

## محتويات العدد الستون

الصفحة	
7	<b>* افتتاحية العدد</b>
	<b>* البحوث والدراسات:</b>
9	- تنشئة الطفل على الهوية من خلال الكتاب المدرسي للغة الفرنسية في التعليم الإعدادي بالمغرب د. محمد فاو بار
39	- العلاقة بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلبة المراهقين الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز د. أحمد محمد الزعبي أ. رمزي خليل يوسف
65	- بعض المهارات الاجتماعية للأطفال وعلاقتها بقبول أقرانهم لهم وبعض المتغيرات الديمغرافية د. دعاء سعيد أحمد
	<b>* كتاب العدد:</b>
109	- التعليم والتدريس: من منظور النظرية البنائية تأليف: أ.د. حسن حسين زيتون، أ.د. كمال عبدالحميد زيتون الناشر: عالم الكتب، القاهرة، 2006 عرض ومراجعة: أ.د. إنشراح إبراهيم المشرفي
122	<b>* أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية</b>

## افتتاحية العدد

الهوية والذات في نشأة الطفل العربي هو الجانب الذي شغل بال مجلة الطفولة العربية فأفردت له ملفاً خاصاً للعدد (60) لأهميته في بناء شخصية الطفل. إن الطفل يكتسب هويته من خلال عملية التطبيع الاجتماعي داخل الأسرة، ثم ضمن مجموعات صغيرة عند انتقاله إلى المدرسة التي من خلالها يتم تكوين مفهومه عن نفسه وعلاقاته بغيره من الأطفال، مما يوصله إلى تحقيق ذاته بصور شتى، وهذا أمر يؤدي إلى تحول الطفل من اتجاه التمرکز حول الذات إلى ممارسة النشاطات التي تتطلب المشاركة والتفاعل مع الآخرين. فالتمرکز حول الذات يشير إلى عدم قدرة الطفل على التمييز بين وجهة نظره الذاتية ووجهة نظر غيره، وهذا ما يجعل الطفل ميالاً إلى أن يلعب موازياً لطفل آخر. وعندما يتغلب على ذاته فإنه يتعلم كيف ينسق سلوكه للتعاون مع الآخرين والتواصل معهم، وهذا يعرضه لكثير من الانزعاج بسبب الصراعات والمطالب الاجتماعية التي تولد لديه الإحساس بالهوية، أي شعور بمن يكون هو، وأين يكون مكانه في النظام الاجتماعي العام.

وفي خضم هذه العملية يتسارع توجه الطفل للبحث عن هوية تقوي وجوده في الحياة. وعلى الرغم من أن عملية تكوين الهوية عملية مستمرة فإنها تبلغ ذروتها في سن المراهقة، وعلى الرغم من أن عملية تكوين الهوية تكون في اللاوعي، فإنها تقود إلى تكامل الشخصية، وإلى تحديد أصيل في الجوانب الاجتماعية التي تقود الفرد إلى الشعور بالولاء، وهذه الارتباطات غالباً ما تساعد الفرد على التعرف على الذات وتحديد الهوية.

وفي السنوات القليلة الماضية لم يُعط أي انتباه إلى هذا الاتجاه، فكان واجباً أن يبعث البحث في موضوع الهوية والذات، وهذا ما كرّست له العدد الحالي من المجلة ليخرج بثلاثة أبحاث معنونة: "تنشئة الطفل على الهوية من خلال الكتاب المدرسي"، و"دراسة العلاقة بين المهارات القيادية وتقدير الذات"، وأخيراً "بعض المهارات الاجتماعية للأطفال وعلاقتها بقبول أقرانهم".

نتمنى من خلال هذا العدد أن نوصل إلى قرائنا الأعزاء بعضاً من الملامح المتعلقة بشؤون الطفولة العربية وقضاياها، آمليين أن نسهم في نشر الوعي بين الآباء والمعلمين فيما يتعلق بتربية أبنائهم تربية سليمة.

والله ولي التوفيق،

هيئة التحرير

## إصدار جديد

صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب: " بناء مقياس لتقويم الأداء في القراءة باللغة العربية عند الطفل المغربي " ، ضمن سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة لمشروع مبارك عبدالله المبارك الصباح.

34

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية  
معالجة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة



بناء مقياس لتقويم الأداء في القراءة  
باللغة العربية عند الطفل المغربي

أ.د. الفاني أحرقشاو

أغسطس 2014

## تنشئة الطفل على الهوية من خلال الكتاب المدرسي للغة الفرنسية في التعليم الإعدادي بالمغرب

د. محمد فاوبار

شعبة علم الاجتماع - كلية الآداب سايس  
جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس - المغرب

### الملخص:

تهتم هذه الدراسة السوسولوجية بمعرفة معالم الهوية التي يبثها الكتاب المدرسي للغة الفرنسية لفائدة الطفل في قسم الثالث إعدادي بالمغرب. وترمي هذه الدراسة بشكل خاص وانطلاقاً من تحليل المضمون إلى تقديم خطاب الهوية الذي تتم تنشئة الطفل على أساسه، وخاصة ما يتعلق بالهوية الشخصية أو الفردية والهوية الجماعية، وذلك من أجل خلق تماهي فردي وجماعي لدى الطفل. وتقف الدراسة كذلك عند السيرة والسيرة الذاتية كمرتكزين أدبيين للخطاب الهوياتي المدرسي. وقد تبين من خلال تحليل عينة نصوص الكتب المدرسية عدم وجود توازن داخل الخطاب الهوياتي المدرسي، بمعنى أن الخطاب الذي يتم ترسيخه هو فردي أكثر منه جماعياً.

### Child Raising on Identity Through French Textbook in Moroccan Preparatory Schools

Mohamed Faoubar

Department of Sociology - College of Arts and Human Sciences  
University Fes - Morocco

### Abstract

This sociological study is concerned with comprehending the manifestation of identity and its utility transmitted by the French language textbook to school children enrolled in third-year preparatory school in Morocco. In particular, the study seeks, from a content analysis perspective, to provide an identity discourse upon which a child is socialized specially in relation to instilled personal, individual or collective identity. Moreover, the study embarks on the biography and autobiography as two literary bases of school identity discourse.

Document analysis of a sample of textbook content revealed an imbalance in the school identity discourse thereby instilling in the child an individual and a personal identity rather than a collective one.

## مقدمة:

تكتسي مسألة بحث إشكالية الهوية أهمية حاسمة في المجتمعات المعاصرة في زمن العولمة، وذلك لأن «غالبية الأفراد فيها لم يعد لهم معنى ثابت ومستقر للهوية، فهوياتهم تميل إلى التشتت والتجزئة على الدوام» (هارلمبس وهولبورن، 2010: 14). ومتى تعددت الهويات في المجتمع، لدى الأفراد والجماعات، كانت هناك حاجة ماسة على مستوى التربية لإبراز هذا التنوع والتعدد الهوياتي في مناهج النظم التعليمية لفائدة الناشئة. لأجل ذلك يغدو من الضروري استجلاء مدى حضور الهوية كمنظومة فكرية، وكتركيب بين الوحدة والتعدد ضمن أفق النهوض بالهوية باعتبارها أساس العلاقة بين الفرد والمجتمع. في سياق هذا المنظور نتوخى من هذه الدراسة كشف منطق خطاب الهوية من خلال تحليل مضمون عينة من نصوص الكتب المدرسية الثلاثة الموجهة إلى الأطفال المغاربة في التعليم الإعدادي (المستوى الثالث) باللغة الفرنسية، وهي اللغة الأجنبية الأولى الإلزامية في التعليم العمومي بالمغرب. ونؤكد في هذا السياق أن هذه الدراسة هي أساساً بحث سوسولوجي يهتم بتحليل كمي وكيفي لمضمون الخطاب المبحوث، ويتخذ الأداة الإحصائية للكشف عن فئاته ومؤثراته الأساسية.

## الإطار النظري:

تعرف الهوية بأنها إحساس بالذات «ينشأ حينما يبدأ الطفل بالتمييز عن والديه وعائلته، ويأخذ موقعه في المجتمع، فهي تشير إلى شعور شخص ما بمن هو (هارلمبس وهولبورن، 2010: 13). ومن ثم فالهوية *Identité* «متعددة المعاني تدل على الشعور بالانتماء كما تعني أساساً القدرة على التعرف على الذات، والوعي بالذات، والاعتراف بالذات من لدن الآخرين» (Ferréol, 2004: 86). وقد برزت نظرية الهوية بشكل رئيسي لدى جورج هربرت ميد (George Herbert Mead) حينما كشف دور التفاعل الاجتماعي في بناء الهوية الذاتية، وخاصة عبر التواصل اللغوي «إذ ينقاد الطفل تدريجياً إلى اكتساب أنا خاصة به بواسطة امتلاك العديد من الرموز الدالة» (Ferréol, 2004: 87).

وتنقسم الهوية بشكل عام إلى قسمين كبيرين هما الهوية الذاتية أو الشخصية والهوية الجماعية، ترمز الهوية الأولى إلى ما يتميز به الفرد عن الآخرين سواء على مستوى الاختيارات والسلوكيات، والتمثيلات التي تتبلور بدءاً من الطفولة وصولاً إلى الشباب، ثم إلى مرحلة الرشد فيما تتضمن الهوية الجماعية جملة ما يكتسبه الفرد منذ طفولته، وعبر التنشئة، أي: القيم والمعايير والتوجهات الثقافية، التي تربطه بالمجتمع، وخاصة ما يتعلق بالهوية الدينية والوطنية، والهوية الاجتماعية، والمهنية. ومن ثم «يبدو أن المجتمع هو الذي يصنع الهوية سياسياً واجتماعياً ويكسبها للفرد، وذلك من خلال الترابطات القوية التي تنسجها هياكل المجتمع» (Elias, 1991: 227).

يستعمل الفرد في حياته اليوم التي أصبحت تتعدد أكثر فأكثر تركيباً من الهويات الشخصية والاجتماعية والوطنية والقومية والمهنية، ويقوم بالتأليف بينها حسب الحاجة والسياق؛ لذلك، فالمناهج التربوية مدعوة في العالم العربي إلى تضمين التعدد الهوياتي في البرامج والخطابات المدرسية لتنشئة الطفل على أساس التلاؤم مع التحولات. «فالهوية

تتكون أساساً في الطفولة، وتستمر طيلة حياة الفرد، وهي نتاج التنشئات المتتابعة» (Dubar, 1991: 17)، كما أنها أي الهوية، تتبلور داخل اللغة «بتسمية الذات والأشياء على اعتبار أن اللسان، وعلى المستوى المعجمي، يفرض شبكاته اللفظية على أشياء العالم» (حجاج، 2003: 65). وواضح أن التمييز بين الهوية الشخصية والهوية الجماعية ليس إلا تمييزاً إجرائياً ذلك أن الفرد يمارس نوعاً من «التسوية الداخلية بين الهوية الموروثة والهوية المقصودة، كما يمارس تسوية خارجية بينه وبين الآخرين ومختلف المؤسسات التي يتفاعل معها» (Dubar, 1991: 116).

وما يهم أساساً في الهوية هو اعتبارها حالة دينامية غير ثابتة أو معطاة، يعاد بناؤها باستمرار بسبب الاختلالات التي تعترض حياة الإنسان، وتتشكل على الدوام عبر سيرورة متواصلة قوامها التفاعل المستديم بين الفرد وذاته وبينه وبين المحيط، واستناداً إلى التصور البنائي فإن الهوية تعتبر «سيرورة تاريخية غير معطاة بصورة قبلية، تبنى في إطار التماهيات المتغيرة ضمن التاريخ الجماعي والشخصي، فهي نتاج ذاتي وموضوعي، بيوغرافي وبنوي لمختلف سيرورات التنشئة» (Dubar, 1991: 111). وطالما أن الهوية عبارة عن تماهي مستمر (Identification) وتنميط (stereotyping) فهي تتبلور «عبر التمايز والتعميم، أي ما يصنع التفرد والاختلاف لدى الذات من جهة، وما يحيل على المشترك بين هذه الذات والجماعة من جهة أخرى» (Dubar, 2010: 3).

تتدخل مؤسسات الدولة لصناعة الهوية الجماعية كالانتماء والجنسية والمعتقد، وهي موارد للتماهي يستثمرها الفرد بطرق مختلفة في سياق التفاعل، وضمن هذا التفاعل يبني هويته الشخصية التي يستقل بها نسبياً عن الغير بما في ذلك أسرته وأقاربه. «ويرمز كل من الاسم وبطاقة التعريف وحرية الاختيار إلى الهوية الشخصية» (Kaufmann, 2004: 20)، وتقوم اللغة بدورها عبر أنساقها الصورية وسياقها التداولي على بناء التفاعل، مما ييسر تمكين الذات من التوليف بين هويتها الشخصية وهويتها الجماعية.

#### أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في:

- معرفة صورة وطبيعة الهوية التي يتم تعريفها عبر الكتاب المدرسي للغة الفرنسية بالتعليم الإعدادي (المستوى الثالث).
- التعرف على مدى تمكن نظام التعليم بالمغرب من إرساء معالم هوياتية منسجمة عبر الثقافة المدرسية يتم بواسطتها دمج المتعلم في النسيج الثقافي والمجتمعي، وفي انتمائه الوطني والقومي.
- معرفة مدى تكييف اللغة الفرنسية وفق المتطلبات والحاجات الثقافية والتربوية والاجتماعية المتعددة للمتعلمين، وكذا التغييرات العالمية، وبالتالي جعلها رافعة للهوية والثقافة المجتمعية.

مبررات اختيار الكتب المدرسية للغة الفرنسية:

يعزى اختيار الكتب المدرسية الأنفة الذكر والخاصة بمستوى الثالثة إعدادي / عمومي

## بالمغرب إلى ما يلي:

- أهمية دراسة معالم خطاب الهوية الموجه إلى التلميذ / المتعلم المغربي المنتمي إلى السياق العربي الإسلامي، وذلك بالاستناد إلى لغة أجنبية.
- يعد مستوى الثالثة إعدادي من أهم المستويات التعليمية والتربوية، لدى المتعلمين الأطفال، ومن ثم تبرز فاعلية خطاب الهوية من حيث درجة تأثيره في المتلقي اليافع، الذي لم يصل بعد إلى مرحلة المراهقة في المرحلة الثانوية حتى تشع لديه نسبياً بدايات الملكة النقدية والتماصف والاستقلال الذاتي.
- يرجع اختيار الكتب المدرسية الأنفة الذكر إلى نقص الدراسات الاجتماعية والنفسية التي ترصد إشكالية التنشئة الهوياتية للطفل، وخاصة في إطار ما يتعلمه من مفاهيم ومنظورات هوياتية تتضمنها الكتب المدرسية.

## سؤال الانطلاق:

هل التنشئة الهوياتية التي تنهض بها المدرسة بتدريسها للغة الفرنسية وعبر اعتماد كتب مدرسية مقررة كفيلة بتكوين المتعلم، وإعداده على أساس ترسيخ تماهيات ذاتية وجماعية تستجيب لحاجاته وتطلعاته من جهة ومقتضيات الإدماج المجتمعي من جهة أخرى؟

## الإشكالية:

تتمحور إشكالية الدراسة، حول معرفة أنماط البناء الهوياتي التي يتلقاها الطفل من خلال دراسة النصوص التي تتضمنها الكتب المدرسية الخاصة باللغة الفرنسية في التعليم الإعدادي بالمغرب.

وترمي هذه الدراسة السوسولوجية بشكل خاص إلى تبين مدى وجود انسجام فكري وتربوي بين التماهيات الذاتية والجماعية في الخطاب الهوياتي المدرس، علاوة على مدى استحضر الكتب المدرسية للمعطي الحضاري العربي الإسلامي والمعطي الحضاري الغربي.

## فروض البحث:

- ضعف الامتداد بين التماهيات الذاتية والتماهيات الجماعية في خطاب الهوية المدرسي المبحوث.
- تعدد موضوعات الهوية الشخصية أقوى حضوراً في خطاب الهوية المدرسي من موضوعات الهوية الجماعية.

## اتجاهات التحليل:

- دراسة متن الخطاب المدرسي المذكور آنفاً بالتركيز على النصوص التي تحيل على الهوية من خلال العامل اللغوي، ومن حيث ما تخفيه في مضامينها من رهانات رمزية وخلفيات إيديولوجية، وعبر ما تبثه من تصورات وأنظمة قيم ومواقف واتجاهات سلوكية.

- ربط خطاب الهوية بالتداول اللغوي في السياق المدرسي، وفق منظور سوسيو معرفي لا يختزل الخطاب في التعبير عن إيديولوجيا زائفة، وإنما ك مجال للصراع الرمزي، وكتعبير عن التداخل الثقافي اللامتوازن، ولا تكافؤ العلاقة باللغات في التعليم والمجتمع.

#### منهجية الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على منهج تحليل المضمون الذي يعتبر من أدق المناهج في تحليل أصناف الخطابات التربوية والاجتماعية، ويتعلق الأمر أساساً برصد تيمات وتوجهات عينة من النصوص (32) المتعلقة بالهوية والواردة في الكتب المدرسية المبحوثة، وهي كتب: المسار 2005، وزمن الفرنسية 2005، والعبور 2009.

#### تحديد المفاهيم:

##### الهوية:

من المعلوم أن «الهوية نتاج التعلم» (هارلمبس، وهولبورن، 2010: 105) بمعنى أنها تكتسب عبر التربية وخاصة المدرسية منها، ويقصد بالهوية إجرائياً واستناداً إلى تحليل عناصر المتن الخطابى المبحوث المعالم الأساسية والمؤشرات الدالة على مضمونها، لاسيما ما يتعلق بالجوانب الذاتية للهوية كصورة الذات، وتقدير الذات، وصيغة المشروع الشخصي كما تتبين من الرسائل والقصص ضمن نصوص عينة البحث، وما يرتبط كذلك بمظاهر الهوية الشخصية في قصة الحياة، وخاصة الطفولة، والزمن، والذكرى، والذاكرة، وما يقترن بالمظاهر الجماعية للهوية كالتنشئة الأسرية، والأسفار، والعلاقة بالحياة والموت، والتصنيف المهني والبعد الوطني والحضاري.

##### التنشئة:

تحدد التنشئة كما تمارسها المدرسة «من جهة باعتبارها تربية أخلاقية، ومن جهة أخرى فهي تعمل على إنتاج أفراد مستقلين، وذلك عبر عملية التعلم في أفق إدماج الناشئة بشكل فاعل في المجتمع» (غريب، 2009: 54). وتتضمن التنشئة في هذه الدراسة مجمل الأساليب أي: المعارف والمهارات، والقيم الأدبية، واللغوية، والفكرية التي يتعلم بموجبها الأطفال اليافعون في إطار المدرسة صورة الهوية ومفاهيمها ومجالاتها، وذلك باعتماد وساطة كل من المدرس والكتاب المدرسي. وبالتالي فالطفل يتعرض من خلال ممارسته للفهم، والتفكير، والحفظ، والتذكر، لعملية استدخال الطبع البداغوجي لمبادئ الهوية التي تترسخ لديه بشكل مستديم.

#### تقنيات تحليل النصوص:

إن ما نود دراسته بالأساس هو تحليل المتن الخطابى المكون من عينة تمثيلية من النصوص المتعلقة بالهوية، والواردة في الكتب المدرسية الثلاثة المقررة في مستوى الثالثة إعدادي / عمومي بالمغرب (المسار 2005، زمن الفرنسية 2005، العبور بالفرنسية 2009).



وقد اعتمدنا في هذه الدراسة التركيب بين منهج تحليل المضمون ومنهج تحليل الخطاب بالنظر إلى ما استخلصناه من امتدادات بين المنهجين في تحليل وتأويل الهوية في الثقافة المدرسية المبنية بواسطة اللغة الفرنسية تحديداً.

فإذا كان تحليل المضمون يعتبر «منهجاً قادراً على الاستغلال الأمثل والموضوعي، للمعطيات، فإنه بذلك يتصف بالموضوعية والكلية وبالخاصية المنهجية» (Mucchielli, 2006: 24) ومن ثم، فهو عبارة عن مجموعة من التقنيات توظف لتحليل النصوص باستعمال «أساليب نسقية موضوعية للوصف، تتيح التعاطي المنهجي الصريح مع مضمون النصوص في أفق تصنيف وتأويل عناصرها المؤسسة بواسطة الاستدلال» (Grawitz, 1996: 551)، ويهدف تحليل المضمون إلى تكوين المتن المدرس وبلورته وإعداده على أساس الشمولية، والتمثيلية، والتجانس، والملائمة، وذلك حتى تمثل عينة النصوص تمثيلاً موضوعياً المتن المتاح للبحث.

تتسم الكتب المدرسية الثلاثة المقررة بطابع التجانس؛ لأنها تتضمن نفس الكفايات المطلوبة في هذا المستوى من السلك الدراسي (الثالث)، وتزيل هذه الكفايات «يخص المرحلتين الخامسة والسادسة ضمن المسار الدراسي الخاص بتدريس اللغة الفرنسية في الإعدادي» (وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، 2002: 57) من خلال المراسلة (a correspondance) أي (الرسالة الشخصية، والرسالة الأدبية، والرسالة الإدارية، وطلب عمل)، وقصة الحياة أي (السيرة الذاتية، واليوميات، والسيرة الإخبارية، والسيرة الأدبية)، فضلاً عن تدريس عمل أدبي (روائي). من هنا، فالمؤلفات المدرسية تدور أساساً حول المنتاليات الآتية:

المعالم	الخطاب الهوياتي	المعالم	الخطاب الأدبي	روائي
المراسلة	قصة الحياة	المغامرة	الرحلة	نهاية المغامرة
1	2	3	4	5

وانسجماً مع أهداف البحث، تم انتقاء العينة من داخل المنتاليتين الأولى والثانية، أي: الرسائل وقصة الحياة، باعتبارهما تتضمنان المعالم النصية والدلالية والفكرية التي تحيل على الهوية، واستبعاد النص الروائي. وهكذا تم تكوين العينة على أساس تركيب جميع النصوص الحاملة للهوية ضمن الكتب / المؤلفات المدرسية الثلاثة كما يلي:

المجموع	المنتالية 2	المنتالية 1	الكتاب
32	قصة الحياة	المراسلة	Parcours: كتاب
	14	18	
42	24	18	كتاب: L'heure de français
24	13	11	كتاب: Passerelle
98	51	47	المجموع

استناداً إلى المتن المتاح للدراسة 98 نصاً تم اختيار «العينة المنتظمة» (DeBonville, 2000: 109) حيث يتم اختيار فرد أو وحدة (نص) بطريقة عشوائية في البداية، مرقماً في إطار متوالية من الوحدات أو النصوص بطريقة تسلسلية يتم الانتقال منها إلى الرقم الموالي بعد وضع مسافة رقمية وهي 3 بناءً على قسمة (المتن المتاح): 98 على 32 وهو حجم العينة المقررة والذي يغطي بشكل عريض مجالي الرسائل، وقصة الحياة. فمسافة 3،

هي أساس احتساب وحدات العينة التي تم تجميع عناصرها بطريقة تنازلية فيما يتعلق بالرسائل، وبطريقة تصاعديّة فيما يخص قصة الحياة حتى تعطى الفرص المتساوية لجميع النصوص في المتن المتاح لتمثل في العينة التي وضعت على أساس نسبة استطلاع 3/1 لتحقيق المبتغى العلمي المراد، وهو تحليل مضمون خطاب الهوية المدروس. وهكذا استحضرت العينة مجالين أساسيين (المراسلة وقصة الحياة). كما تم استيفاء جميع جوانب خطاب الهوية الوارد في الكتب المدرسية الثلاثة (الشمولية) سواء تعلق الأمر بالرسالة الشخصية، أو الرسالة الأدبية، أو رسالة الحالة (Circonstance) أو الرسالة الإدارية، أو طلب العمل وسيرة الحياة. أما فيما يخص قصة الحياة فتتضمن السيرة الذاتية، والسيرة الخبرية، والسيرة الأدبية. وعموماً فالعينة الخاصة بالمجالين المبحوثين قد صممت كما يلي:

#### عينة النصوص:

المجموع	قصة الحياة	المراسلة	المجالات
			الكتب
11	5	6	Parcours
8	4	4	Passerelle français
13	8	5	L'heure de français
32	17	15	المجموع

وهكذا وانطلاقاً من حجم العينة (32 نصاً) تم اعتماد تقنيات تحليل المضمون وخاصة تقنيّة النصوص في إطار فئات تحليلية دالة تم تبرير صلاحيتها باعتماد محكمين (4 أساتذة لمادة اللغة الفرنسية إعدادي) اثبتوا صلاحية تمثيلها الموضوعي، وتعبيرها الدقيق عن القواسم المشتركة لنصوص خطاب العينة المبحوثة بنسبة 90%. وهكذا تم اعتماد هذه العينة والوحدات الدالة التي تقوم عليها مع التوظيف الملائم «لوحة التسجيل ووحدة السياق، وضبط الفئات التحليلية لقياس تردها على مستوى الخطاب» (DeBonville, 2000: 124). وعلى صعيد تحليل خطاب الهوية فإنه من الضروري التمييز بين تحليل المضمون الذي يركز على تحليل السياق ودعائم النص، ومنها اللفظ المكتوب، والكلام، والأيقونة، وبين تحليل الخطاب، الذي يروم «تحليل الخصائص المعجمية والتركيبية التي تتمظهر في المقاطع النصية وخاصة الكلمة، والجملة، والنص» (DeBonville, 2000: 31). ونشير إلى أن الخطاب يتميز بكون مصدر إرساله قابلاً لانكشاف هويته سواء من داخل النص برصد مختلف الآثار اللسانية مثل الضمائر، والعلامات الدالة على المكان والزمان كهنا، والآن، أو خارجه باعتماد الأيقونة.

سبق أن أشرنا إلى أن موضوع هذه الدراسة هو تحليل مضمون عينة نصوص الكتب المدرسية المعتمدة في السنة النهائية من التعليم الإعدادي (العمومي) بالمغرب، وهي نصوص تنقسم إلى جزء خاص بالمراسلة (Correspondance) وجزء آخر خاص بقصة الحياة (Récit de vie) وهي تحيل إلى مقاطع من السيرة الذاتية ومقاطع من السيرة الغيرية لعدد من الكتاب والأدباء. وقد بلغ عدد نصوص الرسائل كما تمت الإشارة إلى ذلك سابقاً 15، وعدد نصوص قصة الحياة 17، أي: ما مجموعه 32 نصاً، وهو ما يشكل عينة الدراسة.

نطمح في هذه الدراسة إذاً إلى تحليل خطاب الهوية كما تنتجه اللغة الفرنسية وفق قواعدها وسنننها، وما تتضمنه من رؤية للعالم، وعلى هذا الأساس فتحليل المضمون لن يكتفي برصد المحتوى الظاهري للخطاب كما هو معهود في الأدبيات الكلاسيكية لهذا المنهج، وإنما سيغتنى برصد خصوبة اللغة التعبيرية للخطاب. كما يتعين التأكيد أيضاً أن خطاب الهوية كما تصوره النصوص هو خطاب سردي بالأساس، لكن ينبغي التمييز في هذا الإطار بين الرسائل الإدارية التي تتسم بلغتها التقريرية والرسائل العاطفية والحميمية من جهة، وبينها وبين نصوص السيرة الذاتية أو الغيرية التي يغلب عليها الطابع الأدبي السردي من جهة أخرى، وهي نصوص موجهة إلى المتلقي لأجل إنضاج هويته الشخصية، وبناء متخيله الذاتي انطلاقاً من رصد تجارب أخرى في الحياة.

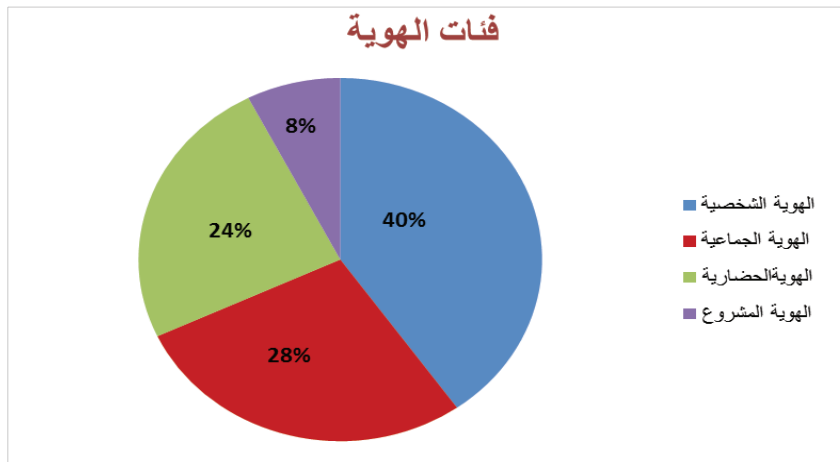
من هنا فقصص الحياة في عينة نصوص البحث وخاصة من خلال السيرة ما هي إلا أجزاء مقتطعة من متنها الأصلي، وذلك وفق منطق الانتقاء الخاص بالمؤلفين وألوياتهم البيداغوجية، أي الكفايات اللغوية المطلوبة لتمكين التلميذ من اكتسابها، ومن ثم كثيراً ما يتم التضحية بالمعنى من أجل أن يخضع النص لمتطلبات القاعدة النحوية، لأجل ذلك وجب مراعاة الطرق البيداغوجية الكامنة وراء انتقاء النصوص وتقطيعها.

#### أولاً - الهوية الشخصية:

بداية من المفيد تسليط الضوء على الفئات التحليلية الأربع التي تمت صياغتها على أساس تمثيلها لمضمون عينة النصوص، وهي:

- الهوية الشخصية.
- الهوية الجماعية.
- الهوية الحضارية.
- الهوية المشروع.

نشير بداية إلى أن تكرار العبارات الدالة على الهوية الشخصية أقوى من تكرارات باقي الهويات الأخرى في النصوص، مما يدل على محورية الهوية الشخصية في نصوص العينة المبحوثة، وهي علامة على الدور الأساسي المعطى للغة الفرنسية في بناء شخصية التلميذ كما تعلن ذلك مقدمات الكتب المدرسية، أي بناء الهوية الشخصية للناشئة. وهو ما يتضح من هذا الرسم البياني:



إن الفئات (Les Catégories) التي صنفناها، والتي حاولنا أن تطابق عينة نصوص البحث (32) هي نتيجة بناء توليفي أفقي وعمودي تكون على قاعدة قراءة معمقة للنصوص، باعتماد شبكة تحليلية لمفردات النص وعباراته وسياقه التحليلي، ونتيجة لخصوصيات عينة النصوص، فقد تم اختيار وحدة العبارة كفئة تحليلية أساسية سيراً على النوعية الأدبية لهذه النصوص، والتي تختلف في ذلك قياساً إلى النصوص السياسية أو التاريخية أو المقالات الصحفية.

عند دراسة جميع عينة نصوص البحث (باللغة الفرنسية) لاستجلاء معالم الهوية الشخصية اتضح أن المتغيرات والمؤشرات كافة تدور أساساً حول الذات وما يرتبط بها من تماهي (Identification) ذاتي وجماعي، بمعنى أن النصوص تقصد بناء صورة الذات لدى المتلقي وتحاول أن تضعه في سياق التفاعلات الاجتماعية وما يواجهه الإنسان في الحياة من أحداث جسام، وذلك حتى تتأقلم له حرية الاختيار بمفرده، وأن يعتمد في ذلك على ذاته، وخاصة ما يتعلق بمصيره ومستقبله الدراسي وأن لا يكون تابعاً في جميع قراراته للأبوين أو الأقارب. تلتقي في عينة النصوص إحالات متعددة على متغير الذات ضمن فئة الهوية الشخصية، منها أساساً استخدام مفهوم (Identification) بمعنى التقمص في النص الموسوم بـ: "الشخص الذي يسمى أنا" في الكتاب المدرسي، (Fertat, Lahssaini, Sekkat, & Benjeddi, 2005)، والذي تشرح فيه الساردة كيف تنظر إلى أخيها الرضيع، وهو الشخص الذي كانته في الماضي.

وقد استخلصنا من احتساب التكرارات الدالة على فئة الهوية الشخصية ما يلي:

جدول (1) الهوية الشخصية

النسبة المئوية	التكرارات	الذات
2.53	10	الولادة
1.52	6	الاسم والتسمية
6.07	24	الطفولة
10.12	40	الجسم
23.80	94	المشاعر
6.07	24	السلوك
6.07	24	أحكام القيمة
36.96	146	الزمان
3.54	14	الذاكرة والذكرى
3.30	13	الكلمات
99.98	395	المجموع

الميلاد:

ثمة مؤشرات دالة في الجدول رقم (1) \* على الهوية الشخصية، ففي الرسائل وفي مقاطع قصص الحياة يروي السارد تاريخ ولادته بالتفصيل، أي بالسنة والشهر والساعة، نجد هذا لدى سيمون دوبوفوار لما تحكي حدث ميلادها بقولها: «ولدت في الساعة الرابعة صباحاً يوم 9 يناير 1908 في غرفة أئانها ذو طلاء أبيض» (Elhajji, Hammoumi).

\* لا تبلغ النسبة المئوية 100 % بسبب التدوير Rounding .

74: 2005, Farissi &). وحينما يعلن جورج بيريك أنه قد «ولد يوم السبت 7 مارس 1936 في الساعة 9 مساءً في مصحة 19 شارع الأطلس بباريس» (Bouchikhi, Ait) 55: 2009, Bouserhane, Dali, Aghiat, & Laqabi). هنا يصل صاحب السيرة إلى تثبيت حدث الميلاد باعتباره معلمة أساسية في تاريخه الشخصي يؤرخ لولوجه عالم الحياة، إذ تصبح الهوية الشخصية قائمة على رمزية تاريخ الميلاد بمعناه الدقيق، فهل سيستحضر المتلقي تاريخ ميلاده وفق هذا التصور؟ ذلك ما يحتاج فعلاً إلى بحث خصوصاً وأن التأطير البيداغوجي للنصوص يطلب من التلميذ توظيف مرويات قصة الحياة مثل قصة سيمون دو بوفوار لبناء قصة حياته الذاتية.

ومهما يكن، فإن عينة النصوص المبحوثة لا تحيل إلى تاريخ ميلاد الأدباء، وغير الأدباء فقط، وإنما تتعرض لميلاد الملوك أيضاً (ميلاد الحسن الثاني)، أو الاحتفالات الدينية بمولد النبي صلى الله عليه وسلم مما يحول واقعة الميلاد إلى حدث يتداخل فيه الديني والسياسي والاجتماعي.

### الاسم والتسمية:

يتعلق الاسم بالسجل الثقافي والاجتماعي الذي يستمد منه الراشدون الأسماء التي يطلقونها على أبنائهم، فبعد ولادة الطفل يطلق عليه اسم (شخصي)، وبذلك يكتسب هويته أو عنصراً رئيساً من هذه الهوية. ويبدو أن الذات تتفرد بذاتها وتتميز عن الذات الأخرى بالاسم الذي تختص به. إذ يمثل تكرار لفظة الاسم في فئة الهوية الشخصية 1.52% في الجدول الأول، ومع ذلك فالتسمية لها دلالة رمزية، فهي من جهة اسم عائلي مشترك أو اسم نسبي «نسب ابن بطوطة» (78: 2005, Fertat, et al.) واسم شخصي. والملاحظ أن الاسم يحيل في الرسائل الإدارية إلى لفظ إداري رسمي، يصنف الفرد كتماهي اجتماعي وقانوني، ولكنه يتسلسل في السيرة إلى ذاكرة شخصية وتاريخ عائلي مشترك. تشرح الكاتبة يورسنار بأنها سميت باسم مارغريت وهي طفلة تيمناً بحاكمة ألمانية «كانت تدعى ماركرينا قبل أن يصبح اسمها بالنسبة للجميع الأنسة فرولين» (59: 2005, Fertat, et al.). وترمز يورسنار في القول السابق إلى التغيرات التي تطرأ على أسماء الأشخاص بسبب المكانة الاجتماعية أو الترقى المهني.

### الطفولة:

تحتل الطفولة مكانة متميزة في نصوص العينة بشكل خاص ليس من حيث الزاوية الكمية فحسب 6.07%، ولكن باعتبارها متغيراً يحيل على التماهي الذاتي أي التاريخ الشخصي للذات في قصص الحياة، حيث إن الطفولة ترمز إلى ماضي الشخص بما يحمله هذا الماضي من خبرات سارة ومحزنة وبآثار مطبوعة في الذاكرة. ذلك أن طريقة تعامل الذات مع الأشخاص والأحداث في مرحلة التنشئة الأولية توجه ولا شك مسار الذات سواء على صعيد انبناء التمثلات أو على صعيد تصريف السلوكات، علماً بأن هذه السلوكات قد تتغير بفعل التسويات التي تقوم بها الذات على مستوى التماهي الاجتماعي.

إن التصور الذي تكونه الذات عن نفسها بصدد طفولتها لا يطابق في الواقع هذه الحالة

من الماضي على اعتبار الفارق الزمني بين لحظة الحاضر ولحظة الماضي المسترجع في المتخيل، وذلك لأن الذات تختزن تمثلات ورموزاً تكونت في الحاضر عن الماضي، ولما تمارسه الذات من كبت لا شعوري للعديد من المظاهر المؤلمة في الطفولة. ويبدو أن السيرة بأشكالها المختلفة المترابطة فيما بينها تتخذ طابعاً روائياً حين تعتمد لغة الحكيم التي تغتني بالأساليب البلاغية وتترك الأثر النفسي على المتلقي.

نلمس في نصوص العينة استحضاراً لصورة الطفولة / المعاناة تبرز من خلال حدث الوفاة، وفاة الأب، أو الأم، أو أحد الأقرباء، ففي رسالة إخبار بوفاة يشار إلى «الأطفال الصغار (...) الذين يكابدون ألم فراق السيدة... التي توفيت بمكناس عن سن تناهز ثمانين سنة» (Elhajji, et al., 2005: 32).

والصورة الثانية تحدد الهوية انطلاقاً من تحديد الماضي، وهي صورة الطفولة الخيرة، التي ترمز إلى رؤية الأم لابنها الشاب وكأنه لا زال طفلاً صغيراً، وهي تعبير دال عن حبها وحنانها لولدها حينما ينفصل عن المنزل العائلي. تقول الأم على لسان السارد: «ابني يا حبيبي، عد إليّ أتوسل إليك، عد بالقرب مني، فكر في أنني مسنة ومريضة ووحيدة» (Fertat, et al., 2005: 24).

ثمة تكرار دال للطفولة الأولى في نصوص قصص الحياة بصورة تتبين معها تشكيلة الذات في وضعية الحاضر من منطلق تلوين الحاضر لرؤية الماضي، هنا تغدو الهوية أي: صورة الذات مرآة تتجلى فيها الاستمرارية بين الماضي والحاضر حين تجد الذات معنى لوجودها في هذا الاستمرار.

يرمز الجسم كذلك إلى هوية الذات فهو متغير دال، ذلك لأن ترميز ما هو جسمي في منتاليات الخطاب (10.12%) فيه تضمين لرؤية يتداخل فيها ما هو مادي وتخيلي وفني. إذ تقترن الإحالة على أعضاء الجسم خصوصاً في قصص الحياة وفي الرسائل الحميمية إلى حد ما - بالأحداث التي عانتها الذات في مرحلة الطفولة، وكذا وضعيتها الخاصة إلى غاية كتابة السيرة، فالذات على لسان السارد تصف حوادث الكسر، والعنف، ومناحي التكيف مع الأحداث، والتسويات التي قامت بها الذات قصد تجاوزها، وتوصيفها في المرويات دليل على الأثر الذي خلفته في المتخيل، أو في الذاكرة الموشومة.

#### المشاعر:

تعتبر المشاعر من أهم العناصر النفسية / الاجتماعية التي تنطوي عليها هوية الذات؛ لأنها تتكون في إطار التفاعلات بين الأنا والآخر، والملاحظ أن المشاعر تتوزع في نصوص العينة كما يلي:

جدول (2) أصناف المشاعر

النسبة المئوية	التكرارات	المشاعر
18.08	17	الصداقة
10.63	10	الحب
7.44	7	الفرح
5.32	5	الأمل
6.38	6	اليأس

7.44	7	الخوف
3.20	3	الاحترام
3.20	3	الحقد
8.51	8	الحساسية والانفعال
6.38	6	العاطفة
6.38	6	المعاناة
6.38	6	الحزن
10.64	10	أخرى
99.98	94	المجموع

يُستفاد من الجدول رقم (2)\* أن الصداقة والحب يعتبران من العناصر الرئيسية في صياغة مشاعر الذات في قصص الحياة (18.08% - 10.63%)، فمن خلالهما تنجلي هوية الشخص في تفاعله مع ذاته والآخرين، بمعنى أن الذات تتماهى مع الأب، الأم، أو الزوجة، والقريب هو الوسيط الدال بتعبير جورج هيربرت ميد الذي يربط الذات مع المجتمع.

يبرز الحب في عينة نصوص البحث كقيمة أخلاقية، إما في إطار وصف علاقة بين حبيبين باستحضار ماضيها علماً بأن هذه العلاقة تعد شكلاً من أشكال التماهي بين ذاتي، وإما في إطار وصف حب الأبوين لابنهما، واللافت للانتباه هو أن النصوص الفرنسية تعالج قضية الحب من خلال كتاب اللغة الفرنسية المدرسي، ولا تعرض في الكتب المدرسية للمواد الأخرى، هذا علاوة على أن 21 نصاً من نصوص العينة مستقاة من أعمال أدبية فرنسية في الغالب تعالج سيرة كتاب فرنسيين، أو سيرة شخصيات أخرى (السيرة الغريبة). أي أنها تحيل على سياق أوروبي، وذلك بنسبة 65.6% من مجموع نصوص العينة. فيما يقل عدد النصوص وهي مكتوبة باللغة الفرنسية تعالج سيرة كتاب مغاربة، أو سيرة شخصية مغربية أو شخصية فاعلة في المجتمع المدني.

تجتاز الذات ألم المعاناة 6.38% عند مواجهة تقلبات الحياة سواء كانت أحرزاً أو أفراحاً، وتتعاظم مع كل حالة حسب قدراتها، وحسب التسويات التي تقوم بها، لذلك تتطلب التنشئة الهوياتية إعداداً سيكولوجياً واجتماعياً للذات لمواجهة الهزات الشخصية عن طريق التمكين الذاتي (الإدراك / المعرفة / الفعل) بشكل يتاح لها التوليف بين الذاتي والموضوعي، بين المؤقت والدائم، بين الواقع والمآل.

يعتبر الخوف 7.44% أحد الأحاسيس المشروطة اجتماعياً، تخزنها الذات كصورة تخيلية عن ماضيها خاصة عند التعرض لظلم أو اعتداء، وفي الكتابة السيرية هناك تأريخ لأحداث الطفولة التي ظلت راسخة في الذاكرة تماماً كالحساسية، والانفعال، والعواطف، وغيرها من المشاعر الإنسانية.

#### السلوك:

تتضمن النصوص توصيفاً للسلوكات التي يرتضيها الفاعلون من خلال مراسلاتهم أو قصصهم، وتتردد على لسان السارد، وهي توحى ولا شك بالتفضيلات السلوكية والمعمارية وخاصة ما يتعلق بالمؤشرات التالية: اللطافة، والإخلاص، والصدق، والصراحة، وسلامة

\* لا تبلغ النسبة المئوية 100% بسبب التدوير Rounding .

الطوية. كما تحتوي النصوص كذلك على السلوكيات النقيض كالتهييج، والغضب، والفضول، واللامبالاة.

وواضح أن معيارية النصوص ترجع إلى علاقة السيرة بالسجل الأخلاقي باعتبارها سرداً للحياة من منظور أخلاقي وتخيلي.

#### أحكام القيمة:

ترتبط أحكام القيمة بالسلوك، وهي تتجلى في الجدول الأول من خلال نسبة التردد 6.07%، ويتضح من المعطيات أن الأحكام الإيجابية (16) أعلى من الأحكام السلبية (8)، وفي ذلك توليف لصورة إيجابية عن الذات من خلال الرسائل والقصص، وهكذا تبدو المؤشرات / القيم ذات المنحى الإيجابي الأكثر تكراراً من خلال النموذج الآتي:

عطلة جيدة - شتاء ممتع. أما ما يحيل إلى الأحكام السلبية فمنها " لم أقرأ أية مذكرات أو اعترافات لحرفيين فقراء وعمال " (Fertat, et al., 2005: 73).

#### الزمان:

عندما تتفاعل الذات مع الآخر، وتمارس أنشطتها فإنها تكون تصوراً عن الزمان والمكان، وفي الرسائل وقصص الحياة نجد مادة حيوية في الخطاب هي الزمان، إذ تصل نسبة الإحالة على مفردات / مؤشرات الزمان في الجدول الأول 36.96% وهي أعلى نسبة في الخطاب. وهذا يدل على محورية البعد الزماني في الرسائل وقصص الحياة، لأن كتابة السيرة ليست سوى قراءة في الفاعلية البشرية في الزمان. وبالفعل، فإن الذات تستحضر لحظات من الماضي وتحولها عبر الكتابة إلى لحظة حية في الزمن الحاضر. ففي النصوص تواريخ تتعلق بأحداث هامة تعرضت لها شخصية السارد كتاريخ الميلاد، المحدد بالشهر واليوم وأحياناً بالساعة. أو تاريخ وفاة قريب، أو التأريخ لحدث الحرب كحرب واترلو التي يصفها شاتوبريان بقوله: " خرجت يوم 18 يونيو 1815 في منتصف النهار من غاند (مدينة قرب واترلو) عبر باب بروكسيل، وكنت أسير بمفردي منتهياً من جولة لي على الطريق / الواسع، وكنت أحمل معي مذكرات سيزار (César)، وأنا أسير بحركة بطيئة منغمساً في القراءة، كنت في أكثر من مكان في المدينة لما خلعت سماع قصف يصم الأذان " (Elhajji, et al., 2005: 99).

