□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 5 12/13/10 12:34:39 PM

محتويات العدد الواحد والأربعون

	الصفحة
❋ افتتاحية العدد	7
❋ البحوث والدراسات:	
ـ فاعليـة برنامج تدريبي مقترح فـي تنمية المسـؤولية الاجتماعية لدى أطفال الروضة د. حنان عبدالحميد العناني	8
ـ زيادة معدل الذكاء القومي في السودان في الفترة 1964 ـ 2006 أ. د. عمر هارون الخليفة أ. سحر بشير عبدالواحد د. فضل المولى عبدالرضي	28
ـ العنف الإرهابي وتأثيره على شخصية الطفل الجزائري د. عزيزة عنو	48
❋ كتاب العدد:	
ـ قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة تأليف: أ. د. سامي محمد نصار تقديم: أ. د. حامد عمار عروض ومراجعة: أ. د. علي أسعد وطفة	66
❋ المقالات:	
ـ نماذج لألعاب تربوية هادفة مصممة لخدمة أطفال متلازمة «الداون» أ. سوسن حبيب عباس	74
❋ أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية	92
❋ من قصص الأطفال	93

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 6 12/13/10 12:34:40 PM

افتتاحية العدد

يطل علينا العدد (41) من مجلة الطفولة العربية كي يُستَهلَّ به المجلد الحادي عشر وينهي به العام العاشر من عمر المجلة المديد. وتخص المجلة هذا العدد لمواضيع عديدة إيماناً منها بأن الأبحاث التي تقع خارج نطاق «الملف الدوري» لا يمكن تجاهلها وإهمالها، بل يجب الاستفادة منها عن طريق نشرها وتقديمها للقارئ كي يجد لذته في قراءتها والاستفادة منها.

وقد تم مؤخراً عمل محرك بحث إلكتروني لكشاف أعداد المجلة كاملة مع ملخصات لبحوثها ومقالاتها بنظام (PDF) على موقع الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، بالإضافة إلى عمل قاعدة بيانات للكشاف مع الملخصات على أشرطة ممغنطة (CD's) سيتم توزيعها مع صدور هذا العدد (ديسمبر 2009).

وتعتقد هيئة التحرير بالمجلة أنها بهذا الاختيار وهذا التخطيط توفقت في دفع عجلة التقدم إلى الأمام، آملين أن تواصل المجلة معالجة بعض الموضوعات والقضايا لتعم الفائدة وتزداد المشاركة فيما آلت إليها أوضاع الطفولة ومشكلاتها في العالم العربي.

وقد قادت جهود العاملين في المجلة إلى تحديد مجالات وموضوعات من شأنها إحداث تطورات في بنيتها في تحرك يهدف إلى إيجاد تنوع في مجال أبحاث الطفولة وموضوعاتها بقصد خلق منبر يستغله الباحثون لعرض أفكارهم وإنجازاتهم البحثية والعلمية، ومن أجل ذلك اعتمدت مجلة الطفولة العربية إستراتيجية لنفسها لتعزيز أدائها وتطوير مجالاتها واستثمار قدراتها لإفادة قرائها ومشتركيها.

ونحن على ثقة من أن هذا العدد من المجلة، والذي تختتم فيه السنة العاشرة من ميلادها، وإن اتسم بطابع التنوع والشمول، فإنه يمكن أن يشفي غليل القراء بما يتضمنه من البحث والتحري في مجالات هي أقرب للواقع الذي يعيش فيه الطفل في عالمنا العربي.

والله ولي التوفيق،

هيئة التحرير

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 7 12/13/10 12:34:40 PM

البحوث والدراسات

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال الروضة

د. حنان عبد الحميد العناني

قسم العلوم التربوية
كلية الأميرة عالية الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية، عَمّان. الأردن

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال الروضة، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بتطوير مقياس المسؤولية الاجتماعية. وتكونت عينة الدراسة من (52) طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم بين (5-6) سنوات، تم اختيارهم من روضة الإيثار بمنطقة المقابلين. وبعد تحليل النتائج إحصائياً باستخدام المتوسطات واختبار «ت» تبين: (1) هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المسؤولية الاجتماعية تعزى لأثر البرنامج التدريبي. (2) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس بعد تطبيق البرنامج إلاّ على بُعد الاستقلال لصالح الذكور.

The effectiveness of a Suggested Training Program in Developing of Social Responsibility for Kindergarten Children

Hanan Abed Alhameed Alanani

Princess Alia University College
Al-Balqa' Applied University College, Amman - Jordan

Abstract

The study aimed at testing the effectiveness of a training program suggested for developing social responsibility of kindergarten children. For this purpose, a scale of social responsibility was developed by the researcher. The sample of the study consisted of (52) children, males and females, ranging between (5-6) years of age, who were chosen from Al-Ethar kindergarten at Al-Moquablain Area. Using «t» test, the results have shown that there are statistically significance differences in the degree of responsibility attributed to the effect of the training program, while there are no statistically significance differences that could be attributed to gender after the program has been applied except those related to the dimension of independence, which was higher in males.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 8 12/13/10 12:34:40 PM

مقدمة:

أصبحت رياض الأطفال اليوم ضرورة من ضرورات المجتمع؛ نظراً لتعقد الحياة الاجتماعية، فهي نظام ينبثق من التغير الأسري الذي حدث في بناء الأسرة ووظائفها، والذي يُعدّ انعكاساً لتغيرات عميقة حدثت في المحيط الاجتماعي والحضاري. ومما لا شك فيه أن رياض الأطفال الآن، بوصفها مؤسسة تربوية مهمة، تسهم في تنمية الطفل من جميع النواحي، ومن ذلك تنمية المسؤولية لديه.

وتتفق الاتجاهات التربوية الحديثة في تأكيد أهمية الشعور بالمسؤولية لدى طفل الروضة وتحملها، وتعتبر ذلك مهماً لنمو شخصيته وتكيفها (بدران، 2000). وبناءً عليه يعد تعلم المسؤولية من أساسيات منهج الدراسات الاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة (برور، 2005)، من ناحية أخرى تؤكد الدراسات أهمية المسؤولية الاجتماعية للموهوبين (إبراهيم، 2002) وهذا يعني أن تنمية المسؤولية لدى أطفال الروضة تسهم في تنشئتهم كمبدعين.

وفي إطار اهتمام علم النفس الحديث بالسلوك الاجتماعي الإيجابي، أسهم العديد من الباحثين في دراسة المسؤولية ومنهم «هاريس» (Harris, 1957) الذي رأى أن مصدر الإلزام في المسؤولية الاجتماعية هو الجانب الخلقي. بينما اعتبر «دافيز» (Davis, 1975) المسؤولية الاجتماعية تحقيقاً للمصلحة الخاصة للفرد داخل إطار المصلحة العامة للمجتمع، وذلك باتباع الفرد الأنماط والمعايير السائدة في مجتمعه. وبين رست (Rest,1976) أن إدراك الفرد لمسؤوليته ينمو مع الفرد عبر مراحل النمو المختلفة، كما أن تحمله لمسؤولياته الاجتماعية نتيجة لالتزام حقيقي يبشر بوصول الفرد إلى أعلى درجات الخلق. أما عثمان (1979) فقد اهتم بدراسة المسؤولية الاجتماعية في الإسلام، ورأى أنها ذات طبيعة خلقية، اجتماعية، دينية، وأنها تتكون من ثلاثة عناصر هي الاهتمام، الفهم، المشاركة. كما أن لها ثلاثة أركان هي: الرعاية، الهداية والاتقان، كذلك حدد عثمان (1996) سبع مراحل لنمو المسؤولية لدى الإنسان، وهي: مرحلة السلب، الانتباه اللامبالي، الاتجاه المستغل، اليقظة الاجتماعية، الوعي الملتزم التوفيقي، الوعي التام بالالتزام، ومرحلة الوعي الاستشرافي، أما سنوويرت (Snowweart, 1995) فقد أوضح أن النمو الأخلاقي للفرد، ومن ذلك المسؤولية الاجتماعية، لا بد أن يتضمن عنصرين مهمين هما: العدل والاهتمام.

إن هناك اهتماماً بالغاً بتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الكبار والصغار في العديد من المجتمعات (Campsall, 2005. Malsch, 2005. Lyon, 2005. Holt, 2006)، حيث تشير الأدلة إلى أنه كلما أصبح الناس منفصلين عن بعضهم بعضاً كلما قل الارتباط بالمجتمع والتطوع وغير ذلك من السلوكات الاجتماعية (Malsch, 2005).

من ناحية أخرى، تعد المسؤولية الاجتماعية أحد أبعاد الذكاء الانفعالي (السمادوني، 2007. Drew, 2007) وعليه، فإن تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الأطفال تسهم في زيادة كفاءتهم الانفعالية.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 9 12/13/10 12:34:41 PM

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة سميث (Smith, 1979) إلى بحث العلاقة بين سلوك المسؤولية الاجتماعية، والسلوك الخلقي، والقدرة المعرفية. وبلغ مجموع أفراد العينة (312) طالباً وطالبة تم اختيارهم من طلاب المدارس العليا في نيويورك. وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة بين المسؤولية الاجتماعية من ناحية، والقدرة المعرفية والناحية الخلقية من ناحية أخرى، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لجنس الطلاب.

وأجرى أحمد (1979) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين قيام الاختصاصي الاجتماعي بأعمال الريادة مع جماعة الصف المدرسي ونموها الاجتماعي. وقد تكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات متكافئة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من مدرسة العباسية بالقاهرة. وبلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (38) طالباً، بينما بلغ عدد أفراد المجموعتين الضابطتين (38) طالباً و(39) طالباً. وكشفت النتائج عن أن جماعة الصف التي يستخدم معها الاختصاصي الاجتماعي أسلوب الريادة يرتفع نموها الاجتماعي (ومن ذلك المسؤولية الاجتماعية) عن غيرها.

واهتمت دراسة جولدمان (Goldman, 1981) بالمشاركة الاجتماعية للأطفال من خلال تفاعلهم في مجموعات مختلفة، وتكونت العينة من (72) طفلاً وطفلة في سن ثلاث وأربع سنوات، وتمت ملاحظة الأطفال لمدة أربعة أشهر وذلك في أثناء اللعب الحر. وتوصلت الدراسة إلى أن وجود الطفل في مجموعات مختلفة الأعمار يساعده على تكوين علاقات اجتماعية، وأن الذكور قد قضوا وقتاً أطول في التفاعل الإيجابي من البنات.

أما دراسة أوكونر وكيوفاس (O'conar and Cuervas,1982) فقد حاولت الكشف عن علاقة السلوك الاجتماعي بالمسؤولية والاستدلال الاجتماعي، وبلغ أفراد العينة (150) طفلاً وطفلة من الصفوف الثالث والخامس والسابع. وأظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية دالة بين السلوك الاجتماعي الإيجابي والمسؤولية الاجتماعية والمستوى العالي من الاستدلال الاجتماعي.

وقام مرزوق (1984) بدراسة الحاجة للانتماء، والحاجة للإنجاز، وعلاقتهما بالمسؤولية الاجتماعية، وأجريت الدراسة على عينة بلغت (300) طالب وطالبة من كلية التربية بالإسماعلية. وكشفت النتائج عن وجود ارتباطات موجبة بين حاجة الانتماء والمسؤولية الاجتماعية، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في درجات الانتماء والإنجاز والمسؤولية الاجتماعية.

وأجرى طه (1987) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية التعليم الأساسي في تنمية أبعاد المسؤولية الاجتماعية لدى تلاميذ الصف التاسع بمحافظة الشرقية بمصر. وتكونت العينة من (418) طالباً وطالبة. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة في درجات المسؤولية الاجتماعية بين الذكور من تلاميذ المدارس التجريبية، والذكور من تلاميذ المدارس غير التجريبية لصالح ذكور المدارس التجريبية، كما وجدت فروق دالة في المسؤولية الاجتماعية تعزى للجنس لصالح الإناث.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 10 12/13/10 12:34:41 PM

وهدفت دراسة الخوالدة (1987) إلى تحديد مفهوم المسؤولية الاجتماعية لدى عينة من الشباب الجامعي الأردني، وقد بلغ أفراد العينة (140) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث المنهج المسحي التحليلي، وأوضحت الدراسة أن المسؤولية من وجهة نظر العينة تقتضي النهوض بالأمانة، وهي ثلاثة أنواع: المسؤولية القانونية، والمسؤولية الأخلاقية، والمسؤولية الاجتماعية، كما أنهم يدركون أن أهم خصائص المسؤولية هي: المعرفة والعقل، ووجود الأنظمة والقوانين، وسلطة الحكم والتقويم، وأن المسؤولية تتفاوت بين الأفراد بتفاوت مراكزهم الاجتماعية، كما أكدوا أهمية المسؤولية الأخلاقية، واعتقدوا أن الظروف القاهرة التي تواجه الإنسان في الحياة قد تدفعه إلى التخفف من تحمل المسؤولية.

وكشفت دراسة طاحون (1990) عن مدى فاعلية أساليب العرض اللفظي الشارح، والمواقف النظرية والمشاركة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب المسلمين. وقد تم كل ذلك في ضوء الإطار النظري المرتبط بتصور سيد عثمان عن المسؤولية الاجتماعية. وبلغ عدد أفراد العينة (112) طالباً من طلاب الصف الثاني بمعهد المعلمين بالزقازيق. وأظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في المسؤولية الاجتماعية قبل استخدام الأساليب السابقة وبعدها لصالح بعد التطبيق، كما أوضحت الدراسة أن الأساليب المستخدمة في تطبيق البرنامج التدريبي قد أدت جميعها إلى تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أفراد العينة.

أما داوود (1990) فقد قامت بدراسة العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية والاتجاهات الدينية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة. وبلغ أفراد العينة (200) طالب وطالبة تم اختيارهم من مدارس منطقة شرق القاهرة التعليمية. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المسؤولية الاجتماعية والاتجاهات الدينية، كما وجدت فروق دالة إحصائية بين الجنسين في المسؤولية الاجتماعية لصالح الذكور.

وكشفت دراسة متولي (1990) عن العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية ومجالات القيم، وعن الفروق في درجة الشعور بالمسؤولية التي تعزى للجنس، وتكونت عينة الدراسة من (335) طالبا وطالبة من المستوى الجامعي بمصر، وأوضحت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في المسؤولية الاجتماعية تعزى للجنس لصالح الإناث، كما تبين أن هناك علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين المسؤولية الاجتماعية والقيم الدينية والاجتماعية.

وأجرى السندي (1990) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية عند تلاميذ المرحلة الثانوية في الريف والحضر، وبلغ أفراد العينة (579) طالباً سعودياً تم اختيارهم من تلاميذ الصف الثالث الثانوي بمنطقة المدينة المنورة التعليمية، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين المسؤولية الاجتماعية والتوافق الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في الريف.

وحاولت دراسة الكيال (1992) إلقاء الضوء على العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية ومفهوم الذات ومحل التبعة لدى طلاب الجامعة، وقد تم تطبيق مقاييس الدراسة على عينة عشوائية بلغت (340) طالباً وطالبة من كلية التربية بجامعة عين شمس. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المسؤولية تعزى للجنس لصالح الإناث في عنصر

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 11 12/13/10 12:34:42 PM

الاهتمام، ولصالح الذكور في الدرجة الكلية للمسؤولية.

وقام عبد الله (1994) بدراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية والاتجاهات البيئية. وتكونت العينة من (621) طالباً وطالبة بالصف الثاني الثانوي العام بمحافظة الشرقية بمصر، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المسؤولية الاجتماعية تعزى للجنس لصالح الذكور، وتبين أن هناك علاقة موجبة بين المسؤولية الاجتماعية والاتجاهات البيئية.

وهدفت دراسة عبد المقصود (1995) إلى تدريب أطفال الروضة على تحمل المسؤولية من خلال برنامج تدريبي قائم على النشاطات، وبلغت العينة (60) طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم بين (5-6) سنوات. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أطفال المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح درجاتهم بعد التطبيق، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات متوسطات تحمل المسؤولية تعزى للجنس بعد تنفيذ النشاطات. كما اتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة في تحمل المسؤولية لصالح أطفال المجوعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

وفي دراسة تجريبية أخرى لعبد المقصود (1999) هدفت إلى تنمية القيم السياسية، ومن ذلك المسؤولية لدى أطفال الروضة، وشملت العينة (60) طفلاً وطفلة من أطفال الرياض بالقاهرة. وأوضحت النتائج: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل تقديم النشاطات وبعدها لصالح درجاتهم بعد التطبيق، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات لدى الذكور والإناث من المجموعة التجريبية بعد التطبيق.

وحاولت دراسة صاصيلا (1999) التعرف إلى فاعلية طريقة لعب الأدوار في إكساب خبرات اجتماعية في رياض الأطفال في مدينة دمشق. وتألفت العينة من (92) طفلاً وطفلة للمجموعة التجريبية ومثلها للمجموعة الضابطة. وأشارت الدراسة إلى فاعلية طريقة لعب الأدوار في تنمية الخبرات الاجتماعية لدى أطفال الرياض، والى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية تعزى للجنس لصالح الإناث في خبرات التعاون وآداب الحديث والاستقبال، ولصالح الذكور في خبرات الاعتماد على الذات وآداب التحية والاستئذان وآداب الطعام، ولصالح الذكور على مقياس الخبرات الاجتماعية بشكل كلي.

وقام برونيللي (Brunelle, 2001) بدراسة حول أثر خدمة المجتمع المحلي على نمو التعاطف، والمسؤولية الاجتماعية، والاهتمام بالآخرين لدى المتطوعين من المراهقين الأمريكيين، وبلغ مجموع العينة (65) فرداً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة. واستمرت التجربة مدة (6) أشهر. وأظهرت النتائج أن تجربة خدمة المجتمع المحلي قد تركت آثاراً إيجابية جوهرية على الأفراد المشاركين فيها، حيث نمى لديهم التعاطف والمسؤولية الاجتماعية والاهتمام برفاهية المجتمع الكبير، كما أثرت قدرتهم وعزمهم على العمل من أجل مساعدة الآخرين في المجتمع.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 12 12/13/10 12:34:42 PM

وهدفت دراسة المومني (2003) إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي مقترح على تنمية مهارتي التكيف الاجتماعي والمبادأة، وذلك لدى أطفال ما قبل المدرسة. وتكونت عينة الدراسة من (69) طفلاً وطفلة تم اختيارهم من رياض الأطفال بمحافظة عجلون بالأردن، وبينت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مهارتي التكيف الاجتماعي والمبادأة لصالح المجموعة التجريبية. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التكيف الاجتماعي والمبادأة، ومن ذلك تحمل المسؤولية، تعزى للجنس.

وأجرى الشافعي (2004) دراسة بعنوان: علاقة المسؤولية الاجتماعية بالحكم الخلقي وبعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية المعلمين في المملكة العربية السعودية. وتكونت العينة من (280) طالباً معلماً سعودياً. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الإحساس بالمسؤولية ومستوى الحكم الخلقي، وكذلك مع الاتزان الانفعالي والانبساطية.

وهدفت دراسة عبد المقصود (2005) إلى إكساب أطفال الروضة السلوك الاستقلالي من خلال برنامج مقترح قائم على النشاطات، واشتملت العينة على (60) طفلاً وطفلة من أطفال الرياض بالقاهرة. وتمت ملاحظة الأطفال في أثناء قيامهم بالنشاطات وبعدها، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل تطبيق النشاطات وبعدها لصالح درجاتهم بعد التطبيق، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق النشاطات لصالح المجموعة التجريبية، وتوصلت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث بعد تطبيق النشاطات.

واتجه اهتمام بيجي (Baghaei, 2005) إلى دراسة مدركات الوالدين للمسؤولية الاجتماعية، ومن خلال دراسة الحالة، وإجراء (14) مقابلة لمجموعة من الآباء حول تطبيقات المسؤولية الاجتماعية في إحدى المدارس الأساسية في كولومبيا البريطانية تبين أن لدى الآباء تفسيرات مختلفة لمفهوم المسؤولية الاجتماعية، وهم يعتقدون أن الدور الرئيس لتعليم المسؤولية الاجتماعية للأطفال ملقى عليهم، وأن واجب المدرسة هو تعزيز ما تم تعلمه في البيت.

وأجرى ليون (Lyon, 2005) دراسة تجريبية هدفت إلى الكشف عن أثر برامج التوعية القيادية والتنوع على اتجاهات المراهقين وسلوكاتهم، ومن ذلك الشعور بالمسؤولية الاجتماعية.

وبينت النتائج أن المراهقين الذين حضروا البرنامج قد أظهروا زيادة كبيرة في تقبلهم للتنوع والشعور بالمسؤولية الاجتماعية مقارنة بالمجموعة الضابطة، كما كشفت النتائج عن وجود فروق بين الذكور والإناث الذين حضروا البرنامج لصالح الإناث.

وفي دراسة تجريبية أيضاً قامت بها هولت (Holt, 2006)، وهدفت إلى تنمية المسؤولية الاجتماعية، وتسهيل التفاعل الاجتماعي الإيجابي بين الطلبة ذوي الحاجات الخاصة وأقرانهم العاديين في الصفوف من السادس إلى الثامن في مدرسة شورلاين (Shoreline) المتوسطة. ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق برنامجين على العينة. وأوضحت

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 13 12/13/10 12:34:43 PM

النتائج أن هناك زيادة ذات دلالة إحصائية في التفاعل الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية تعزى للبرنامجين اللذين تم تطبيقهما في أثناء المشروع.

وأجرى العنزي (2006) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى كل من التفكير الناقد والمسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين في منطقتي الجوف والحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية، وبلغت العينة (168) طالباً وطالبة تم اختيارهم من الصفوف السادس، والأول والثاني المتوسط. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود مستوى عالٍ من التفكير الناقد والمسؤولية الاجتماعية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الناقد والمسؤولية الاجتماعية تعزى للجنس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

1 ـ استخدمت الدراسات السابقة المنهجين الوصفي والتجريبي في دراسة المسؤولية الاجتماعية، حيث استخدمت المنهج الوصفي دراسات: أوكونر وكيوفاس (Ocunnar and Cuevas, 1982)، الخوالدة (1987)، مرزوق (1984)، داوود (1990)، متولي (1990)، السندي (1990)، الكيال (1990)، عبد الله (1994)، الشافعي (2004)، بيجي (Baghaei, 2005)، والعنزي (2006)، واستخدمت المنهج التجريبي دراسات: أحمد (1979)، جولدمان (Goldman, 1981)، عبد المقصود (1995)، عبد المقصود (1999)، صاصيلا (1999)، برونيللي (Brunelle, 2001)، المومني (2003)، عبد المقصود (2005)، ليون (Lyons, 2005)، وهولت (Holt, 2006).

2 ـ اهتمت الدراسات السابقة بدراسة المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل: الحكم الخلقي، والقيم الدينية والاجتماعية، والإنجاز والانتماء.

3 ـ تضاربت نتائج الدراسات السابقة حول الفروق في المسؤولية الاجتماعية التي تعزى للجنس، حيث لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المسؤولية الاجتماعية تعزى للجنس لدى دراسات: مرزوق (1984)، عبد المقصود (1995)، العنزي (2006). كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس لصالح الذكور في دراسات: داوود (1990)، وعبد الله (1994)، والكيال (1992)، أما دراسات: طه (1987)، ومتولي (1990)، وليون (Lyon, 2005)، فقد أوضحت أن هناك فروقاً دالة في المسؤولية تعزى للجنس لصالح الإناث.

4 ـ اهتمت الدراسات السابقة بدراسة المسؤولية الاجتماعية لدى الأطفال والمراهقين والراشدين.

5 ـ في حدود علم الباحثة لا توجد دراسات تهتم بتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طفل الروضة في الأردن؛ مما دفع الباحثة للقيام بهذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم مراحل النمو الإنساني ففيها تبنى دعائم شخصية الطفل، ويتعلم من خلالها العديد من السلوكات الاجتماعية مثل المشاركة والانتماء والتعاون وتحمل المسؤولية، ويبدأ الطفل في تعلم المسؤولية منذ السنوات الأولى من عمره، فالطفل

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 14 12/13/10 12:34:43 PM

الرضيع يكون مستعداً لتقبل دروس بسيطة في المسؤولية كالإمساك بزجاجة الإرضاع مثلاً، كما يمكن تعليم أطفال ما قبل المدرسة تحمل المسؤولية عن طريق المساعدة في أعمال المنزل البسيطة.

وتستطيع الروضة أن تنمي المسؤولية الاجتماعية لدى الاطفال الملتحقين بها من خلال تطبيق برامج تدريبية تحتوي على نشاطات متنوعة تصمم خصيصاً لتحقيق ذلك.

ويمكن الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة عن طريق الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1 ـ ما فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال الروضة؟

2 ـ هل تختلف درجة المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال الروضة بعد تطبيق البرنامج باختلاف جنسهم؟

فروض البحث:

تتضمن الدراسة فرضين أساسيين هما:

1 ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المسؤولية الاجتماعية.

2 ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال الذكور / الإناث في التطبيق البعدي لمقياس المسؤولية الاجتماعية.

أهمية الدراسة:

تعود أهمية هذه الدراسة إلى:

- أهمية موضوع المسؤولية الاجتماعية للفرد والمجتمع، فقد عمم الرسول صلى الله عليه وسلم المسؤولية؛ حيث قال: «كلكم راعٍ وكلكم مسؤول عن رعيته...» (متفق عليه).
- أهمية الفئة المستهدفة في الدراسة، وهي فئة أطفال الروضة الذين يقع على عاتقهم مستقبلاً تنمية المجتمع، وتحمل مسؤولية قيادته، وسلامته، ورفاهيته.
- الإسهام في تقديم معلومات للمربين عن فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية المسؤولية الاجتماعية.
- لفت الانتباه لعناصر المسؤولية الاجتماعية ذات الأهمية لطفل الروضة، والتي حددت في هذه الدراسة بالمشاركة، والاستقلال، وآداب السلوك، والاهتمام بالآخرين.
- يمكن أن تسهم هذه الدراسة بإضافة معلومات علمية لتراث علم النفس الاجتماعي، وعلم نفس الطفل في مجال المسؤولية الاجتماعية، وتنميتها لدى أطفال الروضة.

محددات الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بالعينة ومواصفاتها والفترة الزمنية التي طبقت خلالها وهي الربع الأول من عام (2007).

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 15 12/13/10 12:34:44 PM

مصطلحات الدراسة:

- **المسـؤولية الاجتماعية: رأى هاريس (Harris, 1957) أن المسـؤولية الاجتماعية هي مـا يقوم به الفـرد من عمل يحقق به أهدافه وأهداف مجتمعـه بأمانة وإخلاص. واعتقد ولمان (Wolman,1973) أن المسـؤولية الاجتماعية سمة أخلاقية يتحدد من خلالها مؤاخذة الفرد على سلوكه. كما عرفها إمام (1983) بأنها مسؤولية الشخص الدنيوية أمـام المجتمـع، واعتبرتهـا عبـد القوي (1998) سـمة من سـمات الخلق وميـل للوفاء بالوعـود، والالتـزام بالواجبات والقابلية للمحاسـبة، كما أنها اسـتعداد لتقبل تبعات السـلوك الشخصي للإنسان، وأن يكون الشخص موضع ثقة الآخرين، ولديه إحساس بالالتزام نحو الجماعة.**

وتعرف المسـؤولية الاجتماعية في هذه الدراسة بأنها: سمة من سمات الخلق، ومهارة اجتماعية تنمو لدى الطفل من خلال تدريبه على المشاركة، والاستقلال، وآداب السلوك، والاهتمام بالآخرين. وتقاس المسؤولية من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس المسؤولية الاجتماعية، الذي أعدته الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة.

- **أبعاد المسؤولية الاجتماعية أو عناصرها: أكدت الدراسات في المجال العربي والإسلامي أن المسـؤولية تتضمن عناصر عدة، وهي: الفهم، المشـاركة، والاهتمام (عثمان، 1979، السـندي، 1990، طاحـون، 1990). كمـا أكـدت عبـد المقصـود (2002) في دراسـتها للمسؤولية الاجتماعية لدى أطفال الروضة في مصر بأنها تشتمل ثلاثة عناصر، فهي: المشـاركة، والاعتماد على الذات، وآداب السـلوك. أما في هذه الدراسة فعناصر أو أبعاد المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال الروضة فهي: المشاركة، والاستقلال، وآداب السلوك، والاهتمام.**

1 ـ المشـاركة: ويقصد بها تعاون الفرد مع باقي أفراد جماعته ومشـاركتهم نشـاطاتهم. وتقـاس المشـاركة من خلال الدرجـة التي يحصل عليهـا الطفل على بعد المشـاركة في مقياس المسؤولية الاجتماعية الذي أعدته الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة.

2 ـ الاستقلال: ويشير إلى قدرة الطفل على الاعتماد على ذاته، وعلى اتخاذ القرار وممارسة الحرية المسـؤولة، ويقاس الاسـتقلال من خلال الدرجة التي يحصـل عليها الطفل على بعد الاسـتقلال في مقياس المسـؤولية الاجتماعية الذي أعدتـه الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة.

3 ـ آداب السـلوك: وهي مجموعة العادات ونماذج السـلوك التي تطابق المعايير السائدة فـي المجتمع. ومن الأمثلـة عليها: آداب الاسـتئذان، الحديث، الطعـام، الزيارة. وتقاس آداب السـلوك مـن خلال الدرجـة التي يحصل عليهـا الطفل على بعد آداب السـلوك في مقياس المسؤولية الاجتماعية الخاص بهذه الدراسة.

4 ـ الاهتمـام: ويعبر عنه الحرص على سـلامة الآخر، والتعاطف معـه، ويقاس الاهتمام من خـلال الدرجة التي يحصـل عليها الطفل علـى بعد الاهتمام في مقياس المسـؤولية الاجتماعية المعد لهذه الدراسة.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 16 12/13/10 12:34:44 PM

البرنامج التدريبي:

هو مجموعة من الخطوات المنظمة المتسلسلة وفق إطار نظري يجري تطبيقه على الأطفال بهدف تنمية المسؤولية الاجتماعية لديهم.

طفل الروضة:

هو الصغير الذي يتراوح عمره بين الرابعة والسادسة، والذي يتم إلحاقه بالمؤسسة التربوية الخاصة بطفل ما قبل المدرسة بهدف تنميته من خلال نشاطات متنوعة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي الأولي ذي التطبيق القبلي والبعدي.

متغيرات الدراسة:

1 ـ المتغيران المستقلان: الجنس، والبرنامج التدريبي.

2 ـ المتغيرات التابعة: المسؤولية الاجتماعية وأبعادها.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من أطفال الصف التمهيدي بروضة الإيثار بمنطقة المقابلين في مدينة عمان، بلغ عددهم (52) طفلاً، نصفهم من الذكور، والنصف الآخر من الإناث، وبلغ متوسط أعمارهم (5) سنوات و (5) أشهر.

أداة الدراسة:

ـ مقياس المسؤولية الاجتماعية:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير مقياس المسؤولية الاجتماعية بعد قيامها بالآتي:

- مراجعة أدبيات البحث ذات العلاقة.
- الاطلاع على عدد من المقاييس التي صممت لقياس المسؤولية الاجتماعية مثل مقياس كل من: السندي (1990)، طاحون (1990)، وعبد المقصود (2002).
- إجراء دراسة استطلاعية.

واشتملت أداة الدراسة على معلومات عن جنس الطفل وعمره، ومقياس موقفي مصور لقياس المسؤولية الاجتماعية. وقد تكون هذا المقياس في صورته النهائية من أربعة أبعاد، كل بعد منها تضمن ستة مواقف، وبذلك بلغ عدد المواقف في المقياس (24) موقفاً، اشتمل كل موقف منها ثلاثة اختيارات، الأول منها إيجابي (3 درجات)، والثاني محايد (درجتان)،

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 17 12/13/10 12:34:44 PM

والثالث سلبي (درجة واحدة).

صدق وثبات المقياس:

صدق المقياس: تم التأكد من صدق المقياس عن طريق :

صدق المحكمين : حيث تم عرض المقياس على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة والاختصاص، وقد تم استبعاد بعض الفقرات التي لم تحز على نسبة اتفاق مقدارها (80 %)، كما عدلت بعض المواقف، وأضيفت أخرى بناء على مقترحات المحكمين واقتناع الباحثة بذلك.

صدق الاتساق الداخلي : وذلك من خلال معرفة درجة ارتباط فقرات المقياس في كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد، والكشف عن درجة ارتباط كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدولان (3) و(4) يوضحان ذلك:

جدول (1) معاملات الارتباط بين درجات الأطفال على فقرات المقياس في كل بعد والدرجة الكلية للبعد

المشاركة			آداب السلوك			الاستقلالية			الاهتمام		
الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة*	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة*	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة*	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة*
1	0.834	0.000	7	0.749	0.000	13	0.776	0.000	19	0.764	0.000
2	0.809	0.000	8	0.867	0.000	14	0.761	0.000	20	0.663	0.000
3	0.855	0.000	9	0.766	0.000	15	0.805	0.000	21	0.743	0.000
4	0.848	0.000	10	0.842	0.000	16	0.844	0.000	22	0.662	0.000
5	0.720	0.000	11	0.815	0.000	17	0.771	0.000	23	0.663	0.000
6	0.780	0.000	12	0.761	0.000	18	0.779	0.000	24	0.480	0.000

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01).

يلاحظ من الجدول رقم (1) أن جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)؛ مما يشير إلى صدق المقياس.

جدول (2) معاملات الارتباط بين درجات الأطفال على كل بعد ودرجاتهم على المقياس ككل

البُعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة*
المشاركة	0.957	0.000
آداب السلوك	0.965	0.000
الاعتماد على النفس	0.950	0.000
الاهتمام	0.994	0.000

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01).

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 18 12/13/10 12:34:45 PM

يتضح من الجدول رقم (2) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وتشير النتائج السابقة إلى أن المقياس يتمتع بصدق مرتفع.

ثبات المقياس: تم حساب معاملات ألفا كرونباخ لعناصر المسؤولية الاجتماعية كل على حدة، ثم للمقياس ككل، وقد جاءت هذه المعاملات كالآتي: المشاركة 0.80، الاستقلال 0.82، آداب السلوك 0.86، الاهتمام 0.79، المقياس ككل 0.88 .

كما تم حساب معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية، حيث جاءت قيمته 0.91، مما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع.

البرنامج التدريبي:

قامت الباحثة بإعداد البرنامج الخاص بتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال الروضة، وفيما يأتي عرض لأهم ملامح هذا البرنامج.

التعريف بالبرنامج:

يقدم هذا البرنامج للأطفال المشاركين فيه الفرصة للتعرف على نشاطاته وممارستها، والتي تنمي لديهم التعاون والمشاركة، والاعتماد على الذات، والقدرة على اتخاذ القرار وممارسة الحرية المسؤولة، وتنمي لديهم آداب الاستئذان والحديث والطعام والزيارة، كما تثري هذه النشاطات لدى الأطفال الحرص على سلامة الآخر، والإحساس به، والعمل على حل مشكلاته.

التخطيط للبرنامج:

ويشمل تحديد الخبرة التعليمية وتحليل محتواها إلى مفاهيم أساسية، وتحديد النواحي المطلوب تنميتها لدى الطفل، وصياغة الأهداف السلوكية، وتحديد أدوات التقويم، وترجمة الأهداف السلوكية إلى مواقف تربوية، ثم تحديد الطرق والوسائل التربوية اللازمة لتحقيق الأهداف وتوجيه التعليمات للمعلمة بما يساعدها على تحقيق أهداف الدراسة.

وقد أعدت الباحثة البرنامج بعد الاطلاع على الأدب التربوي وبعض الدراسات السابقة ذات العلاقة، كما تم عرض البرنامج على خمسة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص.

فلسفة البرنامج:

تنبع فلسفة البرنامج المقترح من أهمية الروضة في تنمية الطفل، ودور المعلمة في تقديم خبرات متنوعة وثرية تساهم في هذه التنمية، ويعد دور الطفل أيضاً رئيساً في هذا المجال، فمن خلال إثارة دوافعه الذاتية وقدرته على التعلم يمكنه الإفادة من برامج الروضة ونشاطاتها.

الأهداف العامة للبرنامج:

يمكن الكشف عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الأطفال

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 19 12/13/10 12:34:46 PM

من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

- تنمية المشاركة لدى الطفل.
- تعليم الطفل آداب السلوك مثل: أداب الطعام، والاستئذان، والحديث والزيارة، والطعام.
- تعليم الطفل الاعتماد على ذاته، واتخاذ القرار وممارسة الحرية المسؤولة.
- تعليم الطفل الحرص على سلامة الآخر، والإحساس به، وتقديم العون له.

محتوى البرنامج:

تضمن البرنامج (32) نشاطاً اعتمدت على الخبرة العلمية والسلوكات اللازمة لتنمية المسؤولية لدى طفل الروضة، وقد تمت ممارسة النشاطات من خلال مواقف تعليمية وبإشراف الباحثة وتوجيهاتها، كما تعددت نشاطات البرنامج؛ حيث تضمنت نشاطات قصصية وفنية تشكيلية، ولعب موجه، ونشاطات حركية، وألعاب دراما، ومسرح عرائس. وقد قامت الباحثة بتصميم نشاطات متنوعة فردية وجماعية، كما وجهت المعلمة التي ساعدتها في تطبيق البرنامج إلى استخدام طرق متعددة في تقديمها. واعتمدت النشاطات في أثناء تنفيذها أدوات محسوسة مثل البطاقات والصور والقصص، والخامات البيئية المتنوعة مثل القماش والخشب والعرائس اليدوية، والملابس والأثاث اللازم للعب الدراما الاجتماعية.

وتراوح الزمن المستغرق لكل نشاط بين (30-40) دقيقة، في حين استغرق تنفيذ البرنامج بشكل كلي مدة ثلاثة أشهر.

تقويم البرنامج: تم تقويم البرنامج من خلال:

1 - ملاحظة الأطفال في أثناء النشاطات وبعدها للتعرف على جوانب القوة والضعف ولمعرفة مستوى نمو المسؤولية لديهم.
2 - تطبيق مقياس المسؤولية الاجتماعية.

