الأبحاث

العلاقة بين خصائص شخصية الأمهات وإدراكهن للمشكلات السلوكية للأبناء في مرحلة الروضة

إعداد د. توفيق عبد المنعم توفيق
استاذ مساعد بقسم علم النفس

كلية التربية - جامعة البحرين

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين خصائص شخصية الأمهات وإدراكهن لمشكلات الأبناء في مرحلة الروضة، وقد اجريت هذه الدراسة على عينة قوامها (٥٢) أما ممن لديهن طفل واحد على الأقل في مرحلة الروضة وكان متوسط الأعمار الزمنية للأمهات ٣٠,٥ بانحراف معياري قدره ١,٦.

واستخدم الباحث في هذه الدراسة قائمة المشكلات السلوكية لأطفال الروضة من إعداده، واختبار الانبساط والعصابية من اختبار أيزنك للشخصية ترجمة وإعداد أحمد عبد الخالق، والقائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم من إعداد أحمد عبد الخالق، وتم تطبيق هذه الأدوات على عينة الدراسة في جلسات فردية، وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج من أهمها أن من الخصائص التي ارتبطت إيجابياً بادراك مشكلات الأبناء التشاؤم والعصابية، في حين ارتبط كل من التفاؤل والانبساط سلباً بإدراك الأمهات لمشكلات الأبناء، وقد تم تفسير النتائج في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة.

مقدمة

تعد مراحل الطفولة بصفة عامة " فترة حرجة " يتوقع فيها أن يواجه الأطفال بعضاً من الصعوبات أو المشكلات أو بعضاً من الاضطراب أو عدم الاتزان في خلال عمليات التوافق مع البيئة وضغوطها، وقد تنطوي هذه الصعوبات أو الاضطرابات على ما يعرف بالمشكلات العادية أو الطبيعية، أي الناجمة عن طبيعة التغيرات النمائية لمرحلة الطفولة وما قد يعترضها من ضغوط في بيئة الطفل. ومن المعروف أن الأطفال يعانون كما يعاني الكبار من مشكلات نفسية تؤثر في سلوكهم وتتحكم بتصرفاتهم كالعصبية والخوف والخجل والكذب والعناد.. الخ.

والنمط العادي أو الطبيعي من مشكلات الصحة النفسية عند الأطفال يتطلب تدخلاً مبكراً بأساليب ملائمة للوقاية من تفاقم المشكلات. (فيولا البلاوى، ١٩٩٥، ص٥٣٠) .

ويعتمد تقييم المشكلات والاضطرابات السلوكية لدى الأطفال عادة على تقدير الراشدين ذات العلاقة بهؤلاء الأطفال (Kazdin&French,1987,P167)

ولذلك فان هناك أهمية في إدراك الوالدين لطبيعة المشكلات التي قد يعاني منها أطفالهم ، وأن تكون تقديرات الوالدين لهذه المشكلات ووجودها تتفق مع تقدير الطفل للمشكلة وكذلك المختصين بما يسمح بتشخيص المشكلة تشخيصاً سليماً. وهناك بعض البيانات التي تشير إلى الاختلاف بين الجنسين في تقدير المشكلات السلوكية والإنفعالية لدى الأطفال، فالآباء والمعلمون يذكرون المزيد من المشكلات الانفعالية والسلوكية بالنسبة للذكور مقارنة بالاناث في مراحل الطفولة والمراهقة (فوزية هادي،١٩٩٩،ص١١٥).

ونظراً لأن هناك ارتباط بين إدراك وتوقعات الأفراد وبين أنماط شخصيتهم وخصائصهم، فيرى الباحث أنه من الممكن أن تنعكس هذه الخصائص في إدراك المحيطين بالطفل وتصورهم للمشكلات التي قد يعاني منها وقد تكون هناك مبالغة في تقديرها.

وتعد كثير من المشكلات النفسية للأطفال أو اضطرابات السلوك لديهم نتاجاً لاختلال أو توتر في الوضع الأسري أو العائلي، فإذا كان المناخ السائد يعمه عدم الانسجام والنقد الجارح والعقاب البدني والقسوة في المعاملة، فلابد أن تكون العلاقات بين الوالدين والطفل سيئة (فايزة يوسف، ١٩٩٥،ص٥٨).

وخاصة أن سوء معاملة الأبناء يرتبط غالباً بالحالة المزاجية والوجدانية للآباء (محيي الدين حسين ، ١٩٨٧ ، ص٥٠).

وقد تكون العوامل الفيزيولوجية سبباً لهذه المشكلات، ولكن في معظم الأحوال يكون السبب

التربية الخاطئة والتصرف الخاطئ الذي قد يمارسه الأهل أمام أطفالهم أو معهم ، وتؤثر شخصية الوالدين تأثيراً كبيراً في شخصية الطفل ، فالأم العصبية تعلم الطفل العصبية والتهور ، أما الهادئة فتعلمه مجابهة الحياة دون انفعال، وكذلك الأم المتسلطة قد تكون مصدراً ثابتاً لمضايقة الطفل فيقاومها في كل شيء، على العكس من الأم المرنة التي يخضع الطفل لرغباتها عن طريق الاقناع ويأخذ باقتراحاتها.

والآباء العصابيين ينشئون أطفالاً على شاكلتهم، وقد أجريت دراسة حول الإكتئاب وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية، وأسفرت عن أن الأبناء المضطربين لديهم أمهات مكتئبات، ويفتقدون أساليب المعاملة السوية (Kaslow,1991,p115).

كما ظهر أن الآباء العدوانيون يصبح أولادهم عدوانيين ، وهكذا فإن الكشف عن آثار إساءة المعاملة على شخصية الأبناء يقتضي معرفة البناء النفسي للوالدين (عبدالوهاب كامل،١٩٩٤،ص٤٥)، وقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن الاكتئاب النفسي للوالدين يرتبط باكتئاب الأبناء ودافعية منخفضة للإنجاز ، حيث اتضح وجود ارتباط دال موجب بين درجات الأمهات والآباء على مقياس الاكتئاب للأطفال (حمدي ياسين وآخرون ١٩٩٨ص٤٨٢).

ويقول الدكتور "جرينسبان" Greenspan وهو معالج نفسي في جامعة جورج واشنطون أن هناك الكثير الذي يمكن عمله من منطلق أن الشخصية تفاعل بين التكوين الوراثي والظروف البيئية ، أما كيفية تفاعلها فإنه يعتمد على الطريقة التى يستجيب لها الأبوان" (عن: بدر العمر ، ٢٠٠٠، ص ٧٨)

وفي مرحلة المهد والطفولة المبكرة تلعب الأسرة دورها في اكساب الطفل العادات الانفعالية الثابتة بما يمكنه من التغلب على التقلب الانفعالي، والطفل يكون هذه العادات خاصة إزاء الأب والأم وبقية أفراد الأسرة مما يساعده على اكتساب العديد من أساليب السلوك الاجتماعي والتوافق مع البيئة الخارجية (بشير الرشيدي، وابراهيم الخليفي، ١٩٩٧،ص٤٨٥).

ونظراً لأهمية علاقة الطفل بوالدية عامة وبالأم خاصة يلاحظ اهتمام التقارير الدولية التي تتناول صحة الأم بما هي ضمانة لصحة الطفل، فصحة الأم منذ طفولتها وصولاً إلى مرحلة الزواج والحمل والإنجاب وتربية الأطفال، هي ضمانة لإنجاب أطفال أصحاء على أن الأمر لايقتصر على صحة الأم الجسدية بل كذلك على صحتها النفسية وتوازنها . وقد أشارت بعض النتائج إلى العلاقة بين الروابط العاطفية الأولى للطفل مع أمه وصحته الجسدية والنفسية ونموه العقلي (مصطفى حجازي ، ١٩٩٧، ص٦٠).

وهو ما جعل " جون بولبي ١٩٦٩"وهو طبيب نفسي انجليزي يقرر أن الرباط الأولى بين الطفل والأم ركيزة الصحة النفسية أو منطلق المرض النفسي، ويؤكد "بولبي" على أهمية دور الأم في تحقيق النمو

النفسي وتوافق شخصية الاطفل (F.E.Weinert,1999).

كما تشير بعض الدراسات إلى أن درجة حساسية الأمهات عند تفاعلهن مع أبنائهن قد تؤثر سلبياً على النمو الانفعالي للطفل (Wolfgang&Gisela,1999,P686).

ولكن قد يبدو أن علاقة الطفل بأمه أهم بكثير من علاقته بأبيه، ذلك أنه يبدأ في تكوين علاقة الود مع أمه منذ الأسابيع الأولى لولادته. والعلاقات النفسية التي يكونها الطفل مع الأم خصوصاً في السنوات الأولى من حياته ذات تأثير واضح في تحديد ملامح شخصيته، هذا ما أشار إليه إريكسون في نظريته إلى أن الطفل يستمد ثقته بنفسه وبالآخرين من خلال علاقته بأمه (حامد الفقي، ١٩٨١،ص٢١).

إن علاقة الطفل الأولى بالأم ربما اعتبرت هي الأساس في بناء صرح العلاقات الاجتماعية لكل طفل وتصقل من خلالها جوانب شخصيته وسلوكه، ومن الجوانب الرئيسية في استقرار سلوك الطفل واتزانه استقرار الحياة الأسرية، فموقف الوالدين ونواحي شخصياتهم وتوافقهم النفسي ومستواهم الاقتصادي والثقافي وقيمهم في الحياة، عناصر تؤثر أيضاً في سلوك الطفل (فايزة يوسف،١٩٩٨ص٥٤).

وقد قدمت العديد من النماذج التي تحدد أبعاد الوالدية والعلاقات بين الآباء والأبناء، فقد قدم ديكس(Dix,1991) نموذجاً ذا أبعاد ثلاثة للوالدية وقد احتلت العاطفة في هذا النموذج مركز كفاءة الوالدية كما ركز النموذج على :

١- الطفل والوالدين والعوامل التي تنشط عواطفها.

٢- التأثيرات الدافعية التي تحدثها على الوالدين بمجرد إثارة عواطفهما.

٣- العمليات التي يقوم بها الوالدين لفهم العواطف والسيطرة عليها.

ويرى النموذج أن العواطف ضرورة حيوية للوالدية الفعالة، وعندما يتم استثمار هذه العواطف من خلال الإهتمام بالطفل تكون بصدد والدية فعالة ومستجيبة ، وفي الوقت نفسه فإن العواطف يجب أن تتناسب مع الموقف حتى لاتضعف الوالدية فلا تكون أقل أو أقوى من اللازم أو لاتتماشى مع المهام المطلوبة لرعاية الطفل.(Teodore,1991).

كما حاولت بعض الدراسات النفسية وضع نماذج متكاملة للوالدية، وقد ظهرت فكرة هذه النماذج في دراسة سينثيا وآخرين (Cynthia etal,1992) وقد قدمت نموذجاً للوالدية يتضمن أربعة أبعاد لشخصية الأم :

١- القدرة على التعلم

٢- الاستعداد المعرفي للوالدية

٣- التوافق النفسي

٤- الصحة الأمومية

ويفترض هذا النموذج أن هذه الأبعاد تتفاعل مع شخصية الأم وكذلك مع السياق الاجتماعي الذي تحدث فيه العلاقة بين الأم والطفل بما يؤثر في الدور الوالدي للأم وكذلك في نمو الطفل (Lawrence,J,1992).

وقد أشارت دراسة دونهام (Dunham,1986) إلى أن هناك أثراً لتفاعل الأم على استجابات الطفل وردود أفعاله التتابعية الخاصة بالنمو الاجتماعي لديه مما يسهم بدوره في تحسين البناء النفسي لسلوك الطفل، كما أن التواصل الاجتماعي بين كل من الأم والطفل يعتمد الى حد كبير على المثيرات البيئية والخبرات المبكرة مما يسهم بدوره في تشكيل شخصيته والتنبؤ بسلوكه التوافقي في المراحل النمائية المقبلة.

إن سوء توافق الأطفال قد يرجع الى استجابات الآباء والأمهات غير التربوية : الإهمال، والسخرية من الطفل، واستخدام العقاب البدني، والصراخ الحاد في وجه الطفل ، وعدم تقديم المكافأة عند اللزوم، والتشاجر مع الزوجة (الزوج) أمام الأولاد ، ووصف الأطفال بصفات سيئة، وعدم السماح للأطفال بممارسة الهوايات، وعصبية الأم والأب (عبدالوهاب كامل ، ١٩٩٠،ص١٠٤).

كما أشارت نتائج دراسة ميوسن وآخرين (Mussen,1975) إلى وجود علاقة ارتباطية دالّة سالبة بين عمر الأم وقدرة الطفل على التكيف الإجتماعي، وأن اضطراب السلوك لدى الطفل خلال السنوات الأولى من حياته يرتبط بدرجة كبيرة بعمر الام ومدى نضجها النفسي والاجتماعي.

ومما لاشك فيه أن النمو السليم للطفل والتربية الصحيحة تتوقفان على كفاءة من يتولى أمره بالرعاية، وبالأخص الوالدان اللذان يعتبران أهم المؤثرات الاجتماعية التي تلعب دوراً أساسياً في تربية الطفل وتنشئته (فوزية يوسف، معصومة ابراهيم ١٩٩٨ ص٥٥)

أما في علاقة الطفل بالآخرين فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الطفل قد يتأثر تأثراً واضحاً بالمربية وخصائصها الشخصية ، فالمربية المتفائلة التي تتعامل مع الأطفال بمحبة وتقوم بتنظيم النشاطات لإتاحة الفرصة لكل طفل ليعبر عن ذاته بعيداً عن التوتر والعدوان وتتمكن من إشاعة جو المودة والألفة بين الأطفال ومن تحقيق الإطار الاجتماعي الانفعالي المناسب للعملية التربوية (فايز قنطار، ١٩٩٨ ص١٠٠).

من الواضح أن هناك العديد من التغيرات التي تحكم العلاقة التفاعلية بين الطفل ووالديه وأن هذه العلاقة تسهم بشكل كبير في تحديد خصائص شخصية الطفل وملامحها ، كما أن شخصية الوالدين تؤثر في أساليب وطرق معاملتهم للأبناء، وبالتالي في إدراكهم لأبنائهم ومشكلاتهم.

الدراسات السابقة

دراسات تناولت مشكلات الأطفال السلوكية

هناك كثير من الدراسات التي هدفت الى دراسة مشكلات الطفل السلوكية والانفعالية ومدى ادراك المحيطين بالطفل لهذه المشكلات ولكن لم تتعرض أي من هذه الدراسات الى التعرف على تأثير خصائص شخصية الأفراد في إدراكهم لهذه المشكلات.

من الدراسات التي ركزت على المشكلات النفسية لأطفال الروضة من وجهة نظر الأم العاملة وغير العاملة دراسة أحلام محمود، وعبدالمجيد مرزوق (١٩٩٠)، وقد أجريت هذه الدراسة على عينة قوامها (١٠٠) من الأمهات (٥٠ عاملة،٥٠غير عاملة) ممن التحق أطفالهم بدور الحضانة في المرحلة العمرية بين ٤-٦ سنوات ، ومن أهم النتائج التي انتهت اليها هذه الدراسة أن أهم المشكلات الصحية التي ذكرتها الأمهات العاملات هي فقدان الشهية، وبالنسبة للمشكلات الانفعالية خوف الأطفال عند الابتعاد عن الأم، ومص الأصابع، وقضم الأظافر، والغيرة، أما بالنسبة للأمهات غير العاملات فكانت المشكلات الانفعالية من وجهة نظرهن هي رفض الطفل النوم بمفرده، والإنطواء والخوف من الظلام.

أما بالنسبة للمشكلات الإجتماعية من وجهة نظر الأمهات العاملات فكانت : عدم ميل الطفل لمساعدة أخوته ، وعدم مشاركة أخوته في تحمل المسئولية ، وعدم التكييف مع الغرباء . أما من وجهة نظر الأمهات غير العاملات فكانت : اعتماد الطفل على امه، وعدم ميله للعب مع بقية الأطفال، وعدم التكيف السريع مع الغرباء (احلام حسن ، عبدالمجيد مرزوق،١٩٩٠).

وقامت جيهان العمران، وأحمد عبادة (١٩٩٣) باجراء دراسة عن المشكلات الشائعة لدى أطفال مرحلة الرياض (٣-٦سنوات) في ضوء بعض المتغيرات الأسرية بدولة البحرين، وهدفت هذه الدراسة الى التعرف طبيعة وحجم المشكلات السلوكية للأطفال كما يدركها الوالدان ، وتعرف الفروق بين الجنسين ودراسة الفروق بين فئات عمرية مختلفة ، وأثر بعض المتغيرات كترتيب الميلاد، والعمر الزمني للوالدين ، ومستوى تعليمهم، وذلك باستخدام قائمة المشكلات السلوكية للأطفال من إعداد الباحثين.

ومن أهم النتائج التي انتهت اليها هذه الدراسة أن المشكلات الشائعة لدى أطفال الروضة مرتبة تنازلياً كالتالي : الأنانية، ومشكلات الغذاء ، والخوف ، والنشاط الزائد، وقلة النظافة الشخصية،

هذه الدراسة على عينة من الأمهات المصريات (ن=١٥٠) والكويتيات (ن=٨٢) ومن أبرز النتائج التي انتهت اليها هذه الدراسة أن جوهر إساءة معاملة الطفل تكمن في اسلوب التنشئة التقبل- الرفض، كما ان إساءة معاملة الطفل تتأثر ببعض المتغيرات كتعليم الأم والثقافة الفرعية التي تنتمي اليها، كما تتأثر أيضاً ببعض المتغيرات الدينامية كالصورة السيئة للذات والأعراض العصابية.

وقدمت كو شانسكا (Kochanska,1997) دراسة حاولت فيها تقييم التبادل العاطفي بين الطفل ووالديه في مرحلة الطفولة المبكرة، وقد درست التبادل العاطفي كمكون من مكونات التعاون بين الطفل ووالديه وكجزء من الانفعال الايجابي بينهم، والاستجابية الوالدية للطفل، والاستجابية الطفولية للوالدين، وقد لاحظت من خلال دراستها الطولية لأطفال ما قبل المدرسة وأمهاتهم أن مكون التبادل العاطفي يرتبط ارتباطاً جوهرياً بالاتساق الاموي في المعاملة، كما أن هذا المكون يكون ثابتاً في مرحلة الطفولة المبكرة.

وأجرى كل من سكو، ومورای (Sacco W.&Murray D. , 1997) دراسة حول اشباع العلاقة بين الأم والطفل، وفهم أسباب المشكلات التي تحدث لأبنائهن وإدراكها من خلال عينة مكونة من (٨٠) أم ، وتم قياس الحالة المزاجية للأطفال، وأشارت النتائج الى أن فهم الأمهات لمشكلات أبنائهن وإدراكها يرتبط إيجابياً بمقدار الإشباع بين الطفل والأم، كما أن اضطراب الحالة المزاجية للطفل ارتبط بالعلاقة غير المشبعة بين الأم والطفل وعدم قدرة الأم على فهم أسباب المشكلات النفسية والسلوكية لدى الأبناء(Sacco W.&Murray D.1997).

وفي دراسة كل من كالورس ، وآخرين (Vereijken,C.,Walraven,J.,&Lieshout,C,1997) حاولوا تعرف العلاقة بين الطفل والأم في اليابان من خلال مفهومي التعلق الأمان والاعتمادية، وقد أجريت الدراسة على مرحلتين الأولى هدفت إلى تعرف آراء المتخصصين في العلوم السلوكية والنفسية اليابانيين في مفهومي التعلق والاعتمادية وتم خلالها وضع قائمة ملاحظة لهذين المفهومين، والثانية تم استخدام هذه القائمة على عينة من الأطفال تراوحت أعمارهم الزمنية مابين ١٤-٢٤ شهراً (ن=٤٩) ومتوسط الأعمار الزمنية لآباء وأمهات الأطفال على التوالي كان : (٣٣,٤) ، (٣٠,٧) ، وتم اجراء هذه الدراسة من خلال زيارة اسر الأطفال في منزلهم والقيام ببعض الإجراءات كالحديث مع الأمهات في وجود الطفل وهو يلعب، ولعب الطفل مع الأم، وتفاعل الطفل مع الغرباء، وهذه الزيارات كانت تتم بمعدل مرتين وتم ايجاد معامل الارتباط بين نتائج الزيارتين باستخدام قائمة الملاحظة التي يتم تطبيقها في كل زيارة ، ومن أهم النتائج التي انتهت اليها هذه الدراسة وجود ارتباط سلبي بين مفهوم التعلق الآمن وبين مفهوم الاعتمادية .

وأجرى كل من ديكارد ، وكونر (Deckard,K.,&Connor,T,2000) دراسة حول التبادل العاطفي بين

الطفل ووالديه في مرحلة الطفولة المبكرة، وقد اجريت الدراسة على عينة مكونة من ١٢٥ طفل وامهاتهم وبعض الآباء، وتم تقويم مستوى التبادل العاطفي بين الوالدين والطفل من خلال استخدام قوائم ملاحظة، ومن نتائج هذه الدراسة وجود علاقة بين ارتفاع مستوى التبادل العاطفي وبين المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع هذه الدراسات ركزت على تعرف العلاقة بين الأم والطفل والمتغيرات المؤثرة في هذه العلاقة، فمستوى التبادل العاطفي بين الأم والطفل، والعلاقة التي لا تحقق الإشباع النفسي للطفل بلا شك تؤثر على الحالة المزاجية للطفل، كم تتأثر هذه الحالة المزاجية أيضاً بعدم قدرة الأم على فهم أسباب المشكلات النفسية والسلوكية.

مشكلة الدراسة:

من خلال العرض السابق نجد أن الدراسات السابقة قد أغفلت دراسة تأثير شخصية الأمهات في إدراكهن لمشكلات أبنائهن النفسية والسلوكية، ففي الوقت الذي اهتمت فيه هذه الدراسات بتعرف متغيرات أخرى مثل: العمر الزمني للوالدين، والمستوى التعليمي لهما، نجد أن هناك دراسات أخر قد اهتمت برصد المشكلات السلوكية والانفعالية كما تدركها الأمهات (أحلام محمود، وعبدالمجيد مرزوق، ١٩٩٠، جيهان العمران، واحمد عبادة، ١٩٩٣) ومن وجهة نظر العمليات (حسن عبد الرحيم، ١٩٩٨).

كما أن هناك من الدراسات التي اهتمت بتعرف إشباع العلاقة بين الطفل والأم (Sacco W. & Murray D., 1997, Kochanska, 1997, Vereijken, C., et al. 1997., Deckard, K., & Connor, T,. 2000).

واهتمت دراسات أخرى بتعرف تأثير العدوانية بين الزوجين على تفاعل الأم مع أبنائها في حل مشكلاتهم (Brien and Bahdur, 1998).

من خلال هذه الدراسات لم يجد الباحث دراسة هدفت إلى تعرف طبيعة العلاقة بين خصائص شخصية الأمهات وإدراكهن لمشكلات الأبناء في مرحلة الروضة ولا سيما فيما يتعلق ببعدي الشخصية الانبساط، والعصابية، وكذلك خاصتي التفاؤل والتشاؤم، حيث يرى بعض الباحثين أن النظرة التفاؤلية تساعد الفرد في التركيز على التوقعات الأدائية الإيجابية مع تجنب التفكير في ما يغدو سيئاً (أحمد عبدالخالق، ١٩٩٨، ص ٤٧).

وعلى ضوء ما سبق ذكره، وما أثارته الدراسات السابقة صيغت مشكلة هذه الدراسة على النحو التالي:

١- ما العلاقة بين التفاؤل لدى الأمهات و إدراكهن لمشكلات أبنائهن؟

٢- ما العلاقة بين التشاؤم لدى الأمهات و إدراكهن لمشكلات أبنائهن؟

٣- ما العلاقة بين الانبساط لدى الأمهات و إدراكهن لمشكلات أبنائهن؟

٤- ما العلاقة بين العصابية لدى الأمهات و إدراكهن لمشكلات أبنائهن؟

أهمية الدراسة:

على الرغم من الأهمية التي تحتلها الدراسات التي تتناول الطفولة ومشكلاتها، لم يجد الباحث من الدراسات ما يهتم بتعرف العلاقة بين خصائص شخصية الأمهات وبين إدراكهن لمشكلات الأبناء، ولذا فإن أهمية هذه الدراسة تبرز من خلال محاولة معرفة خصائص الشخصية التي يمكن أن ترتبط بإدراك الأمهات لمشكلات أبنائهن، ومن ثم فإن معرفة هذه الخصائص ذات العلاقة يمكننا من التقليل من محاولة الاعتماد على الأمهات كمصدر أساسي في تشخيص مشكلات أبنائهن، وبالتالي محاولة توفير أدوات قياس دقيقة تمكننا من التشخيص السليم لمشكلات الأبناء بدلاً من الاعتماد على الأمهات كمصدر للتشخيص، ولذلك فإن أهمية هذه الدراسة تتحدد في الآتي:

تحديد العلاقة بين خصائص شخصية الأمهات وبين إدراكهن لمشكلات الأبناء بما يسهم في إمكانية الاعتماد أو عدم الاعتماد على الأمهات كمصدر أساسي لتشخيص مشكلات الأبناء بشكل صحيح.

فروض الدراسة:

صيغ فرض عام للدراسة تنبثق منه عدة فروض فرعية على النحو التالي:

هناك علاقة بين إدراك الأمهات لمشكلات أبنائهن و خصائص شخصياتهن تتحدد بما يلي:

١- توجد علاقة بين تفاؤل الأمهات و إدراكهن لمشكلات أبنائهن.

٢- هناك علاقة بين تشاؤم الأمهات و إدراكهن لمشكلات أبنائهن.

٣- هناك علاقة بين الانبساط لدى الأمهات و إدراكهن لمشكلات أبنائهن.

٤- هناك علاقة بين العصابية لدى الأمهات و إدراكهن لمشكلات أبنائهن.

تعريف متغيرات الدراسة

التفاؤل والتشاؤم:

على الرغم من أهمية مفهومي التفاؤل والتشاؤم في الحياة الإنسانية بشكل عام وفي الدراسات النفسية بشكل خاص، فإن تاريخ الاهتمام بهذين المفهومين يعتبر حديثا نسبياً حيث ظهر الاهتمام بدراستهما في نهاية السبعينيات، وفي خلال العقدين السابقين احتل مفهوما التفاؤل والتشاؤم مركز الصدارة في عدد من الدراسات في الشخصية وفي علم النفس الإكلينيكي وفي علم النفس الصحة وفي علم النفس الحضاري المقارن (Scheier & Carver, 1985, 1992). كما اهتمت بعض الدراسات

العينة

تكونت عينة هذه الدراسة من (٥٢) من الأمهات العاملات بدولة البحرين (متوسط الأعمار الزمنية ٣٠.٥ والانحراف المعياري ١,٦) ولدى كل منهن طفل واحد على الأقل ملتحق بالروضة وفي المرحلة العمرية من ٣-٦ سنوات، وقد تم اختيارهن بطريقة عشوائية بالتعاون مع طلاب دبلوم مصادر التعلم بجامعة البحرين ممن يدرسون مع الباحث مقرر في الطفولة والمراهقة.

الأدوات

الأدوات التالية استخدمت اتفاقاً مع أهداف الدراسة:

١- قائمة مشكلات الأطفال السلوكية من أعداد الباحث

٢- مقياسا الانبساط والعصابية من استخبار أيزنك للشخصية ترجمة وإعداد أحمد عبدالخالق (أحمد عبدالخالق، ١٩٩٣).

٣- استبيان التفاؤل والتشاؤم تأليف أحمد عبدالخالق (أحمد عبدالخالق، ١٩٩٦).

خطوات إعداد قائمة المشكلات السلوكية

أ- أدوات جمع البيانات:

١- تحليل لبعض المصادر والمراجع والدراسات السابقة التي أجريت حول مشكلات طفل الروضة.

٢- مقابلات مع بعض أولياء الأمور الذين لديهم طفل واحد على الأقل في الروضة.

٣- لقاءات مع بعض مشرفات الروضة.

ب- بناء القائمة

قام الباحث بعد ذلك بتحديد عدد من المشكلات التي اعتبر أنها تمثل مشكلات شائعة لدى أطفال الروضة، وقد صيغت ٢٣ مشكلة، تقيس مشكلات الأطفال في هذه المرحلة العمرية. كل مشكلة من هذه المشكلات يتم تقديرها من خلال أربعة بنود تمثل كل مشكلة من المشكلات يجيب عنها الأمهات، ليصبح عدد البنود التي تشملها القائمة (٩٢) بنداً ويتم تصحيح القائمة من خلال مقياس خماسي متدرج على طريقة ليكرت، حيث تشير الدرجة المرتفعة (٥) إلى شدة وجود المشكلة لدى الطفل، والدرجة المنخفضة (١) إلى عدم وجود المشكلة مع وجود درجات بينية تدل الى درجة تدرج.

الشروط السيكومترية للقائمة

للتحقق من الشروط السيكومترية للقائمة قام الباحث بتطبيق القائمة على عينة قوامها (٥٠) أم

من الأمهات اللائي لديهن طفل واحد على الأقل في الروضة وكانت النتائج كالتالي:

الصدق

لتقدير صدق القائمة تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على القائمة وبين درجاتهن على قائمة المشكلات السلوكية التي قام بإعدادها كل من جيهان العمران وأحمد عبادة (١٩٩٣) وقد بلغ معامل الصدق ٦٩.

الثبات

تم بعد ذلك حساب ثبات القائمة وكان كالتالي:

ألفا كرونباخ ٠,٧٧

إعادة التطبيق ٠,٧٣

استخبار أيزنك للشخصية

قام الباحث بتطبيق مقياسي الانبساط والعصابية لأيزنك ويعدان من أكثر مقاييس الشخصية استخداما في مجال قياس الشخصية وتتمتع بدرجة مقبولة من الثبات والصدق ولذلك فقد اكتفى الباحث بحساب ثبات المقياسين باستخدام معامل ألفا كرونباخ وكان كالتالي: الانبساط ٧٧,، العصابية ٧٨, لدى نفس العينة السابقة.

قائمة التفاؤل/ التشاؤم

هذه القائمة من إعداد أحمد عبد الخالق (١٩٩٦)، وتشتمل على ١٥ بنداً لقياس التفاؤل ومثلها لقياس التشاؤم، يجاب عن كل فقرة على أساس مقياس خماسي متدرج على طريقة ليكرت، وقد قام الباحث الحالي بحساب صدق المقياس عن طريق الارتباط مع اختبار التوجه نحو الحياة وكان الارتباط بينه وبين مقياس التفاؤل ٠٧٥, وبين مقياس التشاؤم -٦٦,، أما الثبات فقد تم حساب ثبات القائمة، وكان معامل ثبات ألفا كرونباخ لكلا من المقياسين على التوالي ٨٩,، ٩١, .

اجراءات التطبيق

قام الباحث بالتعاون مع طلابه بعد تدريبهم تدريباً كافياً بتطبيق الأدوات من خلال جلسات فردية مع الأمهات، فكانت الجلسة تبدأ بتطبيق اختباري الانبساط والعصابية، ثم قائمة التفاؤل والتشاؤم، وتنتهي بتطبيق قائمة المشكلات السلوكية، حيث كان يقدم شرح للأمهات عما تعنيه كل مشكلة، ويتم تقدير وجود المشكلة لدى أبنائهن من خلال مقياس خماسي متدرج، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى شدة وجود المشكلة، وقد استغرق التطبيق على عينة الدراسة حوالي ٣٠ يوماً تقريباً.

التحليلات الاحصائية

استخدام التحليلات الإحصائية التالية:

١- المتوسطات والانحرافات المعيارية.

٢- معاملات الارتباط.

النتائج

للتحقق من نتائج الفرض العام للدراسة والفروض الفرعية استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، وقد أظهرت النتائج أن هناك علاقة بين خصائص شخصية الأمهات وبين إدراكهن لمشكلات أبنائهن كما توضحها المصفوفة الارتباطية في جدول (١) على النحو التالي:

١- ارتباط سلبي دال عند مستوى ٠٥, بين التفاؤل لدى الأم وبين المخاوف والتغير المزاجي لدى الطفل.

٢- ارتباط سلبي دال عند مستوى ٠١, بين التفاؤل لدى الأم وبين الميل للمشاجرة لدى الطفل.

٣- ارتباط موجب دال عند مستوى ٠٥, بين التشاؤم لدى الأم وبين العدوانية، وعدم السواء، والميل للمشاجرة لدى الطفل.

٤- ارتباط سلبي دال عند مستوى ٠٥, بين الانبساط لدى الأم وبين الغيرة، والمخاوف، والتغير المزاجي لدى الطفل.

٥- ارتباط موجب دال عند مستوى ٠٥, بين العصابية لدى الأم وبين التقلبات المزاجية لدى الطفل.

٦- ارتباط سلبي دال عند مستوى ٠٥, بين العصابية لدى الأمهات وصعوبة الفهم لدى الطفل.

جدول رقم (١)
المصفوفة الارتباطية لمتغيرات الدراسة

م	المتغير	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧
١	١-عمرها	١																										
٢	٢-الحالة التزوجها	٠,١٢	١																									
٣	٣-الحالة	٠,٢٦٠	٠,١٩	١																								
٤	٤-المهنة	٠,٤٣	٠,٥٢	٠,٠٦-	١																							
٥	٥-الحالة الاقتصادية	٠,١٣	٠,١٣	٠,٠٩-	٠,١٠	١																						
٦	٦-السكن	٠,٢٩	٠,٢٩	٠,٠٩-	٠,٠٩	٠,٠٩	١																					
٧	٧-الحالة الصحية	٠,٢٩	٠,٢٤	٠,٠٩-	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	١																				
٨	٨-الحالة الاجتماعية	٠,١٥	٠,١٥	٠,٠٩-	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	١																			
٩	٩-الحالة الاقتصادية	٠,٢٩	٠,٢٩	٠,٠٩-	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	١																		
١٠	١٠-الحالة الاجتماعية	٠,٢٩	٠,٢٩	٠,٠٩-	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	١																	
١١	١١-رقم الوزنة	٠,٢٩	٠,٢٩	٠,٠٩-	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	١																
١٢	١٢-الحالة	٠,٢٩	٠,٢٩	٠,٠٩-	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	١															
١٣	١٣-عدد الولد	٠,٢٩	٠,٢٩	٠,٠٩-	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	١														
١٤	١٤-صورة الهم	٠,٢٩	٠,٢٩	٠,٠٩-	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	١													
١٥	١٥-الحالة	٠,٢٩	٠,٢٩	٠,٠٩-	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	١												
١٦	١٦-الحالة الاجتماعية	٠,٢٩	٠,٢٩	٠,٠٩-	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	١											
١٧	١٧-الحالة الزوجية	٠,٢٩	٠,٢٩	٠,٠٩-	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	١										
١٨	١٨-الحالة	٠,٢٩	٠,٢٩	٠,٠٩-	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	١									
١٩	١٩-الحالة	٠,٢٩	٠,٢٩	٠,٠٩-	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	١								
٢٠	٢٠-الحالة	٠,٢٩	٠,٢٩	٠,٠٩-	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	١							
٢١	٢١-الحالة	٠,٢٩	٠,٢٩	٠,٠٩-	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	١						
٢٢	٢٢-الحالة	٠,٢٩	٠,٢٩	٠,٠٩-	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	١					
٢٣	٢٣-الحالة	٠,٢٩	٠,٢٩	٠,٠٩-	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	١				
٢٤	٢٤-الحالة	٠,٢٩	٠,٢٩	٠,٠٩-	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	١			
٢٥	٢٥-الحالة	٠,٢٩	٠,٢٩	٠,٠٩-	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	١		
٢٦	٢٦-الحالة	٠,٢٩	٠,٢٩	٠,٠٩-	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	١	
٢٧	٢٧-الحالة	٠,٢٩	٠,٢٩	٠,٠٩-	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	١

* دالة عند مستوى ٠,٠١

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

مناقشة النتائج

تشير النتائج كما يوضحها جدول (١) إلى الارتباط بين بعض خصائص شخصية الأمهات وبين إدراكهن لمشكلات أبنائهن، فقد ظهرت ارتباطات بين عدد من متغيرات الشخصية وبعض المشكلات النفسية والسلوكية لدى أطفال الروضة. فقد لوحظ أن هناك ارتباطات سلبية بين التفاؤل لدى الأمهات وبين إدراكهن للمشكلات التالية لدى أبنائهن: المخاوف، والتغير المزاجي، والميل إلى المشاجرة، بمعنى أنه كلما ارتفعت درجة التفاؤل لدى الأمهات كن أقل إدراكاً لمشكلات مخاوف الأبناء، والتغيرات المزاجية لديهم وميلهن، للمشاجرة مع الأطفال الآخرين، وهذه النتيجة تعتبر إلى حد ما مقبولة إذا أخذنا في الاعتبار التفاؤل كما سبق أن أوضحنا، وأيضا من حيث ارتباط التفاؤل بكل من التغلب على الضغوط بنجاح وحل المشكلات والبحث عن الدعم الاجتماعي والنظرة الإيجابية للمواقف الضاغطة (أحمد عبد الخالق، ١٩٩٦، ص٨).

ويدعم هذا أيضا نتائج الدراسات الحديثة (Change, in Press) إلى ارتباط التفاؤل إيجابياً بالتوجه الإيجابي نحو حل المشكلات، في حين ارتبط التشاؤم بالمشاعر السلبية والتوجه السلبي نحو حل المشكلات، بمعنى أن المتشائمين أقل قدرة على التعامل مع المشكلات التي تواجههم (عن: حسن عبد اللطيف، ولولوة حمادة ١٩٩٨).

وقد أشارت نتائج الدراسة الحالية أيضا إلى وجود ارتباطات موجبة بين التشاؤم لدى الأمهات وبين إدراكهن لمشكلة العدوانية ومشكلة عدم سواء الأبناء والميل للمشاجرة لديهم. ويمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء أن الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة على مقياس التشاؤم يستخدمون أسلوب المواجهة الذي يركز على الانفعال، حيث ينشغل المتشائم بالانفعالات المضايقة التي ترتبط بخبرة الضغوط، ولذا كلما ارتفعت درجات الأفراد على مقياس التشاؤم كانوا أكثر إدراكا للمواقف السلبية والتي منها مشكلات الأبناء داخل الأسرة.

ومن هنا كان الارتباط الموجب بين تفاؤل الأمهات وبين إدراكهن لمشكلات أبنائهن.

ومن المعروف أن كلاً من المتفائلين والمتشائمين يختلفون في طرق المواجهة لأحداث الحياة الضاغطة والتي منها مشكلات الأبناء داخل الأسرة وطريقة إدراكهم لها، وبخاصة إذا وضعنا في الاعتبار أن بعض السلوكيات التي تصدر عن الأطفال في مراحل عمرية مختلفة قد يمكن اعتبارها طبيعية إذا تم تفسيرها على ضوء المرحلة التي تحدث فيها، وقد يفسرها الوالدان على أنها مشكلة أو قد يقوموا بتفسيرها وإدراكها طبقاً لخصائص شخصياتهم، حيث أن خصائص شخصيتنا قد تؤثر في إدراكنا وتصورنا للأمور. وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات من أن الحالة المزاجية للفرد يمكن أن تؤثر على إدراكه الاجتماعي، وكذلك أحكامه التي يصدرها على الأشياء والموضوعات (Forgas, 1995).

بالإضافة إلى ما أسفرت عنه البحوث السابقة عن طرق المتفائلين في مواجهة الضغوط من أنهم يكثرون من استخدام الوسائل التي تعد تكيفيه وفعّالة كتلك التي تركز على المشكلة، وأنهم يبحثون عن السند الاجتماعي، وذلك بالمقارنة إلى المتشائمين الذين يستخدمون طرقاً غير تكيفيه مثل الهروب والتجنب والتصريف الانفعالي (Hart & Hittner, 1995).

كما أن هناك محاولات لفهم الاستنتاج القائل بأن الأمهات المكتئبات يصدرن أحكاماً سلبية تجاه أبنائهن (Richters, 1992)، على اعتبار أن الاكتئاب يرتبط إيجابياً بالتشاؤم. أما فيما يتعلق بنتائج العلاقة بين بعدي الشخصية الانبساط - الأنطواء، والعصابية فقد أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة سلبية بين الانبساط وبين كل من مشكلة الغيرة، والمخاوف، والتغير المزاجي لدى الأبناء، ويمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء معرفتنا بأن الانبساط يرتبط بعدد من سمات الشخصية ومن هذه السمات النشاط الاجتماعي، والتيسير الاجتماعي، والميل نحو المجازفة، والميل نحو النشاط والحركة، في مقابل التفكير والتأمل، كما أنه من المعروف أن الشخص المنبسط النموذجي يميل إلى التفاؤل والابتهاج وهذه صفات تتجه نحو التفاؤل، ومن ثم كان الارتباط بين إدراك الأمهات مرتفعي الدرجة على الانبساط لمشكلات الأطفال في مرحلة الروضة كما تقاس في هذه الدراسة من خلال قائمة المشكلات السلوكية ارتباطات سلبية بمعنى أنه كلما ارتفعت درجات الانبساط لدى الأمهات كن أقل إدراكاً لمشكلات أبنائهن، وأكثر إدراكاً للسلوكيات التي تصدر عن الأبناء على أنها عادية ولا تمثل مشكلة.

وقد أشارت إحدى الدراسات في هذا المجال أن هناك علاقة موجبة بين التفاؤل والانبساط لدى عينة من طلاب الجامعة (Williams, 1992). ولذلك فقد ارتبط الانبساط سلبا بهذه المشكلات التي تعتبر من أكثر المشكلات انتشاراً بين أطفال هذه المرحلة.

أما العصابية لدى الأمهات فقد ارتبطت إيجابياً بإدراكهن لمشكلة التقلبات المزاجية، وصعوبة الفهم لدى الأبناء، ومن المعروف أن العصابي النمطي بصفة عامة يوصف بأنه شخص قلق مهموم يحدث الاكتئاب لديه بشكل متكرر، بل إن الخاصية الأساسية لديه هي الانشغال الدائم بالأشياء التي قد تسير في غير مجراها الطبيعي (أحمد عبد الخالق، ١٩٩٣)، وتلك الصفات أو التوجهات في المشاعر والتفكير يركز عليها مقياس العصابية على وجه الخصوص ومن هنا كان الارتباط الموجب في الدراسة الحالية بين درجة العصابية لدى الأمهات وبين إدراكهن لمشكلات أبنائهن.

ولذا فإن اختلال البناء النفسي للوالدين قد ينعكس في إدراكه لأبنائهم ومشكلاتهم ومن ثم طرق وأساليب التعامل معهم. فالفرد الذي يتمتع بدرجة مرتفعة من الصحة النفسية والاتزان النفسي يكون إدراكه للموضوعات والأشياء إدراكاً أقرب إلى الموضوعية، وبذلك يكون حكمه على الأمور وتأويله

للأحداث والموضوعات أقرب إلى الواقع، فالصحة النفسية تؤدي إلى دقة إدراك الواقع وسلامة الحكم عليه (فرج طه، ١٩٩٤، ص١٤٨).

ولذلك فقد بدأت بعض الدراسات تولي الاهتمام بأساليب الوقاية وتحسين جوانب التوافق لدى الأطفال في المراحل المختلفة. فتوضح دراسة بياردسلي، ويدوريسفسكي (Beardslee & Podorefsky, 1988) أهمية استخدام جداول خاصة لرفع مقاومة الأطفال الذين يتعرضون لأولياء الأمور يعانون من اضطرابات نفسية، حيث أظهر القياس البعدي تحسنا في معاملة الوالدين.

وقد أظهرت دراسة روير (Royer, 1984) أن الفترة ما بين مرحلة ما قبل المدرسة حتى مرحلة المراهقة تتطلب مهارات معرفية وانفعالية وسلوكية لدى الوالدين والقائمين بتربية الطفل، ولذا فإن الاهتمام برفع مستوى تلك المهارات يظهر تحسنا في التوافق الاجتماعي لدى الأبناء الذي يعتبر محوراً رئيساً في الصحة النفسية والتحصيل الأكاديمي.

ومن ثم فإن ما انتهت إليه هذه الدراسة من نتائج تلفت الانتباه إلى ضرورة الاهتمام بتطوير برامج إرشادية تستهدف الوالدين والقائمين بالتنشئة، بهدف زيادة الوعي بأساليب التنشئة السليمة، ومن أجل فهم أعمق لطبيعة المشكلات التي تحدث للأبناء في مراحل النمو المختلفة وكيفية تفسيرها ومواجهتها ووضع الحلول لها.

كما يجب أن نضع في الاعتبار ضرورة أن تعمل هذه البرامج على تنمية خصائص الشخصية الإيجابية لدى الوالدين، مع تدريبهم على الخصائص السلبية لديهم أو تقليلها، وتلك الخصائص التي تنعكس بلا شك على تربية الأبناء ونموهم النفسي وتوافقهم، وكيفية إدراك مشكلاتهم والقدرة على حلها ومواجهتها.

حسن عبداللطيف ولولوة حمادة (١٩٩٨). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما ببعدي الشخصية: الانبساط والانطواء. مجلة العلوم الاجتماعية، ٢٦ (١)، ٨٣-١٠٤.

حمدي ياسين وحسن الموسوي ومحمد الزامل (١٩٩٨). إساءة معاملة طفل ما قبل المدرسة وخصائصه النفسية: دراسة عبر ثقافية بين المجتمع الكويتي والمصري، بحوث المؤتمر الدولي الأول لطفل الروضة بدولة الكويت (الرعاية النفسية والتربوية ومتطلبات العصر) ابريل، ٤٧٧-٥٠٩.

عبد الوهاب كامل (١٩٩٠). أثر المتغيرات الأسرية على توافق الأطفال. بحوث المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري: تنشئته ورعايته. القاهرة، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس مارس، ١٠٢-١٢١.

عبد الوهاب كامل (١٩٩٤). سيكولوجيا السلوك الاجتماعي والاتصال. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

فيولا الببلاوي (١٩٩٥). إرشاد الوالدين، مدخل عملي في التعامل مع مشكلات الصحة النفسية للأطفال، بحوث المؤتمر الدولي الثاني: الصحة النفسية في دولة الكويت، أبريل، ٥٢٩-٥٧١.

فرج عبد القادر طه (١٩٩٤). أصول علم النفس الحديث. القاهرة: دار المعارف.

فايز قنطار (١٩٩٨). دور الأسرة والروضة في نمو الطفل من الناحية العقلية والانفعالية والاجتماعية واللغوية. بحوث المؤتمر الدولي الأول لطفل الروضة بدولة الكويت، أبريل، ٩٧ - ١١٧.

فايزة يوسف (١٩٩٨) المشكلات النفسية والتربوية التي تعترض النمو السليم للطفل، بحوث المؤتمر الدولي الأول لطفل الروضة بدولة الكويت، الرعاية النفسية والتربوية ومتطلبات العصر، ابريل، ٥٣ - ٦٨.

