مجلة الطفولة العربية

مجلة فصلية تصدرها

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

موقع المجلة الإلكتروني
http://www.jac-kw.org

تقوم شبكة المعلومات العربية التربوية "شمعة"
بنشر المعلومات البيبلوغرافية والملخصات عن أعداد مجلة الطفولة العربية
والمقالات والدراسات المنشورة فيها على موقعها التالي على شبكة الإنترنت:
http://www.shamaa.org

تصدر بدعم مالي من

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

إن مجلة الطفولة العربية مجلة علمية محكمة في أبحاثها الميدانية تقدم للقارئ المهتم بمجال الطفولة غرفاً معرفياً لكل ما يخص الطفولة من دراسات وبحوث ومقالات وقراءات عامة يستفيد منها المختصون والمهتمون وتقبل للنشر باللغتين العربية والإنجليزية المواد الآتية:

1. الأبحاث الميدانية والتجريبية.*
2. الأبحاث والدراسات العلمية النظرية.
3. عرض أو مراجعة الكتب الجديدة.
4. التقارير العلمية عن المؤتمرات المعنية بدراسات الطفولة.
5. المقالات العامة المتخصصة.

قواعد عامة:

يشترط فيما يقدم للنشر في المجلة من دراسات ميدانية أو نظرية أو تقارير ما يلي:

1. الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج، والتوثيق العلمي، والخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
2. التعهد من الكاتب، أن بحثه لم يسبق له أن نشر وأنه لن ينشره في أية مجلة أو كتاب قبل أن يُبلغ برد المجلة وحكمها.
3. أن تكون الإسهامات مطبوعة بمعالج الكلمات Winword على ألا يزيد عدد صفحاته على 40 صفحة حجم A4.
4. تنظيم طباعة البحث على أساس كتابة العناوين الرئيسية وسط السطر والعناوين الفرعية في الجانب اليمين في سطر مستقل (بنط غامق) والعناوين الثانوية في بداية الفقرة.
5. إرسال نسخة واحدة من البحث مع الديسك وملخصين أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى السيرة الذاتية المختصرة للباحث عند إرساله البحث لأول مرة.
6. يمكن إرسال نسخ المساهمات عن طريق الإنترنت الخاص بمجلة الطفولة العربية:

haa49@ksaac.org.kw

قواعد خاصة:

أولاً ـ الأبحاث الميدانية والتجريبية:

1. كتابة عنوان البحث واسم الباحث ولقبه العلمي والجهة التي يعمل لديها على الصفحة الأولى.
2. استيفاء البحث لمتطلبات البحوث الميدانية والتجريبية بما يتضمنه من مقدمة والإطار النظري والدراسات السابقة ومشكلة البحث وأهدافه وفروضه وتعريف مصطلحاته.
3. يراعي الباحث توضيح أسلوب اختيار العينة، وأدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية وخطوات إجراء الدراسة.
4. يقوم الباحث بعرض النتائج بوضوح مستعيناً بالجداول الإحصائية أو الرسومات البيانية متى كانت هناك حاجة لذلك.

* تقدم المجلة مكافأة مالية رمزية (500 دولار أمريكي) تشجيعاً للأبحاث الميدانية والتجريبية.

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

قواعد التوثيق:

1. عند الإشارة إلى المراجع في المتن يذكر الاسم الأخير (فقط) للمؤلف أو الباحث وسنة النشر بين قوسين مثل (القوصي، 1985) أو (Gardner, 1981)، وإذا كان عدد الباحثين (من اثنين إلى خمسة) تذكر أسماء الباحثين جميعهم للمرة الأولى مثل (أبو علام، العمر، الصراف، الشيخ، 1999)، وإذا تكررت الاستعانة بنفس المرجع يذكر الاسم الأخير للباحث الأول وآخرون مثل (أبو علام، وآخرون، 1999) أو (Gardner et al., 1981) وإذا كان عدد الباحثين ستة فأكثر يذكر الاسم الأخير للباحث الأول وآخرون مثل (الدمرداش، وآخرون، 1999) أو (Skinner, et al., 1965)، وعند الاقتباس يوضع النص المقتبس بين «قوسين صغيرين»، وتذكر أرقام الصفحات المقتبس منها مثل: (أبو علام، 1990: 43).
2. وجود قائمة المراجع في نهاية البحث يذكر فيها جميع المراجع التي أشير إليها في متن البحث وترتب ترتيباً أبجدياً - دون ترقيم مسلسل - حسب الاسم الأخير للمؤلف أو الباحث وتأتي المراجع العربية أولا ثم المراجع الأجنبية بعدها وتذكر بيانات كل مرجع على النحو الآتي:
   أ. عندما يكون المرجع كتاباً:
   اسم المؤلف (سنة النشر) عنوان الكتاب (الطبعة أو المجلد) اسم البلد: اسم الناشر، مثال: مراد، صلاح أحمد (2001). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: الأنجلو المصرية.
   ب. عندما يكون المرجع بحثاً في مجلة:
   اسم الباحث (سنة النشر) عنوان البحث، اسم المجلة، المجلد، الصفحات: مثل: قطامي، نايفة (2002). تعليم التفكير للطفل الخليجي، مجلة الطفولة العربية، 12، 87 - 114.
   ج. عندما يكون المرجع بحثاً في كتاب:
   اسم الباحث (سنة النشر) عنوان الباحث، اسم معد الكتاب، عنوان الكتاب، اسم البلد: الناشر، الصفحات التي يشغلها البحث.
3. الإشارة إلى الهوامش بأرقام متسلسلة في متن البحث ووضعها مرقمة على حسب التسلسل في أسفل الصفحة التي وردت بها مع مراعاة اختصار الهوامش إلى أقصى قدر ممكن، وتذكر المعلومات الخاصة بمصدر الهوامش في نهاية البحث قبل الجزء الخاص بالمصادر والمراجع.
4. وضع الملاحق في نهاية البحث بعد قائمة المراجع.

ثانياً - الدراسات والمقالات العلمية النظرية:

تجيز هيئة التحرير الدراسات والمقالات النظرية للنشر إذا لمست من المراجعة الأولية أن الدراسة أو المقالة تعالج قضية من قضايا الطفولة بمنهج فكري واضح يتضمن المقدمة وأهداف الدراسة ومناقشة القضية ورؤية الكاتب فيها، هذا بالإضافة إلى التزامه بالأصول العلمية في الكتابة وتوثيق المراجع وكتابة الهوامش التي وردت في قواعد التوثيق.

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

ثالثاً ـ عرض الكتب الجديدة ومراجعتها:

تنشر المجلة مراجعات الباحثين للكتب الجديدة ونقدها إذا توافرت الشروط الآتية:

1. الكتاب حديث النشر، ويعالج قضية تخص أحد مجالات الطفولة.
2. استعراض المراجع لمحتويات الكتاب وأهم الأفكار التي يطرحها وإيجابياته وسلبياته.
3. تحتوي الصفحة الأولى من تقرير المراجعة على اسم المؤلف وعنوان الكتاب والبلد التي نشر فيها واسم الناشر، وسنة النشر، وعدد صفحات الكتاب، ويكتب في أسفل الصفحة اسم المُراجع ودرجته العلمية والجهة التي يعمل لديها.
4. كتاب تقرير المراجعة بأسلوب جيد ولا يزيد على ثمان صفحات من حجم A4.

رابعاً ـ التقارير العلمية عن الندوات والمؤتمرات المعنية بقضايا الطفولة:

تنشر المجلة التقارير العلمية عن المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية في مجال الطفولة وقضاياها التي تعقد في الكويت أو البلاد العربية أو غير العربية بشرط أن يغطي التقرير بشكل كامل ومنظم أخبار المؤتمر أو الندوة أو الحلقة الدراسية وتصنيف الأبحاث المقدمة ونتائجها وأهم القرارات والتوصيات.

كما تنشر المجلة محاضر الحوار في الندوات التي تعقدها أو تشارك فيها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية لمناقشة قضايا الطفولة الملحة.

مجلس أمناء مجلة الطفولة العربية

د. سعاد الصباح	الرئيس
د. حسن الإبراهيم	نائب الرئيس
أ. د. فايزة الخرافي	
أ. د. محمد الرميحي	
د. فهد محمد الراشد	
د. عبد اللطيف الحمد	
السيد/ سعد علي الناهض	
د. أنور عبد الله النوري***	
السيد/ محمد علي النقي	
د. عادل عيسى اليوسفي	
السيد /قتيبة يوسف الغانم	

الهيئة الاستشارية

أ. د. حامد عمار ****	كلية التربية ـ جامعة عين شمس
أ. د. أسامة الخولي*	
أ. د. رجاء أبو علام	معهد الدراسات والبحوث التربوية ـ جامعة القاهرة
أ. د. الغالي أحر شاو	كلية الآداب والعلوم الإنسانية ـ فاس
د. عبد الله عمر العمر	كلية الآداب ـ جامعة الكويت
د. عبد الرحمن مصيقر	مركز البحرين للدراسات والبحوث
د. بهية الجشي	عضو بمجلس الشورى ـ مملكة البحرين
الأستاذة سعاد الرفاعي	وكيل مساعد وزارة التربية (سابقاً) ـ الكويت

هيئة التحرير

د. حسن الإبراهيم	رئيس هيئة التحرير
د. علي عاشور الجعفر	مدير التحرير
أ. د. قاسم الصراف	نائب مدير التحرير
أ. د. بدر عمر العمر	
أ. د. محمد جواد رضا**	
أ. د. محمد الرميحي	
د. عدنان شهاب الدين	
د. أنور النوري***	

* انتقل إلى رحمة الله تعالى عام 2001.
** انتقل إلى رحمة الله تعالى في يوم 8 / 5 / 2012.
*** انتقل إلى رحمة الله تعالى في يوم 2 / 8 / 2013.
**** انتقل إلى رحمة الله تعالى في يوم 9 / 12 / 2014.

محتويات العدد الرابع والستون

	الصفحة
❊ **افتتاحية العدد**	7
❊ **البحوث والدراسات:**	
- **إدمان الإنترنت وعلاقته بسمات الشخصية المرضية لدى الأطفال والمراهقين** (دراسة ميدانية في حلب) أ. د. محمد قاسم عبد الله	9
- **واقع العنف الأسري ضد الأطفال في المجتمع الأردني من وجهة نظر الأطفال أنفسهم** د. علي عبد الكريم الكساب د. انتصار عشا	33
- **فاعلية برنامج تدريبي مستند للنظرية المعرفية الاجتماعية والثقافية لتشكيل الهوية في تطوير الوعي الذاتي والمفاهيم السياسية لدى طالبات الصف الخامس في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن** أ. د. يوسف محمود قطامي د. منال محمد صدر	65
❊ **كتاب العدد:**	
- **رأسمالية المدرسة في عالم متغير**(الوظيفة الاستلابية للعنف الرمزي) تأليف: أ. د. علي أسعد وطفة الناشر: اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2011 عرض ومراجعة: أ. د. صابر جيدوري	97
❊ **تقارير:**	
- **Reggio Emilia Study Tour** جولة دراسية في ريجيو إيميليا **By: Jawaher Alghofail**	111
❊ **أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية**	121

افتتاحية العدد

يتنـاول هـذا العدد مـن مجلة الطفولـة العربيـة موضـوع الاضطرابات النفسـية والسـلوكية لـدى الأطفال الذي يعتبر من أشـد موضوعـات الحاضر أهمية نظـراً للظروف الحرجة التي تمر بها مجتمعاتنا العربية من طغيان النزاعات السياسية والفكرية والدينية وتفشي التسيب واللامبالاة والتفكك الأسري، مما يجعل الأطفال يشعرون بالإحباط والفشل وضعـف الهوية والانتمـاء، وهذا يؤدي إلى إصابـة كثير من الأطفال بالتوترات والمشـاكل النفسية والسلوكية.

لذلـك تدعو الحاجة إلى ضرورة توفيـر كثير من الرعاية النفسـية والاجتماعية للأبناء انطلاقاً من الإيمان بأن المحافظة على صحة الأطفال النفسية والعقلية هو نوع من الاستثمار الجيد باعتباره أغلى الثروات الوطنية وأحقها بالرعاية والاهتمام.

والعـدد الذي بين أيدينا اليوم يتنـاول العديد من الموضوعات التي تتعلق بالاضطرابات النفسية والسلوكية لدى الأطفال في عدد من الدول العربية، بالعرض والتحليل، مستعرضاً الأسـباب والظروف التي تؤدي إلـى التأثير بصحة الأطفال النفسـية والعقلية، وداعياً إلى طرح حلول للمشـاكل المترتبة على ذلك بمنهجية علمية كي يسـتفيد منهـا الآباء والمعلمون والمهتمون بمشاكل الطفولة ورعايتها في الالتفات إلى مرحلة الطفولة، كونها مرحلة تجذير الشـخصية والإعداد للحياة، فالطفولة السـعيدة تؤدي إلى حياة سعيدة في غالب الأحيان، وهذا لا يتأتى إلا إذا كنا مدركين أسباب الأزمات النفسية والمشكلات السلوكية التي قد يعاني منهـا الأطفـال والعمل على التخفيف منهـا عن طريق حمايتهم من المواقـف التي يتعرضون فيها للشـعور بالفشـل والإحباط، وهذا لا يتأتى إلا بتضافر كل الجهود والعمل سوية ضمن مخطـط مدروس بوعي علمي عـن طريق التحكم فـي المؤثرات البيئية التـي تحيط بمحيط الطفل، وتتفاعل مع واقعه.

والله ولي التوفيق،

هيئة التحرير

إصدارٌ جديد

صدرعن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

التقرير النهائي لمشروع:

«المسؤولية التضامنية في النظام التربوي الكويتي»

وقد هدف هذا المشروع إلى دراسة وتقصٍّ ميداني في آليات وسياسات اتخاذ القرار التربوي الكويتي وكيفية تنفيذه والتعامل معه، واشتملت الدراسة على عينة من الخطب الأميرية التي ألقاها صاحب السمو أمير البلاد منذ توليه مقاليد الحكم في عام 2006 وحتى نهاية العام 2012 والمتعلقة بالتربية والتعليم.

وتضمنت الدراسة مجموعة من المقترحات الإصلاحية لتحسين صورة النظام التربوي الحالي في دولة الكويت في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

البحوث والدراسات

إدمان الإنترنت وعلاقته بسمات الشخصية المرضية لدى الأطفال والمراهقين

(دراسة ميدانية في حلب)

د. محمد قاسم عبدالله

أستاذ الصحة النفسية، وعميد كلية التربية

جامعة حلب

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى بحث إدمان الإنترنت وعلاقته بسمات الشخصية المرضية، والفروق وفقاً لمتغيري الجنس والمرحلة النمائية لدى الأطفال والمراهقين. وقد تكونت العينة من 351 طالباً (167 ذكور، 184 إناث) من مدارس مدينة حلب، في الصفوف 4-5-6 (متوسط العمر 11.6)، والصفوف 7-8-9 (متوسط العمر 13.9). وقد استخدمت أداتين: مقياس إدمان الإنترنت، ومقياس التحليل الإكلينيكي لقياس السمات اللاسوية للشخصية.

وقد أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين إدمان الإنترنت، وكل من: توهم المرض، التهيج أو الاستثارة، القلق الاكتئابي، الاكتئاب منخفض الطاقة، الملل والانسحاب، مشاعر الذنب والاستياء والانحراف السيكوباثي والوهن النفسي وعدم الكفاية النفسية. في حين كانت العلاقة غير دالة إحصائياً مع كل من: الفصام، والبارنويا، والاكتئاب الانتحاري. وقد تبين وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في إدمان الإنترنت لصالح الذكور، وفروقاً دالة إحصائياً بين الأطفال والمراهقين لصالح المراهقين.

Internet Addiction and its Relation to Symptomatic Personality Traits Among Children and Adolescents

(A field Study in Aleppo City)

Mohammad Q. Abdullah

Counseling psychologist - University of Aleppo

Abstract

The purpose of the study was to investigate the relationship between Internet addiction and symptomatic personality traits, gender, and developmental stage among a sample of children and adolescents in Aleppo City. The sample was selected from elementary schools in Aleppo for the 4th, 5th, 6th, grades of children (M=11.6), and 7th, 8th, 9th grades of adolescents (M=13.9), and gender (males and females). The sample size was (351) students (167 males, 184 females). The tools of the study was: Internet Addiction Scale, and the Clinical Analysis Scale for assessing the symptomatic personality traits.

The results of the study revealed that there is relationship between internet addiction and: hypochondriasis, agitation, anxiety depression, low energy depression, boredom and withdrawal, guilt and resentment, psychopathic deviation, psychosthenia, and Psychological inadequacy. While there was no significant correlation between internet addiction and: schizophrenia, paranoia and suicidal depression. On the other hand, the results indicated significant differences between males and female in internet addiction (among males higher than females), and between children and adolescents (among adolescents higher than among children).

مقدمة :

إن التقدم التكنولوجي الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الذي يميز هذا العصر، دفع البعض إلى تسميته بـ«العصر الرقمي»، مما يدل على اتساع نطاق استخدام الإنترنت باعتباره سمة العصر، وإحدى تجليات العولمة، وخاصة التجليات الثقافية في البث الإعلامي من خلال الأقمار الصناعية والقنوات الفضائية، والهاتف المحمول، والكمبيوتر بجميع أشكاله. وقد بات من الشائع وجود خدمة إنترنت في معظم الأماكن العامة والرسمية (مقاصف - مطاعم- مقاهي - أسواق - مدارس وجامعات...)، والأماكن والأشياء الخاصة (المنازل - الكمبيوترات المحمولة - أجهزة الموبايل...) على اعتبار أن هذه الخدمة جعلت إمكانية التواصل مع الآخرين سهلة ومحققة، وتتجاوز حدود الزمان والمكان.

وعلى الرغم من أن الإنترنت يستخدمه الأطفال والمراهقون، والراشدون والمسنون، أي جميع الفئات العمرية، وجميع طبقات المجتمع، بحيث أصبح يغزو جميع مظاهر الحياة الاجتماعية كوسيلة اتصال وتبادل الأفكار، إلا أن من المهم أن نعرف أن المستخدم الأكبر لهذه الخدمة هم من فئة الأطفال والمراهقين الذين نراهم تائهين بين الرغبة المتعاظمة في الانفتاح، وتكوين أكبر قدر ممكن من العلاقات من جهة وبين السير وفق خطى الراشدين لامتلاك علامات التوافق النفسي والاجتماعي، وهم بسبب هذه المرحلة العمرية تراهم في خلط بين ما تريده الذات الشخصية على المستوى الداخلي (التوافق النفسي)، وبين ما يريده المجتمع على المستوى الخارجي (التوافق الاجتماعي)، وخاصة أن وسيلة الإنترنت تسمح بتحقيق الكثير من الحاجات والرغبات الممنوعة بطرق عديدة ومتنوعة، وفي نفس الوقت تتيح الاتصال مع من يرغب، وبالطريقة التي يريد بحيث يمكن الحديث وإجراء المقابلات، واللقاءات، والنقاشات، في السرير، أو في أثناء تناول الطعام (Hardy, 2004). كل هذا سهل وصول مستخدميها لدرجة الإدمان، وجعلتهم يتبعون طرقاً غير سليمة في التواصل النفسي والاجتماعي، وهذا الأمر انعكس على التوافق لديهم (إسماعيل، 2004).

في الماضي كانت ظاهرة الإدمان على التلفزيون من الظواهر النفسية الاجتماعية التي احتلت مكانة مهمة في الدراسات النفسية، أما اليوم فالأطفال والمراهقون مدمنون على الإنترنت، حيث أشارت مجلة النيوزويك أن 3:2% من مستخدمي شبكة الإنترنت يعانون من إدمان الإنترنت الشديد (عبدالله، ومزنوق 2013)، وبما أن الكمبيوتر قد تغلغل في جميع مجالات الحياة، وأصبح في جميع المؤسسات التعليمية، والاقتصادية، والتجارية وغيرها، بل أصبح ضرورة من ضرورات الحياة، فقد بات تعليمه في المؤسسات التعليمية مقرراً دراسياً لجميع الطلبة في جميع مراحل التعليم، بدءاً من مرحلة الروضة مروراً بمراحل التعليم الابتدائية، والإعدادية، والثانوية، وانتهاءً بالجامعية،مما جعل الكمبيوتر المتحكم الأقوى في سلوك الفرد، وأصبح الدخول على شبكة الإنترنت ليس مستحيلاً. ومن أكثر مواقع الإنترنت استخداماً سوق المال، والمنتديات، والبريد الإلكتروني المجاني، والمواقع الإخبارية الخاصة بالجوالات، ومواقع المشكلات الزوجية. وعلى هذا تستخدم محركات البحث على الإنترنت سواء النصية أو الصور في الاستخدامات الآتية: الحصول على المعلومات، التسوق والتجارة العالمية، والمراسلة من خلال الرسائل النصية السريعة، وإقامة الصداقات والمحادثة، والتسلية واللعب، والعبث أو التسكع في أروقة الإنترنت

دون هدف، كما أنه وسيلة للأذى والجريمة، مثل مواقع الهكرز والمواقع الإرهابية التي تبث المعلومات المتطرفة. فالإنترنت سلاح ذو حدين. فإذا كان نعمة ووسيلة تكنولوجية مهمة ذات فوائد كبيرة، حين يحسن استعماله، إلا أنه قد يكون نقمة إذا أساء الإنسان استعماله، فكما أنه وسيلة معرفة، وتسلية، وتجارة ومراسلة وصداقة، فإنه وسيلة للعبث والأذى، وإساءة التصرف، والإدمان. ويؤكد البعض أن تسميته بالشبكة العنكبوتية تسمية صحيحة ودقيقة على اعتبار أن البعض يقع في خيوط وشباك لا نهاية لها، كما يسيء استخدامه لدرجة الاعتماد التام Dependence والإدمان Addiction.

ويعتبر إدمان الإنترنت Internet Addiction مشكلة متزايدة، فقد أشار بعض علماء النفس إلى أن هناك شخصاً من بين 200 فرد من مستخدمي الإنترنت تظهر عليهم أعراض الإدمان، وأن هناك أشخاصاً يقضون 38 ساعة أو أكثر على الإنترنت دون عمل، مما يؤثر في الأداء الوظيفي اليومي للشخص سواء في الأسرة أو العمل، أو العلاقات الاجتماعية. ومن الممكن أن تسوء سمعة الفرد، ويسوء أداؤه الوظيفي اليومي إذا وقع في دائرة إدمان الإنترنت لمدة ستة (6) أشهر متواصلة من التعلق الكامل، ويعتبر الأطفال والمراهقون والشباب من أكثر الفئات العمرية تعرضاً لهذه المشكلة (Hardy, 2004). من هنا تعتبر دراسة إدمان الإنترنت من الظواهر النفسية الاجتماعية المهمة التي يزداد الاهتمام بها خاصة بعد انعقاد المؤتمر العالمي الأول لإدمان الإنترنت في سويسرا، والذي اعتبر مشكلة إدمان الإنترنت مشكلة عالمية (إسماعيل، 2004).