المعالجات الإحصائية:

للحصول على النتائج المستهدفة في هذه الدراسة تمت معالجة البيانات باستخدام نظام SPSS للتحليل الإحصائي، حيث تم استخراج الآتي:

1 - المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة «ت» لمعرفة أثر كل من الجنس والبرنامج.
2 - معامل ألفا كرونباخ للتوصل إلى ثبات أداة الدراسة.
3 - معامل ارتباط بيرسون للكشف عن صدق أداة الدراسة.

واعتبرت الفروق دالة إحصائياً عندما يكون مستوى دلالتها (0.05) وأقل.

التجربة الاستطلاعية:

تم إجراء تجربة استطلاعية، وذلك عن طريق تطبيق البرنامج المقترح على عينة

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 20 12/13/10 12:34:46 PM

عشـوائية قوامهـا (25) طفلاً وطفلة من غير أطفال الدراسـة. وقد تم التأكـد من إجراء هذه التجربة مناسـبة البرنامج للتطبيق وقدرته على تحقيق أهداف الدراسـة. كما تم التأكد من ثبات أداة الدراسة.

خطوات تطبيق الدراسة:

- تم اختيار العينة من أطفال الصف التمهيدي بروضة الإيثار.
- تم تطبيق مقياس المسؤولية الاجتماعية على العينة.
- تم تطبيق البرنامج التدريبي على العينة ولمدة ثلاثة أشهر.
- بعـد انتهاء تطبيق البرنامـج التدريبي تم تطبيق مقياس المسـؤولية الاجتماعية على العينة.
- تم تصحيـح مقياس المسـؤولية الاجتماعية للقياسـين القبلي والبعـدي، وإعداد قوائم الدرجات ثم معالجة النتائج إحصائياً بواسطة الحاسوب.

نتائج الدراسة:

الإجابة عن السؤال الأول، ونصه:

ما فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال الروضة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار «ت» والجدول رقم (3) يوضح ذلك:

جدول (3) نتائج اختبار «ت» للفروق بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين: القبلي والبعدي لمقياس المسؤولية الاجتماعية

المتغير	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المشاركة	القبلي البعدي	1.81 2.74	0.31 0.27	– 16.03	0.000
آداب السلوك	القبلي البعدي	1.92 2.87	0.33 0.22	– 16.96	0.000
الاستقلال	القبلي البعدي	1.83 2.73	0.38 0.27	– 13.86	0.000
الاهتمام بالآخرين	القبلي البعدي	1.95 2.61	0.31 0.19	– 12.81	0.000
الكلـي	القبلي البعدي	1.88 2.74	0.27 0.18	– 18.41	0.000

يتضح من الجدول رقم (3) ما يأتي:

-المشاركة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين: القبلـي والبعـدي للمقيـاس لصالح درجاتهم فـي التطبيق البعدي، حيـث بلغت قيمة «ت» (16.03-)، وبلغ مستوى الدلالة (0.000).

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 21 12/13/10 12:34:47 PM

- آداب السلوك: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين: القبلي والبعدي للمقياس لصالح درجاتهم في التطبيق البعدي حيث بلغت قيمة «ت» (16.96 –)، وبلغ مستوى الدلالة (0.000).
- الاستقلال: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين: القبلي والبعدي للمقياس لصالح درجاتهم في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة «ت» (13.86 –)، وبلغ مستوى الدلالة (0.000).
- الاهتمام بالآخرين: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين: القبلي والبعدي للمقياس لصالح درجاتهم في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة «ت» (12.81 –)، وبلغ مستوى الدلالة (0.000).
- المسؤولية الاجتماعية بشكل كلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين: القبلي والبعدي للمقياس لصالح درجاتهم في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة «ت»(18.41)، وبلغ مستوى الدلالة (0.000).

إن النتائج السابقة تدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الأطفال؛ وبهذا يتم قبول الفرض الأول للدراسة.

الإجابة عن السؤال الثاني، ونصه:

هل تختلف درجة المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال الروضة بعد تطبيق البرنامج باختلاف جنسهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار «ت» للفروق بين متوسطي درجات الأطفال الذكور / الإناث، في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس المسؤولية الاجتماعية، والجدولان (4) و (5) يوضحان ذلك:

جدول (4) نتائج اختبار «ت» للفروق بين متوسطي درجات الأطفال الذكور / الإناث في التطبيق القبلي لمقياس المسؤولية الاجتماعية

المتغير	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المشاركة	ذكر أنثى	1.75 1.87	0.24 0.36	– 1.40	0.168
آداب السلوك	ذكر أنثى	1.92 1.92	0.32 0.34	0.000	1.000
الاستقلال	ذكر أنثى	1.78 1.78	0.37 0.39	– 0.90	0.370
الاهتمام بالآخرين	ذكر أنثى	1.94 1.96	0.28 0.34	– 0.22	0.826
الكلي	ذكر أنثى	1.85 1.91	0.24 0.31	– 0.76	0.450

يلاحظ من الجدول رقم (4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 22 12/13/10 12:34:48 PM

الأطفال الذكور والإناث في التطبيق القبلي لمقياس المسؤولية الاجتماعية.

جدول (5) نتائج اختبار «ت» للفروق بين متوسطي درجات الأطفال الذكور / الإناث في التطبيق البعدي لمقياس المسؤولية الاجتماعية

المتغير	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المشاركة	ذكر أنثى	2.80 2.68	0.21 0.32	1.53	0.132
آداب السلوك	ذكر أنثى	2.92 2.82	0.14 0.28	1.57	0.085
الاستقلال	ذكر أنثى	2.93 2.63	0.15 0.32	2.79	0.007
الاهتمام بالآخرين	ذكر أنثى	2.59 2.63	0.20 0.20	– 0.69	0.492
الكلـــي	ذكر أنثى	2.79 2.69	0.10 0.23	1.90	0.063

يتضح من الجدول رقم (5) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال الذكور / الإناث في التطبيق البعدي لمقياس المسؤولية الاجتماعية بشكل كلي، وبهذا يتم رفض الفرضية الثانية للدراسة. من ناحية أخرى، يشير الجدول (5) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التطبيق البعدي لبعد الاستقلال ولصالح الذكور، حيث بلغت قيمة «ت» لهذا البعد (2.79) وبلغ مستوى الدلالة (0.007).

مناقشة النتائج:

مناقشة الإجابة عن السؤال الأول:

كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين: القبلي والبعدي لمقياس المسؤولية الاجتماعية. وهذا يعني أن البرنامج التدريبي أدى إلى تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أفراد العينة، وترجع هذه النتيجة إلى فاعلية البرنامج التدريبي بشكل عام، والذي تم إعداده بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب النظري في مجال المسؤولية الاجتماعية والطفولة المبكرة. كما تعزى هذه النتيجة إلى النشاطات المتنوعة الملائمة لسن الأطفال، والتي اشتملت على اللعب الحر والدرامي وحكاية القصص وتمثيلها، وعلى النشاطات الحركية والفنية التشكيلية، لقد اتسمت هذه النشاطات بالقدرة على جذب اهتمام الأطفال والتفاعل معها، وذلك عن طريق الاهتمام بعقل الطفل وخياله، وتنمية فكره وإشعاره بالأمان، وتدريبه على تحمل بعض المسؤوليات البسيطة المناسبة له، وإعطائه الحرية المسؤولة في بعض شؤون حياته مثل: الحرية في اختيار الكتب التي يرغب في تصفحها، أو الأطعمة التي يمكن أن يتناولها، بالإضافة إلى تنمية قدرته على مشاركة الآخرين أعمالهم والتعاون معهم في إنجازها. كذلك اهتمت نشاطات البرنامج التدريبي بتنمية الشعور بالآخرين، وترغيب الطفل في العمل على تخفيف آلامهم

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 23 12/13/10 12:34:48 PM

وزيادة سعادتهم. بدءاً بالعطف على الحيوانات الضعيفة والفقراء والضعفاء من البشر.

كما تعود هذه النتيجة إلى التفاعل المثمر والمستمر بين الباحثة والمعلمة والأطفال، حيث اتسمت علاقاتهم بالدفء والتقبل الأمر الذي ساعد الأطفال على الاستفادة من نشاطات البرنامج. وترد النتيجة التي توصلت إليها هذه الدراسة أيضاً إلى الأساليب المتنوعة التي استخدمتها الباحثة والمعلمة في تدريب الأطفال على تحمل المسؤولية، ومن أهمها: أسلوب المناقشات الجماعية، والإجابة عن كل أسئلة الأطفال. كما كان لأساليب التكرار والتعليم المقصود، والقصة، والممارسة العملية والتعزيز الأثر الفعال في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال الروضة.

إن فترة تطبيق البرنامج التدريبي التي استمرت ثلاثة أشهر أسهمت في تنفيذه بشكل دقيق ومتكامل مما أدى إلى الاستفادة من نشاطاته، من ناحية أخرى اتفقت هذه النتيجة مع دراسات: أحمد (1979)، وطاحون (1990)، وعبد المقصود (1995)، وعبد المقصود (1999)، وبرونيلي (Brunelle, 2001)، والمومني (2003)، وليون (Lyon, 2005)، وهولت (Holt, 2006)، حيث أشارت هذه الدراسات إلى فاعلية البرامج التدريبية المستخدمة في تنمية المسؤولية الاجتماعية.

كما اتفقت هذه الدراسة، فيما يتعلق بفاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المشاركة مع دراسة جولدمان (Goldman, 1981)، وفيما يتعلق بفاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الاستقلال، مع دراسة عبد المقصود (2005).

مناقشة الإجابة عن السؤال الثاني:

أوضحت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس المسؤولية الاجتماعية بشكل كلي، مما يشير إلى تشابه الذكور والإناث في هذه العينة والذين تم اختيارهم من فئة عمرية واحدة، ومن بيئة اجتماعية متشابهة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسات: عبد المقصود (1995) وسميث (Smith, 1979)، ومرزوق (1984)، واختلفت مع دراسات: طه (1987)، ومتولي (1990)، وليون (Lyon, 2005)، حيث بينت هذه الدراسات أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في المسؤولية تعزى للجنس لصالح الإناث، كما اختلفت هذه النتيجة مع دراسات: داود (1990)، والكيال (1992)، وعبد الله (1994)، حيث أشارت هذه الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة في المسؤولية لصالح الذكور، وقد يعود الاختلاف بين نتيجة هذه الدراسة والنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة إلى الاختلافات العمرية والثقافية بين العينات أو إلى الاختلافات في أسلوب الدراسة.

وفي الوقت نفسه كشفت هذه الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد الاستقلال، وذلك في القياس البعدي، في حين أن الفروق بينهما لم تكن دالة في التطبيق القبلي سواء أكان ذلك بالنسبة للمقياس بشكل كلي أو لكل بعد على حدة، مما يشير إلى أنه على الرغم من استفادة الجنسين من نشاطات البرنامج، فإن الذكور كانوا أكثر استفادة من نشاطاته بحيث أصبحوا أكثر اعتماداً على أنفسهم من الإناث، وتشير هذه النتيجة إلى أهمية القيام بدراسات أخرى في مجال تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 24 12/13/10 12:34:49 PM

الروضة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة صاصيلا (1999)، والتي أوضحت أن الذكور أكثر اعتماداً على الذات من الإناث.

التوصيات والبحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بالآتي:

- استخدام برامج تدريبية متنوعة لتنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى الأطفال والمراهقين.
- تفعيل دور الإعلام في تنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى الأفراد ومن ذلك المسؤولية الاجتماعية.
- عمل دورات وبرامج تدريبية للمعلمين لإثراء قدرتهم على تنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى الأطفال والمراهقين.
- الاهتمام بتنمية الاستقلالية والاعتماد على الذات لدى الإناث ليأخذن دوراً أساسياً في مجال التنمية الاجتماعية والاقتصادية للوطن.

أما الدراسات المقترحة فهي:

- دراسة تجريبية لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال المدارس الأساسية.
- دراسة تجريبية لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الأطفال الموهوبين.
- تطور المسؤولية الاجتماعية في مرحلتي الطفولة والمراهقة.
- علاقة المسؤولية الاجتماعية بأساليب التنشئة الأسرية.
- إجراء دراسات تجريبية على عينات متنوعة من أطفال الرياض، للتأكد من فاعلية البرامج التدريبية المستخدمة في تنمية المسؤولية الاجتماعية، وإفادة أطفال آخرين من نشاطاتها.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، عبد الستار (2002). الإبداع، قضاياه وتطبيقاته، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمد، كرم (1979). العلاقة بين قيام الاختصاصي الاجتماعي بأعمال الريادة مع جماعة الفصل المدرسي ونموها الاجتماعي، دكتوراه، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.

بدران، شبل (2000). الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

برور، جو (2005). مقدمة في تربية وتعليم الطفولة المبكرة، ترجمة سهى أحمد أمين وإبراهيم زريقات، عمان، الأردن، دار الفكر.

الخوالدة، محمد (1987). مفهوم المسؤولية عند الشباب الجامعي في المجتمع الأردني ودعوة لتعليم المسؤولية في التربية المدرسية، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، 7، 26.

داود، فادية (1990). المسؤولية الاجتماعية في ضوء الاتجاهات الدينية لدى الأطفال من الجنسين في الطفولة المتأخرة، المؤتمر الدولي «الطفولة في الإسلام» 9-12 أكتوبر، جامعة الأزهر، القاهرة، المجلد الثاني، 499 - 531.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 25 12/13/10 12:34:49 PM

السمادوني، إبراهيم (2007). الذكاء الوجداني، أسسه، تطبيقاته، تنميته. عمان، دار الفكر.

السندي، محمد (1990). التوافق الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية عند تلاميذ المرحلة الثانوية السعودية في الريف والحضر، دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

الشافعي، إبراهيم (2004). علاقة المسؤولية الاجتماعية بالحكم الخلقي وبعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية المعلمين في المملكة العربية السعودية، المجلة التربوية، 18، 71، 115 ـ 157.

صاصيلا، رانيا (1999). فاعلية طريقة لعب الأدوار في إكساب خبرات اجتماعية في رياض الأطفال، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

طاحون، حسين (1990). تنمية المسؤولية الاجتماعية، دراسة تجريبية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

طه، سعيد (1987). التعلم الأساسي وتنمية أبعاد المسؤولية الاجتماعية لدى التلاميذ، دراسة ميدانية بمحافظة الشرقية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

عبد القوي، سماح (1998). العلاقة بين بعض الخصائص العقلية وبعض السلوكات الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة.

عبد الله، فتح الله (1994). العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية والاتجاهات البينية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

عبد المقصود، حسنية (1995). برنامج مقترح لتدريب أطفال الروضة على تحمل المسؤولية، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة.

عبد المقصود، حسنية (2002). المسؤولية الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة، القاهرة، دار الفكر العربي.

عبد المقصود، حسنية (2005). فاعلية برنامج لإكساب طفل ما قبل المدرسة الاستقلالية، في، دراسات وبحوث في علم نفس الطفل، عالم الكتب، القاهرة، 127 ـ 172.

عثمان، سيد (1979). المسؤولية الاجتماعية والشخصية المسلمة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

عثمان، سيد (1996). التحليل الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

العنزي، ممدوح (2006). مستوى التفكير الناقد والمسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس منطقتي الجوف والحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة البلقاء التطبيقية.

كفافي، علاء، والنيال، مايسة (1994). الترتيب الميلادي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية، دراسة سيكومترية لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة قطر، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 8، 30، 26 ـ 36.

الكيال، مختار (1992). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بمفهوم الذات ومحل التبعة لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

متولي، عباس (1990). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالقيم لدى شباب الجامعة، المؤتمر السادس لعلم النفس في مصر، 22 ـ 24 يناير، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، 815 ـ 837.

مرزوق، مغاوري (1984). الحاجة للانتماء والحاجة للإنجاز وعلاقتهما بالمسؤولية الاجتماعية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

المومني، عبد اللطيف (2003). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في النمو الاجتماعي على تنمية مهارتي التكيف والمبادأة لدى أطفال ما قبل المدرسة. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك.

المراجع الأجنبية:

Baghaei, M. (2005). Parents' Perceptions of Social responsibility: A case study of social responsibility in one elementary school. M. A., Simon Fraser University (Canada). from: http: //proquest.umi.com/pqdweb? Sib=2&RQT.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 26 12/13/10 12:34:50 PM

Brunelle, J. (2001). The impact of community service on adolescent volunteers, empathy, social responsibility and concern for other, DAI-B62 (5) 2514.

Campsall, C. (2005). Increasing student sense of feeling safe: The role of thought and common sense in developing social responsibility. M. A, Royal Road University (Canada) from: http://proquest .umi.com/pqdweb? Sid=2&RQT.

Davis, K .(1975). Five propositions for social responsibility, Business Horizon, XVIII, 3, June 19-23.

Drew, T. (2007). The relation between emotional Intellegence and Student teacher performance, Ed. D. The University of Nebraska-Lincoln, from: http://proquest .umi.com/pqdweb? Sid=2&RQT.

Goldman, A .(1981). Social participation of preschool children, Child Development, 52, 644-650.

Gysusenog, H. (2003). Psychological conflict in social judgment, Congress of the Asian Association of social Psychology, Taipei, Aug, 4-7.

Harris, D. (1957). Scale for measuring attitude of social responsibility in children, *Journal of Abnormal and social Psychology*, **55, 322-326.**

Holt, H. (2006). Facilitating peer social interactions for students with special needs in a segregated middle school, M. A, Royal Road University (Canada) from: http://proquest .umi.com /pqdweb? Sid=2&RQT.

Lyon, E. (2005). The Effects of Leadership and Diversity awareness program on adolescents' attitudes and behaviors PH. D, University of South Florida, from: http://proquest. umi.com/pqdweb? Sid=2&RQT.

Malsch, A. (2005). Prosocial behavior beyond borders: Understanding a psychological sense of global community, Ph. D, The Claremont Graduate University, from: http://proquest.umi.com/pqdweb? Sid=2&RQT.

O'conner, M, Cuervas, J. (1982). The relationship of children's prosocial behavior to social responsibility, Prosocial reasoning and personality, *Journal of genetic psychology*, **140, 33-45.**

Rest, J. (1976). New approach in the assessment of moral judgment theory, In, licrona, Moral development and behavior, Research and social Issues, N. Y: Holt, Reinhart and Winston, 198-218.

Smith, J. (1979). Social responsibility behavior of high school senior, DAI-A39 (3) 1445.

Snowweart, D. (1995). Ecological identification and moral development: Justice and care as complementary of morality, Philosophy of educations 19, 217-220.

Wolman, B. (1973). Dictionary of behavior science, N. Y: Holt, Reinhart co.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 27 12/13/10 12:34:50 PM

زيادة معدل الذكاء القومي في السودان في الفترة 1964 - 2006

د. عمر هارون الخليفة - جامعة الخرطوم، السودان
okhaleefa@hotmail.com
أ. سحر بشير عبد الواحد - جامعة أم درمان الإسلامية، السودان
د. فضل المولى عبد الرضي - جامعة دنقلا، السودان

الملخص:

بحثت الدراسة الحالية تأثير فلين من خلال قياس معدل زيادة الذكاء القومي في السودان خلال 42 عاماً، في الفترة 2006–1964 باستخدام اختبار رسم الرجل، والذي تم تقنينه في السودان بواسطة بدري (1966) لعينة ممثلة قدرها 1435 من الذكور والإناث في مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الأولية. وتم إعادة تطبيق الاختبار عام 2006 لعدد 1435 من الأطفال. وكانت أكثر نتيجة بارزة في الدراسة الحالية هي زيادة معدل الذكاء القومي في السودان خلال كل عقد وجيل بـ (2.90) و(8.70) درجة على التوالي. فضلاً عن ذلك أظهرت نتائج الدراسة بأن معدل زيادة ذكاء الإناث كان أعلى من الذكور كما كشفت الدراسة عن انخفاض ملحوظ في معدلات ذكاء الأطفال بزيادة العمر، وهناك زيادة في معدلات ذكاء الأطفال في الريف أعلى من الحضر. وأخيراً اقترحت عدة فرضيات تتعلق بأسباب الزيادة في معدلات الذكاء القومي، والتي تحتاج للبحث من قبل طلاب علم النفس العرب.

The Rise of National Intelligence in the Sudan 1964 - 2006

Omar Khaleefa, University of Khartoum, Sudan
Sahar Bashir Abdelwahid, Omdurman Islamic University
Fadlmula Abdulradi, Dongola University, Sudan

Abstract

The study explores Flynn effect in Sudan by measuring the national increase of intellignce in 42 years between the period 1964-2006 by using Draw-a-Man Test. It was standardized in Sudan by Badri (1966) for a representative sample of 1435 both males and females from pre-school and primary education. A replicate has been carried out in 2006 to a group of 1435 children. The most remarkable finding is that national intelligence has been increasing in Sudan per decade and generation since 1964 by 2.90 and 8.70, respectively. The study shows that the rate of national increase is higher for females compared to males, national intelligence for children is decreasing by increasing of age and the rate of national increase is higher in rural areas compared to urban one. Finally, several hypotheses were suggested for the causes of the national increase of intelligence are needed to be tested by Arab students of psychology.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 28 12/13/10 12:34:51 PM

1. مقدمة:

1.1. تأثير فلين:

منذ أن نشر فلين (Flynn, 1987) دراسته الرصينة المتعلقة بالزيادة الكبيرة (الارتفاع الضخم) في معدل الذكاء القومي في 14 أمة عام 1987 تم تسمية هذه النظرية فيما بعد في الأدب العالمي بـ«تأثير فلين» (Flynn effect)، وتعني عبارة تأثير فلين زيادة معدل الذكاء القومي. وتراوحت الزيادة في معدلات الذكاء القومي وسط كل جيل من الأجيال (30 سنة) بين 5.5 25 درجة. ومنذ ذلك التاريخ، بدأ التساؤل عن أسباب زيادة معدل الذكاء القومي في الدول المتقدمة اقتصادياً. وفي دراسة فلين (Flynn,1987) تم تحويل معدل الذكاء القومي في الأمم المختلفة لمتوسط حسابي قدره 100 وانحراف معياري قدره 15 وذلك نسبة لاستخدام مقاييس سيكولوجية متباينة في قياس معدل الذكاء القومي شملت مقاييس المصفوفات المتتابعة، ومقياس كاتل المتحرر من الثقافة، ومقاييس وكسلر للذكاء، ومقياس بينيه للذكاء، ومقياس أوتس.

وتم وضع أربعة شروط مهمة للمقارنة بين الأمم المختلفة في تأثير فلين (Flynn,1987) من بينها (أ) تقليل حجم التحيز في العينات المختارة، وذلك بتحليل نتائج العينات ذات السعة (ب) يجب عدم تغيير بنود المقياس من جيل لآخر، كما يجب تقدير درجات معدل الذكاء القومي من خلال الدرجات الخام وليس المعيارية (ج) يجب الاعتماد على المقاييس السيكولوجية المتحررة ثقافياً مثل مقاييس المصفوفات المتتابعة. ولكن استخدمت بعض المقاييس الأخرى في حساب زيادة معدل الذكاء القومي مثل مقاييس وكسلر، ومقياس أوتس، ومقاييس الرياضيات (د) اختيار عينات ناضجة وصلت لقمة الأداء في الدرجات الخام في معدل الذكاء. وقد تحققت هذه الشروط الأربعة الصارمة بصورة خاصة في نتائج البيانات المجموعة من بعض الدول مثلاً هولندا، وبلجيكا، والنرويج . وفي دراسة فلين عادة تتم المقارنة بين نتائج الدراسات الكلاسيكية (القديمة) والدراسات الحديثة بفارق عدة عقود وأجيال وذلك لبحث أثر التغيرات القومية الحادثة في الذكاء القومي. ونتيجة لهذا السبب كلما كانت الدراسات قديمة كانت أكثر فائدة للمقارنة في بحث تأثير فلين.

وكانت من بين النتائج البارزة في دراسة فلين (Flynn, 1987) زيادة معدل الذكاء القومي في الدول المتقدمة اقتصادياً حوالي 15 درجة خلال الجيل (30 سنة)، أي: حوالي انحراف معياري واحد. فعلى سبيل المثال، بالنسبة لمقاييس وكسلر كانت الزيادة الجيلية في الولايات المتحدة (9)، واليابان (20)، والنمسا (12 – 16)، وألمانيا الغربية (20)، وفرنسا (9) درجة. وفي مقياس المصفوفات المتتابعة كان معدل الزيادة في ألمانيا الغربية (10)، وفرنسا (25)، وهولندة (20)، واليابان (20)، وبلجيكا (7)، وأستراليا (9)، وبريطانيا (Flynn,1987)(7) . بينما كشفت دراسة لين وهامبسون (Lynn&Hampson,1986) بأن هناك زيادة في معدل الذكاء القومي في بريطانيا منذ عام 1932 بمعدل 1.71 كل عقد (10 سنوات)، وفي اليابان (7.70) درجة بينما في الولايات المتحدة الأمريكية (3)، وفي بريطانيا والولايات المتحدة كان معدل الزيادة في الذكاء القومي أكبر في الاختبارات العملية مقارنة باللفظية.

أظهرت نتائج البحوث السيكولوجية بأن هناك دراسات حديثة جداً من ثلاث دول فقط من

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 29 12/13/10 12:34:51 PM

دول العالم النامي (العالم الثالث) بها بيانات تتعلق بتأثير فلين، وهي كينيا والدومينيكان والبرازيل. مثلاً، في كينيا كانت معدلات الزيادة في الذكاء القومي من خلال مقياس المصفوفات المتتابعة الملون في الفترة 1984 – 1998 هي 14 درجة ذكاء، وتعكس معدل زيادة كل 10 سنوات (10 درجات في العقد (Daley,Whaley, Sigman, Espinosa&Neuman, 2003)، وفي الدومينيكان كان معدل الزيادة من خلال مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري في الفترة من 1983–1948 هو 18 درجة، وتعكس معدل زيادة كل 10 سنوات (5.1 درجات في العقد) (Meisenberg, Lawless, Lambert,&Newton, 2005)، وفي البرازيل كان معدل الزيادة في اختبار رسم الرجل 17 درجة في الفترة 2002–1930 وهي تعكس معدل زيادة كل 10 سنوات (2.4 درجة في العقد) (Colom, Mendoza,& Abad, 2007).

وهناك بعض الدراسات في العالم العربي عن معدل الذكاء القومي وليس عن تأثير فلين. مثلاً أظهرت دراسة الخليفة ولين (Khaleefa&Lynn, 2008a) بأن متوسط معدل الذكاء القومي في سوريا في مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري، والذي تم تقنينه بواسطة رحمة (2004) هو حوالي 80 درجة مقارنة بالمعايير البريطانية والأمريكية. كما أظهرت دراسة الخليفة ولين (Khaleefa&Lynn, 2008c) في اليمن بأن معدل الذكاء القومي من خلال مقياس المصفوفات المتتابعه الملون (العاني،1995) يبلغ 83 مقارنة بالمعايير البريطانية لعام 1979. وكشفت دراسة الخليفة ولين (Khaleefa&Lynn, 2008b) في الإمارات العربية المتحدة من خلال التقنين الإماراتي لمقياس المصفوفات المتتابعة الملون (عيد، 1999) بأن متوسط معدل الذكاء القومي في الإمارات حوالي 87 درجة مقارنة بالمعايير البريطانية لعام 1979. كما أظهرت دراسة الخليفة ولين (Khaleefa&Lynn, 2008d) بأن معدل الذكاء القومي في قطر من خلال مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (آل ثاني، 2001) 88 درجة مقارنة بالمعايير البريطانية لعام 1979 (متوسط 100). وتعادل معدلات الذكاء القومي في سوريا، واليمن والإمارات العربية المتحدة، وقطر بالتقريب معدلات الذكاء القومي في بريطانيا وأمريكا في الثلاثينيات من القرن العشرين. فهناك حاجة ماسة لقياس تأثير فلين في الدول العربية ومقارنته بمعدلات الزيادة في الذكاء القومي في الدول المتقدمة اقتصادياً فضلاً عن الدول النامية.

2.1. اختبار رسم الرجل وحساب معدلات الذكاء القومي:

في قارة أمريكا، تم تطبيق اختبار رسم الرجل لحساب معدل الذكاء القومي في المكسيك وجواتمالا. ففي المكسيك تم تطبيق الاختبار حوالي عام 1961 على عينة قدرها 520 من الأطفال في الفئة العمرية 6 – 13 سنة من جنوب المكسيك (Modiano,1962). وكان متوسط درجات ذكاء الأطفال مقارنة بالمعايير الأمريكية 86.5، وذلك بفارق 13.5 درجة. وتبلغ نسبة السكان الأصليين في المكسيك 90 % بينما نسبة البيض 10 % وبمعادلة الدرجات يبلغ متوسط معدل ذكاء أطفال المكسيك 87 (Lynn&Vanhanen, 2002). وتم تطبيق الاختبار في جواتمالا عام 1965 على عينة قدرها 256 من الأطفال، وكان متوسطهم 85 بينما كان متوسط درجات الأطفال الأمريكان من البيض عام 1956 هو 105، وذلك بفارق 20 درجة (Sundberg&Ballinger, 1968)، وتمت عملية معادلة درجات

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 30 12/13/10 12:34:52 PM

أطفال جواتمالا، وهي 79 بمتوسط درجات العينة البريطانية، وهو 100، وذلك بفارق 21 (Lynn & Vanhanen, 2002).

وفي آسيا، تم تطبيق الاختبار لحساب معدلات الذكاء القومي في اليابان، وأندونيسيا، والنيبال. ففي اليابان، تم تطبيق الاختبار على عينة 52 من الأطفال، منهم 30 من اليابانيين و22 من أطفال قبيلة الآينو في جزيرة هوكايدو. وكان متوسط درجات الأطفال اليابانيين 138 بحسب المعايير الأمريكية بينما كان متوسط درجات أطفال الاينو 131. وعموما كان متوسط درجات الأطفال في اليابان في عمر 6 سنوات (135)، وهو أعلى من متوسط الأطفال في أمريكا (100) بـ 35 نقطة (Hilger, Klett,&Watson, 1976). وفي أندونيسيا، تم تطبيق الاختبار في بعض مدارس مدينة باندونق (Thomas&Sjah,1961). وكانت معدلات الأطفال الأندونسيين مقارنة بالمعايير الأمريكية عام 1926 هي 96 درجة. وأجريت عملية معادلة في زيادة معدلات الذكاء خلال 33 عاما بين التطبيق الأندونيسي لمقياس رسم الرجل عام 1961 والتطبيق الأمريكي عام 1926 فتبلغ درجات الأطفال في أندونيسيا بعد المعادلة 89 (Lynn&Vanhanen, 2002). وفي النيبال، تم تطبيق الاختبار على عينة 807 من الأطفال الذين تراوحت أعمارهم بين 4 – 16 سنة (Sundberg&Ballinger,1968). وتم أيضاً تطبيقه على عينة أمريكية مماثلة من الأطفال. وبمقارنة معدلات الأطفال في النيبال بمعدلات الأطفال في أمريكا كان متوسط درجاتهم 78 (Lynn&Vanhanen, 2002).

أما في العالم العربي، فقد تم تطبيق اختبار رسم الرجل في لبنان والسودان لقياس معدلات الذكاء القومي. ففي لبنان، تم تطبيق الاختبار على عينة قدرها 416 من الأطفال في الفئة العمرية 5 – 10 سنوات (Dennis, 1957)، ومقارنة بالمعايير الأمريكية عام 1926 كان متوسط معدلات ذكاء الأطفال في لبنان 89. وبمعادلة درجات الأطفال خلال حوالي 30 عاما بين التطبيق الأمريكي عام 1926 واللبناني عام 1955 يبلغ معدل ذكاء الأطفال في لبنان 86 درجة (Lynn&Vanhanen, 2002). أما في السودان، فتم قياس درجات ذكاء مجموعة من 291 من الأطفال في منطقة نهر النيل الأبيض من قبيلة الشيلوك في جنوب السودان. وتم تطبيق أربعة اختبارات للأطفال (7 – 16 سنة) من بينها اختبار رسم الرجل. وكان متوسط معدلات ذكاء الأطفال 73.5 (Fahmy,1964). وتمت مقاربة درجات الأطفال في هذه المقاييس بدرجات مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري؛ إذ بلغت 72 (Lynn&Vanhanen, 2002). وهناك بعض التحفظ على نتائج هذه الدراسة؛ إذ اعتمدت على عينة صغيرة من الجنوب وغير ممثلة للسودان بشكل كلي. وغير لبنان والسودان تم تطبيق اختبار رسم الرجل وتقنينه في كثير من البلاد العربية.

3.1 - تقنين اختبار رسم الرجل في العالم العربي:

نشرت عدة كتب وأجريت عشرات الدراسات عن اختبار رسم الرجل في البلاد العربية. واهتم به كبار علماء النفس العرب من القدامي والمحدثين، مثلاً في مصر استخدمه إسماعيل القباني عام 1930–1928 لقياس ثبات اختبار الذكاء الابتدائي، وقام إسكندر (1935) تحت إشراف عبد العزيز القوصي بتقنين الاختبار على عينة تتكون من 1929 طفلاً في الفئة العمرية 4-13. وفي الخمسينات، قام فهمي (1865) بتطبيقه على 976 من الأطفال للفئة العمرية 6-12 سنة. وفي الأردن، قام بطاينة (1956) بتطبيقه على 500 طفل في

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 31 12/13/10 12:34:53 PM

الفئة العمرية 5 ـ 10 سنوات. وفي العراق، قام الزوبعي (1972) بتطبيق الاختبار على 502 في منطقة بغداد (انظر أبو حطب، 1977). وفي السودان، قام بدري (1966) بتطبيق الاختبار على 1435 طفل في مرحلة ما قبل المدرسة والمدرسة الأولية. وفي الكويت، طبق الاختبار بواسطة رأفت (1968) على عينة قدرها 2562 للفئة العمرية 4 – 12 سنة، وفي لبنان قام عبد الغفار والأعظمي (1969) بتطبيق الاختبار على عينة مكونة من 1855 طفلاً تتراوح أعمارهم بين 6 – 12 سنة، وفي اليمن قام عبد الرحيم (1975) بتطبيق الاختبار على عينة قدرها 1482 طفلا للفئة العمرية 6 – 12 سنة، وفي السعودية قام أبوحطب (1977) بتطبيق الاختبار على عينة قدرها 2516 من الفئة العمرية 3 – 15 سنة.

عموماً اهتمت الدراسات، العربية بقياس درجة ثبات وصدق الاختبار، واستخدمت المعايير الأمريكية في بعض الدراسات، بينما اشتقت معايير جديدة في بعضها. وهناك فرضية مصوغة بعناية وضعها بدري للعوامل التي تعيق الطفل العربي في رسم الرجل (بدري،1964، 1997، Badri&Dennis,1964 ،Badri'1964,1965a, 1965b). وفقاً لبدري، إن انخفاض درجات البدو في سوريا (Dennis,1957)، والريفيين في مصر (فهمي، 1965)، والريفيين في السودان(بدري، 1966، 1997) غالباً ما تعود لعدم ألفة هؤلاء الأطفال بمسك القلم والورقة، أو عدم ألفة رسم الرجل في أزيائه الغربية؛ لأنهم تعودوا على الأزياء التقليدية المحلية في العالم العربي كالجلابية والثوب والدشداشة والغطرة. كما يمكن تفسير انخفاض درجات الأطفال الشيلوك في الاختبار لعدم ألفتهم أساساً بالملابس، وذلك لأنهم عراة أو يلبسون ما يغطي العورة؛ لذلك السبب يرسمون الرجل عاري الجسم أو شبه عار طويل القامة ممشوق القوام، وبحسب الوصف الدقيق لفهمي (1965) «أشبه شيء بالعصا الطويلة». واقترح بدري تعديل بنود الاختبار وفقاً للملابس العربية. وفحصت فرضية بدري (1966) في الكويت بواسطة محمد نسيم رأفت (1968)، وفي مصر بواسطة محمد متولي غنيمة (1976)، وفي السعودية بواسطة أبوحطب (1977) وغيرها من الدراسات.

1. 4 - بعض متغيرات اختبار رسم الرجل:

يمكن تلخيص أهم المتغيرات المبحوثة في الدراسات الخاصة باختبار رسم الرجل، فضلاً عن مقياس المصفوفات المتتابعة في الآتي: (أ) فروق النوع (الذكور والإناث). (ب) فروق الفئات العمرية. (ج) المستوى العمراني (الريف والحضر). (د) تأثير فلين ومقارنة المعايير العربية بالمعايير العالمية.

1.4.1 - فروق النوع:

كشفت دراسة لين واروينج (Lynn&Irwing, 2004) الخاصة بفروق النوع في مقاييس المصفوفات المتتابعة المعياري والملون المتقدم لعدد 57 دراسة بأنه ليست هناك فروق جوهرية بين الأطفال الذكور والإناث في الفئة العمرية 6 – 14 سنة، ولكن ينال الذكور متوسط معدلات ذكاء أعلى من الإناث من بداية عمر 15 سنة وكذلك في الأعمار الكبيرة. وعموماً إن مكاسب درجات الذكاء بالنسبة للراشدين الذكور حوالي 5 درجات. وتنفي هذه النتيجة المهمة نتائج بقية الدراسات التي تشير إلى أنه ليست هناك فروق بين

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 32 12/13/10 12:34:54 PM

معدلات الذكور والإناث في درجات الذكاء. وتؤكد النتائج التي توصل لها لين وأروينج (Lynn&Irwing, 2004) لأهمية النظر إليها من وجهة نظر علم نفس النمو بأن بداية زيادة معدلات الذكور في الذكاء تبدأ من عمر 15 سنة، فضلاً عن الأعمار الكبيرة. وإذا كانت هناك زيادة في معدلات الإناث فإنها تكون قبل سن الـ 15 سنة وذلك ربما يرجع للنضج البيولوجي المبكر للإناث.

