

محتويات العدد الثالث والخمسون

الصفحة	
7	* افتتاحية العدد
	* البحوث والدراسات:
9	- حق الطفل السعودي في الالتحاق برياض الأطفال في ضوء جهود الدولة ووعي المجتمع د. نواف بنت ناصر التميمي
47	- تقنين قائمة ستيرنبرغ - واغنز لأساليب التفكير على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مملكة البحرين د. نعمان محمد صالح الموسوي
79	- اتجاهات طلاب الجامعة تخصص مُعلم صف نحو الأطفال د. نافز أحمد عبد بقيعي د. طاهر محمد الشلبي
	* كتاب العدد:
104	آفاق تربوية متجددة في التربية والتحول الديمقراطي دراسة تحليلية للتربية النقدية عند «هنري جيرو» تأليف: سعيد إسماعيل عمرو تصدير: أ.د. عبدالفتاح تركي تقديم: أ.د. حامد عمار عرض ومراجعة: أ.د. علي أسعد وطفة
	* المقالات:
116	إجراءات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية عبدالرحمن محمود جرار
123	* أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

افتتاحية العدد

دأبت مجلة الطفولة العربية، جرياً على عاداتها في السنوات الأخيرة، تقديم عددها السنوي الأخير - الذي يصدر في شهر ديسمبر من كل عام - على إصدار عدد خاص يضم موضوعات مختلفة ومتنوعة من أجل التغيير في إصداراتها، على خلاف عاداتها في تخصيص ملف خاص لكل عدد يضم بين جنباته أبحاثاً تعالج قضية مشتركة.

ولهذا جاء العدد الثالث والخمسون لِنفتتح به السنة الرابعة عشرة من عمر المجلة المديد، حاملاً بين دفتيه ثلاثة أبحاث ميدانية رصينة، إضافة إلى كتاب العدد عن آفاق تربوية متجددة في التربية والتحول الديمقراطي، ومقال عن إجراءات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية.

تناول البحث الأول حق الطفل السعودي في الالتحاق برياض الأطفال بين جهود الدولة ووعي المجتمع، بينما اختص البحث الثاني بتقنين قائمة ستيرنبرغ - واغنر لأساليب التفكير عند طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مملكة البحرين، كما تناول البحث الثالث اتجاهات الطلبة المعلمين الجامعيين، تخصص معلم صف، نحو الأطفال.

أملنا من هذا العدد في أن يرى القارئ العزيز التنوع في الزاد المعرفي، ويستمتع بما تقدمه له مجلة الطفولة العربية من أبحاث وموضوعات شتى في مجال التربية والتعليم بما يخص الطفولة العربية وقضاياها الجوهرية التي تمس واقعنا الحالي، وتوفر المناخ اللازم لمسيرة التطوير التي ننشدها جميعاً.

والله ولي التوفيق،

هيئة التحرير

البحوث والدراسات

حق الطفل السعودي في الالتحاق برياض الأطفال في ضوء جهود الدولة ووعي المجتمع

د نوف بنت ناصر التميمي

الأستاذ المساعد في أصول التربية

كلية التربية - جامعة سلمان بن عبدالعزيز، المملكة العربية السعودية

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن أهم التحديات التي تقف أمام الطفل السعودي، وتمنعه من حصوله على حقه في الالتحاق برياض الأطفال، وذلك من خلال الكشف عن جهود الدولة في التوسع في رياض الأطفال من خلال تحليل خطط التنمية، والتعرف على مدى وعي المجتمع السعودي بأهمية مرحلة رياض الأطفال.

وخلصت الدراسة إلى وجود تأخر ملحوظ في بدء الاهتمام بمرحلة رياض الأطفال، وعلى رغم التحسن الملحوظ الذي أظهرته خطط التنمية الأخيرة فإن تلك الجهود ظلت بعيدة جداً عن تحقيق الطموحات. كما كشفت الدراسة عن حاجة المجتمع لنشر الوعي بأهمية رياض الأطفال على المستوى الرسمي والشعبي.

The Right of Saudi Child to Enroll in Kindergarten in the Light of the State Efforts and Community Awareness

Nouf Nasser Al-Tamimi

Assistant Professor in Education Foundations

Faculty of Education - Salman bin Abdul-Aziz University, KSA

Abstract

This study aims at revealing the most significant challenges that confront Saudi child and prevent him from obtaining his right of enrollment in kindergarten, through the analysis of the state's efforts concerning the expansion of kindergartens in Saudi development plans, and knowing the extent of Saudi society's awareness of the importance of kindergarten.

The study showed a significant delay in the kindergarten care, and despite the marked improvement in the recent development plans, these efforts have fallen short from achieving the ambitions. The study also revealed the need for the community to raise awareness of the importance of kindergarten on both official and popular levels.

مقدمة:

احتلت قضية حقوق الإنسان موقعاً مهماً في خارطة الاهتمامات الدولية، وغدت من أهم القضايا التي تفرض نفسها عالمياً لتصبح قضية المجتمعات أفراداً ومؤسسات، والتي تتداولها أغلب المنتديات والمؤتمرات الدولية في مختلف الميادين السياسية والاقتصادية والثقافية والإعلامية والتربوية والاجتماعية والصحية. نتج عن هذا الاهتمام توقيع أغلب دول العالم على العديد من المواثيق والالتزامات الدولية التي تكفل للإنسان كرامته وقيمه وحقه في الحياة الكريمة.

ولأن مرحلة الطفولة في حياة الإنسان هي الحلقة الأضعف في مراحل حياته كلها كان الطفل هو الأجدر بالحماية، والأولى بالرعاية وكفالة الحقوق من غيره من الفئات العمرية الأخرى. من هذا المنطلق، تعهدت 193 دولة بالالتزام باتفاقية حقوق الطفل، والتي تعد الصك القانوني الدولي الذي يلزم تلك الدول بالاعتراف بحقوق الطفل واتخاذ جميع التدابير اللازمة لتأمين تلك الحقوق باعتبارها مسؤولة عن ذلك أمام المجتمع الدولي (اليونيسيف، 1989).

في ظل تلك التوجهات أصبحت مرحلة الطفولة المبكرة أكثر أهمية من أي وقت مضى، في دائرة الضوء العالمية، حيث تنامي الاهتمام بالأطفال في المشهد العالمي، وحققت كثير من الدول تقدماً في هذا المضمار من خلال إعادة النظر في واقعها وسياساتها وخططها واتجاهها، ومن خلال التشريعات والأنظمة التي تركز على حق الأطفال في الحياة الكريمة بما يكفل رعايتهم ونماءهم من النواحي الصحية والنفسية والاجتماعية والتربوية. بل غدت أهمية تعزيز الجودة في حياة الأطفال من الأولويات التي ينبغي التركيز عليها، إذ يتفق في ذلك المهتمون وأصحاب القرار، ويظهر ذلك في القرارات السياسية وبرامج التطوير (Maguelr, 2007).

ولعل من تعزيز الجودة في حياة الطفل العمل على توفير فرص الالتحاق بالتعليم ما قبل المدرسي، (رياض الأطفال) لجميع الأطفال؛ حيث أصبح الاهتمام المبكر بالطفل ورعايته وبناء المهارات والقدرات غير التقليدية له من متطلبات العمل الجاد والمستمر لتلبية احتياجات إنسان ومجتمع القرن الواحد والعشرين، ولتحقيق التنمية المستدامة؛ حيث تشكل أفضل استثمار للموارد البشرية للمجتمعات. وإيماناً بأهمية مرحلة رياض الأطفال لصالح الأفراد ولتقدم المجتمعات تتابعت الخطى الجادة والطموحة باتخاذ القرارات السياسية لنشر هذا النوع من التعليم والقيام بالمشاريع التطويرية على المستوى العالمي والإقليمي والمحلي (الإيسيسكو، 2004).

وتفيد التقارير العالمية في هذا الصدد (اليونسكو، 2009)، أن نسب القيد الإجمالية في التعليم ما قبل الابتدائي بلغت 79% في البلدان المتقدمة في عام 2006، بينما ظلت العديد من الدول خاصة في البلدان الفقيرة والنامية تسير ببطء نحو الوفاء بالتزاماتها في هذا السياق، حيث تقف وبدرجات متفاوتة بعيدة من تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص للأطفال في التعليم ما قبل المدرسي، حيث بلغت نسبة القيد في البلدان النامية في المتوسط 36%، أما في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى فقد انخفض هذا المتوسط إلى 14%. وتأتي أغلب

الدول العربية بين تلك الدول حيث تقدم خدمات متواضعة؛ إذ بلغ المعدل العام لنسبة الأطفال العرب الملتحقين برياض الأطفال في حدود 18 % من الفئة العمرية المماثلة من السكان.

مشكلة الدراسة:

نتوقع اليوم من المملكة العربية السعودية كدولة تتمتع بالعديد من المقومات الثقافية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية التي يمكن أن تؤهلها لتكون مع دول العالم المتقدمة في هذا المضمار، أن تنافس عالمياً أو على الأقل إقليمياً في تحقيق تقدم في نسبة الفرص المتاحة للأطفال في التعليم ما قبل المدرسي. ومع ذلك، وكما أشار التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (اليونسكو، 2009) فإن السعودية تصنف مع أقل الدول العربية تقدماً في هذا المضمار، بل تشير خطة التنمية التاسعة (الأخيرة) للدولة أن نسبة الأطفال السعوديين الملتحقين برياض الأطفال إلى الفئة العمرية المماثلة من السكان لا تزال 10 % تقريباً، وهي أقل بكثير من المعدل العام في الدول العربية وفي أفريقيا.

فالتحدي الأكبر الذي يواجه رياض الأطفال في السعودية هو ازدواجية المشكلة، فمن جهة هناك ضعف في إقبال المجتمع على إلحاق أطفالهم برياض الأطفال، ومن جهة أخرى هناك ضعف في إمكانات استيعاب الطلب على الرغم من محدوديته، مما يتطلب مساعي استثنائية لمعالجة هذه الإشكاليات (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 1432/31هـ - 1436/35هـ). وهذا ينبئ بوجود مشكلة كبيرة تواجه السعودية قد تتفاقم مع مرور الزمن، لاسيما ونحن نعيش في عصر المعلوماتية الذي يحمل في طياته مضامين جديدة تتطلب بناء إنسان جديد قادر على التوافق مع متطلبات عصره المتغير. وفي الوقت نفسه فإن ذلك التحدي يقود إلى تساؤلات مهمة عن حجم الجهود المبذولة لتوفير فرص الالتحاق برياض الأطفال، وعن مساحة الوعي على المستوى الرسمي والشعبي بأهمية التعليم المبكر للأطفال قبل سن المدرسة في المملكة العربية السعودية، باعتباره حقاً للطفل أولاً ولأنه ثانياً يشكل عائداً استثمارياً في غاية الأهمية على المدى البعيد للوطن بأكمله.

وتأتي هذه الدراسة كمحاولة علمية للإجابة عن تلك التساؤلات، وتقصي مشكلة تدني مستوى الالتحاق برياض الأطفال في السعودية بأبعادها وتأثيراتها السلبية على المدى البعيد والقريب، حيث تبرز أهمية ردم الفجوة بين الواقع الذي يشهده التعليم ما قبل المدرسي في المملكة العربية السعودية، وبين طموح الدولة والمجتمع في تحقيق هذا الحق لكل طفل من خلال تعميمه.

أسئلة الدراسة:

ومما تقدم يمكن صياغة إشكالية الدراسة بالسؤال الآتي:

ما المعوقات التي تقف أمام حصول الطفل السعودي على حقه في الالتحاق برياض الأطفال؟

ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

- ما الجهود التي بذلت في خطط التنمية في سبيل التوسع في مرحلة رياض الأطفال؟

- هل تختلف نسبة الأطفال الملتحقين برياض الأطفال باختلاف متغيرات الدراسة (تعليم ولي الأمر، تعليم الأم، عمل الأم، مستوى دخل الأسرة)؟
- هل تختلف نسبة الأطفال الملتحقين برياض الأطفال في المدينة عنها في القرية (المراكز)؟
- هل هناك فروق دالة إحصائية في مستوى الوعي بأهمية مرحلة رياض الأطفال بين الأسر التي ألحقت، وتلك التي لم تلحق أطفالها برياض الأطفال؟
- ما الأسباب الرئيسية التي شجعت الأسر على إلحاق أطفالهم برياض الأطفال؟
- ما أهم التحديات (المشكلات والمعوقات) التي قد تقف وراء عزوف بعض الأسر عن إلحاق أطفالهم برياض الأطفال من وجهة نظرهم؟

أهداف الدراسة:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. الكشف عن أهم المعوقات التي تقف أمام حق الطفل السعودي في الالتحاق برياض الأطفال.
2. الكشف عن الجهود المبذولة في خطط التنمية للتوسع في رياض الأطفال.
3. الكشف عن مدى وعي المجتمع السعودي بأهمية مرحلة رياض الأطفال.
4. التعرف على الأسباب الرئيسية التي تشجع الأسر على إلحاق أطفالهم برياض الأطفال.
5. الوقوف على أهم التحديات (المشكلات والمعوقات) التي قد تقف وراء عزوف بعض الأسر عن إلحاق أطفالهم برياض الأطفال.
6. تقديم بعض التوصيات التي يمكن أن تساهم في تحسين واقع رياض الأطفال، وتحقيق، تطلعات المجتمع السعودي في التوسع في رياض الأطفال.

أهمية الدراسة:

يكتسب البحث أهميته من خلال ما يلي:

- أهمية رياض الأطفال، حيث تعتمد على قطاع رياض الأطفال خطط وبرامج التنمية إلى حد كبير، وكلما توافرت لهذا القطاع المقومات الأساسية السليمة، تزايد تأثيرها الإيجابي على دوره المستقبلي في الأبعاد الثقافية والسياسية والاقتصادية والتربوية والأمنية والاجتماعية.
- ندرة البحوث والدراسات التي تتناول رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية عموماً، ووعي المجتمع بأهميته والتحديات التي تواجه تعميمه على وجه الخصوص.
- يعد البحث الحالي محاولة علمية لمساندة صناع القرار والقائمين على التربية والتعليم وكل المهتمين على الاعتماد في قراراتهم وفق رؤية جلية ترسم الواقع وتحدد ملامحه.

- قد يسهم البحث الحالي في تحديد أبرز التحديات التي تواجه رياض الأطفال، ومن ثم يمكن أن يستفيد منها المسؤولون وصناع القرار في إيجاد حلول لها، والتغلب عليها.

منهج الدراسة:

- تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف ويحلل الظاهرة، ويتناول أبعادها المختلفة وصولاً إلى تقويمها وعلاجها، حيث اشتمل البحث على جانبين:
- الجانب النظري، والذي تم فيه استعراض وتحليل الأدبيات ذات العلاقة بموضوع البحث. كما اعتمدت الباحثة على تحليل مضمون خطط التنمية في المملكة العربية السعودية من أجل الكشف عن الجهود المبذولة في التوسع في رياض الأطفال، حيث تم تتبع خطط التنمية للدولة في كل ما يتعلق برياض الأطفال وتطوراته والقضايا والتحديات، وإستراتيجيات التنمية المتعلقة بالتعليم ما قبل المدرسي من خطة التنمية الأولى (1970 – 1975) إلى خطة التنمية التاسعة (الحالية) (2010-2014).
- الجانب الميداني حيث أجريت دراسة ميدانية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1431-1430هـ للكشف عن وعي المجتمع السعودي ببعض القضايا المتعلقة برياض الأطفال والوقوف على أبرز المعوقات التي تقف حائلاً أمام حصول الأطفال في السعودية على حقهم في الالتحاق برياض الأطفال.

أدوات الدراسة:

- تم جمع البيانات فيها من خلال الاستعانة بعدد من الأدوات:
- مقابلات جماعية مع بعض الخبراء التربويين (مشرفات ومديرات، ومعلمات) في رياض الأطفال في محافظة الخرج حول بعض المحاور المهمة للدراسة، والتي ستساهم نتائجها في بناء عناصر الاستبانة.
- استبانة لأولياء أمور طالبات الصف الأول في المدارس الابتدائية في محافظة الخرج، لم يكن الهدف منها مسحياً بقدر ما كان الهدف استكمال الصورة عن واقع رياض الأطفال، ووعي المجتمع بأهميته، والاطلاع على نماذج وآراء يمكن أن تسهم في إيضاح أبرز المعوقات التي تواجه تعميمه.

مصطلحات الدراسة:

حقوق الطفل:

من المهم تعريف الطفل قبل معرفة حقوقه، حيث تنص المادة الأولى من اتفاقية حقوق الطفل (1989) على أن الطفل هو "كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة، ما لم يبلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب القانون المنطبق عليه".

http://www.unicef.org/arabic/crc/files/crcarabic.pdf ونعني بالطفل في هذه الدراسة تحديداً: «الطفل قبل سن المدرسة، والذي يبلغ من العمر من 3 - 6 سنوات».

أما الحق في اللغة فهو: «نقيض الباطل، وجمعه حقوق وحقاق» (ابن منظور، 1413هـ، 3: 255)، وفي الاصطلاح عند أهل الفقه والتشريع والقانون ما أورده الزرقا (1998، 3: 9 - 10)، حيث يرى أن الحقوق (هي مجموعة القواعد والنصوص التشريعية التي تنظم على سبيل الإلزام علائق الناس من حيث الأشخاص والأموال). أما مفهوم «حقوق الإنسان» في القانون الدولي هو (مجموعة من القواعد والنصوص التي تهدف للوصول إلى المستوى المشترك في توطيد احترام الإنسان وتحقيق الحرية والعدل والسلام في العالم) (زمزمي، 1424هـ: 21). ونعني بحقوق الطفل في هذه الدراسة: (مجموعة من المطالب الثابتة الواجبة للطفل والملزمة لغيره، والتي لا تتحقق الحياة الكريمة للطفل إلا بها، وبها تتحقق التنمية الكاملة للفرد والمجتمع).

حق الطفل في التعليم:

نصت المادة السادسة والعشرون من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (1948) على أن الحق في التعليم يعني أن: (لكل شخص الحق في التعلم، ويجب أن يكون التعليم في مراحله الأولى والأساسية على الأقل بالمجان، وأن يكون التعليم الأولي إلزامياً، وينبغي أن يعمم التعليم الفني والمهني، وأن ييسر القبول للتعليم العالي على قدم المساواة التامة للجميع، وعلى أساس الكفاءة، يجب أن تهدف التربية إلى إنماء شخصية الإنسان إنماء كاملاً، وإلى تعزيز احترام الإنسان والحريات الأساسية وتنمية التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات العنصرية أو الدينية، وإلى زيادة جهود الأمم المتحدة لحفظ السلام، للآباء الحق الأول في اختيار نوع تربية أولادهم). <http://www.un.org/ar/documents/udhr/>

وتُعنى الدراسة الحالية بحق الطفل في التربية والتعليم: (حق كل طفل بتلقي القدر الكافي من التربية والتعليم الذي يستهدف تنمية شخصيته ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها، ويسهم في إعداده ليكون فاعلاً في تنمية مجتمعه، وحقه في أن يتمتع مع غيره من المواطنين بفرصة متساوية دون تمييز بسبب الثروة أو الأصل الاجتماعي أو الجنس أو غيرها).

ونعني بحق الطفل في التربية والتعليم ما قبل المدرسية: (حق كل طفل بتلقي التربية الموجهة قبل سن المدرسة، والتي تستهدف تنمية شخصيته ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها، وإعداده ليكون فاعلاً في تنمية مجتمعه، وان يتمتع مع غيره من الأطفال بفرص متساوية دون تمييز بسبب الثروة أو الأصل الاجتماعي أو الجنس، أو غيرها).

رياض الأطفال:

رياض الأطفال جمع روضة، ونعني بها في هذه الدراسة، وكما وردت في لائحة تنظيم العمل الداخلي برياض الأطفال في المملكة العربية السعودية (وزارة المعارف، 2002: 1): (هي مؤسسة تربوية اجتماعية تقوم على رعاية الأطفال في السنوات الثلاث (3 - 6) التي تسبق دخولهم المرحلة الابتدائية، ويشمل اهتمامها نواحي نموهم المختلفة من لغوية وبدنية واجتماعية ونفسية وإدراكية وانفعالية وغيرها، هادفة إلى توفير أفضل الظروف

التي تمكن من النمو السليم المتوازن في هذه النواحي، وذلك بتقديم برنامج يشمل اللعب والتسلية والتعليم).

الأبعاد المجتمعية المؤثرة في تنامي الوعي بحق الأطفال في رياض الأطفال:

1. البعد التربوي والنفسي:

أكدت العديد من البحوث والدراسات العلمية المهمة بالطفل (نور الدين، جاد، عبد الحميد، 1999م، الدويبي، 2004، إبراهيم وسعيد، 2009؛ COFY 2009؛ Skalar, 2010) أن مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة تكوينية حاسمة في حياة الإنسان، إذ تعتبر السنوات الأولى من عمر الإنسان من أهم وأخطر مراحل حياته عموماً، وأكثرها تأثيراً في بناء شخصيته. وتعد هذه المرحلة المرتكز الأساسي لنمو الطفل جسدياً ونفسياً ومعرفياً واجتماعياً، حيث يبدأ فيها الأساس الذي يقوم عليه تكوين مفهوم الذات، ويكتسب فيها الطفل عاداته السلوكية، وينمي علاقاته بالوسط الذي يعيش فيه، كما أن النمو العقلي يتم خلال السنوات الخمس الأولى من عمره (الدويبي، 2004).

لقد أثبتت العديد من الدراسات المتخصصة أن مرحلة رياض الأطفال ليست مرحلة ذات فاعلية قوية في تقليل الفجوة بين المنزل والمدرسة فحسب، بل إن تأثيرها القوي يتعدى إلى نجاح التلميذ في مراحل التعليم التالية، فهي تحسن مستواه وتحصيله الدراسي، وتدني نسبة الإعادة أو الخروج من سلم التعليم قبل الشهادة الثانوية (نور الدين وآخرون، 1999، الدويبي، 2004).

وإجمالاً، ووفقاً لما تقدم، يمكن القول إن لهذه المرحلة دوراً فعالاً في تشكيل شخصية الإنسان، بل وفي تحديد الملامح الأساسية لمستقبله، مما يؤكد ضرورة الاستفادة من هذه السنوات لإيصال نمو الطفل إلى أقصى حد ممكن، لأن إهمال ذلك قد يفوت عليه وعلى المجتمع فرصة يصعب تعويضها (Samuelsson, & Kaga, 2008).

2. البعد الثقافي الاجتماعي:

من أهم المسلمات التي يتفق عليها المسلمون والمنصفون ممن سواهم (Shaw, 1936) أن الدين الإسلامي يعد منهجاً متكاملًا للحياة. وفيما يتعلق برعاية الطفولة فقد كان للإسلام نظراته المتكاملة لها، فقد سبق النظم والتشريعات الدولية الحديثة في بيان حقوق الطفل المختلفة بأكثر من أربعة عشر قرناً، وجاءت تشريعاته لتكفلها له (الخطيب والمنتشري، 1425هـ). لقد اهتم الإسلام بالطفل قبل أن يخرج للحياة حين حث على تكوين الأسرة والتخطيط لها، وأرشد إلى حسن اختيار الوالدين، ثم كفل حقوقه في مختلف مراحل نموه ومنها حقه في الحياة الكريمة، وفي الانتساب لوالديه، والرضاعة، والحضانة، وحرم التمييز بين الأطفال بجميع صورته، وضمن حق الطفل في الإرث، وأكد على الرحمة في التعامل مع الأطفال (العتيبي، 2008).

من جهة أخرى حدد الإسلام الأفراد والجهات المسؤولة عن رعايته، وضمن حقوقه في القرآن والسنة. ولعل حديث عبد الله بن عمر رضي الله عنهما خير شاهد، حيث روى أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: (ألا كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته فالأمام

الذي على الناس راع وهو مسؤول عن رعيته والرجل راع على أهل بيته وهو مسؤول عن رعيته... ألا فلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته) (البخاري، 1993).

وإذا كانت المواثيق الدولية التي اعتنت بالطفل تعد إسهاماً إنسانياً في حفظ حقوق أكثر فئات المجتمع ضعفاً فإن المواثيق تلك لم تلزم الدول والشعوب بالاعتراف بحقوق الطفل وضمانها إلا في عام 1989م (اليونيسيف، 1989). كما أنها - على رغم ادعائها العالمية - تتبنى فقط المنظور الغربي في التقنين للطفولة مع التجاهل التام للثقافات المختلفة، والمرجعيات الدينية المتعددة في جميع أنحاء العالم (حلمي، 2006). ولذلك ظهرت مؤخراً فكرة «ميثاق الطفل في الإسلام» حيث عهدت الأمانة العامة للمجلس الإسلامي العالمي للدعوة والإغاثة إلى اللجنة الإسلامية للمرأة والطفل بإعداد الوثيقة البديلة لوثيقة الأمم المتحدة المعنونة «عالم جدير بالأطفال». ويعد هذا الميثاق أول ميثاق إسلامي لحقوق الطفل وواجبات المجتمع روعي في صياغته الاعتماد على المرجعية الإسلامية المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية، مع اتخاذ الكتابات التراثية والمعاصرة إضاءات لإبراز المبادئ المكونة لمواد الميثاق، وقد شارك في إعداده نخبة من علماء الشريعة والقانون والتربية والاجتماع (حلمي، 2006).

ولأن الاهتمام بتربية الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة واجب وضرورة، فهي تزوده في سن مبكرة بالقيم والاتجاهات والمبادئ التي يؤمن بها مجتمعه (المجلس العربي للطفولة والتنمية، 1988)، فقد أتت المادة الخامسة والعشرون من «ميثاق الطفل في الإسلام» لتؤكد حق الطفل في تلقي تعليم متوازن ومتكامل يهدف إلى تنمية وعي الطفل بحقائق الوجود الكبرى: من خالق مدبر، وكون مسخر، وإنسان صاحب رسالة، وحياة ابتلاء في الدنيا تمهيداً لحياة جزاء في الآخرة كما يهدف إلى تنمية شخصية الطفل ومواهبه، وقدراته العقلية، والبدنية إلى أقصى إمكاناتها بما يمكنه من أداء رسالته في الحياة (حلمي، 2006).

وهذه الأهداف التي تعبر عن ثقافة الأمة وترسم ملامحها التي ترتضيها لنفسها وتحفظ لها هويتها، إن تركت للأسر وحدها قد لا يملك الكثير منها الوعي الكافي أو القدرة اللازمة لتحقيقها، خاصة في ظل التحول الذي طرأ على الشكل البنائي للأسرة من أسرة كبيرة ممتدة إلى أسرة صغيرة نووية، إضافة إلى انشغال الوالدين أو أحدهما بطلب الرزق، فينتج عن ذلك أفراد يفتقدون إلى التوازن وتعثرهم الاختلالات الثقافية، ومن ثم تفقدتهم القوة والقدرة على أداء رسالتهم في الحياة.

بل إن ما يزيد التحاق الأطفال في التعليم المبكر أهمية، تعرض أطفالنا إلى ثقافات وافدة سواء عن طريق الإعلام أو العمالة الوافدة، والذي يشكل خطراً على هوية الطفل وثقافته. كما أنه مع اختلاف طبيعة العصر وتغيراته السريعة، لم تعد الأسر تمتلك القدرة على التعامل مع مشكلات الطفل سواء كانت مشكلات صحية، أو اجتماعية، أو انفعالية، خاصة وأن تلك المشكلات التي يعاني منها أبناؤهم غدت أكثر حدة من السابق (Weikart, 2000) وهذا يستدعي تداركه من خلال منهج تربوي موجه بطابع مؤسسي تتحقق فيه الوحدة والانسجام بين أبناء الوطن الواحد.

3. البعد الأمني؛

يسهم الالتحاق برياض الأطفال في خلق الشخصية السوية، حيث تشير العديد من

البحوث إلى أن نسب الانحراف والإجرام وتعاطي المخدرات تقل بصورة ملحوظة بين المراهقين والشباب الذين سمحت لهم ظروفهم بالالتحاق برياض الأطفال خلال المرحلة الأولى من طفولتهم.

لقد أشار العتيبي (2007) إلى أن مؤسسة هاي سكوب البحثية التربوية (High / Scope) في أمريكا وجدت أن البالغين الذين نشأوا في أسر فقيرة، وسنحت لهم الفرصة للالتحاق ببرامج رياض أطفال ذات نوعية جيدة، عندما كانت أعمارهم ثلاث أو أربع سنوات، كانوا أقل جرائم من غيرهم.

4. البعد السياسي:

على الصعيد السياسي تعدت الجهود الدولية لبعض الدول والمؤسسات والهيئات والمنظمات الرامية إلى توفير حق الحياة الكريمة للطفل مرحلة سن التشريعات والقوانين والمعاهدات الدولية التي أفرزتها إرادة سياسية قوية، ودخلت مرحلة الضغوط والمتابعة للدول التي صادقت على تلك المعاهدات الدولية؛ إذ عدت من قبيل العهد الدولي الملزم، وكان من أبرز تلك الجهود:

1/4 البعد السياسي (المستوى الدولي):

إن المنتبغ لتاريخ المواثيق الدولية الخاصة بحقوق الطفل يلحظ تزايد الاهتمام العالمي بمرحلة ما قبل الابتدائي، فالإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام 1948م الذي صدر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة، وصادقت عليه دول العالم، نص على حق كل إنسان في التعليم. وفي عام 1959م صدر عن الجمعية ذاتها الإعلان العالمي لحقوق الطفل أكدت فيه شعوب الأمم المتحدة، من جديد إيمانها بحقوق الإنسان الأساسية وبكرامة الإنسان وقيمه. وقد نص المبدأ السابع من المبادئ التي دعا إليها الإعلان على حق الطفل في التعليم، وأن يكون مجانياً وإلزامياً على الأقل في مراحله الأولى، وأن يستهدف رفع ثقافة الطفل العامة وتمكينه من تنمية قواه وتفكيره الشخصي وشعوره بالمسؤولية الأدبية والاجتماعية وتعتبر مصلحة الطفل العليا هي المبدأ الذي يسترشد به المسؤولون عن تعليمه وتوجيهه، وفي ظليعتهم والداه، ويسعى المجتمع كما تسعى السلطات العامة إلى تشجيع التمتع بهذا الحق.

وفي عام 1989م أكدت منظمة اليونسيف أن «اتفاقية حقوق الطفل» تعتبر الصك القانوني الدولي الملزم للدول الأطراف من ناحية قانونية، حيث أقرّ زعماء العالم بحاجة أطفال العالم إلى اتفاقية خاصة بهم، ولضمان اعتراف العالم بحقوقهم. وبموافقتها على الالتزام (بتصديقها على هذا الصك أو الانضمام إليه)، تكون الحكومات الوطنية قد ألزمت نفسها بحماية وضمّان حقوق الأطفال، ووافقت على تحمل مسؤولية هذا الالتزام أمام المجتمع الدولي، وقد تم التصديق عليها حتى الآن من قبل 193 طرف. وتلزم الاتفاقية الدول الأطراف بتطوير وتنفيذ جميع إجراءاتها وسياساتها على ضوء المصالح الفضلى للطفل. وقد حققت الاتفاقية القبول العالمي تقريباً، وتتلخص مبادئ الاتفاقية الأساسية الأربعة في: عدم التمييز؛ تضافر الجهود من أجل المصلحة الفضلى للطفل؛ والحق في

الحياة، والحق في البقاء، والحق في النماء؛ وحق احترام رأي الطفل. وكل حق من الحقوق التي تنص عليه الاتفاقية بوضوح، يتلازم بطبيعته مع الكرامة الإنسانية للطفل، وتطويره وتنميته المنسجمة معها. وتحمي الاتفاقية حقوق الأطفال عن طريق وضع المعايير الخاصة بالرعاية الصحية والتعليم والخدمات الاجتماعية والمدنية والقانونية المتعلقة بالطفل (اليونيسيف، 1989).

2/4 البعد السياسي (المستوى الإقليمي):

أما على المستوى الإقليمي فقد بذلت الحكومات والدول الإسلامية جهوداً متنامية للعناية بالطفولة على مختلف المستويات، حيث اهتمت بتنظيم مؤتمرات سنوية تعنى بقضايا الطفولة، واعتبرتها في سلم أولوياتها. ومن أهم الجهود المبذولة والقرارات المتخذة على الصعيد الإسلامي والعربي:

أولاً - إعلان الرباط (2005):

وقد تم فيه التأكيد على احترام وضمن حقوق كل الأطفال في المجتمعات الإسلامية، وشدد على الالتزام بالمبادئ العامة لحقوق الطفل، ومن جملتها مراعاة مصالحه وحاجاته، والعمل على تفعيل حقه في المساواة والحياة والإثناء والمشاركة (الإيسيسكو، 2005).

ثانياً - إعلان الخرطوم (2009):

صدر إعلان الخرطوم (2009) في اختتام المؤتمر الإسلامي الثاني للوزراء المكلفين بالطفولة بالعاصمة السودانية «الخرطوم» بمشاركة 36 دولة عربية وإسلامية، بالإضافة إلى المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم «إيسيسكو». وقد أكد على الالتزام بالمبادئ العامة لحقوق الطفل، وزيادة وعي الأطفال واليافعين المسلمين بقيم الإسلام، واتخاذ إجراءات سريعة من أجل تعزيز رفاه أطفالنا، ودعا الإعلان إلى اتخاذ التدابير اللازمة من أجل تسريع وتيرة التقدم في مجالات صحة الطفل وتعليمه، وإيلاء أولوية قصوى للتعليم الجيد، والحرص على أن تعكس البرامج والمواد التعليمية في مختلف المراحل التعليمية مبادئ تعزيز حقوق الإنسان والتأكيد على حق الطفل في توفير الأنشطة الترفيهية والترفيهية، مما يمكن من الكشف عن قدرات الطفل وينمي ملكاته ويرسخ قيم الخير والجمال ويمكنه من التفاعل مع الغير، ويملكه مهارات الحياة (الإيسيسكو، 2009).

ثالثاً - إعلان طرابلس (2011):

وفي ختام المؤتمر الإسلامي الثالث للوزراء المكلفين بالطفولة «تعزيز التنمية: مواجهة تحدي تنمية الطفولة المبكرة في العالم الإسلامي» الذي أقيم في ليبيا عام (2011) صدر إعلان طرابلس الذي يهدف إلى الالتزام بعدد من التوجهات من أجل تسريع وتيرة النهوض بالطفولة المبكرة في العالم الإسلامي أهمها (الإيسيسكو، 2011):

- العمل على سن تشريعات ملزمة، ووضع إستراتيجيات وخطط وطنية ملموسة ذات إطار زمني محدد، وبرامج لتنمية الطفولة المبكرة، بما يكفل لها استمرارية الاستفادة

- من خدمات الرعاية الاجتماعية والرعاية الصحية والتربية ما قبل المدرسية،
- الالتزام بتعزيز فرص الاستفادة لجميع الأطفال من التربية ما قبل المدرسية، وأن يتحقق في ذلك تكافؤ الفرص بين الذكور والإناث، خاصة في الفقيرة في المدن والبوادي والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة،
- تأكيد حق الطفل في مرحلة التربية ما قبل المدرسية، والاستفادة من برامجها في إبراز قدراته وملكاته الإبداعية، وترسيخ القيم الفاضلة، وتأهيله للتفاعل مع الغير، واكتساب مهارات الحياة.

3/4 خطط العمل العربية للطفولة:

استناداً إلى ميثاق حقوق الطفل العربي التي تنص على تأكيد وكفالة حقه في التعليم المجاني والتربية في مرحلتي ما قبل المدرسة والتعليم الأساسي كحد أدنى، وبعد صدور اتفاقية حقوق الطفل (1989) تتابعت الجهود العربية الرامية لتحسين أوضاع الطفل العربي من خلال خطط عمل عربية للطفولة تسترشد بها الدول العربية في بناء خططها.

ففي اجتماع رفيع المستوى عام (1992) صدرت الخطة العربية الأولى للطفولة، ثم صدر في اجتماع مناظر في عام (2001) مشروع خطة العمل العربية الثانية للطفولة (2004 - 2015) والتي اعتبرت محطة أساسية تجدد من خلالها الدول العربية التزامها بتكريس منظومة حقوق الطفل وتفعيلها. وقد كان من أبرز أهداف هذه الخطة توسيع وتطوير مرحلة التعليم قبل المدرسي لتستوعب 50% من الأطفال على الأقل بحلول عام 2010، و75% منهم بحلول عام 2015 واعتبار مرحلة التعليم قبل المدرسي جزءاً من مراحل التعليم الرسمية بحلول عام 2015 وأن تكون لها خططها وميزانياتها وكوادرها (جامعة الدول العربية، 2004).

5. البعد الاقتصادي:

لم يعد خفياً في العقود الأخيرة تنامي إيمان القيادات والشعوب بنظرية شولتز «رأس المال البشري» (Schultz, 1971)، والتي تقوم على افتراض أن التعليم يلعب دوراً أساسياً وفعالاً في تحسين القدرة الإنتاجية، وتؤكد أن التعليم لم يعد ينظر إليه على أنه خدمة استهلاكية تقدمها الدولة للمجتمع، بل هو عملية استثمار طويلة الأجل ومضمونة العائد. لقد أصبح التعليم في ظل هذه النظرية الأساس الذي تركز عليه التنمية البشرية، وصناعة تهدف إلى إنتاج القوى البشرية المدربة في قطاعات الحياة المختلفة ومجالات الإنتاج المتعددة، وهو بذلك له إسهاماته الحيوية في الجهود المبذولة لتحقيق التنمية المستدامة (الصلوي، 2006).

فالتعليم يزيد من إنتاجية وكفاءة العمال عن طريق زيادة مخزونهم المعرفي والمهاري، وبه يتحقق النمو الاقتصادي السريع للمجتمعات، فقد أصبحت النفقات التعليمية شكلاً من أشكال الاستثمار تعمل على زيادة الناتج القومي للمجتمع، وتحسن دخل الفرد، وتتيح فرص للحراك

الوظيفي، وتفتح آفاقاً أوسع لهم في سوق العمل (Olaniyan & Okemakinde, 2008). ولأن رياض الأطفال مرحلة تأسيسية تبنى عليها المراحل اللاحقة وتساهم بفعالية في قوة أو ضعف التعليم ومخرجاته، أصبح توفير التعليم المبكر لكل طفل وإلحاقه بسلم التعليم العام من أكثر الاتجاهات العالمية أهمية وانتشاراً، كما أن إهمال أو تأخير تنمية قدرات الطفل إلى بدايات متأخرة في حياته يعدّ أمراً مكلفاً للغاية يصعب معه التعويض. (Woodhead, 2009).

وهكذا فإن من هذا البعد الاقتصادي والأبعاد المجتمعية الأخرى التربوية، والثقافية والاجتماعية، والسياسية، والأمنية، ينطلق أغلب المهتمين بقضايا الطفل والطفولة في إيمانهم بأهمية التربي الموجهة للطفل في سنوات عمره الأولى، بل يعتقدون أن ذلك حق للطفل أياً كان جنسه ولونه وانتماءاته إدراكاً منهم لضرورة ذلك لحاضره ومستقبله، بل وحق للمجتمع الذي يرسم ذلك الطفل ملامح مستقبله، مما يتطلب من الأفراد والمؤسسات ذات العلاقة أن يتحملوا مسؤولياتهم تجاه ضمان حصوله على ذلك الحق على أن تتم تلك التربية الموجهة من خلال الالتحاق بمؤسسات تربوية متخصصة كرياض الأطفال.

رياض الأطفال في خطط التنمية السعودية:

كان من أهم أهداف الدراسة الحالية رصد وتحليل الجهود التي بذلت في التوسع في رياض الأطفال، والوقوف على حجم الاهتمام برياض الأطفال وتطوره في كل خطط التنمية في السعودية منذ الخطة الأولى وحتى الأخيرة (التاسعة)، والجزء التالي يقدم تصوراً عن التطورات التي مرت بها رياض الأطفال في تلك الخطط.

خطة التنمية الأولى (1970 - 1975) والثانية (1975 - 1980):

لم ترد أي إشارة صريحة لرياض الأطفال في خطة التنمية الأولى، حيث كانت بداية الاهتمام بهذه المرحلة في خطة التنمية الثانية للدولة (1395 - 1400هـ) (1975 - 1980) والتي كان أحد أهدافها تعديل البرنامج القائم آنذاك لتحديد أفضل الوسائل فيما يتعلق باستمراره وتوسيعه ورعايته، حيث أوصت الخطة بإجراء دراسة في عام 1396/ 1395هـ لنظام رياض الأطفال، على أن تقدم التوصيات الخاصة بالإجراءات الواجب اتخاذها عام 1397/ 1398هـ (وزارة التخطيط، (1975-1980م).

خطة التنمية الثالثة (1980 - 1985) وخطة التنمية الرابعة (1985 - 1990):

كل ما ذكر عن رياض الأطفال في خطة التنمية الثالثة كان إشارة ضمنية في إحصاءات خطة التنمية الثالثة عند تحليل الوضع الراهن، بينما لم يرد أي ذكر لها في خطة التنمية الرابعة.

خطة التنمية الخامسة (1990 - 1995):

على الرغم مما أشارت إليه خطة التنمية الخامسة من أن هناك توسعاً في برامج رياض الأطفال شهدتها الخطة الرابعة، فإن الخطة الخامسة كانت هي بداية الاهتمام الحقيقي بمرحلة رياض الأطفال، حيث وضعت ولأول مرة ضمن القضايا الأساسية، وأفرد لها عنوان

مستقل (التعليم لما قبل المرحلة الابتدائية) كما أكدت الخطة على ضرورة التوسع في برامج رياض الأطفال من القطاع الحكومي والخاص لما له من أثر على مستوى تحصيل الطلاب في بداية المرحلة الابتدائية، وهو ما أثبتته العديد من الدراسات التربوية.

خطة التنمية السادسة (1995 - 2000):

لقد كان "التعليم ما قبل المرحلة الابتدائية" من أبرز القضايا التي ناقشتها خطة التنمية السادسة عند تحليلها لبيانات الوضع الراهن، إذ أكدت الخطة أهمية هذه المرحلة لتهيئة الطفل لدوره في الحياة المدرسية حيث تخرجه من التنشئة المركزية داخل أسرته إلى آفاق أرحب، ولأثر هذه المرحلة على مستوى تحصيله عند الالتحاق بالصف الأول الابتدائي.

وكان من السياسات التي تضمنتها الخطة ضرورة الاستمرار في التوسع في برامج التعليم ما قبل المرحلة الابتدائية عن طريق تشجيع القطاع الخاص على المشاركة في ذلك، إضافة إلى إلحاق فصول الحضانه ورياض الأطفال بالمدارس.

خطة التنمية السابعة (2000 - 2005):

نصت خطة التنمية السابعة في تحليلها للوضع الراهن على أن عدد الملتحقين بمرحلة الحضانه ورياض الأطفال ما زال محدوداً على رغم أهمية هذه المرحلة للتهيئة المبكرة للطفل وتعويدته على الجو المدرسي، وأشارت الخطة إلى ضرورة تكثيف برامج توعية المواطنين بأهمية هذه المرحلة لأطفالهم، وتشجيع القطاع الخاص بالإسهام في هذا المجال. وكما هو الحال في خطة التنمية السادسة كان التوسع في برامج التعليم لمرحلة الحضانه ورياض الأطفال، وتشجيع القطاع الخاص للإسهام في افتتاح دور للحضانه والتوسع فيها من أبرز السياسات المتعلقة بهذا الجانب.

خطة التنمية الثامنة (2005 - 2010):

أما خطة التنمية الثامنة في تحليلها للوضع الراهن فقد أشارت إلى الدور المهم والمتنامي الذي يؤديه القطاع الخاص في توفير الفرص لرياض الأطفال، والذي شهدته الخطة السابعة، إذ بلغت نسبة طلاب التعليم العام بمراحله كلها في عام 1423 / 1424 هـ في المدارس الأهلية (7.5%) من إجمالي عددهم بالمملكة كانت نسبة رياض الأطفال (47.6) والموضحة في الجدول رقم (1). كما أشارت إلى عدد من الإجراءات في تطوير أجهزة التعليم كان نصيب رياض الأطفال منها اعتماد مرحلة رياض الأطفال كمرحلة مستقلة بمبانيها وفصولها عن مراحل التعليم الأخرى، وذلك بناء على الأمر السامي رقم (7 / ب / 5388) وتاريخ 1423/3/3 هـ (2002).

جدول (1) توزيع عدد الطلاب في مرحلة رياض الأطفال في القطاعين الحكومي والأهلي

النسبة	الإجمالي (ألف)	عدد الطلاب في مرحلة رياض الأطفال (ألف)	القطاع
52.4	94.3	49.4	القطاع الحكومي
47.6		44.9	القطاع الخاص

بتصرف من خطة التنمية الثامنة.

لقد كانت معدلات الالتحاق برياض الأطفال أحد أهم التحديات التي نصت عليها خطة التنمية الثامنة التي أشارت إلى أنه ينبغي لمعالجة هذه القضية العمل في اتجاهين:

- توفير مدارس رياض الأطفال في جميع المناطق والمحافظات والمراكز.
- وتكثيف برامج التوعية والإرشاد الأسري بأهمية الانخراط في هذه المرحلة.

وفي ضوء التحديات التي تواجه التعليم في توفير الطاقة الاستيعابية للأفواج المتوقع التحاقها خاصة في مرحلة رياض الأطفال أشارت الخطة الثامنة إلى أنه على الرغم من تنامي دور القطاع الخاص فإن هذا الدور لا يزال دون المستوى المأمول، حيث أكدت أنه ينبغي أن يقوم بدور أكبر في هذا المجال، كما هو الحال في العديد من الدول المتقدمة والنامية.