وإذا كانت دراسة سمات الشخصية قد احتلت مركزاً رئيساً في بحوث علماء النفس لما لها من أهمية كبيرة في كشف السلوك السوي والمرضي لدى الفرد، حيث أكد جاكسون أن أغلب البحوث تهتم بدراسة الشخصية والبناء الأساسي لها، والبحث عن أفضل الأساليب لقياس جوانبها ومتغيراتها المختلفة (Jackson, 2000)، من جهة أولى، وإذا أيقن علماء نفس الشخصية بالحاجة الماسة إلى نموذج وصفي وتصنيفي يشكل الأبعاد أو العوامل الأساسية للشخصية عن طريق تجميع السمات المرتبطة معاً وتصنيفها أو إدراجها تحت بعد dimension أو عامل factor مستقل يمكن تعميمه عبر مختلف الأفراد والثقافات من جهة ثانية، فإنه ومنذ العقد السابع من القرن العشرين وما بعده تحمل كاتيل ورفاقه عبء القيام بسلسلة متصلة من البحوث لدمج قائمتين هامتين من الاكتشافات في تقدير الشخصية وهما: 1- قياس الأعراض المرضية الهامة وأنماط السلوك المنحرف بواسطة الملاحظات الإكلينيكية، 2- قياس سمات الشخصية بواسطة تحليل العوامل لسمات الشخصية السوية (غير المرضية)، من هنا توجه اهتمام الكثير من علماء النفس لدراسة سمات الشخصية السوية والمرضية، ووضع مقاييس لتقديرها وقياسها (عبد الرحمن، وأبوعباة، 1998). وتعتبر مشكلة إدمان الإنترنت من جملة المشكلات التي استهدف علماء النفس الكشف عن علاقتها بسمات الشخصية السوية (مثل: التآلف، الثبات الانفعالي، الامتثال، الحساسية، التخيل، الجمود، السيطرة، التنظيم الذاتي، تقدير الذات... إلخ)، وسمات الشخصية المرضية (مثل: توهم المرض، الاكتئاب، التهيج، القلق، الشعور بالذنب، الخجل، الانحراف السيكوباثي... إلخ)، والتي باتت تحتل مكانة مهمة في قائمة الأولويات البحثية، خاصة في العقدين الأخيرين بالنظر لما شهداه من تفاقم مقلق في معدلات انتشار ظاهرة إدمان الإنترنت وسوء استعماله، والآثار النفسية، والجسمية، والاجتماعية التي نتجت عنها.

مشكلة الدراسة:

يحرص الراشدون دائماً على أن يبعدوا الأطفال والمراهقين عن كل مصادر الانحراف وسوء الاستعمال **abusing**، ولكنهم وصلوا لمرحلة أصبحوا فيها شبه عاجزين عن ضبط مثيرات البيئة، وعلى الأخص ما يتعلق بتقنية الإنترنت فلا سبيل لمنع أبنائهم من دخول الويب، وتصفح الفيس بوك أو بريده الإلكتروني، والتواصل مع أصدقاء من شتى بقاع الأرض، ومعرفة معلومات مختلفة ابتداءً بالمعلومات الشخصية البسيطة، وانتهاءً بالمعلومات الجنسية والسياسية وغير ذلك. إذن الحاجة لاستعمال هذه الخدمة بلغت أقصاها بالنسبة لهذه الفئة على اعتبار أنها تشبع أكثر من دافع وبأسهل الطرق. ومن جهة أخرى أجبر هؤلاء على التعبير عن الحاجة للتوافق النفسي والاجتماعي بطرق غلب عليها الطابع غير السوي، وأن الانسحاب، والعدوانية، والنرجسية هي من الخصائص الشخصية العامة التي يشترك بها هؤلاء المدمنون مما يجعلهم عرضة للاضطرابات النفسية كالقلق والاكتئاب، والعدوانية، والوساوس القسرية، والأرق، والمخاوف، حيث تشير دورين (**Duran, 2003**) إلى أنه لم يتم إجراء إلا القليل من الدراسات في هذا المجال، وأنه لايزال يوجد جدل حول السؤال الذي يتعلق بوجود اضطراب "إدمان الإنترنت" فعلاً. فهل هناك سمات معينة للشخصية تجعل الأطفال والمراهقين عرضة لإدمان الإنترنت، وما هي سمات الشخصية اللاسوية التي ترتبط بإدمان الإنترنت؟ إن الإجابة عن هذه التساؤلات تبين لنا أثر إدمان الإنترنت على التوافق النفسي والاجتماعي للطفل والمراهق. من هنا تتمحور مشكلة الدراسة الحالية حول بحث العلاقة بين الإدمان على الإنترنت وسمات الشخصية المرضية لدى الأطفال والمراهقين.

تساؤلات الدراسة:

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إدمان الإنترنت وسمات الشخصية المرضية لدى الأطفال والمراهقين عينة الدراسة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال والمراهقين في الإدمان على الإنترنت؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في إدمان الإنترنت؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين إدمان الإنترنت وسمات الشخصية المرضية لدى الأطفال والمراهقين، كما تهدف إلى معرفة الفروق بين الذكور والإناث، وبين الأطفال والمراهقين في إدمان الإنترنت.

أهمية الدراسة:

تعتبر هذه الدراسة بمثابة حلقة وصل بين ما نراه في العالم الواقعي للأطفال والمراهقين من اندماج في التكنولوجيا، وبين ما يظهرونه على المستوى النفسي أو الاجتماعي من تكيف وصحة نفسية. كما تظهر أهمية هذه الدراسة من ندرة الدراسات النفسية العربية - في حدود

علـم الباحث- التي تناولت هذا الموضوع، والعينة المسـتخدمة فيها وهي الأطفال والمراهقون، خاصة، وأنها الفئة الأكثر تعرضاً للمشكلات والآثار الثقافية والاجتماعية والنفسية للعولمة. وقـد تبين أن 90% من متصفحي الإنترنت يلعبون ويتسـلون (عبدالله، ومزنوق، 2013)، ويرجـع ذلـك إلى كونهـم من الأطفـال والمراهقين الذين لديهـم وقت للعب والتسـلية أكثر من الفئات الأخـرى في المجتمع، خاصة مع غياب البرامج التربويـة والاجتماعية والثقافية التي تشغل وقت فراغهم. لقد أكد يونج وروجرز إلى أهمية إجراء المزيد من الدراسات حول تفسير ظاهرة إدمان الإنترنت بين الأطفال والمراهقين (Young & Rogers, 1998).

مفاهيم الدراسة:

1- إدمان الإنترنت: يعرف الإدمان **Addiction** بأنه مواد قد يتناولها الإنسـان، ثم لا يقدر على الاستغناء عنها، وإذا استغنى عنها تسبب ذلك في حدوث أعراض الانسحاب لتلك المادة التي تعرضه لمشاكل بالغة، ومن ثَمَّ لا يستطيع أن يستغني عنها مرة واحدة، بل يحتاج إلى برنامج للإقلاع عن تلك المادة باستخدام مواد بديلة، وسحب المادة الأصلية بشكل تدريجي كما هو الحال في أغلب حالات المخدرات.فالإدمان: هو حالة تنشـأ عن الاستهلاك المفرط والمكثف لمـادة مـا طبيعية أو اصطناعية، بحيث يصبح الشـخص معتمداً عليها جسـمياً **physical dependence** ونفسياً **psychological dependence**، (عبدالله، 2010).

ويعـرف إدمـان الإنترنـت **Internet Addiction**: بأنـه ضعـف مقاومـة المسـتخدم للإنترنـت من حيث تركه أو محاولة الابتعاد عنه. حيث يسـتحوذ عليه بشـكل قسـري. أو هو الاسـتعمال المفرط **Overusing** للإنترنت، بحيث يصبح الشخص معتمداً عليه قسرياً مما يـؤدي إلى ضعـف الأداء الوظيفـي اليومي: المدرسـي، والمهنـي، والاجتماعي. ويعرف إجرائيـاً بأنه "الدرجة التي يحصـل عليها الفرد على مقياس إدمان الإنترنت المسـتخدم في هذه الدراسة".

2- سمات الشخصية المرضية: هي سمات الشخصية المرضية التي يقيسها المقياس المستخدم في هذه الدراسة، وهي: توهم المرض، الاكتئاب الانتحاري، التهيج، القلق الاكتئابي، الاكتئاب منخفض الطاقة، الشـعور بالذنب والاسـتياء، الملل والانسـحاب، الانحراف السـيكوباثي، الوهن النفسي، عدم الكفاية النفسية، البارنويا، الفصام:

- توهـم المـرض **Hypochondriasis**: الأشـخاص الذيـن يحصلـون علـى درجات مرتفعة في هذا العامل يكونوا مكتئبين ومنشغلين في الاختلالات الوظيفية الجسمية "فصحتهم أسـوأ من صحة الآخرين، ويشعرون بأنهم كسالى، وأن أعصابهم تكاد تتقطع" والبعض اعتبر هذه السـمة أول عوامل الاكتئاب، وأن هناك علاقة بين توهم المرض وكل من: الوهن النفسي، والانطواء الاجتماعي.
- الاكتئـاب الانتحـاري **Depression**: تركز بنود هذا العامل علـى أعراض الاكتئاب مثل "الحياة عديمة المعنى، وضعف الطاقة، والأفكار الانتحارية".
- التهيج **Agitation**: ترتبط أعراض التهيج بأعراض الهوس الخفيف، والأشخاص الذين يحصلون على درجات عالية في هذه السمة يحبون المغامرة، كما أنهم تواقون للاستثارة.

- القلـق الاكتئابـي Anxious Depression: الأفـراد الذين يحصلـون على درجات مرتفعـة في هـذا البعد يصفون أنفسـهم بأنهم غير بارعين، ومتقلقلـين أو مترددين، ومرتعشـين حـين تناولهـم للأشـياء، ويظهر لديهـم أحـلام مزعجة، وفقـدان الثقة بالنفس، وعدم القدرة على مواجهة الأحداث المفاجئة.

- الاكتئاب منخفض الطاقة Low Energy Depression: تظهر على الشـخص في هـذا البعد أعراض: الكآبة والحزن، واضطرابات النوم (صعوبة الدخول في النوم)، والاستيقاظ مع الشعور بالتعب، وعدم المتعة، والشعور بالإرهاق.

- الشـعور بالذنب والاسـتياء Guilt and Resentment: يمثل هذا العامل واجهة الاكتئاب المرتبط بالشـعور بالذنب والاستياء أو الامتعاض، والذين يحصلون على درجـات عالية في هذا العامل يزعجهم الإحسـاس بالذنب، كمـا يفكرون في كل خطأ ارتكبـوه فـي أثناء النهـار، فهم أكثر نزعة إلى تأنيب أنفسـهم حين يحـدث أي خطأ، والدرجة المرتفعة في هذه السمة تظهر لدى المدمنين وذوي الاضطرابات السلوكية.

- الملل والانسـحاب Boredom and Withdrawal: ويتميز العامل بأن الشـعور بالحيـاة لا قيمة لها، ومن السـخافة الاهتمام بها، وكذلك بالميل للانسـحاب وتجنب النـاس. والذين يحصلون على درجة مرتفعة في هذه السـمة يتعرضون للاكتئاب، وهم منعزلون اجتماعياً مما يجعلهم عرضة للفصام والإدمان.

- الانحراف السـيكوباثي Psychopathic deviation: ويظهر هذا العامل من خلال عـدم قـدرة الفرد على كف سـلوكه حـين يتعرض للخطـر الجسـدي، أو الانتقاد من المجتمـع، كما يتصف صاحب هذه السـمة بدرجة عالية من الاسـتثارة فيصدر عنهم سلوكيات مناهضة للمجتمع.

- الوهـن النفسـي Psychosthenia: ويظهـر من خـلال عدم قدرة الفـرد على ضبط الذات، وبنمط اسـتحواذي من السلوك، وسـيطرة أفكار حول أشياء غير هامة، وبلا مبرر، مما يزيد من مستوى القلق لدى الفرد.

- عـدم الكفاية النفسـية Psychological inadequacy: والدرجـة المرتفعة تعبر عن سـمة العصابية، والتي تظهر من خلال ضعف الأداء لدى الفرد وعدم الكفاية في أي شـيء، ويحدث تحريف الواقع في مجال احترام الذات، كما يعتقد الشـخص بأنه محكوم بالفشل، وغير صالح لأداء أية مهمة، ويناظر ذلك العجز المكتسب learned helplessness. ولا يمثـل ذلـك مفاجـأة في أن تكـون عدم الكفاية النفسـية بمثابة حقيقة هامة في عامل الاكتئاب في التحليل العاملي من الرتبة الثانية.

- البارانويـا Paranoia: وتظهـر هـذه السـمة من خلال سـيطرة الشـك والارتياب، وسـيطرة هذيانات العظمة أو الاضطهـاد لدى الفرد. والدرجـة المرتفعة منها تظهر لـدى المصابين بالبارانويـا والفصام، وبدرجة متوسـطة لـدى العصابيين ومدمني الكحول.

- الفصـام Schizophrenia: وتظهر هذه السـمة من خلال الانفعـالات والاندفاعات

الشـاذة، وان الفرد محكوم بواسـطة الآخرين، وأنه أقل أهمية منهم، مع تشويش في الذاكـرة، وعدم الواقعيـة. يرتبط هذا البعد بمرض الفصـام وبالانطواء الاجتماعي. فالدرجـة المرتفعـة منها تظهر لـدى الفصاميين، أمـا الدرجة المتوسـطة فتظهر لدى العصابيين ومدمني المخدرات.

والتعريف الإجرائي لسـمات الشـخصية المرضية هو «الدرجـة التي يحصل عليها الفرد في استجابته لمقياس سمات الشخصية المرضية المستخدم في هذه الدراسة».

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً- إدمان الإنترنت:

لابد أن تكون قد سـمعت من صديق أو شـخص قريب، يقول لك «حين أنهض من فراشـي لابـد لـي من تناول كوب مـن القهوة ومعه سـيجارة، وذلك قبل البدء بأي عمـل، إنني مدمن عليها»، فمصطلح الإدمان **addiction** يسـتعمل بمعنى محدد جداً للإشارة إلى الاستعمال المكثـف أو المفرط للكحول أو للعقاقير (أو أية مـادة مؤثرة **substance**)، ومن المعروف أن استعمال هذه المواد له تأثيرات نفسية كبيرة على مزاج الشخص **mood** وعملياته المعرفية **cognitions**. من جهة ثانية فإننا نسمع الكثير من الناس يقولون إنهم مدمنون على تناول أطعمـة معينة، أو على القمار، أو على الشـراء والتسـوق، أو على أي شـيء آخر كمشـاهدة التلفاز، أو الإدمان على الإنترنت.

يركـز مفهوم الإدمان **Addiction** في العلوم الطبية والنفسـية علـى الزيادة والإفراط في اسـتعمال العقاقيـر أو المؤثرات الخارجية الأخرى التي تؤثر في الاسـتجابة الكيميائية والسـلوكية للمخ. والإنترنت وسـيلة تقنية مفيدة للإنسـان إذا أحسـن اسـتخدامها. إلا أن البعض قد يسـيء اسـتعمالها من هنا ظهر مصطلح "سـوء اسـتخدام الإنترنت **Internet Abuse**". فالإنترنـت كأي تقـدم تكنولوجـي آخر لـه فوائده، وهو ثورة فـي عالم المعرفة، كما أنه وسـيلة سـريعة ومهمة للحصول على المعلومات، مثلما هو وسيلة تسلية وصداقة، ومراسـلة قد يصـل إلى حد العبـث والأذى. إن التعلق المفرط بالإنترنت أدى إلى ما نسـميه "إدمان الإنترنت"، وتشـير ماريا دورين (**Durin, 2003**) إلى أنه لم يتم إجراء إلا القليل من الدراسات في هذا المجال، خاصة وأن هناك جدلاً واسعاً حول السؤال الذي يتعلق بوجود مثل هذا الاضطراب. ويقول البعض: إن الإنترنت يتحكم في حياة الشـخص ويسيطر عليه، بينمـا يقـول البعض الآخـر إنه لا يتجـاوز درجة الإفـراط، وأنه لا يمكن اعتبـاره كالإدمان علـى المؤثـرات العقلية مـن عقاقير ومخدرات. ومع هـذا فالإنترنت لايزال يؤثـر على الذين يسـتخدمونه بشـكل مفرط، ولم يعد مهماً أين يكون الشـخص، وهل يحمل الكمبيوتر أم لا، حيث أصبح من السهل الحصول عليه بغض النظر عن أية مشكلة تواجهه. إن إتاحة الإنترنت وتوافره بسـهولة فتح المجال واسـعاً لقضاء وقت كبير في اسـتعماله. فالإنترنت مثله مثل أي هوايـة يبدأ مسـتخدميه في قضـاء وقت كبير عليه، ممـا يؤدي إلى إدمانـه (**Grohol, 2003**)، لأن الوقـت الـذي يقضيه الشـخص بحثـاً عما يهمه يعـد أحد أشـكال التوازن بين شـيئين متناقضين من نوع صراع الإقدام - الإحجـام **approach-avoidance conflict** هما الرغبة في شـيء ما، والخوف من شيء آخر يواجههما الشخص (**Hardy, 2004**). إن

الإفراط في استخدام الإنترنت يؤثر على حياة الشخص النفسية والاجتماعية، والمهنية، وعلى صحته الجسمية. فقد تبين من دراسة طولية قام بها كروت وبارتسون وشيرلس (Kraut, Patterson, & Scherlis, 1998) على عدد من الأسر التي تم تدريبها على استعمال الإنترنت أنه بعد مدة تراوحت بين سنة وسنتين من استخدامه، قد ارتبطت هذه الزيادة بانخفاض التواصل الأسري وانخفاض حجم الدائرة الاجتماعية داخل العائلة، كما عانى المشاركون في الدراسة من الوحدة النفسية، والاكتئاب.

ويتحدث علماء النفس عن العلامات التحذيرية لإدمان الإنترنت، والتي تشبه أشكال الإدمان الأخرى فإذا ظهرت واحدة أو أكثر من العلامات التي تشير إليها التساؤلات التالية، فإن الطفل بحاجة إلى مساعدة نفسية متخصصة:

1. هل الوقت الذي يقضيه الطفل على الإنترنت له تأثير سلبي على علاقاته الاجتماعية، وحياته الشخصية، وخاصة الدراسة، والأداء الوظيفي اليومي.
2. هل توجد صعوبة في إدارة الوقت وتنظيمه كأن يقطع الطفل نومه أو يهمل وجبات طعامه، أو واجباته المدرسية، أو ينقطع عن التواصل المباشر مع زملائه.
3. هل يتسلل الطفل إلى الإنترنت خلسة حين ينبغي عليه إنجاز عمل ما أو واجب.
4. هل يرغب الطفل في قضاء مزيد من الوقت على الإنترنت حتى يصل إلى الرضا والإشباع.
5. ماذا يحدث لو لم يتمكن الطفل من دخول الإنترنت وتصفحه لفترة وجيزة؟ هل تظهر عليه أعراض الانسحاب Withdrawal مثل: الارتجاف والتوتر والقلق والعصبية، وهل يحلم بالإنترنت، ويحرك أصابعه كأنه يستعمل جهاز الكمبيوتر؟.
6. هل تؤثر تكلفة الإنترنت على دخل أسرة الطفل؟
7. هل يشتكي الآخرون من الطفل بسبب كذب الطفل من أنه لا يعاني أية مشكلة سلوكية؟

بما أن اضطراب إدمان الإنترنت لم يتم ذكره في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل للأمراض النفسية Diagnosis and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV-TR) الصادر عن الرابطة الأمريكية للطب النفسي (APA, 2004)، فإن الإجابة عن هذه التساؤلات دفعت المختصين إلى بحث المعايير التشخيصية لإدمان الإنترنت، حيث يرى فينخل (Fenichel, 2004) أن أفضل طريقة إكلينيكية لاستكشاف الاستخدام القهري للإنترنت Internet Compulsive Use هو مقارنته بمعايير الأنواع الأخرى للإدمان. ومن بين التشخيصات التي وردت في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل للأمراض النفسية (DSM-IV)، فإن القمار المرضي gambling هو أقرب ظاهرة لإدمان الإنترنت. وقد عرفت الأبحاث السابقة إدمان الإنترنت بأنه: اضطراب في ضبط الدافع impulsive disorder، ولا يستلزم بالضرورة إدمان المخدرات.

فالمشكلة ليست في استعمال الإنترنت، وإنما في: الوقت الذي يقضيه الطفل في استعماله، وفي تأثير ذلك على صحته الجسمية والنفسية والاجتماعية، وفي مدى تعلقه به، وإدمانه عليه وابتعاده عن الأنشطة الأخرى. إن أي سلوك يقوم به الطفل يبقى سلوكاً طبيعياً في إطار

حدود المعايير الثقافية والاجتماعية المتعارف عليها، وفي مستوى نموه الجسمي والعقلي، وحين يزداد هذا السلوك عن حده الطبيعي، ويتحرف في نوعيته بحيث يؤثر سلباً على شخصية الطفل وأدائه الوظيفي والسلوكي التكيفي يعتبر سلوكاً شاذاً ومرضياً، وهو ما نطلق عليه مصطلح إدمان الإنترنت. وقد أكد جيكنباخ (Gackenbach, 1998)، على أن سلوك إدمان الإنترنت يتصف بالمحكات التالية: الأول هو أن يكون سلوكاً بارزاً Salience، وهذا "البروز أو التميز" يحدث عندما يصبح السلوك من أبرز وأهم أنشطة الطفل، وأكثرها قيمة، بحيث يسيطر على تفكيره ومشاعره وسلوكه، حيث الانشغال البارز، والتشويهات المعرفية واضطراب السلوك الاجتماعي، واللهفة على القيام بهذا النشاط. والمحك الثاني هو تغير المزاج mood modification الذي يشير إلى الخبرة الذاتية التي يشعر بها الطفل حين قيامه بهذا السلوك، بحيث تصبح إستراتيجية تكيف ومواجهة coping strategy يتجنب من خلالها الآثار المترتبة على افتقادها. والمحك الثالث هو التحمل Tolerance، حيث يزداد مقدار النشاط أو السلوك المطلوب القيام به للحصول على نفس الأثر الذي كان يحصل عليه من قبل بمقدار أقل. والمحك الرابع هو الأعراض الانسحابية withdrawal symptoms التي تحدث حين ينقطع الطفل عن استخدام الإنترنت، ومن هذه الأعراض الشعور بالضيق، والتوتر، والقلق، والارتجاف، وحدة المزاج، والعصبية، والمحك الخامس هو الصراع conflict الذي يحدث على مستويين: بين المدمن والمحيطين به، وهو صراع بين شخصي interpersonal من جهة أولى، وبينه وبين نفسه من جهة ثانية، حيث يحدث على مستوى تضارب الأنشطة اليومية، والرغبات، والاهتمامات، والميول، أي: بين الفرد ذاته وبنائه النفسي، وهو ما يسمى الصراع البين نفسي Intrapsychic . أما المحك السادس والأخير فهو الانتكاس relapse الذي يعبر عن ميل الطفل إلى العودة مرة ثانية للسلوك الذي يدمن عليه، وهو استعمال الإنترنت.

