محتويات العدد الخامس والأربعين

	الصفحة
* افتتاحية العدد	7
* البحوث والدراسات:	
- برنامج نشاطات تربوية لدى أطفال الألفية الثالثة (3-6) سنوات لتطوير البرنامج التليفزيوني «افتح يا سمسم» وتنمية إبداعهم في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة د. انشراح إبراهيم المشرفي	8
- سوء معاملة أطفال الشوارع وأثرها في مفهوم الذات والسلوك العدواني: دراسة وصفية لبعض العوامل المرتبطة بهذه الظاهرة أ. د. فهمي حسان فاضل	44
- الإساءة النفسية والاجتماعية تجاه الأطفال المعاقين بالإمارات العربية المتحدة (في ضوء بعض المتغيرات) روحي مروح عبدات	68
* كتاب العدد:	100
- الخجل تأليف: راي كروزير ترجمة: أ. د. معتز سيد عبدالله عرض ومراجعة: محمود سلامة الهايشة	
* المقالات:	
- التربية على السلام بأبعاد كونية أ. د. علي أسعد وطفة	110
* أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية	119

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 6 12/13/10 12:21:22 PM

افتتاحية العدد

مـع صدور العـدد الخامس والأربعين، تكون مجلة الطفولـة العربية قد أكملت عامها الحادي عشـر، حيث صـدر العدد الصفري منها في أبريل عـام 1999، وكانت انطلاقتها حلماً، فأصبحت اليوم حقيقة واقعة على مستوى نظيراتها في العالم المتقدم.

إننـا اليـوم في هيئة تحريـر المجلة قد حددنا مسـار موضوعاتها التي ننشـرها وفق خطط تنطلق إلـى آفاق متجددة، واقعية في مقاصدها، مسـتقبلية في قضاياها، مواكبة للرؤية التي رسـمتها لها الجمعيـة الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ونحن سـعداء في الكـم الهائـل من البحـوث والموضوعات التي يدعمنـا بها الباحثون والمهتمون بشـؤون الطفولة وقضاياها، مسـتفيدين من إمكانات النشـر التي توفرها لهـم المجلة، وترحيبها الدائم بنشر البحوث العلمية الأصيلة التي تعمل على تطور المجلة وتقدمها.

ويحمـل العدد الخامس والأربعون من المجلة بين دفتيـه مجموعة من البحوث الميدانية والنظرية، يتناول البحث الأول برنامج نشاطات تربوية لدى أطفال الألفية الثالثة (3-6) سـنوات لتطوير البرنامج التلفزيوني «افتح يا سمسـم» وتنمية إبداعهم في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، ويتناول البحث الثاني سـوء معاملة أطفال الشـوارع وأثرها في مفهوم الذات والسلوك العدواني- وهي دراسة وصفية لبعض العوامل المرتبطة بهذه الظاهرة، في حين يتناول البحث الثالث الإسـاءة النفسية والاجتماعية تجاه الأطفال المعاقين بالإمارات العربية المتحدة في ضوء بعض المتغيرات.

أما القسم الخاص بمقالات المجلة فيتعرض للتربية على السلام بأبعاد كونية.

إن هيئة تحرير المجلة تسـعى دائماً للارتقاء بمستوى الدراسات والبحوث في مجال الطفولة وشـؤونها، سعياً منها للالتزام بنشر الدراسـات النوعية والموضوعات المثيرة في مختلف سبل المعرفة المتعلقة بالطفولة العربية.

والله ولي التوفيق،

هيئة التحرير

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 7 12/13/10 12:21:22 PM

البحوث والدراسات

برنامج نشاطات تربوية لدى أطفال الألفية الثالثة (3 - 6 سنوات) لتطوير البرنامج التليفزيوني« افتح يا سمسم » وتنمية إبداعهم في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة

د. إنشراح إبراهيم المشرفي*

d_insherah@yahoo.com

أستاذ مناهج وطرق تعليم ال طفل المساعد بكلية رياض الأطفال جامعة الإسكندرية

وأستاذ مشارك بجامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية (معاراً)

الملخص:

هدف البحث إلى وضع برنامج نشاطات تربوية لتطوير البرنامج التليفزيوني « افتح يا سمسم»، وذلك لتنمية الإبداع لأطفال الألفية الثالثة (3-6 سنوات)، في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، والتعرف على مدى تحقيق البرنامج للأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية، وقد اشتملت عينة البحث على (12 خبيراً) من أساتذة الجامعات في مجال كل من رياض الأطفال، إعلام وأدب الطفل، وتكونت أدوات البحث من: برنامج النشاطات التربوية لتطوير البرنامج التليفزيوني «افتح يا سمسم» لأطفال الألفية الثالثة (3-6 سنوات) وتنمية إبداعهم في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، ومقياس الإبداع لدى الطفل (3-6 سنوات)، واستبانه الكشف عن مدى تحقيق البرنامج للأهداف الإجرائية من وجهة نظر الخبراء؛ وقد أسفرت النتائج عن ارتفاع نسبة تحقق الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية في البرنامج.

A Program of Educational Activities for the Children of the Third Millennium (3-6 years) to Develop the Television Program "Open Sesame" and to boost their Creativity in the Light of the Theory of Multiple Intelligences

Insherah Ibrahim El-Mosherafy

Assistant Professor of Curriculum and Methods of the Child's Education at the Faculty of Kindergartens, Alexandria University

Abstract

The paper aimed at developing a program of educational activities for the television program "Open Sesame" in order to develop the creativity of children of the third millennium in the light of the theory of multiple intelligences. The paper also intended to identify the extent to which the cognitive, skills, and emotion objectives have been met. The study's sample consisted of (12) experts in the field of children's literature and media. A program was developed in order to enrich the "Open Sesame" program, and the results have shown positive achievement of the goals.

(*) على من يريد الحصول على الملاحق أو الاطلاع عليها يمكنه ذلك من خلال الاتصال بالمؤلف على بريده الإلكتروني.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 8 12/13/10 12:21:23 PM

أولاً ـ الإطار العام للبحث:

مقدمة البحث:

الأطفال أهم استثمار للمستقبل؛ ولذلك فإن تنشئتهم تعد في مقدمة الأولويات لأي أمة تخطط لمستقبل أفضل، وبصفة خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة؛ حيث تعد مرحلة الطفولة من أهم المراحل في حياة الإنسان فيها يتم تكوين وإعداد ملامح شخصيته، حيث تتشكل العادات والقيم والاتجاهات وتنمو الميول والاستعدادات، ويتحدد مسار نموه الجسمي والعقلي والاجتماعي والوجداني، ولا يعتمد الطفل في هذه المرحلة على نفسه فيما يكتسبه من معارف وعادات وميول بقدر ما يعتمد على المدرسة والأسرة ووسائل الإعلام.(العلي، 2006: 2)

ويزداد الأمر أهمية إذا علمنا أن الطفل في هذه المرحلة العمرية يحب أن يُشَجَّع من قبل مؤسسات التنشئة الاجتماعية على أن يمارس ما يطلق عليه عدم التمركز حول الذات، أي: تلك القدرة على رؤية المواقف المختلفة من وجهة نظر الآخرين، أي: القدرة على وضع الفرد نفسه موضع الآخر والتوحد معه انفعالياً؛ وهي وظيفة لصيقة الصلة بالعديد من وسائل الاتصال الجماهيري (Down, 1993: 97).

وتشير الدراسات العلمية في هذا الصدد إلى أن أجهزة الإعلام تلاحق الطفل المعاصر إيجاباً أو سلباً، حتى إنه يصعب عليه أن يفلت من إسارها، فهي تحيط به، وتحاصره من مختلف الجهات، وبمختلف اللغات، ليلاً ونهاراً، وتحاول أن ترسم له طريقاً جديداً لحياته، وأسلوباً معاصراً لنشاطه وعلاقاته، ومن ثم فهي قادرة على الإسهام بفاعلية في تثقيفه وتعليمه، وتوجيهه، والأخذ بيده إلى آفاق الحياة الرحبة؛ حيث إن تأثر الطفل بوسائل الإعلام أمر لا يمكن إنكاره ولا تجاهله، وتتسم هذه الوسائل بدرجة أو بأخرى بتأثيرها المباشر وغير المباشر في الأطفال الذين يتعرضون لها، سواء أكان هذا التعرض تلقائيّ أم غير تلقائي؛ إذ يهيئ الاتصال عبر هذه الوسائل الأطفال للمشاركة، وعلى هذا يمكن القول بأن للاتصال الجماهيري دوراً ما من حيث التأثير في مدارك الأطفال ودوافعهم ووجهات نظرهم ومستوياتهم واتجاهاتهم وميولهم وأنماط سلوكهم بغض النظر عن هذا التأثير. (عبد المجيد، 2002: 69) كما أظهرت نتائج دراسة (مزيد، 2002أ: 37) أهمية الدور الذي تلعبه وسائل الإعلام في تشكيل المعرفة لدى صغار السن، حيث إن أكثر الآراء والتوجيهات التي يكتسبها الصغار يكتسبونها من المعلومات التي يحصلون عليها من وسائل الإعلام في مقدمتها التليفزيون؛ كما أن التليفزيون كان المصدر الرئيسي في الحصول على المعلومات عن الأحداث الجارية بالنسبة للأطفال، كما أظهرت النتائج أيضاً أن الغالبية العظمى من الأطفال يفضلون مشاهدة برامج الأطفال في التليفزيون.

وعلى ضوء دخول العالم للألفية الثالثة كان هناك أهمية قصوى لإعداد الأطفال العرب للمستقبل، وما يميز هذا العصر من تقدم علمي وتكنولوجي سريع ومتلاحق، يحتم إعداد الأطفال للتعامل معه والتفوق فيه على ضوء المنافسة الشديدة التي تميز هذا العصر والحرص الشديد على ألا يتخلف أطفالنا عن اللحاق به، بالإضافة إلى ذلك فمن الضروري والحتمي إعداد الأطفال العرب للمستقبل لتمكينهم من الصمود في مواجهة التحديات العديدة والكبيرة التي يفرضها القرن الحادي والعشرون، ودخول العالم إلى الموجة الثالثة

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 9 12/13/10 12:21:23 PM

للحضارة الإنسانية، وهي موجة المعلوماتية التي تتطلب اتصاف الإنسان ـ لكي يستطيع العيش والتعاون والتنافس فيها ـ بالعديد من السمات والخصائص التي يطلق عليها اليوم «خصائص إنسان القرن الحادي والعشرين»، وقد لخصت (كرم الدين، 2002) العديد من الخصائص والمهارات والقدرات اللازم إكسابها للأطفال حتى يستطيعوا المنافسة في القرن الحادي والعشرين، ومواجهة ما يفرضه من تحديات، وذلك في ضوء التصور الذي وضعته تنستال (Tunstal, 1995)، ومن أهمها ما يلي:

- القدرة على استعمال الكمبيوتر وشبكات الإنترنت، القدرة على حل المشكلات وطرحها.
- القدرة على القيام بالتفكير الابتكاري، ميدان الذكاء وتعدد الذكاءات.
- القدرة على القيام بالتعليم التعاوني، والذاتي والفردي.
- المرونة والابتكارية والتوافق الإيجابي مع الغير.
- توافر الاتجاهات العلمية بجميع أشكالها، وبشكل خاص تقدير قيمة العلم والتكنولوجيا وأثرهما في حياة الإنسان.

ولقد شهدت السنوات العشر الأخيرة من القرن العشرين اهتماماً متزايداً بالطفل المبدع والموهوب في عالمنا العربي، وأصبح من السهل علينا في الساحة الإعلامية أن نطالع تعبيرات عدة مثل؛ الإبداع، الابتكار، الاختراع، وكلها تعبيرات تكاد تجمع على أنه يجب اكتشاف إبداع الطفل وموهبته منذ سني عمره المبكرة، من أجل تهيئة الفرصة لاستثمارها فيما ينفع المجتمع مستقبلاً.

وعلى الرغم من اختلاف الباحثين والدارسين حول طبيعة كل من الطفل الموهوب والطفل المبدع أو المبتكر، والطفل المتفوق، فإنّ معظم الدارسات التي أجريت في هذا المجال تشير إشارات واضحة الدلالة على أن لوسائل الإعلام المختلفة دوراً مهماً وحيوياً في تنمية الإبداع والابتكار لدى الطفل (Holbrook, 1994)، كما يرى بعض الباحثين أن تنمية ثقافة الإبداع يأتي عن طريق تعرض الطفل ـ خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة ـ لمثيرات ومشكلات تتطلب حلولاً غير تقليدية، ويزداد الأمر أهمية إذا استعرضنا آراء وبحوثاً عدة وجهت الأنظار إلى أن تنمية الإبداع والابتكار لدى الطفل من خلال برامج التعليم التقليدية لن تسهم في وجود أطفال مبدعين، حيث ترتبط الاتجاهات الحديثة في تنمية الإبداع عند الطفل بضرورة إتاحة الفرصة للتفكير التباعدي عند الطفل، وهو الأمر الذي يرتبط بوجود مؤسسات وبرامج إعلامية تسهم في تنمية هذا النوع من التفكير (Buiting, 1991).

وتعد نظرية الذكاءات المتعددة واحدة من أقوى المؤثرات وراء التغيير التعليمي في أنحاء العالم الآن، فأغلب المعلمين يتفقون الآن على مستوى العالم على منطقية المبادئ المتضمنة في نظرية الذكاءات المتعددة، وضرورة تحقيق الإستراتيجية التي ترسمها هذه النظرية في الفصول الدراسية. (عبد الهادي، 2001: 102)، حقيقة أن أهم إسهام قد يضيفه التعليم في تطور الطفل هو توجيهه نحو مجال معين يناسب ذكاءاته، ويبدع في هذا الذكاء، حيث يرضى به وينافس أقرانه. (Sylwester, 1995)، حيث تتفق دراسة كل من (الأعسر، 1999؛ درويش، 2000؛ عثمان، 2000) على أهمية توجيه الانتباه إلى الموقف الذي يتخذه الأفراد نحو ما يعتبر خصالاً سلوكية مميزة للطفل المبدع، ومن ثمَّ من حق الطفل أن يحصل

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 10 12/13/10 12:21:24 PM

على أفضل الفرص لينمو ويبدع، كما استخلص (كروبلي، 2000: 95)، (حنورة، 2000) من خلال دراستهم مدى أهمية تنمية الإمكانات الإبداعية للطفل، حيث يرون أنها تفيد الفرد في تحقيق تعلم أفضل.

وقد توصلت نتائج دراسة باتون (Baton, 1997) إلى أنه يمكن لوسائل الإعلام المختلفة أن تنمي بعض قدرات التفكير الإبداعي لدى الطفل، وخرجت هذه الدراسة بأنه على عكس الاعتقاد السائد لدى المربِّين من أن التلفزيون يؤدي إلى سلبية الطفل المتلقي للمادة الإبداعية، فإن التعرض المبكر للطفل للمواد التي يعرضها التلفزيون بصورة إبداعية، تتيح له الفرصة –خاصة في سنوات عمره الأولى للتعرف على ثقافات أخرى يمكن أن تنبني عليها فيما بعد أفكار الطفل الإبداعية، كما كشفت لنا دراسة (الطباش، 1990) عن مدى إمكانية مساهمة الجانب الأكاديمي الإعلامي إلى جانب المؤسسات الإعلامية الأخرى في المجتمع في إيجاد قنوات وبرامج جديدة تشجع الإبداع الإعلامي بين الأفراد.

وإذا كانت هذه الوسائل الإعلامية مهمة في حياة الطفل ومصدراً في تشكيل وجدانه وذهنه فالطفل اليوم يعيش ما يطلق عليه «عصر الانفجار المعرفي وثورة الاتصالات والإنتاج الفضائي» هذا العصر مكّن الطفل من استقبال مئات القنوات من خلال الأقمار الصناعية والأطباق اللاقطة، وأن هذه التعددية في القنوات والتنوع في البرامج يجعل الطفل في حيرة وصراع بين مشاهدة قنواته المحلية والقنوات الأخرى القادمة من الفضاء، والتي تتميز بإنتاج متقن ومشوق ومُغْرٍ (الجندي، 2002: 2)، وفي هذا الصدد يؤكد (نيزفيتش، 2006) نائب الرئيس والمدير الإقليمي لـ«ورشة افتح يا سمسم» خلال الندوة الثقافية التي عقدت في أبو ظبي في 21 سبتمبر 2006 أن من بين 52 مليون طفل من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة في منطقة الشرق الأوسط، فان هناك الثلث فقط الذين يتمكنون من إكمال تعليمهم الأساسي، في حين أن ما يزيد عن 80 % من هؤلاء لديهم القدرة على مشاهدة التلفزيون، لافتاً إلى أهمية الدور التعليمي للتلفزيون ووسائل الإعلام الأخرى، ومشيراً إلى الدور الذي حققه برنامج «افتح يا سمسم» في تعليم الأطفال حول التاريخ والثقافة العربية؛ حيث يعتبر برنامج «افتح يا سمسم» من أشهر مسلسلات الأطفال، والذي أنتجته مؤسسة الإنتاج البرامجي المشترك لمجلس التعاون لدول الخليج العربية، وهو مسلسل تعليمي ترفيهي، وهو النسخة العربية من مسلسل شارع السمسم، إلا أنه تم تقديمه بهوية عربية وفقاً لقيم ثقافية وفكرية عربية، ولعل التميز الذي حققه هذا المسلسل هو قدرته على الدمج بين الشخصيات الحقيقية وبين الشخصيات «الدمى» ما أضفى جمالاً وقيمة ترفيهية كبيرة، ليس ذلك فقط، بل إن اللغة التي قُدِّم بها هذا المسلسل أسهمت كثيراً في تعويد الأطفال على اللغة المدرسية، والتي يتعامل بها الأطفال بالمدرسة، حيث تم اعتماد اللغة العربية الميسرة، والتي يتفهمها الطفل دون صعوبة؛ ولعل اختيار الشخصيات «الدمى» وهوياتها، في جو مليء بالمرح أسهم بشكل كبير في تقبل الطفل للمعلومات والنصائح التي كان يمررها أبطال المسلسل، كما أن ما قدمه البرنامج من تعريف الأطفال بالعالم العربي والصناعات التي يتقنها أهل كل بلد، والعد التنازلي والتصاعدي ومبادئ الحساب، والتعرف على الكثير من الحَرف اليدوية، وتهجي الحروف، ومعرفة كمّ كبير وجديد من الكلمات، بالإضافة إلى العديد من الجوانب الثقافية، أسهم في توسيع مدارك الطفل، مما يجعلنا نسعى دائماً نحو مزيد من التطوير والتجويد.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 11 12/13/10 12:21:24 PM

مشكلة البحث:

لقد استطاعت التكنولوجيا المعاصرة في وسائل الاتصال ونظم المعلومات التي تم إحرازها في تقنيات العمل الإعلامي أن تجذب انتباه الأطفال، وتستلفت اهتمامهم بطرق الجذب وأساليب الاستمالة وفنون الإقناع بما تقدمه لهم من أعمال درامية، وقوالب حوارية، وفنون إخبارية وفقرات ثقافية وترفيهية، وقد أضافت القنوات الفضائية وأقمار الاتصالات وثورة المعلومات بعداً جديداً للنشاط الإعلامي، وأحاطت الأطفال من كل جانب بالعديد من روافد الفكر ومصادر المعرفة؛ فهي تحاصرهم من كل جانب، وتملأ ساعات فراغهم بل وساعات نشاطهم فلا تدع لهم مجالا للتفكير والمراجعة، فلا يملك الطفل معها القدرة على التمييز والاختيار، فقد أثبتت الدراسات الحديثة مكوث الأطفال أمام شاشات التلفاز مدة تصل إلى عشرات الساعات بحيث يقضي الأطفال في العالم العربي ودول الخليج ما يزيد عن 33 ساعة أسبوعياً في فصل الصيف، و 24 ساعة في فصل الشتاء، وأن هناك آثاراً نفسية واجتماعية وسلبية من ذلك (الأسمري، 2003)؛ ونتيجة لذلك فإن الطفل لا يملك إلا أن يتأثر بهذا التلفزيون، سواء كان هذا حسناً أو سيئاً.

وعلى الرغم من إشارة العديد من الباحثين إلى أهمية غرس المفاهيم الثقافية المرتبطة بالابتكار والإبداع في المجتمعات العربية من خلال برامج التليفزيون، وآثارها المتوقعة على الطفل. (Holbrook, 1994 : 90)فإنه على صعيد الدراسات الإعلامية العربية ـ في حدود علم الباحثة ـ هناك ندرة في تلك الدراسات في مجال تصميم برامج تربوية تعليمية تليفزيونية للأطفال تهتم بنمو القدرات العقلية والإبداعية في ضوء الذكاءات المتعددة لدى الطفل.

ويعد مسلسل «افتح يا سمسم» الذي تم إنتاجه في ثلاثة أجزاء؛ قدمت في قالب من المتعة والترفيه والتثقيف بحيث جعلت الجيل الذي شاهد مازال يذكرها، خصوصاً أنها أسهمت في بناء ثقافة جيل بأكمله، من خلال التعليم المحبب القريب إلى ذهنية الطفل، بلغة عربية فصيحة بسيطة يتعلم منها الطفل حب اللغة العربية، ونظراً لدخول العالم الألفية الثالثة وما تحمله من كثرة المتغيرات والتحديات العالمية والعربية ذات العلاقة بالتنشئة وتكوين الطفل، والتي تزخر بالمميزات والمشكلات أيضاً، لذلك فإن جيل الأطفال اليوم بحاجة إلى إجراء مزيداً من التطوير المستمر لبرنامجهم «افتح يا سمسم»؛ حتى يكون بمثابة الوسيط التربوي الفعال في تكيف الطفل العربي مع تطور المجتمعات، وتحديات العالم المعاصر، وكثرة المتغيرات العالمية والمجتمعية المعاصرة.

وحيث إن التقدم العلمي لا يمكن تحقيقه بدون تطوير القدرات الإبداعية عند الإنسان،كما أن تطور الإنسانية وتقدمها مرهون بما يمكن أن يتوفر لها من قدرات إبداعية تمكنها دوماً من أن تقدم مزيداً من الإبداعات أو الإسهامات التي تستطيع من خلالها مواجهة ما يعترضها من مشكلات ملحة يوماً بعد يوم ولحظة تلو الأخرى، ومن منطلق التطوير والتجويد للبرامج الموجه لأطفالنا لتزويدهم بالمناعة تجاه ما يحفل به الفضاء الإعلامي من مخرجات، وتزويدهم بالثقة والمرجعية الروحية والثقافية التي تعبر عن قيم وأسس مجتمعاتنا الإسلامية والعربية، وبسبب النجاح الذي حققه برنامج افتح يا سمسم، كان هناك حاجة لوجود برامج تربوية تعليمية متطورة تنمي قدرات الأطفال الإبداعية في ضوء نظرية

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 12 12/13/10 12:21:24 PM

الذكاءات المتعددة، تناسب الطفل العربي في الألفية الثالثة.

ومن هنا يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

1 ـ ما أسس ومبادئ بناء البرنامج المقترح لتطوير البرنامج التليفزيوني التعليمي «افتح يا سمسم» لدى أطفال الألفية الثالثة وتنمية إبداعهم في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة؟

2 ـ ما مدى تحقيق البرنامج المقترح للأهداف المعرفية من وجهة نظر الخبراء المتخصصين في مجال رياض الأطفال، أدب وإعلام الطفل؟

3 ـ ما مدى تحقيق البرنامج المقترح للأهداف المهارية من وجهة نظر الخبراء المتخصصين في مجال رياض الأطفال، أدب وإعلام الطفل؟

4 ـ ما مدى تحقيق البرنامج المقترح للأهداف الوجدانية من وجهة نظر الخبراء المتخصصين في مجال رياض الأطفال، وأدب وإعلام الطفل؟

أهمية البحث:

1 ـ يستمد هذا البحث أهميته من أهمية وخطورة مرحلة رياض الأطفال، ومدى استخدام الطفل في هذه المرحلة لوسائل الأعلام وتأثيرها عليه؛ حيث تعد رسالة الإعلام من أخطر الرسالات في عصر صراع الثقافات. (رشدي، 2006)

2 ـ تحول الاهتمام إلى التعليم الإبداعي الذي يعتمد على تعلم التفكير وطرق مواجهة المشكلات وتقديم الحلول الإبداعية لها، اعتماداً على أن اكتساب المعرفة العلمية وحدها دون اكتساب مهارة التفكير الإبداعي يعد أمراً ناقصاً، فالمعرفة لا تغني عن التفكير. (المانع، 1996: 27)

3 ـ يمثل هذا البحث خطوة في مجال الدراسات العربية التي تعاني من ندرة ملحوظة ـ في حدود علم الباحثة ـ فيما يتصل بالإعلام التربوي التعليمي وعلاقته بأطفال الألفية الثالثة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى وضع تصور مقترح لبرنامج نشاطات تربوية متكاملة لتطوير البرنامج التليفزيوني، وذلك لتنمية الإبداع لدى أطفال الألفية الثالثة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، والتعرف على مدى تحقيق البرنامج للأهداف المعرفية، المهارية، الوجدانية من وجهة نظر الخبراء المختصين بمجال رياض الأطفال، أدب وإعلام الطفل.

حدود البحث:

اقتصرت حدود البحث على ما يأتي:

1 ـ جمع البيانات والمعلومات من خلال استخدام استبانه معدة خصيصاً لذلك.

2 ـ استطلاع رأي أفراد العينة ـ الخبراء من أساتذة الجامعات المتخصصين في مجال رياض الأطفال، وأدب وإعلام الطفل ـ ببعض جامعات مصر، والمملكة العربية السعودية.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 13 12/13/10 12:21:25 PM

مصطلحات البحث:

النشاطات التربوية (Educational activities):

تعرف النشاطات التربوية إجرائياً في هذا البحث بأنها «مجموعة من النشاطات ـ العقلية، القصصية، الفنية، الحركية، الموسيقية ـ المخططة، الحرة منها والموجهة، وغير التقليدية؛ التي تتيح للطفل التفكير الإبداعي، وإشباع حاجاته وتنمية مهاراته في تلقائية وإيجابية مع مراعاة المرونة والتنوع والتكامل والترابط وتحقيق التوازن بين جوانب النمو المختلفة العقلية، والمعرفية، والوجدانية، والاجتماعية والحسية الحركية، لتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها».

الإبداع (Creativity):

التعريف اللغوي للإبداع يعني أن الإبْدَاع يأتي من بَدَع الشيء وابْتَدَع أتى ببدْعة؛ أي أوجده من لا شيء أو من العدم، أو أنشأه من غير مثال سابق. والإبْدَاع (عند الفلاسفة): إيجاد الشيء من عدم. (المعجم الوجيز، 2000: 40)؛ وتعرف الباحثة الطفل المبدع إجرائياً «بأنه قدرة الطفل على التعبير الحر الذي يمكنه من اكتشاف المشكلات والمواقف الغامضة، ومن إعادة صياغة الخبرة في أنماط جديدة عن طريق تقديم أكبر عدد ممكن من الاستجابات والنشاطات غير المألوفة، والتي تتميز بالمرونة والحداثة بالنسبة للطفل نفسه، ويعبر عنها بأي شكل من الأشكال والأساليب المختلفة للتعبير؛ القصصي، الفني، الحركي، الموسيقي».

الذكاء (Intelligence):

يعرف الذكاء بأنه «عبارة عن قدرة معرفية مكتسبة يولد بها الأفراد، وتقاس باختبارات محددة، حيث يشير مجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد من خلال استجابته لها إلى درجة يطلق عليها معامل الذكاء»، ويعرف هاورد جاردنر (Gardner, 1993C:35) الذكاء وفقاً لنظرية الذكاءات، المتعددة بأنه القدرة على حل المشكلات، أو ابتكار نواتج ذات قيمة في نطاق ثقافة واحدة على الأقل، وسياق خصب وموقف طبيعي، كما يرى أن أي فرد يمتلك تسعة أشكال من الذكاءات وهي كالآتي: (Gardner, 1999)

1 ـ الذكاء اللغوي
2 ـ الذكاء المنطقي الرياضي
3 ـ الذكاء البصري المكاني (الفراغي)
4 ـ الذكاء الجسدي الحركي
5 ـ الذكاء الموسيقي
6 ـ الذكاء الاجتماعي
7 ـ الذكاء الشخصي (الذاتي)
8 ـ ذكاء التعامل مع الطبيعة
9 ـ الذكاء الوجودي

البرنامج التليفزيوني (Television Program):

هو «مجموعة من المشاهد والصور واللقطات التي توضع في قالب واضح محدد يعالج

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 14 12/13/10 12:21:25 PM

جميع جوانب الفكرة أو الهدف المطلوب في مدة زمنية محددة، وبأساليب متنوعة» (رشدي، 2006).

برنامج افتح يا سمسم:

يعتبر برنامج «افتح يا سمسم» من أشهر مسلسلات الأطفال، حيث أنتجته مؤسسة الإنتاج البرامجي المشترك لمجلس التعاون لدول الخليج العربية؛ وهو مسلسل تعليمي ترفيهي وهو النسخة العربية من مسلسل «شارع السمسم»، إلا أنه تم تقديمه بهوية عربية وفقاً لقيم ثقافية وفكرية عربية، وقد تم إنتاجه في أجزاء ثلاثة، واللغة التي قُدِّم بها هذا المسلسل هي اللغة العربية الميسرة، والتي يتفهمها الطفل دون صعوبة.

ثانياً الإطار النظري للبحث:

أ ـ الإبداع (Creativity):

إن الاهتمام بالطفل وبقدراته الإبداعية وتوجيه هذه القدرات بشكل سليم أصبح من الأمور الضرورية؛ لأن من يتناول ظاهرة الإبداع بالبحث إنما يتناول المستقبل، وتعد سنوات الطفولة المبكرة من أنسب الفترات التي يجب الكشف فيها عن الإبداع لدى الطفل، ذلك إذا مكناه من الحركة والاستكشاف، وأعطيناه الحرية للتجريب والممارسة والعمل، وهَيَّأنا له البيئة التربوية الملائمة المتعددة المثيرات التي تساعده على تحديد قدراته وتدفعه إلى التفكير والإبداع. (راشد، 1996: 10)، وعلى ذلك فإن الإبداع قدرة عقلية موجودة عند كل فرد وبنسبة معينة تختلف من واحد لآخر، وقد يظهر الإبداع في إحد المجالات دون غيرها كالإبداع في اللغة، الرياضة، الموسيقا، الفن، العلوم، التكنولوجيا؛ وإبداع الصغير يكون جديداً بالنسبة إليه حتى ولو كان معروفاً للكبار، حيث يرى العلماء أن الإبداع الحقيقي للإنسان الناضج هو نتاج لعملية طويلة يمثل إبداع الصغار الحلقة الأولى منها. (عبد الرازق، 1994: 8 ـ 9)، وتعريف جاردنر (Gardner, 1993B: 34) للإبداع يعكس الوظائف الإبداعية ليس كسمة شخصية عامة، ولكن في إطار مجال معين، فهو يذكر أن الفرد المبدع هو شخص يقوم بحل المشكلات، ويبدع المنتجات، ويُعَّرف أسئلة جديدة بصورة منتظمة في مجال ما بطريقة تعتبر بالدرجة الأولى جديدة، ولكنها تُقبل حتماً في إطار ثقافي معين، والمجال الذي يمكن للفرد أن يكون مبدعاً فيه يتأثر بأنواع الذكاء الذي يملكه، وشخصيته، والتأييد الاجتماعي له، والفرص المتاحة في المجال أو المنطقة؛ فقد نفى جاردنر (Gardner, 1993C: 17 – 25) فكرة المبدع الشامل ـ الإبداع في جميع المجالات ـ وأكد أن الإبداع في مجال ما لا يتطلب بالضرورة التفوق في المجالات الأخرى.

ويتوافر لدى الأفراد المبدعين قدرات إبداعية متعددة تمكنهم من الإنتاج الإبداعي، وقد كشفت العديد من الدراسات والأبحاث عن أهم القدرات الإبداعية التي تحدد الإمكانية الإبداعية لدى الأفراد، وهي الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية للمشكلات، التخيل. (معوض، 1995: 51ـ54)، كما يتميز الفرد الذي يفكر إبداعياً بأنه (Duffy, 1998: 4–6):

ـ يتعامل مع الأشياء بطريقة غير متوقعة، يستخدم المعرفة بطريقة جديدة.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 15 12/13/10 12:21:26 PM

- يطبق المعرفة التي يعرفها في الموقف الجديد، ويتفاعل مع المتغيرات السريعة.
- يكتشف العلاقات التي تربط بين الأشياء والمعلومات المختلفة.
- يستطيع الاستفادة من الأفكار والأدوات المختلفة، ويتميز بالمرونة في التفكير.

وقد أثبتت دراسة (منسي، 2000) فاعلية بعض النشاطات العلمية في تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة؛ وفي هذا الصدد توضح دراسة (عثمان، 2000) أهمية التفكير الإبداعي لدى الطفل وكيفية تنميته من خلال ألعابه الحرة، والإيهامية، وذلك من خلال النشاطات المختلفة؛ حيث تشير دراسة (راجح، 1998: 4) إلى أن الطفل بطبعه تلقائي وأن من نواتج التلقائية التعبيرية، وأن كمال التعبيرية هو الإبداع، ويظهر الإبداع لدى الطفل في قدرته على التعبير الحر المتفرد؛ لذا يجب عند التعامل مع الأطفال أن يكون التركيز على العمليات Processes أي تطوير وتوليد الأفكار الخلاقة لديهم، والتي تعد أساس الملكات الإبداعية.

كما أوردت (عمران، 2001: 24–26) بعض نتائج الدراسات التي أجريت حول المخ البشري، والتي يمكن الاستفادة منها في عمليات التعلم وتنمية الإبداع لدى الطفل من خلال البرامج التليفزيونية، وهي أن طرح الأمثلة وتقديم النماذج كوسائط تعليمية للمحتوى المراد تعلمه يساعد في إعطاء معنى لما يتم تعلمه، وأي مخ يتم استثارته يبدأ في عمليات الإدراك، وتكون لديه القدرة على إبداع جزئيات وكليات، ويتم التعلم من خلال تركيز الانتباه والملاحظة والإدراك، ويحتاج المخ إلى قدر من المثيرات ونظام من التغذية الراجعة مناسباً لكي يتعلم، كما أن المخ يصل إلى حالة التدفق الفكري عندما يصبح مندمجاً مع ما يقوم به من مهام، هذا بالإضافة إلى أن استثارة الانتباه في مواقف التعلم تساعد الذاكرة على رسم خرائط على شبكة الأعصاب بالمخ، ويطلق عليها (خرائط العقل)، وتتوقف كفاءة خرائط العقل على جودة عمليات التعلم التي تتم في مواقف التعلم، وتسمح بالحفاظ على انتباه المتعلم طوال مواقف التعلم، وتسمح بالتوصل إلى معنى لما يتم تعلمه، ومن ثمَّ يتم عمل اتصالات بين التعلم السابق والتعلم الجديد.

وتجدر الإشارة إلى أن مشاهدة الطفل للبرامج التليفزيونية تقوم بمثابة المثيرات التي تسمح بالحفاظ على انتباه الطفل طوال فترة المشاهدة، وتجعله مندمجاً مع ما يشاهده؛ ومن ثمَّ تساعد الذاكرة على رسم خرائط على شبكة الأعصاب بالمخ لما تم مشاهدته؛، وبناء على ما تقدم يمكن القول إن إمكانية تعلم الطفل التفكير الإبداعي أمر يتأكد بصورة واضحة، حيث إن مخ الطفل في سنوات الطفولة المبكرة هو في الواقع ضخم البناء من ناحية، وغنيّ بإمكانات تفتح المواهب الإبداعية بناءً على الاستجابات لمدى ثراء الاستثارة الحسية والوجدانية للطفل؛ مما يتطلب أهمية بناء برامج تليفزيونية للأطفال تمكنهم من العمل على زيادة مستوى استثارة منطقة اللحاء بالمخ من خلال استثارة حواس الطفل، وتعدد النشاطات المقدمة له، ومحاولة استثمار الطاقة الموجودة في نصفي المخ الكرويين، وتدريب النصف الضعيف منه للقفز بقدرات الطفل الإبداعية.

ب. نظرية الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligences Theory):

يرى جاردنر «أن النظريات التقليدية للذكاء لا تقدر الذكاء الإنساني بطريقة مناسبة من

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 16 12/13/10 12:21:26 PM

خلال اختبارات الذكاء التقليدية؛ لأنها تعتمد على معدل قليل من القدرات العقلية، بالإضافة إلى أنها ليست عادلة، حيث تتطلب من الأفراد حل المشكلات بصورة لغوية أو لفظية فقط، فعلى سبيل المثال نجد أن الاختبارات التي تقيس القدرة المكانية لا تسمح للأطفال الصغار بالمعالجة اليدوية للأشياء أو بناء تركيبات ثلاثية الأبعاد؛ مما يدل على وجود فجوة بين القدرة التي تقاس للطفل، وأدائه الفعلي» (سيد، 2001: 213).

وفى مقابل تلك النظرة المحدودة للذكاء بمفهومه التقليدي الذي يركز على القدرة اللغوية والقدرة الرياضية المنطقية توصل «جاردنر» لأدلة علمية تؤكد أن الفرد يمكن أن يبدع في ذكاء واحد أو أكثر من أنواع الذكاء المتعدد، ويكون أداؤه ضعيفاً في مجالات الذكاء الأخرى، طبقاً لنظريته المسماة «تعدد الذكاءات، أو الذكاءات المتعددة» Multiple Intelligences، حيث يرى أن الإنسان يتمتع بعدد من القدرات، قد تتداخل لخدمة بعضها البعض، ولكنها قد تعمل بمفردها بمعزل عن القدرات الأخرى، وهو يرى أن كل أنواع الذكاء تتعامل مع بعضها البعض لحل المشكلات، أو لإعطاء نواتج ثقافية متعددة، وتظهر في صورة إبداع، وسمى هذه القدرات بالذكاء، واقترح تسعة أنواع* تغطي نطاقاً واسعاً من النشاط الإنساني لدى الفئات العمرية المختلفة، كل نوع قد يكوِّن النواة لقدرات إبداعية للفرد؛ وتتضمن الذكاء اللغوي، المنطقي الرياضي، البصري المكاني، الجسدي الحركي، الموسيقي، الاجتماعي، الشخصي، التعامل مع الطبيعة.

ويعني الذكاء اللغوي Linguistic Intelligence القدرة على تناول ومعالجة واستخدام بناء اللغة وأصواتها سواء كان ذلك شفوياً أو تحريرياً بفاعلية في المهام المختلفة وفهم معانيها المعقدة، والتي تُظهر في مجملها درجات عالية من الذكاء (Nolen, 2003:116)، فاللغة من أهم ما يميز ذكاء الإنسان، فضلاً عن كونها أساسية لحياته الاجتماعية، لذلك فإن الذكاء اللغوي تسود فيه اللغة والحساسية للأصوات والمعاني والإيقاع كما أن الأفراد الذين يتمتعون بهذا الذكاء يكون لديهم نمو مرتفع في مكونات اللغة والمهارات السمعية، كما أنهم يقرؤون أو يكتبون كثيراً، ولديهم قدرة عالية على معالجة اللغة، واستخدام الكلام إما للتعبير عن النفس بالمخاطبة أو بالشعر أو كأداة للتواصل مع الآخرين من خلال التوضيح والإقناع، ولذلك فإن هؤلاء الأفراد يميلون للعمل في مجالات التعليم الإعلام والتليفزيون، الأدب والقانون.(المفتي، 2004: 147)، بينما اقترح «جاردنر» نموذجاً للنمو المعرفي يتطور من النشاطات الحس حركية إلى العمليات الأساسية التي ربما تصور النمو في أحد اختصاصات الذكاء المنطقي الرياضي Logical Mathematical Intelligence، والذي يهتم بقدرة الفرد على التفكير التجريدي، والاستنباطي، والتصوري، واستخدام الأعداد بفاعلية وإدراك العلاقات، واكتشاف الأنماط المنطقية، والأنماط العددية والتصنيف، والاستنتاج، والتعميم، والحساب، واختبار مثل عالم الرياضيات ومبرمج الكمبيوتر. (Nelson, 1998: 57)، في حين أن الذكاء البصري المكاني (الفراغي) Visual Spatial Intelligence يعني القدرة على إدراك العالم البصري – المكاني المحيط بدقة وفهم واستيعاب أشكال البعد الثالث وابتكار وتكوين الصور الذهنية والتعامل معها بغرض حل المشكلات أو إجراء التعديلات وإعادة

(*) هذا العدد ليس نهائياً؛ فقد توصل «جاردنر» إلى أنواع أخرى من الذكاءات، وما زال بعضها في طور الدراسة والبحث.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 17 12/13/10 12:21:26 PM

إنشاء التصورات الأولية في غياب المحفزات الطبيعية ذات العلاقة مثل الصياد والكشاف والملاح والطيار والنحات والرسام والمهندس المعماري ومصمم الديكورات، وغيرها من الأعمال الأخرى التي تحول إدراك السطح الخارجي إلى صور داخلية ثم طرحها في شكل جديد أو معدل أو تَحْويل المعلومات إلى رموز، وهذا الذكاء يتطلب الحساسية للون والخط والشكل والطبيعة والمساحة، والعلاقات التي توجد بين هذه العناصر، وكذلك القدرة على التصوير البصري والبياني (جابر، 2003: 10). أما الذكاء الجسدي ـ الحركي –Bodily Kinesthetic Intelligence، كما يصفه (Karen, 2001: 6) فهو قدرة الفرد على استخدام قدراته العقلية مرتبطة مع حركات جسمه ككل للتعبير عن الأفكار والمشاعر أو تحريكه على قطع موسيقية مثل اللاعب الرياضي والممثل والراقص، وأيضاً قدرته على استخدام يديه لإنتاج الأشياء أو تحويلها مثل النحات والميكانيكي والجراح، وهذا الذكاء يضم مهارات نوعية محددة مثل التآزر والتوازن والمهارة والقوة والمرونة والسرعة والإحساس بحركة الجسم ووضعه والقدرة اللمسية، ويأتي الذكاء الموسيقي Musical Intelligence الذي يَظهر لدى الأفراد الذين يمتلكون حساسية إلى درجة الصوت والإيقاع والوزن الشعري والجرس واللحن والنغمات بدرجاتها المختلفة وفهم معانيها، وذلك مثل: الفرد المتذوق للموسيقا، أو تمييزها مثل الناقد أو المؤلف الموسيقي، أو التعبير عنها مثل العازف (جابر،2003 :11)، أما الذكاء الاجتماعي (التعامل مع الآخرين) Interpersonal Intelligence يوضح القدرة على اكتشاف وفهم الحالة النفسية والمزاجية للآخرين ودوافعهم ورغباتهم ومقاصدهم ومشاعرهم والتمييز بينها والاستجابة لها بطريقة مناسبة، وهذا الذكاء يضم الحساسية لتعبيرات الوجه والصوت والإيماءات، وهو يظهر بوضوح لدى المعلم الناجح والأخصائي الاجتماعي والسياسي.(المفتي، 2004: 146)، ويأتي الذكاء الشخصي (الذاتي) Intrapersonal Intelligence ليوضح قدرة الفرد على الإدراك الصحيح لذاته والوعي بمشاعره الداخلية وقيمه ومعتقداته وتفكيره، ودوافعه وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لديه، واستخدام المعلومات المتاحة في التصرف والتخطيط وإدارة شؤون حياته، والحكم على صحة تفكيره في اتخاذ قراراته واختيار البدائل المناسبة في ضوء أولوياته. (Deing, 2004: 18) في حين أن ذكاء التعامل مع الطبيعة Naturalist Intelligence يعنى القدرة على تمييز وتصنيف الأشياء التي توجد في البيئة الطبيعية مثل: النباتات والحيوانات والطيور والأسماك والحشرات والصخور والأنهار والمحيطات والجبال و الغابات والجو والبراكين والنجوم والمد والجزر، وتحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بينها، واستخدام هذه القدرة في زيادة الإنتاج، وهذا الذكاء يتوقف على ملاحظة مثل هذه النماذج في الطبيعة، ولذلك فإن هذا النوع من الذكاء يظهر لدى الفلاحين وعلماء كل من: الطبيعة والنبات والحيوان والحشرات. (Gardner, 1993C: 37)، ويعني الذكاء الوجودي Existence Intelligence الحساسية تجاه العمق في الأسئلة المرتبطة بالوجود الإنساني، مثل معنى الحياة، ولماذا نموت؟، ولماذا خُلقنا؟، ولماذا نحن هنا على الأرض؟، ويهتم هذا النوع من الذكاء بالتركيز على جوانب الدين والعقيدة وأهميتها بالنسبة للإنسان، الدراسات التاريخية والدينية والتراث، الاسترخاء والتأمل، التفكير في الكون والخليقة.

وتأسيساً على ما سبق يمكن القول إن التفكير الإبداعي وأنواع الذكاءات المتعددة مفهومان

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 18 12/13/10 12:21:27 PM

متلازمـان، بمعنى وجود واحد منهـم يعني وجود الآخر؛ فإذا أظهر الفرد إبداعاً في الشـعر والأدب أو القصـة مثـلاً، فإن هـذا يعني أن لديه ذكاء فـي مجال اللغة (الـذكاء اللغوي تبعاً «لجاردنـر») والعكـس صحيح، بمعنى أنه إذا توافر للفرد ذكاء جسـدي حركي، فهذا يعني أن هـذا الفرد قد يبدع في النشـاط الحركـي إذا توافرت له البيئة الملائمة والميسـرة للتفكير الإبداعي.

لذلـك فقد اهتمت الباحثة عنـد بناء وتصميم البرنامج المقترح بتقديم نشـاطات متعددة ومتنوعة تعكس تعدد ذكاءات الأطفال، ويتاح للطفل من خلالها اختيار ما يتواءم مع ذكائه ليتعلـم المفاهيم الأكاديمية؛ وخلاصة القول يعد مفهوم تعدد الذكاءات الطريق لاستكشـاف قـدرات الأطفـال الكامنـة، وتنميتها في سـياق تعليمي محبب بما يتناسـب وتنـوع قدرات الأطفال الإبداعية.