أظهرت دراسة الخليفة ولين (Khaleefa&Lynn,2008a) في سوريا أنه ليست هناك فروق دالة احصائياً بين الذكور والإناث في مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري، ولكن هناك بعض الفروق في بعض الفئات العمرية، مثلاً نال الذكور معدلات أعلى في الفئة العمرية 11 سنة، بينما نالت الإناث معدلات أعلى في الفئة العمرية 16 سنة ولكنها غير دالة. وتكشف هذه النتائج عن عدم اتساق في معدلات درجات ذكاء الذكور والإناث، والتي ربما تعود لأخطاء في العينة. وأظهرت دراسة الخليفة ولين (Khaleefa&Lynn, 2008c) في اليمن عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في معدلات الذكاء. ولكن كشفت دراسة الخليفة ولين (Khaleefa&Lynn, 2008b) في الإمارات العربية المتحدة بزيادة معدل درجات الإناث (87.7) مقارنة مع الذكور (85.7)، وذلك بفارق درجتين. وتتناقض هذه النتائج الاماراتية مع نتائج دراسة لين واروينج (Lynn&Irwing, 2004) الموسعة بعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في هذه السن. ربما تعزى هذه الزيادة في معدلات الإناث في الإمارات العربية لعوامل متعلقة بتحيز العينة.

أما فيما يخص فروق الذكور والإناث في اختبار رسم الرجل في البلاد العربية فقد أظهرت دراسة الزوبعي (1972) في العراق، وبطاينة (د.ت) في الأردن تفوق الإناث في الاختبار، بينما في السودان وجد بدري (1966) تفوق الذكور بمعدل (86.50)، مقارنة بالإناث (80.40) وذلك بفارق 6.1 درجات. وأظهرت بعض البحوث السيكولوجية في مصر عدم وجود فروق في معدلات الذكاء بين الذكور والإناث (اسكندر، 1935، وغنيمة، 1976). بينما ظهرت فروق متباينة في الذكاء بين النوعين في السعودية (أبو حطب، 1977). ويمكن القول بصورة عامة إن هناك تضارباً أو عدم اتساق في الفروق بين الذكور والإناث في معدلات الذكاء من خلال اختبار رسم الرجل ومقاييس المصفوفات المتتابعة. وتحتاج هذه النتائج للنظر إليها من خلال مدخل علم نفس النمو في مراحل نمائية مختلفة، ومن خلال دراسات طولية (تتبعية) خلال عدة عقود أو أجيال.

2.4.1 - فروق الفئات العمرية:

في مصر، وجد إسكندر (1935) أن درجات اختبار رسم الرجل تزداد مع زيادة العمر، وفي السعودية وجد أبو حطب (1977) زيادة معدلات الأطفال في الاختبار بزيادة العمر، وهناك فروق دالة في بعض الأعمار المتتابعة. وفي الأردن، وجد بطاينة (بدون تاريخ) أن الفروق بين متوسطات الأعمار المتتابعة دالة إحصائياً وفي اتجاه الزيادة مع زيادة العمر. وفي السودان، وجد بدري (1966) زيادة معدلات الأطفال في الاختبار من مرحلة ما قبل المدرسة (76.75)، وبداية المدرسة (86. 50) وذلك بفارق 10 درجات تقريباً. ولكن كان متوسط معدلات الأطفال في السنة الأولى (86.50)، والثانية (86.50)، وبدأ يتناقص في السنة الثالثة (85.25) والرابعة (82.25).

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 33 12/13/10 12:34:55 PM

ولكن كشفت أبحاث دينس (Dennis,1957) بصورة عامة انخفاض معدلات الذكاء بزيادة العمر في البلاد العربية (انظر بدري، 1966). إن متوسط معدل الذكاء لأطفال صيدا في لبنان في سن الخامسة وأطفال بورسعيد في مصر في سن السادسة كان حوالي المائة، أي: ما يعادل تقريباً معدل ذكاء الأطفال الأمريكيين الذين اختبرتهم جودإنف (Goodenough,1926). إلا أن معدل ذكاء المجموعتين ينحدر باطراد مع ازدياد العمر حين يقارن الأداء بالمعايير الأمريكية (انظر بدري، 1997 : 58). واستنتج دينس (Dennis,1957) أن أطفال البلاد العربية في سن الخامسة من عمرهم قد يحصلون على معدلات ذكاء تقارب المائة وكلما زادت أعمارهم نقصت معدلات ذكائهم (بدري، 1997: 58). فمثلاً في مصر، نالت الفئة العمرية 5 سنوات في مدينة بورسعيد معدل ذكاء 94، بينما نالت الفئة العمرية 10 سنوات معدل ذكاء 80. وفي لبنان، نالت الفئة العمرية 5 سنوات في صيدا معدل ذكاء 104، بينما نالت الفئة العمرية 10 سنوات 62، وفي المدرسة الأرمنية نالت الفئة العمرية 5 سنوات معدل ذكاء 115، بينما الفئة العمرية 10 سنوات 95، وفي مدرسة الجامعة الأمريكية نالت الفئة العمرية 5 سنوات معدل ذكاء 96، بينما نالت الفئة العمرية 10 سنوات معدل 97 درجة (انظر بدري، 1997: 57).

وكشفت دراسة الخليفة ولين (Khaleefa&Lynn, 2008b) في دولة الإمارات العربية بنيل الأطفال صغار السن (6 ـ 8 سنوات) درجات أعلى في مقياس المصفوفات المتتابعة الملون وفقاً للمعايير البريطانية لسنة 1979. فمثلاً، نال الأطفال في عمر 6 سنوات على درجة ميئينية قدرها 41.5 يساوي بالتقريب معدل ذكاء 97 ، بينما نال الأطفال كبار السن 10 ـ 11 سنة حوالي 6 درجات ميئينية تعادل معدل ذكاء 77 درجة. وتقيس الأسئلة الأولى من مقياس المصفوفات المتتابعة القدرات البصرية، وكان معدلها 97، وهي درجة مقاربة لدرجات الأطفال في بريطانيا بينما نال الأطفال كبار السن 10 ـ 11 سنة معدل ذكاء يعادل 77، وتقيس الأسئلة الأخيرة من مقياس المصفوفات المتتابعة القدرة على الاستدلال وحل المشكلات(Lynn&Vanhanen, 2002). وكشفت دراسة الخليفة ولين (Khaleefa&Lynn, 2008b, 2008c) النتائج نفسها في كل من سوريا واليمن. ويمكن القول إن أداء الأطفال العرب في بعض الدول مقارباً لأداء الأطفال في الغرب في مجال القدرات البصرية، ولكنه منخفض في قدرة الاستدلال وحل المشكلات. وتحتاج هذه النتائج المهمة للنظر إليها من خلال عدة عقود أو أجيال في دراسات نمائية وطولية.

3.4.1 - سوسيولوجية الذكاء القومي ما بين الريف والحضر:

كشفت نتائج الدراسات اليابانية وجود فروق بين الريف والحضر في معدلات الذكاء. فمثلاً، أجريت دراسة في السبعينيات بواسطة ميزوقوشي كشفت أن معدلات الذكاء في الريف الياباني يقل 7 درجات عن معدلات الذكاء في الحضر، وكشفت دراسة سوقيمورا عن وجود فروق جوهرية في معدلات الذكاء بين الريف والحضر (Stevenson&Azuma, 1983). وفي لبنان، وجد دينس (Dennis, 1957) فرقاً شاسعاً بين معدلات ذكاء مجموعتين من الأرمن في بيروت. فمثلاً، كان متوسط معدلات الأطفال الأرمن في المدرسة الأرمنية الأولى 107 درجات، ومتوسط معدلاتهم في المدرسة الأرمنية الثانية حوالي 80، بفارق 27 درجة. وكان متوسط معدلات الأطفال في مدرسة الجامعة الأمريكية ببيروت

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 34 12/13/10 12:34:56 PM

95. وفي سوريا، وجد دينس (Dennis,1957) أن معدل الذكاء لأطفال البدو من سن 6 – 8 سنة هو 53، وفي الفئة العمرية 9 – 11 كان المتوسط 52، والفئة العمرية 12 – 15 سنة كان المعدل 55. أما في السودان، فوجد بدري (1966) أن معدل ذكاء الأطفال في الريف السوداني من خلال اختبار رسم الرجل (76.30) بينما المعدل لأطفال الحضر (83.43) وذلك بفارق 7.15 درجة بين الريف والحضر وذلك عام 1964. وتحتاج هذه الفروق في معدلات الذكاء بين الريف والحضر للنظر إليها من وجهة نظر علم النفس الاجتماعي، أو علم الاجتماع، وذلك لدراسة آثارها بصورة مكبرة لعدة عقود أو جيال لمعرفة حجم التغيرات الحادثة وسط الشرائح الاجتماعية في العالم العربي خاصة في الدول التي بها تباينات كبيرة في سبل كسب العيش.

4.4.1- معدلات الزيادة في درجات الذكاء القومي ومقارنة المعايير:

عموماً كشفت دراسات تقنين اختبار رسم الرجل انخفاض المعايير العربية مقارنة بالمعايير الأمريكية، فمثلاً يقول أبو حطب (1977) أن فهمي (1965) عندما قارن بين المعيارين المصري والأمريكي لاحظ انخفاض المعيار المصري وظنه، انخفاضاً حقيقياً أرجعه إلى العوامل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية (أبو حطب، 1977: 265 – 266). وفي اليمن، وجد عبد الرحيم (1975) أن المعيار اليمني يتساوى مع معيار الريف المصري (فهمي د.ت)، ولكن يقل عن المعيار الأمريكي. ويرجع الباحث التشابه والاختلاف إلى الظروف الاقتصادية والاجتماعية (أبو حطب، 1977). ووجد بطاينة (بدون تاريخ) انخفاض معدلات الطفل الأردني في الذكاء مقارنة بالطفل الأمريكي المساوي له في العمر. فمثلاً، لكي يحصل الطفل الأردني على معدل ذكاء 66 يحتاج إلى متوسط قدره 6، بينما يحتاج الطفل الأمريكي لمتوسط 10. ولكي يحصل الطفل الأردني على معدل ذكاء 126 يحتاج إلى متوسط قدره 22 درجة، بينما يحتاج الطفل الأمريكي لمتوسط 30 (بدري، 1997: 63) ووجد دينس (Dennis,1957) فوارق ضخمة بين معدل ذكاء الأطفال البدو في سوريا والأطفال الأمريكان (انظر بدري، 1997: 60). وفي مصر، وجد دينس (Dennis,1957)، أن معدل درجات الأطفال في اختبار رسم الرجل في مدينة بورسعيد 85.8، بينما كان معدل الأطفال في لبنان 90.5 بفارق حوالي 5 درجات. تحتاج عملية مقارنة المعايير العربية بالمعايير البريطانية والأمريكية لكثير من الفحص من خلال دراستها لعدة عقود أو أجيال لمعرفة حجم تأثير فلين.

5.1 - أسئلة وأهداف الدراسة:

هناك عدة أسباب أو مزايا للاستفادة من نتائج اختبار رسم الرجل في البلاد العربية. (أ) تم تقنين الاختبار في كثير من الدول العربية في مصر، ولبنان، والأردن، والكويت، والسعودية، واليمن، والسودان ولكن لم يستفد منه في حساب معدل الذكاء القومي. أو في فحص تأثير فلين في أي دولة عربية. (ب) قام بعملية التقنين كبار علماء النفس العرب، وبذلك تكون هناك أسس متينة لقياس معدلات الزيادة في الذكاء القومي. (ج) هناك عينات كبيرة جداً في بعض الدول العربية تحتاج لإعادة الدراسة، والتي تتطابق مع شروط فلين (Flynn,1987) في قياس معدلات الزيادة في الذكاء القومي. (د) هناك مراحل تاريخية

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 35 12/13/10 12:34:57 PM

مختلفة من بداية التقنين يمكن النظر إليها من خلال علم نفس النمو أو علم النفس الاجتماعي لدراسة التغيرات وسط الأفراد والمجموعات. (هـ) تكفي الفترة الزمينة من الستينيات حتى بداية الألفية لقياس تأثير فلين خلال عدة عقود (10 سنوات) أو أجيال (30 سنة).

تم بحث أربعة متغيرات مركزية في الدراسات السابقة:

أولاً - تمت مناقشة فروق النوع وكانت معدلات الذكور في الذكاء ما بعد سن 15 أعلى بـ 5 درجات. ولكن لم تظهر الدراسات العربية اتساق في النتائج في فترة الستينيات والسبعينيات. وتحاول الدراسة الحالية الكشف عن فروق الذكاء في السودان بين الستينيات وبداية الألفية. وبذلك يكون السؤال الأول للدراسة الحالية: ما الفروق في معدل الذكاء القومي للذكور والإناث في الفترة 1964 – 2006؟

ثانياً - في العالم العربي تمت مناقشة فروق معدلات الذكاء بين الفئات العمرية المختلفة. فقد تضاربت النتائج ما بين زيادة معدلات ذكاء الأطفال بازدياد العمر أو انخفاض معدلات الذكاء بزيادة العمر. وتحاول الدراسة الحالية بحث درجة زيادة معدلات ذكاء الفئات العمرية في السودان خلال عدة عقود. وبذلك يكون السؤال الثاني: ما الفروق في معدل الذكاء القومي للفئات العمرية في الفترة 1964 – 2006؟

ثالثاً - تمت مناقشة بعض الجوانب السوسيولوجية المتعلقة بفروق معدلات الذكاء بين الريف والحضر وفروق درجات الذكاء بين بعض المجموعات القومية في الخمسينيات والستينيات. وتحاول الدراسة الحالية بحث تأثير المستوى العمراني في السودان على معدل الذكاء القومي خلال مراحل تاريخية مختلفة؛ وبذلك يكون السؤال الثالث: ما فروق الريف والحضر في معدلات الذكاء القومي في الفترة 1964 – 2006؟

رابعاً - تمت مناقشة تأثير فلين في بعض الدول المتقدمة اقتصادياً، فضلاً عن بعض الدول النامية خلال عدة عقود أو أجيال. وبذلك تحاول الدراسة الحالية قياس تأثير فلين من خلال تطبيق اختبار رسم الرجل في السودان. وبذلك يكون السؤال الرابع: ما تأثير فلين (Flynn,1987) من خلال معدل الزيادة في الذكاء القومي في السودان في الفترة 1964 – 2006؟

عموماً هناك غياب في الدراسات المتعلقة ببحث تأثير فلين في العالم العربي عامة والسودان خاصة أسوة بالدول المتقدمة اقتصادياً مثل أمريكا، وبريطانيا واليابان وبعض الدول النامية مثل البرازيل والدومينكان وكينيا. وفي حدود علم الباحثين ليست هناك دراسة عربية واحدة أجريت عن تأثير فلين في العالم العربي. وتحاول الدراسة الحالية سد الفجوة في هذا الجانب بالإجابة عن الأسئلة المركزية الأربعة أعلاه. وبذلك تهدف الدراسة لتحقيق الآتي:

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 36 12/13/10 12:34:58 PM

(1) معرفة الفروق في معدل الذكاء القومي للذكور والإناث بالسودان في الفترة 1964–2006؟.

(2) معرفة الفروق في معدل الذكاء القومي للفئات العمرية بالسودان في الفترة 1964–2006؟.

(3) معرفة فروق الريف والحضرفي معدلات الذكاء القومي بالسودان في الفترة 1964–2006؟.

(4) معرفة تأثر فلين من خلال معدل الزيادة في الذكاء القومي بالسودان في الفترة 1964–2006؟.

2 - منهج البحث:

1.2 - عينة البحث:

طبق بدري (1966) اختبار رسم الرجل في السودان عام 1964 على عينة قدرها 1435 طفلاً من الذكور والإناث. وفي عام 2006 تم اختيار عينة طبقية عشوائية مماثلة لعينة بدري (1966) عددها 1435 من الحضر والريف بولاية الخرطوم من أطفال ما قبل المدرسة واطفال السنة الأولى والثانية والثالثة والرابعة أساس. وقد اختيرت العينة وفقاً لإحصاء عام 2005 منهم 402 من محلية الخرطوم (28 %)، و402 من محلية بحري (28 %)، و531 من محلية أم درمان (44 %)، وذلك بحسب الكثافة السكانية في كل محلية. وكان عدد الذكور 622 (43 %) بينما عدد الإناث 813 (57 %) وتراوحت أعمار العينة بين 4 – 10 سنوات.

2.2 - أداة البحث:

تم وضع اختبار رسم الرجل عام 1926 بواسطة جودانف (Goodenough,1926) كمقياس للذكاء، وهو اختبار غير لفظي. ويطلب من الطفل رسم صورة للرجل وتصحح وفقاً لمعايير عمرية محددة اعتماداً على عدد الأجزاء التي قام برسمها، وتدل رسوم الطفل على مفهومه للشيء المرسوم. وكشفت الدراسات بأن هناك علاقة بين رسوم الأطفال وعملية النمو المعرفي، وفي الاختبار يظهر تمايز العمر، ويقيس دقة الملاحظة وارتقاء التفكير المجرد. ولاختبار رسم الرجل ميزات عملية فإنه اقتصادي رخيص الثمن لا يحتاج سوى ورقة وقلم، وبسيط في تطبيقه وتصحيحه وتقدير درجاته، ولايحتاج لتدريب كبير، أو لوقت طويل في أدائه، ويصلح للتطبيق الفردي والجمعي، وكثير الفائدة للأطفال بين 4 – 10 سنوات (أبوحطب، 1977، بدري، 1966،1997، Goodenough,1926, Harris,1963).

وتم حساب نسبة ثبات اختبار رسم الرجل عن طريق إعادة التطبيق والتي تراوحت بين (0.60) و (0.90) (Scott,1981)، وحديثاً تم حساب نسبة الثبات التي قدرت بـ 0.98 (Marques, 2002)، فضلاً عن ذلك هناك أدلة قوية عن درجة مصداقية الاختبار، مثلاً وجد هاريس (Harris,1963) علاقة ارتباطية مع مقياس وكسلر لذكاء الأطفال تتراوح بين (0.38) و (0.77)، و مع مقياس ستانفورد - بينيه تتراوح بين 0.26 و 0.92. كما وجد ابل وآخرون (Abell, Brisen&Waitz,1996) علاقة ارتباطية مع مقياس وكسلر

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 37 12/13/10 12:34:59 PM

لذكاء الأطفال– المعدل بلغت 0.50، ومع مقياس ستانفورد بينه بلغت 0.37.

3.2 - إجراءات البحث:

طبق مالك بدري (1966) اختبار رسم الرجل في السودان عام 1964 قبل عامين من نشر الدراسة. وتمت عملية إعادة تطبيق الاختبار من غير أي تعديل بحسب شروط فلين (Flynn,1987) بواسطة عبد الواحد (2006). وكانت المدة بين التطبيق القبلي والبعدي 42 سنة. ولحساب تأثير فلين بالنسبة لمتغيرات الدراسة الأربعة تم حساب متوسطات الذكاء في عام 1964 وعام 2006. وأهم خطوة في إجراءات الدراسة هي كيفية حساب معدل الزيادة في درجات الذكاء القومي خلال عام وعقد وجيل. مثلاً، بالنسبة لحساب زيادة معدل درجات ذكاء الذكور ففي عام 1964 كان متوسط درجات الذكور في دراسة بدري (1966) 86.5، والمتوسط في الدراسة الحالية هو 93.93. فمعدل تأثير فلين بين الفترتين خلال 42 عام هو 7.43. ولحساب المعدل السنوي لتأثير فلين تقسم الدرجة الكاملة، وهي 7.43 على 42 سنة حيث كان معدل الزيادة السنوية لذكاء الذكور هو 0.177 درجة، ومعدل الزيادة العقدية (10 سنوات) هي 1.77 درجة، وهي حاصل ضرب الزيادة السنوية في 10 سنوات، ومعدل الزيادة الجيلية (30 سنة) هي 5.31، وهي حاصل ضرب الزيادة السنوية في 30 سنة.

3 - نتائج البحث ومناقشتها:

يكشف الجدول أدناه ملخص للنتائج المتعلقة بتأثير فلين وفقاً لمتغير النوع (ذكور وإناث)، والسنوات الدراسية (الفئات العمرية)، والمستوى العمراني (حضر وريف) فضلاً عن الزيادة العامة في معدل الذكاء القومي في السودان خلال 42 عاماً في الفترة –1964 2006.

تأثير فلين في السودان في اختبار رسم الرجل بين عام 1964 و 2006

المتغير	المتوسط 1964	المتوسط 2006	الانحراف المعياري 2006	الزيادة في 42 عام	الزيادة في العام	الزيادة كل عقد (10 سنوات)	الزيادة كل جيل (30 سنة)
ذكور	86.50	93.93	18.46	7.43	0.177	1.77	5.31
إناث	80.40	96.94	17.74	16.45	0.394	3.94	11.82
قبل المدرسة	76.75	104.50	20.74	27.75	0.661	6.61	19.88
السنة الأولى	86.50	99.84	16.92	13.43	0.318	3.18	9.54
السنة الثانية	86.50	96.08	16.60	9.58	0.228	2.28	6.84
السنة الثالثة	85.25	90.67	15.38	5.42	0.129	1.29	3.87
السنة الرابعة	82.25	87.80	14.76	5.55	0.132	1.32	3.96
أطفال الريف	76.30	92.70	19.76	16.40	0.390	3.90	11.7
أطفال الحضر	83.45	96.31	18.15	12.86	0.306	3.06	9.18
المجموع	83.45	95.43		12.19	0.290	2.90	8.70

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 38 12/13/10 12:35:00 PM

1.3 - السؤال الأول: ما الفروق في معدل الذكاء القومي للذكور والإناث في الفترة 1964 - 2006؟

كشفت نتائج الدراسة نيل الأطفال الذكور في دراسة بدري (1966) معدل (86.5) والإناث معدل (80.4) وذلك بفارق 6.1 لصالح الذكور. كما أظهرت الدراسة أن هناك فروقاً بين معدل درجات الذكور في اختبار رسم الرجل (93.93) ومعدل درجات الإناث (96.94) عام 2006 بفارق 3.01 درجات وذلك لصالح الإناث، وهي فروق دالة إحصائياً في مستوى 0.001 (عبد الواحد، 2006). أي: أن الأطفال الإناث، حصلن على درجات أعلى في اختبار رسم الرجل في السودان مقارنة بالأطفال الذكور. وهنا تتفق نتائج الدراسة مع نتائج الزوبعي (1972) في العراق وبطاينة في الأردن. ويمكن القول إن أداء الإناث في بداية الألفية بالسودان متقارب مع أداء الإناث في العراق والأردن خلال الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي. وتكشف هذه النتيجة المهمة تغييرات كثيرة في أداء الذكور والإناث في اختبار رسم الرجل ما بين عام 1964 وعام 2006 ، فتفوق الذكور على الإناث عام 1964 بحوالي 6 درجات بينما في عام 2006 تفوقت الإناث على الذكور بحوالي 3 درجات.

ويبدو أن هناك عدة تفسيرات محتملة لهذه النتائج من بينها زيادة فرص تعليم الإناث ما بين عام 1964 وعام 2006، وكذلك تغيير في اتجاهات المجتمع السوداني نحو الإناث خلال 42 عاماً فضلاً عن مساحة أكبر في المساواة بين الإناث والذكور، وربما زيادة الدافعية وسط الإناث أو إحساس أكبر بالثقة بالنفس. ويبدو أن نبوءة بدري عام 1966 قد تحققت تماماً عام 2006. إذ توقع بدري «أن تتكافأ الفرص بين الجنسين، وأن تحصل الطفلة السودانية على معدل أعلى من زميلها المساوي لها في السن» (بدري، 1997: 69). بوسعنا القول إنه إذا كانت هناك دراسات نمائية تتبعية متواصلة خلال كل عقد من الزمان كان بالإمكان معرفة الفترة أو التاريخ الذي تساوت فيه درجات ذكاء الذكور والإناث في السودان، وهل تم ذلك خلال سنة واحدة أم كانت هناك هضبة، ومن ثم ارتفع معدل ذكاء الإناث فيما بعد.

أما فيما يخص تأثير فلين في درجات ذكاء الذكور عام 1964 وعام 2006 فكانت الزيادة خلال 42 عاماً 7.43. وعموماً كان معدل الزيادة السنوية في ذكاء الذكور 0.177، والزيادة العقدية 1.77، والزيادة الجيلية 5.31. بينما كان معدل الزيادة في درجات ذكاء الإناث خلال 42 عاماً 16.54 درجة. وبذلك تكون الزيادة السنوية في معدل ذكاء الإناث 0.394، والزيادة العقدية 3.94 ، بينما الزيادة الجيلية 11.82. ويمكن القول إن معدل تأثير فلين بالنسبة للإناث أعلى من المعدل بالنسبة للذكور. فزاد معدل ذكاء الذكور خلال 42 عاماً 7.43 بينما زاد معدل ذكاء الإناث 16.54، وذلك بفارق 9.11 درجة.

ولقد كشفت نتائج الدراسات العربية عموماً عدم اتساق في الفروق بين الذكور والإناث في معدلات الذكاء. إن نتائج هذه الدراسة تعكس فروق النوع في معدل الذكاء القومي خلال فترات طويلة من الزمن حوالي أربعة عقود. وعموماً يجب التأكيد أو إعادة النظر لموضوع فروق النوع في درجات الذكاء في العالم العربي من خلال مراحل تاريخية مختلفة من تطور الأسرة العربية، وتغيير الاتجاهات نحو الإناث، وزيادة مستويات تعليم الإناث، واختلاف نظم تعزيز الدافعية. وربما تكون رؤية علم النفس الاجتماعي أو الرؤية السوسيولوجية المكبرة أكثر فائدة في عملية تحليل التغيرات الحادثة في معدلات ذكاء الذكور والإناث من

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 39 12/13/10 12:35:01 PM

خـلال علم النفس الفارق. وربما يمكـن النظر للفروق عام 2006 كذلك من ناحية بيولوجية هل يلعب النضج الجسـمي المبكـر للاناث زيادة في معدل الذكاء قبـل فترة المراهقة وبعدها يكون مكسـب الزيادة أكبر بالنسبة للذكور؟ ربما تحتاج هذه الفرضية المتعلقة بتأثير فلين عن النوع للبحث من قبل طلاب علم النفس العرب.

2.3 - السؤال الثاني: ما الفروق في معدل الذكاء القومي للفئات العمرية في الفترة 1964 - 2006؟

كشـفت نتائـج الدراسـة الحاليـة عن وجـود فروق فـي معـدلات ذكاء الأطفال بحسـب سـنواتهم الدراسـية (فئاتهم العمرية). إذ أحـرز تلاميذ مرحلة ما قبل المدرسـة عام 2006 معـدل ذكاء(104.5)، وتلاميذ السـنة الأولى (99.8)، والسـنة الثانيـة (96.1)، والثالثة (90.7)، بينمـا أحـرز تلاميذ الرابعة (87.8). ويلاحظ من خلال هـذه المعدلات التدرج في انخفـاض معـدلات ذكاء الأطفال بزيادة العمـر. وبكلمات أخرى، يزداد معـدل ذكاء الأطفال الصغـار بينما تقـل معدلات الذكاء للأطفال كلما تقدموا في السـنوات الدراسـية في مرحلة الأسـاس. ويمكن القول إن معدل ذكاء الأطفال في السـودان في مرحلة ما قبل المدرسة، وفي السـنة الثانية عام 2006 مسـاو لمعدلات الذكاء العام، وهو 100 بينما ينخفض في السـنة الثالثـة والرابعـة. وعموماً إن الفروق في معدل الذكاء بين هذه السـنوات (ماقبل المدرسـة، والسنة الأولى والثانية، والسنة الثالثة والرابعة) كانت دالة إحصائياً في مستوى 0.001 (عبد الواحد، 2006).

وأظهـرت دراسـة بـدري (1966) نتائـج غيـر متسـقة إذ أحرز أطفـال ما قبل المدرسـة معدل ذكاء (76.75)، والسـنة الأولى (86.50)، والثانيـة (86.50)، والثالثة، (85.50)، والرابعـة (82.25). فهنـاك ارتفاع من مرحلة ما قبل المدرسـة للسـنة الأولى بمعدل زيادة (9.75)، وهناك تسـاو في درجات السـنة الثانية والثالثة، وانخفـاض في الرابعة. وتتفق نتائج الدراسة الحاليةً تماما مع نتائج دنس (Dennis,1957) القائلة بأن الطفل العربي تنخفض نسـبة تحصيله في اختيار رسـم الرجل انخفاضا واضحاً مـع ازدياد عمرة، بينما تختلف مع نتائج دراسة بطاينة (1966) الذي وجد أن نسبة ذكاء الأطفال في الأردن تزداد زيادة لها دلالتها الإحصائية بين كل سنة والسنة التي تليها.

أمـا فيما يخـص تأثير فلين في السـودان مـا بين عـام 1964 وعـام 2006 فيمكن النظر للمعدل من خلال كل سنة دراسية (فئة عمرية). فمثلاً، كانت الزيادة في معدلات ذكاء أطفال ما قبل المدرسـة خلال 42 عاماً 27.75 درجة. وبذلك يكون معدل الزيادة السنوي في الذكاء (0.661)، والزيادة العقدية (6.61)، والزيادة الجيلية (19.83) درجة. وبالنسـبة لأطفال السـنة الأولـي فإن معـدل الزيـادة كان (13.34) خلال 42 عامـاً وتكون الزيادة السـنوية (0.318)، والزيادة العقدية (3.18)، والجيلية (9.54). وبالنسـبة للسنة الرابعة فكانت الزيـادة (5.55)، ويبلـغ معـدل الزيـادة السـنوي (0.132) والعقـدي (1.32)، والجيلي (3.96). ويلاحـظ هنـا حجم الفرق الكبيـر في زيادة معدلات الـذكاء القومي الجيلي ما بين الفئات العمرية خاصة ما بين أطفال ما قبل المدرسة (19.83) وأطفال السنة الرابعة (3.96) بفـارق (15.87). ويمكن القول إن معدلات الزيادة في الذكاء القومي في السـودان تنخفض بزيادة العمر.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 40 12/13/10 12:35:02 PM

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات العربية التي كشفت أن ذكاء الطفل يـزداد بازدياد العمـر (أبو حطـب، 1977، إسـكندر، 1935، بطاينـة، 1966). ولكن تتفق نتائج الدراسـة مع أبحاث دينس (Dennis, 1957) المكثفة في الدول العربية خاصة في مصـر ولبنان؛ إذ وجد بصورة عامة ظاهرة انخفاض متوسـط معدل الـذكاء بزيادة العمر. مثلاً، كان متوسـط معدل الذكاء للأطفال في لبنان في سـن الخمسـة وأطفال بورسـعيد في مصر في سـن السادسـة حوالي 100، أي: مـا يعادل تقريباً معـدل ذكاء الأطفال الأمريكيين الذين اختبرتهم قودانف (Goodenough, 1926). إلا أن نسـبة ذكاء المجموعتين ينحدر باطراد مع ازدياد العمر. واسـتنتج دينس (Dennis, 1957) أن أطفال البلاد العربية في سـن الخامسـة من عمرهم قد يحصلون على نسـب ذكاء تقارب المائة، وكلما زادت أعمارهم نقصت نسبة ذكائهم (بدري، 1997 : 58).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج حديثة جداً في العالم العربي؛ إذ كشفت دراسات الخليفـة ولـين (Khaleefa&Lynn, 2008a, 2008b, 2008c) فـي سـوريا، ودولـة الإمارات العربية المتحدة، واليمن على التوالي نتائج مقاربة جداً للدراسة الحالية. مثلاً، نال الأطفال صغار السـن (6 – 8 سـنة) في الإمارات العربية درجات أعلى في الذكاء في مقياس المصفوفات المتتابعة الملون (97) مقارنة مع الأطفال كبار السن (10 – 11 سنة) الذين نالوا 77 درجة. وتقيس الأسئلة الأولى من مقياس المصفوفات المتتابعة القدرات البصرية بينما تقيس الأسئلة الأخيرة من الاختبار ذاته القدرة على الاستدلال وحل المشكلات. ويمكن القول إن أداء الأطفـال العـرب في بعض الدول مقاربـا لأداء الأطفال في الغرب فـي مجال القدرات البصرية ولكنه منخفض في قدرة الاسـتدلال وحل المشـكلات. وتحتـاج هذه النتائج المهمة للنظر إليها من خلال عدة عقود أو أجيال. وعموماً إن ظاهرة انخفاض معدلات ذكاء الأطفال فـي العالم العربي بازديـاد العمر تحتاج لوقفة مـن قبل الباحثين في حقـول التربية وعلم النفس بصورة خاصة. وربما يكون لها جانبان مهمان هما الاهتمام بالتعليم قبل المدرسـي فضلاً عن رعاية الأطفال الموهوبين في مرحلة مبكرة من العمر في السـنة الثالثة. وبوسعنا التسـاؤل مـا العومل الحقيقية وراء هـذه الظاهرة؟ هل ترجع لأسـباب نمائية تطورية؟ أو لأسـباب متعلقة بالمناهج الدراسية؟ هل ترجع لأسـباب متعلقة بالمثيرات البيئية، الأنماط الغذائية، هل ترجع لأسباب اجتماعية ثقافية؟ أم تتفاعل وتتزاوج هذه العوامل مجتمعة؟

3.3 - السؤال الثالث: ما فروق الريف والحضر في معدلات الذكاء القومي في الفترة 1964 - 2006؟

أظهـرت النتائج الاحصائية بأن هناك فروقاً في معدل ذكاء الأطفال من الريف والحضر؛ وذلـك لصالح أطفال الحضـر عام 2006، وكان معدل ذكاء أطفال الريف في ولاية الخرطوم (92.70) ومعـدل الأطفـال في الحضـر (96.59) وذلك بفارق 3.89 بـين المجموعتين وهي فروق دالة إحصائياً في مسـتوى 0.001 (عبد الواحد، 2006). وتعني هذه النتيجة إحراز أطفـال الحضر درجات أعلى في اختبار رسـم الرجـل مقارنة مع أطفـال الريف عام 2006. وتؤيـد هـذه النتيجة ما توصل إليه دنس (Dennis,1957) وغيره ممن قارنوا بين رسـم الرجـل عنـد تطبيقه على أطفـال الريف والحضـر؛ إذ تفـوق أطفال الحضر في رسـوماتهم مقارنة مع أطفال الريف في العالم العربي.

وتتفق نتائج الدراسـة الحالية مع نتائج الدراسـات اليابانية التي أظهرت وجود فروق

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 41 12/13/10 12:35:02 PM

بـين الريف والحضر في معدلات الـذكاء بفارق 7 درجات خلال السـبعينيات، وهي ضعف الفروق في السـودان في بداية الألفيـة (Stevenson&Azuma,1983). وتتفق النتائج مع دراسـة دينس (Dennis,1957) في سـوريا التي أظهرت فروقاً بين معدل ذكاء البدو فـي الريف والذكاء في الحضـر. كما تتفق بصورة خاصة مع النتائج التي توصل لها بدري (1964) في السودان؛ إذا أحرز أطفال الحضر معدلات أعلى (83.45) مقارنة بأطفال الريف (76.30) وذلـك بفـارق 7.15 درجة وهي مسـاوية لفروق الريف والحضـر في اليابان في الثمانينـات. ويمكن الملاحظة بأن هناك فوارق كبيرة في معـدلات الذكاء القومي بين الريف والحضـر ما بين عـام 1964 (7.15) وعام 2006 (3.89). فالفـوارق خلال 42 عاماً ما بين الدراستين كان 3.26.

أمـا فيما يخص فروق الريف فـي معدلات الذكاء القومي خلال 42 عاماً في الفترة ما بـين 1964 و2006 كان 16.40 درجـة. وتبعـاً لذلك يبلـغ المعدل السـنوي لزيادة درجات الـذكاء في الريـف 0.390، ومعـدل الزيادة خـلال العقـد 3.90 بينما معدل الزيادة وسـط الجيل 11.71. وكشـفت الدراسـة بأن معـدل الزيادة خـلال 42 عاما بالنسـبة للحضر هو 12.86. ويبلغ معدل الزيادة السـنوي في الذكاء 0.306 والعقد (3.06) والجيل (8.18). ويمكـن الملاحظة إن معدل زيـادة الذكاء في الريف كان أعلى من معـدل الزيادة في الحضر. وركز بدري (1997) على أهمية اثر التدريب المدرسـي في الرسم واستعمال الورق والأقلام ومشاهدة الصور والرسومات المختلفة على تحسين مستوى الأطفال في اختبار رسم الرجل (ص 69). ويجد أطفال ما قبل المدرسة مشقة في استخدام الورقة والقلم (ص 71).

وعموماً يمكن تفسير الاختلاف في الزيادة في معدلات الذكاء القومي خلال 42 عاماً بأنه كانـت هناك فوارق عمرانية كبيرة في فترة السـتينيات، وبدأت الفوارق في الاضمحلال في بداية الألفية. وقد يعزى ذلك للتأثيرات الكبيرة في زيادة نسبة التعليم في الريف، والمثيرات البصرية والسماعية، والتلفزيون والكمبيوتر، وربما السعرات الحرارية ما بين عام 1964 وعـام 2006. وربما يكـون للعولمة تأثيرها كذلك في مقاربة المسـتوى العمراني بين الريف والحضـر. وسـبق القول إن فروقاً معدلات الـذكاء القومي ما بين الريـف والحضر والبادية العربيـة يحتاج لدراسـتها بصورة مكبرة من خـلال منظور علم النفـس الاجتماعي أو علم الاجتماع، وذلك لدراسـة آثارها السوسـيولوجية لعدة عقود أو أجيـال؛ وذلك بغية معرفة حجم التغيرات الحادثة وسط هذه الشرائح الاجتماعية.

4.3 - السؤال الرابع: ما تأثير فلين من خلال معدل الزيادة في الذكاء القومي بالسودان في الفترة 1964 - 2006؟

إن أكثر نتيجة بارزة في الدراسة الحالية هي زيادة معدل الذكاء القومي في السودان بين عام 1964 وعام 2006. وتكشـف نتائج دراسـة بدري (1966) أن المتوسط العام لدرجات ذكاء الأطفـال من خلال رسـم الرجل عام 1964 يبلغ 83.45 بينما كشـفت نتائج الدراسـة الحاليـة عن معـدل ذكاء يبلغ 95.43 وذلـك بفارق 11.98 درجة معيارية خلال 42 سـنة. وبذلك يكون معدل نمو الذكاء القومي في السـنة (0.290)، والعقد (2.90) والجيل (8.7). ويمكـن ملاحظة أن معدل ذكاء الأطفال في السـودان فـي بداية الألفيـة كان مقارباً لمعدلات

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 42 12/13/10 12:35:03 PM

الزيادة في بعض دول العالم الثالث (Lynn & Vanhanen, 2002).