وأكدت الخطة على التنسيق مع وزارة الشؤون الاجتماعية لتكثيف برامج توعية الأسرة وإرشادها في شؤون الأمومة والطفولة والتعليم المبكر، وكان من أهم أهدافها استيعاب ما نسبته (20%) من الفئة العمرية (4 - 6) سنوات في مرحلة رياض الأطفال.

خطة التنمية التاسعة (2010 - 2014):

بنظرة تحليلية لخطة التنمية التاسعة يتبين بوضوح تزايد الاهتمام بالتوسع في رياض الأطفال، يظهر ذلك بدءاً بتحليل الوضع الراهن وانتهاء بالسياسات والأهداف، وربما يعود ذلك إلى التوجيه الصريح من القيادات العليا في الدولة للقائمين على هذه المرحلة، حيث، وكما أشارت الخطة، قضى التوجيه السامي رقم (7/ب / 5388) وتاريخ 23/3/1423هـ (2002) لوزارة التربية والتعليم بوضع خطة وبرنامج زمني يعتمد في خطة التنمية للدولة، يهدف إلى التوسع التدريجي في إنشاء رياض الأطفال في عموم أنحاء المملكة مع الاستفادة من القطاع الخاص (التعليم الأهلي) في تحقيق هذا الهدف كما نص التوجيه السامي على أهمية بناء مناهج تربوية فاعلة لرياض الأطفال.

وشهدت الخطة الثامنة أيضاً صدور قرار مجلس الوزراء بشأن زيادة فرص عمل المرأة في المجالات التي تناسبها في الأجهزة الحكومية، والذي تضمن التأكيد على الإسراع في جعل رياض الأطفال جزءاً لا يتجزأ من مسار التعليم، وقصر التوظيف فيه على العناصر النسائية. كان من أهم نتائجه هذا الاهتمام الملحوظ، وكما أشارت خطة التنمية التاسعة ارتفاع عدد الأطفال الملتحقين برياض الأطفال من 96.1 ألف طفل في عام (2004) إلى 103.1 ألف طفل في عام (2008)، وبمعدل نمو سنوي متوسط (1.8) والذي يوضحه جدول رقم (2):

جدول (2) التطور الفعلي في مرحلة رياض الأطفال التي شهدته خطة التنمية الثامنة (حتى العام الرابع)

معدل النمو السنوي المتوسط (%)	(2008)	(2004)	
1.3	1472	1396	رياض الأطفال
4.5	6568	5514	فصول
1.8	103125	96073	الأطفال المقيدون
0.3	10184	10049	معلمات

المصدر: وزارة الاقتصاد والتخطيط.

لقد ظلت الرعاية التربوية للطفولة المبكرة من أبرز القضايا والتحديات التي نصت عليها الخطة التاسعة، حيث أشارت إلى الاهتمام العالمي المتنامي بتطوير الرعاية للطفولة المبكرة وتوسيعها والتي تهدف إلى تعزيز رفاهية الأطفال في سنوات أعمارهم المبكرة، وترجمته إلى برامج تعنى بتطوير مختلف الجوانب في حياتهم.

وعلى الرغم مما أولته المملكة من اهتمام، خاصة فيما يتعلق بالجوانب الصحية والتعليمية إلا أنه وكما أشارت الخطة، فإن هناك جانباً يتعلق بالرعاية التربوية للطفولة المبكرة لا يزال بحاجة إلى دعم فنسبة الأطفال السعوديين الملتحقين برياض الأطفال إلى الفئة العمرية المماثلة من السكان لا تزال 10% تقريباً بينما المعدل العام للدول العربية في حدود 18%. ولا يزال العديد من رياض الأطفال الحكومية ملحقه بالمدارس الابتدائية، مما يؤدي إلى ضعف الإمكانيات الاستيعابية للأطفال. ولعل التحدي الأكبر هنا هو ما أشارت إليه الخطة من ازدواجية المشكلة، فمن جهة هناك ضعف في الطلب، وفي الوقت نفسه ضعف في إمكانيات توسيع الطلب واستيعابه، مما يتطلب مساعي استثنائية لمعالجة هذه الإشكاليات.

وقد أوصت الخطة بتغيير النظرة السائدة حول رياض الأطفال لكونها استثماراً له مردود اقتصادي واجتماعي على المدى البعيد. كما أكدت ضرورة أن تشكل رياض الأطفال الأساس في البرامج التي تقدمه الدولة لتنمية المهارات المعرفية واللغوية للأطفال الصغار (دون السن المدرسي)، وتعزيزها بحيث تكمل رياض الأطفال الرعاية التي يتلقاها الأطفال في المنزل بشكل مبرمج وعلمي. وأوضحت الخطة أن تنفيذ برنامج رائد لتوفير فرص إضافية لالتحاق الأطفال برياض الأطفال يتطلب الآتي:

- مخصصات مالية كافية لغرض توفير المباني والأجهزة لتكامل العملية التربوية.
- توفير الطاقات التعليمية المؤهلة والمدربة.
- توفير المناهج التربوية الخاصة بالمرحلة.
- أن يكون هناك دور فاعل للقطاع الخاص والجمعيات الخيرية في تحقيق هذا التوسع، ووضوح كاف لآليات الدعم والتحفيز من قبل الدولة لتفعيل هذه المشاركة.

لقد كان من أبرز ما نصت عليه خطة التنمية التاسعة الرعاية التربوية للطفولة المبكرة، وتهيئة الأطفال للدخول إلى التعليم العام، وتوفير الفرص وتحسين معدلات رياض الأطفال، وتعزيز دور التعليم الأهلي، حيث هدفت خطة التنمية التاسعة إلى التوسع في رياض الأطفال لضمان استيعاب (16%) من العمر المماثل في رياض الأطفال قبل نهاية سنوات الخطة التاسعة، وكما أشارت الخطة فإنه يتطلب الآتي:

- مباني منفصلة لرياض الأطفال عن مدارس المرحلة الابتدائية.
- توفير التدريب لجميع معلمات رياض الأطفال وإدارياته.
- تطوير حزمة من الآليات لتحفيز وتشجيع التوسع في رياض الأطفال الأهلية.

أهم ما تم استخلاصه من تحليل خطط التنمية:

النظرة التحليلية المتعمقة لخطط التنمية تكشف بوضوح عن تباين فيها من حيث حجم الاهتمام برياض الأطفال. وإجمالاً يمكن القول إن خطط التنمية السبعة الأولى لم تأخذ فيها مرحلة رياض الأطفال حقها من الاهتمام؛ إذ نجد أن اثنتين منها (الأولى والرابعة) قد خلت تماماً من أي ذكر لرياض الأطفال، وكل ما ورد في الخطة الثانية أنه كان من أهدافها تعديل البرنامج القائم آنذاك لتحديد أفضل الوسائل فيما يتعلق باستمراره وتوسيعه ورعايته، حيث أوصت بإجراء دراسة لنظام رياض الأطفال على أن تقدم التوصيات الخاصة بالإجراءات الواجب اتخاذها عام 1397 / 98 هـ ومع ذلك لم يرد في الخطة الثالثة سوى إشارة ضمنية لرياض الأطفال في الإحصاءات عند تحليلها للوضع الراهن.

ولم تكن مرحلة رياض الأطفال ضمن القضايا الأساسية قبل الخطة الخامسة، والتي اشتركت معها الخطة السادسة والسابعة في التأكيد على ضرورة التوسع في برامج رياض الأطفال من القطاع الحكومي والخاص بينما انفردت الخطة السابعة ضرورة تكثيف برامج توعية المواطنين بأهمية هذه المرحلة لأطفالهم، كما شهدت الخطة السابعة اعتماد مرحلة رياض الأطفال كمرحلة مستقلة بمبانيها وفصولها عن مراحل التعليم الأخرى.

لقد بات واضحاً تضاعف الاهتمام في الخطتين الأخيرتين (الثامنة والتاسعة) في الكم والكيف يتزامن ذلك مع تزايد الضغوط والمراجعات الدورية التي نتجت عن المعاهدات الدولية والإقليمية والعربية المهتمة بحقوق الطفل، والتي التزمت بها معظم الدول. كما رأينا التركيز في الخطتين على أن تكون الأهداف أكثر تحديداً كرفع معدلات الالتحاق واعتباره من أهم التحديات وتحديد استيعاب ما نسبته (20%) من الفئة العمرية (4 - 6) سنوات في مرحلة رياض الأطفال كأحد أهم أهداف الخطة الثامنة. كما كان هناك اقتراح للإجراءات العملية لتحقيقه عن طريق توفير المدارس، وتكثيف التوعية، والتنسيق في ذلك مع وزارة الشؤون الاجتماعية.

أما الخطة التاسعة فقد تناولت المرحلة بشيء من التفصيل، حيث بدأ فيها الحديث عن وضع خطة وبرنامج زمني يعتمد في خطة التنمية للدولة والحاجة إلى تنفيذ برنامج رائد لتوفير فرص إضافية لالتحاق الأطفال برياض الأطفال حددت متطلباته بشيء من الشمول؛ إذ أكدت على ضرورة توفير الميزانيات اللازمة والمناهج التربوية والكوادر المدربة، كما أكدت على الشراكة الفاعلة بين الدولة لقطاع الخاص والجمعيات الخيرية في تحقيق هذا التوسع.

والملفت للأمر أن خطة التنمية التاسعة حددت هدفها في التوسع في رياض الأطفال ليضمن استيعاب (16%) من العمر المماثل في رياض الأطفال قبل نهاية سنوات الخطة في حين كان هدف الخطة التي سبقتها (الثامنة) استيعاب ما نسبته (20%) من الفئة العمرية (4 - 6) سنوات، وهو ما يعبر عن مشكلة حقيقية تستحق الاهتمام؛ إذ إن هذا التراجع يأتي في وقت نحتاج فيه للسير قدماً إلى الأمام، ورفع سقف الطموحات، مما يتطلب دراسة متعمقة لمعرفة أسباب ذلك التراجع وظروفه.

الدراسات السابقة:

لم تحظ مرحلة رياض الأطفال بما تستحق من الاهتمام في الدراسات والبحوث؛ إذ ظلت الجهود متواضعة خاصة على المستوى الإقليمي والمحلي. وفي الجزء التالي من الدراسة نستعرض بعضاً من الدراسات التي اهتمت برياض الأطفال وفقاً لتسلسلها الزمني:

هدفت دراسة (السيد، 1409هـ) إلى تحديد المشكلات التي تواجه رياض الأطفال الحكومية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات بمدينة الرياض، وطرح المقترحات المناسبة لعلاج هذه المشكلات. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام استبانة للمعلمات وأخرى للمديرات، حيث توصلت إلى أن (92%) لا يحملن شهادة تربوية جامعية، كما يوجد قصور واضح وكيفياً في الخامات والمواد التعليمية والوسائل التعليمية الضرورية لتعليم رياض الأطفال. وأثبتت الدراسة عدم كفاية المخصصات المالية بالروضة، ونوع الكتب المستخدمة، كما أظهرت عدم تعاون أولياء الأمور أو تفهمهم لمهمة الروضة. وأوصت الدراسة أن يكون التوسع المستقبلي لرياض الأطفال بناء على خطة شاملة، كما دعت إلى فصل مؤسسات رياض الأطفال عن المدارس فيما يتعلق بالجوانب المالية والإدارية والمكانية، بهدف توفير الدعم الكافي، وتحقيق البيئة التنظيمية النموذجية، وزيادة عدد المعلمات المؤهلات، وتأمين جميع الوسائل اللازمة لتعليم الأطفال.

أما دراسة (حماد، 1422هـ) فقد هدفت إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الكليات التربوية في المملكة العربية السعودية إزاء المنطلقات التربوية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية الكامنة خلف إلحاق رياض الأطفال بالسلم التعليمي العام.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، حيث استخدمت استبانة لأعضاء هيئة التدريس في الكليات التربوية توصلت من خلالها إلى أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس من الحاصلين أو الحاصلات على ماجستير أو دكتوراه تربوي أو غير تربوي، متشابهة نحو إلحاق مرحلة رياض الأطفال ضمن السلم التعليمي العام في السعودية. كما أن المنطلقات التربوية لإلحاق رياض الأطفال بالسلم التعليمي العام تحتل المركز الأول في الأهمية بالنسبة للمنطلقات الأخرى.

وفي دراسة تحليلية لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية أكدت المناقش (1427هـ) أن السياسات التعليمية في الدول المتقدمة تؤكد أهمية تعليم ما قبل المدرسة والاعتناء بالأطفال صغار السن من أجل تنمية شخصياتهم، حيث تصل نسبة الالتحاق في مرحلة رياض الأطفال في كثير من الدول المتقدمة مثل فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية إلى 100%.

وكشفت نتائج الدراسة إلى أنه وعلى رغم أن وثيقة سياسة التعليم في المملكة اهتمت بتعليم ما قبل المدرسة، ووضعت تسعة أهداف لهذه المرحلة، تتناسب مع متطلبات الطفولة، وتهتم بتنمية شخصية الطفل من جميع جوانبها، فإنها تظل غير كافية. واقترحت الدراسة النظر إلى مرحلة رياض الأطفال على أنها جزء من نظام التعليم العام فهي مرحلة تربوية هادفة لها فلسفتها التربوية وبرامجها التي لا تقل أهمية عن مراحل التعليم الأخرى. وأشارت الدراسة إلى افتقار الوثيقة إلى وجود بند يحث على زيادة الوعي الاجتماعي

بأهمية دور رياض الأطفال على رغم أن قلة الالتحاق بهذه المرحلة يعود إلى نظرة الكثيرين إليها كمرحلة ترفيهية أكثر من كونها تربوية.

هدفت دراسة العثمان (1427هـ) إلى التعرف على واقع تمويل رياض الأطفال الحكومية بمدينة الرياض، حيث اتبعت المنهج الوصفي التحليلي وطبقت الاستبانة على (327) عينة من (المشرفات، والمديرات، والمعلمات) في رياض الأطفال الحكومية بالرياض. وكان من أهم نتائج الدراسة ضعف التمويل الذي أرجعته إلى عدم وجود الوعي لدى صانعي القرار بأهمية رياض الأطفال، والندرة من الدراسات العلمية التي تهدف إلى التعرف على الاحتياجات الفعلية لعمليات رياض الأطفال الحكومية.

واقترحت الدراسة للتغلب على مشاكل تمويل رياض الأطفال الحكومية رفع مستوى الوعي لدى المسؤولين عن التعليم حول المشاكل الناجمة عن التمويل للفقراء لرياض الأطفال الحكومية، وتشجيع القطاع المصرفي السعودي والقطاع الخاص للمساهمة في تمويل رياض الأطفال الحكومية، كما اقترحت عدداً من التوصيات أهمها تحديد ميزانية مرحلة رياض الأطفال وفقاً لأسس علمية، من خلال دراسات لتكاليف التعليم، وتبسيط الضوء على أهمية رياض الأطفال لكل من المسؤولين ومنتخذي القرار وأولياء الأمور والمؤسسات الاجتماعية المختلفة..

اهتمت دراسة التويجري (2007) بواقع التعليم في الأقطار العربية وهدفت إلى تبسيط الضوء على التقدم الذي يتوجب على الأقطار العربية تحقيقه بتوافقية بين الحكومات والمجتمع المدني، والتي بدونها لن نحصل حتى على هامش في التاريخ القادم. واعترفت الدراسة بصعوبة الركون المطلق للأرقام المتاحة عن واقع التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة كونها تشترك فيها المؤسسات غير الرسمية في كثير من الأحيان، إلا أن ما عرضته تقارير اليونسكو من أرقام يشير إلى جانب مهم من حقيقة واقع التعليم ما قبل الابتدائي في الدول العربية من حيث وجود فوارق بينها، كما أن أغلبها لم تصل مستويات معدل الالتحاق الكلي فيها إلى 30%.

ومن جانب آخر، هناك فوارق في الدولة الواحدة في نسب الالتحاق بين الريف والحضر، والذكور والإناث، والأغنياء والفقراء. كما أن من العوامل التي قد تسهم في استمرار تلك النسب المتدنية شعور الحكومات بأنها غير مضطرة للإنفاق على هذا المستوى من التعليم، كما هو الأمر بالنسبة للتعليم الابتدائي والثانوي، وتؤكد الدراسة على المتغيرات السياسية والاقتصادية باعتبارها أهم العوامل الأساسية ذات التأثير المباشر في اتجاهات هذه النسب. كما تؤكد على المشاركة الجادة لمؤسسات المجتمع المدني لخلق فرص مناسبة لمزيد من الالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي.

هدفت دراسة العتيبي (2007) إلى التعرف على واقع التعليم ما قبل الابتدائي في دول الخليج العربي واحتياجاته المستقبلية، واعتمد فيها الباحث على زيارات ميدانية لعينة عشوائية من مؤسسات مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي ومقابلات شبه مقننة مع المسؤولين التربويين، بالإضافة إلى استبانة العوامل في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي. أظهرت الدراسة أن نسب التحاق الأطفال في دول الخليج متدنية، بل في بعض الدول الخليجية

أقل من بعض الدول العربية كمصر والأردن، والتي تبلغ نسب الالتحاق بها (18%، 20%) على التوالي، كما أن دول الخليج العربية تتفاوت في معدلات الانتساب في عام 1994م إذ بلغت كالتالي: الإمارات 7%؛ البحرين 26%؛ السعودية 9%؛ عمان 4%؛ قطر 3%؛ وإن كانت تتفوق في الكويت 43%.

وأكدت الدراسة أن من أهم العقبات الجوهرية التي تعترض تطوير التعليم ما قبل الابتدائي في دول الخليج العربية بصفة عامة، عدم توافر المبنى المدرسي الملائم والافتقار إلى الكوادر المتخصصة في الروضات الأهلية، بالإضافة إلى عدم توفر المواصلات، والنقص في الصالات والملاعب والتجهيزات التعليمية. ومن أهم العقبات التي كشفت عنها الدراسة عدم وجود ميزانية خاصة بهذه المرحلة، مما يجعلها عاجزة عن تأمين مستلزماتها ووسائلها التعليمية. وأوصت الدراسة بوضع خطة إستراتيجية من حيث التوسع في برامج رياض الأطفال، وتقديم هذه الخدمة في المدن والأرياف واستقطاب القطاع الخاص والجمعيات الخيرية في المساهمة في ذلك، كما أوصت باستقلالية مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي، واعتبارها مرحلة أساسية ضمن السلم التعليمي.

أجرت منظمة COFY (Community Organizing and Family Issues) بشيكاغو (2009) دراسة واسعة واسعة من خلال مجموعة من الآباء استغرقت قرابة السنتين كان الهدف منها الحد من العوائق التي تحول بين الأطفال من ذوي الدخل المتوسط والمنخفض وبين التحاقهم لبرامج التعليم المبكر في شيكاغو. من أجل ذلك أجريت مقابلات مع أكثر من خمسة آلاف من الآباء والمسؤولين عن رعاية الأطفال في الأسر المتنوعين عرقياً في أحياء شيكاغو للكشف عن سبب ضعف المشاركة أطفالهم في هذا النوع من التعليم.

أظهرت النتائج أن نسبة و صفت بالمروحة من أولئك الأطفال لم يلتحقوا في أي برنامج نظامي في التعليم المبكر، حيث تراوحت بين 40 - 64%. واكتشفت الدراسة أن هناك حواجز خفية من بينها: افتقار عملية التسجيل إلى الوضوح، حيث وصفها الآباء بالمتاهة فهي مربكة ومحبطة لهم في ذات الوقت، عوائق تتعلق بالمواصلات، تعارض مواعيد الروضات مع مواعيد عمل الآباء، افتقار الآباء للوعي بأهمية رياض الأطفال، وافتقارهم للخيارات المتاحة أمامهم، كما أن بعض الآباء يشعرون بأن أطفالهم غير مستعدين لذلك لصغر سنهم، وبعض الأسر تبدي قلقها من الخسائر المحتملة لدعم الدولة المقدم للأطفال، كما أن تكلفة الذهاب إلى مؤسسات التعليم المبكر تظل أحد أكبر العقبات، إضافة إلى أن عدد تلك المؤسسات في بعض الأحياء غير كافية.

واقترحت الدراسة توفير رياض الأطفال في الأماكن التي تحتاج لذلك، وتبسيط إجراءات التسجيل والحد من التكاليف التي قد ترهق الأسر منخفضة الدخل. كما أكدت على ضرورة نشر الوعي بأهمية رياض الأطفال عن طريق الحملات الإعلامية المنظمة في وسائل الإعلام المتاحة وفي الأماكن العامة كالحافلات ومحطات النقل العام، بحيث تتضمن معلومات واضحة ومحددة عن البرامج وكيفية ومكان التسجيل، وعن طريق الزيارات المنزلية الممولة لتثقيف الآباء ورفع مستوى الوعي لهم، إضافة إلى التوعية الشعبية من خلال الآباء الآخرين والجيران والزعماء.

أجريت في سلوفينيا دراسة (Skalar, 2010) حول التعليم المبكر في مرحلة الطفولة،

حيث أكدت أهميته حتى إن بعض الخبراء والمؤسسات غير الرسمية ترى مجانية وإلزامية هذا النوع من التعليم باعتباره الوسيلة الأهم لتطوير مستوى التعليم العام. وأشارت الدراسة إلى أنه أصبح معروفاً، وعلى نطاق واسع أن أكبر المشاكل التي تواجهها دولة سلوفينيا هو تدني نسب التحاق الأطفال الرومانيين للتعليم ما قبل المدرسي. وأمحت الدراسة إلى أنه وعلى رغم الجهود الكبيرة التي تبذلها الدولة للتغلب على العوائق التي تقف أمام التحاق الأطفال برياض الأطفال، إلا أنها قد تكون في الاتجاه الخاطئ، إذ إن أهم المعوقات هم آباء أولئك الأطفال، فهم يفتقدون الوعي بأهمية ذلك لأبنائهم، فبعض الأمهات ينظرن إلى التعليم ما قبل المدرسي كمراكز إيواء لا كمؤسسات تربوية، وبعضهم يخشى على تأثير ذلك على ثقافة أبنائهم. كما أن من تلك المعوقات التكلفة الاقتصادية حيث تشكل المواصلات ومطالب التعليم المبكر عبئاً عليها، وأخيراً تظل اللغة السلوفانية تشكل عائقاً أمام الأطفال الرومان. وأوصت الدراسة بنشر التوعية بأهمية مرحلة رياض الأطفال في أوساط الآباء الرومانيين، ومن أجل التغلب على عامل اللغة أكدت على ضرورة وجود مساعدة رومانية في كل فصل يوجد فيه الأطفال الرومانيون.

وتلخيصاً لما سبق فإن هذه الدراسات في مجملها تؤكد على أهمية مرحلة رياض الأطفال للفرد والمجتمع وتوصي بالتعامل معها كمرحلة مستقلة بذاتها إدارياً ومالياً وإدراجها في السلم الأساسي للتعليم. كما تكشف عن تدني مستوى الالتحاق برياض الأطفال بصفة عامة ولذوي الدخل المتوسط والمنخفض بصفة خاصة، مما يشكل تحدياً لكثير من الدول والحكومات. وترجع ذلك الانخفاض في مستوى الالتحاق برياض الأطفال إلى عدد من المعوقات أهمها الافتقار إلى الوعي على المستوى الرسمي والشعبي وإلى الخطط الواضحة. كما أن قلة الإمكانيات ظلت من أبرز المعوقات التي تواجه التوسع في رياض الأطفال، وأوصت أغلب الدراسات بضرورة تنظيم شراكة فاعلة مع القطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المدني.

إجراءات الدراسة الميدانية:

المرحلة الأولى:

استخدم في هذه المرحلة أسلوب مقابلة جماعات التركيز (Focus Group interviews) إذ تعد وسيلة فعّالة للحصول على تصورات وردود أفعال مجموعة صغيرة من الأفراد بين 6 - 12 فرداً حول قضية معينة (Krueger, 1998). وحددت المحاور في ضوء مراجعة أدبيات البحث والنتائج الأولية لتحليل الاستبانات لأولياء أمور طالبات الصف الأول الابتدائي حيث تضمنت بطاقة مقابلة جماعة التركيز المحاور الموضحة في جدول رقم (3):

جدول (3) المحاور التي تضمنتها بطاقة مقابلات جماعات التركيز

م	المحاور
1	فرص التحاق الأطفال بمرحلة رياض الأطفال
2	وعي المجتمع بأهمية رياض الأطفال
3	العوامل المشجعة على التحاق الأطفال برياض الأطفال
4	الأسباب الرئيسية وراء عزوف بعض الأسر عن التحاق الأطفال برياض الأطفال

اختيرت عينة ملائمة ضمت مجموعة من معلمات ومديرات ومشرفات في رياض الأطفال، حيث أجريت مقابلتان لجماعات التركيز الذين بلغ عددهم في الأولى (7)، وفي الثانية (8)، وقد كان واضحاً لأفراد العينة الهدف من البحث بشكل عام، والمقابلة بشكل خاص.

المرحلة الثانية:

استكمالاً للمرحلة الأولى صممت الاستبانة في ضوء التحليل الأولي لمقابليتي جماعات التركيز، حيث هدفت إلى الكشف عن وعي أفراد المجتمع بأهمية رياض الأطفال، والدوافع والمبررات التي كانت وراء إلحاق أو عدم إلحاق أطفالهم برياض الأطفال.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أولياء أمور طالبات الصف الأول الابتدائي في محافظة الخرج والدلم والمراكز التابعة لهما، والبالغ عددهم (3026) طالبة وفقاً لإحصائيات وزارة التربية في العام الدراسي 1431 - 1432هـ (وزارة التربية والتعليم، 1432هـ)، حيث تجمع هذه المرحلة الأطفال الذين تم التحاقهم برياض الأطفال، والذين لم يتم التحاقهم بها.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (650) ولي أمر، تمثل 20.5% من المجتمع الأصلي للدراسة، حيث تم الاتفاق مع إدارة التعليم على أن توزع الاستمارات بطريقة عشوائية طبقية على المدارس عن طريق المشرفات التربويات، ومن ثم ترسل لأولياء الأمور عن طريق بناتهم (طالبات الصف الأول الابتدائي)، حيث أرسلت (540) استمارة تمثل نسبة 83% للمدن و(110) استمارة تمثل 17% للمراكز لتتناسب تلك الأرقام مع نسبة التوزيع السكاني بحسب موقعهم الجغرافي في المدن (السيح والدلم) والمراكز التابعة لهما (الضبيعة، الهياثم، البرة، المنيفية، النايفة، الثليماء، التوضحية، الشديدة، الرفايح). والجدول رقم (4) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة:

جدول (4) توزيع استمارات الاستبيان والعائد منها وفقاً لعدد السكان والتوزيع الجغرافي لهم

المتبقي	التالف	العائد	الفاقد	العدد المرسل	%	العدد	المنطقة
306	77	383	157	540	83	268458	سكان السيح والدلم
99	7	106	4	110	17	54936	سكان المراكز
405	84	489	161	650	100	323394	مجموع سكان المحافظة

أداة الدراسة (الاستبانة):

تضمنت الاستبانة البيانات العامة لأفراد العينة، وأربعة محاور أخرى كما حددت العناصر أو العبارات التي تكفي للكشف عن الجوانب المختلفة لكل محور وفقاً للجدول رقم (5):

جدول (5) توزيع فقرات الاستبانة على المحاور وفقاً لمن الحقوق/ لم يلحقوا أطفالهم برياض الأطفال

م	المحور	عدد الفقرات
1	البيانات العامة	5
2	قضايا عامة متعلقة بوعي المجتمع بأهمية رياض الأطفال	5
4	الأسباب الرئيسية التي شجعت على إلحاق الأطفال برياض الأطفال	9
5	الأسباب الرئيسية وراء عزوف البعض عن إلحاق الأطفال برياض الأطفال	12

صدق الاستبانة وثباتها:

وقد عرضت الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجال التربوي للتأكد من صدقها ومدى ملاءمتها لتحقيق الهدف منها، ثم تم عمل التعديل اللازم في بنود الاستبانة. كما تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال الصدق التمييزي بالاعتماد على المقارنات الطرفية بين ذوى الدرجات المنخفضة والمرتفعة (انظر الجدول رقم 6 و7):

جدول (6) الفروق بين مرتفعي الدرجات ومنخفضي الدرجات في مكونات الاستبانة (أولياء أمور الأطفال الملتحقين برياض الأطفال، العدد = 155)

مستوى الدلالة	قيمة ت	درجة الحرية	مرتفعي الدرجة			منخفضي الدرجة			
			الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	
0.001	7.61	83	0.55	12.08	36	0.52	11.18	49	قضايا
0.001	12.15	83	0.81	9.83	36	0.79	7.69	49	وعي
0.001	4.89	83	0.45	11.72	36	1.17	10.71	49	إمكانيات

جدول (7) الفروق بين مرتفعي الدرجات ومنخفضي الدرجات في مكونات الاستبانة (أولياء أمور الأطفال غير الملتحقين برياض الأطفال، العدد = 250)

مستوى الدلالة	قيمة ت	درجة الحرية	مرتفعي الدرجة			منخفضي الدرجة			
			الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	
0.001	6.78	103	0.599	11.87	57	0.84	10.92	48	قضايا
0.001	14.03	103	0.87	14.74	57	1.32	11.71	48	وعي
0.001	8.34	103	0.59	9.07	57	1.05	7.71	48	إمكانيات

تم احتساب معامل ثبات الاستبانة بالاعتماد على معادلة «ألفا كرونباخ» لتحديد مدى تجانس استجابة المفحوص على مفردات الاستبانة، بلغ معامل ألفا 0.294 للملتحقين، و0.262 لغير الملتحقين. كما تم التحقق من ثبات الاستبانة بحساب الاتساق الداخلي (انظر جدول رقم 8 و9):

جدول (8) نتائج معاملات ارتباط البنود الفرعية بالأبعاد لعينة أولياء أمور الأطفال الملتحقين برياض الأطفال

م الارتباط	بنود القضايا
0.192	السبب الرئيسي لإلحاق الأسر أطفالهم في رياض الأطفال هو تعليمهم القراءة والكتابة والحساب
0.642	السبب الرئيسي لإلحاق الأسر أطفالهم في رياض الأطفال هو لإيوائهم فترة غياب الوالدين عن المنزل
0.000	السبب الرئيسي لإلحاق الأسر أطفالهم في رياض الأطفال هو تهيئتهم للمدرسة
0.325	الالتحاق برياض الأطفال حق لكل طفل ينبغي ألا يحرم منه
0.648	يمكن للبيت أن يقوم بمهمة رياض الأطفال
م الارتباط	بنود الوعي
0.000	لاكتساب الطفلة المهارات اللازمة في هذه المرحلة العمرية
0.660	خروج الأم للعمل صباحا
0.705	عدم وجود أشخاص في المنزل يمكنهم الاعتناء بها
0.607	التقليل من الأعباء التي تواجه الأم في المنزل
0.373	للتحاق أقرانها أو صديقاتها في الروضة
م الارتباط	بنود الإمكانيات
0.675	توفر المواصلات
0.787	لقرب روضة الأطفال من المنزل
0.755	لانخفاض تكاليف الروضة
0.201	لمستوى الروضات المتميز

جدول (9) نتائج معاملات ارتباط البنود الفرعية بالأبعاد لعينة أولياء أمور الأطفال غير الملتحقين برياض الأطفال

م الارتباط	بنود القضايا
0.459	السبب الرئيسي لإلحاق الأسر أطفالهم في رياض الأطفال هو تعليمهم القراءة والكتابة والحساب
0.63	السبب الرئيسي لإلحاق الأسر أطفالهم في رياض الأطفال هو لإيوائهم فترة غياب الوالدين عن المنزل
0.329	السبب الرئيسي لإلحاق الأسر أطفالهم في رياض الأطفال هو تهيئتهم للمدرسة
0.629	الالتحاق برياض الأطفال حق لكل طفل ينبغي ألا يحرم منه
0.429	يمكن للبيت أن يقوم بمهمة رياض الأطفال
م الارتباط	بنود الوعي
0.356	وجود الأم في البيت أو بعض الأقارب الذين يمكنهم الاعتناء بها
0.315	وجود مربية (العاملة المنزلية) تعتني بالطفلة
0.318	لكي لا تصاب بالملل من الدراسة عند دخولها المرحلة الابتدائية
0.158	عدم حاجة الطفلة للالتحاق بالروضة
0.527	يمكن للطفلة اكتساب المهارات اللازمة عند التحاقها بالمرحلة الابتدائية
0.397	التحاق الطفل برياض الأطفال غير مؤثر في نجاحه في المرحلة الابتدائية
0.370	لعدم القناعة برياض الأطفال
م الارتباط	بنود الإمكانيات
0.534	قلة رياض الأطفال الحكومية
0.031	لبعد روضة الأطفال عن المنزل وصعوبة توفير المواصلات
0.556	ارتفاع تكاليف الروضة
0.029-	كثرة الأعباء المالية الأخرى
0.187	قلة الروضات المتميزة

وتشير نتائج الجدولين السابقين (8) و(9) إلى ارتفاع قيم معاملات ارتباط دلالتها بين أغلب بنود الاستبانة والأبعاد المكونة لها مما يعد مؤشر على ثبات المقياس.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تمت معالجة البيانات المستخلصة من الاستبانة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الأداة، والتكرارات والنسب المئوية؛ لمعرفة خصائص عينة الدراسة وعلاقتها بقرار الأسر في إلحاق أو عدم إلحاق أطفالهم برياض الأطفال، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية واختبار (T-test) وذلك لمعرفة الفروق بين الذين الحقوا والذين لم يلقوا في بعض القضايا العامة المتعلقة بأهمية رياض الأطفال، كما استخدمت المتوسطات الحسابية لمعرفة العوامل الأكثر تأثيراً في قرار الأسر في إلحاق أو عدم إلحاق أطفالهم برياض الأطفال.

تحليل ومناقشة نتائج الدراسة:

اهتمت الدراسة الحالية بالإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي :

ما المعوقات التي تقف أمام حصول الطفل السعودي على حقه في الالتحاق برياض الأطفال؟ ولتحقيق ذلك كان لابد من الإجابة عن الأسئلة الفرعية له والموضحة في الآتي:

أولاً - النتائج المستخلصة من تحليل خطط التنمية:

لم تأخذ مرحلة رياض الأطفال حقتها من الاهتمام في خطط التنمية الستة الأولى، ولم تكن ضمن القضايا الأساسية قبل الخطة الخامسة، كما أن تلك الخطط لم تتجاوز التأكيد على ضرورة التوسع في برامج رياض الأطفال من القطاع الحكومي والخاص وتكثيف برامج توعية المواطنين بأهمية هذه المرحلة لأطفالهم. ولعل بداية الاهتمام الفاعل كان في الخطة السابعة التي شهدت اعتماد مرحلة رياض الأطفال كمرحلة مستقلة بمبانيها وفصولها عن مراحل التعليم الأخرى. وتضاعف الاهتمام في الخطتين الأخيرتين (الثامنة والتاسعة) في الكم والكيف، حيث أصبحت الأهداف أكثر تحديداً كرفع معدلات الالتحاق، ووضع خطة وبرنامج زمني، كما أكدت على ضرورة توفير الميزانيات اللازمة والمناهج التربوية والكوادر المدربة وعلى الشراكة الفاعلة بين الدولة لقطاع الخاص والجمعيات الخيرية في تحقيق هذا التوسع.

ومن المفارقات التي خرجت بها نتائج تحليل خطط التنمية أن الهدف الذي حددته خطة التنمية التاسعة في التوسع في رياض الأطفال كان استيعاب (16%) من العمر المماثل في رياض الأطفال قبل نهاية سنوات الخطة، بينما كان هدف الخطة الثامنة استيعاب (20%) من الفئة العمرية نفسها في الوقت الذي يتطلع المجتمع إلى تعميم هذا النوع من التعليم مما يتطلب دراسة متعمقة لمعرفة أسباب ذلك التراجع وظروفه.

ثانياً - النتائج المستخلصة من تحليل مقابلات جماعات التركيز:

أظهرت النتائج المستخلصة من مقابلات جماعات التركيز التي أجريت مع معلمات ومشرفات رياض الأطفال أن هناك شرائح من الأسر تدرك أهمية رياض الأطفال لأبنائهم، وتلاحظ الدور الذي يلعبه رياض الأطفال في تطوير شخصية الطفل، بل وتعديل للسلوك غير المرغوب فيه كالانطواء والعدوانية وغيرها. ومع ذلك - وكما أشارت العينة - فهناك قصور في فهم الدور الذي يقوم به رياض الأطفال لدى الكثير من الأسر، حيث روى أفراد العينة العديد من القصص والمواقف التي تشير إلى افتقار الكثير للوعي بأهمية هذه المرحلة لأطفالهم ظناً منهم أن أطفالهم ليسوا بحاجة للالتحاق بها؛ إذ يمكنهم اكتساب المهارات اللازمة عند التحاقهم بالمرحلة الابتدائية. ومن تلك المواقف مطالبة الكثير من الأمهات بتسجيل الأطفال في أي وقت حتى لو كان في نهاية الفصل، بحجة أن لديها «ظرف طارئ»، كعجزهم عن إيجاد عاملة منزلية، وكأن رياض الأطفال «مركز خدمة اجتماعية»، وهي تتشابه مع دراسة (Skalar, 2010)، والتي تشير فيه إلى أن بعض الأمهات ينظرن إلى التعليم ما قبل المدرسي كمراكز إيواء أكثر من كونها مؤسسات تربوية.

كما أشار بعض أفراد العينة إلى أن العديد من الأمهات يدفعن بأطفالهن إلى رياض الأطفال من أجل التخفيف من الأعباء الملقاة عليها، ولتنظيم «مواعيد نومهم»، والبعض الآخر يرى رياض الأطفال مركزاً للترفيه والتسلية مع أقرانهم، ومثل هؤلاء غالباً ما يتوقف عن إرسال أبنائهم في أي وقت بحسب الحاجة، وهم في ذلك يتفقون مع ما أكدته دراسة المناقش (1427هـ)، والتي أرجعت السبب في قلة عدد الملتحقين برياض الأطفال إلى نظرة الكثيرين إلى هذه المرحلة كمرحلة ترفيهية أكثر من كونها تربوية.

ما أفادت به العينة يلتقي إلى حد بعيد مع دراسة السيد (1409هـ)، و (COFY, 2009)، و (Skalar, 2010): إذ أكدت على أن هناك من الأسر من لا يعي أهمية رياض الأطفال، وليس لديه القناعة بالدور الذي تقوم به فيرفض فكرة التحاق الأطفال بها، وهناك من الأسر من تفضل بقاء أطفالها في المنزل لخوف الأم الزائد على ابنها، أو لتعلق الطفل بأمه أو تعلقها به، ورغبتها في بقاءه معها، خاصة إذا كان الطفل الأخير لها، وهناك من الأسر من تخشى أن يصاب أطفالهم بالملل من الدراسة عند دخولهم المرحلة الابتدائية. ومع ذلك - وكما أكدت العينة - تظل هناك العديد من تلك الأسر تعي أهمية رياض الأطفال، وترغب في إلحاق أطفالها، إلا أنها غير قادرة على ذلك لوجود عدد من العوائق أهمها:

- قلة رياض الأطفال الحكومية وعدم قدرتها على استيعاب جميع الأطفال، بل الموجود منها غالباً مزدحمة والمباني والفصول غير مهيأة، مما يؤثر على مستوى الجودة فيها.
- بعد الروضة عن المنزل وصعوبة توافر المواصلات.
- التكاليف المادية لرياض الأطفال الأهلية.

لقد أكدت العديد من الدراسات أن مثل تلك العوائق تأثيرها أشد وضوحاً عند الأسر ذوي الدخل المنخفض والمتوسط (العثمان، 1427هـ : COFY, 2009 : Skalar, 2010).

ويمكن أن نخرج من ذلك كله إلى هناك جانبين مهمين لا بد من التركيز عليهما لتأمين حق

الطفل في الالتحاق بهذه المرحلة، وهما الوعي والإمكانات، وهي تلتنقي مع ما تمت الإشارة إليه في تحليل خطط التنمية للدولة، حيث تؤكد على ضرورة توفير الإمكانات اللازمة ونشر الوعي بين أوساط المجتمع. وفي ضوء تلك المعطيات بنيت الاستبانة لتركز على هذين الجانبين، وخرجت بنتائج مهمة كما سنرى ذلك لاحقاً.

ثالثاً. النتائج المستخلصة من تحليل الاستبانة:

الخصائص الديمغرافية لعينة الاستبانة:

بالنظر للخصائص الديمغرافية لأفراد العينة (أولياء أمور طالبات الصف الأول الابتدائي) في المدن (السيح، والدلم) والقرى (المراكز التابعة للسيح والدلم)، وتحديد المستوى التعليمي لولي الأمر، والمستوى التعليمي لأم الطالبة، وعمل الأم، ومستوى دخل الأسرة، نجد أن البيانات المستخلصة من الدراسة تشير إلى انخفاض في الفروق بين المتغيرات الديمغرافية للذين التحق أطفالهم، والذين لم يلتحق أطفالهم برياض الأطفال في كل من المدينة والقرية، وهذا قد يعكس تجانساً في العينة من حيث الخصائص الديمغرافية لها.

الخصائص الديمغرافية لعينة الاستبانة ودورها في نسبة الالتحاق:

للإجابة عن السؤال الثاني (الفرعي) للدراسة: هل تختلف نسبة الأطفال الملتحقين برياض الأطفال باختلاف متغيرات الدراسة (تعليم ولي الأمر، تعليم الأم، عمل الأم، مستوى دخل الأسرة)؟ تم حساب التكرارات والنسب المئوية، وكانت النتائج على النحو الآتي:

1/1 تعليم ولي الأمر:

جدول (10) توزيع أفراد العينة (الذين التحق أطفالهم والذين لم يلتحق أطفالهم برياض الأطفال) وفقاً للمستوى التعليمي لولي الأمر في المدن والقرى

العينة الكلية	الذين لم يلتحق أطفالهم برياض الأطفال						الذين التحق أطفالهم برياض الأطفال						تعليم ولي الأمر		
	المجموع		القرية		المدينة		المجموع		القرية		المدينة				
	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار			
	6.4	26	8.8	22	14.5	11	6.3	11	2.6	4	0.0	0	3.0	4	لا يقرأ ولا يكتب
	64.4	260	71.2	179	67.1	51	73.0	127	53.5	83	65.2	15	50.8	67	ثانوي فأقل
	12.8	52	10.0	25	6.6	5	11.5	20	17.4	27	17.4	4	17.4	23	دبلوم
	15.1	61	9.2	23	11.8	9	8.0	14	24.5	38	13.0	3	26.5	35	بكالوريوس
	0.7	3	0.4	1	0.0	0	0.6	1	1.3	2	4.3	1	0.8	1	ماجستير
	0.5	2	0.4	1	0.0	0	0.6	1	0.6	1	0.0	0	0.8	1	دكتوراه
	100	405	100	250	100	76	100	174	100	155	100	23	100	132	المجموع

يوضح الجدول رقم (10) أن نسبة الذين التحق أطفالهم تزيد عند المستويات التعليمية العليا لأولياء الأمور (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)، وتنخفض في المستويات

الدنيا (ثانوي فأقل، لا يقرأ ولا يكتب)، وهذا قد يكون مؤشراً لأثر مستوى تعليم ولي الأمر في قرار إلحاق أطفالهم برياض الأطفال.

2/1 تعليم الأم:

وكما هو الحال في تعليم ولي الأمر، فإنّ الجدول رقم (11) يكشف عن أن نسبة الذين التحق أطفالهم تزيد عند المستويات التعليمية العليا للأم (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)، حيث بلغت (55.5%)، وتنخفض في المستويات الدنيا (ثانوي فأقل، لا يقرأ ولا يكتب) بنسبة (44.5%)، وبالمقارنة فإن المستويات التعليمية لأمهات الأطفال الذين لم يلتحقوا تقع في المستويات الدنيا (ثانوي فأقل، لا يقرأ ولا يكتب) بنسبة (89%)، وهذا قد يكون مؤشراً لأثر مستوى تعليم الأمهات في قرار إلحاق أطفالهن برياض الأطفال.

جدول (11) توزيع أفراد العينة (الذين التحق أطفالهم والذين لم يلتحقوا برياض الأطفال) وفقاً للمستوى التعليمي لأم الطالبة في المدن والقرى

العينة الكلية	الذين التحق أطفالهم برياض الأطفال						الذين لم يلتحق أطفالهم برياض الأطفال						تعليم الأم	
	المدينة		القرية		المجموع		المدينة		القرية		المجموع			
%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	
26.9	109	42.0	105	18.4	14	52.3	91	2.6	4	0.0	0	3.4	4	لا تقرأ ولا تكتب
44.9	182	46.8	117	60.5	46	40.8	71	41.9	65	65.2	15	37.9	50	ثانوي فأقل
13.6	55	5.2	13	11.8	9	2.3	4	27.1	42	26.1	6	27.3	36	دبلوم
13.6	55	5.2	13	7.9	6	4.0	7	27.1	42	8.7	2	30.3	40	بكالوريوس
0.7	3	0.8	2	1.3	1	0.6	1	0.6	1	0.0	0	0.8	1	ماجستير
0.2	1	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.6	1	0.0	0	0.8	1	دكتوراه
100	405	100	250	100	76	100	174	100	155	100	23	100	132	المجموع

3/1 عمل الأم:

أما عمل الأم فكما يشير الجدول رقم (12)، فإن المرأة العاملة غالباً ما يلتحق أطفالها برياض الأطفال، فكما تشير الأرقام في الجزء المظلل أن نسبتهم في الذين التحق أطفالهم برياض الأطفال بلغت (37.3%)، بينما نسبتهم في الذين لم يلتحق أطفالهم (9.2%).