وعلـى صعيد آخـر ترى هـذه النظرية أن الـذكاءات المتعـددة لدى كل فرد تعمل بشـكل مستقل، كما تـرى أيضاً أن كل فرد يختص بمزيج أو توليفة منفردة من هذه الذكاءات يطلق عليها البعـض (بصمة ذكائية)، وهي التي يستخدمها في تعاملاته، وفي مواجهته للمواقف والمشـكلات المختلفة التـي يتعرض لها في حياته (المفتـي، 2004 :149)، كما ترى أيضاً أن كل فرد يسـتطيع تنميـة ذكاءاته المختلفة أو الارتقاء بها إلى مسـتوى أعلـى إذا توافر لديه الدافـع وتيسـر لـه التشـجيع والتدريـب المناسـبان (Karen, 2001: 7)، وقد توصلت دراسـة فيال (Vialle, 1994) إلى أن هناك فروقاً في النوع في الذكاءات المتعددة لدى كُلٍّ من الذكور والإناث، فالإناث أقوى في متوسطات الذكاء اللغوي، في حين أن الذكور أقوى في متوسـطات الذكاء المكاني، بينما فحصت دراسـة سنايدر Snyder, 2000) (العلاقة بـين كل من أساليب التدريس التقليدية، وغير التقليدية ـ القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة ـ، ومستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية اعتمد في التدريس على أساليب أُعِدَّت نشـاطاتها وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة، وقد أسفرت النتائج عن وجـود فروق دالة إحصائيـاً بين مسـتوى التحصيل الدراسـي في المجموعتـين لصالح المجموعـة التي اعتمدت أساليب التدريس فيها على نظرية الذكاءات المتعددة، أما دراسة نولين (Nolen, 2003) فقد هدفت إلى فحص قدرة تلاميذ المرحلة الابتدائية على فهم المقررات الدراسية التي يدرسونها من خلال أسـاليب التدريس القائمة على نظريـة الذكاءات المتعددة، ومن أهم النتائج التي أسـفرت عنها هذه الدراسـة أن أسـاليب التدريس القائمة علـى هذه النظرية كانت فعالـة في زيادة فهم أفراد عينة الدراسة لمقرراتهم الدراسية؛ مما أدى إلى رفع مستوى تحصيلهم الدراسي، وأيضاً هدفت دراسـة لوي، وزملائه (Lowe, Nelson, Donnell & Walker, 2001) إلى معرفة مدى فعالية النشـاطات وأسـاليب التدريـس القائمة علـى نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين المهارات الأكاديمية لدى عينة من الأطفال في مرحلة رياض الأطفال، وقد كشفت نتائـج القياس البعدي لهذه الدراسـة عن وجود تحسـن كبير لدى جميع أفـراد العينة في مهارات القراءة والكتابة والاستماع مقارنة بنتائج القياس القبلي.

ويذكر (الشـيخ، 1999: 76) أن نظرية الذكاءات المتعددة تقوم على فرضـين أساسـيين، حيـث يشـير الفـرض الأول إلى أن النـاس جميعاً لديهم نفـس الاهتمام، ونفـس القدرات، ولكنهم لا يتعلمون بنفس الطريقة، بينما يشير الفرض الثاني إلى أن العصـر الذي نعيـشه

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 19 12/13/10 12:21:27 PM

لا يمكن أن يتعلم الفرد فيه كل شيء يمكن تعلمه.

وهكذا يمكن القول إن نظرية الذكاءات المتعددة ليست نظرية أنماط تحدد الذكاء الذي يلائم شخصاً ما، ولكنها تقترح أن كل شخص لديه قدرات في نطاق أنواع الذكاءات التسعة، فقد نجد أن بعض الناس يملكون مستويات عالية جداً من الأداء الوظيفي في جميع الذكاءات التسعة أو في معظمها، بينما يملك أناس آخرون مستويات منخفضة جداً من الأداء الوظيفي فيها؛ والجدير بالذكر أن معظمنا يقع ما بين هذين القطبين، أي: أن بعض ذكاءاتنا متطورة جداً وبعضها الآخر نموه متوسط، والباقي نموه منخفض نسبياً. (جابر، 2003: 20–21)؛ ويترتب على هذه النظرية ضرورة أن تركز عملية التعليم على مزيج من الذكاء الفريد الخاص بكل طفل، والعمل على توجيه الأطفال نحو المجالات التي تتناسب وأوجه التميز لديهم حيث يحققون الرضا والكفاءة؛ لذلك سوف يعتمد البحث الحالي في البرنامج التعليمي المقترح على استخدام إستراتيجيات تعليم الأطفال وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة، وبعبارة أخرى أن تكون الذكاءات المتعددة إستراتيجية تدريسية وليست أداة تقويم.

أ. تحديات الألفية الثالثة وأثرها على الطفل العربي:

منذ بداية القرن الواحد والعشرين ودخول العالم إلى الموجة الثالثة للحضارة الإنسانية، وهي موجة المعلوماتية تتركز المناقشات ويكثف الفكر نحو المستقبل، وعلى الرغم من دعوة التقدم العلمي إلى التفاؤل بمستقبل أفضل للمجتمع الإنساني فإنَّ التفاوت الحاد بين المجتمعات والتفاوت الإقليمي داخل المجتمع الواحد ينذر بكَمٍّ من التحديات والمخاطر الحقيقية.

وفي هذا السياق تشير الكتابات، وتؤكد قرائن الواقع كثرة المتغيرات العالمية والمجتمعية المعاصرة التي تؤثر على التعليم والتنشئة بكل أبعادها، وتتدافع تأثيراتها على كيفية إعداد رجال الغد / أطفال اليوم، وتتمثل هذه التحديات فيما يلي (نافع، 2007):

1. التحديات العالمية: وتتمثل في تلك المتغيرات العالمية التي تشكل محيطاً عالمياً معاصراً ينعكس على تنشئة الإنسان وبنائه في الأمة العربية، كما ينعكس على غيرها من الأمم، ومن أهم هذه المتغيرات:

- التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يعد أحد أبرز الملامح المعاصرة والمستقبلية للعالم، والتي تمتد تأثيراته ونتائجه إلى جميع مجالات الحياة.
- تقدم نظم الاتصال وخاصة بعد استخدام البصرية في منظومات الاتصال التي ساعدت على نقل المعلومات بكثافة عالية وبسرعة الضوء فضلاً عن الأقمار الصناعية التي أدت إلى زيادة الكمية والنوعية في نقل المعلومات؛ مما يؤدي إلى تغيرات جوهرية في مفاهيم التنشئة والتعليم لتكون قادرة على التعامل مع معطيات ثورة الاتصال، وفي نفس الوقت الحفاظ على الهوية الثقافية.
- الحاسبات التي تم توظيفها في مجالات عديدة تجاوزت تخزين المعلومات إلى التنبؤ بنتائج التجارب العلمية في الطب والزراعة وغيرها، وتحليل الظواهر العلمية وتشخيص الأمراض وتسجيل البيانات الطبية.
- التطورات المتميزة في البناء الأكاديمي والإستراتيجيات الجديدة في توزيع

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 20 12/13/10 12:21:28 PM

وتنويع المعرفة ونظم المعلومات الحديثة ووفرة المعلومات المستخدمة، ومحاولة وضع هذه المعلومات في صورة استثمارية لخدمة النشء، واستخلاص المؤشرات التي تساعد على اختيار أفضل البدائل في نظم الإعداد والتكوين.

2ـ المشكلات المجتمعية: والتي تتجسد في الزيادة السكانية، والتغيرات الجوهرية في البيئة الاجتماعية والاقتصادية داخل كل مجتمع ومواجهة متطلبات الاستثمار وزيادة طموح الأفراد في الريف والحضر، وزيادة الطلب على التعليم، وارتفاع الكلفة، وانخفاض الميزانيات، التي تنعكس بشكل مباشر على التعليم بكل أشكاله ومراحله، وتظهر بصورة أوضح في ترجمة هذه التحديات إلى أبعاد أساسية، ونظم فعاله في بناء النشء وتكوينه منذ البداية ليتمكن من مواجهة هذه التحديات والتعامل مع معطيات العصر.

وقد أضاف (عبد العزيز، 2005: 133ـ140) إن اللغة والهوية تعد من أهم تحديات القرن الحادي والعشرين للطفل العربي، حيث الصراع بين الفصحى والعامية، وضعف الثقة بكفاية اللغة العربية الفصحى، وتدني الإحساس بالانتماء إليها، والمؤثرات اللغوية على لغة الطفل، وكذلك العولمة وثورة المعلومات؛ والتي يدعم سيطرتها ثورة في كل وسائل الاتصالات, ومع هذه الثورة بدأ الناس في كل مكان في العالم يتصلون ويشاهدون ويتأثرون بما يقال وبما يحدث وأصبحت المعلومات متوافرة لكل من يطلبها، بل إنها تسعى إليه بكل الوسائل، وأصبحت الدول وكأنها قرى يجمعها سياج واحد، فيؤكد أن الانفجار المعرفي وسيطرة التكنولوجيا تتأثر بثقافات بعض الشعوب، وقد أفقدتها هويتها في بعض الأحيان, ومن ثم قد يظهر التحلل الأخلاقي والتفكك الأسري والتمرد والعنف والجريمة.

وتؤكد التحديات السابقة أن الحياة العصرية تزخر بالميزات والمشكلات أيضاً، وتتمثل مهمة مؤسسات التنشئة والتعليم في نقل أفضل ما في المجتمع للأجيال المقبلة كما يتعين عليها تهيئة الأطفال لمواجه المشكلات التي ستقابلهم في المستقبل.

وبكون الطفل العربي في القرن الحادي والعشرين مواجه بكل ما سبق من تحديات فقد وجد العلماء ضرورة الاهتمام بالمحيط الذي ينشأ فيه الطفل لغوياً، والمسؤولين عنه في مؤسسات التنشئة والتعليم ـ خاصة المراحل الأولى ـ وقدراتهم اللغوية، ومدى وعيهم بكيفية تنميتها؛ وكذلك وضع إستراتيجيات لحفظ المقومات الأساسية للغة الطفل العربي وحمايتها من المتغيرات التي تهددها وتستهدف إلى حد كبير طمسها، وتصحيح أشكال الأداء اللغوي عند الطفل، ومعالجة المشكلات التي يصادفها في ذلك، وتمكين الطفل من امتلاك مجموعة من المهارات اللغوية التي تؤهله لاستخدام فنون اللغة بكفاءة، وتوسيع الثقافة اللغوية والأدبية للطفل وتعميقها، وتعدد المصادر التي تُثرى من خلالها لغة الطفل العربي، وكذلك استخدامها على الوجه الذي يضمن له أن يحافظ على هويته، وأن يتعايش مع هذا العصر، ويتفاعل معه ومع الآخر، ويشارك في حياته مشاركة إيجابية فعالة، وأيضاً العناية بتعليم اللغات الأجنبية، بل ينبغي أن يوضع في الاعتبار أن تعليم لغة أجنبية أصبح هذه الأيام ضرورة علمية لتحقيق التنمية البشرية بعامة وتحقيق السياسة التعليمية الرامية إلى الانطلاق إلى المشاركة الفعالة في عصر المعلومات, وتؤكد البحوث الحديثة أن الوقت المناسب لبداية التعليم هو مرحلة رياض الأطفال، وأن تعلم لغة أجنبية في تلك المرحلة لن يؤثر سلبياً على تعلم اللغة الأولى، بل سيكون مفيداً في تعلمها، وفي

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 21 12/13/10 12:21:28 PM

تكوين شخصية الطفل العلمية فيما بعد؛ كما أصبح لزاماً علينا أن نستخدم الفن والأدب للتعبير عن أصالة الأمة العربية وتطلعاتها المستقبلية، مع الإيمان بأن الإنتاج، وليس الاستهلاك، هو الذي يقيم دعائم القوة في الأمة ويحقق لأبنائها معاني الانتماء. (عبد العزيز، 2005: 135-146)

وفي هذا الصدد أوضح (نافع، 2007) ضرورة إعادة صياغة دور المؤسسات التربوية لتهيئة الطفل العربي للمستقبل من خلال: تعميق الهوية والانتماء الوطني، والتربية الدينية، وتكامل وحدة الأمة من خلال تكامل الثقافات الجزئية، وتكوين جيل من العلماء، وتعميق عمليات التفكير عامة والتفكير الإبداعي خاصة، والعمل الجماعي والحوار الهادف، وتمكين الفرد من التكيف مع معطيات القرن الحادي والعشرين، وإكساب الفرد سلوكيات الديمقراطية من الحوار والتفاوض والمناقشة، وتنمية روح المشاركة، وتنمية القدرة الإنتاجية، واكتساب المهارات الأساسية وربط المعلومات النظرية بالتطبيقات العملية، وتوفير مقومات الصحة والسلامة النفسية والبدنية، والتعامل مع ثورة المعلومات وتكنولوجيا العصر، وتنمية القدرة على تحليل المعلومات واتخاذ القرار، والمرونة والاستجابة الواعية، والتنمية اللغوية عربياً وأجنبياً.

كما أضافت (كرم الدين، 2002) ضرورة أن يتصف الطفل العربي بالعديد من الخصائص والقدرات والمهارات حتى يستطيع العيش والتفاعل والتوافق والتناسق والتفوق والمنافسة مع الآخرين في هذا القرن المليء بالتحديات ومن أهم الخصائص والمواصفات اللازم إكسابها للأطفال لإعدادهم للمستقبل ما يلي:

1 ـ القدرة على التفكير بجميع مهاراته وعملياته وأبعاده وأنواعه.
2 ـ القدرة على التفكير العلمي بمختلف مفاهيمه ومهاراته وعملياته.
3 ـ القدرة على التعامل مع تكنولوجيا العصر، وبشكل خاص مع الكمبيوتر وشبكات الإنترنت وغيرها من أدوات التكنولوجيا المتطورة المعاصرة.

ب ـ البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال:

يسمى البعض هذا العصر الذي تألقت فيه الصورة بالتلفزيون (بأنه عصر الصورة)، وأن الصورة أسبق من الكلمة المطبوعة، وأصبح يطلق على الأطفال Children of T.V أطفال التلفزيون؛ ويعد التلفزيون ضرورة حياتية لدى الإنسان المعاصر بما يتعلمه الأطفال منه، وأصبح واحداً من مصادر المعرفة، فالأطفال يحصلون على قدر كبير من المعلومات وأنماط السلوك من خلال ما يعرض عليهم في التلفزيون، كما أنهم يعتمدون على ما يشاهدونه من تلك البرامج في تكوين الصورة التي يصفونها على الموقع المحيط بهم ولا يقتصر الأمر في الحصول على المعلومات واكتساب أنماط السلوك أو تكوين صورة عن الواقع، بل هناك فوائد لغوية ونفسية.(Douglas, Davrl, & Paul, 2004: 2).

فقد خرجت دراسة بيوتنجز (Buiting , 1991) بنتيجة مهمة هي أن وسائل الإعلام المطبوعة والمرئية تعد المصدر الثاني بعد الأسرة لتنمية الإبداع عند الطفل، كما ربطت دراسة دانكان (Duncan, 1996)، بين تنمية القدرات الإبداعية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة وبين ضرورة تعرضهم لمواد إعلامية بوجه عام، ويأتي التلفزيون في

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 22 12/13/10 12:21:29 PM

مقدمة هذه الوسائل، وفي الحقيقة إن التلفزيون هو الجهاز الساحر الذي أطاح بكل الموازين، وحَـوَّل الحلم إلـى حقيقة، حتى أصبـح يغزو مجتمعاتنـا المحلية والعالمية مقسـماً أوقات حياتنا، ومؤثراً على أفكارنا وسـلوكياتنا؛ فقد كشفت دراسة باتون (Baton, 1997) عن دور وسـائل الإعـلام المختلفة، وعلى وجـه الخصوص التلفزيون في تنميـة بعض المفاهيم العلميـة لدى الطفـل، وجاءت نتائج الدراسـة لتؤكد أنه عكس الاعتقاد السـائد لدى المربين وبعض أفراد الجمهور من أن التلفزيون يؤدى إلى سلبية الطفل المتلقي للمواد التلفزيونية، فـإن التعرض المبكر للمواد التي يعرضها التلفزيون تتيح للطفل ـ خاصة في سـنوات عمره الأولـى ـ التعـرف على ثقافـات أخرى يمكن أن تسـهم في تكوين مفاهيـم اجتماعية وعلمية تساعده على فهم العالم من حوله، وعلى كيفية التعامل مع متغيرات العصر الذي يعيشه.

وتستند العلاقة القائمة بين الأطفال والتلفزيون على مجموعة من العوامل أهمها ساعات المشـاهدة وحجم التعـرض، وبروز ثقافـة الصورة ودلالتهـا، وخطورة التأثيـر التراكمي للمضمون التلفزيوني؛ فإذا أضيف إلى ذلك ضعف ارتباط الطفل المعاصر بمؤسسات التنشئة التقليدية، يمكن إدراك مدى عمق التأثيرات الاجتماعية والتربوية للثقافة التلفزيونية. (أبو معال، 78:2006)، وتعتبر دراسـة (عبيدات، 2003) انعكاساً للاهتمـام الذي بذله مكتب التربيـة العربي لدول الخليج في التصدي لمشـكلة مهمة من مشـكلات العصر والمتمثلة في تفاعـل الأطفـال مع أبرز أدوات العولمـة: الإنترنت والفضائيات، حيـث أوضحت النتائج أن معدل مشاهدة الأطفال للمحطات التلفزيونية كان 2.7 ساعة يومياً، وأن الفضائيات المحلية احتلـت المرتبة الأولى في معظم الـدول الأعضاء بمكتب التربية العربـي لدول الخليج، كما أن معظـم الأطفـال من مختلـف الدول يشـاهدون البرامج التي يشـاهدها الأهل، كما تشـير النتائج إلى أن الأسرة في كل من دولة الكويت وسلطنة عُمان أكثر اهتماماً بمناقشة البرامج التي سيشـاهدونها أو البرامج التي شـاهدوها فعلاً، في حين كان من أهم توصيات دراسـة (العلي، 2002) العمل على اختيار برامج الأطفال المناسـبة لكل مرحلة من مراحل الطفولة، واسـتغلال قالـب «الكرتون» في جميع أنـواع البرامج التي يقبل عليهـا الأطفال حتى يمكن الاسـتفادة من البرامج، وهذا ما أكدته دراسـة (مزيد، 2006)؛ حيـث أظهرت أن (79.5 %) من الأطفال عينة الدراسـة يفضلون مشـاهدة الكارتون، وتلاها في الترتيب برامج الأطفال بواقع (66 %)، وربما يرجع ارتفاع نسـبة التفضيل لدى الأطفال عينة الدراسة إلى طبيعة المرحلـة العمرية وخصائصها، ورغبة الأطفال في مشـاهدة البرامـج المخصصة لهم، وذلك نظراً لما تقدمه من عرائس و«كارتون» والتي تخلق لديهم نوعاً من الألفة والتسـلية والمتعة والترفيه إلى جانب اشتمالها على جوانب تعليمية وثقافية يمكن أن تجذبهم لمشاهدتها أكثر من غيرها من البرامج الأخرى.

وقـد توصلـت دراسـة (مزيـد، 2002 ب) إلى أهميـة دور برنامج «افتح يا سمسـم» في تنمية بعض الجوانب المعرفية والقيمة لدى طفل ما قبل المدرسـة، كما أسفرت نتائج دراسة (السمري، 2002) أن التلفزيون يحتل المرتبة الأولى في سلم الاهتمامات الثقافية لدى الطفل، بينما اتفقت دراسـة (حجـازي، 2003)، (العبـد، 2003) على أن أهم البرامـج التي يفضل مشـاهدتها الأطفال من القنوات الفضائية هي الرسوم المتحركة و«الكارتون»، والمسلسلات، والبرامـج الدينية، وتمثلت أهم دوافع المشـاهدة في الشـعور بالسـعادة والتسـلية، ومَلءِ أوقـات الفراغ، والتعـرف على المعلومات التي تفيد في الحياة، والتعرف على الشـخصيات

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 23 12/13/10 12:21:29 PM

المشهورة، وتحسين مستوى اللغة.

وخلاصة القول: تؤكد قرائن الواقع في الألفية الثالثة على كثرة المتغيرات العالمية والمجتمعية المعاصرة التي تؤثر على التعليم والتنشئة بكل أبعادها وتتدافع تأثيراتها على كيفية إعداد رجال الغد / أطفال اليوم؛ لذا فمن الأهمية تمكين الطفل العربي من التكيف مع معطيات هذا القرن ومواجه تلك التحديات، وذلك من خلال تكاتف مؤسسات التنشئة والتعليم لتكوين نواة لجيل من العلماء، وتعميق عمليات التفكير عامة والتفكير الإبداعي خاصة، وتعد وسائل الإعلام المختلفة وعلى وجه الخصوص التلفزيون واحداً من أهم مؤسسات التنشئة والتعليم بعد الأسرة كما أنه يحتل المرتبة الأولى في سلم الاهتمامات الثقافية لدى الطفل، هذا إلى جانب أهمية دور البرنامج التلفزيوني التعليمي «افتح يا سمسم » في تنمية العديد من الجوانب المعرفية والقيمة لدى الطفل؛ لذا سوف يتضمن بناء وتصميم البرنامج المقترح في هذا البحث نشاطات متعددة ومتنوعة تعكس تعدد ذكاءات الأطفال، ويتاح للطفل من خلال ما يشاهده فرص الاندماج - بطريقة غير مباشرة - مع ما يتواءم من قدرات ذكائه ليتعلم كيف يفكر تفكيراً إبداعياً، وذلك في سياق تعليمي درامي محبب يتناسب وتنوع قدرات الأطفال الإبداعية؛ وذلك في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

ثالثاً - إجراءات البحث وأدواته:

منهج البحث: ينتمي هذا البحث إلى البحوث الوصفية، ويعتمد على منهج المسح.
عينة البحث: وقد اشتملت على (12خبيراً) من أساتذة الجامعات المتخصصين في مجال رياض الأطفال، وأدب وإعلام الطفل، والجدول رقم (1) يوضح مواصفات عينة البحث من الخبراء.

جدول (1) يوضح مواصفات عينة البحث من الخبراء

أساتذة في مجال	جامعات مصر	جامعات المملكة العربية السعودية	المجموع
رياض الأطفال	5	3	8
أدب وإعلام الطفل	3	1	4

يتضح من الجدول رقم (1) أن عينة البحث قد تضمنت (12خبيراً) من أساتذة الجامعات (5) بجامعات مصر، (3) بجامعات السعودية وذلك في مجال رياض الأطفال، وكذلك (3) بجامعات مصر، (1) بجامعة السعودية في مجال أدب وإعلام الطفل.

أدوات البحث:

إعداد أدوات البحث والتأكد من صدقها وثباتها، وتشتمل هذه الأدوات:

1 - برنامج نشاطات تربوية متكاملة لتطوير البرنامج التليفزيوني التعليمي «افتح يا سمسم» لدى أطفال الألفية الثالثة وتنمية إبداعهم في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة. [1] إعداد الباحثة .

(1) انظر ملحق (1) لدى الباحثة.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 24 12/13/10 12:21:30 PM

2 ـ مقياس الإبداع لدى طفل الروضة. [2] إعداد الباحثة

3 ـ استبانة للكشف عن مدى تحقيق البرنامج المقترح للأهداف الإجرائية من وجهة نظر الخبراء المختصين في مجال رياض الأطفال، وأدب وإعلام الطفل. [3] إعداد الباحثة

وفيما يلي توضيح إجراءات إعداد كل من البرنامج المقترح وأدوات البحث:

أ ـ برنامج نشاطات تربوية متكاملة لتطوير البرنامج التليفزيوني التعليمي «افتح يا سمسم لدى أطفال الألفية الثالثة وتنمية إبداعهم في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

(1) الأهداف العامة للبرنامج:

تنمية بعض خصال وسمات السلوك الذكي ـ من منظور الذكاءات المتعددة ـ الذي يجب تعليمها للأطفال حتى يصبحوا قادرين على العيش والتنافس في القرن الحادي والعشرين وهي: المثابرة والتروي، الاستماع للآخرين، القدرة على التفكير التعاوني، مرونة التفكير، الميتا معرفة، أي: الوعي والإدراك بالتفكير والقدرة على وصف خطواته، السعي للدقة، توافر روح الدعابة والمرح، القدرة على طرح وإثارة التساؤلات، الاستعانة بالمعلومات المتصلة سابقاً واستخدامها في الوقت الجديد، تقبل المخاطرة، استخدام الحواس، الإبداع، الدهشة والتعجب وحب الاستطلاع، والاستمتاع بحل المشكلات والشعور بكفاءة المفكر.

(2) تحديد محتوى البرنامج:

وضع محتوى البرنامج في صورة مجموعة من المجالات تتضمن العديد من النشاطات المنبثقة من سياق الحلقات وهي على النحو الآتي: تعليم التفكير، مدينة الإبداع والتميز لأطفال عالم سمسم، محطة الأرصاد الجوية، هوايات الأطفال، ملف إنجاز الأطفال «البورتفوليو»، نادي الإنترنيت، تطبيقات الرياضيات، الطاقة، علوم الفلك، التجارب العلمية.

(3) تحديد الأسس النفسية والتربوية لبناء البرنامج:

وقد روعي عند اختيار محتوى البرنامج الأسس الآتية:

- استخدام الفكاهة والدعابة والمرح في سياق أحداث الحلقات.
- الاهتمام بمنح الأطفال الفرصة للتعبير عن آرائهم وتطلعاتهم في القضايا التي تهمهم؛ وذلك من خلال اقتراح إنشاء موقع خاص بالبرنامج على الإنترنيت بشكل إبداعي غير التقليدي ـ ويُعد ليكون جزءاً متكاملاً مع البرنامج ـ؛ يضم شخصيات البرنامج، ويتم من خلاله التفاعل الإيجابي بين الأطفال بعضهم ببعض لإتاحة الفرصة لتوطيد وتفعيل الأواصر بين الأطفال العرب، وإكسابهم العديد من الثقافات والمعلومات والمهارات، وبين شخصيات البرنامج، وأيضاً للحوار والمناقشة، وعمل مسابقات بين الأطفال في مختلف النشاطات الإبداعية المتضمنة في البرنامج.
- تحديد يوم في البرنامج لعقد لقاءات حوارية مع نماذج من الأطفال المبدعين في ذكاء

(2) انظر ملحق (2) لدى الباحثة.
(3) انظر ملحق (3) لدى الباحثة.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 25 12/13/10 12:21:30 PM

أو أكثر من الذكاءات؛ لغوي، الرياضي، الحركي، الفراغي، الذاتي، طبيعي، اجتماعي، الوجداني، وكذلك يمكن في هذا اليوم استقبال مكالمات من الأطفال يتحدثون عن نشاطاتهم التي يجيدونها، وماذا تعلموا، وما الأشياء التي يرغبون في تعلمها، ويكمن تسمية هذه الفقرة «أصدقاء عالم سمسم المبدعون والمتميزون».

- إتاحة الفرصة للأطفال بالتفاعل الإيجابي مع شخصيات البرنامج بعد نهاية كل حلقة؛ وذلك من خلال إرسال الأطفال رسائل إلكترونية ـ لشخصية «زيد» المضافة في البرنامج ـ بعد أن يتم تعليمهم من خلال البرنامج كيفية الدخول على الإنترنيت، وإرسال رسائل إلكترونية للإدلاء برأيهم في الحلقة، أو كتابة ما تعلموه من الحلقة، أو تصوير عمل فني أو حركي، قاموا به، أو الاتصال المباشر لطرح استفسارات أو مقترحات؛ حتى يشعر الطفل بقيمته وأهميته بين عالم الكبار، و دوره كفرد مستقل.
- عمل فيلم بعنوان «الأطفال يتحدثون» من مجموعة الأشرطة المرسلة من الأطفال على موقع البرنامج، أو المسجلة لهم من خلال مكالماتهم بعد كل حلقة من البرنامج، ويمكن عرضة على موقع الإنترنيت، أو يعرض جزء منه في حلقات البرنامج يدخل ضمن سياق الأحداث.
- دمج الطفل المعاق في سياق أحداث البرنامج ـ «زينب الطفلة المعاقة أخت زيد» الشخصيتان المضافتان في البرنامج ـ من خلال توظيف التكنولوجية الحديثة لتنمية قدرات وثقافة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، والعمل على دمجهم في جميع النشاطات والبرامج في إطار مفاهيم الدمج الشامل لهم.
- إكساب الأطفال العديد من النشاطات الإبداعية ـ عقلية، لغوية، حركية، فنية، موسيقية، اجتماعية، روحية أخلاقية ـ في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.
- مساعدة الطفل على اكتشاف قدراته على التفكير الإبداعي، وتنمية الطاقة الإبداعية لديه عن طريق تعريضه لعدة أساليب منها: العصف الذهني، الحل الإبداعي للمشكلات، التآلف بين الأشتات، البدائل الممكنة واللعب، المناقشة وتمثيل الأدوار.
- تدريب الطفل على الابتكار والإبداع عبر الحاسوب وتنمية مواهبه وتوظيف مختلف حواسه من خلال النشاطات المتكاملة المتعددة.
- تعليم الطفل التفكير؛ وذلك من خلال إتاحة الفرصة لأن يكون حراً في أفكاره، وإن أسئلة مثل: كيف عرفت؟ وما دليلك على ذلك؟ وما البدائل؟ أفرض أن؛ وكذلك طرح أسئلة مفتوحة مثيرة للتفكير تكون بمثابة غذاء لعقل الطفل النامي.
- التعرف على أهم الاتجاهات الملائمة لحل المشكلات في شخصيات القصة المصورة وتزويد الطفل ـ ليس فقط ـ بتقبل أفكار الآخرين غير المألوفة بل أيضاً بتقدير تلك الأفكار ومحاولة تقليدها، وإثارة روح المناقشة لحفز ورفع مستوى الإبداعية.
- تنمية مهارات الفهم من خلال نشاطات القراءة والمناقشات.
- تجميع منتجات وأعمال كل شخصية من شخوص البرنامج في ملف أنجاز «بورتفوليو» Portfolios ـ الورقي أو الإلكتروني ـ خاص بكل عمل الشخصية، في أثناء تنفيذ حلقات البرنامج؛ ويطلب من الأطفال عمل سجل خاص بهم ويتم تعليمهم كيفية بنائه بمساعدة مع الأهل، ويمكن أرسالة أيضاً على الموقع.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 26 12/13/10 12:21:30 PM

- احتـواء البرنامج على العديد مـن الألعاب اللغوية المتضمنة فـي كل حلقات البرنامج، وتشجيع الأطفال على تأليف موضوعات خاصة بهم في قالب قصصي.
- تدريب الأطفال على استخدام التفكير العلمي في مواجهة المشكلات.
- تنوع النشـاطات؛ فمن الضروري تنويع النشـاطات التي تتاح للطفل؛ مثل النشـاطات الفنية، والحركية، العلمية،حتى نضمن مرور الطفل بخبرات متنوعة.
- تحقيق مبدأ الاسـتمرارية؛ فمن الضروري أن تسـهم النشـاطات التي تتاح للأطفال في الخبرات التعليمية السابقة التي مر بها الطفل في بناء خبراته الحالية، اللاحقة.
- التدرج في النشـاطات التي يقوم بها الطفل من السـهل إلى الصعب، ومن البسـيط إلى المركب، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن المُحَسِّ إلى المجرد.
- تهيئة الظروف المناسبة أمام الأطفال لكي ينشط ويتفاعل مع ما يعرض من نشاطات.
- التركيز على إثارة عدد من المشكلات لتنشيط عملية القدرة على حل المشكلات.
- تنشيط خيال الطفل، وتشجيعهم على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار الإبداعية.

(4) تحديد طرق وأساليب التدريس:

اختيـرت مجموعة الطـرق وأسـاليب التدريس الآتيـة: العصف الذهني، حل المشـكلات الإبداعي، تآلف الأشـتات، اللعب، تمثيل الأدوار، الحوار والمناقشـة؛ وذلك في ضوء أسلوب الذكاءات المتعددة.

(5) تحديد النشاطات التعليمية:

اشتمل البرنامج على نشاط عقلي، ونشاط فني، ونشاط قصصي، ونشاط حركي.

(6) تحديد الأدوات والوسائل التعليمية:

تعـددت الوسـائل، والأدوات، والخامات المختارة لتنفيذ البرنامـج، مثل: عروض «باور بوينـد» P. Point، مجسـمات توضـح الأجهزة المسـتخدمة فـي بعض الأجنحـة، خامات طبيعيـة لإعـداد بعـض الوجبـات، عرائس بشـرية، لوحة وبريـة، ألبوم وكتـب مصورة، بطاقات، أقنعة مختلفة الأشكال، كما تم استخدام أنواع مختلفة من الألوان، الفوم، الإسفنج، ورق الكوريشة، مادة لاصقة، نماذج ومجسمات، خامات مختلفة من البيئة، المكعبات.

(7) تحديد أساليب التقويم في البرنامج:

يتم التقويم في البرنامج الحالي من خلال:

- استمارة استطلاع رأي الخبراء المختصين في مجال رياض الأطفال، وأدب وإعلام الطفل في مدى تحقيق البرنامج للأهداف الإجرائية المعرفية، المهارية، الوجدانية.
- حقيبـة أعمال الأطفـال Portfolios، والتي تتضمـن الأعمال التي تبـرز ارتقاء الطفل ومـدى تقدمـه، ويقوم الطفـل بالتعبير عن رأيه فـي تلك الأعمال، وهل يشـعر بالرضا لقيامـه بها وهل يعتقـد أن الناس الآخرين يسـعدون به وهو يقوم بهـذه الأعمال (يتم

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 27 12/13/10 12:21:31 PM

التقويم بعد تطبيق البرنامج على عينة من الأطفال المشاهدين للبرنامج)

- تطبيق مقياس الإبداع لدى طفل الروضة للتعرف على مدى تنمية البرنامج لإبداعات الأطفال (يتم التقويم بعد تطبيق البرنامج على عينة من الأطفال المشاهدين للبرنامج).

(8) عرض البرنامج على المحكمين:

تم عرض البرنامج المقترح على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في رياض الأطفال، وأدب وإعلام الطفل، وبعد إجراء التعديلات وفقاً لآراء المحكمين أصبح البرنامج المقترح معداً في صورته النهائية. [1] وصالحاً للتطبيق.

(9) تحديد الفترة الزمنية للبرنامج:

تتكون حلقات البرنامج من (22) حلقة طويلة، يمكن تقسيمها إلى حلقات مضاعفة، ويتم تحديد المدى الزمني للبرنامج، وعدد النشاطات، والوقت الذي يستغرقه كل نشاط، وذلك من خلال طبيعة البرنامج، ورؤية مُعِدِّي ومخرجي ومنتجي البرنامج.

ب. مقياس الإبداع لدى طفل الروضة[2]: ويهدف الاختبار إلى قياس قدرات التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة، في المجالات المتنوعة (نشاط قصصي، نشاط فني، نشاط حركي، نشاط موسيقي). في ضوء تعريف الإبداع الذي تتبناه الباحثة.

أبعاد ومحاور المقياس:

- الطلاقة Fluency: وتعني القدرة على التعبير (الفني، القصصي، الحركي، الموسيقي) بأكبر عدد ممكن من الاستجابات في زمن محدد.
- المرونة Flexibility: وتعني القدرة على التعبير (الفني، القصصي، الحركي، الموسيقي) بأكبر عدد من الاستجابات المتنوعة.
- الأصالة Originality: ويقصد بها القدرة على التعبير (الفني، القصصي، الحركي، الموسيقي) بأكبر عدد ممكن من الاستجابات في صورة جديدة غير المألوفة.

ت. استبانه استطلاع رأي: وقد تم إعداد الاستبانة وفقاً للخطوات الآتية:

1 ـ **تحديد الهدف من الاستبانة**: تهدف الاستبانة إلى التعرف على مدى تحقيق البرنامج المقترح للأهداف المعرفية، والمهارية، والوجدانية من وجهة نظر الخبراء المتخصصين في مجال رياض الأطفال، وأدب وإعلام الطفل.

2 ـ **مصادر بناء الاستبانة**: الدراسات السابقة التي تم عرضها في صدارة البحث الحالي، والإطار النظري للبحث، وخبرة الباحثة في هذا المجال.

3 ـ **تصميم الاستبانة**: تم تحديد أهم الملامح الأساسية اللازمة لتطوير البرنامج

(1) انظر ملحق (1) لدى الباحثة.

(2) تم بناء وإعداد المقياس في دراسة سابقة للباحثة (2003) انظر ملحق (2) لدى الباحثة.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 28 12/13/10 12:21:31 PM

التليفزيوني «افتح يا سمسم» لدى أطفال الألفية الثالثة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة؛ وقد وضعت في صورة عشرة محاور رئيسة، تضمن كل محور مجموعة من الأهداف الإجرائية المتوقع تحقيقها من خلال نشاطات حلقات البرنامج المقترح، وتم تحديد درجة تحقيق البرنامج المقترح للأهداف الإجرائية المعرفية، والمهارية، والوجدانية، وذلك وفق اختيارين هي: (تتحقق –لا تتحقق).

4 - **عرض الاستبانة في شكلها المبدئي** [1]، والتي تتضمن (152) هدفاً معرفياً، (169) هدفاً مهارياً، (170) هدفاً وجدانياً مصاغة تحت عشرة محاور رئيسة على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم (9) في مجال التربية ورياض الأطفال، الإعلام، لإبداء ملاحظاتهم ورأيهم في الاستبانة من حيث صياغة العبارات، ودقتها، وأهميتها، ومدى اتساق العبارات، في ضوء الهدف من الاستبانة.

5 - **تعديل وحذف بعض العبارات في ضوء مقترحات المحكمين**، ونظراً لكثرة عدد المجالات والأهداف اقترحوا أن يتم حذف الأهداف المكررة في أكثر من مجال، واختصار عدد الأهداف، الأمر الذي أصبحت معه الاستبانة صالحة للتطبيق وصادقة.

6 - **ثبات الاستبانة:** وقد أمكن التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام طريقة إعادة التطبيق، وذلك على (6) من الخبراء خلال عشرة أيام، وقد وجد أن هناك ارتباطاً عالياً بين ما أسفرت عنه نتائج التطبيق الأول والثاني، فقد بلغت قيمة معامل الارتباط (0.85)، وهي تعد نسبة ثبات مرتفعة، وبذلك أصبحت الاستبانة صالحة للتطبيق[2].

والجدول رقم (2) يوضح مواصفات الاستبانة في صورتها النهائية على النحو الآتي:

جدول (2) يوضح مواصفات استبانة استطلاع رأي الخبراء

المحور	الأهداف المعرفية	الأهداف المهارية	الأهداف الوجدانية	المجموع
.1 تعليم التفكير	(6.1)6	(5.1)5	(6.1)6	17
.2 مدينة الإبداع والتميز	(10.7)4	(12.6)7	(9.7)4	15
.3 جناح محطة الأرصاد الجوية	(17.11)7	(20.13)8	(16.10)7	22
.4 هوايات الأطفال	(22.18)5	(28.21)8	(23.17)7	20
.5 ملف أنجاز الأطفال	(30.23)8	(33.29)5	(32.24)9	22
.6 نادي الإنترنيت	(37.31)7	(45.34)12	(42.33)10	29
.7 جناح تطبيقات الرياضيات	(46.38)9	(62.46)17	(54.43)12	38
.8 جناح الطاقة	(60.47)14	(68.63)6	(62.55)7	27
.9 جناح علوم الفلك	(73.61)13	(75.69)7	(66.62)5	25
.10 جناح التجارب العلمية	(84.74)10	(84.76)9	(74.67)8	27
المجموع	84	84	74	242

يتضح من الجدول رقم (2) أن المحور الأول والخاص بـ« تعليم التفكير» تضمن (6)

(1) انظر ملحق (3) لدى الباحثة.
(2) انظر ملحق (4) لدى الباحثة.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 29 12/13/10 12:21:33 PM

أهداف معرفية بدأت من المفردة رقم (1ـ6)، (5) أهداف مهارية بدأت من المفردة رقم (1ـ5)، (6) أهداف وجدانية بدأت من المفردة رقم (1ـ6) وقد بلغ مجموع أهداف هذا المحور(17) هدفاً، كما جاء المحور الثاني والخاص بـ«مدينة الإبداع والتميز» يتضمن (4) أهداف معرفية بدأت من المفردة رقم (7ـ10)، (7) أهداف مهارية بدأت من المفردة رقم (6ـ12)، (4) أهداف وجدانية بدأت من المفردة رقم (7ـ9)، وقد بلغ مجموع أهداف هذا المحور (15)، وجاء المحور الثالث والخاص بـ«جناح محطة الأرصاد الجوية» يتضمن (7) أهداف معرفية بدأت من المفردة رقم (11ـ17)، (8) أهداف مهارية بدأت من المفردة رقم (13ـ20)، (7) أهداف وجدانية بدأت من المفردة رقم (10ـ16)، وقد بلغ مجموع أهداف هذا المحور(22) هدفاً، وجاء المحور الرابع والخاص بـ«هوايات الأطفال» يتضمن (5) أهداف معرفية بدأت من المفردة رقم (18ـ22)، (8) أهداف مهارية بدأت من المفردة رقم (21ـ28)، (7) أهداف وجدانية بدأت من المفردة رقم (17ـ23)، وقد بلغ مجموع أهداف هذا المحور(20) هدفاً، وجاء المحور الخامس والخاص بـ«ملف إنجاز الأطفال» يتضمن (8) أهداف معرفية بدأت من المفردة رقم (23ـ30)، (5) أهداف مهارية بدأت من المفردة رقم (29ـ33)، (9) أهداف وجدانية بدأت من المفردة رقم (24ـ32)، وقد بلغ مجموع أهداف هذا المحور(22) هدفاً، وجاء المحور السادس والخاص بـ«نادي الإنترنيت» تضمن (7) أهداف معرفية بدأت من المفردة رقم (31ـ37)، (12) هدفاً مهارياً بدأ من المفردة رقم (34ـ45)، (10) أهداف وجدانية بدأت من المفردة رقم (33ـ42)، وقد بلغ مجموع أهداف هذا المحور(29) هدفاً، وجاء المحور السابع والخاص بـ«جناح تطبيقات الرياضيات» تضمن (9) أهداف معرفية بدأت من المفردة رقم (38ـ46)، (17) هدفاً مهارياً بدأ من المفردة رقم (46ـ62)، (12) هدفاً وجدانياً بدأ من المفردة رقم (43ـ54) وقد بلغ مجموع أهداف هذا المحور(38) هدفاً، وجاء المحور الثامن والخاص بـ«جناح الطاقة» تضمن (14) هدفاً معرفياً بدأ من المفردة رقم (47ـ60)، (6) أهداف مهارية بدأت من المفردة رقم (63ـ68)، (7) أهداف وجدانية بدأت من المفردة رقم (55ـ62)، وقد بلغ مجموع أهداف هذا المحور(27) هدفاً، وجاء المحور التاسع والخاص بـ«جناح علوم الفلك» تضمن (13) هدفاً معرفياً بدأ من المفردة رقم (61ـ73)، (7) أهداف مهارية بدأت من المفردة رقم (69ـ75)، (5) أهداف وجدانية بدأت من المفردة رقم (62ـ66)، وقد بلغ مجموع أهداف هذا المحور(25) هدفاً، وجاء المحور العاشر والخاص بـ«جناح التجارب العلمية» تضمن (10) أهداف معرفية بدأت من المفردة رقم (74ـ84)، (9) أهداف مهارية بدأت من المفردة رقم (76ـ84)، (8) أهداف وجدانية بدأت من المفردة رقم (67ـ74)، وقد بلغ مجموع أهداف هذا المحور(27) هدفاً، كما بلغ مجموع الأهداف المعرفية (84)، ومجموع الأهداف المهارية (84)، بينما بلغ مجموع الأهداف الوجدانية (74)، حيث بلغ المجموع الإجمالي للأهداف (242). ويتضح أيضا تساوي عدد الأهداف المعرفية، والمهارية المراد تحقيقها في البرنامج المقترح؛ بينما قلت الأهداف الوجدانية عنهما ـ بشكل طفيف ـ وذلك لأن القيم والاتجاهات والميول التي تتضمن الأهداف الوجدانية قد يحتاج تحقيقها إلى فترة أطول نسبياً من الأهداف المعرفية، المهارية.

تطبيق أداة البحث:

قامت الباحثة بتطبيق أداة البحث (الاستبانة) على العينة المأخوذة في البحث.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 30 12/13/10 12:21:34 PM

رابعاً ـ المعالجة الإحصائية:

عولجت البيانات التي تم الحصول عليها إحصائياً بطريقة وصفية، وذلك بتحديد التكرارات والنسب المئوية، لاستجابات أفراد العينة على أداة البحث.

خامساً ـ عرض النتائج وتفسيرها:

فيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها مرتبة وفق أسئلة البحث:

للإجابة عن السؤال البحثي الأول ونصه: ما أسس ومبادئ بناء البرنامج المقترح لتطوير البرنامج التليفزيوني التعليمي «افتح يا سمسم» لدى أطفال الألفية الثالثة، وتنمية إبداعهم في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة؟

تم اتباع الخطوات الآتية:

(1) الأهداف العامة للبرنامج.
(2) تحديد محتوى البرنامج.
(3) تحديد الأسس النفسية والتربوية لبناء البرنامج.
(4) تحديد طرق وأساليب التدريس.
(5) تحديد النشاطات التعليمية.
(6) تحديد الأدوات والوسائل التعليمية.
(7) تحديد أساليب التقويم في البرنامج.
(8) عرض البرنامج على المحكمين.
(9) تحديد الفترة الزمنية للبرنامج.

وللإجابة عن السؤال البحثي الثاني ونصه: ما مدى تحقيق البرنامج المقترح للأهداف المعرفية من وجهة نظر الخبراء المتخصصين في مجال رياض الأطفال، أدب وإعلام الطفل؟

تستخلص نتائج هذا التساؤل من بيانات الجدول رقم (3) الذي يوضح مدى تحقيق البرنامج المقترح للأهداف المعرفية من وجهة نظر الخبراء.