ويمكن إجراء نوعين من المقارنة بين نتائج معدلات الذكاء القومي التي استخدم فيها مقياس رسم الرجل من جهة وبين تأثير فلين من جهة ثانية. فيما يخص معدلات الذكاء القومي في السودان عام 1964 (83 درجة) هو أقل من معدلات الذكاء القومي في اندونسيا عام 1961 حيث كان المتوسط 89 درجة بفارق 6 درجات. وكان معدل الذكاء القومي في السودان مقارباً جداً لمعدلات الذكاء القومي في المكسيك عام ،1961 حيث بلغ المتوسط فيها 87 بفارق 4 درجات من متوسط السودان. ولكن كان معدل الذكاء القومي في السودان أعلى من معدل الذكاء القومي في جواتمالا عام 1965،حيث بلغ المتوسط 79 بفارق 4 درجات، وكان الفرق لصالح السودان.

أما فيما يخص مقارنة تأثر فلين في السودان بمعدلات الزيادة في الذكاء القومي كل عقد أو جيل في بعض الدول المتقدمة اقتصادياً فقد كشفت دراسة فلين (Flynn,1987) أن متوسط معدل زيادة الذكاء القومي في بريطانيا بلغ 4.83 كل جيل، وذلك منذ عام 1932، وبمعدل زيادة الذكاء القومي في الولايات المتحدة، الذي يقدر بـ3 درجات كل عقد أو 9 درجة كل جيل. أما في اليابان فإن معدل زيادة الذكاء القومي يقدر بـ (6.65) درجة في كل عقد منذ عام 1950 أو 19.95 في كل جيل. ويمكن القول إن تأثير فلين في السودان من خلال اختبار رسم الرجل أعلى من معدل زيادة الذكاء القومي في بريطانيا وأقل بقليل من معدل الزيادة في الولايات المتحدة، ولكن أقل بكثير من اليابان. أما من حيث مقارنة تأثير فلين في السودان مقارنة بنتائج بعض الدول النامية فيلاحظ أن تأثير فلين كان عالياً جداً في كينيا حيث بلغ حوالي 10 درجات، وفي الدومينكان حوالي 5 درجات بينما في البرازيل كان 2.4 درجة كل عقد. ربما تعزى الدرجات العالية لكينيا والدومينكان لاستخدام مقاييس سيكولوجية مختلفة من الدراسة الحالية، بينما يلاحظ أن البرازيل استخدمت اختبار رسم الرجل، وكان معدل الزيادة فيها أقل من معدل الزيادة في السودان.

4 - تطبيقات للبحوث المستقبلية في معدلات زيادة الذكاء القومي:

على الرغم من أن اختبار رسم الرجل ليس هو الأكثر مثالية لقياس تأثير فلين في العالم العربي بصورة عامة والسودان بصورة خاصة، ولكنه الاختبار الأفضل. ولقد صاغ بدري (1966) بعناية كبيرة فرضية قابلة للبحث من خلال تطبيق اختبار رسم الرجل في البلاد العربية في الستينيات من القرن المنصرم. ويمكن توظيف هذا التراث السيكولوجي الضخم الذي تركه لنا بعض رواد علم النفس في العالم العربي أمثال القباني، والقوصي، وبدري، والزوبعي، وأبوحطب، وعبد الغفار، ورأفت، وفهمي، وعبد الرحيم، وبطاينة، وتوظيفه: أولاً ـ لقياس معدلات تأثير فلين في البلاد العربية. وثانياً ـ معرفة حجم فروق درجات الذكور والإناث في الذكاء خلال حوالي نصف قرن ما بين فترة الستينيات وبداية الألفية. ثالثاً ـ قياس معدل الفروق بين الفئات العمرية المختلفة في معدل الذكاء القومي ما بين الستينيات وبداية الألفية. رابعاً ـ الكشف عن سوسيولوجية الذكاء وسط الشرائح الاجتماعية المختلفة في العالم العربي ما بين الستينيات وبداية الألفية. خامساً ـ توظيف مقاييس قوية للذكاء السيال (المائع) وفقاً لنظرية كاتل خاصة لقياس تأثير فلين مثل مقاييس المصفوفات

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 43 12/13/10 12:35:04 PM

المتتابعة (المعيارية والملونة والمتقدمة)، والتي طبقت في كثير من البلاد العربية فضلاً عن مقاييس وكسلر للذكاء خاصة العملية منها ومقياس كاتل المتحرر ثقافياً. سادساً ـ قياس درجة تأثير العوامل التي تؤثر في زيادة معدلات الذكاء القومي مثل:

(أ) المواد المغذية أو البروتينات أو الفيتامينات أو السعرات الحرارية.

(ب) تأثير المثيرات البيئية خاصة البصرية والسماعية والحركية، ونوعية التعليم على نمو الذكاء القومي.

(ج) تأثير انتشار ثقافة القياس، وإعادة تطبيق الاختبارات على زيادة معدل الذكاء القومي.

(د) تأثير البرامج التدريبية الخاصة في زيادة معدلات الذكاء القومي مثلاً برنامج الأباكوس والحساب الذهني.

(هـ) تأثير زواج الأقارب (الأسرة الممتدة)، أو زواج الأباعد (الخلاسية)، فضلاً عن تأثير حجم الأسرة العربية على معدلات الذكاء القومي.

(و) دراسة تأثير الهجرة المنتقاة من الريف للحضر أو من العالم العربي للدول المتقدمة اقتصادياً على تدهور معدلات الذكاء في الأماكن المهاجر منها وزيادة معدلات الذكاء للأماكن المهاجر إليها، فضلاً عن دراسة أي فرضيات أخرى تتعلق بتأثير فلين في العالم العربي خلال عقود أو أجيال.

وفي ختام هذه الدراسة بوسعنا القول إنه في العقود اللاحقة نجد معدل زيادة الذكاء القومي في بعض الدول النامية كالسودان سوف يبلغ معدلات الزيادة كما في بعض الدول المتقدمة اقتصادياً. الزمن فقط والبحوث اللاحقة سوف تكشف عن هذه الحقيقة.

المراجع

المراجع العربية:

أبوحطب، فؤاد (1977). بحوث في تقنين الاختبارات النفسية. المجلد الأول، القاهرة، مكتبة الآنجلو المصرية.

إسكندر، ميشيل (1935). رسوم الأطفال وعلاقتها بنموهم العقلي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

آل ثاني، العنود (2001). تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة العادي لرافن على طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية بمدينة الدوحة بدولة قطر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

بدري، مالك (1966). سيكولوجية رسوم الأطفال. بيروت، دار الفتح.

بدري، مالك (1997). سيكولوجية رسوم الأطفال: اختبار رسم الرجل وتطبيقاتها على أطفال البلاد العربية. عمان، دار الفرقان.

بطاينة، محمد (د.ت). دراسة استطلاعية عن تطبيق اختبار رسم الرجل على أطفال أردنيين. رسالة ماجستير غير منشورة، دائرة التربية، الجامعة الأمريكية، بيروت.

رأفت، محمد (1968). تقنين اختبار رسم الرجل على البيئة الكويتية. الكويت، التقرير السنوي لمكتب الخدمة الاجتماعية، وزارة التربية.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 44 12/13/10 12:35:04 PM

رحمة، عزيزة (2004). فاعلية استخدام السلاسل الزمنية وتحليل الانحدار في دراسة الذكاء لدى الأفراد من عمر سبع سنوات حتي ثمانية عشر سنة (دراسة احصائية ميدانية في مدينة دمشق). أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق.

الزوبعي، عبد الجليل (1972). مدى صدق اختبار جودانف لرسم الرجل في العراق. بغداد، مطبعة سليمان الأعظمي.

العاني، نزار (1995). تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لريفين على أطفال مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية للعمر 11–6 سنة. صنعاء: اليونسيف.

عبد الرحيم، فتحي (1975). اختبار رسم الرجل، تطبيقه وتقنينه على البيئة اليمنية. اليمن، بحث غير منشور.

عبد الغفار، عبد السلام، الأعظمي، السيد (1969). اختبار رسم الرجل: تطبيقه وتقنينه على الأطفال اللبنانيين. بيروت: منشورات جامعة بيروت العربية.

عبد الواحد، سحر بشير (2006). إعادة تطبيق اختبار رسم الرجل (زيادة معدل الذكاء في الفترة –1964 2006) في ولاية الخرطوم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان الاسلامية، السودان.

عيد، أحمد (1999). اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة: دليل الاستخدام. دولة الامارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم والشباب.

غنيمة، محمد متولي (1976). تقنين اختبار رسم الرجل بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مصر. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

فهمي، مصطفى (د.ت). اختبار رسم الرجل: تطبيقه وتقنينه على بيئة ريفية مصرية. القاهرة: دار مصر للطباعة.

فهمي، مصطفى (1965). التنشئة الاجتماعية وذكاء الأطفال الشيلوك في جنوب السودان. في لويس مليكة (تحرير): قراءات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية. المجلد الأول. القاهرة، الهيئة العامة للكتاب.

القباني، إسماعيل (1939). اختبار الذكاء الابتدائي. القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر.

المراجع الأجنبية:

Abell, S., Brisen, P.,&Waitz, I. (1996). Intellectual evaluations of children using Human Figure Drawings: An empirical investigation of two methods. *Journal of Clinical Psychology*, **52, 67-74.**

Badri, M. (1964). Drawing a man in Sudan. *Journal of Psychology*, **Vol. XI. No 5.**

Badri, M. (1965a). The use of finger drawing in measuring the Goodenough quotient of culturally deprived Sudanese children. *Journal of Psychology*, **59, 333-334.**

Badri, M. (1965b). Influence of modernization on Goodenough quotient of Sudanese children. *Perceptual and Motor Skills*, **20, 931-932.**

Badri, M.,&Dennis, W. (1964). Human fingure drawings in relation to modernization in Sudan. *Journal of Psychology*, **58, 421-425.**

Colom, R., Mendoza, C.,&Abad, F. (2007). Generational changes on the Draw_a-Man test: A comparison of Brazilian urban and rural children tested in 1930, 2002 and 2004. *Journal of Biosocial Science*, **39, 79-89.**

Daley, T., Whaley, S., Sigman., M., Espinosa, M.,&Neuman, C. (2003). IQ on the rise: The Flynn effect in rural Kenyan children. *Psychological Science*, **14, 215-219.**

Dennis, W. (1957). Performance of near eastern children on the Draw-a-Man test. Child Development, 28, 427-430.

Fahmy, M. (1964). Initial exploring of the intelligence of Shilluk children. Vita Humana, 7, 164-177.

Flynn, J. (1987). Massive IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure. Psychological Bulletin, 101, 171-191.

Goodenough, F. (1926). Measurement of intelligence by drawings. New York: Harcourt.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 45 12/13/10 12:35:05 PM

Harris, D. (1963). Children's drawings as measures of intellectual maturity. New York: Harcourt.

Hilger, S., Klett, W.,&Watson, C. (1976). Performance of Ainu and Japanese six- year-olds on The Goodenough-Harris Drawing Test. *Perceptual and Motor Skills*, **42, 435-438.**

Khaleefa, O.,&Lynn. R. (2008a). Sex differences on the Progressive Matrices: Some data from Syria. *Mankind Quarterly*, **48, 345-352.**

Khaleefa, O.,&Lynn, R. (2008b). A study of intelligence in the United Arab Emirates. *Mankind Quarterly*, **49, 60-65.**

Khaleefa, &Lynn, R. (2008 c). Normative data for Raven_s Colored Progressive Matrices Scale in Yemen. *Psychological Report*, **103, 170-172.**

Khaleefa, O.,&Lynn, R. (2008d). Norms for the Standard Progressive Matrices in Qatar, *Mankind Quarterly*, **49, 65-70.**

Lynn, R.,&Hampson, S. (1986). The rise of national intelligence: Evidence from Britain, Japan and the USA. *Personality and Individual Differences*, **7, 23-32.**

Lynn, R.,&Irwing, P. (2004). Sex differences on the progressive matrices: A meta-analysis. *Intelligence*, **32, 481-498.**

Lynn, R.,&Vanhanen, T. (2002). *IQ and the wealth of nations*. **Westport: Praeger.**

Marques, (2002). Fidedignidade do sistema Goodenough de avaliacao cognitiva uma visao do contexto natual. *Estudos de Psicologia*, **7, 57-64.**

Meisenberg, G. Lawless, F., Lambert, F.,&Newton, A. (2005). The Flynn effect in the Caribbean: Generational change in test performance in Dominica. *Mankind Quarterly*, **46, 29-70.**

Modiano, N. (1962). *Mental testing among Tzeltal and Tzotzil children*. **Proceedings of the 35th International Congress of Americanists, Mexico City, Mexico.**

Scott, L. (1981). Measuring intelligence with the Goodenough-Harris Drawing Test. *Psychological Bulletin*, **89, 483-505.**

Stevenson, H.,&Azuma, H. (1983). IQ in Japan and the United States. Nature, 306, 291-292.

Sundberg, N., Ballinger, T. (1968). Nepalese children's cognitive development as revealed by drawings of man, women and self. *Child Development*, **39, 969-985.**

Thomas, R.,&Sjah, A. (1961). The Draw-a-Man test in Indonesia. *Journal of Educational Psychology*, **32, 232-235.**

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 46 12/13/10 12:35:06 PM

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 موافاتنا بعنوان الدراسة التي ترغبون في إعدادها وفقاً للمحاور الثمانية المذكورة، ومن ثم تزويدنا بدراستكم 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: 4748250، 4748479، فاكس: 4749381

البريد الإلكتروني: haa49@qualitynet.net

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

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 47 12/13/10 12:35:06 PM

العنف الإرهابي وتأثيره على شخصية الطفل الجزائري

د. عزيزة عنو

أستاذة محاضرة قسم «أ»

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الجزائر

الملخص:

في ضوء تنامي ظاهرة العنف الإرهابي في الجزائر خلال العشرية الأخيرة، التي باتت تهدد شخصية الأطفال والمراهقين بصفة خاصة، وبأخذ نتائج الدراسات حول الحروب وآثارها على هذه الفئات بعين الاعتبار، التي تظهر وجود تأثير هذه الحروب على شخصية الطفل، خاصة باعتبار مرحلة الطفولة حاسمة في تحديد إطار شخصيته، فإذا كانت الخبرات المبكرة سوية يشب الطفل سوياً متوازناً ويتكيف مع المجتمع، أما إذا كانت تلك الخبرات تتسم بالصدمات النفسية العنيفة تترك آثاراً ضارة في شخصيته.

لجأت الدراسة الحالية إلى المنهج الوصفي لتحليل البيانات، وذلك من خلال توظيف مقياس قلق الموت لتمبلر Templer ومقياس بيك Beck للاكتئاب، ومقياس عين الشمس لأشكال السلوك العدواني للأطفال. وقد تم تطبيق المقاييس الثلاثة على (250) طفلاً مصدوماً من جراء العنف الإرهابي و(250) طفلاً غير مصدوم، تم اختيارهم بطريقة عمدية من بين تلاميذ الطورين: الأول والثاني أساسي بالمدرستين الأساسيتين بن طلحة ومفدي زكريا بالمدنية في محافظة الجزائر الكبرى.

خلصت الدراسة الحالية إلى وجود فروق جوهرية بينية دالة إحصائياً بالنسبة لكل من قلق الموت والاكتئاب والعدوان لدى كلتا المجموعتين.

The Terrorist Violence and its Effects on Personality of Algerian Children

Aziza Annou

Dept. of Psychology and Education Sciences and Orthophony

College of psychology and Education _ University of Algeria

Abstract

To test for the relationship between terrorist violence, that spread in Algeria during the last decade, and children and adolescents personality, and referring to the results obtained on war studies and the consequences of this latter on personality development, the researcher administered the Donald templer death anxiety test, the Beck depression test and the Ain Shams University Aggressive Behaviors Inventory to two 250 elementary pupils groups, half of which were with (PTSD) and the other half were not.

Pupils were draw from two elementary schools in the district of Algiers. Pupils exposed to terrorist violence were draw from Bentalha (a village severely hit by terrorism during the 90's) and the control group pupils were draw from El-Madania.

Results showed significant differences between th two groups in depression and aggressive behaviors tests.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 48 12/13/10 12:35:06 PM

مقدمة:

تعتبر ظاهرة انتشار العنف الإرهابي والجرائم البشعة الموجهة للشعب الجزائري من الظواهر العامة والبارزة في حياتنا اليومية، ومما لا شك فيه أن انتشار مثل هذه الظواهر يشكل خطراً كبيراً على حياة الأفراد، ويهدد المجتمع بأكمله بالموت، كما يؤدي إلى توتر الفرد وعدم اتزانه بسبب فكرة الموت، فليس منا من لا يفكر في الموت، خاصة إذا كان ذلك متوقعاً حدوثه في أية لحظة، حيث الأوضاع غير المستقرة في الجزائر، فرضت على كل فرد منا أن يفكر في بشاعته وذلك على الرغم منه، وكما لا يخفى علينا أن في الفترة الأخيرة الممتدة ما بين (1999 ـ 2000) شهدت الجزائر أحداثاً مؤلمة من جراء ظاهرة العنف الإرهابي وتدهور الأوضاع خاصة الأمنية، فكل فرد عاشها، حيث أودت بحياة الكثير من أبناء الوطن، سنة 1996 ما يعادل 235 قتيلاً و929 جريحاً، فعرفت دوامة العنف الإرهابي مرحلة من الرعب لم يسبق لها مثيل، على الرغم من بعض فترات الهدوء المتقطعة، وبالفعل فقد تميزت هذه المرحلة باللجوء المكثف لأساليب وحشية مستمدة من سياسة الأرض المحروقة، إلى الإبادة المنظمة لعائلات بكاملها بما في ذلك النساء والأطفال الرضع والمسنون ففي سنة 1997 تم ارتكاب 554 اعتداء أودى بحياة 4643 مواطناً، كما تسبب ذلك في ظهور اضطرابات عميقة لاسيما لدى الأطفال.

علماً أن مرحلة الطفولة تعتبر ذات أهمية كبيرة في تكوين شخصية الفرد، حيث توضع البذور الأولى للشخصية، فعلى ضوء ما يلقى الفرد من خبرات في مرحلة الطفولة يتحدد إطار شخصيته فإذا كانت تلك الخبرات مواتية وسوية يشب رجلاً سوياً متكيفاً مع المجتمع الذي يحيط به، وإذا كانت خبرات مؤلمة مريرة ترك ذلك آثاراً ضارة في شخصيته (عيسوي، 1994: 213).

تتمثل في جميع أشكال المعاناة التي تمر بمراحل مختلفة، وتؤدي إلى الاضطراب النفسي لدى الطفل وعدم قدرته على التوافق الشخصي والاجتماعي، ولعل أهم آثار العنف الإرهابي السلوك العدواني، قلق الموت، الاكتئاب.

ذلك أن الطفل المصدوم من فقدان والديه، في أبشع صور التنكيل الإرهابي، أدى إلى اضطراب شخصية الطفل وكف النمو النفسي العادي تحت ضغط الشعور بقلق البقاء، وأثر عفويته التي توحي عادة بمرونة الاتصال بالآخرين، وكذا قدرته على الانفتاح المعرفي والانفعالي على العالم الخارجي، وينتمي في عالمه الداخلي، ليحاصر العمليات النفسية الملائمة لتحقيق الشخصية السوية.

وعليه صممت الدراسة الحالية بطريقة علمية للاستفسار حول العنف الإرهابي وتأثيره على شخصية الطفل.

الإشكالية:

إن العنف الإرهابي ينمو في ظروف معينة أهمها الفقدان بجميع أنواعه، ولقد توافرت هذه الظروف في المجتمع الجزائري، وازدادت المشكلة خطورة بسبب ما آلت إليه البلاد في العقد الأخير من جراء العنف الإرهابي وسرعة تفاقم هذه الظاهرة وانتشارها، وصعوبة

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 49 12/13/10 12:35:07 PM

التحكم فيها والحد منها أثر على قطاعات مختلفة منها الاقتصادية،السياسية،الاجتماعية والثقافية، فقد خربت ممتلكات الدولة واهتزز الوضع الأمني في البلاد، وقتل وشرد الآلاف من المدنيين ورجال الأمن، لم ينجُ الكبير ولا الصغير، لا الرجال ولا النساء.

وعليه فإن الحديث عن العنف الإرهابي في بلادنا بمختلف أشكاله، يمكن تشبيهه بحرب حقيقية ضد المدنيين العزل، والمجازر الجماعية التي حدثت في العديد من المناطق يمكن تشبيهها بالكارثة الكبرى، حيث تمتاز بكونها تخلق محيطاً مهدداً بالموت، «والكارثة الكبرى لأي شخص إنما تتمثل بموته الشخصي، وهكذا فإن وضعية الكارثة هي تلك الوضعية التي تهدد حياة الشخص وتسلبه الأمان النابع من اعتقاده بأن موته مؤجل، فالإنسان في الوضعيات الاعتقادية يعلم أنه سائر إلى الموت لكنه يختبئ وراء فكرة، «إني سأموت حتماً ولكن ليس الآن»، فإذا ما وجد نفسه في وضعية الكارثة انقلب هذا الشعور لديه ليصبح «إني سأموت حتماً». إن هذه المواجهة مع الموت تؤدي إلى حدوث تغيرات عميقة في شخصية المتعرض لها، وقد تترك أثراً تختلف حدته وشدته وعمقه، مما يؤدي إلى الخوف من الموت» (النابلسي،1991، 7).

ولقد ازدادت المشكلة خطورة بسبب التغيرات الحضارية الصناعية، وازدياد مطالب الفرد وتعرضه لمتغيرات البيئة مع غلاء المعيشة، فضلاً عن المشكلة التي تجمعه عن هذه الأوضاع في حرق المنشآت الصناعية، والمدارس وهدم البيوت المدنية، مما نجم عنها مشكلة البطالة والهجرة وغيرها، التي تعد من الأسباب النفسية والاجتماعية والاقتصادية المؤدية إلى الصدمة النفسية، حيث أصبح واضحاً أن تعرض المجتمع الجزائري لتغيرات سياسية واقتصادية، اجتماعية وثقافية عميقة بسبب العنف الإرهابي نجمت عنه عدة تناقضات حضارية مست الكثير من الناس خاصة فئة الأطفال الذين أصبحوا يواجهون الأمراض النفسية والمعاناة.

لكن مما لا شك أن أكثر من تضرر بظاهرة العنف الإرهابي هم الأطفال، وباعتبارهم نواة المجتمع، فإن مرحلة الطفولة بمراحلها المختلفة يتوقف عليها بناء شخصياتهم وتحديد سلوكهم في المستقبل، وأي جهد يوجه لرعايتهم وحمايتهم هو في نفس الوقت تأمين لمستقبل الأمة وتدعيم لسلامتها، لذلك تعتبر رعاية الطفولة العملية البناءة في أي مجتمع يسعى إلى تحقيق التطور المتوازن البعيد عن الانحرافات والعلل الاجتماعية، والقادر على الابتكار والتجديد والتمسك بالقيم والأخلاق الفاضلة.

كما أن مرحلة الطفولة ذات أهمية كبيرة؛ حيث يتم فيها تكوين الطفل وإعداده فهو كائن هش وتعرضه لصدمة نفسية يؤدي إلى اضطراب نموه وتدمير شخصيته، نظراً لما يشعر به الطفل من عجز وضعف؛ لأنه يفسر كل تهديد في حياته بأنه تهديد لأمنه وكيانه (عيسوي، 1997: 234).

وفي هذا الصدد نجد أفكار الأطفال عن الموت في مرحلة 9 سنوات، وما بعدها تتميز بالواقعية والموت أمر حتمي، والأطفال الأصغر سناً يعتقدون أن تقدم العمر والمرض هما سبب الموت، وهذا ما «أكدته دراسة قام بها كل من لونيت وتمبلر Lonitt &Templer عن قلق الموت ومفهومه لدى الأطفال، توصلا إلى أن «الأطفال في عمر التاسعة وما بعدها

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 50 12/13/10 12:35:07 PM

ينظرون إلى الموت على أنه نهاية، وعلى أنه حادث مؤلم» كما قام الباحث ديفيد ليستر David Lester بدراسة حول أطفال كانوا يحتضرون من السرطان توصل إلى أنه كلما زاد عمر الطفل أصبح الخوف من الموت أكثر إلحاحاً وشمولاً واستمراراً» (عبد الخالق، 1987: 87 ـ 90).

وكلما تقدم الأطفال في أعمارهم فإن فكرتهم عن الموت تأخذ اتجاهاً مغايراً للفكرة التي كانت لديهم عنه حينما كانوا أصغر، حيث لا يقدر الموت على الوصول إليهم، ولكن بتقدم العمر فإن الموت يمكن أن يخترق قوقعة الطفل، وعندما تتحطم فكرة خلودهم في الحياة يصبح قلق الموت أعلى.

وهذا ما أكدته دراسة قام بها كل من شلدر وكسلر Childer et Casler عن مفهوم قلق الموت عند الأطفال وتوصلا إلى أن «الأطفال ركزوا على فكرة الموت باعتبارها نوعاً من الحرمان، والموت على أنه فعل عدائي يقوم به الآخرون». واستنتج الباحثان «أن الطفل لا يخاف الموت بل إنه يخاف من أن يقتل» (عبد الخالق،1987: 88).

فإذا كان العنف الإرهابي في بلادنا بمختلف أشكاله يمكن تشبيهه بحرب حقيقية، في إطار تأسيس مركز لرعاية أطفال ضحايا الحرب العالمية الثانية في فرنسا، قامت مجموعة من الباحثين (روجي بيرون وهنري فالون Roger Perron et Henry Wallon) بدراسة الحالة النفسية لهؤلاء الأطفال، فقد وجدا أن الأطفال عموماً الذين عايشوا الحرب، يتسمون بنوع من عدم الاستقرار النفسي ونضج مبكر، أما أطفال المركز فإن أحداث الحرب تركت آثاراً عنيفة عليهم؛ إذ إن صدمة فقدان أهلهم المفجع ترك آثار العدوان على نفوسهم، كما لوحظ أن البنات يجتمعن ويتكلمن عن إخوانهن وإحياء ماضيهن ويبكين معاً، بينما الذكور امتازوا بكسر زجاج النوافذ وضرب الأبواب حتى الكسر المتعمد لمجرد إرضاء نزوة العدوان. وفي نهاية الدراسة وجد أن آثار هذه الحرب متعددة بحسب تتبع سلوكات وخصائص الأطفال تبعاً للفترة التي عايشوها.

عموماً وجد أن البنات لديهن «بوريستينيا حادة» أما الذكور فقد وجدا أن الطبع العدواني يغلب على سلوكهم (Francoi, sans date. 21). فنتيجة القهر والحرمان والاكتئاب والإحباط التي يعيشها الطفل تولد لديه مشاعر الغضب والحقد وحب الانتقام، ومن ثمَّ فهو يسلك سلوكاً عدوانياً.

كما جاء في دراسة لأسباب العنف والجريمة عن تأثير الحرب أن أشار القاضي غسان رياح ممثلاً للبنان في مؤتمر عقد في عمان تحت عنوان «أطفال الحرب إلى أين؟»، إلى أن هؤلاء الأحداث الذين تم استجوابهم وحكم عليهم بسبب ارتكابهم الجرائم خلال الحرب. كانوا يتوقون إلى مستقبل مغاير لما أصبحوا فيه، إلا أن الحرب منعتهم من تحقيق طموحاتهم. (شكور،1997: 3). فهؤلاء الأطفال كانوا ينتظرون مستقبلاً مسالماً مزدهراً، ويعيشون سعداء مع عائلاتهم، لكن الحرب جاءت بما يعكر صفو حياتهم مما غير مجرى حياتهم وحولهم من أطفال أبرياء إلى مجرمين، فالأمن والسلام وضمان السلام جاءت في المرتبة الثانية بحسب تصنيف ماسلو Maslow لحاجيات الإنسان وفقاً لأسبقيتها في الإلحاح والتغلب على بعض الحاجات الفيزيولوجية (دسوقي، 1997: 200).

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 51 12/13/10 12:35:08 PM

كما يعيش الأطفال الذين تعرضوا لصدمات نفسية في ظروف عنف ورعب شديدة، كخبرة جذرية تترك آثاراً دائمة ومختلفة، ومتفاوتة في شدتها، تتجلى شيئاً فشيئاً، وتبقى طوال الحياة وإن وجدت مخارج وظروف حسنة في بعض الأحيان. فالطفل وحده فقط هو الذي يحس بها وبفظاعتها، وذلك من حيث الانعكاسات السلبية على النمو النفسي السوي له؛ إذ تؤثر على السير النفسي المستقبلي لديه، وتعقد من مشاكله في السنوات اللاحقة (Sourkes et Hanu,1997: 97).

ولقد بينت دراسة علمية أجريت على الأطفال اليهود ضحايا الحرب العالمية الثانية، الذين تعرضوا لصدمات نفسية شديدة في تلك الآونة، أنهم يعانون من اضطرابات نفسية متفاوتة، وذلك تبعاً للمرحلة العمرية، وطول مدة انفصال الطفل عن أمه، وشدة الصدمة التي تعرض لها، نذكر من بين هذه الاضطرابات: اختلال السير الاجتماعية، اضطراب في القدرة على التعلم، عدم الاهتمام بالعلاج النفسي، سرعة وسهولة الاستثارة، الاستعداد للعنف، رداءة المزاج، الكف، العزلة، الخجل، السلبية، القلق، اضطراب الهوية، ميكانيزمات هوسية، العدوان كميكانيزم ضد القلق والاكتئاب (keilson,1998: 102–132).

كما يعتبر فقدان أحد الوالدين من دون أدنى شك واقعة من أشد المصائب والآلام لأنا الطفل، ذلك أنه في مرحلة نمائية، وليس له كامل القدرات للقيام بعمل حداد طبيعي ينفصل من خلاله عن الموضوع المفقود؛ إذ يتوقف ذلك على علاقة الطفل السابقة مع المفقود، وعلى المحيط العائلي الذي يوجد فيه، كل هذه العوامل تعمل على تنشيط الآثار الذكورية وتترك هشاشة في شخصيته (Brette,1987: 21).

علماً أن الطفل كائن هش وفي مرحلة نمائية، ولم يكتسب بعد القدر الكافي من الخبرات التي تساعد على تمكن الصدمات النفسية الشديدة، ولا تزال شخصيته في طور التكون والبناء، ومن هذا فإن تعرضه لصدمة نفسية قوية، كفقدانه لأحد والديه أو أقاربه نتيجة حادث عنف فعلي وخطير يؤدي إلى احتمال اضطراب نموه،وحتى تحطيم شخصيته وطمس خياله، حيث يصبح مستقبله غامضاً، يتأرجح بين كائن غير مستقل وغير قادر على القيام بأدنى مبادرة، أو أنه سيتقمص شخصية المعتدَّى عليه، ويعيد الأعمال المرتكبة ضده(Khiati,1998:1).

كما أن تعرض الأطفال للعنف الإرهابي يؤدي إلى الحداد المرضي، فعندما يكف عمل الحداد، أو ينحرف عن مساره الطبيعي المعهود، أو يتجه نحو الإدمان، فإن ذلك يؤدي إلى تعقيدات سيئة على الحياة النفسية للطفل، حيث يعتبر التعرض لفقدان مبكر، قبل سن الحادية عشرة، وخصوصاً فقدان أحد الوالدين بالنسبة للطفل، أحد العوامل التي تجعل شخصيته أكثر حساسية للاكتئاب، بحكم عدم اكتمال نموه ونضج وظائفه(Bacque,1997:92).

ذلك أن الاكتئاب لدى الطفل يبدو في الخذلان، والكسل وفتور الهمة، والشعور بالفشل، وانحراف المزاج، وزيادة الحساسية، وسهولة جرح المشاعر، والانسحاب الاجتماعي والهروب، والعلاقات الاجتماعية السطحية والمؤقتة، مع فقدان الأمل والانغمار في التشاؤم من المستقبل، وربما فقدان الشهية والشكوى من آلام جسمية وتوهم المرض، وصعوبة التركيز، ويتذبذب الطفل بين انتقاده القاسي لنفسه، وبين تأنيب غيره على ما

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 52 12/13/10 12:35:08 PM

ارتكبه من أخطاء، وأحياناً عدم الرغبة في الحياة، وقد تؤدي حالة الطفل هذه إلى سرعة التأثر والبكاء وإهماله لمظهره (الشربيني، 1994: 170).

وانطلاقاً مما سبق يبدو واضحاً أن آثار العنف الإرهابي على شخصية الأطفال المصدومين تستدعي التكفل بهذه الشريحة الحساسة من المجتمع، وعليه تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. الكشف عن قلق الموت لدى الأطفال المصدومين من جراء العنف الإرهابي مقارنة بالأطفال غير المصدومين.
2. الكشف على أشكال السلوك العدواني لدى الأطفال المصدومين من جراء العنف الإرهابي مقارنة بالأطفال غير المصدومين.
3. تحديد درجة الاكتئاب لدى الأطفال المصدومين من جراء العنف الإرهابي مقارنة بالأطفال غير المصدومين.

وسنحاول من خلال ما سبق في إطار هذه الدراسة فهم شخصية الطفل الجزائري ضحية العنف الإرهابي، بناءً على ما استجد واستحدث من بحوث ميدانية، تفترض الدراسة الحالية ما يلي:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال المصدومين من جراء العنف الإرهابي وغير مصدومين على مقياس قلق الموت.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال المصدومين من جراء العنف الإرهابي وغير المصدومين على مقياس عين الشمس لأشكال السلوك العدواني.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال المصدومين من جراء العنف الإرهابي وغير المصدومين على مقياس الاكتئاب.

الدراسة الحالية: المنهج:

مصطلحات الدراسة:

- **قلق الموت:**

هو شعور عام، يكتنفه الخوف والتوجس والتوتر من الموت، ويكون مصحوباً بأحاسيس جسمية تتكرر بين حين وآخر، في شكل ضيق في الصدر أو التنفس، تسارع نبضات القلب أو توقفه أحياناً ويعيش الفرد في حالة دائمة من الشعور المبهم بخطر الموت القادم والمفاجئ (عبد الخالق، 1987).

- **العدوان:**

سلوك يتصف بالثورة والاعتداء على الآخر لفظياً أو سلوكياً بسبب استجابة تكمن وراء الرغبة في إلحاق الأذى والضرر بالآخرين أو بالذات، من جراء ما يصادفه الطفل من فشل وإحباط مستمر أو كبت دائم في حياته، وما يحس به من الكراهية والحقد وحب الانتقام من الآخر (عيسوي، 1994).

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 53 12/13/10 12:35:09 PM

● **الاكتئاب:**

يشير الحزن والأذى الشديدان اللذان يتصف بهما الطفل المكتئب إلى أمور:، فهو يرفض العالم الخارجي، ويجد صعوبة في التكيف معه بنجاح، ويفقد عاطفة تقدير الذات واحترامها، وتقدير المواهب والإمكانيات الشخصية. كما يعجز عن إنجاز نشاطاته ومهامه اليومية بسبب الخذلان والكسل وفتور الهمة وزيادة الحساسية والانسحاب الاجتماعي مع فقدان الأمل والانغمار في التشاؤم من المستقبل (عيسوي، 1994).

مكان البحث:

المدرسة الأساسية بن طلحة:

أجريت الدراسة الحالية بالمدرسة الأساسية بن طلحة ثامن مدرسة على مستوى بلدية براقي بالجزائر، والتي تبعد حوالي 20كلم جنوب شرق العاصمة تم تدشينها في أثناء الدخول المدرسي 1990 ـ 1991، وتوقفت الدراسة بها لمدة 3 سنوات نتيجة التخريب الذي تعرضت له في أغسطس 1995 بسبب همجية العنف الإرهابي والتوتر الذي عرفته المنظمة خلال العشرية السوداء، وهذا أوجب إجلاء التلاميذ والطاقم الإداري للثانوية «طارق بن زياد» التي تبعد 2كلم عن المؤسسة الأصلية، حيث خصص للتلاميذ الجزء الشرقي من الثانوية الذي كان مغلقاً نتيجة الشقوق، وقابلية انهياره نتيجة لقدم البناية.

استمر الوضع إلى غاية الدخول المدرسي (1998 ـ 1999) تاريخ عودة المؤسسة الأصلية لمزاولة مهامها بعد عمليات الترميم وجو الاستقرار الذي عرفته المنطقة في السنوات الأخيرة.

المدرسة الأساسية مفدي زكريا بالمدنية:

يعود تأسيسها إلى بداية الثمانينات، تقع ببلدية المدنية محافظة الجزائر الكبرى، تعد المنطقة أكثر أمناً واستقراراً نتيجة لتمركز عدد هام من مختلف قوات الأمن بهذه المنطقة وما يجاورها، وهذا الأمر الذي شجعنا على اختيار هذه المدرسة الأساسية، لجمع أفراد عينة الأطفال غير المصدومين.

العينة:

تتكون عينة البحث من 250 طفلاً تعرضوا للعنف الإرهابي، تم اختيارهم بطريقة عمدية، ولقد حددت خصائصهم وفقاً للبحث الحالي، جميع هؤلاء الأطفال يقطنون في بلدية بن طلحة حيث تعرضوا كلهم لصدمات نفسية نتيجة حادث العنف الإرهابي الخطير المرتبط بالأعمال الإرهابية الوحشية، المتمثلة في الاعتداءات الجسدية أو فقدان أحد الوالدين أو أحد الأخوة أو أحد الأقارب (جد، جدة، عم، خال) قتلاً أو ذبحاً نتيجة العدوان القمعي والعنيف.

أما بالنسبة للأطفال غير المصدومين وعددهم (250) فلم يتعرضوا مباشرة لصدمات نفسية بسبب أحداث العنف الإرهابي السابقة الذكر، باستثناء ما قد يسمعونه من ذويهم

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 54 12/13/10 12:35:09 PM

وأقرانهم أو ما يشاهدونه قي التلفاز أو الإذاعة أو في الشارع. ويبين الجدول (1) بعض خصائص أفراد عينة الدراسة الحالية، كالجنس والسن والمستوى التعليمي.