جدول (12) توزيع أفراد العينة (الذين التحق أطفالهم والذين لم يلتحقوا برياض الأطفال) وفقاً لعمل أم الطالبة في المدن والقرى

العينة الكلية		الذين لم يلتحق أطفالهم برياض الأطفال						الذين التحق أطفالهم برياض الأطفال						عمل الأم
		المجموع		القرية		المدينة		المجموع		القرية		المدينة		
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
79.5	322	90.8	227	86.8	66	92.5	161	61.3	95	73.9	17	59.1	78	ربة بيت
5.2	21	8.0	20	10.5	8	6.9	12	0.6	1	0.0	0	0.8	1	سيدة أعمال
14.6	59	1.2	3	2.6	2	0.6	1	36.1	56	26.1	6	37.9	50	م حكومية
0.2	1	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.6	1	0.0	0	0.8	1	م قطاع خاص
0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	طالبة
0.5	2	0.0	0	0.0	0	0.0	0	1.3	2	0.0	0	1.5	2	أخرى
100	405	100	250	100	76	100	174	100	155	100	23	100	132	المجموع

وقد يكون ذلك مؤشراً لزيادة الوعي لديهن، أو نتيجة لما يتيح تنظيم العمل الداخلي برياض الأطفال في المملكة العربية السعودية من فرص للنساء العاملات، خاصة أولئك اللاتي يعملن بوزارة التربية، حيث نصت شروط القبول في لائحة تنظيم العمل الداخلي برياض الأطفال على الآتي: (يقبل في رياض الأطفال الحكومية أطفال العاملات في شؤون تعليم البنات من سعوديات وغير سعوديات، ثم أبناء العاملات في شؤون تعليم البنات المتقاعدات، ثم تتاح الفرصة لكل طفل سعودي في سن الروضة) (وزارة المعارف، 2002: 3).

ويتيح لنا الجدول نفسه المقارنة بين الأمهات العاملات وربات البيوت، حيث بلغ العدد الإجمالي للأمهات العاملات في العينة (سيدة أعمال، موظفة حكومية، موظفة قطاع خاص) (81) منهن (58) سيدة التحق أطفالهن برياض الأطفال، وهو ما يشكل نسبة (72%) من كل الأمهات العاملات، مقابل (23) سيدة لم يلتحق أطفالهن، والبالغة نسبتهم (28%) من العدد الكلي للأمهات العاملات في العينة.

من جهة أخرى بلغ العدد الإجمالي للأمهات ربات البيوت في العينة (322) منهن (95) سيدة التحق أطفالهن برياض الأطفال، وهو ما يشكل نسبة (29.5%) فقط، مقابل (227) سيدة لم يلتحق أطفالهن، والبالغة نسبتهم (70.5%) من العدد الكلي للأمهات ربات البيوت في العينة.

4/1 مستوى دخل الأسرة:

جدول (13) توزيع أفراد العينة (الذين التحق أطفالهم والذين لم يلتحقوا برياض الأطفال) وفقاً لمستوى دخل الأسرة في المدن والقرى

العينة الكلية	الذين لم يلتحق أطفالهم برياض الأطفال						الذين التحق أطفالهم برياض الأطفال						مستوى دخل الأسرة بالآلاف (ريال)	
	المجموع		القرية		المدينة		المجموع		القرية		المدينة			
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
36.4	128	45.5	101	63.2	43	37.7	58	20.9	27	2.3	5	19.8	22	أقل من 5
45.5	160	42.3	94	27.9	19	48.7	75	51.2	66	68.4	13	47.7	53	10-5
11.9	42	8.1	18	209	2	10.4	16	18.6	24	5.3	1	20.7	23	-10,001 15000
6.0	22	4.1	9	5.9	4	3.2	5	9.3	13	0.0	0	10.8	13	أكثر من 15
100	352	100	222	100	68	100	154	100	130	100	19	100	111	المجموع

ويتضح من الجدول رقم (13) أن مستوى الدخل لدى الذين لم يلتحق أطفالهم أقل من أولئك الذين التحق أطفالهم برياض الأطفال، حيث تشير الأرقام إلى أن نسبة (45.5%) من الأسر الذين لم يلتحق أطفالهم بلغ مستوى دخلهم أقل من 5000 ريال بينما بلغت نسبة ذلك في الذين التحقوا (20.9%) فقط.

وإجمالاً فإنه يمكن القول إن الجداول الأربعة السابقة رقم (9، 10، 11، 12) تشير إلى تأثير الخصائص الديمغرافية على قرار إحقاق الأسر لأطفالهم، فمستوى الالتحاق تأثر إيجاباً بارتفاع المستوى التعليمي لولي الأمر والأم ومستوى الدخل، كما أن السيدات العاملات كن أكثر ميلاً إلى إحقاق أطفالهن برياض الأطفال.

نسبة الالتحاق ومقر السكن (المدن والقرى):

وللإجابة عن السؤال الثالث للدراسة (هل تختلف نسبة الأطفال الملتحقين برياض الأطفال في المدينة عنها في القرية (المراكز)؟) تم حساب التكرارات والنسب المئوية، حيث كشفت بيانات الدراسة عن انخفاض في نسبة الأطفال الملتحقين برياض الأطفال في المدن والقرى بوجه عام. وبالنظر للجدول رقم (14) يتبين أن العدد الإجمالي للملتحقين (155) طفل بنسبة (38.3%) من أفراد العينة الكلية التي يبلغ عددها الكلي (405).

جدول (14) النسب المئوية والتكرارات لأفراد العينة الذين التحق أطفالهم والذين لم يلتحقوا برياض الأطفال وفقاً لمقر سكنهم (المدن والقرى)

المجموع الكلي	الذين لم يلتحق أطفالهم		الذين التحق أطفالهم		
	التكرارات	%	التكرارات	%	
	306	75.6	174	43.1	المدينة
	99	24.4	76	23.2	القرية
	405	100	250	38.3	المجموع

هذا الانخفاض يظهر بوضوح أكثر في القرية؛ إذ يوجد (23) طفلاً أي بنسبة (23.2%) من مجموع أطفال القرية البالغ عددهم (99)، بينما بلغ عدد نظرائهم في المدينة (132) طفلاً بنسبة (43.1%) من مجموع أطفال المدينة البالغ عددهم (306) أطفال.

القضايا العامة المتعلقة بالوعي بأهمية رياض الأطفال:

للإجابة عن السؤال الرابع للدراسة: (هل هناك فروق دالة إحصائية في مستوى الوعي بأهمية مرحلة رياض الأطفال بين الأسر التي ألحقت، وتلك التي لم تلحق أطفالها برياض الأطفال؟) تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والفروق الدالة بين إجابات أفراد العينة الكلية للذين التحق والذين لم يلتحق أطفالهم برياض الأطفال، حول بعض القضايا العامة المتعلقة بالوعي بأهمية رياض الأطفال (انظر جدول رقم 15):

جدول (15) المتوسطات والانحراف المعياري والفروق الدالة بين إجابات أفراد العينة الكلية على بعض القضايا العامة حول رياض الأطفال وفقاً للذين التحق والذين لم يلتحق أطفالهم برياض الأطفال

م	المحاور	الفئة	عدد	متوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
1	السبب الرئيسي لإلحاق الأسر أطفالهم في رياض الأطفال هو تعليمهم القراءة والكتابة والحساب	التحق	155	2.9935	.08032	2.451	403	.015
		لم يلتحق	250	2.9480	.22247			
2	السبب الرئيسي لإلحاق الأسر أطفالهم في رياض الأطفال هو لإيوائهم فترة غياب الوالدين عن المنزل	التحق	155	1.2774	.44918	-1.783	403	.075
		لم يلتحق	250	1.3640	.49037			
3	السبب الرئيسي لإلحاق الأسر أطفالهم في رياض الأطفال هو تهيئتهم للمدرسة	التحق	155	3.0000	.00000	1.947	403	.052
		لم يلتحق	250	2.9760	.15336			
4	الالتحاق برياض الأطفال حق لكل طفل ينبغي ألا يحرم منه	التحق	155	2.9742	.15907	4.392	403	.000
		لم يلتحق	250	2.8360	.37102			
5	يمكن للبيت أن يقوم بمهمة رياض الأطفال	التحق	155	1.3097	.46386	3.713	403	.000
		لم يلتحق	250	1.1560	.36358			

يتبين من الجدول رقم (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أولياء أمور الأطفال الذين التحقوا والذين لم يلتحقوا برياض الأطفال حول القضية الأولى «السبب الرئيسي لإلحاق الأسر أطفالهم في رياض الأطفال هو تعليمهم القراءة والكتابة والحساب» عند مستوى 0.015 لصالح أولئك الذين التحق أطفالهم برياض الأطفال.

كما أشارت النتائج الموضحة في الجدول نفسه إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين من التحق أطفالهم ومن لم يلتحق في القضية الثانية «السبب الرئيسي لإلحاق الأسر أطفالهم في رياض الأطفال هو لإيوائهم فترة غياب الوالدين عن المنزل»، والثالثة «السبب الرئيسي لإلحاق الأسر أطفالهم في رياض الأطفال هو تهيئتهم للمدرسة».

بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.001 بين أولياء أمور الأطفال الذين التحقوا والذين لم يلتحقوا برياض الأطفال في القضية الرابعة «الالتحاق برياض الأطفال حق لكل طفل ينبغي ألا يحرم منه» والقضية الخامسة «يمكن للبيت أن يقوم بمهمة رياض الأطفال»، حيث كانت الفروق في هاتين القضيتين أكثر تمييزاً منها في القضية الأولى بين أولياء أمور الملحقين وغير الملحقين برياض الأطفال. كما لوحظ أن الفروق في الرابعة جاءت لصالح من التحق أطفالهم، بينما في الخامسة أتت في اتجاه من لم يلتحق أطفالهم برياض الأطفال، ولعل تلك الفروق تعكس قناعاتهم ومدى وعيهم بأهمية تلك المرحلة لأطفالهم، والتي ربما كان لها دورها في قرار إلحاق أو عدم إلحاق أطفالهم برياض الأطفال.

الأسباب الرئيسية التي شجعت الأسر على إلحاق أطفالهم برياض الأطفال:

للإجابة عن السؤال الخامس للدراسة (ما الأسباب الرئيسية التي شجعت الأسر على إلحاق أطفالهم برياض الأطفال؟) استخرجت المتوسطات الحسابية لإجابات أولياء الأمور حول أهم الأسباب الرئيسية التي شجعتهم على إلحاق أطفالهم برياض الأطفال.

جدول (16) المتوسطات الحسابية لإجابات أولياء أمور حول الأسباب الرئيسية لإلحاق أطفالهم برياض الأطفال مرتبة تنازلياً

م	الأسباب الرئيسة في الالتحاق	المتوسطات
1	لاكتساب الطفلة المهارات اللازمة في هذه المرحلة العمرية	3.0000
2	لمستوى الروضات المتميز	2.9484
3	توفر المواصلات	2.8581
4	لقرب روضة الأطفال من المنزل	2.8194
5	لانخفاض تكاليف الروضة	2.7742
6	التقليل من الأعباء التي تواجه إلام في المنزل	1.4129
7	عدم وجود أشخاص في المنزل يمكنهم الاعتناء بها	1.3742
8	خروج الأم للعمل صباحاً	1.3290
9	لالتحاق أقرانها أو صديقاتها في الروضة	1.2645

ويظهر من الجدول رقم (16) أن السبب الرئيسي الذي يراه أفراد العينة أكثر أهمية وراء تسجيل أطفالهم برياض الأطفال هو « لاكتساب الطفلة المهارات اللازمة هذه المرحلة العمرية» ولعل ذلك يعكس جانب الوعي لديهم، بينما تركزت الأسباب الأربعة التي تليها في درجة الأهمية على التوالي حول توافر الجودة، والمواصلات، وقرب الروضة من المنزل، وانخفاض تكاليفها وهي جميعاً تعكس جانب الإمكانيات، وهذه النتيجة تلتقي مع العديد من الدراسات التي اهتمت برياض الأطفال (العثمان، 1427هـ؛ Skalar, 2010, COFY, 2009).

الأسباب الرئيسية وراء عزوف الأسر عن إلحاق أطفالهم برياض الأطفال:

وللإجابة عن السؤال الخامس للدراسة: (ما أهم التحديات (المشكلات والمعوقات) التي قد تقف وراء عزوف بعض الأسر عن إلحاق أطفالهم برياض الأطفال من وجهة نظرهم؟)، استخرجت المتوسطات الحسابية لإجابات أولياء أمور حول الأسباب الرئيسية في عدم

إلحاق أطفالهم برياض الأطفال، وذلك لمعرفة الأسباب الأكثر أهمية من وجهة نظرهم.

جدول (17) المتوسطات الحسابية لإجابات أولياء الأمور حول الأسباب الرئيسية في عدم إلحاق أطفالهم برياض الأطفال مرتبة تنازلياً

م	الأسباب الرئيسية في عدم الالتحاق	المتوسطات
1	وجود الأم في البيت أو بعض الأقارب الذين يمكنهم الاعتناء بها	2.6840
2	يمكن للطفلة اكتساب المهارات اللازمة عند التحاقها بالمرحلة الابتدائية	2.6440
3	قلة رياض الأطفال الحكومية	2.5120
4	ارتفاع تكاليف الروضة	2.3320
5	التحاق الطفل برياض الأطفال غير مؤثر في نجاحه في المرحلة الابتدائية	1.9880
6	وجود مربية (العاملة المنزلية) تعتني بالطفلة	1.7080
7	لعدم القناعة برياض الأطفال	1.5960
8	لكي لا تصاب بالملل من الدراسة عند دخولها المرحلة الابتدائية	1.3520
9	عدم حاجة الطفلة للالتحاق بالروضة	1.3440
10	قلة الروضات المتميزة	1.2480
11	كثرة الأعباء المالية الأخرى	1.2320
12	لبعد روضة الأطفال عن المنزل وصعوبة توفير المواصلات	1.1720

وبالنظر إلى الجدول رقم (17) نجد أن العبارتين: الأولى والثانية، واللتين حصلتا على أكبر درجة هما على التوالي «وجود الأم في البيت أو بعض الأقارب الذين يمكنهم الاعتناء بها» و«يمكن للطفلة اكتساب المهارات اللازمة عند التحاقها بالمرحلة الابتدائية»، مما قد يعكس افتقار أفراد العينة إلى الوعي بحقيقة الدور الذي تقوم به رياض الأطفال.

من جانب آخر نجد أن العبارتين: الثالثة والرابعة في الأهمية «قلة رياض الأطفال الحكومية»، و«ارتفاع تكاليف الروضة» تعبران عن قصور في الإمكانيات المتاحة والتي ربما كانت عائقاً لدى الكثير خاصة لذوي الدخل المنخفض والمتوسط وهي مشكلة حقيقية أكدتها العديد من الدراسات المحلية والعالمية (العثمان، 1427هـ؛ (Skalar, 2010, COFY, 2009). ووفقاً لما أشار إليه التويجري (2007) فإن استقراء التاريخ يظهر أن إحراز أي تقدم في التنمية الاجتماعية والاقتصادية يقوم ألياً على التعليم؛ لذلك فإن مستقبل الشعوب يتقرر في أروقة المؤسسات التربوية، وهذا قد يلقي بالكرة في مرمى الحكومة باعتبارها المسؤولة عن ذلك؛ مما يتطلب إجراء التغييرات الحاسمة في سياساتها وخططها لتطوير أوضاع التعليم فيها.

نتائج الدراسة:

إن تنامي الإيمان العالمي بأهمية التربية الموجهة للطفل في سنوات عمره التي تسبق دخوله المدرسة ينطلق من الأبعاد المجتمعية المختلفة: التربوية، والثقافية والاجتماعية، والسياسية، والأمنية، والاقتصادي، حيث تلتقي جميعها في التأكيد على حق الطفل في الالتحاق برياض الأطفال وأهمية ذلك للمجتمع.

لقد خرجت الدراسة الحالية بعدد من النتائج أهمها:

- تواجه السعودية تحدياً كبيراً في التوسع في رياض الأطفال، كما أن حجم التخطيط والإنجازات المتعلقة برياض الأطفال لا ينسجم مع الإرادة السياسية المتوافرة، ولا مع الإمكانيات المتينة التي تحظى بها دولة مثل المملكة العربية السعودية، حيث بدأ واضحاً تأخر الاهتمام بمرحلة رياض الأطفال وتواضع الجهود المبذولة خاصة في الخطط السبع الأولى وأن تضاعف في الخطتين الأخيرتين (الثامنة والتاسعة) في الكم والكيف، إلا أنه ظل أقل من الطموحات، كما كان هناك قصور في تحقيق الأهداف المنصوص عليها في خطة التنمية الثامنة حين كان هدف الخطة استيعاب ما نسبته (20%) من الفئة العمرية (4 - 6) سنوات ليتراجع في خطة التنمية التاسعة لـ (16%)، وهو ما يعبر عن مشكلة حقيقية تستحق الاهتمام.
- تأثر التحاق الأطفال برياض الأطفال إيجاباً بارتفاع المستوى التعليمي لولي الأمر والأم ومستوى الدخل، كما كان واضحاً أن السيدات العاملات كن أكثر ميلاً إلى إلحاق أطفالهم من ربات البيوت.
- هناك انخفاض عام في نسبة الأطفال الملحقين برياض الأطفال في المدن والقرى، إلا أن ذلك الانخفاض يظهر بوضوح أكثر في القرية.
- وجود تباين في الوعي بين أولئك الذين ألقوا أطفالهم والذين لم يلحقوا برياض الأطفال وربما كان لذلك أثره في قرار إلحاق أو عدم إلحاق أطفالهم برياض الأطفال، ولعل ذلك يظهر بوضوح حول قناعاتهم بأن «الالتحاق برياض الأطفال حق لكل طفل ينبغي ألا يحرم منه»، والتي جاءت لصالح من التحق أطفالهم. وبالمقابل كانت الفروق في اتجاه من لم يلتحق أطفالهم برياض الأطفال حين كانت القضية «يمكن للبيت أن يقوم بمهمة رياض الأطفال».
- وعي الأسرة بأهمية رياض الأطفال، ودورها في اكتساب الطفل المهارات اللازمة في هذه المرحلة العمرية كان من أبرز الأسباب الرئيسية التي شجعتهم على إلحاق أطفالهم برياض الأطفال، يأتي بعد ذلك توافر بعض الإمكانيات كمستوى الروضات المتميز، وتوافر المواصلات، وقرب الروضة، وانخفاض تكاليفها.
- افتقار بعض الأسر للوعي بطبيعة الدور الذي تقوم به رياض الأطفال، حيث كان أبرز سببين وراء عدم إلحاق أفراد العينة لأطفالهم برياض الأطفال كانت على التوالي: «وجود الأم في البيت أو بعض الأقارب الذين يمكنهم الاعتناء بها» و«يمكن للطفلة اكتساب المهارات اللازمة عند التحاقها بالمرحلة الابتدائية». يأتي بعد ذلك الأسباب المتعلقة بتوافر الإمكانيات كقلة رياض الأطفال الحكومية في المدن والقرى، وصعوبة المواصلات، والتكاليف المالية والمصروفات المرتفعة لرياض الأطفال الأهلية ظلت من أهم الأسباب التي تحول دون التحاق الأطفال بهذه المرحلة.

وأخيراً فإن نتائج هذه الدراسة تشير في مجملها إلى أن المعوقات التي تقف أمام حصول الطفل السعودي في الالتحاق برياض الأطفال تتعلق بجانبين مهمين:

أولاً. الوعي: فهناك قصور في الوعي بأهمية هذا المرحلة على المستوى الرسمي، ويتمثل بتأخر الاهتمام بها في خطط التنمية، وتواضع الجهود التي تقوم بها الجهات الحكومية المسؤولة عن رياض الأطفال في برامج التخطيط والتنفيذ، والتي لازالت دون المستوى

المأمول. كما وضح أن الافتقار للوعي بأهمية هذا المرحلة على المستوى الشعبي، والذي أظهرته نتائج الدراسة المختلفة وكان وراء عزوف بعض الأسر عن إلحاق أبنائهم برياض الأطفال، إضافة إلى النظرة القاصرة التي يتبناها بعض شرائح المجتمع، والتي تصور رياض الأطفال على أنها مراكز إيواء للحاجة أو رفاهية يمكن الاستغناء عنها.

ثانياً، الإمكانيات: حيث أظهرت نتائج الدراسة بوضوح أن تواضع الإمكانيات وقلة الفرص المتاحة كانت من أبرز العوائق أمام التحاق الأطفال برياض الأطفال لدى العديد من الأسر التي ربما تمتلك الوعي بأهمية تلك المرحلة لكنها ظلت غير قادرة على ذلك.

توصيات الدراسة:

يمكن الخروج من هذه الدراسة بعدد من التوصيات المهمة مثل:

- التأكيد على أن حق الطفل في الحياة الكريمة التي تتطلب رعايته تربوياً في هذه السن المبكرة، وتوفير التربية الموجهة للطفل من خلال مؤسسات تربوية متخصصة كرياض الأطفال لضمان حصول الطفل على القدر الكافي من الاهتمام والرعاية الكفيلين بتنمية مهاراته وبناء قدراته واعتبار ذلك حق للطفل أياً كان جنسه ولونه وانتماءاته، مما يتطلب من الأفراد والمؤسسات ذات العلاقة أن يتحملوا مسؤولياتهم تجاه ضمان حصوله على ذلك الحق.
- التركيز على نشر الوعي بأهمية رياض الأطفال على المستويين الرسمي والشعبي، وذلك من خلال تغيير ثقافة المجتمع وبناء القيم الإيجابية التي تعزز من فهم جميع شرائح المجتمع للدور الرائد لهذه المرحلة، والعمل على وضع برامج توعية بأهميتها، وأنها استثمار حقيقي له جدواه الاقتصادية على المدى القريب والبعيد بدءاً بالقيادات في الوزارات ذات العلاقة، وانتهاءً بالقطاع الخاص وجميع شرائح المجتمع المختلفة.
- التركيز على مرحلة رياض الأطفال في خطط التنمية للدولة وإبرازها كمرحلة مستقلة وتضمينها في السلم التعليمي كمرحلة إلزامية والتخطيط لها ومتابعة ورصد تطورها، ودعمها بجميع الإمكانيات اللازمة لتمكين من أن نتجاوز فيها قضايا الكم إلى هموم الكيف.
- وأخيراً الحاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات التي تهتم بواقع المؤسسات التربوية المهتمة بالأطفال، وتتناول القضايا والمشكلات المتعلقة بنشر هذا النوع من التعليم.

المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، عبير زهير وسعيد، سلوى أحمد (2009). الحضانه ورياض الأطفال، مكتبة الرشد، الرياض.
- ابن منظور، محمد بن مكرم (1423هـ). لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط الثالثة.
- البخاري، أبي عبد الله محمد بن إسماعيل (1993). صحيح البخاري، ط 1 دار ابن كثير - الرياض.
- التويجري، محمد بن أحمد (2007). الالتحاق بالتعليم وإتمامه: مؤشرات واستنتاجات: دراسة تحليلية عن البلدان العربية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العربي الأول حول استشراف مستقبل التعليم. -21 17 أبريل 2005. شرم الشيخ - جمهورية مصر العربية
- جامعة الدول العربية - قسم الطفولة بإدارة الأسرة والمرأة والطفولة (2004). خطة العمل العربية الثانية للطفولة 2004 - 2015، تونس، يناير.
- حلمي، كاميليا (2006). تجربة اللجنة الإسلامية العالمية للمرأة والطفل حول "ميثاق الطفل في الإسلام". مؤتمر (حقوق الطفل العربي بين المواثيق الدولية والرؤى الإقليمية)، الشارقة، 25 - 26 أبريل 2006. الرابط: <http://www.iicwc.org/lagna/iicwc/iicwc.php?id=578#13>
- حماد، نهلة بنت محمد (1422هـ). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الكليات التربوية نحو إلحاق رياض الأطفال بالسلم التعليمي في المملكة العربية السعودية (دراسة ميدانية بمدينة الرياض). دراسة مقدمة للحصول على درجة الماجستير بقسم أصول التربية بكلية التربية - جامعة الملك سعود.
- الخطيب، إبراهيم، المنتشري، حسن (1425هـ). حقوق الطفل في الإسلام في مرحلة الطفولة المبكرة، بحث مقدم لندوة الطفولة المبكرة - خصائصها - واحتياجاتها، اللجنة الوطنية السعودية للطفولة، وزارة التربية والتعليم - الرياض.
- الدويبي، عبد السلام بشير (2004). رياض الأطفال في المجتمع الليبي اتجاهات ومؤشرات في التربية والتنشئة المبكرة، ورقة عمل مقدمة لورشة العمل الإقليمية «نحو إستراتيجية إسلامية موحدة لرعاية الطفولة المبكرة»، في الفترة من 5 إلى 8 سبتمبر 2004م. مركز الطفولة والأمومة بوزارة التربية والتعليم الكويتية.
- الزرقا، مصطفى أحمد (1998). المدخل الفقهي العام، دار القلم، دمشق.
- زمزمي، يحيى بن محمد حسن (1424هـ). حقوق الإنسان: مفهومه وتطبيقاته في القرآن الكريم، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر «حقوق الإنسان في السلم والحرب»، جمعية الهلال الأحمر السعودي.
- السيد، الشريفة يسرية (1409هـ). المشكلات التي تواجه رياض الأطفال في مدينة الرياض من وجهة نظر المدرسات والمعلمات. دراسة مقدمة للحصول على درجة الماجستير بقسم التربية بكلية التربية - جامعة الملك سعود.
- الصلوي، انتصار (2006). آليات تنمية الموارد البشرية في اليمن دراسة سوسيولوجية لواقع مؤسسات التعليم التقني والمهني تعز نموذجا، جامعة محمد بن عبد الله، المغرب، <http://www.yemen-nic.info/contents/studies/detail.php?ID=16697>
- العتيبي، فاطمة بنت فرج (2008). حقوق الطفل ورعايته في الإسلام وفي دولة السويد، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية بمكة المكرمة، جامعة أم القرى.
- العتيبي، منير بن مطني (2007). واقع مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي في الدول الأعضاء بالمكتب، ورقة عمل مقدمة إلى مكتب التربية العربي لدول الخليج العربية مشروع تطوير التعليم ما قبل الابتدائي في الدول الأعضاء بالمكتب. الرياض، مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيسكو) (2004). الطفولة المبكرة، الموقع الإلكتروني لمنظمة الإيسيسكو: <http://www.isesco.org.ma/arabe/publications/Tofoula%20Mobakira/index.php>
- المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيسكو) (2005). إعلان الرباط حول قضايا الطفولة في الدول الأعضاء في منظمة المؤتمر الإسلامي، الموقع الإلكتروني لمنظمة الإيسيسكو:

<http://www.isesco.org.ma/arabe/confSpec/MinistresEnfance/Documents/Declaration%20de%20Rabat2005.pdf>

المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيسكو) (2009). إعلان الخرطوم من أجل مستقبل أكثر إشراقاً لأطفالنا الموقع الإلكتروني لمنظمة الإيسيسكو:

<http://www.isesco.org.ma/arabe/confSpec/MinistresEnfance/Documents/Déclaration%20de%20Khartoum.pdf>

المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيسكو) (2011). إعلان طرابلس تسريع وتيرة النهوض بالطفولة المبكرة في العالم الإسلامي، الموقع الإلكتروني لمنظمة الإيسيسكو:

http://www.isesco.org.ma/arabe/confSpec/lybie/declaration_ar.pdf

منظمة الأمم المتحدة لرعاية الطفولة (اليونيسيف)، (1989). اتفاقية حقوق الطفل (النص العربي)، الموقع الإلكتروني لليونيسيف:

http://www.unicef.org/arabic/crc/files/crc_arabic.pdf

المنقاش، سارة بنت عبدالله (1427هـ). دراسة تحليلية لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ومقترحات لتطويرها، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، م 19. العدد (1)، 381 – 440.

نور الدين، سامي وجاد، كامل حامد وعبد الحميد، خليل عبد المقصود (1999). موجبات وأساليب إجرائية لتفعيل دور الجمعيات غير الحكومية في تمكين الإناث من حقهن في التعليم، منظمة اليونيسيف.

وزارة الاقتصاد والتخطيط (1430هـ). المسيرة التنموية: (مقتطفات). وزارة الاقتصاد والتخطيط.

وزارة الاقتصاد والتخطيط، خطة التنمية الأولى، الموقع الإلكتروني لوزارة الاقتصاد والتخطيط

<http://www.mep.gov.sa/>

وزارة الاقتصاد والتخطيط، خطة التنمية التاسعة، الموقع الإلكتروني لوزارة الاقتصاد والتخطيط

<http://www.mep.gov.sa/>

وزارة الاقتصاد والتخطيط، خطة التنمية الثالثة، الموقع الإلكتروني لوزارة الاقتصاد والتخطيط

<http://www.mep.gov.sa/>

وزارة الاقتصاد والتخطيط، خطة التنمية الثامنة، الموقع الإلكتروني لوزارة الاقتصاد والتخطيط

<http://www.mep.gov.sa/>

وزارة الاقتصاد والتخطيط، خطة التنمية الثانية، الموقع الإلكتروني لوزارة الاقتصاد والتخطيط

<http://www.mep.gov.sa/>

وزارة الاقتصاد والتخطيط، خطة التنمية الخامسة، الموقع الإلكتروني لوزارة الاقتصاد والتخطيط

<http://www.mep.gov.sa/>

وزارة الاقتصاد والتخطيط، خطة التنمية الرابعة، الموقع الإلكتروني لوزارة الاقتصاد والتخطيط

<http://www.mep.gov.sa/>

وزارة الاقتصاد والتخطيط، خطة التنمية السابعة، الموقع الإلكتروني لوزارة الاقتصاد والتخطيط

<http://www.mep.gov.sa/>

وزارة الاقتصاد والتخطيط، خطة التنمية السادسة، الموقع الإلكتروني لوزارة الاقتصاد والتخطيط

<http://www.mep.gov.sa/>

وزارة التربية والتعليم-الإدارة العامة لتقنية المعلومات (1432هـ). إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 1431-1432هـ.

وزارة المعارف - شئون تعليم البنات (2002). لائحة تنظيم العمل الداخلي برياض الأطفال. الموقع الإلكتروني لوزارة التربية: <http://www.moe.gov.sa/Pages/Default.aspx>

اليونسكو (2009). التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع «أهمية الحوكمة في تحقيق المساواة للجميع»، ط 1، الرابط:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177683a.pdf>

المراجع الأجنبية:

- COFY (Community Organizing and Family Issues) (2009). Why isn't Johnny in Preschool? <http://www.cofionline.org/files/earlylearningreport.pdf>
- George Bernard Shaw (1936). in "The Genuine Islam", Vol. 1, No. 8.
- Samuelsson, I., & Kaga Y. (2008). The contribution of early childhood education to a sustainable society Paris, UNESCO 2008
- Krueger, R. (1998). Moderating focus groups. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Maguelr, S. (2007). A Study of the Child Right Climate, the UK's Department for international Development, London.
- Olaniyan. D. & Okemakinde. T. (2008). Human Capital Theory: Implications for Educational Development European Journal of Scientific Research.
- Schultz, T. (1971). Investment in Human Capital. New York. The Free Press.
- Skalar, M. (2010). Unprepared: Access to Preschool Education for Roma Children in Slovenia, In partial fulfillment of the requirements for degree of Master of Arts in Human Rights, Department of Legal Studies, Central European University.
- Weikart, D. (2000). Early Childhood Education: Need and Opportunity, Paris: UNESCO.
- Woodhead, M. (2009). Pathways through Early Childhood Education in Ethiopia, India and Peru: Rights, Equity and Diversity, Young Lives, Department of International Development, University of Oxford, Oxford OX1 3TB, UK.

دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في مجلة الطفولة العربية بثوبها الجديد

تسترعي الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية عناية الباحثين العرب إلى أن مجلة الطفولة العربية انتهجت خطة إصدار جديدة اعتباراً من العدد (33) - ديسمبر 2007 وفقاً للمحاور الآتية، والتي ستصبح بمثابة الملفات الخاصة لأعداد المجلة، وسيكون كل محور منها عنواناً بارزاً لأغلفتها:

- 1 - الأطفال والديمقراطية.
- 2 - الأطفال وثقافة التسامح.
- 3 - الأطفال والعلوم.
- 4 - الأطفال وثقافة الصورة.
- 5 - الأطفال وفضاء اللعب.
- 6 - الأطفال والثقافة الإلكترونية.
- 7 - الأطفال والعدالة التربوية.
- 8 - مدارس المستقبل لأطفال ما قبل المدرسة والرياض (المبنى - التأثيث - اللعب - وسائل الإيضاح - الخبرات... إلخ).

لذا، فإنه يسعد الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية دعوة الباحثين العرب أينما وجدوا للمساهمة في مجلة الطفولة العربية ببحث يعدونه خصيصاً لأي من المحاور المذكورة، هذا وستقوم الجمعية بتقديم مكافأة مالية رمزية* تشجيعاً للأبحاث والدراسات المقدمة، على أن تكون تلك الأبحاث وفقاً لقواعد وشروط النشر في المجلة التي يجدونها على موقع الجمعية الآتي: www.ksaac.org.kw

آملين استجابتكم الكريمة، مع موافقتنا بعنوان الدراسة التي ترغبون في إعدادها وفقاً للمحاور الثمانية المذكورة، ومن ثم تزويدنا بدراسكم حال الانتهاء منها.

ترسل جميع المكاتبات على العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

ص.ب: 23928 - الصفاة: 13100

دولة الكويت

هاتف: 24748250، 24748479، فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: haa49@qualitynet.net

* (500 دولار أمريكي) للأبحاث الميدانية والتجريبية، و(150 دولاراً أمريكياً) للأبحاث والدراسات النظرية.

تقنين قائمة ستيرنبرغ. واغنر لأساليب التفكير على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مملكة البحرين

د. نعمان محمد صالح الموسوي

أستاذ مشارك - كلية الآداب - جامعة البحرين
namosawi@hotmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقنين قائمة أساليب التفكير (Thinking Styles Inventory) التي صمّمها ستيرنبرغ وواغنر (Sternberg & Wagner, 1991)، وأعدّها لتكون صالحة للتطبيق في البيئة البحرينية. والقائمة عبارة عن (65) مفردة تقيس الطرق التي يستخدمها الأفراد في أداء أعمالهم الروتينية اليومية، والتي يفضلونها على طرق أخرى قد تكون قابلة للاستخدام في الموقف المعني.

ولتحقيق هذا الهدف، قام الباحث بترجمة فقرات القائمة إلى اللغة العربية، وتطبيقها على عينة التقنين المكوّنة من (500) طالب في مرحلة المراهقة المتوسطة (15 - 17 عاماً) ينتظمون في المدارس الثانوية بمملكة البحرين. بعدها تم التحقق من الصدق البنائي للقائمة، وحساب معاملات ثبات أبعادها، وثبات القائمة ككل، وتم حساب مقاييس النزعة المركزية ومعايير الأداء للقائمة.

وقد أبرزت نتائج تقنين القائمة مؤشرات عالية للصدق والثبات، وهذا يشير إلى إمكانية استخدامها بفاعلية في ظروف البيئة البحرينية، وعليه يوصي الباحث بتطبيقها لأغراض الإرشاد النفسي والتربوي، وتعديل طرائق التدريس والتقويم في ضوء أساليب التفكير المتبعة لدى الطلبة.

Standardization of Sternberg - Wagner Thinking Styles Inventory on a Sample of High School Students in Bahrain

Nu'man M. Al-Musawi

Associate Professor- College of Arts- University of Bahrain

Abstract

The purpose of the present study was to standardize the Thinking Styles Inventory (TSI, Sternberg & Wagner, 1991) and to prepare it for use in the Bahraini environment. The TSI consists of 65 items measuring the ways that individuals prefer to use while performing their daily duties.

To achieve this goal, the author translated the TSI items into Arabic, and administered it to a standardized sample of 500 high school students in the middle adolescence period (15-17 years) in the Kingdom of Bahrain. The validity and reliability indices were then calculated for the TSI dimensions and for the whole Scale. Also, measures of central tendency were computed and performance criteria were established for the standardized instrument.

As a result, the standardized TSI exhibited high levels of validity and reliability, which indicate its possible use in Bahrain as an effective tool for psychological and educational counseling. Modification of teaching and assessment methods in line with the thinking styles of high school students is also recommended.

* من يرغب في الحصول على الملحق الوارد في البحث، عليه الاتصال بالباحث على بريده الإلكتروني.

مقدمة:

إن المجتمع المعلوماتي المعاصر الذي يتميز بسيادة ثقافة العولمة والتقارب بين الدول والشعوب يتطلب من المدرسة إعداد طلبة يمتلكون مهارات التحليل، ويستطيعون تقويم الأمور ووزنها بمعايير موضوعية رصينة، ولديهم القدرة على الإبداع والتخيل، والاستعداد للتعاطي مع القضايا الآنية والمستقبلية بروح مرنة، وهو ما يقتضي منهم أن يمتلكوا أساليب جديدة في التفكير والسلوك.

وقد سعى العديد من الباحثين لتحديد أساليب أو أنماط التفكير التي يمارسها الفرد عند قيامه بمهامه وواجباته المعهودة، ومن بينهم روبرت ستيرنبرغ (Sternberg, 1988)، الذي أطلق في عام 1988م نظرية «التحكّم العقلي الذاتي» (حكومة الذات العقلية) (Mental Self-government)، والتي تفترض أن الناس، كالحكومة والمجتمعات، يحتاجون إلى ضبط أمورهم وتنظيمها، ومن ثم يفضلون طرقاً محددة فيما يتعلق بكيفية استخدامهم لمهاراتهم، وإدارتهم لعمليات التفكير التي يمارسونها، وكيفية تنظيم أنفسهم وعملياتهم الذهنية، وتأسيس الأنظمة والهيئات اللازمة لإدارة أنشطتهم في الحياة اليومية. وقد أطلق ستيرنبرغ على هذه الطرائق المختلفة لإدارة الأنشطة مصطلح «أسلوب التفكير» (Sternberg, 1994). ويختلف أسلوب التفكير عن القدرة في أنه يتضمن طرقاً يفضلها الفرد عند استخدامه لقدراته المختلفة، أو عند التعبير عنها، لكنه قد لا يدركها بالضرورة، ناهيك أن الفرد يحاول أن يكيّف نفسه للمتطلبات التي يفرضها استخدام أسلوب ما بين عدة أساليب ممكنة في موقف بعينه.

وفي ضوء هذا التصوّر، حدّد ستيرنبرغ (13) أسلوباً للتفكير، تم تأطيرها ضمن خمسة أبعاد أساسية للتحكّم الذاتي العقلي، وهي: الوظائف، والأشكال، والمستويات، والمدى، والنزعات. فمن ناحية الوظيفة، تبرز الوظيفة التشريعية، والتنفيذية، والقضائية. فأسلوب التفكير التشريعي يجعل الفرد يستمتع بالاندماج في مهمات تقتضي استخدام إستراتيجيات إبداعية؛ أما في الأسلوب التنفيذي فيطبق الفرد مهمات محددة موجهة سلفاً؛ فيما يركّز أسلوب التفكير القضائي على تقويم أعمال الآخرين وأنشطتهم. وبخصوص الشكل، هناك الشكل الملكي الذي يفضل بموجبه الفرد التركيز على شيء واحد بعينه في وقت ما؛ والشكل الهرمي، حيث يستطيع الفرد توزيع اهتمامه على مهمات عديدة متساوية الأهمية؛ والأقلي، حيث يسعى الفرد إلى تحقيق أهداف عديدة في الوقت نفسه، لكنه يعجز عن تحديد أولوياته؛ والشكل الفوضوي الذي ينفذ فيه الشخص مهماته بمرونة كبيرة، بحسب الوقت والمكان المناسبين. وبالنسبة للمستوى، هناك المستوى المحلي؛ حيث يؤدي الفرد مهمات تتطلب تفاصيل محددة؛ والمستوى العالمي، حيث يصوّب الفرد اهتمامه نحو المشكلات الكبرى. أما بالنسبة للمدى، فعلى المدى الداخلي، يبرز الفرد استقلالية في العمل؛ أما على المدى الخارجي فيندمج في أنشطة تتطلب التعامل مع الآخرين. أما بخصوص النزعة، فإن أسلوب التفكير المتحرر يستوجب تنفيذ مهمات غير مألوفة؛ بينما يتطلب الأسلوب التقليدي التقيد بالقواعد والإجراءات المتبعة عند تنفيذ المهمات. ويعرض الجدول (1) مثلاً توضيحياً لكل أسلوب من أساليب التفكير المذكورة.

وتؤكد نظرية سلطة الذات العقلية أن الفرد لا يمتلك نمطاً واحداً، بل بروفيلاً (Profile)،

أي: عدة أنماط من التفكير يفضّلها في آن واحد، وتندرج ضمن مجالات مختلفة. فطالب المدرسة الثانوية مثلاً قد يفضّل أسلوب التفكير التشريعي، وهو ما يشير إلى تفضيله للاعتماد على أفكاره وإستراتيجياته الذاتية في أثناء حل المشكلات، والأسلوب الداخلي، أي: تفضيله للعمل باستقلالية في الوقت نفسه. وبالمثل، فإنه قد يميل في وقت ما إلى التركيز على أداء مهمة واحدة (التفكير الملكي)، ولكنه يولي أيضاً اهتماماً مماثلاً (موازياً) لمهام أخرى لا تقلّ عنها أهمية بالنسبة له. وبالإضافة إلى ذلك، فإن النظرية تفترض أن أساليب التفكير ذات طابع اجتماعي، أي: أنها يمكن أن تنتقل عبر التفاعل الاجتماعي بين الأفراد؛ كما أنها قابلة للتدريس؛ وتختلف بحسب المهمة والموقف؛ وتتسم بالمرونة والتغير الدائم، مع أن ستيرنبرغ قد أوضح أن أساليب تفكير الأفراد، من حيث طبيعتها، تعتبر «أنماطاً اعتيادية تتميز بالثبات لفترة زمنية طويلة» (Sternberg & Grigorenko, 2001: 2)

جدول (1) أمثلة توضيحية لأساليب التفكير بحسب نظرية ستيرنبرغ للتحكم العقلي الذاتي

البعد	أسلوب التفكير	مثال توضيحي لأسلوب التفكير المتوافق مع البعد
الوظيفة Function	التشريعي Legislative	حينما أواجه مشكلة، فإنني أوظف أفكاراً وإستراتيجياتي الذاتية لحلّها
	التنفيذي Executive	حينما أدون أفكاراً معينة، فإنني التزم بالقواعد الشكلية (الرسمية) المتبعة في عرض الأفكار وتقديمها
	القضائي Judicial	أرغب في تنفيذ مشاريع تتضمن دراسة آراء وأفكار مختلفة وتقييمها
الشكل Form	الملكي Monarchic	أحب أن أركز على مهمة واحدة دون سواها في وقت محدد بعينه
	الهرمي Hierarchic	حينما أبدأ في عمل شيء ما، فإنني أود أن أضع قائمة بالأشياء الواجبة عملها، وأن أرتبها تالياً بحسب أهمية كل منها بالنسبة لي
	الأقلي Oligarchic	أحاول أن أقوم بأشياء كثيرة في الوقت نفسه، بحيث يمكنني التنقل المستمر بين المهام، أي التحول من مهمة إلى أخرى والعكس
	الفوضوي Anarchic	أجد أن حل مشكلة واحدة معينة يقود في العادة إلى عدة مشكلات أخرى توازيها من حيث الأهمية
المستوى Level	المحلي (Local)	أفضل التعامل مع مشكلات محددة بدقة بدلاً من التعامل مع المسائل أو القضايا العامة
	العالمي (Global)	أحب التعامل مع مواقف أو مهمات لا تتطلب مني التركيز على التفاصيل الدقيقة
المدى Scope	الخارجي External	أرغب في المشاركة في مشاريع يتطلب تنفيذها العمل مع الآخرين
	الداخلي Internal	حينما أحاول اتخاذ قرار ما، فإنني أستند إلى حكمي الذي يتعلّق بالموقف المعني على وجه التحديد
النزعة Tendency	المتحرّر Liberal	أرغب في تحدّي الأفكار القديمة أو أساليب عمل الأشياء والبحث عن أفكار وطرائق أفضل
	التقليدي Conservative	أحب أن أقوم بالأشياء باستخدام نفس الطرائق والأساليب التي أتبع في تنفيذها في الماضي

وقد أصبحت نظرية ستيرنبرغ لأنماط التفكير منطلقاً أساسياً لتصميم «قائمة أساليب التفكير» (Thinking Styles Inventory, TSI) (Sternberg & Wagner, 1991B)، وهي بمثابة اختبار تقرير ذاتي (Self-report Test) يتألف من (65) بنداً تمثل (13) مقياساً تنسجم إجمالاً مع أنماط التفكير الثلاثة عشر المبينة أعلاه، حيث يحتوي كل مقياس فرعي على (5) بنود، ويوضع أمام البند سلم سباعي يبدأ بتقدير «ينطبق تماماً» (7) وينتهي بتقدير «لا ينطبق تماماً» (1). ويُفسر أعلى متوسط تقدير في المقياس الفرعي بأن الطالب يفضل أسلوب التفكير الذي يمثل المقياس المعني. ويمكن استخدام متوسطات التقدير في المقاييس الفرعية لرسم بروفييل أساليب التفكير لدى الطالب.