جدول (3) يوضح مدى تحقيق البرنامج المقترح للأهداف المعرفية من وجهة نظر الخبراء

م	يتحقق		لا يتحقق		م	يتحقق		لا يتحقق		م	يتحقق		لا يتحقق	
	ك	٪	ك	٪		ك	٪	ك	٪		ك	٪	ك	٪
1	12	100	-	-	29	11	92	1	8	57	10	83	2	17
2	8	66.7	4	33.3	30	12	100	-	-	58	8	66.7	4	33.3
3	9	75	3	25	31	11	92	1	8	59	11	92	1	8
4	10	83	2	17	32	11	92	1	8	60	10	83	2	17
5	10	83	2	17	33	11	92	1	8	61	8	66.7	4	33.3
6	9	75	3	25	34	12	100	-	-	62	11	92	1	8
7	11	92	1	8	35	12	100	-	-	63	10	83	2	17

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 31 12/13/10 12:21:35 PM

8	11	92	1	8	36	12	100	-	-	64	8	66.7	4	33.3
9	11	92	1	8	37	12	100	-	-	65	11	92	1	8
10	10	83	2	17	38	11	92	1	8	66	11	92	1	8
11	12	100	-	-	39	10	83	2	17	67	11	92	1	8
12	12	100	-	-	40	9	75	3	25	68	9	75	3	25
١٣	12	100	-	-	41	10	83	2	17	69	11	92	1	8
14	11	92	1	8	42	10	83	2	17	70	11	92	1	8
15	11	92	1	8	43	10	83	2	17	71	11	92	1	8
16	11	92	1	8	44	11	92	1	8	72	9	75	3	25
17	9	75	3	25	45	12	100	-	-	73	12	100	-	-
18	11	92	1	8	46	12	100	-	-	74	10	83	2	17
19	8	66.7	4	33.3	47	9	75	3	25	75	11	92	1	8
20	9	75	3	25	48	10	83	2	17	76	11	92	1	8
21	10	83	2	17	49	9	75	3	25	77	10	83	2	17
22	12	100	-	-	50	10	83	2	17	78	12	100	-	-
23	11	92	1	8	51	11	92	1	8	79	11	92	1	8
24	12	100	-	-	52	12	100	-	-	80	10	83	2	17
25	11	92	1	8	53	12	100	-	-	81	9	75	3	25
26	11	92	1	8	54	12	100	-	-	82	10	83	2	17
27	12	100	-	-	55	12	100	-	-	83	12	100	-	-
28	11	92	1	8	56	9	75	3	25	84	12	100	-	-
		% 88.5				م مج ك 10.62					مج ك 892			

يتضح من الجدول رقم (3) ارتفاع نسبة موافقة عينة البحث لجميع بنود الاستبانة من حيث مدى تحقق الأهداف المعرفية في البرنامج المقترح من وجهة نظر الخبراء.

كما يلاحظ أن النسبة المئوية لمدى تحقيق البرنامج للأهداف المعرفية من وجهة نظر الخبراء تراوحت بين (100 %: 66.7 %) تحت استجابة «تتحقق»، مما يدل على مدى أهمية هذا المحور. وقد احتلت المفردة رقم (1، 11، 12، 22، 24، 27، 30، 34، 35، 36، 37، 45، 46،

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 32 12/13/10 12:21:37 PM

52، 53، 54، 55، 73، 78، 83، 84) أعلى نسبة موافقة (100 %) على مستوى «تحقق» الأهداف المعرفية في البرنامج، وكانت المفردات هي: يتعرف على كلمات وألفاظ وتعبيرات جديدة - يتعرف على أجهزة رصد الحرارة، الرطوبة، الضغط، سرعة الرياح - يسمي أجهزة رصد الحرارة، والرطوبة، والضغط، وسرعة الرياح - يعبر عن عواطفه بصراحة - يجمع أعماله وإنجازاته - يختار أفضل أعماله ويبرر ذلك الاختيار - يستنتج نقاط قوته وضعفه من خلال تقويمه - التقويم الذاتي، تقويم الآخرين له لأدائه - يذكر أماكن وجود الحاسوب، الروضة، البيت، البنك، الشركات، المطار - يتحدث عن أهمية استخدام الحاسوب - يعدد فوائد الحاسوب ترفيهية، ثقافية، علمية، فنية - يستكشف عالم الحاسوب لتنمية الاتجاه العلمي لدى الطفل - يؤلف بين زوج من الأشياء، ويستنتج التناظر بين الأزواج - يجمع الأشكال المتشابهة - يرتب استخدامات الطاقة قديماً وحديثاً - يقارن بين استخدامات الطاقة قديماً وحديثاً - يتعرف على أمثلة تبين دور الآلة في الحياة - يذكر أسماء بعض الأجهزة الكهربائية المفيدة في الحركة والتسخين - يتعرف إلى كلمات جديدة - يتعرف على الضوء واستخدامه - يستنتج أن بعض الأشياء تمتص الماء، وبعضها لا تمتصه - يستنتج أن الماء له استعمالات ووظائف كثيرة.

في حين جاءت المفردة (2، 19، 58، 61، 64) بأقل نسبة موافقة (66.7 %) على مستوى «تحقق» الأهداف المعرفية في البرنامج؛ وكانت المفردات كما يلي: يتواصل مع الآخرين بمهارة لفظية، ويقنع الآخرين بوجهات النظر - يترجم أهمية التفكير إلى أشياء محسوسة - يدافع عن وجود الهواء في كل مكان، وأنه ضروري لتنفس الأحياء - يستنتج إمكانية تحويل نوع طاقة إلى طاقة أخري - يتعرف على خصائص بعض كواكب المجموعة الشمسية.

وبهذه النتيجة يتضح ارتفاع نسبة الموافقة على مدى تحقق الأهداف المعرفية في البرنامج المقترح من وجهة نظر الخبراء.

وللإجابة عن السؤال البحثي الثالث ونصه: ما مدى تحقيق البرنامج المقترح للأهداف المهارية من وجهة نظر الخبراء المتخصصين في مجال رياض الأطفال، أدب وإعلام الطفل؟

تستخلص نتائج هذا التساؤل من بيانات الجدول رقم (4) الذي يوضح مدى تحقيق البرنامج المقترح للأهداف المهارية من وجهة نظر الخبراء.

جدول (4) يوضح مدى تحقيق البرنامج المقترح للأهداف المهارية من وجهة نظر الخبراء

م	يتحقق		لا يتحقق		م	يتحقق		لا يتحقق		م	يتحقق		لا يتحقق	
	ك	٪	ك	٪		ك	٪	ك	٪		ك	٪	ك	٪
1	100	12	-	-	29	83	10	2	17	57	100	12	-	-
2	92	11	1	8	30	83	10	2	17	58	92	11	1	8
3	66.7	8	2	17	31	83	10	2	17	59	92	11	1	8
4	75	9	3	25	32	75	9	3	25	60	83	10	2	17

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 33 12/13/10 12:21:38 PM

5	10	83	2	17	33	8	66.7	4	33.3	61	11	92	1	8
6	9	75	3	25	34	10	83	2	17	62	11	92	1	8
7	9	75	3	25	35	12	100	-	-	63	10	83	2	17
8	9	75	3	25	36	10	83	2	17	64	10	83	2	17
9	10	83	2	17	37	11	92	1	8	65	11	92	1	8
10	10	83	2	17	38	11	92	1	8	66	10	83	2	17
11	12	100	-	-	39	9	75	3	25	67	9	75	3	25
12	11	92	1	8	40	10	83	2	17	68	9	75	3	25
13	12	100	-	-	41	11	92	1	8	69	11	92	1	8
14	12	100	-	-	42	12	100	-	-	70	12	100	-	-
15	11	92	1	8	43	10	83	2	17	71	12	100	-	-
16	12	100	-	-	44	11	92	1	8	72	10	83	2	17
17	9	75	3	25	45	11	92	1	8	73	10	83	2	17
18	10	83	2	17	46	11	92	1	8	74	10	83	2	17
19	11	92	1	8	47	12	100	-	-	75	10	83	2	17
20	11	92	1	8	48	12	100	-	-	76	11	92	1	8
21	9	75	3	25	49	11	92	1	8	77	10	83	2	17
22	10	83	2	17	50	11	92	1	8	78	11	92	1	8
23	10	83	2	17	51	11	92	1	8	79	11	92	1	8
24	9	75	3	25	52	10	83	2	17	80	9	75	3	25
25	12	100	-	-	53	10	83	2	17	81	8	66.7	4	33.3
26	9	75	3	25	54	12	100	-	-	82	11	92	1	8
27	10	83	2	17	55	12	100	-	-	83	10	83	2	17
28	11	92	1	8	56	12	100	-	-	84	12	100	-	-
% 87.33						م مج ك 10.48						مج ك 880		

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 34 12/13/10 12:21:40 PM

يتضح من الجدول رقم (3) ارتفاع نسبة موافقة عينة البحث لجميع بنود الاستبانة من حيث مدى تحقق الأهداف المهارية في البرنامج المقترح من وجهة نظر الخبراء.

كما يلاحظ أن النسبة المئوية لمدى تحقيق البرنامج للأهداف المهارية من وجهة نظر الخبراء تراوحت بين (100 %: 66.7 %) تحت استجابة «تتحقق»، مما يدل على مدى أهمية هذا المحور. وقد احتلت المفردة رقم (1، 11، 13، 14، 16، 25، 35، 42، 47، 48، 54، 55، 56، 57، 70، 71، 84) أعلى نسبة موافقة (100 %) على مستوى «تحقق» الأهداف المهارية في البرنامج؛ وكانت المفردات هي: يستفسر ويطرح أسئلة كثيرة غير التقليدية - يركب الحروف المعروضة في الجيوب، والبحث عن الكلمة الدالة عليها، ووضعها في الجيوب وقراءتها - يفسر كيفية التنبؤ بحالة الطقس - يناقش حالة الطقس مع أصدقائه - يصف أجهزة محطة الأرصاد الجوية - يتحدث بطلاقة، ويستخدم ألفاظاً جديدة - يرسم ويلون أشياء مرتبطة بالحاسوب - يغلق مستنداً - يميز بين الأشكال الهندسية : المربع، الدائرة، المثلث، المستطيل - يميز بين أجزاء الأشكال الهندسية: المثلث، المربع، الدائرة، المستطيل - يقارن بين الأطوال - يقارن بين الأحجام - يقارن بين الأوزان - يحدد مكان الأشياء (فوق، تحت)، ويقارن بينها - يسمي كواكب المجموعة الشمسية - يجمع صوراً مختلفة لكواكب المجموعة الشمسية - يستخدم الخامات المختلفة في تشكيل النماذج.

في حين جاءت المفردة (3، 33، 81) بأقل نسبة موافقة (66.7 %) على مستوى «تحقق» الأهداف المعرفية في البرنامج؛ وكانت المفردات هي: يستخدم مبادئ الأسلوب التفكير العلمي في مواجهة المشكلات (الإحساس بالمشكلة، وتحديدها بدقة، وفرض الفروض المناسبة لحلها، التوصل إلى حلول لها) - يقترح أفكاراً وحلولاً جديدة وجريئة غير المألوفة لطرق عمل ملف الإنجاز - يصنف الأجسام التي تنجذب للمغناطيس والتي لا تنجذب.

وبهذه النتيجة يتضح ارتفاع نسبة الموافقة على مدى تحقق الأهداف المهارية في البرنامج المقترح من وجهة نظر الخبراء.

وللإجابة عن السؤال البحثي الرابع ونصه: ما مدى تحقيق البرنامج المقترح للأهداف الوجدانية من وجهة نظر الخبراء المتخصصين في مجال رياض الأطفال، وأدب وإعلام الطفل؟

تستخلص نتائج هذا التساؤل من بيانات الجدول رقم (5) الذي يوضح مدى تحقيق البرنامج المقترح للأهداف الوجدانية من وجهة نظر الخبراء.

جدول (5) يوضح مدى تحقيق البرنامج المقترح للأهداف الوجدانية من وجهة نظر الخبراء

م	يتحقق		لا يتحقق		م	يتحقق		لا يتحقق		م	يتحقق		لا يتحقق	
	ك	٪	ك	٪		ك	٪	ك	٪		ك	٪	ك	٪
1	100	12	-	-	27	83	10	2	17	53	92	11	1	8
2	100	12	-	-	28	92	11	1	8	54	92	12	-	-
3	100	12	-	-	29	83	10	2	17	55	100	12	-	-

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 35 12/13/10 12:21:41 PM

4	12	100	-	-	30	12	100	-	-	56	11	92	1	8
5	11	92	1	8	31	12	100	-	-	57	11	92	1	8
6	10	83	2	17	32	12	100	-	-	58	12	100	-	-
7	10	83	2	17	33	12	100	-	-	59	11	92	1	8
8	10	83	2	17	34	12	100	-	-	60	12	100	-	-
9	9	75	3	25	35	12	100	-	-	61	12	100	-	-
10	12	100	-	-	36	12	100	-	-	62	12	100	-	-
11	11	92	1	8	37	10	83	2	17	63	12	100	-	-
12	12	100	-	-	38	11	92	1	8	64	12	100	-	-
13	12	100	-	-	39	12	100	-	-	65	12	100	-	-
14	12	100	-	-	40	11	92	1	8	66	12	100	-	-
15	12	100	-	-	41	12	100	-	-	67	12	100	-	-
16	12	100	-	-	42	12	100	-	-	68	11	92	1	8
17	12	100	-	-	43	12	100	-	-	69	10	83	2	17
18	12	100	-	-	44	12	100	-	-	70	11	92	1	8
19	11	92	1	8	45	12	100	-	-	71	10	83	2	17
20	11	92	1	8	46	12	100	-	-	72	12	100	-	-
21	10	83	2	17	47	12	100	-	-	73	12	100	-	-
22	10	83	2	17	48	12	100	-	-	74	12	100	-	-
23	10	83	2	17	49	11	92	1	8	75	12	100	-	-
24	11	92	1	8	50	11	92	1	8	76	12	100	-	-
25	12	100	-	-	51	11	92	1	8	77				
26	11	92	1	8	52	12	100	-	-	78				
		% 97.83					م مج ك 11.74					مج ك 869		

يتضح من الجدول رقم (5) ارتفاع نسبة موافقة عينة البحث لجميع بنود الاستبانة من حيث مدى تحقق الأهداف الوجدانية في البرنامج المقترح من وجهة نظر الخبراء.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 36 12/13/10 12:21:43 PM

كما يلاحظ أن النسبة المئوية لمدى تحقيق البرنامج للأهداف الوجدانية من وجهة نظر الخبراء تراوحت بين (75 %: 100 %) تحت استجابة «تتحقق»، مما يدل على مدى أهمية هذا المحور. وقد احتلت المفردة رقم (1، 2، 3، 4، 10، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 25، 30، 31، 32، 34، 35، 38، 40، 41، 42، 43، 45، 46، 47، 51، 53، 56، 58، 59، 60، 61، 62، 63، 65، 70، 71، 72، 73، 74) أعلى نسبة موافقة (100 %) على مستوى «تحقق» الأهداف الوجدانية في البرنامج؛ وكانت المفردات كما يلي: يشعر بالمتعة والسرور في كل الممارسات التي يقوم بها - يستمتع بالتفكير التعاوني مع أقرانه - ويتفاعل معهم بروح الدعابة والمرح - يبدي حب استطلاع للتعرف على كل ما هو غامض لديه - يستمتع بحل المشكلات بشكل غير المألوف - يتفاعل مع الآخرين بروح الدعابة والمرح - يشعر بأهمية محطة الأرصاد الجوية في المجالات المختلفة - يبدي اهتمامه بالتكنولوجيا الحديثة - يلتزم بالمحافظة على أجهزة محطة الأرصاد الجوية دون العبث بها - يتعاون مع أصدقائه بروح الدعابة والمرح في عمل فني خاص بمحطة الأرصاد الجوية - يشعر بقدرة الخالق سبحانه وتعالى في عظمة الكون - يتقبل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة - يعبر عن مشاعره بالرسم أو التلوين أو الحركة - يستمتع بعرض ملف إنجازه على المعلمة، الأهل، الأصدقاء - يثق بنفسه، ويفخر بإنجازه - يظهر الحس الجمالي من خلال عرض أعمالهم ومناقشة إنتاجهم - يتعاون مع أصدقائه في عمل فني خاص بعمل ملف إنجازه - يستمتع بالحكايات ويحب سردها - يحافظ على جهاز الحاسوب - يحترم قواعد الأمن والسلامة عند استخدام جهاز الحاسوب - يشعر بالمتعة والسرور في كل الممارسات التي يقوم بها على الحاسوب - يبدي حب استطلاع للتعرف على كل ما هو غامض لديه في الحاسوب - يتعاون مع أصدقائه في عمل فني خاص بالحاسوب - يحرص على ممارسة النشاطات والمهام التي يجيد أداءها في الحاسوب - يحب ممارسة النشاطات التي تعتمد على قواعد - يميل إلى التعامل مع المفاهيم الرياضية - يهتم بإجراء العمليات الحسابية، وأداء التجارب الرقمية - يستمتع بالألعاب التي تتطلب تفكيراً منطقياً - يشعر بالحاجة لقياس الأشياء، تصنيفها، وزنها، تحليلها - يستمتع بالأرقام، الأشكال، النماذج، العلاقات - يحرص على الاقتصاد في التعامل مع الطاقة - يبدي حب استطلاع للتعرف على كل ما هو غامض لديه - يتعاون مع أصدقائه في عمل فني خاص بأنواع الطاقة - يستمتع بحل المشكلات بشكل غير المألوفة - يشعر بقدرة الخالق سبحانه وتعالى في عظمة الكون - يستمتع بالمغامرة والمخاطرة، ويحب التنافس والتحدي - يشعر بالمتعة والسرور للتعلم - يتحمل مسؤولية عمله ويثق في نفسه - يشعر بالمتعة والسرور في كل الممارسات التي يقوم بها - يبدي حب استطلاع للتعرف على كل ما هو غامض لديه - يعاون أصدقاءه في عمل فني بأجراء التجارب العلمية - يشعر بروح التفوق التميز.

في حين جاءت المفردة (9) بأقل نسبة موافقة (75 %) على مستوى «تحقق» الأهداف المعرفية في البرنامج وهي: يتعاون مع أصدقائه في عمل فني.

وبهذه النتيجة يتضح ارتفاع نسبة الموافقة على مدى تحقق الأهداف الوجدانية في البرنامج المقترح من وجهة نظر الخبراء.

تعقيب عام: نستخلص من نتائج جداول (3، 4، 5) أن أكبر نسبة مئوية لمتوسطات مجموع التكرارات لمستوى «تتحقق» (97.83 %) وكانت للأهداف الوجدانية، ثم الأهداف المعرفية،

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 37 12/13/10 12:21:44 PM

حيث بلغت النسبة المئوية لمتوسطات مجموع التكرارات (88.5 %)، وهي نسبة مرتفعة، وقد احتلت الأهداف المهارية المرتبة الثالثة من حيث مدى تحقيق البرنامج للأهداف، حيث سجلت النسبة المئوية لمتوسطات مجموع التكرارات (87.33 %)، وهي نسبة مرتفعة أيضاً، كما أن أعلى نسبة تكرار لمستوى «تتحقق» وهي نسبة (100 %) كانت موزعة في جميع المحاور العشرة للبرنامج، ومما سبق يتضح لنا ارتفاع نسبة الموافقة على مدى تحقق الأهداف المعرفية، المهارية، والوجدانية في البرنامج المقترح من وجهة نظر الخبراء في مجال رياض الأطفال، وإعلام وأدب الأطفال.

وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أن البرنامج المقترح قد أستطاع أن يتضمن العديد من الأهداف المعرفية، المهارية، الوجدانية التي في مجملها يمكن أن تحقق ما قد نصبو إليه من ضرورة إكساب الطفل العربي الخصائص والمواصفات اللازمة للعيش والتفاعل والتوافق والتناسق والتفوق والمنافسة مع الآخرين في هذا القرن المليء بالمتغيرات والتحديات حتى يستطيع أن يكون قادراً على مواجهتها والاستمتاع بحل المشكلات والشعور بكفاءة المفكر المبدع، والتعامل مع تكنولوجيا العصر، وبشكل خاص مع الكمبيوتر وشبكات الإنترنت؛ وذلك لإعدادهم للمستقبل، وتكوين جيل من العلماء.

إضافة إلى ما سبق، فإن البرنامج المقترح قد تضمن نشاطات متعددة ومتنوعة تعكس تعدد ذكاءات الأطفال، ويتاح للطفل من خلال مشاهده للبرنامج التليفزيوني «افتح يا سمسم» فرص الاندماج - بطريقة غير مباشرة - مع ما يتواءم من قدرات ذكائه ليتعلم كيف يفكر تفكيراً إبداعياً وذلك في سياق تعليمي درامي محبب يتناسب وتنوع قدرات الأطفال الإبداعية؛ وذلك في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، وهذا قد يجعل البرنامج المقترح لتطوير البرنامج التليفزيوني التعليمي «افتح يا سمسم» ذا فاعلية عند تطبيقه في مجال الإعلام التليفزيوني للطفل العربي في الألفية الثالثة.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي:

1 - ضرورة الحرص على إعداد الأطفال لعالم الغد من خلال وسائل الإعلام، وعلى وجهه الخصوص برامج الأطفال التليفزيونية - بكل ما يحمله من تحديات وإكسابهم خصائص ومواصفات «إنسان القرن الحادي والعشرين».

2 - نشر ثقافة التميز والإبداع بين الأطفال، وإعداد برامج إعلامية حول أهمية التطلع للبحث عن الجوانب الإيجابية المميزة في كل طفل والتركيز على أساليب تنميتها.

3 - مناشدة وزارة الإعلام بالقيام باستحداث برامج كرتون للأطفال تتحدث عن القيم الإسلامية النبيلة وتتقمص شخصيات إسلامية معروفة، وليست أسماء أوروبيّة لا نعرف عنها شيئاً.

4 - لكي نُدَرِّس أو نُعَلِّم المفاهيم لمواطني الغد - جيل الألفية الثالثة - يلزم أن تشكل مهارات التفكير العلمي والاتجاهات العلمية المكون الأكبر لأي برنامج تليفزيوني موجه للأطفال؛ فالحقائق وحدها لن تكون كافية للأطفال الذين يولدون في عالم تكنولوجي. كما أن الأطفال يتفاعلون بالفعل مع العلم في حياتهم المعتادة عندما

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 38 12/13/10 12:21:44 PM

يتعاملون مع الأجهزة التكنولوجية المختلفة سواء بالمنزل أو المدرسة.

5 ـ اختيار الكوادر المؤهلة والمتخصصة في مجال الطفل، وتشجيع وتدريب الأطفال الموهوبين في مجال إعداد وتنفيذ البرامج التليفزيونية.

البحوث المقترحة:

إن أهمية البحث العلمي لا تبدو فيما نصل إليه من نتائج بقدر ما تبدو فيما تجلبه من نقاط تثير لدى الباحثين الحاجة إلى أبحاث ودراسات جديدة، وعلى ذلك فإن الباحثة تعرض البحوث والدراسات المقترحة.

1 ـ تصميم برامج لتنمية ترشيد الاستهلاك الإعلامي للطفل وتدريبه على التعرض الانتقائي لوسائل الإعلام بشكل قائم على الوعي والإدراك والفهم لكل ما يقدم في عصر العولمة الفضائية.

2 ـ تصميم برامج لتنمية مهارات المشاهدة الناقدة وتطبيقها على الأطفال وتقديمها كنماذج إرشادية للأسرة، ولكل المتعاملين مع الأطفال.

3 ـ تصميم برامج لتنمية المواطنة لدى الطفل العربي في ضوء المتغيرات والتحديات التي تواجهه في الألفية الثالثة.

المراجع

المراجع العربية:

أبو معال، عبد الفتاح (2006). أثر وسائل الإعلام على تعليم الأطفال وتثقيفهم، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

الأعسر، صفاء (1999). تنمية التفكير حق لكل طفل، مجلة الطفولة والتنمية، القاهرة، المجلس العربي للطفولة والتنمية.

الأسمري، نادية (2003). عشرات الساعات يقضيها الأطفال سنوياً أمام التلفاز، في: جنيدي، فايزة سليم، نماذج من دراسات سابقة في مجال الإعلام والطفولة، القاهرة، مجلة دراسات الطفولة.

السمري، هبة (2002). سلوك الاستماع والمشاهدة للبرامج الموجهة إلى الأطفال، وعلاقة الأطفال بأصناف البرامج الإذاعية والتلفزيونية المحلية والعربية المستوردة، المؤتمر العربي حول الإذاعة والتلفزيون والطفل، تونس، 3 – 6 أبريل.

جابر، عبد الحميد (2003). الذكاءات المتعددة والفهم «تنمية وتعميق»، القاهرة: دار الفكر العربي.

الجندي، ابتسام (2002). نحو إنتاج برامج تلفزيونية ناجحة للأطفال «الصعوبات والحلول»، بحث مقدم للمنتدى الإعلامي الخليجي حول التلفزيون والطفل، الدوحة، 11 – 13 فبراير.

حجازي، جلنار (2003). تأثير الفضائيات العربية على الطفل الأردني، دراسة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الدول العربية، معهد البحوث والدراسات العربية.

عبد الهادي، محمد (2001). قياس وتقويم قدرات الذكاءات المتعددة لدى عينة من تلاميذ مراحل التعليم قبل الجامعي، القاهرة، مجلة دراسات الطفولة.

حنورة، مصري (2000). أهمية تنمية الخيال عند الأطفال، مجلة خطوة، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة.

درويش، زين العابدين (2000). الطفل الموهوب الواقع والمستقبل، نظرة على موقفنا من خصاله الإبداعية، مؤتمر الطفل الموهوب، البحرين، 28 ـ 30 نوفمبر 1999، مجلة خطوة، المجلس العربي للطفولة والتنمية.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 39 12/13/10 12:21:44 PM

راجـح، هدى (1998). برنامج مقترح للألعاب التعليمية وأثـره على تنمية الإبداع عند طفل الروضة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية.

راشـد، على (1996). برنامج مقترح للأسـرة من أجـل قدرات الابتكار لدى الأطفال فيما قبل المدرسـة. المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري، القاهرة، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

رشدي، غادة (2006). أثر استخدام برنامج للمشاهدة الناقدة على عينة من الأطفال المصريين «دراسة تجريبية»، مركز الدراسات.

http://www.amanjordan.org/amanstudies

سـيد، إمام مصطفى (2001). مدى فاعلية تقويم الأداء باستخدام نشاطات الذكاءات المتعددة لجاردنر في اكتشاف الموهوبين من تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية بأسيوط.

الشـيخ، محمد (1999). مسـتويات الذكاء اللغوي لدى طلاب دولة الإمارات العربية المتحدة واقتراح برنامج لتنمية الذكاء اللغوي لديهم، القاهر، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر.

الطبـاش، فهـد (1990). الإبداع وصيغ النمط في العمل الإعلامي، رؤية ثقافية مقارنة، بحث منشـور، مجلة بحوث الاتصال، جامعة القاهر، كلية الإعلام.

العبد، نهي (2003). علاقة الطفل المصري بالقنوات الفضائية العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، كلية الإعلام.

عبد الرازق، محمد (1994). تنمية الإبداع لدى الأبناء، سلسـلة سـفير التربوية (16)، القاهرة، وحدة ثقافة الطفل بشركة سفير.

عبد العزيز، محمد (2005). اللغة العربية في القرن الحادي والعشـرين، في المؤسسات التعليمية في جمهورية مصر العربية، الواقع والتحديات واستشـراف المستقبل، www.majma.org.jo/majma/res/data/seasons/23/s23_6.doc

عبـد المجيد، ليلـى (2002). العلاقة بين الأطفال العرب والتلفزيون، دراسـة تحليليـة، مؤتمر الإذاعة والتلفزيون والطفل، تونس، 3 – 6 أبريل.

عبيدات، ذوقان (2003). الفضائيات والإنترنت معالجة السـلبيات لدى الناشـئة تعزيز للإيجابيات، الرياض، مكتب التربية العربية لدول الخليج.

عثمـان، عبلـة (2000). تنميـة التفكيـر الابتـكاري للطفـل، مجلـة خطـوة، المجلس العربـي للطفولة والتنمية.

العلي، فوزية (2006). أثـر وسـائل الإعلام على التحصيل الدراسـي والنمـو اللغوي لدى الأطفال في دولة الإمارات دراسة ميدانية، القاهرة، مجلة دراسات الطفولة.

العلـي، فوزية (2002). عادات وأنماط تعرض الطفل الإماراتي والأمريكي لبرامج التلفزيون، دراسـة ميدانية، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت.

عمـران، تغريـد (2001). نحو آفاق جديـدة للتدريس «نهاية قـرن - وإرهاصات قرن جديد»، سلسـلة تربوية،القاهرة، دار القاهرة للكتاب.

كرم الدين، ليلى (2002).إعداد أطفالنا للمسـتقبل، الندوة الدولية، قضايا الطفل من منظور إسـلامي، المنظمة الإسـلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسـكو - بالتعاون مع جمعية الدعوة الإسـلامية العالمية والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، الرباط، 29 أكتوبر إلى1 نوفمبر.

http://www.isesco.org.ma/arabe/publications/TIFL/P3.php

كروبلـي، أرتـور (2000). إعـداد المعلمين القادرين على مسـاعدة الطـلاب على أن يكـون لديهم تفكير إبداعي، مراد وهبة، أبو سنة، منى، منفستو الإبداع في التعليم، القاهرة، دار قباء للنشر والتوزيع.

المانع، عزيزة (1996). تنمية قدرات التفكير عند التلاميذ اقتراح تطبيق برنامج كورت للتفكير، رسالة الخليج العربي.

مزيد، محمود (2002 أ). دور التليفزيون في تزويد الأطفال بالمعلومات عن الأحداث الجارية، القاهرة، مجلة دراسات الطفولة.

مزيد، محمود (2002 ب). دور برنامج عالم سمسـم في تنمية بعـض الجوانب المعرفية والقيمية لدى

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 40 12/13/10 12:21:45 PM

طفل ما قبل المدرسة، في مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية ـ جامعة حلوان.

مزيد، محمود (2006). علاقة البرامج الدينية في القنوات الفضائية العربية بتثقيف الأطفال دينياً دراسة تطبيقية على عينة من الأطفال الليبيين، القاهرة، مجلة دراسات الطفولة.

المعجم الوجيز (2000). مجمع اللغة العربية، جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم.

معوض، خليل (1995). القدرات العقلية، الإسكندرية، دار الفكر الجامعي.

المفتي، محمد (2004). الذكاءات المتعددة: النظرية والتطبيق، المؤتمر العلمي السادس عشر، لتكوين المعلم، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

منسي، عبير (2000). فاعلية بعض النشاطات العلمية في نمو قدرات التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة، رسالة ماجستير غير منشورة ـ كلية التربية النوعية ببورسعيد ـ جامعة قناة السويس.

نافع، عبد المنعم (2007). التحديات الثقافية المعاصرة وتنشئة الطفل العربي، النادي الأدبي بحائل، السعودية، مجلة رؤى.

www.adabihail.com/.../articles–action–show–id– 236.htm

نيزفيتش، روبرت (2006). دور وسائل الإعلام في تطوير نظم التعليم في المنطقة، ندوة ثقافية، أبو ظبي، 21 سبتمبر www.ameinfo.com/ar–57255.html

المراجع الأجنبية:

Baton, B. (1997). Children and Creativity Resources, Boston University Press.

Buiting, K. (1991). Children Creative Thinking abilities and their relationship with media, Boston University.

Deing, S. (2004). Multiple Intelligences and learning styles: two complementary dimensions. Teachers College Record, 106, 1, pp. 16-23.

Douglas A., Davrl A., & Paul, R. (2004). Ellison Michelle Fux Jennifer Cavmevon, media Violence a arise factor for children mongitutiml study, paper present At the American psychological society 16 Annual convention Chicago Illinois may.

Down, R. (1993). A mini-workshop of critical and creative thinking, The International Conference of Critical thinking Sonoma state University, CA.

Duffy, B. (1998). Supporting Creativity and Imagination in the Early Years, Biddies ltd., Britain.

Duncan, S. (1996). Foreseeing Creativity in Children's Art, Early childhood magazine, Vol.9, U.S.A.

Gardner, H. (1993 A). Creating Minds. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993 B). From Youthful Talent To Creative Achievement. Paper Presented At The Henry B. And Jocelyn Wallace National Research Symposium On Talent Development, Lowe City, IA May.

Gardner, H. (1993 C). Multiple Intelligences, The Theory In To Practice Published By Basic Books, A Subsidiary of Pursues Books, L.L.C., USA).

Gardner, H. (1999). Intelligence Reframed. New York. Basic Books.

Holbrook, D. (1994). Creativity and Popular Culture, Associated University press, Inc N. J .

Karen, G. (2001). Multiple Intelligences Theory: A framework for personalizing science curricula. *Journal of School Science and Mathematics* **, 101 , 4:3-14.**

Lowe, K., Nelson, A., Donnell, K., & Walker, M. (2001). improving reading skills .

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 41 12/13/10 12:21:46 PM

http://search .event .com/login.aspx? Direct = trued = Erica = ED456414.

Nelson, K. (1998). Developing Students' Multiple Intelligences. New York: holistic.

Nolen, J. (2003). Multiple Intelligences In Classroom. *Journal of Education* **, 124, 1, pp. 115-119.**

Snyder, R. (2000). The relationship between learning styles multiple Intelligences and academic achievement of high school student. *High School Journal*, **83, 2, pp. 11-21.**

Sylwester, R. (1995). A Celebration of Neurons: An Educator's guide to the Human Brain. Virginia. ASCD.

Vialle, W. (1994). Profiles of Intelligence. *Australian journal of early childhood***. V19.N4.**

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 42 12/13/10 12:21:46 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: 24748250، 24748479، فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: haa49@qualitynet.net

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

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 43 12/13/10 12:21:47 PM

سوء معاملة أطفال الشوارع وأثرها في مفهوم الذات والسلوك العدواني: دراسة وصفية لبعض العوامل المرتبطة بالظاهرة

د. فهمي حسان فاضل [1]

أستاذ علم النفس الإكلينيكي المساعد. قسم علم النفس، كلية الآداب. جامعة الحديدة، اليمن

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أنماط الإساءة التي يتعرض لها أطفال الشوارع، والعوامل التي تسهم في هذه الظاهرة، وأثر الإساءة في مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى أطفال الشوارع بمدينة الحديدة. تكونت عينة الدراسة من (69) طفلاً وطفلة منهم (40) من أطفال الشوارع و (29) من أطفال المدارس. ولأغراض الدراسة الراهنة أعد الباحث استبانة الإساءة للطفل، ومقياس مفهوم الذات، ومقياس السلوك العدواني. واتضح من خلال نتائج الدراسة ما يأتي:

1. أن أكثر العوامل دفعاً للأطفال إلى الشارع هما الفقر والضغوط التي يمارسها الأهل لدفع الطفل إلى الشارع.
2. أظهر أطفال الشوارع متوسطات أداء منخفضة نسبياً على المقاييس الفرعية للإساءة (الإساءة البدنية والنفسية والجنسية) مقارنة بالمتوسطات الفرضية للمجتمع. وكانت الفروق ذات دلالة إحصائية وباتجاه المتوسطات الفرضية.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال الشوارع وأفراد المجموعة الضابطة في جميع أنماط الإساءة، وباتجاه أطفال الشوارع. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعتين في مفهوم الذات وباتجاه المجموعة الضابطة. بينما كانت الفروق بين المجموعتين في السلوك العدواني ذات دلالة إحصائية وباتجاه أطفال الشوارع.
4. وجود علاقة سلبية دالة بين مفهوم الذات وأنماط الإساءة النفسية والجنسية فقط. كما وجدت علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين السلوك العدواني والإساءة البدنية، علاقة ايجابية غير دالة بين السلوك العدواني وكل من الإساءة النفسية والجنسية.

Maltreatment of Street Children and its Impact on the Self Esteem and Aggressive Behavior: A Descriptive Study of Some Variables Related to the Phenomenon

Fahmi Hassan Fadthel

Assistant Professor of Clinical Psychology,

Faculty of Arts, Hodeidah University.

Abstract

The study aimed at showing the types of child abuse on the street children, and its impact on the self esteem and aggressive behavior.

The study's sample consisted of (40) street children and (29) of normal control school children.

The Child Abuse Questionnaire, Self Esteem Scale and the Scale of Aggressive Behavior, were used by the researcher.

The study results showed that there is an increase of physical, emotional, and sexual abuse on the street children compared to the mean of the society. and there are significant differences between street children and the normal control group in the physical, emotional and sexual abuse. Moreover, there were significant differences between the groups in the self esteem and aggressive behavior. Furthermore there was a significant negative correlation between Self esteem and the emotional and sexual abuse, but not with physical abuse.

Also a significant correlation between aggressive behavior and physical abuse was reported.

(1) يتوجه الباحث بخالص الشكر والتقدير لمجلة الطفولة العربية ولجميع القائمين عليها، كما يتوجه بالشكر والتقدير للأساتذة المحكمين لما قدماه من ملاحظات علمية قيمة ومهمة.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 44 12/13/10 12:21:48 PM

مقدمة:

تعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل النمو الإنساني من حيث تأثيرها في تحديد معالم الشخصية الناضجة لدى الفرد في المستقبل، كونها تمثل الفترة التي تكتسب فيها السمات السلوكية التي تثري خبراته وتنمي شخصيته (الحورس، 1990: 5) فالطفل يولد بآلية عصبية تمكنه من التفاعل وبناء علاقة مع الأم، وتنشط هذه الآلية بمقدار تجاوبها معه (حجازي، 2004: 172). ولذلك يظن معظم الناس أن عملية تحويل الطفل إلى كائن اجتماعي تتم في الأسرة أولاً ثم في المدرسة، وذلك من أجل حماية الأطفال من السلوك المضاد للمجتمع أو السلوك غير المرغوب فيه (Ali, Shahab, Ushijima &Muynck, 2004). وتتم هذه العملية من خلال تدريب الطفل على تكوين علاقات منسجمة مع مكونات البيئة المادية والاجتماعية المحيطة به، وتحقيق مستوى مقبول من الاتساق في نمو مكونات الشخصية لديه، وهذا يعني الظفر بعلاقات إيجابية مع مفردات البيئة الرئيسة التي يتشكل منها البناء الاجتماعي، الذي يشمل الأسرة والأقرباء والمدرسة والزملاء والأصدقاء والأقران ثم المجتمع الكبير. ونظراً للتغيرات المدنية، واتساع نطاق الفقر، والكساد الاقتصادي، فقد أصبحت الوظائف الاجتماعية للوالدين أكثر صعوبة، وأضحى كثير من الآباء عاجزين عن توفير مستوى ملائم من الرعاية والانتباه لأبنائهم (Ali, et al., 2004).

وفي هذا السياق، تؤكد الأدبيات النفسية على أهمية العلاقات التي تربط بين الوالدين وأبنائهم في مرحلتي الطفولة و والمراهقة وآثارها على خصائصهم النفسية والشخصية في المستقبل، حيث تتباين أساليب تعامل الوالدين مع الأبناء تبايناً شاسعاً يتراوح بين التدليل الزائد والقسوة المفرطة، وبين الحماية والإهمال أو النبذ، وتعد بعض هذه الأساليب أنماطاً متطرفة ضمن أساليب التنشئة الأسرية التي قد يلجأ إليها بعض الآباء في تربية أبنائهم، مما قدي يؤدي إلى ظهور مشكلات سلوكية كثيرة لدى الطفل ينسحب بعضها على شخصيته ونموه النفسي والوجداني والاجتماعي، وخاصة تلك الأساليب التي تتضمن قدراً من الإساءة للطفل، وتعرِّضه للمخاطر والأضرار الجسمية والنفسية.

وعلى الرغم من التعدد في مصادر الإساءة للأطفال، فإن الوالدين يتحملان الوزر الأكبر في ذلك. حيث تشير الدراسات المتيسرة في هذا المجال على المستوى المحلي إلى أن بعض الآباء يدفعون بأطفالهم إلى الشوارع للعمل في أعمال ومهن تسيء إليهم (كالتسول، وبيع بعض المنتجات الصغيرة على المارة، وغسل السيارات، ومسح نوافذها). (العريقي،2007) أو العمل في أعمال شاقة لا تتناسب وعمر الطفل ونموه البدني، وهو ما يعرف بعمالة الأطفال، كتشغيل الأطفال في أعمال البناء وحمل أشياء ثقيلة إلى مسافات بعيدة. فقد لاحظ الباحث من خلال القيام بدراسة استطلاعية في وقت متأخر من عام 2007 أن معظم أطفال الشوارع الذين لا يمارسون المهن السابقة لديهم مهنة أخرى قد تكون أكثر صعوبة، حيث يجوبون الحارات والأزقة يجمعون مخلفات القمامة كالبلاستيك والمعادن وغيرها من المواد التي يعاد تصنيعها، ويحملونها على ظهورهم من مكان إلى آخر طوال اليوم لمسافات طويلة.

وفي ضوء ذلك تتضح الصورة العامة للإساءة التي يتلقاها أطفال الشوارع من قبل آبائهم، حيث يجبرونهم أولاً على البقاء في الشارع، وممارسة أعمال تحط من كرامتهم،

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 45 12/13/10 12:21:48 PM

وتسيء إليهم، وتؤثر سلباً على نموهم النفسي وتطور شخصياتهم. كما أن الآباء يحرمون هؤلاء الأطفال من حق التعليم، والحق في الترفيه، ومن الحصول على بعض الأرباح التي يجنونها، ويسلبونهم حقهم في الاختيار بين البقاء في الشارع أو عدم البقاء. وتؤدي هذه الحالات من سوء المعاملة التي ينتهجها بعض الآباء إلى تسهيل الظروف لغيرهم من الناس كي يسيئوا بدورهم إلى هؤلاء الأطفال، وتتمثل هذه التسهيلات في توفير الزمان والمكان المناسبين لإساءة معاملة الطفل، ووضعه في ظروف يفتقد فيها إلى الراشدين الذين يساندونه ويحمونه أو يهتمون لأمره. وبذلك تتعدد مصادر الإساءة لأطفال الشوارع وتتعدد أنواعها بحيث تشمل الإساءة البدنية والنفسية الانفعالية والجنسية والنبذ والإهمال والحرمان من الحقوق والحريات التي كفلتها لهم اتفاقية حقوق الطفل و المواثيق الدولية. ولذلك أصبحت ظاهرة أطفال الشوارع من الظواهر الشائكة التي تعاني منها المجتمعات، وترتبط بالسياق التاريخي للتطور الاجتماعي، وأضحت تشكل خطراً على الآمن الاجتماعي للمجتمعات الحديثة (العريقي،2007). ولهذه الأسباب توضع ظاهرة أطفال الشوارع على رأس قائمة أولويات الدراسات النفسية والاجتماعية والتربوية التي تهدف إلى بحث وتوصيف الظواهر المرتبطة بالإساءة للأطفال واستخدامهم، كون ظاهرة أطفال الشوارع تتضمن من الظروف ما يهيئ التضافر بين عوامل الإساءة للطفل، وتجعله أكثر عرضة للإساءة المتعددة.

وتسعى الدراسة الراهنة إلى استكشاف ظاهرتين من الظواهر السلبية المرتبطة بمرحلة الطفولة، وذلك من خلال سبر أغوار الظاهرة الرئيسية (ظاهرة أطفال الشوارع كمتغير مستقل) وتحديد درجة إسهامها في الإساءة للأطفال من خلال الكشف عن أنماط الإساءة (الإساءة البدنية، والإساءة النفسية، والإساءة الجنسية) وشدتها، والكشف عن مستوى مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى أطفال الشوارع مقارنة بمجموعة ضابطة من أطفال المدارس المكافئين لهم في متغيرات العمر والجنس..، كما ستنهض الدراسة الراهنة بتوصيف ظاهرة أطفال الشوارع توصيفاً كيفياً وكمياً من حيث العوامل التي تؤدي إليها، والأوضاع الاجتماعية والعائلية والاقتصادية لأطفال الشوارع وعائلاتهم، وتقدير مستويات أعمارهم وتعليمهم، والدور الذي يؤديه الوالدان والراشدون من أقرباء الأطفال في دفعهم قسراً إلى العمل بالشوارع، وتفعيل استمرار هذه الظاهرة. وتتضح مشكلة الدراسة في التساؤلات التي تحاول الإجابة عنها.

مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة الراهنة في الأسئلة الآتية:

1. ما العوامل التي تدفع بالأطفال إلى الشوارع، وتجبرهم على البقاء فيها؟
2. ما مستويات الإساءة (البدنية، والنفسية والجنسية) التي يتعرض لها أطفال الشوارع؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال الشوارع وأطفال المدارس في الإساءة (البدنية والنفسية والجنسية)؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال الشوارع وأطفال المدارس في مستوى مفهوم الذات والسلوك العدواني كل على حدة؟

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 46 12/13/10 12:21:48 PM

5 هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أنماط الإساءة من جهة ومستوى مفهوم الذات والسلوك العدواني من جهة أخرى؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على العوامل التي تدفع بالأطفال إلى الشوارع، وتجبرهم على البقاء فيها.
2. الكشف عن مستويات الإساءة (البدنية، والنفسية والجنسية) التي يتعرض لها أطفال الشوارع.
3. الكشف عن الفروق في درجة الإساءة (البدنية والنفسية والجنسية) التي يتعرض لها أطفال الشوارع مقارنة بمجموعة ضابطة من أطفال المدارس.
4. الكشف عن الفروق بين أطفال الشوارع وأطفال المدارس في مفهوم الذات والسلوك العدواني كل على حدة.
5. الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أنماط الإساءة من جهة ومستوى مفهوم الذات والسلوك العدواني من جهة أخرى.

مصطلحات الدراسة:

أولاً - أطفال الشوارع:

يعتمد تعريف ظاهرة أطفال الشوارع على حدود الظاهرة ذاتها، وفي الغالب يركز الباحثون على الحدود الآتية:

أ – مكان الإقامة.

ب – اعتماد الطفل على الشارع كمصدر للدخل أو البقاء (العمل في الشارع).

جـ – عدم وجود مصدر للحماية أو الرعاية.

وعلى سبيل المثال اعتمدت منظمة اليونيسف على المحدد الثاني (العمل في الشارع)، ولم تشترط الإقامة في الشارع، واعتبر الأطفال العاملين في الشارع والمقيمين في كنف أسرهم من أطفال الشارع. ومن ثمَّ ينقسم أطفال الشوارع وفقاً لهذا التعريف إلى أطفال في الشارع (children in the street) وهم الذين يعملون طوال النهار في الشارع، ويعودون إلى أسرهم للمبيت ليلاً. وأطفال الشوارع (Street Children) الذين تنقطع علاقتهم بأسرهم، أو ليس لديهم أسرة بالأساس (خليل، 2000).