جدول (1) يوضح خصائص أفراد العينة

العينة / المتغيرات	الخصائص	الجنس		السن				المستوى التعليمي	
	الفئات	ذكر	أنثى	12 – 11	10 – 9	9 – 8	7 – 6	الطور الأول	الطور الثاني
الأطفال المصدومون	التكرار	150	100	25	50	75	10	115	135
	النسبة	% 60	% 40	% 10	% 20	% 30	% 40	% 46	% 54
الأطفال غير المصدومين	التكرار	125	125	78	30	65	80	110	140
	النسبة	% 50	% 50	% 30	% 12	% 26	% 32	% 40.40	% 59.60

منهج البحث:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي؛ حيث يهدف إلى وصف الظاهرة والواقع بدقة وموضوعية، وذلك اعتماداً على المعطيات التي تحلل تحليلاً كمياً وكيفياً، وباعتماد الطرق الإحصائية لدراسة العلاقة بين المتغيرات والتعبير عنها بشكل كمي. (ملحم، 2000).

أدوات القياس:

عمدت الدراسة إلى استخدام ثلاثة مقاييس هي:

1 ـ مقياس قلق الموت Death Anxiety scale:

وضع مقياس قلق الموت من طرف الأمريكي دونالد تامبلر Donald Templer سنة 1967، وقد بدأ في تكوين مقياسه بوضع 40 بنداً تم اختيارها على أساس منطقي، حيث جاءت متصلة بجوانب تعكس مدى واسعاً من الخبرات المتعلقة بقلق الموت، وهي عملية الاحتضار والموت بوصفه حقيقة مطلقة ونهائية وكذا الجثث والدفن (عبد الخالق، 1987: 68 ـ 69).

وبالنسبة لتصحيح المقياس فيفترض أن درجة المتغير الأدنى هي الصفر (0)، أما درجة 15 فهي أعلى درجة، إذن تتراوح الدرجات على المقياس بين 0 و15، وهي الدرجة القصوى لقلق الموت (Corcoran et Fisher,1987:141–142).

وقد أكدت الأدلة العديدة ثبات المقياس، ففي دراسة قام بها عبد الخالق سنة 1985، ترجم المقياس إلى العربية، وطبعت نسختان العربية والإنجليزية معاً على عينة من طلاب مصريين في الأقسام الثالثة والرابعة بقسم اللغة الإنجليزية بكليتي الآداب والتربية

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 55 12/13/10 12:35:10 PM

بجامعة الإسكندرية ممن يتقنون اللغتين معاً. وقد وصل معامل الارتباط بين الصورتين 0.87 بالنسبة للذكور وللإناث، وتعد جميع هذه المعاملات مرتفعة. في حين قدر الصدق التلازمي للمقياس 0.89 (عبد الخالق،1987: 74 ـ 78).

كما أجرت الباحثة هذا المقياس في البيئة الجزائرية على عينة من طلاب جامعة الجزائر، وقد وصل معامل الارتباط بين الصورتين 0.90 أما بالنسبة لصدق المقياس فقد بلغ معامل الصدق 0.79.

2 ـ مقياس عين شمس لأشكال السلوك العدواني لدى الأطفال:

وضع هذا المقياس من طرف الباحثين نادر فتحي قاسم ونبيل عبد الفتاح حافظ سنة 1993 بمصر، للتعرف على أشكال السلوك العدواني لدى الأطفال من سن 6 إلى 13 سنة، بصياغة مجموعة من العبارات تصور مواقف حياتية فعلية يمر بها الطفل مع أفراد أسرته داخل المنزل، أو مع زملائه ومدرسيه داخل المدرسة، أو مع رفاقه خلال اللعب في الشارع أو في النادي، وتمثل مواقف الطعام والتغذية، والنظافة والنظام والنوم والراحة، والدراسة والاستنكار، والنزهة واللعب والامتحانات.

هذا بالإضافة إلى المواقف التي تصور العلاقات المختلفة بين الطفل ووالديه، وإخوته وأقاربه، ومدرسيه وزملائه، وكل موقف من هذه المواقف صيغ بحيث يمثل مشكلة ينفعل بها الطفل ويفكر في إيجاد حل لها،وذلك في صورة سلوك قد ينطوي على العدوان على الآخرين أو على الذات.

ولقد قام مُعداً المقياس الحالي إلى اللغة العربية بتقديم أربع عبارات، تصور كل منها سلوكاً محتملاً يمكن أن يحل الموقف المشكل الذي يواجه الطفل، ثلاث منها تصور أشكال السلوك العدواني (المادي، اللفظي، السلبي)، بينما العبارة الرابعة تمثل السلوك السوي، وبذلك يكون مجموع العبارات التي تمت صياغتها (80) عبارة تندرج تحت (20) موقفاً، بحيث يشكل أربع عبارات مفردة لكل موقف.

أما بالنسبة لتصحيح المقياس فإن المفحوص يحصل في الإجابة ذات المرحلة الأولى على أربع درجات، والثانية ثلاث درجات، والإجابة الثالثة درجتين، والإجابة الرابعة درجة واحدة. ثم تجمع الدرجات لنحدد مستوى كل من درجة العدوان العامة الناتجة من حاصل جمع درجات أبعاد السلوك العدواني الثلاثة بعد خصم درجة السلوك السوي. ثم استخراج الدرجة التائية المكافئة لكل درجة من الدرجات الخام للمقياس، وذلك باستخدام المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة، والانحراف المعياري لهذه الدرجات، مما يسمح بتفسير درجة الفرد على المقياس الحالي بصورة دقيقة.

ولقد أكدت الدراسات العديدة ثبات المقياس بعد إعادة تطبيقه بفاصل زمني 15 يوماً بمعامل يتراوح ما بين 0.87 و0.92 أما بالنسبة لصدقه فقد طبق على 450 تلميذاً فبلغ معامل الارتباط ما بين 0.62 و0.79 (قاسم وحافظ، 1993).

كما توصلت الباحثة إلى تحقيق ثبات المقياس على عينة جزائرية من 200 تلميذ بالصف

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 56 12/13/10 12:35:11 PM

الأول الابتدائي، حيث بلغ معامل الارتباط 0.89، أما بالنسبة لصدقه فقد قدر معامل الارتباط 0.91.

3. مقياس بيك للاكتئاب:

وضع هذا المقياس الطبيب النفساني آرون بيك Aron Beck، وتتمثل العبارات المدرجة في المقياس في صورته الحالية فيما يلي: الحزن، التشاؤم، الشعور بالفشل، عدم الرضا، الشعور بالذنب، عدم حب الذات، إيذاء الذات، الانسحاب الاجتماعي، التردد، تغيير تصور الذات، صعوبة العمل والتعب وفقدان الشهية، تتراوح الدرجة العالية للمقياس بين (0 – 39)، وتقوم طريقة التصحيح على جمع درجات الخام، فإذا تجاوزت الدرجة العالية 16 هناك اكتئاب شديد. أما بالنسبة لمعامل ثبات المقياس فقد بلغ 0.86 والصدق التلازمي بين مقياس بيك ومينوسيتا المتعدد الأوجه للشخصية (MMPI) قدر 0.75، كما وجد أن معامل الارتباط بينه وبين مقياس هاميلتون Hamilton هو 0.75. (بلعزوق، 1992: 228).

ولقد أجرت الباحثة هذا المقياس في البيئة الجزائرية على عينة من 400 طالب جامعي بجامعة قسنطينة، فبلغ معامل ثبات المقياس 0.76، أما بالنسبة للصدق التلازمي فقدر بـ 0.88.

نتائج الدراسة:

لقد توصلت الدراسة الميدانية إلى جملة من النتائج الإحصائية، نعبر عنها من خلال تفسير الجداول الآتية:

جدول (2) يوضح مقارنة التكرارات والنسب المئوية لدرجات القلق لدى الأطفال المصدومين من جراء العنف الإرهابي مقارنة بالأطفال غير المصدومين

العينة / المتغيرات	الأطفال المصدومون من جراء العنف الإرهابي		الأطفال غير المصدومين	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
عدم وجود قلق الموت (0 – 6)	12	% 4.8	180	% 72
عدم وجود قلق موت متوسط (7 – 8)	42	% 19.2	70	% 28
عدم وجود قلق موت مرتفع (9 – 15)	190	% 76	0	% 0
المجموع	250	% 100	250	% 100

تفيد نتائج التحليل الإحصائي في الجدول أعلاه أن درجات قلق الموت ذات فروق بينة بين المجموعتين، حيث بلغت نسبة 48 % عدم وجود قلق الموت، ونسبة 19.2 % وجود قلق موت متوسط، و76 % وجود قلق موت مرتفع لدى الأطفال المصدومين من جراء العنف الإرهابي مقارنة بنسبة 72 % عدم وجود قلق موت، و28 % قلق موت متوسط، و0 % قلق موت مرتفع لدى الأطفال غير المصدومين.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 57 12/13/10 12:35:12 PM

جدول (3) يوضح مقارنة المتوسطات والانحرافات المعيارية لقلق الموت لدى الأطفال المصدومين من جراء العنف الإرهابي مقارنة بالأطفال غير المصدومين

العينة / المتغير	الأطفال المصدومون من جراء العنف الإرهابي		الأطفال غير المصدومين		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م1	ع1	م2	ع2		
قلق الموت	11.05	1.5	7.25	1.2	9.5	0.01

يتضح من هذه النتيجة أن المتوسط الحسابي لقلق الموت قدر 11.05 لدى الأطفال المصدومين من جراء العنف الإرهابي مقارنة بالمتوسط الحسابي 7.25 لدى الأطفال غير المصدومين، مما يؤكد وجود فروق دالة إحصائياً عند المستوى 0.01 لصالح الأطفال المصدومين من جراء العنف الإرهابي.

جدول (4) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لأشكال السلوك العدواني لدى الأطفال المصدومين من جراء العنف الإرهابي والأطفال غير المصدومين

العينة / المتغيرات	الأطفال المصدومون من جراء العنف الإرهابي		الأطفال غير المصدومين		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م1	ع1	م2	ع2		
العدوان المادي	48	11.88	40	7.77	2.52	0.05
العدوان اللفظي	49.6	14	42.1	8.77	2.22	0.05
عامل العدوان	99.73	15.07	60.27	11.30	21.10	0.01

تفيد النتائج أن أشكال السلوك العدواني اختلفت متوسطاتها لدى كلتا المجموعتين؛ حيث بلغ متوسط العدوان المادي 48، والعدوان اللفظي 49.6، وعامل العدوان 99.73 لدى الأطفال المصدومين من جراء العنف الإرهابي مقارنة بمتوسط 40 للعدوان المادي والعدوان اللفظي 42.1، وعامل العدوان 60.27 لدى الأطفال غير المصدومين، مما يؤكد وجود فروق دالة إحصائياً عند المستويين 0.05 و0.01 لصالح الأطفال المصدومين من جراء العنف الإرهابي.

جدول (5) يوضح مستويات الاكتئاب لدى الأطفال المصدومين من جراء العنف الإرهابي مقارنة بالأطفال غير المصدومين

العينة / المتغيرات	الأطفال المصدومون من جراء العنف الإرهابي		الأطفال غير المصدومين	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
عدم وجود اكتئاب(0 – 4)	3	% 1.2	190	% 76
اكتئاب متوسط(8 – 15)	85	% 34	50	% 20
اكتئاب شديد(16 فما فوق)	162	% 64.8	10	% 4
المجموع	250	% 100	250	% 100

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 58 12/13/10 12:35:13 PM

يتضح من هذه النتيجة أن مستويات الاكتئاب ذات اختلافات جوهرية بين كلتا المجموعتين، فبلغت نسبة 1.2 % عدم وجود اكتئاب، و34 % اكتئاب متوسط، و64.8 % اكتئاب شديد لدى الأطفال المصدومين من جراء العنف الإرهابي، و76 % عدم وجود اكتئاب، و20 % اكتئاب متوسط، و4 % اكتئاب شديد لدى الأطفال غير المصدومين.

جدول (6) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للاكتئاب لدى الأطفال المصدومين من جراء العنف الإرهابي مقارنة بالأطفال غير المصدومين

العينة / المتغير	الأطفال المصدومون من جراء العنف الإرهابي		الأطفال غير المصدومين		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م1	ع1	م2	ع2		
الاكتئاب	17	6.20	9	2.32	2.94	0.05

يتضح من هذه النتيجة في الجدول رقم (6) أن درجة الاكتئاب مرتفعة، بلغ متوسطها 17 لدى الأطفال المصدومين من جراء العنف الإرهابي مقارنة بمتوسط 9 لدى الأطفال غير المصدومين. مما يؤكد وجود فروق دالة إحصائياً عند المستوى 0.05 لصالح الأطفال المصدومين من جراء العنف الإرهابي.

المناقشة:

سوف تناقش الباحثة مختلف نتائج الدراسة الحالية لكل متغير من متغيرات البحث كل على حدة كالآتي:

1 ـ قلق الموت:

يتضح من خلال مناقشة نتائج الجدول رقم (2) أنه قدر متوسط قلق الموت 11.05 لدى الأطفال المصدومين، مقارنة بـ 7.25 لدى الأطفال غير المصدومين. مما يؤكد وجود فروق دالة إحصائياً عند المستوى 0.01. حيث تشير هذه النتائج إلى ارتفاع درجة قلق الموت عند الأطفال المتعرضين للعنف الإرهابي علماً أن انتشار الممارسات الإجرامية اعتباراً من سنة 1995 تميزت بالهمجية والوحشية المتغطرسة، وإبادة عائلات بأكملها، كما حدث في بلدية بن طلحة والرايس. ولقد عاش أطفال عينة البحث هذه المأساة عن تجربة حقيقية، ولّدت لديهم مشاعر قلق الموت، والاعتقاد بحتميته نتيجة أشكال التخريب والتشهير والابتزازات المختلفة، وإلحاق الأذى بكل الفئات على اختلاف أعمارهم دون رحمة أو شفقة.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه الباحث أحمد محمد عبد الخالق على أن فكرة الأطفال عن الموت تأخذ اتجاهاً مغايراً للفكرة التي كانت لديهم عنه حينما كانوا أصغر، حيث لا يقدر الموت على الوصول إليهم، ولكن بتقدم العمر، فإن الموت يمكن أن يخترق قوقعة الطفل، وعندما تحطم فكرة خلودهم في الحياة يصبح قلق الموت أعلى (عبد الخالق، 1987: 88).

وعليه فإن انتشار العنف الإرهابي في الجزائر أسهم بدرجة كبيرة في تحطيم فكرة الخلود في الحياة عند هؤلاء الأطفال، بالإضافة إلى ترسيخ أفكار سوداوية مع فقدان

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 59 12/13/10 12:35:14 PM

الوالدين والشعور بالوحدة وعدم الثقة بالآخرين، فهم يتوقعون حدوث الأذى والمصائب، وذلك لما عاشوه من عمليات عنف إرهابية مست البعيد والقريب، الكبير والصغير من الشعب الجزائري، وتعرّض الطفل لمثل هذه الأحداث سيحدث له صدمة نفسية، وستؤدي به إلى اضطراب نموه وتدمير شخصيته؛ لأنه يفسر كل تهديد في حياته بأنه تهديد لأمنه وحياته (عيسوي،1997).

كما تتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه النابلسي أن الكارثة الكبرى لأي شخص إنما تتمثل بموته الشخصي، وهكذا فإن وضعية الكارثة هي تلك الوضعية التي تهدد حياة الشخص وتسلبه الأمان النابع من اعتقاده بأن موته مؤجل، فالإنسان في الوضعيات الاعتقادية يعلم أنه سائر إلى الموت، لكنه يختبئ وراء فكرة، «إنني سأموت حتماً، ولكن ليس الآن»، فإذا ما وجد نفسه في وضعية الكارثة انقلب هذا الشعور لديه ليصبح «إنني سأموت حتماً الآن». إن هذه المواجهة مع الموت تؤدي إلى حدوث تغيرات عميقة في شخصية المتعرض لها، وقد تترك أثراً تختلف حدته وشدته وعمقه، مما قد يؤدي إلى الخوف من الموت (النابلسي،1991: 7).

وهذا ما أكدته دراسة قام بها شلدر وكلستر Childer et Kilster وهو أن الطفل لا يخاف من الموت، بل يخاف أن يقتل، والطريقة التي يقتل بها (عبد الخالق، 1987: 88).

وضمن هذا الإطار يؤكد كل من بيك وإمري Beck et Emerry أن الأشخاص القلقين يدركون البيئة وإحساساتهم الجسدية وفق عمليات معرفية خاطئة، وتتضمن تعظيم المخاطر وتصغير الوضعيات الأمنية، وتفسير كل ما يحدث بتأثير فردي، وانتقاء المثيرات الداخلية والخارجية المرتبطة بالخطر (Cottraux,1990).

ذلك أنه عندما يشاهد الأطفال حوادث عنف اجتماعية، أو يكونون ضحايا لها، تتلاشى لديهم الحدود بين الخيال والواقع، وتضمحل، وتصبح هواماتهم القوية والمخيفة المتعلقة بجروح جسدية، أو بالفقدان، أو بفقدان التحكم في النزوات واقعاً لا جدال فيه. فهم يُصْدَمون لأن جهازهم العقلي لا يسمح لهم باحتواء الإثارات بطريقة تساعدهم على حلها واستيعابها (Bertrand,1997,138).

فعندما تفتقد القدرة لدى الطفل على توقع واحتواء الأخطار المفاجئة، تنشط لديه الهوامات التي يغشاها وينفر منها، وتبدو له وكأنها واقعة حتماً لا مناص له منها.

وانطلاقاً من نتائج دراسة بحثنا تؤكد صحة الفرضية التي مفادها: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال المصدومين من جراء العنف الإرهابي، وغير المصدومين على مقياس قلق الموت».

2 ـ العدوان:

يتضح من خلال مناقشة الجدول رقم (4) أن متوسط عامل العدوان بلغ 99.73 لدى الأطفال المصدومين من جراء العنف الإرهابي، مقارنة بمتوسط 60.27 لدى الأطفال غير المصدومين. مما يؤكد وجود فروق دالة إحصائياً عند المستوى 0.01.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 60 12/13/10 12:35:14 PM

وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه دمياني (Damiani, 1997) أن الطفل من خلال استخدامه لهذه الآلية يفقد شخصيته وهويته الخاصة به. وغالباً ينجر عن المعاملة القاسية للطفل من قبل الآخرين عواقب وخيمة على نموه النفسي المستقبلي؛ إذ يلجأ هذا الأخير لتقليد السلوك المرتكب ضده، ذلك أن التماهي بالمعتدي هو نموذج يستعمله الطفل للتكيف مع العنف الإرهابي فالطفل الضحية، يكون مندفعاً بحاجة اضطرارية للسيطرة والإساءة والاعتداء على الآخرين للدفاع ضد مشاعر الرعب، والعنف والضعف التي يعاني منها (Barudy,1997:138).

ذلك أن الأطفال الذين يتعرضون لاعتداءات عنيفة يكونون مرشحين أكثر من غيرهم لأن يتسموا بالعنف والعدوان.

وانطلاقاً من تحليل النتائج المتحصل عليها في دراستنا الحالية تقبل الفرضية التي مفادها أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال المصدومين من جراء العنف الإرهابي، وغير المصدومين على مقياس عين الشمس للسلوك العدواني».

3. الاكتئاب:

يتضح من تحليل نتائج الجدول رقم (6) أن متوسط الاكتئاب بلغ 17 لدى الأطفال المصدومين من جراء العنف الإرهابي، مقارنة بمتوسط 9 لدى الأطفال غير المصدومين. مما يؤكد وجود فروق دالة إحصائياً عند المستوى 0.01.

وتتفق هذه النتائج مع ما بينته دراسة كيلسون Keilson التي أُجريت على أطفال اليهود ضحايا الحرب العالمية الثانية، الذين تعرضوا لصدمات نفسية شديدة في تلك الآونة، إنهم يعانون من اضطرابات نفسية متفاوتة من بينها اختلال السير الاجتماعية، القلق، العدوان، كميكانيزم ضد القلق والاكتئاب (Keilson,1998:102-132).

كما أن تعرض الأطفال للعنف الإرهابي يؤدي إلى الحداد المرضي، فعندما يكف عمل الحداد، أو ينحرف عن مساره الطبيعي المعهود، أو يتجه نحو الإدمان، فإن ذلك يؤدي إلى تحفيزات سيئة على الحياة النفسية للطفل، حيث يعتبر التعرض لفقدان مبكر، قبل سن الحادية عشرة، وخصوصاً فقدان أحد الوالدين بالنسبة للطفل أحد العوامل التي تجعل شخصيته أكثر حساسية للاكتئاب، بحكم عدم اكتمال نموه ونضج وظائفه. (Bacque,1997:92).

علماً أنه إذا كانت المأساة التي عاشتها الجزائر تسببت في آلاف من الأطفال المصدومين، فإن هؤلاء الأطفال قد عاشوا ظروف رعب حادة، وكانوا هدفاً لصدمات نفسية قوية ومباشرة أثرت بصورة سلبية على نموهم وسيرهم النفسي المستقبلي.

وفي هذا الصدد يؤكد الباحث أوستيرياث Osterrieth، أن تلاشي الأوديب يقود إلى جملة من التغيرات على الصعيد الفكري والاجتماعي، حيث يتحرر الطفل من الاهتمامات العاطفية المسيطرة عليه والمتمركزة حول ضمان اللعب والأمن اللذين يسمحان له بالتوجه نحو العالم الخارجي ويجعلانه قادراً على الاهتمام بأشياء أخرى، وإدراك العالم بصورة موضوعية، ويتحرر من العدوانية والخوف تجاه الوالدين من نفس الجنس. غير أن مواجهة الطفل لوضعيات مرعبة مفاجئة وشديدة، أمر جدير بتنشيط مشكلات الطفولة الأولى؛ إذ

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 61 12/13/10 12:35:15 PM

غالباً ما يقود إبعاد الطفل عن الجو الأسري، أو ولادة أخ، أو وفاة أحد الوالدين إلى نكوصات عاطفيـة، وصعوبات تربوية، وقلق ومخاوف تكون مصدراً لصعوبات ومشـكلات جمة في المستقبل(Osterrieth,1979:199–202).

كما يعد تعرّض الطفل لصدمة نفسـية معتبرة بسبب فقدانه لأحد والديه في ظروف عنف ورعب شديدة، فاجعة ومأساة كبيرة، قد تؤدي إلى احتمال كبير في ظهور صعوبات خطيرة في المسـتقبل البعيد، ذلك أن الطفل يخاف من أن يهجر ويتخلى عنه أكثر، مما يخاف من الموت ذاته. فهو يعرف في قرارة نفسه أنه في حاجة ماسة للأشخاص الكبار، كما أنه يعيش فقدانه كهجر صريح وظلم كبير، وتحس أنه مسؤول عن هذا الفقدان؛ حيث تفتقد الثقة لديه، ويصبح قلقاً ومحصوراً عند وجود أدنى خطر أو تهديد (Sourkers et Hans,1997:15 – 16).

ذلك أن البحوث التي أُجريت في السنوات الأخيرة تؤكد تأثير الصدمات النفسية الناتجة عن الحروب؛ حيث يعاني كثير من الأطفال من جرائها من أعراض المعاناة النفسية، كالتوتر الجسـمي والحزن، وحـالات الاكتئاب، والحركـة المفرطة، والانطواء على الـذات، والأحلام المزعجـة والعـدوان. كمـا تؤكـد العديد مـن ملاحظـات العياديـين أن الأطفـال المصدومين يعانـون سـلوكات عدوانية حادة تظهـر بصفة مفاجئة فـي حياتهم اليومية مباشـرة بعد إثاراتهـم بموضوع ما، متعلق بالصدمة النفسـية التي تعرضوا لها. وقـد تظهر عدوانيتهم بصـورة حادة لا قدرة لهم علـى التحكم فيها، ولا مناص لهم من الهـروب منها (Doray et Louzoum,1997:186–192).

وانطلاقاً مما سـبق يبدو واضحاً أن فقدان الموضوع عندما ينزع فجأة من حياة الإنسان، وقد كانت هناك روابط غنية ومعقدة معه، يشـكل أحد الصدمات النفسية القوية في الحياة، خصوصـاً إذا لم يُهَيَّأ الفرد لهذا الفقدان؛ لأنه يكون ذلك نتيجة حادث أو مرض قاتلين بصفة مفاجئة، أو في ظروف إرهابية مركبة وغامضة، أو إذا كان الفرد ضعيفاً بسبب عدم نضجه كأن يكـون طفـلاً مرتبطاً بالموضوع المفقـود بعلاقة تبعية كبيرة، ذلـك أن الأنا يواجه كمية كبيـرة من الإثارات نتيجـة قطع هذه الروابط مـع الموضوع المفقود، ويتوجـب عليه حينها القيام بعمل مؤلم وشـاق قصد ربط هذه السلسـلة من الإثارات المؤلمة. فعندما يفقد الإنسان شـخصاً عزيزاً فإنه يواجـه بضعفه، ذاك أن حبه لم يتمكن من إنقـاذ الموضوع المفقود، وكل هـذه الجهود المبذولة في هـذا الاتجاه تبدو له وهمية ودون جـدوى نتيجة عدم قدرته على إبعاد المكروه الذي ألم به (Lubtchansky,1994: 132).

وانطلاقاً من النتائج التي تم الحصول عليها في الدراسـة الحالية لبحثنا نقبل الفرضية النـي مفادها أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال المصدومين من جراء العنف الإرهابي وغير المصدومين على مقياس الاكتئاب».

وبعد اسـتعراض التفسـيرات المتصلة بتأثيـر العنف الإرهابي على شـخصية الأطفال، نسـتنتج أن الخبرات الاجتماعية التي يتعرض لها الطفل ذات تأثير شـديد، فإذا ما أستمتع الطفـل في صغره بالخبـرات الاجتماعية الحلـوة العذبة، وإذا ما شـعر بالطمأنينة والأمن واكتسب اتجاهات إيجابية نحو الآخرين، شجعه ذلك على إقامة العلاقات العميقة والمستمرة معهم، واتزان شخصيته في المستقبل.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 62 12/13/10 12:35:15 PM

أما إذا تعرض الطفل للصدمات النفسية العنيفة، كما هو الحال بالنسبة للعنف الإرهابي، فإن آثار هذا الأخير تهدد شخصيته وتؤدي إلى اضطراب سلوكاته وعلاقته الاجتماعية.

كما تجدر الإشارة إلى أن آفاق وأبعاد هذه الآثار السلبية على الحياة النفسية للطفل تمتد إلى التأثير على التوافق الدراسي وفقدان الرغبة في الدراسة وصعوبات التحصيل الدراسي الناجمة عن اضطرابات كتشتت الانتباه والتركيز والتغيب، وتغيير المؤسسة، وعدم القدرة على الثقة بالنفس وبالآخرين، والقلق المستمر خاصة قلق الموت، وسيطرة المخاوف المرضية كالأحلام المزعجة والكوابيس المعبرة عن وجود صراعات نفسية لا شعورية ينفس عنها في أثناء الأحلام.

وفي الختام فإن نتائج البحث الحالي تفتح آفاقاً جديدة لبحوث قادمة تلقي الضوء على المعاش النفسي الاجتماعي، إستراتيجيات مواجهة وتحمل الضغوط لدى هؤلاء الأطفال المصدومين من جراء العنف الإرهابي، من أجل إيجاد الإستراتيجيات والتقنيات العلاجية المناسبة من أجل تقويم فعاليتها مع هذه الفئات في البيئة الجزائرية.

كما خلصت الدراسة الحالية بمنبئات وخصائص شخصية الطفل المصدوم تساعد على الكشف المبكر قصد التكلف النفسي به صورة ناجحة، كما تساعد هذه النتائج على العناية النفسية والوقاية عن طريق بناء برامج علاجية تسهم في تدعيم الأساليب المختلفة لمواجهة الصدمة النفسية لدى الطفل.

الاقتراحات:

1 ـ تعتبر مرحلة الطفولة الحجر الأساسي في بناء شخصية الفرد، ومن ثمَّ تُعدُّ الأسرة الجزائرية المتبنية المسؤولة عن توفير الحاجات النفسية الضرورية كالحب، العطف والشعور بالأمان لتحقيق التوازن النفسي الاجتماعي لهؤلاء الأطفال ضحايا العنف الإرهابي.

2 ـ إنشاء المؤسسات المسعفة لأطفال ضحايا العنف الإرهابي؛ حيث توفر الوسائل والطرق لتنشئتهم ورعايتهم، وتوجيههم لتحقيق التوازن النفسي نظراً لقصور خبرات الطفل الحياتية في هذه المرحلة ويسبب سرعة تأثر مشاعره من جهة أخرى، مما قد يجعله يتصور المواقف الحياتية أكثر تضخماً من الحقيقة.

3 ـ مساعدة الطفل عن طريق إخضاعه للعلاج المعرفي السلوكي، بحيث يسمح له بإظهار انفعاله، وتوفير الفرصة للتعبير عن مشاعر الكراهية والحقد ومحاولة الانتقام والعدوان وقلق الموت والاكتئاب؛ لان عدم التعبير عنها يزيد الأمر سوءاً.

4 ـ ضرورة تفعيل وتوفير نشاطات ترفيهية رياضية وعلمية لصالح هؤلاء الأطفال حتى تساعدهم على تجاوز هذه المرحلة، وتفريغ انفعالاتهم عن طريق الإعلاء والتعويض.

5 ـ تدعيم الثقافة الدينية وبث الوعي الديني بين هؤلاء الأطفال وتربية العنصر الخلقي عن طريق التعليم الديني، وإلقاء المحاضرات، وتنظيم الندوات الوطنية والعالمية للتوعية، والتحسيس بمخاطر العنف الإرهابي على شخصية الطفل بصفة خاصة، وصحته النفسية بصفة عامة.

6 ـ التوعية والتحسيس بضرورة العلاج الأسري لأهمية السند الاجتماعي الأسري

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 63 12/13/10 12:35:16 PM

المشبع بالتفاهم والعطف، مما يساعد الأطفال على التوافق النفسي الاجتماعي.

7 - تدعيم وتشجيع العلاجات الجماعية عن طريق اللعب للتكفل النفسي بهؤلاء الأطفال لتجاوز الصدمة النفسية، وبناء شخصية سوية.

المراجع

المراجع العربية:

بلعزوق، جميلة (1992). الكفالة النفسية لذوي العجز الكلوي المزمن باستخدام تقنيات معرفية سلوكية، رسالة ماجيستير، علم النفس العيادي، الجزائر.

الشربيني، زكريا (1994). المشكلات النفسية عند الأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة.

شكور، خليل وديع (1997). العنف والجريمة، ط1، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان.

دسوقي، كمال (1997). النمو التربوي للطفل المراهق. دار النهضة العربية، بيروت.

عبد الخالق، أحمد محمد (1987). قلق الموت، مطابع الرسالة، الكويت.

عيسوي، عبد الرحمن (1994). مشكلات الطفولة والمراهقة، أسسها الفزيولوجية والنفسية، دار العلوم للطباعة والنشر.

عيسوي، عبد الرحمن (1997). الوعي السيكولوجي، دار العلوم العربية للطباعة والنشر لبنان.

قاسم، نادر فتحي، حافظ، نبيل عبد الفتاح (1993). مقياس عين شمس لأشكال السلوك العدواني لدى الأطفال، الناشر مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

ملحم، سامي محمد (2000). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط2، دار السيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

النابلسي، محمد أحمد (1991). الصدمة النفسية، علم النفس الحروب والكوارث، السلسلة الثقافية 5، دار النهضة العربية، بيروت.

المراجع الأجنبية:

Bacque, M. F. (1997). Deuil et santé, odile jalob, paris.

Borudy, j. (1997). La douleur invisible de l'enfant approche éco systémique de la maltraitance, Erés, toulouse .

Brette, F. (1987). Pour introduire la questioun du traumatisme narcissique, in Rev, soc, psychanal, paris.

Corcoran, K., Fisher, J. (1987). Measures for clinical practice, New York, the free press.

Lattraux, J. (1990). Les therapies comportementales et cognitive, Edition Masson, Paris.

Lubtchansky, j. (1994). Travail du deuil douloureuse souffrance, in deuil, PUF, Paris.

Damiani, C. (1997). Les victimes, violences publiqueset crimes privés Bayad, Paris.

Doray, B., Louzoun. C. (1997). Les traumatismes dans le psychisme et la culture, Erés, Paris.

François claude. (Sans date), Enfants victimes de la guerre, Edition bourrélier, Paris.

Keilson, H. (1998). Enfants victimes de la guerre, PUF, Paris.

Khiati, M. (1998). Enfance traumatisée quelle prise en charge ? in santé plus, No. 63, juil, Alger.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 64 12/13/10 12:35:16 PM

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 65 12/13/10 12:35:22 PM

كتاب العدد

قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة

تأليف: أ. د. سامي محمد نصار

تقديم: أ. د. حامد عمار

الناشر: الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2005
عدد الصفحات: 215

مراجعة: أ. د. علي أسعد وطفة

يفرض خطاب العولمة والحداثة وما بعدهما نفسه في الأنساق الفلسفية للفكر التربوي المعاصر على نحو تصادمي؛ حيث يأخذ هذا الخطاب دوره في تحريض الفكر التربوي على التجاوب مع معطيات الطفرات الكونية للتطور الإنساني في تجلياته الفكرية والاجتماعية. وفي خضم هذا التصادم بين خطاب ما بعد الحداثة الذي يتصف بتمرده ونزقه وانطلاقاته المتسارعة، وما بين الخطاب التربوي المثقل بالتقاليد والممارسات التربوية التقليدية الجامدة وَلَّدت أنساق من التصدعات الفكرية والإشكاليات التربوية والتحديات الاجتماعية لتضع الباحثين التربويين في مواجهة فكرية حتمية مع مقتضيات هذا التصادم ومتطلبات هذا التصدع. فالتربية ترتبط بأوتاد الواقع وتعمل على إنتاجه وإعادة إنتاجه بحكم طبيعتها وقدر وظيفتها بينما ينطلق الفكر الإنساني ليحلق في فضاء حرّ قدره التجديد والانطلاق الوامض نحو طفرات متجددة من التغير والابتكار في مجال الفكر الإنساني. وفي دائرة هذه العلاقة ما بين فكر طليق وتربية مملحة بتراب الأرض ومرتبطة بأوشاج الواقع يجد المفكرون التربويون أنفسهم في مطاردة يائسة لومضات فكر لا يمكن اللحاق به إلا على نحو افتراضي.

فالتعليم يعايش وضعية معقدة من التحولات الكبرى الحادثة في صلب الحياة الإنسانية المعاصرة، ومن ثمّ فهو يواجه فيضاً متدفقاً من التحديات المصيرية، التي تنأى به عن دوره الحضاري والتنويري الفاعل في زمن يختنق بتحولات العولمة والميديا وثورة التقانة والمعلوماتية؛ وفي ظل هذه الظروف التاريخية الصادمة، أخذت الأنظمة التربوية تعاني حالة اهتزاز وتصدُّع، في بنيتها وأدوارها ووظائفها، وقدرتها على المناورة والمشاركة والتأثير في أرومتها الاجتماعية المحاصرة بشتى عوامل التخلف والتدهور. وفي مواجهة هذه الأوضاع المتهورة، وإزاء هذه التحولات الصادمة، تجد هذه الأنساق التربوية نفسها اليوم أمام متطلبات البحث عن عوامل الانطلاق الذاتية، التي تمنحها القدرة على الانفلات من أسر التخلف، وتشكيل مداره التنويري المؤثر في ذاته وفي حاضنه التاريخي.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 66 12/13/10 12:35:22 PM

لقد شكل موضوع العلاقة بين متطلبات العولمة والحداثة الشغل الشاغل للمفكرين التربويين في مختلف أنحاء العالم، ولم يكن الباحثون العرب في منأى عن تناول أبعاد هذه القضية، حيث تناولوا مستجدات هذه الوضعيات العالمية في الأنساق التربوية والاجتماعية، وفي دائرة هذه العلاقة الإشكالية ما بين فكر الحداثة بومضه المتقدم، وتحليقاته الفكرية، وما بين الفكر التربوي المشدود بأوتاد الواقع والممارسة الحياتية.

يقع كتاب «قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة» لمؤلفه الأستاذ الدكتور سامي نصار في 215 صفحة من القطع الكبير، ويتضمن خمسة فصول:

الفصل الأول: الاتجاهات المعاصرة في علم اجتماع التربية.
الفصل الثاني: جودة التعليم العالي في ظل تحديات العولمة، وشروط ما بعد الحداثة.
الفصل الثالث: صورة المعلم بين قيود الحداثة وشروط ما بعد الحداثة.
الفصل الرابع: العمل التربوي المشترك بين المدّ القومي والعولمة.
الفصل الخامس: في ظل العولمة ومحاولة التسوية السلمية.

لقد أعلن الباحث منذ البداية وفي مقدمته تحديداً بأن هذه الفصول تمثل دراسات كتبت في مناسبات مختلفة، وهذا يعني أننا بصدد أعمال متفرقة، ودراسات متباعدة زمانياً ومكانياً، وأن الكتاب هو حالة تجميع لعدد من المقالات المنتقاة التي كتبها الباحث خلال السنوات العشر الماضية من حياته الفكرية. يقول الكاتب في مقدمة الكتاب: «والدراسات التي يتضمنها هذا الكتاب - وإن كتبت في مناسبات مختلفة - تحتفي بهذا العصر، والاحتفاء هنا يعني محاولة اكتشاف آفاقه ورصد اتجاهاته وبيان انعكاساته على بعض قضايا التربية» ص 19. ويستطرد الباحث في موقع آخر من المقدمة بقوله: «ورجائي من هذا الكتاب الذي انتقيت فصوله من بين ما كُتبت على مدى عشرة أعوام» ص 20. وهذه الإشارة تعني أن الكتاب هو تجميع انتقائي لمقالات ودراسات أجراها الباحث في خلال عقد منصرم من الزمن، وهذا يضعنا في الإطار العام من أجل تقديم رؤية نقدية للعمل بفصوله الخمسة.