هكذا تقوم الذات عبر إحياء لحظات من الزمن الماضي باسترجاعه عبر العلاقة الجدلية: ماضي / حاضر / مستقبل بإضفاء معنى على وجودها الحالي، وبالفعل " فإن إشكالية الهوية الشخصية لا تستطيع أن تتمفصل إلا ضمن البعد الزمني للوجود الإنساني " (ريكور، 2005: 250)، إذ تبرز المؤشرات الزمنية عبر تواريخ دالة، كالسنوات، والفصول، في الرسالة الإدارية على وجه الخصوص، وفي قصص الحياة، وهي هنا، تبرز معالم هوية شخصية تتطور وتتغير. ويتضح توزيع المؤشرات الزمانية في عينة النصوص كما يلي:



## جدول (3) المؤشرات الزمانية

المؤشر	التواريخ	المدد	المراحل	الفصول	لفظة الزمان	آخر	المجموع
العدد	104	08	17	8	5	4	146
%	71.23	5.48	11.64	5.48	3.42	2.73	99.98

يبين الجدول رقم (3) \* أن نسبة تكرار التواريخ في عينة النصوص تبلغ 71.23%. وتفصيلاً لذلك، فإن مؤشر السنوات يصل إلى 59 مرة، وهو يتردد في الرسائل بقوة، وعند التدقيق يتضح أن التواريخ حديثة العهد في النصوص تتراوح بين 1996 و2005، ومعنى ذلك أن الخطاب المبحوث ينحو نحو ترجيح الحاضر على الماضي، وهو مؤشر إيجابي في توجيه المتخيل لدى المتلقي نحو التركيز على معطيات الحاضر لا على الماضي البعيد، كالإحالة على بداية القرن السالف أو القرون السابقة، وهو ما يؤكد جنوح الخطاب نحو الراهنية والآنية، وهوية الزمان الآني. ولا بد من الإشارة إلى أن نسبة المراحل 11.64% تدل أساساً على استدعاء الأحداث الماضية، وخاصة تلك التي ترمز إلى معالم الحضارة.

## الذاكرة والذكرى:

تعتبر الرسائل الواردة في الخطاب الهوياتي المبحوث ذات وحدة عضوية، أما قصص الحياة فهي عبارة عن فقرات مقتطعة من سياقها الخطابى الأصلي كما أشرنا إلى ذلك سلفاً، ومع ذلك فهي منتقاة بعناية لتبليغ تصورات القائمين على تأليف الكتاب المدرسي بطريقة تحول دون التجلي والظهور. والواقع أن العناصر المكونة للهوية وهي الاسم والتسمية، والطفولة، والجسم، والمشاعر، والأحكام، والزمان، والذاكرة، والكلمات حينما تأتلف فيما بينها تكون صورة الذات أو الهوية الشخصية. ويجدر التذكير بأن «الفرد يتلقى ذكرياته حينما ينشأ طفلاً، إذ يغرّس فيه الأبوان التمثيلات التي تطبع حياته، وهويته وذلك لأنه في المجتمع يكتسب الفرد ذكرياته ويتذكرها» (Halbwachs, 1925: 7).

يتذكر الفرد الماضي انطلاقاً من معطيات الحاضر، لذلك فالذكريات الفردية تعد موارد تستغلها الذاكرة الجماعية لإعادة تركيز صورة معينة عن الماضي ترتبط بالأفكار المهيمنة في المجتمع، ثم إن الذكريات تتحقق داخل الخطاب، ومن ثم توجد علاقة بين الذاكرة واللغة، لأن أحداث الأسرة يتم تذكرها بالصور، وبالتلفظ أي: تلفظ الأسماء والأحداث. والملاحظ أن كلمة ذكرى تتكرر في النصوص بنسبة 3.54% داخل الفئة الأولى للبحث، عندما يتم الحديث عن ذكرى ابن بطوطة بين "نهاية رحلته وتاريخ وفاته" (Fertat, et al., 2005: 78)، أو عند استعراض «ديغول في مذكراته لذكرى تحرير فرنسا من النازية» سنة 1946 (Elhajji, et al., 2005: 111).

## الكلمة:

ترد لفظة الكلمة ضمن متغيرات الذات داخل فئة الهوية الشخصية 13 مرة في نصوص البحث، أي بنسبة 3.30%. وهي ترمز فعلاً إلى أن اللغة تشكل موضوعاً في قصص الحياة يكشف فيها السارد علاقته الاحتفالية بالكلمة وباللغة، وكأن الأمر يتعلق بالوظيفة الميطة لغوية، أي أن السارد يصف معاناته في تعلمها عندما كان طفلاً

\* لا تبلغ النسبة المئوية 100 % بسبب التدوير Rounding .

إلى طور ارتقائه وحيازة الكفاءة اللسانية، بل إن اللغة تعتبر أحد عوامل تطور الذات الفكرية. وذلك لأن اللغة التي تنطق بها الذات وتتكلمها وتفكر بها هي عنوان هويتها، ومجال لإظهارها وتجليتها. يقول السارد: " بأن تصريف فعل كان يرجع به عبر الذاكرة إلى فترة طفولته الأولى عندما كان يحفظ الصرف أي: في مرحلة التمدس (Fertat, et al., 2005: 53) وفي نص آخر نجد أن " أنا (Ann) تهجت الكلمة (تراب) عدة مرات ولم تفقد هيلين كيلير أياً من حركاتها " (Elhajji, et al., 2005: 64).

### ثانياً - الهوية الجماعية:

نتوافر في نصوص العينة المبحوثة على تصورات يتم بمقتضاها وضع المتلقي في إطار العناصر المؤسسة للهوية الجماعية، وخلق وضعيات لتبني مواقف واتجاهات تسمح له بالتماهي الجماعي.

ومعلوم أن الهوية الجماعية هي ما يشترك فيه الأفراد على مستوى الانتماء بدءاً من الانتماء العائلي والطبقي والمهني إلى الانتماء الوطني والديني والقومي، وكلما حصل الفرد على تنشئة ملائمة ازدادت حظوظه في التماهي الجماعي، وكلما كانت تنشئته تتسم بالاختلال والتفكك انعكس ذلك على مدى قدرته على خلق التماهي الاجتماعي المطلوب. فكيف تتحدد عناصر الهوية الجماعية في الخطاب الهوياتي المبحوث؟ وما هو السجل الذي يستمد منه الخطاب ذاك تصوره لهذه الهوية؟

تعتمد الفئة التحليلية الثانية في الخطاب أي: الهوية الجماعية على الجماعة والتدليل عليها بمتغيرات دالة، ومنها المشترك الجماعي كالدين باعتباره معتقداً جماعياً، والأسرة كمؤسسة اجتماعية أولية والأسفار كفرصة للتفاعل الثقافي، والحياة والموت باعتبارهما حدثين هامين يغيران وضعية الجماعة وهي الأسرة والقربان على الصعيد الديمغرافي. ثم الغنى والفقر، وهما يقيسان التفاوت الاجتماعي، والتواصل باعتباره أحد وسائط المجتمع المعاصر، وأخيراً الشخصيات السياسية وترمز إلى الهوية الوطنية. ونهدف من وراء تحليل مضمون نصوص العينة في إطار فئة الهوية الجماعية إلى " التحقق " من الفرضية التي مؤداها أن موضوعات الهوية الشخصية أكثر حضوراً في الخطاب الهوياتي المبحوث من موضوعات الهوية الجماعية. لكن وقبل تحليل العناصر المكونة للهوية الجماعية في نصوص العينة من الضروري تقديم الجدول الآتي:

جدول (4) الهوية الجماعية

النسبة المئوية	التكرارات	الجماعة
18.98	52	الأسرة
12.04	33	السكن
4.02	11	الأسفار
5.48	15	الدين
12.77	35	الحياة والموت
1.82	5	الغنى والفقر
4.74	13	الفئات المهنية
38.68	106	التواصل والإعلام
1.45	4	الشخصيات السياسية
99.98	274	المجموع

## الأسرة:

تبرز نصوص العينة في الجدول السابق رقم (4) \* نوعاً من التماسك الاجتماعي بين أعضاء الأسرة، يتضح ذلك في نوع العلاقة الحميمة القائمة بين الأم والابن، بين الأب والبنت، وبين الأسرة والأقارب. إذ يصل مؤشر التماسك الأسري من مجموع تكرارات الفئة التحليلية 18.98% الأمر الذي يبين أهمية الروابط الأسرية في التماهي الجماعي خصوصاً في الرسائل المتبادلة بين الأم والابن، أو بين أفراد العائلة والأقارب بمناسبة العزاء.

نقف على بعض التعابير الدالة على الترابط الأسري في نصوص العينة كما يلي: «وكما تعرفون سيدي المدير فإن ابنتي فاتن تلميذة في القسم الثالث بمؤسستكم، وقد كانت ضحية لحادثة أثناء فترة الاستراحة» (Elhajji, et al., 2005: 26). وفي رسالة أخرى تتعلق بحادثة وفاة تقول «إن السيد (أ. ل) وأطفاله الصغار وكل أفراد العائلة يشعرون بألم شديد من جراء الخسارة التي تكبدوها لفقدان السيدة زوجة....» (Elhajji, et al., 2005: 32).

وفي رسالة لشاب يافع إلى صديقه يقول: «أنت تعرف، أن اعتمادي الدائم على والدي لا يسبب لهما إزعاجاً إذا ما قمت بتقديم المساعدة لهما قليلاً» (Elhajji, et al., 2005: 32). وفي رسالة أخرى ودائماً في إطار تحديد وحدة السياق، وهي الأسرة كرمز للجماعة وكمجال لانبناء جزء من الهوية الجماعية، نتتبع رسالة موجهة من شاب فرنسي إلى أبيه: «أبي الحبيب، أتجه اليوم من القاهرة إلى سوريا، ولا أعرف هل سأتوصل منك برسالة في بيروت». وتقول رسالة أخرى من شاب فرنسي إلى أمه: «أمي الحبيبة لا أطلب منك شيئاً غير رؤيتك، لكنني صفر اليدين» (Fertat, et al., 2005: 25).

وعلى مستوى قصص الحياة نقف على التصوير التالي: «خرج أبي في منتصف النهار، فساعدت أمي على تغيير موضع الكتب. يتعلق الأمر لا أدري لماذا، بإعادة إنزال هذه الكتب من الطابق السادس إلى الطابق الخامس» (Fertat, et al., 2005: 53).

«ولد الحسن الثاني ابن محمد الخامس يوم 9 يوليو سنة 1929 بالرباط» (Bouchikhi, et al., 2009: 84).

«لقد كان أبي هو الذي ذهب إلى مقر البلدية للتصريح بولادتي، وأعطاني اسماً واحداً هو جورج، وصرح بأني فرنسي، هو نفسه وكذلك أمي كانا بولونيين لم يتجاوز هو (حينها) 27 سنة، كما لم تتجاوز أمي السن 23 سنة» (Bouchikhi, et al., 2009: 55).

وهكذا تتجلى الأسرة داخل الفئة التحليلية (الهوية الجماعية) من خلال الصور التالية:

- استوت صورة الأسرة كإطار للتلاحم العاطفي بين الأب والابن، بين الأم وابنها، هذا التلاحم يقدم إطاراً للإسناد المتبادل بين الفاعلين في الأسرة في إطار سيرورة الحياة اليومية، والتي تتطلب علاوة على الدعم المادي، والاجتماعي، الدعم النفسي ومشاعر الحب والود المخصصة للعلاقات الأسرية.

\* لا تبلغ النسبة المئوية 100% بسبب التدوير Rounding.

- صورة الأسرة النسب، وفي هذا الإطار تظهر بعض النصوص، وخاصة قصص الحياة النسب العريق لبعض الأسر، وامتدادها الجنيالوجي في الزمان كتعبير عن مكانتها الموقعية والرمزية.
- صورة الأسرة والإنجاب، وفي هذا الإطار تعبر النصوص عن حياة الأسرة وتجدها بميلاد أول طفل فتتوسع الأسرة بتوسع أعضائها.

#### السكن:

نلمس الحضور المورفولوجي للأسرة في السكن، فهو الفضاء الدافئ الذي يحتضن الحياة الحميمية، وهو الحاضن للذكريات العائلية، وهو كذلك الميراث الذي يستمر عبر الأجيال، وبالفعل فالأسرة تتعلق بالسكن والأرض، إذ هناك علاقة وثيقة تقوم بين الأسرة والأرض عبر السكن. ترتيباً على ذلك، كيف تنتظم مؤشرات السكن في نصوص العينة؟

تقول سيمون دبو فوار في مقطع من مذكراتها:

«ولدت في الرابعة صباحاً يوم 9 يناير 1908 في غرفة تطل على شارع راسيل في الطابق الخامس كانت الشقة صغيرة، ولكنها كانت معرضة بقوة للشمس» (Elhajji, et al., 2005: 74).

«ولدت في مدينة أفنيون، داخل المدينة شارع لكار توري رقم 3، ولكنني نشأت في البادية» (Fertat, et al., 2005: 56).

«إن المنزل الذي وقع فيه هذا الحدث أي (الولادة) يوجد موقعه في شارع لويس رقم 193، لكنه اختفى منذ خمس عشرة سنة حينما التهمته بناية أقيمت على أنقاضه» (Fertat, et al., 2005: 59).

يبرز السكن 12.04% في نصوص العينة كمتغير دال على سياق المجتمع الغربي منه إلى سياق المجتمع المغربي أو المغربي، وذلك بإحالاته على الأسرة النووية دون الأسرة القرابية والأسرة الممتدة، وعلى المنزل الحضري دون المنزل القروي.

#### الأسفار:

تعد الأسفار بمثابة الترحال الذي تقوم به كل من الجماعات والأفراد من أجل المتأقفة أي: النقل الحضاري، ومنه التحويل الثقافي، وهو أحد المداخل لتكوين الهوية الجماعية، ومن بين نصوص البحث هناك نص / مقطع مخصص لوصف رحلة ابن بطوطة الرحالة العربي الشهير، وكتابه تحفة الأنظار بما هو معلمة في علم الإناسة تبلور في العصر المريني، ويتتبع النص السفريات التسع التي قام بها ابن بطوطة عبر العالم، وهو من النصوص القليلة التي تربط المتلقي بحضارته (Fertat, et al., 2005: 78).

#### الدين / الأديان:

لا يتم استحضار الدين في نصوص العينة وفق تصور ما عن الهوية الدينية باعتبارها إما أحد مرتكزات الهوية الجماعية، وإما أساس لها وتعبير عن جوهرها، وإنما الأمر يتعلق

بجمل مبنوثة هنا وهناك في مساحة الخطاب تعكس البعد الإيماني كما في العبارة التالية: (إننا لله وإنا إليه راجعون) (Elhajji, et al., 2005: 32). وأخرى تصف البعد الاجتماعي للدين، كما تتجلى خصوصاً في الرسائل، وهي تحيل على طقوس احتفالية بمناسبة العودة من الحج أو في مناسبات العزاء. وهناك ما يرمز إلى البعد السياسي الديني عند توصيف ملك المغرب كأمر للمؤمنين. ففي رسالة وجهها ابن لأبيه نجده يقول: «لقد تمكنا بالتناوب من مشاهدة عيد الفصح الخاص بالأقباط، والإغريق، واحتفال الأتراك بولادة النبي، والاحتفال بعودة الحجاج من مكة». (Elhajji, et al., 2005: 47).

ما يستشف من نصوص الكتاب المدرسي، هو وجود رؤية مبطنة توحى للمتلقى بتعايش الأديان، دليلنا على ذلك استحضار المسيحية من خلال الإحالة على تجارب وطقوس الموت لدى الإنسان الأوروبي، هاهنا يتضح أن النصوص تضع المتلقي في صورة مفاهيم دينية حول المسيحية ستدفعه إلى التساؤل حول مقومات الدين المسيحي لا بد من معرفتها، لكن ليس ثمة تصور واضح حول الهوية الدينية الإسلامية في نصوص الخطاب باللغة الفرنسية، مما يدل على سيادة منظور يتم بموجبه توزيع اللغات المدرسية بحسب أنواع المعارف، فالمعارف المتعلقة بالدين الإسلامي والتراث، والهوية الوطنية، تجد حضورها في كتب اللغة العربية، أما قضايا الذات، والهوية الشخصية، والعلاقة بالآخر عموماً فيتم اعتماد اللغة الفرنسية واللغات الأجنبية الأخرى لتصريفها. ما يدل على ذلك هو أن الكتاب المدرسي للتربية الإسلامية، يقدم منظوراً للهوية الدينية باعتبارها أساس جميع الهويات: الأخلاقية، والدينية، والاجتماعية، والقروية، والجماعية ومظاهر الحياة العقلية، والتواصلية والحقوقية والبيئية.

### الحياة والموت:

يُستفاد من قراءة النصوص وتفحصها وتحليل مضمونها أن لفظتي الحياة والموت تتكرر 35 مرة بنسبة 12.77% وتندرج قضية الحياة والموت في إطار جدلية الحياة القائمة على المتناقضات، وعلى صيرورة الوجود الإنساني، وفي هذا الإطار كيف تعالج مسألة الحياة والموت كمستوى محدد للهوية الجماعية؟

تعزى أهمية القضية أي: الحياة والموت في نصوص العينة لكون معطى الرسائل، وقصص الحياة تتعلق أكثر بهذه الجدلية، ذلك أن الحياة هي عبارة عن وجود تفاعلي وصراعي تنتهي بموت يؤرخ لميلاد جديد، ففي رسائل العزاء تنكشف مسألة الموت كقضية وجودية، أي: حالة إنسانية، تتطلب من الجماعة التأخي والتآزر قصد مواجهة آثارها، وفي ذلك تتعلم الذات التماهي الجماعي. كما تنكشف الحياة كصيرورة متصلة، وذلك لأن السارد يسترجع الماضي، وهو يختزن لحظات السعادة، ولحظات الشقاء والحزن. تقول إحدى النصوص: «أعرف بعد وفاتي أنه لن يكون هناك شخص أو قريب أو صديق يأتي إلي قبري ليذرف عليّ دموعاً» (Fertat, et al., 2005: 73). وفي نص يتعرض لقصة حب: «دخل حياتي في فبراير 1932 لكي لا يخرج منها أبداً (...) يمكن أن أتذكر اليوم والساعة» (Bouchikhi, et al., 2009: 61).

على العموم ينكشف مفهوم الحياة ك لحظة تاريخية ينجلي فيها منعطف ذاتي كواقعة

حب، أو زواج أو علاج من مرض، أو تخلص من إعاقة، أو نجاح دراسي ومهني، فكل حدث من هذا القبيل فيه نوع من مراجعة الذات وإعادة بنائها.

### الغنى والفقر:

لا يمنح الخطاب المبحوث لعبارة الغنى والفقر نفس ما يعطيه من أهمية للمؤشرات السابقة وخاصة التواصل، والإعلام، والأسرة والسكن... إذ لا تتجاوز نسبة التكرارات في الجدول السابق 1.82%. ويبدو أن الخطاب لا يستحضر الفقر إلا حينما يتعرض لسياسة الدولة في محاربة الفقر، ولا يشير إلى الغنى إلا عندما يصف حياة هيلين كيلير ليبرز منشأها العائلي المحظوظ، ولا يوجد في النصوص ما يحيل على التفاوت الاجتماعي من منطلق أن التوصيف أو التصنيف المهني يعتبر أحد معالم ومميزات الهوية الجماعية التي يوضع فيها الفرد ترتيباً للعلاقات الاجتماعية السائدة، تماماً كما تقوم الدولة بتصنيف الأفراد استناداً إلى بطاقة الهوية لتيسير عملية ضبطهم ومراقبتهم وتوجيههم وهي مسألة تدرج في صميم الهوية الجماعية المفروضة. فهل معنى هذا أن الخطاب يبخر البعد الاجتماعي / المهني في التصنيف الهوياتي؟ إننا نؤكد ذلك جزئياً، انطلاقاً من المعطيات الكمية المتعلقة بالتوزيع السوسيو مهني 4.74%. وترتيباً على ذلك، فإن المعطيات والألفاظ الدالة على التوزيع المهني قليلة منها: مدير- رئيس أعلى للقوات المسلحة - قنصل - سفير... إلخ.

وواضح أن الخطاب، ينص على التواصل والإعلام كدعامة لبناء الهوية 38.68% واعتبارهما أساس المجتمع الحديث وبوابة المستقبل، وذلك بالجمع بين الكفاءة الاتصالية والكفاءة اللغوية، وما يدل على ذلك هو التردد الكبير لمفردات التواصل في نصوص البحث.

### الشخصيات السياسية:

يكشف البناء الخطابى المبحوث ميلاً إلى تثبيت تصور معين للهوية الوطنية كعنصر مكون للهوية الجماعية، ذلك لأن الانتماء القومي أي: الوطني هنا - أو الشعور بالهوية المشتركة يمثل أحد الشروط الأساسية «لظهور مجتمع سياسي متماسك، جوهره الإحساس بالانتماء إلى نظام سياسي له إقليم محدد» (نوير، 2011: 18). إلا أن ضعف دلالة الهوية الوطنية في الخطاب 1.45% يدل على دونية مكانتها في مساحة الخطاب لدى المؤلفين، فهل توصيف الهوية الوطنية لا يتحقق إلا باللغة العربية وفي الكتب المدرسية الخاصة بها؟ أليس حرياً أن تكتب نصوص الهوية الوطنية باللغة الفرنسية كذلك لترويض هذه اللغة على التعبير عن الهوية الوطنية المغربية؟

### ثالثاً - الهوية الحضارية:

نسعى في إطار الفئة الثالثة من تحليل مضمون عينة النصوص المتعلقة بالهوية الحضارية، إلى رصد ما تسميه الأدبيات التربوية بالهوية الحضارية المغربية، وذلك قصد التحقق من الفرضية التي تقول بغلبة الهوية الشخصية على الهوية الجماعية في الخطاب الهوياتي المبحوث، وبالتالي رصد مدى اكتساب المتعلم للبعد المستقبلي للهوية من خلال قياس أولي لدرجة انتقال هذا التصور إلى الكتاب المدرسي.

والحقيقة أن استدعاء مفهوم الهوية الحضارية في هذا البحث يعتبر مفيداً على الصعيد المنهجي من حيث كونه يشكل فرصة لتسليط الضوء على رؤية الخطاب الهوياتي المبحوث للعلاقة بين الذات والآخر في سياق محلي وعالمي أصبح يطرح المسألة الحضارية كإطار «جديد» للتناقضات العالمية عوضت الصراع الإيديولوجي الكلاسيكي بين الرأسمالية والاشتراكية. فكيف يتناول الخطاب مسألة العلاقة بين الذات والآخر؟ قبل تقديم المعطيات المتعلقة بهذه المسألة، من المفيد الوقوف على المعطيات التالية في الجدول الآتي\*:

جدول (5) الهوية الحضارية

النسبة المئوية	التكرارات	التنوع
4.58	11	القانون والعدالة
2.91	7	الفاعلون والمؤسسات السياسية
16.25	39	الأدب
7.91	19	الحرب والصراع
4.58	11	الأرض
63.75	153	الدول والمجموعات القومية
99.98	240	المجموع

#### العدالة والقانون:

تنتظم في إطار هذه الوحدة مجمل الصيغ التعبيرية التي تحيل على القانون والعدالة، ومن هنا حضور مفاهيم الجريمة والعقاب، وقانون المعاملات، وحقوق الإنسان، وهي لا تمثل سوى 4.58% من مجموع فئة الهوية الحضارية، مما يؤكد ضعف الرهان على العلاقة بالآخر، وخاصة فيما يتعلق بالمواطنة التي لا يتم طرحها في علاقتها بالديمقراطية، علاوة على البعد المستقبلي للهوية. ففيما يتعلق بحقوق الإنسان نقرأ في إحدى النصوص أنه «مع مجيء الملك محمد السادس نال المغرب والمغاربة ما لم ينالوه قبل عهده، حرية الرأي والتعبير واحترام حقوق الإنسان واستئصال دور الصفيح، ومكافحة الإقصاء والفقر» (Bouchikhi, et al., 2009: 9). ويبدو أن صاحب النص يبرر صلاحية القول بانتقاء العناصر الحجاجية بطريقة تخدم مقصد القول، وذلك بهدف تبليغ المتلقي معنى ممارسة السلطة والسياسة في المجتمع المغربي.

#### الفاعلون والمؤسسات السياسية:

يندرج في إطار هذه الوحدة مفاهيم: الحزب السياسي، البرلمان، الفاعلون (رئيس الدولة – السفير – القنصل). وللتدليل على صيغة استخدام هذه المفاهيم يتم تصوير الحياة السياسية بالتركيز على سيرة الملوك ومنجزاتهم، ولا يتم تسليط الضوء على الفاعلين السياسيين الآخرين في الحقل السياسي. وبالتالي يتم اختزال الهوية الوطنية في وعي المتلقي في مكون محدد دونما استحضار باقي المكونات الأخرى (Bouchikhi, et al., 2009: 84).

#### الأدب:

تتعلق هذه الوحدة بكل ما يتعلق بالإنتاج الأدبي والإبداعي 16.25% الذي يعبر عن

\* لا تبلغ النسبة المئوية 100% بسبب التدوير Rounding.

مناقفة مثمرة، وهي أساس التفاعل الحضاري بصورة تصبح معها الهوية الحضارية تركيباً بين أنماط مختلفة من التنوع اللغوي والثقافي. لكن عينة نصوص الخطاب واعتباراً لكونها تحيل بنسبة 65.60% على العالم الأوروبي والفرنسي بخاصة، فإن أسماء الأدباء الأكثر تكراراً هم الأدباء الفرنسيون الذين تتعزز أسماءهم في متخيل التلميذ بصورهم أو بالعلامات الأيقونية، وذلك لأن الإدراك البصري يعد أقوى تغلغلاً في الذات لكونه يخاطب اللاشعور، ومن الأدباء: جان جاك روسو، وشاتوبريان، وإميل زولا، وموبسان، وسيمون دوبوفوار. وترتيباً على ذلك لا يشعر المتلقي بامتداد بين ذوقه الأدبي وثقافته مع مضامين نصوص هؤلاء الأدباء، وذلك لأنه لم يتم إدراج نصوص كتاب مغاربيين أو عرب تعالج الهوية الحضارية العربية بلغة الآخر. وليس في هذا القول ما يدعو إلى انغلاق ثقافي بقدر ما هو دعوى للموازنة بين القومي والعالمي في الثقافة المدرسية تلافياً لاستلاب الهوية، واستنكافاً عن أية نرجسية أو تضخيم للذات.

تبرز بعض النصوص معارك أوروبية (واترلو) كما في نص لشاتوبريان، وخطاب ديغول حول تحرير فرنسا من النازية (1946)، لكن أليس من الأجدر بمسؤولي التربية موضوعة أحداث الاستقلال والكفاح الوطني عبر نصوص مغاربية في نفس سياق خطاب ديغول لكي تكون اللغة الفرنسية معبراً لى التلميذ إلى تاريخه وهويته الوطنية، ويكون أقدر على استخدامها بالنظر إلى أهمية العامل الوجداني في تفضيل اللغة وعشقها وتقريبها إلى المتلقي.

يتحدث ديغول بتاريخ 26 أغسطس بباريس ويقول: «آه، إنه البحر، حشد ضخم تجمهر من جهة الممر يصل إلى مليوني نسمة تقريباً (...). يتعلق الأمر اليوم باسترداد شعب لذاته عن طريق مشهد الفرحة وبداهة الحرية (التي نالها). لقد كان مسحوقاً بالهزيمة وأسر العبودية» (Elhajji, et al., 2005: 111).

لا يتأتى إدراك التلميذ لهويته الوطنية وطريقة انبثاقها بعد معركة الاستقلال إلا بصياغة شعوره الوجداني باطلاعه على أدب المقاومة الوطني قبل الأجنبي، تماماً كما يؤطر الفرنسيون وعي ناشئتهم بالهوية الوطنية قبل رصد تجارب هويات أخرى. ولا تدل وحدة الأرض على معنى الدولة / الأمة ضمن مجال مادي ترابي محدد في نصوص الخطاب وإنما تأخذ بالأساس معنى وظيفياً أساساً يرتبط بالسكن، وهو ما يجعلها غير مرتبطة بالوطن.

أما ما يتعلق بالمحيط الطبيعي، فينحو الكتاب المدرسي نحو تنمية إدراك المتلقي بمعالم الطبيعة: السماء - البحر - الماء - الثلج - المطر - العاصفة - الهضبة - الأرض. واستدعاء هذه الألفاظ / المؤشرات مرتبطة ولاشك بالإحالة البارزة في الخطاب على توزيع الدول والمجموعات القومية ليس بطريقة قصدية، ولكن بطريقة ذكية عبر استعمال اللغة، وذلك للإيحاء بأن إدراج المجموعات القومية ذو طابع وظيفي ولا يرتبط بمسمى فكري أو تربوي أو سياسي.

#### الدول والمجموعات القومية:

من خلال طريقة توزيع الألفاظ أي: أسماء الدول وتكرارها في النصوص المبحوثة،



تتضح الإحالة على إفريقيا (بلدان إفريقيا) بنسبة 29.41% بما يوازي الإحالة على أوروبا تقريباً 28.75%، وهو ما يبين فعالية المرجع الأوروبي وخاصة الفرنسي، وتصريفه لدى المتلقي باعتباره مرجعاً، وهو ما يظهر في الجدول الآتي\*:

جدول (6) المجموعات القارية والقومية

النسبة المئوية	التكرارات	المجموع
29.41	45	إفريقيا
28.75	44	أوروبا
24.18	37	الشرق العربي
2.61	04	المحيط الهندي
8.50	13	آسيا
6.53	10	أماكن وبلدان أخرى
99.98	153	المجموع

أما الإحالة على المشرق العربي 24.18% فهي مرتبطة بالدين الإسلامي، وبكون المشرق مهبط الوحي، وهي دليل على استحضر نسبي للانتماء العربي الإسلامي. علاوة على هذا يقل تكرار لفظتي آسيا وأمريكا في الخطاب قياساً إلى الحضور القوي لفرنسا وأوروبا، مما يوضح أهمية المعطى الغربي في صياغة وعي المتلقي بصدد العلاقة بين الذات والآخر، ووعي الفوارق والقواسم المشتركة في الهوية الحضارية.

#### رابعاً - الهوية المشروع:

تتعلق الفئة التحليلية الرابعة بالهوية المشروع وهي تعد امتداداً للهوية الشخصية، ومن ثم فإن تخصيص فئة للهوية المشروع يندرج أساساً في إطار تسليط الضوء على رؤية نصوص البحث للمشروع الشخصي للتلميذ أو مشروع حياته كأحد أسس هويته الشخصية. فعلى ماذا يعول الخطاب في تكوين رؤيته لهذا المشروع من منطلق الإعداد التربوي والمعرفي للتلميذ لحيازة مهنة أو بلورة مشروع خاص يتلاءم مع قدراته؟

لا تتأتى الإحاطة بإشكالية الهوية المشروع في نصوص الخطاب المبحوث قبل استعراض هذا الجدول\*:

جدول (7) الهوية المشروع

النسبة المئوية	التكرارات	نوع النشاط
33.78	25	التعليم والتكوين
29.72	22	المالية والتجارة
10.81	8	المقاولة
12.16	9	العمل والشغل
13.51	10	الرياضة
99.98	74	المجموع

#### التعليم والتكوين:

يبرز التعليم والتكوين كوحدة معجمية أساسية في الخطاب المبحوث 33.78%، إذ

\* لا تبلغ النسبة المئوية 100% بسبب التدوير Rounding .

تتركز مجمل المصطلحات والكلمات الدالة والمعبرة عن هذه الوحدة في صنف الرسائل في الخطاب، وهي المتعلقة بطلبات الشباب المتخرج للعمل والموجهة لمديري المقاولات، وفيها تتكرر مصطلحات الجامعة، والتكوين، والتدريب، ودبلوم البكالوريا.

تقول إحدى الرسائل التي يطلب فيها أحد التلاميذ التسجيل بالمعهد الجامعي للتكنولوجيا بفرنسا «بما أنني في القسم النهائي للبكالوريا لشعبة العلوم الاقتصادية بثانوية ابن سينا بفاس لي الشرف بأن أطلب منكم قبول طلب تسجيلي بمؤسستكم في المحاسبة وتدبير المقاولات» (Elhajji, et al., 2005: 13).

والواضح أن الخطاب ينحو نحو تصريف منظور خاص للتربية والتعليم والتكوين من خلال رصد تكرار الألفاظ التي يحتويها المعجم المعتمد، هذا المنظور لا ينص بأن التكوين الجاد يعتمد التعليم الطويل والأكاديمي القائم على المعارف النظرية، وإنما أن التعليم النافع هو التعليم التقني الذي يمكن صاحبه من حيازة خبرات وكفاءات تقوده إلى الحصول على مهنة في سوق الشغل في مغرب اليوم الذي يحتاج إلى كفاءات تقنية لإرساء التنمية. ومن هنا، تنحو الرسائل منحنى تعزيز التوجيه التقني التجاري والاقتصادي عبر تثبيت أبعاد الهوية الشخصية.

#### المالية والتجارة:

وترتيباً على ما سبق نلاحظ مؤشر المالية والتجارة بنسبة 29.72%، وهو يؤكد صلاحية هذا التوجه في الاختيارات التعليمية للطالب المقبل على تكوين مشروعه الشخصي التكويني والمهني، لذلك نلمس في الخطاب مصطلحات تتعلق بعلوم الاقتصاد كالتدبير والمحاسبة، والضريبة، والفائدة، والفاتورة والخبرة (Expertise). وعلى هذا الأساس يدعو الخطاب المتلقي ضمناً لولوج التوجهات العلمية والتقنية أكثر من التوجه إلى الاختيارات الأدبية التي ليس لها منافذ واسعة في سوق الشغل. ولا شك أن سياق الخطاب مرتبط بمعضلة بطالة الشباب المتعلم في المجتمع، والحائز على شهادات عليا أدبية وعلمية، ولكنه لا يجد شغلاً سواء في القطاع العام أو القطاع الخاص، ومن هنا سعي الخطاب إلى تحسيس المتلقي بأهمية الاعتماد على النفس في تكوين مشروع ذاتي مهني (خاص) يكون منطلقه الأساس حيازة خبرات تعليمية في مجال التكوين المقاولاتي.

ويمكن التدليل على ما سبق بأمثلة هامة، وهي أن الشباب عموماً عندما يبحث عن مهنة ضمن القطاع الخاص في التعليم، أو في شركات، ومؤسسات تجارية فإنه يصطدم بضعف الأجور المعروضة عليه التي لا تكفي لسد حاجاته الأساسية. من هنا فهو يتمسك بالعمل في القطاع العام نظراً لارتفاع أجوره قياساً إلى القطاع الخاص، وأمام ظاهرة إشباع القطاع العام بالأطر، أخذت الدولة تشجع الشباب العاطل على خلق مشاريع خاصة بالتعاونيات والمقاولات أو المشاريع الفردية والثنائية التجارية، والفلاحية، والخدماتية، وتحاول بلورة برامج التكوين والتعليم والمساعدة للشباب قصد إنجاح مشاريعه الخاصة.

#### المقولة:

في إطار الحديث عن التوجيه التقني كأساس للتكوين والتعليم والتربية، نرى نصوص

الخطاب تبث في وعي المتلقي ومن خلال اللغة، أهمية المقابلة، كإطار للتدبير المعاصر للنشاط الاقتصادي 10.81%. ومعلوم أن المقابلة اليوم أصبحت الإطار المعقلن لتدبير الخدمات، خصوصاً في إطار الاقتصاد الرقمي، وفي عالم الشبكات الذي أضحي مجالاً للتبادل التجاري، والاقتصادي والثقافي. ولا شك أن تحضير الشباب المتعلم لحيازة المشروع الشخصي الذي يعتبر الدور المهني مرتكزه الأساس يرجع إلى «ضرورة اكتساب الفرد في المجتمع المعاصر لهوية مهنية، بمستوياتها المختلفة وبمخاطرها المتعددة» (Dubar, 1991: 164) طبقاً لتنوع المهن: تربية، خدماتية، إدارية، عسكرية، عامة وخاصة، وما تفترضه سيرورة التمهين من أدوار، متجانسة أولاً، ومن تعارضات واختلالات، سواء بسبب توظيف الفاعلين للكفاءات، أو للسلطة في تدبير العلاقات.

### العمل والشغل:

انسجاماً مع التحليل السابق، يعتبر الشغل أحد المفاهيم التي لا يوليها الخطاب المبحوث اهتماماً كبيراً 12.60%، وهو أمر مفهوم لكون المتلقي لا زال تلميذاً في التعليم الإعدادي يحتاج إلى مزيد من التكوين والتأهيل. ثم إن مقاصد التكوين تروم تعديل تمثلاته ومنتظراته إزاء الشعب والاختصاصات الدراسية بشكل مبكر بما ينسجم وقدراته، ومع ما هو مطلوب في سوق الشغل. وحتى إذا انقطع عن التعليم في مرحلة التعليم الإعدادي التي هو فيها يكون ملماً ومطلعاً على المجالات المهنية المطلوبة في الاقتصاد المعاصر، وبذلك يصبح مؤهلاً لاختيار شعب التكوين المهني التي تتلاءم ومستواه الدراسي.

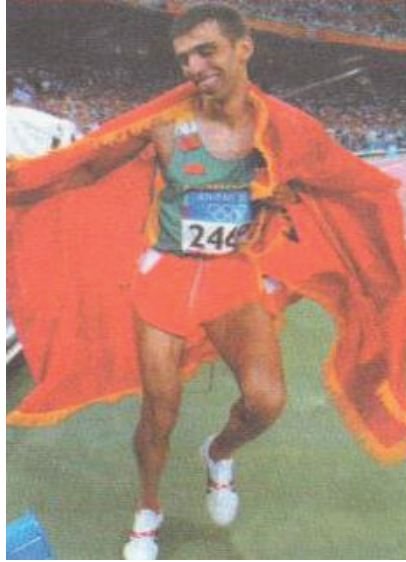
### الرياضة:

تعتبر الرياضة اليوم من أهم النشاطات التي أصبحت توفر للمختصين فيها على مستوى التكوين والممارسة اندماجاً مهنيًا، وأصبحت بالتالي مع التوظيف الإعلامي لفنون الرياضيات المختلفة، وخاصة كرة القدم كلعبة تاريخية وموروثاً اجتماعياً لدى فئات الشباب أحد الأبعاد الأساسية للهوية الوطنية. «إذ ينص كوفمان على أن كرة القدم قفزت اليوم إلى أحد أبعاد التماهي الوطني» (Kaufmann, 2004: 130).

وبالفعل، فالخطاب المبحوث يعيرها الأهمية اللازمة، إذ تصل نسبة تردد العبارات الدالة على الرياضة 13.51%. ونشير إلى أن الدولة تستغل الرياضة لإذكاء شعور الوحدة، والتماهي مع الدولة لدى المواطن كإطار للوحدة الوطنية، وذلك باستغلال الفوز في العديد من مباريات كرة القدم لتكريس الطقس الاحتفالي بالأعلام الوطنية، لذلك فإن التأثير الكبير الذي تمارسه الرياضة اليوم يتطلب توجيه الأطفال نحو النموذج الرياضي إذكاءً للاستيهامات والتخيلات المرتبطة بهذا المجال، واستثماراً للطاقات في مجال الإبداع الرياضي.

يقدم الخطاب المبحوث أحد النصوص الدالة والمؤثرة على وعي وإدراك المتلقي، في اتجاه استثمار متخيله لجهة إبراز النموذج الرياضي كأساس للهوية المهنية وذلك عند استعراض سيرة حياة البطل المغربي السابق في العدو الريفي هشام الكروج يقول النص:

- «1974: ولادة هشام الكروج بمدينة بركان، على بعد 60 كلم من مدينة وجدة.  
 1988: المشاركة في الألعاب المدرسية وتحقيق نتائج ممتازة سنة 1988.  
 1995: حصل على الرقم الثاني في بطولة 1500م في Göteborg.  
 1996: أصيب في حادثة في أثناء اجتياز الألعاب الأولمبية بأطلنطا.  
 1997: حاز على بطولة العالم في 1500م بأثينا» (Bouchikhi, et al., 2009).



نجد في الكتاب المدرسي / عبور بالفرنسية (Bouchikhi, et al., 2009)، وبالضبط في الصفحة 76 نص السيرة أعلاه - وهو بمثابة نشاط تعبيرى يستعمل في لعب الأدوار من طرف التلاميذ- يتعلق بتقديم سيرة البطل العالمي الكروج طلبها أحد الصحفيين الرياضيين لإدراجها في المجلة الرياضية التي يمثلها. وصورة البطل الرياضي في الجانب الأيمن من الصفحة والمستقاة من مجلة Tel quel (10/4) سبتمبر 2004 وضعت للمتلقى / التلميذ في التعليم الإعدادي ليمثل ملاحم البطولة، وهو ينظر إلى البطل مزهواً حاملاً العلم الوطني. وتؤكد الصورة توليفاً بين الأيقونة والخطاب في توجيهه وعي المتلقي والتأثير عليه لاتخاذ النموذج الرياضي أساساً للحلم بمستقبل مشابه، ومعبراً سريعاً نحو الترقى الاجتماعي، خصوصاً وأن البطولة الرياضية تقترن بالقفزات الكبرى على الصعيد المالي والاجتماعي هذا ودون تأطير الرياضة في إطار وعي مدني، وكأن الخطاب يحول البطولة التي هي استثناء إلى قاعدة، ومن دلالات الصورة يمكن استحضار ما يلي:

- تركيز الصورة على اللون الأحمر على مستوى الراية المغربية، واللباس الرياضي، دليل على إرادة تجييش عواطف المتلقي نظراً لما يمثله اللون الأحمر من إذكاء للطاقة وخلق للعواطف الساخنة لديه.
- تأثير الصورة لدى المتلقي حينما تخلق لديه تعاطفاً كبيراً وخصوصاً حين يتعلق الأمر بالنشاطات الرياضية، ويزداد مفعول التعاطف عندما تندرج الصورة في السنن الثقافي للمتلقى، أي: ما يتعلق بسنن الألعاب وسنن الموضة وسنن أسماء أعلام وغيرها..
- فعالية الصورة تكمن أساساً في وظيفتها، إذ تستحضر المرجع في غيابه وكأنه

نسخة للواقع، وهي تقود المتلقي إلى التخيل، بينما تتأسس وظيفة اللغة على تغييب الشيء واستعادته تخيلياً.

لكن من الملاحظ أن الخطاب المبحوث بقدر ما يجنح نحو إكساب المشروع الشخصي الطابع الإجرائي حينما يؤكد على البعد المقاولاتي والخبرة في التكوينات الدراسية إلا أنه يقع في فخ مثالي، حينما يقدم رسائل طلبات الدراسة أو العمل للشباب دون أن يقابلها بنصوص تعرض أجوبة مديري المقاولات، وهو بذلك لا يضع المتلقي في صورة الواقع، أي ما يحبل به من أزمات، واختلالات، أو ما يحتمله من قابليات ضعف الإدماج والانفتاح والتواصل من طرف المؤسسات، أي ملامسة إمكانات الواقع وحدوده.

### الخلاصات والدروس المستقاة:

تشهد نظم التربية والتعليم في العالم العربي اليوم تحديات جسيمة ناجمة عن التحولات المتسارعة على الصعيد العالمي في نظم المعرفة والتربية والاتصال. وقد انعكست هذه التحولات في ثقافة الفاعلين أفراداً وجماعات، وفي سلوكياتهم، وعلاقاتهم الاجتماعية. وقد أصبح من الضروري التفاعل الإيجابي مع هذه التحولات، نظراً لانتقال المجتمعات إلى أطوار جديدة، أي: ما بعد الحداثة والعولمة، ومن أهم التحولات التي سرعت من وتيرة تصاعدها - عولمة الاتصال والتواصل - نجد تنشيط الهويات وتعدديتها بشكل أدى إلى تفكك النمط التقليدي للهوية الذي كان ينحصر لدى الإنسان العربي في الدين والقومية والإثنية، ومن ثم تبلور معالم هوياتية جديدة: شخصية، وطبقية، ومهنية، وجيلية، وجنسية، وعبر مجتمعية أو عولمية ناتجة عن تطور تقسيم العمل وطغيان ما هو عالمي على ما هو محلي، وتداخل التقليد مع التحديث، وما هو داخلي مع ما هو خارجي، علاوة على التغيرات الناتجة عن التعليم وتكوين النخب.

لذلك يعد نظام التعليم من أهم النظم المؤسسية في المجتمع العربي الكفيلة بإنتاج خطاب هوياتي مركب، موحد ومتعدد وتأطير الناشئة على أساسه من أجل ترسيخ وبعيها بذاتها، وقدرتها على التكيف مع التغيرات، والتقريب بين الهويات في عالم يمتاز بالصراع الهوياتي وتمكينها من الكفاءات والمهارات اللازمة حتى تكون قادرة على التوليف بين الذات والآخر، التعدد والوحدة، بين التنوع والمشارك ثقافياً وحضارياً في مجتمع تعددي ديمقراطي متماسك.

لذلك يغدو من الضروري إرساء وعي هوياتي تربوي عبر المناهج الدراسية قصد مساندة التغيرات العالمية، وصياغة خطاب الهوية وفق حاجات وانتظارات الفرد والجماعة في المجتمع العربي حتى يصبح فاعلية ثقافية وتربوية ترمي إلى إغناء الهوية الذاتية والاجتماعية للناشئة. وفي إطار هذه الدراسة، اتضح أن المنهاج الدراسي الخاص باللغة الفرنسية في التعليم الإعدادي بالمغرب يحاول تكوين الهوية الشخصية لدى الطفل المغربي من منظور تربوي حديث وهذه ميزته الأساسية، وهو بذلك يزاحم التنشئة التقليدية التي تنحصر في ترسيخ الهوية الجماعية. ومع ذلك فهو لازال دون بناء خطاب هوياتي واضح المعالم يروم تنشئة المتعلم في إطار استحضار مستويات الهوية الجماعية للمتلقى باللغة الفرنسية.