فوزية هادي (١٩٩٥). التنبؤ بالضيق النفسي للأطفال. مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، مجلد ٢٧ عدد ١، ١١٥-١٣٣.

فوزية يوسف، معصومة ابراهيم (١٩٩٨). أساليب التنشئة الاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة عند الأسرة الكويتية. المجلة العربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكويت، ٦٤، ١٦. ٥٤-١٠٠.

محيي الدين حسين (١٩٨٧). التنشئة الأسرية والأبناء الصغار. سلسلة الألف كتاب، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

مصطفى حجازي (١٩٩٧). رعاية الطفولة من أجل القرن الحادي والعشرين، سلسلة

الدراسات الاجتماعية والعمالية، المكتب التنفيذي لمجلس وزراء العمل والشئون الاجتماعية بدول مجلس التعاون الخليجي العربية.

ثانيا : المراجع الاجنبية

- Beardslee, R. & Podorefsky, D. (1988). Resilient adolescents whose parents have serious affective and other psychiatric disorders: Importance of self-understanding and relationships. American Journal of Psychiatry, 145(1), 63-69.

- Brien M. & Bahdur M. (1988). Marital aggression, mother's problem-solving behavior with children and children's emotional and behavioral problems. Journal of Social and Clinical Psychology, 17, 3, 249-278.

- Deckard, K., & Connor, T. (2000). Parent-child mutuality in early childhood: Towerol behavioral genetic studies. Developmental Psychology, 36, 5, 561-570.

- Dunham, S. (1986). Social cognitive, personal behavior and emotion in preschoolers. Contextual validation. Child Development, 57 ,1, 194-201.

- F.E. Weinart& S.Weinart. (1999). History and systems of developmental psychology. In Andreas Demetriou, William Doise and Cornelis Van Lieshout (eds) Life Span Developmental Psychology. New York, John Wiley & Sons.

- Forgas, J,. (1995). Mood and judgement: The affect infusion model (AIM). Psychological Bulletin, 117, 39-66.

- Hart, K., & Hittner, J. (1995). Optimism and pessimism: Associations to coping and anger-reactivity. Personality & Individual Differences, 19, 827-839.

- Kazdin, A.E., et al (1987). Child, mother and father evaluations of depression in psychiatric in patient children. Journal of Abnormal Child Psychology, 11(3), 167-180.

- Kaslow, N., Stephan R.,&Alexander, W. (1991). Attritional style and self-control behavior in depressed and non-depressed children and their Parents. Journal of Abnormal Psychology, 18, 115-125.

- Kochanska, G. (1997). Mutually responsive orientation between mothers and their children: Implication for early socialization. Child Development, 68, 94-112.

- Lawrence, J. (1992). Toward an integrative model of adolescent parenting: Commentary. Human Development, 35, 2,100-106.

- Miles, J., Shevlin, M., & McGhee, P. (1999). Gender differences in the reliability of the EPQ? A bootstrapping approach. British Journal of Psychology, 90, 145-154.

- Mussen, P.et.al. (1975). Child Development and Personality. New York: Harper.

- Richters, J.E. (1992). Depressed mothers as informants about their children: A critical review of the evidence for distortion. Psychological Bulletin, 112, 485-499.

- Royer, N. (1984). Entratnement aux. habiletes sociales ET prevention en milieu scholastic environment. Journal of Community Mental Health, 3, 2, 79-90.

- Sacco W. & Murray D.(1997). Mother-child relationship satisfaction: The role of attributions and trait conception. Journal of Social and Clinical Psychology, 16, 1, 24-42.

- Scheier, M.F., & Carver, C.S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implication of generalized outcome expectancies. Health Psychology, 4, 219-247.

- Teodore, D. (1991). The affective organization of Parenting: Adaptive and maladaptive Processes. Psychological Bulletin, 110, 1, 3-25.

- Vereijken, C., Walraven, J., & Lieshout, C. (1997). Mother-infant Relationship in Japan: Attachment, dependency, and amae. Journal of Cross-Cultural Psychology, 28, 4, 442-462.

- Williams, D.G. (1992). Dispositional optimism, neuroticism and extraversion. Personality and Individual Differences, 13, 475-477.

- Wolfgang, F. & Gisela T. (1999). Emotion regulation in Early Childhood: A Cross-Cultural Comparison between German and Japanese Toddlers. Journal of Cross-Cultural Psychology, 30, 6, 684-711.

مقدمة

إن أية مهنة من المهن التي يزاولها الفرد تسم صاحبها بشخصية معينة، وتشير الدراسات الخاصة بالوسط المهني إلى تأثير المهنة على اسلوب الحياة الخاص بمن يزاولها. فنجد أن الجماعات المهنية المختلفة لها عادات خاصة بها، وتختلف كل جماعة عن الأخرى في هذه العادات والسلوك والمعايير الاجتماعية، وتجعل المهنة صاحبها يحتل مكانة خاصة به، تختلف باختلاف النظرة التي ينظر بها المجتمع إلى هذه المهنة أو تلك. لذلك يتبوأ صاحبها مركزاً اجتماعياً يتناسب مع نظرة المجتمع هذه، ففي المجتمعات الرأسمالية مثلاً تتبع المهن والوظائف نظاماً هرمياً بحيث تبلغ فيه الأعمال الفنية بمختلف مجالاتها قمة ذلك الهرم بينما لو قارنا هذه المجتمعات بالمجتمعات النامية لوضعت مهنة الطب أو الهندسة في القمة.(نشواتي ١٩٧٤، ٤).

لذا نستطيع القول بأن المكانة الاجتماعية أو المركز الاجتماعي الذي يحصل عليه الشخص في بيئته المحلية، تعتمد إلى حد كبير على المهنة التي يعمل بها الشخص أكثر من اعتمادها على أي شيء آخر.

ويجمع الكثيرون على أن المكانة الاجتماعية للمعلم تتقلص يوماً بعد يوم، وهذا شعور يهيمن على المعلمين أنفسهم، إذ يشكون من قلة المرتب وارتفاع نفقات المعيشة وهنالك السخط والشعور بالأسى والميل إلى التخلي عن التعليم إلى مهنة أخرى ففي الدراسة التي قامت بتكليف من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم من أجل دراسة واقع المعلم العربي تبين أن عدم الاستقرار الوظيفي للمعلمة ورغبة المعلمة في تغيير العمل نحو عمل يحقق مرتباً مادياً أفضل إضافة إلى سهولة التخلي عن خدمات المعلمة في الروضة من العقبات الهامة التي تواجه معلمة الروضة في الوطن العربي (الاستراتيجية العربية للتربية السابقة على المدرسة الابتدائية، ١٩٩٦، ص ١١٩).

وبما أن المعلم ركيزة العملية التعليمية أخذت قرارات المؤتمرات تشير إلى أهمية العناية بوضعه المادي حيث جاء في التوصية رقم "٢٩" الصادرة عن حلقة إعداد المعلم العربي المنعقدة في بيروت ١٩٥٧ تأكيد ضرورة تأمين حياة كريمة للمعلمين في العمل والمجتمع وتكفل تعليم أولادهم وتضمن لهم الطمأنينة والاستقرار النفسي والمادي (حلقة إعداد المعلم العربي، ١٩٥٨، ص٣٨٧). كما أكد مؤتمر إعداد المعلم العربي المنعقد في القاهرة ١٩٧٢ في توصية لجنة دراسة الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والحوافز في توصيتها رقم "١" والتي نصت على ضرورة مساواة المعلم بنظيره في المهن الأخرى عند التعيين وضمان ترقيته في الدرجات المالية دون التقيد بالدرجات الإدارية (مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي، ١٩٧٢ ، ص ٥٩).

مشكلة البحث

وجدت الباحثة من خلال ملاحظاتها العامة منها والخاصة التي جمعتها عن معلمات رياض الأطفال، باعتبارها مكلفة بشكل رسمي من قبل جامعة دمشق بالإشراف على معلمات رياض الأطفال التابعة لجامعة دمشق، شكوى وضيق الكثير من المعلمات من مشكلات كثيرة على سبيل

المثال (ضآلة الراتب - نقص المكانة الاجتماعية - كثرة أعداد الأطفال داخل حجرة النشاط - نقص الوسائل التعليمية ...) الى ما هنالك من مشكلات مادية ومعنوية.

ولعل الفجوة الكبيرة بين ما هو مطلوب من معلمة الرياض من الوجهتين التربوية والاجتماعية وبين ما يقدمه هذا المجتمع اليها ونظرته الى مهنتها هي من أهم العوامل الكامنة خلف المشكلات التي تعاني منها هذه المعلمة.

ومن هنا قامت الباحثة بتحديد مشكلة البحث والتي تتجلى في التعرف الى المكانة الاجتماعية في الروضة من وجهة نظرها على اعتبار أن وجهة نظرها هي انعكاس لوجهة نظر المجتمع.

أهمية البحث

تنبع أهمية البحث من أهمية المعلمة ودورها الكبير في بناء شخصية الطفل ومن أهمية رياض الأطفال في تنشئة الأطفال.

فالمعلمة هي حجر الزاوية في العملية التربوية في الروضة وهي المسؤولة عن كثير من المواقف التربوية في الروضة. فالتربية الحديثة تنظر الى معلمة الروضة باعتبارها العنصر الأهم في تفعيل عناصر العملية التربوية بوصفها نظاماً مفتوحاً ومتكاملاً ، وفي إطار الدور المتغير للمعلمة فلم تعد مهامها ومسؤولياتها مقصورة على نقل المعارف والمعلومات وتلقينها للطفل ولكنها أصبحت الموجهة والمرشدة لخطوات الطفل نحو بلوغ وتحديد الأهداف التعليمية المنشودة والمنظمة للبيئة التعليمية المادية والنفسية والميسرة لعمليات التعلم وجعلها ممتعة وفي متناول كل طفل بما يتفق مع قدراته وحاجاته وميوله واهتماماته.

ولما كان للمعلمة ذلك الدور الكبير كان لابد من الوقوف عند المكانة الاجتماعية لها من وجهة نظرها والتي تعد انعكاساً لوجهة نظر المجتمع نحوها لأن اهتزاز هذه المكانة ينعكس سلباً على عملها وبالتالي على الأجيال بكاملها. " ولأن كل إصلاح في التعليم يجب أن يبدأ من المعلم " .

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تعرف المكانة الاجتماعية لمعلمة الروضة من وجهة نظرها والعقبات التي تسهم في عزوف المعلمات عن الاستمرار في العمل إضافة الى المكانة التي تضعها المعلمة لمهنتها بالمقارنة مع المهن الأخرى.

متغيرات البحث:

تعد عدد سنوات الخبرة لدى المعلمة في أثناء العمل في رياض الأطفال، ومؤهلها العلمي والتربوي متغيرات مستقلة. أما ترتيبها لمكانتها الاجتماعية فيما بين مجموعة من المهن التي تناسب النساء. إضافة إلى العقبات التي تواجهها في أثناء العمل في رياض الأطفال متغيرات تابعة.

أسئلة البحث :

هل تحظى معلمة الروضة بمكانة اجتماعية كغيرها من المهن الأخرى من وجهة نظرها؟، كيف ترتب المعلمات العقبات التي تسهم في ابتعادهن عن التعليم في رياض الأطفال؟، أين تضع معلمة رياض الأطفال مهنتها من بين مجموعة مهن مختارة؟

فرضيات البحث

لايوجد فرق ذو دلالة احصائية بين المعلمات بالنسبة لنظرتهن نحو مهنتهن تبعاً لمتغير الخبرة.

لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المعلمات بالنسبة لنظرتهن نحو مهنتهن تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

لايوجد فرق ذو دلالة احصائية بين المعلمات بالنسبة لنظرتهن نحو مهنتهن تبعاً لمتغير التأهيل التربوي.

تعريف بمصطلحات البحث:

المكانة الإجتماعية: عرفت موسوعة علم النفس والتحليل النفسي المكانة الإجتماعية الاقتصادية للفرد بما يعبر عن منزلة الفرد الاجتماعية داخل مجتمعه كما تحددها مجموعة كبيرة من المتغيرات الاجتماعية ومن أهمها مكانته الاقتصادية محددة بمقدار الدخل، ومكانته الاجتماعية محددة بالطبقة التي ينتمي اليها، ومكانته المهنية بنوع الوظيفة التي يشغلها والمهنة التي ينتمي اليها، والمكانة الاجتماعية الاقتصادية للفرد موقع نسبي يتحكم فيه ويؤثر عليه نوع القيم السائدة في المجتمع وما يطرأ على حياة المجتمع من تحولات اقتصادية أو قيمية أو اجتماعية. (قنديل ، ١٩٩٣ ، ص ٣١٤).

معلمة الروضة : هي التي تقوم بتربية الطفل في مرحلة الروضة، وتسعى الى تحقيق الأهداف التربوية التي يتطلبها المنهاج مراعية الخصائص العمرية لتلك المرحلة، وهي التي تقوم بإدارة النشاط وتنظيمه في غرفة النشاط وخارجها إضافة إلى تمتعها بمجموعة من الخصائص الشخصية والاجتماعية والتربوية التي تميزها عن غيرها من معلمات المراحل العمرية الأخرى .

منهج البحث

تعتمد الباحثة المنهج الوصفي الذي يدرس الواقع ويصفه بدقة ويعبر عنه كيفاً من خلال الوصف الكمي للظاهرة المدروسة.

اداة البحث:

اطلعت الباحثة على الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة مثل دراسة صالح أحمد الراشد في الكويت التي تناولت المكانة الاجتماعية للمعلم في الكويت (الراشد ١٩٨٩ ص٢٠) ودراسة الباحث

أسفر البحث عن مجموعة من النتائج نلخصها فيما يلي:

من حيث نظرة المعلمة نحو (مهنتها ، العمل مع الأطفال ، نظرة المجتمع إليها) أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية بين فئات المعلمات والمؤهلات.

من حيث اتجاه المعلمات نحو أمهات الأطفال لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات المؤهلات تربوياً وغير المؤهلات، وقد تميزت المعلمة الحاصلة على تأهيل متوسط إضافة إلى تأهيل تربوي عام عن غيرها من المعلمات.

من حيث الاتجاه نحو العمل مع الأطفال فقد تبين أنه لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المعلمات غير المؤهلات تربوياً.

وأخيراً تبين أنه لايوجد تأثير للحالة الاجتماعية للمعلمة على اتجاهها نحو المهنة.

الدراسة التي قامت بها جمعية المعلمين الكويتية بعنوان " ظاهرة الاعتداء على المعلم ومكانة المعلم الاجتماعية" عام ١٩٨٨

هدفت الدراسة إلى التعرف الى واقع المعلم الكويتي ونظرة المجتمع إليه وقد تبين من الدراسة أن المجتمع ينظر الى مهنة المعلم نظرة دونية عن باقي المهن ممثلاً في ذلك بوسائل الإعلام المختلفة وما تبديه من صورة خاطئة عن المعلم.

دراسة صالح أحمد الراشد في الكويت عام ١٩٨٩ عن واقع المكانة الاجتماعية للمعلم في دولة الكويت.

قام الباحث بدراسة مسحية هدفت الى تعرف واقع المعلم في دولة الكويت وقد طبقت الدراسة على عينة عشوائية منتشرة في المناطق الكويتية كافة وبينت النتائج أن المعلم يشعر باحترام الطلبة له خارج المدرسة أكثر من احترامهم له داخل المدرسة وأن الطالب الذي يعلمه المعلم يحترم المعلم أكثر من الطالب الذي لا يعلمه المعلم. وأن المعلم الكويتي يحظى باحترام أكثر من المعلم غير الكويتي. كما تشعر المعلمة باحترام الطلاب لها أكثر مما يشعره المعلم. كما يرى الباحث أن المجتمع لايحترم مهنة التعليم مثل المهن الأخرى ويرى أن أجهزة الإعلام تعالج قضايا المعلم بكل جدية.

دراسة فؤاد فريد اسماعيل، المكانة الإجتماعية لمعلمة الروضة في دول الخليج، ١٩٨٩

هدفت الدراسة إلى البحث في قضايا المكانة الاجتماعية لمعلمة الروضة في مجموعة من الدولة الخليجية هي : السعودية، عمان، العراق، قطر من أجل فهم التغيرات في المكانة الاجتماعية للمعلمة وإعادة النظر في استراتيجية معلمة الروضة " تمهين وظيفة المعلم مما يؤدي إلى تحسن مكانته الاجتماعية " وقد بينت الدراسة أن المكانة الاجتماعية للمعلم في دول الخليج تتأثر بالوضع المهني والمادي للمعلم والتشريعات الخاصة بمهنة التعليم والمعاملات المالية والخدمات وأبواب الترقي المرتبطة بتلك المهنة.

دراسة سعيد اسماعيل علي، المكانة الاجتماعية للمعلم في الفكر التربوي الاسلامي، ١٩٨٩ .

هدفت الدراسة الى بيان المكانة الاجتماعية للمعلم في الفكر التربوي الإسلامي، وقد خلص البحث الى ضرورة الالتزام بما جاء بمصدري الاسلام الأساسيين " القرآن والسنة" وأكد البحث أن الميزة الكبرى في المثال الإسلامي ليس عصياً على التطبيق والتنفيذ.

تعليق على الدراسات السابقة :

يتبين من خلال عرض بعض الدراسات السابقة التي توافرت للباحثة أن بعضها تناول البحث في اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنتهن مثل دراسة جميعة المعلمين الكويتيين ، وبعضها الآخر درس واقع المكانة الاجتماعية للمعلم.

ويتبين من خلال دراسة المجموعتين السابقتين وتحليل نتائجهما أن لوسائل الإعلام دوراً كبيراً في تشكيل النظرة الاجتماعية للمعلم والمجتمع لايحترم مهنة التعليم مثل احترامه لباقي المهن كما أن المكانة الاجتماعية للمعلم تتأثر بوضعه المهني والتشريعات الخاصة بمهنته وأبواب الترقية المرتبطة بمهنته حيث أبرزت الدراسات السابقة عدة نقاط يمكن إيجازها بما يلي:

١- إن المجتمع بمختلف أفراده ينظر الى المعلم نظرة دونية عن باقي المهن.

٢- يرى المعلم أن المجتمع لايحترم مهنته مثل بقية المهن الأخرى ويرى أن أجهزة الإعلام تعالج قضايا المعلم بكل جدية.

٣- إن المكانة الاجتماعية للمعلم تتأثر بالوضع المهني والمادي للمعلم وبالتشريعات الخاصة بمهنته والمعاملات المادية والخدمية إضافة إلى التأثر بأبواب الترقي.

٤- إن القرآن والسنة النبوية الشريفة أكدت الميزة الكبرى للمعلم.

والدراسة الحالية تنتمي للمجموعة الثانية متناولة المكانة الاجتماعية لمعلمة الروضة من وجهة نظرها وأنها انعكاس لوجهة نظر المجتمع. وهذا البحث لم تتناوله أي من الدراسات السابقة على الصعيد المحلي أو العربي إلا أن الباحثة أفادت من هذه الدارسات بما يلي:

١- تكوين خلفية نظرية عن موضوع البحث التي ساعدت في تحديد مشكلة البحث وحصرها في المكانة الإجتماعية لمعلمة الروضة من وجهة نظرها حيث توصلت العديد إلى أن المجتمع لايحترم المعلم بشكل عام كما يحترم باقي المهن. وعليه تعتقد الباحثة أن هنالك علاقة بين أداء معلمة الروضة ومكانتها الإجتماعية.

٢- في بناء أداة البحث لمعرفة المكانة الإجتماعية لمعلمة الروضة من خلال ترتيبها لمجموعة من المهن ومعرفة المشكلات التي تعاني منها وتنعكس على أدائها.

٣- كانت نتائج بعض هذه الدراسات تبريراً " لاستنتاجات استند اليها البحث (إن المجتمع بمختلف أفراده ينظر الى المعلم نظرة دونية عن باقي المهن).

٤- استفادة الباحثة من منهجية بعض الدراسات السابقة في منهجية البحث الحالي.

مكانة المعلم عبر التاريخ:

مكانة المعلم عند اليونان

لم يتمتع المعلم اليوناني باحترام مواطنيه وكان يُحقر في بعض الأحيان (شهلا ١٩٦٥ ص ١١٠) ونظر الى معلم المدرسة الأولية في أثينا نظرة بسيطة وذلك بسبب قبوله رسوماً لتعليم الأبناء، ويسبب الشعور الزائد في ذلك الوقت بأن من لايستطع أن يفعل شيئاً يستطع أن يعلم. (المرجع السابق ص ١١).

مكانة المعلم عند الرومان:

كان معلم الصبيان عند الرومانيين ذا منزلة وضيعة لايحسده عليها أحد وكان أقل حظاً من المعلم اليوناني، حتى أن بعض المعلمين كانوا من طبقة الأرقاء ، يستخدمهم سيدهم في تعليم القراءة والكتابة على أن تعود إليه أجورهم. (عبدالدايم ص ١٦٢).

مكانة المعلم في الفكر الإسلامي:

عني العرب في العهد الإسلامي بالمدرسين عناية كبرى واهتموا بتلقي العلم عن المدرسين اهتماماً ملحوظاً ، وكرهوا أن يتلقى الطالب العلم عن الكتب وحدها (عبدالدائم، ١٩٦٥ ، ص ٢٠).

وقد كان المستوى الاجتماعي الاقتصادي للمعلم حسناً وبين ذلك الجاحظ في كتاباته (عبدالدائم، ١٩٧٨ ، ص ٢٤٢).

وقد كان المعلمون ثلاث طوائف: معلمي الكتاتيب والمؤدبين والمعلمين بالمساجد والمدارس ولكل طائفة ظروفها الخاصة (Bayard,1962,P220) .

ويقول آدم ميتز Adam Metz أن مالحق بالمعلمين من ضروب الاستهزاء يعود على الروايات اليونانية التي جعلت المعلم من الشخصيات المضحكة. وحظي المؤدبون وهم من معلمي الخاصة بمكانة رفيعة.

وقد نال المعلمون بالمساجد والمدارس الكثير من الإجلال والتقدير وهناك نصوص كثيرة يشغلها العلم تشهد بالمكانة الكبرى التي كان يتمتع بها المعلم (Bayard,1962,P220) .

مكانة المعلم في اليابان

يعزو الكثير من المفكرين سبب تقدم اليابان التكنولوجي الى كفاءة النظام التعليمي الأساسي فيها حيث أعلنت عام ١٩٧٦ خطة تجديد شاملة لتهيئة المجتمع الياباني بأسره إلى مجتمع المعلومات عام ٢٠٠٠ (علي، ١٩٩٤ ، ص٣٨٥) وكما هو متفق عليه فإن التقدم التربوي يشير الى مكانة اجتماعية مرموقة يحظى بها المعلم (هوايت ١٩٩١ص١٥٠) ويتمتع المعلم الياباني بمكانة اجتماعية رفيعة ورواتب أعلى من رواتب سائر الموظفين في سلك الخدمة المدنية. (جمعية المعلمين الكويتيين ، ١٩٨٨ ، ص ١١٤).

وتنال مهنة التعليم في اليابان احتراماً وتقديراً يجعل الكثيرين يقبلون عليها فهي مهنة دائمة

وتتمتع بمكانة جيدة وذلك لما يقوم به المعلم من دور ولما يتمتع من احترام وتقدير بين المتعلمين. فالمعلم الياباني عندما يدخل الصف يطلب التلاميذ إليه وفي رجاء مهذب أن يتفضل عليهم ويعلمهم (هوايت ، ١٩٩١ ، ص ١٥٠). لذلك يتسابق الكثير من اليابانيين لاحتلالها والدخول في إطارها كما تخضع أنظمة القبول في سلك التعليم لشروط صارمة لذلك يتم قبول متقدم واحد في مهنة التعليم من بين كل خمسة متقدمين (الخطيب ، ١٩٨٩، ص ١٤).

دور الإعلام في تدني مكانة المعلم:

يجمع الخبراء على أن التلفاز يعد أهم وسيلة إعلامية من حيث مقدرته على صياغة الرأي العام وهندسة السلوك الإنساني ولا نغالي إذا قلنا إن هذا الجهاز يدخل كل بيت دون استئذان وأصبح يحدث أمزجة البشر ويصوغ عاداتهم ويشكل ثقافاتهم كما يتمتع بقوة هائلة من التأثير إضافة الى تمتعه بقوة بسمات تكنولوجية راقية كخواص التواصل اللغوي وطبيعة الرسائل الإعلامية من جاذبية وتشويق وواقعية ووضوح وفورية (وطفة، ١٩٩٣ ، ص ١٨٤).

وكم من المهن وكم من نماذج البشر التي لا نعرفها الا من خلال الصورة التي نقلتها الينا وسائل الإعلام ؟

ومن المهن التي تعرضت لآثار سلبية في نظرة وسائل الإعلام مهنة التعليم باعتبار أن الإعلام وسيلة خطيرة ترفع الوضيع وتضع الرفيع إذا أسيء استغلالها والطلاب يشاهدون التلفاز ويقرؤون الصحف والمجلات ويسمعون كلام الآباء في مسألة التعليم وفي نظرته للمعلم فتتكون لديهم أفكار تميل الى الجانب السلبي أكثر من الميل الى الجانب الإيجابي (جمعية المعلمين الكويتية، ١٩٨٨ ، ص ١٠).

ومن الملاحظ أن وسائل الإعلام وخاصة التلفاز لايولون المعلم مكانة اجتماعية رفيعة فكثيرة هي الشواهد التي يمكن اشتقاقها من الأفلام والتمثيليات والمسرحيات التي تدل على عدم احترام المعلم ووضعه في موضع السخرية.

مهنة التعليم في نظر اليونسكو:

اهتمت اليونسكو بمسألة الوضع الإقتصادي الاجتماعي للمعلم وقررت بالاتفاق مع مكتب التربية الدولي أن تعرض على المؤتمر السنوي للتربية العامة مسائل ذات صلة بهذه القضية وعقد المؤتمر في باريس بتاريخ ٢١ ايلول الى ٥ تشرين الأول ١٩٦٦ وانبثق عن المؤتمر مجموعة من التوصيات المتعلقة بالمعلم ومن هذه التوصيات التوصية رقم ٨ المتعلقة بحقوق المعلمين ومسؤولياتهم. والتوصية رقم ١٠ المتعلقة بمرتبات المعلمين. والتوصية رقم ١١٤ من العوامل التي تؤثر في صنع المعلمين الذي ينبغي أن يعطى شأن خاص للمرتب نظراً لأن العوامل الأخرى في الأحوال السائدة في العالم الحاضر كالمكانة والاحترام اللذين يسندان الى المعلمين ومستوى تقدير خطورة وظيفتهم المماثلة على الحالة الاقتصادية التي يوضعون فيها، والتوصية رقم ١١٥ينبغي لمرتبات المعلمين أن:

أ- تعكس ما لوظيفة التعليم من شأن في المجتمع وبالتالي لمنزلة المعلمين وأنواع المستويات التي تلقى عليهم منذ دخولهم الخدمة.

ب- تقارن مقارنة حسنة بالمرتبات التي تؤدي في أعمال أخرى تقتضي مؤهلات مماثلة أو مايعادلها.

ج- يزود المعلمين بالوسائل التي تضمن مستوى معقولاً لعيش المعلمين وأسرهم وتيسر لهم الإنفاق على مواصلة تربيتهم، أو متابعة النشاطات الثقافية ليعززوا بذلك تأهيلهم المهن.

د- تأخذ بالاعتبار أن بعض المناصب تقتضي مستوى أعلى من المؤهلات تنطوي على تبعات أعظم، إلى ما هنالك من توصيات بلغت مائة وست وأربعون توصية.

هذا وأدركت اليونسكو أهمية المعلم في نجاح أي إصلاح تربوي وهذا في نظر اللجنة بمثابة توصية بإيلاء اهتمام في المقام الأول للوضع الاجتماعي والثقافي والمادي للمربين (ديلور، ب ت ، ص ٢٧).

هذا وقد أوصت اللجنة الدولية المعنية بالتربية في تقريرها الذي قدمته إلى اليونسكو بضرورة العمل على تحسين أوضاع المعلمين " على الرغم من أن الأوضاع النفسية والمادية للمعلمين تتفاوت تفاوتاً كبيراً حسب البلدان فإنه لابد من تحسنها إذا أريد أن يؤدي التعليم مدى الحياة المهمة المركزية التي تسندها إليه اللجنة من أجل تقدم المجتمعات وتعزيز التفاهم بين الشعوب فيجب على المجتمع أن يعترف للمعلم بصفته كمعلم بالمعنى الكامل للكلمة وأن يعطيه السلطة اللازمة والموارد الملائمة " (ديلور ، ب ت ، ص ٤٠).

دور المعلمة في رياض الأطفال:

تقوم المعلمة بمجموعة من الأدوار والمهام التي تجعل منها موجهاً للعملية التربوية وتبدأ بالتخطيط وتستمر في التنفيذ وتنتهي بالتقويم والمراجعة ويرى الكثيرون إن أي تطور يحدث في العمل التربوي إنما يرجع إلى العامل الأهم وهو المعلمة فما هي تلك الأدوار التي تقوم بها معلمة الروضة: (شفشق، ١٩٧٩ ، ص ٨٩).

دور معلمة الروضة كبديلة للأم:

إن دور معلمة رياض الأطفال لايقتصر على التدريس وتلقين المعلومات للأطفال بل إن لها دوراً ذا وجوه وخصائص متعددة فهي بديلة للأم من حيث التعامل مع أطفال تركوا أمهاتهم ومنازلهم لأول مرة ووجدوا أنفسهم في بيئة جديدة ومحيط غير مألوف لهم لذا فإن مهمتها هنا مساعدتهم على التكيف والانسجام ومد يد العون لهم في جميع الأمور التي تشعر بأنهم في حاجة إليها.

معلمة الروضة كخبيرة في التربية والتعليم

كما إن دورها يجب أن يكون دور المعلمة الخبيرة في فن التدريس حيث أنها تتعامل مع أفراد يحتاجون إلى الكثير من الصبر والإلمام بطرق التدريس الحديثة كي يتمكنوا من فهم المعلومات وهضمها.

معلمة الروضة كممثلة لقيم المجتمع:

إضافة إلى ذلك فهي ممثلة لقيم المجتمع وعليها مهمة تنشئة الأطفال تنشئة اجتماعية مرتبطة بقيم وتقاليد المجتمع الذي يعيشون فيه وهي تستخدم لذلك الأساليب المناسبة لمستوى نمو الأطفال، وتعد القصة واللعب التمثيلي من أهم الأساليب التي تعتمد عليها المعلمة في نقل قيم المجتمع وثقافته.

معلمة الروضة قناة اتصال ما بين الروضة والمنزل:

المعلمة أيضاً حلقة اتصال بين الروضة والمنزل فهي القادرة على اكتشاف خصائص الأطفال وعليها مساعدة الوالدين في حل المشكلات التي تعترض طريق أبنائهم في مسيرتهم التعليمية كما تساعد المعلمة الأمهات على تعريفهن بخصائص الأطفال وقدراتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم، كما تعمل على إظهار القدوة الحسنة أمام الأمهات ليحتذين بها، وتعرف الأمهات إلى الأساليب التربوية الفعالة وتعرفهن إلى أهداف الروضة وقيمها كما تعقد الإجتماعات الدورية مع الأمهات وتتعاون معهن في تحقيق أهداف المنهاج.

دور المعلمة كمسؤولة عن إدارة الصف وحفظ النظام فيه:

من أساسيات العمل التربوي للمعلمة توفير النظام المرتبط مع الحرية في رياض الأطفال وتعد الفوضى من أكبر المعوقات في العمل التربوي، والمعلمة الناجحة هي التي تقوم بالجمع ما بين انضباط الطفل وحريته وتشجع الطفل على التعبير الحر الخلاق مع روح من حب الطاعة والنظام وتشجع الطفل على إطلاق قدراته وطاقاته ويتضمن إطلاق تلك الطاقات نوعاً من الضبط الذاتي لسلوك الطفل سواء بحضورها أو بغيابها نابعاً عن الضمير الخلقي للطفل.

معلمة الروضة معلمة ومتعلمة في الوقت ذاته

على معلمة الروضة أن تطلع على كل جديد في مجال التربية وعلم النفس وأن تجدد من ثقافتها وتطور من قدراتها متبعة الأساليب التربوية الحديثة.

معلمة الروضة كموجهة نفسية وتربوية:

تقوم معلمة الروضة بتحديد قدرات الأطفال واهتماماتهم وميولهم وتوجه طاقاتهم وبالتالي تستطيع تحديد الأنشطة والأساليب والطرائق المناسبة لتلك الخصائص والتي تميز كل طفل.

كما لابد لمعلمة الروضة من تحديد المشكلات التي يعاني منها الطفل والقيام بالتعاون مع المرشد النفسي في علاج تلك المشكلات واتخاذ التدابير الوقائية للطفل قبل ظهور مشكلات نفسية أخرى.

الشروط والمواصفات الواجب توافرها في معلمة الروضة:

إن المهمة التي تقوم بها معلمة الروضة تتطلب من معلمة الروضة التحلي بمجموعة من القدرات العقلية والنفسية والمهنية والاجتماعية التي تجعلها قادرة على القيام بدورها على أكمل وجه ومن

هذه الخصائص والقدرات:

١- القدرة على تقدير حاجات الأطفال وتمييز ميولهم وتقدير إمكاناتهم، فالمعلمة التي تستطيع إدراك تلك الخصائص تتمكن من الوصول إلى الأهداف التربوية بالارتقاء بنمو الطفل وتحقيق التكامل بين جوانب النمو المختلفة (كوجك ، ١٩٨٣ ، ص ٣٥٤) .

٢- معرفة خصائص الأطفال العقلية ومجالات النمو الأخرى الجسمية والانفعالية والجسمية والاجتماعية (أبو غزالة ، ١٩٩١ ، ص ٧٩)

٣- القدرة على توجيه النشاط الذاتي للطفل وتقدير التوقيت المناسب لحصول التعلم، لأن الإسراع في إحداث عملية التعلم وعدم توفير الفرص للتعلم الذاتي والاكتشاف يقلل من فاعلية التعلم الذي يحدث (فهمي ، ١٩٧٤ ، ص ١٠٤).

٤- معرفة الفروق الفردية بين الأطفال من حيث قدراتهم وإمكاناتهم وأساليب تعلمهم وتوفير الفرصة لكل طفل لكي يتعلم (أبو غزالة ،١٩٩١ ، ص٨٠) وتقدير اللحظة الحاسمة لتعلم كل طفل والتي قد تختلف عن اللحظة والاسلوب والوسيلة التي يتعلم من خلالها طفل آخر وهي اللحظة التي يكون فيها أكثر قابلية للتعلم فيما لو تهيأت له الفرصة المناسبة وأن هذا المبدأ يعد من أبرز الآراء التي نادت بها السيدة " مونتسوري " في رياضها وهيأت لأجلها الوسائل المناسبة ودربت المعلمات على كيفية استخدامها (دياب ، ١٩٨٧ ، ص ١٢٠).

٥- الإلمام بطرق مراقبة سلوك الأطفال وملاحظته وأدوات الملاحظة حتى تستطيع المعلمة التعرف إلى خصائص كل طفل واهتماماته وقدراته وبالتالي تقدير حاجاته وتحدد الوسائل والطرائق المناسبة له (أبو غزالة، ١٩٩١، ص٨٠) كما على الملاحظة التي تقوم بها المعلمة أن تعد بداية الطريق للتجريب مع الطفل وتطوير نموه والتفاعل معه بما يتناسب وخصائصه . (كوجك ، ١٩٨٣ ، ص٣٤٥)

٦- معرفة الأسس النفسية والاجتماعية لمناهج رياض الأطفال من أجل فهم سلوك الطفل واكتساب القدرة على تحليل هذا السلوك والإلمام بطرائق الاتصال والتفاعل مع الأطفال (أبو غزالة ، ١٩٩١ ، ص٨٠).

٧- يعد حب المعلمة لمهنتها وحبها لأطفالها من أهم الخصائص التي يجب أن تتصف بها معلمة الروضة ويعد بعض التربويين ذلك الحب من أهم الكفايات التي تميز معلمة الروضة فهو منبع العطاء وسبيل تطوير قدرات الأطفال وتلقائيتهم ومحبتهم لبيئة الروضة ككل (Kent,1989,P24)

٨- الاستعداد النفسي والتحلي بالصبر في التعامل مع الأطفال والبقاء معهم لمدة طويلة تلاعبهم وتعلمهم وتتفاعل معهم وتستمع إلى أفكارهم وتجيب عن أسئلتهم.

٩- المرونة في التعامل مع الأطفال والتكيف مع الحالات التي تحدث مثل مواجهة نوبات الغضب

والعدوان التي تصدر عن أحد الأطفال أو الاستعداد في المواقف التي قد تحدث فيها حالات مرضية أو إسعافية لأحد الأطفال أو تلبية الحاجة إلى النظافة الشخصية التي قد تلزم أحد الأطفال.

١٠- الثقة بالنفس وتقدير الذات وحمل المشاعر الإيجابية تجاه عملها وقدراتها وإدراكها لأهمية الدور الذي تقوم به وقد بين التربويون أن المشاعر التي تحملها المعلمة تجاه نفسها أو تجاه عملها تؤثر تأثيراً كبيراً في مشاعر الأطفال تجاه أنفسهم من جهة وتجاه مهنة التعليم عامة والتعلم بصورة خاصة (Robert,1988,P30)

المشكلات التي تواجهها المعلمة في ممارستها العمل في الروضة

١- نقص التقدير المادي:

تعاني مهنة التدريس في العالم أجمع من نقص التقدير المادي ولقد أجرى عدد من الباحثين دراسات في آسيا وأمريكا اللاتينية والولايات المتحدة الأمريكية وغيرها فوجدوا إن السخط والشعور بالظلم والرغبة في التخلي عن التعليم والالتحاق بمهن أخرى هو شعور يسيطر على نفوس المعلمين فالمعلمون في كل أنحاء العالم تقريباً يشكون من ضآلة مرتباتهم وانخفاضها (شفشق وبهادر ١٩٧٩ ، ١٠١) .

٢- تدني المكانة الإجتماعية:

يشعر المدرسون بضآلة ما يلاقونه من احترام وتقدير في المجتمع وذلك على عكس ما كان عليه الحال فيما مضى وهذا يؤثر في نفسية المعلمين ويعوقهم عن القيام بعملهم على الوجه المرضي ويقلل بالتالي من كفاءاتهم المهنية ويؤدي كما ذكر (موريس ل كوجان) إلى :

- إن استقلال التفكير وحرية العمل في الموقف التعليمي يكون أقل بالنسبة لهؤلاء الذين لا يتمتعون بالاحترام.
- كبت الدوافع نحو العمل والنشاط نتيجة للشعور بالنقص في المكانة الاجتماعية.
- نقص سيطرتهم على الصف وتأثيرهم على التلاميذ وهذه تعتبر أشياء أساسية يفترض وجودها لنجاح العملية التربوية.
- إن الأفراد الذين يدركون نقصاً في مكانتهم الاجتماعية ومكافآتهم على أعمالهم يصرفون طاقاتهم في القيام بأعمال تبعد كل البعد عن وظائفهم ويقومون بأنشطة يهدفون منها الإبقاء على وجودهم الاقتصادي (شفشق وبهادر ١٩٧٩ ، ١١٢) .

إضافة إلى مجموعة من المشكلات التي ستحاول الباحثة دراسة بعض منها مثل (الفرص المحدودة للترقية، الجهد الكبير المطلوب بذله، كثرة الأنظمة الإدارية، ضعف الحوافز والمكافآت، كثرة عدد الأطفال في غرفة النشاط، الدوام الطويل، المسؤولية الكبيرة الملقاة على عاتقها ..)

مكانة المعلم في العملية التربوية

إن تطور المناهج وترجمتها إلى واقع النشاط التربوي وتطوير الطرائق والأساليب التعليمية وأساليب التقويم إنما يعتمد على المعلمين من حيث كفاءاتهم ووعيهم بمهامهم وإخلاصهم في أدائها، لأن المعلم " هو عصب العملية التربوية والعامل الرئيسي الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غايتها وتحقيق دورها في تطوير الحياة في عالمنا الجديد " (بشارة ١٩٨٦ ، ٢٧).

وهو القادر على تحقيق أهداف التعليم وترجمتها إلى واقع ملموس ، فهو ركن أساسي من أركان العملية التعليمية ، لا بل حجر الزاوية فيها .. فالمعلم الجيد حتى مع المناهج المتخلفة يمكن أن يحدث أثراً طيباً في تلاميذه، فهو الذي يعمل على تنمية القدرات والمهارات عند التلاميذ عن طريق تنظيم العملية التعليمية واستخدام تقنيات التعليم ووسائله ومعرفة حاجات التلاميذ وطرائق تفكيرهم وتعلمهم.

وهو عنصر أساسي في أي موقف تعليمي لأنه أكبر مدخلات العملية التربوية وأخطرها بعد التلاميذ ومكان المعلم في النظام التعلمي يحدد أهميته. ومن حيث أنه يحدد نوعية التعليم واتجاهه وبالتالي نوعية مستقبل الأجيال وحياة الأمة .

هذا بالإضافة الى الدور الريادي الذي يلعبه المعلم، فهو رائد اجتماعي يسهم في تطوير المجتمع وتقدمه وعن طريق تربية النشء تربية صحيحة تتسم بحب الوطن والدفاع عنه والمحافظة على التراث الوطني والإنساني، وتسليح تلاميذه بطرائق العمل الذاتي التي تمكنهم من متابعة اكتساب المعارف وتكوين القدرات والمهارات وغرس قيم العمل الجماعي في نفوسهم، وتعويدهم على ممارسة الحياة الديمقراطية في حياتهم اليومية، وباختصار نقول.. المعلم يؤدي دور القدوة أو المثال النموذجي لتلاميذه، إنهم يمثلونه ويحاولون الانطباع به، ما لا يقره يتجنبه الصغار وما يستحسنه يأخذون به، فهو الذي يؤثر على سلوكهم وتفكيرهم، وهو بدون شك من العوامل المؤثرة في تشكيل قيمهم ومثلهم المستقبلية.

نتائج البحث:

أولاً - الإجابة عن أسئلة البحث :

السؤال الأول - هل تحظى معلمة الروضة بمكانة اجتماعية كغيرها من المهن الأخرى من وجهة نظرها؟

تبين نتائج البحث أن المعلمة لاترى أن مهنتها من أفضل المهن بالنسبة إلى المهن المختارة حيث وضعتها في المرتبة السادسة، وهذا يدل على عدم رضاها عن مكانتها الاجتماعية. بينما وضعت مهنة الطبيبة في المرتبة الأولى والمهندسة في المرتبة الثانية فالمحامية في المرتبة الثالثة تليها مديرة المدرسة في المرتبة الرابعة ومعلمة المراحل الأخرى في المرتبة الخامسة (انظر الشكل رقم ١) .

السؤال الثاني - كيف ترتب المعلمات العقبات التي تسهم في ابتعادهن عن التعليم في رياض الأطفال؟

تبين نتائج البحث أن أكثر العقبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في ممارسة دورهن التربوي الجهد الكبير الذي تتطلبه المهنة، وهذا دليل على حاجتهن إلى التأهيل التربوي الذي يساعدهن في التغلب على تلك الصعوبات، وتلي تلك العقبة ضعف الراتب الذي تتقاضاه معلمة الروضة والمسؤولية الكبيرة التي تقع على عاتقها. وهذا يدل على أن الراتب لا يتناسب مع الجهد المبذول من قبلها والمسؤولية الكبيرة الملقاه على عاتقها (انظر الشكل رقم ٢). بينما كانت صعوبة التعامل مع الأطفال وقصور المهنة عن تلبية الطموحات الشخصية أقل العقبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال وهذا يدل علي قناعة المعلمات بقدراتهن على التعامل مع الأطفال وحبهن لهم وعدم وجود طموحات شخصية كبيرة لديهن.

ثانياً - الإجابة عن فرضيات البحث:

الفرضية الأولى :

- لاتوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المعلمات بالنسبة لنظرتهن نحو مهنتين تبعاً لمتغير الخبرة.

تبين نتائج البحث أن نسبة كاي المربعة المحسوبة هي (٣,٩) بينما كاي المربعة النظرية (٩,٤) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وهذا غير دال إحصائياً ، مما يدل على عدم تأثير سنوات الخبرة في نظرة المعلمات نحو مهنتهن، وتشير المتوسطات إلى أن المعلمات ذوات الخبرة المرتفعة يتأثر أكثر من ذوات الخبرة المتوسطة والمتدنية في نظرتهن إلى مكانتهن الاجتماعية وهذا يعني أن المعلمة كلما ازدادت خبرتها تنظر إلى مهنتها نظرة دون باقي المهن مقارنة مع المعلمات ذوات الخبرة المتوسطة والمتدنية مما يدل على وجود لكنه غير دال إحصائياً، وهذا يثبت صحة الفرضية الأولى (انظر الشكل رقم ٣)

الفرضية الثانية :

- لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المعلمات بالنسبة نحو مهنتهن تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

تبين نتائج البحث أن نسبة كاي المربعة المحسوبة هي (١٧,٦) بينما كاي المربعة النظرية (٩,٤) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وهذا دال إحصائياً ، مما يدل على تأثير المؤهل العلمي في نظرة المعلمات نحو مهنتهن، وتشير المتوسطات إلى أن المعلمات ذوات التأهيل العلمي المرتفع يتأثرن أكثر من ذوات التأهيل العلمي المتوسط والمتدني في نظرتهن إلى مكانتهن الاجتماعية، وهذا يعني أن المعلمة كلما ازداد مؤهلها العلمي تنظر إلى مهنتها نظرة دون باقي المهن مقارنة مع المعلمات ذوات التأهيل العلمي المتوسط والمتدني، وهذا ينفي الفرضية الثانية. (انظر الشكل رقم ٤).

الفرضية الثالثة:

- لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المعلمات بالنسبة لنظرتهن نحو مهنتهن تبعاً لمتغير التأهيل التربوي.

تبين نتائج البحث أن نسبة كاي المربعة المحسوبة هي (٤,٥) بينما كاي المربعة النظرية (١٢,٥) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وهذا غير دال إحصائياً ، مما يدل على عدم تأثير المؤهل التربوي في نظرة

المعلمات نحو مهنتهن ، وتشير المتوسطات إلى أن المعلمات ذوات التأهيل التربوي المرتفع يتأثرن أكثر من ذوات التأهيل التربوي المتوسط والمتدني في نظرتهن الى مكانتهن الاجتماعية ، وهذا يعني أن المعلمة كلما ازداد مؤهلها التربوي تنظر الى مهنتها نظرة دون باقي المهن مقارنة مع المعلمات ذوات التأهيل التربوي المتوسط والمتدني مما يدل على وجود فرق لكنه غير دال إحصائياً ، وهذا يثبت صحة الفرضية الثالثة (انظر الشكل رقم ٥).