ومن أجل تقديم صورة الكتاب وخلاصته من وجهة نظر الكاتب نؤثر أن نورد فيما يلي النص الذي تضمنته صفحة الغلاف الخارجي: «يعالج الكتاب قضايا تربوية مُلِحَّة، أصبحت في حاجة ماسة إلى إعادة الرؤية والتنقيب...، وذلك لما فرضته العولمة من معرفة ولا يقين...، وعلم ونسبية...، وترابط كوني...، وصدام للحضارات...، واعتراف بالآخر وإذابة هويته...، والهيمنة والتحرر...، بكل هذه البعاد المتلاقية والمتباينة... فجعلت إعادة النظر والتدبر في واقعنا التربوي أمراً ضرورياً لا غنى عنه...»

يبدأ المؤلف كتابه بمنظور ما بعد حداثي، يستهله بمناقشة جودة التعليم العالي في ظل تحديات العولمة، ثم يوضح دور المعلم بين قيود الحداثة وشروط ما بعد الحداثة، وكيف يمكن أن يكون عاملاً ماهراً في مصنع التعليم...، ويعمد بعدها المؤلف إلى ذكر إشكاليات العمل التربوي العربي، ونسق القيم في النظم التعليمية العربية والمخاطر التي يمكن أن تحدث لهذا النسق من جراء عولمة القيم، مثلما يبدو من مشروعات تغيير خريطة الشرق الأوسط الكبير ومعالمها. إن الكتاب عبر فصوله الخمسة يضع أمام قارئه كل إرهاصات وملامح المستقبل التربوي في المنطقة العربية؛ ليكون هذا القارئ على وعي وإدراك كافيين

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 67 12/13/10 12:35:23 PM

باستقراء ما حدث، واستشراف ما يحدث لهذه القضايا التربوية من تغيير وصيرورة».

يتناول الكاتب في الفصل الأول الاتجاهات المعاصرة في علم اجتماع التربية؛ حيث يعلن الباحث أن هذه الدراسة (أي الفصل الأول) تهدف إلى عرض الاتجاهات المعاصرة في مجال علم الاجتماع التربوي. ومع أهمية التأكيد على الاتجاهات المعاصرة فإن الفصل يستعرض قضايا فكرية مغرقة في القدم نسبياً، وهي من كلاسيكيات علم الاجتماع التربوي، وليست اتجاهات معاصرة. فعلى سبيل المثال يعلن الكاتب عن وجود علم اجتماع التربية الجديد، ولكن هذا العلم الجديد «المعاصر» يؤرخ له مع صدور كتاب مايكل يونغ في عام 1971. وهذه الجدة تعود إلى أربعين عاماً مضت وانصرمت. والسؤال هل يمكن اعتبار هذا المفهوم الذي ظهر في سبعينات القرن الماضي عنواناً لاتجاه معاصر في علم الاجتماع التربوي. وهكذا نجد أن مفهوم المعاصرة عند الكاتب متوغل في القدم نسبياً، أي: منذ أقل من نصف قرن من الزمن. وهنا يتوجب علينا القول بأن صدور كتاب في تاريخ محدد مهما تكن أهميته لا يعني بالضرورة ولادة تيار جديد في علم الاجتماع التربوي. والباحث يطابق بين علم اجتماع المعرفة وعلم اجتماع التربية الجديد؛ حيث يقول الباحث: «ولهذا فإنه لمن الشائع استخدام اصطلاح علم اجتماع المعرفة Sociology of Knowledge للدلالة على علم اجتماع التربية الجديد» (ص 29)، وهذا القول ينطوي على مفارقة لا يحتملها العقل السوسيولوجي، فعلم اجتماع المعرفة علم قائم بذاته، وهو من العلوم الاجتماعية الكلاسيكية الذي يمتلك أصوله العلمية، ولا أعرف كيف يمكن نسخه إلى علم اجتماع التربية الجديد ؟ أو كيف يمكن اختزال علم قائم الأركان إلى صورة علم آخر دون سابق إنذار ؟ ولا أعرف كيف ارتبط هذا العلم الجديد بالاتجاه الفينومولوجي الظاهراتي ليسفر عن ولادة علم الاجتماع المدرسي (انظر ص 30).

طبعاً لن استطرد أكثر فأغلب ما يقدمه هذا الفصل لا يتوافق وطموح الكاتب في تحديد اتجاهات معاصرة لعلم الاجتماع التربوي؛ حيث يترك الكاتب لنفسه العنان في الحديث عن مفاهيم وتصورات، ويزاوج بينها بصورة تفتقر إلى الموضوعية العلمية. والباحث هنا في أغلب هذا المدخل لا يميز بين علم الاجتماع بوصفه علماً وبين النظريات الاجتماعية والفكرية السائدة في مجال الفلسفات التربوية المعاصرة. وغالباً ما يعاني هذا الفصل من حشر وحشد للمفاهيم الفكرية في غير ما سياق على صورة المفارقات اللفظية التي لا تحمل دلالة علمية في علم الاجتماع التربوي، حيث يورد الباحث عناوين مشبعة بالرنين اللفظي والإثارة الذهنية من مثل: «نظرية إعادة الإنتاج ورأس المال الثقافي: من اليأس الحتمي إلى المقاومة» ص 33 ومثل «اتجاه ما بعد الحداثة النقدي: من رأس المال الثقافي إلى رأس المال المعرفي» ص 37. ومن ثم فإن الباحث يحشد عدداً كبيراً من المفاهيم التي لا تتصل مباشرة بعلم الاجتماع التربوي، وهي نزعات فكرية فلسفية عامة أدبية غالباً مثل التفكيكية والبنيوية والتأويلية، وغير ذلك من المفاهيم التي يُراد من استخدامها إدهاش القارئ وصدمه بمفاهيم غير مألوفة حتى في علم الاجتماع التربوي ذاته.

ومع طرافة الأفكار التي يسوقها الباحث في هذا الفصل فإن الفصل برمته لا يعبر عن الاتجاهات الفكرية في علم الاجتماع التربوي بوصفه علماً، ولا يعرِّف حتى بهذا العلم وأبعاده وتطوراته ونظرياته كما كان متوقعاً في صورة عنوانه.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 68 12/13/10 12:35:23 PM

في الفصل الثاني من الكتاب حول جودة التعليم العالي في ظل تحديات العولمة وشروط ما بعد الحداثة، يقدم الباحث صورة عن ضرورة تجويد التعليم وتحسينه في ظروف العولمة والحداثة وما بعد الحداثة. وفي هذا الفصل يحاول الباحث أن يقدم تصوراً شاملاً لمفهوم الجودة دون أن ينجح في تقديم تعريف واضح له، ودون أن يقدم أية إشارة إلى دلالة المفهوم باللغات الأجنبية التي أبدعته. وفي هذا المدخل يقع الباحث في دائرة الفوضى الفكرية بين مفاهيم ثلاثة متباينة في الجوهر، ولكن الباحث يأخذها بدلالة واحدة كما يبدو؛ حيث يتحدث عن العولمة وما بعد الحداثة بصيغة واحدة دون تمييز في أغلب الأحيان، ويبدو لنا أن الباحث لم يتعمق في هذه المفاهيم ولاسيما في مفهوم الحداثة نفسه، أو حتى في سياقه التاريخي؛ حيث يذكر الباحث أن «الحداثة مرحلة انتقلت إليها البشرية مع دخولها عصر التنوير في القرن السابع عشر» (ص 71)، والمعروف لدى الجميع أن عصر التنوير بدأ في القرن الثامن عشر، وليس في القرن السابع عشر كما يذهب الباحث. وفي الصفحة 74 يورد الباحث العنوان التالي: «جودة التعليم العالي وتحديات العولمة وما بعد الحداثة» وهنا يبدو واضحاً أن الباحث لا يميز بين المفهومين، ولا يرى البون الشاسع بينهما، فما بعد الحداثة مفهوم فكري فلسفي، بينما يأخذ مفهوم العولمة جوهره الاقتصادي الواضح، وهذا الخلط بين المفهومين وضع العمل في دائرة عدمية واضحة البيان. فما بعد الحداثة حالة فكرية نقدية للحداثة، وليست واقعاً سوسيولوجياً أو تربوياً واضح المعالم؛ ومن هنا فإن القارئ يقع في دائرة الحيرة والارتباك والتبعثر عندما يضع المفاهيم كلها في سلة واحدة دون فصل منهجي أو تمييز علمي.

يقول الباحث في ص 76: «فالعولمة تشكل إحدى حالات الحداثة التي بدأت في القرن السادس عشر في أوروبا، وشهدت مَدَّها العالي منذ أواخر القرن التاسع عشر» وفي هذا القول مغالطة مخيفة فالحداثة بدأت مع نهاية القرن الثامن عشر، ومن ثمَّ فإن القرن السادس عشر يقع في صلب النهضة الأوروبية؛ حيث كان الصراع دائراً ما بين الكنيسة ورواد النهضة. وهذه المرحلة يطلق عليها بصورة أكيدة مرحلة النهضة؛ حيث لا حداثة في ذلك العصر، وإن كانت النهضة تمهد للحداثة لاحقاً في عصور متأخرة. ويأتي التعبير عن هذا الخلط والتباين واضحاً فيما يقوله الباحث في ص 79: «ويتضح مما سبق إن كان لكل من العولمة والحداثة وما بعد الحداثة مفهومها الخاص من الناحية النظرية، أي: أنها من الناحية الواقعية تعبر عن الحالة التي يعشها العالم اليوم الآن» وفي هذا القول وضوح على أن الباحث يخلط بين المفاهيم الثلاثة، ولا يضع الحدود الفاصلة بينهما.

وفي ص 83 يترجم الباحث المفهوم الأجنبي Reflective Approach إلى عبارة المدخل التدبري، ولكن وهو يؤسس على هذا المفهوم بوصفه مدخلاً لجودة التعليم، فإنّ أغلب الباحثين يترجمون هذه العبارة بالمنحى التأملي أو الاتجاه التأملي. ومما لا شك فيه أن ترجمته لهذا المفهوم لا تبدو مقنعة أبداً، وتفتقر إلى الدلالة والمعنى، والغريب في الأمر أنه يحيل هذا المفهوم الفكري الغربي على النص القرآني، ويؤسس له دلالة ومعنى من خلال القرآن الكريم هذه المرة، ويصنفه في دائرة المفاهيم السوسيولوجية، وهذا أغرب ما يمكن للمرء أن يلاحظه في البحث السوسيولوجي، وهي أن نأخذ مفهوماً غربياً فلسفياً، ثم نترجمه بكلمة عربية ناشزة ثم نحيلها إلى القرآن الكريم لتشحن بالمعنى من جديد، ولتوظَّف توظيفاً سوسيولوجياً من جديد(انظر ص 87). هذه الملاحظات وغيرها تجعل

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 69 12/13/10 12:35:23 PM

القـارئ يشـعر بالدوار والتشـويش الذي فرضته هـذه المعالجة للمفاهيم التـي يُراد لها أن تعبر عن ضرورة الجودة في التعليم العالي.

وفـي الفصـل الثالث يتنـاول الباحث صـورة المعلم بين قيـود الحداثة وشـروط ما بعد الحداثة، وفي هذا الفصل يأخذ الباحث بالمدخل التدبري الذي ولَّده في الفصل الثاني ليعالج بـه صورة المعلم في عصر الحداثـة وما بعدها، وهو مدخل يفتقر إلى مشـروعيته العلمية. وفـي هذا الفصل دون غيره مـن الفصول يفرد الباحث عنواناً عن منهج البحث الذي اعتمده، وهو هنا يشـير إلى التفكيكية كمنهج للبحث في صورة المعلم علماً بأن التفكيك هو مصطلح فلسـفي أبدعه جاك دريدا ليعبر به عن طريقة لقـراءة النص. وهذا يعني أن التفكيكية فكرة فلسفية، وليست منهجاً أمبيريقياً للبحث في مجال علم الاجتماع. وفي كل الأحوال لو كانت التفكيكية منهجاً فإن الباحث لا يبين لنا ما الأدوات والإجراءات التي اعتمدها في توظيف هذا المنهج وما النصوص التي عالجها، وكيف عالجها؟ وما النتائج التي وصل إليها ؟ وهنا نريد القـول إن التفكيكية ليسـت منهجاً للبحث العلمي في علم الاجتمـاع، ومن ثمَّ فإن الباحث لم يوظف هذا المنهج في دراسته في هذا الفصل، وجعل من التفكيكية قلادة يُجَمِّل بها تصوراته في دراسته لجودة التعليم.

يتنـاول الباحث فـي الفصل الرابع العمـل التربوي المشـترك بين المدّ القومـي والعولمة، ويستعرض إسـتراتيجية تطوير التربية العربية وإستراتيجية محو الأمية واستراتيجيه تعليـم الكبار فـي الوطن العربي. وهـذا الفصل يجتر قضايا كلاسـيكية جـرت أحداثها في السبعينيات والثمانينيات من هذا العصر.

وفي الفصل الخامس الموسـوم «في ظل العولمة ومحاولات التسـوية السـلمية» يتناول الباحث نسـق القسـم وعولمة القيم، كمـا يتناول النظـام التعليمي وآليات اسـتدماج القيم، ثم نسـق القيم في نظـم التعليم العربيـة. ويُعدُّ هذا الفصـل من أكثر فصـول الكتاب أهمية ووضوحـاً؛ حيث يتناول الباحث التحـولات القيمية في النظم التعليمية ولاسـيما تهميش بعض القيم، كقيم العروبة، والقضية الفلسطينية، وتحسين صورة إسرائيل.

ملاحظات منهجية:

علـى الرغم من أهمية القضايـا التي يطرحها العمل فإن الكتـاب يتضمن مجموعة أخرى من الملاحظات المنهجية. فالكتاب هو تجميع غير موفق لمجموعة مقالات كتبها الباحث خلال السـنوات العشر الماضية في مناسـبات مختلفة، كما أشار الباحث في مقدمته. ومن المؤسف أن الكاتـب جمع هذه المقالات في كتاب دون أن يعيد النظر في مضامين جدتها وأصالتها عبر محـكّ الواقع؛ حيـث كان يتوجب على الباحث أن يعيد النظر في هـذه المقالات، وأن يحررها من عناصر التكرار والتقاطع، وأن يوحد مفاهيمه، ويصقلها في صورة واضحة، وأن يجري مراجعة نقدية قبل أن يقدم على نشرها في صورتها الحالية. وقد نجم عن هذا الجمع السريع عدة مشكلات منهجية ولكنها جوهرية أهمها:

- غياب الترابط والتسـاوق بين الفصول والأبحاث الموجودة؛ حيث لا توجد ـ على سـبيل المثال لا الحصر ـ علاقة بين الفصل الأول «الاتجاهات المعاصرة في علم اجتماع التربية» وبقية الفصول حيث ينقطع هذا الفصل عن غيره من الفصول؛ وهذا الأمر ينسـحب على

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 70 12/13/10 12:35:24 PM

بقية الفصول.

- تداخل المفاهيم وتناقضها بين البحوث المقدمة في الكتاب: فالباحث يحشد مجموعة كبيرة من المفاهيم المركزية، مثل العولمة والحداثة وما بعد الحداثة، والتفكيكية والبنيوية والتأويلية، ولكنه في الوقت نفسه يفقد القدرة على ضبطها وتوظيفها، ولا يستطيع أن يفصل بينها، ويأخذ بعضها دون تمييز كما يوظف أحدها مكان الآخر بسهولة ويسر. وكان من الأفضل أن يعالج هذه القضايا في ضوء مفهوم واحد كالعولمة أو الحداثة أو ما بعد الحداثة، وكان يمكنه أن يصقل هذا المفهوم ويوضحه، ويبحث في وشائج علاقاته مع القضايا التي يدرسها.
- يقوم الباحث في كل فصل بتقديم شروحات وتعريفات مكررة جداً لمفهوم العولمة والحداثة وما بعد الحداثة، ويقدم صفحات مكررة بكاملها عن هذه المفاهيم، وكان من الأفضل أن يخصص فصلاً للتعريف بالمفاهيم المركزية لدراسته لكي لا يضع القارئ مرات عديدة في مغبة التكرار الممل، والتناقض الكبير بين المفاهيم ذاتها.
- إنه لمن المدهش تماماً أن الباحث يقتبس أفكاراً عديدة، ويضع مقبوساته بين مزدوجتين، ولكنه أبداً لا يشير إلى رقم الصفحات في المراجع التي اقتبس منها. انظر ص 71 هابرماس وتورين، ص 75 صندوق النقد، ص 77 Bergquist، وهذا يتكرر على مدى الكتاب.
- في داخل الكتاب يوجد نظامان للتوثيق أحدهما توثيق الجمعية الأمريكية للبحوث في علم النفس، والثاني هو نظام التوثيق الكلاسيكي الذي نجده في الفصول الأخيرة من الكتاب. وهذا يدل على تناقضات صارخة في كتاب واحد؛ حيث نجد نظامين من التوثيق مختلفين.
- يكرر الباحث أحياناً صفحات في داخل الكتاب نفسه، وهذا ناجم عن تناوله للتعريفات نفسها في كل مبحث من مباحثه، وسنكتفي بالإشارة إلى بعض التكرارات الخطرة حيث تكررت الصفحات كاملة (124-125-126) مع الصفحات (87-88-89)، وقد تكررت تعريفات الحداثة وما بعد الحداثة والعولمة في أغلب الفصول؛ حيث نجد التعريفات نفسها لهذه المفاهيم في أغلب الفصول.
- يجانب الباحث المنهجية العلمية في كثير من مواقع العمل، ويمكن أن نورد مثالاً واضحاً لغياب المنهجية العلمية والحياد الموضوعي الذي تعلمناه في علم الاجتماع، حيث يتوجب على الباحث أن يتجنب إطلاق أحكام تعسفية دون أدلة كافية، وألا يتعرض ويهاجم باحثين بطريقة غير أكيدة. ففي إشارة من الباحث إلى دراسة في المجتمع الإسرائيلي حول المعلمين تبين أن الضبط لدى المعلمين اليهود كان أكثر إنسانية من الضبط عند المعلمين العرب، يعلق الباحث بقوله: «ورغم أن الباحث الرئيسي لهذه الدراسة كما يبدو من اسمه من العرب، فإنه يجب أن تؤخذ نتائجها بقدر كبير من الحذر، فعلى الأقل قد تكون جزءاً من حملة تشويه الصورة العربية بأيدي شاهد من أهلها» ص 46 الفقرة 2. وفي هذا القول تعريض مهين بالكاتب، وقد كان على الباحث أن يتروى، وأن ينظر في أدوات الدراسة ومنهجها وطريقة التحليل، وعليه ألا يفترض افتراضات أخلاقية تمس بكرامة الباحث الذي كتب الدراسة في فلسطين المحتلة.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 71 12/13/10 12:35:24 PM

وباختصار، وعلى الرغم من الملاحظات النقدية التي أوردناها، فإن كتاب الدكتور سامي محمد نصار يمثل محاولة علمية لتناول بعض القضايا التربوية في عصر العولمة، والكتاب يطـرح أفكاراً مهمة جديـرة بالقراءة والاهتمام، وهو يشـكل مقدمـة ضرورية وموضوعية للبحث المعاصر في قضايا العولمة والتربية في العالم العربي.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 72 12/13/10 12:35:25 PM

إصدار جديد

صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب «جامعة الكويت: المناهج الدراسية ... وتسطيح العقل الثقافي (دراسة حالة)»، الذي انبثق عن المشروع الذي قامت به الجمعية حول «دراسات عن التربية وتطوير التعليم في الكويت»

جامعة الكويت

المناهج الدراسية...وتسطيح العقل الثقافي

(دراسة حالة)

الدكتور محمد جواد رضا

ديسمبر 2009

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 73 12/13/10 12:35:26 PM

مقالات

نماذج لألعاب تربوية هادفة مصمَّمة لخدمة أطفال متلازمة «الداون»

إعداد : أ. سوسن حبيب عباس
معلمة في قسم «الداون»
باحثة نفسية سابقة في وزارة التربية، دولة الكويت

يهدف هذا المقال إلى التعرف على مفهوم ممارسة اللعب عند تلاميذ فئة «الداون»، كما يهدف إلى حث المتخصصين في مجال خدمة أطفال «الداون» على الاتجاه إلى الابتكار في تصميم الألعاب التربوية المبتكرة والملائمة لخصائص هذه الفئة. ويعرض هذا المقال نموذجين لألعاب تربوية هادفة قامت الباحثة بإعداد وتصميم كل منها:

النموذج الأول: لعبة «الأونو» UNO المصورة لخدمة أطفال «الداون».

النموذج الثاني: لعبة «الدومينوز» DOMINOES المصورة لخدمة أطفال «الداون».

وقامت الباحثة في هذا المقال بتقديم عرض مفصّل ـ لكل من النموذجين ـ يتضمن وصف اللعبة، وأهدافها، والدافع إلى تصميمها، ومكوناتها، وطريقة ممارستها. وفي ختام المقال أشارت الباحثة إلى بعض التوصيات، أهمها: دعوة العاملين في مجال التربية بالبدء في التوجه إلى الابتكار والإبداع في تصميم نشاطات وبرامج تربوية وفعالة وهادفة تخدم الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أوصت بضرورة الالتزام بشروط تصميم اللعبة الجيدة من مثل الدقة في تحديد أهداف اللعبة من خلال التعايش مع بيئة التلميذ، والملاحظة العلمية الدقيقة لميوله واستعداداته وقدراته، وتوفير عناصر الإثارة والتشويق.

المشكلة والأهمية:

تمهيد:

تعد البرامج الترفيهية إحدى أهم النشاطات الإنسانية التي يتم اختيارها بدافع شخصي بهدف تنشيط الفرد ليصبح قادراً على ممارسة حياته اليومية بصورة طبيعية (يحيى، وعبيد، 2004: 203)، وإهمال هذا النوع من النشاطات ـ خاصةً الترفيهية منها ـ يعد من أبرز عوامل فشل المؤسسات الاجتماعية (الأسرة، المدرسة، ..إلخ) في تعاملها مع الفرد؛ لما تؤديه إليه من نتائج سيئة من مثل اكتئاب الأطفال (Stark, Bronic, Wong, Wells, & Ostrander, 2000: 298).

إن ممارسة النشاطات الترفيهية تعد أحد حقوق الإنسان، وينطبق ذلك ـ بصورة خاصة ـ على الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة، لما لهذه النشاطات من أهمية في مساعدتهم على التكيف مع الحياة وقبول الذات. وينبغي على كل من الأسرة والمدرسة الالتفات إلى ضرورة توفير الجو المناسب لممارسة هذه النشاطات وما تشمله من وسائل وألعاب تربوية

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 74 12/13/10 12:35:26 PM

وترفيهية في صفوف الأطفال المعاقين عقلياً؛ وذلك بالطريقة التي تؤدي إلى مساعدتهم على اكتساب مهاراتهم الحياتية بصورة ممتعة، وغير مملة، وبسيطة، وتدريجية بحيث تلائم درجة الإعاقة، (يحيى، وآخرون، 2004: 203) كما تحقق الاستفادة العلمية من اللعبة في الوقت نفسه.

يندرج طفل متلازمة الداون تحت تصنيف الأطفال المعاقين عقلياً، وهو يتسم ببعض الخصائص الجسمية والعقلية التي تؤهله لكل من التعلم وتنمية القدرات المختلفة خاصةً إذا ما تم توفير بعض الوسائل والألعاب التربوية الهادفة والمشتملة على عناصر الإثارة والتشويق؛ لذلك وجدت الباحثة أنه من المناسب تصميم نماذج من تلك الألعاب بهدف تنمية بعض القدرات المعرفية والوجدانية والاجتماعية لطفل «الداون».

أهم المفاهيم التي يتضمنها المقال:

1 ـ أطفال متلازمة «الداون» Children with Dawn Syndrome:

هم الأطفال المصابون بمجموعة من الخصائص الجسمية والعقلية المميِّزة لحالة مرضية يتم تشخيصها بفحص عينة من دم الطفل، حيث تُظهر العينة وجود كروموسوم إضافي في الخلايا الجسمية للطفل. وسميت المتلازمة باسم «داون» Dawn نسبة إلى الطبيب الذي اكتشف الخصائص المميزة للحالة وكان ذلك في عام 1866م، حيث كان يُطلق على الاضطراب ـ قبل هذا التاريخ ـ اسم: «المنغولية» (العسعوسي، وبهبهاني، 1995: 11).

2 ـ ممارسة اللعب في تربية أطفال «الداون»:

ويمكن تصنيفها بمجموعة الألعاب المستمدة من النشاطات الترفيهية والتربوية، والتي تهدف إلى تنمية الجوانب المكوِّنة لشخصية طفل متلازمة «الداون»، ومنها الجوانب الجسمية، والوجدانية، والاجتماعية، والمعرفية.

3 ـ لعبة «الأونو» UNO المصوَّرة لأطفال «الداون»:

هي لعبة ترفيهية تربوية مصوَّرة قامت الباحثة بتطويرها من لعبة «الأونو» ـ الأصلية والشهيرة ـ لخدمة تلاميذ متلازمة «الداون».

4 ـ لعبة «الدومينوز» DOMINOES المصورة لأطفال «الداون»:

وهي لعبة قامت الباحثة ـ أيضاً ـ بتطويرها وتطويعها لخدمة تلاميذ متلازمة «الداون»، وهي مستمدة من لعبة «الدومينوز» الشهيرة.

المشكلة والأهداف:

تحرص المؤسسات التربوية التي تتكفل رعاية الأطفال والتلاميذ من فئة «الداون» على توفير مختلف العوامل المساعدة للتحصيل العلمي والمعرفي، كما تسعى إلى مساعدتهم على مواصلة حياتهم بنوع من الاستقلالية والاعتماد على النفس، وبدرجة تتناسب مع

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 75 12/13/10 12:35:27 PM

خصائصهم الجسمية والعقلية (العميري، العسعوسي، المعتوق، 2005: 5).

ومن المفترض أن المؤسسة التربوية الناجحة تسعى إلى تحقيق الاستفادة العلمية من المهارات والخبرات المنهجية بأكبر قدر من الاستمتاع والإثارة، وذلك باستخدام النشاط واللعب الهادف.

لاحظت الباحثة ندرة الألعاب التربوية الحديثة والمبتكرة لخدمة أطفال «الداون»؛ وذلك من خلال بحثها في الكتب والمصادر العربية، والمواقع الإلكترونية، في حين أن الفكر المعاصر يتجه إلى تشجيع العاملين في المجالات المختلفة على الإبداع والابتكار والإنتاج الفردي.

ومن هذا المنطلق رأت الباحثة أنه من المناسب أن تقوم بإعداد وتصميم بعض الألعاب الهادفة والمستمدة من الألعاب الرائج تداولها بين الأطفال والشباب في المجتمع الكويتي، والتي تهدف - في الوقت نفسه - إلى تنمية جوانب شخصية تلميذ «الداون».

وتتلخص مشكلة المقال فيما يأتي:

1 - يصعب على طفل الداون ممارسة الألعاب الرائجة والمتداولة بأيدي الأطفال الأسوياء الذين يحيطون به.
2 - لا توجد ألعاب مصممة خصيصاً لأطفال «الداون» في المجتمع المحلي.
3 - ندرة الألعاب الحديثة والمصممة من قبل المعلم أو الباحث الكويتي للتلميذ من فئة «الداون».

ومن ثَمَّ فإن هذا المقال يهدف إلى ما يلي:

1 - التعرف على مفهوم ممارسة اللعب عند تلاميذ فئة «الداون»، وبعض المفاهيم المرتبطة.
2 - حث المتخصصين في مجال خدمة أطفال «الداون» على الاتجاه إلى تصميم الألعاب التربوية المبتكرة والملائمة لخصائص هذه الفئة.
3 - عرض نموذجين لألعاب تربوية وترفيهية من إعداد وتصميم الباحثة:
النموذج الأول: لعبة «الأونو» UNO المصورة لخدمة أطفال «الداون».
النموذج الثاني: لعبة «الدومينوز» DOMINOES المصورة لخدمة أطفال «الداون».

أهمية المقال:

تكمن أهمية المقال فيما يأتي:

1 - المبادرة في تصميم النشاطات التي تخدم الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، والتمهيد للعاملين في هذا المجال، وحثهم على الإقبال على هذا العمل الإنساني.
2 - إثراء الجانب التطبيقي من التراث العلمي الخاص بالأطفال من فئة «الداون» نظراً لندرة الأعمال والنشاطات التطبيقية المقدَّمة لهذه الفئة.
3 - مساعدة الباحثين والمهتمين في مجال الإعاقة والاحتياجات الخاصة في تطوير الألعاب الرائجة والمشهورة في المجتمع المحلي أو العالمي وتطويعها لخدمة الأطفال المعاقين.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 76 12/13/10 12:35:27 PM

الإطار النظري:

ممارسة اللعب الهادف في تربية التلاميذ من فئة «الداون»:

قدمت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي Mental Retardation تعريفاً يصف هذا المفهوم وهو: «نقص جوهري في الأداء الوظيفي للفرد، يظهر هذا النقص قبل سن الثامنة عشرة، ويتصف بأداء ذهني وظيفي دون المتوسط يكون مصاحَباً بجوانب قصور في اثنين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية الآتية:

1 ـ التواصل.
2 ـ العناية الشخصية.
3 ـ الحياة في المنزل.
4 ـ المهارات الاجتماعية.
5 ـ الاستفادة من مصادر المجتمع.
6 ـ التوجيه الذاتي.
7 ـ الصحة والسلامة.
8 ـ الجوانب الأكاديمية والوظيفية.
9 ـ قضاء وقت الفراغ.
10 ـ مهارات العمل والحياة الاستقلالية».

ومن الجانب التربوي يمكن تعريف الفرد المعاق عقلياً بأنه «الفرد الذي لا يقل عمره عن ثلاث سنوات ولا يزيد عن عشرين سنة، ويعيقه الاضطراب العقلي عن متابعة التحصيل الدراسي في مدارس التعليم العام، وتسمح له حالته بالتعلم والتدريب وفق أساليب خاصة» (يحيى، وآخرون، 2004: 15 ـ 16).

وقام المتخصصون في علم النفس بتصنيف مفهوم الإعاقة العقلية على أساس كل مما يأتي:

1 ـ أسباب الإعاقة.
2 ـ شدة الإعاقة.
3 ـ المظهر الخارجي للمعاق (الجانب التشخيصي أو الإكلينيكي).
4 ـ الجانب التربوي والقابلية للتعلم.
5 ـ السلوك التكيفي (يحيى، وآخرون، 2004: 15 ـ 16).

وتم تحديد متلازمة «الداون» Dawns Syndrome كونها إحدى الإعاقات العقلية على أساس الجانب التشخيصي.

أولاً ـ أطفال متلازمة «الداون» Children with Dawns Syndrome:

تعريف المفهوم:

يتمثل اضطراب متلازمة «الداون» بمجموعة من الخصائص المميِّزة لحالة مرضية يتم تشخيصها بفحص عينة من دم الطفل، حيث تُظهر العينة وجود كروموسوم إضافي

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 77 12/13/10 12:35:28 PM

في الخلايا الجسمية للطفل. وسميت المتلازمة باسم «داون» Dawn نسبة إلى الطبيب الذي اكتشف الخصائص المميزة للحالة وكان ذلك في عام 1866م، حيث كان يُطلق على الاضطراب - قبل هذا التاريخ - باسم: «المنغولية».

الخصائص المرتبطة بمتلازمة «الداون»:

1 - **الخصائص الجسمية:**

وتتمثل فيما يأتي:

1 - ارتخاء العضلات والمفاصل وضعفها.

2 - صعوبات في النطق وقلة السمع.

3 - تسطُّح الجانب الخلفي للرأس.

4 - قصر الرقبة وزيادة الوزن.

5 - صغر حجم الأذنين، وانثناء قليل من الحافة العلوية لهما.

6 - عينان تشبهان حب اللوز في الشكل، و مائلتان باتجاه أعلى الأذنين.

7 - أنف عريض ومسطح الشكل، ويبدو اللسان كبيراً نسبةً إلى حجم الفم.

8 - عيوب خلقية في كل من الجهاز الهضمي والقلب.

9 - خط عرضي وحيد في راحة اليد.

10 - اضطرابات في الغدة الدرقية (العميري، والعسعوسي، والمعتوق، وبهبهاني، 1995:11).

2 - **الخصائص العقلية:**

تتراوح القدرة العقلية لأطفال فئة «الداون» مابين المتوسطة والبسيطة، وتتراوح نسبة الذكاء العام لديهم بين 45 - 70 درجة، وتعتبر هذه الفئة من الفئات القابلة للتعلم نظراً لقدرتهم على تعلم المهارات الأكاديمية البسيطة من مثل القراءة، والكتابة، والحساب، والمهارات الاجتماعية، ومهارات العناية بالذات، ومهارات التواصل مع الآخرين (يحيى، وآخرون، 2004: 25).

الأهداف العامة للتربية الخاصة لفئة متلازمة داون:

يعتمد بناء المنهج التربوي لفئة الداون على كل من الخصائص الجسمية والعقلية والاجتماعية المميِّزة لهذه الفئة، مما يتطلب تحديد أهداف سلوكية تختلف عن أهداف التربية المدرسية في التعليم العام، وفيما يلي أهم أهداف التربية الخاصة لفئة الداون:

1 - التعرف على الذات الجسمية والمحافظة عليها.

2 - تنمية الثقة بالنفس، والاعتماد عليها.

3 - تنمية الميول والاهتمامات عن طريق اكتساب بعض المهارات اليدوية والعملية البسيطة.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 78 12/13/10 12:35:28 PM

4 ـ التدريب على بعض المهارات الحركية لتنشيط عضلات الجسم.
5 ـ تنمية القدرات العقلية.
6 ـ تنمية القدرة على النطق السليم، ورفع مستوى الحصيلة اللغوية.
7 ـ مساعدة التلميذ على قضاء حاجاته الأساسية بالصورة السليمة.
8 ـ اكتساب قدر من السلوك الاجتماعي اللائق في التعامل مع الآخرين (العميري، وآخرون، 1995: 10).

ثانياً ـ ممارسة اللعب عند أطفال متلازمة «الداون»:

تعد عملية ممارسة الطفل ـ السوي أو المضطرب ـ لألعابه بمختلف أهدافها (التربوية، الترويحية، الرياضية، ...إلخ) من أهم الحقوق التي ينبغي على الأسرة أن تهتم بها، وتحافظ على ضرورة مزاولتها، وتعزز ممارستها عند الطفل، كما ينبغي أن يلتفت الوالدان إلى أهمية توافر عناصر الإثارة والتشويق في لعبة الطفل؛ حيث يساعد ذلك على تنمية قدراته العقلية والوجدانية بشكل جيد (الشيخ، 2006: 19).

وتعتبر وسيلة اللعب إحدى أفضل الوسائل التي يمكن للوالدين أن يحققاها ـ من خلالها ـ المستوى المطلوب لتنشئة الطفل تنشئة سليمة بعيداً عن الاضطرابات النفسية والأعراض الاكتئابية؛ حيث إن قلة الألعاب الجيدة والهادفة قد تؤدي إلى حرمان الطفل من حقه في ممارسة اللعب وإصابته بالضيق، وعدم الشعور بالسعادة (بتصرف من المرجع السابق).

وفي هذا الصدد يجدر بالذكر أن انخفاض اهتمام الطفل بالنشاطات والألعاب الترويحية بصورة ملحوظة يعد أحد أبرز أعراض اكتئاب الطفولة Childhood Depression، وذلك تبعاً لمجموعة الأعراض التي تم تحديدها من قبل رابطة الطب النفسي الأمريكية (Avenevoli & Steinberg, 2001:143)، ومن جهة أخرى يشير بعض المتخصصين في مجال الأسر المشتملة على أطفال مكتئبين أن معظم هذه الأسر تقل فيها ممارسة النشاطات المثيرة والترفيهية Activity level بالمقارنة مع الأسر التي لا تضم صغاراً مكتئبين (Stark, Bronic, Wong, Wells & Ostrander, 2000:301).

ويمكن تصنيف أنواع لعب الأطفال ـ بغض النظر عن إصابتهم بالاضطرابات أو عدمه ـ إلى ما يأتي:
1 ـ **اللعب الاستطلاعي:** وهو قيام الطفل ـ بصورة فطرية ـ بأولى محاولاته في ممارسة اللعب، ويهدف إلى تنظيم الخبرات الحسية التي يتلقاها الطفل في بداية إدراكه للمتغيرات الحسية المحيطة به.
2 ـ **اللعب التخيلي:** وهو اللعب الذي يمارسه الطفل من خلال اللغة أو السلوك الصريح باستخدام إشارات رمزية وبعض المواد المحسوسة، ويبدأ ظهور هذا النوع من اللعب في سن 18 شهراً، ويستمر حتى سن السابعة.
3 ـ **اللعب بالتقليد:** وهو اللعب الذي يقوم الطفل من خلاله بمحاكاة الأشخاص، وتقليد المواقف التي يدركها الطفل في عالم الكبار.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 79 12/13/10 12:35:29 PM

4 ـ **اللعب الاجتماعي:** وهو اللعب الذي يُظهر الطفل من خلاله العادات الاجتماعية التي اكتسبها من أسرته ومدرسته، وفي هذا النوع من اللعب يُنمّي علاقاته الاجتماعية مع إخوته وأقاربه وأصدقائه، ويتم أيضاً في هذا النوع تعزيز بعض السمات الاجتماعية الحسنة في شخصية الطفل من مثل التشجيع على التعاون، وغرس روح المشاركة في البناء، ومراعاة الخلق الحسن في التعامل مع الآخرين (بتصرف من الشيخ، 11ـ16).

تصنيف الألعاب المستخدمة في التربية الخاصة لتلاميذ «الداون»:

سبق القول في مقدمة الموضوع أن ممارسة النشاطات والألعاب الهادفة تعد أحد أهم حقوق الطفل، وينطبق ذلك بخاصة على أطفال متلازمة «الداون» كونهم من ذوي الاحتياجات الخاصة.