هكذا يتضمن الخطاب بعض معالم الهوية الشخصية من خلال استحضار نصوص مستقاة من الأدب الفرنسي، وهي ذات الهوية التي نلاحظها باهتة في نصوص منهاج اللغة العربية، وكأن هذا المنهاج يتماهى مع التقليد بالتركيز على الهوية الجماعية، فيما تنماهى نصوص اللغة الفرنسية مع الحداثة بالتنصيص على الهوية الشخصية.

تظهر معالم الهوية الشخصية في الخطاب الهوياتي المبحوث في ثلاثة معالم رئيسية: هي التسمية (هوية الذات)، وفي الإحالة على مرحلة الطفولة باعتبار أن ذكرياتها الراسخة لدى الذات تلعب دوراً تكوينياً في بناء الهوية الشخصية للفرد، علاوة على اللغة، حيث إن تعلم اللغة يشكل منعطفاً حاسماً في بلورة كيان الفرد وتكوين رأسماله اللسني.

تتكون الهوية الشخصية والاجتماعية للفرد في العلاقة بالآخر، إلا أن هذا الآخر نجده يحدد صورة الذات، ويسهم في بلورتها. لذلك أبرزت النصوص أهمية الصداقة والحب كمكونين أساسيين في الهوية الشخصية يعبران عن التماهي البين ذاتي، والاجتماعي والانفتاح تجاه الأبوين والإخوة، والجنس المخالف، ومحاولة خلخلة الطابوهات التي تسكن وعي المتلقي، وخاصة ما يتعلق بالحب المسكوت عنه لدى المراهق تجاه الجنس الآخر.

يعتبر الانتماء العائلي، وسيرورة الحياة العائلية بما تشهده من أفراح وأحزان أساس الهوية الاجتماعية للفرد، وفي المجتمع العربي تتميز العائلة عن مثيلتها في المجتمع الغربي بقوة الروابط الجماعية، وتبعية الفرد للجماعة، وفي المقابل ترتبط العلاقات العائلية في الغرب بتنشئة الطفل على أساس الاستقلالية والفردانية.

ومن المؤكد أن نصوص البحث قد كشفت تعددية الهوية ومنها الهوية المهنية، كأساس للانتماء الاجتماعي للفرد في المجتمع المعاصر، واتجهت إلى اعتبار المشروع الشخصي للطفل المتمدرس أهم مرتكزات الهوية المهنية، وهو المشروع الذي ينبغي أن يبني على أساس التوجه التقني والمقاولاتي باعتباره نموذجاً للنجاح المهني والتقدم الاجتماعي. وهنا يطمح المنهاج الدراسي إلى تعديل تمثيلات المتعلم، نحو الاعتماد على الذات والمبادرة الشخصية والإبداع في بناء المشروع الذاتي لكن دون وضع المتلقي أمام حالات الإخفاق والأزمة.

ومن أهم الخلاصات البارزة بصدد المنهاج الدراسي للغة الفرنسية الموجه لتلاميذ التعليم الإعدادي بالمغرب أنه لا يقدم نصوصاً تخص معالم الهوية الحضارية التي ينتمي إليها المتلقي، وإنما يوضع في سياق قصص الحياة الخاصة بالعالم الأوربي وليس بالمجال المغربي، ومن هنا تزداد الحاجة لتوظيف اللغة الفرنسية للتعبير عن الهوية الخاصة بالمتلقي في إطار منفتح بطبيعة الحال، بمعنى في إطار المتعدد والمشتبك. وعموماً تكشف نصوص البحث ضعف حضور التوزيع الاجتماعي والمهني للأفراد والجماعات، وكذلك الهوية الوطنية في مقابل الإعلاء من شأن التواصل والإعلام، كما يحيل الزمان في نصوص البحث إلى الحاضر والآنية، وبالتالي هناك جنوح إيجابي للخطاب نحو الحاضر وتوجيه أفق المتلقي نحو المستقبل.

ولا شك أن اللغة التعبيرية للخطاب بالتأكيد على ضمير المتكلم، وعلى الأفعال ذات

الطابع السببي وعلى الروابط والنعوت الذاتية، وبصيغة اعتمادها على الأفعال الإنجازية أحياناً قد استحضرت بعض المعالم اللغوية للهوية الشخصية، وهي بذلك حاولت صناعة لغة تعبيرية تهدف إلى إرساء ذاتية تعبيرية لدى الطفل المتلقي، وذلك بإغرائه لسرد سيرته الخاصة، وحكي بعض معالم هويته الشخصية من جهة وانتظاراته من جهة أخرى، وذلك حتى يتأتى انخراطه في تنمية ذاته، والتواصل مع الغير محلياً وعالمياً.

## المراجع

### المراجع العربية:

- المملكة المغربية. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي (2002). *الكتاب الأبيض: الاختيارات والتوجهات المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية*. الرباط: المغرب.
- حجاج، كلود (2003). *إنسان الكلام*. ترجمة: رضوان ظاطا، بيروت: المنظمة العربية للترجمة، نشر وتوزيع دار الطليعة للطباعة والنشر.
- ريكور، بول (2005). *الذات عينها كآخر*. ترجمة: جورج زناتي، بيروت: المنظمة العربية للترجمة.
- نوير، عبد السلام (2011). *الاتجاهات المعاصرة في دراسة الثقافة السياسية*. مجلة عالم الفكر، 40 (7-45)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- غريب، عبد الكريم (2009). *سوسيولوجيا المدرسة*. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
- هارلمبس، ميكائيل، وهولبورن، مارتن (2010). *سوسيولوجيا الثقافة والهوية*. ترجمة: حاتم حميد محسن، دمشق: دار كيوان للطباعة والنشر والتوزيع.

### المراجع الأجنبية:

- Bouchikhi, A., Ait Bouserhane, R., Dali, M., Aghiat, A., & Laqabi, S. (2009). *Passerelle Français 3<sup>ème</sup> année du cycle secondaire collégial*. Rabat: Afrique rient.
- DeBonville, J. (2000). *L'analyse de contenu des médias. de la problématique au traitement statistique*. Paris: Bruxelles: De Boeck Université.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand colin.
- Dubar, C. (2010). *La crise des identités*. 4<sup>th</sup>ed. Paris: PUF.
- Elhajji, P., Hammoumi, G., & Farissi, M. (2005). *Parcours, séquences d'apprentissage du Français 3<sup>ème</sup> année du cycle secondaire collégial*. Rabat: NADIA Edition.
- Elias, N. (1991). *La société des individus*. Paris: Fayard.
- Ferréol, G. (2004). *Dictionnaire de Sociologie*. Paris: Armand Colin.
- Fertat, A., Lahssaini, Y., Sekkat, H., & BenJeddi, T. (2005). *L'heure de français 3<sup>ème</sup> année du cycle secondaire livre de l'élève*. Rabat: Librairie papeterie nationale.
- Grawitz, Z., M. (1996). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz.
- Halbwachs, M. (1925). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Http: bibliothèque Uqac. uquebec. Ca /index. Htm.
- Kaufmann, J. E. (2004). *L'invention du soi une théorie de l'identité*. Paris: Armand Colin.
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu*. 9<sup>th</sup>ed. Paris: ESF.

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



والكتاب نتاج قراءات فاحصة للعديد من الإنتاج الأدبي للطفل، تمت قراءتها ووضع المراحل العمرية المناسبة لها وذلك وفق أسس علمية.

والكتاب أيضاً يمثل نشاط الهيئة العالمية لكتب الأطفال - فرع الكويت (KUBBY)، وذلك خدمة للأطفال وأولياء أمورهم والمعلمين.



## 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](http://www.ksaac.org.kw)

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

ترسل جميع المكاتبات على العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

ص. ب: 23928 - الصفاة: 13100

دولة الكويت

هاتف: 24748250، 24748479، فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: [haa49@ksaac.org.kw](mailto:haa49@ksaac.org.kw)

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

## العلاقة بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلبة المراهقين الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز

أ. رمزي خليل يوسف

أكاديمية ساندس الوطنية

عمّان - الأردن

د. أحمد محمد الزعبي

قسم علم النفس والتربية الخاصة

كلية الأميرة عالية - جامعة البلقاء التطبيقية - الأردن

### الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلبة المراهقين الموهوبين، وشملت العينة (385) طالباً وطالبة موهوبة من طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، وقد طبقت الدراسة مقياسين؛ هما مقياس المهارات القيادية الذي اشتمل على أربع مهارات قيادية (المبادأة، التكاملية، السيطرة، الاعتراف). ومقياس تقدير الذات الذي يقيس تقييم الطالب لنفسه. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات ارتباطية إيجابية بين درجات أفراد العينة على مقياس تقدير الذات ودرجاتهم على المهارات القيادية الأربع (المبادأة، التكاملية، السيطرة، الاعتراف)، بالإضافة إلى الدرجة الكلية على مقياس المهارات القيادية، كما توصلت الدراسة إلى تفوق الإناث على الذكور في الدرجة الكلية للمهارات القيادية، وأظهرت النتائج تفوق طلبة الصف الثامن في المهارات القيادية مقارنة مع طلبة الصفين التاسع والعاشر. في حين لم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائية تعزى للجنس، والصف في تقدير الذات لدى عينة الدراسة.

## The Relationship Between Leadership Skills and Self- Esteem Among Adolescents Gifted Students in King Abdullah II Schools for Excellence

Ahmed Mohammad Alzoubi

Al-Balqa' Applied University

Jordan

Ramzi Khaleel Yousef

Sands National Academy

Amman, Jordan

### Abstract

The current study aimed at investigating the relationship between the leadership skills and self-esteem among adolescents gifted students. The sample included (385) gifted males and females students, enrolled in the 8<sup>th</sup>, 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> grades in king Abdullah II schools for excellence. The research instrument included two surveys which aimed at investigating the leadership skills of the students, whilst the other aimed at measuring their self- esteem. The results showed a positive self-esteem of students and leadership skills both as an aggregate score or as separate categories (initiating, integration, domination and confession). In addition, females scored higher than males did on the leadership scale; the 8<sup>th</sup> grade gifted students scored higher than both 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> grade on the leadership scales; while non-statistical differences were noted for gender and class level as far as self- esteem is concerned.

## مقدمة:

يشهد العالم بدخوله العقد الثاني من الألفية الثالثة تنافساً قوياً بين الأمم المتطورة في شتى المجالات، سواء الاقتصادية منها، أم السياسية، أم الاجتماعية، أم الإدارية، أم غير ذلك، وتسعى هذه الأمم لمجاراة هذا التنافس من خلال التركيز على جوانب القوة لديها، ومعالجة جوانب ضعفها، وإن كل ذلك لا يتأتى إلا من خلال الاهتمام بالمهارات القيادية، والخصائص العقلية والشخصية المتميزة لدى أبنائها وخصوصاً الموهوبين منهم، فمن الجوانب الشخصية التي يجب توافرها في القائد تقديره لذاته قبل كل شيء، ثم تقديره لذوات الآخرين وهذا أمر يسهم في تحقيق النجاح الشخصي والاجتماعي معاً.

وتعد القيادة عملية يقدم فيها الأفراد أفضل ما لديهم لتحقيق النتائج المرجوة، وتتعلق بتوجيه الأفراد للتحرك في الاتجاه السليم، والحصول على التزامهم، وتحفيزهم على تحقيق أهدافهم، وهناك بعض المقولات المشهورة في هذا الصدد التي مفادها أن المديرين يفعلون الأشياء بطريقة صحيحة، لكن القادة يفعلون الأشياء الصحيحة (Mart & Semrud, 2004).

ويشير كارنيس (Karnes, 1999) إلى أن الشخصية القيادية للطلاب الموهوبين ينبغي أن تتمتع بالذكاء، والمرونة، والقدرة على الإبداع، والنشاط والمثابرة، بالإضافة إلى القدرة على الإثارة والإقناع، والمبادأة والمبادرة، والصبر والتفهم والفهم، كما ينبغي أن تتميز بالقدرة على إتقان العمل، والتجرد، وينبغي أن تتمتع الشخصية القيادية بالقدرة على استخدام الطرق الديناميكية التي يتعامل بها الفرد، وتخدمه في تحديد مشكلاته التي تتطلب اهتماماً عاجلاً، وتحليلاً جيداً، ومعالجة مستفيضة لكل معطيات الموقف، وإلى جانب ذلك تتميز الشخصية القيادية للطلاب الموهوبين بالقدرة على مجابهة المشكلات التي يصعب حلها، معتمداً في ذلك على مساندة المجموعة الطلابية التي ينتمي إليها ومستخدمها معرفته وفهمه لخصائص هذه المجموعة استخداماً وظيفياً واعياً. كما تتمتع الشخصية القيادية للطلاب الموهوبين بثقته بنفسه وقدرته على غرس هذه الثقة بالآخرين الذين يحاولون قيادتهم.

ويمكن أن يستمد الطالب الموهوب سلطته القيادية من قدرته على التأثير في الآخرين والتأثر بهم التي تعتمد على درجة تدريبهم ودرجة معرفتهم، وهذه تشكل مصدراً آخر لقدرتهم القيادية، حيث نجد الطلبة التابعين يتأثرون بما يقوله ذو الخبرة والمهارة والمعرفة، فإذا اعتقد الطلبة التابعون أن الطالب الموهوب لديه خبرة واطلاع، ومعرفة فإنهم يميلون إلى تقبل توجيهاته لكونهم يشعرون بأن توجيهاته ستؤدي إلى تحقيق الأهداف المرغوبة، كما يظهر الطالب الموهوب قدرة عالية على اتخاذ القرار، ويأخذ دور القائد في أي عمل جماعي، ويلجأ إلى الآخرين عند طلب الأفكار والمقترحات (باناجيه، 2007).

وقد افترض أفوليو وجاردنر (Avolio & Gardner, 2005) بأن أحد الخصائص المميزة للقادة الموهوبين إحساسهم العميق بذواتهم، وتتمثل الذات لدى الفرد بالمعرفة التي يمتلكها عن نفسه، بحيث تساعده هذه المعرفة في تنظيم سلوكياته وجعلها ذات معنى.

وتوجد علاقة قوية بين تطور الشخصية القيادية ومكونات الهوية الذاتية للفرد كتقدير الذات، والوعي بالذات، ومعرفة الذات، فعالية الذات، وتوافق الذات، فعلى سبيل المثال إذا

امتلك الطالب الموهوب تقدير ذات إيجابي انعكس ذلك على شخصيته القيادية بشكل إيجابي (Klenke, 2007).

وقد ميز العلماء مثل سميث (Smith) بين مفهوم الذات وتقدير الذات، فمفهوم الذات يشير إلى مفهوم الفرد ومدرسته ونصواته حول نفسه، بينما يشير تقدير الذات إلى الجانب التقييمي والانفعالي، فيمثل الحكم على النفس، بالإضافة إلى اتجاه القبول أو الرفض لها، ويشير إلى معتقدات الفرد تجاه ذاته، وباختصار فالأشخاص الذين يحملون مفهوم الذات يمثل خبرة ذاتية ينقلها للآخرين عن طريق التقارير اللفظية، ويعبر عنها بالسلوكيات المختلفة (عبد الحافظ، 1982).

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تبنى الأمم أمالاً كبيرة على طلبتها الموهوبين؛ لأنهم سيكونون قادة المستقبل، فهم سيقودون المجتمع نحو التقدم والتفوق، وهؤلاء القادة الموهوبون لا يرضون بمعايير متدنية المستوى، لأن مثل هذه المعايير لا تتناسب وطموحاتهم. وتعد المهارات القيادية من المهارات المتميزة لدى الطلبة الموهوبين، لأنها تتطلب تضامناً مهارات متنوعة لدى القائد؛ فمهارات التفكير التي يتميز بها الطلبة الموهوبون عموماً ضرورية للقائد في معالجته للمشكلات التي تواجهه، والمهارات الاجتماعية أيضاً ضرورية للقائد في طريقة تعامله مع الأفراد المرؤوسين وإقناعهم والتواصل معهم بإيجابية، أما مهارات الذات ومنها تقدير الذات، فإنها ضرورية للقائد في كل مجالات القيادة، وذلك لأنها تمثل سمات شخصية القائد، فإذا لم يكن الأفراد المرؤوسون مقتنعين بشخصية القائد، فلن يكتب لهذا القائد النجاح مع هؤلاء الأفراد حتى لو امتلك مهارات تفكير متميزة أو مهارات اجتماعية مناسبة، ومن هنا فإن تقدير القائد لذاته من العوامل الرئيسة في نجاحه.

وتعد مرحلة المراهقة مرحلة مفصلية في شخصية الطلبة عموماً والطلبة الموهوبين خصوصاً، حيث إن الموهوبين كغيرهم يمرون بهذه المرحلة، وقد يكون وقعها السلبي عليهم أكبر من غيرهم نظراً لما يتميزون به من حساسية مفرطة، ومن قدرات عقلية عليا، وهذه الخصائص قد تؤثر سلباً على نظرهم لأنفسهم وللآخرين، وهذا بدوره يظهر مفهومهم لذواتهم، ومدى تفعيل ما يمتلكون من مهارات تفاعلية وقيادية.

وقد تم تأسيس مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز لاحتضان الطلبة الموهوبين وتنمية مهاراتهم وقدراتهم في مختلف المجالات سواء أكانت العلمية أم الشخصية أم الاجتماعية، وذلك لأن الاهتمام بهم وتوجيههم يجعلهم مؤهلين مستقبلاً لأن يكونوا قادة في مهن مرموقة، لذا فلا بد من فهم مهاراتهم الشخصية واحتياجاتهم، للعمل على رفع مستوياتهم الشخصية والانفعالية وجعلها أكثر توازناً مع ما يمتلكون من قدرات عقلية متميزة، وهذا سيعود بالفائدة على الموهوب نفسه وعلى المجتمع ككل، وعلى الرغم من ذلك فما زال الاهتمام بمهارات القيادة، والسمات الشخصية كتقدير الذات لدى طلبة هذه المدارس لا يرقى إلى المستوى المأمول، إذ لا يتم التركيز عليها بشكل كافٍ مقابل التركيز على الجوانب العلمية والأكاديمية، ولا يتم إعطاء الطلبة أدواراً قيادية مبرمجة في البيت والمدرسة والمجتمع لشعورهم بالمشكلات الحقيقية في المجتمع، واقتراح حلول لها.

وبالتحديد فقد جاءت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلبة المراهقين الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) في درجة المهارات القيادية لدى الطلبة المراهقين الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز تعزى لمتغير الجنس؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) في درجة المهارات القيادية لدى الطلبة المراهقين الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز تعزى لمستوى الصف الدراسي (الثامن، التاسع، العاشر)؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) في درجة تقدير الذات لدى الطلبة المراهقين الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز تعزى لمتغير الجنس؟
5. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) في درجة تقدير الذات لدى الطلبة المراهقين الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز تعزى لمستوى الصف الدراسي (الثامن، التاسع، العاشر)؟

#### هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة بشكل رئيس إلى الكشف عن العلاقة بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلبة المراهقين الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، كما هدفت إلى المقارنة بين هؤلاء الطلبة في المهارات القيادية، وتقدير الذات تبعاً لجنسهم ومستوى صفهم الدراسي.

#### أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من أهمية فهم العلاقة بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلبة المراهقين الموهوبين كونها الدراسة الأولى - بحدود علم الباحثين - التي أجريت على مثل هذه العينة في الأردن، وتحمل هذه الأهمية منطلقات نظرية وعملية، فالمنطلقات النظرية تأتي من أهمية موضوعي القيادة وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الأدب التربوي والنفسي، مما سيزود الباحثين المهتمين بأدب يتعلق بهذا الجانب. أما الأهمية العملية فترتبط بنتائج الدراسة وأدواتها وعينتها الممثلة بالطلبة المراهقين الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز الذين تتراوح أعمارهم بين (13-16) سنة، مما يفيد القائمين على تعليم الموهوبين من المديرين وواضعي المناهج ومصممي البرامج والمعلمين والمرشدين بالإضافة إلى أولياء الأمور في فهم المهارات القيادية وطبيعة علاقتها مع تقدير الذات، ومن ثم التعامل مع الطلبة الموهوبين وفقاً لما لديهم وما يحتاجونه فعلاً، وليس وفقاً للتكهنات أو التوقعات، كما يمكن أن تفيد نتائج الدراسة الطلبة الموهوبين أنفسهم من خلال معرفتهم لخصائصهم، وهذا يولد لديهم القناعة فيما سيقدم لهم من برامج تعمل على تطوير مهاراتهم القيادية أو تقدير الذات.

## مصطلحات الدراسة:

الطلبة المراهقون الموهوبون (المتفوقون) Gifted Students: الطلبة الملتحقون بمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن في الصفوف الثامن والتاسع والعاشر من كلا الجنسين الذين تتراوح أعمارهم بين (13-16) سنة، والذين تم اختيارهم بناءً على معايير وزارة التربية والتعليم للانضمام لهذه المدارس التي تعتمد على المعدل الدراسي في تحصيل الصفوف السابقة للصف الذي يتم اختيار الطالب للدخول فيه، بالإضافة إلى الذكاء و ملف الطالب.

المهارات القيادية Leadership Skills: تعرف المهارات القيادية بأنها القدرة على التعامل مع المتغيرات الداخلية، والقدرة على التخطيط، والتنبؤ، ووضع الحلول، والإستراتيجيات للمشكلات التي قد تواجه الطلبة (Chan, 2007). وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطلبة في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز على مقياس المهارات القيادية المستخدم في الدراسة والمتمثلة بمهارة المبادرة، والاعتراف، والتكامل، والسيطرة.

تقدير الذات Self Esteem: تقييم الفرد لنفسه بطريقة إيجابية أو سلبية (Malbi & Reasoner, 2000). ويعرف تقدير الذات إجرائياً في هذه الدراسة بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطلبة الموهوبون في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز على مقياس تقدير الذات المستخدم في هذه الدراسة.

## حدود الدراسة ومحدداتها:

تحدد الدراسة الحالية بطلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من الجنسين المسجلين خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2010/2011)، كما تحدد الدراسة بالأدوات المستخدمة (مقياس تقدير الذات، والمهارات القيادية) ومحتوياتها وخصائصها السيكومترية.

## الإطار النظري:

تعد القيادة من الخصائص المميزة للمراهقين الموهوبين مقارنة بالمراهقين العاديين، كما تتطلب شخصية متوافقة مع ذاتها ومع الآخرين.

## القيادة (Leadership):

تعددت التعريفات المتعلقة بالقيادة، وذلك لتنوع مجالات الباحثين الذين درسوها، فقد عرفها جاردنر (Gardner, 1990) بأنها عملية إقناع الفرد أو المجموعة لإنجاز الأهداف التي أسندت إليهم من قبل القائد، وتتم عملية الإقناع من خلال مشاركة القائد لمجموعته في وضع الأهداف والعمل على إنجازها.

أما روبنز (Robbins, 1991) فقد عرفها بأنها عملية تشجيع الآخرين وتعليمهم لاستغلال قدراتهم بشكل كامل من خلال تبديل الاعتقادات التي تقيدهم.

ويعرف تاننبوم (Tannenbaum) القيادة بأنها تأثير شخصي متداخل تمارس في موقف محدد، وتتضمن القيادة دائماً محاولات من جانب القائد المؤثر للتأثير على سلوك الأتباع المتأثرين من أجل القيام بسلوك ما (علام، 1998).

ويرى جوست (Jooste, 2004) أن القيادة هي تقييم المجموعة لإيجاد بيئة تعليمية مناسبة لهم، وللتأكيد على إدارتهم الفعالة لذواتهم، والالتزام بالسلوك الإيجابي في العمل.

ويعرف ياكل (Yukl, 2006) القيادة بأنها عملية تأثير على الآخرين للموافقة على أن يقوموا بعمل ما، وترسيخ جهودهم نحو تحقيق هدف مشترك. ويشبه هذا التعريف تعريف نورثاوس (Northouse, 2009) الذي يرى أن القيادة عملية يؤثر خلالها فرد معين في الآخرين، لإنجاز هدف مشترك.

ويعرف الباحثان القيادة في الدراسة الحالية بأنها عملية اجتماعية تفاعلية، يتولى خلالها شخص زمام أمور المجموعة، ويستطيع التأثير فيهم طواعية؛ نظراً لما يمتلكه من خصائص شخصية مميزة وثقة بالنفس، ومهارات ذاتية متفوقة، ويستطيع أن يساعدهم في تحقيق الأهداف المشتركة المرجوة.

وقد ظهرت مجموعة من النظريات التي فسرت القيادة، ومنها نظرية الرجل الملهم التي تؤمن بوجود عنصر الإلهام والعبقرية لدى القائد، ونظرية السمات التي تفترض أن القيادة سمة موحدة يتميز بها القائد أينما وجد، بصرف النظر عن نوعه أو ثقافته أو البيئة التي يعيش بها، أما نظرية ستيرنبرغ في القيادة فتتكون من ثلاثة مجالات هي الإبداع، والذكاء، والحكمة، إذ تتضمن مبادئ قيادة الذكاء العاطفي لجولمان في مجال الذكاء العلمي والحكمة، وتتضمن الرؤية القيادية وصفات القيادة في مجال الإبداع (Kim, 2009).

وأكدت بسلاند (Bisland, 2004) على ضرورة توافر مهارات قيادية عند الطالب الموهوب؛ كالقدرة على بناء علاقات جديدة. والمرونة في العمل والتفكير، والقدرة على فهم المفاهيم الغامضة. وتعلم فنون جديدة في اللغة، والقدرة على وضع الخطط الخاصة بحل المشكلات، كما تعد المدرسة قادرة على تطوير مهارات القيادة عند الطلاب الموهوبين من خلال إعطائهم دروساً قصيرة تركز على القيادة والشخصيات القيادية من خلال القصص التاريخية والخبرات الماضية.

وأشار كارنيس وبينز (Karnes & Beans, 1990) إلى أن القيادة عند الموهوبين تبدأ في البيت الذي يعد بيئة غنية تعطي فرصاً من أجل اكتساب الأطفال احترام الذات، والمهارات التي تميزهم عن غيرهم من الطلاب. كما توصلت الدراسة إلى أن المدرسة تعمل على تطوير القيادة من خلال تركيزها على الإستراتيجيات التي تقوي، وتوسع تجارب تربوية متنوعة للطلبة الموهوبين. وتمثلت أهم الصفات القيادية للطلاب الموهوبين بامتلاك القدرة على التجديد والتخطيط من أجل صقل وتنمية شخصيته القيادية، والعمل على إقامة تجارب قيمة لتحسن من عمل المجموعة، والقدرة على النقد، وإعطاء اقتراحات مقبولة

وتجدر الإشارة هنا إلى أن القيادة تتطلب قدرة الفرد على أخذ المبادرة في الموقف

الاجتماعي، والتخطيط، وتنظيم الفعل، واستثارة التعاون، والتفاعل، فالقيادة كعملية تعني استعمال النفوذ بدون إكراه لتوجيه وتنسيق نشاطات الأفراد والمجموعات بهدف تحقيق الأهداف الواجب تحقيقها، والقائد الحقيقي هو الذي يؤثر في سلوك الآخرين دون استخدام أسلوب القوة أو السلطة، كما ينبغي أن يكون مقبولاً من قبل الآخرين (البلوط، 1998).

يتضح مما سبق أن المهارات القيادية للطلاب المتفوق أو الموهوب متميزة عن الطلبة العاديين، وهذه المهارات تنطلق من خصائص شخصية متميزة أيضاً لهذا الطالب ومن هذه الخصائص الثقة بالنفس، ولا يمكن أن ترتفع ثقة الطالب بنفسه ما لم يمتلك تقديراً عالياً لذاته، ومن هنا فإن تقدير الذات متغير مهم للمهارات القيادية للطلبة الموهوبين.

وهناك تصنيفات عديدة لمهارات القيادة فمنها ما اعتمد على تصنيف المهارات القيادية إلى مهارات عقلية عليا مثل (التفكير، والإبداع، والقدرة على التصور)، ومهارات إنسانية اجتماعية مثل (العلاقات، والاتصال، والتحفيز)، ومهارات فنية تخصصية مثل حل المشكلات، واتخاذ القرارات بالإضافة إلى الشخصية التفاعلية ممثلة بمهارة التكامل، والسيطرة، الاعتراف، والمبادأة (Robbins, 1991)، ومن الجدير ذكره أن الدراسة الحالية أخذت بالتصنيف الشخصي التفاعلي للمهارات القيادية.

وتشير مهارة التكامل إلى العمل على إيجاد توازن بين الطاقات العقلية والجسدية والعاطفية لدى الأفراد، في حين تشير مهارة السيطرة إلى التواجد المستمر والمعرفة بالأمور وفهمها فهما عميقا، والتركيز على الهدف وتقديم الثواب والعقاب بشكل مناسب للوضع وطبيعة الحدث وخصائص الأفراد، ويقصد بمهارة الاعتراف إلى اعتراف القائد بالأخطاء التي يقع فيها، ومعرفة جوانب القصور لديه، أما مهارة المبادأة فتشير إلى طرح الأفكار الجديدة المقنعة من قبل القائد، وقيامه ببدء المهمة المطلوبة من أتباعه القيام بها (Robbins, 1991).

ويبدو أن بعض المتغيرات النفسية كتقدير الذات تلعب دوراً مهماً في نجاح القادة في عملهم، فالقادة ذوو تقدير الذات المرتفع ينظرون لأنفسهم نظرة متوازنة وواضحة ومتماسكة، في حين ينظر الأفراد ذوو تقدير الذات المنخفض لأنفسهم نظرة متناقضة، وغير واضحة، وغير كاملة، كما أن القادة ذوي تقدير الذات المرتفع أكثر فعالية في وضع أهداف العمل، وحفز الآخرين مقارنة مع ذوي تقدير الذات المنخفض، وربما يعود ذلك إلى أن ذوي تقدير الذات المرتفع يمتلكون تركيزاً عالياً على أهداف العمل، وكيفية إنجاز هذه الأهداف (Locke, McClear & Knight, 1996).

وقد وضح براون وداتن (Brown & Dutton, 1995) بأن القادة ذوي تقدير الذات المنخفض يعممون النتيجة السلبية للفشل؛ لذا يقل أداءهم دائماً بعد خبرة الفشل، في حين لا يتغير أداء القادة ذوي تقدير الذات المرتفع بعد خبرة الفشل.

يتضح من العرض السابق للقيادة بأنها عملية تنظم علاقة القائد بالمجموعة التي يقودها، وأن الأفراد الذين يتبوؤون القيادة ينبغي أن تتوافر فيهم خصائص وصفات ليست وليدة لحظتها، إنما هي نتاج لتفاعل الخصائص الشخصية والانفعالية للقائد والمجموعة، والخصائص العقلية والثقافية والاجتماعية لكليهما، كما أن مهارات القيادة تحمل في بعض



جوانبها تقدير الذات، فالقائد الذي يمتلك تقديراً عالياً لذاته سينجح في تقدير ذوات الأفراد في المجموعة، وهذا سيسهم بشكل كبير في نجاحه معهم.

### تقدير الذات (Self-Esteem) :

أصبح مفهوم تقدير الذات (Self-Esteem) من أهم ثلاثة مصطلحات تتكرر في الأدب النفسي مع بداية الألفية الثالثة (Rodewalt & Tragakis, 2003).

ويشير تقدير الذات بدرجة أساسية إلى حسن تقدير الفرد لذاته وشعوره بجدارته وكفايته (كفافي، 1989).

ويمثل تقدير الذات مجموعة الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، فهو حكم الشخص تجاه نفسه، وقد يكون هذا الحكم بالموافقة أو الرفض (عبد الرحيم والمغصيب، 1991).

وعرف مالبي وريزنر (Malbi & Reasoner, 2000) تقدير الذات بأنه تقييم الفرد لنفسه بطريقة إيجابية أو سلبية.

ويتميز الأفراد ذوو تقدير الذات المرتفع بأنهم أفضل من ذوي التقدير المنخفض في تكوين الصداقات، والاتصال الإيجابي مع ذواتهم، والتزويد بدعم عاطفي، وإعادة حل الصراعات البيئشخصية (Buhrmester, Furman, Wittenberg & Reis, 1988).

ويعد تقدير الذات مهماً لدى الطلاب المراهقين؛ لأنه يتأثر كثيراً بالبيئة المحيطة بهم وبما يطرأ عليها من تغيرات، حيث يكون تقدير الذات غالباً في أدنى درجة لدى الطلاب المراهقين حينما ينتقلون من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الإعدادية، ومن المرحلة الإعدادية إلى المرحلة الثانوية، وهذا يوحي بأهمية بذل الجهود الحثيثة لمساعدة الطلاب المراهقين على الانتقال الآمن من مرحلة لأخرى، وهذا يساعدهم في تعزيز تقديرهم لذواتهم (Donnelly, 2008).

وتشير بعض الدراسات إلى حدوث نقص في تقدير الذات لدى الموهوبين في مرحلة المراهقة المبكرة، كما تظهر دراسات أخرى أن تقدير الذات لدى المراهقات الموهوبات كان منخفضاً مقارنة مع المراهقين الموهوبين، في حين أظهرت دراسات أخرى أن المراهقين الموهوبين كانوا أعلى قليلاً في تقدير الذات من المراهقات، وهذا يدل على أن الدراسات لم تتفق على أثر الجنس في تقدير الذات لدى المراهقين (Srouphim, 2011).

وقد أشار في هذا الصدد رادسيل وكابر وفاوست وكالاهان وألبو (Rudasill, Capper, Foust, Callahan & Albaugh, 2009) إلى أن بعض الدراسات المتعلقة بمفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين أشارت إلى وجود علاقات إيجابية بينهما، وفي دراسات أخرى وجد أن إدراكات الطلبة الموهوبين لقدراتهم الأكاديمية ترتبط ارتباطاً إيجابياً قوياً مع أداءاتهم على الاختبارات ذات العلاقة، من جهة أخرى أشارت بعض الدراسات الحديثة التي أجريت على طلبة الصفين الثاني والثالث الأساسيين إلى وجود علاقة إيجابية بين مفهوم الذات والتحصيل في المواد الدراسية للطلبة البيض في

أمريكا مثل القراءة، والرياضيات، والعلوم، وتحصيل الدراسات الاجتماعية.

وقد وجد والز و بليور (Walz & Bleuer, 1992) أن تقديم البرامج المدرسية الناجحة للطلبة، كتلك المقدمة للموهوبين ترتبط إيجاباً مع تقدير الذات والإحساس بها.

يتضح مما سبق أن تقدير الذات متغير شخصي مهم في حياة الطلبة عموماً والطلبة الموهوبين خصوصاً، فهو من العوامل التي لها دور في النجاح الأكاديمي، الشخصي، والاجتماعي، وهذا ينعكس على تفاعل الطالب الموهوب مع ذاته ومع الآخرين إيجاباً أو سلباً، فتقدير الذات الإيجابي يسهم في توظيف المهارات التي يمتلكها الموهوب على أتم وجه ومنها المهارات القيادية، أما تقدير الذات السلبي فقد يعيق هذه المهارات بحيث لا تؤدي وظيفتها بالشكل المطلوب.

وقد أجريت العديد من الدراسات المتعلقة بموضوعي القيادة وتقدير الذات، ومن هذه الدراسات دراسة جينوس وفنج وروبينسون (Janos, Fung & Robinson, 1985) التي هدفت إلى الكشف عن تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين، وشملت العينة (271) طالباً من ذوي الذكاء المرتفع في المرحلة الأساسية في الولايات المتحدة. وتوصلت الدراسة إلى أن تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين كان مرتفعاً.

وهدف دراسة شوكت (1993) إلى الكشف عن تقدير المراهق لذاته وعلاقته بالاتجاهات الوالدية، وتكونت عينة الدراسة من (150) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي في مصر. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أساليب المعاملة الوالدية القائمة على الديمقراطية والاستقلال، والبعيدة عن التسلط والاتكال، أو الاعتماد الزائد على الأب والأم تقود إلى زيادة تقدير الذات لدى المراهقين الذكور من الأبناء.

وأجرى لي-وود و كلونيس-روس (Lea-Wood & Clunies-Ross, 1995) هدفت إلى معرفة الفروق في تقدير الذات بين الطالبات الموهوبات وغير الموهوبات في المرحلة الثانوية، وشملت العينة (81) طالبة موهوبة و (77) طالبة غير موهوبة في أستراليا. وقد أشارت النتائج إلى أن الطالبات غير الموهوبات سجلن درجات أعلى على مقياس تقدير الذات من الطالبات الموهوبات.

وأجرى ليروكس (Leroux, 1998) دراسة هدفت إلى التعرف على مستويات الذات الاجتماعية والأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً موهوباً، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة من كلا الجنسين كانوا حساسين للضغوط الاجتماعية، كما أظهرت النتائج أيضاً أن مستويات تقبل المظهر، والصورة الاجتماعية والعواطف لدى الإناث كانت أقوى منها لدى الذكور، وأظهرت النتائج أن الذكور بالمقارنة مع الإناث كانوا يعانون من عدم القدرة على تكوين صداقات، وعدم تمتعهم بمهارات قيادية.

وهدف دراسة فايفر و جاروسيويتش (Pfeiffer & Jarosewich, 2007) إلى الكشف عن القدرة القيادية بوصفها أحد أبعاد مقياس تشخيص طلبة المرحلة الأساسية الدنيا الموهوبين والروضة في الولايات المتحدة، وعلاقتها بالجنس والعرق، والعمر، وشملت العينة (188) طفلاً و (187) طفلة تراوحت أعمارهم بين (4-7) سنوات، وتضمنت

العينة أعراق مختلفة كالأمرميكان من أصل أفريقي وآسيوي وقوقازي، وقد تم تطبيق مقياس تشخيصي متعدد الأبعاد وكان أحد أبعاد هذا المقياس القدرة القيادية. وكشفت الدراسة عن أن الطالبات الموهوبات يمتلكن قدرات قيادية أكثر من الطلاب الموهوبين، في حين لم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في القدرة القيادية تعزى للعمر والعرق.

وأجرت العبويني (2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن أساليب التعلم والسلوك القيادي، والتكيف الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (240) طالباً وطالبة من الموهوبين في مدرسة اليوبيل. وضم مقياس المهارات القيادية الذي استخدمته الدراسة أربع مهارات قيادية هي (المبادأة، والسيطرة، والاعتراف، والتكامل). وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة السلوك القيادي في جميع المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين كانت مرتفعة باستثناء مهارة السيطرة حيث كانت درجة ممارستها من قبل الطلبة الموهوبين متوسطة. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين تعزى للصف الدراسي، والجنس.

وأجرت رادسيل وزملاؤها (Rudasill, et al., 2009) دراسة هدفت إلى معرفة فروق الجنس والصف في مفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين، وتكونت العينة من (505) من الطلبة الموهوبين في الصفوف الدراسية من (الخامس – الحادي عشر). وقد أشارت النتائج إلى أن الذكور تفوقوا على الإناث في تقديرات مفهوم الذات، وكان مفهوم الذات لدى طلبة الصف الثامن أفضل منه لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر.

وقامت مارسيك وجرم (Marcic & Grum, 2011) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى الفروق بين الجنسين في تقدير الذات، وشملت العينة (339) مشتركاً في سلوفاكيا تراوحت أعمارهم بين (19 – 63) عاماً، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في تقدير الذات.

وأجرت سروفم (Srouphim, 2011) دراسة هدفت إلى التعرف إلى الفروق بين المراهقين الموهوبين والعاديين في تقدير الذات، وشملت العينة (242) مراهقاً ومراهقة من الطلبة الموهوبين والعاديين، وبلغ متوسط أعمارهم (13.9) عاماً، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في تقدير الذات تعزى للجنس ونوع الطلبة، إذ تفوق الذكور على الإناث في تقدير الذات، وتفوق الطلبة الموهوبون على العاديين في تقديرهم لذواتهم.

وهدف الدراسة التي أجراها كل من وان شهرزاد وفوزية أسما بي وإسماعيل (Wan, Shahrazad, Fauziah, Asmah Bee & Ismail, 2012) إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات والمهارات القيادية والمرونة لدى المراهقين العاديين ومتسابقين الدرجات غير المرخصين في ماليزيا، وشملت العينة (33) مراهقاً عادياً، و(68) متسابق دراجات، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات والمهارات القيادية والمرونة لدى المراهقين العاديين، في حين لم تكشف النتائج عن وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائية بين تقدير الذات والمهارات القيادية والمرونة لدى متسابقين الدرجات غير المرخصين.

يتضح مما سبق أن هناك تضارباً في النتائج حول الفروق بين الجنسين في المهارات القيادية كما في دراستي العبويني (2008)، وفايفر وجاروسيويتش (Pfeiffer & Jarosewich, 2007)، وقد استفادت الدراسة الحالية من المقياس المستخدم في دراسة العبويني (2008) الذي طبق على طلبة موهوبين في الأردن يحملون خصائص مشابهة لعينة الدراسة الحالية. ويتضح أيضاً من الدراسات التي تناولت تقدير الذات لدى الموهوبين أن بعضها استخدم عينات من الإناث فقط كما في دراسة لي- وود وكلونيس- روس (Lea-Wood & Clunies-Ross, 1995)، في حين استخدمت دراسة وان شهرزاد وزملائها (Wan Shahrazad, et al., 2012) عينة من طلبة مراهقين، ولم توجد بين هذه الدراسات أي دراسة تناولت المهارات القيادية وتقدير الذات عند طلبة موهوبين، وبذلك يمكن لهذه الدراسة أن تتميز في العينة المستخدمة عن تلك الدراسات.

#### منهجية الدراسة وإجراءاتها:

#### مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة جميع الطلبة المتفوقين (الموهوبين) في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظات إربد والزرقاء والبقعاء، والبالغ عددهم (687) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر، والتاسع، والثامن، والمسجلين في العام الدراسي (2010/2011). والجدول رقم (1) يبين توزيع مجتمع الدراسة بحسب الجنس، والصف، وموقع المدرسة.

جدول (1) توزيع مجتمع الدراسة بحسب الجنس والصف وموقع المدرسة

الكلية	المجموع		العاشر		التاسع		الثامن		الصف موقع المدرسة
	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	
273	100	173	25	35	21	56	54	82	الزرقاء
140	69	71	24	20	18	20	27	31	البقعاء
274	102	172	33	40	27	56	42	76	إربد
687	271	416	82	95	66	132	123	189	المجموع
	687		177		198		312		الكلية

#### عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة (385) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في مدن الزرقاء وإربد والسلط، ويشكلون ما نسبته (56%) من مجتمع الدراسة، وقد تم اختيار العينة بطريقة العينة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة، وذلك باستخدام الشعب الدراسية كوحدة للاختيار، وتم اختيار شعبة واحدة من كل صف، ومن الجنسين، ومن الأسباب التي دعت الباحثين لاستخدام مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز كعينة للدراسة أن هذه المدارس مختصة بتعليم الطلبة الموهوبين ومنتشرة في مختلف محافظات المملكة، والجدول (2) يظهر توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها.

## جدول (2) توزيع عينة الدراسة بحسب الجنس والصف

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكور	178	46.23
	إناث	207	53.77
المجموع		385	100
الصف الدراسي	الثامن	156	40.52
	التاسع	102	26.49
	العاشر	127	32.99
المجموع		385	100

## أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة مقياسين هما مقياس المهارات القيادية، ومقياس تقدير الذات.

## أولاً - مقياس المهارات القيادية:

تم استخدام مقياس المهارات القيادية من إعداد وتطوير العبويني (2008)، والذي طبقت على عينة من الطلبة الموهوبين في مدارس اليوبيل في الأردن، ويهدف هذا المقياس إلى قياس المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين، ويتكون المقياس أصلاً من (36) فقرة، لكن الباحثين استخدموا (35) فقرة فقط بالاستناد إلى رأي السادة المحكمين، حيث تم حذف فقرة واحدة؛ وذلك لتكرار هذه الفقرة في المعنى، ويشتمل المقياس على أربع مهارات رئيسية للقيادة؛ هي المبادرة، والتكامل، والسيطرة، والاعتراف.

وشملت مهارة المبادرة (9) فقرات وهي الفقرات (1-9)، أما مهارة التكامل فشملت (10) فقرات وهي الفقرات (10-19)، كما شملت مهارة السيطرة (10) فقرات وهي الفقرات (20-29)، وأخيراً شملت مهارة الاعتراف (6) فقرات، وهي الفقرات (30-35).

## دلالات صدق مقياس المهارات القيادية:

قامت العبويني (2008) بالتأكد من صدق المقياس الظاهري من خلال صدق المحكمين، بالإضافة إلى احتساب ارتباطات كل فقرة من فقرات المقياس بالبعد الذي تنتمي إليه، كما تم التأكد من صدق المقياس في الدراسة الحالية من خلال عرض المقياس على (10) محكمين مختصين بعلم النفس والقياس والموهبة في الجامعات الأردنية، للتأكد من ملاءمة المقياس لما وضع لقياسه، وقد أبدى المحكمون مجموعة من الملاحظات بشأن الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، كما أجمع (8 / 10) من المحكمين بضرورة حذف الفقرة (33) التي تنتمي لمهارة الاعتراف بسبب التكرار، وقد تم الأخذ بأراء المحكمين.