وحيث إن إحدى المهام الأساسية للمدرسة الثانوية البحرينية تتمثل في ضرورة تنمية شخصية الطالب تنمية شاملة على خلفية المتطلبات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمع البحريني (الموسوي، 1998)، فإن تحقيق ذلك يتطلب تقديم دراسة أنماط التفكير الشائعة لدى طلبة المدرسة الثانوية باستخدام أدوات صادقة لقياس أساليب التفكير، مما يتطلب توفير مقاييس مقننة لأساليب التفكير تصلح للتطبيق في البيئة البحرينية، وهو ما حفز الباحث على تقنين قائمة أساليب التفكير.

مشكلة الدراسة:

تشير العديد من الدراسات الحديثة (فاو بار، 2010؛ السخي وحسن، 2010؛ المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، 2009) إلى أن انفتاح المدرسة الثانوية على الآفاق الإبداعية للطلاب يتطلب التركيز على الربط بين التعليم العام والتكوين المهني، حيث إن أحد أسباب تدني مخرجات التعليم الثانوي في البلدان العربية عامة تتمثل في ضعف الارتباط بين مهارات طالب المدرسة الثانوية واستعداداته الذهنية، وقدرته على اختيار التخصص المناسب المنسجم معها، مما يترتب عليه الانفصام بين التعليم المدرسي وحاجات سوق العمل الفعلية. وتنبع الحاجة إلى تصميم أدوات مقننة لفحص أساليب التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية من ضرورة توفير أدوات مقننة لقياس السمات التربوية والنفسية تتسم بالصدق والثبات، حيث إن التقنين شرط أساسي لاستخدام المقياس في عمليات الانتقاء والتقويم والمساءلة، ومقارنة أداء الفرد بأداء أقرانه في المجموعة المعيارية (الصفية / العمرية)، ومن ثم اتخاذ القرارات ذات العلاقة. وتبرز حيوية المشكلة قيد البحث بشكل أكبر في ظل وجود اختبارات ومقاييس غير مقننة تم ترجمتها إلى العربية بجهود فردية، ويتم استخدامها في بعض الدراسات العربية والنفسية دون تمحيص، مما يجعل الثقة في نتائجها أمراً صعب المنال.

مبررات تقنين القائمة على البيئة البحرينية:

لما كان ميدان البحوث التربوية في العالم العربي يتطلب تطوير مقاييس تقيس مختلف أبعاد الشخصية لدى المراهقين، وحاجاتهم النفسية، وخصائصهم النمائية المختلفة، وما يعانونه من مشكلات تربوية و نفسية واجتماعية، فقد برزت الحاجة إلى الاستعانة بمقاييس تربوية ذات مصداقية عالمية، مثل قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ وواغرن (Sternberg & Wagner, 1991B)، وتقنينها.

ويرتبط مفهوم التقنين بقابلية البحث العلمي للتكرار، وتداول النتائج وعموميتها، فعند مقارنة النتائج التي يحصل عليها مختلف الباحثين، يفترض «أن تكون أدوات القياس وتعليمات استخدامها موحدة للجميع لكي يتسنى جمع الملاحظات العلمية في ظروف مضبوطة، وهو ما يُعرف في البحث العلمي بالضبط التجريبي»، وإذا ما انتظمت هذه الشروط، فإنه «يمكن الاستنتاج بقدر كبير من الثقة أن الدرجة التي حصل عليها الفرد في الاختبار تمثل مقدار السمة لديه» (علام، 2002: 29).

وتتعاظم الحاجة إلى تقنين المقاييس بالنظر إلى أن إعداد أدوات تقويمية مقننة لفحص القدرات المعرفية والوجدانية لتلاميذ المدارس بما يمكن من رصد خبراتهم ودافعيّتهم للتعلّم، وتوزيعهم إلى مجموعات متناسقة هو أحد التوجّهات الرئيسة التي أوصى بها التقرير العام لوزارة التربية والتعليم (2005) المُعد بالتعاون مع منظمة اليونسكو حول التقويم الشامل لجودة التعليم في مملكة البحرين. أضف إلى ذلك، أن الصيغ المعرّبة لقائمة ستيرنبرغ وواغنز القصيرة والطويلة (البدارين، 2003؛ الدردير والطيب، 2004؛ عجوة، 1998) لا تتوافق مع الشروط العلمية لانتقاء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتعريبها (علام، 2002: 59 – 60)، حيث تعاني هذه الصيغ من العديد من نقاط الضعف، وأهمها: غموض المعنى المتضمن في العبارة، واحتمال ازدواجية تأويله من قبل المفحوصين؛ واحتواء العبارة الواحدة على أكثر من فكرة؛ واستخدام المصطلحات غير المألوفة بالنسبة للأفراد المستجيبين؛ وعدم ملائمة سلم التقدير ومناسبته للأهداف المتوقعة أصلاً من القائمة.

تساؤلات الدراسة:

- في ضوء ما سبق، يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات الآتية:
1. ما دلالات صدق وثبات الصيغة البحرينية لقائمة ستيرنبرغ – واجنز لأساليب التفكير؟
 2. ما المعالم الإحصائية للصيغة البحرينية لقائمة أساليب التفكير؟
 3. هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين أساليب تفكير الطلبة تُعزى إلى كل من المتغيرات الآتية: جنس الطالب، والصف، ومستوى التحصيل، والعمر، ونوع التخصص؟
 4. ما معايير الأداء للصيغة البحرينية لقائمة أساليب التفكير؟
 5. ما الصورة النهائية لقائمة أساليب التفكير في صيغتها البحرينية؟

أهداف الدراسة:

1. تحديد دلالات صدق وثبات الصيغة البحرينية لقائمة ستيرنبرغ – واجنز لأساليب التفكير.
2. حساب المعالم الإحصائية للصيغة البحرينية لقائمة أساليب التفكير.
3. التعرف على الفروق بين أساليب تفكير طلبة المرحلة الثانوية وفقاً للمتغيرات الآتية: جنس الطالب، والصف، ومستوى التحصيل، والعمر، ونوع التخصص.

4. حساب معايير الأداء للصيغة البحرينية لقائمة أساليب التفكير.
5. وضع الصيغة البحرينية لقائمة أساليب التفكير في صورتها النهائية.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الجوانب الآتية:

1. أهمية المقياس نفسه، حيث إن عملية تقنين قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ وواغرن تنبع من الحاجة إلى استخدامها المتكرر في تحديد أساليب تفكير طلبة الثانوية العامة، ومراقبة مستويات التفكير خلال المرحلة الثانوية والجامعية، والحكم على مستوى أداء العينة البحرينية قياساً للعينات العربية أو العالمية المماثلة، إن وجدت (الدوسري، 2001).
2. أهمية أساليب التفكير، حيث إن معرفة أساليب تفكير الطالب يمكن أن تفيد في إعانته على رفع مستوى تحصيله في المدرسة الثانوية.
3. أهمية مرحلة المراهقة، ذلك لأن إهمال المشكلات التي تطرأ في هذه المرحلة قد يؤدي إلى تفاقم مشكلات الشباب في المجتمع، فالتقنين إذاً أمر مفيد للفرد والمجتمع.

محددات الدراسة:

1. الحدود البشرية: تقتصر نتائج التقنين في الدراسة الحالية على التلاميذ المراهقين من الفئة العمرية (15 - 17) سنة، من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين، وذلك في الفصل الأول من العام الدراسي 2010 / 2011م.
2. الحدود الموضوعية: يتحدد صدق وثبات نتائج الدراسة وإمكانية تعميمها على المجتمع الأصلي بدرجة صدق الأدوات المستخدمة فيها، ومدى الاستخدام السليم لإجراءات التقنين في البيئة البحرينية.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

أساليب التفكير: الطرق المختلفة التي يستخدمها الأفراد في توظيف قدراتهم لاكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم، وتشكيل آرائهم، وأداء أعمالهم الروتينية اليومية، والتي يفضلونها على طرق أخرى قابلة للاستخدام في الموقف المعني تبعاً لمدى قناعتهم بجوداها. ويُقاس أسلوب التفكير بدرجة الطالب في البُعد (المقياس الفرعي) المطابق له في قائمة أسلوب التفكير المطوّرة في هذا البحث.

الدراسات السابقة:

اطلع الباحث على الدراسات السابقة ذات الصلة بالمشكلة، لكنه لم يعثر على أبحاث تتناول تقنين قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ في البيئة العربية، حيث إن الأبحاث ذات العلاقة بمشكلة الدراسة اهتمت في المقام الأول بتحديد العلاقة بين أساليب التفكير لدى طلبة المدارس الثانوية وبعض المتغيرات، وفحص البنية العاملية للقائمة، وفي ضوء

ذلك، تم التركيز على الدراسات التي أُجريت في السنوات الخمس عشرة الأخيرة، والتي تناولت العلاقة بين أساليب التفكير لدى طلبة المدارس، وبعض المتغيرات كجنس الطالب، وتحصيله الأكاديمي في المرحلة الثانوية، ونوع المدرسة، وغيرها.

فقد أجرت جريجورينكو وستيرنبرغ (Grigorenko, & Sternberg, 1997) دراسةً بهدف تحديد علاقة أساليب التفكير ببعض القدرات والأداء الأكاديمي لعينة من الطلبة المتفوقين بالمدارس الثانوية قوامها (199) طالباً من الطلبة الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية وجنوب أفريقيا. استخدم الباحثان اختبار القدرات العقلية لستيرنبرغ، وأبرزت النتائج علاقة موجبة دالة إحصائياً بين أسلوب التفكير التشريعي والقضائي والتحصيل الدراسي، وعلاقة سالبة دالة إحصائياً بين أسلوب التفكير التنفيذي والتحصيل، وخلصت إلى إمكانية التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال أسلوب التفكير.

وبحث كوان (Kwan, 2000) أساليب التفكير وطرق التعلم المتصلة بالطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض، وتحديد العوامل التي ترتبط بتلك الأساليب. قام الباحث بإجراء مقابلات شخصية مع ثمانية طلبة في مدرسة ثانوية بهونج كونج مستخدماً طريقة البحث النوعي. وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع غالباً ما يكونون أكثر تفضيلاً للأسلوب (التشريعي والقضائي والمحلي والداخلي) في التفكير، فيما يميل جميع الطلبة ذوي التحصيل المنخفض إلى تفضيل أسلوب التفكير (الهرمي والخارجي)، بينما ينزع أغلبهم إلى تفضيل أسلوب التفكير (الأقلي والتحرري).

وسعى لام (Lam, 2000) إلى التحقق من نظرية التحكم العقلي الذاتي عن طريق دراسة نوعية الارتباطات القائمة بين أسلوب التفكير، ومستوى التحصيل لدى الطالب. اشترك في الدراسة (195) طالباً في المرحلة الثانوية بهونج كونج، بالإضافة إلى (40) معلماً، حيث تم تطبيق قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ، واختبار القدرات العامة، وإجراء مقابلات شخصية مع المعلمين، وكذلك مع (15) طالباً من أفراد العينة. وخلصت الدراسة إلى عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين أسلوب التفكير ودرجة التحصيل الكلية، بينما وجدت ارتباطاً سلبياً دالاً إحصائياً بين أسلوب التفكير (الهرمي والخارجي) ومستوى التحصيل لدى طلبة العلوم، وارتباطاً إيجابياً بين أسلوب التفكير الملكي لدى طلبة اللغات والفنون، وأسلوب التفكير الداخلي لدى طلبة العلوم والفنون، وأساليب التفكير (التشريعي والعالمي والملكي والداخلي) لدى طلبة الفنون، من جهة؛ ومستوى تحصيل الطالب، من جهة أخرى.

أما دراسة رمضان (2001) فقد توجهت إلى تحديد أساليب التفكير الشائعة لدى عينة من الطلبة المصريين بالمراحل الدراسية المختلفة، وعلاقتها ببعض المتغيرات كالجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أساليب التفكير هيمنةً لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية هي أسلوب التفكير (التنفيذي، والقضائي، والهرمي، والأقلي، والمحلي، والمتحرر). وتبين وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في أساليب التفكير (التشريعي، والمحلي، والتقليدي، والملكي، والداخلي). كما أن أساليب التفكير تختلف باختلاف العمر، والتخصص العلمي للطالب.

ورمت دراسة الدردير (2003) إلى تعرّف تأثير أساليب التفكير لدى المعلمين على

أساليب تفكير تلاميذهم، وعلى تحصيلهم الأكاديمي، وتحديد درجة تأثير تطابق أساليب التفكير بين المعلمين وتلاميذهم على تحصيل التلاميذ. تألفت عينة الدراسة من (40) من معلمي المرحلة الإعدادية من مدارس إدارة قنا التعليمية، بالإضافة إلى (200) طالباً منتظماً بالصف الثاني الإعدادي، تم اختيارهم عشوائياً. استخدم الباحث أداتين: مقياس أساليب التفكير في التدريس لستيرنبرغ، المكوّن من (49) مفردة لقياس أساليب تفكير المعلمين، ضمن ثلاثة أبعاد: الوظائف، والمستويات، والنزعات، وتوصّل الباحث إلى أن التحصيل يتأثر إيجابياً بأساليب تفكير المعلمين (التشريعي، والتنفيذي، القضائي، المتحرّر، العالمي)، بينما يتأثر سلباً بأسلوب التفكير (التقليدي والمحلي)، الأمر الذي يتطلب المزاجية بين بعض أساليب التفكير لدى المعلم، وأساليب تفكير تلاميذه بما يرفع مستوى تحصيلهم.

واستهدفت دراسة جانغ (Zhang, 2004) تعرّف أدوار أساليب التفكير في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المدارس الثانوية في هونج كونج. تكوّنت عينة الدراسة من (131) طالباً من مدرسة أبناء الكاثوليك، بالإضافة إلى (119) طالبة من مدرسة بنات البروتستانت، كما استخدمت علامات الطلبة في اختبار أساليب التفكير للتنبؤ بتحصيلهم الأكاديمي في (16) موضوعاً بعد أن تم ضبط عوامل العمر، والجنس، ومستوى الصف، والأداء باستخدام اختبار ستيرنبرغ للقدرات. وتم توظيف قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ لتحديد درجة التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من واقع أسلوب تفكير الطالب. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أسلوب التفكير الهرمي يساهم بدرجة دالة إحصائية في تحسين مستوى التحصيل في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية، والتفكير القضائي – في مجال العلوم الطبيعية، والأسلوب الملكي – في مجال التصميم والتكنولوجيا، وعليه أوصت الدراسة بوجود أخذ أساليب التفكير بالحسبان في المدرسة، والاهتمام بالأساليب التي تولد الإبداع لدى الطلبة.

وفحص بارك وبارك وتشو (Park, Park, & Choe, 2005) العلاقة بين أساليب التفكير والموهبة والتفوق، ومدى إمكانية التنبؤ بالموهبة عن طريق أسلوب التفكير، وذلك على عينة قوامها (179) طالباً من المدارس العليا للمتفوقين، و (179) طالباً من المدارس العادية في كوريا. واستخدم الباحثان قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ وواغرن (Sternberg, & Wagner, 1991B)، وأوضحت النتائج أن الطلبة المتفوقين يفضلون أساليب التفكير (التشريعي، والقضائي، والفوضوي، والعالمي، والخارجي، والمتحرّر) فيما يفضل العاديون أساليب التفكير (التنفيذي والأقلي والتقليدي).

وهدف دراسة نصار وبيدك (2010) إلى فحص أساليب التفكير لدى طلبة التعليم المهني في الأردن، وهو أحد مسارات التعليم الثانوي، وعلاقتها باتجاهاتهم نحو تخصصهم، وبعض المتغيرات، كجنس الطالب، وتخصصه، ومستوى تحصيله. تم اختيار عينة عشوائية عنقودية تتألف من (361) طالباً من طلبة التعليم المهني، واستخدمت في الدراسة الصورة الأردنية لمقياس ستيرنبرغ وواغرن، والذي قام البدارين (2003) بتكييفه للبيئة الأردنية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أساليب التفكير السائدة لدى طلبة التعليم المهني هي: الأسلوب (التشريعي، والتنفيذي، والهرمي، والداخلي، والخارجي، والمتحرّر، والتقليدي)، على التوالي. ولم تسفر نتائج الدراسة عن علاقات ذات دلالة إحصائية بين

أساليب التفكير والمتغيرات المذكورة قيد البحث.

واستهدفت دراسة كيم (Kim, 2010) بحث أساليب التفكير التي ينتهجها الطلبة المتفوقون في المدارس الثانوية بولاية فرجينيا الأمريكية عند اتخاذ القرارات المتعلقة بالمهنة، وفحص العوامل المؤثرة في التفضيلات المهنية. تم تطبيق قائمة أساليب التفكير (TSI)، بالإضافة إلى استبانة تقيس التفضيلات المهنية على (209) طلبة مسجلين في السنة النهائية. وقد وجدت الدراسة أثراً دالاً إحصائياً لعامل الجنس على أساليب التفكير المختلفة لدى الطلبة. وبينت النتائج أن أسلوب التفكير الخارجي يعتبر منبأً جيداً لاختيار طالب المرحلة الثانوية للمهنة في مجال التخصصات الاجتماعية.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي الآتي:

1. إن الميدان التربوي يفتقر إلى دراسات تناولت تقنين قائمة ستيرنبرغ - واغرن على البيئة العربية، إذ إن الدراسات العربية ذات الصلة بمشكلة الدراسة استخدمت صيغاً معربة، وليست مقننة، للقائمة في صورتها الطويلة والقصيرة (البدارين، 2003؛ الدردير والطيب، 2004؛ عجوة، 1998).
2. إن عدداً ضئيلاً من الدراسات تناول أساليب التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية، قياساً للدراسات ذات العلاقة بطلبة الجامعة (راجع مثلاً: الحموري، 2009؛ الزعبي والشريدة، 2007؛ الشهري، 2006؛ عبد الفضيل، 2009؛ الفوزان، 2008) مما يؤكد الحاجة إلى المزيد من الدراسات على طلبة المرحلة الثانوية، وبالأخص تلك الرامية إلى تحري أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة هذه المرحلة، وتحديد العلاقة بين تلك الأساليب وعدد من المتغيرات، كجنس الطالب وتحصيله وعمره.
3. أظهرت الدراسات السابقة تبايناً في علاقة أساليب التفكير ببعض المتغيرات، حيث اتفق بعضها (الدردير، 2003؛ Bernardo, Zhang, & Callueng, 2002؛ Grigorenko, & Sternberg, 1997) على وجود علاقة إيجابية بين أسلوب التفكير (التشريعي والقضائي) والتحصيل، بينما انتهت ذاتها إلى نتائج متناقضة حول طبيعة العلاقة بين أسلوب التفكير (التنفيذي) ومستوى التحصيل، مما يبرز الحاجة إلى إعادة فحص العلاقة بين أساليب التفكير وبعض المتغيرات، كالتحصيل والجنس وسواها.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يهتم بوصف الظاهرة وصفاً دقيقاً، كما توجد في الواقع، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً، ويوضح خصائصها ومدى ارتباطها مع الظواهر الأخرى ذات الصلة، ومن ثم التوصل إلى استنتاجات تساهم في فهمها (عبيدات وأبو السميد، 2002).

مجتمع الدراسة وعينتها:

اشتملت عينة التقنين في الدراسة الحالية على (500) طالب من بين طلبة المدارس الثانوية الحكومية بمملكة البحرين، تتراوح أعمارهم بين (15 - 17 سنة)، حيث تم تحديد حجم العينة بمعرفة حجم المجتمع الإحصائي وفقاً لمعادلة خاصة بهذه الحالة (Heiberger, & Holland, 2004)، والذي يفترض أن يساوي 485 فرداً. وقد سُحبت العينة بطريقة عشوائية طبقية من (10) مدارس ثانوية، بنين وبنات مناصفةً، وبلغ حجمها الأولي (568) طالباً، وبعد فحص استجابات المفحوصين، واستبعاد بعض الأوراق بسبب نقص البيانات، تم استبقاء (500) ورقة استجابة مكتملة البيانات. ويمثل هذا العدد عينة التقنين النهائية التي استُخرجت على أساسها دلالات الصدق والثبات للقائمة.

أداة الدراسة (قائمة أساليب التفكير):

إجراءات التقنين: مرّت عملية تقنين قائمة أساليب التفكير على البيئة البحرينية بالمرحلة التالية:

أولاً. التعرف على المقياس الأصلي وخصائصه السيكومترية:

تحتوي الصيغة الأصلية لقائمة أساليب التفكير (Sternberg, & Wagner, 1991A) على (104) مفردات تمثل (13) مقياساً تنيسجماً إجمالاً مع أنماط التفكير الثلاثة عشر المبينة أعلاه، حيث يحتوي كل مقياس فرعي على (8) بنود، ويوضع أمام البند سلم سباعي يبدأ بتقدير «ينطبق تماماً» (7) وينتهي بتقدير «لا ينطبق تماماً» (1). ويُفسر أعلى متوسط تقدير في المقياس الفرعي بأن الطالب يفضل أسلوب التفكير الذي يمثله المقياس المعني. والقائمة عبارة عن اختبار تقرير ذاتي يسأل الأفراد عن الطرق التي يستخدمونها في أداء الأشياء في المدرسة أو الجامعة في ضوء سلم تقدير سباعي الاستجابة. وتتوزع العبارات على المقاييس الفرعية الثلاثة عشر للقائمة (الجدول 1).

وتتوافر عدة صيغ للقائمة، فهناك صيغة مصغرة للمقياس تتضمن (65) مفردة، بمعدل خمس مفردات لكل مقياس فرعي (Sternberg, & Wagner, 1991B) كما توجد صيغة أخرى للمقياس بسلم تقدير تساعي لكل مفردة. وقد تم التحقق من صدق القائمة باستخدام أسلوب التحليل العاملي، حيث أبرز المقياس «خصائص سيكومترية جيدة» (Sternberg, 1997, 128)، إلا أن الدراسات اللاحقة قد أظهرت مدىً واسعاً لقيم معاملات ثبات ألفا للمقاييس الفرعية للصيغة المطوّلة، حيث تراوحت تلك القيم بالنسبة لطلبة المراحل الإعدادية والثانوية والجامعية والناس العاديين بين 0.35 - 0.88، بينما تراوحت تقديرات القدرة من 0.63 (لطلبة الصفين السابع والثامن) إلى 0.76 (للناس العاديين) (Cano-Garcia, & Hewitt Hughes, 2000)، أما الدراسات التي تناولت الصيغة المصغرة للقائمة فقد تراوحت قيم معاملات ثباتها بطريقة ألفا - كرونباخ بين 0.44 - 0.86 (Zhang, 2004).

وقد قام ستيرنبرغ وواجنر وجريجورنكو بإعداد دراسات عديدة استهدفت صدق محتوى

قائمة أساليب التفكير (TSI) باستخدام أسلوب التحليل العاملي. ففي الدراسة المشتركة لستيرنبرغ وجريجورنكو (Sternberg & Grigorenko, 1993)، وجد الباحثان أن البنية العاملية للأداة تتألف من خمسة عوامل أساسية، حيث تضمّن العامل الأول: أسلوب التفكير (التقليدي والتنفيذي والمتحرّر والتشريعي)، والثاني: أسلوب التفكير القضائي والأقلي)، والثالث: أسلوب التفكير (الخارجي والداخلي)، والرابع: (المحلي والعالمية)، والخامس: الأسلوب (الهرمي). وبالمثل، توصل ستيرنبرغ نفسه (Sternberg, 1994) إلى خمسة عوامل أساسية تتوافق مع الأبعاد الخمسة للإدارة الذاتية المسيرة ذهنياً، حيث شكلت هذه العوامل مجتمعة (77%) من إجمالي التباين الكلي لاستجابات المفحوصين.

ثانياً. وضع الصورة الأولية للقائمة: مرت القائمة في صيغتها الأولية بالخطوات التالية:

1. ترجمة العبارات الأصلية للقائمة: قام الباحث بترجمة النسخة الإنجليزية للصيغة المصغرة للقائمة إلى العربية، ثم عرض النسختين العربية والإنجليزية معاً على مجموعة من الباحثين المختصين في الترجمة، وبعد أن تم مضاهاة النسختين بعضهما ببعض، أطمأن إلى دقة الترجمة معنى ولغة.
2. التحقق من الصدق الظاهري للقائمة: عرض الباحث فقرات القائمة المطوّرة على (10) من المختصين في التربية وعلم النفس بجامعة البحرين وجامعة الخليج العربي، حيث طلب منهم إبداء الرأي في المفردات، والتحقّق من صلاحيتها لما أعدت لقياسه، ومدى وضوح صياغتها بالنسبة للطلبة، ومدى مناسبة سلم التقدير المستخدم، وانسجام كل بند مع البعد الذي ينتمي له، ومع ظروف المراهقين في البيئة البحرينية. وحيث إن جميع عبارات المقياس نالت اتفاق (80%) من المحكمين، فقد اعتُبر المقياس صادقاً ظاهرياً، أي: أن القائمة تقيس أساليب التفكير التي وُضعت أصلاً لقياسها.
3. إجراء تعديلات على القائمة في ضوء آراء المحكمين: تبين من خلال ملاحظات المحكمين أن هناك بعض المفردات التي تحتاج إلى إعادة صياغة، لذا تم تنقيحها لتصبح أكثر وضوحاً، شريطة ألا يطل التعديل المضمون الأساسي للفقرة، أي: أسلوب التفكير الذي تقيسه الفقرة الأصلية. كما أخذ الباحث باقتراح المحكمين بتقليل عدد خانات سلم التقدير إلى أربع خانات (اختيارات) لتسهيل تطبيق القائمة على الطلبة المستهدفين، وهي: دائماً (4)، أحياناً (3)، نادراً (2)، أبداً (1).
4. إعداد تعليمات القائمة: قام الباحث بإعداد تعليمات الإجابة عن بنود القائمة، من حيث مدى ملاءمتها للفئة المستهدفة من المستجيبين (المراهقة)، ولمعرفة مدى وضوح تعليمات القائمة وفقراتها بالنسبة للطلبة، تم عرضها على (50) مراهقاً ومراهقة من الجنسين في مدرستين ثانويتين، وأخذ آرائهم بشأنها، وذلك تمهيداً لتطبيق القائمة على عينة الدراسة الحالية، أي: عينة التقنين النهائية.

ثالثاً. الخطوات العملية لتطبيق القائمة:

تطلب تقنين قائمة أساليب التفكير (Sternberg, & Wagner, 1991B) اتخاذ عدة خطوات بدءاً باختيار عينة التقنين، ثم التأكد من الصدق البنائي، ومعاملات الثبات،

ومقاييس النزعة المركزية، وتوضيح التوزيعات التكرارية للدرجات، ومقارنة المتوسطات الحسابية، والكشف عن دلالات الفروق بين استجابات الطلبة وفقاً لخصائصهم الديموغرافية، وستعرض هذه الخطوات تفصيلاً أدناه.

المعالجة الإحصائية:

بهدف الإجابة عن تساؤلات الدراسة، فقد تم تفرغ البيانات، ومعالجتها إحصائياً باستخدام مقاييس النزعة المركزية (المتوسط والوسيط والمنوال)، والانحرافات المعيارية، أما بالنسبة للتساؤل المتعلق بالفروق بين أساليب تفكير طلبة المرحلة الثانوية وفقاً لمتغيرات الصف ومستوى التحصيل والعمر ونوع التخصص، فقد تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق، وكذلك تحليل التباين الأحادي. كما استخدمت معاملات الارتباط وطريقة التحليل العاملي لتحديد دلالات صدق القائمة وثباتها.

نتائج الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول، والذي ينص على «ما دلالات صدق وثبات الصيغة البحرينية لقائمة أساليب التفكير؟»، تم حساب معاملات صدق القائمة المطورة وثباتها، وذلك على النحو الآتي:

1 - الصدق التمييزي للقائمة:

للتأكد من درجة الصدق التمييزي للقائمة، تم تطبيقها على عينة التقنين الأصلية (500 طالباً)، ومن ثم ترتيب الدرجات الخام للطلبة على القائمة تنازلياً، حيث اختير (27%) من الدرجات من الإرباعي الأعلى لتمثل الفئة العليا، و(27%) من الدرجات من الإرباعي الأدنى لتمثل الفئة الدنيا. وبعد ذلك، تم حساب الفرق بين متوسط درجة الفئة العليا ومتوسط درجة الفئة الدنيا، وذلك باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ومتساويتين. ودلت النتائج على أن جميع قيم (ت) المحسوبة لكل فقرة، وللقائمة ككل، أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (268)، مما يؤكد على أن القائمة تميز بين ذوي المستوى المرتفع والمنخفض في أسلوب التفكير، وهو دلالة على صدقها.

2 - صدق المفهوم:

يشير علام (2002: 215) إلى أن صدق المفهوم يهدف إلى «تحديد التكوينات الفرضية التي يُعزى إليها تباين الأداء في الاختبارات»، أي: أن هذه التكوينات «هي التي يتركز عليها الاهتمام، وليس سلوك الفرد». ويتناول صدق التكوين الفرضي العلاقة بين نتائج المقياس والمفهوم النظري الذي يهدف لقياسه. وللتحقق من صدق المفهوم للقائمة، تم استخدام الطريقتين الآتيتين:

أولاً - معامل الاتساق الداخلي: حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجة المفردة، ودرجة البعد المطابق لها من جهة؛ ومعاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، من جهة أخرى. ويوضح الجدول (2) أن جميع معاملات الارتباط بين درجات

أبعاد القائمة والدرجة الكلية للقائمة دالة إحصائياً عند أقل من مستوى (0.05)، وأن قيم معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية تراوحت بين (0.45 – 0.73)، وكلها دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.05).

جدول (2) معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد (أسلوب التفكير) والدرجة الكلية لقائمة أسلوب التفكير

الرقم	البُعد (أسلوب التفكير)	معامل الارتباط	الرقم	البُعد (أسلوب التفكير)	معامل الارتباط
1	التشريعي	0.73	8	الهرمي	0.70
2	التنفيذي	0.74	9	الأقلي	0.59
3	القضائي	0.65	10	الملكي	0.59
4	العالمي	0.62	11	الفوضوي	0.60
5	المحلي	0.67	12	الداخلي	0.57
6	التحريري	0.71	13	الخارجي	0.66
7	التقليدي	0.47			

ثانياً. التحليل العاملي: تم التحقق من الصدق العاملي للقائمة المطوّرة بوصفه «أحد أنواع صدق المفهوم» (الكيلاني والشريفين، 2005: 93)، وذلك بأسلوب التحليل العاملي لاستجابات أفراد عينة البحث بغية اختزال مصفوفة الارتباطات في أقل عدد من العوامل، والكشف عن الفترات المرتبطة بكل عامل، وذلك باستخدام طريقة المكونات الأساسية، وتدوير العوامل المتعامدة بطريقة الفاريماكس (Varimax) لتسهيل تفسير العوامل المستخرجة، على افتراض أنها عوامل مستقلة أصلاً. ولتحديد العوامل الأساسية المعبرة عن أبعاد القائمة، تم استخدام محك جواداجنولي وفيليسير (Guadagnoli, & Velicer, 1988)، والذي يقضي بأن يتم الاحتفاظ بالعامل في حالة تحقق الشرطين الآتيين: أن تزيد قيم التشعب لأربع مفردات على الأقل عن (0.60)؛ وأن تزيد قيم التشعب لعشر مفردات على الأقل عن (0.40). وقد تم اختيار هذا المحك لكونه أكثر دقة وصرامة من بعض المحكات المستخدمة لفرز العوامل الرئيسية (Gorsuch, 1997)، وهذا يزيد من احتمال ظهور العوامل المستخرجة في الدراسات اللاحقة (Velicer, & Fava, 1998). وبالنتيجة تم استخراج خمسة عوامل أساسية يزيد الجذر الكامن لكل منها عن الواحد الصحيح، وتشكل (54.72%) من التباين الكلي، والتي تبين بعد التحليل والتفسير أنها ذات الأبعاد التي تقيسها الأداة المصممة في الدراسة الراهنة. وقد تم إدراج قيم تشعبات مفردات القائمة على العوامل الخمسة المستخرجة في جدول (3).

جدول (3) قيم تشبّعات مضردات القائمة على العوامل الخمسة بعد تدويرها المتعامد بطريقة الفاريماكس

رقم المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	رقم المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	رقم المفردة
1	0.62	0.14	0.05	0.18	0.09	3	0.29	0.17	0.41	0.08	0.20	1
14	0.45	0.19	0.07	0.29	0.19	16	0.20	0.27	0.52	0.12	0.10	14
27	0.41	0.04	0.19	0.15	0.21	29	0.09	0.22	0.44	0.04	0.24	27
40	0.43	0.25	0.08	0.23	0.15	42	0.19	0.29	0.61	0.01	0.10	40
53	0.55	0.21	0.05	0.23	0.09	55	0.22	0.28	0.41	0.09	0.02	53
2	0.63	0.06	0.14	0.05	0.19	4	0.19	0.02	0.42	0.03	0.10	2
15	0.43	0.23	0.11	0.09	0.18	17	0.26	0.19	0.44	0.02	0.10	15
28	0.48	0.16	0.04	0.08	0.01	30	0.18	0.34	0.51	0.27	0.15	28
41	0.44	0.29	0.01	0.07	0.22	43	0.07	0.04	0.63	0.03	0.05	41
54	0.51	0.19	0.03	0.17	0.28	56	0.21	0.20	0.40	0.28	0.10	54
8	0.48	0.29	0.11	0.15	0.31	11	0.02	0.04	0.41	0.11	0.17	8
21	0.61	0.11	0.05	0.03	0.08	24	0.07	0.10	0.52	0.17	0.10	21
34	0.66	0.10	0.01	0.10	0.08	37	0.32	0.22	0.44	0.15	0.17	34
47	0.43	0.16	0.19	0.09	0.18	50	0.03	0.01	0.62	0.01	0.12	47
60	0.40	0.04	0.27	0.24	0.02	63	0.08	0.05	0.64	0.11	0.04	60
10	0.27	0.53	0.04	0.07	0.15	6	0.20	0.29	0.06	0.63	0.06	10
23	0.20	0.47	0.01	0.06	0.07	19	0.17	0.10	0.43	0.43	0.01	23
36	0.14	0.40	0.26	0.08	0.15	32	0.18	0.27	0.41	0.41	0.11	36
49	0.08	0.45	0.23	0.13	0.15	45	0.21	0.25	0.62	0.62	0.03	49
62	0.10	0.62	0.28	0.09	0.02	58	0.34	0.11	0.23	0.53	0.21	62
13	0.23	0.64	0.04	0.21	0.06	12	0.01	0.12	0.63	0.63	0.11	13
26	0.20	0.42	0.14	0.29	0.04	25	0.27	0.17	0.42	0.42	0.22	26
39	0.08	0.51	0.05	0.12	0.11	38	0.20	0.10	0.51	0.51	0.06	39
52	0.21	0.61	0.16	0.07	0.11	51	0.05	0.11	0.64	0.64	0.28	52
65	0.22	0.63	0.21	0.05	0.23	64	0.08	0.15	0.28	0.61	0.28	65
7	0.10	0.21	0.08	0.06	0.42	48	0.25	0.03	0.41	0.08	0.41	7
20	0.06	0.05	0.27	0.34	0.40	61	0.17	0.13	0.46	0.14	0.46	20
33	0.03	0.03	0.31	0.23	0.43	5	0.11	0.23	0.62	0.06	0.62	33
46	0.09	0.19	0.27	0.10	0.51	18	0.09	0.11	0.41	0.31	0.41	46
59	0.13	0.06	0.06	0.02	0.62	31	0.07	0.04	0.61	0.05	0.61	59
9	0.21	0.13	0.28	0.14	0.42	44	0.28	0.24	0.41	0.14	0.41	9
22	0.17	0.32	0.05	0.16	0.44	57	0.19	0.31	0.51	0.16	0.51	22
35	0.04	0.12	0.08	0.03	0.63	48	0.19	0.08	0.63	0.63	0.28	35
الجزر الكامن	9.02	6.25	5.94	3.51	2.71	الجزر الكامن	9.02	6.25	5.94	3.51	2.71	الجزر الكامن
% التباين	18.35	12.73	10.84	6.97	5.83	% التباين	18.35	12.73	10.84	6.97	5.83	% التباين

ملاحظة 1: درجات التشبع المبينة باللون الغامق هي قيم التشبع المطابقة لكل عامل من العوامل الخمسة.
ملاحظة 2: درجة التشبع التي وُضع تحتها خط التشديد تمثل قيمة التشبع السالبة.

وللتحقق مما إذا كان نموذج العوامل الخمسة يناسب البيانات المجمعة من عينة الدراسة، تم استخدام برمجة ليزرل (Jöreskog & Sörbom, 1993)، وهذا يتطلب تحقيق الشروط الآتية: أن تكون قيمة كاي تربيع (Chi Square) غير دالة على مستوى دلالة أقل من (05 و 0) عند درجة حرية مناظرة للنموذج؛ وأن تكون قيمة مؤشر حسن المطابقة (Goodness of Fit Index, (GFI) أكبر من (0.9)، وأن تزيد قيمة مؤشر المطابقة المقارن (Comparative Fit Index, (CFI) عن (0.9)، وأن تقل قيمة الجذر التربيعي لمتوسط مربعات أخطاء التقدير (RMSEA) عن (05 و 0). وقد أوضحت النتائج أن قيمة مؤشر حسن المطابقة تساوي (95 و 0)؛ وأن قيمة مؤشر المطابقة المقارن تساوي (02 و 1) أي: قريبة من الواحد الصحيح؛ بينما بلغت قيمة الجذر التربيعي (04 و 0)؛ وهذه القيم تدل على أن نموذج العوامل الخمسة يحقق مطابقة جيدة لبيانات عينة البحث (Hu, & Bentler, 1999).

3 - ثبات القائمة:

يشير أبو علام (2005: 381) إلى أن معامل ألفا - كرونباخ يعتبر «أنسب طريقة لحساب ثبات الأوزان المستخدمة في البحوث المسحية كالاستبانات ومقاييس الاتجاه، حيث يوجد مدى من الدرجات المحتملة لكل مفردة»، لذا تم استخدام معامل ألفا لحساب الثبات على نفس عينة التقنين (500 طالباً)، وتدوين النتائج في الجدول (4). ويتضح من الجدول (3) أن معاملات ثبات الأبعاد تراوحت بين (0.71) و (0.87)، فيما بلغ معامل ثبات القائمة (0.89)، وجميع هذه القيم مناسبة لمقاييس الاتجاه، بحسب ننلي (Nunnally, 1978)، وتدل على الاتساق الداخلي المرتفع للقائمة. كما تم حساب معاملات الثبات بطريقة الإعادة على عينة التقنين ذاتها (500 طالب)، وذلك بفواصل زمني (23) يوماً بين التطبيقين: الأول والثاني، وقد بلغ معامل ثبات القائمة بهذه الطريقة (0.86)، وهو معامل ثبات مناسب يشير إلى ثبات نتائج المقياس وصلاحيته للاستخدام في بحوث أخرى.

جدول (4) معاملات ثبات ألفا - كرونباخ لكل بعد من أبعاد القائمة وللقائمة ككل

الرقم	البعد (أسلوب التفكير)	معامل ألفا	الرقم	البعد (أسلوب التفكير)	معامل ألفا
1	التشريعي	0.87	8	الهرمي	0.85
2	التنفيذي	0.82	9	الأقلي	0.71
3	القضائي	0.72	10	الملكي	0.83
4	العالمي	0.76	11	الفوضوي	0.71
5	المحلي	0.78	12	الداخلي	0.82
6	التحريري	0.86	13	الخارجي	0.71
7	التقليدي	0.73		القائمة ككل	0.89

وللإجابة عن السؤال الثاني: «ما المعالم الإحصائية للصيغة البحرينية لقائمة أساليب التفكير؟»، فقد تم احتساب مقاييس النزعة المركزية (المتوسط والوسيط والمنوال) لأبعاد قائمة أساليب التفكير، وللقائمة ككل، وتدوينها في الجدول (5)، علماً بأن أعلى درجة نالها

المفحوصون في قائمة أساليب التفكير هي (238) من أصل (260)، وأدنى درجة (102)، حيث إن القائمة تتألف من (65) مفردة بتدرج رباعي لكل منها (1، 2، 3، 4).

جدول (5) مقاييس النزعة المركزية لأبعاد قائمة أساليب التفكير وللقائمة ككل

المنوال	المتوسط	الوسيط	البُعد	المنوال	المتوسط	الوسيط	البُعد
15	15.42	15	الهرمي	18	15.45	16	التشريعي
14	14.54	15	الأقلي	17	15.39	16	التنفيذي
15	14.00	14	الملكي	14	13.46	13	القضائي
14	13.99	14	الفوضوي	15	13.39	13	العالمي
14	14.25	14	الداخلي	13	13.90	14	المحلي
15	14.19	14	الخارجي	14	15.14	15	التحرري
185	185.96	185	القائمة ككل	12	12.86	13	التقليدي

ويلاحظ من الجدول (5) أن قيم المتوسط الحسابي والوسيط والمنوال متقاربة جداً، مما يشير إلى أن درجات أفراد عينة التقنين تأخذ تقريباً شكل التوزيع الاعتدالي الطبيعي، وذلك في كل بُعد من أبعاد القائمة، وفي القائمة ككل، مما يدل على الطابع المعتدل لأسلوب التفكير لدى أفراد العينة.

وللإجابة عن السؤال الثالث: «هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى أقل من 0.05 بين أساليب تفكير الطلبة تُعزى إلى كل من المتغيرات الآتية: جنس الطالب، والصف، ومستوى التحصيل، والعمر، ونوع التخصص؟»، تم تطبيق اختبار (ت) لتوضيح دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً للجنس والصف؛ وتدوين النتائج في الجدولين (6) و(7).

جدول (6) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة التقنين لأبعاد قائمة أساليب التفكير باختلاف الجنس

حجم الأثر	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الفئة	البُعد
0.22	**3.50	2.94	14.71	200	ذكور	التشريعي
		2.57	15.94	300	إناث	
0.07	*2.06	2.92	14.95	200	ذكور	التنفيذي
		6.63	15.68	300	إناث	
0.13	*1.99	2.63	13.06	200	ذكور	القضائي
		2.53	13.72	300	إناث	
0.04	0.66	2.71	13.25	200	ذكور	العالمي
		2.68	13.48	300	إناث	
0.19	**3.04	2.62	13.27	200	ذكور	المحلي
		2.71	14.32	300	إناث	
0.14	*2.19	2.93	14.65	200	ذكور	التحريري
		2.82	15.46	300	إناث	
0.05	0.77	2.97	12.70	200	ذكور	التقليدي
		2.48	12.97	300	إناث	
0.18	**2.82	2.76	14.18	200	ذكور	الهرمي
		2.79	15.82	300	إناث	
0.13	*2.08	2.58	14.12	200	ذكور	الأقلي
		2.63	14.82	300	إناث	
0.08	1.31	2.91	13.71	200	ذكور	الملكي
		2.77	14.19	300	إناث	
0.14	*2.23	2.35	13.56	200	ذكور	الفوضوي
		2.60	14.28	300	إناث	
0.10	1.61	2.93	13.90	200	ذكور	الداخلي
		2.75	14.49	300	إناث	
0.12	1.91	2.65	13.80	200	ذكور	الخارجي
		2.70	14.46	300	إناث	
0.20	**3.14	23.22	180.49	200	ذكور	القائمة ككل
		21.46	189.62	300	إناث	

* قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.05).

** قيمة (ت) دالة عند مستوى أقل من (0.01).

جدول (7) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة التقنين لأبعاد قائمة أساليب التفكير باختلاف الصف

البُعد	الصف	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	حجم الأثر
التشريعي	أول ثانوي	406	15.29	2.92	1.87	0.17
	ثالث ثانوي	94	16.13	1.99		
التنفيذي	أول ثانوي	406	15.27	2.90	1.45	0.13
	ثالث ثانوي	94	15.91	2.00		
القضائي	أول ثانوي	406	13.37	2.58	1.04	0.08
	ثالث ثانوي	94	13.81	2.61		
العالمي	أول ثانوي	406	13.35	2.74	0.41	0.03
	ثالث ثانوي	94	13.53	2.48		
المحلي	أول ثانوي	406	13.79	2.70	1.30	0.10
	ثالث ثانوي	94	14.36	2.78		
التحرّري	أول ثانوي	406	15.05	2.88	0.98	0.08
	ثالث ثانوي	94	15.51	2.89		
التقليدي	أول ثانوي	406	12.79	2.77	0.88	0.08
	ثالث ثانوي	94	13.17	2.25		
الهرمي	أول ثانوي	406	15.16	2.83	**3.02	0.25
	ثالث ثانوي	94	16.51	2.50		
الأقلي	أول ثانوي	406	14.41	2.67	1.65	0.14
	ثالث ثانوي	94	15.11	2.38		
الملكي	أول ثانوي	406	13.85	2.83	1.67	0.14
	ثالث ثانوي	94	14.62	2.81		
الفوضوي	أول ثانوي	406	13.80	2.52	**2.59	0.20
	ثالث ثانوي	94	14.83	2.42		
الداخلي	أول ثانوي	406	14.26	2.93	0.11	0.01
	ثالث ثانوي	94	14.21	2.42		
الخارجي	أول ثانوي	406	14.11	2.69	1.07	0.08
	ثالث ثانوي	94	14.21	2.72		
القائمة ككل	أول ثانوي	406	184.51	23.25	*2.47	0.18
	ثالث ثانوي	94	192.28	18.40		

*قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.05).