استنتاجات البحث:

١- تضع معلمة الروضة نفسها في مرتبة متوسطة بالنسبة الى مجموعة من المهن المختارة. وهذه النتيجة تتفق مع النتيجة التي توصل اليها الباحث فؤاد فريد اسماعيل حول المكانة الاجتماعية لمعلمة الروضة حيث وجد أن مكانتها الاجتماعية تتأثر بوضعها المادي والتشريعات الخاصة بالمهنة.

٢- أكثر الصعوبات التي تواجه معلمات الروضة الجهد الذي يتطلبه العمل في الروضة والمسؤولية الملقاه على عاتقهن .

٣- تدني الوضع المادي لمعلمات الرياض مما يؤثر في نظرتهن الى مكانتهن الاجتماعية.

٤- كلما ازداد التأهيل العلمي لمعلمات رياض الأطفال تدنت نظرتهن الى مكانتهن الاجتماعية بينما لم تتأثر تلك النظرة بسنوات الخبرة والتأهيل التربوي لمعلمات الرياض. وهذه النتيجة تتفق مع إحدى نتائج دراسة الباحث فوزي غبريال حيث بينت أن التأهيل العلمي العالي يؤثر في نظرة المعلمة لمهنتها.

مقترحات البحث:

١- اختيار معلمات رياض الأطفال وفق أسس علمية مدروسة ليتمكن من العمل في رياض الأطفال بدافع الرغبة الذاتية ومحبة الأطفال.

٢- ضرورة إعداد معلمات رياض الأطفال وتأهليهن قبل الخدمة وفي أثنائها ليتمكن من أداء دورهن التربوي بشكل جيد.

٣- توعية معلمة الروضة بأهمية دورها الفعال في المجتمع لتغير نظرتها الى مكانتها الاجتماعية.

٤- العمل على تشجيع المعلمات من خلال الحوافز والمكافآت.

٥- العمل على زيادة رواتب معلمات رياض الأطفال لكي تتوازى مع ارتفاع المستوى المعيشي ولتشعر المعلمة بأهميتها.

ملحق (١)

الاستبانة

الزميلة المعلمة:

تهدف هذه الاستبانة إلى التعرف إلى المكانة الاجتماعية لمعلمة الروضة من وجهة نظرها والتعرف الى العقبات التي تساهم في ابتعادها عن مهنة التعليم وأين تضع نفسها من بين مجموعة مهن بإمكانها ممارستها.

يرجى الإجابة عن بنود الاستبانة بصراحة تامة ووضع إشارة في الحقل الذي يعبر عن رأيك بعد تعبئة الاستمارة المرفقة.

اسم المعلمة: ..... اسم الروضة: .....

الفئة العمرية ..... عدد سنوات الخبرة: .....

المؤهل العلمي: ..... المؤهل التربوي: .....

الأسئلة	أرفض	موافقة	لارأي لي
١- اعتقد أن هناك علاقة بين مكانتي الاجتماعية ووضعي المادي.			
٢- أعتقد أن وسائل الإعلام لاتنصف معلمة الروضة.			
٣- أشعر باحترام أهل الطفل لي.			
٤- أشعر باحترام صديقات لي خارج الروضة.			
٥- أشعر بمحبة الأطفال الذين أقوم بتربيتهم			
٦- أشجع زميلاتي للعمل كمعلمات في رياض الأطفال.			
٧- أعتقد أن المكانة الاجتماعية لمعلمة الروضة دون المكانة الإجتماعية للمهن الأخرى.			
٨- أعتقد أن واقع المكانة الإجتماعية للمعلم بشكل عام دون المكانة الاجتماعية للمهن الأخرى.			
٩- يحترم المجتمع معلمة الروضة كما يحترم المعلمات في باقي المراحل.			
١٠- أشعر بالندم على اختياري العمل في رياض الأطفال.			
١١- أرغب بتغيير مهنتي في أقرب فرصة.			

زميلتي المعلمة:

حددت الباحثة بعض العقبات التي تودي الى الابتعاد عن مهنة التعليم (أو الاستمرار في التعليم) في رياض الأطفال ، أرجو ترتيب هذه العقبات حسب أهميتها بالنسبة لك.

أ. ضعف الراتب.

ب. نظرة المجتمع لمعلمة الروضة.

ت. الفرص المحدودة لترقية معلمة الروضة.

ث. الجهد الذي تتطلبه مهنة معلمة الروضة.

ج. كثرة الأنظمة الإدارية.

ح. ضعف الحوافز والمكافآت.

خ. كثافة الأطفال ضمن المجموعة الواحدة.

د. نقص الإمكانات والوسائل المعينة.

ذ. صعوبة التعامل مع الأطفال

س. كثرة توقعات الأهل من الروضة.

ش. الدوام الطويل الذي يتطلبه العمل في الروضة.

ر. عدم وجود إعداد خاص لمعلمة الروضة.

ز. المسؤولية الكبيرة التي تقع على عاتق معلمة الروضة .

ط. عقبات أخرى لم تذكرها الباحثة.

رتبي المهن التالية حسب تقدير الناس لها:

الممرضة

سكرتيرة

مديرة مدرسة

موظفة حكومية

معلمة

طبيبة

مذيعة

محامية

معلمة روضة

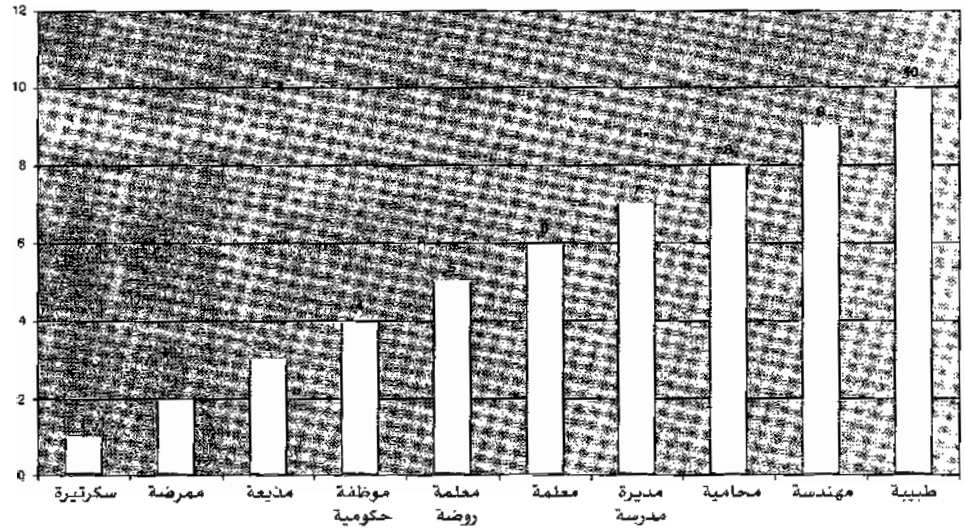
مهندسة

عاملة

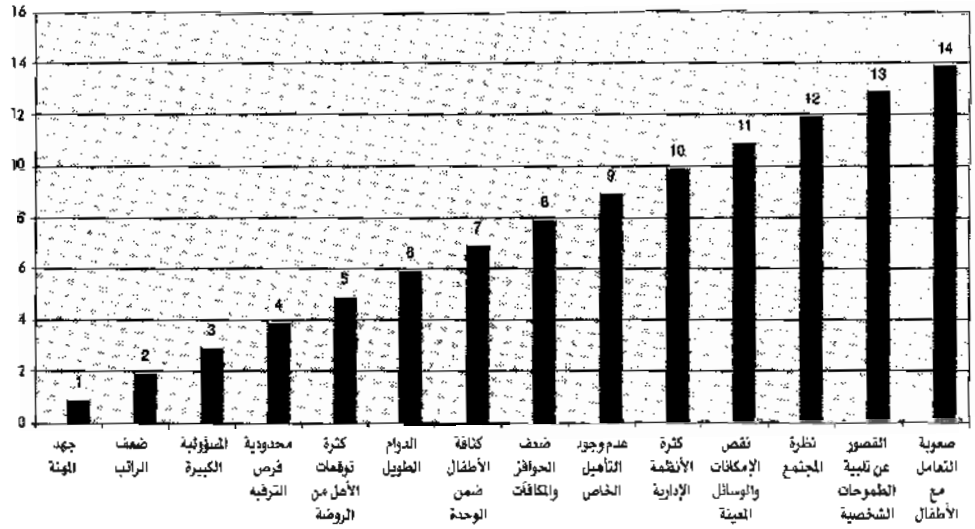
مهنة حرة (خياطة ، مزينة شعر ...)

مضيفة

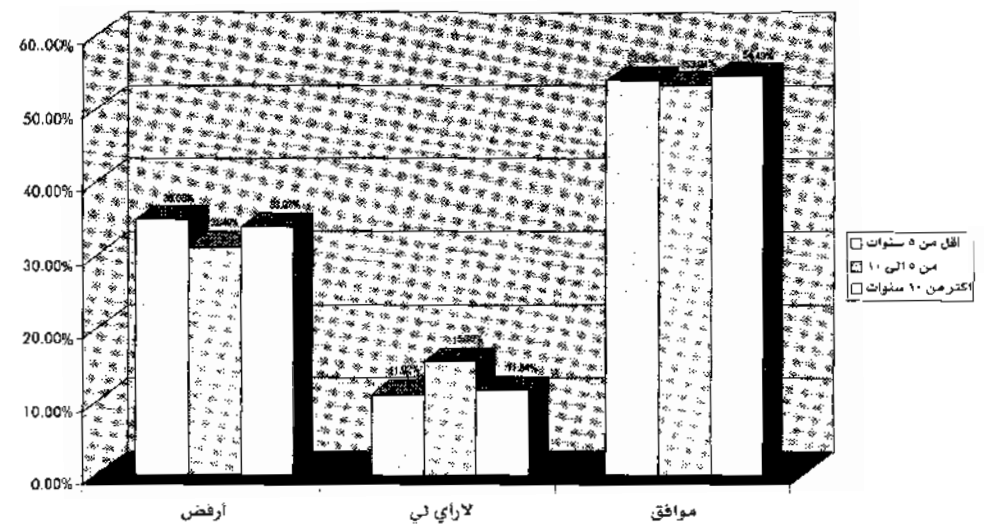
شكل (١) ترتيب المهن حسب آراء أفراد العينة



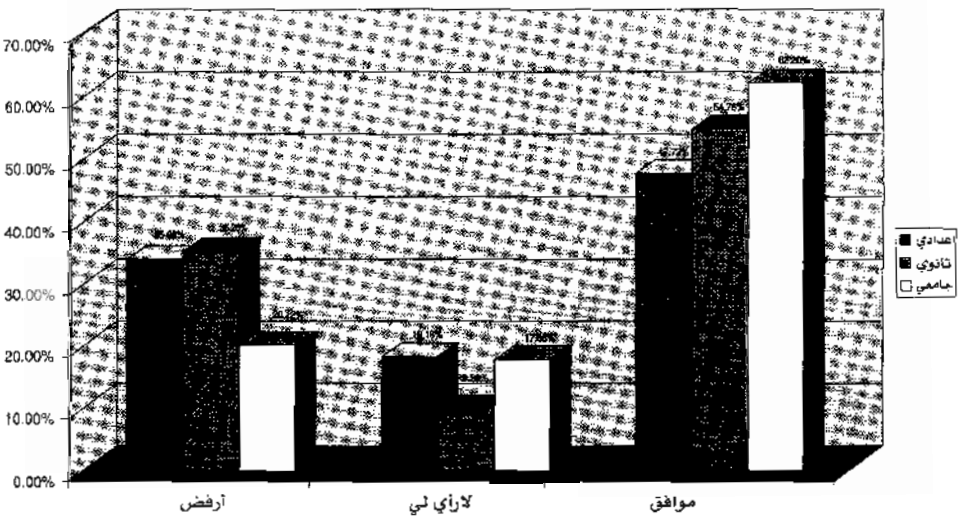
شكل (٢) ترتيب العقبات حسب آراء أفراد العينة



شكل (٣) آراء أفراد العينة في بنود الاستبانة حسب سنوات الخبرة



شكل (٤) نسبة آراء أفراد العينة حسب المؤهل العلمي



مراجع البحث:

- ابو غزالة، هيفاء وآخرون (١٩٩١) ، دليل المعلمة لمرحلة رياض الأطفال، وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع اليونيسيف، الاردن، عمان.
- إسماعيل، فؤاد فريد (١٩٨٩). المكانة الاجتماعية لمعلمة الروضة في دول الخليج.
- بشارة، جبرائيل (١٩٨٦). تكوين المعلم العربي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت.
- توما، جان (١٩٨٨) . معلمون لمدارس الغد، ترجمة فؤاد صروف ، مكتبة لبنان ، بيروت.
- جمعية المعلمين الكويتية(١٩٨٨). ظاهرة الاعتداء على المعلم ومكانة المعلم الاجتماعية ، دراسة مقدمة الى الشيخ جابر الأحمد الصباح.
- خطيب ، أحمد (١٩٨٩). رؤية مستقبلية لتعزيز المكانة الاجتماعية لمعلم في الوطن العربي. بحث مقدم لجمعية المعلمين الكويتية في المؤتمر التربوي التاسع عشر.
- حلقة إعداد المعلم العربي(١٩٥٧). بيروت.
- حسين ، طه (١٩٣٨) . مستقبل الثقافة في مصر، القاهرة، مطبعة المعارف .
- دياب، فوزية (١٩٨٧)، تصميم البرنامج التربوي لطفل ماقبل المدرسة، القاهرة، دار الفكر الجامعي.
- ديلور، جاك وآخرون. التعلم ذلك الكنز المكنون، تقرير قدم إلى اليونسكو، منشورات اليونسكو، دولة الإمارات ، ب ت.
- سمعان ، ابراهيم (١٩٦١). الثقافة والتربية في العصور القديمة، القاهرة، دار المعارف.
- شفشق، محمو عبدالرزاق وبهادر، سعدية محمد علي (١٩٧٩). معلمة الرياض، إعدادها ، مشكلاتها وقضاياها، الكويت، دار البحوث العلمية .
- شهلا، جورج (١٩٦٥). بيروت الموجز في تاريخ التربية ، مكتبة رأس بيروت .
- عبدالدائم، عبدالله (١٩٦٥). تاريخ التربية، بيروت، المطبعة الجديدة.
- عبدالدائم، عبدالله (١٩٧٨). التربية عبر التاريخ. دار العلم للملايين ، بيروت.
- عبدالمعطي، يوسف وآخرون (١٩٨٩). رؤية مستقبلية لتعزيز المكانة الاجتماعية للمعلم في الوطن العربي، بحث مقدم لجمعية المعلمين الكويتية، الكويت.
- علي ، نبيل (١٩٩٤). العرب وعصر المعلومات ، سلسلة عالم المعرفة، العدد ١٨٤ ، نيسان، الكويت.
- علي ، سعيد اسماعيل (١٩٨٩). المكانة الاجتماعية للمعلم في الفكر التربوي الإسلامي القاهرة.

- غبريال، فوزي (١٩٨٤) اتجاهات معلمات الحضانة ورياض الأطفال حول مهنتهن، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة.
- فهمي ، مصطفى (١٩٩٤) ، سيكولوجيا الطفولة والمراهقة، الطبعة الثالثة. القاهرة، مكتبة مصر.
- قنديل ، شاكر، وفرح طه وحسين محمد ومصطفى عبدالفتاح، (١٩٩٣) موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، الكويت، دار سعاد الصباح .
- كوجك ، كوثر حسين وأحمد سعد مرسي (١٩٨٣) ، تربية الطفل قبل المدرسة، القاهرة، عالم الكتب.
- الراشد ، صالح أحمد، (١٩٨٩). واقع المكانة الإجتماعية للمعلم في دولة الكويت، الكويت.
- مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي (١٩٧٢). القاهرة.
- نشواتي، عبدالمجيد (١٩٧٤). المشكلات النفسية لمعلم المدرسة الإبتدائية في القطر العربي السوري، رسالة مقدمة لكلية التربية في جامعة دمشق لنيل درجة الماجستير في التربية.
- هوايت، ميري (١٩٩١). التربية والتحدي، تعليق كوثر كوجك، القاهرة، عالم الكتب.
- وطفة ، علي (١٩٩٣). علم الاجتماع التربوي، دمشق، مطبعة الاتحاد.
- اليونسكو (١٩٩٦) ، الاستراتيجية العربية للتربية السابقة على المدرسة الابتدائية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، (منسق المشروع : د. محمود السيد. صاغ الاستراتيجية وحررها: د. عبدالله عبد الدايم) إدارة التربية، تونس.

Bayard Dodge (1962) . Muslim education in medieval times. The Middle East Institute, Washington, Espimas:

Kent, Ji 1989. The Preschool Teacher, London Company Press, London .

Robert, G. (1988). The Relationship between learning and personality,New York, University Press, .

تحليل دور مؤسسات المجتمع المدني في تطوير واقع الطفولة العربية

د. أماني قنديل
المدير التنفيذي للشبكة العربية للمنظمات الأهلية

مقدمة:

انتهى القرن العشرون وقد أفرز متغيرات دولية وإقليمية عديدة ومتسارعة وملامح واقع سوف يشهده العالم في القرن الحادي والعشرين، ولعل أحد ملامح هذا القرن - الذي توافق واتفق معه الغالبية في دول العالم - هو الدور المتزايد لمؤسسات المجتمع المدني، ليس فقط في الدول النامية التي تشهد تحولات الديموقراطية، ولكن في الدول المتقدمة. ففي الأخيرة - في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا حيث ساد موقفا محافظ من «إحياء المجتمع المدني» وارتبط في الأذهان بدول أوروبا الشرقية والدول النامية - ظهرت حركة بحثية نقدية تقويمية في السنوات الخمس من القرن العشرين، انعكست في مؤتمرات وندوات ووسائل الإعلام، كما انعكست على كتابات رصينة نشرت خلال تلك السنوات، تدعو وبإيجاز شديد إلى إحياء المجتمع المدني في مواجهة تطورات «دولة الرفاهية» وانعكاساتها على المجتمع(١). وإذا كانت الدعوة لإحياء المجتمع المدني في المجتمعات الديموقراطية الليبرالية، قد جاءت رداً على انحسار الدور التطوعي في هذه المجتمعات (والمفهوم نسبي)، ورداً على التدهور القيمي الذي ساد، والروح الفردية والتركيز المبالغ فيه على «الصالح الفردي»، فإن إحياء المجتمع المدني في الدول العربية - وفي الدول النامية عامة - قد جاء في إطار «تمكين المواطن» في مواجهة الدولة المركزية «وتقوية الديموقراطية» في إطار الاعتداء على قيم وممارسات الديموقراطية، ليس فقط من جانب الدولة ولكن من جانب المجتمع المدني أيضاً.

ويبدأ القرن الحادي والعشرون، وهناك أدوار مهمة يلعبها المجتمع المدني في أغلب الدول العربية، وهنا نحن معنيون بالأساس بهذه الأدوار المتنوعة في مواجهة تطوير واقع الطفولة العربية، حيث كانت هناك انعكاسات جادة لمجموعة من المتغيرات العالمية والإقليمية، صاغت ملامح دور المجتمع المدني فيما تعلق بالطفولة العربية.

في هذا السياق أشير بإيجاز إلى أنه في إطار العولمة، ساد خطاب سياسي عالمي - طرحته بشكل مباشر وثائق الأمم المتحدة وأكدته مؤسسات التمويل العالمية - يعلي من قيمة إسهام مؤسسات المجتمع المدني في مواجهة عملية التنمية والقضايا المتشعبة للسكان، وفي تناول مؤسسات المجتمع المدني، كان هناك دور خاص للمنظمات غير الحكومية، إلى جانب ذلك فإن رياح العولمة حملت معها

أيضاً مجموعة من «القيم العالمية» التي يصعب الإدعاء بمعارضتها، من أهمها حقوق الإنسان (ومعها حقوق الطفل) واحترام الديموقراطية، وإقرار الشفافية والمساءلة والمحاسبية. لقد انعكس هذا التوافق حول دور مؤسسات المجتمع المدني، والتوافق حول مجموعة من القيم العالمية، على الخطاب السياسي الإقليمي في العالم العربي وعلى حركة المجتمع المدني، وإلى جانب ذلك لعبت السياسات الاقتصادية الجديدة - التي توجهت نحو دعم آليات السوق وعرفت بالخصخصة - لعبت دوراً كبيراً في الدفع نحو تطوير أدوار مؤسسات المجتمع المدني، خاصة فيما تعلق بالرعاية الاجتماعية والصحية، والدور الخدمي المكمل لدور الدولة، وكان مجال الطفولة، أحد المجالات ذات الأولوية، التي اتجه نحوها قطاع كبير من مؤسسات المجتمع المدني، وفي اعتقادي أن الدافع لذلك لم يتمثل فقط في إدراك مخاطر واقع الطفولة العربية، ولكن لأن هذا المجال هو «محايد سياسياً»، بمعنى أنه وفقاً للإدراك العربي، لا يتضمن مخاطر سياسية، إذا ماقورن مثلاً بالعمل الدفاعي Advocacy، بالإضافة إلى أنه مجال نشاط يكمل أداء الدولة، «ويسد الثغرات» في السياسات الاجتماعية، والتي تراجع انفاقها نسبياً في عقد التسعينيات.

إن ورقة البحث هذه تهدف إلى تحليل وتقييم أدوار مؤسسات المجتمع المدني في الدول العربية في مواجهة تطوير واقع الطفولة العربية، والورقة تسعى إلى رسم خريطة لأدوار المجتمع المدني فيما تعلق بقضايا الطفولة العربية، وتطرح قراءة نقدية لهذه الأدوار المتباينة والمتغيرة، كما تقترح آليات ومجالات نشاط حاسمة.

وقبل أن ننتقل بمزيد من التفصيل لتناول هذه الأمور، قد يكون من المهم تسجيل الملاحظات الأولية التالية:

١- الإقرار بالاختلافات والتباينات بين الدول العربية فيما تعلق بالمؤشرات الاقتصادية، ووجود مجموعات من الدول الغنية والمتوسطة والفقيرة، وما يحمله ذلك من انعكاسات على واقع الطفولة وعلى مجالات ونوعية الرعاية الاجتماعية والصحية.

٢- الإقرار باختلافات سياسية، خاصة فيما تعلق بأبعاد عملية التحول الديمقراطي، وانعكاساتها على بنية المجتمع المدني وعلى القيم والتفاعلات السياسية.

٣- هناك تنوع وتباين مؤسسي ليس فقط بين الدول العربية ولكن على مستوى كل دولة، إلا أن هناك اتجاهات عامة يمكن رصدها.

٤- لا يشكل الأطفال «كتلة متجانسة»، فهناك أطفال الشرائح الفقيرة وأطفال الشرائح المتعلمة، وهناك الأطفال المنخرطون في المؤسسات التعليمية ثم الأميين والمتسربين، وهناك أيضاً الأطفال العاملون والأطفال المعاقون والجانحون وأطفال الشوارع.

إن هذه الملاحظات الأولية مهمة لتأكيد أن ورقة البحث - فيما تتضمنه من تحليل وأطروحات - تؤخذ في اعتبار الكاتب، وتسعى إلى رسم الخريطة الأولية لفعاليات المجتمع المدني في مواجهة قضايا الطفولة العربية.

أولا: مدخل للاقتراب من تحليل دور المجتمع المدني:

شهد تعبير المجتمع المدني ذيوعاً وانتشاراً هائلين في العقدين الأخيرين من القرن العشرين، واللافت للاهتمام استخدام وتوظيف المجتمع المدني على مستوى الخطاب السياسي للأطراف

الفاعلة في المجتمع المدني، وعلى مستوى كبار المسئولين في كثير من الدول العربية، والذين يميلون إلى حصار المجتمع المدني وتقييد حركته.... ويتفرع عن ذلك السؤال: ما المجتمع المدني؟

إن مفهوم المجتمع المدني قد تطور في الغرب، مرتبطاً بسياق تاريخي وعبر فترة طويلة ممتدة من الزمن، والمجتمع المدني جاء ملازماً لوجود الدولة الحديثة وتطورها، التي قامت على أساس إقرار حق المواطنة والمساواة القانونية للمواطنين وشرعية الحكم. وقد ارتبط بذلك التشكل التطور التاريخي، «تشكل ذهنية» لها سمات محددة تقبل مبدأ المجتمع وتؤمن بوجوده المستقل عن السلطة السياسية، وليس مجرد كيان هامشي ويتفرع عن ذلك السؤال: هل للمجتمع العربي ذلك الرصيد التاريخي الهائل الذي تراكم عبر فترة زمنية طويلة - كما هو الحال في الغرب - وصاغ تقاليد للممارسة الديموقراطية وأرسى ثقافة مدنية متطورة؟ وهل مفهوم المجتمع المدني - الذي ارتبط بالغرب - يستدعي تجربة تاريخية نوعية؟ ماذا نقول بالنسبة للأوقاف مثلاً؟

إن الأسئلة الكبرى السابقة تشكل جوهر الجدل حول استخدام مفهوم المجتمع المدني في العالم العربي، وإن اختلفت الآراء حولها وشكلت مواقف مبدئية من المفهوم، فإن هذا الاختلاف لا يقلل على الإطلاق من قيمة استخدام المفهوم - أي المجتمع المدني - كإطار وكأداة تحليلية، تقترب بنا من فعاليات ومبادرات تطوعية - لها إطار مؤسسي - من جانب المجتمع.

يشير مفهوم المجتمع المدني ببساطة، «إلى مجموعة التنظيمات التطوعية الحرة التي تملأ المجال العام بين الأسرة والدولة لتحقيق مصالح أفرادها ومصالح فئات في المجتمع، ملتزمة في ذلك بقيم ومعايير الاحترام والتراضي والتسامح والإدارة السليمة للصراعات والتنوع والاختلاف»(٢). إن المجتمع المدني بهذا المعنى يمكن أن نجد له عشرات من التعريفات، إلا أنها لا تخرج جميعاً عن توافر أركان أساسية للمفهوم وهي:

١- الفعل الإرادي الحر أو الطوعي: من هذا المنظور فإن مؤسسات المجتمع المدني تختلف عن الجماعات القرابية مثل الأسرة أو العشيرة أو القبيلة، حيث لا دخل للفرد في اختيار عضويتها فهي مفروضة عليه بحكم الميلاد أو الإرث.

٢- الركن الثاني هو أن المجتمع المدني مجتمع منظم: وهو بهذا يختلف عن المجتمع بشكل عام، إذ أن الأول يجمع ويخلق نسقاً من منظمات أو مؤسسات تعمل بصورة منهجية وبالإذعان لمعايير منطقية، وتقبل الأفراد أو الجماعات عضويتها بمحض إرادتهم ولكن بشروط وقواعد يتم التراضي بشأنها وقبولها.

٣- الركن الثالث في المجتمع المدني هو ركن أخلاقي سلوكي: ينطوي على قبول الاختلاف والتنوع بين الذات والآخرين، وعلى حق الآخرين في أن يكونوا منظمات مدنية تحقق وتحمي وتدافع عن مصالحهم المادية والمعنوية ومصالح الفئات والقضايا التي يؤمنون بها. هنا مهم الإشارة إلى بعد الالتزام في إدارة الخلاف داخل وبين مؤسسات المجتمع المدني، وبينها وبين الدولة بالوسائل السلمية وفي ضوء قيم الاحترام والتسامح والتعاون والتنافس والصراع السلمي(٣).

إن القيم السابقة - التي تمثل الركن الثالث في تعريف المجتمع المدني - هي جوهر الديموقراطية، إذ يستحيل بناء مجتمع مدني دون توافر صيغة سلمية لإدارة التنافس والاختلاف والصراع طبقاً لقواعد متفق عليها بين الأطراف، ويستحيل بناء مجتمع مدني دون الاعتراف بالحقوق الأساسية للإنسان، ومن ثم فإن بناء مجتمع مدني أو تطور مجتمع مدني حقيقي هو بمثابة بناء لثقافة

مدنية تعترف وتحترم القيم والتي هي جوهر الديموقراطية.

ماذا عن مكونات المجتمع المدني؟ في هذا البعد هناك قدر كبير من الاتفاق وقدر من الاختلاف، خاصة في تناول الكتابات الغربية الأخيرة التي اهتمت بفكرة «إحياء المجتمع المدني» في المجتمعات الديموقراطية الغربية(٤). إن حدود المفهوم أو مكونات المفهوم. قد اجتذبت الكتابات الحديثة، وبينما برز الاتفاق حول أن المجتمع المدني هو المساحة ما بين الفرد والدولة، استبعدت الغالبية العظمى القبيلة والأسرة (بعض الكتابات الغربية الحديثة تتحدث عن الأسرة ضمن المجتمع المدني)، وحدث اختلاف فيما تعلق بالمنظمات الهادفة للربح، والأحزاب السياسية الحاكمة فالأولى تغلب الدوافع الربحية الخاصة على الصالح العام، والثانية في محاولة لتحقيق استمرارها في الحكم قد تنقلب على المجتمع المدني ذاته تكسر جانباً من الأعراف والقيم التي تقوم عليها الديموقراطية.

وفي دراسة مسحية ميدانية حديثة، تم الاعتماد على رأي الآلاف من المفكرين والباحثين والكتاب، الذين اهتموا بدراسة المجتمع المدني في كثير من دول العالم، واتفق على المكونات أو الوحدات التالية، في مفهوم المجتمع المدني:

المنظمات غير الحكومية، الجماعات المهنية الاتحادات العالمية، النوادي ومركز الشباب، المنظمات القاعدية الشعبية، الحركات الاجتماعية. وكان هناك اتجاه لكي يضمن داخل مفهوم المجتمع المدني، خاصة من جانب الدول النامية الاحزاب السياسية، وهو ما يوافق عليه الكاتب لأهمية دور الأحزاب السياسية في بناء التطور الديموقراطي والثقافة المدنية في الدول النامية. كذلك حرص البعض على إدخال «الصحافة الحرة المستقلة» ضمن المجتمع المدني، إلا أن هناك صعوبات عملية وقيمية لتضمين ذلك المكون، من المهم الإشارة إلى أن المجتمع المدني قد يتطور إلى أشكال ومسارات مختلفة لا تقود بالضرورة إلى مايعرف باسم «المجتمع المدني الصحي» Healthy Civil Society، من ثم فإن الاهتمام الحديث في تقييم المجتمع المدني لا يركز فقط على البنية الأساسية وتطورها، وإنما يمتد إلى القيم والسلوك وإلى مضمون الثقافة المدنية، التي تعد إضافة لرأس المال الاجتماعي، ويوفر الفعالية لمؤسسات المجتمع المدني.

إن الرؤية التقويمية لمدى تطور المجتمع المدني وفعالياته، لابد إذن أن تأخذ في اعتبارها اعتبارات ثلاثة.

الأول: توافر بنية أساسية تشكل المجتمع المدني.

الثاني: مجموعة من القيم والأعراف تستند على قبول الآخر وقبول التنوع والتسامح وإدارة الاختلافات سلميا، وبعكسها ما تطلق عليه الثقافة المدنية، وتفاعلات مؤسسات المجتمع المدني معا.

الثالث: مناخ قانوني وسياسي مهيئ، يوفر متطلبات أساسية لفعاليات المجتمع المدني، أبرزها مرجعية قانونية مقبولة، وتفاعلات إيجابية بين المجتمع المدني والدولة.

إن الاعتبارات السابقة مهمة، ليس فقط لعملية التقويم، ولكن لإمكانية بناء حركة عربية معنية بالطفولة العربية، تتسم بالفعالية، قادرة على التعاون والتنسيق معا، ومع الدولة تصل إلى صميم القضايا، ولا تقتصر فقط على إشباع احتياجات أساسية، وهي مع أهميتها، لا تستطيع بناء حركة وحدها.

ثانياً، ملامح فعاليات اهتمام المجتمع المدني بالطفولة العربية:

بالعودة إلى تاريخ مؤسسات المجتمع المدني في الدول العربية، خاصة البدايات الأولى لتأسيس الجمعيات الأهلية (مصر ١٨٢١) ثم اعتبارا من منتصف القرن التاسع عشر في بعض الدول العربية) سوف نتبين أن التوجهات الأولى للحركة قد ركزت على النشاط الثقافي النخبوي والذي كان رد فعل لبذور الاستعمار الاجنبي والتغلغل الثقافي، ثم اتجهت حركة تأسيس الجمعيات الأهلية في العقدين الأخيرين من القرن التاسع عشر نحو العمل الخيري ثم في اتجاه الاهتمام بتعليم النشء. ومن هنا كانت البدايات الأولى للعمل مع الطفولة حيث كانت قضية التعليم ومحو الأمية مطروحة بقوة، في مواجهة الدور الذي لعبته مؤسسات وإرساليات التبشير الديني وتركيزها على التعليم الاجنبي، من هذا الباب كانت بدايات اهتمام مؤسسات مدنية - بمعنى مبادرات طوعية منظمة من جانب المجتمع - بالأطفال حيث كان هناك ارتباط ملحوظ بين الجمعيات الأهلية وتأسيس مدارس مجانية للتعليم الوطني، ركزت في البداية على التعليم الأولي ثم امتدت إلى مراحل الاعدادي والثانوي.

إذن قضية التعليم ومحو الأمية كانت تاريخياً هي ملامح التوجه الأولي للاهتمام بالأطفال، من جانب مؤسسات مدنية، ثم بدأ التوجه نحو تقديم خدمات صحية للأم والطفل، مع بدايات القرن العشرين (خاصة في مصر). هذا وقد شهدت الثلاثينيات والأربعينيات طفرة في التوجه نحو قضايا الطفولة وكان المدخل لذلك الاهتمام بالأسرة ثم بقضايا المرأة(٥) وتطور تدريجيًا الاهتمام بقضايا الطفولة حتى استحوذت على نسبة عالية من اهتمام الجمعيات الأهلية - أو المنظمات غير الحكومية - وكان للمتغيرات الدولية تأثير إيجابي في هذا الشأن، خاصة إعلان العقد العالمي للطفولة، والخطاب السياسي العالمي، الذي تمثل في وثائق مؤتمرات الأمم المتحدة العالمية (وما صاحبها من منتديات المنظمات غير الحكومية) والإعلان العالمي لحقوق الطفل. هذا ومن المهم الإشارة في هذا السياق، إلى أن الحكومات العربية - على اختلافها وتنوع توجهاتها - قد رحبت بدور المؤسسات المدنية في مجال الطفولة، وذلك من «منطلق وظيفي» حيث إن هذه المؤسسات تكمل دائرة الخدمات التي تقدمها الدولة، وتدعمها، وهي لا تثير مشاكل أو قضايا سياسية، فالعمل في مجال الطفولة هو في أغلبه خدمي يركز كما سنعلم فيما بعد على تقديم خدمات الرعاية الاجتماعية والصحية، وهو في بعد قليل منه، دفاعي Advocacy يهتم بتغيير التشريعات والسياسات ومن ثم فإن النظرة من جانب الدولة لدورها «نظرة وظيفية» تكمل أدوار الدولة وتدعمها. ويزداد هذا «التوظيف» أهمية، في ضوء تراجع الإنفاق على السياسات الاجتماعية في أغلب الدول العربية، والتوجه نحو سياسة الخصخصة وتراجع دعم الحكومة عن السلع والخدمات.

هل يمكن تقدير وزن المؤسسات المدنية العاملة في مجال الطفولة؟ إن البيانات الشاملة الدقيقة عن حجم المؤسسات المدنية - خاصة الجمعيات وهي الأهم - النشطة في مجال الطفولة، نادرة للغاية على مستوى الوطن العربي، ولكن تتوافر في الأغلب نتائج بحوث ودراسات ميدانية بالإضافة إلى قاعدة بيانات الشبكة العربية للمنظمات الأهلية(٦)، لكي نسترشد بها فيما تعلق بوزن الجمعيات أو المنظمات الأهلية النشطة في مجال الطفولة.

---

* من المهم الإشارة إلى أنه قد تأسست سلسلة من جمعيات الطفولة وصحة الأم والطفل في مصر في العشرينيات من القرن العشرين لعبت دوراً مهما على مستوى الخدمات على مستوى العمل الدفاعي للتأثير في التشريعات وفي العملية التعليمية.

خدمات الجمعيات الأهلية، ولكن لا تتوافر لنا دراسات تقويمية تسمح لنا بالحكم على «الأبعاد النوعية» لهذه الخدمات، «فالكيف» أو كيفية ونوعية الخدمات هي مؤشر آخر مهم لعملية التقويم، ولكن من المؤكد أنه في ضوء اختلاف قدرات هذا القطاع من المؤسسات المدنية وفي ضوء الخبرة الميدانية للكاتب، هناك تفاوتات ضخمة في البعد النوعي الذي تقدم به هذه الخدمات، خاصة في الصحة ودور الرعاية الاجتماعية.

وفي تناولنا لملامح اهتمام مؤسسات المجتمع المدني بتطوير أوضاع الطفولة العربية، من المهم تصنيف أدوار هذه المؤسسات، من زوايا مختلفة للتعرف على طبيعة المؤسسات المعنية بالطفولة العربية، وتصنيف أدوارها، وهو ما سنتناوله في النقطة التالية.

ثالثا: تصنيف أدوار مؤسسات المجتمع المدني في مجال الطفولة:

١- البعد الأول الذي نهتم به في هذا السياق، هو تصنيف مجالات نشاط المؤسسات المدنية عامة، التي تنشط في مجال الطفولة. هنا يمكن أن نسجل أن هناك عدة أجيال من هذه المؤسسات المدنية وفقاً لطبيعة نشاطها.

الجيل الأول: هو جيل «الجمعيات الخيرية» التي تقدم المساعدات الخيرية المباشرة إلى الأطفال، وتركز على الأطفال الفقراء، وهنا نجد علاقة مباشرة بين مانح ومتلقٍ.

الجيل الثاني: هو جيل «الجمعيات الخدمية» التي تقدم خدمات مباشرة إلى الأطفال، خاصة الخدمات الصحية وخدمات الإعاقة والتعليم والثقافة.

الجيل الثالث: هو جيل جمعيات «الرعاية الاجتماعية الشاملة» والتي تتخطى تقديم بعد خدمي واحد، وتقدم خدمات صحية وتعليمية. وثقافية وتربوية شاملة. وهناك الكثير من مراكز هذه الخدمات الشاملة في مختلف الدول العربية، وبعضها يركز على الأطفال الأيتام أو أصحاب الظروف الخاصة.

الجيل الرابع: جمعيات ومؤسسات مدنية دفاعية (Advocacy) تنشط في مجال العمل الدفاعي عن حقوق الأطفال، وتسعى للتأثير في عملية صنع السياسات الاجتماعية، وفي التشريعات الخاصة بالطفولة. في هذا الإطار كانت بعض منظمات حقوق الإنسان على درجة عالية من الفعالية، وإلى جانبها بعض الجمعيات الأهلية الحديثة التي اتجهت للاهتمام ببعض فئات الأطفال (أطفال الشوارع، عمالة الأطفال).

الجيل الخامس: هو جيل منظمات وجمعيات التنمية المحلية الشاملة التي تهتم بتطوير واقع الطفل في إطار اهتمام شامل بالبيئة المحلية وفي ضوء توجه تنموي يركز على تفعيل المشاركة الشعبية.

إن هذه الأجيال من المؤسسات المدنية تتعايش معا جميعاً في إطار مجتمع واحد في بعض الحالات، أو قد يغلب أحدها على الانماط الأخرى «في مجتمع آخر، وعلى سبيل المثال يغلب الطابع الخدمي ومنظمات الرعاية الاجتماعية في بعض دول الخليج العربي بينما تتواجد بأوزان مختلفة الانماط السابقة جميعاً في حالة مصر مثلاً أو لبنان أو تونس أو المغرب.

ومن المهم الإشارة إلى القدرة الاستجابية العالية من جانب المبادرات المجتمعية الطوعية لبعض

القضايا والظواهر المطروحة على جدول أعمال الطفولة العربية، حتى أن هذه المبادرات الطوعية - ممثلة في منظمات أهلية - قد استجابت قبل الحكومات لهذه القضايا والظواهر، وأسهمت في وضعها على جدول اهتمام سياسات الحكومة. من نماذج هذه القدرة الاستجابية العالية من جانب المجتمع، ما تعلق بعمل الأطفال وظاهرة أطفال الشوارع وتتوافر نماذج طيبة من المنظمات التي اهتمت بالتأثير في السياسات من خلال اهتمامها بهذه القضايا، من هذه النماذج الدور الذي لعبته جمعية قرية الأمل في مصر، والتي تأسست عام ١٩٨٨ للاستجابة لظاهرة أطفال الشوارع*. وقد تأسست الجمعية المذكورة من عدد من رجال الأعمال المستثمرين الذين توافرت لديهم المسئولية الاجتماعية، لرعاية أطفال الشوارع، وتطورت الجمعية على مدى ١٢ عاماً، من الدور الخدمي إلى الدور الرعائي ثم تبنت أدواراً تنموية دفاعية **Advocacy** شاملة(١١). وهناك الكثير من هذه النماذج الإيجابية المتطورة - وفقاً للاحتياجات وتراكم الخبرة - التي تنتشر في العالم العربي وتحتاج لدراسة متعمقة.

٢- وإذا كان ما سبق يطرح تصنيفاً لأنماط المؤسسات المدنية المعنية بواقع الطفل العربي، فإن هناك بعداً آخر يؤخذ في الاعتبار، وهو دائرة نشاط هذه المؤسسات أو مجال الحركة الجغرافي. فهناك مؤسسات قُطرية بمعنى تنظيمات محلية قُطرية يأخذ أغلبها إطار المنظمة الأهلية (أو الجمعية) تتبنى أحد مجالات النشاط في الطفولة وقد نجد شبكات قُطرية **Net-works** تضم هذه المنظمات المعنية بالطفولة، وذلك في بعض الأقطار العربية مثل فلسطين، لبنان، مصر.

ثم هناك مؤسسات إقليمية تعلن أن حدود حركتها هو العالم العربي، وإن قضيتها الأولى هي الطفولة، وأبرزها المجلس العربي للطفولة والتنمية. هناك مؤسسات مدنية أخرى ذات نشاط أقليمي يمتد إلى المنظمات الأهلية المعنية بالتنمية عامة، وأحد مجالات اهتمامها قضايا الطفولة، من ذلك الشبكة العربية للمنظمات الأهلية (ومقرها القاهرة) وتأسست عام ١٩٩٧، وتضم قاعدة عضويتها حوالي ٥٦٪ من المنظمات النشطة في مجال الطفولة. إلا أن زاوية اهتمام الشبكة العربية تختلف عن زاوية اهتمام المجلس العربي للطفولة والتنمية، حيث أن الشبكة تهتم بالاقتراب التنموي الشامل وتفاعل خبرات وتواصل المنظمات المعنية بالتنمية، وهي في ذلك تركز على مفهوم بناء القدرات. بينما المجلس العربي للطفولة والتنمية يهتم بشكل محدد بالأطفال وقضايا الطفولة العربية ويلعب دور الحافز أو المحرك على الساحة العربية، للاهتمام بمختلف أبعاد قضايا الطفل العربي، إلى جانب هذه المؤسسات المدنية الفاعلة على الساحة الإقليمية تتوافر مؤسسات تمويل عربية تعلن عن أن أحد مجالات وأولويات نشاطها هو الطفولة العربية، ومن ذلك برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الانمائية. مهم أيضا الإشارة إلى الدور الإقليمي الرائد الذي يلعبه المعهد العربي لحقوق الانسان (تونس) في اهتمامه بقضايا الأطفال، من زاوية حقوق الطفل العربي، والذي قام بمبادرات اقليمية طيبة في السنوات الأخيرة لترجمة هذه الحقوق إلى واقع من خلال الإعلام، والمشروعات التربوية، والتوعية والتثقيف والتدريب.

المستوى الثالث والأخير للمؤسسات المدنية المعنية بالطفولة فروع ومكاتب منظمات دولية غير حكومية، تنشط في مختلف الأقطار العربية من ذلك كاريتاس Care و Save the children وغيرها من الفروع والمكاتب لمنظمات دولية غير حكومية.

على المستوى العالمي أيضاً ترصد اهتمام منظمات الأمم المتحدة بالطفولة خاصة اليونيسف أولا،

* طفل الشارع حسب تعريف الأمم المتحدة عام ١٩٨٩، هم الأطفال (ذكور - إناث) المقيمون في الشارع بصورة دائمة أو شبه دائمة يعتمدون على حياة والبقاء، ويعيشون دون حماية أو رقابة أو إشراف من جانب أشخاص بالغين.

ثم منظمة العمل الدولية باهتمامها بتشريعات العمل والطفولة، ومنظمة الصحة العالمية، وصندوق الأمم المتحدة للسكان.

إن المنظمات القطرية والإقليمية والعالمية تشكل «شبكة كبرى» للاهتمام بالطفولة في العالم العربي، وهو ما يثير اشكاليات الفاعلية والتنسيق والتعاون وهو ما سنتناوله في نهاية البحث.

٣- يهمنا أيضاً في هذا السياق، وبالعودة إلى مفهوم المجتمع المدني الذي طرحناه في البداية، الإشارة إلى تنوع المؤسسات المدنية المعنية بالطفولة، أو التي نستهدفها في المستقبل لبناء حركة عربية لصالح الطفولة، لقد ركزنا الحديث من قبل على المنظمات الأهلية أو الجمعيات الأهلية، وهي الأكثر شيوعا في الدول العربية والتي تبنت مواقف من الطفولة العربية. ولكن إلى جانب ذلك هناك الجماعات المهنية التي تضم القاعدة العريضة من الطبقة المتوسطة في الدول العربية، والتي قد تأخذ شكل نقابة مهنية أو شكل جمعية مهنية (كما هو الحال في أغلب دول الخليج العربي) هذه الجماعات المهنية لها وزن خاص ليس باعتبارها تضم قاعدة الطبقة المتوسطة المتعلمة المهنية، ولكن أيضاً لأنها تمتلك قدرات وأدوات للتأثير على السياسات العامة (اهتمام نقابة الاطباء مثلاً بقضايا صحة الطفل، أو اهتمام المحامين بتشريعات الطفولة..) من ناحية والتأثير في الرأي العام من ناحية أخرى. ويمكن القول أن هناك «طاقة مهدرة» لم تدخل بعد مجال الاهتمام بواقع الطفل العربي، إما لأن بعضها لا يزال منخرطاً في البحث عن شرعيته، أو في «همومه الخاصة» الفئوية، أو الانشغال بقضايا التحول الديموقراطي. ينطبق نفس القول على الاتحادات العمالية في بعض الدول العربية، وجماعات رجال الأعمال المنشغلة بمصالحها الاقتصادية، وكذلك الأحزاب السياسية في الدول التي تشهد تعددية حزبية. فبرامج الأحزاب تكاد تخلو من رؤية لتطوير واقع الطفل، وهي تركز على قضية تطوير التعليم بالأساس وإلى جانبها الصحة، بينما الرؤية التنموية الشاملة لقضايا الطفل شبه غائبة، واللافت للاهتمام في الفترة الأخيرة أن بعض البرامج الانتخابية السياسية في انتخابات عام ٢٠٠٠ في مصر، قد شهدت اهتماماً بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وأطفال الشوارع، وعمل الأطفال، وهي بادرة إيجابية طيبة تشجع على وضع خطة عامة - تستهدف المؤسسات المدنية - لكي يكون لها صوت مسموع في قضايا الطفولة.