## ثبات مقياس المهارات القيادية:

يمتلك المقياس دلالات ثبات عالية على الطلبة الموهوبين في البيئة الأردنية، فقد استخرجت العبويني (2008) معاملات ثبات المقياس بطريقة إعادة (Test-Retest) من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من الطلبة الموهوبين في مدينة إربد، وبلغ معامل

الثبات بطريقة الإعادة لمهارة المبادأة (0.87)، وبلغ لمهارة التكامل (0.86)، كما بلغ لمهارة السيطرة (0.84)، في حين بلغ لمهارة الاعتراف (0.91)، كما قامت العبويني (2008) باستخراج معامل الثبات من خلال معادلة كرونباخ ألفا، فبلغ لمهارة المبادأة (0.80)، كما بلغ لمهارة التكامل (0.80)، في حين بلغ لمهارة السيطرة (0.75)، وبلغ لمهارة الاعتراف (0.86)، تم استخراج معاملات ثبات المقياس في الدراسة الحالية من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا على عينة الدراسة حيث بلغ معامل الثبات لمهارة المبادأة (0.84)، وبلغ لمهارة التكامل (0.82)، كما بلغ لمهارة السيطرة (0.80)، في حين بلغ لمهارة الاعتراف (0.88)، وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.923)، وتعد معاملات الثبات هذه عالية ومقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

### تصحيح المقياس:

يتكون المقياس من (35) فقرة موزعة على أربعة أبعاد (المبادأة، التكامل، السيطرة، الاعتراف)، وتحصل كل فقرة من فقرات المقياس على درجات من (1 - 5) وفقاً للتدرج الذي يتبعها على النحو الآتي: تنطبق دائماً (5) درجات، وتنطبق غالباً (4) درجات، وتنطبق أحياناً (3) درجات، وتنطبق نادراً (2) درجات، ولا تنطبق أبداً (1) درجة واحدة، أما الفقرات السلبية وهي (6، 12، 15، 24، 31) فيتم تصحيحها بشكل معكوس، ثم يتم جمع الدرجات على كل مهارة من المهارات القيادية، بحيث يتراوح مدى الدرجات على بعد المبادأة من (9 - 45)، ومن (10 - 50) لبعدها التكامل ومن (10 - 50) لبعدها السيطرة، ومن (6 - 30) لبعدها الاعتراف، وبما أن مدى درجات كل بعد من الأبعاد السابقة مختلف بسبب اختلاف عدد الفقرات فقد تم استخراج الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد العينة على جميع فقرات البعد ضمن التدرج من (1 - 5)، ثم استخراج المتوسط الكلي لجميع الأبعاد الذي تراوح أيضاً من (1 - 5).

### ثانياً- مقياس تقدير الذات:

تم تطوير مقياس تقدير الذات بالاستناد إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة مثل دراسة جينوس وفونج وروبسون (Janos, Fung & Robenson, 1985) ودراسة شوكت (1993)، وقد تكون المقياس بصورته النهائية من (32) فقرة، وتقيس هذه الفقرات مستويات تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. وقد كان المقياس بصورته الأولية مكوناً من (35) فقرة، لكن تم حذف ثلاث فقرات منه نظراً لعدم حصولها على نسبة اتفاق (10/7) فما فوق. وتم إعداد المقياس بحيث يتمكن الطالب من تقييم تقديره لذاته، وذلك على مقياس ليكرت (Likert) المكون من خمس درجات للموافقة أو عدمها مرتبة تنازلياً على النحو الآتي: تنطبق دائماً (5) درجات، وتنطبق غالباً (4) درجات، وتنطبق أحياناً (3) درجات، وتنطبق نادراً (2) درجات، ولا تنطبق أبداً (1) درجة واحدة.

### صدق مقياس تقدير الذات:

وللتحقق من صدق مقياس تقدير الذات، تم عرضه على مجموعة من المحكمين وعددهم (10) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في علم النفس التربوي والمقياس والموهبة في بعض

الجامعات الأردنية، وقد تم اعتماد معيار الاتفاق (10/7) لقبول الفقرة، واستناداً إلى هذا المعيار فقد تم حذف ثلاث فقرات لم تحقق نسبة اتفاق (10/7)، وهي الفقرات (12، 24، 26)، وتم الأخذ بملاحظات المحكمين واقتراحاتهم المتعلقة بالصياغات اللغوية وتعديل بعض الألفاظ.

كما تم استخراج صدق البناء للمقياس من خلال احتساب معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس، بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) طالباً وطالبة من الطلبة الموهوبين، والجدول (3) يظهر النتائج.

جدول (3) معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية على مقياس تقدير الذات

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	*0.43	9	*0.30	17	*0.46	25	*0.63
2	*0.39	10	*0.45	18	*0.33	26	*0.37
3	*0.45	11	*0.35	19	*0.28	27	*0.42
4	*0.33	12	*0.34	20	*0.40	28	*0.41
5	*0.29	13	*0.31	21	*0.49	29	*0.37
6	*0.31	14	*0.24	22	*0.42	30	*0.46
7	*0.42	15	*0.31	23	*0.36	31	*0.29
8	*0.37	16	*0.29	24	*0.38	32	*0.41

\* دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

يتضح من الجدول (3) أن معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية على مقياس تقدير الذات تراوحت بين (0.24 – 0.63)، وقد كانت جميع هذه الارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.05)، مما يشير إلى صلاحية فقرات المقياس لقياس تقدير الذات.

#### ثبات مقياس تقدير الذات:

للتحقق من ثبات مقياس تقدير الذات، تم حساب معاملات الثبات له، بطريقتين: الأولى طريقة التطبيق وإعادة التطبيق للمقياس على عينة استطلاعية من طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر الذكور والإناث في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في مدينة الزرقاء ومن غير عينة الدراسة، وكان عددهم (45) طالباً وطالبة، وبفارق زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، حيث بلغ معامل الثبات (0.84) لمقياس تقدير الذات. أما الطريقة الثانية، فقد استخدم فيها طريقة كرونباخ ألفا للتعرف على اتساق الفقرات الداخلي، فبلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.89) لمقياس تقدير الذات.

#### تصحيح مقياس تقدير الذات:

يتكون المقياس من (32) فقرة يتبعها تدرج خماسي على النحو الآتي: (تنطبق

دائماً، وتنطبق غالباً، وتنطبق أحياناً، وتنطبق نادراً، ولا تنطبق أبداً)، وتم إعطاء التقديرات الرقمية التالية (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب للفقرات الإيجابية، وتم عكس اتجاه المقياس في حالة الفقرات السلبية وهي (1، 4، 5، 6، 9، 13، 15، 17، 18، 19، 20، 23، 25، 26). ويتراوح مدى الدرجات على المقياس من (32 – 160) درجة، وقد تم استخدام المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على جميع الفقرات من (1 – 5)، وذلك للتناسق مع مقياس المهارات القيادية.

#### إجراءات الدراسة:

- قام الباحثان بمجموعة من الإجراءات التالية لتحقيق أهداف الدراسة:
- تحديد أفراد مجتمع الدراسة من خلال إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2010 – 2011 لطلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز.
- اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقيّة العشوائية.
- تحديد أفراد العينة الاستطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها.
- التأكد من دلالات صدق وثبات مقياس المهارات القيادية على العينة الاستطلاعية.
- تطوير مقياس تقدير الذات والتأكد من دلالات صدقه وثباته على العينة الاستطلاعية.
- توزيع أدوات الدراسة على أفراد العينة، وإعطاء تعليمات موحدة للجميع.
- استغرقت عملية توزيع الاستبانة واستردادها من أفراد العينة أربعة أسابيع.
- تم تفريغ استجابات أفراد العينة على الأدوات، وإجراء التحليلات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

#### المعالجة الإحصائية:

- تم استخدام التحليلات الإحصائية الآتية للإجابة عن أسئلة الدراسة:
1. معاملات ارتباط بيرسون (Person Two-Tailed) للإجابة عن السؤال الأول.
  2. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت» للعينات المستقلة (T-Test for Independent Samples) للإجابة عن السؤالين الثاني والرابع.
  3. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) واختبار شيفيه للمقارنات البعدية (Scheffe) للإجابة عن السؤالين الثالث والخامس.

#### نتائج الدراسة ومناقشتها:

##### أولاً- نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

نص السؤال الأول على «هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز؟» وللإجابة عن هذا السؤال، فقد تم حساب معاملات ارتباط بيرسون



لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياسي المهارات القيادية وتقدير الذات، والجدول (4) يظهر النتائج.

جدول (4) معاملات ارتباط بيرسون بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس المهارات القيادية ومقياس تقدير الذات

المهارات القيادية	المبادأة	التكامل	السيطرة	الاعتراف	الدرجة الكلية
س=4.02 ع=0.63	س=4.14 ع=0.60	س=3.68 ع=0.59	س=3.88 ع=0.75	س=3.93 ع=0.56	
تقدير الذات س=3.37 ع=0.37	*0.355	*0.366	*0.371	*0.363	*0.410

\*دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05). س: المتوسط الحسابي. ع: الانحراف المعياري.

يظهر الجدول (4) وجود علاقات ارتباطية إيجابية قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات أفراد العينة على مقياس تقدير الذات ودرجاتهم على جميع المهارات القيادية والدرجة الكلية على مقياس المهارات القيادية، وهذه النتائج تشير إلى أنه كلما زادت درجة تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز تزداد مهاراتهم القيادية، والعكس صحيح.

ويعد الباحثان هذه النتيجة منطقية؛ إذ إن هناك دوراً مهماً لتقدير الذات في المهارات القيادية لدى الأفراد، فالقائد ينبغي أن يمتلك تقدير ذات مرتفع أو إيجابي؛ ليتسنى له النجاح في المجالات الشخصية والاجتماعية، وإن هذا القائد ذا التقدير الإيجابي للذات سيمتلك مهارة الاعتراف بأخطائه إذا ما وقع فيها؛ لأن ذلك لا ينقص من قيمته شيئاً، بل يوضح جانب مهم في شخصيته ألا وهو الثقة بالنفس المرتبطة إيجاباً بتقدير الذات، كما إن هذا القائد يكون متواصلاً مع الآخرين أثناء العمل ليفهم الموقف بعمق ويقدم تغذية راجعة للآخرين، ويمكنه أيضاً البدء بالعمل أمام الآخرين لتشجيعهم، وهو على وعي تام بين متطلبات المهمة والقدرات العقلية والجسدية والانفعالية للآخرين، واستناداً لما سبق فإن القائد الذي يفتقر إلى تقدير إيجابي لذاته سيفشل في تقدير ذوات الآخرين، ثم في قيادتهم؛ لأنه سيعتمد دائماً على السلطة الممنوحة له لا على ما يمتلك من مهارات شخصية وقيادية لقيادة الآخرين والتأثير بهم.

وقد أظهرت دراسة كارنيس (Karnes, 1999) أن هناك خصائص يجب أن تتوافر في الطفل القائد منها الاحترام المتبادل، واحترام الذات، كما أشارت دراسة العبويني (2008) إلى أن الطلبة الموهوبين يمتلكون مهارات قيادية مرتفعة، وتوصلت دراسة جينوس وآخرين (Janos, 1985) إلى أن الطلبة الموهوبين يمتلكون تقدير ذات مرتفع.

ويمكن تفسير النتيجة من خلال المنظور الذي يهتم بدراسة خصائص الطلبة الموهوبين، حيث يؤكد هذا المنظور أن الطلبة الموهوبين يمتلكون مهارات قيادية متميزة، وفي الوقت ذاته يمتلكون تقديراً عالياً لذواتهم، وقد يأتي هذا التميز من الدعم الاجتماعي للطلبة الموهوبين نتيجة لتفوقهم، وربما يتمثل هذا الدعم الاجتماعي في تعزيز الطالب الموهوب والثقة بقدراته من قبل والديه والمحيطين به بالإضافة إلى المدرسين، وربما يوكلون له مهمات

قيادية سواء في الأسرة أم في المدرسة، وهذا ينعكس إيجاباً على ثقته بنفسه، وتقديره لها، وهذا ينعكس إيجاباً على مهاراته القيادية، ويشير كارنيس (Karnes, 1999) إلى أن الشخصية القيادية للطلاب الموهوب تتمتع بالثقة العالية بالنفس، والقدرة على غرس هذه الثقة بالآخرين الذين يحاول قيادتهم، وهذا يشير إلى أهمية أن يتوافر قدر كبير من تقدير الطالب الموهوب لذاته، حتى يتسنى له تقدير ذوات الآخرين، وبهذا فإن تقدير الذات يرتبط ارتباطاً وثيقاً بنجاح القائد.

واتفقت نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة وان شهرزاد وزملاءها (Wan Shahrazad, et al., 2012) التي وجدت علاقة ارتباطية إيجابية بين تقدير الذات والمهارات القيادية.

#### ثانياً- نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

نص السؤال الثاني على «هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجة المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز تعزى لمتغير الجنس؟» وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار «ت» للعينات المستقلة، لاستجابات أفراد العينة على مقياس المهارات القيادية، بحسب متغير الجنس، والجدول (5) يظهر النتائج.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار «ت» للعينات المستقلة بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس المهارات القيادية ككل بحسب متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدالة الإحصائية
ذكر	178	3.84	0.65	383	- 3.026	*0.003
أنثى	207	4.01	0.46			
الكلية	385	3.93	0.56			

\* دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

يبين الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد العينة على مقياس المهارات القيادية الكلية تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة «ت» المحسوبة (-3.026)، بمستوى دلالة (0.003)، وبالنظر للمتوسطات الحسابية يظهر أن المتوسط الحسابي لدى الطالبات الإناث كان أعلى منه لدى الذكور، لذا فإن الفروق كانت لصالح الإناث في المهارات القيادية.

ويرجع الباحثان نتيجة هذا السؤال إلى حماس الطالبة الموهوبة لأن تتبوأ مواقع قيادية في المستقبل أكثر من الذكور، كون المواقع القيادية في الأردن لم تقتصر على الذكور، بل أصبحت المرأة تتقلد أعلى المواقع القيادية، واستطاعت إثبات وجودها في ذلك، وما يؤهل الطالبات الموهوبات في ذلك امتلاكهن قدرات عقلية وأكاديمية متميزة، وهذا سيكون عاملاً مساعداً لهن، فمجال المنافسة في المواقع القيادية بالنسبة للإناث في مجتمعنا أقل منه لدى الذكور، لكن الفرص القيادية المتاحة للمتميزات منهن تكون أكثر من الفرص المتاحة للذكور المتميزين، وقد يتضح ذلك من خلال ما يسمى الكوتا النسائية، كما أن وجود عنصر القيادة

النسائية في المدارس والمؤسسات العامة والخاصة. ووجود تمثيل لها في مجالس الأمة والبلديات والقضاء وغير ذلك من المجالات، قد يمثل حافزاً قوياً للطالبات الموهوبات لأن يطورن مهاراتهن القيادية بشكل أفضل من الذكور. وأخيراً يبدو أن الصورة النمطية لدى الإناث حول دور الجنس في المواقع القيادية تعمل على رفع مهاراتهن القيادية مقارنة مع الذكور وفق ما أشارت له نتائج دراسة كارنيس ودي ليو (Karnes & D'Ilio, 1989) التي وجدت أن الطلاب الذكور كانوا أكثر ميلاً من الإناث لامتلاك الصورة النمطية لدور الجنس التقليدي في المواقع القيادية.

وقد اتفقت نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراستي فايفر و جاروسيويتش (Pfeiffer & Jarosewich, 2007)، وليروكس (Leroux, 1998) التي أظهرت تفوق الإناث على الذكور في المهارات القيادية، في حين اختلفت مع العبويني (2008) التي لم تكشف عن وجود اختلافات بين الجنسين في المهارات القيادية.

### ثالثاً- نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:

نص السؤال الثالث على: «هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في المهارات القيادية في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز تعزى للصف الدراسي؟» وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس المهارات القيادية وفقاً لمتغير الصف الدراسي، والجدول (6) يظهر النتائج.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على مقياس المهارات القيادية الكلية وفقاً لمتغير الصف الدراسي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الصف الدراسي
0.47	4.05	156	الثامن
0.58	3.89	102	التاسع
0.61	3.83	127	العاشر
0.56	3.93	385	الكلية

يبين الجدول (6) أن هناك اختلافات واضحة بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مقياس المهارات القيادية وفقاً لمتغير الصف الدراسي، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول (7).

جدول (7) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس المهارات القيادية وفقاً لمتغير الصف

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	3.761	2	1.88	6.159	* 0.002
داخل المجموعات	116.625	382	0.305		
الكلية	120.386	384			

\* دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

يبين الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) على مقياس المهارات القيادية، تعزى لمتغير الصف الدراسي، حيث بلغت قيمة «ف» المحسوبة (6.159) بمستوى دلالة (0.002). ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول (8).

جدول (8) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مقياس المهارات القيادية ككل بحسب متغير الصف الدراسي

الصف الدراسي	المتوسط الحسابي	الثامن	التاسع	العاشر
	4.05	4.05	3.89	3.83
الثامن			* 0.16	* 0.22
التاسع				0.06

\* دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

يبين الجدول (8) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط استجابات طلبة الصفين (التاسع، والعاشر) من جهة ومتوسط تقديرات طلبة الصف (الثامن) من جهة ثانية، وذلك لصالح طلبة الصف (الثامن). وهذه النتيجة تعني أن المهارات القيادية لدى طلبة الصف الثامن في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز كانت أفضل منها لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر الأساسيين، ولم توجد فروق بين الصفين: التاسع والعاشر.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى اختلاف الطلبة في الصف الثامن مقارنة مع الصفين التاسع والعاشر من حيث سن المراهقة، إذ ما زال طلبة الصف الثامن يقعون في بداية مرحلة المراهقة بعكس طلبة التاسع والعاشر، وتشير بيرك (Berk, 1999) أن مرحلة المراهقة تنقسم إلى ثلاث مراحل فرعية هي المراهقة المبكرة وتمتد بين (11 - 14) سنة، والمراهقة المتوسطة التي تمتد بين (14 - 18) والمراهقة المتأخرة التي تمتد بين (18 - 21) سنة، وهذا يعني أن طلبة الصف الثامن ما زالوا يتراوحون بين مرحلة المراهقة المبكرة والمتوسطة، في حين أصبح طلبة الصفين: التاسع والعاشر منصهرين في مرحلة المراهقة المتوسطة.

ويمكن أن تكون الصراعات التي يواجهها المراهقون في الصفين: التاسع والعاشر أقوى من صراعات طلبة الصف الثامن، كالصراعات مع الوالدين والمعلمين وكل ما يمثل لهم سلطة، وهذا ما أطلق عليه إريكسون (Erikson) اضطراب الهوية، الذي يتضمن أربعة صراعات رئيسية يواجهها المراهق، وعليه أن يتجاوزها خلال مرحلة المراهقة، وتتضمن هذه الصراعات تجديد الهوية مقابل العبثية، وتوقع الأدوار مقابل كبحها، وتوكيد الذات مقابل الشك فيها، والحصول على الاعتراف المتبادل مقابل الشعور بالانعزال التوحدي. وقد تؤدي صراعات طلبة الصفين: التاسع والعاشر القوية إلى العزوف عن التفاعلات الاجتماعية مع الأهل والآخرين باستثناء علاقاتهم بأقرانهم، مما قد يؤثر سلباً في مهاراتهم القيادية (أبو جادو، 2007: 448). وبمقارنة هذه الصراعات وتأثيرها على المراهق في بداية مرحلة المراهقة ووسطها، يمكن الاستنتاج بأن القيادة لدى طلبة الصف الثامن ما زالت أقرب للصورة المثالية في أذهانهم التي تظهر نزعتهم الكبيرة لقيادة الآخرين، في

حين أصبحت القيادة لدى طلبة الصفين: التاسع والعاشر أقرب للواقعية التي ترتبط بالدور الاجتماعي والسلطة، وهم بذلك قد يعانون من هذه السلطة وقد لا يحبونها. ويشير ثومبسون (Thompson, 1991) إلى أن المراهقين يواجهون صراعات عديدة مع والديهم، حيث يصفهم والداهم بأنهم كسولون، وغير مرتبين ومتمردين، كما يقضي المراهقون الأكبر عمراً أوقاتاً أطول مع أقرانهم ويعزفون عن التفاعلات الاجتماعية مع الأهل والمعلمين مقارنة مع الأصغر عمراً.

واختلفت هذه النتيجة عموماً مع دراسة فايفر و جاروسيويتش (Pfeiffer & Jarosewich, 2007) التي توصلت إلى عدم الاختلاف في تقديرات المعلمين للمهارات القيادية لدى الطلبة باختلاف عمر هؤلاء الطلبة.

#### رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

نص السؤال الرابع على «هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز تعزى لمتغير الجنس؟» وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار «ت» للعينات المستقلة، بين استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات وفقاً لمتغير الجنس، والجدول (9) يظهر النتائج.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار «ت» للعينات المستقلة بين استجابات عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات وفقاً لمتغير الجنس

الدالة الإحصائية	قيمة "ت"	درجات الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس
0.100	1.649	383	0.39	3.40	178	ذكر
			0.35	3.34	207	أنثى
			0.37	3.37	385	الكلية

يبين الجدول (9) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) على مقياس تقدير الذات، تعزى لمتغير الجنس إذ بلغت قيمة «ت» المحسوبة (1.649) بمستوى دلالة (0.100). وهذه النتيجة تعني أن الطلاب الموهوبين الذكور لا يختلفون عن الطالبات الموهوبات الإناث في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في تقدير الذات.

ويرى الباحثان أنه من اللافت للانتباه في نتائج هذه الدراسة وجود فروق بين الجنسين في المهارات القيادية، وعدم وجودها في تقدير الذات على الرغم من وجود علاقات ارتباطية بينهما، وربما يعود ذلك إلى طبيعة هذين المتغيرين، فالمهارات القيادية ترتبط ارتباطاً أكبر بالفرص المتاحة في البيئة الخارجية، وهذا يساهم في رسم الطموحات المتعلقة بالقيادة، ثم تنمية الجوانب المتصلة بذلك، أما تقدير الذات فيرتبط أكثر بالجانب الانفعالي والنفسي، ويلقى الطلبة الموهوبون ذكوراً وإناثاً الدعم الكافي من المجتمع كمكافأة على تفوقهم، مما يعزز لديهم تقديراً عالياً لذواتهم. وهذا ما تؤكد عليه إيليس (Ellis, 1999)، التي أشارت إلى أن تقدير الذات يختلف طبقاً لإرادة الفرد، وتقييمه لذاته.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة مارسيك وجرم (Marcic, Grum, 2011) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في تقدير الذات. في حين تختلف نتيجة الدراسة مع دراسة سروفم (Srouphim, 2011) التي توصلت إلى اختلاف الذكور المراهقين الموهوبين عن الإناث في تقدير الذات، ودراسة رادسيل وآخرين (Rudasill, et al., 2009) التي أشارت إلى اختلاف الذكور الموهوبين عن الإناث الموهوبات في بعض أبعاد الذات. ودراسة ليروكس (Leroux, 1998) التي أشارت إلى تفوق الإناث على الذكور في بعض أبعاد الذات.

#### خامساً- نتائج السؤال الخامس ومناقشتها:

نص السؤال الخامس على «هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز تعزى للصف الدراسي؟» وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، على مقياس تقدير الذات، وفقاً لمتغير الصف الدراسي، والجدول (10) يظهر النتائج.

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات بحسب متغير الصف الدراسي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الصف الدراسي
0.33	3.40	156	الثامن
0.46	3.36	102	التاسع
0.34	3.35	127	العاشر
0.37	3.37	385	الكلّي

يبين الجدول (10) أن هناك فروقاً بسيطة بين متوسطات أفراد العينة على مقياس تقدير الذات وفقاً لمتغير الصف الدراسي، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي، والجدول (11) يظهر النتائج.

جدول (11) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مقياس تقدير الذات بحسب متغير الصف الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.174	2	0.087	0.632	0.532
داخل المجموعات	52.673	382	0.138		
الكلّي	52.487	384			

يبين الجدول (11) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) على مقياس تقدير الذات، تعزى لمتغير الصف الدراسي. إذ بلغت قيمة «ف» المحسوبة (0.632) بمستوى دلالة (0.532). وهذه النتيجة تعني أن طلبة مدارس الملك

عبد الله الثاني للتميز في الصفوف الثامن والتاسع والعاشر الأساسي لا يختلفون عن بعضهم البعض في تقديرهم لذواتهم.

ويرى الباحثان أن الطلبة في الصف الثامن والتاسع والعاشر في مدارس الموهوبين يعيشون في مرحلة تتطلب منهم الاعتماد على النفس، والقدرة على اتخاذ قرارات مختلفة. ومواجهة التحدي الواضح داخل الأسرة والمدرسة، حيث تم اختيارهم بناءً على تفوقهم الدراسي، وقدراتهم العقلية المتميزة التي أهلتهم ليكونوا في هذه المدارس. كما أن وجود اهتمام مشترك لدى الطلبة للنجاح في المهمات الدراسية المختلفة، وزيادة الثقة بالنفس، وتقبلها وتقديرها أمر مهم لتوليد الآثار النفسية الإيجابية لديهم لتساعدتهم على القيام بالمهام المنوطة بهم، حيث إن نجاحهم في ذلك يعمل على زيادة تقديرهم لذواتهم، وتشابه هذه الظروف ربما أدى إلى عدم اختلاف تقدير الذات لديهم.

وتختلف نتائج الدراسة في هذا السؤال عن دراسة رادسيل وآخرين (Rudasill, et al., 2009) التي أشارت إلى أن مفهوم الذات لدى طلبة الصف الثامن يكون أفضل منه لدى طلبة الصفين: التاسع والعاشر.

توجد علاقة إيجابية وثيقة بين تقدير المراهقين الموهوبين لذواتهم ومهاراتهم القيادية، وهذا يدل على أن الموهوبين إذا بنوا تقديراً إيجابياً لذواتهم فإن ذلك يعزز مهاراتهم القيادية، ولم يأت ذلك بفعل الصدفة أو الوراثة، إنما كان نتيجة للظروف الإيجابية المحيطة سواء في الأسرة أو المدرسة أو غيرها، مما يشير إلى أهمية توفير الظروف التي تتيح للمراهق الموهوب اكتساب التقدير العالي لذاته، وتعزيز هذا التقدير، والحذر من قمع الموهوب أو التقليل من شأنه، ظناً من المحيطين أنهم يعيدون الموهوب للواقع، وخصوصاً إذا فسروا تقديره العالي لذاته بأنه غرور أو تكبر، ومن الملاحظ في هذه الدراسة أن مستوى تقدير الموهوبين لذواتهم لم يكن مرتفعاً، وهذا مؤشر على اهتمام المحيطين بالموهوبين بالجوانب الأكاديمية على حساب الجوانب الشخصية، ويعد ذلك مؤشر خطير، كما تكمن الخطورة التي قد يواجهها المراهق الموهوب في تقلص مهاراته القيادية في مرحلة المراهقة المتوسطة (الصف التاسع والعاشر) مقارنة مع المرحلة السابقة، وهذا مؤشر على أن هناك مشكلات يمكن أن تواجهه أو تعيق نمو المهارات القيادية لدى المراهق الموهوب وخصوصاً مهارة السيطرة.

#### التوصيات:

- في ضوء النتائج السابقة، توصي الدراسة بما يلي:
- الاهتمام بالمهارات القيادية لدى الطلبة المراهقين الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، وخصوصاً مهارة السيطرة في مدن الزرقاء وإربد من خلال برامج تدريبية.
- رفع مستوى المهارات القيادية لدى الطلبة الذكور في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من خلال برامج تدريبية.
- ضرورة مراعاة متغير تقدير الذات أثناء إعداد وتنفيذ برامج القيادة لدى الطلبة المراهقين الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، نظراً لما بينهما من ترابط.

- رفع مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المراهقين الموهوبين من خلال برامج تدريبية للطلبة.
- ضرورة إعطاء الطلبة أدواراً قيادية وزيادة الثقة بقدراتهم العامة التي تعزز ثقتهم بأنفسهم.

#### الأبحاث المقترحة:

- تم اقتراح عدة دراسات بالاستناد إلى نتائج الدراسة الحالية، وهي:
- دراسة تتبعية للمهارات القيادية خلال مرحلتها الطفولة والمراهقة لدى الطلبة الموهوبين.
- فاعلية برنامج تدريبي مبني على لعب الدور في تنمية مهارات القيادة وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين.
- الفرق في تقدير الذات بين الطلبة الموهوبين والعاديين في مرحلتها الطفولة والمراهقة.

#### المراجع

##### المراجع العربية:

- أبو جادو، صالح (2007). علم النفس التطوري: الطفولة والمراهقة (ط2). عمان: دار المسيرة.
- باناجيه، سوزان طه (2007). كيف نكسب قادة المستقبل؟ الملتقى الإداري الخامس للجمعية السعودية للإدارة، 26 - 28 فبراير، الرياض.
- البلوط، حسن (1998). إدارة المؤسسات. بيروت: دار قابس.
- شوكت، محمد (1993). تقدير المراهق لذاته وعلاقته بالاتجاهات الوالدية والعلاقة مع الأقران، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ص 53.
- عبد الحافظ، ليلي (1982). مقياس تقدير الذات للصغار والكبار. القاهرة: دار النهضة.
- عبد الرحيم، أنور والمغيصيب، عبد العزيز (1991). بناء مقياس المعاملة الوالدية لطلبة المدارس الثانوية والجامعات كما يدرها الأبناء في المجتمع القطري، حولية كلية التربية، 8، 327 - 396. جامعة قطر.
- العبويني، بسمة (2008). أساليب التعلم والسلوك القيادي والتكيف الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- علام، اعتماد (1998). علم الاجتماع الصناعي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- كفاي، علاء الدين (1989). تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي: دراسة في عملية تقدير الذات، دراسة في كلية التربية، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، 9، 35، 101 - 128. جامعة الكويت.

##### المراجع الأجنبية:

- Avolio, B., & Gardner, W. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *Leadership Quarterly*, 16 (3), 315- 338.
- Berk, L. E. (1999). *Infants, children, and adolescents* (3<sup>rd</sup> ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bisland, A. (2004). Developing leadership skills in young gifted student. *Journal Articles Reports- Descriptive*, 80, 24-27.
- Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg & Reis, H. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal Pers Social Psychological*, 55 (6), 991-1008.
- Brown, J. D., & Dutton, K. A. (1995). The thrill of victory; the complexity of defeat; self-



- esteem and people's emotional reactions of success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 712-722.
- Chan, D. (2007). Components of leadership giftedness a multiple intelligences among Chinese gifted students in Hong Kong. Chinese university of Hong Kong. *European Journal of High Ability Student*, 18, 155-172.
- Donnelly, M. (2008). Adolescent development, *EBESCO Research Starters Education*; retrieved on 15/2/2012 at: <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=5&hid=13&sid>.
- Gardner, H. (1990). *On Leadership*. New York: The Free Press.
- Janos, P., Fung, H. & Robinson, N. (1985). Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel "different". *Gifted Child Quarterly*, 29 (2) 78-82.
- Jooste, K. (2004). Leadership: A new perspective. *Nursing Management*, 12, 217-223.
- Karnes, F. (1999). Developing leadership in gifted youth. information analyses. *Journal Articles, Reports – Descriptive*, 21 (1), 7.
- Karnes, F. & Beans, S. (1990). M. Leadership development and gifted students. *College Student Journal*, 40 (5), 384 – 401.
- Karnes, F. & D'Ilio, V. R. (1989). Personality characteristics of student leaders. *Psychological Reports*, 64, 1125-1126.
- Kim, M. (2009). The factors influencing leadership skills of gifted and regular students and its implications for gifted education. *KEDI Journal of Educational Policy*, 6 (2), 49-67.
- Klenke, K. (2007). Authentic leadership: a self, leader, and spiritual identity perspective. *International Journal of Leadership Studies*, 3 (1), 68-97.
- Lea-Wood, S. & Clunies-Ross, A. (1995). Self-esteem of gifted adolescent girls in Australian Schools. *Roepers Review*, 17 (3), 195-197.
- Leroux, J. (1998). Voice from the classroom: Academic and social self-concepts of gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 11(3), 3-18.
- Locke, E. A., McClear, K. & Knight, A. D. (1996). Self-esteem and work. *International Review of Industrial/Organizational Psychology*, 11, 1-32.
- Malbi, R. S., & Reasoner, R. W. (2000). *Self-Esteem, Enhancing*. Kuala Lumpur: Self-Esteem Seminars. Sydney: Bhd.
- Marcic, R. & Grum, D. (2011). Gender differences in self-concept and self-esteem components. *Studia Psychologica*, 53 (4), 373-384.
- Mart, R. & Semrud, C. (2004). Emotional adjustment and school functioning of young adolescents with multiple versus single learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 411-420.
- Northouse, P. G. (2009). *Leadership: Theory and Practice* (5<sup>th</sup> ed.). USA: Sage publication Inc.
- Pfeiffer, S. & Jarosewich, T. (2007). The gifted rating scales-school form an analysis of the standardization sample based on age, gender, race, and diagnostic efficiency. *Gifted Child Quarterly*, 51 (1), 39-50.
- Robbins, A. (1991) *Awaken the giant within*. New York: Fireside Books.
- Rodewalt, F., & Tragakis, M. W. (2003). Self-esteem and self-regulation: Toward optimal studies of self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14(1), 66-70.
- Rudasill, K., Capper, M., Foust, R., Callahan, C. & Albaugh, S. (2009). Grade and gender differences in gifted students' self-concepts. *Journal for the Education of the Gifted*, 32 (3), 340-367.
- Srouphim, K. M. (2011). Gifted and non-gifted Lebanese adolescents: gender differences in self-concept, self-esteem and depression. *International Education*, 41 (1), 26-41.
- Thompson, R. A. (1991). *The developing person through childhood and adolescence* (3<sup>rd</sup> ed.) New York: Worth Publisher, Inc.
- Walz, G., & Bleuer, J. (1992). Student self-esteem: A vital element of school success. Greensboro, NC: ERIC Counseling and Personnel Services. (*ERIC Document Reproduction Service* No. ED348633).
- Wan Shahrazad, W. S., Fauziah I., Asmah Bee, M. N. & Ismail B. (2012). A cooperative study of self-esteem, leadership and resilience amongst illegal motorbike racers and normal adolescents in Malaysia. *Asian Social Science*, 8 (8), 61- 68.
- Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

## صدر حديثاً

## عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية



ضمن الجهود التي تقوم بها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في عرض الأسلوب التربوي المعروف باسم: "ريجيو إيميليا" قامت الجمعية بترجمة كتاب: (حتى يصبح التعلم مرئياً وملموساً: الأطفال - في مواقف التعلم - فرادى وجماعات). وهذا الكتاب هو عبارة عن تجربة بحثية قام بإجرائها مشروع "الصفر" بكلية التربية للدراسات العليا بجامعة هارفارد، ومؤسسة أطفال ريجيو بمدينة "ريجيو إيميليا الإيطالية".

ولعل الموضوع الأبرز الذي يتناوله مشروع الكتاب هو التوثيق، باعتباره العملية التي تجعل من التعليم مرئياً وملموساً، فنجد من ضمن فصول

الكتاب المهمة عرضاً للحياة اليومية للمدرسة، وكيفية رؤية غير العادي في العادي من الأشياء، وأهمية وفهم التوثيق، وغيرها من الموضوعات والمشروعات التي قام بها أطفال بلدية "ريجيو إيميليا الإيطالية"، والتي قام بعرضها وتوثيقها معلمات تلك المدارس.

وهذا الكتاب هو سلسلة من الكتب التي قامت الجمعية بترجمتها، فكان كتاب: "الأطفال ولغاتهم المئة: مدخل ريجيو إيميليا - تأملات متطورة" هو الباكورة، الذي صدر في عام 2010، وكتاب: "المؤشرات" الذي صدر مؤخراً عن الجمعية بالتعاون مع "مؤسسة أطفال ريجيو". والكتاب الحالي هو الثالث الذي يطرح الجانب النظري والتطبيقي في آن واحد.

طبع هذا الكتاب بدعم مالي  
من وقفية الأستاذ/ عبد الباقي عبدالله النوري

# المجلة التربوية



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



نشر:

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

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

## الاشتراكات:

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

توجه جميع المراسلات إلى:

رئيس تحرير المجلة التربوية - مجلس النشر العلمي ص.ب. ١٣٤١١ كيفان - الرمز البريدي 71955  
الكويت هاتف: ٣٤٨٤٦٨٤٣ (داخلي ٤٤٠٣ - ٤٤٠٩) - مباشر: ٢٤٨٤٧٩٦١ - فاكس: ٢٤٨٣٧٧٩٤

E-mail: joe@ku.edu.kw

## بعض المهارات الاجتماعية للأطفال وعلاقتها بقبول أقرانهم وبعض المتغيرات الديموجرافية

د. دعاء سعيد أحمد

تربية الطفل - قسم التربية والدراسات الإنسانية - جامعة نزوى - سلطنة عمان

doaa@unizwa.edu.om

### الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على بعض المهارات الاجتماعية للأطفال وعلاقتها بقبول أقرانهم بالصف وبعض المتغيرات الديموجرافية، وتكونت عينة البحث من 72 طفلاً يتراوح أعمارهم بين 66:74 شهراً من رياض الأطفال بنزوي بسلطنة عمان. وتم استخدام اختبار المهارات الاجتماعية وتضمن مهارة «المشاركة والمساعدة، واحترام الآخر، وطلب المساعدة» كأداة للقياس، وتوصل البحث إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين كل من مهارتي المشاركة وطلب المساعدة للأطفال وقبول الأقران بالصف، كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات في مهارة «احترام الآخر» باختلاف النوع الاجتماعي، ومهارة «المساعدة والمشاركة» باختلاف الترتيب الميلادوي والمستوى الاقتصادي للأسرة، ومهارة «طلب المساعدة» باختلاف حجم الأسرة والمستوى التعليمي للأب.

### A Study of Some Kindergarteners Social Skills as Perceived by Their Peers and its Relationship to Some Demographic Variables

Doaa Said Ahmed

Child Education - Department of Education and Cultural Studies

University of Nizwa, Sultanate of Oman

### Abstract

The current research aimed at identifying some social skills of kindergarteners as perceived by their class peers and recognizing the relationship between the kindergarteners' social skills and some demographic variables. The research was conducted on 72 kindergarteners from kindergartens in Sultanate of Oman, aged 66-74 months. Four social skills were identified: cooperation, assistance, respect for others, and ask for help. The research results revealed significant correlation between two skills possessed by the children (cooperation and assistance) and peers acceptance. Significant difference in the respect for others skill was revealed due to gender. Both cooperation and assistance skills have shown significant differences in relation to the birth order of children and to the family economic status. The skill of ask for help has shown significant differences in relation to the family size and to the fathers education level.

\* من يرغب في الحصول على الملاحق الواردة في البحث، عليه الاتصال بالباحثة علي بريدها الإلكتروني.

## مقدمة:

يعتبر الطفل من أكثر الكائنات وأشدّها ضعفاً لما يتميز به من ضعف في مواجهة الحياة ومواقفها المختلفة لفترة طويلة مقارنة بباقي الكائنات، وإذا لم يستطع هذا الطفل مع مرور الأيام وتطور نموه اكتساب أنماط سلوكية مناسبة للتفاعل السوي والفعال مع المحيطين فسوف يعاني من الافتقار إلى المهارات الاجتماعية الضرورية للحياة وسيعاني من المكافحة المستمرة لتحقيق النجاح في حياته بالعالم المحيط، ومثل هؤلاء الأطفال في حياتهم المستقبلية غالباً ما يكونون معرضين للإحباط وللضغط النفسي. وتلك الحالة الانفعالية المغايرة للسوية قد تؤدي بهم إلى الجنوح وانتهاك القانون، وهذا يرجع لافتقارهم إلى مهارات حل المشكلات الاجتماعية بسبب ضعف في المصادر الاجتماعية لهم، ولهذا يلجؤون إلى العنف وانتهاك القانون لحل مشاكلهم.

ويتميز الطفل في المرحلة المبكرة من العمر بالضعف في مواجهة الحياة ومواقفها المختلفة لفترة طويلة، وهذا الضعف يقابله قابلية شديدة للتغير الذي يمكن أن يحدث نتيجة للتفاعل مع أفراد المجتمع المحيط، ولقد حاز موضوع التواصل الفعال أو المهارات الاجتماعية للأطفال باهتمام كبير من قبل الباحثين والدارسين في مجال الطفولة.

وقد أشار عديد من الباحثين إلى أن كفاءة التواصل الاجتماعي تعني في أغلب الأوقات المهارات الاجتماعية (Segrin & Flora, 2000). وتعتبر مرحلة رياض الأطفال من المراحل الحرجة لاكتساب المهارات الاجتماعية كما هو الوضع بالنسبة لجوانب النمو الأخرى، وتلك المهارات الاجتماعية التي يحرزها الأطفال في هذه المرحلة المبكرة من العمر تشكل أساسيات الاتصال الناجح والمؤثر مع الآخرين في المستقبل، وبمعنى آخر فإن المهارات الاجتماعية تمثل أحد المكونات الهامة واللازمة لنجاح العلاقات الاجتماعية بين الأطفال (Zabukovec & Kobal-Grum, 2004, Aydogan, Kilinc & Tepetas, 2009).

وللمهارات الاجتماعية دور فعال في طرق التفكير وأداء السلوك المناسب في المواقف المختلفة مع الرفاق، فقد أشار (Riggio & Reichard, 2008) إلى أهمية هذه المهارات بالنسبة للذكاء الاجتماعي، حيث إن الذكاء الاجتماعي يعني القدرة على التفكير والسلوك المناسب في المواقف الاجتماعية المختلفة إذ تعد المهارات الاجتماعية مؤشرات هامة للذكاء الاجتماعي. وأكدت الدراسات أن الذكاء الاجتماعي يرتبط ارتباطاً عالياً بقدرة الطفل على التعامل مع الآخرين لتكوين علاقات اجتماعية ناجحة، أي أن الذكاء الاجتماعي يرتبط بمدى امتلاك الطفل للمهارات الاجتماعية الضرورية التي تمثل المحتوى الرئيس للذكاء الاجتماعي، والتي يستطيع من خلالها التفاعل بنجاح مع الآخرين (المنيزل، والترك، 2009).

وفي الأغلب يستخدم مصطلح المهارات الاجتماعية لوصف الجانب الوظيفي الاجتماعي للطفل أو الكفاءة الاجتماعية له، حيث إنها تشكل أمثلة محددة من السلوكيات الإيجابية اللازمة للتفاعل مع الآخرين، بينما الكفاءة الاجتماعية تشير إلى كيفية استخدام هذه المهارات الاجتماعية للقيام باستجابات متعددة لمختلف المواقف الاجتماعية، وبمعنى آخر فإنه يمكن اعتبار المهارات الاجتماعية على أنها القدرة على أداء السلوكيات الهامة التي تعمل على

تحقيق الكفاءة الاجتماعية (Park, Loman, & Miller, 2008; Spence, 2003).

وأشار البعض إلى أن المهارات الاجتماعية عبارة عن القدرة على اكتساب بعض السلوكيات التي تساعد الطفل على التفاعل بنجاح مع الآخرين، ومن الأمثلة على ذلك التعاون والمشاركة، وهذا بدوره يساعد على تقبل الطفل من قبل المحيطين به.

وللأسرة دور هام في اكتساب المهارات الاجتماعية حيث يتعلم الأطفال تلك المهارات عن طريق تقليد نموذج أحد الوالدين، كما تكتسب عن طريق ملاحظة سلوكيات الإخوة مثلاً في عديد من المواقف الاجتماعية، وعلى العكس من ذلك فإنه قد لا يتم تعلم المهارات الاجتماعية بالأسرة، حيث إن البيئة الأسرية قد تؤدي إلى صعوبة اكتساب الطفل للمهارات الاجتماعية (Aydogan, et al., 2009).

وتؤثر الأسرة والعلاقات بين أفرادها في حياة الطفل تأثيراً قوياً، حيث يبدأ التأثير بالعلاقة الوثيقة التي تقوم بين الطفل وأمه، ثم يتطور التأثير إلى علاقة أولية تربطه بأبيه وبأفراد أسرته، فالأسرة هي الجماعة الإنسانية الأولى التي ينشأ فيها الطفل، وهذا ما يجعل الطريقة التي يتفاعل بها مع أعضاؤها ونوع العلاقات التي يخبرها فيها تمثل النماذج التي ستتشكل وفقاً لها تفاعلاته وعلاقاته الاجتماعية، ويتأثر بها باقي جوانب النمو. والأكثر من ذلك فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن مستوى المهارات الاجتماعية يؤثر فيما بعد على المستوى الأكاديمي (Abdia, 2010).

إن التدريب على المهارات الاجتماعية نافع ومفيد للأطفال، وعلى هؤلاء الأطفال أن يتعلموا كيفية التفاعل الإيجابي مع جميع الأفراد بالمجتمع المحيط من أقران ومعلمين وآباء وأمهات وغيرهم (Bailey & Ballard, 2006).

وأشارت الدراسات في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية إلى أهميته في تنمية مستوى تلك المهارات لدى الطفل وخاصة طفل ما قبل المدرسة، ومن تلك الأساليب التي تم التأكيد عليها، والتي قد تتم بالطريقة القصصية أو غير القصصية هي التعلم، واللعب، والتركيز على الألعاب التعاونية، والتواصل المستمر مع الطفل من خلال الأعمال اليومية والدائمة في جماعات، والحث الدائم والمستمر للطفل على تكوين صداقات، وتوفير مثيرات كافية عديدة تدعم التواصل الاجتماعي، وتوفير النموذج القدوة للطفل، والتوجيه اللفظي وغير اللفظي مثل التعزيز المادي والمعنوي (Ducharme & Holborn, 1997; Arnold, Finnegan, & Slabodnick, 2004; Plummer & Serrurier, 2008).

ولما كانت الأسرة هي أولى المؤسسات الاجتماعية التي تنشئ الطفل، وتقديم له الرعاية والاهتمام فوجب عليها أن توفر له السبل والأساليب اللازمة لتنمية الجانب الاجتماعي للطفل فيؤثر ذلك تأثيراً مباشراً على مهاراته الاجتماعية فيكون مراهقاً متزناً اجتماعياً فبالغا قادراً على التواصل والتفاعل مع الرفاق والآخرين بالبيئة الاجتماعية المحيطة.

ونخلص مما سبق إلى أن الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة لا يكتسب المهارات الاجتماعية إلا من خلال التعامل والتفاعل مع الآخرين، وتعتبر الأسرة هي أهم المؤسسات الاجتماعية التي ينشأ فيها الطفل، وتعد العلاقات الاجتماعية بين أفرادها من أهم المؤثرات على الطفل.