أما منظمة الصحة العالمية فتصنف أطفال الشوارع إلى أربعة أقسام:

1. الأطفال الذين يعيشون في الشارع، ولا يشغلهم سوى البقاء والمأوى.
2. الأطفال المنفصلون عن أسرهم بغض النظر عن مكان إقامتهم سواء كان في الشارع أو الميادين العامة أو الأماكن المهجورة أو الفنادق أو دور الإيواء.
3. الأطفال الذين تربطهم علاقة بأسرهم، ولكن تضطرهم بعض الظروف (ضيق المكان، الفقر، العنف النفسي والمادي الذي يمارس ضدهم) إلى قضاء ليال أو معظم الأيام في الشارع.
4. الأطفال في الملاجئ المعرضون لخطر أن يصبحوا بلا مأوى (الشميري، 2005؛ العريقي، 2007).

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 47 12/13/10 12:21:49 PM

وترى (دوكم،2005) أن طفل الشـارع هو طفل حكمت عليه الظروف أن يعيش معظم أو كل وقته في الشـارع، وبدون حماية، وبدون رقابـة، وبدون حقوق. وأعتمد المجلس الأعلى للأمومة والطفولة في اليمن تعريفاً لأطفال الشوارع يصنفهم إلى أربعة أقسام:

1 ـ الأطفال الذين يعيشون ويكسبون في حياتهم اليومية من التسول.
2 ـ الأطفال المحرومون من الرعاية الأسـرية الكاملة ولا يخضعون لحماية ورقابة الكبار في أسرهم.
3 ـ الباعة المتجوّلون من الأطفال الذين يمارسون أعمالاً هامشية في الطرقات.
4 ـ أطفال بلا مأوى ويواجهون أقصى أشـكال العنف الجسـدي والنفسي، ويقضون معظم أوقاتهم في الشارع.

ويتبنـى الباحث تعريف المجلس الأعلى للأمومة والطفولـة في اليمن كونه أكثر تحديداً لأطفال الشـوارع، حيث استبعد أولئك الأطفال المقيمين في دور الرعاية أو الأماكن المهجورة أو غيرها، واشترط ضرورة وجود الطفل في الشارع حتى يشمله مفهوم أطفال الشوارع.

ثانياً - الإساءة للطفل Child Abuse:

عرفت وزارة الصحة الأمريكية والخدمات الإنسـانية الإساءة للطفل بأنها الإيذاء الجسدي أو الإسـاءة الجنسية، أو المعاملة القائمة على الإهمال أو سوء المعاملة للطفل تحت سن الثامنة عشرة من العمر، وذلك بواسطة شخص يكون مسؤولاً عن رعاية الطفل ورفاهيته تحت ظروف تتعرض فيها صحة الطفل أو رفاهيته للأذى أو التهديد (in: Mann, 2001:197 – 201)

وعرف المركز القومي الأمريكي الإسـاءة بأنها: «جرح جسـدي أو عقلي أو إساءة جنسية أو إهمال لشـخص من قبل شـخص مسـؤول عن رعايته، تحت ظروف تهدد أو تضر بصحة الطفل وسعادته» (through: Klark & Klark, 1989). أما منظمة اليونيسف فتؤكد أن إسـاءة معاملة الأطفال تقع ضمن ما يسـمى «بالأطفال في الظروف الصعبة» وهم الذين يتعرضون لظروف تلحق بهم ضرراً صحياً، أو جسـدياً أو نفسياً وتعوق نموهم الطبيعي، وتشـمل هذه الظروف عمالة الأطفال، وإسـاءة معاملة الأطفال، وأطفال الشوارع، والتخلي عن الطفل أو إهماله، والتحرش الجنسي، ودخول الأطفال في الصراعات المسلحة (إسماعيل، 2000: 27).

ويعرفهـا (عبد الغفار، والأشـول، القريطـي، وحافظ،1997) بأنها «كل ما من شـأنه أن يعيق نمو الطفل نمواً متكاملاً، سـواء أكان بصـورة متعمدة أم غير متعمدة من قبل القائمين على أمر تنشئته، ويتضمن ذلك الإتيان بعمل يترتب عليه إيقاع ضرر مباشر بالطفل كالإيذاء البدني، أو العمالة المبكرة، أو ممارسـة سـلوك أو اتخاذ إجراءات من شـأنها أن تحول دون إشـباع حاجات الطفل المتنوعة التربوية والنفسـية والجسـمية والانفعاليـة والاجتماعية وتوفير الفرص المناسبة لنموه نمواً سليماً» (عبد الغفار، وزملائه، 1997 :40).

وتعرف إيمان إسـماعيل الطفل الذي تعرض للإسـاءة بأنه «الطفل الذي لم يبلغ الرابعة عشرة ويقع تحت تهديد الوالدين أو القائمين على رعايته، أو يسمحون أو يتسببون عن عمد في إلحاق الأذى الجسمي أو العقلي به، أو إهمال رعايته، أو سوء استغلاله في العمل، فتظهر علامات الإسـاءة على الطفل مثل سـوء التغذية، ونقص الصحة العامة، والكدمات في الجلد

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 48 12/13/10 12:21:49 PM

والجروح والكسور.. إلخ. وتبدو عليه اضطرابات سلوكية، أو انفعالية، قوية، ويصبح مصدراً للسلوك المنحرف والإجرامي، نظراً لأنه يتعاطى مع البيئة الاجتماعية والمادية وهو في حالة من القلق والخوف والتوتر وعدم الثقة» (إسماعيل، 2000: 27).

وقدم مخيمر وعبد الرازق تعريفاً لكل نمط من أنماط الإساءة للطفل، فالإساءة البدنية تشير إلى كل ما يلحق بالطفل من أذى جسمي من القائمين على رعايته مثل الجروح والحروق والكي بالنار والضرب بالقدمين... إلخ. والإساءة النفسية والانفعالية تشير إلى الخبرات التي يتعرض لها الطفل وتؤثر في بنائه النفسي (كالتقليل من شأنه والسخرية منه وتجاهله وعدم الكلام معه... إلخ). والإساءة الجنسية التي تشير إلى تعرض الأطفال والمراهقين غير الناضجين إلى نشاطات جنسية لا يفهمونها وتشكل انتهاكاً لحقوقهم (مخيمر وعبد الرازق، 2004: 9 – 10).

ويتفق الباحث مع تعريف مخيمر وعبد الرازق للإساءة البدنية والإساءة الجنسية، والإساءة النفسية، ويضيف إليه الإهمال المتعمد للطفل وعدم تلبية حاجاته أو عدم تقديم الرعاية أو الدعم الذي يحتاجه من قبل الراشدين. وتقاس الإساءة للطفل من خلال الدرجات الكلية التي يحصل عليها في مجالات الإساءة التي تتضمنها استبانه الإساءة للطفل المستخدمة في الدراسة الراهنة.

ثالثاً - مفهوم الذات Self-Concept:

أشار جويندون (Guindon, 2002) إلى أن مفهوم الذات يُنظر إليه بوصفه نتاجاً لإدراكات الفرد لنفسه (وهي الإدراكات التي تتشكل من خلال خبراته، وتفسيراته لبيئته) إذ من المحتمل أن يقدر الناس أنفسهم في أبعاد متعددة، ويقدموا أحكاماً عما يكونون ويستجيبون انفعالياً لهذا التقويم (Guindon, 2002: 207).

وعرف طلعت منصور وحليم بشاي،1982 مفهوم الذات بأنه " صورة الشخص عن نفسه كما تتميز عن الأشخاص الآخرين بهوية ذاتية، لها مسارها النمائي، ويتأثر بالتعلم، ويخضع للتغير، ويمكن دراسته بالطرق والإجراءات العلمية» (عبد الله، 2000).

ورأى الأشول أن مفهوم الذات يمثل «تكويناً معرفياً منظماً موحداً ومتعلماً للمدركات الشعورية والتطورية والتعميمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته، كما أنه يحدد إنجاز الفرد الفعلي، ويظهر جزئياً في خبرات الفرد بالواقع واحتكاكه به، ويتأثر تأثيراً فعلياً بالأحكام التي يتلقاها من الأشخاص ذوي الأهمية الانفعالية في حياة الفرد، وبتفسيراته لاستجاباتهم نحوه» (الأشول، 1984 :5).

وترى نقولا أنه «الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه من خلال تعرضه لخبرات الحياة بكل سلبياتها وإيجابياتها، والتي من خلالها يفهم الفرد كل المعاني والقيم عن نفسه وعن علاقته بالعالم المحيط به. وتتضمن نوعية الأشياء التي يفعلها الفرد والأشياء التي لا يفعلها». (نقولا، 1990: 18)

وقد عرفه زهران بأنه «تكوين فريد منظم متعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقويمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته، ويتكون مفهوم

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 49 12/13/10 12:21:49 PM

الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية أو الخارجية، وتشمل هذه العناصر المدركات أو التصورات التي تحدد خصائص الذات كما تظهر إجرائياً في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو «مفهوم الذات المدرك (Perceived Self Concept) والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها، والتي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين «مفهوم الذات الاجتماعي» (Social Self Concept) والمدركات والتصورات التي تحدد الذات المثالية للشخص الذي يود أن يكون «مفهوم الذات المثالي» (Ideal Self Concept) (زهران، 1997: 67).

التعريف الإجرائي: يشير مصطلح مفهوم الذات في الدراسة الراهنة إلى طريقة إدراك الفرد لنفسه وتقويمه لسلوكه وقيمه وخبراته الشخصية الخاصة به، والذي ينعكس في تفاعلاته مع الآخرين في المواقف الاجتماعية، ويمكن قياسه والتعبير عنه إجرائياً من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد في مقياس مفهوم الذات المستخدم في الدراسة الراهنة.

رابعاً - السلوك العدوانيAggressive Behavior :

عرف طريف شوقي السلوك العدواني بأنه «أي سلوك يصدره فرد أو جماعة تجاه فرد أو جماعة لفظياً كان أم مادياً، إيجابياً كان أم سلبياً، مباشراً أو غير مباشر، أملته مواقف الغضب أو الإحباط أو الدفاع عن الذات والممتلكات أو الرغبة في الانتقام أو الحصول على مكاسب معيشية، ترتب عليه إلحاق أذى بدني أو مادي أو نفسي بصورة متعمدة بالطرف الأخر» (حنتول، 2005).

وعرفه (السيد، 1998) بأنه يكون «سلوكاً ظاهرياً أو خفياً لفظياً أو غير لفظي يتمثل في اعتداء طائفة على أخرى، وإجحاف جماعة بجماعة، وتحامل فرد على فرد آخر» (عن: موسى، 1998).

التعريف الإجرائي: يتفق الباحث مع تعريف طريف شوقي(1998) للسلوك العدواني، ويتحدد السلوك العدواني لدى المفحوص في الدراسة الراهنة من خلال ارتفاع الدرجة الكلية على مقياس السلوك العدواني.

الدراسات السابقة:

تطالعنا أدبيات علم النفس بعدد من الدراسات عن أطفال الشوارع وأنماط الإساءة التي يتعرضون لها، وسنعرض في هذا المحور لعدد من الدراسات منها دراسة تمبرلاك (Timberlake, 1979) التي أجريت على عينة قوامها (56) طفلاً من أطفال دور الرعاية الاجتماعية في واشنطن. وأشارت نتائجها إلى أن الإساءة الفيزيقية تؤدي إلى شعور الأطفال بالفقدان والانفصال عن الأسرة، وزيادة السلوك العدواني والعنف لديهم كوسيلة من وسائل تكيف الطفل، مع زيادة مشاعر الاكتئاب. كما أشار الباحث إلى أن الأب الذي يسيء إلى طفله، يجعل طفله يسيء إلى غيره في المستقبل (Timberlake, 1979).

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 50 12/13/10 12:21:50 PM

كما قام بريان وفريد (Bryan &Freed, 1982) بدراسة مشاعر الأبناء نحو العقاب الصارم الذي يتعرضون له من قبل الوالدين، وعلاقته ببعض الخصائص النفسية لدى (170) من الأطفال والمراهقين. ووجد الباحثان أن الأطفال الذين تعرضوا في السابق إلى عقاب صارم وزائد لديهم معدلات مرتفعة من القلق والاكتئاب والعدوان والانحراف، وأكدوا أن العقاب الصارم كان بمثابة إساءة إليهم وأدى بهم إلى الانحراف (Brayan &Freed, 1982). وأجرى (كامل، 1991) دراسة على مجموعة من الأطفال المصريين المساء إليهم بهدف تحديد العوامل المرتبطة بالإساءة للطفل. تكونت عينة الدراسة من (722) طفلاً وطفلة منهم (212) من الذكور و(510) من الإناث. وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع معدلات الإساءة للطفل في الأسر ذات المستوى التعليمي المنخفض، والأسر ذات الحجم المرتفع التي يزيد فيها الأبناء عن خمسة، وفي الأسر ذات المستوى الاقتصادي المنخفض، والأسر التي يتناول فيها الآباء الخمور والمخدرات، أو التي يعاني فيها بعض الآباء والأمهات من الاضطرابات النفسية (كامل،1991). وأشارت دراسة هولنجزورث (Hollingsworth, 1991) إلى أن الإساءة للأطفال تؤدي إلى ظهور عدد من الاضطرابات والمشكلات السلوكية لدى الأطفال المساء إليهم كاضطراب مفهوم الذات، وانخفاض مستوى التنافس بشكل ملحوظ.

كما قام مخيمر وعبد الرازق (1999) بدراسة للمقارنة بين الجانحين وغير الجانحين في خبرات الإساءة التي يتعرضون لها في مرحلة الطفولة، وتكونت العينة من (50) طفلاً من مدينة (أبو حماد) في محافظة الشرقية بمصر. واستخدم الباحثان استبانة تقدير الشخصية (إعداد ممدوحة سلامة،1986) واستبانه خبرات الإساءة في مرحلة الطفولة، من إعدادهما. وبينت نتائج الدراسة أن الجانحين أكثر عرضةً للإساءة الجسمية والنفسية. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في أبعاد تقدير الشخصية (العداء / العدوان، التقدير السلبي للذات، نقص الكفاءة الشخصية، نقص الثبات الانفعالي، نقص التجاوب الانفعالي والنظرة السلبية للحياة) وباتجاه الأحداث الجانحين. (مخيمر وعبد الرزاق،1999).

وقامت إيمان إسماعيل بدراسة ظاهرة الإساءة لأطفال الشوارع من خلال إجبارهم على التسول. تضمنت العينة (49) طفلاً بين 9 – 13 سنة. واستخدمت الباحثة أسلوب المقابلة الشخصية، واختبار القلق للأطفال واستبانة من إعدادها تقيس بعض الجوانب النفسية والصحية والاجتماعية، والأسباب التي دفعت الطفل إلى التسول، وصورته الذهنية عن نفسه. وتوصلت الباحثة إلى عدد من النتائج منها:

1. إن الغالبية العظمى من الأطفال المشتركين في عينة الدراسة تقوم بعملية التسول حتى لا تتعرض للضرب الشديد أو الطرد من المنزل وبنسبة (80 %) أو بسبب إحساس الطفل بالفقر الشديد (75 %) أو الحرمان مما لدى الأطفال الآخرين (70 %) أو مساعدة الأسرة في توفير المصاريف (50 %). كما أكد (37.5 %) من الأطفال أنهم انخرطوا في التسول بتشجيع من أصدقائهم، وان (32.5 %) منهم بسبب الرغبة في شراء ما يريده، و(25 %) بسبب أوامر الأب، واختار(22.5 %) من الأطفال الرغبة في إشباع الجوع كأحد أسباب التسول و(15 %) بسبب غياب الأب إما بسبب وفاته أو انفصاله عن الأسرة و(12.5 %) بسبب مرض الأب و(10 %) بسبب كون الطفل أكبر إخوانه، وتقع عليه مسؤولية إعالتهم و(10 %) بسبب رغبة أقارب الطفل في أن يعمل

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 51 12/13/10 12:21:50 PM

بالتسول و(5 %) بسبب حرمان الطفل من المصروف اليومي.

2. وجدت الباحثة أن المعاملة السيئة للأطفال في الأسرة تمثل (25 %). ولا توجد معاملة جيدة إطلاقاً، بينما لم تتجاوز المعاملة العادية نسبة (15 %) والمعاملة القاسية (60 %) من الأطفال.

3. أكد (95 %) من الأطفال عدم الاهتمام بهم من قبل الوالدين ولأسباب مختلفة. وأكد (97 %) على تعرضهم للضرب، الذي يوصف بأنه شديد ومستمر في أغلب الأحيان وبنسبة (97.5) والضرب غير الدائم بنسبة (2.5 %). وأشار (90 %) من الأطفال إلى تكرار معاناتهم من الأحلام المزعجة.

4. أكد (90 %) من الأطفال أن لديهم رغبة في تحطيم الأشياء والشجار (سلوك عدواني) بسبب ما يتعرضون له من تعليق وسخريه من قبل الآخرين. (إسماعيل، 2000).

وهدفت دراسة أيثر وزملائه (Ethier, Lemelin & Lacharite, 2004) إلى الكشف عن العلاقة بين التعرض المزمن لسوء المعاملة والمشكلات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال. وتكونت العينة من (32) طفلاً ممن تعرضوا للإساءة بشكل مستمر (إساءة مزمنة) و(17) طفلاً تعرضوا لإساءة عابرة، بالإضافة إلى أمهات الأطفال. وأكمل جميع أفراد العينة الأداء على قائمة الإساءة الأساسية للطفل، وقائمة تقييم سلوك الطفل واستمارة البيانات الديموغرافية. واستمر الباحثون في متابعة أفراد العينة ثلاث سنوات متتالية. ووجدوا فروقاً ذات دلالة إحصائية في المشكلات الانفعالية (القلق والاكتئاب) بين الأطفال الذين تعرضوا لسوء المعاملة المزمنة مقارنة بالأطفال الذين تعرضوا لسوء المعاملة العابرة وباتجاه أطفال المجموعة الأولى. كما أظهر أطفال هذه المجموعة مشاكل سلوكية أخرى كالسلوك العدواني، والانسحاب الاجتماعي، وكانت الفروق في التعرض للمشكلات السلوكية أكثر دلالة عند المقارنة بين المجموعتين بعد مضي ثلاث سنوات عن التقويم الأول (Ethier, Lemelin & Lacharite, 2004).

وفي دراسة (الذبحاني وزملائه، 2005) عن «العنف ضد الأطفال في اليمن: دراسة اجتماعية ميدانية لمناطق مختارة في الريف والحضر» استهدف الباحثون التعرف على ظاهرة العنف ضد الأطفال بمختلف أشكاله في الأسرة والمدرسة والمجتمع ودور الرعاية الاجتماعية، وتحديد أسبابه وآثاره على الطفل. أجريت الدراسة في نطاق ثلاث محافظات اشتملت على الريف والحضر. واستعان الباحثون بعدد من الأساليب في جمع البيانات النوعية والكمية، منها المقابلة والاستبانة التي طبقت على عدد من الأطفال والآباء والمدرسين. وقد بلغت مجموعة أطفال الأسر وأطفال المدرسة (586) طفلاً وطفلة، وبلغ عدد الآباء في عينة الدراسة (397)، بينما بلغ عدد الأطفال من الأحداث المودعين في دور الرعاية الاجتماعية (33) طفلاً فقط.

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود العديد من أشكال العنف المباشر وغير المباشر المتعمد وغير المتعمد ضد الأطفال، ويتفاوت بين العقاب الجسدي والنفسي وسوء المعاملة والإهمال كالضرب والإهانة والتوبيخ، والتحرش الجنسي الذي يختلف على نحو نسبي بين الذكور والإناث وبين الريف والحضر. وأظهر الأطفال شعوراً بالإحباط والغضب تجاه تعرضهم للعنف والعقاب في البيت والمدرسة. وتبين وجود تأثير للمستوى التعليمي ونوع العمل

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 52 12/13/10 12:21:51 PM

وحجم الأسـرة في ميل الآباء إلى استخدام أساليب العقاب في التعامل مع أطفالهم، وطبيعة رعايتهم. ووجد الباحثون مؤشرات ملموسة على معانات الأطفال في دور الرعاية الاجتماعية من العنف وسوء المعاملة والافتقار إلى الرعاية السليمة (الذبحاني وآخرون، 2005).

وفي دراسـة أجرتها نبيلة الشـربجي على (40) طفلاً و(20) طفلة من أطفال الشـوارع المترددين علـى ثلاثة مراكز لجمعيـة الأمل بجمهورية مصـر العربية، وجـدت الباحثة أن السـلوك العدواني المباشـر كان الأكثر ظهوراً بين أطفال الشوارع من الجنسين، وظهرت في هذا المجال فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث وباتجاه الذكور، كما كانت الفروق بين الجنسـيين ذات دلالـة إحصائية في بعض فقرات السـلوك العدواني غير المباشـر وفي مجال تدمير الذات، ولصالح الذكور أيضاً. (الشربجي، 2006، : 77 – 100).

وهدفت دراسـة هبة القشيشي إلى تحديد بعض المتغيرات الشخصية المرتبطة بالإساءة للطفـل، حيث اسـتخدمت الباحثـة مقياس أيزنك للشـخصية (للأطفـال) واختبار مخاوف الأطفال (إعداد عبد الظاهر الطيب) واختبار القلق كحالة وكسمة لسبلبيرجر، وطبقتها على (120) طفلاً موزعين بالتسـاوي على مجموعتين، مجموعة الأطفال المُسَاء إليهم والمجموعة الضابطة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في متغيرات العصابية والمخاوف وسـمة القلق والاكتئاب، وباتجاه ارتفاع متوسطات الأطفال المساء إليهم. ووجود فروق جوهرية في متغيرات الانبساط وتقدير الذات وبأفضلية لأفراد المجموعة الضابطة (القشيشي، 2008).

ومن هذه الدراسـة أيضاً دراسـة (فاضل، 2008) عن أثر التعرض لخبرات الإسـاءة في مرحلـة الطفولة على جنوح الأحداث. تكونت عينة الدراسـة مـن (48) طفلاً منهم (24) من الأحـداث الجانحين المقيمين بدار رعاية الأحـداث بمدينة الحديدة و(24) من الأطفال الذكور غير الجانحين الذين تم اختيارهم بطريقة عشـوائية من مدرسـتي الثورة وأسـامة بن زيد. واستعان الباحث باستبانة خبرات الإساءة في مرحلة الطفولة (إعداد مخيمر وعبد الرازق، 2004) بعد تعديلها بما يتلاءم و طبيعة المجتمع اليمني.

وتبين من نتائج الدراسـة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الإسـاءة البدنية سـواء مـن قبل الأب أو من قبـل الأم، وباتجاه الأحداث الجانحـين، ولم تكن الفروق بين المجموعتين في الإسـاءة الجنسـية ذات دلالة إحصائية. ووجد الباحث فروقاً ذات دلالة إحصائيـة بـين صـورة الأب وصـورة الأم في الإسـاءة البدنية كمـا يتصورهـا الأطفال في المجموعتين وباتجاه صورة الأب، الذي وصف بأنه أكثر ميلاً للإسـاءة البدنية مقارنة بالأم (فاضل، 2008). ويتبين من الدراسات السابقة ما يأتي:

1 – يتعرض الأطفال بشـكل عام إلى جميع أنواع الإسـاءة، البدنية والنفسية والجنسية، كمـا ورد ذلـك في دراسـة الذبحانـي وزملائـه (2005)، وأن الإسـاءة للطفـل ترتبط بالمستويات الاقتصادية والاجتماعية المنخفضة.

2– يتعرض أطفال الشوارع للمضايقات والإيذاء البدني والنفسي، وحتى الإيذاء الجنسي، ويجبرون على التسول من قبل الراشدين، كما ورد في دراسة (إسماعيل، 2000).

3– توجد مؤشرات دالة على ارتفاع مستوى السلوك العدواني لدى أطفال الشوارع، مما قدي

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 53 12/13/10 12:21:51 PM

يكون مؤشراً للانعكاسات السلبية لظاهرة أطفال الشوارع على سلوك هؤلاء الأطفال.

4 – إن الإساءة للطفل تؤثر في خصائصه النفسية، وترتبط بمعدلات مرتفعة من القلق والاكتئاب وسوء التوافق النفسي والاجتماعي. وتشكل هذه الاستنتاجات مبررات عميقة لإجراء الدراسة الراهنة.

فروض الدراسة:

1- يتعرض أطفال الشوارع لمستويات كبيرة من الإساءة (البدنية، والنفسية والجنسية).

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال الشوارع وأطفال المدارس في الإساءة (البدنية والنفسية والجنسية) التي يتعرضون لها، وباتجاه أطفال الشوارع.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال الشوارع وأطفال المدارس في مستوى مفهوم الذات وباتجاه أطفال المدارس.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال الشوارع وأطفال المدارس في السلوك العدواني وباتجاه أطفال الشوارع.

5- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أنماط الإساءة من جهة ومستوى مفهوم الذات والسلوك العدواني من جهة أخرى.

إجراءات الدراسة:

أولاً - أدوات الدراسة:

استخدم الباحث في الدراسة الراهنة الأدوات الآتية:

1- استمارة المقابلة الشخصية:

أعد الباحث استمارة لأجراء المقابلات الشخصية مع أطفال الشوارع، وتغطي البيانات الشخصية والديموغرافية كالعمر والجنس والمستوى التعليمي، والبيانات المتعلقة بظروف العمل في الشارع، مثل عمر الطفل عندما بدأ العمل في الشارع أول مرة، وعدد الساعات التي يقضيها في الشارع، وما إذا كان يرجع إلى البيت أم ينام في الشارع وغيرها من الجوانب ذات الأهمية في حيات أطفال الشوارع.

2 - استبانة الإساءة للطفل:

من أجل تقويم أنماط سوء الإساءة التي يتعرض لها الطفل من قبل الكبار عموماً سواء في البيت أو في الشارع، قام الباحث ببناء استمارة تكونت من (54) فقرة موزعة على الإساءة البدنية والإساءة الجنسية والإساءة النفسية وبواقع (18) فقرة لكل مجال. وعرضت هذه الصورة من الاستبانة على بعض الأساتذة في قسم علم النفس[1] للحكم على صلاحية الفقرات في قياس ما وضعت لقياسه، وبعد الأخذ بآراء الأساتذة المحكمين حذفت بعض الفقرات، وتم تعديل البعض الآخر منها، بحيث تكونت الاستبانة في صورتها الأخيرة من

(1) أ.د. علي جاسم الزبيدي، أستاذ علم النفس التربوي بكلية الآداب. جامعة الحديدة، د. عبد الحكيم محمد ردمان، أستاذ علم النفس الجنائي المساعد بكلية الآداب. جامعة الحديدة.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 54 12/13/10 12:21:52 PM

(30) فقـرة موزعة على المجالات الثلاثة للإسـاءة، وبواقع (10) فقرات لكل مجال. ويجيب الطفل على الفقرات وفق ثلاثة بدائل (لا، قليلاً، كثيراً) ويقابل هذه البدائل الأوزان (1، 2، 3) على التوالي، عندما تتضمن الفقرة محتوى سلبياً، والعكس.

3- مقياس مفهوم الذات:

مـن خلال الاطـلاع على عدد من المقاييـس والاختبارات المتوافرة فـي أدبيات علم النفس والمتعلقة بتقييم مفهوم الذات لدى الأطفال والراشـدين، ومنها مقياس تنسـي لمفهوم الذات (ترجمـة صفـوت فرج وسـهير كامل) ومقيـاس مفهوم الذات لـدى الأطفال لعادل الأشـول (1984)، قـام الباحث ببناء مقياس لتقويم مفهوم الـذات لدى الأطفال تكون من (38) فقرة موزعة على أربعة جوانب في مفهوم الذات وهي: مفهوم الذات الجسمي (8) فقرات ومفهوم الـذات الاجتماعـي (10) فقـرات، ومفهـوم الـذات الشـخصي (10) فقرات، ومفهـوم الذات الأخلاقـي (10) فقـرات. يجـاب عنها بنعم أو لا، وتعطـى هذه البدائـل الأوزان (2، 1) على التوالي عندما يكون محتوى الفقرة إيجابياً أو العكس إذا كانت الفقرة ذات محتوى سلبي.

4- مقياس للسلوك العدواني:

استعان الباحث بعدد من المصادر العلمية والمقاييس السابقة التي أعدها بعض الباحثين لتقدير مسـتوى السـلوك العدواني، ومن هذه المقاييس المقياس الفرعي للسـلوك العدواني في مقياس أيزنك وويلسـون (سـكر،2003: 72 – 81) ومقياس السـلوك العدواني لنبيلة الشـربجي، 2006 وخـرج الباحث بصـورة أولية للمقيـاس مكونة مـن (30) فقرة تغطي أربعة مجالات في السـلوك العدواني وهي: العدوان اللفظي (8) فقرات، والعدواني البدني (8) فقـرات، والعدواني الرمزي أو التعبيري (6) فقرات، أما الفقرات المرقمة من (23) حتى (30) فقد خصصت لقياس الغضب، وأخذت مباشرة من مقياس الغضب كحالة وسمة (عبد الرحمـن، وعبد الحميد، 1998 :37) وتحديداً من مقياس الغضب كسـمة. يجيب المفحوص على فقرات المقياس وفقاً لثلاثة بدائل للإجابة وهي (لا، أحياناً، كثيراً)، وتعطى لهذه البدائل الأوزان (1، 2، 3) على التوالي إذا كان محتوى الفقرة يشير إلى وجود السلوك العدواني لدى المفحوص، وتعكس هذه الأوزان إذا كان محتوى الفقرة يؤكد على شـيوع حالات الاسترخاء والهدوء في سلوك الفرد. وتمثل الدرجة الكلية مستوى السلوك العدواني لدى الفرد.

صدق وثبات أدوات الدراسة:

توفر في أدوات الدراسـة الراهنة الصدق الظاهري، حيث تم عرض اسـتبانة الإسـاءة للطفل ومقياس مفهوم الذات على (2) من الأساتذة المحكمين، بينما عرض مقياس السلوك العدواني في وقت سـابق، على (4) من أسـاتذة علم النفس في كليتي الآداب والتربية بجامعة الحديدة، وأكد هؤلاء الأساتذة أن هذه الأدوات تقيس ما وضعت لقياسه.

ولمـا كان فحـص الاتسـاق الداخلـي للمقياس«يؤدي إلـى الحصول على تقديـر لصدقه التكوينـي» (فـرج، 1989: 27) قـام الباحث بحسـاب معامل الاتسـاق الداخلي في أدوات الدراسـة من خلال حسـاب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل أداة ودرجات المجالات

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 55 12/13/10 12:21:52 PM

الفرعيـة فيهـا، من بيانـات (30) طفلاً وطفلـة 22 (ذكـور و 8 الإناث، منهـم 11 من أطفال الشوارع و19 من أطفال المدارس). وتتضح نتائج ذلك في الجدول رقم (1) الآتي:

استبانة أنماط الإساءة	الإساءة البدنية	الإساءة النفسية	الإساءة الجنسية	–	الدلالة الإحصائية
	0.849	0.886	0.782	–	0.05
مقياس مفهوم الذات	مفهوم الذات الجسمي	مفهوم الذات الاجتماعي	مفهوم الذات الشخصي	مفهوم الذات الأخلاقي	الدلالة الإحصائية
	0.92	0.93	0.894	0.875	0.05
مقياس السلوك العدواني	العدوان البدني	العدوان اللفظي	العدوان الرمزي	الغضب	الدلالة الإحصائية
	0.86	0.87	0.90	0.79	0.05

كما اسـتخرج معامل الثبات بالتجزئة النصفية لاسـتبانة الإساءة للطفل من بيانات (40) طفـلاً وطفلة، و بلـغ معامل الارتباط (0.89)، وهو معامل معقول ومقبول في حدود الدراسـة الراهنـة. كما اسـتعان الباحث بمعادلة ألفا كرنباخ التي أعطت مؤشـراً عاليـاً لقيمة (ف) بلغ (0.74). وقد اتبعت الخطوات نفسها بالنسبة لمقياس السلوك العدواني، وبلغ معامل الارتباط بـين نصفـي المقياس (0.90)، وبلغـت قيمة ف (0.93)، وفـي مقياس مفهوم الـذات بلغ ثبات التجزئة النصفية (0.88)، ومعامل ألفا (0.90). والجدول رقم (2) يلخص هذه النتائج:

جدول (2) ثبات أدوات الدراسة بطريقة التجزئة النصفية وألفا كرنباخ

المتغير	التجزئة النصفية	ألفا كرنباخ (ف)
استبانة الإساءة للطفل	0.89	0.74
مقياس السلوك العدواني	0.90	0.93
مقياس مفهوم الذات	0.88	0.90

ثانياً - عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (69) طفلاً وطفلة، منهم (40) في المجموعة التجريبية (أطفال الشوارع) و(29) في المجموعة الضابطة من أطفال المدارس، وكما يأتي:

1 - المجموعة التجريبية (أطفال الشوارع):

تكونـت هـذه المجموعة من (40) طفلاً وطفلة، منهم (35) من الذكور بنسـبة (87.5 %) و(5) فتيـات فقط وبنسـبة (12.5%) وقـد تراوح مـدى العمر لدى الأطفال فـي المجموعة التجريبية بين (8) و(15) سنة، وبمتوسط (11.47) وانحراف معياري (1.75).

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 56 12/13/10 12:21:53 PM

تراوح مدى المستوى التعليمي لدى أطفال الشوارع بين الصف الأول والصف التاسع من التعليم الأساسي. وقد تضمنت بيانات الدراسة المتعلقة بأطفال الشوارع كثيراً من الجوانب الاجتماعية المرتبطة بحياة الطفل، حيث تمكن الباحث من خلال المقابلة الشخصية مع الأطفال من الاستفسار عن الحالة الاجتماعية والصحية للأب والأم وعن إقامتهما في البيت مع الأطفال، ووظيفة كل منهما، وعدد الإخوة والأخوات، ومكان إقامة الأسرة (مدينة أو ريف) وعدد الإخوة والأخوات العاملين في الشارع، وعمر الطفل عندما نزل أول مرة إلى الشارع، وعدد ساعات العمل بالشارع، وما إذا كان يرجع إلى البيت بعد ذلك أم لا، ومكان نوم الطفل (في البيت أم في الشارع)، وسبب العمل في الشوارع من وجهة نظر الطفل، والعدد التقريبي للوجبات التي يتناولها الطفل في اليوم، والسؤال عما إذا كان الطفل قد تعرض لحادث بدني (وقوع الطفل ضحية لحادث مرور أو اعتداء بدني من قبل الراشدين، أو إصابات بدنية جسيمة لأي سبب آخر) في أثناء وجوده في الشارع. والجدول رقم (3) الآتي يلخص البيانات المتعلقة بهذه الفقرات:

جدول (3) البيانات الديموغرافية والاجتماعية لأطفال الشوارع

حالة الأب	متوفى			مغترب	عاطل	عاجز	أخرى	المجموع
	24			4	9	2	1	40
وجوده في الأسرة	موجود			مع زوجة أخرى	متوفى	مغترب	أخرى	المجموع
	12			1	23	4	0	40
وجود الأم في الأسرة	موجودة			مطلقة	متوفاة	عاجزة	أخرى	المجموع
	25			7	7	1	0	40
سبب العمل بالشارع	الفقر	رغبة الأهل	غلاء المعيشة	الهروب من التعليم	الفراغ	الحاجات الشخصية	أخرى	المجموع
	26	5	1	1	1	1	5	40

وفيما يتعلق بالسؤال «هل تفضل العمل بالشارع؟» بلغ عدد الذين أجابوا بنعم (10)، وبنسبة (25 %) والذين اختاروا الإجابة «لا» (26)، وبنسبة (65 %)، وتحفظ (4) عن الإجابة، وبنسبة (0.1 %).

وبلغ متوسط العمر عند بدأ العمل بالشارع (9.27) سنة بانحراف معياري (2.05) ومدى بين (5 – 13) سنة. بينما بلغ متوسط عدد ساعات العمل بالشارع (9.95) ساعة بانحراف معياري قدره (3.97) ومدى من (3 – 16) ساعة. وتراوح عدد الإخوة بين (0 – 12) أخ وأخت بمتوسط قدره (5.29) وانحراف معياري (2.81) وتراوح عدد الإخوة العاملين بالشارع بين (0 – 6) إخوة وبمتوسط (2.07) وانحراف معياري (1.79) في حين تراوح عدد الأخوات العاملات بالشارع بين (0 – 2) وبمتوسط (0.439) وبانحراف معياري (0.8077). وبلغ متوسط عدد الوجبات التي يتناولها الطفل في اليوم (2.63) بانحراف معياري قدره (0.733) ومدى بين (1 – 4) وجبات.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 57 12/13/10 12:21:54 PM

وأكد (25) طفلاً (62.5 %) تعرضهم لحوادث مؤلمة في أثناء وجودهم في الشارع، بينما نفى ذلك (15) طفلاً وبنسبة (37.5 %).

2 - المجموعة الضابطة:

تكونت هذه المجموعة من (29) طفلاً وطفلة تم اختيارهم بشكل عشوائي من طلبة مرحلة التعليم الأساسي بمدرسة عثمان بن عفان ومجمع هائل التربوي ومدرسة شيماء في مدينة الحديدة خلال العام الدراسي 2007 – 2008. وضمت هذه المجموعة (21) طفلاً من الذكور (72.4 %) و(8) من الإناث (27.6 %). وبلغ متوسط العمر في هذه المجموعة (12.10) سنة والانحراف المعياري (1.47) ومدى بين (9 – 115) سنة. ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في متغير العمر، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (1.486) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (2.00) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (67).

أما بالنسبة للمستوى التعليمي فقد توزع أطفال المجموعة الضابطة على المرحلتين الابتدائية والإعدادية فقط. أما المجموعة التجريبية فقد وجد فيها عدد من الأطفال الأميين الذين لم يلتحقوا بالمدرسة. والجدول رقم (4) الأتي يبين دلالة الفروق بين المجموعتين في المستوى التعليمي باستخدام اختبار مربع كاي:

جدول (4) دلالة الفروق في المستوى التعليمي بين المجموعتين باستخدام اختبار مربع كاي

مستوى التعليم / المجموعة	غير متعلم	الابتدائية	الإعدادية	$كا^2$	الدلالة الإحصائية
التجريبية	11	24	5	32.44	دالة عند 0.05
الضابطة	0	6	23		

ويتضح من الجدول رقم (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى التعليمي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وباتجاه المجموعة الضابطة. وسوف نناقش ذلك في أثناء عرض النتائج المتعلقة بالهدف الثاني لهذه الدراسة.

نتائج الدراسة:

الهدف الأول: «التعرف على العوامل التي تدفع بالأطفال إلى الشوارع وتجبرهم على البقاء فيها»:

اتضح من خلال المقابلة الشخصية أن الأطفال أضحوا في الشوارع نتيجة لخمسة أسباب رئيسية يأتي الفقر في مقدمتها، حيث أشار (26) طفلاً وطفلة، وبنسبة (65 %) إلى أن الفقر الذي تعيشه أسرهم هو السبب الرئيسي لوجودهم في الشارع، بينما احتل (رغبة

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 58 12/13/10 12:21:54 PM

الأهـل) المرتبـة الثانية في دفع الطفل إلى الشـارع وبنسـبة (12.5 %). والجدول رقم (5) الآتي يبين مستوى تأثير بعض العوامل التي تسبب ظاهرة أطفال الشوارع:

جدول (5) التكرارات والنسب المئوية لبعض العوامل المرتبطة بظاهرة أطفال الشوارع من وجهة نظر الأطفال أنفسهم

الأسباب	الحاجة الشخصية		الفراغ		عدم الرغبة في التعليم		الفقر		غلاء المعشية		رغبة الأهل		ك
	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	
ذكر	2	0.5	2	5	3	7.5	24	60	1	2.5	3	7.5	35
أنثى	0	0	1	2.5	0	0	2	5	0	0	2	5	5
ك	2	5	3	7.5	3	7.5	26	65	2	5	5	12.5	40

وكما يتضح من خلال الجدول رقم (5) جاء الفقر في مقدمة العوامل التي تدفع بالأطفال إلـى الشـوارع، حيث تكـرر لـدى (24) طفلاً وطفلـة وبنسـبة (65 %) من مجمـوع أطفال الشـوارع، يليه رغبة الأهل وإصرارهم على ضرورة مزاولة الطفل للمهام المرتبطة بالحياة في الشـارع (كالتسول وتنظيف نوافذ السـيارات وبيع بعض الأشياء البسيطة كالسجائر والمناديـل) وبنسـبة (12.5 %) بينمـا حصل عاملا الفـراغ، وعدم الرغبة فـي التعليم على (7.5 %) لكل منهما. وجاء كل من الحاجات الشـخصية وغلاء المعيشـة في المرتبة الأخيرة بنسبة (5 %) لكل منهما.

ويبـدو لنا إن من المنطقي أن يكون الفقر ورغبة الأهل من أكثر العوامل التي تدفع بالطفل للعيش على الشارع (Children Living off the Street) لاسيما إذا نظرنا إلى الأوضاع الاقتصادية والمعيشية لمعظم سكان محافظة الحديدة، والتي تتسم بتدني مستويات الدخل، وانخفاض المستوى المعيشي، وغياب فرص العمل الحقيقية، التي تمكن الراشدين من إعالة أسرهم، وتحمل نفقاتهم.

وتتسق هذه النتائج مع دراسة (إسماعيل، 2000) فقد أكد (95 %) من الأطفال المتسولين علـى عـدم اهتمام الوالديـن بهم. كما تتفق نتائج الدراسـة الراهنة مع دراسـة (أبو النصر، 1992) ودراسـة (صديق وقنديل،1999) في أن معظم أطفال الشـوارع يعملون في مهن هامشـية، غير مستقرة، وجميعهم من أسر فقيرة ومفككة بسـبب الطلاق واليتم وانخفاض المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة. (انظر: الشربجي، 2006: 95).

الهدف الثاني «الكشف عن مستويات الإساءة (البدنية، والنفسية والجنسية) التي يتعرض لها أطفال الشوارع»:

لتحقيـق هـذا الهـدف تم تطبيق اختبـار (ت) لمجموعـة واحـدة لاختبار دلالـة الفروق

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 59 12/13/10 12:21:55 PM

الإحصائية بين المتوسطات الحقيقية التي حصل عليها أطفال الشوارع في المجالات الفرعية لاستبانة الإساءة للطفل والمتوسطات الفرضية للمجتمع. وتظهر نتائج ذلك في الجدول رقم (6) الآتي:

جدول (6) دلالة الفروق في أنماط الإساءة لدى أطفال الشوارع مقارنة بالمتوسطات الفرضية للمجتمع

نوع الإساءة	المتوسط الفرضي	المتوسط الحقيقي	الانحراف المعياري	«ت»	الدلالة الإحصائية
الإساءة البدنية	20	18.35	5.11	2.04	دالة عند 0.05
الإساءة النفسية	20	19.18	3.51	–1.62	غير دالة
الإساءة الجنسية	20	15.97	4.11	–6.19	دالة عند 0.05

ويتبين من خلال الجدول رقم (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الفرضية والمتوسطات الحقيقية لأطفال الشوارع على المقاييس الفرعية للإساءة البدنية والإساءة الجنسية وباتجاه المتوسطات الفرضية. مما يعني أن أطفال الشوارع يتعرضون للإساءة البدنية والإساءة الجنسية بمعدلات اقل من المتوسط الفرضي للمجتمع. أما الإساءة النفسية فلم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحقيقي لأطفال الشوارع، مما يعني أن أطفال الشوارع يعانون من الإساءة النفسية بنفس مقدار وجودها في المجتمع. وبذلك نكون قد تحققنا من صحة الفرض الأول في الدراسة الراهنة.

وتختلف هذه الدراسة مع دراسة مخيمر وعبد الرزاق (1999) التي بينت أن الجانحين (الذين يقابلون أطفال الشوارع في الدراسة الراهنة) أكثر عرضةً للإساءة الجسمية والنفسية، كما تختلف مع دراسة (إسماعيل،2000) التي وجدت معدلات مرتفعة للإساءة البدنية بين الأطفال المتسولين.

وعلى الرغم من التوقعات التي تفترض وجود مستويات مرتفعة من أنماط الإساءة لدى أطفال الشوارع إلا أن نتائج الدراسة الراهنة لم تؤيد ذلك، حيث أظهر التحليل الإحصائي معدلات انتشار بلغت (24.39، و9.51، و12.95، و21.95) لكل من الإساءة (البدنية والنفسية والجنسية) على التوالي لدى أطفال الشوارع، في حين بلغت معدلات انتشارها لدى الأطفال في المجموعة الضابطة (2.69 و10.34 و6.89) على التوالي. وتظهر هذه النتائج ارتفاعاً محدوداً في معدلات انتشار أنماط الإساءة بين أطفال الشوارع مقارنة بالأطفال في المدارس. وقد يرجع ظهور هذه النتائج إلى أن غياب الطفل عن المنزل ربما يبقيه بعيداً عن مصادر الإساءة البدنية والجنسية لفترات طويلة، بينما يعرضه للإساءة النفسية بدرجة كبيرة عن مستوى تعرضه للإساءة البدنية والإساءة الجنسية.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 60 12/13/10 12:21:56 PM

الهدف الثالث: «الكشف عن الفروق بين أطفال الشوارع وأطفال المجموعة الضابطة في درجة الإساءة (البدنية والنفسية والجنسية)»:

من أجل تحقيق هذا الهدف طبق الباحث اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، وتظهر نتائج ذلك في الجدول رقم (7) الآتي:

جدول (7) دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في أنماط الإساءة

نوع الإساءة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		«ت»	الدلالة الإحصائية
	م	ع	م	ع		
الإساءة البدنية	18.35	5.11	14.44	2.93	3.68	دالة عند 0.05
الإساءة النفسية	19.18	3.51	15.58	2.29	4.70	دالة عند 0.05
الإساءة الجنسية	15.97	4.11	13.24	3.699	2.84	دالة عند 0.05

ويتبين من خلال الجدول رقم (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في جميع أنماط الإساءة للطفل وباتجاه أطفال الشوارع، حيث اظهر التحليل الإحصائي أن أطفال الشوارع أكثر عرضة للإساءة النفسية ثم الإساءة البدنية، وتأتي الإساءة الجنسية في أدنى درجات الإساءة. وتؤكد هذه النتائج أن الانتماء إلى مجموعة أطفال الشوارع يزيد من درجة التعرض لجميع أنماط الإساءة التي أشارت إليها الأدبيات النفسية.