**قيمة (ت) دالة عند مستوى (0.01).

ويتضح من الجدول (6) أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.01) بالنسبة لمتغير الجنس، وتميل لصالح الإناث، وذلك فيما يخص أساليب التفكير التشريعي، والمحلي، والهرمي، وفيما يتعلق بالقائمة ككل؛ كما أن هذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.05) بالنسبة لأساليب التفكير التنفيذي، والقضائي، والتحرّري، والأقلي، والفوضوي.

أما بالنسبة لمتغير الصف، فقد كانت قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.01) لصالح طلبة المرحلة الثانوية العليا، وذلك فيما يخص أسلوب التفكير الهرمي والفوضوي؛ كما أن هذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.05) بالنسبة للقائمة ككل (الجدول 7).

ولمعرفة أثر التحصيل والعمر ونوع التخصص (علمي/صناعي) على استجابات أفراد عينة التقنين لمفردات قائمة أساليب التفكير، تم توظيف تحليل التباين الأحادي. ويتضح من الجدول (8) أن جميع قيم (ف) غير دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.05) بالنسبة لمتغير التحصيل، وأن قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.05) فيما يتعلق بأسلوب التفكير الملكي والهرمي (الجدول 9)؛ أما بالنسبة لمتغير (نوع التخصص)، فإن قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.05) فيما يتعلق بأساليب التفكير القضائي، والمحلي، والتحرري، كما أن هذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.01) فيما يخص أساليب التفكير التشريعي، والتنفيذي، والهرمي، والأقلي، والفوضوي، والخارجي، وفيما يتعلق بالقائمة ككل (الجدول 10).

جدول (8) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة التقنين لأبعاد قائمة أساليب التفكير باختلاف مستوى التحصيل

البُعد	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف) *
التشريعي	بين المجموعات	2	33.09	16.54	2.29
	داخل المجموعات	498	1208.26	7.24	
التنفيذي	بين المجموعات	2	0.25	0.13	0.02
	داخل المجموعات	498	1360.61	8.15	
القضائي	بين المجموعات	2	33.46	16.73	2.44
	داخل المجموعات	498	1146.05	6.86	
العالمي	بين المجموعات	2	11.34	5.67	0.76
	داخل المجموعات	498	1254.36	7.51	
المحلي	بين المجموعات	2	6.32	3.16	0.41
	داخل المجموعات	498	1275.09	7.64	
التحرري	بين المجموعات	2	19.93	9.97	1.17
	داخل المجموعات	498	1424.66	8.53	
التقليدي	بين المجموعات	2	29.54	14.77	2.18
	داخل المجموعات	498	1133.75	6.79	
الهرمي	بين المجموعات	2	24.93	12.46	1.55
	داخل المجموعات	498	1345.92	8.06	
الأقلي	بين المجموعات	2	19.68	9.84	1.43
	داخل المجموعات	498	1150.77	6.89	
الملكي	بين المجموعات	2	6.33	3.16	0.36
	داخل المجموعات	498	1486.28	8.90	
الفوضوي	بين المجموعات	2	12.25	6.12	0.87
	داخل المجموعات	498	1178.75	7.05	
الداخلي	بين المجموعات	2	7.39	3.69	0.42
	داخل المجموعات	498	1452.17	8.70	
الخارجي	بين المجموعات	2	6.30	3.15	0.43
	داخل المجموعات	498	1223.82	7.33	
القائمة ككل	بين المجموعات	2	875.97	437.98	0.80
	داخل المجموعات	498	91080.88	545.40	

* جميع قيم (ف) غير دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.05).

جدول (9) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة التقنين لأبعاد قائمة أساليب التفكير باختلاف العمر

البُعد	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)
التشريعي	بين المجموعات	6	104.29	17.38	2.32
	داخل المجموعات	494	1821.53	7.50	
التنفيذي	بين المجموعات	6	54.68	9.11	1.20
	داخل المجموعات	494	1846.68	7.60	
القضائي	بين المجموعات	6	49.66	8.28	1.24
	داخل المجموعات	494	1616.36	6.65	
العالمي	بين المجموعات	6	29.67	4.94	0.68
	داخل المجموعات	494	1773.70	7.30	
المحلي	بين المجموعات	6	45.43	7.57	1.03
	داخل المجموعات	494	1791.07	7.37	
التحرّري	بين المجموعات	6	43.63	7.27	0.87
	داخل المجموعات	494	2029.74	8.35	
التقليدي	بين المجموعات	6	53.61	8.94	1.25
	داخل المجموعات	494	1734.49	7.14	
الهرمي	بين المجموعات	6	112.56	18.76	*2.45
	داخل المجموعات	494	1858.17	7.65	
الأقلي	بين المجموعات	6	38.21	6.37	0.92
	داخل المجموعات	494	1677.89	6.91	
الملكي	بين المجموعات	6	115.58	19.26	*2.49
	داخل المجموعات	494	1883.41	7.75	
الفوضوي	بين المجموعات	6	68.61	11.435	1.83
	داخل المجموعات	494	1519.37	6.25	
الداخلي	بين المجموعات	6	79.23	13.21	1.67
	داخل المجموعات	494	1919.90	7.90	
الخارجي	بين المجموعات	6	84.62	14.10	1.99
	داخل المجموعات	494	1722.78	7.09	
القائمة ككل	بين المجموعات	6	5423.15	903.85	1.81
	داخل المجموعات	494	121598.60	500.41	

* جميع قيم (ف) غير دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.05).

جدول (10) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة التقنين لأبعاد قائمة أساليب التفكير باختلاف التخصص

البُعد	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)
التشريعي	بين المجموعات	3	165040	55.14	**7.70
	داخل المجموعات	497	1760.42	7.16	
التنفيذي	بين المجموعات	3	113.84	37.95	**5.22
	داخل المجموعات	497	1787.52	7.27	
القضائي	بين المجموعات	3	69.86	23.29	*3.59
	داخل المجموعات	497	1596.15	6.49	
العالمي	بين المجموعات	3	22.94	7.65	1.06
	داخل المجموعات	497	1780.43	7.24	
المحلي	بين المجموعات	3	76.00	25.33	*3.54
	داخل المجموعات	497	1760.50	7.16	
التحرّري	بين المجموعات	3	91.52	30.51	*3.78
	داخل المجموعات	497	1981.86	8.06	
التقليدي	بين المجموعات	3	9.20	3.07	0.42
	داخل المجموعات	497	1778.90	7.23	
الهرمي	بين المجموعات	3	125.69	41.90	**5.59
	داخل المجموعات	497	1845.04	7.50	
الأقلي	بين المجموعات	3	78.83	26.28	**3.95
	داخل المجموعات	497	1637.27	6.66	
الملكي	بين المجموعات	3	48.57	16.19	2.04
	داخل المجموعات	497	1950.43	7.30	
الفوضوي	بين المجموعات	3	135.42	45.14	**7.65
	داخل المجموعات	497	1452.56	5.91	
الداخلي	بين المجموعات	3	44.87	14.96	1.88
	داخل المجموعات	497	1954.25	7.94	
الخارجي	بين المجموعات	3	95.84	31.95	**4.59
	داخل المجموعات	497	1711.55	6.96	
القائمة ككل	بين المجموعات	3	11509.67	3836.56	**8.17
	داخل المجموعات	497	115512.08	469.56	

*قيم (ف) دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.05).

** قيمة (ف) دالة عند مستوى أقل من (0.01).

وللإجابة عن السؤال الرابع: «ما معايير الأداء للصيغة البحرينية لقائمة أساليب التفكير؟»، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، حيث كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة التقنين تعزى إلى متغير مستوى التحصيل، وعليه فقد حُسبت معايير الأداء لعينة التقنين (مقياس المقياس) بأخذ هذا المتغير الشخصي للمفحوصين بعين الحسبان في الدراسات المستقبلية.

وتشير أنستازي وأوربينا (Anastasi, & Urbina, 1997: 6) إلى أن «مقياس مقياس الشخصية أو الاستعداد» ليس بالضرورة هو الأداء المرغوب أو «المثالي»، بل يمثل المستوى المطابق لأداء الفرد المتوسط أو العادي»، وعلى هذا الأساس، ولغرض استخراج معايير الأداء للقائمة المطورة، تم حساب الدرجات الخام لأفراد عينة التقنين ومقابلتها بالنسب المئوية، والدرجات المئوية، والدرجات المعيارية المعدلة (التائية) المطابقة لها، وذلك بهدف التخلص من الأعداد السالبة والكسور العشرية المصاحبة للدرجات المعيارية، مما يسهل مقارنة الدرجات الخام لدى الطلبة. وقد تبين أن الدرجة الخام (185) حصلت على أعلى نسبة مئوية (راجع الجدول 11) بينما حصلت الدرجتان الخام (238، 102) على أدنى نسبة مئوية، وأن النسبة المئوية للدرجات الخام تبدأ متدنية، ثم تأخذ في الارتفاع تدريجياً إلى أن تصل إلى أعلى نسبة مئوية عند المنوال، ثم تأخذ في الانخفاض من جديد حتى نهاية الدرجات، وهذا يؤكد اعتدال التوزيع التكراري لاستجابات المفحوصين لجميع بنود القائمة.

كما اتضح أن المفحوصين ذوي المستوى المنخفض والمنخفض جداً في السمة قيد القياس يشكّلون (17.2%) من عينة التقنين، في حين يشكّل المفحوصون ذوو المستوى المرتفع والمرتفع جداً في هذه السمة (82.8%) من عينة التقنين، وهذا يشير إلى أن غالبية الطلبة المشتركين في البحث تمكّنوا من بلوغ مستويات عالية لأساليب التفكير المقاسة في القائمة المعدة في هذه الدراسة.

وللإجابة عن السؤال الخامس: «ما الصورة النهائية لقائمة أساليب التفكير في صيغتها البحرينية؟»، فقد توصل الباحث في الدراسة الحالية إلى تقنين قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواغرن (Sternberg, & Wagner, 1991B) على طلبة المرحلة الثانوية، وفيما يلي توضيح الصورة النهائية للقائمة المقننة والمعدلة على البيئة البحرينية، وتعليمات تطبيقها وتصحيحها (راجع الملحق 1).

جدول (11) الدرجات الخام والدرجة المئينية والدرجة المعيارية المعدلة (التائية) على قائمة أساليب التفكير

الدرجة الخام	النسبة المئوية	الدرجة المئينية	الدرجة التائية	الدرجة الخام	النسبة المئوية	الدرجة المئينية	الدرجة التائية
102	0.2	0.25	12.83	170	2.8	24.20	42.93
129	0.4	0.62	24.78	171	0.4	25.78	43.37
137	0.4	1.54	28.32	172	1.2	27.43	43.82
138	0.4	1.58	28.76	173	0.6	28.72	44.26
141	0.4	2.27	30.09	174	1.6	29.12	44.70
146	0.4	3.98	32.31	175	1.0	30.85	45.14
147	0.8	4.41	32.75	176	2.0	32.64	45.59
149	1.2	4.95	33.63	177	2.0	34.46	46.03
151	0.4	6.06	34.52	178	1.6	36.32	46.47
152	0.4	6.68	34.96	179	1.6	38.21	46.91
153	0.8	7.35	35.41	180	1.2	40.13	47.36
155	1.6	8.85	36.29	181	1.2	42.07	47.80
156	0.8	9.68	36.73	182	1.6	43.87	48.24
157	2.0	10.32	37.18	183	2.0	44.07	48.69
158	0.4	10.56	37.62	184	1.2	46.02	49.13
159	0.8	11.51	38.06	185	3.2	48.01	49.57
160	0.8	12.61	38.50	186	1.2	50.00	50.01
161	2.4	13.57	38.95	187	1.6	51.99	50.46
162	0.8	14.69	39.39	188	0.8	53.98	50.90
163	1.6	15.87	39.83	189	1.6	55.96	51.34
164	0.8	17.11	40.27	190	1.6	57.93	51.78
165	2.8	18.41	40.72	191	2.0	59.87	52.23
166	1.6	19.52	41.16	192	1.2	60.23	52.67
167	0.4	19.77	41.60	193	1.6	61.79	53.11
168	1.6	21.19	42.05	194	1.6	63.68	53.55
169	0.8	22.66	42.49	195	1.2	65.54	54.00
196	2.4	67.36	54.44	214	0.4	89.44	62.41
197	2.4	69.15	54.88	215	2.0	90.32	62.85
198	1.6	70.88	55.33	217	0.8	91.15	63.74
199	1.2	72.57	55.77	218	0.4	91.92	64.18
200	2.0	73.59	56.21	220	0.4	93.32	65.06
201	2.4	74.22	56.65	221	0.8	93.94	65.51
202	1.2	75.80	57.10	22	0.4	94.52	65.95
203	1.2	77.34	57.54	223	0.4	95.05	66.39
204	0.4	78.81	57.98	224	0.4	95.54	66.83
205	1.2	80.23	58.42	225	0.4	95.99	67.28
206	1.6	81.59	58.87	227	0.4	96.41	68.16
207	1.2	82.89	59.31	228	0.4	96.98	68.61
208	0.8	83.72	59.75	229	0.4	97.13	69.05
209	1.2	84.13	69.19	230	0.4	97.44	69.49
210	0.8	85.13	60.64	231	0.4	97.72	69.93
211	1.6	86.43	61.08	232	0.8	98.21	70.38
212	0.4	87.49	61.52	233	0.8	98.61	70.82
213	0.8	88.49	61.97	237	0.8	99.87	72.59
				238	0.2	100.00	73.03

أولاً - هدف القائمة:

تهدف هذه القائمة إلى تحديد أساليب التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية، وذلك بناءً على استجاباتهم لبنود القائمة، وتمكّن هذه الأداة العاملين في مجال الإرشاد التربوي والنفسي من الوقوف على أساليب التفكير لدى المراهقين في هذه المرحلة العمرية الحرجة، ومن ثم توجيههم نحو اتباع الأساليب المثلى لحل المشكلات اليومية، سواءً تلك الناشئة في المدرسة أو المنزل أو المجتمع ككل.

ثانياً - الصورة النهائية للقائمة:

تتكون القائمة في صورتها النهائية بعد التقنين من (65) عبارة موزعة على (13) بعداً، يشتمل كل منها على (5) مفردات، وهذه الأبعاد هي:

البعد الأول: «أسلوب التفكير التشريعي»، ويضمّ المفردات ذوات الأرقام: 1، 14، 27، 40، 53.

البعد الثاني: «أسلوب التفكير التنفيذي»، ويضمّ المفردات رقم: 2، 15، 28، 41، 54.

البعد الثالث: «أسلوب التفكير القضائي»، ويضمّ المفردات رقم: 3، 16، 29، 42، 55.

البعد الرابع: «أسلوب التفكير العالمي»، ويضمّ المفردات رقم: 4، 17، 30، 43، 56.

البعد الخامس: «أسلوب التفكير المحلي»، ويضمّ المفردات رقم: 5، 18، 31، 44، 57.

البعد السادس: «أسلوب التفكير التحرري»، ويضمّ المفردات رقم: 6، 19، 32، 45، 58.

البعد السابع: «أسلوب التفكير التقليدي»، ويضمّ المفردات رقم: 7، 20، 33، 46، 59.

البعد الثامن: «أسلوب التفكير الهرمي»، ويضمّ المفردات رقم: 8، 21، 34، 47، 60.

البعد التاسع: «أسلوب التفكير الأقلّي»، ويضمّ المفردات رقم: 9، 22، 35، 48، 61.

البعد العاشر: «أسلوب التفكير الملكي»، ويضمّ المفردات رقم: 10، 23، 36، 49، 62.

البعد الحادي عشر: «أسلوب التفكير الفوضوي»، ويضمّ المفردات رقم: 11، 24، 37، 50، 63.

البعد الثاني عشر: «أسلوب التفكير الداخلي»، ويضمّ المفردات رقم: 12، 25، 38، 51، 64.

البعد الثالث عشر: «أسلوب التفكير الخارجي»، ويضمّ المفردات رقم: 13، 26، 39، 52، 65.

ثالثاً - آلية تطبيق القائمة:

يستطيع الباحثون أو المعلمون أو المرشدون التربويون والنفسيون تطبيق هذه القائمة بعد قراءة تعليماتها، سواءً بصورة فردية أو جماعية، وعلى الفرد المفحوص الإجابة عن فقراته بدقة، وذلك بقراءة العبارة أولاً، ثم وضع إشارة □ أمام الاختيار (الخانة) الذي يعتقد أنه يتوافق مع أسلوبه أداء الأعمال، والتعامل مع المشكلات التي تصادفه في الحياة اليومية، حيث وُضع أمام كل فقرة في القائمة تدريج رباعي (دائماً، أحياناً، نادراً، أبداً). ويُفضل أن يشرف على تطبيق القائمة فاحص متدرّب يقدم نبذة للمفحوصين حول الهدف من القائمة، وكيفية تطبيقها، ويجب عن استفساراتهم.

- وعلى الشخص الفاحص أن يراعي القيام بما يأتي في أثناء التطبيق:
- تحديد الصف والفصل الدراسي الذي سيتم تطبيق القائمة عليه، وذلك بالتنسيق مع مدير المدرسة.
- إلقاء التحية على المفحوصين، وإبلاغهم بالغرض من الزيارة، وبمضمون القائمة، حيث إنها تشتمل على سلوكيات يمارسونها في أثناء أداء أعمالهم الروتينية اليومية. وعلى الفاحص ألا يبلغ المفحوصين بأن القائمة تستهدف قياس أساليب التفكير لديهم.
- إعلام المفحوصين بأنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة عن أي فقرة من فقرات المقياس، وإنما الإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن سلوكهم الفعلي في الحياة اليومية، كما تمثله فقرات القائمة.
- توضيح طريقة الإجابة عن فقرات المقياس بعرض مثال على السبورة.
- إعلام المفحوصين بعدم قضاء وقت طويل في التفكير في العبارة، بل الإجابة عنها بمجرد فهمها.
- إبلاغ المفحوصين بأنه لا يجوز وضع أكثر من إشارة أمام العبارة الواحدة، مثلما لا يجوز ترك أية فقرة دون تقديم إجابة عنها، فالمطلوب منهم الإجابة عن جميع فقرات المقياس.
- إعلام المفحوصين بأن إجاباتهم سرية، ولن تستخدم لغير أغراض البحث العلمي.
- توضيح الوقت المحدد للإجابة عن فقرات المقياس، وقيام الفاحص بضبطه منذ لحظة بدء المفحوصين بالإجابة عن الفقرات، وحتى لحظة انتهاءهم جميعاً من الإجابة.
- التنويه للمفحوصين بعدم التشاور أو التحدث مع بعضهم البعض في أثناء تطبيق القائمة.
- جمع أوراق الإجابة بعد انتهاء الوقت المحدد للإجابة عن فقرات المقياس، وشكر المفحوصين على حسن تعاونهم في تطبيق القائمة، ودقتهم في الإجابة عن بنودها.

رابعاً - زمن تطبيق القائمة:

من واقع تطبيق الاختبار على عينة التقنين، وحساب متوسط الفترة الزمنية التي يستغرقها المفحوصون للإجابة عن جميع فقرات القائمة منذ لحظة البدء، وحتى لحظة انتهاء آخر مفحوص من الإجابة، وجد أن الفترة الزمنية المحددة لتطبيق قائمة أساليب التفكير في صيغتها البحرينية هي 30 دقيقة)، وذلك بعد قراءة تعليمات المقياس على المفحوصين.

خامساً - تصحيح القائمة:

يتكون سلم التقدير الخاص بالإجابة عن فقرات القائمة من أربع مستويات للإجابة هي: (دائماً - أحياناً - نادراً - أبداً)، وبهذا التدرج يكون الباحث قد استبعد الإجابات غير المؤكدة (الغامضة) أو المحايدة من جانب المفحوص، مما يزيد من دقة المعالم الإحصائية للتقنين. كما أن الباحث لم يلتزم بالتدرج السباعي الأصلي للقائمة في صورتها الإنجليزية، حيث

إن التدرّج الرباعي يعتبر أفضل نظراً لطبيعة مرحلة المراهقة، والتي يكون فيها المفحوص متردداً أو حائراً في اتخاذ القرار بالنسبة للفقرة المعنية، فمن شأن تقليص التدرّج إلى رباعي أن يزيد من دقة استجابته لها.

ويتم تصحيح فقرات القائمة على النحو الآتي:

1. (4) درجات للمفردات التي حصلت على الإجابة (دائماً).
2. (3) درجات للمفردات التي حصلت على الإجابة (أحياناً).
3. (2) درجة للمفردات التي حصلت على الإجابة (نادراً).
4. (1) درجة للمفردات التي حصلت على الإجابة (أبداً).

وتُحسب الدرجة الكلية للمستجيب لمفردات القائمة بجمع الدرجات التي حصل عليها عن كل فقرة فيها، حيث إن أعلى درجة يحصل عليها المفحوص تساوي: $(260=65 \times 4)$ درجة، وأدنى درجة هي: $(65=65 \times 1)$ درجة، وتُصنّف درجة المفحوص في ضوء الوزن النسبي الفارق كما يلي:

$195=260-65$ ، وحيث إن المقياس مقسّم إلى تدرّج رباعي، فإن قيمة التدرّج الواحد تساوي: $(48.75=195 \div 4)$ تقريباً، وعليه فإن:

1. المفحوصين ذوي المستوى المنخفض جداً من امتلاك أساليب التفكير يحصلون على درجة تساوي: $114=49+65$ فأقل.
2. المفحوصين ذوي المستوى المنخفض من امتلاك أساليب التفكير يحصلون على درجة تتراوح من 114 إلى 163.
3. المفحوصين ذوي المستوى المرتفع من امتلاك أساليب التفكير يحصلون على درجة تتراوح من 163 إلى 212.
4. المفحوصين ذوي المستوى المرتفع جداً من امتلاك أساليب التفكير يحصلون على درجة تتراوح من 212 إلى 260.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

تبين نتائج الدراسة الحالية أن قائمة أساليب التفكير التي تم تطويرها في الدراسة الحالية، تتميز بخصائص سيكومترية جيدة تجعل الباحث يطمئن إلى إمكانية استخدامها بنجاح في رصد أساليب التفكير لدى طلبة المدرسة الثانوية، ومساعدة أفراد هذه الفئة العمرية على تنميتها وتقويمها.

كما أوضحت الدراسة أن أساليب التفكير الخمسة المفضّلة لدى طلبة المرحلة الثانوية هي: الأسلوب التشريعي، والتنفيذي، والقضائي، والعالمي، والمحلي، على التوالي. وتتوافق هذه النتيجة جزئياً مع نتيجة دراسة نصار و يدك (2010)، حيث وجد الباحثان أن أساليب التفكير الخارجي، والتشريعي، والتحرّري، والتنفيذي، والداخلي هي السائدة لدى طلبة التعليم المهني. ويمكن أن تُعزى هيمنة الأسلوب التشريعي في الدراسة الحالية لطبيعة أفراد عينة التقنين، حيث إن طلبة التخصصات العلمية والمهنية يميلون إلى استخدام

أفكارهم وطرائقهم الخاصة في التعامل مع الأشياء، وينزعون نحو الابتكار. وفي الوقت ذاته يعود تفضيل الأسلوب التنفيذي إلى ميل الطالب إلى تنفيذ أوامر المعلم حرفياً، بينما يشجع أسلوب التفكير القضائي الطلبة إلى إبداء رأيهم في القضايا، ونقدها، وهو ما ينسجم مع خصائص مرحلة المراهقة، حيث ينزع الطالب إلى الحكم على الأمور برؤية شخصية.

كما أبرزت الدراسة فروقاً دالة إحصائياً بين الجنسين في أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، والقضائي، والتحرري، والأقلي، والفوضوي، والمحلي، والهرمي)، وأن هذه الفروق تميل لصالح الإناث. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة رمضان (2001) وكذلك دراسة (Kim, 2010)، لكنها تختلف مع نتائج دراسة شلبي (2002) التي وجدت أن الطلاب يتميَّزون بأساليب التفكير التشريعي والقضائي والهرمي، في حين تتميز الطالبات بأسلوب التفكير التنفيذي؛ وكذلك مع دراسة نصار ويدك (2010) التي لم تبرز علاقة دالة إحصائياً بين أسلوب التفكير ومتغير جنس الطالب.

وقد يعود السبب في ذلك إلى أن طالبات الفرع العلمي بالمرحلة الثانوية يتفوقن على طلاب التعليم الصناعي في درجة امتلاك أساليب التفكير المبيّنة أعلاه بفضل مآثرتهن على التحصيل والتفوق الدراسي من جهة، وبفضل ما توفره المساقات الدراسية العلمية لهن من فرص للإبداع والابتكار، علماً بأن هذه النزعة تبرز أكثر في الصفوف العليا، أي: عندما تكون الطالبة على وشك التخرج من المرحلة الثانوية، وهو ما أبرزته نتائج دراس (Grigorenko & Sternberg, 1997) بإمكانية التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطالب من واقع أسلوب تفكيره في حل المشكلات الناشئة لديه في المدرسة أو البيت، وفي حياته اليومية، وأكّدت عليه نتائج الدراسة الحالية، حيث إن قيمة (ت) للقائمة ككل دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.05)، ولصالح طالبات السنة النهائية بالمرحلة الثانوية.

أما بالنسبة لأثر التحصيل والعمر والتخصّص (علمي/صناعي) على استجابات أفراد عينة التقنين لمفردات قائمة أساليب التفكير، فقد أوضحت نتائج الدراسة أن جميع قيم (ف) غير دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.05) بالنسبة لمتغير التحصيل، وأن قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.05) فيما يتعلق بأسلوب التفكير الملكي والهرمي؛ أما بالنسبة لمتغير التخصّص، فإن قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.05) فيما يتعلق بأساليب التفكير القضائي، والمحلي، والتحرري، كما أن هذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.01) فيما يخصّ أساليب التفكير التشريعي، والتنفيذي، والهرمي، والأقلي، والفوضوي، والخارجي، وفيما يتعلق بالقائمة ككل. وتتفق النتيجة الأخيرة مع نتائج دراسة (Lam, 2000) وكذلك دراسة نصار ويدك (2010)، لكنها تختلف مع نتائج دراسة الدردير (2004) ويمكن تفسير هذه النتيجة ارتباطاً بالنتيجة السابقة، حيث إن طالب الصفوف الثانوية العليا يتميَّز بمستوى مرتفع من الالتزام والانضباط الأكاديمي مدفوعاً برغبته في نيل نسبة نجاح عالية تؤهله للالتحاق بالجامعة بعد التخرج، على عكس طالب الصفوف الدنيا الذين لم يتأقلم بعد مع بيئة المدرسة الثانوية، ولم يتقن بعد أساليب التفكير المختلفة التي تدعمه في تحقيق أهدافه، وهنا يبرز دور المعلم في تقديم المساندة والإرشاد للطالب.

توصيات الدراسة:

بناءً على نتائج الدراسة، يرى الباحث أن قائمة أساليب التفكير المطوّرة في البحث الراهن تتمتع بخصائص جيدة من حيث الثبات، والصدق، والمعيارية، والصلاحية للاستخدام، والتطبيق في البيئة البحرينية، كما أنها تعدّ إضافةً علميةً جديدةً في مجال القياس التربوي والنفسي، ويأمل الباحث أن تكون هذه القائمة فاتحةً لدراسات أخرى جديدة في الميدان العربي عامةً، والبحريني بصفة خاصة.

وعليه، يوصي الباحث بأن تتولى الجهات التربوية المختصة تنفيذ الإجراءات الآتية:

1. تطبيق القائمة لغرض تحديد طرائق التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتعديل بعض طرائق التدريس والتقويم في ضوءها، بحيث يحقق الطالب أقصى استفادة من التعلّم الصفي، ويستطيع أن يتفوق دراسياً عبر المواءمة بين قدراته والطرائق التي يفضلها عند إنجاز الواجبات الصفية، وبحيث تتوافق تلك القدرات والاستعدادات مع أساليب تفكيره (Sternberg, Grigorenko, & Zhang, 2008).
2. استخدام القائمة لأغراض الإرشاد النفسي، حيث إن إمام المرشدين بأساليب تفكير الطالب في مرحلة المراهقة يمكن أن يجنبه الكثير من المشكلات المتوقعة، ويساعده على حلّها بطرق مبتكرة.
3. إجراء دراسة حول أساليب تفكير المعلمين، وتحديد أثرها في تنمية أساليب التفكير لدى طلبتهم.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو علام، رجا (2005). تقويم التعلّم، عمّان، دار المسيرة.
- البدارين، غالب (2003). أساليب التفكير وعلاقتها بأنماط الشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الحمّوري، فراس أحمد (2009). العلاقة بين أساليب التفكير والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 10(3)، 35 – 59.
- الدريير، عبد المنعم محمود (2003). أساليب التفكير لستيرنبرج لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلّم لبيجز وبعض خصائص الشخصية: دراسة عامليّة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 27(2)، 9 – 86.
- الدريير، عبد المنعم محمود، والطيب، عصام (2004). قائمة أساليب التفكير، النسخة القصيرة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- الدوسري، إبراهيم مبارك (2001). إطار مرجعي للتقويم التربوي، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- رمضان، رمضان محمد (2001). دراسة أساليب التفكير في ضوء الجنس والتخصّص، مجلة كلية التربية ببناها، جامعة الزقازيق، 12(46)، 1 – 40.
- الزعيبي، طلال عبد الله، والشريفة، محمد (2007). أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال بكل من الجنس والتخصّص والمستوى الدراسي، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 5(2)، 103 – 125.
- السخي، خالد وحسن، فؤاد (2010). مفاهيم التربية البيئية المتضمنة في محتوى مقرّر قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية بمملكة البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين،

11 (3)، 13 - 39.

- شلبي، أمينة إبراهيم (2002). بروفييلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية من المرحلة الجامعية: دراسة مقارنة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، 12(34)، 87 - 142.
- الشهري، حاسن (2006). أساليب التفكير لدى طلاب وطالبات المستويات الأولية والنهائية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 19(3)، 833 - 888.
- عبد الفضيل، مديحة عثمان (2009). الأداء الأكاديمي وعلاقته بأساليب التفكير وإستراتيجيات معالجة المعلومات، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 22(1)، 386 - 432.
- عبيدات، ذوقان، أبو السميد، سهيلة (2002). البحث العلمي: البحث النوعي والبحث الكمي، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- عجوة، عبد العال (1998). أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، 9(33)، 361 - 430.
- علام، صلاح الدين محمود (2002). القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي.
- فاو بار، محمد (2010). أي دمج للمدرسة في المحيط؟ بحث في الإشكالية النظرية والتطبيق، عالم التربية، المغرب، 19، 20 - 215.
- الفوزان، فوزان عبد الرحمن (2008). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بأساليب التفكير لدى طلبة جامعة الملك فهد للبترول والمعادن - دراسة نخبوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، كلية الدراسات العليا، مملكة البحرين.
- الكيلاي، عبد الله زيد، والشريفي، نضال كمال (2005) مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية: أساليبه، مناهجه، تصاميمه، أساليبه الإحصائية، عمان، دار المسيرة.
- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية (2009). تقويم طلاب المدرسة الثانوية الفنية: الواقع وأساليب التطوير، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، شعبة بحوث التعليم الفني، منشورات المطبعة العصرية.
- الموسوي، نعمان (1998). نحو تطوير أداء المدرسة الثانوية وتحسين مخرجاتها، ورقة مقدّمة إلى المؤتمر التربوي السنوي الثالث عشر لوزارة التربية والتعليم (المدرسة الثانوية: تطوير أدائها وتحسين مخرجاتها، المنامة، 15 - 16 سبتمبر 1998)، دولة البحرين، وزارة التربية والتعليم.
- نصار، يحيى حياتي، ويدك، صفاء ماجد (2010). أساليب التفكير السائدة لدى طلبة التعليم المهني في الأردن وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي للطلبة واتجاهاتهم نحو تخصصهم، المجلة التربوية، جامعة الكويت، 24(95)، 323 - 361.
- وزارة التربية والتعليم (2005). التقرير العام حول التقويم الشامل لجودة التعليم بمملكة البحرين، إعداد: محمد بن فاطمة. مملكة البحرين: وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع المعهد الدولي للتخطيط التربوي (اليونسكو) وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، إدارة مشروع التقويم الشامل لجودة التعليم.

المراجع الأجنبية:

- Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). Psychological testing. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Bernardo, A., Zhang, L., & Callueng, C. (2002). Thinking styles and academic achievement among Filipino students. *The Journal of Genetic Psychology*, 163, 149-163.
- Cano-Garcia, F., & Hewitt Hughes, E. (2000). Learning and thinking styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement. *Educational Psychology*, 20, 413-430.
- Gorsuch, R. (1997). Exploratory factor analysis: Its role in item analysis. *Journal of Personality Assessment*, 68, 532-560.
- Grigorenko, E., & Sternberg, R. (1997). Styles of thinking, abilities, and academic performance. *Exceptional Children*, 63(3), 295-312.
- Guadagnoli, E. & Velicer, W. (1988). Relation of sample size to the stability of component

patterns. *Psychological Bulletin*, 103, 265-275.

Heiberger, R., & Holland, B. (2004). *Statistical analysis and data display*. New York: Springer.

Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indices for covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1-55.

Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8 user's reference guide*. Chicago, IL: Scientific Software International.

Kwan, S. (2000). *Thinking styles, learning approaches, and academic achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Hong Kong.

Lam, P. (2000). *The usefulness of thinking styles in reflecting how individuals think and explaining school performance*. Unpublished Master Dissertation, The University of Hong Kong.

Kim, M. (2010, February). *The relationship between thinking style differences and career choice for high-achieving high school students*. (Doctoral Dissertation, The College of William and Mary, 2009), *Dissertation Abstracts International*, 70, 08.

Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.), New York: McGraw-Hill Book Co.

Park, S., Park, K., & Choe, H. (2005). The relationship between thinking styles and scientific giftedness in Korea. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 26(2/3), 87-97.

Sternberg, R. (1988). Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development. *Human Development*, 31, 197-224.

Sternberg, R. (1994). Allowing for thinking styles. *Educational Leadership*, 52, 36-40.

Sternberg, R. (1997). *Thinking styles*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Sternberg, R., & Grigorenko, E. (1993). Thinking styles and the gifted. *Poeper Review*, 16, 122-130.

Sternberg, R., & Grigorenko, E. (2001). A capsule history of theory and research on styles. In R. J. Sternberg, & L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 1-21), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sternberg, R., Grigorenko, E., & Zhang, L. (2008). Styles of learning and thinking matter in instruction and assessment. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 486-506.

Sternberg, R., & Wagner, R. (1991A). *MSG Thinking Styles Inventory*, Unpublished Manual.

Sternberg, R., & Wagner, R. (1991B). *Thinking Styles Inventory*, Tallahassee, FL: Star Mountain Projects.

Velicer, W., & Fava, J. (1998). Effects of variable and subject sampling on factor pattern recovery. *Psychological Methods*, 3, 231-251.

Zhang, L. (2004). Thinking Styles: University students, preferred teaching styles and their conception of effective teachers. *Journal of Psychology*, 138(3), 220-333.

إصدار جديد

صدر مؤخراً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
ثلاثون عاماً في تأسيس ثقافة الطفولة وخدمة الأطفال العرب
(كتاب توثيقي)



الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
ثلاثون عاماً في تأسيس ثقافة
الطفولة وخدمة الأطفال العرب
(كتاب توثيقي)



يؤرخ هذا الكتاب بأقسامه الثمانية
ويحكي حكاية الأمل الذي صار حقيقة عبر ثلاثين عاماً (1980 - 2010)
وإذا كان هذا الكتاب يشهد بشيء فهو شهادة ناطقة على أن العمل الاجتماعي الملتزم
بخير الناس أطفالاً أو راشدين لا بد أن يوتي ثمره الطيب
وهذا ما كان من الجمعية ولها حتى الآن

المجلة التربوية



مجلة فصلية، تخصصية، محكمة
تصدر عن مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت
رئيس التحرير: أ. د. عبدالله محمد الشيخ



نشر:

- البحوث التربوية المحكمة
- مراجعات الكتب التربوية الحديثة
- محاضرات الحوار التربوي
- التقارير عن المؤتمرات التربوية
- وملخصات الرسائل الجامعية

❖ تقبل البحوث باللغتين العربية والإنجليزية.
❖ تنشر لأساتذة التربية والمختصين بها من مختلف الأقطار العربية والدول الأجنبية.

الاشتراكات:

في الكويت: ثلاثة دنائير للأفراد، وخمسة عشر ديناراً للمؤسسات.
في الدول العربية: أربعة دنائير للأفراد، وخمسة عشر ديناراً للمؤسسات.
في الدول الأجنبية: خمسة عشر دولاراً للأفراد، وستون دولاراً للمؤسسات.

توجه جميع المراسلات إلى:

رئيس تحرير المجلة التربوية - مجلس النشر العلمي ص.ب. ١٣٤١١ كيفان - الرمز البريدي 71955
الكويت هاتف: ٢٤٨٤٦٨٤٣ (داخلي ٤٤٠٣ - ٤٤٠٩) - مباشر: ٢٤٨٤٧٩٦١ - فاكس: ٢٤٨٣٧٧٩٤

E-mail: joe@ku.edu.kw

اتجاهات طلاب الجامعة تخصص معلم صف نحو الأطفال

د. طاهر محمد الشلبي

جامعة البلقاء التطبيقية

أستاذ مساعد في علم النفس التربوي

د. نافز أحمد عبد بقيعي

كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية

أستاذ مساعد في علم النفس التربوي

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلاب الجامعة الدارسين لتخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية نحو الأطفال، ومعرفة ما إذا كانت هذه الاتجاهات تختلف تبعاً لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي، وتكونت عينة الدراسة من (281) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتيسرة من أصل (598) يمثلون مجتمع الدراسة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان مقياس الاتجاهات نحو الأطفال. أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات طلاب الجامعة تخصص معلم صف نحو الأطفال كانت إيجابية. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات طلاب الجامعة نحو الأطفال تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائية على المقياس الكلي تبعاً لمتغيري المستوى الدراسي والمعدل التراكمي، ووجود فروق دالة إحصائية على بُعد المقياس: الاتجاهات نحو البرامج الدراسية المتخصصة بتربية الأطفال، تبعاً لمتغير المستوى الدراسي ولصالح طلاب السنة الأولى، ووجود فروق دالة إحصائية على بُعد الاتجاهات نحو طبيعة الأطفال وخصائصهم تبعاً لمتغير المعدل التراكمي ولصالح تقدير ممتاز.

Pre-service Class Teachers' Attitudes Toward Children

Nafez Ahmad Abd Bqaei

Faculty of Educational Sciences and Arts (UNRWA)

Assistant Professor of Educational Psychology

Taher Mohammad Al-Shalabi

Al-Balqa' Applied University

Assistant Professor of Educational Psychology

Abstract

The purpose of this study was to identify the attitudes of pre-service class teachers at the Faculty of Educational Sciences and Arts/ UNRWA toward children, and to identify whether such attitudes would vary in light of the variables of teacher trainees_ gender, educational level, or accumulative grade point average. To achieve the goals of the study, a sample consisting of (281) pupils was randomly selected from a population of (598) pupils. The *Attitudes to Children Scale* was administered to the study sample. Results revealed that pre-service class teacher trainees have positive attitudes toward children. Statistically significant differences were found among attitudes of pre-service classroom teachers attributed to their gender in favor of the females, and no statistically significant differences were found on the overall scale pertaining to the variables of educational level and accumulative point average. However, there were statistically significant differences on the subscale of the *Attitudes to Child Education Programs* as with regards to the trainees_ educational level in favor of first year students. In addition, statistical significant differences were found on the *Attitudes to Child Nature & Characteristics* subscale pertaining to the students_ accumulative grade point average variable in favor of those students who have obtained excellent GPA.

مقدمة:

يلعب المعلم دوراً فعالاً في تنمية شخصية الطفل من جميع جوانبها، إذ يقضي الأطفال معه وقتاً أطول من الوقت الذي يقضونه مع آبائهم. ونجاح المعلم في العمل مع هذه الفئة يتوقف على عوامل عديدة كثقتة بنفسه، وكفاءته، وإيمانه بالدور المنوط به، وقدرته على التفاعل مع الأطفال، والتأقلم معهم لتحقيق النجاح الذي ينشده. ولا يتحقق هذا إلا عند المعلم المؤمن بواجباته والحامل لاتجاهات ومشاعر إيجابية نحو الأطفال والعمل معهم.

والعمل مع الأطفال غاية في الحساسية؛ إذ يحتاج إلى أفراد يتمتعون بخصائص شخصية مميزة، ويكونون قد خضعوا لتأهيل وتدريب متميز ودقيق. فمعلم الأطفال يشارك الأسرة بشكل رئيسي في بناء القاعدة النفسية والمعرفية الأساسية للطفل ذات الأثر المباشر على حياته المستقبلية. فبعض الأطفال يمرون في هذه المرحلة بشكل إيجابي، وبعضهم يمرون بها وقد علقت في أذهانهم ذكريات مؤلمة ومشاعر نقص وإحساس بالدونية قد يرافقهم طوال حياتهم (Berger, 1997).

ونظراً لأهمية المراحل التي يوجد فيها الأطفال، فقد ظهر اهتماماً عالمياً متزايداً في البرامج التعليمية الخاصة بهم، وبكيفية تنظيم البيئات التربوية التي يوجدون فيها، إضافة إلى الاهتمام بطبيعة العلاقة بينهم وبين المعلم من جهة، وبين المعلم والأهل من جهة أخرى. كما ظهر الاهتمام أيضاً في برامج إعداد وتدريب الأفراد الراغبين في العمل معهم، وتقديم المساعدة اللازمة لهم (Ackerman, 2004).

لذا فإن اتجاهات الفرد نحو مهنته هي أساس نجاحه في عمله، وهي مفتاح التنبؤ بنموذج الجو الاجتماعي الذي سيمارسه في أثناء تفاعله مع الآخرين، فهناك ارتباط واضح بين النجاح في التدريس كمهنة وتوافر الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة، والرغبة في القيام بالعمل الذي تتطلبه هذه المهنة (شحيمة، 1996). ويشير «رود» إلى أن الخبرة السابقة مع الأطفال، والاتجاهات نحوهم، وفهم طبيعتهم، والمؤهلات الأكاديمية التي يحملونها تعتبر عناصر أساسية عند اختيار المعلمين للعمل مع الأطفال (Rodd, 1997).

وعند الحديث عن الاتجاهات نحو الأطفال فلا بد من توضيح مفهوم الاتجاهات الذي تباينت وجهات نظر التربويين والباحثين حوله، فيرى «ستيرنبرغ» أن الاتجاه هو ميل متعلم وثابت نسبياً يمكن أن يؤثر على مشاعر الأفراد وأفكارهم وسلوكهم (Sternberg, 1997)، ويعرف «إيغلي» و«جاكين» الاتجاه بأنه ميل نفسي يُعبر عنه بتقويم موضوع معين بدرجة أو بأخرى من التفضيل أو عدم التفضيل (Eagly, & Chaiken, 1993) كما يُعرّف الاتجاه بأنه حالة داخلية لدى الفرد تتحكم في استجابته إيجاباً أو سلباً نحو الأشخاص والمواقف والأشياء (Sprinthall, Sprinthall, & Oja, 1994)، وينظر «سيمين» و«فيدلر» إلى الاتجاه بأنه استجابة الشخص للأشياء أو الأشخاص بطريقة تعكس التقويم السلبي أو الإيجابي للأشياء أو الأشخاص موضوع الاتجاه (Semin, & Fiedler, 1996).

وبالنظر إلى التعريفات المختلفة فإن الأدبيات التربوية والنفسية تشير إلى أن هناك عدداً من الخصائص تتصف بها الاتجاهات منها: أن الاتجاهات مكتسبة وليست فطرية، فهي تتشكل نتيجة المعتقدات والخبرات والمعرفة التي يكتسبها الفرد خلال تفاعله مع

البيئة، وتتسم بالثبات والاستمرار النسبي مع وجود إمكانية لتعديلها وتغييرها، كما أنها قابلة للقياس والتقويم من خلال تحديد فيما إذا كانت الاتجاهات إيجابية أو سلبية نحو موضوع معين، إضافة إلى قوة الاتجاه التي تظهر خلال استجابة الفرد نحو الموضوع، وتتصف أيضاً بالذاتية لدى الأفراد أكثر من الموضوعية من حيث المحتوى المعرفي لها، كما تعتبر نتاجاً للخبرة السابقة، وترتبط بالسلوك الحاضر، وتشير إلى السلوك في المستقبل (السلمي، 1986؛ زهران، 2000؛ الجبالي، 2003؛ Banyard, & Hayes, 1994).

ويتشكل الاتجاه من ثلاثة عناصر أساسية، أولها: أنه يتكون من شعور إيجابي أو سلبي تجاه شيء ما، وثانيها: أنه حالة استعداد عقلي توجه تقويم أو استجابة الشخص نحو الأشياء، وثالثها: أنه يتضمن المشاعر (الوجدان) والسلوك (الأفعال) والإدراك (التفكير) (Brown, 2006).

إضافة إلى ما سبق يمكن النظر للاتجاهات من خلال ثلاثة مكونات أساسية، وهي المكون المعرفي، والذي يتضمن المعارف والمعتقدات والآراء والأفكار والحقائق المتعلقة بموضوع الاتجاه، والمكون الانفعالي، بما فيه من مشاعر الحب أو الكره أو الرفض أو التأييد لموضوع الاتجاه، والمكون السلوكي، والذي يشير إلى نزعة الفرد للسلوك وفق أنماط محددة نحو موضوع الاتجاه (Wittig, 2001; Malim, & Birch, 1989; Breckler, 1984; Brehm, & Kassin, 1996).