## مشكلة البحث:

تعتبر المهارات الاجتماعية من أهم العوامل التي تعمل على تشكيل العلاقات بين الأفراد، وتؤثر في التفاعل الاجتماعي الجيد والفعال بينهم، والأكثر من ذلك فقد تعتبر من أهم دعائم الصحة العقلية للفرد. (Teodoro, K ppler, Rodrigues, de Freitas, & Haase, 2005) ولتلك المهارات دور فعال في طرق التفكير وأداء السلوك المناسب في المواقف المختلفة مع الرفاق، فقد أشار (Riggio & Reichard, 2008) إلى الأهمية الخاصة بالمهارات الاجتماعية بالنسبة للذكاء الاجتماعي، حيث إن الذكاء الاجتماعي يعني القدرة على التفكير والسلوك المناسب في المواقف الاجتماعية المختلفة أما المهارات الاجتماعية فهي تعتبر كعناصر مفتاحية للذكاء الاجتماعي.

وبين إريكسون (1963) في نظريته الخاصة عن التطور الاجتماعي النفسي أن تنشئة الأطفال تتطور خلال ثمان مراحل مختلفة، وتبدأ بمرحلة الرضاعة *Infancy* التي تبدأ بشعور الطفل بالثقة في الآخرين، وعند الوصول إلى مرحلة الرشد *Adulthood* حيث يؤثر الجانب الاجتماعي على الجانب النفسي للفرد فيصّل به تدريجياً إلى مرحلة الإحساس بالذات *sense of self* (همشري، 2003، Gresham, 1983).

ويرى إريكسون أن الإنسان يتعرض في حياته لعدد كبير ومتلاحق من الضغوط الاجتماعية التي تفرضها عليها المؤسسات الاجتماعية المختلفة: كالبيت والمدرسة والرفاق (همشري، 2003)

فالبيئة الاجتماعية المحيطة التي ينتمي إليها الفرد منذ نعومة أظفاره تؤثر بصورة أو أخرى على الجانب الاجتماعي له فقد يشعر بسهولة التفاعل الاجتماعي مع الآخرين ببيئته، مما يجعل من السهل عليه الاندماج معهم كالاندماج مع إخوته ورفاقه بالروضة والبالغين فيكتسب بذلك العديد من المعلومات والمعارف وطرق عديدة لحل المشكلات وسلوكيات اجتماعية والتي تعد مقبولة من الآخرين وتؤهله مستقبلاً للاندماج بصفة عامة في الحياة العامة مع البيئة الاجتماعية الخارجية. ومثل هذا الطفل نطلق عليه بأن لديه مستوى مناسباً من المهارات الاجتماعية، مما يعني أن لديه مهارات خاصة بالاستماع للآخرين وللتعامل مع المواقف المختلفة ومهارة الشعور بالآخرين إلى غيرها من تلك المهارات الاجتماعية، التي أكدت عليها الدراسات السابقة، ومثل هذا الطفل يكون لديه أيضاً مهارات أكاديمية مرتفعة وقد يرجع ذلك إلى سهولة التفاعل مع المعلمين وارتفاع مستوى الثقة بالنفس. وأشار جريشام (Gresham, 1983) إلى أن الأطفال الذين يعانون من ضعف في المهارات الاجتماعية يعانون من مستوى أكاديمي متدني مقارنة بأقرانهم الذين يتمتعون بمستوى مرتفع للمهارات الاجتماعية.

كما أوضح جريشام (Gresham, 1983) أن هؤلاء الأطفال منخفضو المهارات الاجتماعية والذين قد يعانون من عديد من المشكلات الاجتماعية والنفسية والأكاديمية على حد سواء يتجلى تأثير ضعف مستوى مهاراتهم الاجتماعية في انخفاض مستوى قبول الأقران لهم، مما يؤدي إلى سوء تكييفهم المدرسي، ويتسربون من المدرسة، ويجنحون ويعانون في المستقبل من صعوبات في الصحة العقلية، ويحصلون على مستوى قبول

اجتماعي منخفض، ورفض بشكل علني، وتجاهل من قبل أقرانهم، وكذلك يظهرون مستوى أداء أكاديمي متدنٍ مقارنةً بأقرانهم الذين يتمتعون بمستوى مرتفع للمهارات الاجتماعية، ويظهر لديهم ارتفاع معدلات تفاعل اجتماعي سلبي نحو أقرانهم وبالغين.

وأشار بعض الباحثين إلى أنه يمكن للإجراءات السلوكية أن تكون فعالة في تعزيز تفاعلات الأقران المرغوب فيها تحت التدريب الممنهج، وعلى الرغم من ذلك، فهناك مؤشرات ضعيفة على تأثير فعاليات الإجراءات السلوكية لتعزيز المهارات الاجتماعية (انظر: Ducharme & Holborn, 1997: 639).

وقد أجريت بعض التجارب الأولية لتطبيق بعض الأساليب الإجرائية السلوكية، والتي تكونت من أساليب التدريب والتعميم لتعديل المهارات الاجتماعية لأطفال ما قبل سن المدرسة، والذين يعانون من إعاقة سمعية. وقد أكدت جميعها فعالية بعض الأساليب الإجرائية السلوكية المنظمة مثل استخدام أساليب (التعليم، والنمذجة، والتشجيع) في التدريب على المهارات الاجتماعية، أما عن أسلوب التعميم فلم تتفق النتائج تلك التجارب على فعاليتها (انظر: Ducharme & Holborn, 1997: 639).

وهذا يعني أن الأساليب التعليمية والتربوية التي تستخدم داخل الأسرة أو الروضة قد تؤثر على تنمية المهارات الاجتماعية للطفل، وقد تؤثر بصورة أو أخرى المتغيرات الخاصة بالطفل أو بالوالدين أو بالأسرة على مستوى تلك المهارات بالسلب أو بالإيجاب على حد سواء، أو أن يكون أحد الوالدين لديه التأثير على الطفل حيث يؤثر على مستوى مهاراته الاجتماعية، وذلك من خلال التعليم المباشر، أو من خلال النموذج حيث يحاكي الأطفال آباءهم أو إخوانهم بالأسرة، أو قد يكون طرق التعزيز التي قد يستخدمها الوالدان، وهناك العديد من الطرق والمتغيرات التي تؤثر على مهارات الطفل الاجتماعية.

وهناك العديد من المتغيرات الديموجرافية الأسرية التي يمكن أن يكون لها تأثير مباشر أو غير مباشر على مستوى المهارات الاجتماعية لأطفال ما قبل سن المدرسة كمتغير النوع الاجتماعي والترتيب الميلاي للطفل والمستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للأسرة، وقد تتدخل تلك المتغيرات الديموجرافية في تحديد الأساليب التربوية التي تستخدمها الأسرة مع الطفل، وقد يكون الأسلوب التربوي الذي تستخدمه الأسرة مع الطفل ذي الترتيب الميلاي الأول يختلف عن الذي تستخدمه مع الطفل الآخر ذي الترتيب الميلاي الثاني، مما يعمل على إضفاء طبيعة خاصة على سلوكيات كل طفل تبعاً لترتيبه الميلاي داخل الأسرة، والذي بدوره يحدد سلوكياته مع أقرانه بالروضة، والتي على أساسها يشعر رفاقه بقبوله أو عدم قبوله كصديق يتواصلون معه ويحبونه ويلعبون معه، وكذلك فإن حجم الأسرة كمتغير يؤدي إلى اتساع أو تضيق شبكة العلاقات الاجتماعية الخاص بأفرادها بناء على عددهم، مما يؤدي إلى اختلاف المهارات الاجتماعية لهم، ومجمل القول أن تلك المتغيرات الأسرية قد يكون لها الأثر الفعال في تحديد مستوى المهارات الاجتماعية للطفل، وقد تتدخل عديد من تلك المتغيرات التي بدورها قد تشكل طبيعة العلاقات الاجتماعية للطفل، ومن ثم تحدد مستوى مهاراته الاجتماعية.

وفي حدود علم الباحثة فإن هناك قلة في الدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية



لدى أطفال الرياض في سلطنة عمان. وذلك على الرغم من أن مرحلة ما قبل المدرسة تعد من المراحل الحرجة لاكتساب المهارات الاجتماعية كما هو الوضع بالنسبة لجوانب النمو الأخرى، وتلك المهارات الاجتماعية التي يحرزها الأطفال في المرحلة المبكرة من العمر تشكل مستقبلاً أساسيات الاتصال الناجح والمؤثر مع الآخرين، وبمعنى آخر فإن المهارات الاجتماعية تمثل أحد المكونات الهامة واللازمة لنجاح العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، حيث تتجلى هذه المهارات في السلوكيات الانفعالية والاجتماعية للفرد (Zabukovec & Kobal, 2004; Aydogan, et al., 2009).

وأكد أيدوجان وآخرون (Aydogan, et al., 2009) على وجود ارتباط بين ضعف المهارات الاجتماعية في مرحلة الطفولة والمشكلات الاجتماعية والانفعالية، والتي يمكن ملاحظتها في المستقبل.

وهكذا فالطفل الذي تنقصه المهارات الاجتماعية قد يتعرض إلى بعض المشكلات الاجتماعية والانفعالية التي تؤثر بشكل أو آخر على تفاعله مع المحيطين، وقد يميل هذا الطفل إلى أداء السلوكيات غير المقبولة أو غير المرغوبة مثل الغضب أو العصبية أو عدم الإنصات الجيد للآخرين عدم المشاركة معهم، أو عدم تقديم المساعدة، أو عدم احترامهم إلى غير ذلك من تلك السلوكيات المرفوضة، والتي تعبر عن معاناته من المشكلات الاجتماعية والانفعالية، وفي مجمل الأمر نجد أن هذا الطفل المشكل يكون غير قادر على التواصل مع رفاقه الذين في مثل سنه، أو مع المحيطين من البالغين.

ونخلص مما سبق إلى أن الضعف في المهارات الاجتماعية قد يؤثر على الطفل سواء على علاقته بالآخرين المحيطين من الرفاق والبالغين أو على مستواه الأكاديمي في المستقبل، ولما كانت الأسرة هي أولى المؤسسات الاجتماعية التي ينشئ الطفل فيها العلاقات الاجتماعية فقد يدفعنا هذا إلى محاولة الكشف عن العلاقة بين مستوى المهارات الاجتماعية للأطفال وبعض المتغيرات الأسرية، والكشف كذلك على مدى ارتباط المهارات الاجتماعية بقبول أو رفض الطفل من أقرانه بالروضة، ومن منطلق ما سبق يتحدد تساؤلات البحث الحالي فيما يلي:

1. هل هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المهارات الاجتماعية للأطفال وتقبل أقرانهم بالصف لهم؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائياً في المهارات الاجتماعية للعينة موضع الدراسة كما يقيسها اختبارات المهارات الاجتماعية باختلاف النوع الاجتماعي؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائياً في المهارات الاجتماعية للطفل موضع الدراسة كما يقيسها اختبارات المهارات الاجتماعية باختلاف المتغيرات الاجتماعية للأسرة؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائياً في المهارات الاجتماعية للأطفال موضع الدراسة كما تقيسها اختبارات المهارات الاجتماعية باختلاف المتغيرات الثقافية للأسرة؟
5. هل توجد فروق دالة إحصائياً في المهارات الاجتماعية للأطفال موضع الدراسة كما تقيسها اختبارات المهارات الاجتماعية باختلاف المتغيرات الاقتصادية للأسرة؟

## أهمية البحث:

- تعتبر مرحلة رياض الأطفال من أهم مراحل العمر، حيث إنها تتوسط مرحلة الحضانه التي يوجد فيها الطفل بالمنزل مع أفراد أسرته وبين مرحلة الطفولة المتوسطة التي يلتحق فيها الطفل بالمدرسة الابتدائية، مما يزيد من أهمية التركيز على مشكلات تلك المرحلة الهامة من العمر.
- التركيز والاهتمام بالمهارات الاجتماعية للأطفال لأهميتها في الاستقرار النفسي للطفل، حيث إن المهارات الاجتماعية تدعم التفاعل السوى والإيجابي مع الأقران، وتلك المهارات هي التي تؤدي إلى قبول أو رفض الأقران له.
- يسهم التفاعل الاجتماعي بين الطفل وأقرانه بصورة أو أخرى في تبادل الخبرات الفعالة بينهم داخل الفصل الدراسي، وهذا التبادل في الخبرات يدعم ويسهم في تحسين قدرات وإمكانيات الطفل.
- المهارات الاجتماعية المتمثلة في العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الطفل وأقرانه تعمل على تشجيع ودعم جوانب النمو المختلفة، والتي تشمل الجانب المعرفي ونمو التواصل بالإضافة إلى مختلف أشكال السلوك الاجتماعي الفعال (Guralnic, 1999)، وبهذا فإن تلك المهارات قد يكون لها الأهمية القصوى في التأثير على الجوانب المختلفة للنمو، فعلى سبيل المثال قد تؤثر على مستوى التحصيل الأكاديمي في المراحل الدراسية المختلفة، وهكذا بالنسبة لباقي الجوانب التنموية.
- توضيح أهمية دور الأسرة في إكساب الطفل السلوكيات والمهارات الاجتماعية المختلفة، حيث يهتم البحث الحالي بمحاولة التعرف على بعض العوامل الأسرية التي تؤثر على المهارات الاجتماعية للأطفال.
- إثراء المجال التربوي والعلمي في سلطنة عمان باختبارات المهارات الاجتماعية المقننة من حيث اللغة واللهجة المناسبة لطفل الرياض.
- إبراز تأثير المتغيرات الأسرية المختلفة، والتي تلعب دوراً هاماً في تحديد مستوى المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة.
- زيادة وعي الوالدين لدور الأسرة الفعال في تنمية الجانب الاجتماعي لدى الأطفال عامة والمهارات الاجتماعية خاصة، والتي تعمل فيما بعد على تحديد علاقات الطفل بالمجتمع المحيط.

## أهداف البحث:

يحاول البحث الحالي التعرف على بعض المهارات الاجتماعية وعلاقتها بقبول أقرانهم، وبعض المتغيرات الأسرية لدى عينة من أطفال الرياض بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان. وتتمثل أهداف البحث الحالي في التعرف على:

1. العلاقة بين المهارات الاجتماعية للأطفال وتقبل أقرانهم بالصف لهم.
2. العلاقة بين المهارات الاجتماعية للأطفال الروضة والنوع الاجتماعي.
3. العلاقة بين المهارات الاجتماعية للأطفال الروضة والمتغيرات الاجتماعية للأسرة.

4. العلاقة بين المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة والمتغيرات الثقافية للأسرة.  
5. العلاقة بين المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة والمتغيرات الاقتصادية للأسرة.

### الخلفية النظرية

#### المهارات الاجتماعية:

تعتبر مرحلة ما قبل المدرسة من أهم المراحل في حياة الفرد، وهي مرحلة حاسمة وأكثر تأثيراً في السمات والخصائص الشخصية للفرد مقارنة بمراحل العمر الأخرى، كما أنها تعتبر من أكثر المراحل من حيث التأثير على جوانب النمو المختلفة، والتي من أهمها الجانب الاجتماعي، وتحديد مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطفل، والتي تمكنه من التواصل الفعال مع أفراد المجتمع المحيط.

ولقد حاز موضوع المهارات الاجتماعية أو التواصل الفعال على مكانة كبيرة في حياة الأفراد، مما لفت انتباه الباحثين والدارسين لدراسة تلك المهارات، حيث أشارت الدراسات إلى أن كفاءة التواصل تعني في أغلب الأوقات المهارات الاجتماعية (Segrin & Flora, 2000). والأطفال الذين يفتقرون للمهارات الاجتماعية يتصفون بأنهم غير حساسين وغير مبالين بالآخرين، ويسهل استثارة غضبهم، وذلك نظراً لفشلهم في الشعور بالآخرين، وتوصلت عديد من الدراسات إلى وجود علاقة بين الصعوبات التي يقابلها الأفراد في مواقف التفاعل الاجتماعي في مرحلة الطفولة وبين تلك الصعوبات في الرشد، مثل الشعور باستمرار بالقلق والاكتئاب، وفي الحالات الشديدة فإن التفاعل الاجتماعي غير المناسب قد يؤدي في النهاية إلى رفض اجتماعي كامل للفرد. (Plummer & Serrurier, 2008)

وأشار الددا (2008) إلى أن من خصائص الطفل صاحب المهارة الاجتماعية أنه يحترم مشاعر الآخرين، ويشارك في الأنشطة المدرسية، ويبادر بالمشاركة والحديث، ويكون له أصدقاء بسهولة، ويتميز بالقدرة على التحدث والاستماع الجيد للآخرين، ويتبع التعليمات المدرسية، ويتقبل اقتراحات زملائه. كما أشار جريشام (Gresham, 1983) إلى أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية وعرض وصفاً لصفات الأطفال ذوي مستوى منخفض من المهارات الاجتماعية، حيث إنهم يتصفون بأنهم يفتقرون لقبول الأقران لهم، ويعانون من حالة اضطرابات بالمدرسة، والتسرب من المدرسة، والجنوح، وصعوبات في الصحة العقلية في مرحلة الرشد، كما يتصفون بمستوى منخفض من القبول الاجتماعي، ويرفضهم بل يتجاهلهم أقرانهم، وتظهر لديهم عادة مستويات أدنى من الأداء الأكاديمي مقارنة بأقرانهم ذوي مستوى أعلى في المهارات الاجتماعية، وهؤلاء الأطفال يظهرون عادة معدلات أعلى من التفاعل السلبي، وانخفاض معدلات التفاعل الإيجابي مع الكبار والأقران.

ومما لا شك فيه أن سلوك الطفل لا يحدث بشكل منعزل أو مستقل عن الآخرين المحيطين، حيث إنه يمكن اعتبار المهارات الاجتماعية على أنها استجابات متبادلة بين الفرد والآخرين، وأن الطفل ذا المهارات الاجتماعية هو الذي يتكيف جيداً مع أفراد بيئته وخاصة الأطفال منهم، كما أن هذا الطفل يتجنب الصراع والمواجهة اللفظية والجسدية خلال تواصله معهم، أما الأطفال الذين لديهم نقص أو ضعف في المهارات الاجتماعية لا يوافقون على

قواعد المجتمع ومعاييرها وينغمسون في أشكال من السلوك غير المقبول اجتماعياً مثل شتم الآخرين، والجدل مع الأقران، ورفض الاعتراف بحقوق الآخرين، أما الأطفال الذين يتسمون بالمهارات الاجتماعية فيسلكون السلوكيات المقبولة اجتماعياً (عبد الله، 2007).

وتتضمن المهارات الاجتماعية القدرة على أداء السلوكيات التي تعد ذات أهمية في تمكين الفرد لتحقيق الكفاية الاجتماعية، كما أنها تتضمن مدى واسعاً من الاستجابات اللفظية وغير اللفظية التي تؤثر في عملية التفاعل الاجتماعي، وقد تعرف المهارات الاجتماعية على أنها السلوكيات المتعلمة والمقبولة اجتماعياً والتي تمكن الفرد من التفاعل بكفاية مع الآخرين، وتجنب السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً، أو أنها تلك المهارات السلوكية والمحددة التي تستخدم في الاستجابة في موقف اجتماعي معين (المنيزل والترك، 2009، Gresham & Elliott, 1990).

ويمكن القول بأن المهارات الاجتماعية ترتبط إلى حد بعيد بالكفاءة الاجتماعية، حيث إن الكفاءة الاجتماعية هي مهارات سلوكية محددة تستخدم في موقف اجتماعي معين ويتقبلها المجتمع الاجتماعي المحيط بالفرد والذي يشير إلى وضع الفرد بالنسبة لمجموعة الرفاق، وقد تكون مهارات خاصة بالتعامل مع الأفراد وفهم سلوكهم وتوجيهه، وتتضمن المهارات الاجتماعية تلك السلوكيات التي تنمي العلاقات الاجتماعية الناجحة، وتمكن الشخص من أن يعمل بفاعلية مع الآخرين، وحيث إن المهارة نظام متناسق من النشاط الذي يستهدف تحقيق هدف معين فإنها تصبح مهارة اجتماعية عندما يتفاعل فرد مع آخر ويقوم بنشاط اجتماعي (الهدا، 2008).

وأشار جريشام (Gresham, 1983) في دراسته عن المهارات الاجتماعية إلى أن من أهم متطلبات النمو لدى الطفل هو القدرة على التفاعل بنجاح مع الأقران والكبار ذوي المكانة الهامة لديه، وأضاف إلى أن معظم المنظرين البارزين في مجال النمو لمرحلة الطفولة توصلوا إلى وجود علاقة بين الكفاءة الاجتماعية في مرحلة الطفولة والتكيف النفسي في مرحلة البلوغ، حيث تعد الكفاءة الاجتماعية إنجازاً هاماً لنمو الطفل.

فالمهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية عادة ما تستخدم لوصف الجانب الوظيفي الاجتماعي للفرد، حيث إن المهارات الاجتماعية تشكل أمثلة محددة من السلوكيات اللازمة للتفاعل مع الآخرين، بينما الكفاءة الاجتماعية تشير إلى كيفية استخدام الشخص لهذه المهارات الاجتماعية للقيام باستجابات متعددة لمختلف المواقف الاجتماعية، على سبيل المثال: يمكن أن يُظهر الشخص أداءات معبرة عن مهارات اجتماعية للتفاعل مع الآخرين، أو أن يظهر الشخص افتقاراً لتلك المهارات، مما يعني ضعف في مستوى الكفاءة الاجتماعية له لأن تلك الأداءات المعبرة عن المهارات الاجتماعية لا تظهر في الأوقات المناسبة (Park, et al., 2008). وبمعنى آخر أنه يمكن اعتبار المهارات الاجتماعية على أنها القدرة على أداء السلوكيات الهامة التي تساعد الفرد على تحقيق الكفاءة الاجتماعية له (Spence, 2003).

ويشير الهدا (2008) إلى أن المهارات الاجتماعية هي عادات وسلوكيات مقبولة اجتماعياً يتدرب عليها الطفل إلى درجة الإتقان، والتمكن من خلال التفاعل الاجتماعي الذي

يعد عملية مشاركة بين الأطفال من خلال مواقف الحياة اليومية. فالسلوك المقبول اجتماعياً هو السلوك أو التصرف الذي يسلكه الفرد في موقف ما مثل الإيثار والرقّة والتعاون بينه وبين المحيطين، هذا السلوك هو الذي يتقبله المحيطين ببيئة الطفل الاجتماعية، والأطفال الأكبر بصفة عامة يظهرون الإيثار أكبر من الأطفال الأصغر سناً، لأن الأطفال الأكبر سناً يكون لديهم قدرة معرفية كافية لفهم مشاعر الآخرين والتوحد معهم، أما الأطفال الصغار فلا يستطيعون أن يضعوا أنفسهم مكان الآخرين؛ لأن قدراتهم محدودة في رؤية وجهات نظر الآخرين (خليل، 2006).

وبهذا ترتبط المهارات الاجتماعية بالذكاء الاجتماعي وبالكفاءة الاجتماعية والتقبل أو الرفض الاجتماعي، مما يوحي بأهمية تلك المهارات التي تعمل على إقامة علاقات فعالة وناجحة بين الفرد والمحيطين وخاصة بين الطفل وبين أقرانه، فمن خلال جماعة الرفاق يمارس الطفل، ويكتسب السلوكيات المختلفة، وكلما كان الأداء السلوكي للطفل مع رفاقه مقبول اجتماعياً كلما كان قادراً على المحافظة على العلاقات الاجتماعية بينه وبينهم، وكلما كان من الشخصيات المقبولة داخل مجتمع الرفاق بالروضة.

وقد ذكرنا سلفاً أن هناك جدلاً حول مفهوم المهارات الاجتماعية، وقد يرجع ذلك لاختلاف دائرة اهتمامات ووجهات نظر الباحثين في هذا الموضوع، حيث وجدنا البعض يعتبر هذا المفهوم معبراً عن الكفاءة الاجتماعية فتعتبر المهارات الاجتماعية هي الجانب الوظيفي اللازمة لتحقيق الكفاءة الاجتماعية للفرد، وفي ذات الوقت اعتبرها الآخرون مكوناً أساسياً ومهماً في الذكاء الاجتماعي، حيث إنه يضم المهارات الاجتماعية اللفظية وغير اللفظية، والبعض الآخر ينظر إليها على أنها السلوكيات المقبولة اجتماعياً، وبهذا فإن المهارات الاجتماعية تعتبر هي أساس عديد من المفاهيم الاجتماعية، مما يعطي شعوراً ودليلاً على أهميتها، حيث إنها تعمل على تنمية التواصل الاجتماعي الفعال مع الطفل والمحيطين من الرفاق، ومن ثم تعمم السلوكيات المقبولة اجتماعياً المعبرة عن المهارات الاجتماعية مع باقي أفراد المجتمع فتستقيم جوانب شخصية الطفل نظراً لتأثير الجانب الاجتماعي على جوانب النمو الأخرى.

ويمكن اعتبار المهارات الاجتماعية على أنها نظام متناسق من النشاط الذي يستهدف تحقيق هدف معين، وتصبح المهارة الاجتماعية عندما يتفاعل فرد مع فرد آخر، ويقوم بنشاط اجتماعي يتطلب منه مهارات ليوائم بين ما يقوم به الفرد وبين ما يفعله هو (الدا، 2008).

أما عن المهارات الاجتماعية كمصطلح فقد أشار ريجيو وريتشارد (Riggio & Reichard, 2008) إلى أنه يعتبر من المصطلحات المعقدة، حيث لا يوجد تعريف شامل يمثل المعنى الكلي له، وذلك لتعدد التعريفات الخاصة به، حيث يعتمد كل تعريف على الرؤية الشخصية لكل فرد في مجاله. وقد عرفها سيجرن وفلورا (Segrin & Flora, 2000) على أنها تعني «القدرة على التواصل والتفاعل مع الآخرين بطريقة مناسبة وفعالة، ويتم هذا من خلال الممارسة المناسبة لاستقبال الرسائل من الآخرين، والحساسية للآخرين، والقدرة على ضبط السلوكيات والانفعالات».

وينظر إلى المهارات الاجتماعية على أنها مجموعة السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي تحقق للفرد قدراً من التفاعل الاجتماعي مع الرفاق، وتؤدي إلى تقبل الرفاق له. ويمكن تعريف المهارات الاجتماعية على أنها «مجموعة من السلوكيات التي تعلمها الفرد من البيئة، والتي تمكنه من التكيف مع المجتمع لتجنبه الاستجابات المؤدية إلى العقوبة أو النبذ من الآخرين كما تدفعه على إدراك حاجات ورغبات وانطباعات الآخرين بدقة». وهي «مجموعة من الاستجابات التي تحقق قدراً من التفاعل الناتج مع البيئة سواء في المجتمع أو الأسرة أو في المدرسة أو مع الرفاق أو حتى مع الغرباء، وتؤدي إلى تحقيق أهدافه التي يقبلها المجتمع» (دشتي، 1996).

وقد تعرف المهارات الاجتماعية بأنها «تلك المهارات التي يستخدمها الفرد في عمليات التواصل - اللفظي وغير اللفظي - والتفاعل الاجتماعي» (غنيم، 2001: 49).

وأشار الددا (2008) إلى أن المهارات الاجتماعية تشير إلى الأفعال السلوكية الملحظة، والتي تنشئ التفاعل الاجتماعي. كما أشار البعض إلى أن المهارات الاجتماعية عبارة عن «القدرة على اكتساب بعض السمات التي تساعد الفرد على التفاعل بنجاح مع الآخرين، ومن الأمثلة على ذلك القدرة على التفهم والصبر، وعدم الأنانية، والتي تساعد على تقبل الشخص من قبل الآخرين» (المنيزل، والترك، 2009: 5).

وقد عرف جريشام وآخرون (Gresham, et al., 2001) المهارات الاجتماعية على أنها «السلوكيات ذات الدلالة الاجتماعية والتي يسلكها الفرد في مواقف محددة، وتلك تعتبر كمنبئات اجتماعية هامة» (انظر: Park, et al., 2008: 197). وبهذا نجد أن هناك اتفاقاً بين معظم المختصين والوالدين على أن المهارات الاجتماعية عبارة عن السلوكيات التي تكتسب عن طريق مشاهدة الأفراد بالبيئة المحيطة (Park, et al., 2008).

وأكدت الأدبيات على أنه يمكن تعريف المهارات الاجتماعية بمدى قبول أو رفض الأقران للفرد، حيث أكدت على أن تعريف الضعف في المهارات الاجتماعية يحدد بتحقيق الطفل لمستوى قبول متدنٍ لدى أقرانه، أو تحقيق الطفل لمستوى مرتفع في رفض الأقران له ويتم تحديد ذلك باستخدام المقاييس السوسيومترية (Gresham, 1981).

ومما سبق يمكن القول بأن هناك اتفاقاً بين عديد من الدراسات والبحوث في مجال المهارات الاجتماعية على أن التفاعل الاجتماعي بين الفرد والآخرين يحدد السلوك المقبول أو غير المقبول اجتماعياً، وانطلاقاً من ذلك يمكن اعتبار أن المهارات الاجتماعية للأطفال تعني هي نفسها السلوكيات المختلفة التي يقوم بها الطفل ويقبلها أو يرفضها الآخرون من الرفاق والبالغين، حيث يؤدي ذلك إلى قبول الطفل أو رفضه بين أفراد مجتمعه، وعلى ذلك يعرف البحث الحالي المهارات الاجتماعية بأنها «هي السلوكيات اللفظية أو غير اللفظية التي تساهم في زيادة التفاعل الاجتماعي بين الطفل وأقرانه والبالغين والذي يؤدي إلى قبولهم أو رفضهم له».

كما يعرف البحث الحالي إجرائياً المهارات الاجتماعية بأنها «هي محصلة الدرجات التي يحصل عليها الطفل في كل من اختباري المهارات الاجتماعية».

## تصنيف المهارات الاجتماعية:

تؤثر المهارات الاجتماعية في تنمية علاقات الصداقة بين الفرد والآخرين المحيطين من الرفاق، كما أن التعزيزات الاجتماعية والحصول على القبول الاجتماعي من الرفاق يؤثر على التقدير الذاتي للفرد، مما يدعم نجاحه في العلاقات الاجتماعية معهم (Plenis, et al., 1987).

وقد أثار مفهوم المهارات الاجتماعية كثير من الجدل لكونها من المصطلحات المعقدة، مما أدى إلى اختلافات عديدة في تعريفاته وتصنيفاته، ومن تلك التصنيفات ما اقترحه كل من بايلي وبالارد (Bailey & Ballard, 2006) في أن المهارات الاجتماعية تشير إلى المهارات الإيجابية المقبولة اجتماعياً والمسيرة للمعايير الاجتماعية، والتي لا تكون مؤذية للآخرين، والمهارات الاجتماعية الإيجابية ذات منفعة متبادلة للفاعل لها وللآخرين المحيطين، وتشمل القدرة على التواصل مع الآخرين بإعطاء أو استقبال تغذية مرجعية، وذلك في سياق من المفاوضة وحل المشكلة.

وأشار كل من أودن وأشر (Oden & Asher, 1977) إلى أن سلوكيات مثل المشاركة والتعاون والتواصل والمساندة الفعلية التي يقوم بها الأفراد تقابل بتدعيم إيجابي وقبول مجتمعي مقارنة برفضها (انظر: Gresham, 1981: 13). وعلى العكس من ذلك، حيث يمكن اعتبار السلوكيات غير المقبولة معبرة عن مستوى منخفض للمهارات الاجتماعية، وتتمثل في أداء الاعتداء على الآخرين أو التشاجر أو عدم تقديم المساعدة أو عدم المبادرة.

وقد توصل جولمان (Goleman) إلى أن الناس الذين يفشلون في اتباع الأوامر المعطاة في سياق اجتماعي، ومثل هؤلاء من المؤكد أنهم سوف يتسببون في إزعاج من حولهم بالبيئة المحيطة (انظر: Plummer & Serrurier, 2008: 26). أما جريشام (Gresham, 1981) فقد أشار إلى أن ملاحظة السلوك الانسحابي الاجتماعي لدى الأفراد والمشاركة وسلوك التخريب والعدواني ومهارات التفاعل اللفظي تعتبر مؤشرات وظيفية معبرة عن قوة أو ضعف المهارات الاجتماعية.

كما أن الأطفال الذين يتمتعون بالحب يمتلكون مهارات اجتماعية أجود، خاصة المشاركة في الاجتماعات والتعاطف مع الآخرين، أما الأطفال المنبوذون فيكونون عدوانيين أو مكتئبين أو قلقين، كما يشير إلى أن السلوك الاجتماعي للأطفال يزداد مع العمر، ويمكن أن يقدم الأطفال الدعم والمساعدة والمساندة للآخرين (انظر: المنيزل، والترك، 2009).

وتتضمن المهارات الاجتماعية الاستجابات اللفظية وغير اللفظية التي تؤثر على الإدراك والاستجابة للآخرين أثناء التفاعلات الاجتماعية، ومن المهم أن يكون الفرد قادراً على ضبط كمية ونوعية الردود غير اللفظية مثل الاتصال بالعين وتعبيرات الوجه والمزاج والحالة النفسية واستخدام الإيماءات في المواقف الاجتماعية المختلفة وفقاً وتبعاً لحاجة تلك المواقف، وبالمثل ففي نوعية التواصل اللفظي مثل نبرة الصوت وحجمه ووضوح التعبير، فكل ذلك يؤثر تأثيراً كبيراً على الانطباع الذي يتحدد لدى الآخرين عن الفرد ممن يتعامل معهم، وفي نفس الوقت يتحدد لدينا انطباع عن الأفراد المحيطين بناءً على نفس المتغيرات التفاعلية (Spence, 2003).

وأشار ريجيو وآخرون (Riggio, Messamer, & Throckmorton, 1991) إلى أن مهارات التواصل الاجتماعي تنقسم إلى ثلاث مهارات أساسية هي «مهارات الإرسال (التعبير) وتعنى قدرة الأفراد على التواصل، ومهارات الاستقبال (الحساسية) وتعنى قدرة الأفراد على استقبال الرسائل من الآخرين والقدرة على تفسيرها، ومهارات التنظيم أو الضبط وتشير إلى مهارة الأفراد على تنظيم عملية التخاطب في الموقف الاجتماعي»، وتشغل تلك المهارات الثلاث مجالين أساسيين هما: التواصل اللفظي أو الاجتماعي، وغير اللفظي أو الوجداني.

كما أوضح ريجيو وآخرون (Riggio, et al., 1991) أن جانب التواصل اللفظي يضم عدداً من العمليات لتكون الحياة الاجتماعية، وهكذا فإن التعبير والحساسية والضبط الاجتماعي يستخدمون للتعبير عن المهارات الاجتماعية، وهذا يعني أن التعبير الاجتماعي أكثر من مجرد مهارة للتحدث اللفظي، ولكنها تحوي أيضاً القدرة على الاشتراك ولفت أنظار الآخرين أثناء التفاعل الاجتماعي، والحساسية الاجتماعية تعني مهارة الاستقبال اللفظي والإحساس بالآخرين.

وصنف تورنر وزملاؤه (Turner, Conkel, Reich, Trotter, & Siewart, 2006) المهارات الاجتماعية إلى عدد من المجالات هي إدراك الفرصة أو الموقف، وفرض الشخصية، والمبادرة، والمرونة، والقدرة على التكيف، كما أن فعالية المهارات الاجتماعية بأنواعها ترتبط بصورة وسطية بمؤشرات السلوك الاجتماعي الهادف، وتحديدًا فقد وجد هناك ارتباط بين مهارات إدراك الفرص كمكون للمهارات الاجتماعية وفعالية مهارات السلوك الاجتماعي الإيجابي، والترفيه، والعلاقات الاجتماعية، والاندماج مع الآخرين، والمثابرة الاجتماعية، والقيادة، كما وجد أن مهارة الحزم كمكون آخر للمهارات الاجتماعية ترتبط بفعالية مهارات السلوك الاجتماعي الإيجابي والتفاعل الاجتماعي، أما مهارة المبادرة فترتبط بفعالية مهارات السلوك الاجتماعي الإيجابي، والتفاعل الاجتماعي، والمجموعة، والمثابرة الاجتماعية، والقيادة، أما المرونة فقد ارتبطت بفعالية مهارات التفاعل الاجتماعي، والمجموعة، والقيادة، ومهارة القدرة على التكيف ارتبطت بفعالية مهارات السلوك الاجتماعي الإيجابي، والتفاعل الاجتماعي، والمجموعة، والمثابرة الاجتماعية.

وتسمح المهارات الاجتماعية للأفراد ببدء تفاعل إيجابي مع الآخرين، ومن هذه المهارات التواصل، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، وإدارة الذات، والعلاقات مع الآخرين. وتعتبر تلك المهارات مفيدة لطرفي التواصل كما أنها تعتبر مقبولة ومطلوبة من المجتمع المحيط، كما أن لها دورها الفعال في زيادة قدرة الفرد على البدء والاستمرار والانتهاج من المواقف التفاعلية، والتعامل مع المواقف السلبية. وحل المشكلات، وللمهارات الاجتماعية أهمية خاصة للأطفال، حيث إنها تعمل على توطيد العلاقات مع الآخرين وإطاعة القوانين الاجتماعية، وتحمل المسؤولية، والمشاركة، والتعاون، ومساعدة الآخرين في تحقيق أهدافهم (Aydogan, et al., 2009).

وقد قام كل من أيدوجان وآخرون (Aydogan, et al., 2009) بتحديد مستوى المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة عن طريق تحديد عدد من مهارات التفاعل الاجتماعية، حيث تم اعتبار تلك المهارات التفاعلية على أنها معبرة عن مستوى مهارات الطفل الاجتماعية،



وتضم تلك المهارات التفاعلية مهارات التكيف وإدارة الغضب ومهارات التعامل مع ضغوط الرفاق ومهارات ضبط الذات ومهارات التعبير اللفظي ومهارات مرتبطة بالرضا عن النتائج، ومهارات الاستماع، ومهارات مرتبطة بتحقيق الهدف ومهارات مرتبطة بإتمام المهام.

ويمكن التعبير عن المهارات الاجتماعية بأنها قدرة الأطفال على المبادرة والتفاعل مع الآخرين والتعاون مع الزملاء واتباع التعليمات في المدرسة وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي، وحل الصراعات بين الزملاء وتقبل الزملاء ومساعدتهم له (الدا، 2008).

أما دوتشروم وهولبرن (Ducharme & Holborn, 1997) فقد صنفا المهارات الاجتماعية إلى عدة مجالات وهي تنظيم اللعب، والمشاركة أو التعاون، والمساعدة، ويمثل كل مجال عدد من السلوكيات الاجتماعية التي يمكن للمعلمين أو الكبار البالغين ملاحظتها. وأكد جريشام (Gresham, 1983) على وجود اختلافات في المهارات الاجتماعية التنموية الهامة، فمهارات مثل التعاون والمشاركة في التدريس يمكن اعتبارها من المهارات الاجتماعية الهامة لمرحلة ما قبل المدرسة والتعليم الابتدائي ولكنها تقل أهمية بالنسبة للمراهقين.

أما الدا (2008) فقد أشار إلى أن مهارة التعاون أو المشاركة تعد من العمليات الاجتماعية الإيجابية، فالتعاون مظهر إيجابي للتفاعل الاجتماعي يعكس التأثير المتبادل للأفراد في أداء عمل معين أو السعي للحصول على هدف مشترك، وينقسم التعاون إلى تعاون مباشر: يشمل أوجه النشاط التي يؤدي فيها الأفراد أعمالاً متشابهة، وتعاون غير مباشر: فالأفراد يؤدون أعمالاً غير متشابهة لكنها تهدف إلى تحقيق هدف واحد.

وتعتبر قيمة المشاركة من القيم الهامة التي يجب أن تغرس وتدعم في نفوس الأفراد، حيث إن هذه القيمة تؤدي إلى التضامن والتكافل الاجتماعي وبخاصة في المواقف الصعبة، والتي تحتاج إلى تكاتف أفراد المجتمع بعضهم وبعض، ومن مظاهر هذه القيمة: المساندة المادية والمعنوية، تلبية طلب العون عند الحاجة إلى المساعدة (سعيد، 2006). والمشاركة الإيجابية مع الأقران تدعم استعداد الطفل للمدرسة، والطفل الذي لديه مستوى عال من المهارات الاجتماعية يكون أكثر قبولاً من الأطفال الذين يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية، وبالإضافة إلى ذلك فإن الأطفال الذين يتسمون بمستوى مرتفع من المهارات الاجتماعية يتميزون أيضاً بمستوى عال من الإنجاز مقارنة بالأطفال الذين يحققون درجات تحصيلية أعلى (Vitiello, Boorena, Downera, & Williforda, 2012).

وتحدد المهارات الاجتماعية للبحث الحالي فيما يلي:

مهارة المشاركة: وتعرف بأنها «رغبة الطفل في إنهاء عمل ما مع رفاقه أو الآخرين وتحقيق الأهداف المرغوبة».

وتعرف إجرائياً بأنها «هي الدرجة التي يحصل عليها الطفل في بعد المشاركة باختبار المهارات الاجتماعية الأول».

مهارة المساعدة: وتعرف بأنها «إظهار السلوك التطوعي لإنجاز عمل ما مع الآخر بالبيئة الاجتماعية المحيطة ومساعدته على التغلب على مشكلته لتحقيق هدفه».

وتعرف إجرائياً بأنها «هي الدرجة التي يحصل عليها الطفل في بعد المساعدة باختبار

المهارات الاجتماعية الأول».

مهارة احترام الآخر: وتعرف بأنها «كل ما ينم عن تقدير الآخر، والتعامل معه بسلوكيات تتناسب مع وضعه ومكانته».

وتعرف إجرائياً بأنها «هي الدرجة التي يحصل عليها الطفل في بعد مهارة احترام الآخر باختبار المهارات الاجتماعية الثاني».

مهارة طلب المساعدة: وتعرف بأنها «زيادة الشعور بأهمية الآخرين والاعتراف بالحاجة إلى مساعدتهم انطلاقاً من العلاقة الاجتماعية الطيبة معهم».

وتعرف إجرائياً بأنها «هي الدرجة التي يحصل عليها الطفل في بعد مهارة طلب المساعدة باختبار المهارات الاجتماعية الثاني».

#### أساليب قياس المهارات الاجتماعية:

هناك عدد من المقاييس المختلفة التي يمكن من خلالها تحديد مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال، وقد تعددت وتنوعت تلك المقاييس تبعاً لمجالات وأهداف الدراسات والبحوث السلوكية والاجتماعية المختلفة.

ومن الطرق والأساليب الشائعة في تحديد قبول أو رفض مستوى تلك المهارات الاجتماعية هي ما تسمى بالمقاييس الاجتماعية (السوسيو مترية)، ومن أهم أنواع تلك المقاييس هي ما يسمى بمقاييس التعيين (الترشح) (Nomination measures)، ويتبع هذا النوع من القياس تقدير الأقران بعضهم لبعض، وذلك للدلالة على توفر أو نقص المهارات الاجتماعية لدى الفرد، وهناك عدة طرق تدرج تحت مقاييس التعيين.

ومن طرق مقاييس التعيين للرفاق والأكثر انتشاراً تتمثل فيما يسمى بمقاييس تعيين الأقران Peer Nomination، حيث يقوم كل طفل بتحديد ثلاثة أطفال من الصف يحب أن يلعب معهم والذين يتصفون بسلوكيات مفضلة لهم، ويتم تحديد درجة كل طفل في مستوى المهارات الاجتماعية بناء على عدد الاختيارات التي حصل عليها من رفاقه بالصف (Asher & Taylor, 1983).

وأشار كل من بويسجولي وماتسون (Boisjoli & Matson, 2009) إلى أن من أهم طرق مقاييس التعيين هي ما يسمى بمقياس رفض الرفاق Peer Rejection ويعتبر هذا النوع من القياس مؤشراً لرفض أو قبول الطفل الرفيق وبمعنى آخر فإنه يعتبر مؤشراً على ما إذا كان الطفل محبوباً أو غير محبوب بين رفاقه بالصف، ولتحقيق هذا الهدف يقوم كل طفل بتعيين أكثر وأقل الأطفال لديه تفضيلاً بالصف، وبهذا فإن كل طفل يكون لديه درجة يطلق عليها الدرجة المرجعية الاجتماعية Social Preference Score وتحدد تلك الدرجة عن طريق إيجاد الفروق بين نسبة المحبين للطفل مطروحة من نسبة غير المحبين له.

وبمعنى آخر يمكن تطبيق المعادلة الآتية:

$$\frac{\text{مجموع الدرجات الأكثر تفضيلاً (عدد المحبين)}}{\text{العدد الكلي (عدد المحبين + غير المحبين)}} - \frac{\text{مجموع الدرجات الأقل تفضيلاً (عدد غير المحبين)}}{\text{العدد الكلي (عدد المحبين + غير المحبين)}}$$

إن الأطفال الذين يحصلون شعبية ضعيفة يعانون من افتقار إستراتيجيات التفاعل

الاجتماعي التي يمكن استخدامها في المواقف الاجتماعية المختلفة، كما أن ملاحظة سلوك هؤلاء الأطفال في المواقف الاجتماعية يتسم بأنه أقل صداقة وأكثر سلبية مقارنة بسلوك الأطفال الذين يتميزون بالشعبية عندما يتعرضون لنفس المواقف (Asher & Taylor, 1983). وأشارت دراسة كل من ولش وآخرون (Welsh, Parke, Widaman, & O'Neil, 2001) إلى أن تعيينات الرفاق يمكن أن تستند إلى عدد من المجالات الفرعية التي تكون في مجملها معبرة عن المهارات الاجتماعية للطفل، وتتمثل هذه المجالات في القبول الاجتماعي والسلوك الاجتماعي الإيجابي والاعتداء اللفظي والجسدي والتخريب.