وتتفق هذه النتائج تتفق مع دراسة (الذبحاني وزملائه، 2005) التي أشارت إلى وجود العديد من أشكال العنف المباشر وغير المباشر المتعمد وغير المتعمد ضد الأطفال، ويتفاوت بين العقاب الجسدي والنفسي وسوء المعاملة والإهمال كالضرب والإهانة والتوبيخ، والتحرش الجنسي الذي يختلف على نحو نسبي بين الذكور والإناث وبين سكان الريف والحضر. كما تتفق مع دراسة إسماعيل 2000، حيث اتضح أن (95 %) من الأطفال أشاروا إلى عدم الاهتمام بهم من قبل الوالدين ولأسباب مختلفة. وأكد (97 %) على تعرضهم للضرب، الذي يوصف بأنه شديد ومستمر في أغلب الأحيان وبنسبة (97.5) والضرب غير الدائم بنسبة (2.5 %). وأشار (90 %) من الأطفال إلى تكرار معاناتهم من الأحلام المزعجة. كما تتفق نتائج الدراسة الراهنة مع نتائج دراسة (فاضل، 2008) من حيث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال من الأحداث الجانحين وأطفال المدارس في مستوى الإساءة البدنية التي يتعرضون لها، وباتجاه الأحداث الجانحين، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعتين في الإساءة الجنسية.

الهدف الرابع: «الكشف عن الفروق بين أطفال الشوارع والمجموعة الضابطة في مفهوم الذات والسلوك العدواني»:

يلخص الجدول رقم (8) الآتي نتائج التحليل الإحصائي لاختبار دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل من مفهوم الذات والسلوك العدواني:

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 61 12/13/10 12:21:56 PM

جدول (8) الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مفهوم الذات والسلوك العدواني

	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		«ت»	الدلالة الإحصائية
	م	ع	م	ع		
مفهوم الذات	58.22	5.21	67.14	4.58	7.37	دالة عند 0.05
السلوك العدواني	60.10	13.22	54.24	8.33	2.100	دالة عند 0.05

ويتبين من خلال الجدول رقم (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مفهوم الذات، ولصالح المجموعة الضابطة، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (7.37) وهي قيمة أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.00) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (67) مما يعني أن أطفال المدارس يكونون مفهوم ذات إيجابي أفضل من أطفال الشوارع.

وتتفق هذه النتائج مع هولنجزورث (Hollingsworth, 1991) الذي وجد أن الإساءة للأطفال تؤدي إلى ظهور عدد من الاضطرابات والمشكلات السلوكية كاضطراب مفهوم الذات وانخفاض مستوى التنافس بشكل ملحوظ. وقد وجد (مخيمر وعبد الرزاق، 1999) أن الأحداث الجانحين أكثر عرضة للإساءة البدنية والإساءة النفسية، مما يؤدي إلى اضطرابات جوهرية في عدد من جوانب الشخصية منها تقدير الذات ونقص الكفاءة الشخصية، نقص الثبات الانفعالي، نقص التجاوب الانفعالي والنظرة السلبية للحياة.

أما بالنسبة للسلوك العدواني فيظهر من خلال الجدول رقم (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، وباتجاه المجموعة التجريبية، حيث اتضح أن قيمة (ت) المحسوبة البالغة (2.100) اكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (67) البالغة (2.00) مما يعني أن ظاهرة أطفال الشوارع تزيد من شدة السلوك العدواني لدى الطفل. وقد أشار تمبرلاك (Temberlake, 1979) إلى أن الإساءة البدنية تؤدي إلى زيادة السلوك العدواني والعنف كوسيلة من وسائل تكيف الطفل، وهو ما يمكن أن يفسر هذه النتائج.

وتلتقي هذه النتائج مع دراسة (Brayan & Freed, 1982) حيث وجد الباحثان أن الأطفال الذين تعرضوا في السابق إلى عقاب صارم ظهرت لديهم معدلات مرتفعة من القلق والاكتئاب والعدوان والانحراف. وكذلك الحال في دراسة أيثر وزملائه 2004 حيث وجدوا فروقاً ذات دلالة إحصائية في المشكلات الانفعالية (القلق والاكتئاب) بين الأطفال الذين تعرضوا لسوء المعاملة المزمنة مقارنة بالأطفال الذين تعرضوا لسوء المعاملة العابرة وباتجاه أطفال المجموعة الأولى. وأظهر أطفال المجموعة الأولى مشكلات سلوكية أخرى كالسلوك العدواني والانسحاب الاجتماعي.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 62 12/13/10 12:21:57 PM

الهدف الخامس: «الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أنماط الإساءة ومستوى مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى أطفال الشوارع»:

يبين الجدول رقم (9) دلالة العلاقة بين أنماط الإساءة من جهة ومفهوم الذات والسلوك العدواني كل على حدة من جهة أخرى.

الجدول (9) العلاقة بين أنماط الإساءة وكل من مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى أطفال الشوارع

المتغيرات	الإساءة البدنية	الإساءة النفسية	الإساءة الجنسية	الدلالة الإحصائية
مفهوم الذات	-0.196	-0.328*	-0.337*	دالة عند 0.05
السلوك العدواني	0.400*	0.086	0.290	دالة عند 0.05

* دالة عند مستوى (0.05).

يتضح من خلال الجدول رقم (9) وجود علاقة سلبية دالة بين مفهوم الذات وأنماط الإساءة النفسية والجنسية، مما يعني أن مفهوم الطفل عن ذاته ينخفض كلما زادت شدة الإساءة التي يتعرض لها. كما يتضح من الجدول أيضاً وجود معاملات ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الإساءة البدنية والسلوك العدواني، حيث يبدو أن شدة السلوك العدواني لدى الأطفال ترتفع بارتفاع درجة الإساءة التي يتعرضون لها. كما ظهرت علاقة ايجابية غير دالة بين كل من الإساءة النفسية والجنسية والسلوك العدواني.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة تمبرلاك (Timberlake, 1979) فقد وجد أن الإساءة الفيزيقية تؤدي إلى شعور الأطفال بالفقدان والانفصال عن الأسرة، وتؤدي إلى وزيادة السلوك العدواني لديهم وعلل ميل هؤلاء الأطفال إلى السلوك العدواني بأنه وسيلة من وسائل تكيف الطفل مع البيئة بسبب التعرض للإساءة وزيادة مشاعر الاكتئاب. كما تتفق نتائج الدراسة الراهنة مع ما توصل إليه بريان وفريد 1982، حيث وجد الباحثان أن الأطفال الذين تعرضوا في السابق إلى عقاب صارم، تظهر لديهم معدلات مرتفعة من والعدوان والقلق والاكتئاب والانحراف، وأكد هؤلاء الأطفال أن العقاب الصارم كان بمثابة إساءة إليهم، وأدى بهم إلى الانحراف (Brayan & Freed, 1982). وقد وجدت إيمان إسماعيل (2000) مستويات مرتفعة من السلوك العدواني لدى الأطفال المتسولين، وعزت ذلك إلى الإساءة النفسية التي يتعرضون لها. وهذا ما يفسر العلاقات التي ظهرت في نتاج الدراسة الراهنة بين الإساءة والسلوك العدواني أو بين الإساءة ومفهوم الذات.

التوصيات والمعالجات المقترحة:

بالنظر إلى نتائج الدراسة الراهنة يوصي الباحث بما يأتي:

1 - تنسيق الجهود بين وزارة التربية ووزارة الإعلام ووزارة الصحة العامة والسكان من أجل مكافحة ظاهرة أطفال الشوارع. والعمل على بث فقرات توعوية في وسائل الإعلام المختلفة ولاسيما المرئية والمسموعة منها، توضح مخاطر ظاهرة أطفال الشوارع على الطفل والأسرة والمجتمع.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 63 12/13/10 12:21:57 PM

2 – أن تقوم وزارة التربية والتعليم على حث أوليا أمور الطلبة و مجلس الآباء في كل مدرسة والطاقم الإداري فيها، على ضرورة المشاركة في رعاية الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية، وخاصة المحرومين من رعاية الأب، من أجل حمايتهم مسبقاً من الظروف التي تدفعهم إلى التشرد والوقوع في مغبة أفعال وتصرفات لا يدركون مخاطرها ونتائجها السلبية.

3 – تنظيم حملات تربوية في صفوف طلاب المدارس تهدف إلى خلق جو صحي للاحتكاك بين أطفال المدارس وأطفال الشوارع، يتعرف من خلالها أطفال المدارس على الجوانب السلبية في هذه الظاهرة، ويشجعون أطفال الشوارع على ارتياد المدرسة والاستجابة لمحاولات تأهيلهم و إعادة دمجهم .

4 – توظيف أخصائيين نفسيين واجتماعيين للعمل مع أطفال الشوارع من أجل توعيتهم بمخاطر وضعهم الحالي وحل المشكلات التي يتعرضون لها، والعمل على توعية أسرهم بذلك، ومساعدتها في تحقيق الحد الأدنى من الاستقرار الاقتصادي والاجتماعي، والأسرى، من خلال تنسيق مجالات الدعم المادي وبرامج الإرشاد والعلاج الأسري.

المراجع

المراجع العربية:

أبو النصر، مدحت (1992). مشكلة أطفال الشوارع في مدينتي القاهرة والجيزة . بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السنوي الخامس للممارسة المهنية في الخدمة الاجتماعية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة القاهرة، فرع الفيوم.

إسماعيل، إيمان (2000). إساءة معاملة الأطفال: دراسة استطلاعية عن الأطفال المتسولين. علم النفس، العدد 53السنة (14) القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 24 – 52.

الأشول، عادل عز الدين (1984). مقياس مفهوم الذات للأطفال، كراسة التعليمات. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

حجازي، مصطفى (2004). الصحة النفسية. منظور دينامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة. الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي.

الحورس، أمة الرزاق على حمد (1990) الأسرة والطفولة «دراسة في تنشئة الطفل ورعايته. وزارة الشئون الاجتماعية والعمل، صنعاء، إدارة المرأة والطفل».

خليل، عزة عبد المحسن (2000). أطفال الشوارع في العالم العربي أسباب المشكلة الحجم المواجهة. محور ضمن أطفال الشوارع، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة ص 15 – 62.

حنتول، أحمد بن موسى محمد (2005). أنماط السلوك الإجرامي في مرحلة الرشد وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لدى عينة من المودعين في سجون المنطقة الغربية. رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى.

دوكم، أنسية (2005). أطفال الشوارع (الظاهرة الأسباب الآثار-مقترحات للمعالجة). مؤتمر الطفولة الوطني الأول: من أجل شخصية متوازنة للطفل وحمايته وتنمية قدراته. 16 – 18 مايو 2005: مركز التأهيل والتطوير التربوي جامعة تعز ، 95 – 483.

الذبحاني، ناصر، وحمد، نورية، والشرجبي، عادل، والحيمي، عفاف، والعمراني، محمد، والمذحجي، طارق (2005). العنف ضد الأطفال في اليمن: دراسة اجتماعية ميدانية لمناطق مختارة في الريف والحضر. صنعاء، المنظمة السويدية لرعاية الأطفال.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 64 12/13/10 12:21:57 PM

زهران، حامد عبد السلام (1997). الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة، عالم الكتب.

سكر، ناهد (2003). الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

السيد، فؤاد البهي (1998). الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة. القاهرة دار الفكر العربي.

الشربجي، نبيلة (2006). السلوك العدواني لأطفال الشوارع. القاهرة، دار النهضة العربية.

الشميري، ثريا أمين (2005). أطفال الشوارع. مؤتمر الطفولة الوطني الأول: من أجل شخصية متوازنة للطفل وحمايته وتنمية قدراته. 16 – 18 مايو 2005، مركز التأهيل والتطوير التربوي جامعة تعز، 165 – 168.

عبد الرحمن، محمد السيد، وعبد الحميد، فوقية حسن (1998) مقياس الغضب كحالة وسمة. القاهرة، دار قباء للنشر والتوزيع.

عبد الغفار، عبد السلام، والأشول، عادل، والقريطي، عبد المطلب، وحافظ، نبيل (1997). مظاهر إساءة معاملة الطفل في المجتمع المصري. القاهرة، أكاديمية البحث العلمي.

عبد الله، نبوية لطفي محمد (2000). مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين من الأم: دراسة مقارنة. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

العريقي، آمال عبد الوهاب (2007). الأسباب والعوامل المؤدية إلى تكوين ظاهرة أطفال الشوارع. مؤتمر الطفولة الوطني الثلث، جامعة تعز. 63 – 78.

فاضل، فهمي حسان (2008). أثر التعرض للإساءة في مرحلة الطفولة على جنوح الأحداث، مجلة الطفولة العربية، المجلد التاسع، 34، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

فرج، صفوت (1989). القياس النفسي. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

القشيشي، هبة إبراهيم (2008). بعض المتغيرات الشخصية المتعلقة بالإساءة للطفل: دراسة مقارنة. على موقع: أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة .www.gulfkids.com

كامل، عبد الوهاب محمد (1991). سوء معاملة وإهمال الأطفال. دراسة أيديومترية على عينة مصرية. المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري، 1013 – 1038.

مخيمر، عماد وعبد الرازق، عماد (1999). خبرات الإساءة التي يتعرض لها الأفراد في مرحلة الطفولة وعلاقتها بخصائص الشخصية: دراسة مقارنة بين الجانحين وغير الجانحين. المؤتمر الدولي السادس للإرشاد النفسي مركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس، 315 – 317.

موسى، رشاد علي (1998). سيكولوجية الفروق بين الجنسين. القاهرة، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع.

نقولا، نرمين لويس (1990). دراسة مستوى مفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين البالغين من العمر 10 – 12 سنة: دراسة تقويمية تشخيصية. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس.

المراجع الأجنبية:

Ali, M., Shahab, S., Ushijima, H., &Muynck, A. (2004). Street children in Pakistan: A situational analysis of social conditions and nutritional status. Social Science &Medicine, 59, PP. 1707–1717.

Bryan, J., & Freed, F. (1982). Corporal punishment: Normative data and sociological and psychological correlates in a community college population, *Journal of Youth & Adolescence*, **11(2), PP.77–87.**

Ethier, L., Lemelin, j., & Lacharite, C. (2004). A longitudinal study of the effects of

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 65 12/13/10 12:21:58 PM

chronic maltreatment on childrens behavioral and emotional problem. Child abuse &Neglect, 28, PP. 1265–1278 .

Guindon, M. (2002). Toward accountability in the use of the self–esteem construct. *Journal of Counseling & Development*, **80, (2), PP. 204–214.**

Hollingsworth, N. (1991). Child abuse as a continuum or class variable in the predication of self–competency and locus of control: Trauma theory &attribution theory. Dissertation Abstracts International, 52 (1), P.570.

Klark, R., & Klark, J. (1989). The encyclopedia of child abuse. New York. Facts on file.

Mann, D. (2001). Child physical Abuse. In: Encyclopedia of Crime and Punishment, Vol, 1, (David Levinson, Ed). Sage Publications, Thousand Oaks.

Timberlake, E. (1979). Aggression and depression among abused and nonbiased children in foster care. Children &youth services Review, 1(3), PP.279–291.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 66 12/13/10 12:21:59 PM

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 67
12/13/10 12:22:03 PM

الإساءة النفسية والاجتماعية تجاه الأطفال المعاقين بالإمارات العربية المتحدة (في ضوء بعض المتغيرات)

روحي مروح عبدات

إدارة رعاية وتأهيل المعاقين - وزارة الشؤون الاجتماعية

الإمارات العربية المتحدة

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الإساءة النفسية والاجتماعية للأطفال المعاقين في الإمارات العربية المتحدة بعد تطبيقها على الأطفال الملتحقين بمراكز تأهيل المعاقين التابعة لوزارة الشؤون الإجتماعية في الإمارات، وذلك تبعاً لمتغيرات (نوع الإعاقة، جنس المعاق، مكان السكن) والتي قامت على أساسها فرضيات الدراسة الثلاث.

وقد تم بناء أداة الدراسة من قبل الباحث، وهي عبارة عن استبانة الإساءة النفسية والاجتماعية التي يتم تعبئتها بناء على دراسة الحالة النفسية والاجتماعية للطفل المعاق وأسرته، حيث تم تقنينها بالاعتماد على صدق المحكمين واستخراج معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية، وتم التحقق من ثباتها باستخراج معامل ثبات الاتساق الداخلي للفقرات. وبعد استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمستويات الإساءة للأطفال، وفحص الفرضيات الصفرية للدراسة باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، أظهرت النتائج أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في مستوى الإساءة النفسية والاجتماعية التي يتعرض لها الأطفال المعاقون، تعزى إلى متغيري نوع الإعاقة ومكان السكن، فيما لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً تبعاً لجنس الطفل المعاق.

وبناءً على ذلك قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات أهمها: توفير برامج الدعم النفسي والاجتماعي للأطفال المعاقين خاصة ذوي الإعاقة الذهنية والسمعية، وتوفير الإرشاد الأسري لأولياء الأمور حول كيفية التعامل مع أبنائهم المعاقين، وتعزيز التواصل الأسري مع المعاق والتوعية الاجتماعية.

Psychological and Social Abuse Toward Disabled Children in the United Arab Emirates (in the Light of Some Variables)

Rawhi M. Abdat

Dept. of Welfare & Rehabilitation of Persons with Disability

Ministry of Social Affairs, UAE

Abstract

The aim of this study was to identify the psychological and social abuse toward disabled children in the disability rehabilitation centers in UAE, The study put forward three hypotheses to test their validity according to three independent variables (the disability, gender of disabled and the place of living). An instrument was designed by the researcher for the purpose of this study. Validity and reliability of the instrument were obtained.

Results of this study revealed that there are statistical significant differences in the level of disabled children abuse according to the type of disability and the place of living, but there are no statistical significant differences according to the gender of disabled .

Depending on the results of the study, the researcher has come up with some important recommendations, such as providing psychosocial support programs to the disabled children in the rehabilitation centers and the counseling services to there families.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 68 12/13/10 12:22:04 PM

مقدمة:

تمثل الأسرة الوحدة الجماعية الطبيعية الأساسية للمجتمعات، وشكل البيئة الطبيعية لنمو ورفاه جميع أفرادها - وبخاصة الأطفال - مما يمكنها من توفير الحماية لهم، والوفاء بمتطلبات سلامتهم الجسدية والعاطفية. وتعتبر خصوصية الأسرة واستقلالها من القيم المصونة في جميع المجتمعات، وتكفل الصكوك الدولية لحقوق الإنسان الحق في الحصول على الخصوصية والحياة الأسرية والمأوى والتوافق (الأمم المتحدة، 1990).

وعلى الرغم من أن الأسرة هي المكان الطبيعي لكل فرد، وخاصة الأطفال، حيث ينمون ويشعرون بالأمان والحماية؛ فإن أطفالاً عديدين في مختلف أنحاء العالم لا يوفر لهم المنزل مكاناً آمناً على الإطلاق، وكثيراً ما يكون العنف داخل الأسرة مخفياً، وحتى عندما يحاول طفل التكلم عن العنف الذي تعرض له، فقد ينكر الراشدون أنه حدث (كواست وصوفي، 2007).

وتعتبر مشكلة سوء معاملة الأطفال في المجتمعات الإنسانية عامة، وفي المجتمع العربي خاصة من المشكلات التي تهدد الطفل وحقه في الحماية، إذ تعتبر من المشكلات غير الظاهرة اجتماعياً أو رسمياً، وذلك لأسباب ثقافية واجتماعية. ومن المنظور الاجتماعي، فإن الثقافة الاجتماعية العربية تقبل استخدام الإساءة للطفل واستخدام العنف ضده كنوع من أساليب التأديب (البداينة، 2001)، حيث تعتبر أشكال هذه الإساءة كثيرة، كالإيذاء البدني، أو اتخاذ إجراءات من شأنها أن تحول دون إشباع حاجات الطفل المتنوعة، التربوية والنفسية والانفعالية، والاجتماعية، والجسمية، سواء بصورة متعمدة أو غير متعمدة من القائمين على تنشئته، مما يعيق نموه نمواً متكاملاً وسليماً (عبد الغفار، 1997).

ويرى أبو حلاوة (1988) أن الأطفال المعاقين هم أكثر عرضة لإساءة المعاملة من غيرهم، وذلك لأنهم أقل قدرة من الأطفال العاديين على الدفاع البدني عن أنفسهم، وقد تنقصهم القدرة على التعبير عن واقع الإساءة، وكونهم أكثر اعتماداً على الآخرين وأكثر حاجة لهم، إضافة إلى ميل المجتمع إلى عدم تصديق المعاقين في حال تعبيرهم عن تعرضهم للإساءة.

وتشير نتائج العديد من الدراسات إلى أن الأطفال المعاقين يمثلون العدد الأكبر من إجمالي ضحايا الإساءة والإهمال (NCCAN, 1982) حيث أكدت دراسة زانتال وينر (Zantal-Wiener, 1987) على أن الإساءة للأطفال تكثر عند المعاقين ذوي الإعاقات العقلية والاضطرابات السلوكية، والإعاقات الجسمية، وأن ما يزيد من تعرضهم للإساءة هو حاجتهم المستمرة إلى الاعتماد على الآخرين والمساعدة والرعاية، وعدم قدرتهم على الدفاع عن أنفسهم. وبينت دراسة براون (Brown, 2000) حول إساءة معاملة الأطفال ذوي التأخر النمائي، أن هناك علاقة بين إهمال الأطفال والإساءة لهم وبين التأخر النمائي، وأن الأطفال المتأخرين نمائياً هم أكثر تعرضاً للإهمال والإساءة النفسية وأقل تعرضاً للإساءة الجسمية، فيما أفادت دراسة سوليفان وكورك (Sullivan & Cork, 1996) أن الأطفال المعاقين هم أكثر عرضة للإساءة مقارنة مع الأطفال غير المعاقين، وأنهم أكثر عرضة للإهمال بنسبة 1.8 مرة بالمقارنة مع غير المعاقين. وبحسب دراسة أميرمان وآخرين (Ammerman, Van Hasselt, Hersen, McGonigle, Lubetsky, 1989)

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 69 12/13/10 12:22:04 PM

التي أجريت على عينة مكونة من (150) طفلاً من ذوي الإعاقات المتعددة، فقد بلغت نسبة الأطفال الذين يتعرضون للإساءة 39 %، وتبين أيضاً أن 45 % من هؤلاء الأطفال قد تعرضوا للإهمال من قبل أسرهم.

وعلى الرغم من أن الإساءة النفسية تعتبر من أكثر أنواع الإساءة انتشاراً في المجتمعات الإنسانية، إلا أنها لا تلقى الاهتمام ذاته الذي تلقاه الإساءة الجسدية، وهذا الأمر ينطبق أيضاً على الإهمال الاجتماعي أو الأسري للطفل، حيث هناك قلة في الدراسات والتقارير العلمية التي تناولتهما، نظراً لصعوبة إثبات هذه الأنواع من الإساءة النفسية أو الاجتماعية، وكذلك صعوبة تحديد تعريف هذا الإيذاء (عسيري، 2001).

وتتضمن الإساءة النفسية للطفل عدة أنواع من السلوك مثل: التخويف والفساد والإرهاب والتجاهل والعزلة والنبذ أيضاً، والعدوان اللفظي والرمزي، وهو شكل سلبي من التواصل يقصد به إحداث الألم النفسي للفرد، فيما تشمل الإساءة الاجتماعية عزل الطفل عن المشاركة الاجتماعية وتكوين الأصدقاء، وحرمانه من الخبرات الاجتماعية السوية، وتجاهله من المحيطين، وعدم الاهتمام بسلوكه وإنجازاته (حسين، 2008).

وتشير (كواست وصوفي، 2007) إلى أن الإساءة للأطفال يمكن أن تترك الكثير من التأثيرات عليهم لسنوات عديدة، كالمشكلات الصحية والبدنية، وصعوبة في التعامل مع الناس، ومشاكل في التعلم، وصعوبة في التعبير عن المشاعر بطريقة يستطيع أن يفهمها الآخرون. فيما يشير (حسين، 2008) أن إساءة المعاملة الاجتماعية والنفسية تجاه الأطفال تؤدي إلى ظهور سلوكيات تدمير الذات، وسلوكيات غير توافقية، إضافة إلى الاكتئاب والقلق والكوابيس المتكررة، ومستويات مرتفعة من الغضب والعدوانية، والتبول اللاإرادي، وضعف الثقة بالنفس، والانسحاب والعزلة الاجتماعية.

ومن أجل ضمان عدم الإساءة للطفل المعاق بمختلف أشكالها، دعت المادة (16) من الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، إلى عدم تعرض المعاقين للاستغلال والعنف والاعتداء، حيث تتخذ الدول الأطراف جميع التدابير التشريعية والإدارية والاجتماعية والتعليمية وغيرها من التدابير المناسبة لحماية الأشخاص ذوي الإعاقة، داخل منازلهم وخارجها على السواء، من جميع أشكال الاستغلال والعنف والاعتداء، بما في ذلك جوانبها القائمة على نوع الجنس (الأمم المتحدة، 2006).

كما خصصت المادة (23) من الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل، لحقوق الطفل المعاق، إذ تؤكد على منح الحماية الخاصة للأطفال المعوقين وضمان التعليم والتدريب لهم، بما يساعدهم على التمتع بحياة كريمة لأقصى درجة من الاعتماد على النفس والانخراط في المجتمع (هلاوي، 2001).

وفي ضوء العديد من الدراسات التي بينت تعرض الأطفال المعاقين للإساءة بمختلف أشكالها بشكل أكبر من غيرهم (Diamond & Judes, 1983; Ratnofsky & Crosse, 1991; Cross, Kaye, Ratnofsky, 1993; Sullivan & Knutson, 2000)، ونظراً للمشكلات السلوكية والاجتماعية التي تنعكس على الطفل نتيجة هذه الإساءة، وقلة الدراسات التي تعرضت للإساءة نحو الأطفال المعاقين في عالمنا العربي، فقد جاءت هذه

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 70 12/13/10 12:22:05 PM

الدراسة للتعرف على واقع التعامل الأسري والمحيط الاجتماعي مع الأطفال المعاقين في دولة الإمارات العربية المتحدة، ومدى تعرضهم للإساءة النفسية والاجتماعية.

مشكلة الدراسة:

تعتبر الإساءة النفسية والاجتماعية من أكثر أنواع الإساءة التي يتعرض لها الأطفال، والتي لا تلقى نفس الاهتمام الذي لاقته الإساءة الجسدية، وذلك كونها مخفية وغير ظاهرة (عسيري، 2001)، ويعتبر المعاقون من أكثر فئات الأطفال تعرضاً للإساءة لكونهم أكثر اعتماداً على الآخرين، وأكثر حاجة لهم (Sullivan & Cork, 1996; NCFV, 2000)، ولكونهم يتطلبون مطالب عاطفية واجتماعية وجسدية واقتصادية، أكثر من غيرهم من الأطفال في هذه الأسر (Benedict, White, Wulff, Hall, 1990)، ونظراً لأنهم لا يستجيبون لوسائل التعزيز المستخدمة مع الأطفال العاديين، وتظهر لديهم بعض المشكلات السلوكية (Sullivan & Cork, 1996).

وبالإشارة إلى أعداد الطلاب المعاقين الملتحقين بمراكز تأهيل المعاقين للعام الدراسي 2007 – 2008م، يتبين أنهم (463) شخصاً معاقاً غالبيتهم من ذوي الإعاقة الذهنية (355)، فيما يتوزع البقية على الإعاقات السمعية والبصرية والجسدية (وزارة الشؤون الاجتماعية، 2007)، وهذا يدل على العدد الكبير من المعاقين الذي يستحق الدراسة.

وإن معرفتنا لحجم الإساءة التي يتعرض لها هؤلاء الأطفال المعاقون في دولة الإمارات، من شأنه أن يفيد في نجاح التخطيط للبرامج النفسية والاجتماعية والأسرية المقدمة لهم ولأولياء أمورهم والعاملين معهم، وفي بث التوعية المجتمعية في كيفية التعامل السليم مع الطفل المعاق وتلبية احتياجاته التأهيلية والاجتماعية والنفسية. لذلك فقد تحددت مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

ما مدى الإساءة النفسية والاجتماعية التي يتعرض لها الأطفال المعاقين في الإمارات العربية المتحدة في ضوء بعض المتغيرات؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها من الدراسات النادرة التي تناولت الإساءة النفسية والاجتماعية التي يتعرض لها الأطفال المعاقين في عالمنا العربي، وخاصة في دولة الإمارات، لذلك فهي تعتبر إضافة علمية جديدة، وتفيد الجهات المعنية في تجنب أسباب الإساءة والتعامل مع الأطفال المساء لهم.

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف على مدى الإساءة النفسية والاجتماعية للأطفال المعاقين في الإمارات العربية المتحدة.
2. التعرف على أوجه الاختلاف في الإساءة النفسية والاجتماعية التي يتعرض لها

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 71 12/13/10 12:22:05 PM

الأطفال المعاقون باختلاف متغيرات (نوع الإعاقة، جنس المعاق، الإمارة التي يسكن فيها الطفل المعاق).

فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ألفا = 0.05) في مستوى الإساءة النفسية والاجتماعية للأطفال المعاقين في دولة الإمارات، تعزى إلى متغير نوع الإعاقة (جسدية، عقلية، سمعية، بصرية).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ألفا = 0.05) في مستوى الإساءة النفسية والاجتماعية للأطفال المعاقين في دولة الإمارات، تعزى إلى متغير جنس المعاق (ذكر، أنثى).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ألفا = 0.05) في مستوى الإساءة النفسية والاجتماعية للأطفال المعاقين في دولة الإمارات، تعزى إلى متغير مكان السكن (دبي، الشارقة، عجمان، أم القيوين، رأس الخيمة، الفجيرة).

حدود الدراسة:

لقد تم تطبيق إطار هذه الدراسة على عينة بلغت (301) طفلاً من الأطفال المعاقين الملتحقين بمراكز تأهيل المعاقين التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية في دولة الإمارات العربية المتحدة، خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2007 / 2008م، من أجل التعرف على الإساءة النفسية والانفعالية التي يتعرضون لها، باستخدام أداة الدراسة التي تم تصميمها من قبل الباحث لهذا الغرض.

مصطلحات الدراسة:

تبنى الباحث لأغراض الدراسة الحالية التعريفات العلمية الآتية، وأخذ بها، وبنى عليها أداة دراسته:

الإساءة Abuse:

هي سلوك وأفعال مستهجنة وغير مرغوب فيها يقوم بها الفرد المعتدي عن قصد، بهدف إلحاق الضرر والأذى الجسمي أو النفسي أو الجنسي للضحية، مما يؤدي إلى ظهور نتائج نفسية واجتماعية خطيرة على شخصية الضحية (حسين، 2008).

الإساءة الاجتماعية Social Abuse:

منع الطفل من المشاركة الإجتماعية وتكوين الأصدقاء، ومنعه من التفاعلات مع الزملاء والكبار خارج الأسرة، وحرمانه من الخبرات الاجتماعية السوية. وعدم مشاركته في نشاطات الأسرة وتفاعلاتها، وعدم الاهتمام بسلوكه وانجازاته، وتركه دون إشراف من قبل أفراد الأسرة. (حسين، 2008)، ويضاف إلى ذلك عدم تقبله من أفراد الأسرة، وعدم تلبية احتياجاته الاجتماعية.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 72 12/13/10 12:22:05 PM

ولأغراض الدراسة الحالية يعرف الباحث الإساءة الإجتماعية إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الأطفال المعاقون، على بُعد الإساءة الاجتماعية الذي أعد خصيصاً لهذا الغرض من قبل الباحث.

الإساءة النفسية Psychological Abuse :

سلوك دائم متكرر غير مناسب يلحق ضرراً بالطفل، أو على الأقل يقلل بصورة مؤكدة من الارتقاء النفسي السوي للقدرات العقلية والعمليات النفسية المهمة للطفل مثل الذكاء، الذاكرة، التعرف، الإدراك، الانتباه، النمو اللغوي والخلقي(O'Hagan, 1993).

ولأغراض الدراسة الحالية يعرف الباحث الإساءة النفسية إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الأطفال المعاقون، على بُعد الإساءة النفسية الذي أعد خصيصاً لهذا الغرض من قبل الباحث.

الإساءة للطفل Child Abuse:

أي نوع من الأذى للأطفال، بما في ذلك الإهمال والعنف البدني والجنسي والنفسي والاجتماعي، من قبل شخص مسؤول عنهم أو يملك النفوذ أو السيطرة عليهم، والذي يفترض أن يكونوا قادرين على الوثوق به (كواست وصوفي، 2007).

الإعاقة البصرية Visual Impairment:

هي الحالة التي يفقد فيها الفرد القدرة على حاسة البصر بفاعلية لتأدية نشاطات الحياة اليومية، وينتج عن هذا العجز إصابة دائمة في الجهاز البصري، ويحتاج الطلاب المعاقون بصرياً إلى تعديلات في أساليب التدريس، وإلى منهاج إضافي يلبي حاجاتهم الفردية الخاصة في مختلف المجالات، كالقراءة والكتابة، والتعرف والتنقل، وتنمية الحواس (المكتب التنفيذي، 2001).

الإعاقة الجسمية Physical Disability:

حالة عجز عصبية أو عضلية أو عظمية مزمنة تحد من قدرة الشخص على استخدام جسمه بشكل طبيعي، وتتأثر نشاطات حياته اليومية تبعاً لذلك، ومن ثَمَّ فهو بحاجة إلى تجهيزات خاصة وتهيئة في بيئة العمل حتى يتمكن من أداء المهام الوظيفية المطلوبة منه بيسر (المكتب التنفيذي، 2001).

الإعاقة السمعية Hearing Impairment:

هي فقدان كلي أو جزئي في حاسة السمع، إلى الحد الذي يؤثر على قدرة الفرد على استخدامها في التواصل أو التعلم في بيئة تعليمية عادية، وتشمل هذه الإعاقة الصمم الذي تكون فيه حاسة السمع غير وظيفية في الحياة اليومية، ويبدأ ضعف السمع البسيط عند الشخص الذي يسمع عند درجة 25 ديسبل فما فوق، ويعتبر الفرد معاقاً سمعياً عند الدرجة التي يحتاج فيها إلى خدمات خاصة من أجل تطوير اللغة والكلام والتواصل الشفهي،

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 73 12/13/10 12:22:06 PM

والتفاعل في الحياة اليومية وميدان العمل (المكتب التنفيذي، 2001).

الإعاقة العقلية Mental Retardation:

انخفاض ملحوظ في مستوى الأداء العقلي العام، يصاحبه عجز في مجالين أو أكثر من مجالات السلوك التكيفي الآتية: التواصل، العناية بالذات، الحياة الأسرية، المهارات الاجتماعية، الحياة المجتمعية، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، المهارات الأكاديمية والوظيفية، الترويح والعمل، وذلك في مرحلة النمو (يحيى وعبيد، 2004).

الطفل The Child:

هو كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة ما لم يبلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب القانون المنطبق عليه (الأمم المتحدة، 1990).

الإطار النظري والدراسات السابقة

تعمل وزارة الشؤون الاجتماعية في دولة الإمارات على الإعداد لقانون حماية الطفل، لضمان حقوقه التي نصت عليها اتفاقية حقوق الطفل التي وقعت عليها الدولة، ومن أهم ما تضمنه مشروع القانون استحداث وظيفة مرشد حماية الطفولة لدى الوزارة، والذي أعطيت له صفة الضبطية القضائية بحيث يمكنه اتخاذ عدد من الإجراءات بشأن حماية الطفل منها:

- إبقاء الطفل في عائلته مع التزام الوالدين باتخاذ الإجراءات اللازمة لرفع الخطر المحدق به، وذلك في آجال محددة ورهن رقابة دورية من مرشد حماية الطفولة.
- إبقاء الطفل في عائلته مع أخذ الاحتياطات اللازمة لمنع كل اتصال بينه وبين الأشخاص الذين من شأنهم أن يتسببوا له فيما يهدد صحته أو سلامته البدنية أو المعنوية.
- إيداع الطفل مؤقتاً لدى عائلته أو هيئة أو مؤسسة اجتماعية أو تربوية أخرى ملائمة (إدارة رعاية الأسرة والطفولة، 2008).

وتتولى جمعية حقوق الإنسان في الإمارات متابعة قضايا الطفولة وتلقي الشكاوي المتعلقة بتعرض الأطفال لأي انتهاك لحقوقهم، أو لسوء المعاملة والاستغلال أياً كان نوعه (إدارة رعاية الأسرة والطفولة، 2008).

الخدمات المقدمة للمعاقين في الإمارات:

بدأ الاهتمام بالأشخاص ذوي الإعاقة في دولة الإمارات العربية المتحدة مع قيام الاتحاد، حيث صدر عدد من التشريعات والقوانين في مجال تقديم الخدمات لذوي الإعاقة، وكان أولها المادة 16 من الدستور المؤقت. ويعد القانون الاتحادي رقم (29) لسنة 2006 في شأن حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة أحدث هذه التشريعات، وقد كفلت المادة (3) من هذا القانون حق صاحب الاحتياجات الخاصة في المساواة بينه وبين أمثاله من غير ذوي الاحتياجات الخاصة، وعدم التمييز بسبب الاحتياجات الخاصة في جميع التشريعات، وأفرز القانون

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 74 12/13/10 12:22:06 PM

مجموعة من اللجان تحت مسؤولية وزارة الشؤون الاجتماعية، ووزارة التربية والتعليم، ووزارة الصحة، ووزارة الثقافة والشباب وتنمية المجتمع، تتولى تسهيل تقديم مختلف الخدمات للأشخاص المعاقين في الدولة (وزارة الشؤون الاجتماعية، 2006).

وتقدم وزارة الشؤون الاجتماعية عبر مراكز تأهيل المعاقين التابعة لإدارة رعاية وتأهيل المعاقين، مجموعة من الخدمات التأهيلية والتعليمية للمعاقين الملتحقين في هذه المراكز، ومن أهم هذه الخدمات:

- الخدمات التربوية والاجتماعية والنفسية.
- الخدمات العلاجية والتأهيلية.
- خدمات الإرشاد الأسري.
- توفير الأجهزة الطبية والأدوات المساعدة والمعينات.
- التأهيل المهني والتشغيل والمتابعة.

إساءة معاملة الأطفال:

يعرف جاربيريانو وجليام (Garuarino & Gilliam, 1980) سوء معاملة الطفل (Maltreatment) بأنها القيام بأفعال أو سلوكيات، أو الامتناع عن القيام بأفعال أو سلوكيات من قبل الوالدين، أو أولياء الأمور، يحكم عليها من قبل منظومة القيم الاجتماعية أو الخبرة المهنية بأنها غير مناسبة ومؤذية، ويشتمل هذا التعريف على العناصر الآتية:

1. السلوك غير المناسب (Inappropriate) لوصف سلوك الأب، أو أولياء الأمور.
2. سلوك إيذاء (Damaging) لوصف نتائج السلوك
3. له معيار حكم (Standards of Judgment) وهو المعيار الاجتماعي والمهني في الحكم على السلوك.
4. يشمل القيام بالفعل (Commission) مثل إساءة المعاملة
5. يشمل الامتناع عن الفعل (Omission) الإهمال والرفض.

وفي العقود الأخيرة، تم التسليم بانتشار ممارسة العنف ضد الأطفال - العنف الجسدي والجنسي والنفسي، علاوة على الإهمال المتعمد - بواسطة الوالدين وأفراد الأسرة الأقربين الآخرين، ويكون الأطفال ابتداء من طفولتهم الباكرة وحتى سن 18 سنة، عرضة لأشكال مختلفة من العنف داخل منازلهم، بحيث يختلف مرتكبو هذا العنف باختلاف المرحلة العمرية، ووفقاً لدرجة النضج لدى الضحية، وهم يشملون الوالدين، وأزواج الوالدين، والوالدين بالتبني، والأخوة والأخوات، وأفراد الأسرة، والقائمين بالرعاية. وكثيراً ما يكون العنف الجسدي مصحوباً بعنف نفسي، فالإهانات والسباب والعزل والصد والتهديد وعدم الاكتراث العاطفي والتحقير، كلها من أشكال العنف الذي قد يؤثر بشكل حاسم على نمو الطفل النفسي ورفاهه - وبخاصة حينما تأتي من شخصية جديرة بالاحترام كأحد الوالدين. ومن الأهمية بمكان أن يتم تشجيع الوالدين على الاقتصار على استخدام وسائل تأديبية خالية من العنف (الأمم المتحدة، 2006). وتشير (كواست وصوفي، 2007) إلى أن من

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 75 12/13/10 12:22:06 PM

أنواع العنف المستخدم في الأسرة العنف النفسي والانفعالي، وكثيراً ما تلجأ الأسرة إلى العنف الانفعالي إلى جانب العنف البدني في عقاب الأطفال. ومن أشكال العنف الانفعالي توجيه الإهانات، المناداة بألقاب غير محببة، التهديدات، أو عزل الطفل ورفضه.

أسباب إساءة معاملة الأطفال المعاقين:

يشير حسين (2008) إلى أن من أسباب الإساءة للأطفال تأخرهم في النمو، وهذا يعرضهم للإهمال غالباً، وذلك مقارنة بالأطفال مكتملي النمو، إذ إن هؤلاء الأطفال غير الناضجين نمائياً يكونون أقل استجابة للأسرة، ويظهرون مستوى مرتفعاً من الغضب؛ مما يجعلهم عرضة للإساءة، وكذلك الأطفال ذوي الاحتياجات نظراً لأنهم يشكلون ضغطاً على الوالدين وبخاصة ذوو الإعاقة العقلية الذين يظهرون سلوكيات تدمير الذات مما يعرضهم لسوء المعاملة، إضافة إلى الأطفال ذوو النشاط الزائد والأطفال الذين يعانون من صعوبات مدرسية ولديهم اضطرابات في التعلم، مضيفاً أنه بوجه عام فإن الأطفال المعاقين ونظراً لاختلافهم عن الآخرين من أقرانهم العاديين، يكونون أكثر عرضة للإساءة والإهمال.

وتزيد احتمالات تعرض الأطفال المعاقين للإساءة أيضاً، نظراً لعدم قدرتهم على الاعتماد على الذات، وضعف الحواس أو الحركة أحياناً تجعلهم أكثر عرضة للتعامل الخشن، والإهمال والتجاهل، وعدم العدالة نحوهم وعدم الاحترام بالمقارنة مع أخوانهم أو الأطفال الذين في نفس عمرهم، ولحاجتهم إلى المساعدة في عمل أشياء يستطيع أقرانهم عملها بسهولة، مما يشكل لديهم ضعفاً في تقدير الذات، وإن اختلافهم عن الآخرين يجعل من الصعب عليهم المشاركة في النشاطات الاجتماعية بدون مساعدة، مما يعرضهم للعزلة من قبل الأقران، وهو ما يشكل إساءة اجتماعية لهم، وكذلك يتم إهمال الأطفال الذين لديهم مشكلات في التواصل، والميل إلى عدم الاستماع لهم وتجاهلهم إذا حاولوا التعبير والتواصل مع الآخرين (NCFV, 2000).

تأثيرات الإعاقة على الوالدين:

عندما يعلم الوالدان أن طفلهما من ذوي الإعاقة، تأتي هذه المعلومات عليهما كالصاعقة، حيث يشعر البعض بالارتباك تجاه هذا الخبر، فيما يصفه البعض الآخر بأنها مصيبة سوداء سقطت فوق رؤوسهم، وعطلت قدرتهم على السمع والرؤية والتفكير بطريقة طبيعية، ويصفها الآخرون بالطعنة القوية في القلب، وبطرق مختلفة (NDCCD, 2003).

وعلى الرغم من اختلاف ردود الفعل وشدتها فإنها متشابهة من حيث طابعها العام على الأسرة، وكونها تضع الأسرة أمام حالة من التحدي والمواجهة، حيث يبدأ الوالدان بالإنكار، على اعتبار أن هذا من المستحيل أن يحدث للوالدين أو للأسرة أو الطفل، وقد يكون هذا الإنكار مختلطاً بمشاعر الغضب تجاه الطاقم الطبي الذي شخّص الطفل، أو الغضب تجاه أسرة كل طرف من الزوجين، أو تجاه كل طرف نحو الآخر كونه المسبب للإعاقة، وهذا كله قد يكون ممزوجاً بحالة من الحزن الشديد (Lavin, 2001)

ويسيطر التشوش الذهني على هذه المرحلة الصادمة من حياة الأسرة، كنتيجة لعدم فهم ما حدث وما سيحدث فيما بعد، وينعكس ذلك على شكل مظاهر سلوكية كعدم النوم

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 76 12/13/10 12:22:07 PM

الطبيعي، عدم القدرة على اتخاذ القرارات، العبء الذهني، فيسمع الوالدان الكلمات والمصطلحات التي لم يسمعوا بها من قبل.

ويشير ماكهوج (McHugh, 2002) إلى أن الوالدين يشعران بعدم القدرة على تغيير حقيقة أن طفلهما معاق، فهما يريدان أن يشعرا بأنهما قادران على اتخاذ قراراتهما الحياتية، إلا أنهما مجبران على الاستماع لتقويمات الآخرين وآرائهم وتوصياتهم حول طفلهم، ومن ثم اتباعها على الرغم من أنهم من الغرباء. ويؤكد فينستون (Finston, 1990) على ظهور مشاعر الرفض عند الوالدين سواء نحو الطفل أو الطاقم الطبي، أو نحو أعضاء الأسرة، ويعتبر تمني الموت للمعاق من أسوأ حالات الرفض التي قد يشعر بها الوالدان على الرغم من أنها قليلة الحدوث، وهي حالة تعبر عن نقطة من الاكتئاب العميق التي وصل إليها الوالدان، مع العلم أن هذه المشاعر قد لا تحدث جميعها عند أسرة الطفل المعاق وبنفس الترتيب.

الإعاقة كمصدر ضغط للأسرة:

أجرى فولر ورانكين (Fuller & Rankin, 1994) دراسة هدفت إلى المقارنة بين مستويات الضغط التي مرت بها أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم وذوي الإعاقات الانفعالية، بالمقارنة مع مستوى الضغوط عند أمهات الأطفال في المدارس العامة، ونظراً لأن اتجاه وسلوك الأم يؤثر مباشرة في اتجاه وسلوك الطفل والعكس بالعكس، تم إدراج كل العاملين وفحص العلاقة بينهما في الدراسة. حيث تم إجراء الدراسة على 75 أماً لأطفال في المدارس العامة، و25 أماً لأطفال ذوي صعوبات تعلم، و25 أماً لأطفال من ذوي الإعاقة الانفعالية، وتبين من النتائج أن أمهات الأطفال الملتحقين بالمدارس العامة كانت مستويات الضغط لديهن في المستوى الطبيعي، فيما كانت مستويات الضغط لدى أمهات ذوي صعوبات التعلم والإعاقة الانفعالية أعلى من المعدل الطبيعي، وذلك من جراء التعامل مع أطفالهن، وأفادت أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الانفعالية بأن علاقتهن مع أطفالهن تنقصها الخبرة الإيجابية، وشعرن بأنهن مرفوضات من قبل أطفالهن، وبعدم الكفاءة في التعامل معهم.