من هنا فإن الاتجاهات الإيجابية للفرد تقرر مدى نجاحه في حياته على المستويين المهني والشخصي، فإذا كانت لديه اتجاهات إيجابية نحو العمل فإن هذا سيدفعه للتغلب على كل المعوقات والاحباطات التي قد تواجهه وتعووق نجاحه في العمل، أما إذا كانت اتجاهاته سلبية فإنه سيتبنى أكبر قدر من الاحباطات التي من شأنها جعله يفشل في أداء هذا العمل (Gee & Gee, 2006).

ونظراً لأهمية الفائقة التي توليها الكثير من المجتمعات لفئة الأطفال، فقد عمدت الكثير من مؤسسات التعليم العالي في الدول المختلفة إلى إيجاد التخصصات الخاصة برعاية وتعليم هذه الفئة من أفراد المجتمع، وذلك من خلال إعداد الخطط اللازمة لتأهيل المعلمين القادرين على القيام بواجباتهم اتجاه الأطفال، وتلقيهم الإعداد والتدريب اللازمين اللذين يمكنهم من تنشئة وتعليم ورعاية الطفل بكل سهولة ويسر. كما يجب أن يسبق هذا الإعداد والتأهيل الاختيار المناسب لهؤلاء المعلمين من حيث: اتجاهاتهم نحو الأطفال، ورغبتهم بتعليمهم، وامتلاكهم الصفات التي تمكنهم من النجاح في العمل معهم.

وبالنظر إلى أهمية الاتجاهات نحو الأطفال، وأثرها على أداء المعلمين في أثناء عملية التعليم والتعلم، إلا أن القليل من الدراسات التي تناولت اتجاهات الطلبة الدارسين لتخصصات الطفولة نحو الأطفال فقد هدفت دراسة (بقيعي وكساب، 2008) إلى التعرف على اتجاهات طلبة تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية الجامعية نحو التخصص، ومعرفة فيما إذا كانت هذه الاتجاهات تختلف تبعاً لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي ومعدل الثانوية العامة وفرعها الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (372) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية الطبقية من طلبة كلية

العلوم التربوية الجامعية التابعة لوكالة الغوث الدولية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2007 / 2008م. وقد أظهرت النتائج أن اتجاهات طلبة تخصص معلم صف نحو التخصص كانت محايدة على جميع مجالات الدراسة وعلى الأداة ككل. كما أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهات الطلبة نحو تخصص معلم صف تُعزى لمتغير الجنس والمعدل التراكمي عند جميع مجالات الدراسة والأداة الكلية ولصالح الإناث والمعدل الأعلى، وعدم وجود فروق تُعزى لمتغيرات السنة الدراسية ومعدل الثانوية العامة وفرعها الأكاديمي.

وأجرت محمد (2008) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو العمل مع الأطفال، وفيما إذا كانت هذه الاتجاهات ترتبط بمفهوم الذات والاحترق النفسي، وتكونت عينة الدراسة من (200) معلمة من معلمات رياض الأطفال التابعة لعدد من المدارس الحكومية والخاصة في محافظة بني سويف في جمهورية مصر العربية. وأشارت النتائج إلى وجود اتجاهات سلبية نحو العمل مع الأطفال، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين اتجاهات المعلمات نحو العمل مع الأطفال ومفهوم الذات لديهن، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين اتجاهاتهن نحو العمل مع الأطفال والاحترق النفسي.

وهدفنا دراسة نصار والحسن (2007) إلى التعرف على اتجاهات طلبة تخصص الطفولة المبكرة في الجامعة الهاشمية نحو التخصص في ضوء متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتحصيلي. وتكونت العينة من (238) طالباً وطالبة ممن درسوا في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2004 / 2005م. وقد أظهرت النتائج أن اتجاهات الطلبة نحو برنامج الطفولة المبكرة في الجامعة الهاشمية كانت إيجابية، كما أظهرت النتائج أن اتجاهات طلبة تخصص الطفولة المبكرة نحو التخصص قد تباينت بدرجة دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وكذلك تبعاً لمتغير السنة الدراسية ولصالح السنة الأعلى.

وأجرى لازار (Lazar, 2007) دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات المعلمين قبل الخدمة نحو استعمال القراءة والكتابة للأطفال، ومدى ثقتهم بأنفسهم في القدرة على تدريس الأطفال القراءة، ومدى استمتاعهم بتدريس الأطفال في مدارس المدينة. وقد أظهرت النتائج اتجاهات إيجابية لدى المعلمين قبل الخدمة نحو تدريس القراءة والكتابة عند الأطفال، وكذلك أظهر المعلمون قبل الخدمة ثقة بأنفسهم في قدرتهم على تدريس القراءة للأطفال كما أنهم يستمتعون بتدريس الأطفال في هذه المجتمعات.

أما دراسة روسو وفدر (Russo, & Feder, 2001) فقد هدفت إلى التعرف على المعوقات التي تواجه الطلبة الذكور في تخصص الطفولة المبكرة، وقد تم التعرف على وجهات نظر أساتذتهم في الجامعة، ومعلمي الطفولة المبكرة، والمشرفين الذين قاموا بالإشراف على الطلبة الذكور في هذا التخصص. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة الذكور في تخصص الطفولة المبكرة يواجهون معوقات بسيطة للالتحاق بدراساتهم أو إكمالها، كما أشارت النتائج إلى أن حوالي 48% من الإناث المشاركات بالدراسة يعتقدن أن كلاً من الذكور والإناث لديهم فرص متساوية في الحصول على عمل أو وظيفة بعد الحصول على الشهادة الجامعية.

وهدفت دراسة ستروود وسميث وإيلي وهيرست (Stroud, Smith, Ealy, & Hurst, 2000) إلى فحص إدراكات واتجاهات طلاب الجامعة الذكور في تخصصات الطفولة المبكرة والتعليم الابتدائي. وقد تم مقابلة عدد من الطلاب للتحقق من أسباب اختيارهم لهذه التخصصات واتجاهاتهم نحو الأسباب التقليدية التي ترتبط بتجنب الذكور لدراسة مثل هذا التخصص. وقد أشارت النتائج إلى أن الطلبة الذكور كانت لديهم اتجاهات إيجابية نحو تخصصات الطفولة المبكرة والتعليم الابتدائي، وقد أشار معظم الذين تمت مقابلتهم إلى اعتقادهم أنه سيتم النظر إلى دورهم بشكل مختلف عن دور المعلمات الإناث في مجال تخصصات الطفولة، وأنهم سيحصلون على وظيفة أسهل من الإناث.

أما دراسة لن وسيلفرن وجورل (Lin, Silvern, & Gorrell, 1998) فقد هدفت إلى التحقق من اتجاهات الطلبة الذين أنهوا السنة الجامعية الأولى والثالثة في تخصص الطفولة المبكرة نحو التخصص، وقد تكونت عينة الدراسة من (298) طالباً وطالبة وجهت لهم استبانة تتضمن أسئلة مفتوحة تقيس اتجاهاتهم نحو الدور الذي يمكن أن يقوموا به كمعلمين، ونحو طرق تعلم الأطفال وعلاقتهم بهم. أشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين أنهوا السنة الأولى والطلبة الذين أنهوا السنة الثالثة يشتركون في بعض المعتقدات والاتجاهات العامة، إلا أن هذه الاتجاهات والمعتقدات تصبح أكثر تبلوراً مع الخبرة والتقدم في سنوات الدراسة.

وهدفت دراسة فرايزر (Frazer, 1997) إلى معرفة مدى تأثير التأهيل والإعداد التربوي في أثناء الدراسة في اتجاهات طالبات كليات التربية نحو العمل مع الأطفال في استكلندا، واشتملت العينة على (420) طالبة. وقد أشارت النتائج إلى أن خبرة العمل أثناء فترة التدريب العملي الميداني جعلت اتجاهات الطالبات أكثر إيجابية نحو مناهة تدريس الأطفال، كما أشارت النتائج إلى أن طالبات السنة الأولى كانت اتجاهاتهن أكثر إيجابية نحو تدريس الأطفال من طالبات السنة النهائية.

وأجرى وليامز (Williams, 1996) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلبة تخصص الطفولة المبكرة نحو التخصص، وتحديد دوافعهم من دراسة هذا التخصص، والتعرف على أهدافهم المهنية، وآرائهم حول مدرسيهم والبرنامج الذي يدرسونه بشكل عام. وقد أشارت النتائج إلى أن اتجاهات الطلبة نحو التخصص تكون إيجابية أكثر عندما يكون هناك تطبيقات عملية واقعية للبرنامج الذي يدرسونه.

كما هدفت دراسة اندرسون واندرسون (Anderson, & Anderson, 1995) إلى معرفة اتجاهات المعلمين قبل الخدمة نحو الأطفال والمتضمن في إعدادهم كمعلمين للمستقبل. وتكونت عينة الدراسة من (1405) معلماً ومعلمة قبل الخدمة. وقد أظهرت النتائج اختلافات كبيرة في اتجاهات المعلمين قبل الخدمة نحو الأطفال تعود إلى الجنس والعمر والتخصص، حيث كانت أكثر الاتجاهات إيجابية من حيث الجنس لدى الإناث في تخصص التعليم الابتدائي وأقلها إيجابية لدى الذكور في تخصص التعليم الثانوي، أما بالنسبة للتخصص فكان أكثرها إيجابية في تخصص التربية الخاصة وأقلها إيجابية في تخصصات الموسيقى والآداب والتربية الرياضية، وهذه الاتجاهات تركت أثراً واضحة

عليهم داخل الغرف الصفية.

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة، قلة الدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو الأطفال، إذ أجريت دراستان فقط في البيئة الأردنية هما: دراسة بقيعي وكساب (2008) ودراسة نصار والحسن (2007) وكلتاهما هدفت إلى دراسة اتجاهات الطلبة الدارسين لتخصصات الطفولة نحو تخصصهم. كما يلاحظ وجود بعض الدراسات التي حاولت معرفة اتجاهات الطلبة نحو العمل مع الأطفال مثل دراسة ستروود وآخرين، (Stroud, et al., 2000) ودراسة ومحمد (2008)، أما الدراسة الوحيدة التي حاولت دراسة الاتجاهات نحو الأطفال كانت دراسة اندرسون واندرسون (Anderson, & Anderson, 1995)، إذ حاولت معرفة اتجاهات معلمي قبل الخدمة نحو الأطفال.

وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في محاولتها بناء مقياس لاتجاهات الطلبة الدارسين لتخصصات الطفولة نحو الأطفال، إذ لم يجد الباحثان أيًا من الدراسات السابقة قامت ببناء هذا المقياس. وبناءً على ذلك يمكن القول إن هذه الدراسة تعد قاعدة وأرضية خصبة لإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث المستقبلية حول موضوع الاتجاهات نحو الأطفال.

مشكلة الدراسة:

برزت مشكلة هذه الدراسة من خلال ملاحظة الباحثين للتباين الواضح في اتجاهات الطلبة الدارسين لتخصص معلم صف نحو الأطفال، حيث يظهر بعضهم ميلاً كبيراً للتعامل مع الأطفال، بينما يظهر آخرون اتجاهًا سلبيًا لتعليم الأطفال والتعامل معهم، إضافة إلى تدمير الكثير منهم من تخصصات الطفولة، والقلق على مستقبلهم من دراسته. وكون الباحثين على تماس مع طلبة هذا التخصص فقد سعت هذه الدراسة للكشف عن اتجاهات طلبة تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية نحو الأطفال، لما لهذه الاتجاهات من تأثير كبير في إقبال الطلبة على تخصصات الطفولة، وزيادة دافعيتهم لتعلمها وتعلم الكثير من المهارات والكفايات اللازمة لهم كمعلمين للأطفال مستقبلاً. وبما أن الاتجاهات تؤثر في سلوك الأفراد وتفاعلهم مع الأشخاص الآخرين في البيئة المحيطة، فإن التعرف على اتجاهات الطلبة في تخصص معلم صف نحو الأطفال قد يُمكننا من التنبؤ بمدى نجاح هؤلاء الطلبة مستقبلاً في تخصصهم، ومدى قدرتهم على التعامل مع الأطفال الصغار في الصفوف الثلاثة الأولى، وتقديم الرعاية والاهتمام المناسبين لهم، وهو الذي يعمل على تشكيل شخصية الأطفال بالصورة الصحيحة وتهيئة الظروف المناسبة لهم للارتقاء بالسلم التعليمي بطريقة سهلة وميسرة. هذا وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما اتجاهات طلاب تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية نحو الأطفال؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلاب تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية نحو الأطفال على مجالات الأداة، والأداة ككل تُعزى لمتغير الجنس؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلاب تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية نحو الأطفال على مجالات الأداة، والأداة ككل تُعزى لمتغير المستوى الدراسي؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلاب تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية نحو الأطفال على مجالات الأداة، والأداة ككل تُعزى لمتغير المعدل التراكمي؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلاب تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية نحو الأطفال على الأداة ككل تُعزى إلى التفاعل بين متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة باعتبارها من الدراسات القليلة التي تناولت اتجاهات الطلاب الدارسين لتخصصات الطفولة نحو الأطفال على مستوى التعليم الجامعي. كما تعد هذه الدراسة جزءاً من عملية تقويم برنامج تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية، وذلك من خلال فحص فعالية البرنامج في تطوير الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة الذكور والإناث نحو الأطفال، وملاحظة مدى قدرة هذا البرنامج على تحسين اتجاهات الطلبة نحو الأطفال كلما تقدموا في المستوى الدراسي. كما قد تفيد النتائج التي يتم الحصول عليها تخصصات الطفولة في الجامعات الأردنية على اتباع الأساليب المناسبة لانتقاء الطلبة الدارسين لهذه التخصصات، وإيجاد البرامج القادرة على تكوين اتجاهات إيجابية نحو الأطفال من خلال ما يطرح من مواد في هذه التخصصات، وما يتم تناوله في أثناء تدريس المساقات بحيث تكون جميعها قادرة على تكوين اتجاهات إيجابية نحوهم. كما تتعرض هذه الدراسة إلى معلمي المستقبل في أهم مرحلة من مراحل العملية التعليمية التعلمية، التي تعتبر الحجر الأساس في رعاية الأطفال وتربيتهم، وتكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحو التعلم والمدرسة، حيث إن اتجاه الطلبة الدارسين لتخصص معلم صف نحو الأطفال يشير إلى مدى الرغبة في العمل مع هذه الفئة المهمة في المجتمع، والاهتمام بهم بصورة أفضل.

التعريفات الإجرائية:

الاتجاهات نحو الأطفال: ويقصد به مدى التأييد والقبول لطبيعة الأطفال وخصائصهم، والتعامل مع الأطفال والعمل معهم، واكتساب المعرفة الخاصة بتربيتهم وخصائصهم، وقد تم التعبير عنه من خلال متوسط الدرجة الكلية لأفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو الأطفال.

المستوى الدراسي: ويقصد به السنة الدراسية التي يوجد فيها الطالب ويُعبر عن عدد السنوات التي قضاها الطالب في الكلية، وتم تقسيمها إلى أربعة مستويات (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة).

المعدل التراكمي: ويقصد به المعدل العام للطالب في جميع المساقات التي درسها قبل الفصل

الدراسي الثاني للعام (2010 / 2011) م، وقد تم تقسيمه إلى ثلاثة مستويات: ممتاز، جيد جداً، جيد، فما دون.

محددات الدراسة:

- تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية بالمحددات الآتية:
- اقتصرت هذه الدراسة على طلاب تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية (UNRWA) المنتظمين في السنة الأولى والثانية والثالثة والرابعة خلال العام الدراسي 2010/2011 م.
- اقتصرت أداة الدراسة على مقياس اتجاهات الطلبة نحو الأطفال الذي أعده الباحثان لهذه الغاية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي (المسحي) الذي يتناسب وطبيعة هذه الدراسة، وذلك من خلال رصد وتحليل واقع المشكلة البحثية باستخدام مقياس الاتجاهات نحو الأطفال ووجه للطلاب الجامعيين في تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب تخصص معلم صف الملتحقين بكلية العلوم التربوية والآداب الجامعية خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2010 / 2011 م، والبالغ عددهم (598) طالباً وطالبة، وتكونت عينة الدراسة من (281) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتيسرة. وتوزعت العينة على متغيرات الدراسة كما يظهر في الجدول (1):

جدول (1) توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستويات	العدد	المجموع
الجنس	ذكر	29	281
	أنثى	252	
المستوى الدراسي	أولى	76	281
	ثانية	80	
	ثالثة	77	
	رابعة	48	
التقدير	ممتاز	72	281
	جيد جداً	132	
	جيد فما دون	77	

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحثان بإعداد أداة لقياس اتجاهات الطلاب الجامعيين نحو الأطفال. وتكونت هذه الأداة من (42) فقرة موزعة على أربعة مجالات فرعية هي:

1. الاتجاهات نحو طبيعة الأطفال وخصائصهم: وتتمثل في قياس مشاعر الطالب نحو طبيعة الأطفال، وخصائصهم النمائية، وصفاتهم الشخصية، وقدرتهم على التعلم والتفاعل مع الآخرين. والفقرات التي تقيس هذا المجال عددها (12) فقرة، حملت الأرقام (1 - 12).

2. الاتجاهات نحو التعامل مع الأطفال: ويتمثل في قياس مشاعر الطلبة نحو العمل مع الأطفال، وفيما إذا كان هذا العمل يترك آثاراً معينة عليهم. والفقرات التي تقيس هذا المجال عددها (11) فقرة، حملت الأرقام (13 - 23).

3. الاتجاهات نحو البرامج الدراسية المتخصصة بتربية الأطفال: ويتمثل في قياس اتجاه الطالب نحو التخصصات ذات العلاقة بالطفولة، والأسس التي يقوم عليها اختيار الدارسين لهذه التخصصات، ومدى اسهام البرامج الدراسية الخاصة بالأطفال في تقديم الخبرة المناسبة لدارسيها. والفقرات التي تقيس هذا المجال عددها (9) فقرات، حملت الأرقام (24 - 32).

4. الاتجاهات نحو إكتساب المعرفة بتربية الأطفال وخصائصهم: وتتمثل في قياس اتجاه الطالب نحو البحث عن المعرفة ذات العلاقة بالأطفال، ومتابعة البرامج الخاصة بهم في وسائل الإعلام المختلفة. والفقرات التي تقيس هذا المجال عددها (10) فقرات، حملت الأرقام (33 - 42).

وقد بُنيت جميع الفقرات وفق مقياس ليكرت الخماسي: أوافق بشدة، أوافق، لا أدري، أرفض، أرفض بشدة، وقد تم تصحيح الفقرات الايجابية على النحو التالي: أوافق بشدة = 5، أوافق = 4، لا أدري = 3، أرفض = 2، أرفض بشدة = 1، وتصحيح الفقرات السلبية من خلال عكس مفتاح التصحيح كالآتي: أوافق بشدة = 1، أوافق = 2، لا أدري = 3، أرفض = 4، أرفض بشدة = 5.

وللتحقق من صدق الأداة قام الباحثان بعرضها في صورتها الأولية المكونة من (54) فقرة على (9) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية. حيث طلب منهم إبداء الرأي حول مدى ملاءمة وشمول الأداة لمجالات اتجاهات الطلاب الجامعيين نحو الأطفال، ومدى انتماء الفقرات للمجال الذي وردت فيه. وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم استبعاد (7) فقرات من أصل (54) فقرة، وبقيت (47) فقرة أجمع المحكمون على قدرتها في قياس ما وضعت لقياسه. كما تم إعادة صياغة بعض الفقرات، ونقل بعضها من مجال إلى آخر.

ومن ثم تم التحقق من صدق بناء المقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (53) طالباً وطالبة، ومن خارج عينة الدراسة الحالية، وتم حساب معاملات ارتباط كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، حيث تم استبعاد (5) فقرات بسبب عدم ارتباطها مع المجال الذي تنتمي إليه أو لعدم وجود معامل ارتباط دال إحصائياً، ويبين الجدول (2) معاملات ارتباط الفقرات النهائية للمقياس والبالغ عددها (42) فقرة:

جدول (2) معاملات ارتباط كل فقرة مع المجال الذي تنتمي إليه

المجال الرابع	المجال الثالث	المجال الثاني	المجال الأول	أرقام الفقرات
			0.33	1
			0.63	2
			0.35	3
			0.53	4
			0.41	5
			0.76	6
			0.57	7
			0.39	8
			0.43	9
			0.32	10
			0.64	11
			0.33	12
		0.55		13
		0.80		14
		0.30		15
		0.56		16
		0.56		17
		0.52		18
		0.72		19
		0.38		20
		0.56		21
		0.61		22
		0.50		23
	0.34			24
	0.31			25
	0.38			26
	0.55			27
	0.54			28
	0.52			29
	0.51			30
	0.40			31
	0.56			32
0.70				33
0.71				34
0.49				35
0.55				36
0.41				37
0.37				38
0.62				39
0.34				40
0.64				41
0.61				42

يلاحظ من الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين الفقرات والمجالات التي تنتمي إليها قد تراوحت بين (0.30 - 0.80)، وجميعها دالة إحصائياً، وُعِدَّت هذه القيم كافية لأغراض الدراسة.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على كل بعد من أبعاد المقياس (الاتجاهات نحو طبيعة الأطفال وخصائصهم، الاتجاهات نحو التعامل مع الأطفال، الاتجاهات نحو البرامج الدراسية المتخصصة بتربية الأطفال، الاتجاهات نحو إكتساب المعرفة بتربية الأطفال وخصائصهم) والدرجة الكلية على المقياس ككل. وكانت معاملات الارتباط لأبعاد المقياس مع العلامة الكلية (0.64، 0.78، 0.62، 0.79) على التوالي. وقد اعتبرت مؤشرات الصدق المتوافرة لهذا المقياس كافية لأغراض هذه الدراسة.

وللتأكد من ثبات أداة الدراسة قام الباحثان باستخدام عينة الصدق نفسها، حيث تم تطبيقها مرتين، وبفارق زمني مقداره أسبوعان، وبعد ذلك تم استخراج معامل الثبات لها بحساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، حيث كانت قيم معاملات الارتباط لمجالات الأداة: (0.75) لمجال الاتجاهات نحو طبيعة الأطفال وخصائصهم، و(0.84) لمجال الاتجاهات نحو التعامل مع الأطفال، و(0.77) لمجال الاتجاهات نحو البرامج الدراسية المتخصصة بتربية الأطفال، و(0.81) لمجال الاتجاهات نحو إكتساب المعرفة بتربية الأطفال وخصائصهم، و(0.87) للأداة ككل. كما تم التحقق من الثبات عن طريق حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث كانت قيم معاملات الارتباط لمجالات الأداة: (0.73)، (0.82)، (0.74)، (0.79) على التوالي، وللأداة ككل (0.83).

ولمناقشة النتائج وتفسير اتجاهات الطلاب الجامعيين نحو الأطفال على الأبعاد والمقياس ككل، فقد تم تصنيفهم في ثلاث فئات، على النحو الآتي: (70%) فأكثر ذو اتجاه إيجابي، 50 - أقل من 70% ذو اتجاه محايد، أقل من 50% ذو اتجاه سلبي).

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية تم استخدام بعض أساليب الإحصاء الوصفي وبالتحديد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك لتقدير درجة اتجاه الطلاب الجامعيين في تخصص معلم صف نحو الأطفال، إضافة إلى استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) باستخدام اختبار ولكس لامبدا لتحديد الفروق بين مجالات الاتجاهات نحو الأطفال. ومن الجدير ذكره أنه قد تم فحص الدلالة الإحصائية لجمع نتائج تحليل التباين عند مستوى الدلالة (0.05).

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول ومناقشته: ما اتجاهات طلاب تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية نحو الأطفال؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلاب تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية نحو الأطفال على الأداة الكلية، كما هو مبين في الجدول (3):

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات اتجاهات طلاب تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية نحو الأطفال على الأداة الكلية وأبعادها (ن = 281)

نوع الاتجاه	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أبعاد الأداة
إيجابية	0.70 %	16.16	147.37	الاتجاهات نحو الأطفال الأداة الكلية

يظهر من الجدول (3) أن اتجاهات طلاب تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية نحو الأطفال كانت إيجابية على المقياس، الكلي حيث بلغ المتوسط الحسابي (147.37)، وهو بذلك ضمن المعيار (70 % فأكثر)، والذي يشير إلى اتجاهات إيجابية حسب المعايير التي اعتمدها الباحثان في هذه الدراسة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة نصار والحسن (2007) التي أشارت إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو تخصص الطفولة المبكرة، ودراسة لازار (Lazar, 2007) التي أشارت إلى وجود اتجاهات إيجابية لتدريس الأطفال الصغار، ودراسة ستروود وآخرين (Stroud, et al., 2000) التي أشارت إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو تخصصات الطفولة والتعليم الابتدائي. وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة محمد (2008) التي أشارت إلى وجود اتجاهات سلبية نحو العمل مع الأطفال.

ولمعرفة اتجاهات طلاب تخصص معلم صف نحو الأطفال على أبعاد الأداة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهاتهم على كل فقرة في كل مجال كما يظهر في الجداول من (4 - 7):

أ. الاتجاهات نحو طبيعة الأطفال وخصائصهم:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات اتجاهات طلاب تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية نحو الأطفال على البعد الأول (الاتجاهات نحو طبيعة الأطفال وخصائصهم)

نوع الاتجاه	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الفقرة	ترتيب الفقرة	رقم الفقرة في الاستبانة
إيجابية	0.92 %	0.62	4.59	يمتلك الطفل استعداداً جيداً للتعلم واكتساب الخبرة.	1	3
إيجابية	0.87 %	0.88	4.35	يسعى الطفل للحصول على المعرفة وفهم الأحداث.	2	5
إيجابية	0.86 %	0.84	4.29	يستطيع الطفل أن يطرح أفكاراً ذات قيمة.	3	12
إيجابية	0.84 %	0.86	4.19	الطفل عدواني شرس بطبيعته.	4	7
إيجابية	0.77 %	1.06	3.86	يتعلم الطفل عن طريق العقاب أكثر مما يتعلم عن طريق الثواب.	5	6
إيجابية	0.76 %	1.20	3.80	الطفل مخلوق ثرثار يتكلم بلا هدف.	6	4
إيجابية	0.74 %	1.27	3.72	الطفل مخلوق عنيد ومتمرد وفوضوي.	7	2
إيجابية	0.74 %	1.00	3.70	يستطيع الطفل التكيف مع المواقف الجديدة.	8	8
إيجابية	0.74 %	1.28	3.70	الهدوء والسكينة هي السمة التي يتميز بها الطفل المثالي.	9	11
إيجابية	0.71 %	1.29	3.54	شخصية الطفل معقدة وغامضة وصعبة الفهم.	10	1
إيجابية	0.71 %	1.46	3.53	الطفل الجيد هو الطفل الذي ينفذ كل ما يطلب منه.	11	10
محايد	0.59 %	1.27	2.97	تزخر فترة الطفولة بالمشاكل والصعوبات.	12	9
إيجابية	0.77 %	5.90	46.35	الدرجة الكلية للبعد		

يظهر من الجدول (4) أن اتجاهات طلاب تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية نحو الأطفال كانت إيجابية على هذا المجال، حيث بلغ المتوسط الحسابي (46.35)، وهو بذلك ضمن المعيار (70 % فأكثر)، والذي يشير إلى اتجاهات إيجابية بحسب المعايير التي اعتمدها الباحثان لكل بعد من أبعاد المقياس.

ويظهر من الجدول (4) أيضاً أن اتجاهات طلاب تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية نحو الأطفال على جميع فقرات هذا المجال كانت إيجابية لجميع متوسطات الفقرات باستثناء الفقرة (9) كانت محايدة. وهذا يشير إلى أن أغلب الطلاب الدارسين لهذا التخصص لديهم اتجاهات إيجابية نحو طبيعة الأطفال وخصائصهم؛ إذ ينظر هؤلاء الطلاب إلى الأطفال باعتبارهم أفراداً لديهم من الخصائص ما يمكنهم من اكتساب المعرفة والسعي إليها من خلال طرح الأسئلة والاستفسارات الكثيرة التي تدور في أذهانهم عند مواجهتهم للمواقف المختلفة، كما ينظرون إلى الأطفال باعتبارهم أفراداً يمتلكون شخصيات لطيفة ومهذبة ومتعاونة بعيدة عن التعقيد والغموض، وقادرين على التكيف مع المواقف المختلفة، إضافة إلى اكتسابهم الكثير من السلوكيات من خلال الثواب والعقاب الذي يُمارَس عليهم.

وبشكل عام فإن طلاب تخصص معلم صف يدركون طبيعة الأطفال وخصائصهم بصورة جيدة، وهذا يمكنهم من التعامل مع التصرفات الصادرة منهم بطريقة علمية، وإيجاد الظروف الملائمة التي تساعدهم على النمو السوي في مختلف الجوانب. ويمكن القول بأن المعرفة بخصائص الأطفال تولد نوعاً من الاطمئنان لدى طلبة تخصص معلم صف، وهذا يولد اتجاهات إيجابية نحو الأطفال وتدريسهم.

ب. الاتجاهات نحو التعامل مع الأطفال:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات اتجاهات طلاب تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية نحو الأطفال على البعد الثاني (الاتجاهات نحو التعامل مع الأطفال)

رقم الفقرة في الاستبانة	ترتيب الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	نوع الاتجاه
13	1	أبادر بتقديم يد العون والمساعدة للأطفال.	4.59	0.67	0.92 %	إيجابية
16	2	التعامل مع الأطفال يرفع مستوى معرفتي بطبيعة الطفل وخصائصه.	4.48	0.77	0.90 %	إيجابية
14	3	أستمتع حين أقضي وقتاً بين الأطفال.	4.09	1.13	0.82 %	إيجابية
17	4	يسهم التعامل مع الأطفال في تطوير شخصيتي.	3.91	1.06	0.78 %	إيجابية
19	5	يغير الأطفال انتباهي أكثر من غيرهم من الأفراد.	3.84	1.10	0.77 %	إيجابية
21	6	أقبل ما يرتكبه الأطفال من أخطاء.	3.38	1.18	0.68 %	محايدة
22	7	أشعر بالملل من كثرة الأسئلة التي يطرحها الأطفال.	3.37	1.31	0.67 %	محايدة
23	8	أقدر الطفل الذي ينفذ الأوامر دون مناقشة.	3.34	1.29	0.67 %	محايدة
18	9	أفضل العمل مع الأطفال على العمل في أي مجال آخر.	3.02	1.23	0.60 %	محايدة
20	10	يزخر العمل مع الأطفال بالمتاعب والمصاعب.	2.75	1.23	0.55 %	محايدة
15	11	أفضل التعامل مع الأطفال الذين يمتلكون خصائص متميزة.	1.91	1.09	0.38 %	سلبية
		الدرجة الكلية للبعد	38.67	6.18	0.70 %	إيجابية

يظهر من الجدول (5) أن اتجاهات طلاب تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية نحو الأطفال كانت إيجابية على هذا المجال، حيث بلغ المتوسط الحسابي (38.67)، وهو بذلك ضمن المعيار (70 % فأكثر)، والذي يشير إلى اتجاهات إيجابية بحسب المعايير التي اعتمدها الباحثان لكل بعد من أبعاد المقياس.

ويظهر من الجدول (5) أيضاً أن اتجاهات طلاب تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية نحو التعامل مع الأطفال كانت إيجابية على الفقرات (13، 16، 14، 17، 19) بينما كانت محايدة على الفقرات الأخرى باستثناء الفقرة (15) فكانت سلبية. وهذا يشير إلى أن طلاب تخصص معلم صف لديهم اتجاهات إيجابية نحو العمل مع الأطفال والتعامل معهم، إذ أظهرت عينة الدراسة ميلاً لقضاء الوقت مع الأطفال، وتقديم المساعدة لهم. كما أظهروا أن التعامل مع الأطفال يسهم في تطوير قدراتهم، ورفع مستوى معرفتهم بطبيعة الأطفال وشخصياتهم. وأظهروا اتجاهات محايدة لتقبل الأسئلة الكثيرة التي يمكن أن يطرحها الأطفال، وتقبل الأخطاء التي يرتكبونها، إضافة إلى الاتجاهات المحايدة للعمل مع الأطفال، والصعوبات التي يمكن أن تواجههم في أثناء العمل معهم، وربما يعود هذا إلى معرفتهم أن العمل مع الأطفال يقتضي منهم بذل المزيد من الجهد من أجل توفير البيئة المناسبة لهم، لأن الخصائص النمائية الخاصة بالأطفال تقتضي من القائمين على تعليمهم توفير البيئات التعليمية الغنية بالمتغيرات، والمساعدة على اكتسابهم المعرفة بسهولة ويسر. كما أظهرت النتائج وجود اتجاهات سلبية نحو التعامل مع الأطفال الذين لديهم خصائص متميزة، وربما يعود ذلك إلى الصعوبة التي يواجهها المربي عند تعامله مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة سواء كانوا متفوقين أو موهوبين أو عكس ذلك، لما لهذه الفئات من صفات تجعل من الصعوبة على المعلم العادي التعامل معهم بسهولة ويسر.

وبشكل عام فإن أفراد الدراسة يدركون أهمية التعامل مع الأطفال، ويشعرون بأن التعامل مع هذه الفئة يعود عليهم بالنفع والفائدة، إلا أنهم ما زالوا بحاجة إلى مزيد من الإعداد المعرفي والنفسي والاجتماعي الذي يمكنهم من التعامل مع الأطفال بصورة أفضل.

ج. الاتجاهات نحو البرامج الدراسية المتخصصة بتربية الأطفال:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات اتجاهات طلاب تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية نحو الأطفال على البعد الثالث (الاتجاهات نحو البرامج الدراسية المتخصصة بتربية الأطفال)

رقم الفقرة في الاستبانة	ترتيب الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	نوع الاتجاه
32	1	دراسة تربية الأطفال تفيد في الحياة الأسرية والاجتماعية.	4.57	0.64	0.91%	إيجابية
24	2	من الضروري وجود برامج دراسية في الجامعات تعد متخصصين في تربية الأطفال.	4.53	0.80	0.91%	إيجابية
31	3	أشجع على الالتحاق في التخصصات الخاصة بتربية الأطفال في الجامعات.	3.53	1.10	0.71%	إيجابية
28	4	تزود الجامعات الدارسين لبرامج الأطفال بأساليب فعالة في التعامل مع الطفل.	3.50	1.10	0.70%	إيجابية

29	5	يلتحق بالتخصصات الخاصة بالأطفال في الجامعات الطلبة الذين لم تتح لهم فرص الالتحاق بتخصصات أخرى.	2.64	1.30	0.53%	محايدة
30	6	أسس قبول الطلبة في التخصصات الخاصة بتربية الأطفال في الجامعات غير سليمة.	2.64	1.21	0.53%	محايدة
26	7	تهتم برامج تربية الطفل في الجامعات بالمعرفة النظرية على حساب الخبرة العملية.	2.61	1.27	0.52%	محايدة
25	8	ما تقدمه خبرات الحياة في تربية الأطفال أفضل مما تقدمه برامج الجامعات.	2.36	1.18	0.47%	سلبية
27	9	تعاني المساقات الجامعية الخاصة بتربية الأطفال من التكرار الملل.	2.22	1.10	0.44%	سلبية
الدرجة الكلية للبعد			28.59	4.31	0.64%	محايدة

يظهر من الجدول (6) أن اتجاهات طلاب تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية نحو الأطفال كانت محايدة على هذا المجال، حيث بلغ المتوسط الحسابي (28.59)، وهو بذلك ضمن المعيار (50 - أقل من 70%)، والذي يشير إلى اتجاهات محايدة بحسب المعايير التي اعتمدها الباحثان لكل بعد من أبعاد المقياس.

ويظهر من الجدول (6) أيضاً أن اتجاهات طلاب تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية نحو الأطفال كانت إيجابية على الفقرات (24، 31، 32)، بينما كانت محايدة وسلبية على الفقرات (29، 30، 26، 25، 27). ويمكن تفسير الاتجاه الإيجابي لأفراد عينة الدراسة على الفقرات الأربع الأولى من خلال إدراكهم لأهمية دراسة تخصصات الأطفال، وفائدتها للدارس لها في حياته العملية والاجتماعية، إضافة إلى اقتناعهم بضرورة توافر تخصصات جامعية لها علاقة بتربية الطفل، وتشجيع الأفراد الآخرين على الالتحاق بهذه التخصصات. أما بخصوص الاتجاه المحايد والسلبى للفقرات الخمس الأخرى فيمكن تفسير ذلك من خلال اقتناع أفراد عينة الدراسة بأن الأشخاص الذين يلتحقون بالبرامج الدراسية الخاصة بالأطفال غير مقتنعين بها، وإنما درسوا هذه التخصصات لعدم إتاحة الفرصة لهم للالتحاق بتخصصات أخرى، كما يتضح اتجاههم المحايد في أسس القبول المعتمدة في دخول التخصصات الخاصة بتربية الأطفال، إذ لا يراعى فيها اتجاهات الأفراد ورغباتهم في التخصص، وإنما يتم الاقتصار على التنافس في معدل الثانوية العامة، إضافة إلى اتجاهاتهم السلبية نحو ما تقدمه البرامج الدراسية من خبرات في مجال تربية الأطفال، والتركيز على الجوانب النظرية على حساب الجوانب العملية، والتكرار الملل للموضوعات في المساقات الجامعية المختلفة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة وليامز (Williams, 1996) التي أشارت إلى أن اتجاهات الطلاب نحو تخصص الطفولة المبكرة تكون أكثر إيجابية عندما يكون هناك تطبيقات عملية واقعية للبرنامج الذي يدرسه.

وبشكل عام فإن وجهة نظر هؤلاء الطلاب تتمثل بشعورهم بعدم احترام الآخرين، وتفهمهم لأهمية تخصصهم، وكذلك بعدم قدرتهم على التعبير بإيجابية عن هذا التخصص لأفراد المجتمع، وإقناعهم بضرورة الالتحاق به، وبالتخصصات الأخرى ذات العلاقة بالأطفال.

د. الاتجاهات نحو اكتساب المعرفة بتربية الأطفال وخصائصهم:
جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات اتجاهات طلاب تخصص معلم صف
في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية نحو الأطفال على البعد الرابع
(الاتجاهات نحو اكتساب المعرفة بتربية الأطفال وخصائصهم)

رقم الفقرة في الاستبانة	ترتيب الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	نوع الاتجاه
38	1	متابعة المواد المتلفزة والمطبوعة التي تتعرض لتربية الأطفال تفرّي معرفتي بالطفل.	4.06	0.97	0.81 %	إيجابية
42	2	من الضروري متابعة الندوات والمحاضرات التي تتناول تربية الأطفال ورعايتهم.	3.90	1.04	0.78 %	إيجابية
37	3	ما تقدمه الكتب من معارف عن الأطفال نظري لا علاقة له بالواقع.	3.69	1.16	0.74 %	إيجابية
36	4	المواد التلفزيونية التي تتعرض للأطفال وخصائصهم مملّة وغير ممتعة.	3.64	1.18	0.73 %	إيجابية
34	5	أحرص على متابعة المواد التلفزيونية التي تتعرض لخصائص الأطفال ورعايتهم.	3.48	1.25	0.70 %	إيجابية
35	6	ما ينشر في مجال تربية الأطفال من كتب ودراسات يتسم بالغموض وصعوبة الفهم.	3.37	1.20	0.67 %	محايدة
33	7	أتابع ما يُنشر من كتب ومطبوعات تتعلق بخصائص الأطفال ورعايتهم.	3.13	1.28	0.63 %	محايدة
40	8	ما يقدم من مواد مطبوعة أو متلفزة حول الأطفال معاد ومكرر.	2.91	1.20	0.58 %	محايدة
41	9	أتابع من خلال الإنترنت المواقع المتخصصة في تربية الأطفال ورعايتهم.	2.80	1.37	0.56 %	محايدة
39	10	أبحث في المكتبات عن كل ما له علاقة بخصائص الأطفال ورعايتهم.	2.76	1.31	0.55 %	محايدة
		الدرجة الكلية للبعد	33.76	6.19	0.68 %	محايدة

يظهر من الجدول (7) أن اتجاهات طلاب تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية نحو الأطفال كانت محايدة على هذا المجال، حيث بلغ المتوسط الحسابي (33.76)، وهو بذلك ضمن المعيار (50 - أقل من 70 %)، والذي يشير إلى اتجاهات محايدة بحسب المعايير التي اعتمدها الباحثان لكل بعد من أبعاد المقياس.

ويظهر من الجدول (7) أيضاً أن اتجاهات طلاب تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية نحو اكتساب المعرفة الخاصة بتربية الأطفال وخصائصهم كانت إيجابية على نصف الفقرات ومحايدة على النصف الآخر. ويمكن تفسير الاتجاه الإيجابي لأفراد عينة الدراسة من خلال اهتمامهم بالمواضيع الخاصة بالأطفال سواء في الصحافة المقروءة أو البرامج المتلفزة، ومتابعتهم للندوات والمحاضرات الخاصة بتربية الأطفال ورعايتهم. كما أظهرت النتائج اتجاهاً محايداً نحو متابعة المواضيع والكتب ذات العلاقة بخصائص الأطفال ورعايتهم سواء كان ذلك من خلال الذهاب إلى المكتبة أو عبر الشبكة العنكبوتية، وعدم قناعتهم بما ينشر من مواضيع ذات علاقة بالأطفال؛ وربما يعود سبب ذلك إلى طبيعة الطلاب الجامعيين في الوقت الحالي، من حيث عدم الاهتمام بالبحث أو الاطلاع على المزيد من المعارف والمهارات ذات العلاقة بالتخصص، والاقتصار على ما

يُقدمه المدرس الجامعي في المحاضرات أو المقررات المطلوبة.
نتائج السؤال الثاني ومناقشته: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلاب تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية نحو الأطفال على مجالات الأداة، والأداة ككل تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات اتجاهات طلاب تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية نحو الأطفال بحسب متغير الجنس على مجالات الأداة والأداة الكلية، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (8):

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة بحسب متغير الجنس على المجالات والأداة الكلية

مجاللات الاتجاهات	متغير الجنس	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاتجاهات نحو طبيعة الأطفال وخصائصهم	ذكر	29	44.59	5.75
	أنثى	252	46.55	5.89
الاتجاهات نحو التعامل مع الأطفال	ذكر	29	38.28	5.91
	أنثى	252	38.71	6.22
الاتجاهات نحو البرامج الدراسية المتخصصة بتربية الأطفال	ذكر	29	25.59	4.59
	أنثى	252	28.94	4.15
الاتجاهات نحو إكتساب المعرفة بتربية الأطفال وخصائصهم	ذكر	29	32.21	6.66
	أنثى	252	33.94	6.13
الأداة الكلية	ذكر	29	140.66	17.18
	أنثى	252	148.14	16.16

يظهر من الجداول (8) أن هناك فروقاً ظاهرية بين تقديرات أفراد العينة بحسب متغير الجنس، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية للفروق بين تلك التقديرات تم حساب اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) باستخدام اختبار ولكس لامبدا، كما هو موضح في الجدول (9):

جدول (9) نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) باستخدام اختبار ولكس لامبدا لاتجاهات الطلاب نحو الأطفال بحسب متغير الجنس

المتغير (الجنس)	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
ولكس لامبدا = 4.949 = ح = 0.001	الاتجاهات نحو طبيعة الأطفال وخصائصهم	100.458	1	100.458	2.908
	الاتجاهات نحو التعامل مع الأطفال	4.909	1	4.909	0.128
	الاتجاهات نحو البرامج الدراسية المتخصصة بتربية الأطفال	292.609	1	292.609	*16.630
	الاتجاهات نحو إكتساب المعرفة بتربية الأطفال وخصائصهم	77.802	1	77.802	2.036
	الأداة الكلية	1459.555	1	1459.555	*5.674

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

يظهر من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلاب تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية نحو الأطفال على الأداة ككل، وعلى مجال الاتجاهات نحو البرامج الدراسية المتخصصة بتربية الأطفال تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث. وربما يعود ذلك إلى أن الإناث أكثر مقدرة على التعامل مع الأطفال، ويتمتعن بالكثير من الصفات الخاصة بتربية الأطفال كالصبر والعطف والحنان، إضافة إلى التشابه الكبير بين الدور الذي ستقوم به الأنثى مستقبلاً كأم ودورها كمعلمة للأطفال في المدرسة. ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً بسبب اعتقاد الطلبة الذكور أن تخصص معلم صف يناسب الإناث أكثر منهم، لذا نجد أن أكثر الدارسين لتخصص معلم صف في الجامعات الأردنية هم من الإناث، وربما يعود ذلك إلى ثقافة المجتمع التي تؤكد على أن تربية الأطفال الصغار من اختصاص الإناث أكثر من الذكور، إضافة إلى رغبة الذكور في البحث عن تخصصات تعطيهم مكانة أفضل بين أقرانهم، لأن تخصص معلم صف يعتبر دون مستوى الطموح من حيث الراتب، والمشقة في العمل، ونظرة أفراد المجتمع.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة نصار والحسن (2007) ودراسة بقيعي وكساب (2008) ودراسة اندرسون واندرسون (Anderson & Anderson, 1995) التي أشارت جميعها إلى وجود فروق في اتجاهات الطلبة نحو التخصصات ذات العلاقة بالطفولة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

نتائج السؤال الثالث ومناقشته: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلاب تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية نحو الأطفال على مجالات الأداة، والأداة ككل تعزى لمتغير المستوى الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات اتجاهات طلاب تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية نحو الأطفال بحسب متغير المستوى الدراسي على مجالات الأداة، والأداة الكلية، حيث كانت النتائج كما هي موضحة الجدول (10):

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة بحسب متغير المستوى الدراسي على المجالات والأداة الكلية

مجالالات الاتجاهات	متغير المستوى الدراسي	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاتجاهات نحو طبيعة الأطفال وخصائصهم	أولى	76	45.79	6.91
	ثانية	80	45.54	5.77
	ثالثة	77	46.84	5.27
	رابعة	48	47.79	5.10
الاتجاهات نحو التعامل مع الأطفال	أولى	76	38.29	7.51
	ثانية	80	38.86	5.38
	ثالثة	77	38.16	6.04
	رابعة	48	38.75	5.29

4.12	29.61	76	أولى	الاتجاهات نحو البرامج الدراسية المتخصصة بتربية الأطفال
3.93	28.76	80	ثانية	
4.82	27.56	77	ثالثة	
4.06	28.38	48	رابعة	
6.87	33.95	76	أولى	الاتجاهات نحو إكتساب المعرفة بتربية الأطفال وخصائصهم
5.62	33.94	80	ثانية	
6.69	32.77	77	ثالثة	
4.98	34.75	48	رابعة	
17.71	147.63	76	أولى	الأداة الكلية
14.94	147.10	80	ثانية	
17.45	145.32	77	ثالثة	
16.16	150.67	48	رابعة	

يظهر من الجداول (10) أن هناك فروقاً ظاهرية بين تقديرات أفراد العينة بحسب متغير المستوى الدراسي، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية للفروق بين تلك التقديرات تم حساب اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) باستخدام اختبار ولكس لامبدا، كما هو موضح في الجدول (11):

جدول (11) نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) باستخدام اختبار ولكس لامبدا لاتجاهات الطلاب نحو الأطفال بحسب متغير المستوى الدراسي

المتغير (المستوى الدراسي)	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
ولكس لامبدا = 1.784 ح = 0.047	الاتجاهات نحو طبيعة الأطفال وخصائصهم.	195.256	3	65.085	1.889
	الاتجاهات نحو التعامل مع الأطفال.	90.306	3	30.102	0.786
	الاتجاهات نحو البرامج الدراسية المتخصصة بتربية الأطفال.	164.868	3	54.956	*3.022
	الاتجاهات نحو إكتساب المعرفة بتربية الأطفال وخصائصهم.	128.275	3	42.758	1.116
	الأداة الكلية	854.812	3	284.937	1.093

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

يظهر من الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلاب تخصص معلم صف نحو الأطفال على المقياس ككل تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ووجود فروق دالة إحصائية على بُعد المقياس (الاتجاهات نحو البرامج الدراسية المتخصصة بتربية الأطفال) تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية على الأبعاد الأخرى. ولبيان الفرق في الدلالة الإحصائية تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية كما هو موضح في الجدول (12):

جدول (12) اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لبُعدي الاتجاهات نحو طبيعة الأطفال وخصائصهم والاتجاهات نحو البرامج الدراسية المتخصصة بتربية الأطفال حسب متغير المستوى الدراسي

البعد	متغير المستوى الدراسي	ثانية	ثالثة	رابعة
الاتجاهات نحو البرامج الدراسية المتخصصة بتربية الأطفال	أولى	0.8428	*2.0468	1.2303
	ثانية	-	1.2041	0.3875
	ثالثة	-	-	0.8166-

يتضح من الجدول (12) أن الفرق دال إحصائياً على بعد الاتجاهات نحو البرامج الدراسية المتخصصة بتربية الأطفال بين طلاب السنة الأولى وطلاب السنة الثالثة ولصالح السنة الأولى. ويمكن تفسير هذه النتيجة بتأثر طلاب السنة الثالثة وانشغالهم في مساقات الأساليب ذات العلاقة بالمواد الدراسية الخاصة بطلبة الصفوف الثلاثة الأولى، والتي يترتب عليهم من خلالها أعباء إضافية تجعلهم ينظرون إلى صعوبة المهمة التي تنتظرهم واعتقادهم أن العمل مع الأطفال مسؤولية تتطلب المزيد من الجهد. وتتفق نتيجة هذه الدراسة جزئياً مع دراسة (Frazer, 1997) التي أشارت نتائجها إلى أن طالبات السنة الأولى كانت اتجاهاتهن أكثر إيجابية نحو تدريس الأطفال، والعمل معهم من طالبات السنة النهائية.