ومن أهم طرق تلك المقاييس ما يسمى بمقياس الترتيب الاجتماعي، وفي هذه الطريقة يقوم كل طفل بإعطاء درجة لكل رفيق له بالصف علي مقياس ليكرت الخماسي، حيث يوجه إلى الأطفال السؤال الآتي: حدد إلى أي مدى تحب أن تلعب مع كل طفل من الأطفال، وبعد ذلك تحدد درجة الطفل بتجميع عدد الدرجات التي حصل عليها من رفاقه بالصف، وكلما زادت الدرجة يعني ذلك ارتفاع مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطفل (Asher & Taylor, 1983).

ومن أنواع المقاييس الأخرى لقياس المهارات الاجتماعية، وهي ما يسمى بمقاييس ملاحظة السلوك ويهتم بدراسة السلوك الاجتماعي في المواقف الاجتماعية الطبيعية ويعتبر من المقاييس الهامة للتعرف على مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال، ويتسم بسهولة التطبيق داخل الروضة حيث تتوفر أوقات عديدة للعب الحر، مما يعطي الفرصة للمعلمين أو للبالغين لملاحظة سلوك الأطفال (Boisjoli & Matson; 2009, Anme, et al., 2010).

ويضيف كل من آنم وزملاؤه (Anme, et al., 2010) بأن من أهم أدوات القياس الشائعة، والتي تستخدم لتقييم مستوى الكفاءة الاجتماعية للأطفال الصغار هي قائمة الملاحظة لتصنيف المهارات الاجتماعية SSRS، وهذا النوع من أدوات جمع البيانات يعاني من عيوب لا مفر منها، وهي إمكانية تشويه المعلومات والبيانات التي يدلي بها الكبار عن أطفالهم. ويرى (Gresham, 1981) أن ملاحظات المعلمين لسلوكيات الأطفال في مجال تصنيف المهارات الاجتماعية تعتبر من أفضل طرق القياس، والتي يمكن استخدامها في جمع البيانات.

ومن أهم المقاييس أيضاً، والتي يمكن استخدامها لقياس المهارات الاجتماعية هي مقاييس المعرفة الاجتماعية، حيث تعتمد على إجراء مقابلات مع الأطفال ويطلب فيها من الطفل تحديد الأفكار أو السلوك المناسب في المواقف الاجتماعية التي سوف تعرض عليه والمحددة بالمقياس، كما يطلق على هذا النوع من المقاييس التقرير الذاتي (Asher & Taylor, 1983).

#### الدراسات السابقة:

دراسة جريشام (Gresham, 1981): وتناولت استعراضاً للأساليب المختلفة التي يمكن استخدامها مع الأطفال لتقييم المهارات الاجتماعية، واعتمدت الدراسة على الأدبيات كمصدر للبيانات، وأهم ما توصلت إليه الدراسة هو أن الملاحظات السلوكية مثل ملاحظة الوالدين والمعلمين للطفل، والقياس الاجتماعي تعتبر من الأساليب المنتشرة الاستخدام في تقييم ضعف المهارات الاجتماعية لدى الأطفال، وناقشت الدراسة مميزات

وعيوب تلك الأساليب القياسية كأدوات لتقييم المهارات الاجتماعية، كما ناقشت الدراسة قدرة تلك الأساليب في تقييمها للمهارات الاجتماعية حيث اعتبرت كأدوات قياس للجوانب النفسية والاجتماعية التي يمكن تطبيقها في السياقات الاجتماعية، وأكدت الدراسة على أنه يمكن التحقق من التأكد من صحة تلك المقاييس، ومن أهم استنتاجات الدراسة هو أن علماء النفس المدرسي يجب أن يستفيدوا من ثلاثة الأنواع من الأساليب المختلفة، وذلك لتأمين صورة شاملة عن سلوكيات الأطفال.

دراسة دينهام، ومكينلي (Denham & McKinley, 1990): وهدفت إلى التعرف على خصائص المقاييس السوسيومترية التي تستخدم مقاييس التعيين، والتي تم استخدامها مع أطفال الروضة، وذلك لتقييم الفائدة المتوقعة من هذا التعيين كمؤشر تنبؤي للمهارات والكفاءة الاجتماعية، وبصفة خاصة الثبات والصدق والظروف المحددة للقياس بالتعيين كمقياس اجتماعي، كما تم استخدام مقياس تصنيفات المعلمين للمهارات الاجتماعية، وكذلك مقياس الملاحظة الانفعالية للأطفال، حيث تم اختبار هذين المقياسين كمؤشرات للمقاييس الاجتماعية بالتعيين. وتكونت العينة من عدد 63 طفل من أطفال الروضة بمتوسط عمر مقداره 46 شهر، وتوصلت الدراسة إلى أن للنوع الاجتماعي إمكانية التنبؤ بالمعلومات الخاصة بالتعيين في المقاييس السوسيومترية، وأظهر العمر عدم إمكانية التنبؤ بالمعلومات الخاصة بالتعيين في المقاييس السوسيومترية، كما تبين ثبات مقاييس تصنيفات المعلمين وصدق وثبات نتائج المقاييس السوسيومترية الخاصة بتعيين الأقران في مرحلة الروضة.

دراسة مرزوق (1992): وتهدف إلى التعرف على أسباب عجز التلاميذ عن طلب المساعدة في أعمالهم المدرسية على الرغم من حاجتهم لذلك، وكذلك الفروق بين اتجاهاتهم ومعتقداتهم حولها. وتكونت العينة (76) تلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتم استخدام استبيان اتجاهات ومعتقدات الأطفال حول طلب المساعدة، ومن الأساليب التي تم استخدامها بالدراسة المتوسطات والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين في اتجاهين ومعاملات الارتباط. ومن أهم النتائج أن أسباب عجز الأطفال عن طلب المساعدة هو الحياء أو الخجل، وتوقع رد الفعل السلبي من الآخرين، وعدم تيسر المساعد المناسب، وعدم توفر البيئة المنزلية المناسبة، والشعور بالاستقلالية، كما تبين وجود فروق دالة إحصائية بين الاتجاهات والمعتقدات حول طلب المساعدة نتيجة اختلاف الشخص الذي تطلب منه المساعدة «الوالدين / المدرسين / الزملاء» حيث تبين أن الأطفال يميلون إلى طلب المساعدة من الكبار «الوالدين والمدرسين» أكثر من ميلهم لطلبها من أقرانهم.

دراسة كروويكبرج، وكاب - سيمون (Krueckeberg & Kapp-Simon, 1993): وتهدف إلى دراسة تأثير بعض العوامل الوالدية على المهارات الاجتماعية لأطفالهم قبل سن المدرسة ممن يعانون من تشوهات الجمجمة، وتكونت عينة البحث من 52 طفلاً وأسرهم، وتم تقسيم العينة إلى (مجموعة تجريبية وتكونت من 30 طفلاً من ذوي تشوهات الجمجمة وأسرهم - مجموعة ضابطة وتكونت من 22 طفلاً عادياً وأسرهم، وهؤلاء الأطفال ملتحقون بمؤسسات الروضة هيدستارت)، ومن المقاييس التي تم استخدامها بالبحث استبانة المهارات الاجتماعية للأطفال، ويقوم الآباء بملء هذه الاستبانة بناء على ملاحظتهم لسلوكيات أطفالهم،

وتكون هذا المقياس من عدة أبعاد وهي «التعاون، وتحمل المسؤولية، والتأكيدية، والضبط الذاتي». ومن الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها هو المتوسطات والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين (ANOVA) والاختبار التائي (T-Test) للمقارنة بين المجموعات. وبينت الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعات الضابطة في أسلوب تربية الأطفال، وخصائص الشبكة الاجتماعية للوالدين، كما أكدت النتائج على تأثير العوامل الوالدية على مستوى المهارات الاجتماعية للأطفال، وعلى أهمية تحقيق التفاعل بين الأم والعوامل الخاصة بالطفل.

دراسة عبد المقصود (1995): وتهدف إلى التعرف على المهارات الاجتماعية العامة للملائمة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، وفاعلية استخدام إستراتيجيات متعددة في تعليم تلك المهارات من خلال برنامج مقترح قائم على النشاط؟، وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمحافظة الإسكندرية، وبلغت العينة ثلاثة فصول دراسية، وتم استخدام اختبار المواقف الشفاهي لقياس بعض المهارات الاجتماعية، ومنها المشاركة والحوار ومهارات العمل الجماعي، ومن الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات، ومن أهم نتائج الدراسة فاعلية إستراتيجيات التدريس في تعليم تلاميذ الصف الأول الابتدائي المهارات الاجتماعية المتمثلة في المشاركة، ومهارات العمل الجماعي، وكسب الأصدقاء والسلوك العادل.

وتناولت دراسة كل من ايبستن وسنهورست (Epstein & Synhorst, 2008): مقياس تقييم سلوكيات وانفعالات طفل الروضة، وصمم هذا المقياس لتقييم نقاط القوة في سلوكيات وانفعالات الأطفال في مرحلة رياض الأطفال، وتم استخدامه في دراستين مختلفتين، حيث بينت نتائج الدراستين نسبة ثبات ومصداقية عالية للمقياس.

دراسة بوستنين، وليرا، ومستابلتو، وبولكينين (Puustinen, Lyyra, Mesta & Peltto, & Pulkkinen, 2008): وتهدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الوالدين وطلب الأطفال للمساعدة، والتعرف على العلاقة بين دور الوالدين وجنس الأطفال على طلب المساعدة من خلال النظر إلى العلاقات التالية (الابنة والأم، الابن والأم، الابنة والأب، الابن والأب). وتكونت العينة من 99 أسرة وأطفالها من الذين في عمر المدرسة، ومن وسائل القياس التي تم استخدامها هو التقرير الذاتي والملاحظة ومقياس طلب الأطفال للمساعدة، وتوصلت النتائج إلى أن البنات حققن مستويات أعلى في الشعور بحنو الوالدين لأوقات أطول قبل التفكير في طلب المساعدة، أما البنون فقد حققوا مستويات أعلى في الشعور الدفء العاطفي من الوالدين، كما وجد ارتباط دال بين هذه المستويات العليا للبنين وبين طلب الأبناء للمساعدة دون الحاجة لها.

دراسة أيدوجان وآخرون (Aydogan, et al., 2009): وتهدف إلى التعرف على وجهات نظر الوالدين في المهارات الاجتماعية لأطفالهم في مرحلة ما قبل المدرسة، وكذلك توضيح الإستراتيجيات التربوية التي يفضل استخدامها معهم لتنمية مهاراتهم الاجتماعية. وتكونت عينة الدراسة من 222 طفل و 444 من الآباء والأمهات، وقد تم استخدام مقياس تقييم المهارات الاجتماعية ومقياس إستراتيجيات المهارات الاجتماعية كأداتين لجمع البيانات، وتم استخدام النسب المئوية لتحليل النتائج، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها

الدراسة وجود اختلاف بين الآباء والأمهات في تحديد أهم المهارات الاجتماعية بالنسبة لأطفالهم، وكانت نسبة الاتفاق بين الأمهات وبعضهن وبعض، وبين الآباء بعضهم وبعض (77%، 81.1%) على التوالي، واتفق كل من الأمهات والآباء على اختيارهم للأساليب التي سوف يستخدمونها مع أطفالهم لتدريبهم على التعامل مع الصراعات بينهم وبين أقرانهم.

دراسة المنيزل، والترك (2009): وهدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في الذكاء الاجتماعي لدى عينة من الأطفال الأيتام في دور الرعاية الاجتماعية في مرحلة الطفولة الوسطى، واختلاف هذا الأثر باختلاف الجنس ونوع المجموعة، وتألفت عينة الدراسة من 60 طفلاً من الأطفال الموجودين في دور الرعاية الاجتماعية. ومن أدوات القياس المستخدمة مقياس الذكاء الاجتماعي في مرحلة الطفولة الوسطى، وبرنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية ومن الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها تحليل التباين المشترك الثنائي (2x2)، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين تُعزى للنوع الاجتماعي.

دراسة عبديا (Abdia, 2010): وتهدف إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في المهارات الاجتماعية، والسلوكيات المشككة والكفاءة الأكاديمية لدى الأطفال الإيرانيين برياض الأطفال، وتألفت عينة الدراسة من الأمهات والآباء (610)، والمعلمات (228)، وأطفال الروضة (292 إناث، و318 ذكور) وتراوحت نسبة الاستجابات التصنيفية بالأمهات والآباء (96% : 4%) على التوالي. وتم استخدام قائمة تصنيفات المهارات الاجتماعية للمعلمين والوالدين المقننة على المجتمع الإيراني، ومن الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها هو المتوسطات والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي (T-Test). وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين الإناث والذكور في مجموع قائمة المهارات الاجتماعية لصالح الإناث، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الضبط الذاتي تُعزى إلى الجنس، كما أنه لم توجد فروق دالة إحصائية في التوكيدية وتحمل المسؤولية تُعزى إلى الجنس.

دراسة آنم وآخرين (Anme, et al., 2010): وتهدف إلى التعرف على الفروق بين الأطفال من الجنسين في المهارات الاجتماعية باستخدام مقياس التصنيفات التفاعلي (IRS)، وتكونت العينة من (370) من الأطفال، وتم اختيارهم من أعمار (18:30:42 شهر) والقائمين على رعايتهم، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة تفوق الإناث في جميع الأعمار على الذكور في مستوى المهارات الاجتماعية.

#### تعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح أن بعضها تناول أنواع المقاييس السوسيومترية لقياس المهارات الاجتماعية، وأكدت على أهمية تنوعها وتعددتها للتعرف على مستوى المهارات لدى الأطفال، ومن هذه الدراسات دراسة كل من جريشام (Gresham, 1981)، ودينهام ومكينلي (Denham & McKinley, 1990)، واييستن وسنهورست (Epstein & Synhorst, 2008)، وعبديا (Abdia, 2010)، وآنم وآخرون (Anme, et al, 2010). كما

اختلفت تصنيفات المهارات الاجتماعية للطفل باختلاف الدراسات ومن الدراسات التي حددت عدد من المهارات الاجتماعية دراسة كل من مرزوق (1992)، والمنيزل، والتر (2009)، وعبدية Abdia (2010)، وعبد المقصود (1995)، وبوستنين، وآخرون (2008). Puustinen, et al. كما تناول عدد من الدراسات بعض المتغيرات الديموجرافية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى الأطفال مثل دراسة كروويكبرج، وكاب - سيمون Krueckeberg & Kapp-Simon (1993)، وبوستنين، وآخرون (2008). Puustinen, et al.، وأيدوجان، وآخرون، Aydogan، (2009). et al.، والمنيزل، والتر (2009)، وعبدية Abdia (2010).

ونخلص مما سبق إلى أن الدراسة الحالية استفادت من الدراسات السابقة في تحديد وسائل القياس السوسيو مترية التي يمكن استخدامها لجمع البيانات وتحديد بعض المهارات الاجتماعية للأطفال، وكذلك التعرف نتائج تلك الدراسات التي أوضحت العلاقة بين بعض المهارات الاجتماعية وبعض المتغيرات الديموجرافية للأطفال، وذلك للاستفادة منها في الإطار النظري وتفسير النتائج في البحث الحالي.

### منهج الدراسة وإجراءاتها

يشتمل منهج الدراسة والإجراءات على ما يلي:

**المنهج المتبع:** تعتمد هذه الدراسة على الوصف والتحليل من خلال المنهج الوصفي. **عينة الدراسة:** تم اختيار العينة عشوائياً من أطفال الروضة الملتحقين برياض الأطفال ببيت نمو الطفل ببركة الموز بنزوى بسلطنة عمان. وتكونت العينة من عدد 72 طفل يتراوح أعمارهم بين 66 : 74 شهراً.

### أدوات البحث:

تم جمع البيانات باستخدام عدد من الأدوات لقياس بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة وجمع البيانات، وهي كما يلي:

- استمارة المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للأسرة. (إعداد الباحثة)
- اختبار (1): لقياس مهارتي «المساعدة، والمشاركة». (إعداد الباحثة)
- اختبار (2): لقياس مهارتي «طلب المساعدة، واحترام الآخر». (إعداد الباحثة)
- اختبار (3): مقياس رفض الأقران Peer Reject. (إعداد الباحثة)
- اختبار (4): مقياس تعيين الأقران Peer Nomination. (إعداد الباحثة)

### مراحل بناء أدوات الدراسة:

- لقد تم اتباع الخطوات الآتية في بناء أدوات الدراسة:
- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة في مجال المهارات الاجتماعية للأطفال ما قبل المدرسة.
- توجيه سؤال مفتوح لبعض معلمات الرياض «المعلمات الأساسيات» للتعرف على أبرز السلوكيات الاجتماعية المعبرة عن المهارات الاجتماعية للأطفال بالصف، والتي قد تؤدي إلى قبول أقرانهم بالصف لهم.

- تم تحديد المهارات الاجتماعية بناء على الأدبيات والدراسات السابقة وإجابات معلمات رياض الأطفال، حيث تمثلت في كل من مهارة المساعدة والمشاركة وطلب المساعدة واحترام الآخر.
- \* تم بناء اختبارين (1) و (2) للمهارات الاجتماعية:
- اختبار (1) «المساعدة والمشاركة» وهو اختبار موقفي يتضمن بنوده مواقف تعرض على الطفل، ويعرض عليه ثلاثة اختيارات للسلوكيات المحتملة، والتي قد يقوم بها لو مر بهذه المواقف، ويطلب منه تحديد السلوك الذي قد يسلكه من الاختيارات الثلاثة المعروضة عليه، والتي لها أوزان مختلفة (الدرجات: 1، 2، 3).
- \* اختبار (2) «طلب المساعدة واحترام الآخر» وهو عبارة عن مقياس تتكون بنوده من عبارات سلوكية مقترحة تعرض على الطفل، ويطلب منه الإجابة بالصح أو بالخطأ (أي أنه يمكن أن يقوم بالسلوك المقترح أم لا).
- تم تطبيق الاختبار (1) و (2) على عينة استطلاعية للتأكد من زمن الاختبار، والتأكد من معاملات الصدق والثبات لهما.
- أما اختبار (3) و (4) فهما عبارة عن سؤال مفتوح يوجه للأطفال للتعرف على قبولهم لأقرانهم بالصف.
- بعد التأكد من الصور النهائية للاختبارات وتحديد معاملات الصدق والثبات تم التوصل إلى الصورة النهائية لها، ومن ثم تطبيقها على عينة الدراسة للحصول على البيانات المطلوبة والإجابة عن تساؤلات الدراسة.

#### زمن الاختبارات:

تبين من التجربة الاستطلاعية مدى طول الاختبارات، ولذلك تم تطبيقها على ثلاث فترات منفصلة لكل طفل:

الفترة الأولى: اختبار (1) «المساعدة، والمشاركة» يستغرق 10:15 دقيقة.

الفترة الثانية: اختبار (2) «طلب المساعدة، واحترام الآخر» يستغرق 7:10 دقيقة.

الفترة الثالثة: اختبار (3) «رفض الأقران» يستغرق 3 دقائق تقريباً، واختبار (4) «التعيين بالترشيح» يستغرق 5 دقائق تقريباً.

الاختبار (1): «المساعدة، والمشاركة»:

وصف الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى قياس كل من مهارتي المساعدة و المشاركة.

#### صدق وثبات الاختبار:

تم حساب صدق الاختبار بطريقة الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار (عبد السلام، 1990).

جدول (1) يوضح معامل الارتباط بين درجات أبعاد الاختبار الأول

«المساعدة والمشاركة»، ودرجات المقياس الكلي

مستوى الدلالة	معامل الارتباط	البعد
0.01	.92**	المساعدة
0.01	.96**	المشاركة



كما تم حساب صدق الاختبار بطريقة الاتساق الداخلي بالحصول على معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبند الذي ينتمي إليه.

جدول (2) معاملات الارتباط بين درجات بنود أبعاد الاختبار الأول (المساعدة، والمشاركة) والدرجات الكلية للبند

معامل الارتباط	رقم البند في الاختبار الأصلي	رقم البند في الاختبار النهائي	البعد	معامل الارتباط	رقم البند في الاختبار الأصلي	رقم البند في الاختبار النهائي	البعد
.83**	2	18	المشاركة	.41*	1	1	المساعدة
.53**	3	13		.57**	2	3	
.76**	4	14		.72**	3	10	
.75**	5	15		.76**	4	12	
.54**	6	5		.64**	5	17	
.61*	7	11		.44**	6	4	
.26	8	—		.69**	7	6	
.85**	9	19		.65**	8	7	
.47*	10	2		.28	9	—	

\* دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.05 .

\*\* دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.01 .

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات البند رقم 9 في الاختبار الأصلي والدرجات الكلية للبند الذي ينتمي إليه «المساعدة»، كما يتضح عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين درجات البند رقم 8 في الاختبار الأصلي والدرجات الكلية للبند الذي ينتمي إليه «المشاركة»؛ لذا تم حذفهما من الاختبار.

وللتأكد من ثبات الاختبار تم الحصول على معاملات ثبات (ألفا كرونباخ) للأبعاد الفرعية للاختبار والاختبار ككل، وتطبيق طريقة التناسق الداخلي باستخدام معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للاختبار (عبد الرحمن، 1997؛ أبو حطب وعثمان، 1997).

جدول (3) يوضح معاملات ثبات (ألفا كرونباخ) بين درجات أبعاد الاختبار الأول «المساعدة، والمشاركة» ودرجات الاختبار الكلي

معامل ألفا كرونباخ	البعد
.82	المساعدة
.92	المشاركة
.91	الاختبار ككل

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات للأبعاد الفرعية للاختبار بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ تراوحت بين 0.82 إلى 0.92، مما يعني أنها ذات ثبات عالٍ، ويمكن الاعتماد عليه في جمع البيانات.

جدول (4) معاملات الارتباط بين درجات بنود أبعاد الاختبار الأول  
(المساعدة، والمشاركة) والدرجات الكلية للاختبار

معامل الارتباط	رقم البند في الاختبار الأصلي	رقم البند في الاختبار النهائي	البعد	معامل الارتباط	رقم البند في الاختبار الأصلي	رقم البند في الاختبار النهائي	البعد
.78**	2	18	المشاركة	.34*	1	1	المساعدة
.5**	3	13		.316*	2	3	
.76**	4	14		.33*	3	10	
.74**	5	15		.815**	4	12	
.54**	6	5		.614**	5	17	
.6**	7	11		.546**	6	4	
.86**	9	19		.61**	7	6	
.42*	10	2		.68**	8	7	

\* دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.05 .

\*\* دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.01 .

يتضح من الجدول السابق أن هناك دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 و 0.01 لمعاملات الارتباط بين درجات بنود أبعاد الاختبار الأول (المساعدة، والمشاركة) والدرجات الكلية للاختبار، مما يعني أن الاختبار ذو ثبات عالٍ ويمكن الاعتماد عليه في جمع البيانات.

#### الاختبار (2): «طلب المساعدة، واحترام الآخر»:

وصف الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى قياس كل من مهارتي طلب المساعدة واحترام الآخر.

#### صدق وثبات الاختبار:

يوضح الجدول الآتي معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أبعاد الاختبار الثاني «طلب المساعدة، واحترام الآخر» ودرجات الاختبار الكلي للدلالة على صدق المقياس.

جدول (5) يوضح معاملات الارتباط بين أبعاد الاختبار الثاني  
«طلب المساعدة، واحترام الآخر» ودرجات المقياس الكلي

مستوى الدلالة	معامل الارتباط	البعد
0.01	.72**	طلب المساعدة
0.01	.95**	احترام الآخر

\*\* دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.01 .

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين أبعاد الاختبار الثاني «طلب المساعدة، واحترام الآخر»، ودرجات الاختبار الكلي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.01.

كما تم حساب صدق الاختبار بطريقة الاتساق الداخلي بالحصول على معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبند الذي ينتمي إليه.

جدول (6) يوضح معاملات الارتباط بين درجات بنود أبعاد الاختبار الثاني «طلب المساعدة، واحترام الآخر» والدرجات الكلية للبند

المعامل الارتباط	رقم البند في الاختبار الأصلي	رقم البند في الاختبار النهائي	البعد
.44**	1	2	المشاركة
.230	2	-	
.56**	3	4	
.48**	4	6	
.39*	5	7	
.24*	6	-	
.57**	7	9	
.64**	8	13	
.31	9	-	
.53**	10	14	
.69**	11	11	
.47**	12	15	

المعامل الارتباط	رقم البند في الاختبار الأصلي	رقم البند في الاختبار النهائي	البعد
.52*	1	1	طلب المساعدة
.56**	2	10	
.52**	3	8	
.41**	4	5	
.43**	5	3	
.59**	6	12	

\* دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.05.

\*\* دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.01.

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات جميع بنود بعد «طلب المساعدة» في الاختبار الأصلي والدرجات الكلية له، ويتضح وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات بنود بعد «احترام الآخر» في الاختبار الأصلي، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين درجات البند رقم 2، 6، 9 والدرجات الكلية للبند لذا تم حذفها من الاختبار.

وللتأكد من ثبات الاختبار تم الحصول على معامل ثبات (ألفا كرونباخ) لأبعاد الاختبار والاختبار ككل، وكذلك التعرف على معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للاختبار.

ويوضح الجدول الآتي معامل ثبات (ألفا كرونباخ) لأبعاد الاختبار، والاختبار ككل.

جدول (7) يوضح معاملات الارتباط بين أبعاد الاختبار الثاني  
« طلب المساعدة، واحترام الآخر » ودرجات المقياس الكلي

معامل ألفا كرونباخ	البعد
.63	طلب المساعدة
.96	احترام الآخر
.85	الاختبار ككل

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات للأبعاد الفرعية للاختبار بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ تراوحت بين 0.63 إلى 0.96، مما يعني أنها ذات ثبات عالٍ ويمكن الاعتماد عليه في جمع البيانات.

رقم (8) يوضح معاملات الارتباط بين درجات بنود أبعاد الاختبار الثاني  
( طلب المساعدة، واحترام الآخر ) والدرجات الكلية للاختبار

معامل الارتباط	رقم البند في الاختبار الأصلي	رقم البند في الاختبار النهائي	البعد	معامل الارتباط	رقم البند في الاختبار الأصلي	رقم البند في الاختبار النهائي	البعد
.36**	1	2	احترام الآخر	.31*	1	1	طلب المساعدة
.52**	3	4		.5**	2	10	
.64**	4	6		.28**	3	8	
.26*	5	7		.41**	4	5	
.49**	7	9		.41**	5	3	
.52**	8	13		.31*	6	12	
.44**	10	14					
.4**	11	11					
.53**	12	15					

\* دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.05 .  
\*\* دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.01 .

يتضح من الجدول السابق أن هناك دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 و0.01 لمعاملات الارتباط بين درجات بنود أبعاد الاختبار الثاني ( طلب المساعدة، واحترام الآخر ) والدرجات الكلية للاختبار، مما يعني أن الاختبار ذو ثبات عالٍ ويمكن الاعتماد عليه في جمع البيانات.

### الاختبار (3) : رفض الأقران Peer Reject :

يعتبر هذا النوع من القياس مؤشراً هاماً لرفض أو قبول الطفل للأقران بالصف، وبمعنى آخر فإنه يعتبر مؤشراً على ما إذا كان الطفل محبوباً أو غير محبوب بين رفاقه بالصف، ولتحقيق هذا الهدف يقوم كل طفل بتعيين أكثر وأقل الأطفال لديه تفضيلاً بالصف، ويتم حساب درجة الطفل عن طريق إيجاد الفروق بين نسبة المحبين مطروحة من نسبة غير المحبين له، ويطلق على تلك الدرجة المرجعية الاجتماعية social preference score.

ونظراً للمرحلة العمرية لعينة البحث الحالي، والتي تتراوح بين (4 - 6 سنوات)، فقد

تم الاستعانة بصور الأطفال الملحقين بالصف، حيث يقوم الطفل بتحديد أكثر طفل يحبه وأكثر طفل لا يحبه من الصور المعروضة عليه، واستخدمت المقابلات الفردية لأطفال العينة لجمع البيانات.

#### الاختبار (4) : تعيين الأقران Peer Nomination:

يعتبر هذا النوع من القياس كالاختبار السابق، حيث يعتبر مؤشراً هاماً لرفض أو قبول الأقران بالصف، وفي هذا الاختبار يقوم كل طفل بتعيين أكثر وأقل ثلاثة أطفال لديه تفضيلاً بالصف، ويتم حساب درجة الطفل بنفس طريقة الاختبار الثالث، والتوصل إلى الدرجة المرجعية الاجتماعية للأطفال الذين تم تعيينهم، وذلك بإيجاد الفروق بين نسبة المحبين مطروحة من نسبة غير المحبين له.

عرض النتائج وتفسيرها:

#### التساؤل الأول:

«هل هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المهارات الاجتماعية للأطفال وتقبل أقرانهم بالصف لهم؟» وللإجابة عن هذا التساؤل تم تطبيق معامل سبيرمان لمعرفة دلالات الارتباط بين درجات الاختبارات المطبقة.

#### جدول (9) المصنوفة الارتباطية بين درجات اختبارات المهارات الاجتماعية وأبعادها

اختبار (4)	اختبار (3)	اختبار (2)	احترام الآخر	طلب المساعدة	اختبار (1)	المشاركة	المساعدة	
							1.000	المساعدة
								مستوى الدلالة
							43	عدد الأفراد
						1.000	.326*	المشاركة
							.016	مستوى الدلالة
						43	43	عدد الأفراد
					1.000	.821***	.745***	اختبار (1)
							.000	مستوى الدلالة
					43	43	43	عدد الأفراد
				1.000	.268*	.249	.281*	طلب المساعدة
					.041	.054	.034	مستوى الدلالة
				44	43	43	43	عدد الأفراد
			1.000	.364**	.390**	.399**	.257*	احترام الآخر
				.008	.005	.004	.048	مستوى الدلالة
			44	44	43	43	43	عدد الأفراد
		1.000	.911**	.685**	.420**	.408**	.339*	اختبار (2)
			.000	.000	.003	.003	.013	مستوى الدلالة
		44	44	44	43	43	43	عدد الأفراد

	1.000	.040	.120	.005	.252*	.295*	.071	اختبار (3) رفض الأقران
		.398	.219	.488	.05	.029	.326	مستوى الدلالة
	44	44	44	44	42	42	42	عدد الأفراد
	1.000	.366**	.053	.027	.290*	.281*	.299*	اختبار (4) تعيين الأقران
		.007	.372	.434	.033	.039	.031	مستوى الدلالة
	44	44	41	41	41	40	40	عدد الأفراد

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بين كل من مهارتي المشاركة وطلب المساعدة للأطفال، وقبول الأقران بالصف لهم، وبين مهارة المساعدة وكل من مهارة المشاركة وطلب المساعدة واحترام الآخر، وبين اختبار (1) ومهارة طلب المساعدة، كما يتبين وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0.01 بين مهارتي المشاركة واحترام الآخر واختبار (1) و(2)، وبين اختبار (1) و(2) واحترام الآخر، وبين مهارتي طلب المساعدة ومهارة احترام الآخر.

يتضح من نتائج هذا التساؤل أن أطفال الروضة يدركون المهارات الاجتماعية لأنفسهم ولأقرانهم بالصف من خلال التفاعل الاجتماعي، والتمثل في السلوكيات الإيجابية المختلفة المتبادلة بينهم، فالسلوكيات الإيجابية وتصرفات الأطفال في مواقف التفاعل الاجتماعي المختلفة تعتبر بمثابة الجانب الوظيفي للمهارات الاجتماعية، وبمعنى آخر فإن المهارات الاجتماعية تعد من القدرات اللازمة لأداء السلوكيات المقبولة التي تساعد الطفل على التواصل والتفاعل الإيجابي مع المحيطين، وإدراك الأطفال لتلك المهارات لهم ولأقرانهم يوحى بقدرتهم على الشعور بالسلوك المناسب والمقبول في مختلف المواقف الاجتماعية. وقد أكدت دراسة (Zabukovec & Kobal-Grum, 2004) على أن المهارات الاجتماعية للأطفال تعد من أهم العوامل التي تؤثر على إقامة العلاقات الاجتماعية الناجحة مع الآخرين.

كما توضح النتيجة الحالية أن أكثر المهارات تأثيراً وإدراكاً من الأطفال وأقرانهم هي مهارة التعاون، وطلب المساعدة، حيث تتلاقى هذه النتيجة على ما يؤكد (Gresham, 1983) على أهمية مهارة التعاون أو المشاركة لأطفال مرحلة الرياض والتعليم الابتدائي. كما أن مهارة طلب المساعدة تؤكد على قدرة الأطفال على المبادرة والتواصل والتفاعل مع الأقران والقائمين بالرعاية، حيث تعد من المهارات الاجتماعية الهامة والتي تعبر عن قدرة الأطفال على المبادرة في التعامل مع الآخرين. وقد تناولتها العديد من الدراسات كمكون أساسي للتعبير عن الجانب الاجتماعي للأطفال وكمؤشر هام على مستوى التفاعل الاجتماعي للأطفال (Anme, et al., 2010).

كما أكدت عدد من الدراسات على أن الضعف في المهارات الاجتماعية يتحدد بنسبة التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، والتي تحدد مرونة الطفل لتعلم السلوك الاجتماعي المناسب (Gresham, 1981). مما يعني أنه قد يكون هناك تأثير شديد للأقران على الطفل، حيث يكون هؤلاء الأقران مصدراً أو نموذجاً للتعلم، أو أن يكونوا مدعماً للسلوك المقبول لدى الطفل، حيث إن الترابط بين المهارات الاجتماعية المختلفة للطفل، وتقبل الأقران له يدعم ويوطد السلوك السوي، مما يضيف إيجابيات على كل من الطرفين «الطفل والأقران».

## التساؤل الثاني:

«هل توجد فروق دالة إحصائياً في المهارات الاجتماعية للعينة موضع الدراسة كما يقيسها اختبارات المهارات الاجتماعية باختلاف النوع الاجتماعي»؟.

جدول (10) تجانس المجموعات في العمر تبعاً للنوع الاجتماعي «ذكور - إناث»

العامل المقاس	المجموعات	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	ت	مستوى الدلالة	د.ح
العمر	ذكور	24	69.96	3.84	0.83	.69	.5	37
	إناث	15	69.13	3.29				

يتضح من الجدول السابق تجانس المجموعتين في العمر تبعاً للنوع الاجتماعي «ذكور - إناث»، والجدول التالي يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات اختبارات المهارات الاجتماعية وأبعادها باختلاف النوع الاجتماعي للأطفال موضع الدراسة.

جدول (11) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات اختبارات المهارات الاجتماعية وأبعادها باختلاف النوع الاجتماعي

العامل المقاس	النوع الاجتماعي	«ن»	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	متوسط الفروق (م ف)	«ت»	مستوى الدلالة	د.ح
المساعدة	ذكور	24	22.11	2.27	.11	.17	.87	41
	إناث	15	22	1.41				
المشاركة	ذكور	24	21.46	2.98	.11	1.58	.12	41
	إناث	15	22.73	1.22				
اختبار (1)	ذكور	24	43.57	4.53	.11	.93	.36	41
	إناث	15	44.73	2.22				
طلب المساعدة	ذكور	24	4.64	1.1	1.27	.58	.57	42
	إناث	16	4.44	1.21				
احترام الآخر	ذكور	24	6.11	2.19	1.16	2.29	.05	42
	إناث	16	7.56	1.71				
اختبار (2)	ذكور	24	10.75	2.81	.21	1.46	.15	42
	إناث	16	12.00	2.58				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات مهارة «احترام الآخر» باختلاف النوع الاجتماعي للأطفال موضع الدراسة

لصالح مجموعة الذكور، كما يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أي من المهارات الاجتماعية الأخرى باختلاف النوع الاجتماعي للعينة موضع الدراسة.

وتتفق نتائج هذا التساؤل مع ما توصلت إليه دراسة (Abdia, 2010) مع النتيجة الحالية في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض المهارات الاجتماعية تُعزى إلى النوع الاجتماعي، ولكنها اختلفت مع النتيجة الحالية، حيث بينت وجود فروق دالة إحصائية بين الإناث والذكور في مجموع قائمة المهارات الاجتماعية لصالح الإناث، وكذلك اختلفت النتيجة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (Matson, Rotatori, & Helsel, 1983) في أن الأطفال الذكور يحققون مستوى أعلى في المهارات الاجتماعية غير المناسبة.

وذكرت (عبد ربه، 1996) أن هناك اختلافات ترجع إلى النوع الاجتماعي، حيث أنه غالباً ما تطلب الإناث المساعدة أكثر من الذكور، وأضافت بأنه في محيط المدرسة لا يظهر اختلافات بخصوص النوع الاجتماعي في طلب المساعدة على الرغم من أنه في مرحلة الحضانه يظهر طرح الأسئلة من الذكور أكثر منه عند الإناث.

كما أشار (فلاح، 1998) إلى وجود شبه اتفاق على أن الذكور يميلون إلى أن يظهروا سلوكيات لطلب المساعدة والاعتماد على الآخرين أقل مما تظهره الإناث، وقد يكون السبب في هذا الاتفاق هو التوقعات المبكرة نحو الدور الجنسي الذي سوف يقوم به الفرد في الحياة.

ولا تتلاقى هذه النتيجة مع ما توصلت إليه عديد من الدراسات حيث بينت أن الذكور يعانون من عديد من المشكلات الانفعالية التي بدورها تؤثر على السلوكيات الاجتماعية للطفل فتظهر لديه نوازع عدة نحو القيام بالسلوكيات الاجتماعية غير المناسبة في مختلف المواقف الاجتماعية (Abdia, 2010)، وأكدت دراسة آنم وآخرون (Anme, et al., 2010) على تفوق الإناث في جميع الأعمار على الذكور في مستوى المهارات الاجتماعية.

وقد ترجع النتيجة الحالية إلى طبيعة الثقافة العامة للمجتمع العربي، حيث تعد الثقافة بمثابة نسق متكامل من السمات السلوكية، وتمد الفرد بالمادة الخام التي يصنع من خلالها حياته، وتحدد انفعالاته وسلوكياته.

### التساؤل الثالث:

«لا توجد فروق دالة إحصائية في المهارات الاجتماعية للطفل موضع الدراسة كما يقيسها اختبارات المهارات الاجتماعية باختلاف المتغيرات الاجتماعية للأسرة».

تم تحديد المتغيرات الاجتماعية على أنها:

أولاً. حجم الأسرة: يقصد بها عدد أفراد الأفراد متضمنة الأم والأب، وحددت حجم الأسرة كما يلي:

\* صغيرة: وهي التي تتكون من عدد 4: 6 أفراد.

\* كبيرة: وهي التي تتكون من عدد 8: 10 أفراد.



ثانياً - الترتيب الميلادي: والمقصود به هو ترتيب الطفل بين إخوة الطفل، وتم تحديد الترتيب على أنه «الأول - الثاني».

الجدول التالي يوضح تجانس المجموعات في العمر تبعاً للمتغيرات الاجتماعية «حجم الأسرة - الترتيب الميلادي للطفل». في اختبارات المهارات الاجتماعية.

جدول (12) تجانس المجموعات في العمر تبعاً للمتغيرات الاجتماعية في اختبارات المهارات الاجتماعية

الاختبار	العامل المقاس	المجموعات	«ن»	المتوسط (م)	الانحراف المعياري	«ت»	مستوى الدلالة	د.ح
اختبار (1) (2)	حجم الأسرة	صغير	26	68.85	3.09	.29	.774	45
		كبير	21	68.52	4.54			
	الترتيب الميلادي	الأول	16	68.75	3.19	.65	.517	46
		الثاني	32	69.38	3.09			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود دلالة إحصائية بين المجموعات موضع الدراسة في العمر تبعاً للمتغيرات الاجتماعية في كل من اختبائي المهارات الاجتماعية، والجدول التالي يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات اختبارات المهارات الاجتماعية وأبعادها باختلاف المتغيرات الاجتماعية «حجم الأسرة - الترتيب الميلادي للطفل».

جدول (13) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات اختبارات المهارات الاجتماعية وأبعادها باختلاف المتغيرات الاجتماعية

العامل المقاس	المتغير	المجموعات	«ن»	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	«ت»	مستوى الدلالة	د.ح
المساعدة	حجم الأسرة	صغير	26	22	2.37	.82	.41	45
		كبير	21	22.52	1.89			
	الترتيب الميلادي	الأول	16	21.18	2.71	2.22	.05	46
		الثاني	32	22.53	1.5			
المشاركة	حجم الأسرة	صغير	26	21.39	3.06	.35	.73	45
		كبير	21	21.67	2.35			
	الترتيب الميلادي	الأول	16	20.75	3.53	2.14	.05	46
		الثاني	32	22.38	1.77			
اختبار (1)	حجم الأسرة	صغير	26	43.39	4.65	.65	.52	45
		كبير	21	44.19	3.68			
	الترتيب الميلادي	الأول	16	41.94	5.36	2.51	.05	46
		الثاني	32	44.78	2.54			
طلب المساعدة	حجم الأسرة	صغير	26	4.89	.99	2.1	.05	45
		كبير	21	4.29	.96			
	الترتيب الميلادي	الأول	16	4.75	1.39	.63	.53	47
		الثاني	33	4.52	1.15			

45	.13	1.54	1.78	7.04	26	صغير	حجم الأسرة	احترام الآخر
			2.02	6.19	21	كبير		
47	.24	1.19	2.02	6.25	16	الأول	الترتيب الميلادي	
			1.85	6.94	33	الثاني		
45	.05	2.19	2.13	11.92	26	صغير	حجم الأسرة	اختبار (2)
			2.4	10.48	21	كبير		
47	.56	.59	2.85	11	16	الأول	الترتيب الميلادي	
			2.4	11.46	33	الثاني		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بين متوسطات درجات كل من مهارتي المساعدة والمشاركة واختبار (1) باختلاف الترتيب الميلادي للأطفال موضع الدراسة لصالح مجموعة الأطفال ذوي الترتيب الميلادي الثاني، وبين متوسطات درجات مهارة طلب المساعدة ومتوسطات درجات اختبار (2) باختلاف حجم الأسرة للأطفال موضع الدراسة لصالح مجموعة الأطفال ذوي حجم الأسرة الصغيرة، كما يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات باقي المهارات الاجتماعية باختلاف حجم الأسرة والترتيب الميلادي للأطفال موضع الدراسة.

بالنظر إلى نتائج هذا التساؤل نجد أن نتيجة دراسة فلاح (1998) لا تتفق مع نتيجة البحث الحالي في أن الطفل الأول يتصف بسلوك المشاركة مقارنة بالطفل الثاني، حيث أشار إلى أن سلوك المشاركة موجود عند الأطفال الكبار أكثر منه عند الصغار. وعلى وجه آخر فإن هذه النتيجة تتلاقى وبنسبة كبيرة مع ما تنادي به نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، حيث تركز تلك النظرية على أهمية القدوة والنموذج في حياة الأفراد والاقتران بتلك النماذج. فنحن نتعلم الكثير بملاحظة الآخرين من حولنا، من خلال عمليات الانتباه والاحتفاظ وإعادة الانتاج والدافعية (عبد الحميد، 1994).

وقدم باندورا (Bandura) نظريته للسلوك الإنساني سنة 1977 وأوضح فيها بأن عملية المحاكاة تلعب دوراً هاماً في اكتساب الطفل لعدد كبير من السلوك الاجتماعي مثل معايير تقييم الذات، ومساعدة الآخرين والعدوانية وغيرها من أنماط السلوك (دشتي، 1996). وبناء على نظرية التعلق الوجداني نجد أنه كلما قل حجم الأسرة زاد التعلق الوجداني بين أفرادها لتركيز مشاعر كل فرد بالأسرة على عدد محدود من أفرادها، ومن منطلق كل من النظريتين فإن السلوك الاجتماعي هو سلوك متعلم يخبره ويتعلمه الفرد من المحيطين به من أفراد الأسرة المرتبط بهم وجدانياً فيقوم بالتقليد والمحاكاة، وقد يكون هذا سبباً في أن يتصف الأطفال الذين ينتمون إلى أسرة صغيرة بمستوى أفضل في المهارات الاجتماعية عن نظرائهم ممن ينتمون إلى أسر كبيرة.

وعندما ننظر بتمعن إلى كل من النظريتين نجد أنه كلما زاد تعلق الفرد زاد تأثره به وتقليده إياه، مما يفسر النتيجة الحالية في أن حجم الأسرة الصغيرة تكون مهارات أطفالها الاجتماعية أكبر. أما عن التقليد والمحاكاة فإن الألعاب التعاونية تمدنا بنتائج مثالية في تعلم الأطفال المهارات الاجتماعية، ويمكننا تعديل تلك الألعاب بسهولة حتى تتعدّل المهارات المختلفة في مراحل العمر التالية فتساعد في تنمية السلوكيات المناسبة للطفل ونمده بفرصة

الاختيار والمرونة في اختيار طرق البدء أو المشاركات لمواقف التفاعل الاجتماعي المختلفة (Plummer & Serrurier, 2008).

وجدير بالذكر أن التغذية الراجعة لها دورها الفعال على سلوكيات الطفل، حيث إنها تعقب وتؤثر على المواقف الاجتماعية التي يمر بها بعد كل موقف اجتماعي مع الوالدين أو الأخوة بشكل يجعلها تلعب دوراً كبيراً في تعلم واكتساب الجديد في سلوكياته الاجتماعية وتصحيح البعض الآخر منها.

#### التساؤل الرابع:

«هل توجد فروق دالة إحصائية في المهارات الاجتماعية للأطفال موضع الدراسة كما تقيسها اختبارات المهارات الاجتماعية باختلاف المتغيرات الثقافية للأسرة؟».

تم تحديد المتغيرات الثقافية على أنها:

مستوى تعليم الأب: تم تحديد ثلاثة مستويات «منخفض - متوسط - مرتفع».

مستوى تعليم الأم: تم تحديد ثلاثة مستويات «منخفض - متوسط - مرتفع».

الجدول التالي يوضح تجانس المجموعات في العمر تبعاً للمتغيرات الثقافية «مستوى تعليم الأب والأم» في اختبارات المهارات الاجتماعية.