إن وجود طفل معاق في الأسرة لا يؤثر فقط على مستوى الضغط الذي يتعرض إليه الوالدان، وإنما على القرارات الحياتية العامة، فحسب دراسة كيسكلي وآخرين (Cuskelly, et al., 1998) يتبين أن نسبة صغيرة من أمهات الأطفال المعاقين يعملن بالمقارنة مع أمهات غير المعاقين، في حين أن 100 % من أمهات الأطفال المعاقين يعملن بدوام جزئي، في حين أن 50 % من أمهات الأطفال غير المعاقين يعملن بدوام جزئي، وهذا يؤكد أن وجود طفل معاق في الأسرة يقيد نظام عمل الأم، وتشير الدراسة أيضاً إلى أن الأطفال المعاقين يحتاجون إلى تكاليف إضافية من أجل العناية الصحية، وهذا ينعكس على المستوى الاقتصادي لأسرهم، وزيادة الضغوط على الوالدين، إضافة إلى أن هناك نتائج اجتماعية انعكست من جراء وجود الأم في البيت دون عمل، والتي تتمثل في العزلة الاجتماعية، والتخفيف من شبكة العلاقات الاجتماعية التي تتم عبر علاقات العمل، والتي تعتبر مصدراً لتخفيف ضغوطها، إضافة إلى أن الأم تشعر بالعزلة إذا لم يتفهم المحيطون بها علاقتها مع طفلها المعاق، وإذا لم يرتاحوا في التعامل معها في ظل وجوده، مما يزيد من ضغوطها بشكل أكبر.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 77 12/13/10 12:22:07 PM

لذلك فإن إساءة معاملة الوالدين لطفلهم المعاق ليست ناتجة عن الظروف الخاصة بالطفل فحسب، بل ترجع أيضاً إلى الضغوط التي يتعرضون لها من قبل المجتمع المحيط والأقارب والأصدقاء، والتي تسبب لهم الوصمة الاجتماعية من جراء وجود طفل في الأسرة، وهذا ينعكس على طريقة تعاملهم مع طفلهم .(NCCAN, 1993)

كما يؤكد (حسين، 2008) بأن الضغوط الحياتية اليومية التي تواجهها الأسرة من مسببات الإساءة للأطفال، والأحداث الضاغطة التي يتعرض لها الوالدان، كالضغوط الاقتصادية ونقص الموارد، ومرض شخص في الأسرة، وكذلك عندما لا تملك الأسرة مهارات المواجهة لهذه الضغوط فإنها تصبح في أزمة حقيقية، وربما يؤدي ذلك إلى زيادة إساءة معاملة الأطفال، خاصة عند الآباء غير القادرين على التعامل مع الضغوطات ومواجهة الأزمات. وتزداد هذه الضغوط الاجتماعية والاقتصادية عند أسر الأطفال المعاقين حيث إن وجود طفل معاق في الأسرة يستنزف إمكانيات وموارد الأسرة المادية، لما تنفقه على علاجه وتقديم البرامج الصحية والتربوية له، إضافة إلى تكاليف الأجهزة والأدوات المساعدة التي يحتاجها الطفل، وتتعرض أسرة الطفل المعاق أيضاً لضغوط اجتماعية أكثر من غيرها من الأسر، ويشمل ذلك المواقف والظروف التي تتطلب تغييراً في أنماط الحياة (عبدات، 2007)، ويتفق (البداينة، 2001) مع هذا الرأي، مؤكداً أن المشكلات الاقتصادية أو الاجتماعية أو النفسية التي تواجهها الأسرة بفعل الظروف الحياتية التي تقع على المجتمع، تُسْهِمُ في جعلهم يسيئون معاملة الأطفال، إضافة إلى غياب الأسس التربوية في التنشئة الاجتماعية للأطفال.

ويشعر الآباء ومقدمو العناية للطفل بالإحباط نظراً لأن الأطفال المعاقين لا يستجيبون لوسائل التعزيز المستخدمة مع الأطفال العاديين، ووجود بعض المشكلات السلوكية لديهم مثل: العدوان، وعدم الطاعة، ومشكلات التواصل، ونوبات الغضب، مما يشعرهم بالإحباط (Sullivan & Cork, 1996). وكون هؤلاء الأطفال لهم مطالب عاطفية واجتماعية وجسدية واقتصادية أكثر من غيرهم من الأطفال في هذه الأسر (Benedict et al. 1990). علماً أن الآباء الذين يسيئون معامل أطفالهم غالباً ما يعانون من نقص في المساندة الاجتماعية، أو يميلون إلى العزلة الاجتماعية، وغالباً لا يشاركون في النشاطات الاجتماعية الموجودة في مجتمعاتهم، إذ أن الأسر التي تعيش بعيداً عن المجتمع، وتكون معزولة اجتماعياً تسيء معاملة أطفالها (حسين، 2008).

الإساءة النفسية Psychological Abuse:

يعتبر (أبو حلاوة، 1988) الإساءة النفسية للأطفال بأنها كل سلوك من شأنه إيذاء مشاعر الطفل وإحساسه بذاته، ويؤثر في بنائه النفسي، ويتعارض مع الصحة النفسية للطفل، ويتضمن ذلك التهديد اللفظي والعزلة الاجتماعية، والتخويف والاستغلال، وفرض مطالب غير مقبولة على الطفل، كما يتضمن ترهيبه وترويعه والسب والشتائم، والألفاظ الجارحة والمقارنة السلبية للطفل بالآخرين لإشعاره بأنه غير جدير بالاستحقاق أو القيمة، والفشل في تزويده بالحب والدعم الضروري لنموه.

وتميز (كواست وصوفي، 2007) بين الإساءة النفسية والإساءة الانفعالية على اعتبار

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 78 12/13/10 12:22:08 PM

أن الإساءة النفسية هي إهانة شخص ما أو الحط من كرامته أو إذلاله، أو جرح مشاعر الشخص أو التسبب بأذى نفسي له. فيما أن الإساءة الانفعالية هي جعل الطفل يشعر بشعور سيء يمكن أن يتم باستخدام الإهانات، أو الألقاب، أو عزل الطفل أو رفضه، أو التهديد، أو عدم الاكتراث بما يحدث له.

عناصر الإساءة النفسية والاجتماعية:

يعتبر (حسين، 2008) الرفض من أهم عناصر الإساءة النفسية نحو الطفل، والذي يتمثل في رفض الاعتراف باستحقاق الطفل ومشروعية حاجاته، كالهجر وعدم تقدير مشاعره وسلوكه، وعدم إتاحة المجال له للتعبير عن مشاعره، إضافة إلى التخويف الذي يعني خلق مناخ من التهديد والتخويف، وإجباره على طاعة الأوامر والتعليمات بشكل حرفي ودون نقاش، وتحقير الطفل والتقليل من شأنه وأهميته وحاجاته، وإطلاق الألفاظ النابية والسيئة عليه، وإشعاره بأنه عالة على الآخرين. فيما تشمل الإساءة الاجتماعية منع الطفل من المشاركة الاجتماعية وتكوين الأصدقاء، وجعله يعتقد بأنه وحيد في هذا العالم، ومنعه من التفاعل مع الكبار خارج الأسرة، وحرمانه من الخبرات الاجتماعية السوية. إضافة إلى تعرضه للتجاهل من المحيطين، وحرمانه من المثيرات التي تؤثر في نموه العقلي والاجتماعي السوي، وعدم إشراكه في نشاطات الأسرة وتفاعلاتها، وعدم الاهتمام بسلوكه وإنجازاته، وعدم مساعدته في حل مشكلاته والصعوبات التي تواجهه، وترك الطفل دون إشراف من قبل أفراد الأسرة.

ويصنف (تومبسون، 1996) عناصر الإساءة النفسية للطفل إلى خمس صيغ سلوكية:

1. النبذ أو الرفض Rejection وهي سلوكيات تتضمن إيصال رسالة للطفل مفادها أنه غير مرغوب فيه، كرفض الآباء إظهار الحب أو الود للطفل، وجعله عرضة للهجر أو التخلي.
2. العزل Isolation وتشمل منع الطفل من الاشتراك في الفرص الطبيعية للتفاعل الاجتماعي.
3. التخويف أو الترويع Terrorizing وتشمل تهديد الطفل بشكل دائم بإيقاع عقاب شديد بدون شفقة، أو وضع الطفل في مناخ تفاعل محمل بالخوف والتهديد.
4. التجاهل Ignoring وفيه يكون الآباء أو مقدمو الرعاية غير متاحين نفسياً للطفل، ويفشلون في الاستجابة السوية لانفعالات الطفل وسلوكياته التعبيرية.
5. الإفساد أو الحث على الفساد السلوكي Corruption وفيه يشجع سلوك الآباء أو مقدمو الرعاية على تبني قيم سلوكية خاطئة تدعم أو تستحثه على الإتيان بأنماط سوك منحرف.

وقد حدد جاربريانو وجليام (Garbarino & Gilliam, 1980) أربعة مبادئ لإساءة المعاملة النفسية للطفل هي:

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 79 12/13/10 12:22:08 PM

المبدأ الأول: معاقبة السلوك الإيجابي والإجرائي مثل الابتسامة، أو الحركة، أو النطق.

المبدأ الثاني: خذلان الطفل وعدم تعزيزه وتشجيعه على الالتصاق الانفعالي.

المبدأ الثالث: معاقبة سلوك تقدير الذات

المبدأ الرابع: معاقبة مهارات السلوك بين الشخص في بيئات غير الأسرة، كالمدرسة.

مظاهر الإساءة للأطفال:

ومن أهم العلامات التي تدل على تعرض الطفل للإساءة: مخاوف غير طبيعية، الرغبة في جلب الانتباه، الخوف من الذهاب للبيت، السلوك التدميري تجاه الذات أو الآخرين، ضعف العلاقات الاجتماعية، التعب، ضعف التركيز (NRCRCCS, 1994).

إضافة إلى علامات أخرى مثل:

- الخوف غير المتوقع من شخص معين أو النفور منه
- العدوان أو السلوك الانسحابي غير الاعتيادي
- مشكلات النوم
- التغيرات في نمط الأكل
- عدم القدرة على إقامة علاقات مع الآخرين وبناء الصداقات (NSPCC, 2006)).

الأطفال المعاقون أكثر عرضة للإساءة:

تعتبر الاتجاهات المجتمعية السلبية نحو المعاقين، وعدم تقدير وتمكين المجتمع لهم، من الأسباب التي تجعلهم أكثر عرضة للإساءة، إضافة إلى المعيقات الكثيرة التي تواجهها أسرهم أمام انخراطهم الكامل في المجتمع، مما يعيق استفادتهم من مختلف المصادر المجتمعية، وكذلك نقص معرفة مقدمي الرعاية والأخصائيين بالمؤشرات التي تدل على أن الطفل مساء إليه من قبل الأسرة أو المجتمع المحيط، والاعتقاد بأن المعاق لا يتم الإساءة إليه، بل يتم التعامل معه بشفقه ورحمة، وتعود المعاقين على الإذعان وطاعة من يقدم الرعاية لهم وعدم الشكوى منهم (Miller, 2002).

وقد تبين من خلال دراسة المركز الوطني لإساءة وإهمال الطفل، أنه يتم الإساءة إلى الأطفال المعاقين بمقدار 1.7 مرة بالمقارنة مع غير المعاقين، وأن من أهم الأسباب التي تؤدي إلى زيادة الإساءة من قبل الوالدين هو شعورهم بأنهم غير مهيأين للتعامل مع الطفل المعاق، بما في ذلك عدم تقبلهم لاختلافه عن الأطفال الآخرين، والأعباء المالية التي عليهم للوفاء بمتطلبات علاجه ورعايته، ونقص الدعم الاجتماعي لأسرة الطفل المعاق (NCCAN, 1993).

وتعتبر طبيعة إعاقة الطفل عنصراً مساعداً في زيادة حجم الإساءة له من الأسرة، وعدم قدرته على تجنبها، فالمعاق جسدياً لا يستطيع الهروب من الشخص المعتدي، أو الخروج من جو البيت لحظة وقوع العدوان، وكذلك المعاق سمعياً فلا يستطيع سماع الإساءات اللفظية التي توجه له، وتوقعه إعاقته في الشك والحيرة والارتباك نحو من يستهزئ به أو يصدر حركات ساخرة نحوه، والمعاق ذهنياً لا يمتلك القدرة العقلية الكافية التي تمكنه من عدم ارتفاع وتيرة غضب والديه عليه، أو معرفة متى عليه مغادرة الغرفة عندما يقع

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 80 12/13/10 12:22:08 PM

فـي مـأزق (UNICEF, 2005). وغالباً ما يكون الوالدان الرافضان لأطفالهم مشـغولين بأفكارهم ونشاطاتهم الخاصة، وإشباع حاجاتهم على حساب حاجات الطفل، ويكون لديهما إحساس بالغضب والكراهية نحو الطفل، ويفرضان رغباتهم عليه دون الاهتمام بمشاعره، لذلـك يدرك الآباء أن الطفل المعاق مصدر إزعاج لهم، ولضبط سـلوكه والتحكم فيه يميلون إلى ممارسـة القسـوة والعنف والعقاب ضده، في حين أن الوالدين المتقبلين لطفلهما المعاق يتقبلان مسؤولية الاهتمام والرعاية به، ويظهران علامات قليلة من الانزعاج منه ويحترمان استقلاليته، ويسعون إلى إشباع حاجاته البيولوجية والنفسية (البداينة، 2001).

ومـن خلال دراسـة سـوليفان وكنوتسـون (Sullivan & Knutson, 2000) التي تمت بعد مراجعة مجموعة كبيرة من ملفات الأطفال الذين تعرضوا لإساءة المعاملة من قبل أسـرهم خلال العامين 1994–1995، أشارت النتائج إلى أن 9 % منهم ليس لديهم إعاقات، ووُجِـد أن 31 % منهم من الأطفال ذوي الإعاقة، وخلصت الدراسـة إلـى أن الأطفال المعاقين يتعرَضون للإسـاءة بنسـبة 3.4 أضعـاف ما يتعرض لـه الأطفال غير المعاقين. وأشـارت دراسة راتنوفسكي وكروس (Ratnofsky & Crosse, 1991) التي أجريت على حالات الإعاقة الجسـدية والانفعالية وصعوبات التعلم أن هناك علاقة ارتباطية بين الإعاقة وبين سوء معاملة الأسرة للطفل وإهماله.

فيمـا كشـفت دراسـة مـورس وآخـرون (Morse, Sahler, O. & Friedman, 1970) والتي أجريت على 52 طفلاً أسيء معاملتهم، أن 42 % كانت معاملات ذكائهم أقل من (80)، وثبت أن كل هؤلاء الأطفال باستثناء طفل واحد كان لديهم إعاقة عقلية مشخصة. وخلصت دراسـة سـانجرند وآخرون (Sandgrund, Gaines, & Green, 1974) والتـي تكونت عينتها من (120 طفلاً، 60 منهم مثبت تعرضهم لإسـاءة المعاملة، و30 طفلاً مثبت تعرضهم للإهمال، و30 طفلاً منهم لم يتعرضوا للإساءة أو الإهمال)، إلى أن (20 %) من أطفال المجموعة المساء معاملتهم مثبت تشخيصهم تحت فئة الإعاقة العقلية، و(20 %) مـن أطفال المجموعة المثبت تعرضهم لإهمال هم معاقـون عقلياً، في حين أن الأطفال المعاقين الذين لم يتعرضوا للإساءة أو الإهمال عددهم قليل.

أما دراسة جيل (Gil, 1970) والتي تكونت عينتها من ستة آلاف طفل تعرضوا لإساءة المعاملة، بينت أن 29 % منهم فقط أظهروا سـلوكاً اجتماعياً مقبولاً قبل التعرض للإسـاءة، فيما لم يستطع بقيتهم إدراك أو اكتساب قواعد السلوك الاجتماعي، وهذا يدل على أن معظم هؤلاء الأطفال يتمتعون بقدرات عقلية ومهارات تكيفية متدنية.

وكشـفت دراسـة ديامونـد وجودس (Diamond & Judes, 1983) عن أن 29 % من الأطفال المصابين بالشلل الدماغي Cerebral Palsy يتعرضون لإساءة المعاملة، وأن 14 % من المصابين بالشلل الدماغي يحتمل أن يتعرضوا لإساءة المعاملة فيما بعد.

ووجـد كـروس وآخـرون (Cross , et al., 1993) أن الأطفـال المعاقـين يتعرضـون للإسـاءة النفسـية مـن قبل أسـرهم بدرجـة 2.8 أضعـاف الأطفـال الآخرين، وبشـكل عام فهم مهملون ويتعرضون للإسـاءة بمختلف أشـكالها لدرجة 1.7 مـرة أكثر من الأطفال غير المعاقين. وفي دراسـة إدارة الصحة في بريطانيا (1999) ضمن برنامج «نعمل معاً لحماية

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 81 12/13/10 12:22:09 PM

الأطفـال» تبين أن هناك أدلة واضحـة على أن الأطفال المعاقين يتعرضون لمخاطر الإسـاءة والإهمال الاجتماعي بشكل كبير وبخاصة الأطفال ذوو الإعاقات المتعددة

ومن حيث أثر جنس الطفل المعاق على درجة الإسـاءة الموجهة له، أفادت دراسة سيدلاك وبرادهورسـت (Sedlak & Broadhurs, 1996)أن الأطفال الذكور والإناث يتساوون في أنماط إسـاءة المعاملة. ويشـير اختلال التوازن في النسـبة بين الجنسين، وسط البنات والأولاد فـي بعض المناطق، إلى أن تصبح البنات معرضات بشـكل خاص لمخاطر الإهمال، وكذلك العنف. وتزيد الإعاقة أيضا من مخاطر التعرض للإهمال، فقد يتم نبذ الأطفال المعاقين وهي ممارسـة ربما تعتبر مقبولة أو تشـجع لدى بعض المجتمعـات أحياناً (الأمم المتحدة، 2005).

وفي ضوء الدراسـات الكثيرة التي أفادت بتعرض الأطفال المعاقين إلى الإساءة بمختلف أشـكالها بالمقارنة مع بقيـة الأطفال الآخرين، فلا بد من بذل الجهـود من أجل التعرف المبكر على الأطفال المساء معاملتهم، وذلك بالتعاون مع مختلف المختصين وبخاصة أطباء الأطفال، وتقديم التدريب للمختصين من أجل التعرف على الطفل المساء معاملته خاصة عندما لا تكون الإسـاءة واضحة المعالم كالإساءة النفسـية والإهمال الاجتماعي من قبل الأسرة والمحيطين بالطفل (Roberta, Hibbard & Desch, 2001)

الآثار السلبية للإساءة:

تنعكـس ردود الأطفال نتيجة تعرض الأطفال لإسـاءة المعاملة إلى داخل البناء النفسـي Internalizing problems فيصبحـون مكتئبـين، ولديهم اضطرابات في الأكل والنوم بأشـكالها المختلفـة، بينما تنعكـس بعض ردود الفعل إلـى الخارج نحـو الآخرين والبيئة الخارجيـة (Externalizing problems) مثـل العدوان البدني، والسـرقة والمشـكلات السلوكية الأخرى (Dore, Doris, & Wright, 1995).

ويشـير (البداينـة، 2001) إلـى أنـه تظهر لـدى الأطفـال المسـاء معاملتهم سـلوكيات تدمير الذات، وسـلوكيات غير توافقية، ويظهرون كثيراً من الأعراض النفسـية والسلوكية والانفعالية والاجتماعية على النحو الآتي:

الآثار النفسـية: يعانون من المشـكلات النفسـية مثـل اضطراب ضغوط مـا بعد الصدمة، والمشكلات النفسية وإيذاء الذات، والاكتئاب والقلق والكوابيس المتكررة، ومستويات مرتفعة من الغضب والعدوانية، والشـعور بالذنب، ويعانون من بعض الأعراض السيكوسوماتية التي تتضمن الألم فـي المعدة والصداع النصفي، وتوهم المرض والتبول اللاإرادي، وضعف الثقة بالنفس، والانسحاب والعزلة الاجتماعية.

الآثـار السـلوكية: والتـي تتمثل في الخجـل المفرط، والخـوف من الغربـاء وظهور بعض الأنماط السلوكية غير المقبولة اجتماعياً، وانخفاض التوافق الدراسي.

الآثار الاجتماعية: والتي تتمثل في ظهور المشكلات الاجتماعية، إذ يميلون إلى تجنب الألفة والثقة في علاقاتهم مع الآخرين، وقلة الأصدقاء، والشعور بالعزلة الاجتماعية، وسلوكيات اجتماعيـة مـن نوع الانسـحاب أو الحركـة الزائدة وإلحـاق الأذى بالآخرين والسـلوكيات

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 82 12/13/10 12:22:09 PM

المضـادة للمجتمـع Antisocial Behaviors، والنقـص في المهـارات الاجتماعية وظهور سـلوكيات غير ملائمة وغير مقبولة اجتماعياً، ونقص الكفاءة الاجتماعية وفي القدرة على التعاطف mpathy .

إن رفـض الأهل للطفل له آثار سـلبية انفعالية كثيرة، فهو سـلوك غير مناسـب، ويمكن أن يـؤدي إلـى ضبط ذات منخفض، كما يمكـن أن يؤدي رفض الأهل إلى ظهور السـلوكيات العدوانية عند الطفل والاعتمادية ومفهوم الذات السلبي ... إلخ، واعتقاد الأطفال بأنهم غير محبوبين من الآخرين، ولا يمكن لشخص ما أن يحبهم.

وتلخص (كواست وصوفي، 2007) تأثيرات الإساءة النفسية على الأطفال، والتي يمكن أن يبقى أثرها لسنوات عديدة، في النقاط الآتية:

- مشاكل صحية بدنية، مثل تغيرات في نمو الدماغ، وإصابات وكدمات وكسور.
- صعوبة في التعامل مع الناس.
- مشاكل في التعلم.
- صعوبة في التعبير عن المشاعر بطريقة يستطيع أن يفهمها الآخرون.
- مشـاكل صحيـة انفعالية، بمـا في ذلك القلـق والاكتئـاب والعدوانية أو حتـى الرغبة بالانتحار.
- الميـل لارتـكاب أعمال خطرة، مثل تعاطي المخدرات أو ممارسـة الجنس في سـن مبكرة جداً.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الأطفال المعاقين الملتحقين بمراكز تأهيل المعاقين التابعة لوزارة الشـؤون الاجتماعية بدولة الإمارات العربية المتحـدة، علماً أن عدد الطلاب المعاقين الملتحقـين بهذه المراكز علـى مختلف مراحلهـم العمرية للعام الدراسـي 2007 / 2008 هو (463) طالباً وطالبة، منهم (322) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (3 – 18) سنة، تمكن الباحث من تطبيق الدراسة على (301) طفل منهم. ويوضح الجدول رقم (2) توزيع الأطفال الذين تم تطبيق الدراسة عليهم بعد استيفاء الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي:

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 83 12/13/10 12:22:10 PM

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات
(نوع الإعاقة، جنس المعاق، مكان السكن)

نوع الإعاقة	التكرار	النسبة المئوية
جسدية	28	%9.4
عقلية	225	%74.7
سمعية	37	%12.3
بصرية	11	%3.6
جنس المعاق	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	171	%56.8
أنثى	130	%43.2
مكان السكن	التكرار	النسبة المئوية
دبي	79	%26.2
الشارقة	63	%21
عجمان	29	%9.6
أم القيوين	60	%20
رأس الخيمة	11	%3.6
الفجيرة	59	%19.6
المجموع	301	%100

يلاحظ من خلال الجدول السابق رقم (1) أن غالبية الأطفال الملتحقين بمراكز تأهيل المعاقين والذين طبقت عليهم الدراسة هم من ذوي الإعاقة العقلية، يتوزعون على مختلف الإمارات.

أداة الدراسة:

اشتملت أداة الدراسة بصورتها النهائية على استبانة مكونة من (40) فقرة، تمثل أول (20) فقرة منها أنماط الإساءة الاجتماعية، فيما تمثل الفقرات من (21 – 40) مظاهر الإساءة النفسية للأطفال المعاقين. وقد تضمنت الاستبانة أيضاً هدف الدراسة وكيفية الإجابة عن الأسئلة، بالإضافة إلى المعلومات الشخصية التي تمثل متغيرات الدراسة المستقلة.

وقد قام الباحث ببناء هذه الاستبانة الخاصة بمستوى الإساءة النفسية والاجتماعية للأطفال المعاقين، وذلك بالاعتماد على الأدب التربوي وواقع خبرة الباحث كأخصائي نفسي تربوي يعمل في إدارة رعاية وتأهيل المعاقين، ويشرف على عمل الأخصائيات النفسيات والاجتماعيات في مراكز تأهيل المعاقين. وقد تم صياغة فقرات الدراسة صياغة إيجابية، حيث استخدم الباحث المقياس الخماسي التالي للدلالة على مدى تعرض الطفل لمظاهر الإساءة النفسية والاجتماعية: كثيراً جداً (5 درجات)، كثيراً (4 درجات)، بدرجة متوسطة (3 درجات)، قليلاً (درجتان)، نادراً (درجة واحدة).

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 84 12/13/10 12:22:11 PM

وللتحقق من صدق أداة الدراسة، فقد عرضت على عدد خمسة (5) من حملة الدكتوراه في مجالات التربية وعلم النفس والتربية الخاصة، كما عرضت كذلك على عدد خمسة (5) من الأخصائيات النفسيات والاجتماعيات العاملات في مراكز تأهيل المعاقين. وطُلب منهم جميعاً الحكم على كل فقرة من فقرات الاستبانة من حيث صياغتها اللغوية ومدى علاقتها بالموضوع الذي صممت لقياسه. ولدى مراجعة ردود المحكمين واستجاباتهم تم حذف 3 فقرات نظراً لتداخلها مع الفقرات الأخرى أو لعدم اتصالها مباشرة بموضوع الدراسة، كما تم تنقيح وتجميع عدد 4 فقرات أخرى وصياغتها بطريقة ملائمة. وعقب هذه التعديلات اقتصرت فقرات الدراسة على (40) فقرة، بحيث أصبحت (20) فقرة تمثل الإساءة الاجتماعية، و(20) فقرة تمثل الإساءة النفسية للأطفال المعاقين.

وقد تم إيجاد معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها المستجيبون في كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية، ويوضح الجدولان رقم (2 ، 3) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه:

جدول (2) معاملات الارتباط بين فقرات مجال الإساءة الاجتماعية والدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط ببعد الإساءة الاجتماعية	معاملات الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط ببعد الإساءة الاجتماعية	معاملات الارتباط بالدرجة الكلية
1	**0.88	**0.82	11	**0.83	**0.74
2	**0.89	**0.82	12	**0.90	**0.84
3	**0.88	**0.81	13	**0.89	**0.81
4	**0.77	**0.66	14	**0.78	**0.78
5	**0.91	**0.85	15	**0.82	**0.70
6	**0.89	**0.84	16	**0.83	**0.72
7	**0.90	**0.84	17	**0.81	**0.76
8	**0.89	**0.81	18	**0.83	**0.77
9	**0.89	**0.82	19	**0.88	**0.81
10	**0.90	**0.84	20	**0.89	**0.82

** دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).
* دالة إحصائياً عند مستوى (0.05).

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 85 12/13/10 12:22:12 PM

جدول (3) معاملات الارتباط بين فقرات مجال الإساءة النفسية والدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط ببعد الإساءة النفسية	معاملات الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط ببعد الإساءة النفسية	معاملات الارتباط بالدرجة الكلية
21	0.63**	0.48*	31	0.51**	0.33*
22	0.41*	0.43*	32	0.52**	0.43*
23	0.42*	0.36*	33	0.53**	0.43*
24	0.70**	0.41*	34	0.46*	0.35*
25	0.62**	0.33*	35	0.71**	0.44*
26	0.48*	0.32*	36	0.60**	0.42*
27	0.69**	0.37*	37	0.57**	0.42*
28	0.45*	0.29*	38	0.66**	0.29*
29	0.55**	0.33*	39	0.51**	0.41*
30	0.74**	0.41*	40	0.37*	0.25*

** دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).
* دالة إحصائياً عند مستوى (0.05).

ويتضح من الجدولين السابقين رقم (2، 3) أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية هي دالة إحصائياً إما عند مستوى (0.05)، أو عند مستوى (0.01) وتؤكد هذه الارتباطات صدق فقرات الاستبانة.

أما بالنسبة لثبات الأداة، فقد تم التأكد من ثباتها بحساب معامل الارتباط عن طريق معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي بين الفقرات، والذي بلغ (0.98) لمجال الإساءة الإجتماعية، و (0.88) لمجال الإساءة النفسية، و (0.95) للدرجة الكلية للمقياس، وهو ما يعتبر مناسباً لأغراض الدراسة.

منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج التحليلي لملفات الأطفال المعاقين، في مراكز تأهيل المعاقين التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية بدولة الإمارات لمناسبته لأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة

بعد التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة، قام الباحث بالإجراءات المنهجية اللازمة من أجل تطبيقها على عينة الدراسة وذلك على النحو الآتي:

1. تم توزيع الاستبانة على الأخصائيات النفسيات والاجتماعيات، في مراكز تأهيل المعاقين التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية.
2. طلب من الأخصائيات الاجتماعيات تعبئة فقرات الاستبانة من (1 – 20) وهي التي

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 86 12/13/10 12:22:13 PM

تمثل الإساءة الاجتماعية التي يتعرض لها الطفل، وذلك بناء على تحليل ملفات دراسة الحالة التي قامت بها الأخصائيات في وقت سابق، وتعامل أسرته معه، والتي تشمل طبيعة التعامل الأسري مع الطفل وعلاقته مع القائمين على رعايته.

3. طلب من الأخصائيات النفسيات تعبئة فقرات الاستبانة من (21 – 40)، وهي التي تمثل الإساءة النفسية التي يتعرض لها الطفل، وذلك بناء على دراسة الحالة النفسية للطفل، وتقويمه النفسي التربوي الموجود في ملفه الخاص، والذي يشمل المشكلات السلوكية والنفسية التي يعاني منها الطفل، ومشكلاته مع القائمين على رعايته.
4. بعد جمع الاستبانات الموزعة وفرزها، تبين أن هناك (301) استبانة صالحة لأغراض التحليل الإحصائي، وبذلك تم احتسابها أصحابها على أنهم أفراد عينة الدراسة.
5. تم تبويب البيانات وترميزها وإدخالها إلى الحاسوب، ومن ثم عولجت البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Packages for Social Sciences (SPSS) والتي تمثلت بإجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent T test وتحليل التباين الأحادي One way ANOVA، واختبار LSD للمقارنات البعدية، واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

اشتملت نتائج الدراسة ومناقشتها على الجزأين الآتيين:

الجزء الأول: يقتصر التحليل في هذا الجزء على الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيسي والذي يتمثل في معرفة مستوى الإساءة النفسية والاجتماعية للأطفال المعاقين في الإمارات العربية المتحدة، لذلك تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة. ويوضح الجدول رقم (4) ذلك.

ومن أجل تفسير النتائج اعتمدت الدراسة على التقدير الآتي:

- المتوسط الحسابي من (2.5) فأقل يمثل مستوى منخفض من الإساءة.
- المتوسط الحسابي من (2.6 – 3.5) يمثل مستوى متوسط من الإساءة.
- المتوسط الحسابي من (3.5 فما فوق) يمثل مستوى مرتفع من الإساءة.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 87 12/13/10 12:22:13 PM

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الإستبانة

ترتيب الفقرة	الفقرات حسب الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى الإساءة
1	يتعرض الطفل للإهمال المتعمد من الوالدين أو أحدهما	4.2	1.27	%84	مرتفع
2	يتعرض الطفل إلى تأديب قاسي من أسرته	4.2	1.16	%84	مرتفع
3	يتعرض الطفل إلى الإهانات اللفظية	4.2	1.22	%84	مرتفع
4	ينظر المحيطين إلى الطفل على أنه عاجز وغير قادر	3.8	1.42	%76	مرتفع
5	يوصف الطفل بالألقاب السلبية من المحيطين	4.1	1.17	%82	مرتفع
6	يتعرض الطفل إلى العزل من قبل أسرته	4.2	1.15	%84	مرتفع
7	يعتبر الطفل مرفوضاً من قبل أخوته	4.2	1.06	%84	مرتفع
8	يتعرض الطفل إلى التهديد من أسرته	4.2	1.14	%84	مرتفع
9	يتعرض الطفل للإهمال العاطفي من قبل الأم أو الأب	4.0	1.34		مرتفع
10	لا تكترث الأسرة بما يحدث للطفل	4.1	1.25	%82	مرتفع
11	هناك تمييز في الأسرة بين الطفل وإخوته غير المعاقين	4.0	1.26	%80	مرتفع
12	الطفل غير متكيف مع البيئة الاجتماعية المحيطة	4.2	1.23	%84	مرتفع
13	الطفل غير مقبول من قبل أقرانه غير المعاقين	4.1	1.14	%82	مرتفع
14	هناك سخرية واستهزاء نحو الطفل من المحيطين به	4.2	1.14	%84	مرتفع
15	يعتبر الطفل غير مقبول من قبل جيران الأسرة	4.0	1.11	%80	مرتفع
16	يعتبر الطفل غير مقبول من قبل أقارب الأسرة	4.1	1.10	%82	مرتفع
17	لا تلبي الأسرة احتياجات نمو الطفل الأساسية	4.2	1.26	%84	مرتفع
18	تخجل الأسرة من إظهار الطفل أمام المجتمع	4.4	1.07	%88	مرتفع
19	علاقة الطفل مع أفراد أسرته باردة	4.0	1.34	%80	مرتفع
20	لا يسمح للطفل بالتعبير عن حاجاته	4.2	1.19	%84	مرتفع
21	يشعر الطفل بالقلق الدائم	3.7	1.09	%74	مرتفع
22	لا يحصل الطفل على المديح والتشجيع من أسرته	3.6	1.12	%72	مرتفع
23	يعاني الطفل من أحلام اليقظة	3.8	0.88	%76	مرتفع
24	يلاحظ على الطفل سلوكيات غير طبيعية	3.2	1.13	%64	متوسط
25	الطفل غير متكيف أو متقبل لذاته	3.5	1.01	%70	متوسط
26	ليس هناك من يستمع للطفل داخل الأسرة	3.5	1.11	%70	متوسط
27	الطفل متردد في سلوكياته	3.5	1.10	%70	متوسط
28	يعتبر الطفل سريع الحساسية في أبسط المواقف	3.3	1.13	%66	متوسط
29	من السهل استثارة الطفل لأتفه الأسباب	3.3	1.14	%66	متوسط
30	يلاحظ على الطفل عدم شعوره بالأمان	3.7	1.7	%74	مرتفع
31	الطفل دائم الانعزال عن الآخرين	4.1	0.98	%82	مرتفع
32	يعاني الطفل من التبول اللاإرادي لأسباب غير جسمية	4.0	0.92	%80	مرتفع
33	يعاني الطفل من كوابيس مزعجة	4.0	0.68	%80	مرتفع
34	هناك اضطرابات في النوم عند الطفل	3.8	0.76	%72	مرتفع
35	هناك حالة من التقلب المزاجي عند الطفل	3.5	1.17	%70	متوسط
36	يعاني من اضطرابات في الأكل أسبابها نفسية	4.5	0.85	%90	مرتفع
37	يدعي الطفل التمارض دون وجود أسباب عضوية	4.9	0.82	%98	مرتفع
38	لدى الطفل مشكلات سلوكية	3.8	1.25	%76	مرتفع
39	يشعر الطفل بآلام في رأسه أو معدته ليس لها أسباب عضوية	4.2	0.84	%84	مرتفع
40	يتغيب الطفل كثيراً عن المركز دون وجود مبررات لذلك	4.1	1.05	%82	مرتفع

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 88 12/13/10 12:22:15 PM

يتضح من الجدول السابق رقم (4) أن المتوسطات الحسابية لعينة الدراسة على فقرات الاستبانة تراوحت بين (3.2 – 4.9)، وهذا يدل على أن تقديرات الإساءة النفسية والاجتماعية نحو الأطفال المعاقين في دولة الإمارات تتراوح بين المستوى المتوسط والمستوى المرتفع، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Diamond & Judes, 1983; Ratnofsky & Crosse, 1991; Cross, et al., 1993; Sullivan & Knutson, 2000)، في تعرض الأطفال المعاقين لمستوى عالي من الإساءة النفسية والاجتماعية.

ويلاحظ أن جميع فقرات الإساءة الاجتماعية (الفقرات من 1 – 20) هي في مستوى مرتفع وكانت أعلاها ارتفاعاً الفقرة رقم (18) المتعلقة بخجل الأسرة من إظهار طفلها المعاق أمام المجتمع وهو ما يتفق مع (حسين، 2008) بأن الآباء الذين يسيئون معاملة أطفالهم غالباً ما يميلون إلى عدم المشاركة في النشاطات الاجتماعية، ومع نتيجة دراسة (NCCAN, 1993) التي أشارت إلى الوصمة الاجتماعية التي يشعر بها والدي الطفل المعاق، وهذا ينعكس على طريقة تعاملهم السلبية معه.

فيما ظهرت بعض فقرات الإساءة النفسية (الفقرات من 21 – 40) بمستوى متوسط، إلا أنه من الواضح ظهور مجموعة من السلوكيات اللا تكيفية لدى الأطفال المعاقين والتي تعبر عن الإساءة النفسية التي يتعرضون لها، مثل سلوكيات التمارض والشعور بالألم دون وجود أسباب عضوية، والتبول اللا إرادي والكوابيس المزعجة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Dore, et al., 1995) في أن الأطفال الذين يتعرضون للإساءة النفسية تظهر عندهم اضطرابات في الأكل والنوم والمشكلات السلوكية الأخرى، وتتفق كذلك مع (البداينة، 2001) في أنهم يعانون من بعض الأعراض السيكوسوماتية التي تتضمن الألم في المعدة والصداع النصفي.

الجزء الثاني: فحص الفرضيات الصفرية:

فحص الفرضية الصفرية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ألفا = 0.05) في الإساءة النفسية والاجتماعية للأطفال المعاقين في دولة الإمارات تعزى إلى متغير نوع الإعاقة (جسدية، عقلية، سمعية، بصرية).

ولاختبار صحة هذه الفرضية، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغير نوع الإعاقة، وكانت النتائج على النحو الآتي:

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 89 12/13/10 12:22:16 PM

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة بحسب متغير نوع الإعاقة

نوع الإعاقة	بُعد الإساءة النفسية		بُعد الإساءة الاجتماعية		الدرجة الكلية	
	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
جسدية	3.64	0.62	2.82	1.66	3.23	1.07
عقلية	3.83	0.58	4.50	0.70	4.16	0.51
سمعية	3.96	0.41	3.70	0.78	3.83	0.44
بصرية	3.70	0.52	2.80	1.37	3.25	0.86
الدرجة الكلية	3.82	0.57	4.18	1.05	4.00	0.67

يظهر الجدول رقم (5) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لأفراد عينة الدراسة هو بمستوى مرتفع (4.00)، ويظهر أن المتوسط الحسابي للإساءة التي يتعرض لها ذوي الإعاقة العقلية هو الأكثر ارتفاعاً (4.16) الأمر الذي يشير لتعرضهم لمستوى أعلى من الإساءة النفسية والاجتماعية بالمقارنة مع غيرهم من المعاقين، فيما حصل ذوي الإعاقات الجسدية والبصرية على متوسطات أقل، مما يشير إلى أن تعرضهم للإساءة النفسية والاجتماعية بشكل أقل من الإعاقات الأخرى.

ومن الملاحظ أيضاً أن المتوسط الحسابي للإساءة الإجتماعية (4.18) هو أعلى من المتوسط الحسابي للإساءة النفسية (3.82)، علماً أن كلا المتوسطان يمثلان تعرض الأطفال المعاقين لمستوى مرتفع من الإساءة النفسية والاجتماعية.

ومن أجل معرفة فيما إذا كانت هذه الفروق بين المتوسطات دالة إحصائياً أم لا، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي الموضح في الجدول رقم (6).

جدول (6) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة بحسب متغير نوع الإعاقة

	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الإساءة النفسية	بين المجموعات	1.879	3	0.626	1.927	0.125
	داخل المجموعات	96.534	297	0.325		
	الكلي	98.41	300			
الإساءة الاجتماعية	بين المجموعات	103.836	3	34.612	45.118	*0.000
	داخل المجموعات	227.844	297	0.767		
	الكلي	331.681	300			
المقياس الكلي	بين المجموعات	29.824	3	9.941	28.135	*0.000
	داخل المجموعات	104.940	297	0.353		
	الكلي	134.763	300			

*مستوى الدلالة (ألفا= 0.05).

.indd 90 12/13/10 12:22:17 PM

يظهر اختبار تحليل التباين الأحادي الموضح في جدول رقم (6) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في مستوى الإساءة الإجتماعية للأطفال المعاقين تبعاً لمتغير نوع الإعاقة، وكذلك على الدرجة الكلية لاستبانة الإساءة النفسية والاجتماعية، إلا أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تعرض الأطفال المعاقين للإساءة النفسية ترجع إلى نوع الإعاقة.

ومن أجل التأكد لصالح من ترجع هذه الفروق بين المتوسطات على بعد الإساءة الإجتماعية، وعلى الدرجة الكلية للاستبانة، فقد تم استخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية، وبينت نتائجه ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى تعرض الأطفال المعاقين للإساءة الاجتماعية بين الأطفال ذوي الإعاقة الجسدية من جهة، وبين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية والإعاقة السمعية من جهة أخرى، وذلك لصالح الأطفال ذوي الإعاقة العقلية والإعاقة السمعية، فيما لم تكن هناك فروق في مستوى الإساءة الاجتماعية بين ذوي الإعاقات الجسدية والبصرية.
- توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى تعرض الأطفال المعاقين للإساءة الاجتماعية بين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية من جهة، وبين الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والإعاقة البصرية من جهة أخرى، وذلك لصالح الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.
- توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى تعرض الأطفال المعاقين للإساءة الاجتماعية بين الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من جهة، وبين الأطفال ذوي الإعاقة البصرية من جهة أخرى، وذلك لصالح الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (NCFV, 2000) في أنه يتم إهمال الأطفال الذين لديهم مشكلات في التواصل، وتجاهلهم إذا حاولوا التعبير والتواصل مع الآخرين.

وقد يرجع السبب في هذه النتائج إلى متطلبات العناية الذاتية التي يتطلبها ذوو الإعاقة الذهنية، والمشكلات السلوكية التي تظهر عندهم وعدم استجابتهم لوسائل التعزيز المستخدمة مع الأطفال العاديين (Sullivan & Cork, 1996). إضافة إلى بعض المشكلات التكيفية لدى ذوو الإعاقة السمعية التي تتطلب جهداً من الأهل، والأعباء الاقتصادية عليهم لتوفير المعينات السمعية، حيث أفادت بعض الدراسات عن العلاقة بين الأعباء الاقتصادية التي تواجهها أسرة الطفل المعاق وبين إساءة معاملته (حسين، 2008)، فيما تساعد القدرات العقلية السليمة التي يتمتع بها الأطفال المعاقون جسدياً وبصرياً على تكيفهم الاجتماعي مع بيئة الأسرة واستجابتهم السلوكية لمطالب الوالدين والتواصل الشفوي معهم، مما يقلل من تعرضهم للإساءة الاجتماعية من قبل أفراد الأسرة.

فيما بينت نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية للفروق بين متوسطات الدرجة الكلية لمقياس الإساءة النفسية والاجتماعية تبعاً لمتغير نوع الإعاقة، ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية لاستبانة الإساءة النفسية والاجتماعية بين الأطفال ذوي الإعاقة الجسدية من جهة، وبين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية والإعاقة السمعية من جهة أخرى، وذلك لصالح الأطفال ذوي الإعاقة العقلية والإعاقة السمعية،

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 91 12/13/10 12:22:17 PM

فيما لم تكن هناك فروق في الدرجة الكلية للإساءة النفسية والاجتماعية بين ذوي الإعاقات الجسدية والبصرية.

وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن المعاقون عقلياً أقل تكيفاً من الناحية الاجتماعية، وأكثر عرضة للمشكلات السلوكية، وأكثر اعتمادية على الآخرين، وأقل استيعاباً للتعليمات، وعدم قدرهم الكاملة على فهم وتفسير الإساءة التي يتعرضون لها.

- توجد فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية لاستبانة الإساءة النفسية والاجتماعية بين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية من جهة، وبين الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والإعاقة البصرية من جهة أخرى، وذلك لصالح الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (Morse, et al., 1970; Sandgrund, et al., 1974) التي أكدت تعرض الأطفال المعاقين عقلياً إلى الإساءة والإهمال أكثر من غيرهم من ذوي الإعاقات الأخرى.

- توجد فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية لاستبانة الإساءة النفسية والاجتماعية بين الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من جهة، وبين الأطفال ذوي الإعاقة البصرية من جهة أخرى، وذلك لصالح الأطفال ذوي الإعاقة السمعية. وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن ذوي الإعاقة السمعية لا يستجيبون لبعض التعليمات والأوامر الموجهة لهم، مما يفسره الآخرون على أنه تمرُّد أو رفض لهذه التعليمات، وعدم الميل إلى التواصل معهم من قبل المحيط الاجتماعي نظراً لأنهم يتطلبون لغة إشارات خاصة لا يفهمها عامة الناس، ومن ثَمّ فهم عرضة للنبذ والإهمال الاجتماعي (الحديدي والخطيب، 1997).

الفرضية الصفرية الثانية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ألفا = 0.05) في الإساءة النفسية والاجتماعية للأطفال المعاقين في دولة الإمارات تعزى إلى متغير جنس المعاق (ذكر، أنثى).

ومن أجل اختبار صحة الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة حسب متغير الجنس ونتائج الجدول (7) تبين ذلك:

جدول (7) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين
لدلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة بحسب متغير جنس المعاق

مقياس الإساءة النفسية والاجتماعية	ذكور = (171)		إناث = (130)		قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
الإساءة الاجتماعية	4.24	0.94	4.10	1.17	1.190	299	0.23
الإساءة النفسية	3.83	0.54	3.81	0.61	0.301		0.76
الدرجة الكلية	4.04	0.59	3.95	0.76	1.061		0.28

*مستوى الدلالة (ألفا= 0.05).