٤- أخيراً وفي تناولنا لهذا التحليل لأدوار مؤسسات المجتمع المدني، نشير إلى المجالس العليا واللجان الوطنية للطفولة، وهي قائمة في بعض الدول العربية، ومنها ما يتسم بدرجة عالية من الفعالية، خاصة تلك التي تدمج العمل الأهلي مع العمل الحكومي (أو الصيغة المدنية مع الصيغة الحكومية) ومنها المجلس القومي للأمومة والطفولة في مصر، إن هذه الصيغة من المجالس العليا واللجان الوطنية، ما زالت في مرحلة خبراتها الأولى وفي حاجة إلى تقويم لمواجهة مشاكل وإشكاليات عديدة تواجهها، منها آليات التفاعل والتنسيق مع مؤسسات المجتمع المدني(١٢).

رابعاً: الإشكاليات والمعوقات التي تواجه تفعيل دور مؤسسات المجتمع المدني في تطوير أوضاع الطفولة العربية.

هناك إشكاليات ومعوقات عديدة تعترض تفعيل دور مؤسسات المجتمع المدني فيما تعلق بتطوير أوضاع الطفل العربي، البعض منها يتعلق بواقع وطبيعة توجهات هذه المؤسسات والبعض الآخر

يتعلق بالبيئة السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وفيما يلي نستعرض بإيجاز هذه الإشكاليات أو المعوقات.

١- الرؤية وفلسفة التعامل: إن مراجعة أغلب فعاليات مؤسسات المجتمع المدني، فيما تعلق بتطوير أوضاع الطفولة العربية - خاصة ما طرحناه عن غلبة المنظور الخدمي - يكشف عن احتياجنا إلى تعميق رؤية وفلسفة جديدة للتعامل مع الطفولة العربية، يراعي فيها الشمول والتأثر بين كافة قطاعات المجتمع، وانعكاسات البيئة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية. قطاع الطفولة إذن ليس بمعزل عن سمات وأوضاع المجتمع ككل، والتأثير في الجزء يستلزم تغيير وضع الكل. إن أغلب مؤسسات المجتمع المدني في الدول العربية تتعامل مع الطفولة باعتبارها «تحتاج إلى خدمات» أو باعتبارها «قضية» أو «مشكلة احتياجات أساسية». ومن ثم فإن الرؤية الشاملة في التعامل مع الطفولة العربية، تغيب إلى حد كبير في ممارسات المجتمع المدني ويغيب أيضاً مفهوم العمل الدفاعي القوي الذي يسعى إلى التأثير على السياسات العامة والرأي العام لأحداث التغيير المطلوب، وهو الأمر الذي يؤكده واقع مؤسسات المجتمع المدني التي لا تنشط في العمل الدفاعي Advocacy إلا بنسبة ضئيلة (أقل من ٧٪ من المنظمات الأهلية، وفقاً لقاعدة بيانات الشبكة العربية للمنظمات الأهلية). نحتاج إلى بناء حركة عربية لصالح الأطفال، أي لصالح المستقبل، وهذا لا يتأتى إلا بوعي عميق بأهمية الموضوع وضرورة تناوله في إطار شامل، والامتداد لكل مؤسسات المجتمع المؤثرة في الطفل (بدءاً من الأسرة والمدرسة...) نحتاج إلى حركة تؤمن بالتغيير وليس «بالتسكين» فالمنظور الخدمي الغالب هو تدخل علاجي مؤقت «يسكن» الوضع الراهن.

٢- إشكالية العلاقة بين المرأة والطفل: هناك بعد تاريخي مهم يرتبط بتدخلات مؤسسات المجتمع المدني لتطوير واقع الطفل العربي، وهو يثير إشكالية في حاجة إلى نقاش، ويتمثل ذلك في الربط بين قضايا المرأة وقضايا الطفل، وإلى فترة طويلة تركز الاهتمام في «الأم والطفل معا» وما يرتبط بذلك من خدمات صحية واجتماعية. وفي السنوات الأخيرة اتجهت حركة المرأة في العالم للفصل بين «الأم والطفل» والتركيز على قضايا المرأة بشكل مستقل، وقد كان لذلك انعكاسات مهمة تلفت الاهتمام إلى القضايا المستقلة للمرأة. إلا أنه في الوقت نفسه هناك تفاعل بين قضايا المرأة وقضايا الطفل، فالأم لا تستطيع تنشئة طفلها في إطار صحي وهي تعاني من قضايا كثيرة ثقافية وتعليمية اقتصادية واجتماعية، ومن ثم مهم طرح هذا المنظور للمناقشة أي علاقة الاستقلال أو التفاعل، التي تربط بين قضايا الأم وقضايا الطفل. وقد لفت هذا الموضوع الاهتمام في ورشة عمل خبراء المجتمع المدني، التي عقدتها اليونيسف بنيويورك (فبراير ٢٠٠٠)، وطرح السؤال من جديد الفصل أم الاستقلال؟

٣- الاستقلالية في مواجهة محدودية التمويل، نشير هنا إلى طبيعة العلاقة بين الحكومات ومؤسسات التمويل من جانب، ومؤسسات المجتمع المدني من جانب آخر، وهذه القضية على درجة عالية من الأهمية، وقد اثيرت في مختلف المحافل والدراسات العلمية، ففي ضوء محدودية التمويل، وانخفاض قدرات المؤسسات المدنية على تدبير التمويل لها محليا، وكذلك في ضوء توجه الحكومات العربية لتمويل جانب كبير من المشروعات التي تقوم بها المنظمات الأهلية في مجال الطفولة، والسؤال محور النقاش هنا هو إلى أي حد يؤثر التمويل الخارجي أو تمويل الحكومات، على صياغة اجندة اهتمامات مؤسسات المجتمع المدني في مجال

الطفولة؟ وإلى أي حد يؤثر ذلك على قدرات العمل لدى المؤسسات المدنية وإمكانيات التأثير في السياسات والتشريعات؟ يمثل ماسبق جانبا من الأسئلة التي تثيرها قضية استقلالية مؤسسات المجتمع المدني في مواجهة أزمة التمويل، والتي تحتاج إلى جدول أعمال واضح من جانب المؤسسات المدنية، يعكس المشاكل والاحتياجات الحقيقية للمجتمع، ويتخطى المنظور الخدمي.

٤- إشكالية العمل الدفاعي في إطار مؤسسات تنشئة اجتماعية تقليدية: إن العمل الدفاعي - بمعنى إحداث التغيير في السياسات والتشريعات والرأي العام - مهم للغاية في مجال الطفولة ونحن نروج لأفكار ومفاهيم حقوق الطفل، وهو ما يتضمن تأثير ثقافي وقيمي، وهنا فإن السؤال هو كيف نستطيع النجاح والعمل بفعالية في مجال حقوق الطفل، في إطار مؤسسات تنشئة اجتماعية وسياسية تسلك فعليا بشكل مناهض لهذه الحقوق؟ فنحن نتحدث مثلا عن تشجيع التعبير عن الرأي والإبداع في إطار مؤسسات اجتماعية وسياسية لا تشجع على ذلك، ونحن نتحدث عن تعليم الطفلة الفتاة والمساواة في الحقوق بين الذكور والإناث، وذلك في إطار بيئة تقليدية ومؤسسات تقليدية تكرس الفصل بين الذكور والإناث ولا تشجع على تعليم الطفلة الفتاة، إن مؤسسات التنشئة الاجتماعية السياسية تعمل في إتجاه مخالف لمفاهيم حقوق الطفل وحقوق الإنسان عامة.. كيف نكسر هذه الحلقة المفرغة؟

٥- التشبيك والتنسيق والتعاون: اتجهت الدراسات الميدانية السابقة التي اختبرت علاقات التشبيك والتنسيق والتعاون بين مؤسسات المجتمع المدني عامة، وفي مجال الطفولة خاصة(١٣)، إلى ابراز قصور التفاعل وتبادل الخبرة والتعاون بين هذه المؤسسات النشطة في نفس المجال. وتبدو الصورة في النهاية - لمؤسسات عاملة في مجال الطفولة - وكأن كلاً منها يعمل في «جزيرة منعزلة». إن التفاعل والتعاون يبدأ بالاتصال وتبادل الخبرات، والقيام بمشروعات مشتركة، ويصل إلى التنسيق والتكامل في الأدوار، إلا أن اللافت للاهتمام هو قصور عملية «التشبيك» هذه، في عالم أصبح يؤكد على دور التجمعات والشبكات، والتي تزداد فعاليتها في هذا الإطار. يرتبط ذلك ببناء قيم العمل الجماعي والممارسة الديموقراطية واحترام الآخر والاستفادة منه حتى وإن اختلفنا معه، وهو ما يعود بنا مرة ثانية إلى «ثقافة المجتمع المدني».

٦- أسس سليمة للشراكة: إن الشراكة تتطلب احترام وفهم كل طرف للآخر، كما أنها تتحقق بين أطراف أكفاء، وتهدف إلى تحقيق مصلحة عامة، وإلى تحقيق التكامل بين ما يقدمه الأطراف بهدف تحقق المصلحة العامة. ومن ثم فإننا إذا تحدثنا عن الشراكة، فنحن نشير إلى أطراف ثلاثة أو قطاعات ثلاثة هي الحكومة، والقطاع الخاص، و«القطاع الثالث» أو التطوعي الذي تمثله المؤسسات المدنية. إن مفهوم الشراكة يتخطى توفير التمويل لبعض المشروعات، ويمتد إلى التفاعل في عملية التخطيط ورسم السياسات، والتعاون في تنفيذ المشروعات، وإلى دعم فني مازال مفهوم الشراكة - مع حداثته - يركز على توفير التمويل لمشروعات المؤسسات المدنية، دون أن يمتد إلى التعاون في التخطيط ووضع السياسات أو الدعم الفني، كما أن هناك قصوراً شديداً من جانب القطاع الخاص في تفهمه وتعاونه مع القطاع الثالث التطوعي، وإن كانت هناك بعض النماذج الطيبة التي ارتبطت بالسنوات الأخيرة. وهنا من المهم العمل على مد جسور التواصل بين القطاعات الثلاثة فيما تعلق بتطوير أوضاع الطفولة، وهو ما يستلزم

بعض الجهد من مؤسسات المجتمع المدني المعنية بتوفير المعلومات، وتوفير مشروعات جيدة تتعاون فيها القطاعات الثلاثة معا.

٧- بناء قدرات مؤسسات المجتمع المدني: وهي اشكالية أخيرة على درجة عالية من الأهمية. فالدور والمسئوليات الجديدة الملقاة على عاتق مؤسسات المجتمع المدني - وإسهامها في التغيير الاجتماعي - سيتوقف على مدى تطور قدرات هذه المؤسسات. ويشير مفهوم بناء القدرات في الأدبيات(١٤) إلى «عملية تدخل خارجي منظم لتحسين تطوير أداء المنظمة - في علاقتها برسالتها Mission، وأهدافها، وفي علاقتها بالإطار الثقافي والاجتماعي والاقتصادي والسياسي الذي توجد فيه، وفي توظيف مواردها، بما يحقق لها الاستدامة» من هذا التعريف يمكن أن نستنتج عدة سمات أساسية للمفهوم وهي:

أ- إن بناء القدرات هو عملية Process تتعدد فيها المتغيرات ويؤثر بعضها على البعض الآخر في إطار متكامل وشامل.

ب- إن بناء القدرات هو تدخل خارجي منظم، أي تدخل مخطط له، يبتغي تحقيق أهداف محددة.

ج- إن بناء القدرات ينبغي أن يمس طبيعة العلاقة بين المنظمات والإطار المجتمعي الذي يوجد فيه.

د- إن بناء القدرات يؤثر إيجابا على تحقيق رسالة وأهداف المنظمة.

هـ- وأخيراً فإن بناء القدرات من شأنه أن يحقق الاستمرارية أو الاستدامة في الوظائف التنموية التي تقوم بها المنظمة.

لماذ نثير قضية بناء القدرات؟ إن الواقع - الذي أكدته البحوث والدراسات الميدانية السابقة عن مؤسسات المجتمع المدني - يشير إلى أن هناك محددات عديدة تعوق قيام المؤسسات المدنية برسالتها وأهدافها البعض الكثير منها يتعلق بالمنظمات ذاتها، والبعض الأخر يتعلق بالبيئة الاجتماعية الاقتصادية والسياسية والثقافية، التي تنشط فيها هذه المنظمات (التشريعات الملائمة، البيئة السياسية المهيئة، الظروف الاقتصادية، قيم المشاركة في العمل العام، الثقافة المدنية، التعليم والأمية... إلخ) نركز في هذا السياق على بناء القدرات الداخلية لمؤسسات المجتمع المدني، حيث تعاني هذه المؤسسات من معوقات عديدة من أبرزها عدم توافر الكفاءات الإدارية والمالية، وأزمة التمويل، وضعف عمليات التخطيط والإدارة المالية، وضعف قيمة العمل الجماعي وروح الفريق، بالإضافة إلى قصور الممارسة الديموقراطية.. وكل ذلك يستدعي تدخلات منظمة مخططة لبناء قدرات المؤسسات المدنية، وكذلك للتشبيك بينها وتوفير فرص التعاون وتبادل الخبرات، وبناء القدرات هذا يستلزم تدريباً فعالاً بمنهجية المشاركة، وبناء قواعد بيانات، والاهتمام بالبحوث والدراسات التي تتوجه نحو تطوير الواقع، بالإضافة إلى فرص الاتصال والتواصل بين المؤسسات المدنية، من خلال المؤتمرات وورش العمل والشبكات وتوظيف تكنولوجيا الاتصال.

يمثل ماسبق مجموعة من الاشكاليات والخدمات التي تواجه تفعيل دور مؤسسات المجتمع المدني في مجال تطوير واقع الطفل العربي، وهو ما يستلزم توافر فلسفة ورؤية جديدة وشاملة للتعامل مع الطفل العربي وقضاياه، ويستلزم الشراكة، والتشبيك والتعاون والتنسيق، وبنا القدرات.

خاتمة

سعت الدراسة في صفحاتها السابقة، إلى تحليل دور مؤسسات المجتمع المدن في تطوير واقع الطفولة العربية، وقدمت عرضا موجزاً لمفهوم المجتمع المدني، وأهميته كإطار تحليل للاقتراب من المجتمع «والمسئولية الاجتماعية» ثم عرضنا للامح فعاليات اهتمام مؤسسات المجتمع المدني بالطفولة العربية، وقدمنا الإشكاليات والمعوقات التي تواجه تفعيل الدور.

ونؤكد في الخاتمة على تقديمنا لاتجاهات عامة، بمعنى أن فعالية مؤسسات المجتمع المدني إزاء الطفولة العربية، تتفاوت من بلد إلى آخر، وفي نفس المجتمع، بنفس قدر تأكيدنا على التفاوت في الأوضاع بين شرائح الأطفال في نفس المجتمع (وبين المجتمعات العربية)، إلا أن هذه التفاوتات لا تمنع من رصد وتحليل اتجاهات عامة.

ومما سبق يبدو أن أول الأدوار التي ينبغي الاهتمام بها في السنوات القادمة، هو تعظيم وتوسيع المفهوم الدفاعي Advocacy لكثير من المؤسسات المدنية المعنية بالطفولة، فالدور «الخدمي» أو «الرعائي» الغالب على اهتمام هذه المؤسسات، ينبغي ألا يحجب دورها في التأثير على تشريعات الطفولة والتأثير في عملية صنع السياسات العامة، كذلك دورها في مناصرة حقوق بعض فئات الأطفال، وينقلنا ذلك إلى ضرورة التصدي بشجاعة لبعض القضايا الحيوية- والتي تمس شرائح متعددة في بعض المجتمعات - أبرزها قضية أطفال الشوارع التي أضحت ظاهرة في بعض المجتمعات العربية، ومحاولة التصدي للقضية من منابعها (الفقر، التفكك الأسري، التسرب من التعليم.. وغير ذلك) توجد أيضا أهمية كبيرة للاقتراب الفعال من قضايا الأطفال الفقراء، وذلك في ضوء مؤشرات تزايد الفقر (خاصة ما تعلق بالمرأة والطفل).

في بعض الدول العربية، والاقتراب هنا ينبغي أن يكون «تمكيني» لتقوية وضع الأطفال الفقراء، وليس مجرد «اقتراب خدمي» أو خيري.

من القضايا الأخرى المرتبطة بذلك، والتي اهتمت بها بالفعل بعض المؤسسات المدنية العربية، قضية عمل الأطفال، إلا أني أعتقد أنها مازالت بحاجة إلى اقتراب جديد يتسم بالواقعية ويتسم أيضاً بتوجه تنموي للإسهام في تطوير هذا الواقع المؤلم لشريحة كبيرة من الأطفال العرب، إن تعليم الطفلة الفتاة هو موضوع آخر مرشح لاهتمام أكبر من جانب مؤسسات المجتمع المدني خاصة حيث تسود ثقافات وقيم سلبية إزاء تعليم الطفلة الفتاة، نحتاج أيضاً إلى تدخل شجاع ومواجهة لأشكال العنف التي تقع على الأطفال، كما نحتاج إلى أن نغرس ثقافة مجتمعية جديدة بشأن تربية وتنمية الأطفال، وهو أمر يرتبط بالأسرة والمؤسسة التعليمية والإعلام.

إن التوافق على جدول أعمال ومنهجية متطورة لتغيير واقع الطفل العربي مسألة حيوية، فهل يشهد القرن الحادي والعشرون هذا التوافق وهذه المنهجية؟

المراجع:

1- Dionne E.j 1998 , Community works, the revival society in America (ed.), Brokings Institute.

٢- د. أماني قنديل، المجتمع المدني في مصر في مطلع ألفية جديدة، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، الأهرام، القاهرة ٢٠٠١، ص٤٥.

٣- نفس المرجع، ٤٦، ٤٧.

٤- راجع على سبيل المثال:

٥- د. أماني قنديل ١٩٩٨. العمل الأهلي والتغير الاجتماعي، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، الأهرام، ٢٨-٣٢.

٦- المرحلة الأولى من مشروع قاعدة البيانات، الشبكة العربية للمنظمات الأهلية، القاهرة ٢٠٠٠.

٧- د. أماني قنديل ١٩٩٥ . المجتمع المدني في العالم العربي، دراسة لدور الجمعيات الأهلية، منظمة سيفكس، القاهرة، دار المستقبل العربي .

٨- د. أماني قنديل، تحت النشر، ٢٠٠١.

٩- د. عبدالله الخطيب ١٩٩٩. الإسهام الاجتماعي والاقتصاد للقطاع الأهلي في الأردن، في: د. أماني قنديل (محرر) دراسة الإسهام الاجتماعي والاقتصادي للقطاع الأهلي، الشبكة العربية للمنظمات الأهلية، القاهرة ، ص ٥٥.

١٠- أيمن عبدالوهاب، الإسهام الاجتماعي والاقتصادي للقطاع الأهلي في مصر، في: د. أماني قنديل، م.س.ذ، ص ١٣٠.

١١- مدخل لحل مشكلة أطفال الشوارع، قرية الأمل، القاهرة: ٢٠٠٠.

١٢- أ. عصام فوزي ١٩٩٨. المجالس العليا ولجان الطفولة، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة، ص ٨٤.

١٣- نفس المرجع.

١٤- أماني قنديل، المجتمع المدني...، م. س. ذ. ص ١٨٧ .

كتاب العدد

مسيرة التقدم في مقاربات الصحة النفسية من خلال كتاب

"الصحة النفسية: منظور دينامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة"

المؤلف أ.د. حجازي
عرض د. محمد مقداد
كلية التربية - جامعة البحرين

مقدمة

لم يأت على البشرية وقت كانت فيه محتاجة إلى الصحة النفسية مثل هذا الوقت الذي كثرت فيه المشاكل وتعددت. وإذا كانت ظروف الحياة في السابق قد مكنت من بلورة مقاربة ملائمة لفهم الصحة النفسية وممارستها، فإن ظروف الحياة الراهنة وبحكم اختلافها عن ظروف الحياة السابقة، لابد لها من مقاربة جديدة توجه فهم الصحة النفسية وممارستها فيها فعلاً. هذا هو ما بدأ يتجلى في التسعينات من القرن الماضي. بعد سواد مقاربة التكييف في فهم الصحة النفسية وممارستها لمدة حوالي ٤٠ سنة (من نهاية الحرب العالمية الثانية إلى التسعينات من القرن الماضي) فإنها قد شرعت في الانسحاب من الساحة لترك المجال مفتوحاً لمقاربة جديدة أكثر قدرة على مساعدة الفرد بعد أن شهدت الحياة تطورات كثيرة وازدادت تعقيداً أكثر مما كانت عليه من قبل، وصار فيها الفرد في حاجة ماسة إلى من يأخذ بيده إلى شاطئ الإطمئنان النفسي والسعادة والعافية. إنها مقاربة الاقتدار. وعلى الرغم من أن هذه المقاربة لم تسد ساحة الصحة النفسية إلا لفترة قصيرة (حوالي عقد واحد)، إلا أنها هي الأخرى تكون قد شرعت في الانسحاب من الساحة لتحل محلها أو لتقودها مقاربة أخرى أكثر ملاءمة لظروف الحياة الجديدة في فجر الألفية الثالثة وكل ما تحمله معها هذه الألفية. هذه المقاربة الجديدة هي مقاربة الصحة المجتمعية. إذن تكون ساحة الصحة النفسية قد شهدت نشاط ثلاث مقاربات منذ نشأتها لغاية هذا اليوم. ويكون السبب الرئيسي في ظهور مقاربة وسيطرتها لمدة زمنية معينة ثم انسحابها لتحل محلها أخرى هو ظهور متغيرات وعوامل جديدة في الساحة تتجاوز إمكانيات المقاربة السائدة التي لا تكون قادرة على استيعابها، فيحدث التجاوز. ويكون من الضروري السماح لمقاربة أخرى بالظهور.

تتناول هذه الورقة عرض مقاربات الصحة النفسية الثلاث كلها بالشرح والتفسير، مستندة إلى ما جاء في كتاب "الصحة النفسية: منظور دينامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة" للدكتور مصطفى حجازي (٢٠٠٠).

عرض الكتاب:

المجال العام:

المجال العام للكتاب هو"الصحة النفسية" بكل مقوماتها ومعاييرها وقضاياها وخاصة صحة الطفل لأن شخصية الراشد وصحتها النفسية تبنى على الصحة النفسية للطفل.

هدف الكتاب:

الكتب المكتوبة في موضوع الصحة النفسية كثيرة. ويمكن تقسيمها إلى ثلاثة أقسام هي: أولا الكتب المتخلفة وهي التي تكتفي بعرض موضوعات من علم النفس العام وأخرى من علم النفس المرضي وتعتبرها هي الصحة النفسية. وثانيا الكتب المتقدمة وهي التي تسرد مفاهيم الصحة النفسية ونظرياتها وتطرح قضايا السواء واللاسواء دون التمكن من طرح قضايا الصحة النفسية المرتبطة بكل ما يشهده العالم من تطورات. فهي كتب حول الصحة النفسية، لكنها قديمة جداً على الرغم من أنها قد تكون نشرت في التسعينات من القرن الماضي أو في بدايات الألفية الثالثة. وثالثا الكتب المتميزة وهي التي تطرح قضايا الصحة النفسية المرتبطة بكل ما يشهده العالم وخاصة في فجر الألفية الثالثة من تغير. إن كتاب د. حجازي هو واحد من هذه الكتب المتميزة. أما هدفه فهو التنبيه إلى ضرورة بناء الإقتدار في الأفراد منذ مراحل نموهم الأولى وتعزيز إمكانيات التكيف عندهم للتمكن من مواجهة ما يصادفهم من اضطرابات وإشكاليات مستقبلا. وبالتالي، فإنه - كما يقول الكاتب - لا يهدف إلى تناول حالات الاضطراب العصابية والذهانية لأن لها علومها الخاصة بها. كما أنه لا يهدف إلى تناول علاج الاضطرابات العصابية والذهانية لأن هذا الأمر يخص علم النفس الإرشادي لا الصحة النفسية.

عنوان الكتاب:

"الصحة النفسية: منظور دينامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة" هو عنوان معبر تماماً عن محتوى الكتاب. وإذا كان لي أن استخدم مفهوم "صدق الوجه" للتعبير عن انسجام العنوان ومحتوى الكتاب، يمكن لي القول أن الصدق عال جداً وبالتالي، فإنه لا يعطي انطباعا زائفا أو غالطا.

محتوى الكتاب:

أبواب الكتاب وفصوله:

يتضمن الكتاب مقدمة وثلاثة أبواب. اشتمل الباب الأول (الأطر العامة للصحة النفسية) على ثلاثة فصول: فصل حول نظرية الصحة النفسية، وفصل حول السواء واللاسواء، وفصل حول الصحة النفسية ما بين والبيولوجيا والسوسيولوجيا. واشتمل الباب الثاني (الصحة النفسية والأسرة) على ثلاثة فصول: فصل حول الرباط الزوجي ومقوماته، وفصل حول تصدع الروابط الزوجية، وفصل حول علاقات الوالدية - البنوية، واشتمل الباب الثالث (الصحة النفسية والمدرسة) على ثلاثة فصول: فصل حول عالم المدرسة والصحة النفسية، وفصل حول الفئات الخاصة وصحتها النفسية، وفصل حول إطلالة مستقبلية: العولمة والصحة النفسية. في الباب الأول ناقش الكاتب نظريات الصحة النفسية

ومقوماتها ومعاييرها وقضاياها مناقشة شاملة وتحليلية ونقدية. وقد بين أنه يسعى إلى طرح الأسئلة. وفي الباب الثاني قدم نموذجا لبنية المجال الأسري يتشكل من أربعة أركان هي: العلاقات الزوجية والعلاقات مع المحيط والعلاقات الوالدية وعلاقات الأخوة. في هذا الباب ركز الكاتب على ركنين هما: العلاقات الزوجية والعلاقات مع الوالدين. أما في الباب الثالث فقد عالج الكاتب ملفات هامة مثل ملف الصحة النفسية المدرسية من عدة جوانب وخاصة جانب العلاقات الصفية بين الطلاب والمعلمين وملف الصحة النفسية للفئات الخاصة وملف العولمة بجوانبها الإيجابية والسلبية.

نوع الكتاب:

عادة تقسم الكتب إلى قسمين هما الكتب التدريسية (Text books) وكتب البحث (Research books). والكتاب الذي بين أيدينا، وعلى الرغم من امتلاكه لخصائص الكتب التدريسية كمسح التراث الأدبي لبعض قضايا الصحة النفسية، إلا أنني أميل إلى اعتباره كتابا بحثيا أكثر منه كتاباً مدرسيا لأنه يطرح المسائل دون تقديمه للإجابات. كما أنه يطرح كثيراً من القضايا المهمة التي تحتاج إلى المزيد من البحث والدراسة. ومنها مثلا قضية "أهمية الرباط الإنساني في الطفولة الأولى" (أنظر الفصل ٦) وقضية "إعداد المعلم لتنمية تجربة غرفة الدرس" (أنظر الفصل ٧) وقضية "الرضى الوظيفي والمهني" (أنظر الفصل ٧) وقضية الذكاء العاطفي والذكاءات المتعددة وقضية المعلومات المتراكمة في الانترنت وقضية "التدريب المستمر للأفراد في الوقت الراهن" وقضية "الإجهاد الذهني (Mental load) في عصر العولمة وقضية "الإدمان على الانترنت" وقضية "العنف في التلفزة و التعلم الاجتماعي" و"التبلد العاطفي في العالم العربي" وقضية "التلوث البيئي" (انظر الفصل ٩).

الأفكار:

الكتاب ثري جداً ودسم. وقد يكون من الضروري قراءته أكثر من مرة واحدة لغزارة أفكاره. وهو مليء بالتحديات والقضايا التي تحتاج إلى نقاش واسع. ولا بد من الإشارة إلى تسلسل أفكاره خارجيا وداخلياً. فالتسلسل الخارجي واضح في أبوابه وفصوله وأجزاء فصوله المختلفة. أما التسلسل الداخلي فواضح في تسلسل الأفكار في كل فصل من الفصول وفي كل جزء من الأجزاء. تتمثل فكرة الباحث الرئيسية في أن الصحة النفسية يجب أن تهتم ببناء الاقتدار في الأفراد وزيادة قدراتهم على التكيف، للتمكن من إدارة دفة الحياة. كما أن عليها أن تعمل على تعزيز امكانات العافية والمناعة النفسية والسلوكية، وعلى توفير مقومات إطلاق الطاقات وتوظيفها. أخذا بعين الاعتبار هذه الأفكار، نجد أن نظرية الكاتب في الصحة النفسية تندرج بوضوح تحت مقاربة الإقتدار. وتكون بالتالي بمثابة حلقة الوصل بين مقاربتي علم النفس الإرشادي (مقاربة التكييف) من جهة، ومقاربة الصحة المجتمعية جهة أخرى.

المراجع والوثائق:

استخدم الباحث عدداً كبراً من المراجع، منها المراجع العربية والمراجع الاجنبية. أولا، المراجع العربية: أشار الباحث إلى ٢٦ مرجعا (كتبا وأوراق مجالات) وهي كلها مراجع حديثة النشر، وتتناول موضوع الصحة النفسية، ومنها ٠٦ لكاتب الكتاب نفسه. وثانيا، المراجع الأجنبية وعددها ٤١

(انجليزية= ٣٨، فرنسية=٠٣). ومعظمها حديثة جداً. وهي كلها حول موضوع الصحة النفسية أيضاً.

أسلوب الكاتب:

أسلوب الكاتب على العموم بسيط وسهل الفهم ومن الممكن جداً أن يفهمه معظم القراء، وخاصة من لهم خبرة بميدان الصحة النفسية. لم يستخدم الكاتب في كتابته غريب الألفاظ ومعقدها. وعلى العموم، فإن أسلوبه يتصف بالإعتدال، فلا إطناب ممل ولا إيجاز مخل. ومما يتميز به أسلوب الكاتب أيضاً هو استخدام مصطلحات قد تكون خاصة به وقد لا توجد في كتابات غيره. وهي مصطلحات يستخدمها للتعبير عن بعض الأفكار التي قد لا تكون الكلمات العادية قادرة على التعبير عنها. كنماذج يمكن الإشارة إلى "مأزمية" (ص٦٣ فقرة ٢)" لا معيارية" (ص١٢٤ فقرة ٢) "محترمية" (ص١٢٤ فقرة٢). علاوة على هذه المصطلحات، يتسم أسلوب الكاتب باستخدام عبارات خاصة ترتبط بمجال الصحة النفسية، لكنها تخص الكاتب ولا تتواجد في كتابات غيره ومنها: الوراثة النفسية (ص١٢٤ فقرة ٥) وجلد التمساح (ص فقرة) والشحاح العاطفي (ص ١٧٤ فقرة ١) والخصاء الذهني (ص ٣٠٥ فقرة ١) والدهان الأبيض (ص١٧٥ فقرة ٣) ومجاعة الوقت (ص٣٠٩ فقرة ٣) وأمركة الكون (ص٣١٧ فقرة ٣) وصدراة الانطباع (ص٣١٨ فقرة ٢) والبلاغة الإلكترونية (ص٣١٧ فقرة ٤).

شكل الكتاب

الحجم:

حجم الكتاب معقول جداً، فهو كتاب من ٣٣٤ صفحة. كما أن صفحات فصوله المختلفة على العموم متوازنة أيضا.

الطبع:

طبع الكتاب طبعاً جيداً، وفي نوعية ورق جيدة أيضاً. وهو خال تماماً من الأخطاء اللغوية. أما عربيته فرصينة ومحكمة. كما أن بعض فصوله مثلا الفصل الثالث والفصل التاسع تم تدعيم أفكارها ببعض الإحصائيات التي ساهمت كثيراً في إبراز تلك الأفكار.

وجهات نظر الكاتب في بعض القضايا:

وجهة نظره في الصحة النفسية:

إذا كان كثير من الكتاب في الصحة النفسية أخذوا بعين الاعتبار مقومين اثنين فقط لها وهما صحة البنية الداخلية وصحة الوظائف، فإن الكاتب أضاف لهذين المقومين مقومين آخرين هما: التفاعل مع المجتمع والصحة النمائية المتجاوزة لذاتها (Self actualization) لأن الإنسان نظام حي يعيش في مجال حيوي يتبادل وإياه الاعتماد والاغتناء. والصحة هي تلك الخاصية المميزة لهذا النظام في بنيته الداخلية من ناحية، وفي تفاعله الحيوي - الوظيفي مع محيطه من ناحية ثانية، وهو ما يتيح له النماء والارتقاء.

وجهة نظره في قضية السواء واللاسواء:

تتوفر أدبيات هذه القضية على مقاربات مختلفة، وأهمها هي: المقاربة الصحية (الطبية/ العقلية) التي ترى أن السواء هو غياب الاضطراب القابل للتشخيص الطبي العقلي. أما اللاسواء فهو تواجد الاضطراب. والمقاربة الإحصائية التي ترى أن السواء هو الحالة المتوسطة بناء على التوزيع الإعتدالي حيث يكون حوالي ٦٨٪ من الأفراد أسوياء، ويكون حوالي ٣٢٪ (١٦+١٦٪) غير أسوياء، والمقاربة الثقافية التي ترى أن لكل ثقافة نموذجها في السواء واللاسواء. فما يعتبر في ثقافة ما سويا، قد يكون في أخرى لا سوي. أما المقاربة التي يقترحها الكاتب فهي تشبه المقاربتين الصحية والإحصائية من حيث أنهما تنظران إلى السواء واللاسواء على أساس أنهما قطبا متصل واحد وتختلف معهما في أنها لا ترى السواء واحداً، بل تراه أنواعا مختلفة أبسطها هو "الرداءة" وأعلاها هو "التميز وبلوغ كمال العقل". وهو السواء المتلائم مع التوجهات المستقبلية في تحدياتها ومتطلباتها وفرصها.

وجهة نظره في قضية التشخيص العيادي للسواء واللاسواء:

على الرغم من تعدد النماذج المطروحة في تراث هذه القضية، إلا أن النموذجين شائعي الاستخدام هما النوذج السلوكي المبني على نظرية التعلم الإجرائي لسكنر (Skinner) والذي يقدم أربعة معايير موضوعية لتشخيص الاضطراب والنموذج التحليلي المبني على نظرية التحليل النفسي لفرويد والذي ينظر للشخصية نظرة كلية دنيامية. إلى جانب هذا، فإن الكاتب يقترح استخدام النموذجين معاً أثناء عملية التشخيص. فهو يقترح أولا استخدام النموذج السلوكي لسهولته، وإذا تبين أن هناك اضطراباً يحتاج إلى تدخل، فإن النموذج الدينامي التحليلي يستخدم بعد ذلك لقدرته على الغوص في أعماق شخصية الطفل واكتشاف أسباب الاضطراب.

وجهة نظرة في قضية مكونات النظام الإيكولوجي المحيط بالطفل (البيئة تقليديا):

يرى كثير من الباحثين (انظر مثلا Bronfenbrenner 1996) أن حلقات هذا النظام أربعة وهي: النظام المصغر (Microsystem) وهو الأقرب إلى الطفل (الأسرة مثلا)، والنظام الايكولوجي (Ecosystem) وهو الحلقة المحيطة بالنظام المصغر (الجيران مثلا) والنظام الخارجي (Exosystem) وهو الحلقة المحيطة بالنظام الإيكولوجي (السياسة التربوية مثلا) والنظام المُكبر (Macrosystem) وهو الحلقة المحيطة بالنظام الخارجي (النظم السياسية والاقتصادية مثلا). لكن الكاتب يضيف مكونا خامساً هو النظام المعولم (Global system) وهو الحلقة المحيطة بالنظام المُكبر.

مقاربات الصحة النفسية:

مقاربة التكييف:

ظهرت هذه المقاربة في الخمسينات من القرن الماضي أي بعد الحرب العالمية الثانية وذلك لتقديم المساعدة للمتضررين من الحرب سواء كانوا عسكريين أو مدنيين. أما هدفها الرئيسي فقد كان مساعدة الفرد في التكييف مع نفسه والآخرين والبيئة المحطية به. وذلك بمساعدته في تجاوز الصراعات التي

من الممكن أن يواجهها في واحد أو أكثر من تلك المجالات.

تعتمد هذا المقاربة في تحقيقها للصحة النفسية على "إزالة الصراع"

أولا، مع النفس أي إزالة الصراع القائم في الفرد سواء أكان: صراع إحباط، أو صراع أدوار أو صراع أهداف. وذلك بتعليم الفرد وتدريبه كيف يستخدم الأليات العقلية (ميكانيزمات الدفاع)١ للحفاظ على ذاتيته سليمة استخداما معقلنا وبدون إسراف لأن المبالغة في استخدامها قد تؤدي إلى نتائج لا تحمد عقباها (فوزي محمد جبل ٢٠٠٠).

ثانيا، مع الآخرين إزالة الصراع القائم بين الفرد من جهة والآخرين من جهة أخرى، وذلك باستخدام طريقة المفاوضات التي يتم فيها أولا الحفاظ على أهداف الفرد ومصالحة، وثانيا الحفاظ على متانة العلاقات والروابط بين الفرد والآخرين (Lewicki et al 1992). وكما هو معروف، فإن هذا الهدف لا يتم إلا إذا تعاونت الأطراف جميعها على تحقيقه. أما إذا كان التعاون غير ممكن، فإن الصراع يمكن حله بطرق أخرى قد لا تكون مفيدة للصحة النفسية، ومنها مثلاً استخدام طريقة الانسحاب من الموقف أو اتباع سياسة اللين والتسامح (Johnson and Johnson 2000).

ثالثا، مع البيئة مهما كان نوعها أي إزالة الصراع القائم بين حجات الفرد المتعددة من جهة، وبين الإشباعات التي يمكن أن تقدمها البيئة لهذا الفرد. وذلك أولا بمعرفة حاجات الفرد وما يمكن أن تقدمه البيئة من خدمات. وثانياً بإثراء البيئة وإغنائها بالفرص والإشباعات التي تقدمها للأفراد. لمعرفة حاجات الأفراد، يمكن الاستعانة بالأساليب المسحية المختلفة. كما يمكن الاسترشاد بنظرية ماسلاو في الترتيب الهرمي للحاجات (Maslow 1970).

مقاربة الاقتدار:

الفترة التي ظهرت فيها هذه المقاربة هي تسعينات القرن الماضي (١٩٩٠)، وذلك لبناء الاقتدار في الأفراد أي اكتشاف جوانب القوة فيهم لا تصحيح نقائصهم وإصلاحها. لأن هذه الجوانب ستحول دون كل ما يهدد أمن الصحة النفسية وسلامتها. تعتقد هذه المقاربة أن معرفة جوانب القوة في الإنسان والعمل على تنميتها ستكون بمثابة الجدار الواقي من الاضطراب النفسي (Seligman 2000). أما جوانب القوة فهي:

١- القوى المعرفية وهي القوى التي تعمل المعارف المتنوعة على تنميتها مثل العقلانية والأصالة والتفكير النقدي.

٢- القوى الوجدانية وهي القوى التي تثير عواطف الأفراد الموجبة في المواقف المختلفة مثل الأمل والتفاؤل.

٣- قوى الإرادة وهي القوى التي تمكن الفرد من الاستمرار في النشاط الإيجابي حتى في المواقف المثبطة للعزائم مثل الدافعية إلى الانجاز والشجاعة والعزم.

٤- القوى العلائقية وهي القوى التي يحتاج إليها الفرد في تعامله مع الآخرين مثل لين الجانب والعدل والنصيحة.

٥- القوى الروحية وهي القوى التي تربط الإنسان بخالقه وتحقق الإنسجام بين جوانب شخصيته المختلفة المعرفية والوجدانية والروحية والسلوكية مثل الإيمان ومراقبة النفس.

٦- القوى الوطنية وهي القوى التي تعزز الانتماء للوطن وتشكل الهوية الوطنية مثل الوطنية والتضحية والإخلاص.

أما العوامل الباعثة على ظهورها فهي متعددة، ومن الممكن إجمالها في المحاور الآتية.

١- **العتاد والوسائل التي يتعامل معها الأفراد:** إن التقدم التكنولوجي المتمثل في تكنولوجيا الإلكترونيات وخاصة الحاسوب والإنسان الآلي وتكنولوجيا الاتصال المتطورة قد سبب للإنسان مشاكل جديدة لم يعهدها أبداً من قبل واهماً الإجهاد الذهني والأمراض المهنية وعلى رأسها التهاب الاجهاد المتكرر (Repetitive Strain Injuries) (أنظر Putz- Anderson 1988).

٢- **المحيط:** على الرغم من تنوعه، إلا أننا سنأخذ منه بعض النماذج فقط.

المحيط الفيزيقي ومن أهم مميزاته التلوث. لم يصبح التلوث خطراً يهدد البشرية إلا بعد أن تلوثت مصادر الحياة الأساسية: الهواء والماء. إن أهم ملوثات الهواء هي: ثاني أكسيد الكبريت (Sulfur dioxide)، وأكاسيد النتروجين (nitrogen oxides)، وأول أكسيد الكربون (Carbon monoxide)، والأزون (Ozone) والرصاص (Lead) والمواد الدقيقة المعلقة في الهواء (Particulates). وكما هو معروف، فإن للملوثات المختلفة سالفة الذكر آثاراً بالغة على كل المخلوقات وخاصة على الأفراد. تكون هذه الآثار مباشرة أثناء عملية التنفس، وغير مباشرة عند تلويث مياه الشرب والأطعمة والخضر والفواكه. لقد أصبحت الحياة في مدن بعض البلدان شاقة بفعل ما بها من تلوث. تبين الدراسات التي قام بها برنامج الأمم المتحدة للمحيط بالتعاون مع منظمة الصحة العالمية أن مستويات الداخان والرصاص في هواء مدينة القاهرة (مصر) وكراتشي (باكستان) متجاوزة بكثير المستويات التي حددتها منظمة الصحة العالمية والتي لا يجب تجاوزها أبداً (UNEP and WHO 1992). إلى جانب تلوث الهواء، فإن مصادر المياه المختلفة كالأنهار والسيول والأودية والبحار قد أصابها التلوث هي الأخرى.

المحيط المهني: شهد المحيط المهني هذه الأيام تغيرات لم يشهدها أبداً من قبل. وهي تتمثل أولا في الانحسار المستمر لفرص العمل. فكل الشركات والمنظمات سواء في العالم المتقدم أو النامي، يكون عدد العمال فيها قد تقلص بصورة أو بأخرى. ففي الولايات المتحدة الأمريكية مثلا، عملت الشركات المختلفة على تسريح أكثر من سبعة ملايين عاملاً في الفترة مابين ١٩٨٧ و١٩٩٥. لأن هذه الشركت لم تعد في حاجة إلى ما كان أولئك العاملون يقومون به. ومن الجدير بالذكر أن عملية التسريح شملت عمال الياقات البيضاء وعمال الياقات الزرقاء معا (Shultz and Shultz 1998). وتتمثل ثانياً في التغير في طبيعة العمل حيث لم تصبح مناصب العمل تتطلب كما كانت

في السابق عملاً محدداً يبقى العامل قائما به طوال حياته المهنية، لكنها أصبحت تقتضي أن يتعلم العامل مجموعة من المهارات التي يجب تطويرها باستمرار، وتقتضي استعداد العامل وقابليته للتعلم وتطوير مهاراته المختلفة. وتتمثل ثالثاً في نوعية المهارات التي يتطلبها العمل. يتطلب العمل اليوم القيام بالمجهود الذهني بدلا من القيام بالمجهود البدني، وقد تناقصت إلى حد كبير مناصب العمل التي تقتضي مستويات بسيطة من التعلم والمعرفة. ولم يبق أمام العاملين الأميين سوى فرصاً جد محدودة وعدداً قليلاً جداً من المناصب، وهي مهددة بالزوال مستقبلا.

المحيط السياسي والأمني: ومن أهم صفاتهما الانقلابات والفضائح المالية وفساد النخب الحاكمة وتفشي الحروب وكثرة النزاعات والصراعات، والمجاعة وانتشار الأزمات.

المحيط الديني والأخلاقي: ومن أهم صفاتهما طغيان القيم المادية وتقهقر القيمم الروحية وتفشي التجارة الممنوعة كتجارة الجنس والأعضاء البشرية والمخدرات.

٣- المعارف والقدرات والمهارات وغيرها

المعارف وأهمها:

١- المعارف الكثيفة المرتبطة بالمهن الجديدة مثل مهنة مهندس المعلومات.

٢- المعارف المتعددة المرتبطة بالمهن التي تتطلب إتقان مهارات متعددة تقنية وإدارية وتنظيمية وغيرها.

المهارات، وأهمها:

١- مهارات الاتصال المختلفة (إقناع، إنصات).

٢- مهارات إدارة الوقت.

٣- مهارات العمل في الفريق المتنوع.

٤- مهارات النمو المستمر.

القدرات وأهمها:

١- القدرة على التغير والتكيف.

٢- القدرة على التعلم المستمر.

٣- القدرة على تحمل الضغوطات.

٤- القدرة على تنمية الذكاء العاطفي والاجتماعي.

أخرى وأهمها:

١- المبادرة.

٢- الاتجاهات الإيجابية.

٣- الثقة بالذات.

٤- الشخصية القوية التي تصمد في مواقف الإجهاد.

تعتمد هذه المقاربة في بنائها لجوانب القوة في الإنسان وبالتالي تحقيقها للصحة النفسية على "التنشئة الاجتماعية" وذلك بزرع بذورها الأولى في الفرد منذ مراحل النمو الأولى. لقد عرف حجازي التنشئة الاجتماعية بأنها عملية تشكيل خصائص الفرد وإمكاناته وطاقاته بحيث يتاح له الاندماج العضوي والوظيفي في المجتمع الذي ينتمي إليه (حجازي ١٩٩٩). وتتلخص وظائفها الأساسية في الإعداد للمستقبل من جهة والحفاظ على الهوية الوطنية والثقافية من جهة أخرى. تعمل التنشئة الاجتماعية على إعداد الفرد للمستقبل بغرس في نفسه وتنمية عدد من القدرات التي أصبحت ضرورية جداً للنجاح في الحياة المستقبلية تحت مظلة العولمة. من هذه القدرات ما هو معرفي كالقدرة على الإبداع والقدرة على التفكير النقدي والقدرة على التوظيف الكامل للطاقات الذهنية والعرفية. ومنها ما هو نفسي كالدافعية إلى الإنجاز والحصانة النفسية. وتعمل التنشئة الاجتماعية على الحفاظ على الهوية والوطنية والثقافية بالعمل وطنياً وإقليمياً على تفعيل الثوابت الوطنية المتفق عليها من دين ولغة وأرض وتاريخ وذلك بمحاولة بلورتها في سلوكيات الأفراد.