جدول (14) تجانس المجموعات في العمر تبعاً للمتغيرات الثقافية

الاختبار	مصدر التباين	د.ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	«ف»	دلالة (ف)
اختبار (1) (2)	مستوي تعليم الأب	2	38.981	19.490	1.478	.235
		68	896.484	13.184		
		70	935.465			
	مستوي تعليم الأم	2	15.765	7.882	.587	.559
		69	926.180	13.423		
		71	941.944			

يتضح من الجدول السابق تجانس المجموعات موضع العينة في العمر تبعاً للمتغيرات الثقافية للأسرة في كل من اختباري المهارات الاجتماعية، والجدول الآتي يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات اختبارات المهارات الاجتماعية وأبعادها باختلاف المتغيرات الثقافية.

جدول (15) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات اختبارات المهارات الاجتماعية وأبعادها باختلاف المتغيرات الثقافية

العامل المقاس	مصدر التباين	د.ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	«ف»	دلالة (ف)
المساعدة	مستوى تعليم الأب	2	.42	.21	.05	.953
		68	292.52	4.3		
		70	292.93			
	مستوى تعليم الأم	2	.95	.47	.11	.896
		68	291.98	4.29		
		70	292.93			
المشاركة	مستوى تعليم الأب	2	3.44	1.72	.26	.776
		68	458	6.74		
		70	461.44			
	مستوى تعليم الأم	2	5.31	2.66	.4	.675
		68	456.13	6.71		
		70	461.44			
اختبار (1)	مستوى تعليم الأب	2	1.47	.74	.04	.957
		68	1147.52	16.88		
		70	1148.99			
	مستوى تعليم الأم	2	7.57	3.78	.23	.799
		68	1141.42	16.79		
		70	1148.99			
طلب المساعدة	مستوى تعليم الأب	2	14.48	7.24	6.56	.001
		68	75.1	1.1		
		70	89.58			
	مستوى تعليم الأم	2	2.09	1.05	.81	.448
		68	87.49	1.29		
		70	89.58			
احترام الآخر	مستوى تعليم الأب	2	15.55	7.78	2.08	.132
		68	253.91	3.73		
		70	269.47			
	مستوى تعليم الأم	2	10.72	5.36	1.41	.252
		68	258.75	3.8		
		70	269.47			
اختبار (2)	مستوى تعليم الأب	2	47.93	23.96	4.02	.05
		68	405.06	5.96		
		70	452.99			
	مستوى تعليم الأم	2	21.11	10.55	1.66	.197
		68	431.88	6.35		
		70	452.99			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0.01 بين متوسطات درجات مهارة طلب المساعدة باختلاف المستوى التعليمي للأب للأطفال موضع الدراسة، وعند مستوى دلالة أقل من 0.05 بين متوسطات درجات اختبار (2) باختلاف المستوى التعليمي للأب للأطفال موضع الدراسة، كما يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات باقي المهارات الاجتماعية باختلاف مستوى تعليم كل من الأب والأم للأطفال موضع الدراسة.

ولتحديد أدق فرق معنوي بين المجموعات تم استخدام طريقة شيفيه للموازنة بين متوسطات المجموعات في كل من مهارة طلب المساعدة واختبار (2).

جدول (16) يوضح عدد أفراد العينة (ن) والمتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) لمجموعات مستوى تعليم الأب في مهارة طلب المساعدة واختبار (2)

مستوى تعليم الأب في مهارة طلب المساعدة				مستوى تعليم الأب في اختبار (2)			
ع	م	ن	المجموعة	ع	م	ن	المجموعة
.93	4.78	27	أطفال لآباء ذوي تعليم منخفض (1)	2.45	11.15	27	أطفال لآباء ذوي تعليم منخفض (1)
1.03	4.61	28	أطفال لآباء ذوي تعليم متوسط (2)	2.19	11.71	28	أطفال لآباء ذوي تعليم متوسط (2)
1.26	3.63	16	أطفال لآباء ذوي تعليم مرتفع (3)	2.83	9.56	16	أطفال لآباء ذوي تعليم مرتفع (3)

جدول (17) يوضح معاملات شيفيه للموازنة بين

المجموعات لمجموعات مستوى تعليم الأب في مهارة طلب المساعدة واختبار (2)

مستوى تعليم الأب في مهارة طلب المساعدة				مستوى تعليم الأب في اختبار (2)			
الدالة	متوسط الفروق	المجموعات	الدالة	متوسط الفروق	المجموعات	الدالة	متوسط الفروق
.835	.17	2	.692	.57	2	.128	1.59
.004	1.15**	3			3		
	.17	1		.59	1		
.015	.98*	3	.024	2.15*	3		

يتضح من جدول (16) أن متوسطات المجموعات الثلاث في مهارة طلب المساعدة أن أعلى متوسط إلى أقل متوسط يكون لمجموعة الأطفال لآباء ذوي تعليم منخفض ومتوسط ومرتفع على التوالي، كما يتضح من جدول (17) معاملات شيفيه وجود فروق معنوية عند مستوى دلالة أقل من 0.01 بين مجموعة الأطفال لآباء ذوي تعليم منخفض ومرتفع لصالح المجموعة لآباء ذوي تعليم منخفض، ووجود فروق معنوية أقل من 0.05 بين مجموعة الأطفال لآباء ذوي تعليم متوسط ومرتفع لصالح مجموعة الأطفال لآباء ذوي تعليم متوسط.

بالنظر إلى النتائج السابقة نجد أن العديد من الدراسات الارتباطية تشير إلى وجود ارتباط بين نوعية الخبرات الاجتماعية التي يتعرض لها الطفل في المراحل الأولى من طفولته والعلاقات الاجتماعية اللاحقة، فالدراسات التي ركزت على الأطفال الذين أمضوا

فترة باكرة من حياتهم في ظل ظروف يسودها الإهمال الشديد أشارت إلى أن هؤلاء الأطفال قد يكونون غير اجتماعيين (المنيزل، والتر، 2009).

وقد يكون المستوى التعليمي المرتفع للأم أو الأب يؤدي إلى اختلاف معاملتهم لأطفالهم مقارنة بالوالدين ذوي المستوى التعليمي المنخفض، فقد يهتم كل منهما بالجانب النفسي للطفل فيشبعونه حبا وحنانا متمنين له أن يكون ذا شخصية سوية استقلالية يعتمد على نفسه مما قد يؤدي إلى اعتماد الطفل على نفسه والذي من مظاهره الأساسية عدم طلب المساعدة إلا عند الحاجة إليها أو طلب المساعدة المباشرة من الآخرين عند ارتفاع مستوى المهمة التي يقوم بها، أما الوالدان ذووا المستوى التعليمي المنخفض فقد يلجؤون إلى أسلوب المتشدد مع الطفل، مما يؤدي إلى الخوف والرهاب لديه من أي سلوك يقوم به ومن ثم يؤدي إلى ظهور السلوكيات الاعتمادية لهذا الطفل والمتمثلة في طلب المساعدة للقيام بالمهام المختلفة.

وتعتبر الأساليب التربوية الناجحة داعماً هاماً في تنمية المهارات الاجتماعية، حيث توصلت عديد من الدراسات إلى تأثير بعض تلك الأساليب على تحسين مستوى تلك المهارات والتدريب عليها، ومن تلك الأساليب الإرشاد أو التوجيه والنمذجة والتشجيع والتعزيز، فإن الأسرة لها دور هام في اكتساب تلك المهارات الاجتماعية، حيث يتعلمها الأطفال عن طريق التقليد والملاحظة لنموذج أحد الوالدين (Aydogan, et al., 2009; Ducharme & Holborn, 1997).

وقد لا يكتفي الآباء والأمهات بالتوقعات الخاصة بأطفالهم، وأكدت دراسة كل من (فلاح، 1998، Gresham, 1983) أن الوالدين قد يستخدمون المعززات الفعالة كالتشجيع والمدح والنمذجة والتدريب عندما يقوم أطفالهم ببعض الأفعال والتصرفات التي تشير إلى استقلال رأيهم واعتمادهم على أنفسهم، وقد يستخدمون المعززات الجسدية كضم الأطفال إلى الصدر والتربيت على الكتف.

وأشارت دراسة أيدوجان وزملاؤه (Aydogan, et al., 2009) إلى وجود اتفاق بين كل من الأم والأب على ضرورة استخدامهما نفس الأساليب التربوية مع أطفالهم الصغار لمساعدتهم على تنمية المهارات الاجتماعية لديهم، ومن أهم الأساليب التي اتفق عليها كل منهما لاستخدامها مع أطفالهم هو أسلوب التوجيه المباشر عند قيام الطفل بالسلوك الخاطئ / الصحيح، وذلك لتدعيم السلوك المقبول، ومن جهة نظر كل من الوالدين يعتبر هذا هو الأسلوب الأمثل، والذي يمكن استخدامه مع الأطفال في مرحلة الروضة.

وأشار فيتيلو وزملاؤه (Vitiello, et al., 2012) إلى أن تأثير العلاقات الاجتماعية الإيجابية في وقت مبكر من حياة الفرد يستمر تأثيرها حتى مرحلة الطفولة المتوسطة. والأسرة هي المؤسسة الأولى في حياة الطفل، والتي ينعكس بها شخصيته بدرجة كبيرة فنجد أن تأثير العوامل الشخصية للأم أو الأب قد تؤثر على الجانب الاجتماعي لطفلهم.

ويتعلم الصغار من العلاقات الاجتماعية مع الوالدين، فهم يتعلمون كيف يبدوون ويرضون عن علاقات الصداقة الدافئة مع الآخرين (Engels, Finkenauer, Meeus, & Dekovic, 2001).

وهكذا يكون للوالدين تأثير شديد على التكيف الانفعالي لأطفالهم وزيادة مهاراتهم الاجتماعية مع الآخرين، وقد يظهر ذلك مع تقدم نمو الطفل كما توصلت دراسة إنجلز وآخرين (Engels, et al., 2001) إلى أن التعلق الوالدي والمهارات الاجتماعية لدى الأبناء، وهذا التعلق الوالدي والمهارات الاجتماعية يعتبران منبئين ذوي دلالة إحصائية على التكيف الانفعالي مع الأصدقاء.

والخلاصة أن محاولة تنمية المهارات الاجتماعية لها أهمية ومغزى عند الأطفال، وذلك لأنه إذا وجد منهم من يعاني من ضعف في مهاراته الاجتماعية فسوف يواجه صعوبة كبيرة في التكيف مع الأقران، وبصفة عامة مع أفراد المجتمع المحيط في المستقبل.

#### التساؤل الخامس:

ونصه «لا توجد فروق دالة إحصائية في المهارات الاجتماعية للأطفال موضع الدراسة كما تقيسها اختبارات المهارات الاجتماعية باختلاف المتغيرات الاقتصادية للأسرة».

تم تحديد المتغيرات الاقتصادية على أنها:

الدخل الشهري للأسرة: تم تحديد ثلاثة مستويات «منخفض - متوسط - مرتفع».

الدخل السنوي للأسرة: تم تحديد ثلاثة مستويات «منخفض - متوسط - مرتفع».

الجدول التالي يوضح تجانس المجموعات في العمر تبعاً للمتغيرات الاقتصادية «دخل الأسرة الشهري والسنوي» في اختبارات المهارات الاجتماعية.

جدول (18) تجانس المجموعات في العمر تبعاً للمتغيرات الاقتصادية

الاختبار	مصدر التباين	د.ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	«ف»	دلالة (ف)
اختبار (1) (2)	مستوي الدخل الشهري	2	14.367	7.183	.452	.639
		49	779.076	15.900		
		51	793.442			
	مستوي الدخل السنوي	2	2.966	1.483	.092	.912
		49	790.476	16.132		
		51	793.442			

يتضح من الجدول السابق تجانس المجموعات موضع الدراسة في العمر تبعاً للمتغيرات الاقتصادية في كل من اختبارات المهارات الاجتماعية.

الجدول التالي يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات اختبارات المهارات الاجتماعية وأبعادها باختلاف المتغيرات الاقتصادية.

جدول (19) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات اختبارات المهارات الاجتماعية وأبعادها باختلاف المتغيرات الثقافية

العامل المقاس	مصدر التباين	د.ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	«ف»	دلالة (ف)
المساعدة	مستوي الدخل الشهري	2	2.45	1.22	.28	.760
		59	261.77	4.44		
		61	264.21			
المشاركة	مستوي الدخل السنوي	2	28.2	14.1	3.53	.04
		59	236.01	4		
		61	264.21			
المشاركة	مستوي الدخل الشهري	2	22.36	11.18	1.58	.215
		59	418.35	7.09		
		61	440.71			
المشاركة	مستوي الدخل السنوي	2	43.79	21.9	3.26	.05
		59	396.92	6.73		
		61	440.71			
اختبار (1)	مستوي الدخل الشهري	2	36.9	18.45	1.06	.354
		59	1029.44	17.45		
		61	1066.34			
اختبار (1)	مستوي الدخل السنوي	2	140.64	70.32	4.48	.01
		59	925.7	15.69		
		61	1066.34			
طلب المساعدة	مستوي الدخل الشهري	2	12.19	6.1	5.58	.001
		59	65.52	1.09		
		61	77.72			
طلب المساعدة	مستوي الدخل السنوي	2	4.59	2.3	1.89	.161
		60	73.12	1.22		
		62	77.71			
احترام الآخر	مستوي الدخل الشهري	2	11.17	5.59	1.6	.211
		59	210.1	3.5		
		61	221.27			
احترام الآخر	مستوي الدخل السنوي	2	3.87	1.93	.53	.589
		60	217.4	3.62		
		62	221.27			
اختبار (2)	مستوي الدخل الشهري	2	22.06	11.03	1.87	.163
		59	354.16	5.9		
		61	376.22			
اختبار (2)	مستوي الدخل السنوي	2	15.55	7.78	1.29	.282
		60	360.67	6.01		
		62	376.22			



يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بين متوسطات درجات مهارة المساعدة والمشاركة ودرجات اختبار (1) باختلاف مستوى الدخل السنوي للأسرة للأطفال موضع الدراسة، كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0.01 بين متوسطات درجات مهارة طلب المساعدة باختلاف مستوى الدخل الشهري للأسرة للأطفال موضع الدراسة، كما يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية وأبعادها للأطفال موضع الدراسة باختلاف مستوى دخل الأسرة السنوي والشهري، ولتحديد أدق فرق معنوي بين المجموعات للدلالات السابقة تم استخدام طريقة شيفيه للموازنة بين متوسطات المجموعات.

جدول (20) يوضح عدد أفراد العينة (ن) والمتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع)

لمجموعات مستوى دخل الأسرة في مهارة المساعدة والمشاركة واختبار (1) وطلب المساعدة

مستوى دخل الأسرة السنوي في مهارة المشاركة				مستوى دخل الأسرة السنوي في مهارة المساعدة			
ع	م	ن	المجموعة	ع	م	ن	المجموعة
3.66	20.41	17	أطفال لأسر مستوى دخل منخفض (1)	2.71	21.06	17	أطفال لأسر مستوى دخل منخفض (1)
2.09	22.40	30	أطفال لأسر مستوى دخل متوسط (2)	1.73	22.67	30	أطفال لأسر مستوى دخل متوسط (2)
1.99	21.00	15	أطفال لأسر مستوى دخل مرتفع (3)	1.52	22.20	15	أطفال لأسر مستوى دخل مرتفع (3)

مستوى دخل الأسرة الشهري في مهارة طلب المساعدة				مستوى دخل الأسرة السنوي في اختبار (1)			
ع	م	ن	المجموعة	ع	م	ن	المجموعة
.87	5.04	26	أطفال لأسر مستوى دخل منخفض (1)	5.47	41.47	17	أطفال لأسر مستوى دخل منخفض (1)
1.13	4.28	18	أطفال لأسر مستوى دخل متوسط (2)	3.37	45.07	30	أطفال لأسر مستوى دخل متوسط (2)
1.18	4.05	19	أطفال لأسر مستوى دخل مرتفع (3)	2.9	43.6	15	أطفال لأسر مستوى دخل مرتفع (3)

جدول (21) يوضح معاملات شيفيه للموازنة بين المجموعات لمستوى دخل الأسرة في مهارة

المساعدة والمشاركة واختبار (1) وطلب المساعدة

مستوى دخل الأسرة السنوي في مهارة المشاركة				مستوى دخل الأسرة السنوي في مهارة المساعدة			
الدالة	متوسط الفروق	المجموعات		الدالة	متوسط الفروق	المجموعات	
.048	1.988*	2	1	.036	1.607*	2	1
.564	.988	3		.281	1.141	3	
	1.988	1	2		1.607	1	2
.48	1.000	3		.763	.467	3	

مستوى دخل الأسرة الشهري في مهارة طلب المساعدة				مستوى دخل الأسرة السنوي في اختبار (1)			
الدالة	متوسط الفروق	المجموعات		الدالة	متوسط الفروق	المجموعات	
.068	.761	2	1	.016	3.596*	2	1
.011	.986*	3		.323	2.129	3	
	.761	1	2		3.596	1	2
.808	.225	3		.508	1.467	3	

يتضح من جدول (20) أن أعلى متوسط إلى أقل متوسط لمهارة المساعدة يكون على التوالي لمجموعات الأطفال من أسر مستوى دخل سنوي متوسط ومرتفع ومنخفض، كما يتضح من جدول (21) وجود فروق معنوية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بين مجموعة الأطفال من أسر مستوى دخل سنوي متوسط ومنخفض لصالح المجموعة من أسر مستوى دخل متوسط. كما يتضح من جدول (20) أن أعلى متوسط إلى أقل متوسط لمهارة المشاركة يكون على التوالي لمجموعة الأطفال من أسر مستوى دخل سنوي متوسط ومرتفع ومنخفض، كما يتضح من جدول (21) وجود فروق معنوية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بين مجموعة الأطفال من أسر مستوى دخل سنوي متوسط ومنخفض لصالح المجموعة من أسر مستوى دخل متوسط.

ويتضح من جدول (20) لمتوسطات المجموعات الثلاث في اختبار (1) أن أعلى متوسط إلى أقل متوسط يكون على التوالي لمجموعة الأطفال لأسر مستوى دخل سنوي متوسط ومرتفع ومنخفض، حيث يتضح من جدول معاملات شيفيه (21) وجود فروق معنوية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بين مجموعة الأطفال من أسر مستوى دخل سنوي متوسط ومنخفض لصالح المجموعة من أسر مستوى دخل متوسط.

كما يتضح من جدول (20) لمتوسطات المجموعات الثلاث في مهارة طلب المساعدة أن أعلى متوسط إلى أقل متوسط يكون على التوالي لمجموعة الأطفال من أسر مستوى دخل شهري منخفض ومتوسط ومرتفع، كما يتضح من جدول (21) وجود فروق معنوية عند مستوى دلالة أقل من 0.01 بين مجموعة الأطفال من أسر مستوى دخل شهري منخفض ومرتفع لصالح المجموعة من أسر مستوى دخل شهري منخفض.

يتضح من نتائج هذا التساؤل أن الأسر ذات مستوى دخل متوسط ومنخفض، والتي ينتمي إليها الأطفال تكون بيئة مناسبة لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لديهم حيث تعمل تلك الأسر على محاولة إكساب أطفالها حب مساعدة الآخرين ومشاركتهم نظراً لقدرتهم المحدودة في توفير جميع احتياجات أطفالهم من ألعاب وخبرات تربوية وتعليمية مختلفة حتى يمكن إشباع احتياجاتهم، ولكن بطريقة مقبولة اجتماعياً، مما يعمل على تحسين سلوكياتهم وارتفاع مستوى مهاراتهم الاجتماعية. أما الأسر ذات المستوى الاقتصادي المرتفع تعمل على توفير جميع الإمكانيات المادية، والتي تشبع جميع احتياجات أطفالها، والذي قد يصل إلى حد الإسراف فيتحول هذا المستوى من الدخل المرتفع إلى مجرد وسيلة مادية لإشباع تلك الاحتياجات بصورة مبالغ فيها مما قد يؤدي إلى عدم شعور الأطفال إلى طلب المساعدة أو المشاركة أو المساعدة مع أفراد الأسرة أو مع أقرانهم، وبهذا قد يكون هناك أثر غير إيجابي على مستوى مهاراتهم الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال.

ويعتبر كل من مهارتي التعاون والمشاركة أثناء اللعب هامة لإتمام الألعاب الجماعية، وقد أشارت الدراسات إلى أن التعلم، واللعب، والعمل اليومي والدائم في جماعات من المتطلبات اللازمة للتفاعلات الاجتماعية، فكل فرد يستحضر إمكاناته الخاصة وإسهاماته ومعتقداته وسلوكياته في المواقف الاجتماعية، لأن المهارات الاجتماعية هي جزء أساسي ومؤثر في التفاعل الاجتماعي (Arnold, et al., 2004). إذ تقتضي المهارة الاجتماعية توافر القدرة على التخاطب الناجح مع الآخرين، مما يستلزم بدوره قدرة الطفل على تخيل

نفسه كما يراه أقرانه في موقف التفاعل (انظر: عبد المقصود، 1995: 177).

واستخدم كل من دوتشرام وهولبرن (Ducharme & Holborn, 1997) عدد من الإستراتيجيات لتنمية المهارات الاجتماعية، وتتمثل في توفير مثيرات عديدة وكافية، والتواصل الطبيعي والمستمر بين الأطفال والراشدين، كما أن التدريب على المهارات الاجتماعية المختلفة تعمل على تحسين سلوكيات الفرد مثل مهارة المشاركة والمساعدة، وذلك بمرور الطفل بخبرات ومواقف قائمة على اللعب التعاوني وتفعيل دور القصة في تنمية تلك المهارات لدى الطفل. وأشارت عديد من الدراسات إلى أن استخدام عديد من الإستراتيجيات التربوية التي تؤكد على اللعب الجماعي تعمل على تأكيد وزيادة مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطفل (انظر: عبد المقصود، 1995، Ducharme & Holborn, 1997).

أما عن مهارة طلب المساعدة فهي ذات دلالة لدى أطفال الأسر ذوي مستوى منخفض، وهذا قد يرجع إلى رغبة هؤلاء الأطفال في إشباع احتياجاتهم، مما يدفعهم إلى طلب المساعدة من الآخرين من الأقران بالأسرة أو بالروضة، وقد يقوم هؤلاء الأطفال بطلب المساعدة من خلال طرح التساؤلات المختلفة للآخرين للحصول على إجابات لسد احتياجاتهم المعرفية والمعلوماتية، مما يساهم في النهاية إلى زيادة هذه المهارة لديهم.

#### تعليق عام على النتائج:

بعد عرض نتائج البحث ومناقشتها يمكن استخلاص ما يلي:

- كلما زادت السلوكيات الإيجابية للطفل نحو أقرانه بالصف أدى ذلك إلى تقبل أقرانه له، مما يعمل على توطيد العلاقة الاجتماعية وزيادة التفاعل الاجتماعي بينهم في شتى المواقف المختلفة.
- تعد مهارة التعاون وطلب المساعدة من أهم المهارات الاجتماعية التي تحسن علاقة الطفل بأقرانه بالصف، والتي تقوي الأواصر والروابط الاجتماعية بينهم، وتعمل على تنمية التفاعل الاجتماعي.
- من المتغيرات التي قد تؤثر على بعض المهارات الاجتماعية هو متغير النوع الاجتماعي، حيث اتضح وجود فروق للنوع الاجتماعي لمهارة احترام الآخر لصالح الذكور، وقد يكون ذلك للمميزات البيئية الثقافية في المجتمع العماني، والتي تفرض على الذكور، تحمل المسؤولية مقارنة بالإناث، وخاصة في المواقف التي تتميز بالتفاعل مع المجتمع الخارجي.
- إن المهارات الاجتماعية هي سلوكيات الفرد الإيجابية في المواقف الاجتماعية المختلفة، وتعتبر أساليب وأنماط التعلم بالأسرة من المؤثرات الهامة على تلك المهارات وقد اتضح أن الأطفال ذوي الترتيب الميلاي الثاني يتميزون بمهارات اجتماعية مقارنة بأقرانهم ذوي الترتيب الميلاي الأول، وقد يكون السبب الأساسي هو تعدد النماذج التي قد يحتذي بها الأطفال ذوي الترتيب الميلاي الثاني في المواقف الاجتماعية المختلفة مما يؤثر على سلوكياته الاجتماعية التي يسلكها بالمواقف المشابهة مقارنة بأقرانهم ذوي الترتيب الميلاي الأول.

- تعد مهارة طلب المساعدة من المهارات الاجتماعية التي تدعم التفاعل الاجتماعي بين الأطفال فالأطفال ذوو الأسر الصغيرة يفوق مستوى تلك المهارة لديهم مقارنة بالأطفال ذوي أسر كبيرة نظراً لعدم تعدد النماذج الاجتماعية للأطفال الأسر الصغيرة في المواقف الاجتماعية المختلفة، والتي يكتسب منها الطفل السلوكيات المقبولة بالمجتمع فيلجأ إلى الاستعانة الدائمة بالآخرين، وطلب مساعدتهم في المواقف المختلفة، مما يوطد ويدعم العلاقات الاجتماعية بينه والمحيطين بالبيئة.
- كما أن مهارة طلب المساعدة تظهر لدى الأطفال الذين ينتمون إلى أسر ذوي مستوى اقتصادي منخفض وقد يعد المستوى الاقتصادي المنخفض دافعاً إلى طلب المساعدة باستمرار من الآخرين، مما يعمل على تقوية العلاقات بين الأطفال لتقديم المساعدة لهؤلاء الأطفال، وبهذا تعتبر مهارة المساعدة وطلب المساعدة علاقة اجتماعية متبادلة بين الأطفال وتقوي بعضها بعضاً.
- ونظراً للدور الفعال للأب في المجتمعات العربية وبناءً على الثقافة العامة لتلك المجتمعات فإن المهارات الاجتماعية للأطفال تتأثر بالمتغيرات الخاصة بالآباء.

#### توصيات الدراسة:

- عقد الندوات والاجتماعات للوالدين للتعرف على الأساليب والطرق المختلفة لتنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة.
- الاستعانة بوسائل الإعلام المختلفة في تقديم برامج تثقيفية لأولياء الأمور لتنمية الوعي الثقافي في مجال تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة.
- بناء وتطبيق البرامج اللازمة لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة.
- الحث على تنفيذ أسلوب التعلم التعاوني في مجال تربية وتعليم طفل ما قبل المدرسة لتنمية السلوكيات الإيجابية لدى الأطفال.
- العمل على تدريب الكوادر التعليمية القادرة على استخدام الأساليب والوسائل المناسبة لتنمية السلوك الإيجابي لدى أطفال ما قبل المدرسة.

#### مقترحات الدراسة:

- تقترح الدراسة في إطار مجالها المقترحات البحثية الآتية:
- التعرف على دور المعلمة في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة.
- التعرف على أثر اللعب الدرامي في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة.
- التعرف على العلاقة بين مستوى المهارات الاجتماعية واستخدام أسلوب التعلم التعاوني لدى أطفال ما قبل المدرسة الملتحقين برياض الأطفال ثنائية اللغة.
- بناء مقاييس سوسيو مترية في مجال المهارات الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة في دول الخليج العربي والجزيرة العربية.

## المراجع

## المراجع العربية:

- أبو حطب، فؤاد، وعثمان، سيد (1997). *التقويم النفسي* (ط 3). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- خليل، عزة (2006). *مناهج أطفال ما قبل المدرسة*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الهدا، مروان (2008). *فعالية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية ذ غزه.
- دشتي، فاطمة (1996). *أثر مشاهدة البرامج الفضائية على المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال بدولة الكويت*. مجلة رسالة الخليج العربي، 28 (103)، 65-104.
- سعيد، دعاء (2006). *برنامج مقترح لتنمية الإبداع وتأكيد الهوية الثقافية في مجال إعداد معلمات رياض الأطفال*. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية البنات، جامعة عين شمس ذ القاهرة.
- عبد الحميد، جابر (1994). *علم النفس التربوي*. القاهرة: دار النهضة العربية.
- عبد الرحمن، سعد (1997). *القياس النفسي* (ط 2). الكويت: مكتبة الفلاح.
- عبد السلام، محمد (1990). *القياس النفسي والتربوي* (ط 5). القاهرة: النهضة المصرية.
- عبد الله، محمد (2007). *المهارات الاجتماعية عند الأطفال «أهميتها - أشكالها - كيفية تنميتها»*. مجلة التربية، 36 (163)، 180-212.
- عبد ربه، زينب (1996). *طلب المساعدة في الأعمال المدرسية داخل حجرة الدراسة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. مجلة كلية التربية بالزقازيق، 27، 67-93.
- عبدالمقصود، محمد (1995). *فاعلية استراتيجيات متكاملة في تعليم بعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي*. مستقبل التربية العربية، 1 (2)، 129-158.
- غنيم، محمد (2001). *الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية وتقدير الذات وتوقع الكفاءة الذاتية «دراسة عامليه»*. مجلة كلية التربية (جامعة بنها)، 12 (47)، 45-77.
- فلاح، شفيق (1998). *أساسيات علم النفس التطوري*. بيروت: دار الجيل.
- مرزوق، مرزوق (1992). *عجز تلاميذ المرحلة الابتدائية عن طلب المساعدة في أعمالهم المدرسية والفروق في اتجاهاتهم ومعتقداتهم حول الاستعانة بالآخرين*. مجلة مركز البحوث التربوية، 1 (2)، 39-65.
- المنيزل، عبد الله، والترك، سهى (2009). *أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في الذكاء الاجتماعي عند عينة من الأطفال الأيتام في دور الرعاية الاجتماعية في مرحلة الطفولة الوسطى*. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 6، 1-33.

## المراجع الأجنبية:

- Abdia, B. (2010). Gender differences in social skills, problem behaviors and academic competence of Iranian kindergarten children based on their parent and teacher ratings. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1175 -1179.
- Anme T., Shinohara R., Sugisawa Y., Tong L., Tanaka E., Watanabe T., Onda Y., Kawashima Y., Hirano M., Tomisaki E., Mochizuki H., Morita K., Gan-Yadam A., Yato Y., Yamakawa N., & Japan Children's Study Group (2010). Gender differences of children's social skills and parenting using Interaction Rating Scale (IRS). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 260-268.
- Anme, T., Shinohara, R., Sugisawa, Y., Tong, L., Tanaka, E., Watanabe, T., Onda, Y., Kawashima, Y., Hirano, M., Tomisaki, E., Mochizuki, Y., Morita, K., Gan-Yadam, A., Yato, Y., Yamakawa, N., & Japan Children's Study Group (2010). Interaction Rating Scale (IRS) as an Evidence-Based Practical Index of Children's Social Skills and Parenting. *J Epidemiol*, 20, 419-426.
- Arnold, T., Finnegan, M., & Slabodnick, J. (2004). *Social skills in students with disabilities: Is there a need for instruction?*. Ashland University, In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Education.
- Asher, S. R., & Taylor, A. R. (1983). Social skill training with children: Evaluating processes and outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 8, 237-245.
- Aydogan, Y., Kilinc, F. E., & Tepetas, S. (2009). Identifying parent views regarding social skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1507-1512.
- Bailey, K. A., & Ballard, J. D. (2006). Social skills training: Effects on behavior and recidivism

- with first-time adjudicated youth. *Applied Psychology in Criminal Justice*, 2 (1), 26-42.
- Boisjoli, J. A., & Matson, J. L. (2009). General methods of assessment. in matson, Johnny L. (Eds). *Social Behavior and skills in children* (pp. 61-76). New York: Springer.
- Denham, S. A., & McKinley, M. (1990). Sociometric nomination of preschoolers: A psychometric analysis. *Early Education and Development*, 4 (2), 109-122.
- Ducharme, D. E., & Holborn, S. W. (1997). Programming generalization of social skills in preschool children with hearing impairments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30 (4), 639-651.
- Engels, R., Finkenauer, C., Meeus, W., & Dekovic, M. (2001). Parental attachment and adolescents emotional adjustment: The associations with social skills and relational competence. *Journal of Counseling Psychology*, 48 (4), 428-439.
- Epstein, M. H., & Synhorst, L. (2008). Preschool behavioral and emotional rating scale (PreBERS): Test-retest reliability and inter-rater reliability. *J Child Fam Stud*, 17, 853-862.
- Gresham, F. M., & Elliott S. (1990). *Social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F. M. (1981). Assessment of children's social skills. *Journal of School Psychology*, 19 (2), 120-133.
- Gresham, F. M. (1983). Social skills: A review of cognitive- behavioral training procedures with children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 239-261.
- Guralnic, M. J. (1999). Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation And Developmental Disabilities Research Reviews*, 5, 21-29.
- Krueckeberg, S. M., & Kapp-Simon, K. A. (1993). Effect of parental factors on social skills of preschool children with craniofacial anomalies. *The Cleft Palate-Craniofacial Journal*, 30 (5), 490-496.
- Matson, J. L., Rotatori A. F., & Helsel W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The matson evaluation of social skills with youngsters (MESSY). *Behno. Res. Ther.*, 21 (4), 335-340.
- Park, K. L., Loman, S., & Miller, M. A. (2008). Social skills. In Okland, T., & Harrison, P. L. (Eds). *Adaptive behavior assessment system-II: clinical use and interpretation*" (pp.197-214). Elsevier Inc.
- Plienis, A. J., Hansen, D. J., Ford, F., Smith, S., Stark, L. J., & Kelly, J. A. (1987). Behavioral small group training to improve the social skills of emotionally-disordered adolescents. *Behavior Therapy*, 18, 17-32.
- Plummer, D. M., & Serrurier, J. (2008). *Social skills games for children*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Puustinen, M., Lyyra, A., Metsa`pelto, R., & Pulkkinen, L. (2008). Children's help seeking: The role of parenting. *Learning and Instruction*, 18, 160-170.
- Riggio, R. E., & Reichard, R. J. (2008). The emotional and social intelligences of effective leadership - An emotional and social skill approach. *Journal of Managerial Psychology*, 23 (2), 169-185.
- Riggio, R., Messamer, J., & Throckmorton, B. (1991). Social and academic intelligence: Conceptually distinct but overlapping. *Person Individual Diff*, 12 (7), 695-702.
- Roseth, C. J., Pellegrini, A. D., Bohn, C. M., Ryzin, M., & Vance, N. (2007). Preschoolers' aggression, affiliation, and social dominance relationships: An observational, longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 45, 479-497
- Segrin, C., & Flora, J. (2000). Poor social skills are a vulnerability factor in the development of psychosocial problems. *Human Communication Association*, 26 (3), 489 - 514.
- Spence, S. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8 (2), 84-96.
- Teodoro, M., Käppler, K., Rodrigues, J., de Freitas, P., & Haase, V. (2005). The matson evaluation of social skills with youngsters (MESSY) and its Adaptation for Brazilian children and adolescents. *Interamerican Journal of Psychology*, 39 (2), 239-246.
- Turner, S. L., Conkel, J. L., Reich, A. N., Trotter, M. J., & Siewart, J. J. (2006). Social skills efficacy and proactivity among Native American adolescents. *Professional School Counseling*, 10 (2), 189-194.
- Vitiello, V. E., Boorena, L. M., Downera, J. T., & Williforda, A. P. (2012). Variation in children's classroom engagement throughout a day in preschool: Relations to classroom and child factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 210-220.
- Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K., & O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 39 (6), 463-481.
- Zabukovec, V., & Kobal-Grum, D. (2004). Relationship between student thinking styles and social skills. *Psychology Science*, 46, 156-166.

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

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

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

الدكتور/ حسن علي الإبراهيم

رئيس مجلس الإدارة

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

ص.ب: 23928 الصفاة

الرمز البريدي: 13100 - دولة الكويت

تلفون: 24748250 / 24748479

فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: [haa49@ksaac.org.kw](mailto:haa49@ksaac.org.kw)

## كتاب العدد

## التعليم والتدريس

## من منظور النظرية البنائية

تأليف: أ.د. حسن حسين زيتون، أ.د. كمال عبد الحميد زيتون

الناشر: عالم الكتب، القاهرة، 2006

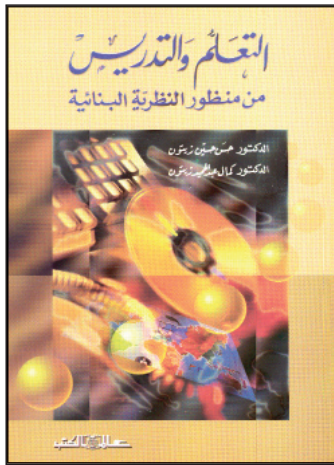
عدد الصفحات (327) من القطع الصغير

## عرض ومراجعة: د. انشراح إبراهيم المشرفي

أستاذ مناهج وطرق تعليم الطفل المساعد بكلية رياض الأطفال جامعة الإسكندرية

وأستاذ مشارك، ووكيلة قسم رياض الأطفال بكلية التربية جامعة أم القرى

مكة المكرمة، السعودية (معاراً)



يقدم هذا الكتاب فكراً معاصراً لتعليم التلاميذ ليكونوا رواداً يضيفون للمعرفة لا أن يستقبلوها ويحفظوها، فهو يهدف إلى إزالة الستار عن الفكر البنائي، وإلقاء النظرة على نوافذ التحديث في مسارات هذا الفكر، والانطلاق منها إلى ميدان التطبيق والممارسة، والتعرف على صدى هذا الفكر المستنير في عمليتي التعليم والتعلم؛ حيث يسأل المؤلفان: ماهية البنائية محاولة لتحديد المعالم الإستمولوجية؟ وما ملامح الفكر البنائي كفكر معاصر يركز عليه التعليم في بعض الدول المتقدمة عند تصميم المقررات والبرامج التعليمية، وكذلك في تطوير الممارسات التدريسية سواء تلك التي تتم داخل حجرات الدراسة أو تلك التي تميل إلى

رفع كفاءة عملية التدريس؟ وما موقع المتعلم على بساط النظرية البنائية؟ ومن ثمّ ما دوره في ظل مركبة بناء المعرفة والتفاوض الاجتماعي؟ وما الإستراتيجيات التدريسية التي تنطلق من فكر البنائية؟ وكذلك ما المساهمة الفعلية للفكر البنائي في فتح آفاق جديدة لعمليات التقويم؟ وأخيراً يقدم المؤلفان عرضاً تحليلياً نقدياً مبسطاً لأهم ما يمكن أن يدور من تساؤلات حول البنائية، وعلى ذلك فإن كشف النقاب عن تيارات الفكر البنائي والمذاهب المعارضة لها، وإبراز ملامح الفكر البنائي كفكر معاصر يركز عليه التعليم في بعض الدول المتقدمة، وإلقاء النظرة على نوافذ التطور والتحديث في ميدان التطبيق والممارسة هو من أهم مميزات الكتاب الحالي، التي تتيح لنا فهماً شاملاً للفكر البنائي المعقد يعرضها المؤلفان ببساطة وبساطة.

ولقد شهد البحث التربوي خلال العقدين الماضيين تحولاً رئيساً في رؤيته لعمليتي التعليم والتعلم، وفحوى ذلك هو التحول من التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم المتعلم، مثل: متغيرات المعلم (شخصيته، حماسه، تعزيزه،...)، وبيئة التعلم، والمنهج،



ومخرجات التعلم، وغير ذلك من العوامل، إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في المتعلم، وخاصة ما يجري داخل عقل المتعلم، مثل: معرفته السابقة، سعته العقلية، نمط معالجته للمعلومات، دافعيته للتعلم، أنماط تفكيره، أسلوب تعلمه، وأسلوبه المعرفي؛ أي أنه تم الانتقال من التعلم السطحي إلى ما يسمى بـ «التعلم ذي المعنى»، أو «التوجه الحقيقي للتعلم»، وقد واكب ذلك التحول ظهور ما سمي بالنظرية «البنائية» **constructivism** وإحلالها محل النظرية السلوكية **behaviorism**، والنظرية المعرفية **cognitivism**، ويرى المؤلفان أن البحث عن معنى أو تعريف محدد للبنائية يعد إشكالية عويصة؛ حيث إن المعاجم الفلسفية والنفسية والتربوية قد خلت من إشارة لمادة البنائية، باستثناء المعجم الدولي للتربية الذي عرفها بما يفيد أنها: «رؤية في نظرية التعلم، ونمو الطفل، قوامها أن الطفل يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه؛ نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة، وبتعبير فلسفي البنائية تمثل تفاعلاً أو لقاء بين كل من التجريبية (مذهب فلسفي ينسب المعرفة للخبرات الحسية)، والجبالية (مذهب فلسفي يرى أن الأفكار موجودة في العقل من قبل، وأنها تنبذ خلال عملية النضج)، ولتفسير مفهوم البنائية من وجهة نظر المؤلفان تبجروا في أعماق مدلولاتها بغية تحديد معالمها، وأول خطوة لتحديد معالم البنائية تتمثل في تحديد السياق الذي نبتت فيه، والبيئة التي نمت في رحابها لاكتشاف بعض معالمها الأولى، وذلك ما تناوله الفصل الأول من هذا الكتاب.

#### الفصل الأول: تساؤلات حول.. ماهية البنائية محاولة لتحديد المعالم الإستمولوجية:

إن مجال مبحث نظرية المعرفة (الإستمولوجيا) هو دراسة مشكلة المعرفة، وقد جاء هذا الفصل لتوضيح مفهوم المعرفة ومجالها، ثم تحليل الجذور الإستمولوجية البنائية، والملاحح التي تصبغ هذا الفكر بصبغة إستمولوجية، وينتج مجرى الحديث بعد ذلك إلى الافتراضات الإستمولوجية للبنائية، يليها عرض لموقف البنائية من بعض القضايا الإستمولوجية؛ والقضية الأولى هي: مشكلة المعرفة من حيث إمكانية قيامها، وحدودها، وصحتها، ومحور هذه القضية الأساسي هو مشكلة المعرفة بين الشك واليقين، وهي ما تسمى بمشكلة الحقيقة **Truth**، وعلى نحو مبسط فإن هذه القضية تختص بمسألة وهي: إلى أي مدى تتطابق معرفتنا عن موضوع معين (موضوع المعرفة) مع حقيقة هذا الشيء المطلقة، فنجد أصحاب مذهب اليقين أو الدوجماتيين **Dogmatism** على تنوعهم يرون أن كل معرفة سواء أكانت عقلية، أم حسية هي صادقة على الإطلاق، وليس هناك ما يدعو إلى اختبار صدقها، أما أصحاب مذهب الشك **Skepticism** - على تنوع فرقهم - فيقفون موقفاً معارضاً من أصحاب مذهب اليقين، ومن ثم فإنهم ينكرون اليقين المطلق، ولا يعقدون بموضوعية المعرفة؛ إذ إنهم يجعلون الفرد مقياساً للمعرفة، والقضية الثانية هي: أدوات ومصادر المعرفة، حيث يتعرض لقضية تختص بالطرق الموصلة لاكتساب المعرفة؛ فهل العقل هو الموصل لاكتساب المعرفة، أم الحس، أم الاثنان معاً؟ وهنا يتعرض الكتاب لوجهتي نظر متقابلتين حول هذه القضية، هما: وجهة نظر أصحاب المذهب العقلي **Intellectualism**، فيذهب العقليون إلى أن العقل هو المصدر الأساسي للمعرفة، وليس الإحساس، أو التجربة الحسية، فالعقل هو مصدر الإحساس اليقيني على رأي «ديكارت» **Decorates** أما الإحساس فيمدنا بمعلومات مبعثرة لا رابط بينها، ومن ثم فإنها تؤدي إلى معرفة ظنية، واحتمالية لا ترقى لمرتبة اليقين، ووجهة نظر أصحاب المذهب الحسي

Sensationalism يرون أن كل معرفة إنما ترجع إلى التجربة الحسية، فمن فقد حاسة فقد المعرفة بما يقابلها من محسات، ومن ثم فإن المعرفة الحسية ليست ضرورة مطلقة بل نسبية وتجريبية، ويرى «جون لوك» John Locke أن العقل يولد كصفحة بيضاء، والتجارب الحسية هي التي تخط عليه السطور (سطور المعرفة). أما وجهة النظر الوسطية بين العقلين، والحسيين فتتمثل فيما يطلق عليه المذهب النقدي؛ إذ يؤمن أنصاره من أمثال «كانت» Kant بالعقل، والحس مجتمعين باعتبارهما مصدرين للمعرفة، أما القضية الثالثة فكانت: طبيعة موضوع المعرفة، وتتناول هذه القضية مسألة تتصل بموضوع المعرفة من حيث صلتها بالذات العارفة، وهنا يناقش المؤلفان جدلاً من نوع آخر بين المذاهب الفلسفية تجاه تلك القضية، وبخاصة بين أصحاب المذهب الواقعي الذي يرى أن للأشياء الخارجية (موضوع المعرفة) وجوداً مستقلاً عن الذات التي تدركها، وأن المعرفة صورة مطابقة لحقائق الأشياء في العالم الخارجي؛ وهذه هي الصورة الساذجة من المذهب الواقعي التي لا يقبلها أحفادهم من أصحاب مذهب الواقعية النقدية إذ يرى أصحاب مذهب الواقعية النقدية أنه على الرغم من أن الحس يدرك حقائق الأشياء الخارجية، فإن هذه الحقائق تخضع للفحص على ضوء قوانين العلوم الطبيعية، أما أصحاب المذهب المثاليون فإنهم ينقسمون إلى ثلاث فئات في نظرهم لطبيعة المعرفة وهي: المثالية الموضوعية عند «أفلاطون»، والمثالية الذاتية عند «باركلي»، والمثالية النقدية عند «كانت»، وخلاصة ذلك كما يراه المؤلفان أن البنائية أحد مذاهب الإستمولوجيا للبنائية، والتي تتناول مشكلة المعرفة.