ويتضح من خلال الجدول السابق رقم (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في مستوى تعرض الأطفال المعاقين للإساءة النفسية والاجتماعية في دولة الإمارات تعزى

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 92 12/13/10 12:22:18 PM

إلى متغير جنس المعاق، حيث تبين المتوسطات الحسابية أن مستوى الإساءة النفسية والاجتماعية هي مرتفعة على الأبعاد الفرعية للمقياس وعلى الدرجة الكلية أيضاً، إلا أن المتوسطات الحسابية على بعد الإساءة الاجتماعية، هي أعلى من المتوسطات الحسابية لبعد الإساءة النفسية عند كل من الأطفال المعاقين ذكوراً وإناثاً.

ويرجع الباحث السبب في ذلك إلى أن السمات السلوكية والاجتماعية للإعاقة لا تختلف بين الذكور والإناث، حيث إن المتطلبات المادية والاجتماعية والنفسية واحدة، إضافة إلى أن كلا الجنسين يتطلب تلبية احتياجات خاصة وبنفس المستوى، علماً أن الكثير من مقدمي الرعاية في المجتمع الإماراتي هم من المستخدمين والمربيات في البيوت، والذين يقضون وقتاً أطول مع الطفل المعاق ويتحملون مسؤوليات تلبية احتياجاته، ومن ثَمّ فإن عملية التمييز في المعاملة بين المعاقين على أساس الجنس هي اعتبارات ليست واردة في حسبان مقدم الرعاية الذي هدفه القيام بواجباته المهنية، وذلك على الرغم أن المرأة المعاقة في المجتمعات العربية تواجه مشكلات أكبر من الذكور، إلا أن هذه المشكلات قد تظهر بشكل واضح على مستوى المجتمع الخارجي، وليس على مستوى الأسرة، وفي مراحل متقدمة من العمر وليس في مرحلة الطفولة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Sedlak & Broadhurs, 1996) في أن الأطفال الذكور والإناث يتساوون في أنماط إساءة المعاملة.

الفرضية الصفرية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ألفا = 0.05) في الإساءة النفسية والاجتماعية للأطفال المعاقين في دولة الإمارات تعزى إلى متغير مكان السكن (دبي، الشارقة، عجمان، رأس الخيمة، أم القيوين، الفجيرة).

ولاختبار صحة هذه الفرضية، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغير نوع الإعاقة، وكانت النتائج على النحو الآتي في جدول رقم (8):

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة بحسب متغير نوع الإعاقة

مكان السكن	بُعد الإساءة النفسية		بُعد الإساءة الاجتماعية		الدرجة الكلية	
	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
دبي	3.65	0.60	3.84	1.47	3.75	0.91
الشارقة	3.83	0.50	4.09	0.88	3.96	0.56
عجمان	4.04	0.51	4.20	0.65	4.12	0.49
أم القيوين	3.98	0.54	4.32	0.91	4.15	0.56
رأس الخيمة	4.14	0.59	4.20	0.68	4.17	0.61
الفجيرة	3.70	0.54	4.58	0.69	4.14	0.46
الدرجة الكلية	3.82	0.57	4.18	1.05	4.00	0.67

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 93 12/13/10 12:22:18 PM

يظهر الجدول رقم (8) أن المتوسطات الحسابية لعينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس الإساءة النفسية والاجتماعية كانت في مستوى مرتفع عند الأطفال المعاقين في جميع الإمارات التي أجريت عليها الدراسة، بحيث ظهرت أعلى المتوسطات لدى الأطفال المعاقين في إمارة رأس الخيمة (4.17)، فيما كانت أدناها في إمارة دبي (3.75). أما المتوسطات الحسابية لبعد الإساءة الإجتماعية فكانت أكثر ارتفاعاً لدى أطفال إمارة الفجيرة (4.58) وهذا يدل على إهمال الطفل المعاق وقلة تواصله مع البيئة الاجتماعية المحيطة، فيما ظهرت المتوسط الحسابي للإساءة النفسية في إمارة رأس الخيمة في أعلى مستوى له (4.14) الأمر الذي يدل على عدم التكيف النفسي وظهور المشكلات النفسية والانفعالية لدى هؤلاء الأطفال، علماً أن متوسطات الإساءة نحو الأطفال المعاقين في إمارة دبي كانت هي الأدنى على كلا البعدين، بالمقارنة مع الإمارات الأخرى التي أجريت عليها الدراسة.

ومن أجل معرفة فيما إذا كانت هذه الفروق بين المستجيبين دالة إحصائياً أم لا، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي الموضح في جدول رقم (9).

جدول (9) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي
لدلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة بحسب متغير مكان السكن

	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الإساءة النفسية	بين المجموعات	7.143	5	1.429	4.618	*0.000
	داخل المجموعات	91.270	295	0.309		
	الكلي	98.413	300			
الإساءة الاجتماعية	بين المجموعات	20.372	5	4.074	3.861	*0.002
	داخل المجموعات	311.308	295	1.055		
	الكلي	331.681	300			
المقياس الكلي	بين المجموعات	8.491	5	1.698	3.967	*0.002
	داخل المجموعات	126.272	295	0.428		
	الكلي	134.763	300			

* مستوى الدلالة (ألفا= 0.05).

يظهر اختبار تحليل التباين الأحادي الموضح في جدول رقم (9) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) على الدرجة الكلية لاستبانة الإساءة النفسية والاجتماعية التي يتعرض لها الأطفال المعاقون، وكذلك على بعد الإساءة النفسية، وبعد الإساءة الإجتماعية أيضاً، تبعاً لمتغير مكان السكن.

ومن أجل التأكد لصالح من ترجع هذه الفروق بين المتوسطات، فقد تم استخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية، والتي بينت نتائجه ما يلي:

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 94 12/13/10 12:22:19 PM

- توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى تعرض الأطفال المعاقين الذين يسكنون في إمارة دبي للإساءة النفسية، وبين الأطفال المعاقين الذين يسكنون في إمارتي عجمان ورأس الخيمة من جهة أخرى، وذلك لصالح الأطفال المعاقين الذي يسكنون في إمارتي عجمان ورأس الخيمة. فيما لم يتبين وجود أي فروق دالة إحصائياً في مستوى الإساءة النفسية التي يتعرض لها الأطفال المعاقون في بقية الإمارات التي أجريت عليها الدراسة.

فيما بينت نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية للفروق بين متوسطات الإساءة الاجتماعية تبعاً لمتغير مكان السكن ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى تعرض الأطفال المعاقين الذين يسكنون في إمارة دبي للإساءة الإجتماعية، وبين الأطفال المعاقين الذين يسكنون في إمارة الفجيرة من جهة أخرى، وذلك لصالح الأطفال المعاقين الذي يسكنون في إمارة الفجيرة. فيما لم يتبين وجود أي فروق دالة إحصائياً في مستوى الإساءة الإجتماعية التي يتعرض لها الأطفال المعاقون في بقية الإمارات التي أجريت عليها الدراسة.

فيما بينت نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية للفروق بين متوسطات الدرجة الكلية لاستبانة الإساءة النفسية والاجتماعية تبعاً لمتغير مكان السكن ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات الدرجة الكلية لاستبانة الإساءة النفسية والاجتماعية عند الأطفال المعاقين الذين يسكنون في إمارة دبي من جهة، والأطفال المعاقين الذين يسكنون في إمارة رأس الخيمة وإمارة الفجيرة من جهة أخرى، وذلك لصالح الأطفال المعاقين الذي يسكنون في إمارة رأس الخيمة وإمارة الفجيرة. فيما لم يتبين وجود فروق دالة إحصائياً في على الدرجة الكلية لاستبانة الإساءة النفسية والاجتماعية عند الأطفال المعاقين في بقية الإمارات التي أجريت عليها الدراسة.

ويعزو الباحث هذه النتائج التي أشارت إلى تعرض الأطفال المعاقين إلى الإساءة النفسية أو الاجتماعية في كل من إمارات عجمان ورأس الخيمة والفجيرة بشكل أكبر من تعرضهم في إمارة دبي، إلى النمو الاقتصادي الكبير الذي تشهده إمارة دبي بالمقارنة مع بقية الإمارات، والذي يصاحبه نهضة اجتماعية وثقافية انعكست على حياة السكان، وطريقة تربيتهم لأطفالهم، والانفتاح على العالم الخارجي والثقافات الأخرى من خلال العدد الكبير من الجنسيات التي تسكن الإمارة، والمرافق الحياتية والترفيهية المتوافرة للأسرة والأطفال، والتي انعكست جميعها على خلق علاقة إيجابية ونوعاً من التواصل بين أفراد الأسرة، وتوفير الخدمات المقدمة للمعاقين في هذه الإمارة بشكل مبكر ومتطور عن الإمارات الأخرى، بما فيها حملات التوعية الإجتماعية والإرشاد الأسري، وهذا خفف من تعرض الأطفال المعاقين لأشكال الإساءة النفسية والاجتماعية.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- التركيز على الأماكن النائية خلال حملات التوعية المجتمعية بالإعاقة، وإمداد أفرادها بتعريف موضوعي عن قدرات الأطفال المعاقين وكيفية التعامل معهم.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 95 12/13/10 12:22:20 PM

- تنظيم برامج الدعم النفسي والاجتماعي للأطفال المعاقين وبخاصة ذوو الإعاقة الذهنية والسمعية.
- توفير الإرشاد الأسري للوالدين حول آليات التخلص من الضغوط التي يواجهونها من جراء ولادة طفل معاق في الأسرة، والتغلب على المشاعر النفسية والانفعالية، والتعامل الإيجابي مع أبنائهم المعاقين.
- إشراك جميع أفراد الأسرة في البرامج التأهيلية والعلاجية المقدمة للطفل المعاقين في مراكز تأهيل المعاقين، بصفتهم جزءاً من نجاح هذه البرامج، وتعزيز التواصل الأسري بين المعاق وبقية أفراد أسرته.
- إعداد برامج تدريبية للأطفال المعاقين حول ما يعرف بالتربية الوقائية لتعليمهم مهارات حماية الذات، وتعليمهم كيفية الإبلاغ عن حالات تعرضهم للإساءة.
- إعداد البرامج التدريبية للأخصائيين النفسيين والاجتماعيين العاملين مع الأطفال المعاقين، فيما يتعلق بكيفية الكشف المبكر والتعرف على الأطفال المساء معاملتهم.
- تنظيم البرامج العلاجية للحالات التي تعرضت لأشكال الإساءة النفسية والاجتماعية، للتخلص من آثار الإساءة على المدى البعيد.
- تفعيل دور وسائل الإعلام في إبراز قدرات الطفل المعاق، والتوعية بحقوقه الإنسانية.
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول أشكال الإساءة التي يتعرض لها الأطفال المعاقون من مختلف الإعاقات، وتناول متغيرات أخرى اجتماعية وثقافية واقتصادية وفحص مدى علاقتها بالإساءة.

المراجع

المراجع العربية:

أبو حلاوة، محمد (1988). إساءة معاملة وإهمال الأطفال المعاقين، القضية المهملة، جامعة الإسكندرية.

إدارة رعاية الأسرة والطفولة (2008). مسودة التقرير الثاني حول اتفاقية حقوق الطفل، دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة الشؤون الاجتماعية.

الأمم المتحدة (2006). اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، نيويورك.

الأمم المتحدة (2006). حقوق الطفل، مذكرة من الأمين العام، تقرير الخبير المستقل المعني بإجراء دراسة للأمم المتحدة بشأن العنف ضد الأطفال، الجمعية العامة، الدورة الحادية والستون، أغسطس.

الأمم المتحدة (2005). دراسة الأمين العام للأمم المتحدة بشأن العنف ضد الأطفال، استعراض أجراه المكتب الإقليمي للعنف ضد الأطفال في غرب ووسط أفريقيا، صفحة (11).

الأمم المتحدة (1990). اتفاقية حقوق الطفل رقم 260 لسنة 1990.

البداينة، ذياب (2001). سوء معاملة الأطفال: الضحية المنسية، مجلة الفكر الشرطي، المجلد(11) ، عدد(11)، ص ص 167 – 213.

تومبسون، آدام (1996). الإساءة الانفعالية القضية المهملة، الصيغة غير الظاهرة من صيغ إساءة معاملة الأطفال، ترجمة وتحقيق: محمد أبو حلاوة، جامعة الإسكندرية.

الحديدي، منى؛ الخطيب، جمال (1997). المدخل إلى التربية الخاصة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

حسين، طه (2008). إساءة معاملة الأطفال، النظرية والعلاج، دار الفكر ناشرون موزعون، عمان.

عبدات، روحي (2007). الآثار النفسية والاجتماعية للإعاقة على أخوة الأشخاص المعاقين-دراسة ميدانية،

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 96 12/13/10 12:22:20 PM

منشورات مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية، الشارقة.

عبد الغفار، عبد السلام (1997). مظاهر إساءة معاملة الطفل المصري، أكاديمية البحث العلمي، القاهرة.

عسيري، عبد الرحمن (2001). الأنماط التقليدية والمستحدثة لسوء معاملة الأطفال والآثار المترتبة عليها، الندوة العلمية: سوء معاملة الأطفال واستغلالهم غير المشروع، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

كواست، إليزابيث؛ صوفي، لاوس (2007). دراسة الأمين العام للأمم المتحدة بشأن العنف ضد الأطفال، نسخة معدلة للأطفال والفئات الشابة، منظمة الأمم المتحدة للطفولة – يونيسف، ترجمة: مالك قطينة.

المكتب التنفيذي؛ مجلس وزراء الشؤون الاجتماعية العرب (2001). الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل، الدوحة.

هلاوي، حاتم (2001). حقوق الطفل وأشكال سوء معاملته في الأسرة، الندوة العلمية: سوء معاملة الأطفال واستغلالهم غير المشروع، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

وزارة الشؤون الاجتماعية (2007). التقرير السنوي، قسم البحوث والدراسات.

وزارة الشؤون الاجتماعية (2006). قانون إتحادي رقم (29) لسنة 2006م في شأن حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، دبي.

يحيى، خولة؛ عبيد، ماجدة (2004). الإعاقة العقلية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

المراجع الأجنبية:

Ammerman, R., Van Hasselt, V., Hersen, M., McGonigle, J. & Lubetsky, M. (1989). Abused and neglect in Psychiatrically hospitalized multihandicapped children. Child Abuse & Neglect, 13:33-343.

Benedict, M., White, R., Wulff, L. & Hall, B. (1990). Reported maltreatment in children with multiple disabilities. Child Abuse & Neglect, 14:207-217.

Brown, L., (2000). Child abuse statistics. *American Journal of Psychiatry*, **157: 1413 -1415**

Cross, S., Kaye, E., & Ratnofsky, A. (1993). A report on the maltreatment of children with disabilities. Washington, D.C.: National Center on Child Abuse and Neglect.

Cuskelly, M., Pulman, L. & Hayes, A. (1998). Parenting and Employment Decisions of Parents with a Preschool Child with a Disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, **23 (4). 319–332.**

Diamond, L. & Jaudes, (1983). Child Abuse in Cerebral Palsied Population. Developmental Medicine and Child Neurology, 25: 169-174.

Dore, M., Doris, J. & Wright, P. (1995). Identifying substance abuse in maltreating families: A child welfare challenge. Child Abuse & Neglect, 19, 5:531- 43.

Finston, P. (1990). Parenting plus: Raising children with special health needs, New York: Dutton, p. 188.

Fuller, G. & Rankin, R. (1994). Differences in Levels of Parental Stress among Mothers of Learning Disabled, Emotionally Impaired, and Regular School Children. Perceptual and Motor Skills, 78(2). 583-592.

Garbarino, J. & Gilliam, G. (1980). Understanding Abusive Families. Lexington, Mass: Lexington Books.

Lavin, J. (2001). Special kids need special parents: A resource for parents of children with special needs. New York: Berkley Books.

Miller, D. (2002). Disabled children and abuse, February McHugh, M. (2002). Special siblings: Growing up with someone with a disability. Baltimore: Paul H. Brookes.

Morse, C., Sahler, O. & Friedman, S. (1970). A Three-Year Follow-Up Study of Abused and Neglected Children. *American journal of diseases of children* , **120: 439-446.**

National Center on Child Abuse and Neglect (NCCAN) (1993). A report on the maltreatment of children with disabilities. U. S. Department of Health and Human Services, Washington, D.C.

National Center on Child Abuse and Neglect (NCCAN) (1982). Profile of child abuse and neglect. Washington, DC.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 97 12/13/10 12:22:21 PM

National Clearinghouse on Family Violence (NCFV). (2000). Abuse of children with disabilities, NCFV, Public Health Agency of Canada.

NDCCD (2003). Parenting a Child with Special Needs, A publication of the National Dissemination Center for Children with Disabilities, 3rd Edition

NRCRCCS (1994). Abuse and neglect of children with disabilities, National Resource Center for Respite and Crisis Care Service, ARCH factsheet Number 36, Sept.

NSPCC (2006). Protecting disabled children, Cruelty to children must stop, Full stop.

O'Hagan, K. (1993), Emotional and Psychological Abuse of Children, Open University Press, Buckingham

Ratnofsky, A. & Crosse, S. (1991). The maltreatment of children with disabilities and child maltreatment in substance abusing families, National Data Archive on Child Abuse and Neglect, Cornell University.

Roberta, A., Hibbard, L. & Desch, W. (2001). Assessment of maltreatment of children with disabilities, Pediatrics, 108(2), 508-512, August.

Sandgrund, H., Gaines, R. & Green, A. (1974). Child Abuse and Mental Retardation: A Problem of Cause and Effect. *America Journal of mental deficiency*, **79: 327-330.**

Sedlak, A. & Broadhurst, D. (1996). The Third National Incidence Study of child abuse and neglect. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children, Youth, and Families.

Sullivan, P. & Cork, P. (1996). Developmental Disabilities Training Project. Omaha, NE: Center for abused children with disabilities, Boys Town National Research Hospital, Nebraska Department of Health and Human Services.

Sullivan, P. & Knutson, J. (2000). Maltreatment and disabilities: a population-based epidemiological study. Child Abuse and Neglect, 24(10): 1257-1273.

UNICEF (2005). Violence against Disabled Children, UN Secretary Generals Report on Violence against Children Thematic Group on Violence against Disabled Children, Findings and Recommendation, Convened by UNICEF at the United Nations, New York, July 28.

Zantal-Wiener, K. (1987). Child abuse and the handicapped child, ERIC clearinghouse on handicapped and gifted children.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 98 12/13/10 12:22:21 PM

إصدارٌ جديد

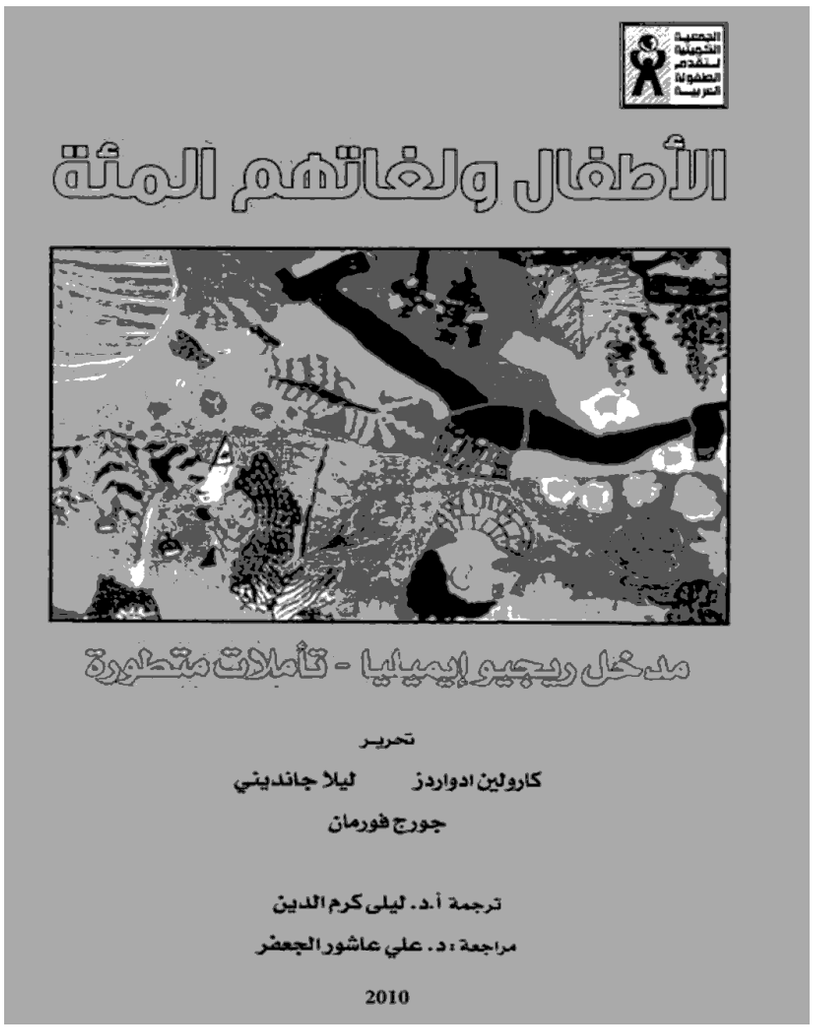
صدر مؤخراً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب:

الأطفال ولغاتهم المئة

مدخل ريجيو إيميليا ـ تأملات متطورة

The Hundred Languages of Children

The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections



يأتي هذا الكتاب ضمن المشروع الذي تبنته الجمعية بشأن ترجمة بعض الكتب النظرية والتطبيقية في ميدان الطفولة، ومما لا شك فيه فإن مثل هذه الترجمات ستساعد الاختصاصيين وطلبة العلم على متابعة الجديد في هذا الحقل المعرفي، كما تساعد أساتذة الجامعة على اتخاذ مثل هذه الترجمات لتكون مصادر تعلم لطلبتهم، لاسيما وأن كلية التربية ـ وضمن احتياجاتها للاعتماد الأكاديمي ـ تحتاج لمثل هذا الإنتاج المترجم. وكبداية لهذا المشروع تم اختيار كتاب ريجيو إيميليا.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 99 12/13/10 12:22:23 PM

كتاب العدد

الخجل

تأليف: راي كروزير

ترجمة: أ.د. معتز سيد عبدالله

الناشر: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت
ضمن سلسلة عالم المعرفة. العدد (361). ربيع الأول 1430هـ/ مارس 2009م
عدد الصفحات (431) من القطع الصغير

عرض ومراجعة: محمود سلامة الهايشة
كاتب ومهندس وباحث مصري

يقدم هذا الكتاب عرضاً نقدياً مبسطاً لأهم ما توصلت إليه الدراسات النفسية الحديثة من نتائج في موضوع الخجل، والمفاهيم وثيقة الصلة به، وبيان دلالاتها ومعانيها للقارئ، وكيفية الاستفادة منها، سواء للقارئ العادي أو القارئ المتخصص. فمن منظور علم النفس الارتقائي يسأل المؤلف: ما الذي يجعل الأفراد خجولين؟ وإلى أي حد تتفاعل العوامل الوراثية والبيئية معاً في تحديد درجة ما يعانيه الفرد من خجل؟ ومن منظور الشخصية يسأل المؤلف: هل الخجل يعد سمة أساسية من سمات الشخصية؟ ومن منظور علم النفس الاجتماعي يوضح المؤلف إلى أي مدى يوجد تشابه بين الخجل والارتباك، وذلك في إطار ظاهرة احمرار الوجه، التي ترتبط بهما. وهل الخجل والارتباك شكلان مختلفان من القلق؟ أم أنهما انفعالان متمايزان؟ وكيف يمكن فهم الوعي بالذات في الحالتين؟ وأخيراً يتناول المؤلف الخجل من منظور علم النفس العيادي، في إطار المفهوم الواسع للقلق الاجتماعي، ويعرض لأساليب علاجه، بما في ذلك العلاج المعرفي السلوكي والعلاج الدوائي، وعلى ذلك فإن النظر إلى الخجل من مختلف هذه المناظير والتوجهات البحثية هو أحد مميزات الكتاب الحالي، التي تتيح لنا فهماً شاملاً لظاهرة معقدة يعرضها المؤلف بسلاسة وبساطة، ومن دون تحيز إلى فكرة أو تعصب لرأي.

- **«إن للخجل تاريخاً طويلاً من الإرهاصات والكتابات الأدبية والفلسفية غير العلمية، وتاريخاً قصيراً من الاهتمام العلمي النفسي الرصين به بوصفه ظاهرة تستحق إلقاء الضوء عليها بالشكل الذي تناوله المؤلف في كتابه الحالي» [المترجم: د. معتز سيد عبدالله].**

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 100 12/13/10 12:22:24 PM

- «إن الشخص الخجول عادة ما يسلك مسلكاً دفاعياً؛ إذ ينأى بذاته عن مواقف التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين، ويكره أن يعبر عن آرائه، وأن يبدي اختلافه مع آراء الآخرين، ويحرص دائماً على أن يكون في خلفية الصورة بعيداً عن الآخرين» [المؤلف: راي كروزير].

الفصل الأول: طبيعة الخجل: أولاً ـ مفهوم الخجل، ثانياً ـ المواقف المثيرة للخجل:

- «بعض علماء النفس شككوا في قيمة مفهوم السمة وأهميتها، رافضين فكرة أن هناك سمات حقيقية تحدد سلوك الفرد، ورافضين أيضاً الاعتقاد بوجود سمة خاصة بالخجل ضمن سمات الشخصية الإنسانية» [راي كروزير، ص23].

كلمة الخجل كلمة شائعة الاستخدام في حديثنا اليومي، ولها كثير من المعاني والاستعمالات التي تدور كلها حول ما يواجهه الناس من صعوبات في المواقف الاجتماعية. وهى تستخدم للإشارة إلى كل من خبرات الخجل العابر في موقف أو آخر، وإلى خاصية ثابتة تميز الفرد في معظم المواقف الاجتماعية وعندما يصف الأفراد المشاركون في الدراسات النفسية خجلهم، فإننا نجد أن هناك قدراً كبيراً من الاتفاق والإجماع بينهم وتصنيف جوانب الخجل إلى فئات ثلاث ـ معرفية وجسدية وسلوكية ـ يمكن أن يوضح هذا الاتفاق ويفسره. ذلك لأن الناس عندما يشعرون بالخجل، فإنهم يشيرون إلى شعورهم الزائد بذاتهم، وإلى شعورهم بالقلق تجاه ما يعتقده الآخرون عنهم، كما أنهم يشعرون بالارتباك وعدم الراحة، وأحياناً تحمر وجوههم، ويظلون ساكتين هادئين، باقين في خلفية الموقف، متحاشين أن يكونوا محط أنظار وانتباه الآخرين، وربما يتجنبون الموقف برمته أو يهربون منه. وليس من الضروري أن يحدث كل ذلك للفرد حتى يعتقد أنه خجول. فالأفراد يختلفون فيما يعطونه من أهمية لكل مظهر من تلك المظاهر المتعددة للخجل. وبالطبع فإن ذلك التصور للخجل ليس دقيقاً تماماً، ولكن معظم المفاهيم النفسية التي يتداولها العامة في لغتهم اليومية تتسم بدرجة أو بأخرى من عدم التحديد الدقيق لمعناها ودلالاتها.

ويبدو أن هناك فروقاً فردية في النزعة إلى الشعور بالخجل، وأننا نعبر عن ذلك في حديثنا اليومي العادي. وفي محاولتهم فهم الفروق الفردية وتفسيرها، سواء في الجانب العقلي أو في الشخصية، فإن كلاً من الناس العاديين وعلماء النفس قد اعتمدوا في ذلك على مفهوم السمة. فالسمات تستخدم لوصف اتساق السلوك، ونزعة الفرد إلى إصدار السلوك نفسه عبر كثير من المواقف المتشابهة ذات الصلة، أو في الموقف نفسه عبر الزمن. وتستخدم كذلك لتفسير الانتظام والتميز في الأفكار والمشاعر والسلوك، ويتعامل معظم علماء النفس مع السمة باعتبارها خصائص داخلية مميزة للفرد.

والسؤال الذي طرح نفسه: إلى أي مدى يمكن اعتبار الخجل إحدى سمات الشخصية؟ تتوافر لدى علماء النفس أساليب وفنيات تمكنهم من تحديد سمات الشخصية وهوية كل سمة منها، ومن هذه الأساليب التحليل العاملي وطرق البحث الإمبريقي (الواقعي). وباستخدام تلك الأساليب تبين أن هناك ما يدل على وجود سمة محددة أسماها بعض الباحثين «الخجل»، وأسماها البعض الآخر «القلق الاجتماعي». وهي تبدو مشابهة لما يقصده العامة في استخدامهم الشائع لكلمة الخجل. غير أن هذا الوضع كان محل نقد

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 101 12/13/10 12:22:24 PM

كثيرين، فبعض علماء النفس شككوا في قيمة مفهوم السمة وأهميته، رافضين فكرة أن هناك سمات حقيقية تحدد سلوك الفرد، ورافضين أيضاً الاعتقاد بوجود سمة خاصة بالخجل ضمن سمات الشخصية الإنسانية. ويعتقد البعض الآخر أن استخدامنا كلمة شائعة في لغتنا اليومية كالخجل باعتبارها مصطلحاً علمياً فنياً لن يؤدي إلا إلى الخلط والتشويش في فهمنا لها. وأكثر الانتقادات التي توجه في هذا الجانب هي أن جمهور الناس الذين نطلق عليهم كلمة خجولين هم جمهور غير متجانس، وليسوا فئة واحدة. ومن ثَمَّ، فنحن نستخدم مصطلح الخجل لوصف قطاع عريض من الأفراد لا يشتركون جميعاً في خصائص وصفات واحدة، ولا يجمعهم إلا القليل، وهو ما سوف يضلل الباحثين الذين يعتقدون أنهم يتحدثون ويبحثون الشيء نفسه، لكنهم في حقيقة الأمر يتحدثون عنه ويبحثون في أشياء مختلفة.

إن تلك الانتقادات تحذرنا من الاستخدام غير الدقيق وغير المحدد لمصطلح الخجل، وتنبهنا إلى أنه عند تفسير نتائج دراسة ما في موضوع الخجل، وتنبهنا إلى أنه عند تفسير نتائج دراسة ما في موضوع الخجل، فعلينا أن نحدد أولاً تعريف الخجل ومعناه في تلك الدراسة. ومع وضع كل ذلك في الاعتبار، فسوف نعرض في الفصل التالي بقدر من التفصيل ـ الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية للخجل، وأثر الخجل في كثير من جوانب حياة الفرد الخجول.

الفصل الثاني: تحليل الخجل:

- «عادة ما يكون إدراك الخجولين لأنفسهم أسوأ من إدراك وتقويم الآخرين لهم، وهو ما يعني أنهم يميلون كثيراً إلى التقليل من شأن أنفسهم» [راي كروزير، ص75].

يشتمل الخجل على ثلاثة مكونات أساسية متفاعلة: معرفية، ووجدانية، وسلوكية. وتركز الأبحاث التي تهتم بدراسة الخصائص السلوكية للخجل على قياس مظهرين سلوكيين أساسيين هما: الحديث أو الكلام (خاصة التعليقات التلقائية) والتواصل بالعين مع الطرف الآخر في موقف التفاعل. وعلى الرغم من توصل معظم الدراسات إلى وجود فروق بين الخجولين وغير الخجولين في النظر إلى الطرف الآخر أو التحديق فيه، فإن تفسير تلك النتائج ليس بالأمر السهل. ويبدو أن الصمت هو جوهر الخجل، خصوصاً عند وجود الفرد مع آخرين غرباء أو غير مألوفين بالنسبة إليه. وصمت الفرد ـ في أثناء وجوده مع الآخرين ـ له آثار ومترتبات طويلة المدى عليه، فربما يعتبره الفرد دليلاً على عدم كفاءته الاجتماعية، وكذلك ربما يفسر الآخرون صمت الفرد على أنه غير راغب في الحديث معهم، أو أنه أناني منشغل بذاته، ولا يهتم كثيراً بالآخرين. ويشعر الخجولون بكثير من القلق في المواقف الاجتماعية، ويولون قدراً كبيراً من انتباههم إلى ما يمكن أن يكونه الآخرون عنهم من انطباعات، والتي يعتقدون عادة أنها ستكون انطباعات سلبية. وعادة ما يكون إدراك الخجولين لأنفسهم أسوأ من إدراك وتقويم الآخرين لهم، وهو ما يعني أنهم يميلون كثيراً إلى التقليل من شأن أنفسهم. وقد حاولت بعض الدراسات إرجاع هذا القلق الذي يبديه الخجولون إلى النشاط الزائد للجهاز العصبي السمبثاوي لديهم. وأشارت نتائج دراسات عديدة ـ في هذا الصدد ـ إلى وجود فروق كثيرة بين الخجولين والأقل خجلاً في عدد من المقاييس والمؤشرات المرتبطة بنشاط الجهاز العصبي السمبثاوي، مثل متوسط معدل نشاط القلب، واضطراب هذا المعدل وتباينه، ومستوى انتشار الكورتيزول. وكانت تلك

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 102 12/13/10 12:22:25 PM

الفروق واضحة ومتسقة لدى عينات الأطفال الصغار، إلا أنها لم تكن بالوضوح والاتساق أنفسهما لدى كل من الأطفال الأكبر سناً والراشدين. وعلى أي حال، من الضروري التعامل مع نتائج تلك الدراسات بحذر شديد، ذلك لأن تلك القياسات يعوزها كثير من الدقة، وهي عرضة لتأثير عدد كبير من العوامل الدخيلة التي تؤثر في النتائج التي يتم الوصول إليها، وهذا يجعل تلك النقطة في حاجة إلى مزيد من البحث والدراسة. وتبين كذلك وجود فروق بين الخجولين والأقل خجلاً في النشاط الكهربائي للجزء الأمامي الأيمن من القشرة المخية. وتلك النقطة واعدة، وستكون محلاً للاهتمام والدراسة في المستقبل.

وهناك ما يدل على أن الأفراد الخجولين والقلقين اجتماعياً يفكرون في أنفسهم بطريقة تختلف عن تلك التي يفكر بها الأفراد الأقل خجلاً. فالخجولون والقلقون اجتماعياً دائماً ما ينشغلون بنواقصهم وعيوبهم وعدم كفاءتهم، وبالانطباعات التي سوف يكونها الآخرون عنهم. وقد أكدت نتائج إمبريقية كثيرة صحة هذا التصور، إذ خلصت إلى أن الخجولين والمرتبكين عادة ما يكون شعورهم بالذات مرتفعاً. كذلك فإن القلقين عادة ما يكون تفكيرهم مشوهاً غير موضوعي، ومضمونه سلبي، إذ دائماً ما يحقرون من ذواتهم ويقللون من شأنها.

لقد بدأنا هذا الفصل بنموذج مبسط للخجل باعتباره عملية انفعالية تتكون من خمس مراحل. وهناك ما يدل على وجود فروق بين الخجولين وغير الخجولين في كل مرحلة من المراحل الخمس لتلك العملية. فالخجولون غير موضوعيين (متحيزين) في إدراكهم وتقويمهم لمواقف التفاعل مع الآخرين، وفي اختيارهم وتنفيذهم للسلوك في تلك المواقف. وفي الفصليين التاليين سوف يعرض المؤلف لجذور نشأة تلك الفروق الفردية في الخجل في مرحلة الطفولة.

الفصل الثالث: الخجل والمزاج:

- «إن نظرية كيغان في الأسس البيولوجية للكف السلوكي تؤكد أهمية دور مكونات الجهاز العصبي وعملياته المسؤولة عن الخوف والقلق، ومع ذلك فإن بعض ملامح الخجل ربما لا يمكن فهمها وتفسيرها بدقة في ضوء النشاط الزائد للجهاز العصبي السمبثاوي» [راي كروزير، ص145].
- الصدق: إحدى الخصائص الأساسية للقياس النفسي، التي يجب أن يتميز بها أي مقياس يستخدم لتقويم الظواهر والخصائص النفسية، مثل الخجل موضوع اهتمامنا في الكتاب الحالي. ويقصد به أن المقياس يقيس بالفعل ما أعد لقياسه وليس شيئاً آخر. وهناك أنواع كثيرة من الصدق، منها ما يشار إليه في النص باسم صدق التكوين، وهو أكثر هذه الأنواع قبولاً واتفاقاً مع منطق الصدق، ويقصد به مدى تعبير المقياس عن المفهوم الذي يقيسه بما يشمله من خصائص أو سمات نوعية [المترجم: د. معتز سيد عبدالله].

إن دراسة الكف السلوكي أحد المجالات النامية في دراسة الخجل، وفي هذا الإطار سعت الدراسة الطولية التي أجراها جيروم كيغان في جامعة هارفارد إلى الكشف عن الأسس البيولوجية للكف السلوكي. وتوصل هذا البحث إلى دلائل تشير إلى أن الكف السلوكي

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 103 12/13/10 12:22:25 PM

مستوف لمحكات (معايير) المزاج، ذلك لأنه يظهر مبكراً في حياة الفرد، ويظل ثابتاً عبر الزمن، ويمكننا من التنبؤ بسلوك الفرد. وتبين ذلك في دراسات أخرى، ويبقى أن نرى ما إذا كانت أصول الخجل والصمت توجد وتكمن بالفعل في الظهور المبكر للكف السلوكي. وهناك ما يشير إلى صدق ذلك، إذ تبين أن عدد الراشدين الخجولين الذين كانوا مكفوفي السلوك في مرحلة رضاعتهم، أعلى كثيراً من المتوقع في الجمهور العام، وذلك على الرغم من أن كل الخصائص المحورية للخجل، مثل الشعور الزائد بالذات وتقويم الذات، والاهتمام الشديد بآراء الآخرين في الفرد، لا توجد إلا في مراحل عمرية تالية لمرحلة الرضاعة التي تتبدى فيها مظاهر الكف السلوكي. وربما يعني هذا أن الكف السلوكي يجعل الفرد أكثر استعداداً وتهيؤاً لتبني اتجاهات معينة نحو ذاته، ولكننا لا نملك دليلاً إمبريقياً على ذلك. وقد اهتم المؤلف بهذه النقطة في الفصل الرابع. إن نظرية كيغان في الأسس البيولوجية للكف السلوكي تؤكد أهمية دور مكونات الجهاز العصبي وعملياته المسؤولة عن الخوف والقلق. ومع ذلك فإن بعض ملامح الخجل، مثل الشعور الشديد بالذات والتردد وعدم الحسم واحمرار الوجه، ربما لا يمكن فهمها وتفسيرها بدقة في ضوء النشاط الزائد للجهاز العصبي السمبثاوي، وهو ما ناقشه المؤلف بالتفصيل في الفصل الخامس.

الفصل الرابع: العوامل الوراثية والبيئية في ارتقاء الخجل:

- «للفروق الفردية في تقويم الذات دورها الأساسي فيما إذا كان الطفل سوف يضع لنفسه توقعات تقوده إلى الخجل، أم توقعات أخرى بديلة تؤدي به إلى مزيد من الثقة بالنفس في المواقف الاجتماعية» [راي كروزير، ص193].

ثمة زيادة كبيرة ومتسارعة في قدرة الطفل على الوعي بالذات وتقويمها، تبدأ منذ السنة الثانية من عمره. فهو يصبح على وعي بمعايير السلوك التي يتوقعها الآخرون منه، ويبدأ في تمثل هذه المعايير والسلوك في ضوئها. وقد عرضنا بعض الأدلة على أن القائمين على رعاية الطفل صغيراً هم المحددون لسلوكه الاجتماعي، وأنهم يستجيبون له بطرق متعددة، ويختلفون في اتجاهاتهم بشأن كيفية ارتقاء جدارة الطفل الاجتماعية. وتشكل تلك العوامل المتفاعلة الأساس الذي يقيم الطفل سلوكه في إطارها، وفي ضوء ما تمثله من معايير السلوك الملائم اجتماعياً، والتي تعلمها من استجابات من يتولون أمره. ومن ثَمَّ يبدأ الطفل في تكوين معتقداته عن فاعلية ذاته ككيان فاعل ومؤثر في بيئته الاجتماعية، التي سوف تحدد وتشكل توقعاته عن كفاءته في مواقف التفاعل الاجتماعي.

ويمكن تفسير تلك العملية باعتبارها تفاعلاً دينامياً بين عدد من العوامل. فملاحظة الآخرين لسلوك الطفل، وتأثير الطفل الظاهر في الآخرين واستجاباته لهم، تشكل معاً توقعاته عن كفاءته الاجتماعية. ويعتمد الطفل على تلك التوقعات حينما يختار النشاط الاجتماعي الذي يشارك فيه، أو ينضم إلى الجماعة التي تمارسه. كذلك فإن معتقدات الطفل عن فاعلية ذاته توثر في نوعية ما سوف يصدره من سلوك. وعلى سبيل المثال، ما إذا كان سيتبنى أنماط السلوك الحذر أو الاحتراسي والدفاعي، أم لا. وتبني الطفل لتلك الأنماط السلوكية يؤدي به إلي الفشل والاضطراب الاجتماعي. وتؤثر خبرات الطفل من المواقف المختلفة ونتائج تلك المواقف، سواء بالنجاح أو بالفشل، في معتقداته حول ذاته. ويؤدي تقويم الذات دوراً محورياً في هذه العملية. وكذلك للفروق الفردية في تقويم الذات دورها

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 104 12/13/10 12:22:25 PM

الأساسي فيما إذا كان الطفل سوف يضع لنفسه توقعات تقوده إلى الخجل، أم توقعات أخرى بديلة تؤدي به إلى مزيد من الثقة بالنفس في المواقف الاجتماعية.

وربما يكون لدى الفرد ما يجعله متحيزاً فيما يضعه لنفسه من توقعات، وما يحكم به على سلوكه وأدائه من معايير. ويحدث هذا التحيز إما بسبب المزاج وإما بسبب علاقة الفرد المبكرة بوالديه (أو من تولي رعايته)، أو بسبب التفاعل بين المزاج وتلك العلاقات المبكرة. وتمدنا الدراسات بدلائل قوية على أن الخجل في الطفولة يرجع إلى درجة كبيرة لما يتسم به الطفل من مزاج مكفوف. ومع ذلك، فلا يزال هناك ما يجب أن نقوله ونعرض له قبل أن يكون بإمكاننا وضع تصور واضح عن ارتقاء الخجل من الرضاعة إلى الرشد.

الفصل الخامس: الخجل والارتباك:

- «من الممكن أن ينتشر الارتباك كالعدوى، ليشمل معظم الموجودين في موقف اجتماعي ما، نتيجة لارتباك فرد واحد من أطراف هذا الموقف» [راي كروزير، ص253].

الارتباك هو شكل شائع من عدم الشعور بالراحة النفسية في المواقف الاجتماعية. وعلى الرغم من أنه ظاهرة عامة توجد في أي زمان ومكان، فإن دراسته لا تزال تواجه بالعديد من الصعوبات، ولا يزال غير واضح لنا بالقدر الكافي، سواء فيما يتعلق بجوانبه النفسية، أو الفسيولوجية. ولاشك في أن الأشياء التي تحدث فجأة، وتسبب انهياراً للتفاعل الاجتماعي وإعاقة لانسيابه بسلاسة، تخلق لدى الأفراد المتفاعلين خبرة انفعالية غير سارة. وعلى الرغم من أن الناس عادة يفعلون ما في وسعهم لتجنب الارتباك، فإنه أحياناً يرتبط بالدعابة والضحك، وكثيراً ما تكون الوقائع والأحداث المربكة مصدراً للفكاهة، سواء في المواقف الاجتماعية في الحياة اليومية، أو في التمثيل الكوميدي. ومن المقبول لدى معظم الباحثين، إن كلاً من الارتباك والخجل ينشآن من الشعور بتهديد للهوية الذاتية. ومع ذلك، فمن الممكن توسيع مفهوم الهوية الذاتية ليتضمن تلك المواقف التي يرتبك الفرد فيها بسبب تصرف مربك قام به شخص آخر، وحيث لا يوجد هنا تحديد مباشر لذات الفرد الذي ارتبط بسبب ملاحظته أو علاقته بالشخص الذي قام بالتصرف المربك. فمن الممكن أن ينتشر الارتباك، كالعدوى، ليشمل معظم الموجودين في موقف اجتماعي ما نتيجة لارتباك فرد واحد من أطراف هذا الموقف. وقد أشار المؤلف للكثير من الأمثلة في هذا الفصل.

ويشترك الارتباك والخجل في العديد من الملامح. فكلاهما يتضمن شعوراً زائداً بالذات وتشكك الفرد فيما يجب أن يفعله أو يقوله. ومع ذلك، فتركيز الفرد عند الارتباك يكون منصباً على صعوبة التصرف وفقاً لما يتطلبه الموقف، ومحاولة القيام بسلوك يتوافق مع المعايير الاجتماعية الحاكمة لهذا الموقف. أما في الخجل، فيكون تركيز الفرد منصباً على قدراته ومهاراته الشخصية. فعلى الرغم مما تبين من وجود ارتباطات قوية بين مقاييس كل من الخجل والارتباك، فإن هناك ما يدل على تمايز بينهما، إذ يبدو أن الخجل أكثر ارتباطاً والتصاقا بإحساس الفرد بعدم الملاءمة الشخصية.

مظاهر الارتباك:

ويبدو أن للارتباك مظهره الخارجي الانفعالي المميز، والذي يتضمن علامات خارجية

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 105 12/13/10 12:22:26 PM

مختلفة تماماً عن تلك التي توجد لدى الفرد الارتباك انفعالاً قائماً بذاته، أم أنه ـ ببساطة ـ مجرد شكل من القلق يحدث للفرد في المواقف الاجتماعية. فإذا كان متمايزاً وقائماً بذاته، فإن ذلك يثير عدداً من الأسئلة عن طبيعة الخجل أهمها: هل الخجل ينتمي إلى الارتباك أم ينتمي إلى القلق؟ لقد لاحظنا في الفصل الرابع أن بعض الباحثين يقول بوجود شكلين للخجل(Buss, 1980)، وبوجود مصدرين له (Asendorpf, 1989)، وكذلك بوجود شكلين من الارتباك (Lewis, 1995) وعادة، فإن إحدى سمتي الخجل والارتباك تكون أكثر ارتباطاً والتصاقاً بالشعور بالذات وتقدير الفرد، وتصوره لقدراته ومهاراته الخاصة، في حين تكون الأخرى أكثر ارتباطاً والتصاقاً بتصورات الفرد حول كيفية إدراك الآخرين وتقويمهم له. ولا نزال في حاجة إلى مزيد من البحث بخصوص تلك الثنائية، وهذا الازدواج بين المفهومين.