وفي إطار التعليم التربوي لأطفال «الداون» وجدت الباحثة أنه من المناسب أن يتم تصنيف الأنشطة والألعاب التربوية في الصفوف الدراسية لهؤلاء التلاميذ بحسب حاجة المعلم إلى تحقيق الأهداف السلوكية المرتبطة بالمنهج الدراسي المتبع في تربية هذه الفئة، وتتمثل هذه الأهداف ـ عادةً ـ بتنمية الجوانب المختلفة لشخصية التلميذ، وهي كما يأتي:

1 ـ الجانب الجسمي:

يتمثل هذا الجانب من شخصية تلميذ «الداون» ببعض صفاته الجسمية، ومنها: ارتخاء العضلات والمفاصل وضعفها. ويتطلب نمو هذا الجانب ممارسة النشاطات الجسمية اللازمة لتنشيط عضلات الجسم وبخاصة عضلات كل من اليد والرقبة. ويهدف هذا النوع من النشاطات إلى تقوية الأداء الجسمي العام، والتقليل من خمول العضلات وخشونتها.

ومن أمثلة النشاطات الجسمية: كرة السلة ـ وكرة القدم ـ تمارين رياضية سهلة وبسيطة. ومما لا ينبغي أن يستهين المعلم به ضرورة أن يبذل تلميذ الداون جهداً بسيطاً تحسباً لأي ضرر قد يصيبه بسبب ضعف عضلات القلب (عند نسبة كبيرة من أطفال الداون).

2 ـ الجانب الانفعالي والوجداني:

ويتمثل هذا الجانب بالانفعالات والحالات المزاجية التي تظهر في شخصية الطفل من مثل انفعالات الابتهاج، والضحك، والحماس، أو حالات الضيق، والغضب، والحزن. ويتطلب نمو هذا الجانب ممارسة النشاطات الترفيهية والترويحية التي تهدف إلى تعزيز الحالة المزاجية للتلميذ وتوجيهها نحو المسار الإيجابي من جهة، كما تهدف إلى التقليل من التعرض للحالات المزاجية السلبية من جهة أخرى، ويمكن للمعلم أن يختار في هذا الجانب الألعاب الشعبية أو الرائجة في مجتمع التلميذ من مثل: لعبة «الغمّيضة» (تغطية عينَيْ أحد التلاميذ، ثم محاولة اصطياده بقية المشاركين بحسب سماعه لأصواتهم)، ولعبة «اللبَّيدة» (اختباء أحد التلاميذ في مكان آمن، ثم قيام المشاركين بمحاولة إيجاده)، ولعبتي «الأونو» أو «الدومينوز» المصورتين، واللتين قامت بإعدادهما الباحثة (سيتم عرضهما لاحقاً).

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 80 12/13/10 12:35:29 PM

3 ـ الجانب المعرفي:

يتمثل الجانب المعرفي من شخصية تلميذ «الداون» بقدراته العقلية العامة، ويتطلب نمو هذا الجانب ممارسة النشاطات التي تهدف إلى تعزيز عمليات التفكير، والتذكر، والربط بين الأفكار أو التمييز بينها، والعمليات الحسابية، والنشاطات التي تهدف إلى خفض مستوى الجمود العقلي والتبلد عند التلميذ، ومن الألعاب المستفاد منها في هذا الجانب: ألعاب إكمال الصور الناقصة، وتركيب الألغاز والأحجيات المصوَّرة، والتوصيل داخل المتاهات المرسومة، وجميع الألعاب التي تتضمن الأشكال الهندسية، بالإضافة إلى لعبتي «الأونو» أو «الدومينوز» المصورتين.

4 ـ الجانب الاجتماعي:

ويعد هذا الجانب من أهم الجوانب التي يطمح تلميذ «الداون» إلى تطويره، بسبب ميله ـ طبيعياً ـ إلى تنمية علاقاته مع الآخرين، وينبغي أن تهدف الألعاب التي ترتبط في هذا الجانب إلى تربية التلميذ على أصول وآداب التواصل الاجتماعي مع الآخرين، كما يجب أن ترمي إلى نبذ السلوك الاجتماعي السلبي كالعناد، والعدوانية، والانطوائية، وكذلك التقليل من ممارسة السلوك غير المقبول اجتماعياً كالفوضى وعدم المسؤولية في التعامل.

ومن النشاطات المفيدة لهذا الجانب: ألعاب العرائس المتحركة، ورسم اللوحات الجماعية، واشتراك التلميذ في الأعمال الجماعية التي يطلبها المعلم وفقاً للمنهج الدراسي (مثل عمل بيئة للمسجد أو الغابة أو المنزل، ...إلخ)، بالإضافة إلى لعبتي «الأونو» أو «الدومينوز» المصورتين.

وينبغي عند إعداد اللعبة أو تصميمها لخدمة تلميذ «الداون» الالتزام بالشروط الآتية:

1 ـ أن تهدف اللعبة إلى تنمية جانب ـ على الأقل ـ من جوانب نمو شخصية التلميذ.
2 ـ أن يراعى في التصميم والإعداد جميع شروط أمن التلميذ وسلامته.
3 ـ يفضل أن تكون اللعبة مستمدة من الألعاب الشعبية، أو الرائجة، أو تلك التي يشاهدها التلميذ في البيئة الاجتماعية المحيطة.
4 ـ أن تكون اللعبة مصوَّرة أو ملوَّنة، وعلى درجة من الجودة والإثارة والتشويق بحيث تجذب التلميذ وتُشعره بالمتعة أثناء اللعب.
5 ـ أن ترتبط ـ بطريقة أو بأخرى ـ بما يتطلعه التلميذ للمستقبل، وميوله، واستعداداته مما يرفع من مستوى التحدي والإرادة لديه.

تصميم الألعاب الهادفة لخدمة أطفال «الداون»:

أولاً ـ الحث على الاتجاه إلى التصميم والإنتاج الفردي:

إن إقبال العاملين في مجال التربية الخاصة على التصميم والإنتاج الفردي لوسائل التعليم الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة يُعَدُّ ذا فائدة عظيمة، فمن الجانب الإنساني؛ يلاحظ كل منا أن حصول تلميذ «الداون» على لعبة تتلاءم وتفضيلاته يؤدي إلى زيادة شعوره بالمتعة والرضا، كما يؤدي إلى تقليل شعوره بالملل والضجر إزاء رتابة النشاطات

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 81 12/13/10 12:35:30 PM

الأخرى، ومن جهة أخرى فإن استمتاع تلميذ «الداون» بلعبةٍ اعتاد على رؤيتها في متناول أقرانه الأسوياء يرفع من مستوى تأكيد الذات عنده؛ بخاصةً عندما يدرك أن بإمكانه الفوز في نهاية هذه اللعبة مثل بقية التلاميذ.

ومن جانب آخر فإن تقديم لعبة مسلية وهادفة يدخل السرور إلى قلب الطفل المعاق، وقد أوصى ديننا الحنيف بالرفق بالمريض، ومواساته، وإدخال السرور إلى قلبه، حتى احتل هذا العمل الصالح منزلة عظمى عند الخالق عز وجل كما يقول نبينا الأكرم (ص): «إن أحب الأعمال إلى الله إدخال السرور على المؤمنين»(المجلسي، ج16:145)، ويقول أيضاً (ص): «من سَرَّ مؤمناً فقد سَرَّني، ومن سَرَّني فقد سَرَّ الله» (المجلسي: 144).

ومن الجانب الاجتماعي يُعَدُّ إنتاج الألعاب الهادفة لطفل «الداون» وسيلة جيدة للتواصل بين الطفل وأسرته؛ حيث إن ممارسته للّعبة وفوزه بها بمرأىً من أفراد أسرته يمنحهم الأمل، ويدفعهم إلى مساعدته في تحقيق مزيد من الإنجاز. وتحتاج أسرة المعاق التي تتكون من أبناءٍ عدة (أسوياء) إلى وجود مواد ونشاطات يشترك في ممارستها الطفل المعاق مع أخوته، ويفهم الطرفان فنونها؛ وذلك حتى لا يشعر الطفل المعاق بالتفرقة أو عدم السعادة. ومن الجدير بنا أن نذكر أن قبول الأسرة للأبناء ومشاركتهم اللعب يساعد على خفض شعور الأبناء بالاكتئاب (عباس، 2004).

وفيما يرتبط بخدمة الوطن فإن إقبال الأفراد العاملين في المجتمع على الإنتاج الفردي وتنافسهم في هذا المجال يؤدي إلى ارتقاء المجتمع وتطوره في مسيرة المواكبة مع الدول المتقدمة.

أما من الناحية العلمية والتطبيقية فمما لا شك فيه أن ابتكار البرامج والوسائل العلاجية والتنموية يؤدي إلى تطوير البحث وإخراجه من الحالة النظرية إلى الحالة التطبيقية، وهذا يؤدي إلى تحقيق أسمى أهداف العلم والمعرفة.

مما سبق نستخلص أن اهتمام المجتمعات قد تزايد في العصر الحاضر بمشكلة الإعاقة العقلية، وأن الحث والمناشدة لمساعدة فئة المعاقين بمختلف الوسائل مبدأ لا يدعو إليه المتخصصون فقط؛ بل ينادي به أهل الضمير من باب الفطرة الإنسانية.

ثانياً ـ نماذج لألعاب هادفة من تصميم الباحثة:

النموذج الأول: لعبة «الأونو» UNO المصورة لخدمة أطفال «الداون»:

تتشابه لعبة «الأونو» المصوَّرة (انظر الشكل 1) مع اللعبة الأصلية في الشكل والألوان وحجم البطاقات، وتتشابه معها أيضاً بوضعية جلوس المشاركين في أثناء اللعب، في حين يتمثل الاختلاف بين اللعبتين في الأهداف، والمحتوى (صور الأطفال ورسومات أخرى سيتم شرحها)، كما تختلف اللعبة المصورة عن الأصلية بأنها تصلح لكل من أطفال الداون والأطفال الأسوياء.

الدافع من تصميم اللعبة:

أجرت الباحثة لقاءات مع تلاميذ قسم «الداون» (5 تلاميذ) الذين تقوم بتعليمهم في

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 82 12/13/10 12:35:30 PM

إحدى المدارس الحكومية (المرحلة الابتدائية) بوزارة التربية في دولة الكويت، والتي تتبع سياسة دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة بتلاميذ التعليم العام، وكان من أهم أهداف هذه اللقاءات الكشف عن أفكار التلميذ واتجاهاته، وطموحاته؛ ومن ثم اتباع الإجراءات المنهجية اللازمة لمساعدته على تحقيق القدر المستطاع من هذه الطموحات. أسفرت بعض تلك اللقاءات (بعنوان: ما المركبة التي تحبها؟) عن نتائج عدة أبرزها ما يأتي:

1 ـ يفضل كل تلميذ وسيلة من وسائل التنقل أو المَرْكبات (سيارة سباق، دراجة نارية، ...إلخ)، ويتطلع إلى الحصول عليها في المستقبل.
2 ـ يفضل كل تلميذ أن تكون مركبته ذات لون محدد (أحمر ـ أصفر ـ أخضر ـ أسود ـ أزرق).
3 ـ كان كل تلميذ يربط فكرة حصوله على مركبته المفضلة بالخبرات السارة المتعلقة في حياته الشخصية، وكانت فكرة حصوله على المركبة في المستقبل ـ بمميزاتها التي اختارها بنفسه ـ تشعره بالسعادة والحماس.

ومن جهة أخرى لاحظت الباحثة (المعلمة) أن التلاميذ يميلون إلى ممارسة لعبة «الأونو» الأصلية بشدة، ويلحّون على ممارستها بصورة متكررة، وفي نهاية كل حصة دراسية بشكل خاص.

من هذا المنطلق وجدت الباحثة أنه من المناسب استغلال النتائج السابقة (بالإضافة إلى ميل التلاميذ إلى ممارسة لعبة «الأونو») في تصميم نشاط أو لعبة مسلية، وتهدف ـ في الوقت نفسه ـ إلى تنمية الجوانب المعرفية والاجتماعية والوجدانية لشخصية التلميذ.

أهداف اللعبة:

تتمثل أهداف إعداد لعبة «الأونو» المصورة في ما يأتي:

أولاً ـ الأهداف المرتبطة بنمو الجانب المعرفي لشخصية تلميذ «الداون»:

1 ـ تنمية قدرة التلميذ على التمييز بين الألوان.
2 ـ تنمية القدرة على الربط بين الأفكار (ربط الصورة الشخصية بكل من اللون المفضل والمركبة المفضلة).
3 ـ تدريب التلميذ على نطق لفظ اللون (أحمر ـ أخضر ـ ...إلخ) بالصورة السليمة، وذلك بالتعاون مع اختصاصية النطق في القسم.

ثانياً ـ الأهداف المرتبطة بنمو الجانب الاجتماعي من شخصية التلميذ:

1 ـ تدريب التلميذ على آداب التعامل مع زملائه بالصورة اللائقة.
2 ـ تشجيع الطفل على نبذ الانطواء والمشاركة في اللعب الجماعي.

ثالثاً ـ الأهداف المرتبطة بنمو الجانب الوجداني من شخصية التلميذ:

1 ـ إضفاء جو من المرح والمتعة.
2 ـ إدخال السرور إلى قلب التلميذ، ومساعدته في مقاومة الشعور بالخمول والملل أثناء الدوام المدرسي.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 83 12/13/10 12:35:31 PM

مكونات اللعبة:

تتكون اللعبة من نوعين من البطاقات:

البطاقات الصغيرة:

وتستخدم في اللعب بوضعية الجلوس، وهي عبارة عن 45 بطاقة بحجم (8.5x6 سم) مصنفة بحسب الألوان وكما يلي:

1. **البطاقات الحمراء: وهي 9 بطاقات تحمل صورة التلميذ عبدالرحمن عيسى مقترنة بمركبته المفضلة (دراجة نارية بحرية jet ski).**
2. **البطاقات الزرقاء: وهي 9 بطاقات تحمل صورة التلميذ محمد عبدالعزيز مقترنة بمركبته المفضلة (الدراجة النارية).**
3. **البطاقات الصفراء: وهي 9 بطاقات تحمل صورة التلميذ محمد ناصر مقترنة بمركبته المفضلة (الباجي أو البانشي).**
4. **البطاقات الخضراء: وهي 9 بطاقات تحمل صورة التلميذ حمد عدنان مقترنة بمركبته المفضلة (سيارة من نوع الـ «جيب» jeep).**
5. **البطاقات السوداء: وهي 9 بطاقات تحمل صورة التلميذ حامد عبد اللطيف مقترنة بمركبته المفضلة (سيارة سباق برتقالية اللون).**

البطاقات الكبيرة:

وهي عبارة عن 5 بطاقات كبيرة شبيهة بالصغيرة، يحمل كل منها لوناً من الألوان السابقة، وتستخدم في طريقة اللعب على لوحة الفصل.

طريقة اللعب:

أولاً ـ اللعب الجماعي بوضعية الجلوس:

وتستخدم في هذه الطريقة البطاقات الصغيرة فقط، حيث تقوم المعلمة بترتيب وضعية جلوس التلاميذ عل شكل حلقة، ثم تضع أمامهم خمس بطاقات مختلفة اللون، ومن ثم يتم خلط البطاقات وتوزيعها عشوائياً وبالتساوي، بعد ذلك يطلب من كل تلميذ أن يأخذ بطاقة واحدة من بطاقاته، ويضعها على البطاقات الموجودة أمامه بحسب اللون، بشرط أن يذكر في كل مرة: لون البطاقة، واسم صاحب الصورة الموجودة على البطاقة، واسم المركبة (مثال: حمد عنده جيب أخضر ـ محمد عنده «سيكل» أزرق، وهكذا.. إلخ). وبعد ذلك يطلب من التلميذ الذي يليه أن يلعب بالطريقة نفسها، إلى ينتهي اللعب بفوز أحد التلاميذ، ويتم تذكيره بنطق كلمة «أونو» إعلاناً عن فوزه باللعبة، وأخيراً يستمر بقية التلاميذ باللعب حتى تنفد البطاقات، ويفوز التلاميذ، الواحد تلو الآخر .

ثانياً ـ اللعب الجماعي باستخدام لوحة الصف:

وهي طريقة مماثلة للطريقة السابقة، ولكن تختلف عنها بأن توضع البطاقات الكبيرة

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 84 12/13/10 12:35:31 PM

على لوحة الصف، ويطلب من التلاميذ تصنيف البطاقات ـ بالترتيب ـ على اللوحة.

مميزات اللعبة:

تتميز لعبة «الأونو» المصورة ـ التي أعدتها الباحثة الحالية ـ عن كل من اللعبة الأصلية وغيرها من الألعاب التربوية والترفيهية الأخرى في المميزات الآتية:

1 ـ ترمي إلى تحقيق أهداف شاملة (معرفية، واجتماعية، ووجدانية)، كما يمكن استخدامها في تحقيق أهداف أخرى من مثل تعليم الأرقام في مادة الرياضيات، أو تعليم الأرقام باللغة الإنجليزية.

2 ـ يصلح استخدامها للأطفال الأسوياء والأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة.

3 ـ تحمل صفات اللعبة الجيدة من حيث توافر شروط الأمن والسلامة، وتوافر عوامل التشويق والإثارة والمتعة لما تحتويه من ألوان جذابة، وصور شخصية، ورسومات لمركبات ووسائل تنقل يستهويها الطفل والشاب المعاصر.

4 ـ تحمل اللعبة صوراً لسيارات أو مركبات نعدّها بسيطة، ولكنها تمثّل لهم الكثير مما يرتبط برغباتهم وطموحاتهم.

5 ـ تم ربط صورة التلميذ (بعد الاستئذان من ولي أمره) بصورة المركبة التي يفضلها، وذلك بهدف ترسيخ فكرة الارتباط بين شخصية التلميذ ورغباته، ورفع مستوى التحدي لتحقيق تلك الرغبات.

النموذج الثاني: لعبة «الدومينوز» DOMINOES المصورة لخدمة أطفال «الداون»:

تشبه لعبة «الدومينوز» المصورة (انظر الشكل 2) اللعبة الأصلية من حيث الفكرة والهدف العام، وهو الربط بين القطع المكونة للعبة بحسب الصور المتشابهة، ولكنها تختلف عن الأصلية من حيث مادة التصميم (الفلين)، وحجم القطع، والصور المرسومة عليها.

الدافع من تصميم اللعبة:

لاحظت الباحثة من خلال ممارستها مهنة التعليم في فصول «الداون» نجاح لعبة «الأونو» المصورة في تحقيق الأهداف المرجوة، مما دفعها إلى تصميم لعبة «الدومينوز» المصورة، وذلك عن طريق تحويل صورة المركبة المفضلة عند كل من التلاميذ من لعبة «الأونو» إلى لعبة أخرى يستهويها الطفل أو المراهق الكويتي، وقد لاقت هذه اللعبة ـ فعلاً ـ إعجاب تلاميذ «الداون».

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 85 12/13/10 12:35:31 PM

الشكل(1)
لعبة «الأونو»
المصورة لأطفال «الداون»
إعداد وتصميم: أ. سوسن حبيب عباس

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 86 12/13/10 12:35:37 PM

أهداف اللعبة:

1 ـ تنمية القدرة على الربط بين الصور المتشابهة.
2 ـ تشجيع طفل الداون على المشاركة في الألعاب الرائج تداولها في المجتمع الكويتي.
3 ـ إدخال السرور في نفس التلميذ عندما يجد لعبته المفضلة (الدراجة النارية أو سيارة السباق...) مرتبطة بلعبة «الدومينوز».
4 ـ إثارة جو من التشويق؛ مما يشكل حافزاً لتحقيق أهداف الدروس أو النشاطات المقبلة.

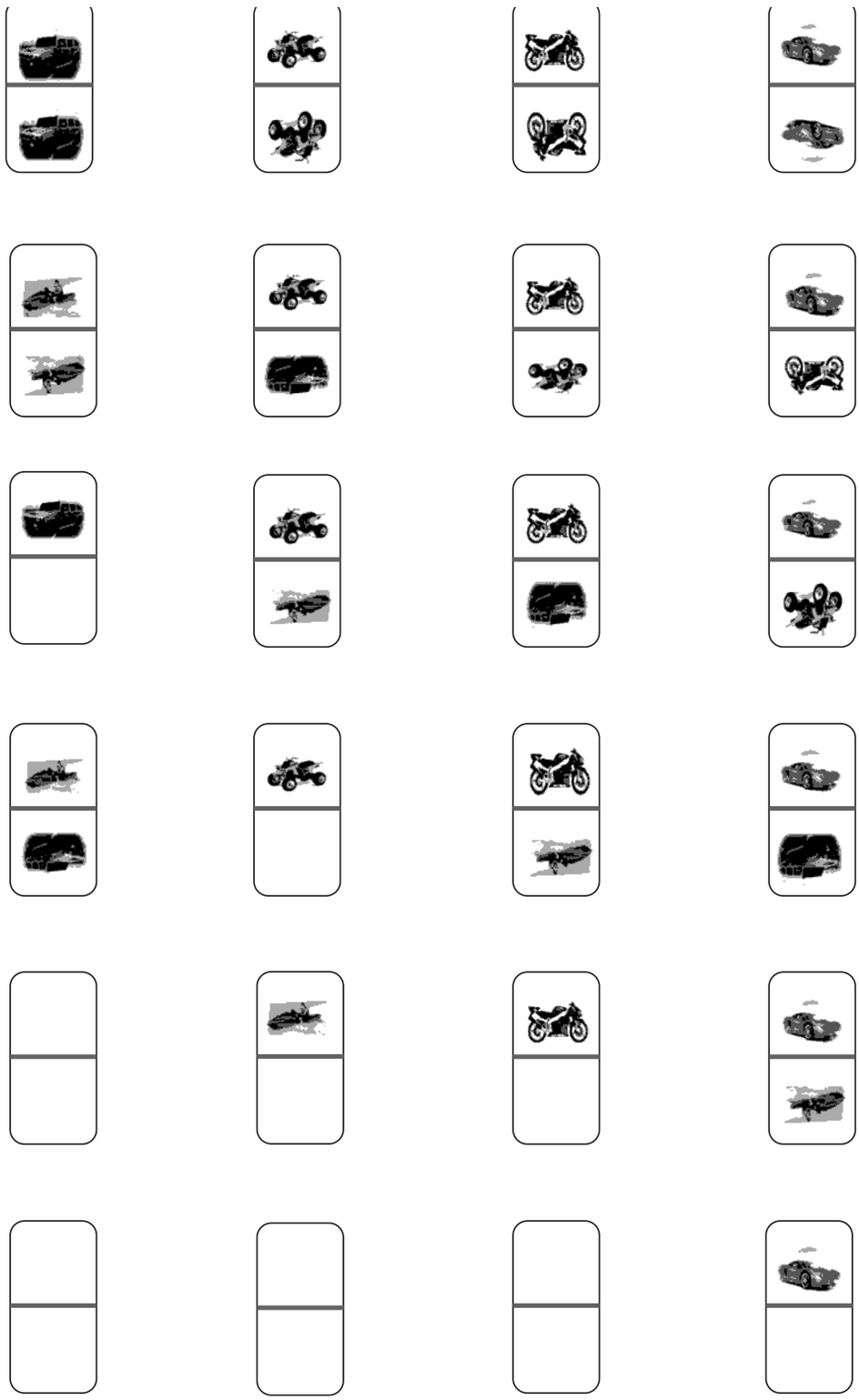
مكونات اللعبة:

تتكون «الدومينوز» المصورة من عدد من البطاقات الفلينية الكبيرة (24 بطاقة بحجم 10 ـ 20 سم) تحمل كل منها صوراً مختلفة للمركبات التي يفضلها التلاميذ.

طريقة اللعب:

يتم خلط بطاقات اللعبة ثم توزيعها بين التلاميذ بالتساوي، ومن ثم تضع المعلمة بطاقة واحدة على لوحة الصف، وتعلن ببدء اللعبة، بعد ذلك يطلب من كل تلميذ أن يختار مما بين يديه البطاقة التي تحمل صورة المركبة المشابهة للمركبة المرسومة على أحد طرفي البطاقة المعروضة على لوحة الصف، ويستمر التلاميذ باللعب الواحد تلو الآخر حتى تنتهي اللعبة، ثم يتم تكريم الفائزين بالترتيب.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 87 12/13/10 12:35:37 PM



الشكل(2)
لعبة الدومينوز المصورة لأطفال «الداون»
إعداد وتصميم: أ. سوسن حبيب عباس

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 88 12/13/10 12:35:40 PM

الخلاصة:

نستخلص أن اتجاهات الطفل أو المراهق من فئة «الداون» تنعكس لتظهر في السمات الآتية:

1 ـ حب الحياة والرغبة في استمرارها.

2 ـ التحدي والأمل الواسع في إمكانية تحقيق طموحات المستقبل.

وإن ذلك لجدير بأن يدفع الباحث أو العامل في مجال التربية الخاصة إلى تصميم النشاطات والوسائل التي تهدف إلى إسعاده وتنمية قدراته ـ في الوقت نفسه.

وفيما يأتي بعض ما تقدمه الباحثة من توصيات:

1 ـ تدعو الباحثة العاملين في المجالات العلمية المختلفة إلى التوجه نحو ترجمة الفكر المرتبط بالمجال العلمي، وتطبيق البحوث والدراسات، والإقبال على الإنتاج الفردي.

2 ـ توصي الباحثة العاملين في مجال التربية بالبدء في التوجه إلى الابتكار والإبداع في تصميم نشاطات وبرامج تربوية وفعالة وهادفة تخدم الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة.

3 ـ ضرورة الالتزام بشروط تصميم اللعبة الجيدة، وأهم هذه الشروط: الدقة في تحديد أهداف اللعبة من خلال التعايش مع بيئة التلميذ، والملاحظة العلمية الدقيقة لميوله واستعداداته وقدراته، وتوفير عناصر الإثارة والتشويق.

4 ـ دعوة المؤسسات التربوية والجهات الخيرية إلى تشجيع الفئات المبدعة في المجتمع الكويتي من خلال التطوع في استقبال النشاطات الإنسانية والتربوية المبتكرة، وتبني إخراجها بالصورة المطلوبة.

5 ـ تشجيع الطاقات والمبدعين في المجتمع الكويتي على تصميم الألعاب الإلكترونية لخدمة الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة.

المراجع

المراجع العربية:

يحيى، خولة، وعبيد، ماجدة (2004). الإعاقة العقلية. عمّان: دار وائل.

عباس، سوسن (2004). اتجاهات الأبناء نحو أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالاكتئاب عند عينة من المراهقين الكويتيين. رسالة ماجستير (غير منشورة)، الكويت: جامعة الكويت.

العميري، شريفة، والعسعوسي، مريم، والمعتوق، نوال، وبهبهاني، أمل (1995). الرعاية الذاتية: كتاب التلميذ (ط1). الجزء الأول، الكويت: الشركة العصرية للطباعة.

العميري، شريفة، والعسعوسي، مريم، والمعتوق، نوال (2005). دليل المعلم لمنهج الرعاية الذاتية لفصول متلازمة «الداون» بالمرحلة الابتدائية (ط1). الكويت: وزارة التربية.

الشيخ، غريد (2006). تربية وتعليم الطفل من خلال اللعب. بيروت: دار الهادي.

المجلسي، محمد باقر (1427). بحار الأنوار الجامعة لدرر أخبار الأئمة الأطهار (ط1). الجزء 16، طهران: مؤسسة إحياء الكتب الإسلامية.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 89 12/13/10 12:35:40 PM

المراجع الأجنبية:

Avenevoli, S., & Steinberg, L. (2001). The continuity of depression across the adolescent transition. In H. W. Reese & R. Kail (Eds.), Advances in child development and behavior, Vol. 28 . (pp. 139 -173). New York: Academic Press.

Stark, K.D., Bronic, M.B., Wong, S., Wells, G., & Ostrander, R. (2000a). Depressive disorders. In M. Hersen & R. T. Ammerman (Eds.), Advanced abnormal child psychology, (pp.291- 326). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

الملحقات
ملحق رقم (1)
تعريف لعبة «الأونو» الأصلية

ما لعبة «الأونو» UNO؟ (المتداولة في الأسواق حالياً)؟

هي لعبة بطاقات عائلية مطوَّرة من لعبة ترويحية قديمة جداً كانت مشهورة باسم «ميندي كوت» MENDI KOT، يشارك فيها عدد من اللاعبين (2 ـ 10 لاعبين)، ويستهويها عادة اللاعبون الذين تتراوح أعمارهم من سن 7سنوات وأكثر، وتتكون اللعبة من عدد من البطاقات الملونة والمصنفة بحسب كل من اللون (الأحمر، والأصفر، والأخضر، والأزرق، بالإضافة إلى الأسود)، والعدد (من العدد صفر إلى 9)، والفُرص أو الحيل (مثل: بطاقات عقوبة السحب الإجباري لبطاقتين أو أربع بطاقات، ...إلخ). أما طريقة ممارسة اللعبة فهي تتمثل بالبدء بخلط البطاقات، ثم توزيعها بين اللاعبين، بحيث يحصل كل لاعب على سبع بطاقات متنوعة اللون والعدد والفُرَص، ومن ثم يقوم كل لاعب ـ بالترتيب بحسب الدور المتفق عليه ـ بإلقاء البطاقة التي يجدها مناسبة، وهو في كل مرة يحاول أن يتخلص من عدد بطاقاته بقدر الإمكان، وأن يعمل ـ في الوقت نفسه ـ على تأخير بقية اللاعبين عن إنهاء بطاقاتهم باستخدام كافة الحيل والفرص، وأخيراً تنتهي اللعبة عند إعلان الفائز بانتهاء عدد بطاقاته ناطقاً باسم اللعبة (أونو UNO) بصوت يشترط أن يسمعه جميع اللاعبين. وهناك بعض الضوابط والأخلاقيات التي ينبغي أن يلتزم بها اللاعب من مثل: ترك الغش، وعدم النظر في بطاقات الآخرين، وعدم إخبار اللاعبين بما يحمله أحدهم من بطاقات.

وفيما يأتي أهم أهداف ممارسة لعبة الأونو الشهيرة:

1 ـ الترويح والترفيه الجماعي.
2 ـ تنمية القدرة على التفكير في استخدام الحيل التي توفرها اللعبة في أثناء محاولة اللاعب الوصول إلى أقل عدد ممكن من البطاقات.
3 ـ تنمية القدرة على حسن التدبير في استخدام الحيل التي توفرها اللعبة في أثناء محاولة اللاعب تأخير بقية اللاعبين تحقيقاً لفوزه.
4 ـ تنمية السرعة في كل من التفكير والأداء عند اللاعب بخاصة عندما يسعى إلى أن يكون الفائز الأول.

شكر وتقدير

في البداية أشكر الله تعالى وأحمده على نعمه الوافرة، ثم أتقدم بجزيل الشكر إلى جميع أبنائي وتلاميذي الأعزاء في قسم «الداون».

وأهدي هذا العمل إلى تلميذي العزيز الطفل حامد عبد اللطيف الذي كنت أرى في عينيه نظرات التطلع للمستقبل، وهو يشاهد صورة سيارته البرتقالية المقترنة بصورته الشخصية في لعبة «الأونو» المصوَّرة، تلك التي أعددتُها ـ متأمِّلةً ـ إدخال السرور إلى قلبه، وقلوب زملائه.

سوسن حبيب

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 90 12/13/10 12:35:41 PM

دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في المرحلة الثالثة 2004-2009 من مشروع مبارك العبد الله المبارك الصباح للدراسات 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 الاقليمية.
- 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 التزاما كاملاً بما جاء في خطة الدراسة التي تمت الموافقة عليها.
- يلتزم الباحث بتقديم تقارير مرحلية عن كيفية سير الدراسة.
- لا تُقبل الدراسات والبحوث المستلة 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 الابراهيم
رئيس مجلس الإدارة
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
ص.ب: 23928 الصفاة
الرمز البريدي: 13100 ـ دولة الكويت
تلفون: 4748250 / 4748479
فاكس: 4749381
البريد الإلكتروني: e-mail:haa49@qualitynet.net

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 91 12/13/10 12:35:42 PM

أنشطة وأخبار
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

* بدعوة من المنتدى الإستراتيجي العربي ، المنبر الفكري لمؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، والمكتب الإقليمي للدول العربية في برنامج الأمم المتحدة الإنمائي إلى مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، شارك الدكتور حسن الإبراهيم في حفل إطلاق «تقرير المعرفة العربي للعام 2009 : نحو تواصل معرفي منتج» الذي أطلق في دبي (فندق ميناء السلام) بتاريخ 28 أكتوبر 2009 تحت رعاية صاحب السمو الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم ، نائب رئيس دولة الإمارات العربية المتحدة، رئيس مجلس الوزراء، حاكم دبي.

ومن الجدير بالذكر أن «تقرير المعرفة العربي للعام 2009 : نحو تواصل معرفي منتج» يناقش العوامل المحفزة والمعيقة للمعرفة في البيئة العربية، ومدى التطور في المجالات والمرتكزات الرئيسة لمجتمع المعرفة، كالتعليم والاتصال والمعلومات والبحث العلمي والإبداع.

* شاركت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بإصداراتها في المعرض الذي أقيم على هامش «المؤتمر الخليجي الثاني لصحة اليافعين» الذي عقد بفندق شيراتون الكويت خلال الفترة من 13-15 أكتوبر 2009 ، والذي نظمته وزارة الصحة بالتعاون مع وزارة التربية.

* في الحادية عشرة من صباح يوم الثلاثاء الموافق 10/11/2009 زار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية الأستاذ الدكتور / إسماعيل سراج الدين - عضو اللجنة الإشرافية العليا ، ولجنة الخبراء لمشروع المؤشرات التربوية وبناء القدرات الوطنية الذي أعدته الجمعية ، وكان في استقباله الدكتور حسن الإبراهيم وأعضاء الجمعية.

* شاركت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بإصداراتها، ومن بينها مجلة الطفولة العربية في معرض الكويت الرابع والثلاثين للكتاب الذي أقيم خلال الفترة من 28 أكتوبر - 7 نوفمبر 2009 .

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 92 12/13/10 12:35:42 PM

من قصص الأطفال

إعداد: د. علي عاشور الجعفر

اسم السلسلة: جائزة سوزان مبارك لأدب ورسوم كتب الأطفال
اسم القصة: شادي وسيدة الألوان
اسم المؤلف: سوزان عبد الرزاق محمد
اسم الرسام: هند الريس
دار النشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب
مكان النشر: القاهرة ـ مصر
سنة النشر: 2006
القيم: التعاون / الإخلاص في العمل / عدم التهاون في قدرات الأطفال / عدم اليأس والخوف / المثابرة.

التلخيص:

توجد قرية بعيدة مشهورة في صناعة الملابس، ولكن لا تصنع إلا الملابس البيضاء، وأهل هذه القرية لا يحبون ولا يساعد بعضهم بعضاً، وكان هناك أصدقاء ثلاثة شادي وكريم وسلمى، يحب بعضهم بعضاً، فسأل شادي جدته لماذا نحن لا نرتدي إلا اللون الأبيض؟ فقالت له في حزن: وذلك بسبب غضب سيدة الألوان، وخروجها من القرية حينما رأت الناس لا يساعد بعضهم بعضاً ولا يحبون غيرهم، فساحت جميع الألوان إلا اللون الأبيض، وساد عليهم الشر حينما أتى رجل إلى القرية، وحثهم على فعل الشر، فصدّقه الناس، فبني له قصر مظلم بجانب القرية، وبعد ذلك ذهب رجل إلى سيدة الألوان ليطلب منها المصالحة، فقالت له: لا أرجع حتى يحب الناس بعضهم بعضاً ويتعاونوا، وحاول إقناع الناس بذلك، لكن لا جدوى، فسكن هذا الرجل آخر القرية، وفي الصباح قال لأصحابه هذه القصة فعزموا على حل هذه المشكلة قبل أن يسيطر عليهم اللون الأسود، وتصبح كما أرادها سيد الظلام مدينة له، فذهبوا إلى الرجل ليدلهم على قصر سيد الظلام، وليساعدهم في ذلك، وهو يُدعى عرفان، ففرح كثيراً لذلك، وقال لهم: طريق الوصول إلى القصر عن طريق عربة «شراني» الذي يُوَصل الأخبار والطعام إلى سيد الظلام، فعرض عليه عرفان الموز؛ لأن شراني يحبه كثيراً إلى أن يتسللوا إلى داخل العربة فذهب الأصدقاء إلى القصر، وكان مظلماً جداً فدار الحوار بينهما، وهل ساد اللون الأسود في القرية، فقال سيد الظلام: لن ينجو، ولن تعود سيدة الألوان؛ لأن الجوهرة في مدينة الظلام، وخفت نورها، فبدونها لا يستطيعون إرجاع الألوان، وخرج شراني من القصر فتسلل الأطفال مرة أخرى، وحينما وصلوا ذكروا لعرفان ما رأوه، وما هي الجوهرة، وكيف يجدونها، فقال لهم: نواياكم الحسنة وحبكم للخير سيدلكم عليها فقالوا: لماذا لا تذهب معنا؟ قال ستعرفون لاحقاً، فذهبوا إلى مدينة الظلام للبحث عنها، فوجدوا قطة قدمها تنزف، فساعدوها، ثم حفرت وأخرجت ورقة، ثم اختفت، وأخذوا الورقة، ثم وجدوا طفلاً يبكي لأن لعبته انكسرت، فصنعوا له لعبة، فأعطاهم لعبته القديمة، وبها ورقة، فاختفى الطفل، ثم وجدوا عربة فوقها عجوز ويجر الحصان العربة بصعوبة، فأزاحوا الأحجار عن الطريق، فوضعت العربة صندوقاً ثم اختفت، ولما فتحوه وجدوا الجوهرة، ولكن أشعتها خفيفة، ولم تشع مثل الشمس إلا إن تعاون أهل القرية، وحينما ذهبوا للقرية وجدوها مظلمة فنادوا أهل القرية، وأقنعوهم بأن يتعاونوا لرد

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 93 12/13/10 12:35:43 PM

سـيد الظلام عن نواياه الشـريرة، فتكاتفوا، وعاد نور الجوهرة مثل الشمس، وعادت سيدة الألوان، وعرفان الرجل العجوز أصبح شـاباً، وكان اللون الأبيض الذي لم يسـتطع الذهاب مع سـيدة الألوان حتى تنقذ القرية، وهو سـره بعدم الذهاب معهم، وخوفه من سيد الظلام أن يعرفه، وعادت الألوان من جديد.