ويأخذ إدمان الإنترنت عدة أشكال وفقاً للمواقع التي تجذب الطفل والمراهق، فقد تبين أن أكثر المواقع جذباً هي حجرات الشات، تليها مواقع جماعات الأخبار، ثم البحث في شبكة الويب، وجمع المعلومات. وهناك خمسة أشكال فرعية لإدمان الإنترنت هي:

1. إدمان الجنس في السيبر Cyber-Sexual Addiction، وهو الاستخدام القهري لشبكات البحث عن الجنس في السيبر.
2. إدمان علاقات السيبر Cyber-Relationship Addiction، وهو الإفراط في علاقات على الإنترنت.
3. قهر الإنترنت Net-Compulsion، مثل القمار على الإنترنت والتسوق القسري على الإنترنت.
4. عبء المعلومات Information Overload، وهو البحث القهري على الويب وقواعد البيانات.
5. إدمان الكمبيوتر Computer Addiction، وهو اللعب المفرط بألعاب الكمبيوتر.

وقد وضع جرول (Grohol, 2003) نموذجاً لتفسير سلوك إدمان الإنترنت المؤقت، عبر مراحل هي:

المرحلة الأولى، وتسمى «مرحلة الاستحواذ أو الافتتان The stage of enhancement or obsession": تحدث حين يكون الطفل والمراهق وافداً جديداً ومجرباً جديداً للإنترنت، أو مستخدماً لنشاط جديد.

المرحلة الثانية، وتسمى «مرحلة التحرر من الوهم أو التخلص من الخداع الحسي Disillusionment stage » ففي المرحلة السابقة يصل الطفل والمراهق إلى الإدمان، وهذا يتيح للمرحلة الثانية التي يقل فيها اهتمامه بنشاط الإنترنت، مما يتيح المجال للمرحلة الثالثة.

المرحلة الثالثة، وتسمى مرحلة التوازن Balance stage، وهي الاستخدام الطبيعي والسوي للإنترنت، وذلك حين يجد الطفل أو المراهق نشاطاً جديداً ومثيراً لاهتمامه.

أما فينخل (Fenichel, 2004)، فيرى أن من يقضون أوقاتاً طويلة أمام الإنترنت بدلاً من قضائها في الأنشطة الاجتماعية والأسرية، فيكون لديهم أساليب معرفية شاملة مكونة من تعدد المهمات، والمعالجة زائدة السرعة، وافتقاد أهداف التوجه متوسطة أو بعيدة المدى، وعادة يستخدمون الكمبيوتر كنقطة تواصل مع العالم. وبذلك فإن إدمان الإنترنت أكثر أو أقل من مجرد اضطراب استخدام العقاقير أحادي البعد، ويمكن القول إنّ هذا التفسير يحتاج لتقصٍّ في ضوء الحاجات الإنسانية، والدوافع، والعمليات المعرفية، والسلوك.

ثانياً- سمات الشخصية وإدمان الإنترنت لدى الأطفال والمراهقين:

ربما يعتقد البعض أن العلماء والباحثين والمبدعين فقط، هم الأكثر عرضة لإدمان الإنترنت، فجماعات الشات، وجماعات الأخبار، واستخدام البريد الإلكتروني تجعل المستخدم في حالة تفاعل مع الآخرين، كما يعتقد أن الأطفال والمراهقين الذين يتصفون بالخجل، والوحدة النفسية، والانطواء من السهل عليهم تكوين علاقات على الإنترنت وأنهم الأكثر عرضة لظاهرة إدمان الإنترنت، حيث تنمو لديهم شخصيات غير واقعية أو افتراضية Virtual Personality تختلف عن شخصياتهم. من جهة ثانية فإن الأطفال والمراهقين هم الأكثر عرضة لإدمان الإنترنت، وذلك لثلاثة أسباب (Elisheva, 2002): الأول هو تطور الأجهزة الحديثة لتسهيل التفاعل مع الآخرين، حيث الرسائل السريعة "IMS" التي تسمح للمستخدم معرفة متى يكون الصديق على الإنترنت،والتسامر عبر شاشات الإنترنت باستخدام مربعات تظهر للطرفين، ويقوم كُلٌّ منهما بكتابة ما يريد للآخر، وقد تبين أن أكثر من خمس المراهقين في الولايات المتحدة الأمريكية يستخدمون الرسائل السريعة في التواصل. والثاني هو أنه مع زيادة استخدام الأطفال والمراهقين للإنترنت في المنازل أكثر من السابق، فقد أصبح من السهولة عليهم إيجاد أصدقائهم المقربين على الإنترنت وقت الحاجة، ودون التخلي عن علاقاتهم المدرسية، حيث أصبح الإنترنت وسيلة للتفاعل مع الأصدقاء والغرباء، كما أنه وسيلة متممة للتواصل الشخصي مع الأصدقاء الحقيقيين والمقربين. والسبب الثالث، هو أن من سمات شخصية المراهق البحث عن الإثارة الحسية sensation seeking كمحاولة لإشباع هذه الرغبة نجده يسعى دائماً للبحث عما هو جديد، ويتشوق لكل ما هو غريب، من هنا يجد في الشبكة العنكبوتية ما يريده، وإذا أراد التحدث والتواصل مع الآخرين ومناقشتهم، وجد المنتديات، وإذا أراد الألعاب

والتسلية وجدها، وإذا أراد التجول والتسكع وجد ضالته. من جهة ثانية فقد تبين وجود عدة اضطرابات ومشكلات مرتبطة بإدمان الإنترنت، مثل: اضطرابات النوم، وبعض المشكلات الجسمية مثل آلام الظهر، وإجهاد العين، والاكتئاب والهوس، والقلق الاجتماعي واضطرابات الأكل، وخاصة القهم العصبي، والشراهة المرضية، وتعاطي الكحول، واضطرابات المزاج، والاحتراق المهني، والتعرض للاغتصاب في مرحلة الطفولة، واضطراب نقص الانتباه، والوساوس والأفعال القهرية، والقمار المرضي، والإدمان الجنسي (Shapira, 1998).

يشدد الاتجاه التكاملي في تفسير إدمان الإنترنت على سمات الشخصية التي تجعل الطفل والمراهق مهيئاً للإصابة بإدمان الإنترنت. فهناك سمات معينة للشخصية تجعل هذا الطفل أو المراهق مُهيّأً أو مستهدفاً للتعرض لإدمان الإنترنت دون غيره. ففي دراسة أجراها يونج وروجرز (Young & Rogers, 1998) أوضحت أنه من بين (65) مليون مستخدم للإنترنت يوجد حوالي (13) مليون شخص مدمن للإنترنت. ووفقاً للفروق الفردية سواء بين الفرد والآخرين، أو بين الذكور والإناث، توصلا إلى النتائج الآتية:

- يلجأ الذكور لاستخدام الإنترنت من أجل الحصول على الشعور بالقوة، والمكانة، والسيطرة والمتعة، ويتيح لهم هذا الدخول إلى مواقع يشبعون من خلالها هذه الحاجات النفسية، فيدخلون على مواقع مصادر المعلومات والألعاب، خاصة الألعاب العدوانية وحجرات الدردشة الجنسية، والأفلام الخليعة. وعلى العكس من ذلك، فإن الإناث يدخلن على مواقع الشات والدردشة من أجل عقد صداقات مع نفس الجنس، أو مع الجنس الآخر لإشباع الحاجة إلى الحب، والمشاركة الاجتماعية، والبريد الإلكتروني، ومجموعات الأخبار لإشباع الحاجة إلى المعلومات.
- هناك سمات للشخصية تجعل الفرد ينزلق في مصيدة الإنترنت، من هذه السمات: الخجل، وعدم القدرة على المواجهة، والانطوائية التي تجعل الفرد لا يستطيع تكوين صداقات مع الآخرين في العالم الواقعي فيهرب إلى العالم الافتراضي الذي يجعله يعيش في عالم الخيال، والأحلام المثالية، ويعقد صداقات مع من يريد، ومع من لا يستطيع رؤيته، ومن لا يعرفه، وكثيراً ما يستعير اسماً غير اسمه الحقيقي، فيتصرف بدون رقيب، ويصبح هذا الشخص محبوباً ومنبسطاً في مثل هذه العلاقات الوهمية الافتراضية، مما يشعره بذاته وأهميته ومكانته بين الناس، فيصبح الإنترنت ضالته التي يبحث عنها. وإذا افتقد المهارات الاجتماعية في عالمه الحقيقي، يعوض عنها في عالمه الافتراضي. إن تقدير الذات المنخفض والشعور بالنقص، وعدم الكفاية، والرهاب الاجتماعي، ومفهوم الذات السلبي، والانطوائية هي من أبرز سمات الشخصية التي تدمن على الإنترنت.

علاوة على ذلك فإن من لديهم تاريخاً مرضياً سابقاً هم أكثر عرضة للإصابة بإدمان الإنترنت، حيث تبين أن مدمني الإنترنت لهم تاريخ سابق في معاناة القلق والاكتئاب، وأشكال الإدمان الأخرى، وخاصة أن هؤلاء قد أدمنوا الإنترنت في الشهور الأولى من استخدامهم له. كما أن من يعاني من الضغوط النفسية الأسرية والمهنية والتعليمية يكون أكثر عرضة لأن يقع فريسة لهذه الخيوط العنكبوتية، لأن هذه الضغوط النفسية تجعله يهرب إلى العالم الافتراضي الذي يتمنى أن يعيش فيه،

وأن يحقق فيه ما فشل في تحقيقه واقعياً (عبدالله، ومزنوق، 2013). من جهة ثانية فإن خبرات الطفولة السلبية وأساليب المعاملة السيئة والخاطئة، هي من مؤشرات إدمان الإنترنت. فالخوف الزائد على الابن أو عقابه المستمر ولومه وتوبيخه تدفعه إلى أن يتحرر من هذه المعاملة ومن آثارها، فينزلق في إدمان الإنترنت ليشعر بالتحرر، فلا أحد يراقبه.

ثالثاً- الدراسات السابقة:

أجرى شابيرا (Shapira, 1998) دراسة على عينة مؤلفة من (14) شخصاً ممن يقضون وقتاً طويلاً على الإنترنت لدرجة تجعلهم يواجهون مشكلات عديدة، مثل انقطاع علاقاتهم الاجتماعية، والتسرب من المدرسة أو الجامعة، وترك الأنشطة الأخرى، وذلك بهدف معرفة ما إذا كان ينبغي التعامل مع مشكلة الإنترنت على أنها اضطراب أم عرض لاضطراب آخر. من جهة ثانية شملت الدراسة عينة مؤلفة من شخص عمره (31) عاماً يقضي على الإنترنت (100) ساعة أسبوعياً، وينقطع عن أسرته وأصدقائه، وعن نومه. وطالب جامعي عمره (21) عاماً يتغيب عن الجامعة، وبحث عنه رجال الشرطة، ووجدوه في مخبر كمبيوتر بالجامعة حيث قضى سبعة أيام متواصلة على الإنترنت. وقد تمت مقابلة أفراد العينة لمدة تتراوح بين 3-5 ساعات، وطرحت عليهم أسئلة معيارية عن الاضطرابات النفسية. وقد توصل الباحث إلى أن التعلق بالإنترنت لا ينظر إليه على أنه اضطراب، إلا أن الإفراط في استخدامه يشبه اضطراب ضبط الاندفاعات **impulsive disorder** مثل هوس السرقة، والتسوق القهري. وقد سمى شابيرا مشكلة إدمان الإنترنت "هوس الإنترنت". وقد تبين من الدراسة أن (9) أشخاص من بين (14) فرداً يعانون من الاكتئاب - الهوسي، وأن نصف أفراد العينة يعانون من القلق الاجتماعي، وثلاثة (3) منهم يعانون من اضطرابات الأكل، وخاصة الشراهة المرضية، وأن أربعة (4) يعانون من نوبات غضب شديدة لا يمكن التحكم بها، ونصف أفراد العينة يعانون من اضطراب ضبط الاندفاعات، وثمانية (8) يعانون من سوء استعمال الكحول، وبعض العقاقير خلال حياتهم.

وفي دراسة أخرى قام بها ريمي (Remy, 2000) بهدف فحص العلاقة بين التواصل عبر الكمبيوتر، واستخدام الإنترنت، ونمو الهوية النفسية والاجتماعية لطلاب الجامعة في ولاية المسيسيبي تكون العينة من (417) طالباً تم تطبيق أدوات الدراسة عليهم مثل: مقياس سلوك إدمان الإنترنت، واستبانة المهمة النمائية وأسلوب حياة الطالب لقياس نمو الهوية النفسية والاجتماعية، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة عكسية بين استخدام الطلاب للتواصل عبر الكمبيوتر، واستخدام الإنترنت ودرجاتهم على مقياس نمو الهوية النفسية والاجتماعية.

وقد هدفت دراسة كابي (Kubey, 2001) إلى فحص العلاقة بين استخدام الإنترنت، وانخفاض الأداء الأكاديمي لطلاب الجامعة، وأظهرت النتائج أن انخفاض مستوى الأداء الأكاديمي يرجع إلى الإفراط في استخدام الإنترنت، حيث إن الاستخدام الترويحي والترفيهي للإنترنت بكثرة يعوق الأداء الأكاديمي، كما أن الوحدة النفسية والسهر لوقت متأخر، والغياب عن الحضور في الفصل هي نتائج للاستخدام المفرط للإنترنت.

أما دراسة باولايك (Pawlak, 2002) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين الوحدة النفسية والمساندة الاجتماعية وإدمان الإنترنت بين طلاب المدارس الثانوية، وعلاقة نمط الشخصية بالإدمان على الإنترنت، فقد جمعت بيانات من عينة من طلبة المرحلة الثانوية في نيويورك (حجم العينة 2002 طالباً) يمثلون الصفوف من الثامن وحتى الثاني عشر. وقد تم تطبيق خمسة مقاييس أحدها يمثل سؤالاً مفتوحاً، وهذه المقاييس هي: مقياس الوحدة النفسية، والمقياس المعرفي على الإنترنت، ومقياس تقدير المساندة الاجتماعية، والمقياس الفرعي للانطواء والانبساط في متنبأ النمط عند بريجز (MBTI Briggs)، إضافة إلى استبانة ديمغرافية. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- هناك ارتباط دال بين الوحدة النفسية والمساندة الاجتماعية وإدمان الإنترنت.
- إن الطلاب الذين يعانون من مستويات مرتفعة من الوحدة النفسية وانخفاض المساندة الاجتماعية يتجهون نحو الإنترنت لخفض تلك المشاعر.
- إن الإحساس بالوحدة النفسية وقلة المساندة الاجتماعية تؤدي إلى إدمان الطلاب على الإنترنت.
- تبين وجود علاقة غير دالة إحصائياً بين إدمان الإنترنت ومتغيري نمط الشخصية والجنس.

وفي دراسة جونزليز (Gonzalez, 2002) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين إدمان الإنترنت والاندفاعية، فتبين تزايد معدل انتشار الإنترنت في المنازل بشكل ثابت، وأن هناك آثاراً مرضية ترتبط باستخدام الإنترنت، أبرزها الآثار الجسمية والاجتماعية. ومن خلال استخدام معايير المقامرة القهرية المرضية كنموذج لمعايير إدمان الإنترنت وفق الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض النفسية (DSM-IV)، تبين أن إدمان الإنترنت يعتبر اضطرابات الاندفاعية والنزعات Impulsive disorders، ووجدت علاقة بين إدمان الإنترنت والاندفاعية، كما أن الاندفاعية تلعب دوراً في إدمان الإنترنت.

أما دي-جراشيا (De-Gracia, 2002) فقد بحث المشكلات السلوكية المرتبطة باستخدام الإنترنت، حيث صمم استبانة على الويب تم نشرها عبر الإنترنت لمدة أربعة أسابيع، وتكونت العينة من (1664) من المتطوعين للإجابة على المقياس من الجنسين، وقد تبين أن 4.9% من أفراد العينة قد أشاروا إلى تكرار المشكلات الآتية: الإحساس بالذنب، والرغبة القوية في الاتصال، وإضاعة الوقت، وعدم القدرة على الضبط، وارتفاع القلق، وخلل الأداء الوظيفي الاجتماعي.

وفي دراسة الشهيفا (Elisheva, 2002) التي هدفت إلى بحث العلاقة بين استخدام الإنترنت والسعادة النفسية لدى المراهقين، وذلك على عينة قوامها (130) طالباً من طلاب الصف السابع في مدارس كاليفورنيا، واستجابوا على مقياس الميل نحو السعادة النفسية، ومقياس استخدام الإنترنت يومياً لمدة ثلاث ليال متتالية. وقد أشارت النتائج إلى أن عدد الساعات التي يقضيها المراهق على الإنترنت لا ترتبط بالمزاج أو السعادة النفسية اليومية، كما أشارت نظرية الألفة والمودة إلى أن أقرب شركاء التواصل من خلال الرسائل على الإنترنت يرتبط بالقلق الاجتماعي اليومي، والوحدة النفسية في المدرسة، كما تسهم في قياس المزاج، حيث بلغ معامل الارتباط بين الرسائل مع الأصدقاء والقلق الاجتماعي

(0.56)، ومع الوحدة النفسية (0.61)، ومع السعادة النفسية اليومية (-0.44) وجمعها دالة عند مستوى (0.0001).

أما دراسة تساي ولين (Tsai & Lin, 2003) التي تتبعت سلسلة من الدراسات التي تتعلق بإدمان المراهقين على الإنترنت في تايوان، فقد تبين من تحليل نتائج المقاييس للمراهقين مدمني الإنترنت ومقابلاتهم أن أغلبهم تظهر عليهم علامات إدمان الإنترنت مثل: الاستخدام القهري، والانسحاب، والتحمل، والمشكلات المدرسية، ومشكلات صحية وأسرية، وسوء استغلال الوقت، كما تبين أن أغلب أفراد العينة قد اعتبروا الإنترنت مصدراً أساسياً للمعرفة والمعلومات، وهم مدمنون على استعمال رسائل الإنترنت. وقد أوصى تساي ولين بأن على علماء النفس والمعلمين الاهتمام بهذا النوع من الإدمان، وعرض الحلول الممكنة .

وفي دراسة نالوا وأناند (Nalwa &Anand, 2003) التي هدفت إلى دراسة مدى انتشار إدمان الإنترنت في المدارس بالهند، والتي أجريت على عينة مؤلفة من (100) طالب ممن تتراوح أعمارهم بين 16-18 سنة، وطبق عليهم مقياس الاستخدام المرضي للإنترنت، ومقياس الوحدة، حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: مجموعة معتمدة على الإنترنت (18 طالباً)، ومجموعة أخرى غير معتمدة على الإنترنت (21 طالباً). وقد أظهرت النتائج وجود فروق سلوكية دالة بين أفراد المجموعتين، فالمجموعة المعتمدة على الإنترنت تعاني من اضطرابات النوم لأنها تستيقظ في وقت متأخر كي تدخل على الإنترنت، كما أن عدد الساعات التي يقضونها تكون أكثر من ساعات عدد غير المعتمدين.

وقد أجرى وانج ولي وشنج (Whang, Lee & Chang, 2003) دراسة هدفت إلى فحص الخصائص النفسية لمفرطي استخدام الإنترنت، وقد استخدم مقياس يونج المعدل لإدمان الإنترنت والمقابلة الشخصية، وتألفت عينة الدراسة من (13588) فرداً (عدد الذكور 7878، وعدد الإناث 5710) من بين (20 مليون)، ومن بين أفراد العينة بلغت نسبة مدمني الإنترنت (3.5%)، ونسبة (18%) تم تصنيفهم كمجموعة من المحتمل أن تكون مدمنة على الإنترنت. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- توجد علاقة قوية وموجبة بين إدمان الإنترنت والخلل الوظيفي في العلاقات الاجتماعية.
- عندما كان مدمنو الإنترنت يشعرون بالقلق والاكتئاب كانوا أكثر رغبة في الدخول على الإنترنت.
- حاول العديد من مدمني الإنترنت الهروب من الواقع أكثر من أفراد المجموعة التي صنفت على أنها من المحتمل أن تكون مدمنة على الإنترنت.
- أشارت تقارير مدمني الإنترنت إلى أنهم أعلى في درجة الوحدة النفسية والمزاج الاكتئابي، والاندفاعية مقارنة بالمجموعات الأخرى. وقد أوصى وانج وزملاؤه بالحاجة إلى دراسة العلاقة المباشرة بين إدمان الإنترنت والتوافق النفسي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

نلاحظ من الدراسات التي حصل عليها الباحث - في حدود علمه- أن جميعها دراسات أجنبية ، ومن ثَمَّ فقد أجريت في بيئات ثقافية، واجتماعية، وحضارية مغايرة للبيئة

العربيــة عمومــاً. من جهة ثانية نلاحظ أن معظم تلك الدراســات قد أجريت على الراشــدين وطلبــة الجامعات، وركزت على علاقــة إدمان الإنترنت بالاضطرابات النفســية، في حين لا توجد سوى دراسات محدودة جداً أجريت على الأطفال والمراهقين، كما لم تبحث الفروق في إدمــان الإنترنت وفقاً لمتغيري الجنس والمرحلة النمائية، أو علاقة إدمان الإنترنت بســمات الشــخصية المرضية. ومع تنامي ظاهرة اســتعمال use الإنترنت وسوء استعماله abuse لدى الأطفال والمراهقين في بيئتنا تبدو الحاجة الماسة لمثل هذه الدراسة.