احمرار الوجه:

أما عن احمرار الوجه، فهو لا يزال لغزاً محيراً. فعلى المستوى الفسيولوجي يبدو أنه يتضمن نشاطاً لكل من قسمي الجهاز العصبي المستقل (الجهاز العصبي السمبثاوي، والجهاز العصبي الباراسمبثاوي) ولا يمكن للفرد أن يتحكم في احمرار وجهه. ويؤدي وعي الفرد وإدراكه أن وجهه قد احمر، إلى زيادة شدة هذا الاحمرار وزيادة مدة بقائه. واحمرار وجه الفرد يجعله منكشفاً جلياً للآخرين، في مواقف اجتماعية لا يكون فيها راغباً في أن يكون محور انتباه الآخرين. ويتفق معظم الباحثين على أن احمرار الوجه هو إحدى العلامات الأساسية للارتباك، ولكنه ربما لا يظهر في كل المواقف المربكة. وكذلك فربما يكون علامة لكل من الخجل والخزي، وإن كان البعض يرى أنه لا يحدث عند الشعور بالخزي، ويقدم دلائل تجريبية على هذا. ومع ذلك، فإن شكسبير قد اعتبر احمرار الوجه إحدى علامات الخزي. ففي مسرحيته «ريتشارد الثالث» (المشهد الثاني في الفصل الأول) تخاطب «الليدي آن»، «غلوسيستر» الذي قتل والدها وزوجها، قائلة له:

«إذا كنت مسروراً بعملك الشائن هذا. فلاحظ هذا الدم الذي سفكته. أيها الرجال، انظروا، انظروا إلى جروح هذى الميتة. افتحوا أفواه تلك الجروح لتنزف من جديد. فليحمر وجهك، فليحمر وجهك، فأنت كتلة من البشاعة والإفساد. إن وجودك هو سبب هذا الدم المراق، ولتنزف مثل هذا الدم، من أوردتك الباردة الخالية من الدماء».

ويشعر الشخص المرتبك بالخطورة والتهديد من أن يراه الآخرون على تلك الصورة غير المرغوب فيها. ومع ذلك، هناك العديد من أشكال الصور الاجتماعية غير المرغوب فيها، وهناك مدى واسع من الظروف والملابسات التي تؤدي كلها إلى عدم شعور الفرد بالراحة، وتسبب له شعوراً بأن صورته لدى الآخرين تبدو سيئة. ومن ثم نحن في حاجة إلى مزيد من البحث، لمعرفة إلى أي مدى يؤدي هذا التباين في الظروف والصور إلى حالات معرفية مختلفة، أو إلى مظاهر خارجية انفعالية مختلفة ومتمايزة.

الفصل السادس: التغلب على القلق الاجتماعي:

- «على الرغم من التقدم في فهم الأمراض النفسية، والجهود الكبيرة المبذولة من أجل تغيير الصورة السلبية عنها لدى الناس، وعدم اعتبارها «وصمة عار» تلتصق بمن

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 106 12/13/10 12:22:26 PM

يصاب بها، لا يزال كثيرون يعتقدون أنها ليست «أمراضاً» حقيقية، وأن الفرد الذي يصاب بأي منها، إنما يكون هو المسؤول بدرجة أو بأخرى عن ذلك، وأنه يستطيع وحده التغلب على ما يعانيه، بالعزيمة والإرادة» [راي كروزير، ص317].

تجرى الدراسات المتعلقة بالتغلب على الخجل وعلاجه، تحت مظلة الدراسات التي تتناول علاج الرهاب الاجتماعي. والأفراد الذين ينتظرون من أبحاث الخجل هذه، أن تمدهم بالمساعدة، لمواجهة ما لديهم من مشكلات، يرجعونها إلى خجلهم، لن يجدوا تلك المساعدة متوافرة بالصورة التي يتوقعونها. والسبب الأساسي في ذلك، هو عدم وضوح وتداخل المصطلحات المستخدمة في تلك الدراسات. فقد تعرض مصطلح الخجل إلى النقد، بسبب أن استعماله الشائع في لغة الحياة اليومية، بمعانٍ مختلفة، يوحي بأنه مفهوم يفتقر إلى التحديد الدقيق، ومن ثم يصعب أن يمثل أساساً ملائماً لتحديد وتصنيف المشكلات في السلوك الاجتماعي، أو تصميم الإستراتيجيات العلاجية الملائمة لها. وعلى الرغم من أن مصطلح الرهاب الاجتماعي، لا يعاني تلك المشكلة التي يعانيها مصطلح الخجل، فإنه أيضاً لا يزال مثاراً للجدل والخلاف؛ ذلك لأن مصطلح الرهاب يعني خوف الفرد من شيء أو موقف بعينه، في حين أن الأفراد الذين يعانون قلقاً اجتماعياً مرتفعاً، يخبرون هذا الخوف، ويشعرون به، في مدى واسع من المواقف الاجتماعية المختلفة؛ لهذا فقد اقترح البعض مفهوم الرهاب الاجتماعي العام، لكنه ـ كما هو واضح من اسمه ـ يتسم بالتناقض الذاتي. أضف إلى ذلك، وجود بعض المشكلات في التمييز بدقة بين الرهاب الاجتماعي، واضطراب نمط الشخصية التجنبية.

وثمة صعوبة أخرى، تتعلق بالتصور النظري لطبيعة العلاقة بين الخجل، الذي يمكن لأي فرد منا أن يخبره ويشعر به، والقلق الشديد الذي يرتبط بمرض الرهاب الاجتماعي. وأحد التصورات المقترحة هنا، هو أن هناك متصلاً كمياً للقلق الاجتماعي، يبدأ عند أحد طرفيه بأقل الدرجات، وينتهي عند الطرف الآخر بأعلى درجات القلق الاجتماعي، حيث يقع الرهاب الاجتماعي.

وهناك تصور آخر، يرى أن هناك فروقاً كيفية بين الخجل، أو سمة الخجل، هي أحد العوامل التي تجعل الفرد أكثر استعداداً وتهيّؤاً للإصابة بالرهاب الاجتماعي، وأن هناك أيضاً عوامل أخرى ـ غير الخجل ـ تمارس تأثيراً من هذا الشأن، إما مع الخجل ومتفاعلة معه، وإما بمنأى عنه غير متأثرة به. وتتشابه تلك المشكلة التصورية، مع مثيلها في موضوع الاكتئاب، بمعنى: هل الاكتئاب المرضي يختلف كيفياً عن مشاعر الأسى والكدر العادية التي نمر بها جميعاً في حياتنا اليومية، أم أنه مجرد درجة عالية من تلك المشاعر السلبية؟ ولاشك في أن لهذه المشكلات التصورية المفهومية أهميتها ودلالتها العلمية، خصوصاً عند السعي إلى الوصول لعلاجات طبية لهذه الحالات النفسية، وتقويم مدى فاعلية هذه العلاجات. وعلى الرغم من التقدم في فهم الأمراض النفسية، والجهود الكبيرة المبذولة من أجل تغيير الصورة السلبية عنها لدى الناس، وعدم اعتبارها «وصمة عار» تلتصق بمن يصاب بها، فلا يزال كثيرون يعتقدون أنها ليست «أمراضا» حقيقية، وأن الفرد الذي يصاب بأي منها، إنما يكون هو المسؤول بدرجة أو بأخرى عن ذلك، وأنه يستطيع وحده التغلب على ما يعانيه بالعزيمة والإرادة.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 107 12/13/10 12:22:26 PM

ولا شك في أن أي مرض نفسي، يجب فهمه والتعامل معه، في ضوء البعد الثقافي الحضاري، بالإضافة إلى جوانبه النفسية، والفسيولوجية. فلكل ثقافة معاييرها الخاصة التي يتحدد في ضوئها ويتشكل سلوك أفرادها، والتي على أساسها يقدر هذا السلوك ويقوَّم. وتؤثر تلك المعايير في كيفية تربية الأطفال، وممارسات عمليات التنشئة الاجتماعية، ولدى الآباء والأمهات في أي ثقافة، اتجاهات حيال الخصائص والصفات المزاجية لأطفالهم، وحيال السلوكيات والتصرفات النموذجية. وتنعكس هذه الاتجاهات على تعاملاتهم مع أطفالهم، وعلى ما يطلقونه عليهم من أوصاف ومسميات (ذكي - عصبي - أناني - خجول... إلخ)، وهو ما ينسحب بدوره على ما يكونه الطفل من تصور لذاته، وتقديره، وتوقعاته لنتائج ومترتبات تفاعلاته وعلاقاته الاجتماعية، ويجب مساعدته في مواجهتها والتغلب عليها.

إن ما عرضناه في هذا الفصل يبعث على التفاؤل فيما يتعلق بمساعدة الأفراد الذين يعانون مشكلات نفسية متعلقة بالشعور بالذات، وانخفاض تقدير الذات، وأمراض القلق، وصعوبة التصرف بشكل ملائم في المواقف الاجتماعية التي تنطوي على درجة عالية من القلق الاجتماعي بأشكاله المختلفة. ومع ذلك، فإن الإسهام الذي يمكن أن يقدمه العلاج الدوائي في هذا الشأن، لا يزال غير مؤكد. فعلى الرغم مما حققته بعض العلاجات الدوائية من بعض النجاح في خفض أعراض القلق الاجتماعي، وتغيير صورة الذات لدى الفرد إلى الاتجاه الإيجابي على المدى الطويل، ولا يوجد ما يؤكد أن آثارها الإيجابية ستظل قائمة بعد توقف الفرد عن تناولها. إن تحليلنا للخجل، باعتباره ظاهرة معقدة، له أبعاده المعرفية والجسمية والسلوكية، يرجح أن العلاج الدوائي لن يكون فعالاً، إذا استخدام وحده، لكنه يمكن أن يكون مفيداً جداً، إذا حدث دمج بينه وبين العلاج المعرفي السلوكي.

الفصل السابع: خاتمة الكتاب:

- «إن التغيرات الجوهرية في حياة الفرد، يمكن أن تجعله أقل خجلاً، ليس فقط لأنها تؤثر في مفهومه لذاته، ولكن لأنها تيسر له القيام بأدوار اجتماعية متبلورة وواضحة» [راي كروزير، ص393].

لقد ظل الخجل سنوات طوالاً موضوعاً مهملاً في علم النفس، ولكنه أصبح موضع الاهتمام الكبير في السنوات الأخيرة من قبل الكثير من الباحثين. وقد هدف هذا الكتاب إلى تقديم عرض لما تم من دراسات في هذا الموضوع والوقوف على دلالاتها ومعانيها. ولاشك أن تقدماً كبيراً حدث في دراسته، ومع ذلك لا يزال الكثير من القضايا غير محسومة، وتنتظر البحث والحل في دراسات لاحقة، فيما يتعلق بفهم الخجل، ومساعدة الأفراد الذين يعانونه، ويسعون إلى التغيير والتغلب عليه.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 108 12/13/10 12:22:27 PM

دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في المرحلة الثالثة 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: 24748250 / 24748479
فاكس: 24749381
البريد الإلكتروني: haa49@qualitynet.net

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 109 12/13/10 12:22:27 PM

مقالات

التربية على السلام بأبعاد كونية

أ.د. علي أسعد وطفة
جامعة الكويت

مقدمة:

شكلت الفترة التاريخية ما بين الحربين العالميتين الأولى والثانية مرحلة مهمة من مراحل تطور حركة التربية على السلام في مستوى المفهوم، وفي مستوى الممارسة، ويشار إلى هذه الفترة بوصفها المهاد الأساسي لولادة مفهوم التربية على السلام بأبعاد كونية، كما شهدت هذه المرحلة البدايات الأولى لتشكل النظريات التربوية حول التربية على السلام والتسامح وحقوق الإنسان. وقد أفرزت هذه المرحلة أيضاً نسقاً من الإشكاليات التربوية المستجدة التي تتعلق بأهمية تحقيق التوازن التربوي في تربية السلام ما بين أولوية القيم الوطنية المحلية وأولوية القيم العالمية على المستوى العالمي، وتجلت هذه الإشكالية في تحديد طبيعة المناهج التربوية التي يجب أن تعتمد وتوظف في مختلف مستويات التعليم من أجل التربية على السلام وتأصيل قيمه.

لقد أسهمت عصبة الأمم، التي أُسست في فرساي عام 1920، في عملية تأصيل وتعزيز التربية على السلام بعهودها وعقودها الدولية القائمة على مبدأ التوافق بين الدول والتعاون فيما بينها. ولكن هذا التوافق بين الأمم والدول لم يؤت أُكُلَه بسبب رفض بعض الدول التدخل في شؤونها التربوية، حيث اعتبر القطاع التربوي امتيازاً وطنياً يجب أن ينأى عن أي تدخل دولي مهما كان شأنه. ولذلك فإن الدول الأعضاء المعنية بالتربية على السلام تصرفت بدرجة كبيرة من الحذر والتحفظ في هذا الشأن فاقتصرت الجهود على عملية تطوير التعليم وفقاً لمبادئ عصبة الأمم والتعاون الدولي.

ولم تقف جهود التربية على السلام عند حدود العلاقات الدولية، بل تجاوزتها إلى المنظمات والمؤسسات الدولية غير الحكومية، التي عُنيت ومازالت تُعنى بالشأن العالمي للسلام والتعاون بين الأمم، وقد فرض هذا الأمر على الدول الأعضاء في عصبة الأمم أن تقوم بالتنسيق بين الرأي العام العالمي والمنظمات الدولية غير الحكومية، وبين الحكومات التي توجّب عليها تحقيق طموحات هذه المنظمات وتطلعاتها في مجال العمل التربوي السلمي. وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن الحكومات الغيورة على امتيازاتها لم تسمح في حقيقة الأمر لهذا النشاط في مجال التربية على السلام أن يتجاوز حدود التوصيات والممارسات الشكلية العابرة. وعلى الرغم من ذلك كله فإن عصبة الأمم قد لعبت دوراً كبيراً في التأسيس لحركة عالمية حقيقية ومهمة في مجال الدعوة إلى التربية على السلام بين الأمم والشعوب، وقد اتخذت هذه الجهود صورة تعاون وثيق بين الحكومات وبين المؤسسات الدولية غير الحكومية وبين المؤسسات الحكومية.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 110 12/13/10 12:22:27 PM

ومما لا شك في أن جهود عصبة الأمم في مجال التربية على السلام قد شكلت المقدمات الأساسية لنشاط اليونسكو في هذا الميدان نفسه، فاعتمدت اليونسكو منهجيات في العمل مجانسة لهذه التي اعتمدتها عصبة الأمم في المراحل السابقة، ومنها الاستقصاء الذي أجرته بالتعاون مع المنظمات الدولية غير الحكومية من أجل بناء توصيات فعالة للتربية على السلام، وقد أسهمت هذه التوصيات في تشكيل الأصول المعيارية للتربية على السلام، وبناء فعاليات تربوية فعّالة لإدماج قيم ومبادئ التربوي على السلام.

تطور مفهوم التربية على السلام:

شهد مفهوم التربية على السلام تنامياً كبيراً في مناهجه وتوظيفاته ومجالات استخدامه، وبدأ هذه التطور مع ولادة الحركة العالمية للتربية على السلام ما بين الحربين العالميتين الأولى والثانية. وقد تركزت الجهود في البداية على فكرة التعاون الدولي من أجل تعزيز التربية على السلام، ومن ثمّ بدأ الاهتمام بحقوق الإنسان ينمو مع نشأة الأنظمة الاستبدادية العرقية، مثل، النازية والفاشية، ويحظى بأولية على التربية السلمية، وهذا الأولوية بدأت تأخذ مداها في مجال التربية على التسامح التي تعدّ بذاتها بعداً أساسياً من أبعاد مفهوم التربية على السلام. وقد شهدت الساحة السياسية العالمية دعوة واضحة لاتخاذ مواقف معادية للأيديولوجيات الشمولية والعرقية ومناهضة السياسات التي تتبنى هذا النهج الشمولي والنظر إليها بوصفها سياسات غير مرغوبة ومعادية للإنسانية وللتربية على السلام (برن، 1981).

وفي مرحلة الحرب الباردة بين المعسكرين الاشتراكي والرأسمالي نشأ خلاف وجدل كبير حول مسألة التربية على السلام وحقوق الإنسان في المستويين العالمي والإقليمي. وفي ظل هذا التنازع واجهت تيارات التربية على السلام صعوبات كبيرة في تأكيد حيادها السياسي والأيديولوجي، وكان عليها إزاء هذه التحديات أن تؤكد طابعها الإنساني النضالي المحايد أيديولوجياً من أجل تحقيق غاياتها وأهدافها.

ومن ثَمَّ أدى تعاظم تيارات التربية على السلام إلى تنامي الجانب الأخلاقي لهذا المفهوم،واقتضى الأمر ضرورة إيجاد السبل التي تكفل تطبيق القيم الإنسانية والأخلاقية للتربية على السلام في إطار اتفاقيات دولية واضحة المعالم.

وقد شهدت فترة ما بعد الحرب الثانية حدثاً بارزاً في هذا الميدان يتمثل في اعتماد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في عام 1948 في هيئة الأمم المتحدة، وهو الإعلان الذي تضمن اعترافاً واضح المعالم بالمبادئ العامة لحقوق الإنسان وشموليتها في مختلف المستويات. وقد شكلت وحدة الرؤية إلى حقوق الإنسان ـ التي تضمنها هذا الإعلان ـ شرطاً جوهرياً للمحافظة على الأمن والسلام في مجال التربية على السلام، وعزز فكرة قوامها أن السلام لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال التربية العالمية على السلام، وقد أسست هذه الرؤية ركناً أساسياً حفّز على دراسة وتقصي مختلف الجوانب الإشكالية لمسألة التربية على السلام في بعدها العالمي.

لقد أسهمت المناقشات المستمرة في مختلف المحافل الدولية الحكومية وغير الحكومية في تعزيز رؤية شاملة لحقوق الإنسان التي تضمنت مفاهيم جديدة في حقوق الإنسان،

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 111 12/13/10 12:22:28 PM

ولاسيما الحق في السلام والأمن، والحق في النمو، وحق الحياة في بيئة صالحة لا تلوث فيها. وهذه الحقوق الأخيرة تنضوي تحت عنوان جيل جديد من حقوق الإنسان التي ألحقت بالإعلان العالمي لحقوق الإنسان.

وفي هذا المسار، شهد مفهوم حقوق الإنسان - كما هو حال مفهوم السلام - تطوراً تكاملياً بأبعاد جديدة. وفي نسق هذا التطور الخاص شهد مفهوماً السلام وحقوق الإنسان تفاعلاً إستراتيجياً وتدامجاً حيوياً بحيث أصبح من الصعب الفصل بينهما.

لقد أصدرت منظمة اليونسكو وثيقة دولية في عام 1974 أكدت فيها مفهوم السلام، وصلات التفاعل بين مكوناته، كما أكدت أهمية التربية على السلام بأبعاد عالمية. وتضمنت هذه الوثيقة تأكيداً على أن التربية بأبعاد عالمية تنطوي على دلالات مختلفة متكاملة مثل التعاون الدولي والسلام والتفاهم الإنساني، وتمّ التركيز على مفهوم التربية على التفاهم الدولي الذي فرضته أحداث الحرب الباردة وملابساتها الفكرية، وتصدّر هذا المفهوم التوصيات التي خرجت بها هذه الوثيقة في عام 1974. ومن أجل خفض أجواء التوتر الناجمة عن الحرب الباردة نادت الوثيقة بمبدأ بناء العلاقات الودية بين الشعوب والدول التي تنهج نهجاً سياسياً مختلفاً.

العولمة والتربية على السلام:

أكدت الوثيقة الصادرة عن اليونسكو الآنفة الذكر أن كل سياسة تربوية يجب أن تأخذ طابعاً دولياً وأن تتضمن رؤية عالمية، كما يجب أن تؤسس لوعي كبير بأهمية استقلال الشعوب والأمم. وقد ارتبط هذا التوجه بالعولمة التي تمثلت بمنظومة من عمليات متكاملة ذات طابع سياسي واقتصادي وثقافي. ويضاف إلى ذلك أن الوعي بآليات هذه العولمة وفعالياتها أصبح ضرورة من ضرورات العولمة ذاتها. ووفقاً لهذه الصيرورة اكتسبت التربية على حقوق الإنسان والتربية على مضامين جديدة، وأصبحت بذاتها بعداً أساسياً من أبعاد التنمية المستدامة (Mayor, 1992). وأصبحت فيما بعد تشكل ضرورة حيوية تتيح للأفراد التعرف على شروط وجودهم في دوائر التفاعل الإنساني العالمي بين الشعوب والأمم الذي يقوم على السلام والأمن. وفي عمق هذا التوجه أكدت مختلف التيارات السلمية على إعطاء التربية دوراً حيوياً يتجاوز كل عوامل الاختلاف بين المجموعات البشرية التي تعيش في شروط بيئية وإنسانية مختلفة، والتي تمتلك على رؤى مختلفة فيما يتعلق بأولوياتها وعوامل نموها.

فالوصول إلى اتفاق كوني حول بعض القيم العالمية أمر ممكن تحقيقه في نهاية الأمر، وهذا مرهون بإزكاء تربية ضرورية تمكن الفرد من التعرف على طبيعة الحاجات المشتركة بين الشعوب المختلفة، وهنا تبرز الضرورة الحيوية لتربية السلام التي تعرّف الأجيال بعوامل التجانس بين الشعوب والأمم المختلفة فيما يتعلق بمصالحها وطموحاتها وقيمها، كما تتجلى أهمية التعاون الدولي في مجال التربية على السلام والتكامل بين الشعوب والأمم كما ظهرت في الوثيقة الصادرة عن المكتب العالمي للتربية التي حددت بوضوح كبير مقاصد وأبعاد التربية بأبعاد عالمية (بشير، 1994: 14). وقد أثمرت هذه الجهود وأعطت هذه الفعاليات الدولية أُكْلَها في بناء التربية على السلام بوصفها فتحاً إنسانياً في تاريخ الأمم المسالمة.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 112 12/13/10 12:22:28 PM

لقد أثارت مسألة التربية على السلام نسقاً من القضايا الإشكالية في مختلف المستويات التربوية والسياسية والدولية، ويمكن لهذه الإشكاليات أن تتبلور في نسق من الأسئلة الحيوية التي تطرح نفسها بقوة: إذ كيف يمكن بناء السلام وتعزيز أواصره دون معرفة لعلها حقيقيّة بالآخر وحقوقه؟ وكيف يمكن تعزيز مسار هذه التربية من غير تفاهم متبادل بين الأمم والشعوب؟ وكيف إذن يمكن البحث عن السلام في الوقت الذي تندفع فيه الأمم إلى التسلح واكتناز السلاح؟ ومازالت هذه الأسئلة الإشكالية وغيرها كثير تطرح نفسها في مجال التربية على السلام والتسامح وحقوق الإنسان في العالم المعاصر. ويمكن لنا أن نستجلي بعضاً من هذه الإشكاليات في الفعاليات السياسية والتربوية بين الأمم والشعوب والدول منذ القرن الماضي حتى يومنا من أجل ترسيخ مفهوم التربية على السلام برؤية عالمية.

من التربية على السلام إلى التربية العالمية:

تؤكد البحوث المعاصرة على ولادة متعثرة للاتفاقيات الدولية على معايير التربية الدولية أو العالمية، وتتمثل هذه الولادة المتعثرة في مجموعة من الصعوبات والتحديات الكبيرة التي تتعلق بالجوانب التطبيقية والوسائل الممكنة التي يمكن اعتمادها في تحقيق هذا النوع من التربية بأبعاد عالمية.

فالتربية العالمية تنطوي على أهداف تتمثل في تحقيق التناغم والسلام العالمي في مختلف أنحاء المعمورة، وتسعى في الوقت نفسه إلى بناء مناهج تربوية فعالة لتحقيق هذه الغاية السلمية. فالتربية العالمية تهدف في جوهرها إلى استئصال العدوانية والكراهية وبناء أجواء إيجابية تؤكد أهمية الاختلاف والتباين الثقافي والإنساني بوصفه عنصراً أساسياً في الوجود الإنساني، وهذا يتضمن الإيمان بالاختلاف كضرورة من ضرورات الحرية الإنسانية ذاتها. وهذا يتضمن تأكيداً واضح البيان على أهمية التعدد الثقافي والإهابة بمختلف الثقافات الإنسانية إلى الحضور والمشاركة على في الحضارة الإنسانية على مبدأ التنوع الكوني (الأنصاري، 1995).

ويمثل هذا التوجه إرادة الجمع بين ضرورتين، بين ضرورة الاختلاف والتباين، وضرورة التنوع والتغاير الإنساني، وتلك هي المعادلة الصعبة التي تتطلب تحقيق نوع من التجانس الذي يقوم على التنوع أو نوعاً من التباين على مبدأ التجانس، وهذا الهدف يبدو ممكناً وضرورياً في الآن الواحد، وإمكانية تحققه تتمثل في قضية التكامل الذي لا يكون إلا في معادلة التنوع والاختلاف الذي يمثل نوعاً من الغنى والثراء الثقافي والإنساني في المجتمعات الإنسانية. فالتنوع يعزز التجانس، ومن ثَمَّ فإن التجانس والوحدة لا يمكنها أن تقوم إلا على أساس الاختلاف والتوالد عبر النقائض المتفاعلة في حركة جدلية لا تتوقف حركتها أبداً، وهذا ما يمكن أن يعبر عنه بقانون وحدة وصراع الأضداد. وقد أكدت ن المؤسسات العالمية الكبرى على أولوية وأهمية التكامل الدولي والوحدة الثقافية على أساس احترام الخصوصيات والهويات القومية والوطنية في مختلف أصقاع العالم.

هذه الرؤية التي تؤكد أهمية البعد العالمي للوجود الإنساني تؤكد في الوقت نفسه أهمية التربية العالمية ودورها في تأصيل التربية على التسامح والسلام التي تمّ تبنيها

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 113 12/13/10 12:22:28 PM

في المؤتمر العالمي للتربية في عام 1994، حيث جاء في هذا المؤتمر بأن الإستراتيجيات التربوية يجب أن تأخذ بعداً عالمياً منظماً وموجهاً ومؤسساً على عدد كبير من العوامل والمتغيرات العالمية.

التربية على السلام برؤية عالمية:

تمثل التربية على السلام والديمقراطية بأبعاد عالمية توجهاً تربوياً حديث العهد، وبدأت هذه التربية تأخذ مكانها المميز في البرامج التربوية التي تعززها منظمة اليونسكو. فأغلب التوصيات التربوية للمؤتمرات الدولية تؤكد أهمية هذا النمط التربوي، وتؤكد صبغته العالمية في الوقت نفسه. وقد شكل هذا التوجه الجديد منطلقاً حيوياً لتطوير الوسائل والطرائق والمناهج التربوية المتطورة لتعزيز التربية على السلام بأبعاد عالمية. وقد اعتمدت منهجيات هذه التربية وأدواتها في توصيات إعلان المبادئ للدورة 44 للمؤتمر الدولي للتربية "Conférence Internationale de l'éducation" في عام 1994 (CIE)، حيث أعطيت الأولوية للتربية على الديمقراطية وقيم السلام التي كانت قد شهدت تأكيداً لها في الإعلان العالمي لنهاية الحرب العالمية الثانية وهو الإعلان الذي أكد أهمية القيم الديمقراطية الغربية.

وفي هذا الاتجاه أيضاً يلاحظ أن التكامل بين مفاهيم السلام والديمقراطية قد سجل حضوره في إعلان المؤتمر الدولي للتربية الذي ركز على مفهوم التربية على السلام والديمقراطية، وهذا التوجه العالمي للتربية بأبعاد عالمية وجد بلورة له في مستوى المفاهيم المتعلقة بالسلام والتسامح وحقوق الإنسان.

ويلاحظ في هذا المسار أن مؤتمر عام 1994 قد تجاوز تأثير الصراعات الأيديولوجية في تكوين مفاهيم السلام والتربية على السلام والديمقراطية حيث أثر هذا الصراع الفكري الأيديولوجي مابين الشرق والغرب ما بين الجنوب والشمال في بناء التوصيات التي خرج بها المؤتمر الدولي للتربية الأسبق عام 1974.

لقد عكس المؤتمر الدولي للتربية على السلام بأبعاد عالمية عام 1994 نسق التحولات والتغيرات التي شهدها المجتمع الإنساني منذ عام 1974، حيث جري التأكيد الكبير على أهمية البعد الديمقراطي كمنطلق أساسي لتعزيز قيم السلام ومفاهيمه. وقد تجنب هذا المؤتمر نقد الأنماط التنموية القائمة في مختلف البلدان، حيث يجد هذا النقد رفضاً سياسياً، ولكن المؤتمر أشار بوضوح كبير إلى اتساع الهوة القائمة ما بين البلدان الفقيرة والبلدان الغنية، وأكد أهمية اعتماد نمط من التنمية الدائمة أو التنمية المستدامة.

من المسلَّم به اليوم أن تعزيز القيم الديمقراطية يؤدي بالضرورة إلى تعزيز قيم السلام، وقد أكدت منظمة اليونسكو في مختلف نشاطاتها وبرامجها أهمية العلاقة بين تعزيز القيم الديمقراطية والجهود المبذولة من أجل تعزيز ثقافة السلام، ويتجلى هذا الأمر في نشاطات المنظمة في عام 1994. حيث قدمت المنظمة مشروعاً عالمياً يتجه إلى إدانة ثقافة الحرب وتأصيل ثقافة السلام. وينطلق هذا المشروع ليؤكد قيمتي العدالة والحرية وهما المفهومان الأساسيان للديمقراطية (UNESCO, 1994). وأكد هذا المشروع أهمية تأصيل الديمقراطية، وبيّن أن تضاعف الصراع الثقافي والحضاري تعبير عن سنوات طويلة من

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 114 12/13/10 12:22:29 PM

القهـر والصمت والكراهية. وهـي عوامل اختمرت في مرحلة الحرب البـاردة وظهرت بقوة على مشارف نهاية هذه الحرب، وبدأت تعطي نتائجها في مجال التعصب العرقي والثقافي والديني.

فالتربيـة يمكنهـا أن تؤصل لثقافة السـلام، وتعزز مسـاراتها، حيث يبـرز دورها، على سـبيل المثـال لا الحصر، فـي عملية تنقية النصـوص التاريخية مـن دروس العنف وتقديم معلومـات أفضل عن الآخر من أجل ترسـيخ مفهوم السـلام وثقافته بين الطلاب والناشـئة (بيزاني، 1992: 34).

لقد أكد المشـاركون فـي المؤتمر الدولي لثقافة السـلام المنعقد في السـلفادور عام 1994 أهمية البرامج التربوية على السـلام كضرورة حيوية من أجل ترسيخ قيم العدالة وحقوق الإنسـان والديمقراطيـة والتنمية. وقد أكد المؤتمـرون أيضاً على أهمية مشـاركة المواطنين أنفسـهم في مختلف النشـاطات التربويـة والثقافية التي من شـأنها تعميق ثقافة السـلام وقيمه. وفي هذا السـياق يمثل برنامج «ثقافة السـلام» الخاص بمنظمة اليونسكو نوعاً من التطبيقـات المتكاملـة والمنظمة التي تأخذ بعـين الاعتبار مختلف العوامـل والمتغيرات التي يمكنها المحافظة على قيم السلام وتأصيلها.

إن اعتمـاد رؤية شـاملة للسـلام، ومحاولـة تطبيق هذه الرؤيـة، يعكس توجهـاً عالمياً مشـتركاً لقيم السلام وثقافة التسامح وإرادة العيش المشترك، ومع ذلك فإنه يجب علينا أن نأخذ بعين الاعتبار أن هذا التوافق لا يمكنه أن يتجاوز بعض التوترات القائمة بين الأطراف السياسـية المتعارضة في كثير من الحالات السياسـية. وهذا الأمر قد أسس لتوصية أممية تؤكـد أهمية تحقيق التوازن الذي يمكِّـن من تجنب التفرقة واللجوء إلـى العنف والصراع، حيـث يجـب تعزيـز قيـم التنـوع والاختـلاف الثقافـي بـين الجماعـات كمـا هو بـين الأمم (UNESCO,1994).

فالتوافـق علـى القيم التي يجـب تعزيزها في التعليـم يجب أن تكـون ذات طابع نمائي متطور، وألا تتحول بذاتها إلى نوع من الفكر العقدي الدوغماتي المتصلب؛ لأن هذه التوافقات يجب أن تكون وقتيـة، وأن تعكس أوضاعاً وأولويات اجتماعية مختلفة في مراحل مختلفة من مراحل تطور المجتمع.

يعكـس تطـور مفهـوم التربية على السـلام إلـى حدّ كبيـر تطـور مفهوم السـلام ذاته، وأولويات الحفاظ على السـلام الإنسـاني، وتعزيز مسـاراته في مختلـف الاتجاهات. ففي فتـرة ما بين الحربين كان العمـل يتمركز حول أهمية الحلول السـلمية للصراعات العالمية، وتأكيد التوافق بين الدول والأمم والشـعوب، وكانت هذه الإجراءات السـلمية تتوافق وإلى حدّ كبير مع معطيات ومتطلبات هذه المرحلة التاريخية.

وفيمـا بعد الحـرب العالمية الثانيـة حتى نهاية الحـرب الباردة حدثت تحـولات كبيرة تتعلـق بالصـراع بـين الشـرق والغـرب أو بتناقضـات الجنوب والشـمال، واتخـذت هذه الصراعات طابعاً أيديولوجياً. ووجد هذا الصراع بمختلف تجلياته الأيديولوجية انعكاساً له في مجال التربية على السـلام في مختلف مفاهيمها وتجلياتها. وقد تطور مفهوم التربية على السـلام في ظل هـذه الظروف ليتضمن عوامـل ومتغيرات جديدة توجـد في أصل هذه

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 115 12/13/10 12:22:29 PM

الصراعات وفي نسق العلاقات القائمة بينها.

وفي دائرة هذا التفاعل بين مختلف هذه الجوانب تجلت توصيات اليونسكو في عام 1974 التي أكدت أهمية العلاقة والترابط الحيوي بين حقوق الإنسان والتطور العالمي، وما بين مفهوم العدالة الاجتماعية والسلام. وفي هذا المسار اتخذت التربية على السلام طابعها العالمي، حيث عملت على احتواء الأولويات الأساسية للكتلتين الأيديولوجيتين المتناقضتين مع التأكيد على مبدأ التفاهم والسلام العالمي، وذلك في إطار الجهود التي بذلتها اليونسكو في هذه المرحلة.

وقد انعكست ظروف نهاية الحرب الباردة وردود فعلها في مفاهيم التربية على السلام كما في مفهوم التربية العالمية. كما وجد هذا التحول نفسه في مفهوم الصراع بين الجنوب والشمال. وظهر أيضاً تحول كبير في مفهوم التربية العالمية الذي تجلى في المؤتمر الدولي للتربية في عام 1994 (CIE) الذي نسخ توصيات اليونسكو عام 1974. وذلك عندما قام المؤتمرون بإعادة النظر في نسق المفاهيم القديمة الخاصة بالتربية الدولية، حيث رسخت أولويات جديدة للتربية السلمية، ولاسيما في مجال التربية على الديمقراطية والتربية السلمية بأبعاد عالمية. وقد عمل برنامج " ثقافة السلام " الخاص باليونسكو على تكريس هذا التحول الجديد في مفاهيم التربية على السلام والتربية الدولية. وفي نسق هذا التحول الجديد أصبح مفهوما السلام والديمقراطية أكثر تواصلاً وتفاعلاً وترابطاً وتكاملاً، إذ أكد هذا البرنامج الرؤية الشمولية العالمية لمفهوم التربية على السلام، وقد فرضت هذه الرؤية الجديدة حضورها على نحو عالمي؛ وذلك من أجل الاستجابة للمشكلات الراهنة للمجتمعات الإنسانية المعاصرة.

ولكن حجم المهمة الكبير، لتطوير التربية الدولية وتنمية ثقافة السلام في المستوى العالمي، فرض نوعاً من الشكوك والانتقادات، ولاسيما عند هؤلاء الذين يبالغون في حساب المسافة بين الطموح والواقع في ظل العلاقات الدولية التي تقوم على مبدأ اللاتكافؤ، حيث تهيمن مصالح الأقوى بين الدول والمجتمعات الإنسانية التي توجد في أصل الصراع والفوضى. لقد شكلت هذه الأمور وما يماثلها من قضايا عقبات يصعب تجاوزها من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنتظرة للتربية على السلام (Hénaire,1995). وهنا يطرح السؤال الأساسي نفسه: **هل يتوجب على التربية السلمية بأبعاد عالمية أن تعمل على تحويل الأفكار إلى حقائق ووقائع؟ وهل يجب التمييز بين التربية التي تعنى بالمشكلات التي ترتبط بالسلام والتنمية وبين التربية التي تعزز السلام نفسه؟** ذلكم هو السؤال القديم الذي يتعلق بالدور المزدوج للتربية، حيث يمكن التمييز بين التربية التي تقوم بنقل المعلومات الموضوعية وبين هذه التي تعنى ببث القيم وتعزيزها.

ويستنتج من ذلك أن كيفية العمل في مجال التربية على السلام يضاهي مسألة ما يجب من عمل لتحقيق هذه الغاية، ولا يقل سؤال الكيفية أهمية عن أهمية تحديد الغايات والإجراءات الضرورية لتحقيق هذه الغايات. وبعبارة أخرى، فإن الأسئلة المنهجية قد تكون أكثر أهمية من هذه التي تتعلق بمضمون التعليم ذاته واتجاهاته المختلفة. إن بثّ القيم التي ترتبط بالمفاهيم المنهجية مثل: ثقافة السلام، يمكن أن تجد تعزيزاً لها في المنحى البيداغوجي الذي يؤكد أهمية العلاقة بين مختلف أبعاد الظاهرة المدروسة. فالترابط بين

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 116 12/13/10 12:22:29 PM

المفاهيم الأساسية للتربية على السلام وثقافة السلام يمكنه أن يؤكد نسقاً من الفعاليات التربوية الضرورية التي يمكن أن تفعل فعلها في نشر القيم التربوية بصورة فعالة ورزينة (Montandon,1983).

فالتعدد الذي يوجد في أصل الحياة الديمقراطية يتطلب في الوقت نفسه نشاطاً تربوياً يقوم على تكريس مبدأ التعدد والتنوع؛ إذ يتوجب على المربين في إطار عملهم مناقشة مختلف الأفكار والقضايا المثيرة للجدل، ولكن هذا الأمر يجب أن يؤخذ مع التأكيد على أهمية الاستقلال الفكري واحترام الحس النقدي عند المتعلمين. وهذه المتطلبات الأولية يجب أن تتوافق مع عملية غرس القيم النقدية والقدرة على إصدار الأحكام الخاصة عند المتعلمين، وذلك تأسيساً على معلومات موضوعية قدر الإمكان، وهذا يتطلب ممارسة حقيقة لحقوقهم الديمقراطية والإنسانية ولاسيما الحق في التعبير وإبداء الرأي.

وهنا تبرز الأهمية الكبيرة في أن يكون المعلم نفسه قادراً على التعبير عن رأيه وأفكاره وخصوصيته، وأن يُصان هذا الحق بالاحترام والتقدير، فحرية المعلم هذه يجب أن تمارس في شروط موضوعية مناسبة، حيث يتعلق هذا الحق بأعمار الطلاب ومستوى تأهيلهم، ولأن ممارسة هذا الحق بالمطلق يسمح لكثير من المعلمين بفرض آرائهم الخاصة وتشكيل ذهنية الطلاب وفقاً لتشكيلات فكرية وأيديولوجية مسبقة تتعلق بمسألة ترسيخ عقائد ونماذج فكرية دوغماتية محددة.

إن عملية تبادل الأفكار ووجهات النظر يجب أن تكون حالة من حالات الممارسة الديمقراطية تهدف إلى تنمية الحس النقدي عند المتعلمين، وإلى تطوير قدرتهم على التمييز والكشف، وتمكينهم من القدرة على تشكيل أحكامهم الخاصة تأسيساً على معلومات موضوعية على أساس التنوع الفكري وتعدد الآراء. فالموضوعية ذاتها قد تكون مصدراً للجدل ولاسيما إذا كانت هذه الموضوعية لا تتطابق مع الرؤية الخاصة للمعلم. إن عملية بث القيم يمكن أن تتم في سياق محدد يتصف غالباً بالتكتم والحذر. فعلى سبيل المثال قد يكون ذلك عن طريق اختيار عقلاني للمادة التعليمية بطريقة ضبابية، وتجنب الخطاب الذي يعطي انطباعات دعائية دوغماتية.

ومن ثَمَّ فإن هذه القواعد والمبادئ التربوية المحايدة ـ التي يجب أن تكون في موضع الاحترام والتقدير مهما يكن المنحى التربوي المعتمد ـ تغطي مجالاً واسعاً في العملية التربوية، وهي تهدف في النهاية إلى ترسيخ ثقافة السلام وتعزيز مقومات التفكير النقدي والديمقراطي عند الفرد (الحطاب، 1989: 29).

ومن الطبيعي جداً أن يؤدي تطبيق هذه المبادئ في العملية التربوية إلى تنمية الحس النقدي وبناء القدرة على التسامح في صفوف المتعلمين والمريدين والتلاميذ، وهنا وفي هذا المسار من الممارسة الديمقراطية لا يجب أن يُعلّم الطالب فن الدفاع عن أفكاره فحسب، بل يجب تعليمه أيضاً فن احترام الرأي الآخر وتقديره حتى وإن كان رأي الآخر مخالفاً ومناقضاً للرأي الشخصي.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 117 12/13/10 12:22:30 PM

الخلاصة:

تقدم الدراسة الحالية رؤية موجزة لتطور مفهوم التربية على السلام خلال القرن العشرين، ولاسيما فيما يتعلق باعتماد مضامين هذا المفهوم وتطبيقه في العملية التربوية، كما تحاول تسليط الضوء على أصل المفهوم وتطبيقاته التربوية ولاسيما في نسق المؤسسات الدولية والعالمية.

تبدأ المقالة بتقديم فكرة عن ولادة التربية على السلام كمنحى تربوي عالمي التوجه فيما بين الحربين العالميتين: الأولى والثانية. وتبين المقالة إن تطور التربية على السلام يعاني من غموض المفهوم وتعقيده ولاسيما فيما يتعلق بأبعاده وغاياته ومجالاته وأولياته. وهذا التعقيد ناجم عن تطور المفهوم عبر مراحل تاريخية متتابعة تتميز كل منها بخصوصيتها وسماتها وعواملها وأولوياتها ونظرتها إلى مفهوم السلام ذاته وإلى التربية بغاياتها وأهدافها.

المراجع

المراجع العربية:

الأنصاري، محمد جابر (1995). مفهوم التسامح في الثقافة الإسلامية وانعكاساته على تربية الأطفال، ضمن: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الطفولة في مجتمع عربي متغير، الكتاب السنوي العاشر، الكويت، 1994-1995، 41 - 75.

برن، أندريه مرسييه (1987). التسامح كأمر فلسفي، ضمن مراد وهبة، التسامح الثقافي: أبحاث المؤتمر الإقليمي الأول للمجموعة الأوروبية العربية للبحوث الاجتماعية المنعقد في 21 - 24 نوفمبر عام 1981، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 43 - 59.

بيزاني، ادجار (1992). في مواجهة عدم التسامح، رسالة اليونسكو، يونيو 1992، 34 - 36.

الحطاب، أحمد (1989). الصفات التي يجب أن تتسم بها التربية للاستجابة لمتطلبات القرن الواحد والعشرين مكتب اليونسكو الإقليمي، العدد 35، يونيو، حزيران.

بشير، هيلين دار (1994). حرية الكلمة الحرية الرئيسية، رسالة اليونسكو، مارس، 14-24.

المراجع الأجنبية:

Hénaire, J. (1995). L'éducation planétaire à L'épreuve du réel. Texte présenté à la session d'été 1995 du Projet "Éducation dans une perspective planétaire" Université Laval, Sainte–Foy.

Mayor, F. (1992). L'éducation au service d'un développement durable: relever le défi de Rio. Allocution prononcée le 17 octobre par Federico Mayor, directeur général de l'UNESCO, à l'ouverture du Congrès mondial sur l'éducation et la communication en matière d'environnement et de développement, Toronto (UNESCO, DG/92/43).

Montandon, E. (1983). Éducation pour la compréhension internationale, la paix et les droits de l'homme. Documentation et information pédagogiques.

UNESCO (1994). Un sentiment d'appartenance. Principes directeurs pour l'éducation aux valeurs destinées à promouvoir la dimension humaniste et internationale de l'enseignement. Paris: UNESCO.

UNESCO (1994). Programme pour une culture de la paix – Des programmes nationaux à un projet déportée mondiale (145 EX/15, Paris, 18/8/1994). Paris: UNESCO.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 118 12/13/10 12:22:30 PM

أنشطة وأخبار
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

حصول الأستاذة الدكتورة فايزة الخرافي
عضو مجلس أمناء مجلة الطفولة العربية
على جائزة "لوريال- اليونيسكو للنساء في مجال العلوم"

أعلنت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونيسكو) في يوم الأربعاء الموافق 10نوفمبر 2010 عن حصول الأستاذة الدكتورة فايزة الخرافي - عضو مجلس أمناء مجلة الطفولة العربية، وأستاذة الكيمياء بجامعة الكويت - على جائزة "لوريال - اليونيسكو للنساء في مجال العلوم" لعام 2011 عن أفريقيا والدول العربية. ويأتي فوز الدكتورة الخرافي بالجائزة ضمن (5) سيدات من قارات العالم نظراً لأبحاثهن العلمية.

وسوف يُسلم رئيس هيئة التحكيم البروفيسور أحمد زويل الفائزات جوائزهن في مقر منظمة اليونيسكو في باريس في الثالث من مارس 2011، تكريماً لإسهاماتهن في تقدم البحث العلمي.

والجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، وهي تتقدم إلى الأستاذة الدكتورة فايزة الخرافي بالتهنئة على الفوز بهذه الجائزة، تتمنى لها مزيداً من التقدم والرقي.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 119 12/13/10 12:22:31 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 121 12/13/10 12:22:34 PM

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 123 12/13/10 12:22:34 PM