كما أن هناك مجموعة من الخطوط العامة التي قد تعبر عن الملامح الإستمولوجيا للبنائية تم تناولها؛ منها: إن البنائية عبارة عن رؤية إستمولوجية ترى الواقع Reality يبني بواسطة الذات العارفة، الأمر الذي يعني أن المعرفة ليست أبداً مجرد صور أو نسخة من الواقع، ولكنها تنتج عن بناء الواقع من خلال أنشطة الذات العارفة، كما إن نشاط الذات العارفة يعد أمراً جوهرياً لبناء المعرفة، ومعيار الحكم على المعرفة لدى البنائيين ليس في كونها مطابقة للواقع المعبرة عنه، ولكن في كونها عملية، كما أن المعرفة لا توجد مستقلة عن الذات العارفة بل ترتبط بها وتلازمها.

وأخيراً ناقش هذا الفصل العلاقة بين التعلم البنائي والعقل البشري: حيث يقوم التدريس البنائي على البحث المعاصر عن المخ البشري، وما هو معروف عن كيفية حدوث التعلم، وقد اقترح كل من «كاين وكاين» Caine & Caine أن التدريس المتوافق مع المخ يعتمد على اثني عشر مبدأ، وهذه المبادئ هي: المخ نظام ديناميكي معقد، العقل ذو طبيعة اجتماعية، البحث عن المعنى أمر فطري في المخ، البحث عن المعنى يحدث من خلال الترميز، العواطف تعد ضرورة لعملية الترميز، كل عقل يستقبل الأجزاء والكليات في نفس الوقت وينتجها، تتضمن عملية التعلم كلاً من الانتباه المركز والإدراك المحيط، التعلم يشمل عمليات الوعي واللاوعي، توجد طريقتان لتنظيم الذكرة (نظام الذاكرة المكانية، ونظام التعلم الصم)، ينمي التعلم المعقد عن طريق التحدي ويعاقب عن طريق التهديد، كل عقل منظم بطريقة فريدة.

وحيث إن إبراز فكرة ما قد يتم من خلال مقابلتها بالنقيض – وهو ما أشارت إليه مدرسة «الجشطات» في الإدراك – لذلك قارن المؤلفان البنائية بالمذهب الإستمولوجي الذي يضادها، أي الذي يقف منها على طرف النقيض، وهو المذهب الموضوعي Objectivism،

وسيناقش في الفصل الثاني أسس التناقض بين المذهبين.

### الفصل الثاني: تيارات الفكر البنائي والمذاهب المضادة للبنائية:

للبنائية أوجه متعددة، كما إن البنائية نظرية في التعلم، وليست مجرد «مدخل تدريسي»؛ حيث يتمكن المعلمون من التدريس لطلابهم بطرق يطلق عليها بنائية، إذا كانوا على دراية ووعي بالكيفية التي يتعلم بها هؤلاء الطلاب، تلك الكيفية التي حظيت بالعديد من الرؤى، مع الأخذ في الاعتبار أن كل الحدود بين هذه التيارات ليست حدوداً فاصلة، حيث إن هناك الكثير من نقاط الالتقاء والارتباط بينها، كما أنه لا يجب النظر إلى هذه الأوجه على أنها مجموعة من الطرق أو المعتقدات، ولكن يحسن النظر إليها على أنها وجهات نظر أو رؤى متعددة.

وقد جاء هذا الفصل ليكشف النقاب عن تيارات الفكر البنائي والمذاهب المعارضة لها فبدأ المؤلفان بالحديث بأحد هذه التيارات ألا وهو: البنائية البسيطة: وتتجسد ملامح هذا التيار في المبدأ الذي وضعه رائد الفكر البنائي «جان بياجيه» والذي يمكن إيجازه في «تبني المعرفة بصورة نشطة على يد المتعلم، ولا يستقبلها بطريقة سلبية من البيئة»، فتيار البنائية الجذرية: وتقدم البنائية الجذرية مبدءاً آخر وهو: «إن التعرف على شيء ما يعد عملية تكيف ديناميكية، يتكيف فيها الفرد مع تفسيرات قابلة للتطبيق، فليس بالضرورة أن يبني العارف المعرفة من العالم الواقعي»، ومن الواقع أن البنائية البسيطة، أو الجذرية لم تركز على الدرجة التي تؤثر بها البيئة على التعلم، ولكن جاء هذا التركيز بارزاً على يد البنائية الاجتماعية، والثقافية، والنقدية، وتيار البنائية الاجتماعية: يأخذ في الاعتبار هنا البيئة المجتمعية للمتعلم، والاهتمام بالتركيز على التعلم التعاوني، ويرجع كثيرون الفضل في ذلك إلى «فيجوتسكي» الذي ركز على الأدوار التي يلعبها المجتمع، حتى إن «كب» Cabb يتساءل عما إذا كان كل العقل في الرأس، أم في الحدث الاجتماعي، وقد أجاب عن سؤاله بأن كلتا النظريتين يجب أخذهما في الاعتبار، ثم تيار البنائية الثقافية: يرى منظرو هذا الاتجاه أن ما نحتاج إليه هو مفهوم جديد للعقل، ليس كمعالج للمعلومات بل كوجود بيولوجي يبني نظاماً توجد فيه وبصورة متساوية في ذهن هذا الفرد الأدوات والأنظمة الرمزية المستخدمة لتسهيل التفاعل الاجتماعي والثقافي، ويقصد بالأدوات اللغة وغيرها من الأنظمة الرمزية، إلى جانب الأدوات الفيزيائية، والأدوات التي نستخدمها للتأثير على طريقة تفكيرنا لتمثل دورها بصفة أساسية في إعادة توزيع العبء المعرفي للنظام بين الأفراد والأدوات أثناء استخدامها، فتيار البنائية النقدية: ويصف «تايلور» Taylor البنائية النقدية، بأنها معرفة اجتماعية تخاطب السياق الاجتماعي الثقافي لبناء المعرفة، ويبرز دورها كمحرك ومرجع للإصلاح الثقافي حيث تمثل هذه النظرية إطاراً فكرياً، ويستفاد من النظرية النقدية من أجل العمل على تنمية عقلية منفتحة دائمة التساؤل من خلال الحوار، والتأمل النقدي للذات، وتيار البنائية التفاعلية: وفقاً لهذا التيار فإن المتعلمين يبنون معرفتهم (يتعلمون) عندما يكونون قادرين على التفاعل مع العالم الفيزيقي من حولهم، ومع غيرهم من الأفراد، ويمثل هذا الملمح العام لهذا النموذج، واختتم الحديث حول تيارات الفكر البنائي بالبنائية الإنسانية: يربط «نوفاك» Novak بين بناء المعرفة الجديدة والتعلم ذي المعنى، فالبنائية الإنسانية تؤكد على أن العمليات المعرفية التي يوظفها المحترفون الذين ينتجون

أعمالاً خارقة للعادة هي نفسها التي يوظفها المبتدئون الذين ليس لهم خبرة واسعة في المجال، ووفقاً للمنظور الذي تتبناه البنائية الإنسانية فإن المعرفة ليست مجرد نقل بسيط لموضوعات وأحداث العالم عن طريق الاتصال؛ إما من خلال الملاحظة المباشرة للطبيعة نفسها، أو عن طريق نقلها من فرد لآخر، فالمعرفة تمثل إطاراً هرمي التنظيم للمفاهيم المرتبطة بعلاقات تبادلية، ويمثل بناء الإطار المفاهيمي الفريد عملية نشطة تتطلب الربط بين المعرفة الجديدة والمعرفة القائمة بالفعل، واعتبارها في مقابل إدراك الفرد لموضوعات وأحداث العالم الواقعي إلى جانب المعرفة التي بناها الآخرون.

أما الآراء المعاصرة، فقد وصف «كوب» Cobb الآراء المتباينة لعلماء البنائية في اتجاهين أساسيين: الأول آراء علماء البنائية المعرفية: ويشتمل أفكاره من نظرية «بياجيه» ويتقارب مع الكتابات الجارية لـ «فون كلاسفيد» Classerfeld Von، ولـ «فوسنت» Fosnot، وهو يركز على النشاط البنائي للفرد في محاولة منه لفهم العالم، فالتعلم يحدث عندما يختلف الواقع وتوقعات الفرد بحيث يكون لزاماً عليه مواجهة هذا التعارض والتغلب عليه، ويعرف «بياجيه» هذا الصدام بأنه حالة من «عدم الاتزان»، أما الاتجاه الثاني: آراء علماء البنائية الثقافية المجتمعية فهو يؤكد على السياق الاجتماعي والثقافي للمعرفة، كما يرى كل من «فيجوتسكي»، و«ليوننتف»، أنه يبحث في الأصول الاجتماعية للمعرفة ويكون التركيز فيه على الأنشطة المجتمعية، ومن ثم بات التعلم كعملية مشاركة جماعية وباتت دراسة العمليات الثقافية والاجتماعية شيئاً ضرورياً.

وقد تناول المؤلفان أيضاً المذهب الموضوعي في مقابل البنائية، حيث يعتبر المذهب الموضوعي مذهباً فلسفياً جمع بين الفلسفة الواقعية، والفلسفة الجوهرية في إطار واحد، ومن رواده «لاكوف» Lakoff، ويمكن تلمس اختلاف المذهبين منها: يفترض المذهب الموضوعي أنه يوجد في عالم فيزيقي، وأن هذا العالم حقيقي أي يمثل الواقع، وحقيقته موجودة فيه، ولا يعتمد وجودها على معرفة الإنسان بها أي أنها مستقلة عن الذات العارفة، ومن ثم يمكن أن تكون حقائق موضوعية عن هذا العالم، وأنه مشيد ومنظم من قبل وجودنا في صورة كيانات وخصائص، وعلاقات، ولا ينكر أصحاب الإستمولوجيا البنائية وجود عالم فيزيقي، إلا أنهم يرون أن لكل منا تصوراً عن هذا العالم، وهذا التصور أو الحقيقة عبارة عن تنبيه لذواتنا عنه، فهي ليست موجودة فيه بل موجودة في كل منا، ومن ثم فالحقيقة لا تنفصل عن الذات العارفة بها، وتبعاً لذلك فلا يشترط أن تمثل الحقيقة الواقع، إذ لا وجود لحقائق موضوعية مختلفة.

وفي محاولة لإبراز ملامح هذا الفكر المتطور، تمت مقارنة النموذج البنائي في التعليم في مقابل النموذج الموضوعي، وذلك لإبراز مدى اختلاف البنائية عن غيرها من المذاهب الإستمولوجية: وقد حدد المؤلفان أوجه الاختلاف بين النموذجين (البنائي والموضوعي) في التعليم المعرفي من خلال رؤية كل منهما في ضوء: الأهداف التعليمية، محتوى التعلم، إستراتيجيات التدريس، دور المتعلم، دور المعلم، التقويم، واختتم الحديث في هذا الفصل بمقارنة بين البنائية وبعض المذاهب الفكرية الأخرى، منها: السلوكية، المعرفية، الإنسانية؛ وذلك للتعرف على مدى التقارب، والتباعد.

### الفصل الثالث: البنائية نظرية في التعلم المعرفي:

فقد تناولها المؤلفان تحت راية التعلم المعرفي ومفهومه لدى البنائيين، والتعلم من منظور البنائية يعني التكيفات الحادثة في المنظومات المعرفية الوظيفية للفرد، والتي تحدث لمعادلة التناقضات الناتجة من تفاعله مع معطيات العالم التجريبي، ويعتبر «بياجيه» واضع اللبنة الأولى للبنائية، فهو القائل بأن عملية «المعرفة» Knowing تكمن في بناء أو إعادة بناء موضوع المعرفة، لذا يؤكد المؤلفان أن «بياجيه» يعتبر باني صرح البنائية، وعلى الأخص فيما يتعلق بمنظورها السيكلوجي عن اكتساب المعرفة، فنظريته عن اكتساب المعرفة - كانت ولا تزال - لها السيادة في هذا المقام؛ لذلك فقد أخذنا المؤلفان إلى منتدى جانبي - نوعاً ما - وهو الحديث عن «بياجيه» والبنائية، فمن المعلوم أن «جان بياجيه» كان شديد الاهتمام بمبحث نظرية المعرفة (الإبستمولوجيا)، وكانت تشغل ذهنه تلك الأثناء تساؤلات كثيرة مؤداها: ما معنى المعرفة؟ كيف يكتسب الإنسان المعرفة؟ وهل يكتسبها عن طريق حواسه أم عن طريق عقله؟ كيف تنمو معرفة الطفل عن العالم المحيط به؟ متى يصبح الطفل قادراً على استخدام المنطق في تفكيره؟ هل هناك تفسير بيولوجي للكيفية التي يكتسب بها الفرد المعرفة؟ كانت تلك الأسئلة وغيرها بمثابة البوتقة التي انصهرت فيها طاقات بحثه محاولاً الإجابة عنها، وقد لخص المؤلفان ما وصل إليه «بياجيه» من خلال أبحاثه عن النمو المعرفي لدى الأطفال: أنه قد وضع نظرية متكاملة ومتفردة حول النمو المعرفي لدى الأطفال، ولهذه النظرية شقان أساسيان مترابطان يطلق على أولهما: الحتمية المنطقية، ويطلق على ثانيهما: البنائية، ويختص الشق الأول بافتراضات «بياجيه» عن العمليات المنطقية، وبتصنيفه لمراحل النمو العقلي للطفل، غير أن الشق الثاني من نظريته في النمو المعرفي يخص مسألة بنائية المعرفة، وفيه أوضح «بياجيه» مبدأ بنائية المعرفة بمعنى أن الفرد بان معرفته، حيث يميز بين نوعين من المعرفة: المعرفة الشكلية التي تشير إلى معرفة المثبرات بمعناها الحرفي، ولا تنبع هذه المعرفة من المحاكاة العقلية، أما المعرفة التي تنبع من المحاكاة العقلية فإن «بياجيه» يطلق عليها اسم المعرفة الإجرائية، وهي المعرفة التي تنطوي على التوصل إلى الاستدلال في أي مستوى من المستويات.

وقد تلا ذلك عرض مجمل لتصوير «بياجيه» البنائي عن التعلم المعرفي، حيث يعتقد «بياجيه» أن التعلم المعرفي لدى الإنسان ينشأ أساساً نتيجة للتكيف العقلي مع مؤثرات البيئة المحيطة، كما يرى أن الإنسان عندما يتكيف (بيولوجيا) مع البيئة فإنه يستخدم عدداً من التراكيب الجسدية، وبالمثل يرى أن التكيف العقلي أو المعرفي يقتضي وجود مجموعة من التراكيب المعرفية أو العقلية داخل عقل الإنسان، وتختلف التراكيب المعرفية عن التراكيب الجسدية في أن التراكيب المعرفية لا يمكن ملاحظتها مباشرة، وإنما يستدل عليها من سلوك الإنسان. ويوضح «بياجيه» كيف تنشأ التراكيب العقلية، فيرى أن الطفل يولد وهو مزود بمجموعة من التراكيب العقلية الفطرية، والتي تشبه المنعكسات الفطرية أطلق عليها لفظة الصور أو المخططات الإجمالية العامة (الإسكيمات) Schemes، وهي تخضع لعملية تغيير مستمرة مما يؤدي إلى تكوين تراكيب عقلية جديدة، وأن هذه التراكيب العقلية أو المنظومات المعرفية دائماً تكون في حالة تغيير مستمرة وخاصة أثناء فترة الطفولة والمراهقة، ويرى «بياجيه» أن عملية التنظيم الذاتي أو الموازنة من أهم العوامل المسؤولة عن التعلم المعرفي

للطفل، حيث يلعب دوراً رئيساً في النمو أو التعديل المستمر في التراكيب المعرفية.

إن عرض مسألة «بياجيه والبنائية» قد أوضح لنا كيف أن مفهوم التعلم المعرف عند البنائيين، وما يحويه من مضامين حول اكتساب المعرفة يُعد «بياجيي» النهج كما أطلق عليه المؤلفان، وموجز هذه النظرية أن عملية اكتساب المعرفة تعد عملية بنائية نشطة ومستمرة تتم من خلال تعديل في المنظومات أو التراكيب المعرفية للفرد بواسطة آليات عملية التنظيم الذاتي (التمثل، والمواءمة) وتستهدف تكيف الفرد مع الضغوط المعرفية البيئية.

ويكشف المؤلفان بعد ذلك عن الملامح التفصيلية للبنائية من خلال مجموعة من الافتراضات الأساسية التي تعكس ملامح البنائية بوصفها نظرية في التعلم المعرفي، ولعل من أبرزها: التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة غرضية التوجه، تنتهي أفضل الظروف للتعلم عندما يواجه المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية، تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين، المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى، الهدف الجوهرى من عملية التعلم، هو إحداث تكييفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد.

وقد اختتم الحديث بعرض إجمالي موجز للملامح البنائية باعتبارها نظرية في التعلم المعرفي، وقد تم عرضها في ثلاثة مبادئ عامة هي: يجب إعطاء الأولوية لنمو المعنى والفهم بدلاً من تدريب السلوك، يجب أن يفترض المعلمون والباحثون أن أفعال الطلاب لها تبريراتها أو مسوغاتها عند نظرهم للأشياء، يجب النظر إلى أخطاء الطلاب واستجاباتهم غير المتوقعة على أنها انعكاسات التعلم لفهم الطلاب.

وبعد أن قطع المؤلفان رحلة طويلة في أعماق البنائية، وتقديمتهم رؤيتهم عنها باعتبارها نظرية في المعرفة (أو الإبستمولوجيا)، بالإضافة إلى كونها نظرية في التعلم المعرفي أيضاً، يناقشان تصميم التعليم بين السلوكية والمعرفية، والبنائية في الفصل التالي.

#### الفصل الرابع: تصميم التعليم بين السلوكية والمعرفية، والبنائية:

وقد تجاذب المؤلفان أطراف الحديث حول التصميم التعليمي ومفهومه، تلاه توضيح للغرض من استخدام نماذج التصميم التعليمي، والتصميم التعليمي هو أحد المجالات التي تفرض ذاتها في الأجواء التعليمية خاصة في الآونة الحالية، حيث تنبسط التكنولوجيا والمستحدثات الجديدة رداً من التطور يلمس بخيوطه جميع أركان العملية التعليمية، ويعرف «ميريل» Merrill تصميم التعليم على أنه: «عملية تحديد وإنتاج ظروف بيئية، تدفع المتعلم إلى التفاعل على نحو يؤدي إلى إحداث تغيير في سلوكه»، ويذهب «ميريل» إلى أبعد من ذلك، فيضمن تصميم التعليم ملاحظة المتعلم، وتتبعه في تفاعله مع البيئة التعليمية التي صممت من أجله، لكي تساعد المختص على تقييم فعالية ما قام بتصميمه، ويعرف المؤلفان عملية التصميم التعليمي إجرائياً بأنها: «عملية تحديد شروط التعلم، والهدف منه هو ابتكار إستراتيجيات ومنتجات على المستوى الشامل مثل البرامج والمناهج، وكذلك على المستوى المحدود مثل: الدروس والوحدات النسقية». والغرض الأساسي - إن لم يكن الوحيد - هو تصوير مجموعة الأحداث والأنشطة التي يعتقد أنها ضرورية لتصميم تعليم فعال وكفاء ومرتبب بموضوع التعلم، ويمكن أن يتمثل النفع من النماذج للمرشدين

فيما يلي: تخطيط مشروع وإدارته، الاتصال بالخبراء والعملاء والمتعلمين، المساعدة في قرارات تنظيم وتركيب المحتوى وأنشطة التعلم، ويعلق المؤلفان على هذا المحور بتوضيح أن اكتساب مهارات المصمم التعليمي يُعد ضرورياً ليس فقط للمصمم التعليمي، ولكن للمعلم في تدريسه، وللمدير في إدارته، وللمؤلفين في تأليفهم للكتب المدرسية حتى للمتعلم في دراسته.

وإعمالاً للتوجهات المعاصرة في مجال تصميم التعليم، طُرحت تساؤلات حول التوجه الأكثر ملاءمة بالنسبة لعملية التعلم، ويرى المؤلفان أننا نشهد حالياً دعماً متزايداً للتوجه البنائي نتج عنه التركيز على خبرة المتعلم، ودوره في التحكم في عملية تعلمه، ووصوله إلى المعنى والحقيقة، ثم انتقل الحوار إلى نظريات التعليم والتعلم وانعكاسها على تصميم التعليم؛ ويتم التعرض لتصميم التعلم من وجهة النظر السلوكية، والمعرفية، والبنائية، وذلك في محاولة للتعرف على تطور تصميم التعليم من مناظير عدة بغية اكتمال الرؤية، وبدأ الحديث بالنظرية السلوكية وملامح هذه النظرية، ويرى أصحاب المدرسة السلوكية أن التعلم يحدث نتيجة تعرض الكائن الحي بعد تعرضه للمثير، وعن طريق تكرار الكائن الحي (سواء الإنسان أو الحيوان) لنفس الاستجابة (رداً على نفس المثير) تثبت هذه الاستجابة عنده، ومن هنا يمكن تعديل السلوك عن طريق الاستجابة للمثيرات، كما أنهم ينادون بالموضوعية التي تقودهم للتأكيد على التحليل الإحصائي والرياضي، والمنظرون الأساسيون للمدرسة السلوكية منهم: «بافلوف» PavlovK، «واطسون» Watson، «ثورنديك» Thorndike، «سكنر» Skinner، وتعتمد المدرسة السلوكية على مجموعة من الأفكار الرئيسية هي: المثير والاستجابة، والاشتراط، وتعديل السلوك، وقد انعكس فكر المدرسة السلوكية على التعلم بصورة عامة خلال عقدي الستينيات والسبعينيات من القرن السابق، كما انعكس على مجال تصميم التعليم بصورة خاصة، ويتجلى ذلك في: حركة الأهداف السلوكية، ظهور الآلات التعليمية وحركة التعليم المبرمج، مداخل التعليم المفرد، التعلم بمساعدة الكمبيوتر، مدخل النظم في التعليم. ومن نماذج التصميم المستندة إلى أصول سلوكية نموذج «بياجيه وبرجز» لتصميم التعليم، ويتكون هذا النموذج من أربع عشرة خطوة، ثم تطرق الحديث إلى النظرية المعرفية، ويرى المعرفيون أن السلوك عبارة عن نمط معين له دلائل ومؤشرات معينة، فإذا ظهرت هذه الدلائل وجب إصدار السلوك، وتركز المعرفية باعتبارها نظرية في التعلم المعرفي على مجموعة من الافتراضات الأساسية لعل من أبرزها: يتضمن التعلم إعادة ترتيب الأفكار والخبرات السابقة وتكوين أفكار جديدة، يحدث التعلم عندما يقوم المتعلم بمعالجة المعلومات، لكي يحدث التعلم يجب على الفرد تمثيل المعرفة الجديدة في صورة بنيات معرفية، بدون الاستعداد الكافي ربما لا يتم التعلم أو يكون غير فعال، ما يتعلمه الفرد يعتمد بدرجة كبيرة على تنظيمه الإدراكي للموقف الذي يوجد فيه، ومن أبرز المنظرين للفكر المعرفي: «إدوارد طولمان» Edward Tohman، «جيروم برونر» Jerome Bruner، «ديفيد أوزوبل» David Ausbed، «جان بياجيه» Jean Piaget، «فيجوتسكي» Vygotsky، وقد خاطب المعرفيون موضوعات التعلم والمعرفة، والذاكرة، وسعوا للوصول إلى إستراتيجيات تخاطب هذه الموضوعات، فيجب على المعلم استخدام إستراتيجيات تدريس توجه المتعلم لاستخدام إستراتيجيات التعلم مثل: إستراتيجيات الذاكرة، والإستراتيجيات المعرفية، والإستراتيجيات ما وراء المعرفية،

ويرى المعرفيون أن أهم شروط بيئة الفصل المعرفية هي: التفريد، المشاركة، الاستقلال، البحث، التمايز، مع مراعاة المعلم للفروق الفردية بين تلاميذه عند استخدامه الطرق والوسائل التعليمية، وأخيراً انتقل المؤلفان للحوار عن تصميم التعليم من المنظور البنائي: وبطرق باب البنائية نجد أنها تركز على التسليم بأن كل ما يبني بواسطة المتعلم يصبح ذا معنى له، مما يدفعه لتكوين منظور خاص به عن التعلم، وذلك من خلال المنظومات والخبرات الفردية، فالبنائية تركز على إعداد المتعلم لحل مشكلات في ظل موقف، أو سياقات غامضة، ومن بؤرة أكثر اتساعاً يدقق المؤلفان لدرجة ما في مساقط هذا الفكر النظري على تصميم التعلم، فيرصدون بعض الملاحظات من خلال مقابلة الفكر البنائي بالمنظور التقليدي لتصميم التعليم، ومن أبرزها: أن الفرق بين البنائية والموضوعية (السلوكية، المعرفية) تتركز ملامحه في أن تصميم التدريس وفقاً للتصميم الموضوعي يتسم بمخرجات محددة مسبقاً، أما البنائية فيما أنها ترى أن نواتج التعلم ليست دائماً قابلة للتوقع فهي تؤكد على أن التصميم يجب أن يدعم التعلم ويطوره لا أن يحكمه.

#### الفصل الخامس: المعلم والمتعلم في بيئة التعلم البنائي:

كان المعلم والمتعلم في ميدان بيئة التعلم البنائي هما محور الحديث؛ حيث تم التعرض لبيئة التعلم البنائي، والسؤال الذي طرحه هنا المؤلفان هو: كيف يطبق المعلم مبادئ الفكر البنائي داخل الفصل؟ وهذه بعض الاعتبارات الجديرة بالاهتمام عند طرق باب التعلم البنائي:

بيئة التعلم البنائي طبقاً لما وصفها «ولسون» هي «المكان الذي يحتمل أن يعمل فيه المستعلمون معاً، ويشجع بعضهم البعض، مستخدمين في تحقيق ذلك الأدوات المختلفة ومصادر المعلومات المتعددة لتحقيق الأهداف التعليمية وأنشطة حل المشكلات»، وقد أثبت «رسبك» Risbek أن البنائية ليست نموذجاً خاصاً في التعليم؛ لأنها لم تصف العمليات، ولم تركز على الميكانيزمات من خلال البناء الحقيقي، وأكد أن مبادئ البنائية هي: إمداد الطلاب بالخبرة في عملية بناء المعرفة، وإمدادنا بالعديد من التصورات للواقع وتجنب المبالغة في سهولة التعليم، والسماح للطلاب بأن يكونوا محور عمليات التعلم، والحفاظ على السياق الحقيقي لمهام التعلم.

وقد ألقى المؤلفان الضوء على بيئة التعلم البنائي وارتباطها بأنماط الذكاءات المتعددة لدى المتعلم؛ حيث أكدوا على أن البنائية تأخذ في اعتبارها الأنماط المتعددة للذكاء لدى الفرد، مهتدين في ذلك بما قدمه لنا «جاردنر» Gardner، من فكر مستنير تحت مسمى «الذكاء المتعدد»، والتي أضاف إليها البحث المتواصل: الذكاء الطبيعي، والذكاء الوجداني، وقد عرف الذكاء اللغوي اللفظي بأنه «القدرة على التمكن اللفظي واللغوي، والقدرة على تطويع اللغة لتعبر عن النفس شعرياً أو نثرياً، ويرتبط الذكاء الرياضي – المنطقي بما يسمى بالتفكير العلمي الرياضي، وينشط هذا النمط من الذكاء في مواقف حل المشكلات أو المواقف التي تستعدي التحدي، والذكاء الإيقاعي – الموسيقي يشمل القدرة على تأليف الأنغام والألحان، ويظهر الوظائف السمعية المطلوبة لتنمية هذا النوع من الذكاء، والمتعلمون في هذا النمط يكونون حساسين للأصوات في بيئاتهم المحتوية على التغير في نغمات الصوت عند الإنسان، ويشمل الذكاء الفراغي – البصري القدرة على تكوين صور عقلية لاستخدامها



في حل المشكلات الرياضية، والذكاء الحركي - الرياضي هو القدرة على استخدام القدرات العقلية للفرد لتساند حركاته الجسدية، وهذا النوع من الذكاء يتحدى الاعتقاد الشائع بأن النشاط الجسدي يعمل بمعزل عن النشاط العقلي، ويجيد الأفراد هنا استخدام أيديهم وتكون أنشطة التعلم المناسبة لهم هي التي تزودهم بالأنشطة الجسدية، والذكاء الشخصي الداخلي هو قدرة الشخص على فهم دوافعه ومشاعره الخاصة، والذين يتمتعون بنسبة ذكاء اجتماعي مرتفعة يتميزون بالاستمتاع لكونهم في تفاعل مع الناس.

وتختلف الممارسات التعليمية التي يمكنها تنمية الذكاءات المتعددة، والتي تركز على المتعلم باعتباره «نقطة ارتكاز» في التعلم البنائي؛ حيث يسير فيه التدريس بصورة خطية منطلقاً من الأهداف التدريسية ومنحصر في محتوى تعليمي محدد سلفاً، ثم تم التعرض لخصائص هذه البيئة للمقارنة بين حجرتي الدراسة، التقليدية والبنائية، وقد أورد المؤلفان خصائص بيئة التعلم البنائية، وأبرز هذه الخصائص هي: أن يكون المتعلم نشطاً في ربط المعارف الجديدة بالمعارف التي بحوزته، فحص الرؤى المتعددة، تدعيم التعلم التعاوني، لا التعلم التنافسي، تحكم المتعلم في عملية تعلمه وفي معدلها عند تفاوضه مع زملائه داخل الفصل، تقديم بيئات تعلم حقيقية ترتبط بمشكلات العالم الفعلي طبق فيها المتعلم ما تعلمه، التأكيد على بناء المعرفة بدلاً من إعادة سردها.

وتلا ذلك التعرض للمتعلم ومبادراته وأدواره في ظل البيئة الثرية، حيث تتعدد أدوار المتعلم البنائي لتشمل كل من: المتعلم النشط، المتعلم الاجتماعي، المتعلم المبتكر، وكذلك الارتباط بين الأوجه الثلاثة للمتعم في ظل البنائية، وأخيراً تم التعرض بشيء من التفصيل للمعلم على ساحة الفكر البنائي؛ وذلك توضيحاً لملامحه وأدواره، وكذلك ممارسته، وقد أورد المؤلفان مجموعة من التوصيات التي ربما تساعد المعلم على التدثر بعباءة البنائية منها: أن يقوم بتأسيس ممارسات التدريس على أساس مجموعة من المبادئ المستقاة من الفكر البنائي، التمشي مع بعض الملامح التي تصبغ ممارسته بالصبغة البنائية والتي منه: المعلم البنائي يقبل ذاتية المتعلم ومبادراته، المعلم البنائي يستخدم البيانات الخام والمصادر الأولية، وكذلك المواد الفيزيائية والتفاعلية، المعلم البنائي يسمح لاستجابات الطلاب أن توجه الدروس، المعلم البنائي يسأل الطلاب عن إدراكهم للمفاهيم المختلفة قبل أن يزودهم بمعلومات عن هذه المفاهيم، المعلم البنائي يشجع الطلاب على الحوار مع بعضهم البعض، المعلم البنائي يشجع استفسارات الطلاب، ويطلب توضيح الاستجابات الأولية للطلاب، المعلم البنائي يغذي الفضول الطبيعي لدى الطلاب.

### الفصل السادس: إستراتيجيات تدريسية تنطلق من فكر البنائية:

وقد عرض المؤلفان في هذا الفصل عدداً من الإستراتيجيات التدريسية ذات العلاقة بالنموذج البنائي في التعلم، والتي يمكن تبنيها داخل حجرات الدراسة في المدارس وهي: إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة: تترجم هذه الإستراتيجية أفكار البنائيين المحدثين، ويعتبر «جريسون ويتلي» Grayson Wheatly من أكبر مناصري البنائيين المحدثين، وهي تخص تدريس العلوم والرياضيات، وتتكون هذه الإستراتيجية من ثلاثة عناصر عبارة عن: المهام، والمجموعات المتعاونة، والمشاركة، وتتمثل المحددات المتصلة باختبار هذه الإستراتيجيات كأحد البدائل في تدريس العلوم والرياضيات فيما يلي: قد

تناسب هذه الإستراتيجية بعض مهام التعلم ذات العلاقة بحل المشكلات، وتحدد فاعلية هذه الإستراتيجية في مجموعة من المتغيرات، لم تتضمن هذه الإستراتيجية مكوناً خاصاً بعملية التقويم، لا تصلح هذه الإستراتيجية لتدريس حل المشكلات إذا كان في يد المتعلم كتب تقليدية تقدم حلولاً جاهزة لهذه المشكلات، وتعد إستراتيجية دورة التعلم ترجمة لبعض الأفكار النظرية البنائية المعرفة عند «جان بياجيه» في مجال التدريس بصفة عامة، وقد استوحى كل من «أتكن» Atkin، «كاربلس» Karplus هذه الأفكار، وقاما بوضع تصور مبدئي لهذه الإستراتيجية، وتسير عملية التدريس بهذه الإستراتيجية وفق ثلاث مراحل أساسية هي: مرحلة الاستكشاف، مرحلة الإبداع المفاهيمي، مرحلة الاتساع المفاهيمي، وتوجد مجموعة من الخطوات التي يرى المؤلفان أن يسترشد بها المعلم عند التخطيط للتدريس بهذه الإستراتيجية تتلخص في النقاط التالية: يحدد المعلم أهداف التعلم، يحدد المعلم المفهوم أو المبدأ المراد تعلمه بهذه الإستراتيجية، يصوغ المعلم بعض مشكلات التعلم يكتب المعلم قائمة بكل ما يمكن تقديمه من خبرات حسية وثيقة الصلة بالمفهوم أو المبدأ المراد تعلمه بحيث تكون تلك الأنشطة متنوعة، ويعتمد نموذج التحليل البنائي عند «أبلتون» على ثلاثة مصادر بنائية، تتمثل في نظرية «بياجية» عن علم النفس النمائي، وأعمال كل من «كلاكستون» (Klaxton, 1990)، و«هوارد» (Howard, 1988) في علم النفس المعرفي، ثم «أولوكن» (O'Loughkine, 1992) في البنائية الاجتماعية، ويتسم ذلك النموذج بمعالم أربعة تعكس المعالم الرئيسة لأي نموذج بنائي وهي: فرز الأفكار التي بحوزة المتعلم، معالجة المعلومات، البحث عن المعلومات، السياق المجتمعي، ويأتي نموذج البنائية الإنسانية لـ «نوفاك» Novak: حيث تتركز إسهامات «نوفاك» التي أرساها في هذا المجال في ثلاث بصمات واضحة هي: النظر إلى الأفراد على أنهم صناع للمعنى، الغرض من التعليم هو بناء معنى يشترك فيه المتعلمون، عملية الاشتراك في بناء المعنى يمكن تيسيرها في ظل التفاعل مع معلمين حسني الإعداد والتأهيل. وجدير بالذكر أن منظور «نوفاك» عن البنائية الإنسانية، يتفق مع ما تم عرضه تحت مسمى «الافتراضات التي تركز عليها النظرية البنائية»، ويتلخص نموذج التغيير المفهومي لـ «بوسنر» (Ponser, 1982 et al.) في استبدال تصور علمي سليم بالتصور البديل خلال مرحلتين، فيتم الكشف عن التصورات البديلة عند الفرد في المرحلة الأولى، ويتم استخدام إستراتيجية مناسبة لتقديم التصور الصحيح في المرحلة الثانية، ثم نموذج التعلم البنائي من منظور «تروبرج وبايبي» Trowbridge & Bybee: وقد طور «تروبرج وبايبي» نموذجاً تدريسياً بنائياً يسمى بالمرحل الخمسة المبتدئة بحرف «E» K، وتتمثل المراحل الخمس في: الاشتراك، الاستكشاف، التفسير، التوسع، التقويم.

وأخيراً إستراتيجية التعلم التعاوني: يرى «جوناسين» (Jonassen, 1996) أن التعلم التعاوني هو: القدرة على تشجيع المتعلمين على بناء المعرفة اللازمة لتعلم أكثر بقاء، وأن بيئة التعلم التعاوني تدعم بناء المعرفة من خلال المفاوضة الاجتماعية مما يجعل من إستراتيجية التعلم التعاوني بلورة لفكر وملامح المدخل البنائي، ومن أبرز عناصر إستراتيجية التعلم التعاوني من وجهة نظر المؤلفين هي: الاعتماد الإيجابي المتبادل، التفاعل المباشر، المسؤولية الفردية، المهارات الاجتماعية، إعداد وتجهيز المجموعة، وقد تم عرض المؤلفان لبعض نماذج التعلم التعاوني منها: تقسيم المتعلمين إلى فرق على أساس

التحصيل، دوري الفرق الجماعية، تفريد التعليم بمساعدة الفريق التدريسي، نموذج التعلم سوياً، النموذج الدوري، نموذج التقصي الجماعي.

### الفصل السابع: التقييم الحقيقي:

قدم المؤلفان في هذا الفصل ملامح للتقييم الحقيقي باعتباره وجهاً يشرق بأحد أكثر أبعاد العملية التعليمية أهمية، حاملاً بين أساريه انعكاساً براقاً لملامح الفكر البنائي، لذلك وجه التركيز إلى التقييم الحقيقي بصفة عامة وسجلات تقييم أداء الطلاب بصفة خاصة، فالتقييم الحقيقي يتسم باحتلاله مكانة حساسة في العملية التعليمية بجميع أبعادها، وأن ملفات تقييم الأداء دخلت حيز التربية لتوثق تطور النمو في القدرات والسلوكيات والمهارات والاتجاهات لدى المتعلمين، ومن أغراض هذه الملفات الملاحظة والتقدير والوصول إلى فهم دقيق لعمل الطلاب ونموهم خلال سنوات الدراسة؛ حيث إنه يستحدث التفكير ويدعم الاستقلال وعدم الاعتماد على الآخرين، كما أنه يسمح للمتعلمين بإعداد بيان لأعمالهم وتقييم تطورهم مما يساعد في تحديد الأهداف المستقبلية، وطبقاً لرأى «أوزبل» Ausubل أن العامل المؤثر والمهم في عملية التعلم بصفة عامة، وفي عملية التقويم بصفة خاصة هو ما يعرفه المتعلم بالفعل، بينما في تصميم التعليم التقليدي فإن الغايات والأهداف هي العامل المؤثرة والمهم، والذي يحكم جهود مصممي التعليم؛ لذا فإنه في ظل البنائية يحتفظ الطلاب بإستراتيجيات التعلم الخاصة بهم، وغالباً ما يحددون غاياتهم وأهدافهم بأنفسهم، وعليه فإن التحول من الاتجاه التقليدي إلى الاتجاه البنائي قد انعكس على توجيه الاهتمام إلى التقييم الحقيقي ليكون معياري المرجع أكثر من كونه محكي المرجع، إن معظم أساليب التقييم المعروفة تقيس جوانب القوة والضعف، ولكنها لا تقارب أو ترتب الطلاب، أما التقييم الحقيقي فغالباً ما يركز على الأداء؛ فكثيراً ما يطلب من الطلاب أن يعرضوا معرفتهم، ومهاراتهم بالطريقة التي يجدونها ملائمة.

وقد تم عرض لفروض التقويم وعناصره، حيث يتسم التقييم في أحد ملامحه بالتشابك والتلاحم بين عناصره المتعددة والتي ذكر المؤلفان من بينها: سبب التقييم أي لماذا نقوم بعملية التقييم؟ وحدد ذلك بتقييم مدى بلوغ الطالب لأغراض التعلم وتمكنه منها أو إتقانه لها، والأداء أو الاتجاه الذي سيتم تقييمه كمؤشر للتعلم، والتمارين أو الأنشطة التي تستثير هذا الأداء، وإجراءات منظمة لتدرج أعمال الطلاب وتقدير مستوياتهم، ثم أنقل الحوار إلى أهداف التقييم الحقيقي حيث يهدف التقييم الحقيقي إلى اختبار مهارات التفكير العليا بالإضافة إلى المهارات الأساسية، وكذلك تنمية قدرة الطالب على الاستجابة، وليس مجرد الاختيار من بين عدة اختبارات تم تحديدها مسبقاً، وتقييم المشاريع الجماعية بشكل مباشر، مما يتطلب أن ينبع التقييم الحقيقي من داخل الفصل، وأورد المؤلفان أهم أهداف التقييم من خلال سجلات تقييم الأداء، ومن ثم إبراز ملامح هذه السجلات وأبعاد التقييم من خلالها، ومن أبرزها: إن سجلات تقييم الأداء هي سجلات تحتوي على شواهد وأدلة على عمل شخص ما أو أعمال مختلفة لعدة أشخاص، وتعطي هذه السجلات فكرة عن أفضل الأعمال أو جميعها، فسجل تقييم الأداء يتطور كيفما يتطور أداء من يقدمه، تمتد تطبيقاته إلى تقييم العمليات المعرفية العليا، وعمليات الترابط بين العلاقات في تكوين البنية الفكرية للأشخاص.

وكذلك تم عرض لتصميمها ومعايير استخدامها، ثم اختتم الحديث بالإسهامات التي يمكن أن يدلي بها المعلم إزاء هذه الملفات.

### واختتم الكتاب بالفصل الثامن: تساؤلات حول البنائية رؤية تحليلية نقدية:

وقد تناول المؤلفان ما يمكن أن يدور من تساؤلات حول البنائية سواء فيما يتصل بما تقدمه من فكر جديد حول اكتساب المعرفة، أو باعتبارها نظرية صادقة في اكتساب المعرفة، وما يمكن أن تمثله من فكر عملي من المنظور التربوي، وقد تم مناقشة لما أثير من تحليلات نقدية حول التساؤلات الثلاثة السابقة من خلال مراجعة لب أطروحات الإيستمولوجيا البنائية، والمتمثلة في افتراضاتها المرتبطة بجذورها الإيستمولوجية.

وأخيراً تناولوا أبرز المشكلات التي تواجه تطبيق النموذج البنائي في التعلم، فمما لاشك فيه أن لكل عملة وجهين، يبرز على الوجه الأول السؤال التالي: لماذا نعم للبنائية؟ وقد لخص المؤلفان أهمها، وهي: الطرق التقليدية تؤدي إلى معرفة سلبية، لذلك هناك رغبة ملحة في مسالك جديدة مثل البنائية، والمثيرات غير الكافية لنقل المعنى؛ لذلك نحتاج لتكوين المعنى بأنفسنا، وهذا ما تؤديه الممارسات البنائية، وتشير أبحاث علم النفس إلى أن المشاركة النشطة في التعلم يمكن أن تؤدي إلى احتفاظ أفضل بالمعلومات، وفهم أفضل واستخدام أنشط للمعرفة، تشير الكثير من الأبحاث إلى أن أفضل طريقة لتركيز المعارف هي تنظيمها بصورة نشطة، وربطها بالمعارف السابق تعلمها، تجعل البنائية المتعلم في وضع نشط بصورة مستمرة، أما على الوجه الثاني للعملة فيبرز السؤال التالي: لماذا لا للبنائية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم التعرض لأبرز أوجه النقد الموجه للبنائية، وهي: تتطلب الممارسات البنائية وقتاً أطول مما تتطلبه الممارسات التقليدية، وتفرض البنائية على الطلاب ضغوطاً معرفية عليا، ولا يستطيع كل الطلاب التعامل معها، وقد تبدو الممارسات البنائية خادعة ومحيرة، وقد لا يفهم الطلاب أهميتها أو جدواها، البنائية تقوم على مجموعة من الافتراضات المتماثلة التي تجعلها غير صالحة لتحقيق التغيير التربوي منها (الذاتية، الفردية)، والاعتماد على الذهنية يحدث صدعاً بين التفكير والفعل الواقعي، حيث ينظر الطفل إلى الأشياء على أنها نتاج الفكر، وليس المجتمع.

هذا إلى جانب عرض بعض المشكلات التي تواجه تطبيق النموذج البنائي في التعليم المعرفي، ومن أبرزها: ليست كل المعرفة يُمكن بناؤها بواسطة الطلاب، التعمد المعرفي في مهام التعلم، مشكلة التقييم، مشكلة التقبل الاجتماعي للنموذج البنائي في التعليم، مقاومة بعض المعلمين للنموذج البنائي في التعليم.

وقد خلص المؤلفان إلى أن النموذج البنائي المعرفي لا يحقق كل أهداف التعليم المعرفي على النحو المرجو، كما لا ينمي كل أنواع المعرفة بنفس الفاعلية، ومن ثم يجب ألا أن يكون وحده له السيادة في التعليم المعرفي بالمدارس، ولتحسين استخدام النموذج البنائي في التعليم المعرفي فإن رجال الفكر التربوي يسعون لإيجاد حلول للمشكلات السابقة، بالإضافة إلى ضرورة وضعه في مكانه الصحيح من التعليم المعرفي.

## أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

\* شارك الدكتور حسن الإبراهيم - عضو اللجنة الاستشارية لبرنامج الكويت لدى جامعة هارفارد التابع لمؤسسة الكويت للتقدم العلمي - في اجتماع المجلس الاستشاري في بوسطن بالولايات المتحدة الأمريكية، وذلك في يوم 23 يونيو 2014 .

\* حضر الدكتور حسن الإبراهيم - عضو اللجنة الاستشارية لـ " برنامج الكويت لدى جامعة ساينسزبو " الاجتماع الذي تم خلاله عرض نشاطات البرنامج ومناقشة مشاريع السنة الأكاديمية القادمة، وذلك في يوم 10 يونيو 2014 بفرنسا .



الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

## قسمة اشتراك

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

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

الاسم: \_\_\_\_\_

العنوان: \_\_\_\_\_

التاريخ: \_\_\_\_\_

التوقيع: \_\_\_\_\_

يتم تحويل الاشتراكات على حساب  
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية  
Kuwait Society for Advancement of Arab Children  
البنك التجاري الكويتي - الرئيسي  
Commercial Bank of Kuwait - Main Office  
الحساب بالدينار الكويتي  
A/C No.: 0396922100414012 Swift Code: COMBKWKW  
IBAN: KW27 COMB 0000 0103 9692 2100 4140 12  
الحساب بالدولار الأمريكي  
A/C No.: 0396922100840013 Swift Code: COMBKWKW  
IBAN: KW66 COMB 0000 0103 9692 2100 8400 13