المنهج والإجراءات

أولاً- المنهج:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي في الدراســة، لأنه الطريقة الأنسب للإجابة عن تساؤلاتها وتحقيق أهدافها.

ثانياً- مجتمع الدراسة والعينة:

تم اختيــار مــدارس الذكور والإنــاث التي تضم الصفــوف من الرابع وحتى التاســع من طلبة التعليم الأساسي في مدينة حلب، وقد بلغ إجمالي العينة (351) طالباً وطالبة (167 ذكور، و184 إناث)، وتتراوح أعمارهم بين 10-15 ســنة، بمتوســط قــدره (11.6 للذكور، و13.9 للإناث). والجدول رقم(1) يبين أسماء المدارس التي سحبت منها العينة من الذكور والإناث.

جدول (1) توزع أفراد العينة (الذكور والإناث) والمدارس التي سحبت منها

اسم المدرسة / الذكور	العدد	اسم المدرسة / الإناث	العدد
مدرسة الشهداء المحدثة	43	مدرسة الشهداء المحدثة	58
مدرسة محمود حداد	34	مدرسة هارون الرشيد	49
مدرسة الوحدة	37	مدرسة موسى بن نصير	39
مدرسة دمشق	53	دمشق	38
المجموع	167	المجموع	184

ثالثاً- أدوات الدراسة:

1 – مقيــاس إدمان الإنترنت (مــن إعداد الباحث): حيث قام الباحث بتصميم اســتبانة لقياس إدمان الإنترنت لدى الأطفال، وذلك وفقاً للمراحل الآتية:

- اطلع الباحث على الدراسات السابقة التي أجريت على إدمان الإنترنت، والتي أتيحت له، وعلى الإطار النظري الخاص بهذه المشكلة.
- اطلــع على بعــض مقاييــس إدمــان الإنترنت مثــل مقياس يــونج لإدمــان الإنترنت Young's Internet Addiction Scale (Young, 1996)، وقائمــة كابــلان للسلوك الإدماني للإنترنت Caplan's Addictive Behavior (Caplan , 2002).

- ومن بين التشخيصات التي وردت في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل للأمراض النفسية (DSM-IV-TR)، فإن القمار المرضي gambling هو أقرب ظاهرة لإدمان الإنترنت. وقد عرفت الأبحاث السابقة إدمان الإنترنت بأنه: اضطراب في ضبط الدافع impulsive disorder. ومن خلال استخدام القمار المرضي كنموذج تم صياغة (8) عبارات وفق المعايير التشخيصية في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للأمراض النفسية (DSM-IV) مشابهة لمعايير تشخيص المقامرة القهرية Compulsive Gambling لكي تستخدم كأداة غربلة لتمييز المستخدمين المعتمدين أو المدمنين dependence abusers، والمستخدمين غير المعتمدين، أو غير المدمنين independence abusers على الإنترنت هذه العبارات هي:

- هل تشعر بالانشغال بالإنترنت كأن تفكر فيما قمت بعمله من قبل والشروع في بدء جلسة جديدة على الإنترنت؟
- هل حاولت مراراً بشكل غير ناجح التحكم في استخدام الإنترنت والتوقف عنه؟
- هل تشعر أنك تحتاج إلى استخدام الإنترنت لمدة أطول كي يتحقق الرضا والإشباع؟
- هل تشعر بعدم الراحة والضيق وحدة المزاج عندما تحاول التوقف عن الإنترنت؟
- هل تجلس على الإنترنت مدة أطول من تلك التي كنت تحددها؟
- هل افتقدت – أو تتعرض لفقدان– علاقات اجتماعية مهمة أو العمل أو المدرسة بسبب استخدام الإنترنت؟
- هل تكذب على أفراد الأسرة، وتخفي مدة جلوسك على الكمبيوتر واستخدامك للإنترنت؟
- هل تستخدم الإنترنت كطريقة للهروب من المشكلات أو تخفيف حدة المزاج مثل الإحساس بالقلق، والذنب، والضيق، والاكتئاب؟

- قام الباحث بصياغة 30 فقرة من العبارات التي تعكس المفهوم، وقام بعرضها على سبعة محكمين أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حلب والمختصين في القياس والتقويم، وعلم النفس، والتربية. وقد أصبح عدد عبارات المقياس 25 عبارة بعد التعديل.

- قام الباحث بتطبيق المقياس في صيغته النهائية على عينة استطلاعية مؤلفة من 31 طفلاً ومراهقاً من مدارس مدينة حلب للتحقق من سهولة فهمه ووضوح عبارته، ثم أعيد تطبيقه على نفس العينة للتحقق من ثباته، وذلك بعد 20 يوماً من تطبيقه الأول. وقد بلغ معامل الارتباط (0.81).

2 – مقياس التحليل الإكلينيكي (مقياس السمات المرضية): وهذا المقياس من إعداد كاتيل، وقد ترجمه إلى العربية وقننه محمد السيد عبد الرحمن، وصالح أبو عباة (1998)، ويتألف من جزأين الأول: ويقيس السمات السوية للشخصية، والثاني، ويقيس السمات المرضية للشخصية. وقد قام الباحث الحالي باستخدام الجزء الثاني الذي يقيس السمات المرضية للشخصية، والذي يضم اثني عشر بعداً تمثل السمات اللاسويةالآتية: توهم المرض، التهيج، الاكتئاب الانتحاري، القلق الاكتئابي، الاكتئاب منخفض الطاقة، الشعور

بالذنب، الملل والانسحاب، البارانويا، الانحرافالسيكوباثي، الفصام، الوهن النفسي، عدم الكفاية النفسية. ويتألف المقياس من (144) بنداً يغطي هذه السمات المرضية، ويجاب عن بنوده من خلال اختيار إجابة من بين ثلاث إجابات، حيث تكون الإجابة المتوسطة (2) تحمل معنى (بين بين أو غير متأكد). وقد قام الباحثان معدا المقياس بحساب الصدق العاملي، وقد تراوحت معاملات الصدق العاملي للمقاييس الاثني عشر بين 0.65 و0.85، أما ثبات المقياس فقد طبقت طريقة إعادة التطبيق على عينة من الطلبة، وتراوحت معاملات الثبات بين 0.67 و0.90. كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه على العينة الكلية من المجتمع السعودي (ن=406)، وكانت معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). وقد قام الباحث الحالي بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من 31 طالباً وطالبة من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة حلب للتحقق من سهولة فهم العبارات ووضوحها، ثم أعيد تطبيقه على نفس العينة للتحقق من ثباته، وذلك بعد 19 يوماً من تطبيقه الأول، وقد بلغت معاملات الارتباط للأبعاد المختلفة بين درجتي التطبيقين الأول والثاني (0.67-0.79)، مما يدل على أنه صالح للاستعمال، ويتمتع بثبات مقبول ووثوقية تمكن من الاعتماد عليه في الدراسة.

رابعاً- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لقد استخدم الباحث في معالجة البيانات كلاً من: معامل ارتباط بيرسون، واختبار «ت» لدلالة الفروق بين المتوسطات بغرض الإجابة عن تساؤلات الدراسة.

النتائج ومناقشتها:

بالنسبة للإجابة عن التساؤل الأول الذي ينص على: «هل توجد علاقة بين إدمان الإنترنت وسمات الشخصية المرضية لدى الأفراد عينة الدراسة، وما نوع هذه العلاقة، وما دلالتها الإحصائية؟». تم حساب معامل الارتباط بين إدمان الإنترنت والسمات المرضية للشخصية، والجدول رقم (2) يبين النتائج.

جدول (2) معاملات الارتباط بين إدمان الإنترنت وسمات الشخصية المرضية ودلالتها الإحصائية

السمة	معامل الارتباط بإدمان الإنترنت
توهم المرض	0.35*
الاكتئاب الانتحاري	0.21
التهيج أو الاستثارة	0.74*
القلق الاكتئابي	0.67*
الاكتئاب منخفض الطاقة	0.58*
الشعور بالذنب والاستياء	0.78*
الملل والانسحاب	0.71*
البارانويا	0.23
الانحراف السيكوباثي	0.65*
الفصام	0.19
الوهن النفسي	0.56*
عدم الكفاية النفسية	0.73*

* دالة عند مستوى (0.01).

يتبين من الجدول رقم (2) أن إدمان الإنترنت يرتبط ارتباطاً موجباً وذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بكل من سمات الشخصية اللاسويةالآتية: توهم المرض، والتهيج والاستثارة، والقلق الاكتئابي، والاكتئاب منخفض الطاقة، والشعور بالذنب، والملل والانسحاب والانحراف السيكوباثي، والوهن النفسي، وعدم الكفاية النفسية. في حين لم تكن هذه العلاقة دالة إحصائياً بين إدمان الإنترنت وكل من الاكتئاب الانتحاري والبارانويا، والفصام.

إن من سمات الشخصية التي تسيطر عليها علامات توهم المرض الانشغال المستمر، والانهماك بالاختلالات الجسمية والسلوكية التي يعاني منها الطفل والمراهق، وربما يعود ذلك إلى حصول هؤلاء الأفراد على درجات عالية من الاستثارة والتهيج (ر= 0.074)، وحبهم للمخاطرة والمغامرة. من جهة ثانية فإن ارتباط إدمان الإنترنت بكل من الاكتئاب منخفض الطاقة، والقلق الاكتئابي تعبر عن التوتر والتفكير في أحداث مزعجة، وافتقاد الثقة بالنفس، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات شيبرا (Shapira, 1998) ويونج وروجرز (Young & Rogers, 1998)، التي أثبتت وجود علاقة قوية بين إدمان الإنترنت، وكل من القلق، والاكتئاب، والقلق الاجتماعي. إن عدم قدرة الطفل والمراهق المدمن على الإنترنت في التحكم باندفاعاته التي قد تعزى إلى عدم الثقة بالنفس، وندرة القدرة على التكلم أو التواصل والتعبير، والفشل في مواجهة الأحداث المفاجئة. كما أن وجود علاقة قوية بين إدمان الإنترنت والشعور بالذنب والاستياء (ر= 0.078) ربما تعزى إلى الأوقات الطويلة التي يقضيها الطفل على الإنترنت، بحيث يعطل أداءه الوظيفي والدراسي والمهني والاجتماعي ويميل إلى تأنيب نفسه، لعدم قدرته على ضبط اندفاعاته والتحكم بسلوكه في استخدام الإنترنت. وقد أكد فينخل (Fenichel, 2004) أن سلوك الإدمان هو محاولة فاشلة للسيطرة على القلق والإحباط والاكتئاب ومشاعر الذنب والاستياء التي يعيشها المدمن.

ويميل الطفل الذي يعتمد على الإنترنت إلى الانسحاب (ر= 0.71) من العالم الواقعي والاجتماعي، حيث يتجه إلى العالم الافتراضي على الإنترنت، وبذلك يتجنب التواصل المباشر والحي مع الناس، وقد يشعر بأن الحياة لا قيمة، وأن العالم الافتراضي على الإنترنت أكثر غنى أو أنه يعوض عن هذه الحياة الواقعية، لذلك ارتبط هذا الاعتماد بعلامات الاكتئاب. من جهة أخرى فإن ارتباط إدمان الإنترنت بالانحراف السيكوباثي (ر= 0.65) يدل على عدم قدرة مدمن الإنترنت على كبح سلوكه، حتى لو تعرض لنقد الآخرين، حيث يشبع لديه استخدام الإنترنت بحثه عن الإثارة sensation seeking والتهيج، وقد تبين وجود علاقة قوية بين الاستثارة والتهيج من جهة، والانحراف السيكوباثي من جهة أخرى. فالنمط الاستثاري التهيجي يعبر بوضوح عن الاندفاعية، والنمط شبه المهووس من السلوك، كما أن هذا العامل قد يكون السبب وراء استمرار هؤلاء بهذا السلوك بغض النظر عن انتباه الآخرين ونقدهم، حيث يستمرون بهذا السلوك دون نوم، ودون القيام بالأنشطة الوظيفية اليومية والمهنية، وحتى دون أن يشعروا بالتعب. ويمكن تفسير ذلك أيضاً في ضوء العلاقة القوية بين سلوك إدمان الإنترنت، وكل من الوهن النفسي (ر= 0.56) من جهة، وعدم الكفاية النفسية (ر= 0.73) من جهة ثانية. إن هذه السمات اللاسوية للشخصية تعبر عن مستوى العصابية لدى الأطفال والمراهقين عينة الدراسة،

والتي تظهر من خلال: تقلبات المزاج، وفقدان النوم، ومشاعر النقص والذنب، والقابلية للتهيج والاستثارة (عبدالخالق، 1990).

إن نظرة كلية وعامة على هذه الارتباطات تقدم لنا أساساً علمياً لتفسير العلاقة السببية بين السمات المرضية وإدمان الإنترنت لدى الأطفال والمراهقين عينة الدراسة. فإذا كانت الدراسات الارتباطية (دراسة العلاقة، والدراسة التنبؤية) تعطينا مؤشرات حول العلاقة السببية بين المتغيرات - على الرغم من عدم الاعتماد عليها في تحديد هذه العلاقة- إلا أن بإمكاننا استخدامها كأساس لفروض من الضروري اختبار صحتها باستخدام البحوث التجريبية (أبو علام، 2004). ووفقاً لذلك يمكننا القول إنّ العلاقة بين إدمان الإنترنت وسمات الشخصية اللاسوية، تجعلنا نفترض أن سمات الشخصية مثل القلق، والانسحاب والملل، والاكتئاب والتهيج والاستثارة من العوامل التي تدفع الطفل المراهق إلى إدمان الإنترنت، والاعتماد عليه، وأن هذا الاعتماد والإدمان - بالمقابل- سيترك آثاراً نفسية وجسمية متنوعة على شخصيته مثل: اضطرابات النوم، والوهن النفسي وتوهم المرض والانحراف السيكوباثي، وعدم الكفاية النفسية، وهذا ما عبرت عنه العلاقة القوية بين هذه السمات وإدمان الإنترنت لدى عينة الدراسة. ومن هنا يعيش الطفل والمراهق حالة من الحلقة المفرغة بين العوامل والنتائج التي تتدخل في سلوك إدمان الإنترنت، وسمات الشخصية اللاسوية. ويتفق مع هذا التفسير الاتجاه التكاملي في توضيح مشكلة إدمان الإنترنت. فهناك سمات معينة في الشخصية تجعل الطفل والمراهق دون غيره يدمن على الإنترنت مثل الخجل، والقلق، والانطوائية والتي تجعله عاجزاً عن تكوين علاقات اجتماعية واقعية وصداقات، فيهرب إلى العالم الافتراضي، ويعقد صداقاته مع من يريد، ومن لا يستطيعون رؤيته، وقد يستعير اسماً غير اسمه الحقيقي، وشخصية غير شخصيته الحقيقية، ويتصرف بدون رقيب، وبذلك يصبح إنساناً محبوباً ومنبسطاً في هذه العلاقات الوهمية، مما يشعره بذاته وأهميته ومكانته بين الناس، كما يشبع العديد من الحاجات النفسية الشعورية، والدوافع اللاشعورية لديه. فإذا كان يفتقد المهارات الاجتماعية في عالمه الحقيقي، فإنه يجد ضالته في العالم الافتراضي، من هنا يعتبر تقدير الذات المنخفض والشعور بالنقص وضعف الثقة بالنفس، ومفهوم الذات السلبي، وعدم الكفاية، والقلق الاجتماعي والانطوائية والانسحاب من أهم مؤشرات إدمان الإنترنت لدى الأطفال والمراهقين (Young, 1996).

علاوة على ذلك فإن مجهولية التعاملات الإلكترونية أو غير معروفة الاسم مع الآخرين تعد عاملاً في إدمان الإنترنت، ويقدم محيطاً افتراضياً، ويساعد في التهرب الذاتي من الصعوبات الانفعالية والمواقف المشكلة، وتستخدم آلية «الهروب» الذي يخفف أوقات التوتر والضغوط النفسية، كما يعزز هذا السلوك لاحقاً. وأن مثل هذه التعاملات المجهولة تشجع على الانحراف والغش، والخداع والسلوكيات السيكوباثية، مثل عدوان الإنترنت أو تحميل صور غير مقبولة اجتماعياً وقانونياً. وهذا ما يفسر العلاقة الموجبة والدالة بين سلوك إدمان الإنترنت، والانحراف السيكوباثي في هذه الدراسة (ر= 0.65).

للإجابة عن التساؤل الثاني الذي نصه: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في إدمان الإنترنت؟». فقد تم حساب اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعتين (الذكور والإناث) في سلوك إدمان الإنترنت، وعرضت النتائج في الجدول رقم (3).

جدول (3) المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع) لإدمان الإنترنت لدى الذكور والإناث وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية

المتغير	الذكور		الإناث		قيمة« ت»	الدلالة
	م	ع	م	ع		
إدمان الإنترنت	46.06	18.36	38.12	15.45	2.69	0.05

يتبين من الجدول رقم (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في إدمان الإنترنت لصالح الذكور. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه يونج (Young, 1996) من أن الذكور أكثر إدماناً على الإنترنت من الإناث. وربما يعزى ذلك إلى أن الذكور يسعون إلى إشباع الحاجة إلى القوة، والمكانة، والسيطرة والمتعة، وأنهم أكثر مغامرة من الإناث، مما يدفعهم إلى الدخول على مواقع تشبع لديهم هذه الحاجات النفسية، حيث يدخلون الشبكة العنكبوتية للحصول على المعلومات، أو الألعاب، أو للإثارة والتسلية، ويدخلون حجرات الدردشة الجنسية والألعاب العدوانية. وعلى العكس من ذلك فالإناث أكثر دخولاً على مواقع الشات والدردشة من أجل عقد صداقات من الجنسين ولإشباع الحاجة إلى الحب والمشاركة الاجتماعية، والبريد الإلكتروني. من جهة ثانية قد يكون الذكور أكثر عرضة للضغوط النفسية سواء كانت أسرية أو شخصية، أو مهنية أو دراسية من الإناث، ومن ثَمَّ يصبحون أكثر عرضة لإدمان الإنترنت الذي يجدون فيه وسيلة للهروب من هذا الواقع إلى عالم افتراضي.

علاوة على ذلك فإن لأساليب التنشئة الاجتماعية والمعاملة الوالدية دوراً مهماً في مجتمعنا، حيث تنشأ الأنثى بحيث تكون أكثر حياءً وخجلاً وأكثر انطوائية، ولو كانت علاقاتها الاجتماعية متعددة، مما يجعلها أكثر قلقاً وحساسية تجاه نظرة الآخرين نحوها، وموقفهم منها، فتكون أقل خروجاً من المنزل، وأكثر التزاماً بالنظم والقواعد الاجتماعية من الذكور حتى لو أتيح لها فرصة استخدام الإنترنت لوقت طويل في المنزل. من هنا تصبح الأنثى أكثر اهتماماً بجسدها، بينما الذكر أكثر انفتاحاً وتحرراً ومغامرة، وأكثر عمقاً وجرأة، ومثل هذه التنشئة سيترتب عليها سمات شخصية تجعله أكثر استهدافاً للتعرض لإدمان الإنترنت مقارنة بالأنثى.

للإجابة عن التساؤل الثالث الذي ينص على: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال والمراهقين في إدمان الإنترنت؟». فقد تم حساب اختبار «ت» لدلالة الفروق بين المجموعتين (الأطفال والمراهقين)، والجدول رقم (4) يبين النتائج.

جدول (4) المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع) لإدمان الإنترنت لدى الأطفال والمراهقين وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية

المتغير	الأطفال		المراهقين		قيمة "ت"	الدلالة
	م	ع	م	ع		
التسويف	36.72	14.18	49.65	15.48	2.73	0.05

يتبين من الجدول رقم (4) وجود فروق دالة إحصائياً (0.05) بين الأطفال والمراهقين في إدمان الإنترنت لصالح المراهقين. إن من سمات شخصية المراهق البحث عن الإثارة، ولإشباع هذه الرغبة فإنه يبحث عن كل ماهو جديد ومشوق ومثير. وقد أثبتت دراسة أمريكية أن خُمْس المراهقين المستخدمين للإنترنت في الولايات المتحدة الأمريكية يستخدمون الرسائل السريعة التي أصبحت وسيلة اتصال أساسية مع الأصدقاء، وأن زيادة استخدام المراهقين للإنترنت في المنازل أكثر من قبل؛ لأنهم يجدون أصدقاءهم على الإنترنت في أي وقت يريدونه، وهم ليسوا بحاجة إلى التخلي عن علاقاتهم المدرسية (Elisheva, 2002). من جهة ثانية فإن الأطفال أكثر انهماكاً وممارسة للأنشطة الجسمية والحركية واللعب من المراهقين الذين يكونون أكثر ميلاً للأنشطة التي لا تتطلب نشاطاً جسمياً وحركياً، ومن ثَـمَّ يكونون أكثر ممارسة للوسائل التقنية مثل الإنترنت، والجوالات. ونظراً لما يشعر به المراهق من عجز في أحد المجالات أو الأنشطة فإنه يحاول التعويض وبشكل مفرط over compensation في مجالات الإنترنت الذي له جاذبية، ويعوضه عن الرغبة في التجديد في معارفه وعلاقته الاجتماعية، ويحرر من التقييد في هذه العلاقات بما يتفق مع العادات السائدة في المجتمع، كما يعوضه عن الفقر العاطفي، فيجد ضالته في متعة الإنترنت دون رقيب.