نتائج السؤال الرابع ومناقشته: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلاب تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية نحو الأطفال على مجالات الأداة، والأداة ككل تُعزى لمتغير المعدل التراكمي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات اتجاهات طلاب تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية نحو الأطفال حسب متغير المعدل التراكمي على مجالات الأداة، والأداة الكلية، حيث كانت النتائج كما هي موضحة الجدول: (13)

جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة بحسب متغير المعدل التراكمي على المجالات والأداة الكلية

مجال	متغير المعدل التراكمي	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاتجاهات نحو طبيعة الأطفال وخصائصهم	ممتاز	72	47.24	4.87
	جيد جداً	132	46.64	4.87
	جيد فما دون	77	45.01	7.90
الاتجاهات نحو التعامل مع الأطفال	ممتاز	72	39.50	6.20
	جيد جداً	132	38.23	5.96
	جيد فما دون	77	38.62	6.52
الاتجاهات نحو البرامج الدراسية المتخصصة بتربية الأطفال	ممتاز	72	28.39	4.53
	جيد جداً	132	28.81	4.47
	جيد فما دون	77	28.42	3.84
الاتجاهات نحو إكتساب المعرفة بتربية الأطفال وخصائصهم	ممتاز	72	34.85	5.88
	جيد جداً	132	33.77	6.33
	جيد فما دون	77	32.73	6.14
الأداة الكلية	ممتاز	72	149.97	16.06
	جيد جداً	132	147.45	15.21
	جيد فما دون	77	144.78	17.57

يظهر من الجداول (13) أن هناك فروقاً ظاهرية بين تقديرات أفراد العينة بحسب متغير المعدل التراكمي، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية للفروق بين تلك التقديرات تم حساب اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) باستخدام اختبار ولكس لامبدا، كما هو موضح في الجدول: (14)

جدول (14) نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) باستخدام اختبار ولكس لامبدا لاتجاهات الطلاب نحو الأطفال حسب متغير المعدل التراكمي

المتغير (المعدل التراكمي)	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
ولكس لامبدا= 1.862 ح=0.044	الاتجاهات نحو طبيعة الأطفال وخصائصهم	205.584	2	102.792	*2.997
	الاتجاهات نحو التعامل مع الأطفال	74.758	2	37.379	0.979
	الاتجاهات نحو البرامج الدراسية المتخصصة بتربية الأطفال	11.673	2	5.837	0.313
	الاتجاهات نحو إكتساب المعرفة بتربية الأطفال وخصائصهم	167.233	2	83.616	2.199
	الأداة الكلية	1005.327	2	502.664	1.939

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلاب تخصص معلم صف نحو الأطفال على المقياس ككل، وعلى أبعاد المقياس تعزى لمتغير المعدل التراكمي باستثناء بُعد الاتجاهات نحو طبيعة الأطفال وخصائصهم. ولبيان الفرق في هذا البعد تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول (15):

جدول (15) اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لبعد الاتجاهات نحو طبيعة الأطفال وخصائصهم بحسب متغير المعدل التراكمي

البعد	متغير المعدل التراكمي	جيد جداً	جيد فما دون
الاتجاهات نحو طبيعة الأطفال وخصائصهم	ممتاز	0.5922 -	2.2231
	جيد جداً	-	1.6310

يتضح من الجدول (15) أن الفرق دال إحصائياً على بعد «الاتجاهات نحو طبيعة الأطفال وخصائصهم» بين الطلاب ذوي المعدل التراكمي «ممتاز» والطلاب ذوي المعدل التراكمي «جيد فما دون» ولصالح ذوي المعدل التراكمي ممتاز. وتدلل هذه النتيجة على أنه كلما ارتفع المعدل التراكمي للطلاب كانت اتجاهاتهم نحو طبيعة الأطفال وخصائصهم أكثر إيجابية. ويمكن أن تسهم هذه النتيجة في الاستفادة من اتجاهات الطلاب ذوي المعدلات التراكمية المرتفعة أن يكونوا معلمين متميزين، قادرين على أداء أدوارهم بسهولة ويسر.

نتائج السؤال الخامس ومناقشته: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلاب تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية نحو الأطفال على الأداة ككل تُعزى إلى التفاعل بين متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب تحليل التباين المتعدد لبيان التفاعل بين متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي في اتجاهات طلاب تخصص معلم صف نحو الأطفال، حيث كانت النتائج، كما هي موضحة الجدول (16):

جدول (16) نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لأثر التفاعل بين متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي في اتجاهات الطلبة نحو الأطفال

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	0.986	1	0.986	6.859	0.009
المستوى الدراسي	0.607	3	0.202	1.407	0.241
المعدل	0.348	3	0.116	0.807	0.491
الجنس * المستوى	0.253	3	0.084	0.587	0.624
الجنس * المعدل	0.686	2	0.343	2.387	0.094
المستوى * المعدل	1.086	6	0.181	1.259	0.277
الجنس * المستوى * المعدل	0.088	1	0.088	0.613	0.434
الخطأ	37.522	261	0.144		
المجموع	41.405	280			

يظهر من الجدول (16) أن اتجاهات طلاب تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية نحو الأطفال لم تتأثر بدرجة دالة إحصائية بالتفاعل بين أي من متغيرات الدراسة، ويمكن تفسير هذه النتائج في أن اتجاهات الذكور والإناث لا تختلف باختلاف المستوى الدراسي، أو المعدل التراكمي، كما أن اتجاهات الطلاب في المستويات الدراسية المختلفة لا تختلف باختلاف الجنس أو المعدل التراكمي.

وبشكل عام يمكن القول بأن اتجاهات أفراد الدراسة نحو الأطفال كانت إيجابية، ويوجد فروق في اتجاهاتهم تبعاً لمتغير الجنس يُعزى لصالح الإناث، وعدم وجود فروق في اتجاهاتهم تعزى لمتغيري المستوى الدراسي والمعدل التراكمي، كما لا يوجد أي أثر للتفاعل بين متغيرات الدراسة في اتجاهاتهم نحو الأطفال. وربما تشير هذه النتائج إلى نقطة ضعف في برنامج تخصص معلم صف، من حيث عدم تأثير البرنامج في الاتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو الأطفال مع مرور الزمن، إضافة إلى عدم تأثيره إيجابياً في الاتجاهات نحو الأطفال حتى عندما يكون هناك تفوق في المعدلات التراكمية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية فإن الباحثين يقدمان التوصيات الآتية:

- إعداد برامج تدريبية تهدف إلى تطوير اتجاهات إيجابية نحو البرامج الدراسية

- المتخصصة بتربية الأطفال، واكتساب المعرفة الخاصة بهم.
- الاهتمام بالجوانب التطبيقية في الموضوعات ذات العلاقة بتربية الأطفال، وخاصة ما يتعلق في مواجهة مشكلات الأطفال والتعامل معهم.
- اعتماد معايير وأسس علمية منطقية عند اختيار الطلبة في التخصصات ذات العلاقة بالطفل.

المراجع

المراجع العربية:

- بقيعي، نافذ وكساب، علي (2008). اتجاهات طلبة تخصص معلم صف في كلية العلوم لتربوية الجامعية (الأونروا) نحو التخصص وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة جرش للبحوث والدراسات، 12(2)، 353 – 374.
- الجبالي، حسني (2003). علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- زهران، حامد عبد السلام (2000). علم النفس الاجتماعي، الطبعة السادسة، القاهرة، عالم الكتب.
- السلمي، علي (1986). مقدمة في العلوم السلوكية، القاهرة، دار المعارف.
- شحيمي، محمد أيوب (1996). دور علم النفس في الحياة المدرسية، بيروت: دار الفكر اللبناني.
- محمد، سهام (2008). اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو العمل مع الطفل في ضوء بعض المتغيرات النفسية والديموجرافية، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة.
- نصار، يحيى والحسن، سهى (2007). اتجاهات طلبة تخصص الطفولة المبكرة في الجامعة الهاشمية نحو التخصص وعلاقتها بجنسهم ومستواهم الدراسي والتحصيلي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 3(4)، 397 – 408.

المراجع الأجنبية:

- Ackerman, D. (2004). States Efforts in Improving the Qualifications of Early Care and Education Teachers. *Educational Policy*, 18 (2), 311- 337.
- Anderson, D., & Anderson, A. (1995). Preservice Teachers Attitudes toward Children Implications for teacher Education. *Educational Forum*, 59 (3), 312-318.
- Banyard, Ph. & Hayes, N. (1994). *Psychology: Theory and Application*. (1st ed), London, Chapman & Hall.
- Berger, K. (1997). *The Developing Person Through the Life Span*. (4th ed), New York: Worth Publishers, Inc.
- Breckler, S. (1984). Empirical Validation of Affect Behavior, and Cognition as Distinct Components of Attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(6), 1191- 1205.
- Brehm, S., & Kassin, S. (1996). *Social Psychology*. (3rd ed), Boston: Houghton Mifflin Company.
- Brown, C. (2006). *Social Psychology*. London: Sage Publications.
- Eagly, A., & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Frazer, H. (1997). The Initial Teacher education of Nursery Teachers: Do Teacher Training Competences Help or Hinder?. *Early Child Development and Care*, 132, 1- 19.
- Gee, J., & Gee, V. (2006). *The Winners Attitudes: Using the Switch Methods to Change How You Deal with Difficult People and Get the Best out of Any Situation*. New York: McGraw-Hill.
- Lazar, A. (2007). *Its Not Just About teaching kids to Read: Helping Preservice Teachers*

Acquire a Mindset for Teaching Children in Urban Communities. *Journal of Literacy Research*, 39 (4), 411-443.

Lin, H., Silvern, S. & Gorrell, J. (1998). Early Childhood Pre-service Teachers beliefs in Taiwan. Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, November 4-6, 1998, New Orleans, LA.

Malim, T., & Birch, A. (1989). *Social Psychology*. (1st ed), Bristol, Equilty & Law Building.

Rodd, J. (1997). The Selection and Preparation of Early Childhood Teachers: Perceptions of Employers and Teachers. *Early Child Development and Care*, 130, 99- 110.

Russo, S., & Feder, T. (2001). A preliminary Investigation of Barriers Faced by Male Early Childhood Preserves Teachers. *Early Child Development and Care*, 170(1), 57-75.

Semin, G., & Fiedler, K. (1996). *Applied Social Psychology*. London: Sage Publications Ltd.

Sprinthall, N., Sprinthall, R., & Oja, S. (1994). *Educational Psychology A developmental approach*. (6th ed). New York, R.R.Donnelly & Sons Company.

Sternberg, R. (1997). *Pathways of Psychology*. (2nd ed), Orlando: Harcourt College publishers.

Stroud, J., Smith, L., Ealy, L., & Hurst, R. (2000). Choosing to teach: Perception of Male Preservice Teachers in Early Childhood and Elementary Education. *Early Child Development and Care*, 163, 49-60. Williams, K. (1996). Pre-service Teachers Perceptions of Early Childhood Programs. *Journal or Early Childhood Education*, 17(2), 39- 49.

Wittig, A. (2001). *Introduction to psychology*. (2nd ed), New York, McGraw-hill.

دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في المرحلة الثالثة من مشروع مبارك العبد الله المبارك الصباح للدراستات العلمية الموسمية

تسترعى الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية انتباه الباحثين العرب بأنها سوف تبدأ باستقبال وتمويل الخطط البحثية للمشاركة في مشروع الدراسات العلمية الموسمية، والذي يهدف لتشجيع الباحثين القيام بالدراسات والبحوث المتعلقة بالطفولة العربية واحتياجاتها وفقاً للقواعد التالية:

- يجب أن يعالج موضوع الدراسة مشكلة متعلقة بالطفولة العربية، وتعطى أولوية للدراسات ذات الامتدادات الإقليمية.
- يجب أن تكون الدراسة أمبريقية، مع التقيد بأن يكون الحد الأعلى لصفحات الدراسة خمسين صفحة فقط.
- مدة الدراسة ثمانية أشهر من تاريخ الموافقة عليها.
- يقدم الباحث خطة تفصيلية للدراسة، وتخضع هذه الخطة للتحكيم وفق شروط الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- يلتزم الباحث التزاماً كاملاً بما جاء في خطة الدراسة التي تمت الموافقة عليها.
- يلتزم الباحث بتقديم تقارير مرحلية عن كيفية سير الدراسة.
- لا تقبل الدراسات والبحوث المستقلة من رسائل الماجستير أو الدكتوراه أو بحوث سبق نشرها.
- لا تلتزم الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بإعادة المشروعات التي لا تحظى بالموافقة.
- يتقدم الباحث للجمعية بميزانية مالية لتكاليف البحث من كل وجوهه.
- تقوم الجمعية بدراسة خطة البحث والتكاليف المالية، وعند إقرارها توقع مع الباحث عقداً ينظم عملية التنفيذ وتغطية التكاليف المالية الخاصة بها.
- تكون حقوق النشر الناجمة عن البحث العلمي محفوظة للجمعية على أن يوضع اسم الباحث على الدراسة التي يقوم بتنفيذها.
- ترسل جميع المكاتبات تحت اسم الدراسات الموسمية إلى رئيس المشروع على العنوان التالي:

الدكتور/ حسن علي الأبراهيم

رئيس مجلس الإدارة

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

ص.ب: 23928 الصفاة

الرمز البريدي: 13100 - دولة الكويت

تلفون: 24748250 / 24748479

فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: haa49@qualitynet.net

كتاب العدد

آفاق تربوية متجددة
في التربية والتحول الديمقراطي
دراسة تحليلية للتربية النقدية عند «هنري جيرو»

تأليف: سعيد إسماعيل عمرو

تصدير: أ. د. عبد الفتاح تركي

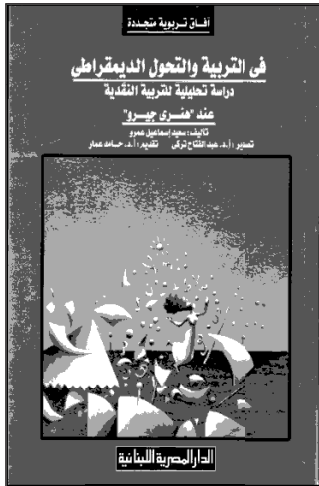
تقديم: أ. د. حامد عمار

الناشر: الدار المصرية اللبنانية، 2011

(414) صفحة من القطع الكبير

عرض ومراجعة: أ. د. علي أسعد وطفة

قسم أصول التربية - كلية التربية - جامعة الكويت



يقول كانط: «ثمة اكتشافان يحق للإنسان أن يعتبرهما من أعقد الأمور: فن حكم الناس، وفن تربيتهم».

ومن المؤكد أن هذا التعقيد ينبثق من درجة التعقيد الهائلة التي نجدها في فلسفة التربية التي تشكل بذاتها حجر الزاوية في أية ممارسة تربوية على وجه الإطلاق.

فالتربية ليست مجرد ممارسات أو مهارات ساذجة، بل هي بناء فكري ينطلق من أعماق القضايا الفكرية والوجودية للإنسان والإنسانية، وأكثرها شمولاً، ويتجلى هذا البناء في صورة فكرية ذات طابع فلسفي يتقدم على غيره في توجيه مسار الحياة التربوية والإنسانية برمتها نحو آفاق إنسانية جديدة متجددة.

ومما لا شك فيه أن أزمة الفكر التربوي تتصاعد وتصبح أكثر تعقيداً وصعوبة مع تصاعد التطور الإنساني، وتتنامي مع تناميهِ. فالفكر التربوي إنساني بطبعه يؤكد على أهمية النزعة الإنسانية في التربية والعمل والحياة، ولذا فإن أي تطور مضاد للطابع الإنساني يشكل صدمة كبيرة للفكر تدفعه للبحث عن توازنات جديدة في خضم الضياع الإنساني في مآهات الحضارة الإنسانية المتخمة بلهيب التشيؤ والاستلاب والاعتراب.

فالإنسان يتحول في مآهات الاعتراب الحداثي إلى حالة من التصلب والجمود التي تجرده من قيمته الإنسانية، وتستلبه في جوهره الروحي. وفي خضم هذه الدورة الاستلابية لم يبق من الإنسان إلا هذه المحاولات الفكرية الفلسفية التي تريده بقاءً على قيد الحياة. فالإنسان اليوم يستنزف في صراعه الأبدي مع الإنجازات المادية الكبرى التي استطاعت أن تضعه في معلبات التاريخ فاقداً قدرته على الحركة في معترك حياته الإنسانية بطابعها الروحي. فلم يبق في الإنسان إلا الجسد، وهو جسد ضائع تائه مشتت بين أضرار التكنولوجيا التي أجهزت على الروح، واغتالت أكثر القيم الإنسانية عظمتاً وتألقاً وإشراقاً.

وتلك هي حال مدارسنا ومؤسساتنا التربوية التي فقدت مضها الإنساني وتحولت إلى طور التحول صورة مومياء بشرية قديمة تقذف في القلب مخاوف العصر وهواجسه الاغترابية. فالتقدم التقني أفقد التربية معناها الإنساني، وزجَّ بها في متاهات العطالة وأقفاص الجمود الإنساني. والتربية بما هي من تهقير وانكسارات تهدم إحساسنا بالحقيقة الوجودية للإنسان، وتزجَّ به في دوائر الاغتراب والتشويُّ وفقدان المعاني. ومن ثمَّ فإن ما يجري في معترك الحياة التربوية أمور مهولة ومرعبة، فالإنسان في دائرة الفعاليات التربوية المنكسرة بالجمود والقصور يتحول إلى مادة تهشمها مطارق الحياة التربوية المدرسية، فيتحول تدريجياً إلى حق أجوف مفرغ من المعاني والدلالات. وهكذا هي مسيرتنا مع التقدم والحداثة التي أفقدت الإنسان كل أشكال التوازنات الأخلاقية والإنسانية.

ولكن الفكر الإنساني النقدي يأبى دائماً روح الهزيمة والانزهاام، فرسالته ارتسمت على إيقاعات التصدي للمواجهة والتغلب على محن الحياة، وقد قدر له أن يوظف العقل النقدي لمواجهة أقدار التطور وملاحمه الحداثية المؤلمة. وفي خضم هذا التوظيف الفكري النقدي ينبري علماء الاجتماع التربوي لاستكشاف الواقع الاغترابي في دائرة العمل على مواجهة المحنة الحداثية بوعي نقدي منفتح ومتجدد يغذي نفوسنا بالأمل في تحقيق الكرامة الإنسانية، وتحرير التربية من عوامل جمودها نحو صيرورة إنسانية، خلاقة جديدة.

في هذا الحقل الأنسني تدق أجراس سعيد إسماعيل عمرو، فيغرد على أنغام الفكر النقدي عند هنري جيرو في كتابه الموسوم بـ: «في التربية والتحول الديمقراطي: دراسة تحليلية عند هنري جيرو». وعبر هذا الكتاب يضعنا عمرو في الأجواء النقدية لجيرو في صيرورة فكرية جديدة تأخذنا من دائرة الفكر التربوي التقليدي الجامد إلى تخوم فكرية جديدة تضج بالمعاني، وتموج بالدلالات.

يقع هذا الكتاب في أربع عشرة وأربعمائة صفحة من القطع الكبير، ويشتمل على ستة فصول، ومقدمة، وخاتمة يناقش فيها الكاتب القضايا النقدية في علم الاجتماع التربوي عند جيرو. والكتاب هو في الأصل رسالة ماجستير دافع عنها الكاتب في كلية التربية بجامعة طنطا في جمهورية مصر العربية.

والكتاب يشتمل على عرض لفكر هنري جيرو (Henry Giroux) التربوي بوصفه واحداً من أهم المفكرين التربويين في الولايات المتحدة الأمريكية، كما يعمل على استعراض مختلف الرؤى والتصورات النقدية في هذا المجال. ومما لا شك فيه أن الكتاب يعمل على تعريف القراء العرب بأعمال هذا المفكر الأمريكي وتصوراته الفكرية النقدية في مجال علم الاجتماع التربوي. وفي هذا السياق يمكن القول بأن الكاتب يُسهم في فتح نافذة عربية على الفكر التربوي النقدي في مجال علم الاجتماع التربوي في الغرب الأمريكي.

في الفصل الأول وعنوانه: شواغل الدراسة ماذا؟ ولماذا؟، يبرر الكاتب خياره للكتابة عن هنري جيرو بوصفه واحداً من أبرز الكتاب الأمريكيين في مجال التربية النقدية في تسعينيات القرن الماضي. ويقدم في هذا الفصل السيرة الذاتية للكاتب كما يعرف به وبكتاباته وبعض أفكاره النقدية، ثم يقدمه ممثلاً للفكر النقدي، ومدافعاً عن العدالة الاجتماعية لأجيال الشباب في الولايات المتحدة الأمريكية. كما يصف دوره الكبير في مقاومة

التقاليد التربوية الأمريكية، وترسيخ المنهج النقدي في العمل والممارسة التربويين.

في الفصل الثاني من الكتاب: التربية بين الاتجاه النقدي والاتجاه المحافظ في التربية، يعرف الكاتب بطبيعة الاتجاه النقدي في التربية، ويرسم ملامح هذا الاتجاه عبر أعمال جيرو. ويعتمد الكاتب في هذا السياق المنهج المقارن بين الاتجاهين الأساسيين في علم الاجتماع: النقدي والتقليدي.

في الفصل الثالث: المداخل النقدية في التربية وموقف جيرو منها، يحاول الكاتب رسم خريطة للمداخل النقدية في التربية، ويقدم شذرات متفرقة حول علم الاجتماع التربوي التقليدي والجديد في إسقاطات اسمية وزمنية وموضوعية معرفاً برواد علم الاجتماع التقليدي، ورواد علم الاجتماع الجديد. وما هي توزيعات هذين العلمين وتقاطعاتهما في التاريخ والجغرافية.

وفي الفصل الرابع: الأسس النظرية للتربية النقدية عند هنري جيرو، يركز الكاتب على إبراز الفكرة الأساسية لدى جيرو وقوامها: أن جيرو لا يرى في المدرسة مجرد وسيلة لمعاودة الإنتاج، بل ينظر إليها على أنها موقع للمقاومة والصراع.

ومن الطبيعي أن يقدم الكاتب في هذا المجال بعض المفاهيم الأساسية للفلسفات الماركسية والبنوية والماركسية الجديدة، وأن يتأمل في مفهوم الأيديولوجيا ودلالاتها وتجلياتها الفكرية، وأن يتناول موقف جيرو من هذه المفاهيم، وأن يرسم تصورات الفلسفة العامة في مختلف هذه المفاهيم.

ويكرس الكاتب الفصل الخامس: التربية النقدية عند هنري جيرو، للبحث عن الملامح والتحديات، ومتطلبات النجاح في مكونات التربية النقدية عند جيرو. وفي هذا الفصل يركز الكاتب على رأي جيرو بأنه يمكن للمدرسة أن تكون مكاناً للصراع، ويمكن للطلاب والمعلمين أن يخوضوا هذا الصراع في داخل المدرسة من أجل تحقيق مصالحهم الطبقية. فالمدرسة كما يريد جيرو ليست مجرد أداة للسيطرة، وليست مجرد جهاز للدولة، بل يمكن أن تكون أداة للصراع الطبقي، ويمكن لروادها تشكيل قوة طبقية وفكرية تنافح عن المصالح الطبقية للطبقات الواسعة في المجتمع.

وجيرو في هذا السياق يرى أن المدرسة يمكن أن تمارس دوراً سياسياً، بل أدواراً سياسية، وأن مهمتها تكمن في عمق الوظيفة الأخلاقية والسياسية والفكرية لروادها. وهذا يعني أنه يميز بين وظيفتي النقد والممكن. النقد الذي يوجه إلى المدرسة بوصفها أداة برجوازية، والممكن الذي يتمثل في إمكانية تحويل المدرسة إلى حقل للصراع بين قوى سياسية واجتماعية مختلفة.

فالتعليم والتعلم في منظور جيرو صورة من صور الممارسة السياسية وتجل من تجلياتها الحيوية. والتربية النقدية هي تلك التي تمكن الطلاب من توجيه أسئلة نقدية حول القضايا السياسية والاجتماعية الملحة والجوهرية في المجتمع. وهذا يتأتى عبر التربية بالحوار والمشاركة والتفعيل الديمقراطي لمختلف أوجه الحياة المدرسية ونشاطاتها المختلفة.

فالتعليم حاجة سياسية ديمقراطية، ولا يمكن للديمقراطية أن تتحقق من غير ممارسة

تربوية ديمقراطية تركز على قيم الحرية والعدل والمساواة والمشاركة، وغير ذلك من القيم والفعاليات الديمقراطية في المجتمع.

يرى جيرو -أسوة بباولو فرايري- وغيرهم من المفكرين على أهمية الطابع السياسي للتربية، وعلى أهمية النشاط التربوي بوصفه فعلاً سياسياً يهدف إلى تحرير الإنسان والفرد والطبقة الاجتماعية. ويميز جيرو في هذا السياق بين مفهومي التربية السياسية التي تعني القضاء على مركزية السلطة في قاعة الصف وبين تسييس التربية التي ترمز إلى أجندة سياسية تقوم على الإرهاب التربوي الذي يحدد مضمون التعليم وشروطه وسدنته. وبعبارة أخرى يناهز جيرو بتربية للمواطنة تمكن الطلاب من المشاركة في بناء مجتمعهم، وفهم آليات الاستبداد، ومختلف أشكال القهر.

وباختصار، التربية النقدية بالنسبة لجيرو تشكل محاولة لتحرير الإنسان من كل أشكال القهر والسيطرة. وهي معنية أيضاً بمواجهة تحديات الحداثة والليبرالية، ومن ثم تحديات الليبرالية الجديدة والعولمة، ومختلف أشكال التحديات المجتمعية والحضارية.

ومن ثمّ يستعرض هذا الفصل التحديات التربوية لليبرالية الجديدة التي تريد تحويل المدرسة إلى سوق تجارية، وإلى مصادر تمويل، وأن المدرسة لم تعد مصلحة عامة، بل توظف في خدمة المؤسسات الاقتصادية والتجارية للعولمة. وهذا يعني باختصار رأسملة المدرسة وتحويلها إلى مجرد مؤسسة اقتصادية رأسمالية تدرّب الطلاب على مهارات العمل وتقاناته فحسب، دون أي اهتمام بالتربية الإنسانية والأخلاقية، إذ يبدأ الإعداد المهني منذ مرحلة رياض الأطفال اليوم بعد أن كان هذا الإعداد يترك للسنوات الأخيرة في التعليم الجامعي. وفي هذا السياق يرى جيرو أن القيم المادية والتجارية تهدد الأهداف الديمقراطية للتعليم بصورة عامة.

ففي النموذج الرأسمالي تقاس كمية المعرفة بقدر ما تحققه من مكاسب اقتصادية وتجارية، ولا ينظر إليها في ضوء ما تحققه من قيم وحرّيات وعدالة وديمقراطية. فالعمداء ورؤساء الجامعات ينظر إليهم في عصر الليبرالية الجديدة بوصفهم رجال أعمال يمكنهم عقد صفقات تجارية بحثاً عن التمويل والربح والفائدة والاستثمار.

ويشير جيرو في هذا السياق إلى تنامي النزعات الأداتية والأيدولوجيات النفعية التي تنمو على حساب الجانب الإنساني والأخلاقي في المدرسة. ويبين في هذا السياق أن الأيدولوجيا الأداتية تقوم على أساس الفصل بين العمل والفكر وبين النظرية والتطبيق، وتضع معايير للمعرفة المدرسية من أجل السيطرة عليها وإدارتها، ومن ثم التقليل من قيمة العمل النقدي والفكري من جانب المعلمين والتلاميذ. ويؤكد جيرو في هذا السياق أن هذه الأداتية تسيطر على برامج إعداد وتأهيل المعلمين، حيث يدرّب المعلم على تقانة المهنة، ويبعد عن كل أشكال التفكير النقدي.

وفيما يتعلق بالطلاب يبين جيرو أن الطلاب، وفي ظل هذه النزعة الأداتية الخائفة، يتعلمون كيف «يقومون بعمل كذا» و«ما أفضل الوسائل التي تحقق هذا أو ذاك؟» «أو» يتمكن من أفضل الطرق التي تمكنهم من تدريس بعض المعارف المعطاة سابقاً». والفكرة المركزية أن هذه المدارس والمؤسسات تقصي التفكير النقدي والفكر التأملي والجوانب الأخلاقية

والإنسانية في قاعة الصف، وعلى مقاعد الدراسة.

ومن غير شك فإن هذه الأدوات ترسخ فكرة «التربية المحكومة بالإدارة» التي تتمثل في تقويم المعرفة إلى أجزاء منفصلة، ووضع معايير لها من أجل إدارتها واستهلاكها وقياسها عبر مقاييس تم تحديدها مسبقاً، وهذا ما يمكن أن نطلق عليه التلقين أو التعليم البنكي. وفي هذا النسق التربوي يقوم خبراء المناهج والتدريس والتقويم بالتفكير والتنظير والتخطيط بينما ينحصر دور المعلمين في التنفيذ والتطبيق.

وتبين المقارنة بين الاتجاه النقدي في التربية والأجندة التربوية لليبرالية الجديدة وجود تناقضات حيوية بين الاتجاهين فالليبرالية الجديدة تنظر إلى المدارس بوصفها مؤسسات استثمار اقتصادي وربحي، وترى بأن وظيفة المدرسة يجب أن تركز على التدريب المهني وإعداد القوى العاملة دون التفكير في أولويات الإعداد للمواطنة والقيم الأخلاقية والسياسية في المجتمع. ومن ثم فإن هذه النزعة الليبرالية تنظر إلى المعرفة بوصفها أداة للاستثمار تتحدد قيمتها بما تحققه من مكاسب اقتصادية، كما أنها توجه البحث كلياً لخدمة الاقتصاد الرأسمالي على حساب المشكلات والتحديات التي تواجه المجتمع، وهي تعمل على فكرة العلاقة بين التعليم والديمقراطية، وتعمل على اختزال دور المعلمين إلى ممارسات فنية، ومن ثم تقوم بإعلان الحرب على التربية النقدية ومؤسساتها درءاً لعملية نهوض الوعي النقدي الديمقراطي لدى الطلاب والتلاميذ.

التربية النقدية إزاء تحديات ما بعد الحداثة:

في إطار الفصل الخامس يخصص الكاتب مدخلاً لمناقشة تحديات ما بعد الحداثة في تفكير جيرو. والاتجاه العام لما بعد الحداثة على تنوعها يأخذ مسارات واضحة تتمثل في نهاية عصر النظريات الكبرى، ورفض اليقين المعرفي، ونزع القداسة عن المقدس، ورفض العلاقة القائمة بين الحداثة والعقلانية والعلم. وفي مواجهة هذه الحالة الحداثية الجديدة يرى جيرو بأنه يجب التعقل والاعتدال في النظر إلى معطياتها، فيجب عدم المبالغة في تقدير منجزاتها، كما يدعو إلى عدم رفضها على نحو كلي.

ويبين جيرو أن فهم هذه المرحلة بتضاريسها المختلفة، يمكن المعلمين من فهم الظروف المختلفة، وتحديد موقع التربية والتعليم في ظل هذه الظروف. وغني عن البيان أن عملية التعليم برمتها تتأثر وتتحدد مساراتها وفقاً لمعطيات الحداثة الجديدة: العلاقة مع المقدس، عالم اللاتقنين، عدم الثقة بالعلم، انهيار الأساطير، الثقافة الإلكترونية، غياب العقلانية.

والتحدي الأكبر الذي يبرزه جيرو يتمثل في اعتماد المدرسة على خطاب الحداثة (العلم، اليقين، المقدس، العقلانية، الحتمية، النظريات الكبرى) في ظل تحولات ومتغيرات جديدة أفرزها عصر ما بعد الحداثة. وهنا يكمن التناقض الكبير ما بين حداثتين: فخطاب الحداثة يقتصر على النموذج الأوروبي للثقافة والحضارة الذي يتمثل في اليقين المعرفي والتقدم والثقة بالعلم، أما خطاب ما بعد الحداثة فيشكل قطيعة تاريخية مع كل معطيات الحداثة. وهذا التناقض يوقع المدرسة في دوامة من الصراع الحيوي والوجودي للحضارة التربوية المعاصرة.

وما يجري في المدرسة اليوم يعتمد على معطيات الحداثة (عقل أداتي، مناهج مدرسية متجانسة، اختبارات، تصنيفات، فكرة التقدم الخطي، الثقة بالعلم، النخبوية).

وهنا، ومن أجل تجاوز هذه التناقضات التي تمثل نمطين مختلفين من الظروف والذهنيات والعقليات، يرى جيرو أنه لابد من إعادة النظر في كل مكونات النظام التعليمي وفلسفاته واتجاهاته ومناهجه في ضوء المستجدات ما بعد الحداثة.

وهنا، ومن جديد، يؤكد جيرو على دور رجالات التربية في بناء تصورات جديدة في الكيفيات التي يمكن فيها للتربية النقدية احتواء العصر الجديد بمناهج جديدة وطرائق وذهنيات متجددة تتيح للتربية أن تكون فاعلة في مسار الحياة الكونية برمتها. حيث يتوجب على المربين التعامل مع الوقائع والنظريات والأفكار الجديدة والأنظمة الجديدة بروح نقدية جديدة. وتبرز إحدى الأفكار العبقريّة لجيرو في هذا السياق في تأكيده على أمر مزدوج الاتجاه: فهو يرى ضرورة إضفاء الطابع التربوي على السياسة، وإضفاء الطابع السياسي على التربية.

وفي تأكيده على أهمية بناء تربية جديدة لعصر جديد يرى جيرو أنه يجب على التربية الجديدة أن تأخذ بعين الاعتبار العوامل والمتغيرات والظروف والاتجاهات والرغبات المتحولة للأجيال الجديدة أي: للشباب الذي يتشكل في ظل الظروف التاريخية والاقتصادية الجديدة؛ إذ يجب على سبيل المثال فهم الكيفية التي تتشكل فيها هويات الشباب وعمليات إنتاج المعاني في إطار الثقافات المهجنة والصراعات النمطية الجديدة في عالم الميديا والصور والتقانة.

ويشير جيرو إلى الأهمية الكبيرة اليوم التي تحتلها الثقافة الإلكترونية الجديدة فيما بعد حالة الحداثة، ويبين أن هذه الثقافة تفرض تحديات كبيرة جداً على الافتراضات الطبيعية حول دور المعلمين والمؤسسات التي تبث الثقافة والمعرفة العلمية.

وفي إشارة منه يوضح جيرو أن التربية الليبرالية الجديدة تفرض نفسها بقوة في المرحلة الراهنة، وهي تفرض برامجها وفلسفتها سياسياً واقتصادياً واجتماعياً. وهذا الواقع يتناقض كلياً مع التربية النقدية التي تعمل على أنسنة التربية وعقلنتها وتوجيهها توجيهاً أخلاقياً ينسجم إلى حد كبير مع متطلبات العصر الجديد: تعلم ديمقراطي، نقدي، عقلاني، في خدمة الجميع، ضد التمييز والتعصب، والاستئثار.

وباختصار فإن التربية النقدية هذه معنية في عصر ما بعد الحداثة بفهم المستجدات الفكرية والاقتصادية والاجتماعية لهذه المرحلة، ثم وضع إستراتيجيات فلسفية تربوية لاحتواء هذه التغيرات الجديدة، وتحقيق التوازن الخلاق ما بين العصر والإنسان الجديد في ظل تربية نقدية جديدة.

متطلبات التربية النقدية:

يرى جيرو أن التربية النقدية ليست مجرد نظرية، بل هي مشروع عمل فاعل يهدف إلى المواجهة والتغيير. وتأسيساً على هذا التصور يرى جيرو أن التربية يجب أن ترتسم في صورة المشروع الديمقراطي للمجتمع، وذلك من خلال التركيز على التربية السياسية

والتربية على المواطنة والتربية الأخلاقية، وذلك في مواجهة المشروع الليبرالي الجديد الذي يوظف المدرسة توظيفاً أداتياً رأسمالياً. ويمكن القول في هذا السياق أن جيرو يرى أنه من الضروري أن يكون التعليم جزءاً من عملية التغيير الاجتماعي نفسها على مبدأ أنه يجب على التربية ألا تقف على الحياد، بل يجب أن تمارس فعلاً حيويًا في عملية تغيير المجتمع، والانطلاق به نحو آفاق إنسانية خلاقية.

ومن جهة ثانية يركز جيرو على أهمية تحويل التعليم إلى ساحة للتفاعل الديمقراطي، وهذا يشكل تعبيراً حقيقياً عن الربط ما بين التربية والسياسة من جهة، وما بين التربية ومشروع التغيير الاجتماعي من جهة أخرى. وعلى هذا الأساس يرفض جيرو فكرة خصخصة المدارس بوصفها عملية تحويل العام إلى الخاص والجماهيري إلى الليبرالي، بمعنى أنه يرفض تحويل الساحة الثقافية الفكرية للمدرسة إلى ساحة تجارية تسودها قوانين السوق ورهاناته.

ولا ينكر جيرو في سياق تناوله لهذه القضية أن الساحة العامة للتربية النقدية تحتاج إلى مفكرين نقديين يمتلكون الوعي ويحملون في ذاتهم قدرة هائلة على التنوير تمكنهم من تحمل المسؤولية التاريخية للفكر النقدي في توجيه المجتمع نحو مسارات إنسانية أكثر عدلاً وقيمة إنسانية.

المعلم الناقد المقاوم:

وفي مقام آخر يؤكد جيرو على أهمية إعادة صياغة دور المعلم وإعادة النظر في دوره، والانتقال به من دور تقليدي ارتسم على مقاسات التربية الليبرالية إلى معلم نقدي يرتبط بمشروع وطني وإنساني للحياة والتغيير في المجتمع. فالمعلم أصبح ضمن منظور تمهين التعليم مجرد فاعل مهني متخصص في مجال المهارة التعليمية التي يتقنها دون غيرها، وتحويل إلى حالة من الضياع في مدارات جزئية لا تحمل في ذاتها أي طاقة تنويرية ونقدية للحياة.

وهذا يعني أن المشروع النقدي للتربية يجب أن يؤكد على دور المعلم المنتور الفيلسوف الذي يحمل رسالة ورؤية فلسفية نقدية للعالم بما ينطوي عليه من تفاعلات كونية بالغة الأهمية والخطورة. وفي هذا السياق ينبه جيرو إلى محاولة الفصل بين المعلمين وخبراتهم الثقافية، حيث يتحول المعلم إلى أداة تنفيذية أداتية لا معنى لها في مدارات الفكر والثقافة الإنسانية الحية. ويركز جيرو في طروحاته عن المعلم على أهمية بناء المعلم النقدي المسلح بثقافة المقاومة والرغبة في تغيير المجتمع إلى مجتمعات متنورة وفاعلة تاريخياً. وهذه المقاومة النقدية يجب أن تتجلى في قاعات الصف وفي الممارسة التربوية اليومية، حيث يمكن للمعلم المقاوم الناقد أن يرسخ في نفوس طلابه كل القيم النقدية والممارسات الديمقراطية في الحياة المدرسية اليومية.

تحالف رجال التربية مع الحركات الاجتماعية التحريرية:

يركز جيرو في مشروعه المقاوم على نسق من التحالفات الاجتماعية التي تشكل فضاءً فكرياً تربوياً للمقاومة والنضال ضد مختلف أشكال التربية التقليدية والليبرالية.

ويتمركز هذا التوجه بإقامة تحالفات بين المعلمين والمنظمات اليسارية والقوى الاجتماعية، وممثلي المجتمع المدني، ومنظمات المحافظة على البيئة وحقوق الإنسان وحركات السلام. وهذا يُمكن المعلمين من مواجهة الأنماط الليبرالية للتربية السائدة، ودفعها إلى التراجع والانحسار. ويأتي هذا الإدراك من أهمية النظر إلى التربية بوصفها ساحة للصراع الاجتماعي بين المهمشين وبين أصحاب الهيمنة والسيطرة من الليبراليين. وهذا يعني أنه لا بد من استجماع هذا الدعم الاجتماعي الخارجي لدعم حركة النضال التربوي في داخل المدرسة.

وهكذا يبين جيرو في هذا الفصل أهمية الربط بين التربية والمشروع الديمقراطي لتأسيس تربية نقدية تحقق للمجتمع نماء وازدهاره. وقد أراد جيرو لهذه التربية النقدية أن تواجه متطلبات المرحلة ما بعد الحداثية من أجل الصمود الإنساني في وجه الإغراق الرأسمالي للتربية بأمواج النزعات المادية الليبرالية الجديدة.

هذه المقاربات التي يقدمها جيرو تطرح نسقاً من الأسئلة يتصدرها سؤال: كيفية إعداد المعلم المقاوم؟ وأسئلة أخرى كثيرة تتمثل في الوسائل والكيفيات التي يمكن اعتمادها في مواجهة الطفرات الهائلة للتقانة والتكنولوجيا التي غمرت المدرسة، وأغرقتها في لجج الأعماق، فجيرو لم يستطع أن يحدد لنا عبر أبحاثه ودراساته الأجنحة العملية لمثل هذه الممارسة التربوية المناهضة!