اسم القصة: فاطمة المعدول
اسم المؤلف: الدنيا بكل الألوان
اسم الرسام: ريم هيبة
دار النشر: نهضة مصر
مكان النشر: القاهرة ـ مصر
سنة النشر: 2006
الطبعة: الأولى

التلخيص:

تطـرح القصة فكرة جميلة و مهمة جداً، وهـي التعدد والاختلاف في هذه الدنيا من حيث الشـكل واللـون، فنحن نجد ذلـك الاختلاف في عناصـر الطبيعة، وبهذا يكمن سـر جمالها، فالطبيعة جميلة بتعدد ألوانها وصورها، وكذلك البشـر أجناسـهم وألوانهم مختلفة وعلى الرغم من هذا الاختلاف فهم يمتزجون و يعيشـون مع بعضهم البعض، مثلما يحتوي طبق السلطة على الخضروات المختلفة الألوان والأشكال، ولهذا تكون جميلة ومتنوعة.

اسم القصة: زهري.. زهري.. زهري
اسم المؤلف: وفاء توفيق القسوس
اسم الرسام: لجينة الأصيل
دار النشر: المؤسسة العربية للدراسات والنشر
مكان النشر: بيروت ـ لبنان
سنة النشر: 2007
الطبعة: الأولى

التلخيص:

مثل جميع البنات الصغار تحب «فرح» اللون الزهري بشدة، إلا أنها أفرطت في حبها له، فلم تتناول من الطعام إلا الحليب المخفوق بالفراولة؛ لأن لونه زهري، ولم تلبس من الثياب إلا ثوبهـا الزهري وحـاول والداها إقناعها بجمـال وروعة الألوان الأخـرى التي خلقها الله سبحانه وتعالى في الطبيعة، ولكنها كانت ترفض التجاوب معهم، وتتمنى لو أن كل شيء حولهـم يصبح زهرياً، فهي شـديدة التعلق بهذا اللـون. وفي أحد الأيام ذهبـت فرح للنوم، ولبسـت بيجامتهـا الزهرية، وتغطت بلحافهـا الزهري أيضاً، وحلمت فـرح بأن بيتها وكل شـيء أصبح زهري اللون؛ الأشجار، السـيارات وملابس جميع الناس، وفرحت كثيراً بهذا، وذهبت لتغتسـل، وتسـتعد للذهاب للمدرسـة، وتفاجأت بتحول لونها ولون شـعرها إلى اللون الزهري، وركضت تنادي أمها، فوجدت والديها أيضاً أصبح لونهما زهرياً، وكل شيء حولها لونه زهري، كان هذا مملاً جداً، فبكت فرح لاختفاء الألوان، وفجأة سمعت صوت أمها

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 94 12/13/10 12:35:44 PM

توقظهـا من النوم، لقـد كانت فرح تحلم، وعندما رأت أمها وجـدت أن لونها طبيعي، وكذلك هي لم تتحول إلى اللون الزهري، ونظرت من النافذة فوجدت الحياة مليئة بالألوان. فغيرت فـرح رأيها، وقالت لأمها: إنها لا تريد اللون الزهـري، فهي تحب جميع الألوان، وفرحت الأم بهذا التغيير، ولبسـت ملابـس ملونة وجميلة، وأخذت حقيبة طعامهـا الملونة، وذهبت إلى المدرسـة وهي فرحة بجميع الألوان، إلا أنها لم تتمكن مـن التخلص من حبها للون الزهري، فكانت تلبس جواربها الزهرية.

اسم السلسلة: قوس قزح
اسم القصة: غادة والألوان السبعة
اسم المؤلف: نعمات إبراهيم
دار النشر: شركة سفير
مكان النشر: القاهرة ـ مصر
سنة النشر: 2001
القيم: الطبيعة / الخيال / قدرة الله عز وجل.

التلخيص:

تتكلـم هـذه القصة عن قـوس قزح، وأنـه يتكون من سـبعة ألوان، وهو يظهـر في أثناء النهار بعد سـقوط الأمطار، ولا يظهر ليلاً، وهناك الطفلة «غادة» التي وقفت تراقب سـقوط المطـر، ثم توقفت قطرات المطر، وبدأت الشـمس تظهـر من جديد لتنير الكـون، وظهر قوس قزح الوهمي، وهنا أغمضت غادة عينيها، وتخيلت نفسـها تمتطي قوس قزح، وأخذت تهتز فوق قوس قزح، فطـار اللون الأحمر ليعطي الأزهار ألوانها البديعة، وطار اللون البرتقالي ليعطي ثمار البرتقال واليوسـفي ألوانها، وطار اللون الأصفر ليغطي سنابل القمح، واللون الأخضر ليغطي أوراق الشجر، وطار اللون النيلي ليغطي ماء النيل العذب الذي نشرب منه، وتعيش فيه الأسـماك التي نأكلها، ثـم فتحت غادة عينيها، وقد جـاء الليل، فوجدت الأزرق يكسـو السـماء ذات النجوم والكواكب التي تسـاعدنا على معرفة الأيام والشهور والسنين، ولم يبقَ إلا اللون البنفسـجي، وعادت غادة إلى غرفتها، فوجدت اللون البنفسـجي ينعكس على جميع فساتينها، فهي تحب هذا اللون ثم قالت بصوت مرتفع: ما أجمل الطبيعية وألوان الطيف التي تعكس على الكون الجمال.

اسم السلسلة: كتاب تفاحة
اسم القصة: ثوب تفاحة
اسم المؤلف: لجينة الأصيل
اسم الرسام: لجينة الأصيل
دار النشر: دار الحدائق
مكان النشر: بيروت ـ لبنان
سنة النشر: 2000
الطبعة: الأولى
القيم: الحرص على الأخذ بآراء الآخرين ـ الحرص على التروي في أخذ القرار ـ وجوب أخذ المشورة حتى في أبسط الأمور ـ الحرص على التفكير قبل الإقدام على فعل أي شيء ـ الحرص على التأمل في الطبيعة ـ شكرا لله سبحانه وتعالى على الطبيعة الجميلة بألوانها.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 95 12/13/10 12:35:45 PM

التلخيص:

كان هناك فتاة جميلة اسمها تفاحة، كانت محتارة في اختيار ثوب العيد، فكانت تذهب إلى الحقل، وتفكر في ألوان ثوب العيد، فكانت تسأل جميع ما في الطبيعة من فراشات، أرنب، نحل، ضفدع، سمكة أو عصفور لكي تأخذ برأيهم في اختيار ألوان ثوبها، فكانت عندما تسأل أي حيوان عن أي لون يفضل، يجاوبها بما يراه أجمل الألوان في رأيه، أو حتى لون غذائه المفضل، لذلك عندما سألت الأرنب أجاب اللون البرتقالي دليل على محبته للجَزَر، والفراشات أجابت باللون الأحمر دليل على شقائق النعمان، والنحل أجاب باللون الأصفر دليل على حبه الشديد لزهرة عباد الشمس، والضفدع اختار اللون الأخضر لحبه لورق الشجر، والسمكة اختارت اللون الأزرق، وذلك لوجوده في البحر مكان عشته، والعصفور اختار اللون البنفسجي لحبه للتوت، ومع هذه الألوان الجميلة احتارت تفاحة في اختيار لون واحد فقط لثوب العيد، وهي تمشي في الحديقة شاهدت قوس قزح، ففرحت؛ لأنها رأت جميع الألوان فيه فقررت أن يكون ثوبها مزركشاً فيه كل الألوان الجميلة، فكان عيدها جميلاً مثل ألوان ثوبها، وكانت سعيدة بصحبة أصدقائها.

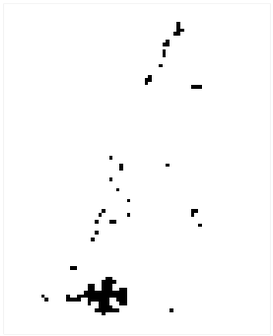
اسم السلسلة: هيا نكتشف
اسم القصة: ألوان التخفي: كيف تتنكر الحيوانات؟
اسم المؤلف: كارولين أوتو.
اسم الرسام: ميجان لويد.
دار النشر: نهضة مصر
مكان النشر: القاهرة ـ مصر.
سنة النشر: 2005
الطبعة: الأولى
القيم: قدرة الله / التأمل / حكمة الله في ألوان الحيوانات / المعرفة واكتساب المعلومات.

التلخيص:

يتخفى الأيل في العشب لأن لونه يشبه لونها، فيمر الأسد دون أن يراها، وطائر الحناء يصطاد حشرة شكلها يشبه تماماً ورقة الشجرة. لا يستطيع الكلب أن يهجم على حيوان الظربان بسبب الرائحة الكريهة التي يصدرها عند شعوره بالخطر، ودائماً الحيوانات إما أن تصطاد طعامها أو تكون فريسة، والحيوانات تأكل لكي تعيش، وتختبئ حين تشعر بالخطر في الجحور أو الحفر أو العش أو وسط النباتات، أو تختبئ في مكان واسع ولا يراها أحد لتشابه لونها مع لون الطبيعة مثل حيوان الأيل، ونجد أن كلا من الخشف وأمه والسد الجبلي يستخدم التمويه للتخفي، ويصبح ساكناً في مكانه حتى لا يلفت انتباه الصياد، ونجد لون التمويه إما أن يكون لوناً أو أكثر، ويكون نفس لون البيئة التي يعيش فيه الحيوان، وأحيانا تختبئ بعض الحيوانات باستخدام النباتات أو الأحجار مثل سرطان البحر الذي يزين نفسه بالقواقع والطحالب. ونجد أنه يعيش في جبال المناطق الشمالية دجاج التارميجان ولونه يشبه لون الصخور، وحين تسقط الثلوج يظهر له ريش أبيض مثل الثلج، وأحيانا يتغير لون بعض الحيوانات مثل لون البيئة وأحيانا تتغير ألوان صغار الحيوانات في أثناء النمو حيث تصبح أكبر وأقوى وأسرع، وتختفي النقط على

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 96 12/13/10 12:35:46 PM

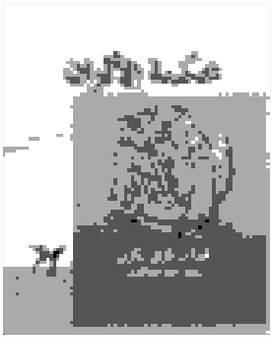
شـعر الخشف بالتدريج كلما كبر، وزادت قدرته على الجري والابتعاد عن الخطر، وتحتاج السـحلية لثلاث دقائق لتغيير لونها، وأحياناً تستخدم الحيوانات درجات الألوان الجذابة، وأحيانا تقلد الحيوانات غير المؤذية الحيوانات المؤذية لتحمي نفسها.



اسم القصة: علبة الألوان
اسم المؤلف: كامل أيوب
اسم الرسام: رمزي مجاهد
دار النشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب
مكان النشر: القاهرة ـ مصر
سنة النشر: 2004
القيم: مساعدة الآخرين / التعاون / المحافظة على الأغراض.

التلخيص:

كانت هناك فتاة تدعى «مها»، تفكر وهي تقف خلف نافذتها، وكان المطر يهطل بشدة وهي غير سـعيدة لأنها بدأت لوحتها عن الربيع التي سـوف تدخلها في مسـابقة جماعة الرسـم بالمدرسـة، ولكنها تذكـرت أن علبة الألوان تركتها بدرجها في الفصل، ولا تسـتطيع شـراء ألوان جديدة لأن الجو ممطر، ولا تسـتطيع الذهاب لاسترجاعها، ويجب عليها أن تبحث عن علبـة ألـوان قديمة، وعندما وجدتها كانت بعض المربعات فارغـة ما عدا ثلاثة ألوان الأحمر والأزرق والأصفـر، وفي الوقـت الذي كانت فيه تفكـر في الحل تطوعت الألوان لمسـاعدتها فقالـوا لهـا: أيّ الألوان تحتاجـين؟ وقالت إنها تريد الأخضـر والبنفسـجي والبرتقالي، ثم اندمجت الألوان مع بعضها وأعطتها ما تريد من الألوان، واكتشفت مها العلاقة بين الألوان، وفرحت باستكمال لوحتها.



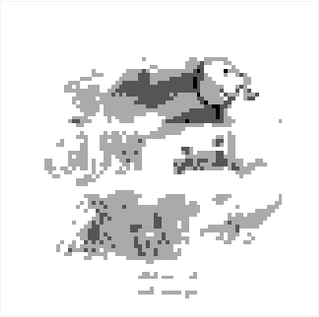
اسم القصة: محكمة الألوان
اسم المؤلف: د. طارق البكري
اسم الرسام: أحمد عبد العزيز
دار النشر: دار الرقي
مكان النشر: بيروت ـ لبنان
سنة النشر: 2005
الطبعة: الأولى
القيم: أهمية الألوان / الحب / التعاون / الندم / الاعتراف بالخطأ.

التلخيص:

هناك فتى صغير يدعى مسروراً، كان شغوفاً بحب الألوان وكان لا يخرج من البيت دون حقيبتـه التـي تحتوي على كل الألـوان، والفرش المتنوعـة الحجم، ولكل لون عند مسـرور معنى، فالزهري للورود، والأخضر للعشـب والطبيعة، والأسـود لليل والسـكون، مسرور يتسـاءل هل للألوان حيـاة وروح، وصار يبحـث ويفكر طويلاً، وبحث عن أسـرار الألوان، وأغرب لون صادفه هو الأبيض، فما معنى اللون، الأبيض فتوصل مسـرور إلى أن البياض

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 97 12/13/10 12:35:46 PM

شـيء لا معنـى له قـرر أن يزيل كل ما هو أبيض فـي غرفته، وأحضر كيسـاً ووضع فيه كل الألوان البيضاء، فثارت الألوان جميعها على ما فعله مسـرور، وفجأة اختفت جميع الألوان مـن الغرفـة ومن الكون فاجتمـع كل الألوان حول مسـرور، وقررت محاكمتـه، وكان اللون الأزرق القاضي استمع القاضي إلى رأي الألوان وشهادة الأشياء التي تحب الألوان، وسمح القاضي لمسـرور أن يدافع عن نفسه فاعترف مسـرور بذنبه، وناشد القاضي أن يعفو عنه، لأنه عرف خطأه وندم عليه.



اسم القصة: رائحة الألوان
اسم المؤلف: د. علي عاشور الجعفر
رسوم الإشارات: علي إبراهيم عبد الهادي
دار النشر: شركة سيتي جرافيك
مكان النشر: الكويت
سنة النشر: 2004
الطبعة: الأولى
القيم: الإدماج / الاهتمام / الحب.

التلخيص:

تعتبـر القصة الأولى من نوعها في الجمع بين كل فئات المجتمع؛ حيث يتحقق من خلالها الإدماج الثقافي في الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والأطفال العاديين، وهي تحكي قصة طفلة تتحدث عن إعاقتها البصرية، وأنها لا تتمكن من الرؤية كبقية الأطفال. لكن هذه الطفلة لها القدرة على التعرف على الألوان من خلال رائحتها.

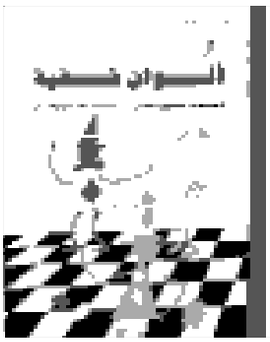
وتتميـز هذه القصة بجمع اللغة العربية ولغة الإشـارة، ورمـوز ماكتون في كل صفحة من صفحات القصة، فكل طفل يقرأ ما يناسـبه من لغـة، وآخر ورقة في القصة هي الصفحة الخاصـة بلغة برايل للمكفوفـين، ولم يكن هذا الفصل عن بقية اللغـات إلا لخصوصية هذه اللغة، واحتياجها لنوعية خاصة من الورق.

اسم السلسلة: تعرف على
اسم القصة: الألوان
اسم المؤلف: محمود جعفر
دار النشر: اللجنة القومية العليا لمهرجان القراءة للجميع
مكان النشر: القاهرة ـ مصر
سنة النشر: 2001
القيم: تعرف الأطفال الألوان الجميلة وماذا نحصل عندها خلطها.

التلخيص:

ذهب دقدق إلى الغابة مع رفاقه، فرأى الببغاوات الملونة، ورأى الأطفال مغطين بالألوان، فقـرر دقدق أن يلون جسـمه، فلونوه بالألـوان بالأزرق مثل البحر، والأصفر مثل الشـمس، وعندمـا نخلـط الأحمر والأصفـر نحصل علـى البرتقالـي، والأحمـر والأزرق نحصل على بنفسجي، راح أصحابه يبحثون عنه فرأوه بالماء وقد غسل نفسه.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 98 12/13/10 12:35:47 PM



اسم القصة: ألوان شقية
اسم المؤلف: د. شهيرة خليل
اسم الرسام: صلاح بيصار
دار النشر: المركز القومي لثقافة الطفل
مكان النشر: القاهرة ـ مصر
سنة النشر: 2002
القيم: الصداقة / التعاون / لكلٍّ جماله الخاص.

التلخيص:

كان «أحمر» يلعب مع أصدقائه، وعندما وصل «أصفر» تحولوا جميعا إلى «برتقالي»، ثم دخل «أزرق»، وتحول إلى «أخضر» بعد أن سلم على «أصفر» ثم لعبوا لعبة شجرة البرتقال، حيث اصطفوا جميعا حول الأخضر. أما «أبيض» فهو سعيد لأنه أصل الألوان، وهو مزيج من ألوان الطيف، و«أسود» حزين، فلا يظهر مع ألوان الطيف في قوس قزح، ولكن أبيض أخبره بأنه سر جماله، فلولاه ما ظهر جمال أبيض، فالليل أسود والشعر أسود والعيون السوداء جميلة. «أزرق» و«أصفر» ينافس كل منهما الآخر، ويقول إنه الأجمل، فالأزرق يقول: إنه لون البحر والسماء العالية، وكذلك حجر التركواز وأيضاً الحوت. أما أصفر فهو لون الرمال، الشمس والذهب وعصفور الكناري الجميل، وهنا جاء «بنفسجي» وقال: كلنا ألوان جميلة.

اسم القصة: بالوناتي التي طارت
اسم المؤلف: أروى داود خميّس
اسم الرسام: ثريا عادل بترجي
دار النشر: دار العلم للملايين
مكان النشر: بيروت ـ لبنان
سنة النشر: 2004

التلخيص:

كانت هناك طفلة تحب البالونات الملونة، وكانت دائماً تفقدها خلف الغيوم بعد أن تطير من يديها، وعندما بكت حزناً على بالوناتها وسألت أمها إن كانت ستراها أم لا، أجابتها أمها بجواب غاية في البساطة والجمال، ويمكن للطفلة أن تفهمه، وهو أن السماء عندما تبكي سترى لها دموعاً ملونة مثل بالوناتها. وفعلاً عندما نزل المطر، وتوقف، وأشرقت الشمس ظهر قوس المطر ذلك القوس الجميل الملون الذي يزين السماء، وفرحت به الطفلة كثيراً فقد كان ملوناً مثل بالوناتها، ورائعا مثل قلب أمها الذي يعرف الأشياء الجميلة.

اسم القصة: عشرة وجوه ضاحكة
اسم المؤلف: أروى داود خميس
اسم الرسام: فرنسوا بوتيه
دار النشر: دار العلم للملايين
مكان النشر: بيروت ـ لبنان
سنة النشر: 2006
القيم: التعاون والتعاطف وحب المساعدة بين الإخوة.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 99 12/13/10 12:35:48 PM

التلخيص:

تحكي القصة بأن هناك أختين قررتا أن تلونا بالألوان، فقامتا بالاستعداد إلى ذلك بإحضار الألوان ولبستا قمصان التلوين وبعدها بدأتا بالرسم، فرسمت سديل طريقاً طويلاً وزينة ملونة على جانبيه، وسيارة طائرة، بينما رسمت أختها نوافذ تطل منها وجوه فتيات، وبينما هما منهمكات بالرسم قررتا طبع يديهما على الورقة، انسكب اللون الأزرق خطأ على لوحة سديل فأفسدها، حزنت سديل كثيراً، وتضايقت أختها لذلك. ثم خلدت سديل للنوم، فقررت أختها عمل وجوه على أصابع اليد التي رسمتها، فوضعتها عند سرير أختها التي استيقظت فرحة بها.

اسم السلسلة: ألوان مؤنس
اسم القصة: أنا الأحمر
اسم المؤلف: مؤنس الرزاز
اسم الرسام: ياسمين نشابة طَعّان
دار النشر: مؤسسة تالة للوسائل التربوية
مكان النشر: بيروت ـ لبنان
سنة النشر: 2006
الطبعة: الأولى
القيم: حب الطبيعة والتعرف على ما فيها / التعرف على اللون الأحمر.

التلخيص:

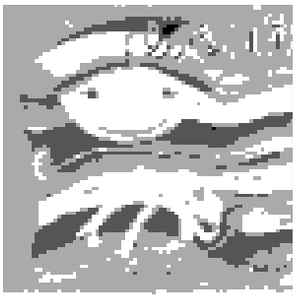
تتناول هذه القصة بكلماتها البسيطة المتناسقة فيما بينها اللون الأحمر، ووجوده في الطبيعة في الكرز والتفاح، وفي الأشياء الموجودة في بيئة الطفل كالبالون والكرة مثلا.

اسم السلسلة: ألوان مؤنس
اسم القصة: أنا الأخضر
اسم المؤلف: مؤنس الرزاز
اسم الرسام: ياسمين نشابة طَعّان
دار النشر: مؤسسة تالة للوسائل التربوية
مكان النشر: بيروت ـ لبنان
سنة النشر: 2006
الطبعة: الأولى
القيم: التعرف على اللون الأخضر.

التلخيص:

هذه القصة الشعرية هي أحد أجزاء سلسلة ألوان مؤنس الأربعة، وهي تحتوي على رسومات جميلة ومعبرة وغنية بالألوان، وبها جمل سهلة يسيرة وذات معنى، ويجمعها لونها الأخضر.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 100 12/13/10 12:35:49 PM



اسم السلسلة: ألوان مؤنس
اسم القصة: أنا الأزرق
اسم المؤلف: مؤنس الرزاز
اسم الرسام: ياسمين نشابة طَعّان
دار النشر: مؤسسة تالة للوسائل التربوية
مكان النشر: بيروت ـ لبنان
سنة النشر: 2006
الطبعة: الأولى
القيم: التعرف على اللون الأزرق والأماكن التي يوجد فيها.

التلخيص:

يتحدث اللون الأزرق في هذه القصة عن جماله وزهو لونه والأماكن التي يمكن للناظر أن يراه فيها، كالبحر والأسماك والسماء، وحتى الحبر الأزرق وغيرها، و هيُ تعرض بلغة شعرية بسيطة جدا.

اسم السلسلة: ألوان مؤنس
اسم القصة: أنا الأصفر
اسم المؤلف: مؤنس الرزاز
اسم الرسام: ياسمين نشابة طَعّان
دار النشر: مؤسسة تالة للوسائل التربوية
مكان النشر: بيروت ـ لبنان
سنة النشر: 2006
الطبعة: الأولى
القيم: التعرف على بعض عناصر الطبيعة / التعرف على أماكن وجود اللون الأصفر.

التلخيص:

هذه قصة الأصفر التي يحكيها ويتغنى فيها بكل فخر واعتزاز عن لونه المشرق كالشمس، ويصف بعض الأشياء التي لونها بلونه الأصفر كزهرة الأقحوان والصوص الصغير، والنحل وما يصنعه من عسل لذيذ. قصة قصيرة وجميلة كلماتها متناسقة ومصوغة بشكل شعري محبب للأطفال في هذا السن.

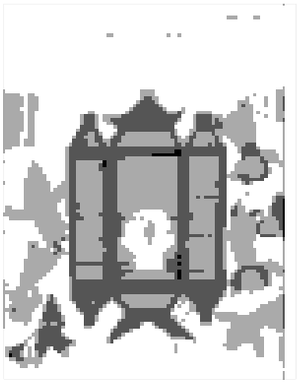
اسم القصة: لعبة الألوان
اسم المؤلف: عدلي رزق الله
دار النشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب
مكان النشر: القاهرة ـ مصر
سنة النشر: 2000
القيم: الإبداع / الحب / الفن.

التلخيص:

كان فنان الحكايات يحب الرسم من الطبيعة، رسم لنا في ذلك اليوم منظراً جميلاً فرسم

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 101 12/13/10 12:35:50 PM

الرسام السماء والأرض والنهر، وفي السماء عصفور يطير، وعلى الأرض شجرة، والشمس مشرقة ساطعة، وفي النهر مركب شراعي، وكان الفنانِ يحب التعليم كحُبه الفن، فرسم اللون الأصفر، وقال اللون الأصفر هو لون الأرض، وأيضاً سنجده حولنا في القمر والزهر... إلخ، ورسم الرسام اللون البرتقالي لون الشمس الساطعة، وقال: فكروا معي في أشياء أخرى لونها برتقالي، والمركب الشراعي لونه أحمر، وسأل الفنان عن أشياء لونها أحمر...، والطائر الذي يطير في السماء لونه بنفسجي، ولا يزال الرسامِ يطرح الأسئلة...، والسماء لونها أزرق، والشجرة ذات اللون الأخضر، وسأل سؤاله أيضاً، وقال الفنان: هذه جميعها ألوان قوس قزح الذي تعرفه، ومازال الفنان يلعب بالألوان، ويجاورها بحيث تكون مثلثات ملونة، وعندما انتهى كوّن صورة تصلح لأن تعلق على الحائط، وأعجبته فكرة اللعبةِ فكررها، ورسم صورة أخرى، وعندما رسم الصورة الرابعة انشرح قلبه سعادة ومرحاً فقفز بين الألوان ليلعب، ويرقص، ثم رسم نفسه، وقال الفنان: إن الفن التجريدي هو اللعب الحر بالألوان.

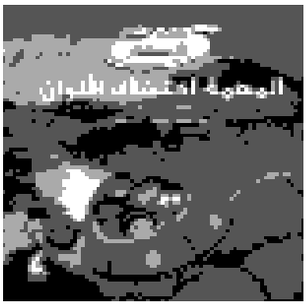


اسم السلسلة: حكايات عدلي رزق الله
اسم القصة: الفانوس والألوان
اسم المؤلف: عدلي رزق الله
اسم الرسام: عدلي رزق الله
دار النشر: نهضة مصر
مكان النشر: القاهرة ـ مصر
سنة النشر: 2006
القيم: الأنانية / مشاركة الآخرين.

التلخيص:

بدأ شهر رمضان شهر الخير والبركة، وأشعل الأطفال فوانيسهم فرحين بقدوم شهر رمضان، فأخذوا يغنون ويلعبون فرحين، ماعدا «ليلى» لم يكن لديها فانوس تلعبِ به مع الأطفال، فكانت حزينة، وفي نفس الليلة كان فانوس رمضان السحري يطير محلقاً بالجو، وعليه الحراس الثلاثة ليروا الأولاد يلعبون فرحين ماعدا فتاة شاهدوها حزينة، ذهب الحراس الثلاثة إلى ليلى وسألوها عن سبب حزنها فأخبرتهم، فرقّ قلبهم لها، وأعطوها الفانوس السحري، وطلبوا منها أن تلعب به، وتستمتع بالألوان الجميلة وتطير به، وألا تحرم الأطفال اللعب معها. فذهبت ليلى وأوقدت شمعة الفانوس، ثم ذهبت لمشاركة الأطفال، وأعطتهم الألوان واستمتعوا بوقتهم، فطار كل واحد إلى بيته. وفي يوم من الأيام جلست ليلى تفكر، وقالت: لقد تركني الأطفال عندما لم يكن لدي فانوس، والآن أتوا ليلعبوا معي!! فعندما أتوا في اليوم التالي لم تقبل أن تلعب معهم، فحزن الأطفال كثيراً، وبعدها انطفأت شمعة الفانوس وعندما أرادت أن تشعلها لم تستطع فأخبرت الحراس الثلاثة بما حدث، فأخذوها إلى القصر الكبير لتشعل شمعتها ولدى وصول ليلى إلى القصر شاهدت الكثير من الشموع ومع هذا لم تستطع أن تشعل شمعتها فكلما اقتربت من شمعة انطفأت، وظهرت لها صورة طفل وهو حزين يبكي، فندمت ليلى على ما فعلت بالأطفال، وعادت وأعطتهم الألوان وبدؤوا يلعبون فرحين وهم يغنون.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 102 12/13/10 12:35:50 PM



اسم السلسلة: العلماء الصغار
اسم القصة: المهمة: اكتشاف الألوان
اسم المؤلف: سوزان رينج
اسم الرسام: باريت بينيكا ـ أرام سونج
دار النشر: نهضة مصر
مكان النشر: القاهرة ـ مصر
سنة النشر: 2007
الطبعة: الأولى

التلخيص:

قُدمت القصة على شكل مغامرة أو مهمة، وعلى الطفل القارئ أن يخونها مع شخصيات القصة الأربع وهم: وليد، أماني، خلود و كريم. الذين يقومون بمهمات عديدة لاكتشاف ما حولهم. في هذه القصة كانت مهمتهم أن يكتشفوا ما يوجد في الطبيعة من ألوان متنوعة ألهمت الفنان «فينسنت فان جوخ» في رسم لوحاته. فانطلق جميع الأصدقاء في صاروخهم يجوبون الأرض، ويبحثون عن ألوان مختلفة في البر وفي البحر، ويدعون قارئ القصة إلى المشاركة معهم في البحث عن اللون المطلوب في كل صفحة من صفحات القصة، وعند البحث عن كل لون يوجد مفتاح يساعد الطفل على إيجاد اللون المطلوب. وفي نهاية القصة بعد إتمام المهمة تم عرض لوحة للفنان «فان جوخ» وهي تضم جميع الألوان التي اكتشفها العلماء الصغار في جولتهم، ثم عرضت جميع الألوان التي تم البحث عنها، و مرفق معها العناصر التي وجدت تحمل هذا اللون. يشعر الطفل عند قراءة هذه القصة بأنه في مغامرة فعلاً، ويكتسب منها معلومات جديدة عند جولتهم في مختلف المناطق.

اسم السلسلة: حكايات الصندوق
اسم القصة: رقص الألوان
اسم المؤلف: فاطمة شرف الدين
اسم الرسام: توماس بروم
دار النشر: دار النهضة العربية ـ أصالة
مكان النشر: بيروت ـ لبنان
سنة النشر: 2004
الطبعة: الأولى
القيم: دمج الألوان ينتج ألوانا جديدة.

التلخيص:

كان أحمر يتمشى بالحديقة، ويغني أنا أحمر أحلى الألوان، وسمعه أزرق، ورد عليه أنا أحلى الألوان، أنا لون السماء والبحر، فأتى أصفر، أنا أصفر أحلى الألوان، أنا لون الشمس، وتشاجرت الألوان الثلاثة فأوقف أزرق الصريخ، وقال: لا أحد أحلى من أحد، نحن أصحاب، فقال أصفر: ما رأيكم أن نحتفل لنتصالح في البيت فوافقوا، وقاموا بأكل الحلوى، ثم قاموا ليرقصوا، وعندما رقص أحمر مع أصفر صنعا لونا اسمه برتقالي، وعندما رقص أصفر مع أزرق صنعا أخضر، وعندما رقص أحمر مع أزرق صنعا اللون الليلكي، وفي النهاية رقصوا جميعاً فظهر لون التراب، وجذع الشجر، ولون شيء جميل لون الشوكولاته.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 103 12/13/10 12:35:51 PM

اسم السلسلة: جائزة سوزان مبارك لأدب و رسوم كتب الأطفال
اسم القصة: ألوان
اسم المؤلف: د.م
اسم الرسام: شيرين علي صبري
دار النشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب
مكان النشر: القاهرة ـ مصر
سنة النشر: 2006

التلخيص:

تتناول هذه القصة (6)ألوان، وكل لون أين يوجد، مثلاً الأحمر في التفاح والأخضر الشجر، والبرتقالي البرتقال، والأصفر الكتكوت والأزرق السماء وهذه الألوان جميعها يتكون منها الطيف.

اسم القصة: عالم الألوان
اسم المؤلف: دلال عابر العازمي
اسم الرسام: إياد عيساوي
دار النشر: مكتبة السنافر
مكان النشر: الكويت
سنة النشر: 2004
الطبعة: الثالثة
القيم: عدم إيذاء الآخرين / في الاتحاد قوة / التعاون.

التلخيص:

تحكي أن هناك معلمة تحكي للأطفال عن مملكة الألوان التي يسكنها ثلاثة ملوك، الملك الأصفر، والملك الأحمر، والأزرق، ولكل ملك شعب يحكمه، فالملك الأزرق يحكم جميع الأشياء ذات اللون الأزرق كالبحر والسماء، أما الملك الأصفر فيحكم الأشياء ذات اللون الأصفر كشجرة الموز والليمون والشمس، وذكرت فوائدها، أما الملك الأحمر فيحكم الأشياء ذات اللون الأحمر كشجرة التفاح والنار التي تمدنا بالحرارة، ولكن هبّت في يوم رياح سوداء، وهي التي يحكمها الملك الأسود، وكان ظالماً، ويريد السيطرة على البلاد ليصبغها باللون الأسود الحزين ففكر الملوك بكيفية هزيمة هذا الملك، فقرروا أن يتّحدوا لأن بالاتحاد قوة، فاتحدوا وكوّنوا ألوان الطيف، فهزموه وقرروا أن يكونوا متّحدين في وجه الأعداء.

اسم السلسلة: القارئ الصغير ـ مغامرات فرفور
اسم القصة: امرح مع الألوان
اسم المؤلف: ترجمة: سحر عاصي
دار النشر: دار المؤلف
مكان النشر: بيروت ـ لبنان
سنة النشر: 2005
الطبعة: الأولى
القيم: تعريف الطفل بالألوان / تشجيع العمل الجماعي.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 104 12/13/10 12:35:52 PM

التلخيص:

الضفدع فرفور وصديقه سنجوب، قررا أن يرسما صوراً جميلة، فقال فرفور لسنجوب: «إننا نحتاج إلى الأوراق وإلى أقلام للتلوين»، ولكن الصديقين احتارا في الشيء الذي يرغبان برسمه، فاقترح سنجوب رسم منزل، وبالفعل قام فرفور برسم منزل ولونه بالأصفر، وجعل سقفه باللون الأحمر، ثم قام برسم شجرة خضراء لها جذع بني، وشمس صفراء، وسماء زرقاء، وبعد أن انتهى من الرسم، أعجبت اللوحة صديقه سنجوب، فقرر سنجوب رسم وردة حمراء لها أوراق خضراء، ثم رسم يقطينة برتقالية، وعنبا بنفسجية، وغرابا أسود، وكذلك رسم أرنب زهرياً، ثم أخذت السماء تمطر، وراح الصديقان يطلان من النافذة، وفجأة بعد أن توقف المطر، ظهر قوس قزح الذي له عدة ألوان رائعة.

اسم السلسلة: قصص الأطفال
اسم القصة: محاكمة اللون الأحمر
اسم المؤلف: حصة العوضي
اسم الرسام: طوني غانم
دار النشر: دار المؤلف
مكان النشر: بيروت ـ لبنان
سنة النشر: 2004
الطبعة: الأولى

التلخيص:

وقع طفل صغير في أحد الأيام على أسفلت الشارع الأسود، فجُرحت ساقه، وخرج منها الدم الأحمر، ولطخ الإسفلت الأسود، فغضب الإسفلت من هذه الدماء الحمراء، و راح يلاحقها، وهي تهرب وتختبئ من مكان لآخر، لكن الألوان الموجودة في مختلف عناصر الطبيعة كالبني في جذوع الشجر، والأخضر في الأعشاب، والأصفر في الرمال، والأزرق في السماء جميعها كانت لا تحب اللون الأحمر، وتريد القبض عليه بسبب خروجه في دماء الشهداء والقتلى والجرحى في البر والبحر والشارع، وكان الجميع مؤيداً لفكرة محاكمته والنيل منه، فطاردته جميع الألوان وأخذت تبحث عنه حتى ألقت القبض عليه ففرحت كثيراً بهذا الحدث حينها حصل ما لم يكن في الحسبان، فقد أقبلت سيارة الإسعاف و نزل منها طبيب و معه رجل وأسرعا نحو اللون الأحمر و حمد الطبيب ربه لأنه وجد اللون الأحمر، ذلك اللون الذي يكوّن خلايا الدم الحمراء والذي لولاه سيموت جميع الأطفال المرضى في المستشفى، وهنا عرفت الألوان المندهشة بسبب ما حدث أهمية اللون الأحمر في الحياة.

اسم السلسلة: قصص حصة العوضي
اسم القصة: ألواني
اسم المؤلف: حصة العوضي
اسم الرسام: ياسين الليل
دار النشر: دار المؤلف
مكان النشر: بيروت ـ لبنان
سنة النشر: 2007
الطبعة: الأولى

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 105 12/13/10 12:35:53 PM

التلخيص:

نجحت الطفلة في المدرسة، فقدم لها والدها هدية بهذه المناسبة. كانت الطفلة تحب الرسم، فقدم لها والدها علبة كبيرة من الألوان رسمت بها لوحة جميلة، فيها شمس لونها أصفر وسماء وبحر لونهما أزرق وشجرة خضراء جذعها بني وفيها تفاحة لونها أحمر، وكذلك رسمت سيارة لونها يختلف عن لونٍ سيارة والدها وسيارة المدرسة، وعندما رأى والدها اللوحة اقترح عليها أن ترسم غيماً في السماء ومركباً في البحر، ورسمت أيضاً عصفوراً يطير، وبهذا كانت لوحة مكتملة وجميلة بألوانها الجديدة فعلقتها.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 106 12/13/10 12:35:53 PM

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

قسيمة اشتراك

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

الرجاء وضع علامة √ في حالة رغبتكم في: اشتراك ☐ تجديد اشتراك ☐

الاسم: _____

العنوان: _____

التاريخ:

التوقيع:

يتم تحويل الاشتراكات على حساب
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

حساب الجمعية: البنك التجاري – الرئيسي
بالدينار الكويتي / 0101013459 – بالدولار الأمريكي/ 0111009217
ص.ب: 23928 الصفاة 13100 الكويت
تليفون: 24748479 - 24748387 - 24748250
فاكس: 24749381

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 107 12/13/10 12:35:56 PM