التوصيات:

1. ضرورة تقديم برامج الإرشاد الأسري بهدف توعية الأهل لمخاطر سوء استعمال الإنترنت والإدمان عليه، ولتحسين التفاعل والتواصل بين الآباء والأبناء في جو يزيد من العلاقة العاطفية الحية منذ مرحلة الطفولة، والحفاظ عليها في مرحلة المراهقة.
2. تطبيق برامج الإرشاد الوقائي (الفردي والجمعي) في المدارس خاصة لدى الأطفال للوقاية من إدمان الإنترنت قبل استفحالها في مرحلة المراهقة. وتقديم دورات وبرامج تدريبية للشباب تساعدهم في النظرة الواقعية للحياة، وتبعدهم عن مشاعر العزلة والوحدة النفسية، والاغتراب النفسي، والقلق، والاكتئاب.
3. تقديم برامج إرشاد ملء وقت الفراغ لدى الأطفال والمراهقين، وإشراكهم في أنشطة اجتماعية متنوعة تنمي لديهم روح المسؤولية والتحكم الذاتي.
4. تنبيه المؤسسات الاجتماعية والتربوية لضرورة التحكم في شبكة الإنترنت وما تبثه من مواقع.
5. إجراء المزيد من الدراسات حول ظاهرة إدمان الإنترنت وسوء استعماله وعلاقة هذا السلوك بسمات الشخصية السوية والاضطرابات النفسية، والمشكلات الدراسية لدى الأطفال والمراهقين.
6. ضرورة التنويع في مناهج البحث التي تستخدم لدراسة إدمان الإنترنت: وصفية، إكلينيكية، سببية مقارنة، وتجريبية، مع التركيز على الدراسات النوعية والمعمقة لمدمني الإنترنت مثل دراسة الحالة والاختبارات الإسقاطية لكشف البناء الدينامي لشخصية مدمن الإنترنت، مما يساعد في وضع البرامج الوقائية والعلاجية لهذه المشكلة الخطيرة بالتعاون مع مختلف المؤسسات والهيئات ذات الصلة.

المراجع

المراجع العربية:

أبو علام، رجاء (2004). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

إسماعيل، بشرى (2004). *الاضطرابات النفسية للأطفال*: الأسباب، التشخيص، العلاج. القاهرة: الأنجلو المصرية.

عبدالله، محمد قاسم (2010) *علم نفس الصحة*. حلب: سورية، منشورات جامعة حلب.

عبدالله، محمد قاسم، ومزنوق، محمد (2013). *مشكلات الأطفال والمراهقين*. حلب: سورية، منشورات جامعة حلب.

عبد الخالق، أحمد (1990). *الأبعاد الأساسية للشخصية*، الإسكندرية: دارالمعرفة الجامعية.

عبد الرحمن، محمد السيد، وأبو عباة، صالح (1998). *مقياس التحليل الإكلينيكي، الجزء الثاني: مقياس السمات المرضية*. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

المراجع الأجنبية:

American Psychiatric Association (2004). *Diagnostic and Statistical Manual of mental Disorders* **(4th ed.). Washington, DC: Author.**

Caplan, S.(2002). Problematic internet use and psychosocial well-being: Development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior, 18,* **552-575.**

De-Gracia, M.(2002). *Behavioral problems related with internet usage: An exploratory study.* **WWW.Um.es/analesps/V18/V18-2/06-18-2.**

Duran, F.(2003). *Internet addiction disorder*:**http://allpsych.Com/Journal/Addiction.html.**

Elisheva, A.(2002).The relationship between internet use and psychological well being at adolescents. *Cyperpsychologt & Behavior, 12,* **(8), 22-34.**

Fenichel, M. (2004). *Internet addiction: Addictive behavior, transference or more?* **http://WWW.Fenichel.Com/addiction.shtm1.**

Gackenbach, P. (1998). *Psychology and internet.* **Implications, San Diago, CA, Academic press.**

Gonzalez, J. (2002). Present day use of the internet for survey. Based research. *Journal of Technology in Human Services, 2,* **(213), 19-31.**

Grohel, J.(2003). *Internet addiction guide:* **http://psychocentral.com/net addiction.**

Hardy, M.(2004). Life beyond the screen: Embodiment and identity through the internet, *Sociological review, 50,* **(4), 570-585.**

Jackson, C. (2000). The structure of Eysenck personality profiler, *British Journal of Psychology, 91.* **223-239**

Kraut, R., Patterson, J. & Scherlis, W. (1998). Internet paradox: A social technology that reduse social involvement and psychological well-being. *American Psychology, 35,* **1017-1031.**

Kubey, R.(2001). Internet use and collegiate academic performance decrement: Early findings. *Journal of Communication, 51,* **(2), 366-382.**

Nalwa, K. & Anand, A. (2003). Internet addiction in students: A case of concern. *Cyperpsychology & Behavior, 8,* **653-656.**

Pawlack, C. (2002). *Correlates of internet use and addiction in adolescents.* **DAI (A), 63, (5), 1727.**

Remy, S. (2000). *The relationship of internet use and growing of psychological and social identity.* **DAI (B), 54, (4), 689.**

Shapira, N. (1998). *Psychiatric evaluation of individuals with problematic use of the internet,* **NR 157, Presented at the 151st Annual Meeting of the American Psychiatric Association. Toronto, June, 1.**

Tsai, C. & Lin, S. (2003). Analysis of attitudes toward computer networks and internet addiction of Taiwanese adolescents. *Cyperpsychology& Behavior, 4*, **373-376.**

Whang, L., Lee, S. & Chang, G. (2003). Internet over-users, Psychological Profiles; A behavioral sampling analysis an internet addiction. *Cyperpsychology & Behavior, 6,* **143-150.**

Young, K. (1996). *Internet addiction: the emergence of a new disorders*. **Poster presented at the (104th) Annual meeting of the American Psychological Association, Toronto, Canada, August.**

Young, K. & Rogers, J. (1998). Internet addiction. The emergence of a new disorders. *Cyperpsychology & behavior, 1* **(3), 237-244.**

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

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

يجب أن يعالج موضوع الدراسة مشكلة متعلقة بالطفولة العربية، وتعطى أولوية للدراسات ذات الامتدادات الاقليمية.

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

الدكتور/ حسن علي الابراهيم
رئيس مجلس الإدارة
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
ص.ب: 23928 الصفاة
الرمز البريدي: 13100 ـ دولة الكويت
تلفون: 24748250 / 24748479
فاكس: 24749381
البريد الإلكتروني: haa49@ksaac.org.kw

واقع العنف الأسري ضد الأطفال في المجتمع الأردني من وجهة نظر الأطفال أنفسهم

د. علي عبد الكريم محمد الكساب
أستاذ الدراسات الاجتماعية وطرق تدريسها المشارك
جامعة أم القرى. الكلية الجامعية بالقنفذة. السعودية

د. انتصار عشا
أستاذ علم النفس المشارك
كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية. الأردن

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع العنف الأسري ضد الأطفال في المجتمع الأردني من وجهة نظر الأطفال أنفسهم، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبانة مكونة من (21) فقرة، أظهرت نتائج الدراسة أن مجال العنف الاجتماعي جاء بالمرتبة الأولى، ويليه مجال العنف الجسدي، ويليه مجال العنف النفسي، وجاءت تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة تعرضهم للعنف الأسري بدرجة كبيرة، ووجود فروق تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق تعزى لمتغير تعليم الأب، ولصالح تقديرات ذوي تعليم (بكالوريوس فأعلى)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير تعليم الأم، ووجود فروق تعزى لمتغير مكان السكن ولصالح تقديرات ذوي مكان السكن (قرية، ومخيم).

The Status of Self-Reported Family Violence Against Children in The Jordanian Society

Ali Abdelkariam M. Alkassab
Associate Professor of Social Studies & Teaching Methods
Um Al-Qura University
University College at Kanfada, KSA

Intesar Asha
Associate Professor of Psychology
University College Arts & Educational Sciences
Jordan

Abstract

The present study seeks to identify the status of family violence against children in the Jordanian society from their viewpoints. To achieve the study's goal, a 21-item questionnaire was designed. Results demonstrated that "social violence" domain was ranked top, followed by the "physical violence" and finally ranked the "psychological violence" domain. Participants estimated their exposure to family violence at high; and there were differences attributed to gender in favor of females; and differences attributed to father education in favor of those holding the Bachelor's degree or higher. However, there were no significant differences attributed to mother's education. Finally, there were differences attributed to residence in favor of (village, camp) residents.

مقدمة :

يعد الأطفال أكثر فئات المجتمع حساسية في حياة الأمم ومستقبلها، وتهتم الأسرة والمجتمع بالعمل على تنمية ورعاية الأطفال، وتنمية جميع جوانب شخصياتهم إلى أقصى حد ممكن، ونظراً لأن الاهتمام بمرحلة الطفولة أمر حيوي في إعداد الأجيال المتعاقبة في المجتمع أدى ذلك إلى التركيز في إستراتيجيات خطط التنمية على العناية بالأطفال من خلال البرامج والخدمات والأنشطة التي تقدم لتلك الفئة ولتلبية احتياجاتهم ومواجهة مشكلاتهم من خلال العديد من المؤسسات المنتشرة، وتظهر أهمية مرحلة الطفولة في حياة الفرد من بداية تكوينه باعتباره كائناً فاعلاً في الحياة ومواطناً تقع عليه أعباء التطوير والتنمية والمسؤولية اتجاه العديد من الواجبات، من هنا برزت الحاجة للعناية بالأطفال وحقوقهم وحمايتهم من العنف الأسري الذي طرأ في الآونة الأخيرة عليهم، ويقع ذلك الدور على الدولة لضمان حقوقهم في مختلف المجالات التعليمية والفكرية والروحية والاجتماعية والنفسية والدينية والصحية، والتي تمثلها المؤسسات التربوية والدينية والاجتماعية والتعليمية والصحية، وتمكين تلك المؤسسات من أداء وظيفتها في القيام بما يتعين عليها من متطلبات نحو الأطفال، وخاصة الأسرة، والمدرسة، والمؤسسة الاجتماعية. وقد أولت مؤسسات التعليم العالي بعقد الندوات والمؤتمرات التربوية، والتي تتمحور حول العناية بالأطفال ومعالجة قضاياهم ذات الأثر النفسي، والتي تتماشى مع ما دعت إليه الديانات السماوية والمعتقدات الدينية، وقرارات المنظمات العالمية التي تعنى بحقوق الأطفال، والمنبثقة عن الأمم المتحدة (الكساب، العودات، والطوالبة، 2011).

وتعد مشكلة العنف من المشكلات القديمة، والتي تعرفها البشرية، ولم تتغير أو تتبدل نظراً للاعتقاد السائد بأنها من السلوكيات الحديثة في المجتمعات، والتي أفرزتها ظروف الحياة، وإن مجتمعات اليوم تمتلئ بالعنف والجريمة والسلوك العدواني، وأصبح العنف واقعاً وحقيقة ملموسة وأحداثاً عادية مألوفة يتقبلها الناس بهدوء كقبولهم لبعض المظاهر الاجتماعية المألوفة في المجتمعات الحديثة.

إن أهمية مرحلة الطفولة من المراحل الهامة، واعتبارها مصدراً رئيساً وهاماً للثروة البشرية، ومن أهم مراحل النمو، ولاسيما السنوات الأولى التي تتشكل خلالها شخصية الطفل الإنسانية، وتتحدد اتجاهاته وميوله، وتعتبر بمثابة امتداد للخبرات التي يمر بها، والتي قد تترك آثارها على شخصيته في المستقبل، وخلال هذه المرحلة من حياة الطفل تنمو لديه المهارات المختلفة والتفكير الحسي، والتمركز حول الذات، وكثرة الحركة، وحب الاستطلاع، والرغبة في تأكيد الذات والاستقلالية، وينمو لدى الطفل السلوك الانفعالي، وتتميز هذه المرحلة بظهور انفعالات جديدة قد تتصف بالحدّة، والمبالغة فيكون الطفل شديد الغيرة، شديد الغضب، شديد العناد، وتختلف حدّة هذه المظاهر باختلاف الظروف البيئية، ولا يقتصر الأمر على الحدّة الانفعالية، بل يتميز بالتنوع والتقلب الانفعالي (السالم، 2001: 3).

ويزداد وعي الطفل بذاته فتتميز شخصيته عن الآخرين، ويبدأ لديه الإحساس بالاستقلال، وبذلك يدخل نفسه في القيام بنشاطات تمكنه من اكتشاف ما حوله، فيزيد وعيه بالبيئة المحيطة لاسيما الاجتماعية، فتنمو لديه الألفة وزيادة المشاركة، وتتسع

دائـرة العلاقـات الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي في نطـاق الأسـرة خارجهـا، وينمو لديـه التعـاون والتنافس مع أقرانـه، والتي غالباً ما يلجـأ إليها كوسيلـة جذب الانتبـاه أو لتأكيـد الذات، والتي تبلغ ذروتها في سن الخامسة (الحوشاني، 2002).

ويرى الباحثان أن الأسـرة هي المأوى الملائم الـذي يبدأ من خلالها العلاقات الاجتماعية المتوازنـة، وتتكـون خبراته الأولـى فيها، ويشـعر بالحمايـة والطمأنينة، ويـزداد وعيه، وتتبلور شـخصيته في جو صحي، ولا يقف دورها عند هـذا الحد، بل تمتد لتضع بصماتها على مستقبل حياته من خلال اكتسابه لأنماط السلوك الاجتماعي الذي يسهم بدرجة كبيرة في تكيفه أو عدمه، والذي يظهر في حياته التي تحدد نجاحه أو فشله.

وتشـكل الأسـرة القاسـم المشـترك مع المؤسسـات الاجتماعية الأخرى التي تنظم حياة الأفراد، وتوجـه سـلوكهم ونشـاطهم، وتعزيـز متانـة البناء الاجتماعـي (حجازي، 1994: 18).

الفرق بين العنف والعدوان:

أثـار مفهوم العنف والعدوان جـدلاً كبيراً بين المهتمين بهذين المفهومـين من حيث اقتران العنـف بالعدوان، فيرى بعض العلماء أن العدوان غريزة من الغرائز التي توجه السـلوك، وهي موجودة عند الحيوان أيضاً، وأن العنف هو التعبير الظاهري له، وهو نمط من أنماط السـلوك غير المرغوب فيه، وهناك من يرى أن العنف شكل من أشكال العدوان، وأن العدوان أكثر عمومية من العنف، وإن كل عنف يعد عدواناً.

وللتفرقـة بـين المفهومين نجد أن العنف هو الجانب المادي المباشـر المتعمـد من العدوان، وهناك من يرى أن العنف يرتبط بالعدوان وأنه نشـاط تخريبي يتضمن عنفاً، وقد لا يؤدي العنف إحداث خسـائر بالضـرورة، ولكنه يرتبط بتعمـد الأذى والتخريب (حلمي، 2001: 15).

وحتـى تكـون العدوانيـة عنفاً، لا بـد أن تتوافر فيها شـروط الظهـور، وفي حين اعتبار العـدوان شـعوراً، فالعنف مخرجات ذلك الشـعور، ويعبر عنه ظاهرياً فـي صورة فعل أو سـلوك يقوم بـه شـخص أو جماعة، ويرى حلمي (2001) أن العنف هو الجانب النشط من العدوانيـة بمعنى أنـه نهايـة المطاف، ويتضمن إحداث الضرر الجسـمي والنفسي لشخص آخر، أو يسبب التلف المـادي لشيء ما سواء كان موجـهاً نحـو الـذات أو الآخرين.

فالعدوانيـة احتماليـة العنف، أي أنها اسـتعداد دفـين في أعماق الإنسـان، فالطفل يولد ولديـه دافع عدوانـي، ولكن طرق التعبير عنـه متعلمة، والمجتمع بمكوناتـه الثقافية يعلم أشـكالاً للتعبيـر المقبول أو الضـار، ومن خلال مختلـف مراحل نموه يتعلم مختلف أشـكال التعبير عن العدوانية سـواء التي تأخذ أشكال العنف، أو التي تتطور وتأخذ أشكالاً أخرى، فـالعنـف سـلوك هدفـه تفريغ الطاقـة العدوانية الكامنة داخل الإنسـان، وبمـا أن العدوان غريزة موجودة فالمشـكلة تنحصر في كيفية تفريغ هـذه الغريزة بطريقة مقبولة اجتماعياً وعدم تركها تفرغ بأسـاليب سيئة كالعنف الذي قد يتطور وينتهي بالقتل (الطويل، 1994: 53).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

برزت مشكلة الدراسة من جراء الإساءات الموجهة للأطفال، وبمختلف صورها، والذي يتنافى مع ما جاء من جملة القوانين الوضعية، والتي تمانع من تلك الإساءات اللفظية والبدنية والجنسية تجاه الأطفال، وظهر ذلك في المجتمع الذي نعيش فيه باعتباره شريحة تتأثر بالمؤثرات الداخلية والخارجية التي يتعرض لها المجتمع، ويعد العنف ضد الأطفال أحد المؤثرات التي أصبحت واسعة الانتشار بين الأسر الأردنية باعتبارها المؤسسة الاجتماعية الأولى التي ينمو فيها الطفل، ويكتسب من خلالها معايير الخطأ والصواب، ومما لاشك فيه أنه توجد أسباب وراء تفشي هذه الظاهرة، وتعود لأسباب اجتماعية وثقافية واقتصادية وسياسية، وأضحى العنف ظاهرة أشبه ما تكون بالسلاح الفعّال والمنشط الذي ساهم بظهور ما يسمى بالاضطرابات السلوكية، فكم من التصرفات والسلوكيات التي تمارس من قبل الوالدين على الأبناء، والتي تترك آثاراً وإن كانت لا تظهر في المدى القريب إلا أنها لا تختفي، ولكنها تبدأ برفع الغطاء عن وجهها معرفة بنفسها بلغة رقمية رهيبة، فالعنف الأسري والسلوك العدواني تجاه الأطفال وجهان لعملة واحدة، ألا وهي خلق شخصية غير سوية، وغير مقبولة اجتماعياً ودائماً تعاقب بالابتعاد عنها وعزلها ودون القيام ولو بمحاولة واحدة لفهم العوامل التي أدت إلى تطورها على هذا النمو من السلوكيات، وقد بدأ يظهر لنا بعض من تشوهاتنا الاجتماعية والأسرية على السطح في الآونة الأخيرة، والمتمثلة في العنف الأسري الموجه ضد الأطفال، والذي أضحى من أخطر مشكلات مجتمعاتنا المعاصرة، وأصبحت المأساة تتمركز حول العنف ضد الأطفال، فالتنشئة الاجتماعية هي العملية المسؤولة عن إكساب وتشكيل قواعد السلوك الاجتماعي عند الأطفال الذين يعتبرون زينة الدنيا وبهاء الأرض، ومن هذه النظرة يتبادر إلى الذهن سؤال، وهو ماذا لو كانت هذه التنشئة مبنية على أساس اللطم والضرب المبرح؟ إن مفهوم العنف ضد الطفل يثير بعض الشكوك خاصة أن العديد من الأهالي ما زالوا يعتقدون أن الآباء لهم السلطة المطلقة في استخدام جميع أنواع العقاب حيال أبنائهم ليحسنوا تربيتهم، وضرورة إلزامهم باحترام القواعد العامة المتعارف عليها في المجتمع، وعلى الرغم من توصيات هيئة الأمم المتحدة حول حقوق الطفل في أن يتلقى الطفل التربية التي تردعه عن ارتكاب الأفعال السلوكية غير المناسبة، وتزوده بالثقافة والتعليم، وتمكنه من تنمية قدراته واستقلاليته في التفكير، وتأمين ظروف النمو الصحي والطبيعي له، إلا أننا نرى في الواقع اتجاهات عديدة فيما يتعلق بالطفل وحقوقه في جميع البلدان، وخاصة في البلدان العربية، فلقد أصبح العنف ضد الطفل كابوساً يلازمه أينما اتجه، وتظهر على المدى البعيد القريب اهتزازاً وتشكيل أنماط شخصيته النفسية والاجتماعية، وهذا بدوره كفيل بإنتاج العنف في داخل الأسرة، أو في الشارع، أو حتى في المؤسسات الاجتماعية والتربوية. لذا جاءت هذه الدراسة لتجيب عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما واقع العنف الأسري ضد الأطفال في المجتمع الأردني من وجهة نظرهم؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين واقع العنف الأسري ضد الأطفال في المجتمع الأردني من وجهة نظرهم، تبعاً لاختلاف الجنس، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم، ومكان السكن؟

أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة من الاعتبارات الآتية:

- تظهر أهمية الدراسة الحالية بتنشئة الأطفال ورعايتهم وإعدادهم للمواطنة الصالحة، والاعتماد على الذات، وتوفير جميع احتياجاتهم.
- إشعار الأطفال بالأحاسيس والمشاعر والميول والرغبات والحاجات وعليهم تحقيقها.
- الكشف عن أهمية تلك المرحلة في العمليات المؤدية إلى نمو الطفل واكتماله جسمياً وعقلياً وعاطفياً ووجدانياً.
- الكشف عن أهمية تلك المرحلة في المجتمعات العربية واعتبارهم النسبة العالية من حيث عدد السكان لتقع المسؤولية على الدول في متابعة عمليات التنمية والتطوير، والتوجيه المستقبلي لحياتهم.
- الكشف عن الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية التي يعيشها الأطفال في البلدان العربية، والتي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بأسرهم، أو ترتبط بالعوامل البيئية الاجتماعية المحيطة بالأطفال، وهي بصورة عامة نتيجة مجموعة كبيرة من التغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي يشهدها المجتمع العربي في الوقت الحاضر.

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الآتي:

- التعرف إلى خصائص الأطفال الاجتماعية والاقتصادية والديمغرافية للعينة.
- تحديد أشكال العنف ضد الأطفال والأكثر شيوعاً.
- تحديد أهم العوامل المؤدية إلى العنف الأسري في البيئة الأردنية.
- بيان أثر العوامل الاجتماعية والاقتصادية على ارتكاب جرائم العنف في الأردن.
- بيان آثاره السلبية على الأطفال نفسياً وجسمياً وانفعالياً مستقبلاً.
- معرفة علاقة المتغيرات الديمغرافية في ممارسة العنف ضد الأطفال (الجنس، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم، مكان السكن).

حدود الدراسة: تتحدد نتائج هذه الدراسة بمجموعة من المحددات، وهي:

المحدد البشري: تم تطبيق هذه الدراسة على جميع أطفال المدارس الأساسية من الصف السادس الأساسي، وحتى الصف العاشر الأساسي في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد.

المحدد المكاني: تم تطبيق هذه الدراسة على الطلاب في المرحلة الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية.

المحدد الزماني: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2013/2012).

المحدد الموضوعي (الإجرائي): اقتصرت نتائج الدراسة على صدق وثبات أداة القياس المستخدمة في الدراسة، والتي قام الباحثين بإعدادها وتطويرها، وتمثلت بإعداد استبانة مكونة من (21) فقرة موزعة على ثلاث محاور في ضوء متغيرات الدراسة (الجنس، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم، مكان السكن).

التعريفات الإجرائية: تم اعتماد التعريفات الإجرائية والمصطلحات الآتية:

حقوق الطفل: مجموعة من المبادئ والامتيازات التي حصل عليها الطفل في الشريعة الإسلامية والاتفاقيات الدولية المتعلقة بحقوق الطفل، والتي تتعلق بالمجالات الإنسانية، والاجتماعية، والمادية، والمدنية، والسياسية.