في الفصل السادس الذي اتخذ له عنوان: تربية جيرو النقدية: إحياءات للتربية المصرية، يحاول الكاتب أن يستخلص العبر من الفكر النقدي التربوي لدى جيرو، وأن يستفيد منها في إضاءة جوانب في الحياة التربوية المصرية.

فالباحث في هذا الفصل يستنتج خمسة أفكار أساسية يستمد معينها من نظرية جيرو في رؤيته للنظام التربوي في مصر، إذ يؤكد على أهمية فكرة الصراع لا الإجماع في الواقع التربوية المصري، وفكرة الانحياز لا الحياد، وفكرة الدور السياسي والأخلاقي للتربية، وفكرة التنمية والتحرير، وفكرة المقاومة التربوية لا فكرة معاودة الإنتاج. وفي ضوء هذه الأفكار الخمسة يريد الكاتب أن يقرأ الواقع التربوي في مصر، وأن يحرضه على تغيير إستراتيجياته وتصورات. ومن ثم يقدم الكاتب نماذج تربوية في النظام التربوي المصري في ضوء نظرية جيرو محاولاً تفسير معاني ودلالات التربية النقدية والصراع والمقاومة في التربية المصرية المعاصرة. وفي سياق هذا العرض للتربية المصرية يذكر المؤلف نسقاً من السلبيات التي يعاني منها النظام التربوي في مصر: التسلط، التلقين، غياب الرسالة التربوية للمعلم، انحدار وعي المعلم، الدروس الخصوصية، التمييز التربوي القائم على التمييز الاجتماعي، نقص في السياسات، تحول المعلم إلى مجرد موظف بيروقراطي وظيفته إدارة الصف وضبطه... إلخ.

وبالطبع فإن الكاتب يُطلق نداءً تربوياً من أجل تغيير النظام التربوي على أساس النظرية النقدية في التربية، ومن ثم تحويله إلى نظام مقاوم يرفض فيه مختلف مظاهر الحياة السلبية التقليدية في الحياة التربوية. ويصل الأمر بالكاتب إلى اقتراح يفيد بأهمية تشكيل حركة سياسية اجتماعية راديكالية تتولى مهمة ترسيخ التربية النقدية وتوجيه

التربية في مصر إلى غايتها الإنسانية.

وفي النهاية يقترح الكاتب مشروعاً وطنياً لبناء تربية نقدية ترتبط بين التربية والتحول السياسي في مصر. ويحدد لهذا المشروع مسارات أكاديمية وتربوية تحريرية كما يتضمن بناء نخبة من المفكرين التربويين النقديين المقاومين الذين يستطيعون نشر الوعي النقدي الثقافي في مجال التربية والسياسة من أجل التغيير والنهضة والتنمية في مصر العربية.

خلاصة نقدية:

يحمل هذا العمل التربوي في ذاته قيمة علمية وفكرية كبيرة جداً، ويجب علينا أن نوجه خالص الشكر إلى المؤلف الأستاذ سعيد إسماعيل عمرو، وأن نحياه على هذا الجهد الإبداعي الكبير الذي أغنى فيه العقل التربوي العربي، وأثره وخصّبه بمعطيات الفكر التربوي النقدي العالمي؛ وما أحوجنا إلى مثل هذه العطاءات الفكرية في هذا الزمن الصعب الذي تغيب فيه كل أشكال الفكر النقدي في مجال التربية والفكر في مختلف تجلياتهما.

فمكتبتنا العربية ضحلة جداً في مستوياتها التربوية النقدية، والفكر التربوي العربي غارق ومستغرق في مستنقع الاجترار والتكرار والنمطية والانحدار، وهو يحتاج اليوم إلى زلزال كبير يهز أركانه، ويظهره من أدائه التاريخية؛ إذ تحول إلى كهوف تاريخية مظلمة لمستحاثات فكرية تربوية مضى عليها الزمن وتجاوزها. فالغرب حقق ثورات هائلة في كل ميدان؛ إذ تعاقبت ثوراته الفكرية في مجال التربية والحياة والفكر، فهناك أجيال متلاحقة من المفكرين النقديين الغربيين منذ عصر النهضة في القرنين الخامس عشر والسادس عشر، مروراً بعصر التنوير في القرن الثامن عشر، وصولاً إلى مرحلة الحداثة في القرنين التاسع عشر والعشرين، انتهاءً بمرحلة ما بعد الحداثة في القرن الحادي والعشرين. أما نحن فما زلنا تفكيرنا التربوي يتمحور حول بقايا تاريخية متآكلة من تراثنا التربوي الذي لا يتجاوز حدود التلقين والتعليم البنكي الأصم، إذ ما زلنا نتبنى منهجية تربوية غارقة في القدم والانتظام والمعيارية هدفها بناء مهذبين للأطفال لا مربين ومعلمين ومفكرين.

فالفكر التربوي النقدي غائب في بلادنا حتى الثمالة، ومرتبك حتى العظم، وخائب حتى النخاع. وفكرنا التربوي السائد لا يعدو أن يكون أضغاث أحلام تربوية أكل عليها الزمان وشرب. وما زالت كوابيس المسافة الحضارية التي تفصلنا عن الغرب في مستويات طفراته الفكرية النقدية في مجال السياسة والتربية والحياة تدق مهاجعنا وتذك أحلامنا الوردية.

وفي هذا السياق يمكن القول: بأن أفكار جيرو جاءت لتتهز الوجدان التربوي العربي، وجاء الكاتب ليعرفنا - في كتابه المميز هذا - بنمط من الإشعاع الحضاري النقدي الذي عرفته الولايات المتحدة الأمريكية في النصف الثاني من القرن العشرين ممثلاً بالفكر النقدي لجيرو وتدفقاته الفكرية في مجال التربية النقدية.

لقد أضاء الكاتب هذا الجانب النقدي في الفكر التربوي الأمريكي المعاصر، وأراد أن يهز ركود الفكر التربوي العربي، وأن يحرك مفاصله الأساسية، بل جاء ليسقط صخرة صماء قوية في المياه الفكرية العربية الراكدة، عسى أن يستيقظ التمساح العربي من غفوته التي

تكاد تكون أبدية.

وباختصار، الكتاب يشرق بومضات نقدية مهمة في الفكر التربوي النقدي، ويشكل نافذة يمكن للمربين العرب من معلمين ومفكرين إزكاء رثتهم التربوية ببعض الهواء المنعش الذي يحيي القلوب، ويشحن العقول بطاقة نقدية ضرورية من أجل النهضة والتنمية في الفكر التربوي العربي.

لقد سررت أيما سرور بالاطلاع على هذا الكتاب الذي أضاء مدخلاً جديداً من مداخل التربية النقدية العالمية. وإنني من هذا الموقع أدعو المهتمين للاطلاع على هذا الكتاب الجميل، والاستضاءة بنور النظرية النقدية التي ينطوي عليها. وكم كان جميلاً ومثيراً أيضاً أن يقوم الكاتب بقراءة الواقع التربوي في مصر العربية في ضوء هذه النظرية النقدية المقاومة، موظفاً إياها في عملية إيقاظ الوعي التربوي بمطالب التربية القائمة في مصر، داعياً إلى تخصيصها بعطاءات الفكر النقدي، راسماً مشروعاً تربوياً نقدياً يمكن التربية في مصر والعالم العربي من تجاوز هذه العطالة التاريخية في الفكر والممارسة إلى آفاق حضارية وفكرية جديدة. فالتربية العربية تحتاج اليوم إلى دورة دموية جديدة في العقل التربوي تنهض به وتسمو إلى آفاق نقدية تنويرية، كما تحتاج إلى تثوير المؤسسات التربوية في أداؤها ورسالتها للنهوض بالتربية والمجتمع والإنسان إلى مقامات الفعل الحضاري بكل ما يقتضيه هذا الفعل من فلسفات إنسانية تربوية نقدية متنورة.

وبقي علينا كي نكون في مستوى النقد الذي يتحراه الكاتب أن نرسم بعض الملاحظات التي تؤخذ على العمل، وقد جلت الأعمال التي تتخطى النقد العلمي، وتتجاوز حدوده. وفي دائرة هذا النقد الموجه إلى العمل يمكننا القول: بأن الكاتب انكفاً إلى مستويات السرد والعرض الممل لأفكار جيرو، ولم نجد لديه فكراً نقدياً يعالج فيه الشطحات الفكرية لنقديات جيرو المتطرقة الطوبائية والحاملة في كثير من الأحيان. وقد بلغ السرد درجة التكرار الممل لأفكار جيرو النقدية.

وما يؤخذ على الكاتب أنه كان وفيماً لـجيرو، ووقع تحت سحر تأثيره إلى درجة أهمل فيها كثيراً من الرؤى والتصورات الفكرية لعمالقة لا يشق لهم غبار في ميدان التربية النقدية وعلم الاجتماع النقدي، أمثال: بيير بورديو، وريموند بودون، وجورج سنيدر، واستابلية، وباولو فرايري، وإيفان أليتش، وغيرهم وهم من أبرز رواد المدرسة النقدية في علم الاجتماع التربوي النقدي المعاصر، وبقي الكاتب يدور في فلك جيرو وناسياً أن جيرو لم يكن إلا تلميذاً من مئات تلامذة هؤلاء العمالقة الذين أسسوا للفكر النقدي في مجال التربية والاجتماع. وقد نسي الكاتب آلاف الدراسات والأبحاث النقدية التي غطت أوروبا وآسيا وأمريكا التي تبحث في الصراع الطبقي على المدرسة، ونسي حتى أن يشير إلى التيارات الفكرية التي نادت بزوال المدرسة مثل الدعوة التي وجهها إيفان أليتش في كتابه (مجتمع بلا مدرسة).

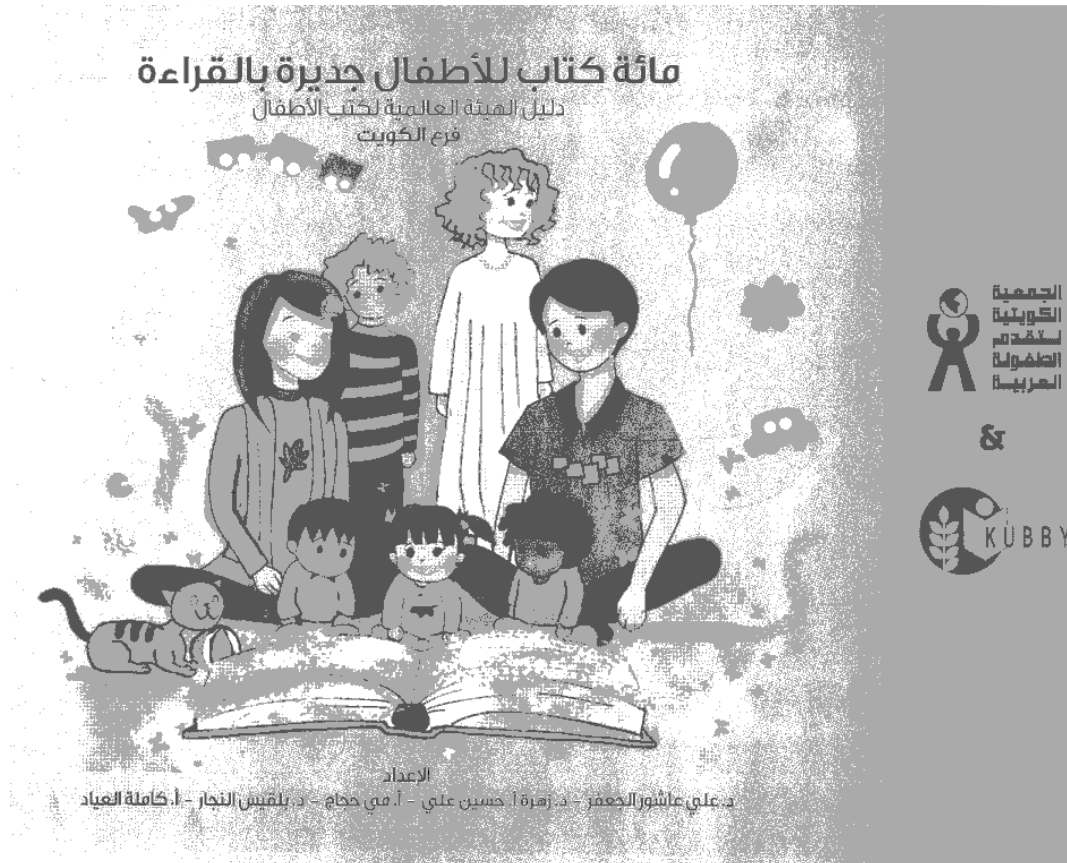
لقد وجه الكاتب النقد إلى المفكرين النقديين الكلاسيكيين؛ لأنهم ركزوا (كما يزعم) على فكرة أن فكرة وحيدة الاتجاه مفادها: أن المدرسة تنتج وتعيد إنتاج ما هو قائم فحسب دون التركيز على أهمية الصراع التربوية بين مكونات المجتمع في ساحة المدرسة. وهو في

هذا السياق يؤكد على انفراد جيرو بنظرية الممكن والصراع. وهذا التصور ليس في مقام يعلو على النقد أبداً، فأغلب الدراسات والأبحاث والنظريات النقدية ركزت - وعلى خلاف ما يذهب إليه الكاتب - على أهمية الصراع والنضال والمناضلين في العملية التربوية، ويكفي أن أذكر أنه في الستينيات من القرن الماضي ظهر كتاب لجورج سنيدير في فرنسا عنوانه: الطبقة والمدرسة وصراع الطبقات، وهو يبحث فيه بحثاً رقيقاً عن الطابع الاجتماعي والصراع الطبقي في داخل المدرسة وخارجها. ومع احترامي الكبير لجيرو فإن الدعوة إلى بناء المدرسة المناضلة المقاومة هي دعوة ماركسية في الأصل، وقد تطورت وأخذت أشكالها الجديدة في النظريات التربوية للماركسيات الجديدة لدى عدد كبير من المفكرين والدارسين، وقد كشفت مئات الدراسات الجارية في أوروبا وأمريكا عن الطابع الطبقي لهذا الصراع، وحددت أبعاده ونتاجاته.

وبقي علينا أن نوجه كلمة شكر إلى مؤلف هذا الكتاب، وإلى الدار المصرية اللبنانية للنشر التي ما زالت تضيء علينا بأنوار المعرفة المتجددة لتتحفنا بروائع العطاءات الفكرية التربوية في عصر نحن أحوج ما نكون فيه إلى فكر وضياء جلي نقدي مغامر يحرك المياه الآسنة في التفكير، والممارسة التربوية العربية المعاصرة.

إصدار جديد

صدر مؤخراً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب:
مائة كتاب للأطفال جديرة بالقراءة
 دليل الهيئة العالمية لكتب الأطفال - فرع الكويت



والكتاب نتاج قراءات فاحصة للعديد من الإنتاج الأدبي للطفل، تمت قراءتها
 ووضع المراحل العمرية المناسبة لها وذلك وفق أسس علمية.
 والكتاب أيضاً يمثل نشاط الهيئة العالمية لكتب الأطفال - فرع الكويت
 (KUBBY)، وذلك خدمة للأطفال وأولياء أمورهم والمعلمين.

المقالات

إجراءات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية

عبدالرحمن محمود جرّار

مستشار التربية الخاصة - دولة الكويت

يُنظر إلى الدمج **Mainstreaming** على أنه دمج الطلاب ذوي الحاجات الخاصة مع الطلاب العاديين في الصفوف الدراسية، أو في صفوف خاصة ملحقة بالمدرسة العادية، على أن تقدم لذوي الحاجات الخاصة البرامج المساندة والمتخصصة. إلا أن مفهوم الدمج قد شابه سوء فهم كبير، وأحدث إرباكاً حقيقياً سواء من حيث المفهوم، أو حتى من حيث التطبيق الفعلي له، فالبعض رأى فيه دعوة لإغلاق مراكز ومدارس التربية الخاصة وتعليم جميع الطلاب ذوي الحاجات الخاصة في الصفوف الدراسية العادية، إلا أن الدمج لا يعني ذلك، ولكنه يعني توفير فرص التعلم القائمة على المساواة للطلاب ذوي الحاجات الخاصة وذلك من خلال إلحاقهم بالبيئة التربوية الأكثر ملاءمة وقدرة على تلبية حاجاتهم. وفي كثير من الحالات تتمثل هذه البيئة في الصف الدراسي العادي، إن لم يكن طوال الوقت فبعض الوقت على أقل تقدير. وفي أحيان أخرى فالبيئة الملائمة لا تشمل الصف الدراسي العادي إطلاقاً. وما يحدد ذلك قدرات الطالب.

عندما يصار إلى دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية، ويصبحون جنباً إلى جنب مع أقرانهم العاديين، فهذا عملياً يحتاج إلى إعادة تنظيم لكل ما يتعلق بتطبيق هذا التوجه، من قوانين، وبناء، وأفراد، وطلبة، وأهالي وتقويم للطلبة. وفي هذا البحث تم حصر الإجراءات التي يفترض الأخذ بها عند تطبيق مبدأ الدمج في المدارس. وهذه الإجراءات هي:

أولاً - تشريع القوانين:

بداية وقبل البدء بتطبيق أي برنامج من برامج دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة مع الطلبة العاديين في المدارس العامة يفترض أن يكون هناك قانون يحمي ذلك التوجه ويحدد آليات التنفيذ فيما يتعلق بنوعية الخدمات المقدمة في مدارس الدمج، وعدد الطلبة الذين سيتم دمجهم، ونوعية ودرجة الإعاقات المسموح بدمجها، ونوعية الأشخاص القائمين على تطبيق برامج الدمج، والمناهج التي يفترض أن تطبق في مدارس الدمج. وغيرها من المحددات اللازمة لسير عملية التنفيذ والمتابعة بشكل واضح (برادلي، سيزر، وسوتلك، 2000).

ثانياً - تجهيز مدرسة الدمج:

ينصب الاهتمام في هذا المحور على توفير بيئة آمنة وخالية من الحواجز **Barrier free** -، حيث يفترض في المدارس العادية أن توفر التسهيلات البنائية اللازمة لإنجاح

فكرة الدمج، وبخاصة للطلبة ذوي الإعاقات الحركية وما يتطلبه ذلك من مصاعد وكراسي متحركة وأسطح أرضية مائلة، والتعديل في دورات المياه، ومقابض الأبواب، ومخارج الطوارئ، وخريطة الإخلاء عند الحريق، وتعديلات داخل الصفوف من كراسي وطاولات وأجهزة خاصة وأجهزة حاسوب، والكتب الناطقة، والمواد الدراسية المكتوبة بلغة برايل، وأجهزة التدريب السمعي، وأجهزة الحاسوب الناطقة. (الروسان، 1998) ومراعاة مستوى التهوية والحرارة في الغرفة الصفية، ومراعاة عامل الحيز المكاني داخل الغرفة Space for Instruction بحيث يكون هناك مكانان للتدريس: واحد لتدريس المجموعات الكبيرة، وآخر للمجموعات الصغيرة (هارون، 2000). وفي الصف الخاص يفترض توفير معلم متخصص في حالات الطلبة المدمجين دمجاً جزئياً في المدرسة العادية، وفي الصف العادي ينبغي وجود معلم مساعد يتابع الطلبة ذوي الإعاقات، ويحل مشكلاتهم التنظيمية.

ثالثاً - إعداد وتهيئة النظام المدرسي:

1 - مدراء المدارس:

يلعب المديرين دوراً قيادياً وداعماً لا غنى عنه لإنجاح برامج الدمج. فالمديرون قادرون على تذليل العقبات التي قد تحول دون حدوث التغيير المطلوب. ويمكن حدوث ذلك من خلال إعادة تنظيم اليوم الدراسي على نحو يسمح بتوفير الوقت الكافي للتخطيط والتعاون بين أعضاء الكادر، وتوفير الأعداد الكافية من مساعدي المعلمين، وخفض عدد الطلبة في الصف. ليس هذا وحسب، بل إن المديرين يستطيعون لعب دور مهم في توفير مصادر الدعم اللازمة لتطوير كفاءة المعلمين العاملين في صفوف الدمج (الخطيب، 2004). تجدر الإشارة أيضاً إلى أن مديري المدارس وما ينضوي تحتهم من كادر إداري وتعليمي يؤدون دوراً لا يمكن إغفاله في إعداد الطلبة المستقبليين «العاديين» لتقبل واحترام الفروق الفردية بينهم، وبين أقرانهم ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين معهم. وهذا يتطلب أن يكون التخطيط التربوي والتعليم مسؤولية مشتركة بين المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة، والإداريين، والأسر، والطلاب، والأقران (برادلي وآخرون، 2000).

2 - المعلمين:

بالنسبة للعمل مع الطلاب ذوي الحاجات الخاصة فإنه ينبغي أن يبدأ التدريب بالمعلمين والإخصائيين الآخرين الذين يعملون معهم بشكل مباشر، ذلك أن معظمهم لم تقدم لهم برامج تطوير نوعية. ومثل هذا التدريب يجب أن يحدث في أماكن العمل. وللأسف فالتدريب غالباً ما تفيد منه الكوادر الإدارية، ويتم بعيداً عن مكان العمل، بل وربما في دول أخرى لديهم نظم تربوية مختلفة جوهرياً (الخطيب، 2004). كذلك يجب أن تتضمن برامج تدريب المعلمين العاديين - الذين يعملون في نظام الدمج - سواء كانت قبل الخدمة أو في أثنائها عنصراً يتعلق بالتربية الخاصة يوضح المعلومات الرئيسية عن الإعاقة وطرق الإحالة، وسبل توفير الدعم الخاص بدلاً من الاعتماد على التدريب الميداني الذي تقره الجامعات في الفصل الأخير من الخطة الدراسية.

- ويشير (Waldron, 1995:286) إلى عدة عوامل يجب أن تؤخذ بالاعتبار عند اختيار معلمي الطلاب ذوي الإعاقات في صفوف الدمج، وهي:
- تبني اتجاهات إيجابية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقات مع الطلبة العاديين.
 - امتلاك المعلمين الدافعية للعمل في صفوف الدمج.
 - قبول المعلمين التعامل مع الإخصائين ذوي العلاقة.
 - المرونة في تكييف الأساليب والمناهج لتلائم الحاجات الفردية للطلبة المدمجين.
 - القدرة على التعامل مع ما تتطلبه البيئة الصفية من تغييرات وتعديلات.

رابعاً - تقويم الطلبة المرشحين للانتقال إلى برنامج الدمج في المدرسة العادية:

تعتبر هذه المرحلة من أهم المراحل التي تسير بها إجراءات دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية، لأنه بناءً عليها سيتقرر إحالة الطالب إلى تلك المدارس، أو إبقاؤه في مدرسة تطبق برنامج التعليم العام. إن عملية التقويم تسير وفقاً لعدة مراحل نوردتها كآلاتي:

- مرحلة الكشف الأولي: Screening: وفي هذه المرحلة يتم إجراء تقويم موجز يطبق على مجموعة كبيرة من الأطفال الذين يحتاجون منهم إلى تقويم إضافي معمق (الخطيب، 1998). ويُميّز في مرحلة الكشف الأولي بين إجراءين هما:

أ- التدخل قبل الإحالة Prereferral: هنا يعتقد المعلمون وأولياء الأمور أن لدى الطفل ضعفاً أو تأخراً ملحوظاً في مجال أو أكثر، وفي هذه المرحلة وقبل تحويل الطفل لجهات متخصصة في التربية الخاصة بشأن أهليته لخدمات التربية الخاصة، ينبغي أولاً تفهم الصعوبات التي يواجهها وبذل الجهود لمساعدته في التغلب عليها وهو ما يزال في الصف العادي. ولا توكل مهمة تنفيذ إجراءات التدخل قبل الإحالة لمعلم الصف الذي يلتحق به الطفل بمفرده، ولكن فريقاً من المعلمين في المدرسة يتم تشكيله لتقديم كل أشكال الدعم الممكنة للطفل تجنباً لتحويله إلى خدمات التربية الخاصة.

ب- مرحلة الإحالة Referral: إذا تبين أن الحاجات الخاصة للطفل أكبر من أن يتم تلبيتها في الصف العادي، وبالإمكانات المتاحة للمعلمين العاديين، فإنه يتم تحويل الطفل إلى فريق أو لجنة متخصصة لتحديد أهليته للتربية الخاصة. ولا يعمل هذا الفريق على مستوى مدرسة واحدة، وإنما على مستوى المنطقة أو المديرية.

مرحلة التقييم Assessment: يقوم الفريق المتعدد التخصصات بإجراء تقويم تخصصي ومعمق ليصار في النهاية إلى اتخاذ القرار يوثق في تقرير نفسي تربوي، وفي هذه المرحلة يتم تطبيق أدوات التقويم غير الرسمية Informal (الملاحظة، المقابلة، قوائم التقدير) وأدوات التقييم الرسمية Formal، والتي على هيئة اختبارات ومقاييس معيارية المرجع (الكيلاني، والروسان، 2006)، وبعد إجراء التقويمات الكافية واللازمة بتوظيف أكثر من أداة تقويمية يتم اتخاذ القرار بانتقال الطالب إلى صفوف الدمج لتلقي الخدمات المناسبة، والاستفادة من نقاط قوة ونقاط الضعف التي رشحت من تطبيق الاختبارات والمقاييس في بناء البرنامج التربوي الفردي فيما بعد.

التقييم القائم على المنهاج (CBM) Curriculum Based Assessment:

هو عبارة عن طريقة لتقوية الارتباط ما بين التقويم والتعليم من خلال تقويم الطالب على أبعاد المنهاج المختلفة. والأدوات المستخدمة في هذا التقويم هي المنهاج نفسه والتقييم القائم على المنهاج أيضاً هو «أي طريقة تستخدم الملاحظة والتسجيل المباشر لإنجاز الطالب في مناهج المدرسة، كأساس لجمع المعلومات لإصدار أحكام تعليمية» (جرار، 2008).

هذا ويجدر بنا القول، أننا إذا أردنا تسمية طالب على أنه ذو صعوبة تعليمية فإنه يُفترض بهذا الطالب أن يكون لديه تباين في قواه الداخلية (الذاكرة، والتفكير، والإدراك، والانتباه، واللغة الشفوية....)، وينعكس ذلك ما أشرنا على المهارات اللغوية الأكاديمية المرتبطة بتلك القوى آنفة الذكر، وعليه فقد نجد طالباً في الصف الرابع في حين أن مهاراته في القراءة الجهرية في مستوى الصف الثاني. والسؤال الذي يُطرح الآ ما الأداة التي من خلالها تم التوصل إلى أن هذا الطالب في ذلك المستوى الصفي؟ مما لا شك فيه أن هذه الأداة لا بد وأن تكون قد صممت على المناهج الدراسية التي تُعلم في كل مرحلة دراسية، وبما تتضمنه تلك المناهج من مهارات تلائم العمر النمائي للطفل (برادلي، وآخران، 2000).

خامساً - تحديد الطلاب المؤهلين للدمج:

يقصد بالأهلية **Eligibility** هنا أنه بعد إجراء التقويم اللازم للطلاب نكون قد حددنا قدرات الطلبة الذين يصلحون لدمجهم في الصف العادي، وهذا مما لا شك فيه يعتمد على ما يمتلكونه من قدرات تؤهلهم لبيئة التعلم الجديدة من جهة، وتساعدهم على مجاراة مهارات التعلم التي تطبق في الصف العادي بالحد المقبول منهم ضمن تلك القدرات من جهة ثانية (جرار، 2008). بناءً على ذلك هناك بعض العوامل التي يجب توافرها في الطلاب الذين سيتم دمجهم في الصف العادي (Waldron, 1995: 282)، نذكر منها:

- القدرة على حل الواجبات.
- القدرة على توظيف إستراتيجيات التذكر.
- قدرات عقلية.
- الاستقبال والتعبير اللفظي والكتابي.
- مستويات من المهارات الأكاديمية.
- مهارات التنظيم والدراسة.
- درجة من التحفيز.

سادساً - اختيار البديل التربوي الملائم:

عند اختيار البديل التربوي الملائم ليدمج فيه الطالب ذي الحاجة الخاصة فإنه تُطرح بعض الأسئلة مثل: هل حالة الطالب تتطلب توفير غرفة مصادر؟ أم صفاً خاصاً ملحفاً بالمدرسة العادية؟ أم سيدمج الطلبة في الصفوف العادية طوال اليوم مع خدمات مساندة؟ وهذا مما لا شك فيه يعتمد على نوعية الإعاقة وشدتها، ففي غرف المصادر ينبغي توفير الأدوات الخاصة بكل إعاقه، ومن أبرز النماذج التي يمكن من خلالها دمج الطلبة ذوي

الحاجات الخاصة في بيئة الصف العادي هي:

1 - الدوام الجزئي في الصف العادي:

يخصص هذا المستوى للطلاب الذين يعانون مشاكل خاصة، ولكنهم يستطيعون الاستفادة من الخدمات التعليمية الأساسية، وبإمكانهم أن يلتحقوا بنشاطات عادية مع أقرانهم العاديين، ولكنهم بعد ذلك يذهبون لتلقي تعليمهم الأكاديمي في غرفة المصادر (جعفر، 2003). فالطلبة الذين يتم تدريسهم جزءاً من اليوم المدرسي في غرفة المصادر، يجب أن يكون الهدف النهائي المعلن من البرامج التربوية الفردية - التي يطبقها معلم غرفة المصادر - هو انتقالهم من غرفة المصادر وإحلالهم في الصف العادي جنباً إلى جنب مع رفاقهم العاديين (Wallace & McIughlin, 1998).

2 - الصف العادي ذو الخدمات التعليمية المساعدة:

وفي هذا النموذج يبقى الطفل في الصف العادي، ويتلقى خدمات أخرى عن طريق المعلم المتنقل أو خدمات مساندة أخرى. ويقضي الطالب معظم يومه مع أقرانه في الصف العادي إلا أنه يتركهم في أيام أو أوقات، محددة من الأسبوع لتلقي الخدمة من قبل المعلم المتنقل، مثل اختصاصي النطق واللغة، أو اختصاصي العلاج الطبيعي.

3 - الصف العادي والمشورة المقدمة للمعلم:

يقضي الطالب في هذا البديل يومه الدراسي كله في غرفة الصف العادية، ولا يتلقى أي خدمات تعليمية خاصة مباشرة. و عوضاً عن ذلك يتلقى معلم غرفة الصف العادية عدة خدمات على يدي المعلم المستشار الذي يزوده بدوره بإرشادات تتعلق بحاجات الطالب المدمج في غرفة الصف.

4 - الصف الدراسي العادي:

يمثل الصف العادي الوضع التعليمي الطبيعي (أو البيئة الأقل تقييداً)، والوضع الأكثر تفضيلاً في الوقت الحاضر لأنه يحقق فلسفة الدمج الشامل. وفي صفوف التعليم العام، يتلقى الطلبة ذوو صعوبات التعلم تعليمهم على أيدي معلمين عاديين بالتعاون مع معلمي التربية الخاصة.

سابعاً - اعداد وتهيئة الطلاب:

أ- الطلاب العاديين: في المدارس العامة التي سيدمج فيها طلاب ذوو إعاقات أو اضطرابات معينة يجب أن يتم التوضيح للطلاب العاديين أهداف تطبيق سياسة الدمج، وأن تقديم حصص محددة توضح عملية الدمج غالباً ما يكون أسلوباً ناجحاً. ولا بد أن تتوافر للطلاب الفرصة لمناقشة أسئلتهم، ومخاوفهم، واهتماماتهم. ومن حقهم معرفة كيف، ومتى ولماذا يتعين عليهم أن يساعدوا الطلاب المعوقين.

ب- الطلاب المعاقين: عندما يتم دمج الطلاب المعاقين في المدارس العادية يجب أن يتوافر لهم

الوقت الكافي للتكيف مع التغييرات الجديدة، فقد يحتاجون إلى توجيهات مكثفة لإعدادهم لبيئة الصف العادي، مثل استخدام الخزانات، والأدراج، والتعرف على مرافق المدرسة، والتسهيلات المتاحة لهم. وما تجدر الإشارة إليه أن تكوين شبكة من العلاقات بين الطلبة العاديين وأقرانهم ذوي الإعاقات يذلل الكثير من الصعاب التي تواجه المعاقين في الحياة المدرسية (برادلي وآخرون، 2000).

ثامناً - إعداد وتهيئة أولياء أمور الطلاب:

تحتاج أسر الطلبة ذوي الحاجات الخاصة أن تتاح لهم الفرص الكافية للمشاركة في فعاليات برامج الدمج. وأما أولياء الأمور الذين يرتابون من تعليم أبنائهم ذوي الحاجات الخاصة في الصفوف العادية، فهم بحاجة إلى التزود بالمعلومات. وبرامج تدريب أولياء الأمور وإرشادهم ذات فائدة كبيرة في هذا الخصوص. فهم، مثلاً، بحاجة إلى أن يشعروا بالاطمئنان إزاء التقدم الذي سيحرزه أطفالهم في الصف العادي. والتأكد من عدم مضايقة وإحراج أبنائهم من قبل العاديين.

تجدر الإشارة إلى أنه ليس فقط أسر ذوي الحاجات الخاصة هم من يحتاجون إلى إعداد وتهيئة، بل إن أسر الأطفال العاديين بحاجة أيضاً لمثل هذه البرامج للوصول معهم إلى تقبل فكرة أن يكون مع أبنائهم العاديين طلاب غير عاديين (برادلي، وآخرون، 2000).

تاسعاً - تعديل مناهج الصف العادي:

إن المنهاج العادي المعدل يُستخدم عندما تكون الصعوبات لدى الطالب متضمنة معظم عناصر المنهاج، مما يتطلب اهتماماً متزايداً بالاحتياجات التعليمية الخاصة مع بقاء الباب مفتوحاً للمشاركة بالخبرات العامة قدر المستطاع (الخطيب، 2004). وإذا اتضح أن الاحتياجات الخاصة شديدة جداً أصبح هناك حاجة لتوظيف مناهج بديلة.

ومن أجل التيسير على معلمي التربية العادية في أثناء تنفيذ المنهج، والتدريس المعدل في غرفة الدراسة، فإن إمدادهم بالمنادج والتعريفات عادة ما يكون مفيداً. فغرض التعديل Modification هو تمكين المعلم من تلبية الاحتياجات العقلية والجسمية والسلوكية للطلاب، ويسمح التعديل للطلاب أيضاً بالاستفادة من ذخيرة المهارات الموجودة لديه عند اكتساب المهارات والمعارف الجديدة. فالمفهوم الذي يرتبط دوماً بالتعديل هو المشاركة الجزئية Partial Participation. والذي يتضمن مستوى مشاركة فاعلة في المهمة أو النشاط (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2009).

عاشراً - إعداد الخطة التربوية الفردية:

تشكل الخطة التربوية الفردية Individualized Education Plan (I.E.P) حجر الزاوية في بناء منهاج وتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وهي تلك الخطة التي تصمم بشكل خاص لطالب معين لكي تقابل حاجاته التربوية. بحث تشمل الأهداف (العامة والخاصة) كلها، والمتوقع تحقيقها وفق معايير معينة، وفي فترة زمنية محددة. وتتضمن الخطة التربوية أبعاداً عدة هي، المعلومات العامة عن الطالب، ونتائج التقويم

المستندة الى تطبيق الاختبارات والمقاييس، والأهداف قصيرة المدى. وبعد ذلك يصار إلى اشتقاق الخطة التعليمية الفردية (I.I.P) من الخطة التربوية الفردية وتتضمن الخطة التعليمية الفردية هدفاً قصير المدى يصار إلى تحليله إلى مهارات فرعية، إضافة إلى الوسائل والأدوات التي ستستخدم في عملية التعليم، والأسلوب التعليمي المستخدم، وطرق التقويم، ورسماً بيانياً يوضح أداء الطالب (الروسان وهارون، 2001).

المراجع

المراجع العربية:

- الخطيب، جمال (2004). تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية: مدخل إلى مدرسة الجميع. عمان: دار الفكر.
- الخطيب، جمال (1998). التدخل المبكر: مقدمة في التربية الخاصة، في الطفولة المبكرة. عمان: دار الفكر.
- الروسان، فاروق (1998). قضايا ومشكلات في التربية الخاصة. عمان: دار الفكر.
- الروسان، فاروق، هارون، صالح (2001). مناهج وأساليب تدريس مهارات الحياة اليومية لذوي الفئات الخاصة. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- الكيلاي، عبدالله، والروسان فاروق (2006). التقويم في التربية الخاصة. عمان: دار المسيرة.
- برادلي، ديان، سيزر، مارغرين، وسوتلك، ديان (2000). الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة: مفهومة وخلفيته النظرية (ترجمة: زيدان أحمد السرطاوي وعبدالعزیز السيد الشخص وعبدالعزیز عبد الجبار). العين، دار الكتاب الجامعي. (الكتاب الأصلي منشور عام 1997).
- جرار، عبدالرحمن (2008). صعوبات التعلم: قضايا حديثة. عمان: دار حنين.
- جعفر، غادة (2008). الصعوبات المرتبطة بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.
- هارون، صالح (2000). تدريس ذوي الإعاقات البسيطة في الفصل العادي. الرياض، دار الزهراء.

المراجع الأجنبية:

- Hallahan, D., Kauffman, J., & Pullen, P. (2009). *Exceptional Learners: An Introduction to Special education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Wallace, G., & McLaughlin (1988). *Learning Disabilities: Concept and characteristics*. New York: Macmillan Publishing.
- Waldron, K. (1995). *introduction to a Special Education: the inclusive classroom*. London, Delmer Publishers.

أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

* حصل الدكتور / علي عاشور الجعفر - من قسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت، وعضو اللجنة الاستشارية ومدير تحرير مجلة الطفولة العربية - على براءة الاختراع للعام 2011 / 2012 عن: "Timepiece with Multiplication Table Display and Method of Teaching Multiplication Tables"، وتتألف فكرة الاختراع من شقين مترابطين: الأول: توظيف آلة قياس الزمن، والثاني: تصميم ساعة تستوعب جدول الضرب وقد أطلق على هذا الاختراع اسم ساعة التكوين. وقد أعلن عن ذلك نائب مدير الجامعة للأبحاث في جامعة الكويت الأستاذ الدكتور / حسن السند.



* قامت شبكة المعلومات العربية التربوية "شمعة" ومقرها لبنان بعقد ندوة تعريفية بها، نظمتها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بالتعاون مع الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، وذلك في مبنى المقر الدائم للمنظمات (الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي) بالكويت في يوم الخميس 18 أكتوبر 2012.

وقد هدفت هذه الندوة إلى تعريف كليات التربية في دول الخليج العربي على شبكة المعلومات العربية التربوية "شمعة"، أنواع الخدمات التي تقدمها للباحث العربي، والبحث في قضايا تبادل المعلومات بين كليات التربية حول البحوث التربوية وأهمية ذلك في تطوير المعرفة التربوية في بلداننا.

شبكة المعلومات العربية التربوية "شمعة" (www.shamaa.org) هي قاعدة معلومات إلكترونية لا تبغي الربح، توثق الدراسات التربوية في البلدان العربية في مجمل ميادين التربية بأي من اللغات الثلاث: العربية، والفرنسية، أو الإنجليزية، وتتيحها بالمجان للباحثين والمهتمين بالدراسات التربوية.

وقد حضر الندوة كل من: فريق شمعة (لبنان) الذي تم استضافته بالكويت المكون من الدكتور / عدنان الأمين، والسيدة / ريتا معلوف، والسيدة / رانيا كساب، كما حضرها الدكتور / حسن الإبراهيم - رئيس مجلس أمناء "شمعة"، ومن أعضاء مجلس أمنائها الدكتورة / فايزة الخرافي والدكتور عبد المنعم عثمان والسيد / أنور النوري، وعمداء كليات التربية في الكويت وجامعة الملك سعود، بالإضافة إلى أساتذة كلية التربية في جامعة الكويت، وكلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، ومدير إدارة مكاتب جامعة الكويت، ورؤساء مكاتبها، وممثلين عن وزارة التربية.

والجمعية، وهي تتقدم إلى كل من معالي السيد / عبد اللطيف الحمد - مدير عام

الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، وسعادة السيد / أحمد عثمان - مدير الدائرة الفنية بالصندوق بجزيل الشكر والتقدير على دعمهما واستضافتهما للندوة، لنتمنى لهما التوفيق والسداد، وللصندوق التقدم والازدهار.

* في 17 أكتوبر 2012 نظمت كلية التربية بجامعة الكويت لقاءً مفتوحاً بين فريق "شمعة" والأساتذة والطلاب وطلاب الدراسات العليا، وذلك للتعريف بمشروع "شمعة" وأنواع الخدمات التي تقدمها للباحث العربي والرد على استفسارات الحضور.

ويسعد الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية أن تتقدم بجزيل شكرها وتقديرها إلى الدكتورة / فاطمة نذر - العميد المساعد لشؤون الأبحاث والاستشارات والتدريب بالكلية، على حسن استقبال اللقاء وتنظيمه، وتتمنى لها التوفيق والسداد.

* وفي 17 أكتوبر 2012 وفي مقر الجمعية تم التوقيع على اتفاقية تعاون فيما بين الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، وبين شبكة المعلومات العربية التربوية "شمعة"، تنص على قيام "شمعة" بنشر المعلومات البيبلوغرافية والملخص عن أعداد "مجلة الطفولة العربية" أو عن المقالات أو الدراسات أو المواضيع المنشورة فيها، على موقعها الخاص على شبكة الإنترنت. ويتم العمل بهذه الاتفاقية لمدة سنة قابلة للتجديد ابتداءً من تاريخ التوقيع عليها، ما لم يعرب أحد الفريقين للفريق الآخر، عن رغبته بوضع حد لمفعولها.



* في مركز لوريس ملاجوزي الدولي بمدينة "ريجيو إيميليا" الإيطالية، وفي الساعة الخامسة والنصف من مساء يوم الاثنين الموافق 2012/11/18 تم تدشين افتتاح "قاعة الكويت" بحضور الدكتور / حسن الإبراهيم - رئيس الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، والدكتور / علي عاشور - عضو اللجنة

الاستشارية بالجمعية، كما حضر التدشين كل من: الدكتورة / كارلا رينالدي رئيسة مؤسسة ريجيو للأطفال، ومجموعة من الدارسين من أكثر من عشرين دولة من بينهم مجموعة من الموجهات من وزارة التربية بدولة الكويت الذين يحضرون الدورة التدريبية على أسلوب ريجيو التربوي لأطفال ما قبل المرحلة الإلزامية.

وقد ألقى الدكتور / حسن الإبراهيم كلمة عرض فيها بشكل موجز دور الجمعية البحثي للارتقاء بالتعليم في العالم العربي، لاسيما مشروع أدب الأطفال، والمشاريع الخاصة بالحروب ومشكلاتها في الدول التي عانت من مثل هذه المشكلات كالاجتياح الإسرائيلي للبنان، والغزو العراقي على الكويت، وأثر كل ذلك على الأطفال.

كما ألقى الدكتورة / كارلا رينالدي كلمة أشادت فيها بالتعاون المميز بين الجمعية ومؤسسة أطفال ريجيو، مثمناً الجهود المبذولة للارتقاء بالطفولة في كل أنحاء العالم.

وتعتبر قاعة الكويت بمركز لوريس ملاجوزي الدولي إحدى القاعات التي يلتقي بها الباحثون من كل دول العالم لمناقشة القضايا الخاصة بالطفولة، وهي تعبير رمزي عن الشراكة الدولية التي تقدمها الكويت ممثلة بالجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية إلى العالم.

إصدار جديد

صدر مؤخراً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

الحقيبة الاختبارية
مقياس وكسلر الكويت لذكاء أطفال ما قبل المدرسة
 والمرحلة الابتدائية

للدكتورة فوزية هادي الدكتور صلاح مراد
 جامعة الكويت



تحتوي هذه الحقيبة على كل من:

الدليل النهائي للمقياس، كتيب الصور (1)، كتيب الصور (2)،
 علبة المكعبات، وكراس تسجيل الإجابات للفترتين العمريتين
 2:9 - 3:11 سنوات و 4 - 7:3 سنوات، وعلبة تجميع الأشياء للصور المتقطعة،
 وكتيب الإجابة للاختبار الفرعي "البحث عن الرموز"

سعر الحقيبة الواحدة 200 د.ك (مئتا دينار كويتي)



الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

قسمة اشتراك

الدول الأخرى	دول مجلس التعاون	داخل الكويت	البيانات
2 دولار أمريكي	1 د.ك	1 د.ك	ثمن العدد للفرد
15 دولار أمريكي	4 د.ك	3 د.ك	الاشتراك السنوي للفرد
60 دولار أمريكي	15 د.ك	15 د.ك	الاشتراك السنوي للمؤسسات

الرجاء وضع علامة ✓ في حالة رغبتكم في: اشتراك تجديد اشتراك

الاسم: _____

العنوان: _____

التاريخ: _____

التوقيع: _____

يتم تحويل الاشتراكات على حساب
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
Kuwait Society for Advancement of Arab Children
البنك التجاري الكويتي - الرئيسي
Commercial Bank of Kuwait - Main Office
الحساب بالدينار الكويتي

A/C No.: 0396922100414012 Swift Code: COMBKWKW
IBAN: KW27 COMB 0000 0103 9692 2100 4140 12

الحساب بالدولار الأمريكي
A/C No.: 0396922100840013 Swift Code: COMBKWKW
IBAN: KW66 COMB 0000 0103 9692 2100 8400 13