مقاربة الصحة المجتمعية:

على الرغم من أن هذه المقاربة قد ظهرت بعد الحرب العالمية الثانية، إلا أنه في العقدين الماضيين فقط تم استخدامها في مجال الصحة النفسية. وهي تهدف إلى تكييف المحيط للأفراد بدلا من تكيفهم للمحيط، لأن المقاربتين السابقين (مقاربة التكييف) و(مقاربة الاقتدار) تهدفان إلى تكييف الفرد للمحيط بواسطة زيادة قدراته المختلفة.

عوامل ظهورها : لقد تبين أنه ومهما كانت الجهود المبذولة لتحقيق تكييف الفرد (مقاربة التكييف) أو اقتداره (مقاربة الاقتدار)، فإن الحياة تبقى دائما سابقة بفعل دينا ميتها واستمرار تطورها وتعقيدها.

تعتمد هذه المقاربة في تحقيقها للصحة النفسية على "التصميم أو إعادة التصميم" للحياة عموما. إنها تؤمن بأن الحياة إذا تم تصميمها (أو إعادة تصميمها) للأفرا أخذاً بعين الاعتبار قدراتهم وحدودهم المختلفة، فإن عملية تحقيق الصحة النفسية تصبح يسيرة وممكنة التحقيق (Chapanis 1996). وعليه، فإن الممارسة تنصف على:

أولا، تصميم/ إعادة تصميم الأسرة؛ ومما يؤخذ بعين الاعتبار ما يأتي:

١- ضمان أن الوالدين يتمتعان بالصحة النفسية.

٢- إشباع حاجات الأطفال وخاصة النفسية (انظر Maslow 1970).

٣- تكوين اتجاهات إيجابية لدى الأطفال نحو أنفسهم ونحو الآخرين والمجتمع عموماً.

٤- ممارسة أساليب تنشئة تربوية سليمة.

ثانياً، تصميم/ إعادة تصميم المدرسة، ومما يؤخذ بعين الاعتبار ما يأتي:

١- ضمان أن القائمين على العملية التربوية فعل يتمتعون بالصحة النفسية.

٢- إشباع حاجات التلاميذ المختلفة العقلية والعاطفية والنفس حركية.

٣- غرس اتجاهات إيجابية في الأطفال نحو الوطن والمجتمع.

ثالثا، تصميم/ إعادة تصميم العمل، ومما يؤخذ بعين الاعتبار ما يأتي:

١- ضمان أن ظروف العمل الفيزيقية (إضاءة، ضوضاء، تهوية، الخ) جيدة.

٢- ضمان أن ظروف العمل الاجتماعية والعلائقية والإدارية سليمة ولا تسبب أي إجهاد.

٣- ضمان أن مهام العمل ونشاطاته مناسبة وآمنة.

٤- ضمان أن آلات العمل وعدده جيدة التصميم ومناسبة لقدرات العاملين.

رابعا، تصميم/ إعادة تصميم المجتمع، ومما يؤخذ بعين الاعتبار ما يأتي:

١- ضمان أن المجتمع يتمتع بالصحة النفسية لأنه لا يمكن تحقيق صحة نفسية للأفراد المتواجدين في مجتمع مضطرب.

٢- ضمان أن المجتمع يتمتع ببيئة اجتماعية آمنة.

٣- ضمان أن المجتمع تسوده العدالة الاجتماعية.

٤- ضمان أن المجتمع يحرص على حل مشكلات المواطنين المختلفة مثل السكن والزواج والعمل.

خامساً تنفيذ ممارسات الاقتدار التي تمت الإشارة إليها أعلاه...

الخاتمة:

لقد تناولت هذه الورقة مقاربات الصحة النفسية التي شهدتها ساحتها منذ نشأتها لغاية هذا اليوم. وبينت كما بين أ.د. حجازي في كتابه أن علم الصحة النفسية من الممكن جداً أن يحقق تقدما كبيراً إذا ما توفرت الظروف والإمكانيات التي تسمح لمقاربة الصحة المجتمعية أن تسود لأن أهداف الصحة النفسية تصبح سهلة التحقيق على الرغم من أنها قد تحتاج إلى كثير من الجهد والوقت والمال.

المراجع:

مصطفى حجازي (١٩٩٩). العولمة والتنشئة المستقبلية. العلوم الإنسانية (البحرين) العدد ٢، ص ١٦-٤٤.

مصطفى حجازي (٢٠٠٠). الصحة النفسية: منظور دينامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة. بيروت: المركز الثقافي العربي.

فوزي محمد جبل (٢٠٠٠). الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية. الاسكندرية: المكتبة الجامعية.

Chapanis, A. (1996). Human factors engineering. New York: Wiley

Johnson, D.W. and Johnson, F.P. (2000). Joining together: Group theory and group skills. Boston: Allyn and Bacon.

Lewicki, R.J., Weiss, S.E. and Lewin, D. (1992). Models of conflict negotiation and third party intervention: A review and synthesis. Journal of Organizational Behavior, 13, 209-252.

Maslow, A.H. (1970). Motivation and personality. New York: Harper and Row.

Putz-Anderson, V. (1988). Cumulative Trauma Disorders: A manual for musculo-skeletal disorders of the upper limbs. London: Taylor and Francis.

Seligman, M.E.P. (2000). Positive clinical psychology. In: L.G. Aspinwall and U.M. Standinger (Eds.) A Psychology of Human Strengths: Perspectives on an Emerging Field. Washington DC:APA.

Shultz, and Shultz (1998) Psychology and Work. New Jersey: Prentice Hall Inc.

United Nations Environment Programme and World Health Organization (1992) Urban air pollution in megacities of the world. Oxford: Alder Press

وحدته. إذا وافقك على ذلك وافقه أنت أيضاً على ذلك. واستخدم بعد ذلك أمثلة من حياتك الخاصة تؤكد وجهة نظره، كأن تذكر له كيف قام والدك باصطحاب أخيك معه ولم يأخذك أنت. وبهذه الطريقة تعزز لديه الفكرة بأن كل إنسان يمر في هذه الخبرة وتنتهي.

ساعد طفلك على تسمية مشاعره.

نظراً لقلة مفرداته وفهمه البدائي لمعنى السببية يواجه الطفل صعوبة في وصف ما يشعر به، لذلك يمكنك مساعدة طفلك على تنمية مسميات لمشاعره. فإذا لاحظت أنه يتصرف بطريقة تنم عن خيبة أمل لعدم قدرته على الذهاب إلى الحديقة، يمكنك أن تقول "أنت حزين لذلك أليس كذلك؟" وعليك أن تشعره بأنه أمر طبيعي أن يعاني الفرد من مشاعر مختلفة، كأن يكون مبتهجاً وخائفاً في نفس الوقت في أول يوم للذهاب الى حضانة. وإذا بدت عليه علامات حزن دون أسباب واضحة، حاول أن تنظر للمسألة من زاوية أوسع فقد تكون تشاجرت مع زوجتك/ زوجك في حضوره. وإذا لم تعرف السبب راقب واصغ لما يقوله أثناء لعبه. فإذا وجدت أنه أعطى دمية دور الأم كثيرة الصراخ فهذا يوضح السبب الحقيقي لحزنه.

تحقق من عواطف ابنك.

عندما لا يتمكن الطفل من حل لغز أو تركيب لعبة معينة قد تبدو عليه حالات من الغضب تتمثل في قذف أو تكسير اللعبة، فيستجيب بعض أولياء الأمور بأن لا داعي لمثل هذا التصرف. لكن من الأفضل أن توضح له بأن عمله هو رد فعل طبيعي كأن تقول "إنه لمن المحبط حقيقة أن الإنسان لا يستطيع حل اللغز أو تركيب لعبة" عندما يذكر للطفل بأن سلوكه غير لائق أو غير ضروري فكأننا بذلك نطلب منه أن يكتم هذا السلوك.

حوّل حالات الغضب إلى أداة للتعليم.

عندما يغضب الطفل وينزعج عند معرفته بموعد زيارته لطبيب الأسنان، ساعده على أن يكون هو في موقع التحكم عن طريق قيامه بالتجهيز لهذه الزيارة. تحدث معه عن سبب مخاوفه، ماذا يتوقع أن يحدث أثناء الزيارة ولماذا هناك حاجة للذهاب إلى طبيب الأسنان. حدثه عن حادثة أثارت فيك الخوف كبدايتك لعمل جديد وكيف قام صديقك بالتخفيف عنك. إن الحديث عن المشاعر والأحاسيس يعمل لدى الصغار بنفس الطريقة التي يعمل بها لدى الكبار.

استخدم موقف الصراع لتعليم حل المشكلات.

عندما تكون هناك مواجهة بين طفلك وطفل آخر، وضح له حدوده ثم حاول أن تقوده نحو الحل. فمثلا يمكن أن تقول له "أنا أعرف إنك منزعج من اختك الصغيرة التي بعثرت لعبتك لكن لا تستطيع ضربها، فماذا تستطيع أن تفعله حينما تغضب؟" إذا لم يكن لطفلك أي فكرة عن ذلك، قدم له خيارات عدة. فتذكر أخصائية السيطرة على الغضب "لين نامكا" Lynne Namka أطلب من طفلك أن تتفحص بطنه وفكه وقبضة يده فإذا كانوا منقبضين، عليه أن يأخذ نفسا عميقا حتى يخرج غضبه ويشعر بتحسن بعد ذلك. وتضيف بأن الطفل يجب أن يعبّر عن غضبه بصوت قوي. كأن يقول "أنا أغضب عندما تصرخ هكذا" وبذلك يعرف الطفل أن الشعور بالغضب أمر طبيعي طالما أنه لا يؤدي إلى إيذاء الآخرين.

كن مثالا للهدوء.

عليك أن تتفحص أولا شكل ردود أفعالك عندما يغضب طفلك. يجب أن لا تتلفظ بألفاظ حادة أثناء الغضب. فيمكنك أن تقول "أنا أنزعج عندما تقوم بذلك". بدلا من أن تقول "إنك تصيبني بالجنون". حينئذ يعرف الطفل بأن السبب هو فعله وليس هو شخصياً. ابتعد عن النقد لأن ذلك يخفض من ثقة بنفسه.

وفوق كل ذلك اقترب جدا من مشاعر ابنك. فقد يحاول بعض أولياء الأمور حبس مشاعرهم السالبة نحو أفعال أطفالهم حتى لا يثيرون حالة من عدم الارتياح لديهم، رغم أن عدم توضيح ذلك يزيد من حالات الإرباك لدى الأطفال. وفي المقابل عندما يشعر ابنك بأنك غير مسرور من فعله، بدون أن تنفعل فإنك تبيّن لطفلك إمكانية السيطرة على المشاعر والأحاسيس.

٢-كيف تعلم طفلك الصغير القيام بالأعمال المنزلية

إن حث الطفل على القيام بالأعمال المنزلية هو عمل مُجهد بحد ذاته. فمن المعروف إن تكليف الطفل الصغير بعمل ما لن يؤديه بإتقان، لكن في المقابل سوف يخلق لديه بعض العادات الحسنة في المستقبل. إن تكليف الطفل بالقيام بعمل محدود داخل المنزل سوف يولد لديه إحساساً بأنه جزء من الأسرة وأنه يؤدي أعمال ذات قيمة. وعندما يكلف الطفل لا بد من الانتباه إلى ما يأتي:

أن الأعمال المناطة به مناسبة لعمره، أي من النوع البسيط والمباشر حيث أنه ما زال غير قادر على تجزئة العمل المركب إلى خطواته الأساسية فعندما يطلب منه تنظيف غرفته سوف ينظر إليك باستغراب، لكن على الطرف الآخر يمكنه أن يلتقط ملابسه ويضعها في سلة الغسيل أو يجمع ألعابه ويضعها في مكانها المخصص.

- من المعروف أن للطفل رغبة كبيرة في أن يكون مثل أبيه أو أمه فعليك انتهاز هذه الفرصة لكونك نموذجه واطلب منه أن يكون مساعد لك. فعندما تنظف الأم الطاولة لا بأس من مناولته قطعة اسفنج مبللة ليمسح بها الطاولة و سوف تلحظ مدى السعادة التي تبرق من عينه.
- لا تكثر من التعليمات الشفهية. فقبل أن تطلب من طفلك أن يقوم بعمل قم به أنت واشرح ما تقوم به. فعندما تقوم الأم بفرز الملابس إلى داكنه وخفيفة لتهئ لعملية الغسيل تشرح لطفلها ما تفعله. كما ذكرنا يجب أن لا تكون الأعمال من النوع الصعب التي تحتاج إلى شرح طويل حيث أن الشرح إذا تعدى الدقيقة الواحدة يعد عملا صعبا.
- تحلى بالصبر ولا تتدخل بسرعة لمساعدة الطفل حيث أن في ذلك إشارة إلى عدم قدرته وتمكنه. ولا تصغّر أعماله مهما كانت الظروف. وإذا أردت أن تقترح عليه يجب أن يكون ذلك بلطف. فلا يصح أن يقول له "أن هذا العمل غير صحيح" بل من الأفضل أن تقول له "أنك تقوم بعمل رائع، وأنا أريد أن أضع هذا القميص البني مع الملابس الداكنة".
- اجعل من أعماله عادة Habits. اجعل كل من في المنزل يقوم بدوره في وقت محدد، فمن أعماله هو أن يلتقط بجامته صباحاً ويلتقط ألعابه مساء قبل أن يخلد للنوم. كما يمكن تحديد يوم معين كيوم نظافة وتعين له مهمة نفض الغبار وبعض الكنس.

- من الممكن كتابة قائمة بالأعمال المنزلية واسم من يقوم بكل عمل. بهذه الطريقة يتعلم الطفل أن كل عضو في الأسرة يساهم في تسيير شئونها. وبما أن الطفل مازال صغيراً ولا يستطيع القراءة استبدل كتابة الأعمال المنزلية، ببعض الرموز المعبرة عنها. كذلك قم بوضع نجمة أو علامة على الأعمال التي تمت كنوع من تعزيز السلوك. وتذكر ضرورة تغيير مستوى الأعمال كلما كبر.

- أمكث معه أطول وقت ممكن حيث يعد ذلك أكبر معزز لسلوكه فلا تطلب منه أن يقوم بعمله بمفرده حيث أنه ما زال قليل الخبرة. وحتى لو كان العمل مجرد التقاط العابه الصغيرة كن بجانبه وتحدث معه وانضم إليه. فهو يستمتع بمرافقتك له كما يمكنك من تشجيعه إذا بدأ تركيزة في الاهتزاز. حاول أن تسهل له إتمام عمله وذلك عن طريق تهيئة الأماكن التي يضع فيها ألعابه.

- هناك مجال بأن يشعر الطفل أن العمل المنزلي متعة وخصوصاً إذا تم تزويده بأدوات مناسبة لسنه كمكنسة صغيرة. وإذا كنت تعتقد بأن العمل المنزلي غير محبب لا تذكر ذلك صراحة بل على العكس اجعل من أي عمل نوع من المسابقة بينه وبينك كأن تقول "لنرى من سبق في جمع الألعاب".

- أكد على أن تذكر لطفلك مستوى العمل الرائع الذي قام به وكيف أعان في عمله شئون الأسرة. كأن تذكر فوائد جهوده فعندما يقوم بمسح طاولة الطعام تقول "الآن يستطيع أي واحد منا أن يجلس في هذا المكان النظيف". فهذا يعطيه الإحساس بالانجاز واهمية ما قام به.

- لا تتوقع الكمال. ولا نتوقع من أي طفل أن يقوم بأعماله بنفس راضية، حيث أنه يريد أن يقوم ببعض الأعمال الخاصة فيه بدلا من القيام بالأعمال المنزلية. فإذا أردت أن تذكره بما يفترض أن يقوم فيه عليك أن تقوم بذلك بطلف حيث أن التوبيخ والأمر الصارم لن يفيد فيمكن لأم أن تقول لابنها "لقد حان الوقت لترك الألعاب، حتى استطيع أن أقرأ لك قبل أن تنام.

- يجب أن يكون معروفا بأن الطلب من الطفل القيام ببعض الأعمال المنزلية هي محاولة لخلق الإحساس بالمبادئ "أي أن أي عمل يقوم به لن يكون كاملا ولا يفترض أن يكون كذلك أصلا خصوصاً في هذا السن الصغيرة. فما زال أمامه وقتا طويلا للتعلم. وحتى عندما يقضي وقتا طويلا لتعلم مهارة معينة، لا بأس من ذلك لأنه سوف يحتاج لهذه المهارة بقية حياته.

إن أكثر الأعمال والبحوث العيادية التي تعاملت مع مثل هذه الصعوبات والمشكلات السلوكية، قد أجراها العالم والطبيب النفسي ألسكندر توماس ورفاقه في دراساتهم المطولة في نيويورك، والتي استغرقت حوالي خمس وعشرون سنة، قدموا من خلالها معلومات هامة عن المزاج وقياس التكيف الانفعالي لأكثر من مائة طفل من أعمار مختلفة. وقد وضعت أبعاد للمزاج وأشكال السلوك المتعلقة به في الأعمار بين الشهرين والخمس سنوات، هذه الأبعاد هي: مستوى النشاط، النظم والإيقاعية، الارتباك والذهول، الإقدام والإحجام، القدرة على التكيف، طول فترة الانتباه، رد الفعل، عتبة الاستجابة، نوعية المزاج. إن كل بعد من هذه الأبعاد له مستويات من حيث شدته ودرجته، ولكل مستوى صفاته السلوكية المميزة في عمر معين (Thomas, Chess, 1984). والجدول التالي يوضح ذلك:

نوع المزاج	الدرجة	شهرين	٥ سنوات
النشاط والفعالية	عالي	يتحرك كثيراً خلال النوم	غالباً ما يترك الطاولة عن الطعام ويركض
	متخفض	لا يتحرك خلال النوم وحين إلباسه	يأخذ وقتاً طويلاً للباس ويجلس بهدوء
النظم والإيقاعية	نظامي	يأكل بانتظام كل أربع ساعات	يفشل في النوم حين توجده بالسرير
	غير نظامي	يأكل في أوقات متفاوتة صباحاً واختلاف في الكمية	اختلاف في وجبات الطعام وكميتها، وأحياناً بعض التقلصات في الأمعاء

وبالرغم من أن هؤلاء الباحثين قد وضعوا تسعة أبعاد، فقد وجدوا هذه المجموعة من الأبعاد يمكن اختصارها إلى ثلاثة أنواع للمزاج:

١- الأطفال الذين يتصفون "بالسهولة easy أو المرونة". ويظهر هؤلاء الأطفال عادة، أنظمة محددة فيما يتعلق بالطعام والنوم، ويميلون إلى التكيف بسهولة، وسرعة في المواقف الجديدة، وعندهم ردود أفعال انفعالية إيجابية عادة تكون متوسطة من حيث شدتها.

٢- الأطفال الذين يتميزون "بالتذبذب، من البطء إلى النيرانية والسرعة"، ولهم مستوى نشاط منخفض، وأقل قدرة على التكيف من سابقيهم، كما أنهم يميلون إلى الانسحاب من المواقف الجديدة. وبالرغم من أنهم يظهرون مزاجاً سلبياً، إلا أن استجاباتهم الانفعالية عادة منخفضة.

٣- الأطفال الذين يصنفون ضمن فئة «الطفل صعب المزاج» temperamentally difficult child فإنهم غير نظاميين فيما يتعلق بالنوم والطعام، وأقل قدرة على التكيف، وأكثر ميلاً للانسحاب من المواقف الجديدة، كما يتصفون بدرجة عالية من الاستجابات الانفعالية السلبية. ومن غير المدهش أن سلوك هؤلا الأطفال غالباً ما يكون مصدر اهتمام الأهل وقلقهم. ولحسن الحظ هناك عدد قليل من الأطفال الذين ينتمون إلى هذه الفئة.

لقد وجد (توماس) أنه من بين (١٤١) طفلاً تم تشخصيهم في العينة الأصلية، كان هناك ١٠٪ ممن صنفوا ضمن فئة"الطفل الصعب"، في حين أن ٣٠٪ صنفوا ضمن فئة "الطفل السهل المرن"، ونسبة ١٥٪ ضمن فئة "البطيء النيراني". أما النسب المتبقية فلم تدخل ضمن أية فئة من الفئات الثلاث.

صفات الطفل "صعب المزاج":

لقد أظهرت الدراسات التي أجريت على الطفل" صعب المزاج" أنه يتصف بالصفات التالية:

١- السلوك الانسحابي لدى تعرضه لمظاهر جديدة في البيئة، ويبكي أكثر مما يضحك، ويعبر عن القلق والشكوى وعدم الرضا بسرعة أكبر من تلك التي يعبر فيها عن السرور.

٢- القدرة البطيئة على التكيف مع التغيرات والتي تتبدى في طرق مختلفة وأعمار مختلفة، ولكنه عندما يجبر على التكيف الاجتماعي مع المواقف الجديدة (بتكرار تعرضه لها) فإنه سيتكيف معها بمرور الوقت إذا توفرت له فرصه اختبار هذه المواقف. فالشخص الغريب سيغدو مألوفاً، والذهاب للأماكن العامة، وقبوله سرير جديد... ستصبح جميعها جزءاً مقبولاً من روتين حياته اليومية حين تكرارها وتعرضه لها، ولكن السلوك الانسحابي ونزعة عدم التكيف ستظهر إذا لم يتكرر تعرضه لهذه المواقف.

٣- عدم انتظام الشعور بالجوع، وتفريغ الأمعاء، ويأخذ عدم الانتظام هذا شكلاً نمطياً فيحدث اختلاف في التوقيت، وعدد المرات. وهناك اعتقاد بأن هذه المشكلات التي يظهرها الطفل الصعب هي نتيجة لطريقة التربية والرعاية التي يتلقاها من والديه. فالأمومة السيئة عبارة عن ردود أفعال مضطربة تصدر عن الأم وتساعد في إظهار تلك المشكلات.

العوامل المساهمة في تحديد مزاج الطفل:

على الرغم من أن العوامل التي تسهم في تكوين مزاج الطفل، لم تفهم بعد بشكل كامل، إلا أنها في الغالب قد اعتبرت عوامل بيولوجية. والذي يدعم هذا الاتجاه هو حقيقة الفروق التي نجدها بين المواليد منذ الولادة. فحقيقة أن الفروق موجودة قبل تأثير التنشئة الاجتماعية والخبرات المحيطة، يعني أنها تكوينية وبيولوجية في الأصل. والدليل الذي يؤكد هذه العومل، يأتي من الدراسات التي أجريت على التوائم المتماثلة والمختلفة والمتعلقة بالمزاج. فقد بينت هذه النتائج أنه بالنسبة لبعض أبعاد المزاج، تتشابه التوائم المتماثلة أكثر من التوائم المتباينة.

وافتراض أن التوائم من نفس الجنس يخبرون نفس الخبرات والمؤثرات، وأن الفروق الرئيسية بين التوائم المتماثلة والمختلفة يجب أن تعمل وفقاً للتشابه الجيني، وهذا يدعم أن العوامل البيولوجية تساهم فيتكوين المزاج. هذا الدور الذي تلعبه العوامل الوراثية قد أظهره عدد من العلماء، (Bell and Wadrob, 1982). فقد تبين أن هناك علاقة بين المزاج والشذوذات الجسمية البسيطة. هذه الشذوذات الجسمية هي انحرافات واضحة في تكوين الجسم لدى الطفل (كبر أو صغر الرأس بعض الشيء، تغيرات في الشعر، شكل الأذن، انحناء الإصبع الخامس، فوارق كبيرة بين القدم الأول والثاني)، والتي تعكس الانحراف والخلل الوراثي.

إن هذه العلاقة بين المزاج والشذوذات الجسمية قد بينت أن هناك عوامل وراثية وخلقية غريبة

genetic and teratogenic تؤثر في النمو الجسدي للطفل وسلوكه. وبالرغم من أن هذه الدراسات تؤكد على دور العوامل الوراثية في المزاج، إلا أن العوامل البيئية تلعب دوراً رئيسياً وهاماً في تكوينه أيضاً والتي تبدو بشكل خاص، مع تقدم الطفل في العمر. ويؤيد ذلك عدد من الدراسات منها، دراسة كاميرون (Cameron, 1977) التي أظهرت أن تغيرات المزاج مع الزمن ومع التقدم بالسن، ترتبط بدرجة كبيرة بصفات الوالدين وخصائصهم المزاجية. ومع ذلك يبقى تأثير هذه العوامل والمتغيرغات، بحاجة إلى مزيد من الاستقصاء.

لقد تبين أن الظهور الفعلي للعصاب ونوعه، يحدد إلى حد كبير من قبل مزاج الطفل الأساسي وبيئة الأسرة.

قرائن المزاج الصعب:

بالرغم من أن نسبة الأطفال الذين يتصفون "بالمزاج الصعب"، أقل من الأطفال الذين يتصفون بأنواع المزاج الأخرى (التي ذكرناها)، إلا أن أكثر الدراسات قد ركزت على هذا النوع. ويرتبط هذا التأكيد بحقيقة كون الأطفال ذوي "المزاج الصعب" يعتبرون مشكلة بالنسبة لآبائهم وكثيراً ما يضعهم هذا في خطر التعرض للأمراض النفسية. فالنتائج المبكرة التي أجراها توماس عام ١٩٦٨، قد أظهرت أن ٧٠٪ من الأطفال "صعبي المزاج" قد أظهروا مشكلات واضطرابات نمائية وسلوكية لاحقاً. وقد توصلت دراسات أخرى إلى نفس هذه العلاقة بين المزاج في الطفولة واضطرابات الراشدين النفسية (Johnson, 1984).

وبالرغم من قوة هذه العلاقة بين مزاج الطفل والاضطرابات اللاحقة، إلا أنها ليست كافية للوصول إلى حكم عام، ومع ذلك تبقى مؤشراً هاماً.

المزاج والبيئة "نظرية التناسق والتجانس الجيد":

بالرغم من الافتراض الأساسي المتعلق بالتأثير المباشر للمزاج في السلوك اللاحق للفرد، فإن العالمين توماس وشيس (Thomas and Chess, 1984) قد وضعا نظرية تسمى "نظرية التناسق والتجانس الجيد". ووفق هذه النظرية فإن درجة التناسق والانسجام بين مزاج الطفل وبيئته هو الذي يحدد إمكانية حدوث المرض النفسي واضطراب السلوك لاحقاً، أكثر من مجرد المزاج بمفرده. وفوق ذلك فإن الطفل الذي يتصف بأنه ذو مزاج صعب ربما يطور مشكلات خطيرة إذا نشأت عن طريق والدين يتميزون بالصلابة وعدم التحمل، في حين لا يحصل هذا مع الوالدين الذين يتصفون بالتحمل والمرونة.

يتساءل علماء النفس عن الطريقة المناسبة لقياس المزاج لدى الأطفال وتشخيصه. ومن أجل توخي الدقة، فإنهم يعتمدون على استخبارات تقدم للأهل، واستفتاءات للمعلمين، إضافة إلى الملاحظة السلوكية المباشرة. ويعتمدون الطريقة التتبعية للتعرف على تغير المزاج والعوامل التي تساهم فيه مع التقدم في العمر، ولكشف العلاقة بين المزاج والبيئة. وهناك معطيات كافية تؤكد أن المزاج عامل هام يساهم في تشكيل سلوك الطفل. وبالرغم من تأكيدنا أن المزاج الصعب لا يعني الاضطراب النفسي، إلا أن هذا لا يعني التقليل من كون سلوك الطفل صعب المزاج قد يصبح مصدراً لقلق الوالدين ويتفاعل ردود أفعال الأهل حيالها قد تصبح مشكلة سلوكية واضطراباً يصعب التعامل معه لا حقاً.

المراجع

Bell, R. and Waldrop, M. (1982). Temperament and minor physical anomalies, London; Pitman Books-Ltd.

Cameron, J. (1977). Parental treatment, children temperament and risk of childhood behavior problems, American Journal of Orthopsychitry, 48, 140-147.

Thomas, A. and Chess. S. (1984). Genesis and evaluation of behavioral disorders, American Journal of psychiatry. 141, 1-9.

قراءات الأطفال المغاربة

د. عبدالرحيم مؤذن
كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة بن طفيل
المملكة المغربية

تهدف هذه الدراسة إلى محاولة رسم صورة المتلقي الطفلي أثناء تواصله مع «أدب الأطفال» الحكائي منه خاصة.

في محاولة سابقة، حاولنا التعامل مع قصص (حكائي) أنجزناه في أواخر الثمانينيات(١)، وكانت أهم النتائج تدور حول طبيعة القراءة، من خلال متابعة آلياتها العامة الشائعة من فهم وتلخيص وتعليق، وكانت الوسيلة المتبعة في ذلك هي الاستمارة أو الاستبيان.

في الدراسة الحالية، استعملنا الوسيلة ذاتها (الاستمارة) مع مراعاة تنويع نوعية الأسئلة، وفسح المجال للحس النقدي الأدبي - والاجتماعي أيضا - الذي لا نعدم وجوده عند الطفل، هذا الأخير يصبح فاعلا في العملية الإبداعية بحكم انتسابه إلى «أفق انتظار»(٢) النص من جهة، وهو - من جهة ثانية - جزء من انتشار هذا العمل حسب مواصفات محددة كما أوردته الإستمارة.

وبالإضافة، إلى هذا وذلك، حاولت الاستمارة، أو الاستبيان، الوصول إلى نتائج أساسية تتعلق بالمستوى التذوقي أو الجمالي، لدى الطفل، فضلا عن أسئلة أخرى تتعلق بمستويات الإدراك (الفهم)، سواء تعلق الأمر بالنص الإبداعي أو بشروط إنتاجه من جهة، أو بمقترحاته العملية المتعلقة بالبنية المادية لهذا الإنتاج (مكتبات/ دور الأطفال...) من جهة ثانية.

وصف الاستمارة: روعي في الاستمارة، تنويع المناطق الجغرافية (القنيطرة/ الرباط) أولا، وتنويع المدرسة ثانيا، حسب الفضاءات الاجتماعية (المدينة الجديدة/ المدينة الشعبية)، وتنويع المؤسسة الثقافية (مكتبة/ مدرسة...) ثالثا، وروعي أيضاً في هذه الاستمارة توفر التنوع الجنسي (ذكر/أنثى) والتنوع - من جهة أخرى - الثقافي.

عدد المستجوبين ٦٨

الذكور ٣٢

الإناث ٣٦

العدد، إذن بين الذكور والإناث متقارب، خاصة أن طبيعة الأسئلة لم تفرق بين ذكر وأنثى، بل كان القصد منها التعامل مع الطفل ككيان معرفي يتعامل مع المنتوج الإبداعي دون خلفيات مسبقة.

وأول ما يلفت النظر في هذا الإستبيان جانب اللغة التي يستعملها الطفل في القراءة والنتيجة المستخلصة من التعامل مع لغة القراءة كانت على الشكل التالي:

اللغة العربية: ٣٦

اللغة العربية + اللغة الفرنسية: ٢٥

لم يفهم السؤال: ٧

والمقصود بعدم فهم السؤال هو ترك خانة الإجابة بيضاء مما يؤكد على عنصرين أساسيين:

- **عجز الطفل عن الإجابة بالرغم من الصياغة الواضحة للسؤال.**
- **الفقر المعرفي الذي يخفي إنعدام التراكم في القراءة لدى الطفل.**

تعدد الأنظمة اللغوية يعكس نوعا من الرغبة في الإنفتاح على عوالم أخرى. فاللغة الاجنبية - كما سيتضح لاحقا - وسيلة من وسائل الاكتشاف والمتعة والفائدة، خاصة أن أسماء العديد من الكتاب العرب، والأجانب، تنتمي إلى عوامل ثقافية وإبداعية متميزة، توضح اللائحة التالية هذا التنوع في أسماء الكتاب

نجيب محفوظ	١٢	مولود فرعون	٠١
عبد الكريم غلاب	٠١	أحمد شوقي	٠٣
عبدالمجيد بن جلون	٠٥	فيكتور هيجو	٠٣
محمود درويش	٠٢	مجدي صابر	٠٢
مصطفى لطفي المنفلوطي	٠٥	القرآن الكريم	٠١
محمد عطية الأبراشي	٠٣	أجاتا كريستي	٠٢
طه حسين	٠٩	أحمد عبد السلام البقالي	٠٢
ميخائيل نعيمة	٠١	نزار القباني	٠١

عبد الرحيم مؤدن	٠٢	احسان عبدالقدوس	٠٢
أحمد زيادي	٠١	أليس في بلاد العجائب	٠٢
العربي بنجلون	٠٢	يوسف شاهين؟	٠١
جحا	٠١	محمد حميداني	٠٢
		دروس مدرسية	٠٢

تعكس هذه الأرقام من الملاحظات يمكن اجمالها على الشكل التالي:

١- حصول الأسماء الشهيرة على نسبة عالية من القراء ولا شك أن ذلك يعود إلى تداول هذه الأسماء في الكتاب المدرسي (منتجات) أو في وسائل الإعلام، خاصة المرئية منها، من مسلسات وأشرطة تلفزيونية. كما أن هذا الأمر - من جهة أخرى - يعود إلى السطوة الرمزية لهذه الأسماء في التداول اليومي للمجتمع العربي. (طه حسين سينمائياً)(٣).

٢- وهذه النسبة العالية مرة أخرى، للأسماء المشار إليها سابقاً لا تعني توفر القراءة الجيدة أو المستوعبة للمقروء بحكم انتماء هؤلاء المستجوبين إلى مراحل تعليمية أولية (ابتدائي/ إعدادي) بل إن هذه القراءة، على اختلاف مستوياتها، تعكس كما سبقت الإشارة سيطرة الفضاء المحيط بالقراءة أكثر من القراءة ذاتها، (عبد المجيد بنجلون المقرر مدرسياً).

٣- وهذا ما يفسر ورود بعض الأسماء التي لا تمارس الكتابة (يوسف شاهين) أو بعض الأسماء المشهورة في الذاكرة الشعبية والتراث عامة، مثل (شخصية جحا) أو قد يقدم المستجوب إجابة عامة تعكس المحيط الثقافي العام عائليا ومجتمعيا وتربوياً.

٤- تراجع المرجعيات الثقافية التقليدية لدى الأطفال، خاصة في المرحلة الابتدائية (محمد عطية الأبراشي) أو المنخرطين في البدايات الأولى لمرحلة المراهقة (الإعدادي) المشهورة بالأسماء الذائعة (مصطفى لطفي المنفلوطي/ إحسان عبد القدوس/ ميخائيل نعيمة...).

٥- تمازجت في هذه الأسماء الكتاب المشارقة والمغاربة من جهة، والكتاب الأجانب - كتاب الفرنسية - من جهة ثانية، كما أن هذه الأسماء تداخل فيها الإسم الشهير بالإسم غير المتداول، وتساوي هذا الأخير مع الإسم الشهير من حيث عدد الأصوات، وتكافأ الأسم الأجنبي مع الإسم العربي أو المغربي، كل هذه التداخلات والتماثلات تؤكد على عفوية القراءة لدى الطفل المغربي في هذه المرحلة أو- من ناحية ثانية - قد تظل محايثة للمقرر الدراسي، ومن ثم فالتوجيه الوارد في هذا المجال، لا يتعدى الدائرة المدرسية دون أن يتحول إلى أداة معرفية أو "ثقافية".

وقدمت الإستمارة خلاصة هامة حول نسبة القراءة لدى الفرد الواحد، فإذا كانت الأرقام السابقة تدل على عينة المقروء، فإن الأرقام التالية تقدم لنا عينة القارئ في الجانب الكمي أو الحصيلة المقروءة لدى كل فرد على حدة.

القارئ	المؤلف (الكتاب)
٣٦	٣
٥	٢ بمؤلف ومؤلف
١١	١
٧	مؤلف دون مؤلف
٧	لم يذكر مؤلفا أو مؤلفاً
٢	عنوان مجلة عشوائياً

نستخلص من الأرقام أعلاه الملاحظات التالية:

أ- ارتفاع حصيلة القارئ لدى التلميذ، مما يؤكد على حضورها بأي شكل من الأشكال في الممارسة التعليمية و"المعرفية" للتلميذ.

ب- غير أن الفارق بين كاتب وآخر لا يعكس سيادة "ممارسة قرائية" محددة بمواصفات محددة بل تعكس - كما سبقت الإشارة - سيادة ظروف مؤثرة في تداول المقروء عامة مثل وسائل الإعلام والبرنامج التعليمي و"الثقافة الشفهية" إلخ...

ج- كما أن هذه الأرقام تقدم لنا طبيعة السوق الثقافية من حيث كونها منتمية إلى سوق الكبار أكثر من انتمائها إلى سوق الصغار، ما عدا بالنسبة ل «المجلة» اليتيمة أو الشخصية، من جهة ثانية - شخصية جحا - الشائعة والمتداولة ثقافياً وإعلامياً بين الأطفال (قصص التراث/ قصص الإخوة "جريم" المعربة... إلخ) ومن أهم الأسئلة الواردة في هذا الاستبيان نجد السؤال التالي: ماذا يثيرك في هذا الأدب؟ أو بعبارة أخرى: لماذا تقرأ هذا الانتاج الابداعي أو الأبي؟؟

الأجوبة كانت على الشكل التالي:

لأنه ممتع	٢٤ تلميذاً
لأنه مفيد	١٨ تلميذاً
لأنه يعبر عن الواقع الذي نعيشه	٨ تلاميذ
إجابة سلبية (خانة فراغة)	١٨ تلميذاً

ولا شك أن هذه الاجابات المتفاوتة تعكس لحظات دالة منها: تساوت الإفادة بالإجابة السلبية (١٨ إجابة)، كما أن أعلى نسبة (٢٤ إجابة) واردة في هذا الاستبيان تؤكد على ضرورة توفر خصيصة أساسية في هذا الأدب، تلك هي خصيصة المتعة وهذا ما تفتقده الكثير من نصوص هذا الانتاج المشدود إلى

الوعظ والإرشاد المباشر من ناحية، أو على الخطابية والتقرير من ناحية أخرى. ولعل هذا ما يفسر افتقاد الطفل العربي لـ"بطله" "أو "نموذجه" المفضل في النصوص الحكائية المكتوبة والمسموعة والمرئية فالكل يعرف "بينوكيو" أو Tin-Tin "تان تان" أو "لوكي لاك" Lucky-luck أو Asterix أستريكس... إلخ دون أن أذكر الأبطال الوطنيين مثل "روبان دي بوا" و "بيليك لوروك" Blek le Roc وأصبح هذا المنتوج الغزير مرجعية للطفل العربية المتجه دائما إلى أبطال "والت ديزني Walt Disney قبل أن يتجه إلى مرجعيته الفنية بالنماذج المختلفة وفي حالة توفر لحظات الرجوع (قصص تراثية/ طرائف ونوادر/ أبطال عرب ومسلمين...) النادرة لدى هذا الطفل، فإن ذلك يتم بوسائل رديئة أو منفرة في كل الأحوال خطاً ورسماً ولوناً وصناعةً وإخراجاً... وأخيراً وليس آخرا، سقوط هذا المنتوج في مأزق "التعليمية" الزاعقة!

بالنسبة للرقم السلبي الأخير الذي لم يجب فيه (١٨) تلميذاً عن السؤال، فإن ذلك يقدم الافتراضات التالية:

أ- إما بسبب عدم الفهم وبهذا يكون العيب في الاستمارة، قبل أن يكون في المسؤول (التلميذ).

ب- وإما بسبب عدم الاهتمام بالموضوع، موضع المطالعة، خاصة أن قراءة الإبداع قد يكون مفيداً أو غير مفيد على المدى القريب أو البعيد، كما برز ذلك جلياً في تساوي النسبتين في الخانتين الثانية والأخيرة.

أما بالنسبة للخانة الثالثة فإنها قد جائت في آخر اللائحة، نظراً لأن أعلى نسبة في هذا السؤال تدور حول المتعة الضروري توفرها في هذا الإنتاج، دون أن يعني ذلك تعارض الممتع مع المفيد، فالفائدة بالنسبة للطفل متعددة المستويات مادياً ونفسياً.

من أهم الأجوبة، في هذه الاستمارة، ما تعلق بتعريف أدب الأطفال من خلال الآتي:

١٢ لم يُعَرَّف هذا الأدب.

٣٣ الأدب يُعَرَّف بالأخلاق الفاضلة.

١٨ وسيلة للمعرفة وامتلاك الأسلوب الجيد.

٠٥ أداة للمتعة الجمالية وتنشيط الذهن.

بقراءة سريعة لهذه الأرقام نجد غلبة المرادف الأخلاقي - بالمعنى السلوك - على غيره من المعاريف فالقارئ الطفل، أو الفتى، ما زال بعيدا عن مفهوم الأدب - ولو بشكل عفوي - المعادل للفن والمتعة الذهنية والشعورية.

ولعل هذه النظرة الاخلاقية قد لا تعود إلى الطفل ذاته، بقدر ما تعود إلى المجتمع الذي ما زال

يرسخ هذا المفهوم، مفهوم الوعظ والإرشاد المباشرين.

نحن لا نعارض الدلالة الاخلاقية لهذا الأدب فالطفل، أو الفتى، بل إن الراشد أيضا، مازال محتاجاً إلى القيم الأخلاقية المنسجمة مع كل مجتمع أو بيئة، غير أن المطلوب هو الوصول إلى الموقف الأخلاقي عن طريق الموقف الإبداعي أو الجمالي. فالنص الطفلي، في سياق أدب الأطفال، يقدم دلالته الأخلاقية بالصورة، واللقطة الذكية، والعبارة الموحية، واللون الدال، والعلامات الأخرى المساعدة على إنتاج هذا الموقف فإذا أردنا، على سبيل المثال، أن نحافظ على جمال البيئة ونظافتها، فإن النص المكتوب بهذا الهدف، يستعمل علامة التعجب مرسومة على شكل زهرة أحياناً، والفواصل إلى أعشاب، وعلامات الاستفهام إلى خوذات الرجال المحافظين على البيئة وهكذا...

التنشئة الاجتماعية ودورها في بناء الهوية عند الأطفال

أ.د علي أسعد وطفة

كلية التربية - جامعة الكويت

تتشكل هوية الإنسان على منوال المعايير والقيم الاجتماعية لثقافة المجتمع الذي يعيش فيه. وإذا كان تكيف الكائنات الحية يجري وفق أنظمة غريزية مسجلة في فطرتها، فإن الإنسان هو الكائن الوحيد في مملكة الكائنات الحية الذي يتكيف ويتواصل وفقاً لمعايير ثقافية شعورية أو لا شعورية مسجلة في تاريخه الثقافي وسجله العصبي(١)، والإنسان في نسق هذا المفهوم هو الكائن الوحيد في مملكة الكائنات الحية الذي يغدو إنساناً بالثقافة بالتربية.

وفي عمق الجدل الشامل بين الإنسان والثقافة تبرز التنشئة الاجتماعية La socialisation حاضنا ثقافيا يتشكل فيه الإنسان وينمو على صورة المعايير الثقافية التربوية التي تحددها الثقافة عينها. فالتنشئة هي الأسلوب الذي يتبناه مجتمع ما في بناء الإنسان على صورة الثقافة القائمة. وفي أسلوب التنشئة الاجتماعية وأنماطها المختلفة تبرز واحدة من أهم القضايا الأساسية للوجود الإنساني والتي تتعلق ببناء جوهر الإنسان الداخلي الذي يتمثل في تحديد شخصية الإنسان وجوهره. فالشخصية تشكيل ثقافي تتحدد طبيعته بطبيعة الحاضن الثقافي الذي نشأ في رعايته. وهذا يعني أن طبيعة الشخصية الإنسانية مرهونة إلى حد كبير بطبيعة ومستوى تطور أسلوب التنشئة الاجتماعية التي تشكل القالب الثقافي الذي يهب الإنسان خصائص إنسانيته. ويترتب على ذلك أيضاً أن طبيعة ومستوى تطور الحاضن الثقافي مرهون إلى حد كبير بمستوى تطور الثقافة التي تشكل الإطار العام للتنشئة الاجتماعية.

وهذا كله يعني أن مرونة الحاضن الثقافي ومدى قدرته على التكيف وفقاً لمعطيات الطبيعة الإنسانية الفردية والتوافق مع متطلباتها تشكل الشرط الموضوعي لنشأة الشخصية الإنسانية وتطورها ومنطلق قدرتها على الحضور والتماسك والإبداع. فالمرونة التي تتسم بها أساليب التنشئة الاجتماعية هي الخاصة الجوهرية والأساسية لتحقيق النماء في شخص الإنسان وتطوره.

١- علي وطفة، علم الاجتماع التربوي، مطبعة الاتحاد، منشورات جامعة دمشق، ١٩٩٢. (ص٣٧).

ولا غرو اليوم أن يلجأ علماء النفس والتربية إلى أسلوب التنشئة الاجتماعية السائدة في بعض المجتمعات الإنسانية لتفسير بعض الأحداث التاريخية. ويمكن لنا أن في هذا السياق أن نسرد واقعة تاريخية هامة تبين لنا إلى أي حد تكمن أهمية التنشئة الاجتماعية في بناء الإنسان المتكامل نفسياً.

في نيسان من عام ١٩٤٥ أي في أثناء الحرب العالمية الثانية، هاجمت الأساطيل الأمريكية جزيرة أوكيناوا اليابانية وبدأت تقصف الجزيرة بأطنان من القنابل ونيران المدفعية والطيران لمدة ثلاثة أشهر دون وقف، استطاعات خلالها أن تذوب الصخور والكهوف والمغاور، التي كانت الملجأ الوحيد للجنود اليابانيين والسكان الأصليين للجزيرة، وفيما بعد دخلت احتلت القوات الأمريكية الجزيرة وألقت القبض على من بقي على قيد الحياة من الجنود اليابانيين والسكان الأصليين. وقد لاحظ علماء النفس فيما بعد إلى حد الدهشة أن الجنود اليابانيين الأسرى (وهم من الكوماندوس الذي تم اختياره وتدريبه بعناية فائقة على خوض المعارك) كانوا يعانون من اضطرابات وأمراض نفسية بالغة الخطورة وأن هذه الإضطرابات كانت متدنية جداً عند السكان الأصليين. ومن أجل تفسير هذه الظاهرة أجريت أبحاث نفسية وأتنولوجية تبين بمقتضاها للعلماء أن سبب انخفاض درجة الاضطرابات النفسية عند السكان الأصليين للجزيرة ناجم عن أسلوب التنشئة الاجتماعية لسكان الجزيرة الأصليين: أسلوب التنشئة في الجزيرة كما تبين يغدق على الطفل حبا بلا حدود ويمنح الطفل حرية واسعة جداً وخاصة أثناء الرضاعة وتسامحاً كبيراً فيما يتعلق باللعب وضبط الإخراج ويترك حتى يسير على قدميه دون إكراه. باختصار التنشئة الاجتماعية السائدة هي تنشئة تنتفي فيها كل أشكال الإكراه والعنف والتوتر بعيداً عن حياة الطفل. وباختصار أرجح العلماء سوية الصحة النفسية العالية جداً لسكان الجزيرة الأصليين وقدرتهم على مواجهة الرعب والخوف ولحظات الجحيم إلى أسلوب التنشئة الاجتماعية الذي منحهم طاقة هائلة في مواجهة الصعاب وتحديات الوجود بثبات جأش وقوة وذلك بدرجة أكبر من الجنود اليابانيين الذين أعدوا لويلات الحرب ولمواجهة الجحيم(٢).