العنف: يقصد به أي سلوك إنساني أو نمط من أنماط هذا السلوك، وهو سلوك شاذ ومنحرف، ويشمل مواقف وأنماط سلوك العنف بالإضافة إلى حالات جرائم العنف على سلوك البلطجة، والعنف العائلي، والاعتداء الجنسي (الطويل، 1994).

ويعرّفه الباحثون بأنه استجابة سلوكية تتميز بطبيعة انفعالية شديدة قد تنطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير، وعدم القدرة على كف العقل في الإقناع والاقتناع، فيلجأ الإنسان إلى تأكيد ذاته، وبذلك يظهر ضغط جسمي أو معنوي بقصد السيطرة والتدمير.

أولاً - الإطار النظري:

يطلق اسم الطفل في اللغة العربية على الصغير، يقال: هو يسعى في أطفال الحوائج أي في صغارها، والطفل بجمع أطفال، وهو في الأصل للمذكر، وقد يستوي فيه المذكر والمؤنث، وقد يكون الطفل واحداً، وقد يكون جميعاً؛ لأنه اسم جنس، أما الطفل في التربية فإنه يطلق على الولد والبنت حتى سن البلوغ، وقد يطلق الطفل على الشخص ما دام مستمر النمو الجسمي والعقلي، ومن المعروف أن للأطفال مراحل نمو مختلفة، وصفات مختلفة تتميز بهما في كل مرحلة من مراحل النمو، أما مصطلح الطفولة في التربية وعلم النفس فإنه يطلق عادة على الفترة التي يقضيها الصغار من أبناء البشر من حياتهم منذ الميلاد إلى أن يكتمل نموهم، ويصلوا إلى حالة النضج، ومن المعروف أن الأطفال الصغار في هذه الفترة يعتمدون على الأبوين، أو على ذوي القربى أو على الكبار بصفة عامة، سواء كانوا والدين أو أقرباء أو غيرهم من أفراد المجتمع، وفي الحصول على غذائهم وفي حياتهم ورعايتهم، ويعتمدون عليهم وعلى المدارس في إعدادهم للحياة ومواجهة متطلبات المستقبل، فمرحلة الطفولة هي المدة التي يعتمد فيها صغار السن على كبارها في مأكلهم ومشربهم ومأواهم وسد مآربهم، والدفاع عنهم وتدريبهم على مواجهة مطالب الحياة حاضراً ومستقبلاً، أو هي العهد الذي يتحرر فيه المخلوق الحي من أبناء البشر من مسؤوليات الحياة اللهم إلا ما قد يتدرب عليه تدريجياً من أبسط المهمات، وما يكتسبه شيئاً فشيئاً من التقاليد السائدة بين أفراد أسرته وعشيرته، كل وليد طبيعي يتمتع بقدرة تلقائية على أن ينمو حتى يصبح فرداً ناضجاً، ومن خصائص النضج اكتساب الفرد القدرة على الشعور بشتى الانفعالات على الرغم من اختلافها كجزء لا يتجزأ من بناء الشخصية (البصري، 2001).

والشخصية السوية من خصائصها الشعور بمختلف الانفعالات في أوقاتها الملائمة، والعدوان من سمات الطبيعة البشرية وإن لم يظهر للعيان فإنه موجود في حالة هدوء داخل الفرد، ولا يجوز تجاهله، ويتسم به الفرد والجماعة، ويظهر عندما يكف العقل عن قدرة الإقناع أو الاقتناع فيلجأ إلى تأكيد الذات باستخدام مظاهر السلوك العنيف تجاه الذات أو الغير أو الممتلكات، ولا يستطيع الفرد مقاومتها فتظهر عليه آثار الانفعال القوية التي تسيطر عليه.

ويعتبر العنف عند الأطفال من المشكلات التي زاد انتشارها في الوقت الراهن، وتأخذ أشكالاً متعددة، منها ما هو بسيط، ومنها ما هو شديد التعقيد، وجميعها يعود إلى خصوصية الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية التي يعيشها الطفل في أسرته، أو ترتبط بالعوامل البيئية الاجتماعية المحيطة بالطفل، وهي بصورة عامة نتيجة مجموعة كبيرة من التغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي يشهدها المجتمع العربي في الظروف الراهنة، ويشير مصطلح العنف إلى بعض مظاهر سلوك العنف التي يمارسها الطفل، وتهدف إلى إيقاع الأذى بغيره من الأشخاص، أو إيقاع الأذى بالأشياء المحيطة به (فداوي، 1998: 30).

فالعنف في الإسلام عرّفه الإمام السرخسي بالإكراه «بأنه فعل يفعله المرء بغيره فينتفي فيه رضاه، أو يفسد به اختياره» واستخدم الفقهاء الإكراه كمرادف للعنف واعتبار العنف وسيلة لتحقيق الإكراه، وعرّفه الإمام الحطاب بأنه «ما يفعله بالإنسان مما يضره أو يؤلمه» (أبو الوفاء، 2000: 11).

أما العنف في اللغة فقد عرّفه لسان العرب (1992) بأنه الخرق بالأمر وقلّة الرفق به، وهو ضد الرفق، وهو عنيف إذا لم يكن رفيقاً في أمره، واعتنف الأمر أخذه بعنف، والتعنيف التعبير واللوم وفي الحديث « إذا زنت أمة أحدكم فليجلدها ولا يعنفها» (الحوشاني، 2002: 18؛ ابن منظور، د.ت: 110)، في حين يرى القبانجي (2001) أن العنف صورة من صور القصور الذهني حيال موقف، أو هو وجه آخر من أوجه النقص التقني في الأسلوب، والإبداع في حل ومواجهة المعضلة، وهو انعكاس للقلق وعدم الصبر وضيق الصدر، وقد يلم العنف بصاحبه فيضرب نفسه أو يقطع شعره انتقاماً من فكره أو وسوسة في الدماغ، والعنف استجابة سلوكية تتميز بصفة انفعالية شديدة قد تنطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير، ويبدو العنف في استخدام القوى الجسدية أو المستمدة من الأدوات والمعدات (العقاد، 2001: 100).

وغالباً ما يشير العنف إلى معنيين، معنى واسع يشير إلى ارتكاب بعض الجرائم العنيفة مثل القتل والاغتصاب والسرقة والإكراه، وبهذا يشير إلى الصيغة المتطرفة للعدوان، ومعنى ضيق يشير إلى مهاجمة شخص معين لشخص آخر بهدف إلحاق الضرر به، أو التفوه بألفاظ نابية، أو رفض الفرد لبعض الأوامر والنواهي، ونجد أن مثل هذه المظاهر تحدث داخل الأسرة أو المدرسة، وهذا النوع من العنف هو الذي يخشى من إهمال مواجهته أن يرتقي إلى النوع الواسع المضر، وبشكل أكبر (فداوي، 1998: 35).

يعتبر العنف من سمات الطبيعة البشرية يتسم به الفرد والجماعة، حيث يكف العقل من قدرة الإقناع أو الاقتناع فيلجأ الإنسان لتأكيد الذات، وهو ضغط جسمي أو معنوي ينزله

الإنسان بقصد السيطرة عليه، أو تدمير شيء ما، كما أنه استجابة سلوكية تتميز بطبيعة انفعالية شديدة قد تنطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير (البصري، 2001)، وبتعريف آخر للعنف: هو ممارسة القوة البدنية لإنزال الأذى بالأشخاص، أو الممتلكات، كما أنه الفعل أو المعاملة التي تحدث ضرراً جسمانياً أو التدخل في الحرية الشخصية (حلمي، 1999: 9).

إن العنف ضد الطفل يثير بعض نقاط سوء الفهم، خاصة وأن كثيراً من الناس ما زالوا يعتقدون أن الأبوين ليس لهما الحق، لكن عليهما واجب استخدام العنف والضرب حيال أطفالهم ليحسنوا تربيتهم، إن العقوبة البدنية مجال معقد سواء من الناحية القانونية، أو من حيث تطبيقها على الأطفال، ففي العديد من البلدان تجيز فرض العقوبة البدنية على الأطفال في المدرسة والأسرة، وذلك استناداً إلى الفكرة القائلة: إن «التأديب المعقول»، للأطفال أمر جائز، أما بخصوص العقوبات البدنية القضائية، فقد ذكرت لجنة الأمم المتحدة لحقوق الإنسان في قرار اعتمدته في نيسان عام (2000) أن العقوبة البدنية، هي العقوبة التي توقع على الأطفال، ويمكن أن تصل إلى حد العقوبة القاسية أو اللاإنسانية أو المهينة، أو حتى التعذيب، فيوجد في بعض البلدان، ومنها البلدان العربية، يمكن أن يتعرض الأطفال المدانون فيها بجرائم معينة للجلد والضرب بالخيزران وغير ذلك، إلا أن المكان الرئيسي لممارسة العقوبة البدنية ضد الأطفال خارج نطاق الأسرة هو البيت الثاني «المدرسة»، وفي تقرير حول كينيا، دعا المقرر الخاص إلى إلغاء العقوبة البدنية في المدارس، وإلى التزام الجدية في مقاضاة موظفي المدارس بسبب الاعتداء على الطلاب ومحاكمتهم في الحالات التي تراوحت بين الجروح والرضوض، والأضرار النفسية والإصابات البالغة مثل كسر العظام والنزيف الداخلي وخلع الأسنان، كما أن اتفاقية حقوق الطفل تحث الدول على حماية الطفل من جميع أشكال العنف الجسدي أو النفسي أو حتى العقلي، وعلى ضمان أن يتم فرض النظام المدرسي بطريقة تتوافق مع الكرامة الإنسانية، كما توجد العديد من البلدان تجيز العقوبة البدنية أو «التأديب المعقول» (بركات، 1994: 30 ـ 31).

دوافع العنف الأسري: يمكن تقسيم الدوافع التي يندفع الفرد بمقتضاها نحو العنف الأسري إلى ثلاثة أقسام هي:

الدوافع الذاتية:

وهي الدوافع التي تنبع من ذات الإنسان ونفسه، والتي تقوده نحو العنف الأسري، وهذا النوع من الدوافع يمكن أن يقسم إلى قسمين:

أ- دوافع تكونت في نفس الإنسان نتيجة ظروف خارجية من قبل الإهمال، وسوء المعاملة والعنف الذي تعرض له الإنسان منذ طفولته وظروف أخرى أدت إلى نوازع نفسية مختلفة، وتمخضت بعقد نفسية قادت في النهاية إلى التعويض عن الظروف سابقة الذكر باللجوء إلى العنف داخل الأسرة.

ب- دوافع يحملها الإنسان منذ تكوينه، والتي نشأت نتيجة سلوكيات مخالفة للشرع كان الآباء قد اقترفوها، مما انعكس أثر تكوينها على الطفل، ويمكن إدراج العامل الوراثي ضمن هذه الدوافع.

الدوافع الاقتصادية:

دوافع تشترك معها ضروب العنف الأخرى مع العنف الأسري، إلا أن الاختلاف بينهما يكون في الأهداف التي ترمي من وراء العنف بدافع اقتصادي، ففي محيط الأسرة لا يروم الأب للحصول على منافع اقتصادية من وراء استخدامه العنف إزاء أسرته، وإنما يكون ذلك تعريفاً لشحنة الخيبة والفقر الذي تنعكس آثاره بعنف من قبل الأب نحو الأسرة، أما في غير العنف الأسري فإن الهدف من وراء استخدام العنف إنما هو الحصول على النفع المادي.

الدوافع الاجتماعية:

يتمثل هذا النوع من الدوافع في العادات والتقاليد التي اعتادها هذا المجتمع، والتي تتطلب من الرجل - حسب مقتضيات هذه التقاليد قدراً من الرجولة بحيث لا يتوسل في قيادة أسرته بغير العنف والقوة، وذلك أنهما المقياس الذي يمكن من خلاله معرفة المقدار الذي يتصف به الإنسان من الرجولة، وهذا النوع يتناسب طردياً مع الثقافة التي يحملها المجتمع على درجة الثقافة الأسرية، فكلما كان المجتمع على درجة عالية من الثقافة والوعي، وكلما تضاءل دور هذه الدوافع حتى ينعدم في المجتمعات الراقية، وعلى العكس من ذلك في المجتمعات ذات الثقافة المتدنية، إذ تختلف درجة تأثير هذه الدوافع باختلاف درجة انحطاط ثقافات المجتمعات (العقاد، 2001).

كما يحدد البعض أسباب العنف الأسري الموجه نحو الأطفال بأنها ذات جذور قديمة نابعة من مشكلات سابقة، أو عنف سابق سواءً من قبل الآباء أو أحد أفراد العائلة، أما الأثر الحاضر فتكون جذوره مشكلة حالية على سبيل المثال فقدان الزوج أو الأب لعمله، قد يدفعه لممارسة العنف على أولاده، ومن ثَمَّ فإن الشخص الذي ينحدر من أسرة مارس أحد أفرادها العنف عليه ففي أغلب الأحيان، فإنه سوف يمارس الدور نفسه، لذا فمن الضروري معرفة شكل علاقة الأم المعتدية على أبنائها بوالدتها في صغرها، وفي الغالب تكون تعرضت هي نفسها للعنف، لذا فبالنسبة لها تعتقد أن ما تقوم به من عنف تجاه أولادها هو أمر عادي لكونه مورس عليها، ومن حقها اليوم أن تفعل الشيء نفسه، وهناك سبب آخر يتمثل في عدم إمكانية الأم، وبالتأقلم مع مجتمع غريب عنها، فإذا كانت الأم غير متأقلمة فهي لا تستطيع التأقلم مع المجتمع الجديد، وتتحول حياتهم إلى كتلة من الضغوط النفيسة والاجتماعية، وتتحول إلى ممارسة العنف كونها لا تستطيع أن تعبر عن حزنها وغمها فتفجر الأزمة في أولادها، وفي غالبية الأمر يكون الضحية الطفل البكر، وفي بعض الحالات يتجه عنف الأم إلى ابنة محددة، لأن حماتها تخص تلك البنت بمودة كبيرة (السعيد، 2003).

أشكال العنف الموجه ضد الطفل:

1 - العقاب البدني: يعد العقاب البدني أكثر الطرق المستخدمة في تربية الأطفال في المجتمعات، فقد يلجأ معظم المربون لمجموعة من أنماط السلوك كشكل من أشكال التنشئة، والتي يرونها من منظورهم، هي الطريقة السليمة في التربية فيلجؤون إلى الضرب والعنف والعقاب في تربية أبنائهم؛ لأنهم يجدون ذلك هو الحل الوحيد لتقويم اعوجاجهم السيئ من

جهة، ولكي يصبحوا أفضل وأحسن الأطفال في نظرهم ونظر الآخرين من جهة أخرى (سيفر، 2002: 144.145)، ويجب التفريق بين الانتقام والعقاب، إذ إن الانتقام يصدر عن مبغض كاره، وأن العقاب يصدر من محب رحيم، ولكن الغضب يدفع أحياناً إلى أمور قد تندم عليها، وجدير بأن يجبرنا إلى أعمال تخرج العقاب من النفع إلى الضار (عاقل، 2000: 48).

وللعقاب البدني أنواعٌ متعددة، منها الضرب على ظاهر اليد بالكف، وصفع القفا باليد، وصفع الخد، واستعمال العصا على اليد أو الرجل، والصفعة من أكثر الطرق المستخدمة في تربية الأطفال في الأسرة وفي المدرسة، ولها تأثير سلبي على نفسية الطفل وشخصيته لأنها وسيلة إذلال أكثر منه ألماً، وهذا ما يبرر خطورتها، وهي وسيلة توكيد للسلطة وفرض الخضوع الفوري، مما يشعر الطفل بالعجز وفقدان الحماية، ويتعلم الطفل كيف يحمي نفسه بأن يستجدي الرحمة والغفران بالبكاء والنحيب والتبرير، ويوجه أيضاً الكبار نفس الأسلوب والسلوك تجاه الصغار ليفرجوا عن إذلالهم، فيصبح تحقير الآخرين وسيلة لديهم لتوكيد الذات والحط من شأن الآخرين والاستهزاء بهم يشعرهم بالرفعة (نادر، 1998: 40)، «والواقع أن في العقاب البدني إذلالاً للطفل وتعريضاً لشخصيته لكثير من الانحراف الخطير والاضطراب الأليم» إذ أنه يسبب الكثير من الأمراض النفسية والانحرافات الشخصية والميول الشاذة، وفي هذه الجملة كلمة ذات مغزى وهي (في هدوء) فأنت إن لم تظل هادئاً بذلك ستكون متبعاً أسلوب الغضب في المعاقبة، وينطوي ذلك الأسلوب التخطيطي أيضاً تحت عنوان «أن ضربي لك يؤلمني أكثر مما يؤلمك» فينسى معظم الآباء أن أي خطة لا بد أن تتضمن حلاً إيجابياً، فهم يخططون لمعاقبة أطفالهم بالضرب، ولا يخططون لاستخدام أساليب إيجابية، أنهم ينسون أن الخطة يجب أن تؤكد على ما هو إيجابي مثلما تؤكد على ما هو سلبي (سيفر، 2002: 171 ـ 172).

2 ـ **أساليب العقاب النفسي:** ويتمثل في استخدام الوالدين للأساليب التي تعتمد على إثارة الألم النفسي، ويكون ذلك عن طريق إشعار الطفل بالذنب كلما أخطأ، كما يكون ذلك عن طريق تحقير الطفل، والتقليل من شأنه أياً كان المستوى الذي يصل إليه في سلوكه أو أدائه، كما يوجه الآباء والأمهات النقد اللاذع والهدام لسلوك الطفل، مما يفقده الثقة بذاته، ويعوده التردد والجبن والخوف من حرمانه من نيل رضا الكبار، في حال أنه يجب أن يحدث التوجيه برفق، وليس في صورة تأنيب نفسي عنيف (قناوي، 1991: 91).

3 ـ **الألقاب: (السخرية) والتأنيب:** قد يتعرض الواحد منا في هذه الحياة للكثير من المواقف، أو يرتكب العديد من الأخطاء قد نحاسب عليها بوصفنا كباراً، وأصبحت لدينا القدرة الكافية على التمييز بين الخطأ والصواب، ولكن إذا كان الطفل هو من ارتكب هذا الخطأ فكيف نتعامل معه، فهناك البعض من الأهالي الذين يؤنبون أبناءهم على أيّ خطأ يرتكبونه مهما كان صغيراً، وقد يحصل في كثير من الأحيان هذا التأنيب إلى درجة التهديد، ومن ثَمَّ يرتكب الأهالي خطأ فادحاً في حق الطفل ظناً منهم أن هذا سيحد من أخطائهم، كما يقومون بتلقيب الأطفال بألقاب لا يحبونها، بل يحسون بالضيق من تسميتهم بها، وقد يكون ذلك لعاهة جسدية لحقت به، أو لنقص في نسبة الذكاء أو لموقف تعرض له فألصق به لقباً ربما يلازمه طيلة حياته، وتسبب له ذلك ربما بعقده نفسية من الصعب حلها أو حتى نسيانها (نادر، 1998: 34 ـ 35).

4- الإهمال: وأننا نلاحظ في مجتمعنا العديد من الآباء والأمهات، جرفتهم الحياة وهمومها بعيداً عن أبنائهم، فكل منهم أصبح يعيش في عالم منعزل عن الآخر، لا يعرف أحدهم عن الآخر، سوى اسمه وأشياء صغيرة بسيطة، فنجد الأم لا تهتم إلا بشكلها (بمنظرها)، الأنيق وبزياراتها لصديقاتها ونجد الأب مشغولاً بعمله الذي لا ينتهي حتى ينسى أن له أبناء، أو يكون الأب من النوع الشاذ الذي يقضي حياته في المقامرة، أو البقاء لأوقات متأخرة بعيداً عن منزله، فيضيع حياته، ويضيع أطفاله معه، وقد يصاحب هذا الإهمال نوع من التحقير للطفل، فعندما يقدم الطفل للأم عملاً قد أنجزه وسعد به تجدها تحطمه، وتنهره، وتطلب منه عدم إزعاجها بمثل تلك الأمور التافهة، وكذلك الحال عندما يحضر الطفل درجة مرتفعة في إحدى المواد الدراسية لا يكافأ مادياً ولا معنوياً، بينما إن حصل على درجة منخفضة تجدها توبخه، وتسخر منه، وهذا بلا شك يحرم الطفل من حاجاته إلى الإحساس بالنجاح، ومع تكرار ذلك يفقد الطفل مكانته في الأسرة، ويشعر تجاهها بالعدوانية، وفقدان حبه لهم، وعندما يكبر هذا الطفل يجد في الجماعة التي ينتمي إليها ما ينمي هذه الحاجة، ويجد مكانته فيها، ويجد الحب والعطاء الذي حرم منه (نادر، 1998: 36).

5- عنف السيطرة: أي ممارسة بعض الأهالي السيطرة المطلقة على جميع ممارسات الطفل، ويعني هذا تحكم الأب أو الأم بنشاط الطفل، والوقوف أمام رغبته التلقائية ومنعه من القيام بسلوك معين، لتحقيق رغباته التي يريدها حتى ولو كانت مشروعة، أو إلزام الطفل بالقيام بمهمات، وواجبات تفوق قدراته وإمكانياته، ويرافق ذلك استخدام العنف والضرب أحياناً، ونجد أن هناك أنواعاً عديدة من الأسر التي تتبع هذا النوع من العنف تجاه أبنائها، فالآباء يمارسون السيطرة على أبنائهم في نواحي كثيرة؛ فمنها الدينية، أو العلمية، أو حتى من الناحية الشخصية الخاصة بالطفل، فنجد أن بعض الأهالي يجبرون أولادهم على الصلاة، ولبس الحجاب، والصوم بالإكراه والإجبار دون شرح مسبق للأسباب التي يجب أن تدفع للقيام بهذه الأمور، فهم يبعدون العقل والحوار ولغة التفاهم تماماً «ومن ناحية أخرى نجد البعض من الآباء يقومون بإجبار أطفالهم على أن ينتهجوا نهجاً معيناً سواء علمياً أو أدبياً دون النظر إلى ميول الطفل ورغبته» (عطوة، 2004: 35)، كما نجد نوعاً آخر من السيطرة من الناحية الشخصية، فقد يتدخل بكل صغيرة وكبيرة في حياة الطفل فمثلاً: قد يجبرونه على ترك زميل له، أو مرافقة زميل آخر لا يميل إليه. وقد يتدخل الأهل في بعض الأحيان في نوع الهواية التي يحب الطفل ممارستها، فقد يجبرونه مثلاً على لعب الكرة، بينما يحب هو العزف على آلة موسيقية معينة، وذلك لأن الأب مثلاً أراد أن يكون بطلاً في الكرة فلم يستطيع تحقيق ذلك، ومن ثَمَّ يريد من ابنه أن يحقق حلمه، ويمكن أيضاً للآباء والأمهات أن يقيدوا أولادهم بطريقة المعاملة، فيجبرونهم مثلاً على ضرورة التصرف تصرفاً معيناً في موقف معين، وهنا يكونون قد اغفلوا أمراً هاماً جداً، وهو أن الحياة ليست مجرد قوانين، أو أوامر، فماذا لو تعرض هذا الطفل لموقف جديد لم يتلق من قبل أهله التصرف المناسب لهذا الموقف، وهنا تتكون شخصيته كميله الشديد للخضوع، واتباع الآخرين، وليس لديها القدرة على إبداء الرأي والمناقشة (السعيد، 2003: 48).

6- الإساءة الجنسية للطفل: ويقصد بها إجبار الطفل بالقوة على ممارسة نشاط جنسي، أو أن يفرض مراهق، أو راشد نفسه على الطفل، ويعتدي عليه جنسياً، وعادة ما يكون الطفل هو الضحية، وأحياناً تقوم بعض النساء باستثارة الأعضاء التناسلية للطفل للحصول على المتعة

الجنسية معهم، وعادة ما يكون هؤلاء الأطفال دون سن البلوغ (عبد الرحمن، 2000: 135).

أنواع العنف الأسري:

- العنف المعنوي والحسي:

الإيذاء اللفظي: ويشير إلى النمط اللفظي الذي يؤذي الطفل، ويعيق نموه العاطفي ويفقده إحساسه بأهميته، واعتداده بنفسه ومن أشكاله المدمرة والشائعة الانتقاد اللاذع المتكرر والتحقير والشتم والإهانة والرفض والاستخفاف بالطفل أو السخرية منه.

الحبس المنزلي والطرد من المنزل: وهو أمر مرفوض كلياً لأن فيه نوعاً من أنواع الاستبعاد والحبس المنزلي قد يشيع لدى بعض الأسر، وذلك اتقاءً لشرّ الضحية؛ لأنه قد بدر منه سلوك مشين في نظر من يمارس العنف، وإن كان الحبس المنزلي يمارس ضد الإناث فإن الطرد من المنزل يمارس ضد الذكور، وذلك لاعتبارات اجتماعية تميز المجتمعات العربية عن غيرها (Larsson, 2007).

- العنف المادي:

الاعتداء الجنسي: وهذه الصورة من أعمال العنف تتمثل في إكراه المعتدي عليه سواء كان ذكراً أم أنثى على ممارسة الجنس، أو القيام بأعمال جنسية فاضحة مع المعتدي، ويعد الاغتصاب أخطر صور الاعتداء الجنسي في نطاق الأسرة، وغالباً ما يمارس الاعتداء الجنسي تحت تهديد المعتدى عليه بإيذائه إذا لم يخضع لرغبات المعتدي.

الاعتداء الجسدي: يشير الاعتداء أو سوء المعاملة الجسدية عامة إلى الأذى الجسدي الذي يلحق بالطفل على يد أحد والديه أو ذويه، وهو لا ينجم بالضرورة عن رغبة متعمدة في إلحاق الأذى بالطفل، بل إنه في معظم الحالات ناتج عن أساليب تربوية قاسية أو عقوبة بدنية صارمة أدت إلى إلحاق ضرر مادي بالطفل أو كادت، وكثيراً ما يرافق الاعتداء الجسدي على الطفل أشكال أخرى من سوء المعاملة، ومن الأمثلة المؤسفة والشائعة على ذلك ضرب أحد الوالدين لطفله بقبضة اليد أو بأداة ما في الوقت الذي ينهال عليه بسيل من الإهانات والشتائم، وفي هذه الحالة يعتبر الطفل ضحية اعتداء جسدي وعاطفي في آن واحد، ويشمل الاعتداء البدني على الطفل الرضوض والكسور والجروح والخدوش والقطع والعض. ويعتبر اعتداءً كذلك كل عنف يمارسه أحد والدي الطفل أو ذويه إذا تسبب فيه أذى جسدي بالطفل، ويشمل ذلك ضربة بأداة أو بقبضة اليد واللطم والحرق والصفع والتسمم والخنق والإغراق والرفسّ والخض، فكل هذه الممارسات وإن لم تسفر عن جروح أو كسور بدنية ظاهرة، ولكنها تعتبر اعتداءً (عطوة، 2004: 56).

العنف الأسري وانعكاساته على الأبناء:

يختلف تأثير العنف الأسري من شخصية إلى أخرى، وحسب نوعية العنف الممارس والشخص الذي يقوم به إضافة إلى جنس الطفل، إذا كان ذكراً أم أنثى، وتشكل علاقة الضحية بالمعتدي وعلاقته بمن حوله، فالأطفال الذين يتعرضون للعنف غالباً ما يكون لديهم استعداد لممارسة العنف ذاته ضد أنفسهم، وضد الآخرين إضافة إلى حدوث حالات

الاكتئاب والانتحار والإجرام (عبد الرحمن، 2000).

ثانياً ـ الدراسات السابقة:

قام الباحثان بتتبع الدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة في الأدب التربوي والدراسات السابقة، ووجدا أن موضوع العنف ضد الأطفال حظي باهتمام الباحثين، وتبين وجود دراسات حول الموضوع، وتم حصر العديد من هذه الدراسات كان من بينها دراسة (Hart & Bennett, 2009)، والتي هدفت إلى عرض الحاجة والتخطيط لتطوير تعليقات عامة في معاهدة الأمم المتحدة نحو حقوق الطفل حول المادة (19)، والتي لها القدرة على التقدم بحماية الطفل من خلال نشر مدخل حقوق الطفل، فوضت لجنة حقوق الطفل (ISPCAN وIICRD) لوضع مسودة تعليقات عامة، وقامت مجموعة عمل دولية، ولجنة محاماة كخبراء، ومجموعة بؤرية من أعضاء اللجنة بتنفيذ تطوير البرنامج. وأوصت الدراسة أن للتعليقات العامة على المادة (GC19) القدرة على إجراء تحويل في حماية الطفل من خلال تعزيز التغيير في النموذج الشمولي من حيث الصياغة المفاهيمية، والنظرية والأبحاث والممارسة، والتعليقات العامة، ويمكن أن يحدث تقدماً فعالاً في الوقاية من سوء المعاملة وحماية الأمن الشخصي من خلال تشجيع حقوق الطفل، والرفاه والصحة، والتطور في جميع جوانب حماية الطفل.

وأجرى (Johnson & Brown, 2008) دراسة هدفت إلى استكشاف تطبيق حقوق الحماية والمشاركة في نطاق الأسرة، وبشكل خاص الحماية من العقاب القاسي والإساءة، وقسوة العمل، عقدت ست مجموعات بؤرية تركز على الطفل شارك فيها (60) طفلاً، وثماني مجموعات بؤرية ركزت على الآباء شارك فيها (44) من البالغين، حيث كانت المجموعات البؤرية ممثلة اجتماعياً وديموغرافياً الفئات الحضرية داخل المدينة، والفئات الحضرية من الطبقة الوسطى، والفئات الريفية، كان الأطفال بين سن (7–12) سنة، والآباء بين (24–45) سنة، قام الأطفال بوصف سلسلة واسعة من البنى الأسرية، وجد أن التأديب القاسي هو الأكثر شيوعاً، وكانت مستويات مشاركة الطفل ذات المغزى متدنية بين الفئات، واعتقد غالبية الآباء في ممارسة سلطة قوية، ورفعوا من قيمة الطاعة، والأدب مع أبنائهم، ودافعوا عن استخدام العقاب البدني.

وأجرى (Etherton & Munier, 2006) ورشة تدريب على المسرح لأجل التنمية لإنقاذ الأطفال البريطانيين (Save the Children UK) مع عدد من الأطفال في ثلاث قرى في شمال بنغلادش عام (2000)، وفي عام (2005) عادوا زيارة الشباب بشكل غير رسمي لتقويم إذا كان هناك أي أثر لـ "مسرح من أجل التنمية" عليهم أنفسهم وعلى حياتهم. سألوا الشباب عما يتذكرونه من عملية مسرح لأجل التنمية في عام (2000)، وما التغييرات التي حدثت في حياتهم منذ ورشة العمل تلك، وسألوهم عن فشل إنقاذ الأطفال البريطانيين (Save the Children UK) على المتابعة مع وجود تدريب كثير، حفزت إجابات الشباب المؤلفين على دراسة العلاقة بين "التأثير" و"المتابعة"، وتحليل ورقة العلاقات الإشكالية بين المنظمات الدولية غير الحكومية التي مولت المشروع والمنظمات المحلية التي طبقت المشروع، والمسهلين الخارجيين، والأطفال الفقراء المستهدفين، خلص المؤلفون إلى

أن العمليـة يجب أن تتجاوز إثارة "الحدث" على تناول أزمة عدم تلبية التوقعات من خلال متابعة العمل الأولي، ويشـددون على الشـباب من الأوسـاط الفقيرة جداً والمهمشـة الذين يحتاجون إلى دعم اقتصادي لتلبية احتياجاتهم المادية لترافق الدعم التسهيلي الذي تقدمه عملية مسرح لأجل التنمية (TfD).

وأجـرت دنان (2006) دراسـة جـاءت بعنوان العنـف اللفظي والإسـاءة اللفظية تجاه الأطفال من قبل الوالد وعلاقته ببعض المتغيرات المتعلقة بالأسـرة، وقد هدفت هذه الدراسة إلـى التعـرف على بعـض المتغيرات التـي يعتقد أنهـا ترتبط بالإسـاءة اللفظيـة للأطفال، اسـتخدمت فيها الباحثة استبانة حول موضوع الدراسـة، ومن ثَمَّ محاولة السيطرة عليها والحد من أثرها حتى ينشأ الأطفال في بيئة أقرب للاستقرار والهدوء، وبالتالي حتى يتسموا بالصحة النفسـية المستقرة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من حيث التأثر بالإساءة اللفظية من قبل الوالد وذلك لصالح الإناث.

وأجـرى فردريك وفيرجـر (Fredric & Fredjr, 2006) دراسـة هدفـت إلى تقصي حماية الطفل على طريقة الإرشاد النفسي المناسب التي يجب اتباعها مع الوالدين، وتكونت عينة الدراسـة من (20) أسـرة ممن يعانون من العنف الأسـري، منهم (10) أسر مجموعة تجريبية، و (10) أسـر مجموعة ضابطة، وبينت نتائج الدراسـة وجود إيجابية في زيادة فاعلية البرنامج في قدرته علـى التأثير في زيادة التفاعلات الإيجابية بين الآباء وأطفالهم، كما خفف من الآثار النفسية للمشكلات العاطفية والسلوكية لدى الأطفال، وقد تم توجيههم نحـو وقاية الأطفال من الاضطرابات العاطفية والسـلوكية من خلال تزويد متقصي حماية الأطفال بمنبهات فعّالة لمساعدة الوالدين على تحسين تفاعلاتهم مع الأطفال من خلال الأسر النشطة على المستوى النفسي العاطفي، والاجتماعي والصحي والتعليمي.

وأجرت آل سـعود (2005) دراسـة بعنوان (إيذاء الأطفال، أنواعه، أسـبابه، خصائص المتعرضين له)، وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معدل حدوث حالات إيذاء الأطفال وأنواعه في المستشـفيات في مدينة الرياض، والتعرف على أسباب الإيذاء الذي يتعرض له الأطفـال وخصائصهم بمدينـة الرياض، والتعرف على خصائص أسـر الأطفال المتعرضين للإيذاء في مدينة الرياض، وقد اسـتخدمت الباحثة أداة دراسـة للعينة، وتوصلت الدراسة إلـى النتائج الآتية: إن أكثر الإيذاء الذي تتعامل معه المستشـفيات هو الإيذاء البدني، ويبلغ في هذه الدراسـة نحو (91.5%)، أما الإيذاء نتيجة الإهمـال فهو الثاني، ويبلغ (87.3%)، أما الإيذاء الجنسي فهو الأخير، وإن الأم هي العنصر الأساسي والأول في أسباب الإيذاء فهي تبلغ نسـبة (74.6%)، بينما الأب يقل عنها قليلاً بنسبة (73.2%) بينما تقل حالات الإيذاء كثيراً عند الجد والجدة.

وأجرت لامبي (Lampie, 2005) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي للأطفال الذين يتعرضون للعنف الأسـري، وتكونت عينة الدراسة من (30) طفلاً، واستخدم في الدراسة قائمة الملاحظة التي يسجلها المعلم عن هؤلاء الأطفال، أشارت النتائج إلى تحسن هـؤلاء الأطفال في سـلوكهم، وخففت من الاضطرابات التي يعانون منهـا، كما تبين أن العنف البدني أكثر صور العنف انتشاراً بين الأطفال الذين يتعرضون للعنف من قبل الأسرة.

وأجرى (Lundgren, Eva, & Slagen, 2001) دراسة في جامعة أوبسالا في السويد، وكانت حول موضوع العنف ضد الأطفال، وهدفت الدراسة إلى معرفة أنواع العنف المستخدم ضد النساء والأطفال، والآثار المترتبة على حالتهم الصحية، والنفسية، والجسمية، وبلغت عينة الدراسة (10000) من مختلف مناطق السويد بطريقة عشوائية عن طريق تقسيم السويد إلى مقاطعات، حسب عدد السكان، وتم اعتماد استبانة مغلقة تشمل (350) سؤالاً تتعلق بأشكال العنف المستخدم وما تركه عليهن من آثار نفسية، أو جسمية، كانت فترة التطبيق من (16/10/1999) ولغاية (27/1/2000)، أظهرت نتائج الدراسة أن العنف من الزوج على الأطفال بلغ (28%) تعرضوا للعنف النفسي و(19%) تعرضوا إلى التهديد بالعنف.

وأجرى آل رشود (2000) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف، تكونت عينة الدراسة من (1086) طالباً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من (12) مدرسة ثانوية في مدينة الرياض، وتمثلت أداة الدراسة بتصميم استبانه لقياس اتجاهات الطلاب في الصفوف الثلاثة من المرحلة الثانوية النهارية للبنين التابعة لوزارة المعارف نحو العنف، وأظهرت نتائج الدراسة وجود عدة عوامل للمظاهر السلوكية تساعد على تكوين الاتجاه الموجب لدى طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف، ووجود عدة عوامل داخل الأسرة تساعد على تكوين الاتجاه الموجب لدى الطلاب نحو العنف، ووجود عدة اختلافات دالة إحصائياً بين اتجاهات الطلاب نحو المظاهر السلوكية الخاصة بالعنف، تعزى إلى التقدير الدراسي ومتوسط دخل الأسرة، والمستوى التعليمي للآباء.

وأجرت انتون (Anton, 2000) دراسة هدفت إلى فاعلية برنامج إرشادي للأسر التي تحدث فيها حالات العنف الأسري الجسدي والنفسي للأطفال، وتكونت عينة الدراسة من (15) أسرة من الأسر التي تعنف أبناءها جسدياً ونفسياً، وقد تم إرشاد هذه الأسر من خلال برنامج الإرشاد نحو كيفية تحسين معاملة أبنائهم من خلال توعيتهم بأساليب الرعاية الوالدية والمعاملة الصحية، وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي الأسري للأسر المعنفة لأطفالهم، وذلك عن طريق تمسكهم بشرائع الدين، وعن طريق توجيه الأسر إلى الذهاب للأخصائية النفسية لكي تعيش حياة أسرية بعيده عن العنف، وقائمة على الحب والتعاون بين أفراد الأسرة.

وأجرى سعيد (1998) دراسة بعنوان عوامل انتشار العنف في المدارس هدفت الدراسة إلى التعرف على الأسباب والعوامل المؤدية لانتشار العنف بين الشباب، وتحديد مظاهر سلوك العنف والدور الذي تلعبه الإدارة التعليمية، والأسرة، وجماعة الأقران، ووسائل الإعلام في تعليم أو إكساب الشباب نمط السلوك العنيف، وتمثلت عينة الدراسة من جميع طلاب المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية، واستخدم الباحث المنهج المقارن في دراسة عوامل انتشار العنف في مدارس الولايات المتحدة ومصر، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود علاقة إيجابية بين مشاهدة أفلام في وسائل الإعلام، وبين جرائم العنف، ولا يوجد نمط واحد من العنف.

وأجرت الغصون (1992) دراسة بعنوان السلوك العدواني لدى أطفال ما قبل المدرسة وعلاقته بأساليب التنشئة الوالدية والذكاء بمدينة الرياض، وقد هدفت هذه الدراسة إلى

التعرف على الفروق بين الجنسين في السلوك العدواني، والذكاء والتنشئة الوالدية المتبعة، كما هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين السلوك العدواني لدى الأطفال وأساليب التنشئة التي تعرض لها الأطفال، وقد استخدمت الباحثة مقياس السلوك العدواني من إعداد الباحثة ومقياس أساليب التنشئة الوالدية من إعداد محمد عماد الدين، ومقياس اختبار رسم الرجل للذكاء فؤاد أبو حطب وآخرون، وقد توصلت الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج، كان من أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني بين الجنسين لصالح الذكور، ودلت النتائج على أن العلاقة غير دالة بين السلوك العدواني، وآثار الألم النفسية، ووجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين السلوك العدواني لدى الأطفال والقسوة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة توصل الباحثان لعدد من الملاحظات والاستنتاجات منها:

- اتفاق غالبية الدراسات السابقة العربية والأجنبية على أهمية موضوع الدراسة كونها من المواضيع المتجددة في واقع العنف الأسري ضد الأطفال، وخاصة في دراسة دنان (2006)، ودراسة آل سعود (2005)، ودراسة (Lundgren, et al., 2001) استفاد الباحثان من المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة كدراسة الغصون (1992).
- أكدت الدراسات وجود أنماط متعددة للعنف الأسري ضد الأطفال كدراسة آل رشود (2000).
- استفاد الباحثان من الدراسات السابقة التوافق اللغوي والاصطلاحي على مفهوم العنف الأسري.
- استفاد الباحثان من الدراسات السابقة كأساس علمي لهذه الدراسة استندت عليه، في أهدافها، وفروضها كدراسة آل سعود (2005).

الطريقة والإجراءات:

فيما يلي وصف للطريقة والإجراءات التي اتبعها الباحثان في تحقيق أهداف الدراسة، حيث تضمن وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها، وأداة الدراسة وطرق التحقق من صدقها وثباتها، ومتغيرات الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي استخدمها الباحثان في الإجابة عن أسئلة الدراسة.

إجراءات الدراسة: من أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة، تم تطبيق مجموعة من الإجراءات التي يمكن تلخيصها بما يلي:

1. تحديد الهدف من الدراسة: حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع العنف الأسري ضد الأطفال في المجتمع الأردني من وجهة نظر الأطفال أنفسهم.
2. بناء الأداة: قام الباحثان بالاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة،

والمقاييس، وأدوات واستبانات تتعلق بموضوع الدراسة، وقام الباحثان بإعداد قائمة أولية لمعرفة واقع العنف الأسري ضد الأطفال في المجتمع الأردني من وجهة نظر الأطفال أنفسهم.

3. تم إعداد الأداة في صورتها الأولية من خلال تحديد الفقرات المناسبة، تم عرض الأداة على المحكمين من ذوي الاختصاص لقياس صدقها الظاهري، وتعديل المطلوب من المحكمين حول المحاور والفقرات.

4. الأداة بعد التحكيم: تم إسقاط بعض الفقرات، وحذف البعض منها، وتعديل بعضها، وتكونت الأداة من (21) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، وهي: المجال الأول: النفسي (1–7)، ويضم (7) فقرات، المجال الثاني: الجسدي (8–14)، وتضم (7) فقرات، المجال الثالث: الاجتماعي (15–21)، ويضم (7) فقرات.

5. تم الحصول على كتاب لتسهيل مهمة الباحثين من وزارة التربية والتعليم موجه إلى مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، لإجراء الدراسة وتوزيع الاستبانة وجمعها.

6. تم توزيع الاستبانة على العينة الاستطلاعية للتأكد من صدق البناء والثبات.

7. تم توزيع (650) استبانه، تم استرداد (633) منها، وعند اطلاع الباحثين على الاستبانات، لاحظا أن هناك خمس استبانات غير مكتملة الإجابة عنها تم إسقاطها، وخضعت (627) استبانه للتحليلات الإحصائية.

8. تم جمع الاستبانات وتصنيفها، وتفريغ بياناتها وتحليل النتائج باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، وعرض ومناقشة النتائج، واستخلاص النتائج النهائية والتوصيات.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع أطفال المدارس الأساسية من الصف السادس الأساسي، وحتى الصف العاشر الأساسي في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد في العام الدراسي (2012–2013).

عينة الدراسة: تم أخذ عينة قوامها (627) طفلاً من الأطفال، حيث يتم اختيارها بالطريقة العشوائية المتيسرة من مجتمع الدراسة، والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس.

جدول (1) توزيع عينة الدراسة بحسب متغير الجنس

المستوى/الفئة	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	303	%48.33
أنثى	324	%51.67
المجموع	627	%100.00

أداة الدراسة:

قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة، حيث اشتملت على (21) فقرة، توزعت بالتساوي على ثلاثة مجالات: مجال العنف النفسي، ومجال العنف الجسدي، ومجال العنف الاجتماعي، وتم إعداد الأداة بحيث يتمكن الأطفال من تحديد درجة العنف الذي يتعرضون له من قبل الوالدين والأسرة، وذلك على مقياس ليكرت (Likert) المكون من خمس درجات للموافقة أو عدمها مرتبة تنازلياً على النحو الآتي: كبيرة جداً (5) درجات، كبيرة (4) درجات، متوسطة (3) درجات، قليلة (2) درجتان، قليلة جداً (1) درجة واحدة.

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة، قام الباحثان بعرضها على لجنة من المحكمين وعددهم (11) محكماً من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية من تخصصات علم النفس، علم الاجتماع، القياس والتقويم، حيث تم الأخذ بملاحظاتهم واقتراحاتهم، وذلك عندما أجمع ستة محكمين على ذلك، فقد تم تعديل بعض الصياغات اللغوية لبعض الفقرات.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات الاستبانة، قام الباحثان بحساب معاملات الثبات لها، بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق للاستبانة على عينة مكونة من (42) طفلاً من غير عينة الدراسة، وبفارق زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بين (0.87 – 0.93) للمجالات، و(0.90) للأداة الكلية.