فالسمات الشخصية كالثقة بالنفس واللامبالاة والاتكالية والقدرة على الانجاز والشعور بالنقص أو تأكيد الذات والفردية والميل للتعاون وغيرها من السمات الشخصية تعود إلى أسلوب ونمط التنشئة الاجتماعية السائدة في مجتمع ما.

تعريف التنشئة الاجتماعية

لا يمكن للمرء أن يقع على تعريف جامع مانع للتنشئة الاجتماعية ومن أجل بناء صورة واضحة لمفهوم التنشئة الإجتماعية يمكن القول بأن التنشئة الاجتماعية هي منظومة العمليات التي يعتمدها المجتمع في نقل ثقافته بما تنطوي عليه من مفاهيم وقيم وعادات وتقاليد إلى أفراده.

ويعد دور كهايم أول من استخدم مفهوم التنشئة الاجتماعية Socialization بمعناه التربوي(٣)، وأول من عمل على صوغ الملامح العلمية لنظرية التنشئة الاجتماعية، يقول دور كهايم بصدد تعريفه لغاية التربية: إن الإنسان الذي تريد التربية أن تحققه فينا ليس هو الإنسان على غرار ما أودعته الطبيعة بل الإنسان على غرار ما يريده المجتمع(٤). فالتربية هي التأثير الذي تمارسه الأجيال الراشدة في الأجيال التي لم ترشد بعد وتكمن وظيفتها في إزاحة الجانب البيولوجي من نفسية الطفل لصالح نماذج من السلوك الاجتماعي المنظم(٥).

٢- Frank R. Donovan: Education stricte et education libérale, Robert, Laffont Paris, 1968. (P. 74).

٣- علي وطفه، علم الاجتماع التربوي، مطبعة الاتحاد، منشورات جامعة دمشق، ١٩٩٢ ص٣٩.

٤- غي أفانزيني، الجمود والتجديد في التربية المدرسية، ترجمة عبدالله عبدالدايم، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨١ ص٣٣٠.

٥- ريناتا غورفا، مقدمة في علم الاجتماع التربوي، ترجمة نزار عيون السود، دار دمشق، ١٩٨٤ ص ١٠٥.

١- فالتنشئة هي العملية التي يتم فيها ومن خلالها دمج ثقافة المجتمع في الفرد ودمج الفرد في ثقافة المجتمع وهي وفقا لهذا المعنى العملية الجدلية التي تربط بين الفرد وبين ثقافة المجتمع هي العملية التي يتم فيها بناء الثقافة داخل الفرد.

٢- هي ازاحة الجانب البيولوجي في الإنسان لصالح الجانب الاجتماعي أو الانتقال بالإنسان من حالته البيولوجية إلى حالته الاجتماعية.

يقول دور كهايم في كتابه التربية والمجتمع: يوجد في كل منا كائنان لا يمكن الفصل بينهما إلا على نحو تجريدي، أحدهما نتاج لكل الحالات الذهنية الخاصة بنا وبحياتنا الشخصية وهو ما يطلق عليه الكائن الفردي، أما الكائن الآخر فهو جملة نظام من الأفكار والمشاعر والعادات التي لا تعبر عن شخصيتنا بل عن شخصية الجماعة والمجتمع الذي ننتمي إليه كالعقائد الدينية والممارسات الأخلاقية والتقاليد والمشاعر الجمعية من أي نوع وهي في مجموعها تشكل الكائن الاجتماعي الآخر، وبالتالي فإن بناء هذا الكائن الاجتماعي يمثل في نهاية المطاف هدف التربية وغايتها(٦).

وعلى خلاف دور كهايم يركز فرويد على أهمية التوحد أو التقمص في عملية التنشئة الاجتماعية ويعرف التقمص بأنه عملية نفسية يتمثل فيا الفرد مظهراً من مظاهر الآخر أو خاصة من خواصه أو صفة من صفاته(٧). وتتيح عملية التقمص للفرد أن يتمثل أدواراً اجتماعية جديدة وأن يستبطن مفاهيم وتصورات وقيم المجتمع الذي يعيش فيه، وذلك عبر سلسلة من العلاقات التي يقيمها الفرد مع الأشخاص الذين يحيطون به، والذين يشكلون موضوع تقمصه أو نماذج لسلوكه. وتبرز أولويات التنشئة الاجتماعية عند فرويد في نظريته حول مكونات الشخصية وفي جدل العلاقات القائمة بين هذه المكونات الذي يبرز أهمية العلاقة بين الجانب البيولوجي والجانب الاجتماعي: فالهو Le ca ينطوي على الحالة الفطرية الأولية عند الكائن بينما يشكل الأنا الأعلى Le sur-moi الجانب الاجتماعي الثقافي في شخص الفرد ويرمز إلى العادات والتقاليد الجمعية السائدة في المجتمع.

وبالتالي فإن التفاعل الذي يتم بين الأنا الأعلى والهو عبر تدخل الأنا يمثل الجانب الأساسي في عملية التنشئة الاجتماعية. وعن طريق تفاعل بين عضوية الكائن وثقافة المجتمع يستطيع الفرد أن يتكون اجتماعيا وأن يحظى بعضوية الجماعة.

ونلاحظ في هذا الجانب تقارب كبير بين نظرية فرويد ونظرية دور كهايم في العلاقة بين البيولوجي والاجتماعي، بين العقل الجمعي الذي يشكل شخصية الفرد عند دور كهايم وبين الأنا الأعلى الذي يمثل الجانب الاجتماعي في شخصية الفرد عند فرويد، ويكمن التباين الأساسي بين النظريتين في أهمية المصدر في عملية التنشئة. ففي الوقت الذي يركز فيه دور كهايم على الجانب الاجتماعي الخارجي في تكوين وإعداد الفرد لحياة الجماعة الذي يتمثل في "الضمير الجماعي" الذي يمارس اكراها على ضمائر الأفراد، فإن عملية التنشئة تتم في نظرية فرويد وفق أواليات داخلية

٦- إميل دور كهايم، التربية والمجتمع، ترجمة على أسعد وطفة، دار معد، دمشق ١٩٩٦ (نفس الغلاف).
٧- مارسيل بوستيك، العلاقة التربوية، ترجمة محمد بشير النحاس المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٨١ (ص ١٧٠).

نفسية مائلة في جدول العلاقة بين الفردي والاجتماعي.

تعريف الهوية والشخصية:

يعد مفهوما الهوية والشخصية من المفاهيم الإشكالية التي تطرح نفسها منذ زمن بعيد على بساط البحث العلمي. وإذا كان كل مفهوم من هذين المفهومين يطرح إشكالية بمفرده فإن الإشكالية التي يطرحها التداخل بينهما ينهض بقوة العمالقة.

إنه لن المشقة بمكان أن يفصل المرء فصلا قطعياً بين مفهومي الشخصية ومفهوم الهوية، حيث تطرح هذه المسألة نفسها إشكالية منهجية بالغة الصعوبة والتعقيد. ومن حيث المبدأ يمكن التركيز على وحدة المفهومين الشخصية والثقافة لأن أغلب الباحثين والمفكرين لا يفصلون بينهما بل يتجاهلون الحدود الفاصلة ويأخذون في استخدام المفهومين كمترادفين تماماً أو على نحو تضايفي. ولا بد لنا في هذا المقام من أن نرسم بعض الملامح الأولية للوحدة والإنفصال بين المفهومين. وقبل أن نخوض في هذه القضية يمكن أن نرسم بعض ملامح التعريفين.

يشتق مفهوم الشخصية Personnalté يشتق من الكلمة اليونانية Persona والتي تعني في الأصل قناعاً، وليس من السهل أبداً أن نقع على تعريف جامع مانع لهذا المفهوم، إذا يحصي جوردن ألبورت Gordon Allport عام ١٩٣٧ خمسين تعريفا للشخصية، وينطلق البورت من هذه المعطيات ليقدم تعريفاً متوازنا للشخصية قوامه أن "الشخصية هي تنظيم دينامي لوضعيات نفسية فيزيائية تحقق للفرد تكيفه مع الوسط الاجتماعي". وهذا يعني أن الشخصية ليست وجوداً مادياً فحسب بل هي كيان متناسق من التصورات الحرة والأحاسيس الروحية والمشاعر.

يورد أحمد زكي بدوي تعريفاً للشخصية قوامه أن "الشخصية نظام متكامل من الخصائص الجسمية والوجدانية والنزوعية والإدراكية التي تعين هوية الفرد وتميزه عن غيره من الأفراد تمييزا بينا"(٨). وهذا التعريف كما هو واضح يجعل من الشخصية وحدة متمايزة يؤكد التطابق بين مفهوم الهوية والشخصية ويعرف جان ديبوا Jean Dubois الشخصية بأنها مجموعة العناصر التي تشكل السلوك ردود أفعال الأشخاص إزاء المواقف الحياتية"(٩).

وفيما يتعلق بالهوية يمكن لنا أن نستند إلى جهود المفكر الفرنسي إليكس ميكشللي الذي يعرف الهوية بأنها: منظومة متكاملة من المعطيات المادية والنفسية والمعنوية والاجتماعية تنطوي على نسق من عمليات التكامل المعرفي وتتميز بوحدتها التي تتجسد في الروح الداخلية التي تنطوي على خاصة الإحساس بالهوية والشعور بها. فالهوية هي وحدة من المشاعر الداخلية التي تتمثل في الشعور بالاستمرارية والتمايز والديمومة والجهد المركزي. وهي وحدة من العناصر المادية والنفسية المتكاملة

٨- أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٧٨. ص ٢١١.
٩- Jean Dubois: Dictionnaire du francais contemporain, Larousse, paris, 1989.

التي تجعل الشخص يتمايز عما سواه ويشعر بتبايئه ووحدته الذاتية(١٠). ومن أجل تحديد ظلال التمايز بين مفهومي الشخصية والهوية يمكن أن نسجل النقاط التالية:

١- يركز مفهوم الهوية على أهمية المشاعر الداخلية بدرجة أكبر من الشخصية.

٢- يرتكز مفهوم الهوية على مفهوم الانتماء ومفهوم الوحدة والتكامل النفسي لشخص.

٣- يركز مفهوم الشخصية على الجوانب الخارجية بدرجة أكبر من مفهوم الهوية ويتضح هذا من فكرة القناع والذي يعني المظهر الخارجي.

٤- يركز مفهوم الشخصية على الجوانب المادية بصورة أشمل من مفهوم الشخصية.

٥- يعد مفهوم الهوية مفهوماً فلسفيا بالدرجة الأولى حيث يوظف بشكل واسع في مجال الفلسفة ويشكل مبدأ الهوية واحداً من أقدم المبادئ الفلسفية وقوامه أ= أ أي أن الشي هو نفسه. وعلى خلاف ذلك يعد مفهوم الشخصية مفهوماً سيكولوجيا أو أدبياً شاع استخدامه في مجال الأدب وعلم النفس بالدرجة الأولى.

٦- مفهوم الهوية مفهوم شامل يوظف للدلالة على ظواهر مادية غير إنسانية بينما ينفرد مفهوم الشخصية بالدلالة على الظاهرة الإنسانية دون غيرها من الظواهر.

ومن أوجه التجانس بين المفهومين يمكن الإشارة إلى ما يلي:

١- كلاهما يؤكد عنصر الوحدة في الكائن الإنساني.

٢- كلاهما يشمل عنصر التنظيم بين عناصر الوجود الفردي.

٣- كلاهما يؤكد أهمية التغير فالفرد (هوية أو شخصية) حقيقة تتغير عبر بعدي الزمان والمكان.

٤- كلاهما يؤكد على أن الكيان الإنساني يشتمل على عناصر ونفسية مكونة.

٥- وفي هذه الحدود يمكن لنا الآن أن ننطلق لنركز على مفهوم الهوية حينا ومفهوم الشخصية أحياناً أخرى وذلك في إطار دراستنا للبعد التربوي ودوره في تكوين الهوية والشخصية الإنسانية، وهذا يعني أننا سنركز هنا على البعد الداخلي النفسي والفلسفي للشخصية الذي يتمثل في دلالة الهوية.

جدل الشخصية والثقافة:

تتحدد السمات الأساسية للشخصية في مجتمع ما بطابع الثقافة السائدة في المجتمع، وترتبط بنية الشخصية على حد تعبير بودون "Boudon ارتباط وثيقاً بالثقافة المحددة لمجتمع معين" وفي هذا الصدد يرى كاردينر Kardiner أن كل نظام اجتماعي ثقافي يتميز بشخصية مرجعية فالأنا هي ترسب ثقافي، وبالتالي فالشخصية الثقافية تتباين من ثقافة إلى أخرى ومن مجتمع إلى آخر.

وفي هذا الخصوص يرى بارسونز "Parsons أن الأمريكيين يعطون أهمية للكمال أكثر من الألمان بينما يعطون أهمية أقل منهم على المحافظة"(١١). وتقوم افتراضات الشخصية الثقافية على مبدأ أن "القيم والعناصر الثقافية للنظام الثقافي تستبطن بأمانه من قبل الفرد وهي تشكل نوعا من البرمجة الناظمة لسلوكه"(١٢).

١٠- أليكس ميكشللي، الهوية، ترجمة علي وطفة، دار معد، دمشق ن ١٩٩٣. ص١٥، ص١٢٩.

١١- ملك أبيض، الثقافة وقيم الشباب، وزارة الثقافة، دمشق، ١٩٨٤. ص ٢٢٩.

١٢- ملك أبيض، الثقافة وقيم الشباب، وزارة الثقافة، دمشق، ١٩٨٤. ص ٢٢٠.

النسب المؤية لنمو التعلم العام حتى سن الثامنة عشرة في تصنيف بلوم

الأعمار	النمو في كل مرحلة عمرية	التراكم في كل مرحلة
من الولادة حتى ٦ سنة	٣٣٪	٣٣٪
من ٦ سنوات حتى ١٣	٤٢٪	٧٥٪
من ١٣ سنة حتى ١٨	٢٥٪	١٠٠٪

ويؤكد غلين دومان أن ٨٩٪ من حجم الدماغ الطبيعي ينمو خلال السنوات الخمس الأولى(١٨). هذا ويؤكد كل من ميداني كلاين، وآنا فرويد، والفرد أدلر، وأريكسون، وفروم، ولا كان على الأهمية المطلقة لحياة الطفولة المبكرة وعلى أهمية المراحل الحرجة في النمو والتي تتمركز في مرحلة الطفولة المبكرة.

ولا بد لنا هنا الإشارة إلى أهمية ما يسمى بالمراحل الحرجة للتطور مثل: مرحلة المرآة عند لاكان، المرحلة الأودوبية عند فرويد، مرحلة الرضاعة عند ميداني كلاين، ومرحلة تشكل الهوية عند اريكسون، ومرحلة ارضاء الحاجات عند ماسلو، وهي المراحل التي تعطي أهمية خاصة في عملية التطور وهي مراحل تتمحور في مرحلة مادون الخامسة من عمر الأطفال(١٩). ولا بد لنا في هذا السياق من الإشارة إلى مصداقية الأقوال المأثورة التي تقول أن التعليم في الصغر كالنقش على الحجر، ومن شب على شيء شاب عليه.

ويكمن أسلوب التسلط في أصل العقد والأمراض النفسية مثل: عقدة النقص، عقدة الخصاء والخصاء الذني، عقدة أوديب، عقدة الإهمال، عقدة المنافسة الأخوية، عقدة الذنب، وعقدة فقدان الأمن. والإتجاه التسلطي في التربية يمكنه أن يفسر مختلف مظاهر الاضطرابات والأمراض النفسية.

أساليب التنشئة الاجتماعية ودورها في بناء الهوية:

يعنى بأسلوب التنشئة الاجتماعية الكيفية التي يتم من خلالها بناء الثقافة في الفرد وتشكيله على نحو اجتماعي. هذا وبغض النظر عن المحتوى القيمي للثقافة التي تنقل إلى الأفراد يلعب أسلوب التنشئة الاجتماعية دوراً كبيراً في التأثير سلباً أو إيجاباً في بنية الشخصية ز وهذا يعني أنه يمكن لأسلوب التنشئة الاجتماعية الذي تعتمده بعض القبائل البدائية أفضل من حيث المبدأ لتحقيق نماء الشخصية وتطورها مع الأساليب التي تعتمدها الثقافات المتقدمة حضارياً. وتتمايز أساليب التنشئة الاجتماعية المعتمدة في درجة الشدة المستخدمة وفي مدى اعتمادها على الأساليب العلمية في بناء شخصية الفراد وتربيتهم.

وبصورة عامة يمكن القول إن أساليب التنشئة الاجتماعية التي تعتمد الإسراف في استخدام الشدة أو التساهل تؤدي إلى بناء شخصيات ضعيفة وغير متكاملة. وكلما اتجهت هذه الأساليب نحو اعتماد المنطق العلمي في التنشئة الاجتماعية كانت أكثر قدرة على بناء شخصيات سليمة متكاملة.

١٨- علي وطفة، علم الاجتماع التربوي، مرجع سابق، ص ٧٩ .
١٩- جان كلود فيلو، اللاشعور بحث في أعماق النفس الإنسانية، ترجمة علي وطفة، دار معد، دمشق ١٩٩٦ .

ويشار إلى الاتجاه العلمي في التنشئة الاجتماعية بوصفه نمطا من التنشئة الاجتماعية يقوم على أسس عملية تهدف إلى بناء الشخصية الإنسانية المتكاملة وينطلق من عقلنة موضوعية لمختلف الظروف والشروط الموضوعية المؤثرة في الشخصية. وتعتمد التنشئة الاجتماعية العلمية على معطيات أهم النظريات العلمية في التربية ويمكن الإشارة إلى النماذج التالية للنظريات العالمية المتنامية في هذا الميدان ومنها:

١- كيف تنمو قدرات التفكير عند الطفل (جان بياجيه J. Piaget، نموذجا).

٢- كيف تنمو القدرات الانفعالية (سيغموند فرويد S. Freud، نموذجا).

٣- كيف تنمو القدرات الاجتماعية (إميل دور كهايم E. Durkheim نموذجا).

٤- تحديد حاجات نمو الشخصية (إبراهام ماوسلو A. Maslow نموذجا).

ويمكن الإشارة أيضاً إلى معطيات علم نفس الطفولة والمراهقة وعلم النفس التربوي كمنطلقات أساسية لأساليب التنشئة الاجتماعية العلمية.

وباختصار يمكن القول أن أساليب التنشئة الاجتماعية التسلطية الاعتباطية تؤدي بصورة عامة إلى هدم الشخصية الإنسانية بينما وعلى خلاف ذلك تعمل التنشئة الاجتماعية المعتدلة والتي تنطلق من معطيات التجربة الإنسانية العلمية في التربية على بنا الشخصيات الإنسانية المتكاملة.

منطلقات بناء الهوية المتكاملة وأسسها:

تتشكل الهوية المتكاملة وفقاً لمنطلقات وأسس نفسية واجتماعية متضافرة. وهناك بالتالي جملة من الشروط الموضوعية والذاتية التي يجب أن تتوازن من أجل بناء الشخصية وتحقيق نمائها. وتتمثل هذه الشروط في منظومة من الحاجات المتكاملة التي تشكل الإطار الموضوعي للعمليات التربوية التي تسعى إلى عملية بناء الهوية الشخصية المتكاملة. وهناك تصنيفات عديدة لمثل هذه الحاجات مثل تصنيف ابراهام أوسلو وإريكسون. ومن أهم الحاجات الأساسية والشروط الموضوعية لبناء الشخصية يشار إلى العناصر التالية:

١- الحاجات المادية الحاجة إلى الطعام والشراب.

٢- الحاجة إلى الأمن.

٣- الحاجة إلى الحب.

٤- الحاجة إلى الانتماء.

٥- الحاجة إلى الحرية.

٦- الحاجة إلى الاستقلال.

٧- الحاجة إلى اثبات الذات.

هذه الحاجات تشكل في الوقت نفسه مشاعر الإحساس بالهوية عند إريكسون وتشكل في الوقت نفسه مبادئ التربية الحديثة ومنطلقاتها. وبالتالي فإن تأمين هذه الحاجات يشكل منطلق التربية

العملية الرصينة ويختلف تصنيف أهمية هذه الحاجات بين نظرية وأخرى إلا أن جميع النظريات مثل نظرية ماسلو ونظرية ماكدوغال ونظرية اريكسون تركز على أهمية هذه الحاجات بوصفها المنطلق الأساسي لتشكل الهوية ولتشكل الوحدة الشخصية للفرد وبالتالي من أجل الوصول إلى ما يسمى بالصحة النفسية للفرد. ويمكن لنا في هذا السياق أن نوصف بعض هذه الحاجات.

أولا: الحاجة إلى الحب:

الحب حاجة إنسانية أصيلة تضرب جذورها في العمق الإنساني، وهي من أهم الحاجات الإنفعالية عند الأطفال. وتأمين الحب شرط ضروري لنمو الأطفال وازدهارهم وقديما قيل بالحب يحيا الإنسان. فالحب عامل ازدهار وتكون وصيرورة إنسانية، وهو قيمة إنسانية تتنافي مع كل صيغ القسوة والإكراه، ومن هنا فإن التربية الديمقراطية تناشد الحب الشامل وتنميه في قلوب الأطفال وتحيطهم به بلا حدود، لأنها تشكل الركن الأساسي وحجر الزاوية في أية ديمقراطية خلاقة.

لقد بينت التجارب أن أطفال الملاجيء غالباً ما يتجرعون كأس الموت عندما يحرمون من حب الأم وحنانها ورعايتها. في عام ١٩١٥ لاحظ طبيب في مشفى جونز هوبكنز أن نسبة ٩٠٪ من أطفال الملاجئ الذين أدخلوا إلى مياتم ودور الحضانة في بالتيمور بولاية ماريلاند (الأمريكية) ماتوا خلال العام الأول من إدخالهم رغم أنهم حظو بعناية ورعاية (٢٠). وفي عام ١٩٨٥ توصل باحث في التحليل النفسي بأن انعدام عناية الأم وإثارتها لطفلها وإظهار حبها له يؤدي إلى تخلف حسي في عاطفته وإلى معدل وفيات عالية. لقد تبين له خلال دراسة أجراها حول عينة من أطفال الملاجئ أن ٢٤ طفلا من أصل ٩١ طفلا قد ماتوا رغم الطعام الجيد والعناية الطبية الفائقة(٢١).

وفي هذا المسار يمكن الإشارة إلى تجربة فريدرك الثاني حاكم صقلية في القرن الثالث عشر - وكان هذا الحاكم شاعراً موهوباً وفناناً وعالماً طبيعياً - التي حاول من خلالها أن يعرف ما اللغة التي يتكلمها الأطفال عندما يكبرون إذا لم يسمعوا كلام أحد هل هي اللغة العبرية أم اللغة العربية أم اللاتينية؟ ومن أجل هذه الغاية دفع بعدد من الأطفال حديثي الولادة إلى مرضعات ومربيات يقمن بالرعاية والرضاعة وذلك من دون أن يصدر عن المربيات أي صوت، أكان مناغاة أم كلاماً، لقد ذهبت تجربة فريدريك سدى لأن جميع الأطفال تجرعوا كأس الموت لأنهم لم يستطيعوا أن يعيشوا من غير حب، يتمثل في المناغات والمداغاة والابتسامات والأصوات(٢٢). ولقد قام بهذه التجربة من قبل بسماتيك فرعون مصر وانتهت إلى النتيجة نفسها. وحدث أيضا أن أجريت مثل هذه التجربة في عهد الملك جيمس الرابع في اسكتلندا عام ١٥٠٠ وقد لاحظ المجربون أن الطفل لا يتكلم أية لغة وأن أكثر الأطفال كانوا يتجرعون كأس الموت ويضاف إلى ذلك أن هؤلاء الأطفال (من بقي منهم) كان من الصعب بمكان أن يتعلموا اللغة(٢٣). ويشير ذلك كله إلى أهمية الحب كحاجة أساسية للوجود الإنساني برمته ويعد الحب من أهم الحاجات الإنفعالية عند الأطفال على الإطلاق، والطفل الذي يعاني من الحرمان العاطفي سيعاني في المستقبل من اضطرابات نفسية ومن قابلية واسعة للانحراف، وللحب ثلاثة ضروب أساسية منها:

١- أن ينهل الطفل من حب الآخرين.

٢- أن يغدق حبه على الآخرين وعلى نفسه أيضا.

٢٠- بيتر فارب، بنو الإنسان، ترجمة زهير الكرمي، عالم المعرفة، عدد ٦٧، يوليو تموز ١٩٨٣ (ص١٢)

٢١- المرجع السابق ص، ١٣.

٢٢- المرجع السابق ص١٢.

٢٣- محمود السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية. مطبعة الاتحاد، دمشق. ١٩٨١. ص١٠٧.

ثانيا: الحاجة إلى الأمن:

يعطي إبراهام ماوسلو الحاجة للأمن أهمية وأولوية خاصة فهي تلي الحاجات البيولوجية مباشرة(٢٤). وتتمثل الحاجة للأمن في توفير الشروط الأساسية للوجود والاستمرار. والحاجة للأمن هي استمرار للوضعية الجنينية للطفل أثناء مرحلة الرحم حيث يريد أن يكون بعيداً عن أشكال الخطر والخوف والتهديد والألم والمخاطر المختلفة جميعها.

ومن التجارب التي أجريت في هذا المجال تجارب الأمهات الصناعية حيث قام العلماء بتصميم نموذجين لأمهات صناعية ووضعوا صغار القردة معها منذ الولادة: يتكون النموذج الأول من أم صنوعة من أسلاك معدنية عارية مزودة بثدي صناعي تتغذى منها صغار القردة، وإلى جانب الأم الصناعية المغذاية التي تعطي الحليب، صنع نموذج آخر لأم صناعية أخرى مغطاة بجلد أملس ناعم، وقد لوحظ أن صغار القردة عندما تتعرض للخوف والخطر تسرع إلى الأم الصناعية ذات الملمس الناعم لأن هذا النموذج يوفر للصغار دفء الأم ونعومتها، وفي ذلك إشارة عميقة لأهمية الإحساس بالأمن عند صغار الحيوانات وهو الأمن الذي يمكن حنان الأم أمن يوفره(٢٥).

ثالثا: الحاجة إلى الإنتماء:

تمثل الحاجة إلى الانتماء هي إحدى الحاجات الأساسية للنفس الإنسانية وتجسد ركناً أساسياً من أركان الإحساس بالهوية. فالإنسان كائن لا يستطيع الاستمرار في الوجود إلا في إطار جماعة واسرة ومجتمع، ومن غير ذلك فإن الإنسان يتعرض للفناء، فالانتماء إلى الأسرة وإلى جماعة الأقران وإلى مجتمع هي شروط أولية وأساسية للوجود الإنساني وهو شرط من شروط امتلاك الهوية عند أريكسون وغيره.

رابعا: الحاجة إلى الحرية:

يعد مبدأ الحرية المبتدأ والخبر في التربية الديمقراطية، ويأخذ هذا المبدأ صيغاً متنوعة أبرزها الحرية النفسية للطفل فالحرية الجسدية ومن ثم الحرية العقلية. ونعني بالحرية النفسية أن لا يكره الطفل على تبني مواقف انفعالية مثل مشاعر الحقد والكراهية والنفور وأن يترك للطفل حرية التكون السيكولوجي وفقاً لمعايير موضوعية قوامها التسامح والتضحية والعطاء. ويقصد بالحرية العقلية أن لا يشحن ذهن الطفل فيما لا يرغب فيه وأن يفكر فيما ليس من شأنه وأن يكره على تبني معتقدات وقيم خارجة على إرادته أو اهتماماته الطفولية. أما الحرية الجسدية فتتمثل في أن يترك للطفل وخاصة في مراحل حياته الأولى حرية اللعب والحركة والإنطلاق دون قيود أو حدود تعيق عمليه نموه وازدهاره. والحرية هي التي تتيح للفرد أن ينمو ويزدهر نفسياً واجتماعياً وعقلياً بصورة متوازنة. هذا وتعد الحرية ركنا أساسيا من أركان الوجود والكينونة الذاتية للفرد(٢٦).

خامسا: الحاجة إلى الاستقلال:

تنطلق التربية الديمقراطية من مبدأ التربية الاستقلالية. والتربية الاستقلالية هي التربية التي تهتم بتعويد الطفل الاعتماد على نفسه في حل مشكلاته وفي قضاء حاجاته وذلك بالقدر الذي تسمح له قدراته القيام به. وتشير أوجه النشاط النفسية للطفل إلى ميله الشديد إلى بناء صور

٢٤- رجاء محمود أبو علام، علم النفس التربوي، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، ١٩٨٦، ص١٩٧.
٢٥- بيتر فارب، بنو الإنسان مرجع سابق ص٤٢٨.
٢٦- إليكس ميكشللي، الهوية، ترجمة علي وطفه، الوسيم، دمشق، ١٩٩٣.

خيالية مشحونة بالقوة والقدرة والطاقة. هذا ويمتلك الطفل نزعة حيوية إلى تحقيق استقلاله وبناء تجربته الذاتية في الوجود.

والتربية الاستقلالية تتنافى مع التربية الإتكالية التي لا تتيح للطفل الإعتماد على نفسه في حل مشكلاته وفي قضاء حاجاته وذلك على الرغم من تمتعه بالقدرات التي تعينه على القيام بها. وبالتالي فإن الشعور بالاستقلال هو الوجه الآخر للشعور بالانتماء وينمو هذا الشعور في جدل العلاقة بين الأنا والهو والأنا الأعلى والواقع عند فرويد وذلك عن طريق توحدات الطفل المتتابعة مع ذويه. وتعد الحاجة إلى الاستقلال وقوامها الاعتماد على الإمكانيات الذاتية وعلى الجهد المركزي واحداً من المنطلقات الأساسية للوجود الإنساني.

سادساً: الحاجة إلى التقدير الاجتماعي:

تعد الحاجة إلى التقدير الاجتماعي واحدة من الحاجات الدينامية للوجود. وتنطوي هذه الحاجة على جانبين أساسيين: يتمثل الأول في أن يحظى المرء على تقدير الآخرين ولا سيما في أحضان الجماعات المرجعية كالأسرة والمدرسة وجماعات الرفاق، ويتمثل الجانب الآخر في احترام الذات وتقديرها. وغني عن البيان أن احترام الذات ينبثق عن احترام الآخرين وأن صورة الذات مرهونة وإلى حد كبير بالانطباعات التي يسجلها الآخرون عن الفرد. ومن هذا المنطلق يجب الابتعاد عن كل ما من شأنه أن تبخيس شخصية الطفل والحط من شأنه.

قيمة الإنسان وإحساسه بوجوده وكينونته مرهون إلى حد كبير بالقيمة الاجتماعية التي يجسدها في إطار حياته الاجتماعية، فالإنسان يتعطش إلى احترام الآخرين وحبهم وأن يكون ذلك قائماً على أساس الأهمية والقيمة التي يمتلكها في المجتمع. ويحافظ ارضاء هذه الحاجة على توازن الإنسان وعلى صحته النفسية.

سابعاً: الحاجة إلى إثبات الذات والتجربة الذاتية:

الإنسان يريد أن يعتمد على خبرته الذاتية وعلى مكانته الخاصة ليثبت وجوده، وتعني هذه الحاجة تجسيداً لحالة الشعور بالاستقلال حيث يترتب على الطفل في هذا المستوى أن يحقق ذاته وأن يمتحنها في ميادين الحياة وذلك في سياق التجارب المختلفة. وتشكل تلبية هذه الحاجة التي لا تنفصل عن الحاجات الأخرى منطلقا من منطلقات الوجود والإحساس بالكينونة الذاتية للفرد.

فالتربية الحديثة على حد تعبير عبدالله عبد الدايم: "تدعو إلى تكوين الإنسان وليس إلى تكوين علامة يحمل هامة ضخمة من المعارف فوق جسم هزيل، وعاطفة صامرة، وإحساس متلبد، وخلق مضطرب، وقدرات نفسية مدحورة(٢٧).

"فالمعلومات ليست هي التي تخلق الرجال وأنه لا يكفي للمرء أن يتعلم لغات عديدة وأن يعرف حساب اللامتناهيات كما يستحق الثقة ويكون مصدراً لسعادة أولئك الذين يحيا معهم ويكون نافعاً للمجتمع قادراً على العطاء له" (٢٨).

التنشئة الاجتماعية وأزمة الهوية في مجتمعنا العربي:

يعيش الطفل العربي في عالم من العنف المفروض داخل الأسرة والذي يجسد إلى حد كبير اعتباط

٢٧- عبد الله عبد الكريم، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٧٨، ص٥٠٥.
٢٨- المرجع السابق ص٥٠٥.

السلطة الأبوية(٢٩). وهو في هذا السياق يعيش بين إكراهات الحب الأمومي وبين إكراهات القسر الأبوي، فحب الأم العربية لأبنائها بكل ما يتميز به من حرارة عاطفية يغلب عليه الطابع التملكي. يقول مصطفى حجازي في هذا الصدد: تفرض الأم هيمنتها العاطفية على أطفالها. وتشمل في نفوسهم كل رغبات الاستقلال وتحيطهم بعالم من الخرافات والغيبيات والمخاوف، فينشأ الطفل انفعالياً خرافياً عاجزاً عن التصدي للواقع من خلال الحس النقدي والتفكير العقلاني(٣٠). وهذا يعني أن الطفل يعيش بين إكراهين بين حب الأم الذي يسحق شخصيته وبين تسلط الأب الذي يمحق وجوده.

إن نظرة متأينة لواقع التربية العربية تؤكد أن التربية مفرقة في تقليديتها وذلك على مستوى المدرسة وعلى مستوى الأسرة وفيما يلي نصف ملامح هذه التربية:

١- أسلوب التنشئة الاجتماعية أسلوب تقليدي يعتمد على التسلط والإكراه.

٢- يسود أسلوب الضرب والعقاب الجسدي في المدرسة والأسرة.

٣- يسود أسلوب التحقير والإذلال والإزدراء يسود في الأسرة والمدرسة.

٤- تتداخل في أساليب التنشئة العربية أساليب الشدة والتذبذب والمحاباة والترك والحماية الزائدة بنسب مختلفة.

٥- تعتمد التربية العربية على المبادئ التقليدية ومنها:

٦- الطفل ينطوي على نزعة شريرة - تقديم التعليم على التربية - الطفل راشد صغير - التربية إعداد للحياة وليست هي الحياة - التربية ترويض وليست تحرير.

وهذه التربية تؤدي إلى بناء الإنسان الذي تتملكه مشاعر الضعف والنقص والقصور والدونية والاحساس بالذنب. تبين الدراسات الجارية في ميدان التنشئة الاجتماعية أن الأساليب التسلطية والتقليدية في التربية تؤدي إلى هدم البنية النفسية والاجتماعية والعقلية للشخصية عن الأطفال. وعلى خلاف ذلك تبين هذه الدراسات أن الأطفال الذين يعيشون في أوساط أسرية تعتمد التنشئة الاجتماعية الديمقراطية يتميزون بالسمات التالية:

١- أكثر ذكاء وقدرة على التحصيل.

٢- أكثر قدرة على التكيف الاجتماعي.

٣- أكثر قدرة على الانجاز.

٤- أكثر قدرة على الانهماك في نشاط عقلي تحت ظروف صعبة.

٥- أكثر اعتماداً على النفس وميلاً إلى الاستقلال.

٦- أكثر اتصافاً بالود وأقل عدوانية.

٧- أكثر تلقائية وأصالة وابتكار.

٢٩- مصطفى حجازي، التخلف الاجتماعي، سيكولوجية الإنسان المقهور، معهد الإنماء العربي، الطبعة الخامسة، بيروت، ١٩٨٩.
٣٠- المرجع السابق ص٨٢.

وعلى خلاف ذلك فإن الأطفال الذين يعانون من عقد النقص والقصور والدونية هم هؤلاء الأطفال الذين خضعوا لتنشئة اجتماعية تقليدية متصلبة في مراحل طفولتهم الصغرى.

وتأسيساً على ما سبق يترتب على التربية العربية المعاصرة أن تأخذ بمعايير التنشئة الاجتماعية التي تنطلق من أسس علمية وذلك من أجل بناء الإنسان القادر المبدع في عصر التحولات والثورات العلمية المتلاحقة. وأن رهان التربية الحرة هو الأساس الذي يجب على التربية العربية أن تعتمده في مواجهة التحديات المصيرية التي تفرزها العولمة والحداثة.

التقارير

مشروع المؤشرات التربوية

المشاريع البحثية الرائدة للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
(التقرير التاسع)

إعداد: أ.د. قاسم الصراف

تمهيد

يسرنا أن نقدم في هذا العدد من مجلة الطفولة العربية التقرير التاسع لأهم مشروع تربوي قامت الجمعية بتنفيذه في مجال تقويم التحصيل الدراسي في المرحلة الابتدائية في مدارس الكويت.

وقد نشرت التقارير الثمانية السابقة تباعاً من العدد الصفري للمجلة إلى العدد السابع، حيث جاء التقرير الأول تحت عنوان "التعرف بالمشروع"، ونشر في العدد الصفري من مجلة الطفولة العربية الذي صدر في شهر أبريل ١٩٩٩م.

وجاء التقرير الثاني تحت عنوان "أهداف المشروع وخطواته الاجرائية" حيث تناول تحديد المشكلة، وأهداف الدراسة، وأهميتها، وحدودها، وأسئلتها والخطوات الإجرائية لتنفيذها، ثم المعالجة الاحصائية لبياناتها، ونشر في العدد الأول من مجلة الطفولة العربية الذي صدر في شهر أكتوبر ١٩٩٩م.

وكان عنوان التقرير الثالث "الجانب الميداني للدراسة" حيث تناول كيفية بناء أدوات الدراسة، واختيار عينتها الاستطلاعية، والتطبيق الاستطلاعي، والحصول على الخصائص السيكومترية

لأدواتها، والتطبيق الميداني للدراسة الأساسية ونشر في العدد الثاني من المجلة الذي صدر في شهر فبراير ٢٠٠٠م.

وجاء التقرير الرابع ليتناول عرض نتائج الدراسة فيما يتعلق بالصورة الوصفية لتلميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، ونشر في العدد الثالث من المجلة والذي صدر في شهر مايو ٢٠٠٠م.

كما تناول التقرير الخامس نتائج الدراسة المتعلقة بالصورة الوصفية لأسرة تلميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، ونشر في العدد الرابع من مجلة الطفولة العربية والذي صدر في شهر سبتمبر ٢٠٠٠م.

وخصص التقرير السادس لنتائج الدراسة فيما يخص الصورة الوصفية لمعلم المرحلة الابتدائية في مدارس دولة الكويت، وقد نشر في العدد الخامس من المجلة الذي صدر في شهر ديسمبر ٢٠٠٠م.

وجا التقرير السابع ليتناول الصورة الوصفية للمدرسة الابتدائية في دولة الكويت، ونشر في العدد السادس من المجلة الذي صدر في شهر مارس ٢٠٠١م.

وكان عنوان التقرير الثامن "الصورة العامة للمخرجات" حيث تناول الجزء الثاني لنتائج الدراسة فيما يتعلق بالصورة العامة للمخرجات والمتعلقة بالتحصيل الدراسي العام لتلميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت ونشر في العدد السابع من المجلة والذي صدر في شهر يونيو ٢٠٠١ .

وها نحن نضع بين يدي القراء الأعزاء في هذا العدد التقرير التاسع الذي يتناول الصورة العامة للفروق بين المجموعات ودلالتها فيما يتعلق بالفروق بالنسبة للمناطق التعليمية، وجنس التلاميذ، ودخل الأسرة، وتعليم كل من الأب والأم، ونوع المدرسة.

الصورة العامة للفروق بين المجموعات ودلالتها

تضمنت أهداف هذه الدراسة التعرف على الفروق في التحصيل الكلي والتحصيل في كل مادة لعينة البحث من التلاميذ بحسب:

أ- المنطقة التعليمية.

ب- جنس التلاميذ

ج- دخل الأسرة

د- تعليم الأب

هـ- تعليم الأم

و- نوع المدرسة (جنس هيئة التدريس)

وفيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها:

أ- الفروق بالنسبة للمناطق التعليمية:

بلغت قيمة ف بالنسبة للتحصيل الكلي ٣٢,٢٥ وهي دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٠١ إشارة إلى

وجود فروق في التحصيل الكلي تبعاً للمناطق التعليمية، وقد استخدم اختبار شيفيه للتعرف على الدلالات بين متوسطات المناطق التعليمية.

كما بلغت قيم ف ٣٠,٢٨ بالنسبة للغة العربية، و ٥٢,٩٥ بالنسبة للغة الانجليزية، و ١٤,٨٣ بالنسبة للتربية الإسلامية، ١٢,٢١ بالنسبة للمهارات الحياتية، و١٣,٦٣ بالنسبة للرياضيات، و٣١,٤١ بالنسبة للعلوم. وهي كلها دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٠١ ويوضح الجدول رقم (٤-٨٢) متوسطات التحصيل في المناطق التعليمية بالنسبة للتحصيل الكلي والتحصيل في المواد المختلفة.

جدول (٤-٨٢): متوسطات التحصيل في المناطق التعليمية

المناطق التعليمية	العاصمة	حولي	الفروانية	الاحمدي	الاحمدي
التحصيل الكلي	١٤٣,٤١	١٢٧,٩٩	١١٩,٤٣	١٢٤,٢٦	١١٨,٨٢
اللغة العربية	٢٥,٣٥	٢٣,٥٢	٢٠,٣٧	٢١,٧١	٢٠,٨٤
اللغة الانجليزية	٢٢,٤٣	١٧,٢٩	١٥,٣٣	١٧,٠٨	١٥,٢٠
التربية الإسلامية	٢٨,٢٤	٢٦,٣٨	٢٥,٢٥	٢٥,٠٥	٢٤,٣٩
المهارات الحياتية	٢٥,٠٧	٢٢,٢٥	٢١,٧٣	٢٢,٢٤	٢١,٨١
الرياضيات	١٨,٨٥	١٧,٣٠	١٦,٤٠	١٧,١٣	١٦,٢١
العلوم	٢٣,٤٧	٢١,٣٥	٢٣,٣٥	٢١,٥	٢٠,٣٧

ويلاحظ من الجدول (٤-٨٢) ما يلي:

١- تفوق تلاميذ منطقة العاصمة التعليمية على تلاميذ مناطق حولي والفروانية والاحمدي والجهراء في التحصيل الكلي وفي تحصيل كل مادة على حدة.

٢- تفوق تلاميذ منطقة حولي على تلاميذ منطقة الفروانية والأحمدي والجهراء في التحصيل الكلي وفي تحصيل كل مادة على حدة.

والجدول رقم (٤-٨٣) يوضح ترتيب المناطق التعليمية بحسب متوسطات التحصيل.

الجدول رقم (٤-٨٣) يوضح ترتيب المناطق التعليمية بحسب متوسطات التحصيل فيها

المنطقة التعليمية	الاولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة
العاصمة	جميع المواد	-	-	-	-
حولي	-	جميع المواد	-	-	-
الأحمدي	-	-	-	تربية إسلامية الرياضيات	اللغة العربية علوم اللغة الانجليزية المهارات الحياتية
الفروانية	- - -	- - -	اللغة العربية التربية الإسلامية العلوم - الرياضيات اللغة الانجليزية	المهارات الحياتية -	- - تربية إسلامية الرياضيات
الجهراء	-	-	المهارات الحياتية	اللغة العربية- العلوم اللغة الانجليزية	

ب- الفروق بين الجنسين في المستوى التحصيلي:

جدول (٤-٨٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية في المواد المختلفة للذكور والإناث

المادة	ذكور		اناث		اختبار «ت»	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التحصيل الكلي	١١٥,٩٠	٣٧,٥٣	١٣٦,١١	٣٥,٠٣	١١,٧٧	٠,٠٠١
اللغة العربية	٢٠,٢٣	٧,٥٧	٢٤,٢٤	٧,٢٤	١١,٤٨	٠,٠٠١
اللغة الانجليزية	١٥,٧٥	٧,٩٠	١٩,٢٣	٨,٨٥	٨,٨٧	٠,٠٠١
التربية الإسلامية	٢٣,١٦	٨,٣٥	٢٨,١٣	٦,٨٦	١٣,٦٨	٠,٠٠١
المهارات الحياتية	٢٠,١٧	٨,٦٩	٢٤,٣٥	٧,٨٤	١٠,٦٧	٠,٠٠١
الرياضيات	١٦,٨١	٦,٠٥	١٧,٥٣	٥,٤٢	٢,٦٣	٠,٠٠٩
العلوم	١٩,٨٠	٧,٤٤	٢٢,٦٢	٦,٧٣	٨,٤١	٠,٠٠١

عدد الذكور = ٨١٧ عدد الاناث = ١٠٠٢

من الجدول السابق يتبين أن المستوى التحصيلي لدى الإناث يزيد زيادة ذات دلالة إحصائية عن المستوى التحصيلي لدى الذكور في التحصيل الكلي وجميع المواد الدراسية.

ج- دخل الأسرة والتحصيل الدراسي:

بلغت قيمة ف بالنسبة للتحصيل الكلي ١٧,٥٧ وهي دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٠١ إشارة إلى وجود فروق في التحصيل الكلي تبعاً لدخل الأسرة، وقد استخدم اختبار شيفيه للتعرف على الدلالات بين متوسطات فئات الدخل.

كما بلغت قيم ف ٩٨، ١٩، ٠٩، ٢٥، ٠٩، ١١، ٠٩، ٧، ٩٣، ٦، ١٠، ١١ وذلك بالنسبة للغة العربية واللغة الانجليزية والتربية الإسلامية والمهارات الحياتية والرياضيات والعلوم على التوالي، وهي كلها دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٠١ ويوضح الجدول (٤-٨٥) متوسطات التحصيل بين فئات الدخل.

جدول (٤-٨٥): متوسطات التحصيل بحسب دخل الأسرة

متوسط التحصيل / الدخل بالدينار	٣٠٠ فأقل	٣٠١ - ٦٠٠	٦٠١ - ٩٠٠	٩٠١ - ١١٠٠	١١٠١ فأكثر
الكلي	١١٩,٨٥	١٢٢,٩٩	١٢٥,٧٥	١٢٣,٧١	١٤٠,٥٣
اللغة العربية	٢١,١٧	٢١,٤٤	٢٢,١٦	٢٢,١٩	٢٤,٧٧
اللغة الانجليزية	١٤,٦٣	١٧,٠٢	١٧,٠٧	١٦,٩٣	٢١,٢٢
التربية الإسلامية	٢٥,١١	٢٥,٤١	٢٥,٩٥	٢٤,٧١	٢٨,١٠
المهارات الحياتية	٢١,٥٥	٢١,٨٥	٢٢,٢٧	٢٢,٠١	٢٤,٤٦
الرياضيات	١٦,٨٩	١٦,٧٧	١٧,١٢	١٦,٨٥	١٨,٥٥
العلوم	٢٠,٤٩	٢٠,٥٠	٢١,١٨	٢١,٠٣	٢٣,٤٣

ويلاحظ من الجدول (٤-٨٥) أن التفوق الدراسي هو للتلاميذ الذين ينتمون إلى أسر ذوات الدخل الأعلى (١١٠١د.ك فأكثر) على نظرائهم من الأسر ذوات الدخل الأقل سواء في التحصيل الكلي أو في تحصيل كل مادة على حدة.

د- تعليم الأب والمستوى التحصيلي للتلميذ:

بلغت قيمة ف بالنسبة للتحصيل الكلي ٦٨,٩٤ وهي دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٠١ إشارة إلى وجود فروق في التحصيل الكلي تبعاً لمستوى تعليم الأب، وقد استخدم اختبار شيفيه للتعرف على المقارنات المتعددة بين متوسطات التحصيل الكلي ومستوى تعليم الأب.

كما بلغت قيم ف ٤٩,٨٦ بالنسبة للغة العربية، ٧٣,٣١ بالنسبة للغة الانجليزية، ٣٩,٠٨ بالنسبة للتربية الإسلامية، ٣٠,٨٣ بالسنبة للمهارات الحياتية، ٣٦,٢٣ بالنسبة للرياضيات، ٤١,١٩ بالنسبة للعلوم، وهي كلها دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٠١ ويوضح الجدول (٤-٨٦) متوسطات التحصيل بحسب مستوى تعليم الأب.

جدول (٤-٨٦): متوسطات التحصيل بحسب مستوى تعليم الأب.

مستوى تعليم الأب / متوسط التحصيل	لا يقرأ ولا يكتب	تعليم متوسط	تعليم ثانوي	بعد الثانوي	بعد الجامعي
الكلي	١٠٣,٨١	١١٨,٠١	١٢٨,٦٨	١٤٥,٣٠	١٤٧,٠٧
اللغة العربية	١٨,٥٣	٢٠,٦٩	٢٢,٨٧	٢٥,٦٣	٢٥,٩٩
اللغة الانجليزية	١٢,٩٧	١٥,٠٨	١٨,٤١	٢١,٩٣	٢٢,٥٢
التربية الإسلامية	٢١,٦٣	٢٤,٦٩	٢٦,٠٤	٢٨,٨٢	٢٩,٣٦
المهارات الحياتية	١٨,١٨	٢١,٤٦	٢٢,٣٥	٢٥,٤٣	٢٥,٤٠
الرياضيات	١٤,٩٢	١٦,١٢	١٧,٣١	١٩,٣٥	١٩,٤٢
العلوم	١٧,٧٨	١٩,٧٧	٢١,٧٠	٢٤,١٣	٢٤,٣٩

ويلاحظ من الجدول (٤-٨٦) أن التفوق الدراسي للتلاميذ يرتفع كلما ارتفع مستوى تعليم الأب بصورة عامة، سواء في التحصيل الكلي أو في تحصيل كل مادة على حدة.

هـ- تعليم الأم والمستوى التحصيلي للتلميذ:

بلغت قيمة ف بالنسبة للتحصيل الكلي ٩١,٦٢ وهي دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٠١ إشارة إلى وجود فروق في التحصيل الكلي تبعاً لمستوى تعليم الأم، وقد استخدم اختبار شيفيه للتعرف على الدلالات بين متوسطات مستوى تعليم الأم.

كما بلغت قيم ف ٨٩، ٧٠، ١٠، ١١٥، ٣١، ٤٦، ٩٤، ٣٦، ٩٦، ٣٩، ٦٨، ٥١ وذلك بالنسبة للغة العربية واللغة الانجليزية والتربية الإسلامية والمهارات الحياتية والرياضيات والعلوم على التوالي، وهي كلها دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٠١ ويوضح الجدول (٤-٨٧) متوسطات التحصيل بحسب فئات تعليم الأم.

جدول (٤-٨٧): متوسط التحصيل بحسب فئات تعليم الأم

الفئة / متوسط التحصيل	لا يقرأ ولا يكتب	تعليم متوسط	تعليم ثانوي	بعد الثانوي	بعد الجامعي
الكلي	١١٠,٩	١١٧,٤٢	١٣٣,٢٣	١٤٩,٧٣	١٥٣,٤٩
اللغة العربية	١٩,١٦	٢٠,٦٥	٢٣,٧٥	٢٦,٦٢	٢٦,٣١
اللغة الانجليزية	١٣,٣١	١٥,٢٤	١٩,٢٠	٢٣,٢١	٢٥,١٩
التربية الإسلامية	٢٢,٩٦	٢٤,٥١	٢٧,٢٧	٢٩,٩٦	٢٩,٨٣
المهارات الحياتية	٢٠,٠٤	٢٠,٩٣	٢٣,٣٩	٢٥,٩٨	٢٦,٥٦
الرياضيات	١٥,٦٠	١٦,٢٢	١٧,٥٢	١٩,٨٣	١٩,٩٠
العلوم	١٩,٠١	١٩,٨٩	٢٢,١٠	٢٤,٨٤	٢٥,٧٠

ويلاحظ من الجدول (٤-٨٧) أن التفوق الدراسي للتلاميذ يزداد كلما ازداد مستوى تعليم الأم بصورة عامة، سواء في التحصيل الكلي أو في تحصيل كل مادة على حدة.

و- نوع المدرسة والمستوى التحصيلي:

بلغت قيمة ف ٧٤,٧٢ وذلك بالنسبة للتحصيل الكلي، وهي دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٠١ إشارة إلى وجود فروق في التحصيل الكلي تبعاً لجنس الهيئة التدريسية، وقد استخدم اختبار شيفيه للتعرف على المقارنات المتعددة لمتوسطات فئات جنس الهيئة التدريسية.

كما بلغت قيم ف ٧٦,١٣ بالنسبة للغة العربية، و٤٦,١٨ بالنسبة للغة الانجليزية، و ٩٩,٠٩ بالنسبة للتربية الإسلامية، و٥٨,١٦ بالنسبة للمهارات الحياتية، و٣,٨٨ بالنسبة للرياضيات، و٣٩,١٤ بالنسبة للعلوم، وهي كلها دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٠١ ويوضح الجدول (٤-٨٨) متوسطات التحصيل بحسب الفئات الثلاث لنوع المدرسة.

جدول (٤-٨٨): متوسطات التحصيل بحسب الفئات الثلاث لنوع المدرسة

فئات نوع المدرسة / متوسط التحصيل	ذكور (مدرسون) ذكور (تلاميذ)	إناث (مدرسات) إناث (تلميذات)	إناث (مدرسات) ذكور (تلاميذ)
الكلي	١١٣,٣٤	١٣٦,٠٤	١٢٠,٦٧
اللغة العربية	١٩,٤٥	٢٤,٢٣	٢١,٧٢
اللغة الانجليزية	١٤,٩٣	١٩,٢١	١٧,٢٧
التربية الإسلامية	٢٢,٧٩	٢٨,١٢	٢٣,٨٤
المهارات الحياتية	٢٠,٠٥	٢٤,٣٦	٢٠,٤٥
الرياضيات	١٦,٧٢	١٧,٥٢	١٦,٨٧
العلوم	١٩,٣٨	٢٢,٦٢	٢٠,٥٥

ويلاحظ من الجدول (٤-٨٨) أن التفوق الدراسي هو للتلميذات اللائي تدرسهن معلمات على كل من الذكور الذين يدرسهم معلمون أو الذكور الذين تدرسهم معلمات، سواء في التحصيل الكلي أو في تحصيل كل مادة على حدة.

التعليم للجميع • إطار العمل العربي

تجديد الالتزام

٢٠٠٠ - ٢٠١٠

مقدمة

يرتكز "إطار العمل العربي من أجل تأمين حاجات التعلم الأساسية في الدول العربية في الأعوام ٢٠٠٠-٢٠١٠ على ما يأتي:

١- "الإعلان العالمي حول التعليم للجميع" وهيكلية العمل لتأمين حاجات التعلم الأساسية، اللذان اعتمدا في المؤتمر العالمي حول التعليم للجميع (جومتيين، ١٩٩٠).

٢- أعمال المنتدى الاستشاري الدولي بشأن التعليم للجميع - اجتماع منتصف العقد (عمان، ١٩٩٦) وسائر الأنشطة العالمية العربية المرتبطة بالإعلان والهيكلية التي تم تنفيذها في عقد التسعينيات، في ما يتعلق بمضمون الوثيقتين المذكورتين أعلاه.

٣- الوثائق حول الطفولة والتعليم للجميع التي أقرها وزراء التربية والتعليم في الدول العربية.

٤- تقييم العام ٢٠٠٠" الذي قامت به الدول العربية تحضيراً للمؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع" (القاهرة، ٢٤-٢٧ كانون الثاني/ يناير ٢٠٠٠).

٥- مشروع إطار العمل الذي وضعه المنتدى الاستشاري الدولي للتعليم للجميع المقترح للمناقشة تحضيراً للمنتدى العالم للتعليم (دكار، نيسان/ ابريل ٢٠٠٠).

٦- مناقشات "المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع - تقييم العام ٢٠٠٠" الذي عقد في القاهرة (٢٤-٢٧ كانون الثاني/ يناير ٢٠٠٠).

• المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع تقييم العام ٢٠٠٠

وظيفة هذا الإطار مزدوجة:

١- أن يكون مرجعا ودليلاً تسترشد به كل الجهات المعنية بالتعليم في المنطقة العربية والملتزمة بتحقيق هدف التعليم للجميع، عند صياغتها لاستراتيجياتها وخططها وبرامجها.

٢- أن يعكس اهتمامات المنطقة العربية، عند مناقشة قضايا التعليم للجميع في "المنتدى العالمي للتعليم" الذي عقد في دكار (السنغال) في شهر نيسان/ ابريل ٢٠٠٠.

أولا: المنطلقات

١- التعلم مفتاح التنمية البشرية المستدامة، وأساس الوجود المستنير وسند العيش الكريم.

أ- التعلم، هذا "الكنز المكنون"، هو حصيلة الفرص المفتوحة والمتنوعة للوصول إلى المعارف واكتساب الخبرات. وبالتالي، فإن التعلم المستمر مدى الحياة هو أحد مفاتيح العيش في القرن الحادي والعشرين. معه يزول التمييز التقليدي بين التربية المدرسية والتعليم المستمر، ومعه يمكن مواجهة التحديات التي يفرضها عالم سريع التغير.

يقوم التعلم، بحسب لجنة التربية للقرن الحادي والعشرين، على أربع ركائز: أن يتعلم المرء كيف يتعلم، وكيف يعمل، وكيف يكون، وكيف يعيش مع الآخرين. القدرة على التعلم هي لب النمو الإنساني. وهي أساس الوجود المستنير وسند العيش الكريم.

ب- إن التعليم، إذ يستهدف إتاحة الفرص المتكافئة للتعلم أمام الأفراد، إنما يهدف أيضاً إلى تحقيق المجتمع المتعلم، الذي يقوم على اكتساب المعارف وتجديدها واستعمالها.

٢- تعزيز التعلم تحسين لنوعية الحياة

أ- إن توفير التعليم للجميع بصورة متكافئة هو خدمة اجتماعية إلزامية يجب توفيرها لجميع الأفراد، كحق من حقوقهم الأساسية، وشرط من شروط تحسين نوعية الحياة.

ب- ومن هذه الخدمات الاجتماعية - إلى جانب التعليم - الرعاية الصحية، التي تشمل القضاء على الأمراض وتوفير التغذية والماء النظيف وتأمين البيئة غير الملوثة. ومع انتشار التعليم ينتشر الوعي الصحي. كما يؤدي تعليم المرأة ليس فقط إلى تحسين رعاية الأطفال الصحية، بل إلى تحسين رعايتهم العامة بما في ذلك الاهتمام بتعليمهم. ومما لا شك فيه أن المستوى التعليمي للأم هو على الإطلاق أهم عامل من العوامل المؤثرة في المشاركة المدرسية وتحسين نوعية الحياة.

ج- كذلك، يساهم نشر التعليم في تنمية الوعي البيئي، وفي معرفة أفضل للحقوق والواجهات الأساسية.

٣- تأمين حاجات التعلم الأساسية قضية ذات أولوية دولية

أ- أكد الإعلان العالمي حول التعليم للجميع (جومتيان، ١٩٩٠)، على ضرورة تأمين حاجات التعلم الأساسية بقوله: "ينبغي تمكين كل شخص - سواء أكان طفلا أم يافعا أم راشداً - من الإفادة من

١- مازالت رعاية الطفولة المبكرة دون الاهتمام المطلوب بكثير

أ- ثمة تعليم ما قبل الابتدائي للأطفال ما بين ٣ و٥ سنوات في معظم الدول العربية. وفي بعضها يأخذ هذا التعليم أحياناً شكلا تقليديا كالكتاتيب تقوم الحكومة بدعمه، كما في المغرب وموريتانيا. لكن معدل الالتحاق الاجمالي يتراوح في هذه المرحلة ما بين ٠,٧٪ و ٩٩٪. وهو أقوى تفاوت تشهده الدول العربية في المؤشرات التعليمية. وتظهر جميع الدول تقدما في هذا المضمار، في نهاية التسعينيات مقارنة مع بدايتها.

ب- يتبين أن نسبة الأطفال الذين يلتحقون بالصف الأول ابتدائي بعد متابعة برامج تعليمية ما قبل ابتدائية لسنة أو أكثر أعلى من معدل الالتحاق الاجمالي بالتعليم ما قبل الابتدائي. وهذا يدل أولا على أن التعليم ما قبل الابتدائي قصير الأمد في معظم الدول.

٢- زيادة الالتحاق بالتعليم الابتدائي

أ- كان الالتحاق بالتعليم الابتدائي في الدول العربية أهم الانجازات في العقد الماضي. فمعظم هذه الدول إما أنها حافظت على قدرتها الاستيعابية في الالتحاق المدرسي في الصف الأول الابتدائي (٦-٧ سنوات) أو أنها حسنت هذه القدرة.

ب- بالنسبة لمجمل التعليم الابتدائي فإن الالتحاق الاجمالي أظهر تحسنا ملموسا أيضاً في الدول العربية.

ج- رغم هذا التحسن، فإن الفوارق بين الحضر والريف ما زالت عالية، والمشاركة الأنثوية في التعليم الابتدائي هي دائما أدنى من مشاركة الذكور (مؤشر التعادل يساوي ١,٠ وما فوق في دولة واحدة). ثم أن المشكلة تظهر بصورة أقوى مع معدل الالتحاق الصافي.

د- الأمية مازالت منتشرة، يقدر عدد الأميين اليوم في الدول العربية ٦٨ مليونا (منهم ٦٣٪ إناث).

هـ- من الواضح أن صورة الأمية في المنطقة العربية تختلف عن صورة انتشار التعليم الابتدائي، لأن الأمية هي الرصيد السلبي للتعليم الذي لم يكتمل انتشاره في الماضي. كما أن أقوى عناصر انتشار الأمية وأقوى مفسر له في المنطقة العربية هو الفجوة بين الذكور والإناث. فمؤشر التعادل بين الجنسين فيها هو ٠,٦٩، الأمر الذي يشير إلى أن الأمية في المنطقة العربية لا تعود إلى الفقر فحسب، بل إلى موقف السكان المتحيز ضد تعليم الإناث وإلى غياب سياسات فعالة تبدل هذا الموقف.

و- إن وجود ٦٨ مليون أمي في المنطقة العربية، ووجود الأمية في جميع الدول العربية، ولو بنسب متفاوتة جدا، لا يمثل فقط تحديا كبيراً لهذه الدول لجهة التنمية أو العدالة الاجتماعية أو نوعية الحياة، بل يترك آثاراً سلبية على أنظمة التعليم نفسها.

٣- ما زالت جودة التعليم امتيازا للقلة

أ- إثر جومتيان اعتمد التحصيل التعلمي مؤشراً أساسياً لنوعية التعليم. لقد شاركت تسع دول عربية (ما بين ١٩٩٣ و١٩٩٩) في مشروع مراقبة التحصيل التعلمي الذي أجرته اليونسكو واليونيسيف. وقد أظهرت النتائج أن الكفايات التي اكتسبها طلبه المرحلة الابتدائية (الصف

الرابع) بعيدة جداً عن المستوى المقترح في جومتيان، إذ لم يصل إلى هذا المستوى (٨٠٪ أو أكثر من الكفايات) سوى ١٢٪ من الطلبة في اللغة العربية، و١٠٪ في الرياضيات و٢٥٪ في المهارات الحياتية. في اللغة العربية، لم تصل إلى مستوى الإتقان المستهدف المقترح في جومتيان (٨٠٪ من الطلبة) سوى دولتين (المغرب وتونس). وفي الرياضيات، لم تصل إلى هذا المستوى أي من الدول المشاركة، بينما وصلت دولتان فقط إلى هذا المستوى في مهارات الحياة (الأردن وتونس). وعلى العموم فإن أداء الاناث كان أفضل من أداء الذكور، وأداء طلبة الحضر أفضل من أداء طلبة الريف.

ب- استنادا إلى نتائج مشروع قياس التحصيل التعلمي تبدو نوعية التعليم الابتدائي في الدول العربية ضعيفة، لا توفر حاجات التعلم الأساسية للطلبة.

ج- من بين مكونات مكتسبات التعلم يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار المهارات الأساسية لحياة أفضل. وكثرة من الدولة العربية ضمنت غاياتها وأهدافها التعليمية، عناصر متصلة بهذه المهارات، من بينها التدريب المهني والتربية الصحية والبيئية والمواطنية.

٤- مؤهلات المعلمين بحاجة إلى تطوير

تبين المعطيات المتوافرة عن الدول العربية أن نسبة المعلمين الحاصلين على المؤهلات الدراسية الدنيا المطلوبة وطنيا لمزاولة مهنة التعليم تراوح بين ٢١٪ و١٠٠٪ (في آخر التسعينيات).

٥- تحسن الكفاءة الداخلية

تشير المعلومات المتوافرة حول الكفاءة الداخلية إلى إنخفاض طفيف في معدلات الإعادة، وزيادة في عدد الطلبة الذين يستمرون في المدرسة حتى الصف الخامس، وأداء أفضل للإناث بالمقارنة مع الذكور.

٦- الإنفاق على التعليم

تتعلق الإنجازات التي حققتها الدول العربية والمشكلات التي اعترضتها بعدة عوامل، من بينها الانفاق على التعليم. وقد بذلت هذه الدول جهوداً كبيرة أدت إلى زيادة الإنفاق على التعليم في العقد الأخير.

٧- ضعف في إدارة أنظمة التعليم

إذا كانت زيادة الموارد المالية تشكل حاجة ضاغطة على الدول الأفقر. فإن المشكلة الأكبر المشتركة بين معظم الدول العربية تتعلق بحسن استخدام الموارد المتاحة، المالية والبشرية على السواء.

ثالثا: التحديات والفرص

أ- في المنطقة العربية مازال الملايين من السكان دون تعليم والملايين غيرهم يتلقون نوعية متدنية من التعليم، ومعظم الباقين لا يتهيؤون لعصر التقانة والتنافس الدولي في الألفية الجديدة. ومن هنا فإننا أمام تحديات تحقيق ما لم يتحقق بعد جومتيان وأمام التحديات الجديدة لما بعد العام ٢٠٠٠.

ب- هنالك اجماع حول هدف التعليم للجميع وأن التعليم للجميع يلعب دوراً مركزياً في القضاء على الفقر المتزايد وفي دعم التقدم الاجتماعي - الاقتصادي واحترام الحقوق الإنسانية للفرد.

ج- من البديهي أن الإخفاق في تسريع المسيرة باتجاه الغايات المتفق عليها في جومتيان سوف يكون له آثار خطيرة على السلام والاستقرار والازدهار. لذلك فإن المرحلة الآن هي مرحلة اعتماد نهج أقوى وأكثر توجها نحو العمل من أجل التعليم الأساسي.

١- تحديات القرن الحادي والعشرين - آفاق ٢٠١٠

أ- تفرض العولمة سوقاً للعمالة تتجاوز حدود الدول وتنافسا حاداً تبعاً للكفاءات المكتسبة. وهذه الكفاءات هي بالدرجة الأولى حصيلة التعليم.

ب- تفرض العولمة استخداما متزايداً للتقانة، أكثر الوسائل فعالية في الانتاج والإتصال. لكن القدرة على استخدام التقانة وما يتطلبه ذلك من مهارات ومعارف، هي أيضا حصيلة التعلم.

ج- وتحدث التقانة أيضا تحولا عميقاً لدى الناس في كيفية التعلم وفي كيفية استخدام ما تعلموه، وفي كيفية تقييم أهمية وملاءمة ما تعلموه. نحن نعيش فترة التقدم الاقتصادي المبني على المعرفة، وبالتالي فإن التعلم يصبح أكثر من أي وقت مضى محدداً للازدهار.

د- وهذا يعني أيضاً أن كلفة التعليم في ارتفاع. يصح ذلك على الأسر كما يصح على الدول. والدول الفقيرة غير القادرة على الدخول في الأسواق المعتمدة على التقانة عالية الكثافة، تواجه خطر التهميش في التجارة والعمالة والاستثمارات. وفي الدول المتقدمة أو النامية على السواء يرتبط الفقر وعدم التكافؤ بين الأسر بالمستوى التعليمي بصورة متزايدة. والفجوة تزيد بين من لديهم إمكان الوصول للمعلومات واستخدام تقانات الاتصالات (بريد إلكتروني، تجارة إلكترونية، تعليم إلكتروني) ومن ليس لديهم هذا الإمكان أو القدرة.

هـ- تواجه الدول العربية فوق ذلك مشكلة استخدام لغة التقانة. فلا إتقان اللغة الاجنبية ولا "تعريب" هذه التقانة معممان.

و- هذه التغيرات غير القابلة للتوقع والتي تحيط بحياتنا تعطي معاني جديدة لمستوجبات التزامات جومتيان. لأنه بمقدار ما تزيد المهارات المطلوبة للحصول على عمل ملائم يؤمن العيش الكريم، فإن التعليم الأساسي يصبح حاجة ماسة أكثر من أي وقت مضى للعمل أو للنجاح المدرسي وللأنتقال إلى التعليم الثانوي والعالي.

س- تفرض الزيادة السكانية تحديا آخر على الأنظمة التعليمية. ففي حين يقدر معدل الزيادة السنوية في الأعوام ٢٠٠٠-٢٠١٠ بـ ١,٢٪ في العالم، وبـ ١,٥٪ في الدول النامية، فإنه يقدر بـ ٢,٥٪ في الدول العربية. وفي العام ٢٠١٠ يتوقع أن يبلغ عدد السكان في الفئة العمرية ٥-١٨ مئة وعشرة ملايين في الدول العربية. وإذا كان معدل الالتحاق في التعليم العام حوالي ٨٠٪ لهذه الفئة فإن على الدول العربية أن توفر فرص هذا التعليم لـ ٨٨ مليون طالب كمجموع، ولـ ٢٩ مليون طالب جديد (العدد الحالي ٥٩ مليوناً). هذا التزايد السكاني يشكل ضغطاً جدياً على الأنظمة التعليمية من حيث الانفاق والتسيير والموارد البشرية الكفية، إلخ.

ش- فوق ذلك، عانى عدد من الدول العربية في العقد الأخير من الاضطرابات المستمرة والنزاع (الجزائر والسودان) أو الحصار (العراق، ليبيا، والسودان)، أو الاحتلال والحروب (لبنان، فلسطين، سوريا، والسودان). وعانت بالتالي الأنظمة التعليمية في هذه الدول كثيراً من هذه المشكلات التي أعاقت قدراتها وأخرت تحقيق أهدافها وفق إعلان جومتيان.

٢- البناء على الفرص المتاحة والتقدم الحاصل

أ- إن مواجهة هذه التحديات لا تنطلق من فراغ. ويجب الاعتراف بأن هناك فرصا لم تكن متوافرة منذ عقد مضى. وثمة إجماع دولي لا لبس فيه حاصل اليوم حول الدور الحاسم للتعليم في تأمين تنمية بشرية مستدامة. وهناك إقرار بتأكيد حقوق الإنسان. ومنذ قمة كوبنهاغن (١٩٩٥) هناك اهتمام متجدد بحقوق الفئات المستبعدة والمهمشة والفقيرة، واعتراف متزايد بالفوائد التي تجنيها المجتمعات من تعليم الإناث.

ب- إن المانحين يستجيبون للنداءات التي تطلقها الدول من أجل امتلاك الطاقات وتطوير القدرات الوطنية. كما أن التدهور التعليمي الذي شهدته العديد من الدول النامية في الثمانينيات قد تم وقفه.

ج- تتوافر اليوم طرق مبتكرة للوصول إلى المتعلمين المعوقين أو الذين يواجهون صعوبات تعلمية بحيث تحظى قدراتهم التعلمية بفرص أوسع للتفتح.

د- توفر تقانات الاتصال والمعلومات الحديثة عموماً إمكانيات هائلة لجعل التعلم في متناول المزيد من الناس، واضافة إلى توفيرها امكانات للتعلم الذاتي ولتقويم دقيق لنتائج التعلم.

و- على المستوى الوطني أخذت أشكال جديدة من التنسيق تنمو حول إدارة شؤون البلاد بطرق أكثر شمولا، مع مشاركة المزيد من الفعاليات التي تمثل المجتمع المدني في التخطيط التربوي والتنفيذ كالمنظمات غير الحكومية.

س- أما على المستوى العالمي فقد توسعت الرعاية الأصلية للتعليم للجميع (اليونسكو واليونيسف والبنك الدولي وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي) لتشمل هيئة أخرى من هيئات الأمم المتحدة الإنمائي هي صندوق الأمم المتحدة للأنشطة السكانية، في إطار المنتدى الاستشاري الدولي، فضلا عن تمثيل جمهرة واسعة من الهيئات الحكومية والخاصة والمنظمات غير الحكومية:

١- المنظمات العربية والمنظمات الإقليمية القائمة في المنطقة العربية، والتي تقع عليها مسؤولية تقديم الدعم وتحريك التعاون الثنائي والمتعدد الأطراف على المستوى العربي.

٢- الهيئات والمنظمات الدولية التي تقع عليها مسؤولية الدعم وتحريك، التعاون الثنائي والمتعدد الأطراف على الصعيد الدولي.

رابعاً: مبادئ العمل

يقترح اعتماد المبادئ الخمسة الآتية في جميع الأعمال الهادفة إلى تأمين حاجات التعليم الأساسي على الصعيد العربي:

مبدأ الشمول، ويتضمن:

- النظر إلى التعليم للجميع من خلال الرؤية الموسعة التي أقرت في جومتيان.
- اعتبار التعلم جزءاً لا يتجزأ من نوعية الحياة، وعاملا أساسيا في تحسين هذه النوعية.
- اعتراف المستويات والأوساط والقطاعات في المجتمع كافة بأن التعلم هو حجر الزاوية في التنمية البشرية المستدامة.
- التعامل مع المتعلم ككل، من أجل فهم المحيط الذي يعيش فيه، ومن أجل تلبية حاجاته وتنمية شخصيته بشكل متكامل ومتوازن.

مبدأ العدالة، ويشمل:

- اعتبار الحصول على الفرص التعليمية حقا لازما من حقوق المواطنين من مختلف الأعمار على المجتمع واجب تأمينها من دون تمييز.
- اعتبار عدم التكافؤ الاجتماعي والجغرافي في الفرص الدراسية سببا لحدوث شروخ في المجتمع يصعب سدها مع الزمن.
- دمج مختلف الفئات والشرائح المستبعدة من الفقراء، وأهل الريف، والمهمشين، والنازحين، والمهجرين، واللاجئين، والرحل، والوافدين، والأطفال المشردين والعاملين، وغيرهم ممن يعانون ظروفاً صعبة، في الخطط التربوية والعملية التعليمية.
- أخذ حاجات المجموعات السكانية الخاصة والأقليات العرقية والدينية والثقافية بالاعتبار عند تعميم البرامج والمناهج.
- اعتبار التمييز بين الذكور والإناث في التعليم الأساسي منافياً للعدالة الاجتماعية، ولمتطلبات التنمية وبشكل انتقاصا من حقوق الإنسان.
- النظر إلى دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من المعوقين، والذين يعانون صعوبات تعليمية، في البرامج التعليمية، على أنه حق لهم ووسيلة أساسية للنمو والإندماج الاجتماعي.
- إيلاء المتفوقين والموهوبين العناية الخاصة وتوفير البيئة التعليمية/ التعلمية الملائمة تنمية لمواهبهم وطاقاتهم ليسهموا في عملية التنمية ومواجهة المستقبل.

مبدأ البيئة الصديقة للمتعلم، ويتضمن ما يأتي:

- توفير بيئة صحية وآمنة للمتعلمين.
- توفير تعليم ذي نوعية جيدة يلائم حاجات المتعلمين ومتطلبات المجتمع المتغير.
- توفير بيئة تعليمية تستند إلى الحقوق والمسؤوليات المتبادلة وتراعي عدم التمييز بين الجنسين.
- ترسيخ الاتجاهات التي تعزز قيم الاحترام والتسامح وفهم الآخرين.
- تشجيع المتعلم على التفكير والتعبير المستقلين.

- توفير معلم ملتزم حريص على اكتشاف قدرات المتعلم والعمل على تنميتها.
- جعل هذه البيئة متاحة وميسرة للجميع.

مبدأ الالتزام، ويشمل:

- الالتزام القوي والمتجدد على جميع المستويات، من قبل الحكومة والقيادات وأولياء الأمور والمجتمع المدني، والمنظمات الإقليمية والدولية وسائر الشركاء، بمضاعفة الجهود من أجل تلبية حاجات التعلم الأساسية للجميع، أطفالاً ويافعين راشدين، انسجاماً مع الأهداف الوطنية والإقليمية والدولية.
- التزام جميع الهيئات بتجديد حملة تعبئة الموارد على جميع المستويات العالمية والمحلية، بما يؤمن إيجاد صيغ مبتكرة وعادلة لحل مشكلة الموارد المالية والبشرية في الدول الأكثر احتياجاً من منطلق إنساني.

مبدأ مواكبة التطورات التقانية، ويشمل:

- اعتبار التطور السريع لتقانات الاتصال عنصراً مساعداً في توفير التعليم ابتداء من التعليم الأساسي. تساعد هذه التقانات مثلا على تصنيف الأهداف التعليمية وتحديد الأداء المتوقع من المتعلمين، وتجزئة المواد الدراسية وتسهيل عرضها، وتفريد التعليم، وتقييم التعلم وتحليل أداء المتعلم، وإجراء الامتحانات، واستخدام التعليم عن بعد للوصول إلى المجموعات السكانية في المناطق النائية.
- إعتبار أن استخدام التقانة، التي تشمل بالإضافة إلى الأجهزة والبرمجيات، استخدام اللغة العربية والأجنبية، أمراً لا غنى عنه للنهوض بالتعليم في مواجهة تحديات القرن الجديد.

خامساً: الأهداف وتوجهات التنفيذ

لقد دعا إطار العمل المعتمد في جومتيان الدول الأعضاء إلى وضع أهدافها وغاياتها الخاصة في سياق جهودها لتلبية حاجات التعلم الأساسية لدى الأطفال واليافعين والراشدين.

وركز اجتماع منتصف العقد (عمان، ١٩٩٦) على خمسة مجالات يجب الاهتمام بها: تحسين التحصيل التعلمي، تعبئة الموارد، تنمية علاقات الشراكة، بناء القدرات الوطنية، والاستجابة لحاجات التعليم الأساسية للجميع في القرن الحادي والعشرين.

ومع نهاية العقد، لا بد من الاعتراف بالصعوبات التي تواجه الأنظمة والتي حالت دون تحقيق أهداف إعلان جومتيان ومنها: نقص الموارد المالية والبشرية أو سوء توزيعها أو إهدارها، وضعف التعبئة.

ولا بد أيضا من الاعتراف بالمنجزات ومن الدعوة إلى تجديد الالتزام بين أربعة أطراف أساسية تتحمل اليوم مسؤولية تحقيق الهدف في المستقبل: الحكومات الوطنية، المجتمع المدني، المنظمات والهيئات الإقليمية، والمنظمات والهيئات الدولية.

١- سبعة أهداف

لذلك، واستناداً إلى إعلان جومتيان وإلى الاحتياجات الخاصة بالدول العربية، يمكن إعادة صياغة الأهداف والغايات الموجهة للسنوات المقبلة (٢٠٠١-٢٠١٠)، من أجل تحقيق الهدف الأسمى، التعليم للجميع في الدول العربية، على النحو الآتي. وتسمح بالقياس الدوري لتحديد مدى التقدم المحرز.

أ- تعميم رعاية الطفولة المبكرة وتنميتها.

ب- مد التعليم الأساسي وتوفيره بنوعية جيدة لجميع الأطفال، مع التركيز على الجماعات المستبعدة.

ج- توسيع فرص التعليم الأساسي وبرامج التأهيل والتدريب على اكتساب مختلف المهارات الحياتية والمهنية لجميع اليافعين والكبار.

د- تعميم القرائية لدى اليافعين وخفض معدلات أمية الكبار بنسب طموحة وواقعية في الوقت نفسه، بما يؤدي إلى تقدم ملموس.

هـ- تمكين المتعلمين كافة من الوصول إلى مستويات تعليمية متميزة تصل بقدراتهم إلى أقصى ما تبلغه بدءاً من اتقان المهارات الأساسية ومروراً بالمهارات التقنية والحياتية وصولاً إلى مستويات التميز في الإبداع والابتكار.

و- المساواة الكاملة والمشاركة الفعالة للإناث في التعليم الأساسي والقضاء على التمييز بين الجنسين والتفاوت داخل المدارس والأنظمة التعليمية.

ز- تحسين إدارة التعليم وتسييره.

وتضع كل دولة غاياتها لكل من هذه الأهداف بصورة تسمح بقياس مدى التقدم الذي تم إحرازه وتقوم بمراجعتها دوريا وبتطويرها تبعاً للمستجدات.

خمسة توجهات للتنفيذ

- خمسة توجهات للتنفيذ تكون النهوج التي يجب اعتمادها على المستوى الوطني من أجل الوصول إلى الأهداف المقررة.

التوجه رقم ١: تعزيز الشراكات، تعاون أفضل، وتبادل للمعلومات.

التوجه رقم ٢: اقامة التكامل بين البرامج والمشاريع.

التوجه رقم ٣: اتخاذ القرارات على أساس المعرفة ووضع المعلومات في متناول الجميع.

التوجه رقم ٤: تعبئة جميع الموارد الممكنة، من خلال تقوية الاستثمارات الوطنية في التعليم.

التوجه رقم ٥: تعزيز المتابعة والإدارة.

سادساً: الأولويات

أولويتان للدول العربية جمعاء

أ- بالنظر إلى الإنجازات التي حققتها الدول العربية مجتمعة في نشر التعليم الأساسي (الهدف رقم ٢)، فإن المشكلة التي تحتل المرتبة الأولى في سلم الأولويات للمنطقة العربية ككل هي مشكلة جودة التعليم. لذلك، وانسجاما مع إعلان القاهرة (١٩٩٤)، يعتبر تحسين جودة التعليم أولوية ملحة في إطار العمل العربي من أجل تحقيق أهداف التعليم للجميع، كما وكيفا.

ب- وبالنظر إلى محدودية الموارد البشرية والمالية المتوافرة فإن الحاجة ماسة في المنطقة العربية لتعبئة الجهو والطاقات. لكن ذلك يحتاج إلى حسن تدبير وحسن تسيير، يساعدان على تحقيق جودة التعليم وغيرها من الأهداف، كما يراعيان تطبيق المبادئ المقررة لإطار العمل. لذلك، يعتبر تحسين أساليب التدبير والتسيير (الهدف رقم ٧) الأولوية رقم ٢ في المنطقة العربية ككل.

محو الأمية: أولوية متقدمة للتعبئة الوطنية والإقليمية والدولية

أ- إن الدول العربية، منفردة أو مجتمعة، معنية بجميع أهداف الإطار العربي للعمل. لكن، بالنظر إلى جسامة المشكلات التي تواجهها، وأهميتها، سواء من زاوية اللحاق بما فاتها، أو من زاوية مستوجبات القرن المقبل، فإن مشكلة كبيرة تواجه المنطقة العربية هي مشكلة الأمية. وذلك لسببين: الأول يتعلق بالحجم الكبير للأمية فيها (حوالي ٦٨ مليونا، أو ٣٨,٥٪ من السكان في عمر ١٥ وما فوق) وبالتفاوت الكبير في القرائية بين الجنسين (مؤشر التعادل= ٠,٦٩)، والثاني يتعلق بالأثر المضاعف للقرائية. فالأمية لدى الراشدين، والنساء خصوصاً، تضعف التحاق الأطفال المدارس وتضعف التحصيل المدرسي (جودة التعليم) لدى الملتحقين، وتزيد نسب الرسوب والترسب المدرسي المبكر (كفاءة التعليم). وتترافق الأمية مع الزواج المبكر ومعدلات الخصوبة ونسب وفيات الأطفال المرتفعة. والأمية تسوغ التمييز بين الجنسين في المجتمع. بينما تساعد القرائية على تحسين نوعية الحياة عموماً.

ب- لذلك، وانسجاما مع إعلان القاهرة (١٩٩٤)، يعتبر محو الأمية اليوم (في العام ٢٠٠٠) أولوية متقدمة للتعبئة الوطنية والإقليمية والدولية في العمل العربي من أجل تحقيق أهداف التعليم للجميع (الهدف رقم٤). لأنه، كما ورد في إعلان القاهرة، "ليس بالإمكان تصور تنمية ونهضة في الوطن العربي دون إنهاء مشكلة الأمية في جميع الأقطار العربية". وضمن هذه الأولوية يجب التركيز على تعليم الفتيات والنساء.

أولويتان أخريان للتعاون العربي والتنمية الوطنية

أ- نظراً إلى ضعف الاهتمام بتربية الطفولة المبكرة في الدول العربية، وإمكان هذا المستوى من التعليم تعزيز التحصيل التعلمي والكفاءة الداخلية في المدرسة الابتدائية، يصبح من الضروري أن تولي رعاية الطفولة المبكرة من أجل بقائها ونمائها المتكامل اهتماما أكبر في خلال السنوات العشر المقبلة.

ب- بموازاة الأولويات المذكورة أعلاه، يتعين تركيز الجهود على تنويع نظم إسداء الخدمات التربوية الموجهة نحو اليافعين والكبار، وبذلك يتحقق توسيع فرص التعلم المتاحة لهم.

٤- لكل دولة عربية أولوياتها الوطنية

أ- إن مجموعات الأولويات المذكورة أعلاه تنطبق على الدول العربية بصورة عامة، ولكنه يصعب أن تنطبق على كل منها منفردة. إذ أن ثمة دولاً اقتربت من تجاوز مشكلة الأمية والتباين بين الجنسين في القرائية. وهذه هي حال الأردن والإمارات والبحرين وفلسطين وقطر والكويت ولبنان، وتتبعها ليبيا والسعودية وسوريا. وهناك دول أخرى تشكل الأمية فيها التحدي الأول، كما هي عليه الحال في مصر والسودان والمغرب وموريتانيا واليمن، وتتبعها تونس والجزائر وجيبوتي والعراق وعمان. وهذا التباين في الأوضاع يغير سلم الأولويات بين مجموعة وأخرى. وينطبق ذلك أيضا على تربية الطفولة المبكرة حيث يقترب الكويت ولبنان من الالتحاق الشامل.

ب- إن كل دولة مدعوة إلى تحديد سلم أولوياتها تبعاً للمشكلات التي تواجهها، وإلى إعادة النظر في هذه الأولويات بصورة دورية تبعاً لما تنجزه. وهذه خطوة لا بد منها لتحديد خطة العمل في كل منها، ولأنه على ضوئها تتحدد أيضاً آفاق التعاون الإقليمي العربي، والدولي.

سابعاً: التعاون الإقليمي العربي والدولي

١- زيادة فعالية التعاون العربي

أ- تتكون المنطقة العربية من احدى وعشرين دولة تجمع بين غالبيتها لغة واحدة وثقافة مشتركة. وفوق ذلك، والأهم منه، يجمع الدول العربية شعور بالانتماء إلى أمة واحدة، فما يصيب أيا منها يؤثر في غيرها. كما يجمع بينها شعور بالعزم على بلورة إرادة مشتركة من أجل النهوض العربي العام. ومن شروط هذا النهوض تحقيق أهداف التعليم للجميع كما ونوعا.

ب- تجمع بين الدول العربية أيضا منظمات إقليمية عربية ترعى شؤون التنسيق والتعاون بينها. وفي العام ٢٠٠٠ تجدد الدول العربية التزامها بالتعاون، وإيمانها بفوائده عليها جميعا. وبأن التفاوت في النمو بينها هو سبب إضافي لإقامة هذا التعاون. وبأن تحقيق أهداف التعليم للجميع سيكون حصيلة الجهود الخاصة بكل منها وحصيلة تعاونها.

ج- يتم هذا التعاون عبر نوعين أساسيين من القنوات:

- العلاقات الثنائية أو المتعددة الأطراف، حيث يجري تشجيع تبادل المعلومات والخبرات وتقديم المساعدات وعقد الاتفاقات وتشجيع تدفق القوى البشرية والاستثمارات.

- الشبكات والمنظمات الإقليمية وشبه الإقليمية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب التربية العربي لدول الخليج، المنظمة الإسلامية للتربية والعلم والثقافة، برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية، الخ..) التي تضع برامج ومشاريع مشتركة، وتتعاون في ذلك مع المنظمات الدولية، وتوفر تقديم المعلومات والخبرات.

د- بالنظر إلى تجربة العقد الماضي حيث ظلت إنجازات الدول العربية، مجتمعة ومنفردة، دون المرجو، فإن الدول العربية مدعوة إلى ما يأتي:

١- تقويم تجارب التعاون السابقة في القناتين المذكورتين، من أجل تعزز التعاون في السنوات

المقبلة وتعميم الفائدة منه على الجميع، بما في ذلك إنشاء مراكز إقليمية متخصصة وبرامج ومشاريع مشتركة للكفايات التعلمية المنتظرة من المتعلمين.

٢- إعادة حشد طاقات التعاون الثنائي والمتعدد. وهذا يتطلب ترتيب كل دولة لأولوياتها حول التعاون لجهة الدول التي تتعاون معها، ولجهة أوجه التعاون، وإمكانات العطاء ومجالات طلب المساعدة. وأكثر الدول نموا مدعوة إلى تقديم العون إلى أقل الدول نموا.

٣- تفعيل عمل المنظمات والمراكز الإقليمية المتخصصة والشبكات والبرامج العربية. وهذا يعني دعم تطوير قدراتها، وتوجيه هذه القدرات نحو أكثر الجوانب نفعا ونحو أشد الدول احتياجا.

٤- اعتبار معالجة القصور في تحقيق الأهداف المرسومة للتعليم الأساسي في أي من دول المنطقة مسؤولية عربية مشتركة.

٢- زيادة الاستفادة من التعاون العربي - الدولي

١- تستند الدول العربية في مقاربتها للتعاون مع الهيئات والمنظمات الدولية، لا سيما تلك القائمة في المنطقة العربية ومع دول العالم إلى ما ورد في إعلان جومتيان حول تدعيم التضامن الدولي:

١- "تلبية حاجات التعلم الأساسية تعتبر مسؤولية إنسانية مشتركة وعالمية، كما أنها تتطلب تضامنا دوليا وإقامة علاقات اقتصادية منصفة وعادلة لتقويم التفاوت الاقتصادي الحالي. فجميع الأمم لديها ما تقدمه من المعارف والخبرات القيمة من أجل تصميم سياسات وبرامج تربوية فعالة.

٢- يتطلب هذا الأمر إجراء زيادات محسوسة وطويلة الأجل في حجم الموارد المخصصة للتعليم الأساسي. وإن من واجب المجتمع الدولي، بما في ذلك المنظمات والمؤسسات الدولية الحكومية، أن يسارع إلى تذليل العوائق التي تحول بين بعض البلدان وبين تحقيق هدف التربية للجميع".

٢- تستند الدول العربية أيضا إلى ما ورد في "هيكلية العمل" المعتمدة في جومتيان حول أولويات العمل على المستوى الدولي، وهي ثلاث:

١- "تعزيز القدرات الوطنية" (لتخطيط برامج وخدمات التربية الأساسية وإدارتها).

٢- "توفير دعم مستمر وطويل الأجل للأنشطة الوطنية والإقليمية"، وهذا يشمل توفير "تمويل دولي متزايد لمساعدة أقل البلدان نموا في تنفيذ خطط عملها المستقلة وفق الرؤية الموسعة للتربية الأساسية للجميع".

٣- "توفير الدعم الفني لقضايا السياسات التربوية".

٣- النظر إلى تجربة العقد الماضي، فإن الدول العربية تدعو المجتمع الدولي إلى ما يأتي:

- تجديد الالتزام الدولي حول تقديم المساعدات المالية لأقل الدول العربية نموا، والتي تعجز بمواردها المتاحة، وبالموارد التي يوفرها التعاون العربي، عن الوفاء بمتطلبات تحقيق هدف التعليم للجميع في السنوات العشر المقبلة.

- تجديد التزام المنظمات والهيئات الدولية، لا سيما الراعية للمؤتمر العربي الإقليمي حول

التعليم للجميع (القاهرة)، والمشاركة في المنتدى العالمي للتعليم (دكار)، بتقديم الدعم المستمر وطويل الأجل للأنشطة الوطنية والإقليمية العربية ولا سيما في تطوير القدرات الوطنية وفي وضع الاستراتيجيات وتصميم الخطط والبرامج والمشاريع ذات الأولوية وفي تنفيذها.

٤- تجدد الدول العربية التزامها، بالتفاعل الإيجابي مع الهيئات والمنظمات الدولية، تحت مظلة إعلان جوميتان، لا سيما فيما يتعلق بتطوير المعارف وبناء قواعد المعلومات، وإجراء الدراسات التشخيصية والتقويمية الدورية للتعليم فيها، طبقاً للأهداف والتوجهات المعتمدة في إطار العمل العربي هذا.

ثامناً: تصميم خطط عمل وطنية مستقلة

أ- لقد سمح تقييم عام ٢٠٠٠ لكل من الدول العربية بمعرفة ما أنجزته خلال عقد وما فاتها تحقيقه، وأصبحت على دراية بالمسافة الفاصلة بينها وبين أهداف التعليم للجميع. وهي مدعوة إلى إجراء مثل هذا التقييم بصورة دورية.

ب- يوفر الإطار العربي دليلا لكل دولة للعمل باتجاه تحقيق غاياتها في المستقبل استناداً إلى ما يتضمنه من مبادئ وأهداف وتوجهات وأولويات وأشكال تعاون عربي ودولي.

ج- الدول العربية مدعوة الآن إلى وضع برنامج زمني لعملها في المستقبل، بحيث تضع كل منها غايات لنفسها تسعى إلى تحقيقها في غضون العقد المقبل، موزعة على مراحل زمنية تجري في نهاية كل منها تقويما جديداً لما أنجزته وما لم تنجزه.

د- في هذا السياق، فإن كل دولة عربية مدعوة إلى أن تحدد، تبعاً لأوضاعها وإمكاناتها، الحدود الدنيا والعليا التي سوف تسعى إلى الوصول إليها بالنسبة لكل من أهداف التعليم للجميع التي يتضمنها إطار العمل هذا على حدة. كما أنها مدعوة إلى ان تضمن التزاماتها في وثائق رسمية معلنة.

هـ- يتطلب تحديد الغايات، إلى جانب الإرادة السياسية، القيام بدراسات وبحوث علمية ترصد معطيات الواقع التربوي وتطرح البدائل والخيارات الممكنة بحيث تشمل أساليب التدبير والتسيير، المركزية واللامركزية، القطاع الحكومي والقطاع الخاص، دور المجتمع المدني، مصادر التمويل المحلية والعربية والدولية، أشكال التعاون ووجهته.

و- أن الدول العربية مدعوة إلى الاتفاق على الاجتماع من جديد في العام ٢٠٠٢ في مؤتمر وزاري عربي يكون موضوعه التعليم للجميع في الدول العربية - غايات العام ٢٠١٠. وفيه تتداول الدول العربية والهيئات والمنظمات العربية والدولية في توجهات الخطط الوطنية ضمن سياق الدعم والتعاون فيما بينها على الصعيدين العربي والدولي.

ز- إن المنظمات الإقليمية والمجتمع الدولي مدعوة لدعم الدول العربية لوضع خططها المستقلة لتحقيق أهداف التعليم للجميع، خلال فترة التحضير للمؤتمر الوزاري المقترح عقده في العام ٢٠٠٢.

معلومات إحصائية

التعليم للجميع تقييم • عام ٢٠٠٠

(٤)
الجمهورية التونسية

مقدمة

لقد عملت البلاد التونسية منذ الإستقلال (مارس ١٩٥٦) على بناء مجتمع متفتح ونشيط ومتسامح ومؤمن بمبادئ حقوق الإنسان.

كما عملت البلاد التونسية على مكافحة كل أشكال التطرف ذلك أن دستورها قد نص على أن النظام الجمهوري هو الضامن لمختلف حقوق الانسان إذ جاء في مقدمة هذا الدستور ما يلي: "يمثل النظام الجمهوري أفضل ضمان لاحترام حقوق الإنسان وأجدى وسيلة لتأمين حق المواطن في التعليم".

هذا وقد مثل اكتساب المعرفة إحدى القناعات الأساسية لمختلف الشرائح الاجتماعية دون استثناء وقد أكد ذلك رئيس الجمهورية بمناسبة الاحتفال بيوم العلم حين قال: "إن العمل من أجل اكتساب المعرفة هو شرط أساسي لكل حرية".

ويمكن أن نذكر في هذا الإطار الفقرة الثانية من الفصل ٢٦ من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان

• تقرير الجمهورية التونسية المقدم الى المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع

التي تنص على أن التربية ينبغي أن تستهدف التفتح الكامل للذات الإنسانية ودعم احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية".

تؤكد العوامل السابقة سلامة الاختيارات التونسية في ميدان التربية إذ غدا من المسلمات اليوم أن السياسات المرتبطة بمكافحة ظاهرة الفقر والحد من نسب وفيات الأطفال وتحسين الخدمات في مجال الصحة العمومية وحماية البيئة والدفاع عن حقوق الإنسان إضافة إلى نشر مبادئ التفاهم الدولي وإغناء الثقافة الوطنية وكذلك المجهودات التي تبذلها الدول قصد تحسين قدرتها التنافسية في مجال التقنيات الحديثة تبقى دون جدوى إن لم تدرج ضمن مخططاتها استراتيجية ملائمة في المجال التربوي ومن أجل ذلك كانت التربية ولا تزال إحدى الثوابت التي تقوم عليها الاستراتيجية التنموية في البلاد التونسية.

إنطلاقاً من هذه الاعتبارات خصصت الدولة التونسية لقطاع التربية التمويلات القصوى ولا يزال هذا التوجه قائم الذات. فقد سمحت المجهودات المبذولة في مجال التربية بتحقيق تطور ملحوظ على المستويين الكمي والكيفي على السواء. ذلك أن تعميم التعليم الأساسي يمثل اليوم واقعاً ملموساً إذ بلغت نسبة التدريس بالنسبة للأطفال الذين بلغوا سن الدراسة ٩٩,١٪.

هذا وإن التطور المسجل بالنسبة إلى التعليم الثانوي والتعليم العالي قد غدا مؤكداً. أما من حيث الجانب الكيفي فقد تطورت عديد من المؤشرات سواء ما كان منها متصلاً بمردودية النظام عامة أو بالمساواة بين التلاميذ إضافة إلى الحركية التي يتميز بها النظام التربوي التونسي والتي مكنت من دعم هذه المكاسب من خلال سلسلة الإصلاحات التي شملت مختلف مكوناته.

التربية قبل المدرسية

تتجه هذه التربية إلى الأطفال المنتمين إلى الفئة العمرية الممتدة من ٣ إلى ٥ سنوات وتتم في رياض الأطفال وتهدف إلى العناية بمختلف مظاهر نمو الطفل (الحسي الحركي/ العاطفي - الاجتماعي/ الذهبي) وذلك بالتعاون مع المحيط العائلي.

كما تعمل على إيقاظ الطفل في المجالين الفني والعلمي وبذلك تعمل على إعداده للإندماج في الوسط المدرسي وفي الحياة بصفة عامة.

التربية ما قبل المدرسية

تولت وزارة الشباب والطفولة إقرار برنامج يهدف إلى الارتقاء بالتربية ما قبل المدرسية على الصعيدين الكمي والكيفي وذلك في إطار البرنامج الوطني للعمل على رعاية ونمو وحماية الطفل (2001/1992) وذلك على امتداد العشرية (PNA)

على الصعيد الكمي:

يرمي البرنامج سابق الذكر إلى تحقيق هدفين اثنين:

- تحسين نسب التغطية داخل رياض الأطفال وذلك من ٨,٧٪ سنة ١٩٩٢ إلى ١٧٪ سنة ٢٠٠١.

- توسيع التربية ما قبل المدرسية لتشمل مختلف الجهات وخاصة الأحياء الشعبية ذات الكثافة السكانية المرتفعة وداخل المناطق الريفية.

على الصعيد الكيفي

- تحسين الخدمات المقدمة داخل رياض الأطفال.

- الإسهام في تربية الأولياء أو الأفراد المكلفين بحضانة الأطفال باعتماد خطة تقوم على الوساطة والتعاون.

الاستراتيجيات والمؤشرات المتصلة بالتربية للجميع ١٩٩٠/١٩٩٨

التربية قبل المدرسية

وسائل العمل قصد بلوغ الغايات:

أ- الشراكة:

أمضت وزارة الشباب والطفولة اتفاقية إطارية مع ثلاث منظمات غير حكومية (الاتحاد التونسي للتضامن الاجتماعي، الاتحاد الوطني للمرأة التونسية، المنظمة التونسية للتربية والأسرة) بهدف مساعدتها على بعث رياض للأطفال خاصة بالمناطق الريفية وداخل الأحياء الشعبية ذات الكثافة المرتفعة.

ب- قانون الحث على الاستثمار:

ومن ناحية أخرى فإن قانون الحث على الاستثمار المؤسّس بمقتضى قانون ٩٣-٢٠ المؤرخ في ٢٧ ديسمبر ١٩٩٣ قد أشار إلى جملة من التشجيعات لفائدة الباعثين الخواص في القطاع قبل المدرسي وذلك من قبيل:

- الإعفاء "الجمركي" في خصوص التجهيزات المستوردة وغير المصنعة بالبلاد التونسية.
- حذف الأداء الموظّف على القيمة المضافة (T.U.A) الخاص بالتجهيزات الاجتماعية التربوية المصنعة داخل البلاد التونسية.
- إمكانية الحصول على قروض ذات فائدة منخفضة وذلك من أجل بعث رياض الأطفال.

وقد أسهمت هذه الاجراءات بكيفية واضحة في التطور الكمي لرياض الأطفال وذلك في القطاعين الخاص والجمعياتي وقد مكن ذلك من بلوغ تغطية قدرت بـ ١٢,٦١٪ خلال سنة ١٩٩٨.

ج- تطور رياض الأطفال (١٩٩٠-١٩٩٨)*:

السنة	عدد رياض الأطفال			الجملة	عدد الأطفال	التغطية الجملية
	القطاع العمومي	القطاع الجامعي	القطاع الخاص			
١٩٩٠	٢٥٠	١٤٤	٢٦٢	٦٥٦	٤٣١٥٠	٧,٠٩٪
١٩٩١	٢٥١	١٥٠	٢٨٨	٦٨٩	٤٥٠٠٠	٧,٤٠٪
١٩٩٢	٢٥١	١٦٤	٣١٥	٧٣٠	٤٧٤٧٥	٧,٨٢٪
١٩٩٣	٢٥٤	١٦٨	٣٦٤	٧٨٦	٤٩١٢٥	٨,١٪
١٩٩٤	٢٥٧	١٨٢	٣٩٨	٨٣٧	٦٢٦٥٤	١٠,٤٠٪
١٩٩٥	٢٤٢	٢٣٦	٥٦٤	١٠٤٢	٦٤٤٩٠	١٠,٧٥٪
١٩٩٦	٢٣٥	٢٤٢	٦٣٨	١١١٥	٦٨١٠٨	١١,٤٢٪
١٩٩٧	٢٠١	٢٤٦	٧٥٣	١٢٠٠	٧٢٣١٦	١٢,١٥٪
١٩٩٨	١٦٣	٢٦٤	٨٥٦	١٢٨٣	٧٥٠٤٨	١٢,٦١٪

العدد الجملي لرياض الأطفال بحسب قطاع الإشراف (١٩٩٨)

العدد الجملي لرياض الأطفال	القطاع العمومي	القطاع الجمعياتي	القطاع الخاص
١٢٨٣	١٦٣	٢٦٤	٨٥٦

عدد الأطفال المرسمين برياض الأطفال بحسب العمر (١٩٩٨)

العدد الجملي للاطفال داخل رياض الأطفال	٣ سنوات	٤ سنوات	٥ سنوات
٤٨٧٥	٧٩١١٧	٦٢٢٢٣	٦٣٥٣٣

عدد الأطفال برياض الأطفال حسب الجنس (١٩٩٨)

العدد الجملي للأطفال داخل رياض الأطفال	الذكور	الإناث
٧٥٠٤٨	٣٨١٧٣	٣٧٨٧٥

* إحصائيات وزارة الشباب والطفولة (تونس) ١٩٩٨

في خصوص المضامين الواردة داخل كل شريط.

❖ استراتيجية وسائطية Médiatique:

وتتمثل في استخراج "ومضات" إذاعية وتلفزية انطلاقاً من المضامين المدرجة داخل الأشرطة الأربعة والعمل على نشرها وذلك في إطار وسائط أوسع.

التربية الأساسية:

المؤشرات الرئيسية:

تمثل هذه الجداول بالنسبة لهذه الدراسة الوصفية للنظام التربوي أقصى معطى جاهزاً على الصعيد الوطني كما تم في هذا النطاق استثمار عدة معطيات أخرى مرتبطة بالمتغيرات المتصلة بالجنس والتوزع على الصعيد الجهوي.

وتقدم الجداول التالية أنماطاً عديدة من المعطيات المرتبطة بالتمدرس خاصة، ومن بين هذه المحكات يمكن أن نذكر المؤشرات التالية:

عدد الأطفال برياض الأطفال حسب الجنس (١٩٩٨)

المؤشر ٣ المعدل الإجمالي للإلتحاق	١٩٩٠/١٩٨٩	١٩٩٧/١٩٩٦
الملتحقون الجدد بالصف الأول الإبتدائي كنسبة مئوية من مجموع السكان في السن الرسمية للالتحاق	٪١٠٥	٪١٠٢,٦

هذا وتشير النسبة المذكورة أعلاه، إضافة إلى ذلك، إلى أن إمكانيات الالتحاق بالمدرسة تفوق نسبتها الأصلية نسبة الأطفال الذين بلغوا السن القانوني للالتحاق بالتعليم الأساسي. ذلك أن النسب المسجلة في هذا المجال والتي تتعدى مائة بالمائة تشير إلى وجود عدد من الأطفال الملتحقين كل سنة بالدارس دون أن يبلغوا العمر القانوني للتمدرس، وتعود الأسباب العميقة لهذه الوضعية إلى السياسة المعتمدة من قبل الدولة في مجال الصحة خاصة ما تعلق منها ببرنامج التنظيم العائلي وهو ما سمح باستيعاب كل الأطفال الذن بلغوا سنا تخول لهم التمدرس.

المؤشر ٤ المعدل الصافي للالتحاق	١٩٩٠/١٩٨٩	١٩٩٧/١٩٩٦
الملتحقون الجدد بالصف الأول الابتدائي ممن هم في السن الرسمية للالتحاق بهذا المستوى كنسبة مائوية من فئة السكان المستهدفة	٪١٠٥	٪٨٥,٦

المؤشران ٥و٦	١٩٩٠/١٩٨٩	١٩٩٧/١٩٩٨
المؤشر٥: نسبة القيد الإجمالي للتمدرس	٪١٠٠,٤	٪١١٥,٨
المؤشر٦: نسبة القيد الصافي للتمدرس	٪١,٨٧	٪٩٥,٨

المؤشران ٧ و٨	١٩٩٠/١٩٨٩	١٩٩٧/١٩٩٨
المؤشر ٧: الإنفاق العام الجاري على التعليم الابتدائي		
أ- كنسبة مئوية من الناتج الوطني الإجمالي (PIB)	٢,١	٢,٤
ب- التلميذ كنسبة مئوية من الناتج الوطني الإجمالي للفرد	١٢,٣	١٥,٤
المؤشر ٨: الإنفاق العام على التعليم الابتدائ كنسبة مئوية من مجموع الإنفاق الوطني على التعليم	٤١,٥	٤٣,٤

المؤشران ٩ و١٠	١٩٩٠/١٩٨٩	١٩٩٧/١٩٩٨
المؤشر ٩: النسبة المئوية لمعلمي المدارس الابتدائية الحاصلين على المؤهلات الدراسية المطلوبة		٪٩٣,٣
المؤشر ١٠: النسبة المئوية لمعلمي المدارس الابتدائية المرخص لهم بالتدريس وفقاً للمعايير الوطنية	٪٩٢	٪٩٩,٢

المؤشر ١١	١٩٩٠/١٩٨٩	١٩٩٧/١٩٩٨
المؤشر١١: نسبة التلاميذ إلى المعلمين	٢٩,٧	٢٤,٢

المؤشر ١٢: معدلات الرسوب بحسب الصف

الصف	١٩٩٠/١٩٨٩	١٩٩٧/١٩٩٦
الصف الأول	٨,٨	١٤,٠
الصف الثاني	١٦,٧	١٥,٨
الصف الثالث	١٩,٧	١٨,٠
الصف الرابع	١٧,٣	١٦,٧
الصف الخامس	٢٢,٩	٢١,٧
الصف السادس	٣٧,٥	٣١,٠
الجملة	٢٠,٣	١٩,٧

المؤشر ١٣:	١٩٩٠/١٩٨٩	١٩٩٧/١٩٩٦
المؤشر ١٣: معدل البقاء في الدراسة حتى الصف الخامس (النسب المئوية لمن يصلون فعلاً إلى الصف الخامس من كل فوج من التلاميذ	٨٥,٣٪	٩١,٦٪

المؤشر ١٤	١٩٩٠/١٩٨٩	١٩٩٧/١٩٩٦
المؤشر ١٤: معامل الكفاءة (العدد المثالي من السنوات - التلاميذ الذي يحتاجه فوج منهم لإتمام الدراسة في المرحلة الابتدائية، معبرا عنه كنسبة مئوية من العدد الفعلي للسنوات - التلاميذ		٦٥,٥٪

المؤشر ١٥	
النسبة المئوية من التلاميذ الذي بلغوا الصف الرابع الابتدائي على الأقل، ويتقنون مجموعة من قدرات التعلم الأساسية متفقاً عليها على المستوى الوطني.	٢٤,٣

لقد تم خلال هذا البحث تمرير مجموعة من الدوائر الخاصة بالمعارف والكفايات مع توجيه مجموعة من الاستبيانات إلى التلاميذ والمدرسين ومديري المدارس والأولياء مع استعمال برنامج في نطاق المعالجة الإحصائية لمختلف النتائج المتحصل عليها وقد مكننا هذا العمل منSPSS استخلاص عدة معطيات متصلة بنوعية المكتسبات لدى التلاميذ مع رصد مختلف المتغيرات المؤثرة تأثيراً دالا في هذه المكتسبات.

كما أن التأليف بين ما ورد بكل خاتمة فرعية من الخاتمات التي جاءت لتتوج كل مرحلة من مراحل التحليل المعتمد في هذا البحث قد مكن من الوقوف عند الخصائص الإيجابية المسجلة في مستوى التعلمات المنجزة من قبل تلاميذ العينة المعتمدة مع إرجاء مختلف هذه الإيجابيات إلى المتغيرات التي كانت سببا فيها وخاصة ما اتصل منها بظروف التعليم، كما تم أيضاً من إبراز مواطن الضعف وتحديد مسالك العلاج الكفيل بتزويد المتعلمين بالكفايات الضرورية لتطوير التعليم وبالتالي تحسين مردودية النظام التربوي.

أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

■ اجتماع اللجنة الاستشارية لمشروع تقييم التدريس في الجامعات العربية.

مشاركة الدكتور حسن الابراهيم رئيس الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ورئيس هيئة تحرير مجلة الطفولة العربية في اجتماع اللجنة الاستشارية لمشروع تقييم التدريس في الجامعات العربية والذي عقد في الأردن في ٢ يوليو ٢٠٠١.

وتضم اللجنة الاستشارية للمشروع نخبة من الشخصيات العربية المعروفة بإسهاماتها ونشاطاتها الواسعة على المستويين الوطني والإقليمي في مجالات التعليم والتنمية. ويهدف المشروع إلى الارتقاء بمستوى التعليم العالي في البلاد العربية من خلال المساعدة في تطوير الأداء النوعي لبرامج التدريس في الجامعات العربية، وكذلك توثيق وتحليل مجموعة من الإحصائيات والمعلومات الحيوية عن كل جامعة.

■ التعليم للجميع:

انضمام الدكتور/ حسن الابراهيم لعضوية المنتدى العربي حول التعليم للجميع ليكون ضمن فريق السفراء لدعم الخطة الوطنية للتعليم للجميع. فقد قام كل من السفراء د. علي فخرو من البحرين ود.حسن الابراهيم رئيس الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية يوم الثلاثاء الموافق ٢٦ يونيو ٢٠٠١م في تمام الساعة ٩:٣٠ صباحاً بعقد اجتماع مع السيد/ بدر الحميضي، مدير عام الصندوق الكويتي للتنمية الاقتصادية والاجتماعية كما تم عقد اجتماع آخر في الساعة ١٢:٣٠ ظهراً مع السيد/ عبد اللطيف الحمد، رئيس مجلس إدارة الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي وتلى الاجتماع غداء عمل.

وكانت حصيلة الاجتماعين مثمرة وتبشر بالتعاون والمساندة لمشروع التعليم للجميع/ اليونسكو.

■ المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب وبرنامج "كيف نقرأ؟".

قام المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بدولة الكويت، بقيادة الدكتور محمد غانم الرميحي،

وللعام الثالث على التوالي بتمويل برنامج كيف نقرأ؟ بهدف الخروج من الأزمة الثقافية المتمثلة بعدة مظاهر منها: أزمة نصوص أزمة تأليف أزمة اصدار كتب، أزمة إبداع، أزمة مسرح، أزمة وعي، أزمة جمهور ثقافي، وأزمة الابتعاد عن الكتاب والعزوف عن القراءة وغيرها.

ويهتم البرنامج بإعطاء جرعات مكثفة لمنهجية جيدة في حياة الأطفال والتي تختلف بشكل كلي عن عملية التدريس التي تختص بها وزارة التربية.

وقد تم اختيار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية لتكون من ضمن مراكز تنفيذ هذا البرنامج للعام الحال ٢٠٠١م.

■ إهداء اصدارات الجمعية لمؤسسة تامر للتعليم المجتمعي.

تم إهداء مجموعة من إصدارات الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية لمؤسسة تامر للتعليم الجامعي في رام الله، فلسطين وذلك عن طريق الدكتور/ منير فاشة مدير الملتقى التربوي العربي.

ومؤسسة تامر للتعليم المجتمعي تعتبر من المؤسسات المهتمة بالتعليم المجتمعي في الوطن العربي ومن أهدافها:

أ- العمل على خلق أجواء تعلمية في كافة المواقع من خلال التشجيع على القراءة وتشجيع التعبير عن الخبرات الذاتية وتشجيع الإبداع والإنجاز وتحويل الخبرة إلى منتوجات ثقافية.

ب- استثمار الموارد المتوفرة لسد الحاجات الأساسية.

ج- التركيز في العمل على فئة الفتيان والفتيات لقناعتها بأهمية هذه الفئة في عملية البناء على المستويات المتعلقة بالنمو والتطور المجتمعي.

د- تشجيع تكوين مجموعات شباب صغيرة نابعة من مبادرات شخصية وتوفير شبكة اتصال فيما بينها.

موقع المؤسسة على الانترنت www.tamerinst.org

■ محاضرة بعنوان

عقدت بالجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية يوم السبت الموافق ٢ يونيو ٢٠٠١م في تمام الساعة الحادية عشرة والنصف محاضرة بعنوان Developing Children's Web portals وقد القى المحاضرة الدكتور Jamshid Beheshti من جامعة ميجل بمونتريال، كندا، وقد حضر المحاضرة نخبة من أساتذة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس والأعضاء العاملين باللجان المختلفة للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

أحدث اصدارات الكتب المتعلقة بالطفل

صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية

تأليف جودت أحمد سعادة

الناشر: دار الشروق للنشر والتوزيع

تاريخ النشر: ٢٠٠١/٣/١

يمتاز هذا الكتاب بالخصائص العلمية والتربوية المهمة كتناوله لموضوع يعتبر من بين أهم الموضوعات التربوية التي شغلت بال المتخصصين في التربية وعلم النفس منذ الخمسينات من القرن العشرين وحتى الآن، وانعكس إيجاباً على المهتمين بالتعليم الفردي والمبرمج وطرق التدريس.

وتركيزه على موضوع يهم الطالب والمعلم والمدير والمشرف التربوي في المدرسة، والطلبة وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة، والباحث في المراكز التربوية المرموقة، مما يجعله خير عون لهم جميعاً.

وقد اشتمل على أكثر من خمسة آلاف مثال للأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، وهي: التربية الإسلامية، واللغة العربية، واللغة الانجليزية، والرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية، والفلسفة، والتربية الرياضية، والتربية الفنية، والتربية الموسيقية، والتربية الأسرية، والتربية الحرفية، مع تطبيق ذلك على المجالات المعرفية والوجدانية والمهارة الحركية بجميع مستوياتها.

التربية بالحوار

تأليف: عبدالرحمن النحلاوي

الناشر: دار الفكر المعاصر

تاريخ النشر: ٢٠٠٠/٨/١

السلسلة: من أساليب التربية الإسلامية

يحمل القرآن في صيغة من صيغه الخطابية سمة الحوار الموجه من الله إلى عباده، ليتجاوبوا مع نداء ربهم، والله منزه غني عن أي مصلحة أو منفعة، إنه الحوار الرباني به يخاطب الله عباده، يأمرهم وينهاهم ويهديهم ويرشدهم، وقد أراد الله لهم أسلوب الحوار ليشعرهم بمكانتهم عند ربهم، وليستخدموا نعمة العقل والتمييز بين الخير والشر، وبين الحق والباطل.

والحوار القرآني الذي تنوع بأشكاله ومقاصده وصيغه وأشكاله يهذب المشاعر، ويوقظ الوجدان، حيث يتناول المؤلف في هذا الكتاب الحديث عن الحوار التربوي وآثاره التربوية فهي كثيرة يحاول المؤلف بيانها على ضوء الآيات القرآنية، حيث يوضح بأن كل هدف من أهدافه، الحوار القرآني، يربي جانباً أو أكثر من جوانب النفس، وينشئ وينمي عاطفة أو أكثر من العواطف الربانية، ويلبي حاجة أو أكثر من الحاجات الإنسانية أو الاجتماعية أو التشريعية أو النفسية عند الفرد أو المجتمع أو الدولة.

الناشر: وهذا أسلوب جديد من التربية جديد قديم بآن معاً. وهو إلى ذلك طريقة راقية من طرق التربية والتعليم والتهذيب والحضارة.

ألم يبدأ الله تعالى الخلق بالحوار مع الملائكة فعلمهم ووجههم وألزمهم الحجة؟! فلماذا لا نستخدم أسلوب الخالق الذي أراد أن يرقينا ويسمو بنا؟!

لماذا لا نستخدم الحوار في التربية! وإذا أردنا أن نستخدمه، فكيف يكون ذلك؟ وإذا عرفنا كيف نستخدمه فهل نفلح فيه؟

١٥٠ طريقة لتنمية ذكاء الطفل من عمر يوم واحد إلى عمر ٦ سنوت

تأليف: آن باكوس، كريستيان رومان.

الناشر: شركة دار الفراشة

تاريخ النشر: ٢٠٠١/٥/١

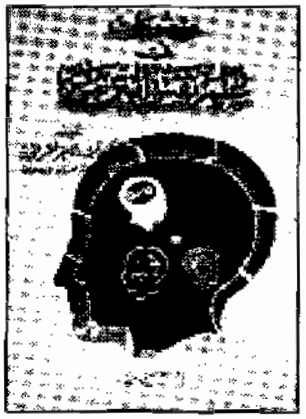
حازت مؤخراً مقدرات الصغار اليافعين على اهتمام الباحثين، وأذهلت من انكب على دراسة نتائجها. فالأطفال باختصار يتمتعون بمقدرة

وموهبة ونضج مبكر، ويهتمون بالحياة أكثر مما يعتقد اليافعون. والباحثون منذ خمسين سنة يحاولون فهم طبيعة الوظيفة الإدراكية عند الطفل وكيف تطورها، وهدفهم إثبات أن الطفل ليس فقط كفوءاً، بل يهتم أيضاً بكل لعبة يمكن أن تحرك قدراته وتساعده على تطوير ما اكتسبه من المعلومات.

وهذا الكتاب يقترح على الوالدة أو المربية ١٥٠ طريقة مبتكرة لتنمية ذكاء الطفل من عمر يوم واحد إلى عمر ٦ سنوات، وهدفه فضلا عن اللهو الجماعي، مواكبة نمو ذكاء الطفل، ذلك أن أية وظيفة فكرية يصبح أكثر فعالية مع التحفيز والممارسة.

والألعاب المقترحة في هذا الكتاب تعطي للطفل فرصة حقيقية للعب واللهو ولإكتساب عدد من المعلومات الهادفة وللتمرن بشكل فعّال. والأنشطة التي يقترحها سهلة، بسيطة متعددة الأهداف يمكن القيام بها في البيت، في السيارة في النزهة أو الحديقة، وصالات الانتظار.

هذا الكتاب ليس دليلاً لتعليم كيفية تحويل الطفل إلى نابغة صغيرة، لكن ذلك لا يعني أن على الوالدين اعتماد موقف سلبي، من مواجهة نمو الطفل الفكري، وانتظار أن يتقدم بنفسه بدون مساعدة. فكلما ساهم المربي بتنويع ردات الطفل التلقائية والطبيعية، كلما زادت إمكانياته وتعمقت رغبته باكتساب المزيد.



موضوعات في علم نفس التربية

تأليف: عبد الأمير شمس الدين

الناشر: دار البلاغة للطباعة والنشر والتوزيع

تاريخ النشر: ٢٠٠٠/٤/١

الطفل - جنيناً كان أم مولوداً، تلتقي عنده وتتقاطع ويتفاعل ما هو بيو-فيسيولوجي (وراثي) مع ما هو (تربوي)، لذا ليس غريبا أن نجد هذا الكائن يجذب ويستقطب ليس فقط الدراسات السيكولوجية، ليكون موضوعاً لها، بل لجميع العلوم الإنسانية ليكون مصدراً أو موضوعاً لبحوثها ولدراستها، سواء منها البيولوجية والفسيولوجية أو البيئة الاجتماعية. في هذا الإطار جاءت مواضيع هذا الكتاب الذي يبحث في علم نفس التربية والتي ضم المواضيع التالية: الأول في النمو عامة (كظاهرة بيو-فيسيولوجية)، الثاني في التكيف والثالث في التعلم ويحث الموضوع الرابع في نمو الجنين (باعتباره منفذ لبرنامج وراثي) وتحدث الموضوع الخامس عن النمو الفيسيولوجي الحركي في الطفولة والسادس في اللعب والسابع في النمو والتطور إلى ما هنالك من مواضيع أحاط بها المؤلف بطريقة علمية وموضوعية وذلك بهدف التقرب من الطفل لكشف طبيعة الطفولة فيكون التعرف إليها بمثابة قنطرة للعبور من خلالها إلى الطفل والطفولة الأمر الذي فيه مصلحة الراشد والطفل على حد سواء.

أغاني الطفولة

تأليف: فاروق أحدب، خالد عرنوس

الناشر: دار الشمال

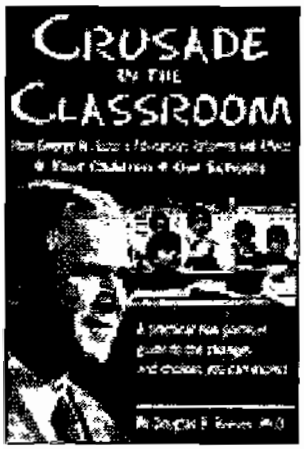
تاريخ النشر: ٢٠٠٠/١١/١

الموسيقى والغناء هما نشاطان فطريان بالنسبة إلى الطفل، لأن الموسيقى موجودة في داخله، وما علينا إلا مساعدتها على التفتيح، واستغلال هذا الفن ليؤثر في نموه وفي بناء شخصيته، وذلك لأثر الموسيقى الكبير في تربية السمع والصوت والتعبير والإيقاع وقوة الانتباه والذاكرة والذكاء والخيال، والذوق بصورة عامة.

من هذا المنطلق كان العمل التربوي الذي يضمه هذا الكتاب والذي يمثل تجربة رائدة في هذا المجال، من خلال مجموعة الأغاني الجديدة ذات المواضيع المختلفة والتي هي من جو الطفولة، لذا كان عنوان الكتاب "أغاني الطفولة".

وتمتاز هذه الأغاني بأنها هادفة وذات بعد أخلاقي وتعليمي، وأما ألحانها فتغلب عليها رهافة الحس الموسيقي والبساطة مع العمق، والإيقاع البعيد عن الضجيج. ولتحقيق الغاية المرجوة من هذه المجموعة، فقد أرفقت كلمات الأغنية ونوتتها الموسيقية بكاسيت يضم الأغنية بكافة عناصرها، كما يضم موسيقى كل أغنية بدون كلمات.

Crusade in the Classroom: How George W. Bush's Education Reforms Will Affect: Your Children, Our Schools



Format:Paperback, 144pp.
ISBN: 0743222563
Publisher: Kaplan Books
Pub. Date: May 2001

Anyone who is interested in education should read this book-especially parents. Crusade in the Classroom is right on target in describing what could happen and probably what will happen with regard to educational reform over the next four years. Dr. Reeves separates the education wheat from the established shaft. He interweaves the themes of accountability, testing, standards and choice into a cohesive, interrelated, understandable education public policy approach. The meaningful hot topics in education are dealt with in a concise, clear manner in summary fashion-the best Primer on the market. Dr. Reeves' comments and analysis are backed up by valid research and his experience in the standards movement throughout the country.

Lesson Plans for Dynamic Physical Education for Elementary School Children

ed., 302pp.

ISBN: 0205326315

Publisher: Allyn & Bacon, Inc.

Pub. Date: August 2000

Edition Desc: 13TH

A valuable reference for both the pre-service and in-service elementary Physical Education teacher,

this text complements Dynamic Physical Education for Elementary School Children, Thirteenth Edition.

Teachers of kindergarten through sixth grade will benefit from using these lesson plans as a guide for presenting movement experiences and skills in a sequential and well-ordered manner. The lessons are presented in three complete sets that cover unique developmental levels, grades K-2, 3-4, and 5-6. Each section contains a year-long syllabus to assist teachers with planning. This text includes all the information necessary to present a comprehensive lesson.

Dynamic Physical Education for Elementary School Children

ISBN: 020528597X

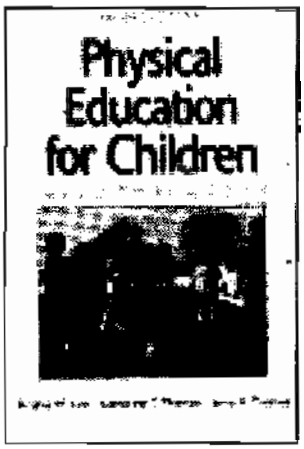
Publisher: Prentice Hall PTR

Pub. Date: July 2000

Edition Desc: 13TH

Updated to incorporate current standards and recommendations, "the core" of elementary P.E. continues to provide the best combination of theoretical framework and hands-on activities available. Dynamic Physical Education for Elementary School Children provides prospective teachers with the tools necessary to ensure success in today's educational environment. Whether starting a new program, restructuring an established one, or working with a team in an existing system, DPE is a valuable pre-service and in-service tool. The thirteenth edition integrates the National Standards for Physical Education and addresses new recommendations designed to increase the activity levels of children and improve their overall fitness levels. For elementary physical education teachers.

Physical Education for Children: Daily Lesson Plans for Middle School



Format: Hardcover

2nd ed., 368pp.

ISBN: 0873226836

Publisher: Human Kinetics Publishers

Pub. Date: January 2000

Edition Desc: 2ND

New edition of a resource that provides developmentally appropriate lesson plans for every day of the school year as well as information on how to organize classes to best implement the lessons. Following an introductory explanation of basic motor development concepts and effective teaching strategies, Lee (Louisiana State U.), and Katherine T. and Jerry R. Thomas (Iowa State U.) present 143 lessons designed for grades 6-8. Units cover organization, fitness, games and sports, rhythmic activities, gymnastics, health, and classroom activities. The organization units include both general concepts and sample lesson plans that feature student objectives, equipment needs, and warm-up and skill development activities. Annotation c. Book News, Inc., Portland, OR (booknews.com)

ببليوجرافيا الجمعية

أدب الأطفال التنموي/ سعد أبو الرضا.- الرياض: نادي القصيم الأدبي، ٢٠٠٠.

الأدب الأفريقي/ علي شلش.- الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٣.

الأسرة والطفل وفرص السلام القادم في العالم العربي/ الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.- الكويت: الجمعية، ١٩٩٤.

الإصلاح التربوي في التعليم العام بدولة الكويت.- الكويت: مركز البحوث والدراسات الكويتية، ١٩٩٧.

تأثير المدى البعيد لأزمة الخليج على أطفال الكويت/ الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.- الكويت: الجمعية، ١٩٩٤.

تقرير عن التربية في العالم: الحق في التعليم نحو التعليم للجميع مدى الحياة.- لبنان: اليونسكو، ٢٠٠٠.

تنظيم الأسرة/ إبراهيم جعفر سليمان.- تونس: المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، ١٩٩١.

الثقافة الاجتماعية من منظور الحداثة والعولمة: محاضر الموسم الثقافي السادس والعشرون ابريل ٢٠٠١- محمد صالح... وآخ.- الكويت: رابطة الاجتماعيين، ٢٠٠١.

ثقافة الأسئلة: مقالات في النقد والنظرية/ عبدالله محمد.- الكويت: دار سعاد الصباح، ١٩٩٣.

حكايات شعبية من الخليج/ تحرير فايز صياغ، عبدالقادر عقيل.- الدوحة: مركز التراث الشعبي لمجلس التعاون لدول الخليج العربية، ٢٠٠١.

دليل الكاتب في كتابة النصوص الموجهة إلى المرأة والأسرة.- الكويت: سفارة دولة الكويت، ١٩٩١.

دليل الكتاب في كتابة النصوص الموجهة إلى إرشاد الشباب/ فيولا الببلاوي.- القاهرة: سفارة دولة الكويت، ١٩٩١.

دليل كتاب ورسامي أدب الأطفال/ جوليندا أبو النصر.- الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ١٩٨٧.

الدواء وصحة المجتمع/ عز الدين سعيد الدنشاري.- الكويت: مكتب التربية العربي لدول مجلس التعاون الخليجي، ١٩٩٤.

ربع قرن في خدمة التنية (١٩٧٤-١٩٩٨)/ الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي.- الكويت: الصندوق، ١٩٩٩.

الشباب والأسرة: دراسة ميدانية/ محمد التولاوي.- المغرب: وزارة الشبيبة والرياضة، ١٩٩١.

الطفل والتراث: مدخل لدراسة أدب الأطفال في الأدب العربي/محمد إبراهيم حور.- الشارقة: دائرة الثقافة والإعلام، ١٩٩٣.

علم المسرحية/ نيكول الادريس.- الكويت: دار سعاد الصباح، ١٩٩٢.

فنانون وشهداء: الفن التشكيلي وحقوق الإنسان/ عز الدين نجيب.- القاهرة: مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، ٢٠٠٠.

قراءات مع الشابي والمتنبي والجاحظ وابن خلدون/ عبدالسلام المسدي: الكويت: دار سعاد الصباح، ١٩٩٣.

قيمة كل امرئ ما يحسن: أهمية التعبير بمختلف أشكاله في عملية التلعم. وقائع الاجتماع ومساهمات المشاركين في اللقاء الثاني للملتقى التربوي العربي/ تحرير سيرين حليلة.- عمان: الملتقى التربوي العربي، ٢٠٠٠.

كيف نقرأ؟: بين الواقع والطموح (برنامج)/ وليد خالد المسلم.- الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ٢٠٠٠.

مؤتمر الأسرة في التشريعات الكويتية/ الديوان الأميري.- الكويت: رابطة الاجتماعيين، ١٩٩٥.

مقدمة في أدب الأطفال/ مفتاح محمد دياب.- طرابلس: المنشأة العامة للنشر والتوزيع، ١٩٨٥.

منذ نعومة أظفارهم: أدب الأطفال العربي الحديث في القرن الحادي والعشرين/ تغريد محمد القدسي.- الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ١٩٩٢.

ندوة مسؤولية المفكر العربي إزاء قضية الطفولة.- لبنان: معهد الإنماء العربي، ١٩٩٠.

النص الأدبي للأطفال: أهدافه ومصادره وسماته/ سعد أبو الرضا.- الإسكندرية: منشأة المعارف، ١٩٩٠.

نظرة المجتمع الكويتي إلى عمل المرأة: دراسة ميدانية تحليلية في المناهج التعليمية والوسائل الإعلامية/ إعداد سهام الفريح... وآخ.- الكويت: ديوان الخدمة المدنية، ٢٠٠١.

نهاية اليوتوبيا: السياسة والثقافة في زمن اللامبالاة/ راسل جاكوبي؛ ترجمة فاروق عبد القادر.- الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ٢٠٠١.

همس الذكريات: قصة الشراكة والمشاركة.. منذ ١٩٥٨/ شركة الزيت العربية المحدودة (اليابان).- الكويت: الرجيب العالمية للإعلام، ٢٠٠١.

اليابان: رؤية جديدة/ باتريك سميث؛ ترجمة سعد زهران.- الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ٢٠٠١.

Confront future challenges: educational Information / Fernando Reimers.- Paris: UNESCO, 1995.

Country Human Development Indicators.- New York: Human Development Report, 1994.

Crisis: psychological First Aid for Recovery & Growth / Ann S. Kliman.- New Jersey: Jason Aronson Inc, 1986.

Critique: Review of the department of state's country.-New York: LCHR, 1990.

Cruelty and Silence: War Tyranny, Uprising and the Arab/ Kannan Makiya.- New York: W.W. Norton & Comp., 1993.

Cultural Literacy: What Every American Needs to Know / Eric Donald Hirch.- Boston: Hougton Mifflin Comp., 1987.

Culture of Democracy: A challenge for schools.- Paris: UNESCO,1995.

Current Approaches to the prediction of Violence / David A. Brizer.- Washington: American Psychiatric Press, 1989.

Curriculum in the Modern Elementary School / Robert H. Beck .- New York: Prentice-Hall, Inc., 1953.

Day Care: A source Book / Kathleen Pullan Watkins.- New York: Garland Pub., 1987.

English Books

Classroom Composition and Pupil Achievement / Yehezkel Dar .- New York: Gordon and Breach Publishers, 1986.

Clinical Guide to Depression in children and Adolescents / Mohammad Shaffii.- Washington: American Psychiatric Press, 1992.

The Clinical Interview of the child / Stanley I. Greenspan.-Washington: American Psychiatric Press, 1991.

The Clinical Interview Using DSM-III-R / Ekkehard Othmer .- Washington: American Psychiatric Press, 1989.

Clinical Manual of Chemical Dependence / Domenic A. Ciraulo.- Washington: American Psychiatric Press, 1991.

Cognitive Therapy of Depression / Aaron T. Beck.- New York: the Guilford Press, 1979.

Colonial Williamsburg / Edward B. Singer.- New York: Gallery Books, 1991.

Commonsense Methods for Children with Special Needs / Peter Westwood.- London: Routledge, 1987.

Comprehensive Evaluation of Disorders of Sexual Desire / Helen Singer Kaplan.- Washington: American Psychiatric Press, 1985.

Comprehensive Review of Geriatic Psychiatric / Joel Sadavoy.-Washington: American Psychiatric Press, 1991.

Computer as Cognitive Tools.- New Jersey: Lawrence E. Associates, Inc., 1993.

Concise Guide to Child and Adolescent Psychiatry / Mina K. Dulcan.- Washington: American Psychiatric Press, 1991.

Concise Guide to Group Psychotherapy / Mina K. Dulcan.- Washington: American Psychiatric Press, 1989.

Conflict Resolution in Africa / Francis M. Deng.- Washington: The Brookings Institutions, 1991.

من إصدارات الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

صدرت هذه السلسلة عام ١٩٨٧ وهي حصيلة ورشات عمل لتدريب كتّاب كتب الأطفال ورساميها في العالم العربي أقامها معهد الدراسات النسائية في كلية بيروت الجامعية بتمويل وتوجيه الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية. قامت بالتدريب خبيرات في هذا الحقل: آن يلوفسكي، بياتريس فيدال، سوميون سينغمان، روز غريب، قامت بتنقيح النصوص روز غريب وجوليندا أبو النصر، وصدر عن هذه السلسلة القصص والكتب التالية:

أرنوب: الارنب المحبوب

كتابة ورسوم: أمل علم الدين، أرنوب يبحث عن الدواء لصديقه الثور المريض.

كتاب في الأبجديات يستخدم الكلمات المتناغمة للاعمار ٥ - ٧ (الثمن ٢د.ك أو مايعادله)، تجليد فاخر.

كبكوب الصوف

كتابة ورسوم : هلا خوري، الجدة تغزل الصوف للاحفاد وشقاوة الأطفال تفعل غير المتوقع.

للاعمار ٣ - ٥ (الثمن ١ د.ك أو مايعادله) تجليد فاخر

ريم والحمار

قصة: سلام كوسا ورسوم : ريما خليفة، ريم تبحث عن طريقة للوصول للتفاحة الحمراء فمن يساعدها في ذلك؟ مسلية وتستخدم الكلمات المتناغمة.

للأعمار ٣ - ٥ (الثمن ١ د.ك أو مايعادله) تجليد فاخر

ابو حدبة في الغابة

كتابة ورسوم: ريما خليفة، رغم أن أبو حدبة مختلف عن بقية أهل القرية إلا أن صوته جميل وهو يجيد الغناء والرقص . أهل القرية يكتشفون صوته الجميل ويكتشفون حبهم له رغم اختلافه عنهم.

للأعمار ٥-٧ (الثمن ٢د.ك أو مايعادله) تجليد فاخر.

عنترة الصغير

كتابة ورسوم: ندى خوري، عنترة بن شداد صبي أسمر لاصديق له في القبيلة، ومع ذلك فان عنتره فارس الفوارس تمكن من انقاذ شيخ القبيلة بفطنته وشجاعته.

للأعمار ٥-٧ (الثمن ٢د.ك أو مايعادله) تجليد فاخر.

دليل كتاب ورسامي أدب الأطفال

يقدم هذا الكتاب نتائج مشروع تنمية أدب الأطفال في العالم العربي الذي قامت الجمعية بتبنيه بمشاركة معهد الدراسات النسائية في الكلية الجامعية في بيروت والذي سيكون معيناً للمهتمين والمختصين في أدبيات الأطفال (١٥٩ صفحة، الثمن ٣د.ك أو مايعادله).

دليل لانشاء مكتبة للأطفال

يقدم هذا الكتاب نتائج مشروع تنمية أدب الأطفال في العالم العربي الذي قامت الجمعية بتبنيه بمشاركة معهد الدراسات النسائية في الكلية الجامعية في بيروت والذي سيكون معيناً للمهتمين والمختصين في تنظيم مكتبات الاطفال وادارتها (١١٦ صفحة، الثمن ٣د.ك أو مايعادله).

ملخصات الأبحاث العربية باللغة الانجليزية

The social Status of the Preschool Teacher

Dr. Salwa Mortada
Damascus University
Faculty of Education
Curricula Department

Abstract:

The aim of this research is to investigate the Social status of the preschool teacher according to her point of view, and to identity the obstacles which affect the preschool work, as well as the preschool teacher. The sample consist of (100) preschool teachers from faculty of Damascus and Ministry of Education.

Research methodology used was the descriptive and analytical method, Preschool teacher inventory has been used which consist of three parts, the first one for the social status of the teacher, the second for the place of her work, and the last for the obstacles which face her in her work. The most important result of the research was the significant difference between preschool teacher according to the academic and educational preparation.

Finally the researcher draws severol suggestions, the most important of which is the importance of preparing preschool teacher in the faculty of preschool teacher.

The relationship between Mother's Personality Traits and their Perception of Children's Behavioral Problems in Kindergarten

By
Dr. Tawfik Abdel-Moneim Tawfik
Assistant Prof.
Department of Psychology
College of Education - University of Bahrain

The aim of this research is to investigate the relationship between the personality traits of mothers and their perceptions of children's behavioral problems.

Three scales were administered to 52 mothers whose mean age was: 30.5 SD=1.6 These were: Behavioral Problems Inventory developed by the author, Extraversion, and Neuroticism Scale from Eysenck Personality Questionnaire and Arabic Inventory for Optimism and Pessimism developed by Ahmed Abdel - Khalek.

The result show there is a correlation between personality Variables of mothers and their perspectives of their children behavioral problems.

الجمعية
الكويتية
لتقدم
الطفولة
العربية