تصحيح الاستبانة:

تم استخدام مقياس خماسي التدريج على شاكلة مقياس ليكرت الخماسي على النحو التالي: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، وتم إعطاء التقديرات الرقمية التالية (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب لتقدير درجة تعرض الأطفال للعنف الأسري. وقد تم استخدام التدريج الإحصائي التالي لتوزيع المتوسطات الحسابية:

1.00 – 1.49	تعرض لعنف أسري بدرجة قليلة جداً	درجة قليلة
1.50 – 2.49	تعرض لعنف أسري بدرجة قليلة	
2.50 – 3.49	تعرض لعنف أسري بدرجة متوسطة	درجة متوسطة
3.50 – 4.49	تعرض لعنف أسري بدرجة كبيرة	درجة كبيرة
4.50 – 5.00	تعرض لعنف أسري بدرجة كبيرة جداً	

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً ـ المتغيرات الوسيطة:

1- الجنس: وله فئتان (ذكر، أنثى).

2- المستوى التعليمي للأب: (أمي، الثانوية فما دون، دبلوم، بكالوريوس فأعلى).

3- المستوى التعليمي للأم: (أمية، الثانوية فما دون، دبلوم، بكالوريوس فأعلى).

4- مكان السكن: وله ثلاثة مستويات: (مدينة، قرية، مخيم).

ثانياً. المتغير التابع: واقع العنف الأسري ضد الأطفال في المجتمع الأردني، والذي يعبر عنها بالمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على مجالات وفقرات الاستبانة.

التحليلات الإحصائية: استخدم الباحثين التحليلات الإحصائية الآتية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

2- اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA).

3- اختبار تحليل التباين الرباعي (Four -Way-ANOVA).

4- اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية: حيث يستخدم هذا الاختبار للمقارنات المركبة (أكثر من متوسطين)، ولحجوم العينات المتساوية وغير المتساوية.

عرض النتائج ومناقشتها: فيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها، بعد أن قام الباحثان بجمع البيانات بواسطة أداة الدراسة «استبانة واقع العنف الأسري ضد الأطفال في المجتمع الأردني من وجهة نظرهم»، وقاما بعرضها وفقاً لأسئلة الدراسة.

أولاً. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: «ما واقع العنف الأسري ضد الأطفال في المجتمع الأردني من وجهة نظرهم؟»

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع العنف الأسري ضد الأطفال في المجتمع الأردني، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (2).

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة واقع العنف الأسري ضد الأطفال في المجتمع الأردني على مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التعرض للعنف
3	المجال الاجتماعي	3.87	0.29	الأولى	كبيرة
2	المجال الجسدي	3.83	0.31	الثانية	كبيرة
1	المجال النفسي	3.57	0.43	الثالثة	كبيرة
	الأداة الكلية	3.76	0.21	-	كبيرة

* الدرجة العظمى من (5).

يبين الجدول رقم (2) أن مجال العنف الاجتماعي قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.87)، وانحراف معياري (0.29)، وجاء مجال العنف الجسدي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.83)، وانحراف معياري (0.31)، بينما جاء مجال العنف النفسي في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.57)، وانحراف معياري (0.43)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة ممارسة العنف الأسري ضد الأطفال (3.76) بانحراف معياري (0.21)، وهو يقابل التقدير درجة تعرض للعنف كبيرة.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات الدراسة، حيث كانت على النحو الآتي:

أ - المجال الأول: المجال النفسي: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (3).

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المجال النفسي مرتبة تنازلياً

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التعرض للعنف
4	من آثار العنف الأسري ضعف الثقة بالنفس والشعور بالإحباط والقلق	3.86	0.86	كبيرة
1	يعتبر الآباء ممارسة العنف ضد أبنائهم وسيلة من وسائل التربية التقليدية الصحية	3.82	0.76	كبيرة
5	أعتقد أن الآباء يمارسون العنف ضد أبنائهم نتيجة ضعف الشخصية والنقصان في رباطة الجأش	3.64	0.82	كبيرة
3	العنف اللفظي أكثر تأثيراً على الأطفال من العنف الجسدي	3.54	0.67	كبيرة
7	تساعد بعض وسائل الإعلام في ممارسة العنف الأسرة	3.49	0.74	متوسطة
6	أعتقد أن الأبناء الذين يمارس عليهم العنف الأسري سيمارسون العنف ضد أبنائهم في المستقبل	3.37	0.86	متوسطة
2	من أسباب ممارسة العنف الأسري تصريف الطاقة الداخلية العدوانية وإطلاقها حتى يشعر الفرد بالراحة	3.24	0.97	متوسطة
	المجال ككل	3.57	0.43	كبيرة

* الدرجة العظمى من (5).

يبين الجدول رقم (3) أن الفقرة رقم (4)، والتي نصت على «من آثار العنف الأسري ضعف الثقة بالنفس والشعور بالإحباط والقلق» قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.86)، وانحراف معياري (0.86)، وجاءت الفقرة رقم (1) والتي كان نصها "يعتبر الآباء ممارسة العنف ضد أبنائهم وسيلة من وسائل التربية التقليدية الصحية" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.82) وانحراف معياري (0.76)، بينما احتلت الفقرة رقم (2)، والتي نصت على "من أسباب ممارسة العنف الأسري تصريف الطاقة الداخلية العدوانية وإطلاقها حتى يشعر الفرد بالراحة" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.24)، وانحراف معياري (0.97)، وقد

بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.57)، وانحراف معياري (0.43)، وهو يقابل التقدير درجة عنف كبيرة.

ب - المجال الثاني: المجال الجسدي: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (4).

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المجال الجسدي مرتبة تنازلياً

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التعرض للعنف
10	أعتقد أن قوانين حماية الأسرة غير فعالة في الحد من العنف الجسدي ضد الأبناء	4.27	0.86	كبيرة
11	يتعرض الأطفال بشكل عام لأنواع العنف الجسدي بشكل مستمر أكثر من غيرهم من أفراد الأسرة	4.22	0.76	كبيرة
8	أصبح العنف الجسدي وسيلة من وسائل العقوبة والقلق والتأديب	3.87	0.83	كبيرة
14	يكون الضرب هو أول وسيلة لعقاب الأطفال من قبل والديهم	3.78	0.68	كبيرة
9	يمارس الآباء العنف ضد أبنائهم عن طريق الضرب على الوجه	3.76	0.81	كبيرة
12	يتعرض زملائي للعقاب بواسطة آلات حادة من قبل والديهم	3.66	0.74	كبيرة
13	يقوم الوالدان باستخدام الضرب بالأيدي أو الأرجل بهدف تربية أبنائهم	3.25	0.79	كبيرة
	المجال ككل	3.83	0.31	كبيرة

* الدرجة العظمى من (5).

يبين الجدول رقم (4) أن الفقرة رقم (10)، والتي نصت على «أعتقد أن قوانين حماية الأسرة غير فعالة في الحد من العنف الجسدي ضد الأبناء» قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.27) وانحراف معياري (0.86)، وجاءت الفقرة رقم (11)، والتي كان نصها «يتعرض الأطفال بشكل عام لأنواع العنف الجسدي بشكل مستمر أكثر من غيرهم من أفراد الأسرة» بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.22) وانحراف معياري (0.76)، بينما احتلت الفقرة رقم (13) والتي نصت على "يقوم الوالدان باستخدام الضرب بالأيدي أو الأرجل بهدف تربية أبنائهم" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.25)، وانحراف معياري (0.79)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.83)، وانحراف معياري (0.31)، وهو يقابل تقدير درجة عنف كبيرة.

ج - المجال الثالث: المجال الاجتماعي: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (5).

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المجال الاجتماعي مرتبة تنازلياً

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التعرض للعنف
19	عدد أفراد العائلة سبب في ممارسة العنف الأسري ضد الأبناء	3.99	0.73	كبيرة
17	احتمالات السلوك العدواني في الأسرة تتركز على الأطفال كأكثر فئة مستهدفة	3.97	0.82	كبيرة
20	المشكلات الأسرية كالطلاق والانفصال أو الخلافات الزوجية أو موت أحد أفراد الأسرة سبب في العنف الأسري ضد الأبناء	3.96	0.58	كبيرة
15	التنشئة الأسرية القائمة على الردع والذم والاستفزاز تخلق الروح العدوانية لدى الأبناء	3.94	0.68	كبيرة
16	السلوك العدواني متعلم ومكتسب من البيئة	3.91	0.79	كبيرة
21	يؤدي ممارسة العنف الأسري ضد الأبناء إلى انهيار الجو الأسري واضطراب الروابط الاجتماعية بينهم	3.84	0.69	كبيرة
18	ينشأ العنف الأسري ضد الأبناء من الفجوة الثقافية بين الآباء والأبناء	3.48	0.66	متوسطة
	المجال ككل	3.87	0.29	كبيرة

* الدرجة العظمى من (5).

يبين الجدول رقم (5) أن الفقرة رقم (19)، والتي نصت على أن «عدد أفراد العائلة سبب في ممارسة العنف الأسري ضد الأبناء» قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.99)، وانحراف معياري (0.73)، وجاءت الفقرة رقم (17)، والتي كان نصها «احتمالات السلوك العدواني في الأسرة تتركز على الأطفال كأكثر فئة مستهدفة» بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.97)، وانحراف معياري (0.82)، بينما احتلت الفقرة رقم (18) والتي نصت على: «ينشأ العنف الأسري ضد الأبناء من الفجوة الثقافية بين الآباء والأبناء» المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.48)، وانحراف معياري (0.66)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.87)، وانحراف معياري (0.29)، وهو يقابل تقدير درجة عنف كبيرة.

ثانياً - النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين واقع العنف الأسري ضد الأطفال في المجتمع الأردني من وجهة نظرهم، تبعاً لاختلاف الجنس، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم، ومكان السكن؟».

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لواقع العنف الأسري ضد الأطفال في المجتمع الأردني من وجهة نظرهم، حسب متغيرات الدراسة، حيث كانت على النحو الآتي:

أ - حسب متغير الجنس:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع العنف الأسري ضد الأطفال في المجتمع الأردني من وجهة نظرهم بحسب متغير الجنس

المجال	ذكر		أنثى	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال النفسي	2.43	0.51	3.69	0.39
المجال الجسدي	3.51	0.46	3.97	0.57
المجال الاجتماعي	3.49	0.41	4.08	0.28
الأداة ككل	3.14	0.29	3.91	0.16

ب - حسب متغير مستوى تعليم الأب:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع العنف الأسري ضد الأطفال في المجتمع الأردني من وجهة نظرهم بحسب متغير مستوى تعليم الأب

المجال	أمي		ثانوية فما دون		دبلوم		بكالوريوس فأعلى	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال النفسي	3.97	0.40	3.87	0.37	3.81	0.39	3.27	0.35
المجال الجسدي	4.02	0.51	3.98	0.46	3.76	0.50	3.34	0.32
المجال الاجتماعي	4.03	0.42	3.89	0.33	3.75	0.38	3.37	0.30
الأداة ككل	4.01	0.25	3.91	0.29	3.76	0.33	3.33	0.21

ج - حسب متغير مستوى تعليم الأم:

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع العنف الأسري ضد الأطفال في المجتمع الأردني من وجهة نظرهم بحسب متغير مستوى تعليم الأم

المجال	أمية		ثانوية فما دون		دبلوم		بكالوريوس فأعلى	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال النفسي	3.69	0.44	3.65	0.39	3.60	0.57	3.51	0.38
المجال الجسدي	3.89	0.48	3.80	0.56	3.78	0.42	3.72	0.34
المجال الاجتماعي	3.94	0.54	3.86	0.49	3.80	0.41	3.76	0.41
الأداة ككل	3.84	0.33	3.77	0.35	3.73	0.28	3.66	0.24

د ـ حسب متغير مكان السكن:

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع العنف الأسري ضد الأطفال في المجتمع الأردني من وجهة نظرهم بحسب متغير مكان السكن

المجال	قرية		مدينة		مخيم	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال النفسي	3.78	0.48	3.44	0.41	3.83	0.45
المجال الجسدي	3.97	0.53	3.42	0.47	3.89	0.34
المجال الاجتماعي	3.94	0.52	3.61	0.44	3.84	0.36
الأداة ككل	3.90	0.33	3.56	0.28	3.85	0.24

يتبين من الجداول أرقام (6، 7، 8، 9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة حسب متغيراتها، ولمعرفة مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد، والجدول رقم (10) يبين ذلك:

جدول (10) نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة بحسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	المجالات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس هوتلنغ = 0.059 ح = 0.000	المجال النفسي	8.325	1	8.325	15.857	0.001*
	المجال الجسدي	6.548	1	6.548	11.468	0.001*
	المجال الاجتماعي	5.685	1	5.685	10.225	0.001*
تعليم الأب ولكس لمبدا = 0.778 ح = 0.000	المجال النفسي	18.655	3	6.218	11.844	0.001*
	المجال الجسدي	19.601	3	6.534	11.442	0.001*
	المجال الاجتماعي	20.143	3	6.714	12.076	0.001*
تعليم الأم ولكس لمبدا = 0.778 ح = 0.000	المجال النفسي	2.317	3	0.772	1.471	0.211
	المجال الجسدي	2.508	3	0.836	1.464	0.215
	المجال الاجتماعي	2.119	3	0.706	1.270	0.257
مكان السكن ولكس لمبدا = 0.778 ح = 0.000	المجال النفسي	6.847	2	3.424	6.521	0.006*
	المجال الجسدي	6.598	2	3.299	5.778	0.009*
	المجال الاجتماعي	7.265	2	3.633	6.533	0.005*
الخطأ	المجال النفسي	324.124	617	0.525		
	المجال الجسدي	352.217	617	0.571		
	المجال الاجتماعي	8.325	617	8.325		
الكلي	المجال النفسي	638.577	626			
	المجال الجسدي	648.662	626			
	المجال الاجتماعي	682.619	626			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05).

يبين الجدول رقم (10):

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع المجالات تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح تقديرات الإناث.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع المجالات، تعزى لمتغير تعليم الأب، ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كما هو موضح في الجدول رقم (11).

جدول (11) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة بحسب متغير تعليم الأب

المجال	تعليم الأب		أمي	ثانوية فما دون	دبلوم	بكالوريوس فأعلى
		المتوسط الحسابي	3.97	3.87	3.81	3.27
المجال النفسي	أمي	3.97		0.10	0.16	0.70*
	ثانوية فما دون	3.87			0.06	0.60*
	دبلوم	3.81				0.54*
المجال	تعليم الأب		أمي	ثانوية فما دون	دبلوم	بكالوريوس فأعلى
		المتوسط الحسابي	4.02	3.98	3.76	3.34
المجال الجسدي	أمي	4.02		0.04	0.26	0.68*
	ثانوية فما دون	3.98			0.22	0.64*
	دبلوم	3.76				0.42*
المجال	تعليم الأب		أمي	ثانوية فما دون	دبلوم	بكالوريوس فأعلى
		المتوسط الحسابي	4.03	3.89	3.75	3.37
المجال الاجتماعي	أمي	4.03		0.14	0.28	0.66*
	ثانوية فما دون	3.89				0.52*
	دبلوم	3.75				0.38*

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05).

يبين الجدول رقم (11) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات ذوي تعليم العلمي (أمي، وثانوية فما دون، ودبلوم) من جهة، ومتوسط تقديرات ذوي تعليم (بكالوريوس فأعلى) من جهة ثانية، وذلك لصالح تقديرات ذوي تعليم (بكالوريوس فأعلى).

3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة، عند جميع المجالات تعزى لمتغير تعليم الأم.

4. وجـود فروق ذات دلالـة إحصائية بين متوسـط تقديرات أفراد عينة الدراسـة، عند جميع المجالات تعزى لمتغير مكان السكن، ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كما هو موضح في الجدول رقم (12).

جدول (12) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة بحسب متغير مكان السكن

المجال	مكان السكن		قرية	مدينة	مخيم
		المتوسط الحسابي	3.78	3.44	3.83
المجال النفسي	قرية	3.78		0.34*	0.05
	مدينة	3.44			0.39*
المجال	مكان السكن		قرية	مدينة	مخيم
		المتوسط الحسابي	3.97	3.42	3.89
المجال الجسدي	قرية	3.97		0.55*	0.08
	مدينة	3.42			0.47*
المجال	مكان السكن		قرية	مدينة	مخيم
		المتوسط الحسابي	3.94	3.61	3.84
المجال الاجتماعي	قرية	3.94		0.33	0.10
	مدينة	3.61			0.23*

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05).

يبـين الجدول رقم (12) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسـط تقديرات ذوي مكان السـكن (مدينة) من جهة، ومتوسـط تقديرات ذوي مكان السـكن (قرية، ومخيم) من جهة ثانية، وذلك لصالح تقديرات ذوي مكان السكن (قرية، ومخيم).

كما تم إجراء اختبار تحليل التباين الرباعي للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على الأداة الكلية حسب متغيرات الدراسة، حيث كانت النتائج، كما هي موضحة في الجدول رقم (13).

جدول (13) اختبار تحليل التباين الرباعي للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة ككل بحسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	الدلالة الإحصائية
الجنس	10.009	1	10.009	12.622	0.001*
مستوى تعليم الأب	22.624	3	7.541	9.510	0.001*
مستوى تعليم الأم	3.242	3	1.081	1.363	0.234
مكان السكن	9.375	2	4.688	5.911	0.008*
الخطأ	489.277	617	0.793		
الكلي	15840.07	626			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05).

يبين الجدول رقم (13) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة عند متغير الجنس، وذلك لصالح تقديرات الإناث، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى وجود التمييز بين الذكور والإناث، ويعتبر ذلك عنفاً وذلك لميل الآباء والأمهات إلى جنس المولود، وينعكس ذلك على تفكير الوالدان بمستقبل البنت أكثر من الابن الذكر، وتشكل عليهم عائقاً في اتباع وسائل التربية وتأمين زواجهنّ مستقبلاً وإمكانية تعليمهنّ، وكذلك الكراهية التي تظهر من قبل الأمهات اتجاههنّ، وإظهار نوع التسلط الذكوري من الوالدين والإخوة عليهنّ مما يؤدي في المستقبل مأسسة ما يسمى بالكراهية بين الاخوه، وكراهية الأخ للأخت، وحرمانهنّ من حقهنّ في الإرث والتعليم، ونظرة المجتمع للإناث في دورهنّ فقط للتزاوج والتكاثر، مما يعرضهنّ للإيذاء البدني والجسمي والنفسي، وأن الكثير من أولياء الأمور يتشكل لديهم قوة حب السيطرة تجاه الإناث كونهن الأضعف في الأسرة، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Hart & Bennett, 2009)، ونتائج دراسة (Lampi, 2005)، وتختلف مع نتائج دراسة آل رشود (2000).

وهناك فروق دالة إحصائياً عند متغير مستوى تعليم الأب لصالح تقديرات ذوي تعليم بكالوريوس فأعلى، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى كون أولياء الأمور الذين يتدرجون في السلم التعليمي يمتلكون مخزوناً معرفياً، وأساليب تربوية متنوعة في التعامل مع الأبناء الذكور والإناث، وخاصة في تنشئتهم تنشئة سليمة وصحيحة تربوياً، وفكرياً، ونفسياً، وصحياً، ويمتلكون مهارات حسن انتقاء الألفاظ تجاه الأبناء ومعارف تمكنهم من تصريف شؤونهم الحياتية اليومية، وإمكانية التجاوز عن الأخطاء التي يرتكبونها أمامهم واتجاه الآخرين، مدركين أن الأخطاء التي يرتكبونها قد يتعلمون منها لتعكس لهم الأفعال الطيبة مستقبلاً، ويتشكل لديهم معرفة توطيد العلاقات الأسرية بين أفراد الأسرة نظراً لدور المساقات، والمواد التي درسوها في الجامعة، وعكست عليهم طرق وفنون التعامل مع الآخرين من الآباء الأقل تحصيلاً علمياً، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Fredric & Fredjr, 2006)، وتختلف مع نتائج دراسة آل سعود (2005).

وعدم وجود فروق تعزى لمستوى تعليم الأم، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الأمهات المتعلمات يظهر عندهن توافق أسرى مما يؤدي إلى بناء أسرة أكثر استقراراً ومودة وألفة بين أفراد الأسرة، ولديهنّ نظرة إيجابية مساوية بين الأبناء الذكور والإناث، وخاصة عند التعامل مع الأبناء من نوع الإناث، مما يسهم في تحقيق الاستقرار الأسري وتوفير البناء العاطفي والانفعالي والنفسي والجسمي تجاه الأبناء، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Fredric & Fredjr, 2006)، وتختلف مع نتائج دراسة (Lampie, 2005).

ووجود فروق تعزى لمتغير مكان السكن وذلك لصالح تقديرات ذوي مكان السكن (قرية، ومخيم)، ويعزو الباحثان هذه النتيجة كون الأسر التي تقطن في القرى والمخيمات أكثر التزاماً من الأسر التي تعيش في المدن علماً أن الأسر التي تعيش في القرى والمخيمات تربطهم علاقة القرابة، وتظهر بينهم الألفة، ويمتازون بالمحافظة والتمسك بالأعراف والتقاليد والتعاليم الدينية، بينما نجد معظم الأسر في المدن عبارة عن تجمعات متباينة وأسر مختلفة الطباع والمزاج في اتباع نوع معين من أساليب التربية مع الأبناء، أما الأسر القروية فهي الأكثر محافظة، وتمتاز بالترابط الأسري فيما بينهم، ومن ثَمَّ ينعكس إيجاباً على تنشئة الأبناء (ذكور وإناث)،

وقد يكونون في بعض الأحيان اتباع موروث الآباء في تربية الأبناء ومدى حبهم للذكور على الإناث وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Lundgren, et al. , 2001) وتختلف مع نتائج دراسة سعيد (1998).

التوصيات:

بعد عرض نتائج الدراسة ومناقشتها، يوصي الباحثان بالتوصيات الآتية:

1. ضرورة توفير الحاجات الأساسية للأبناء من توفير الغذاء الصحي المتوازن، والسكن المناسب، والملابس المناسبة، والتعليم المناسب لتهيئة الفرصة أمام الأبناء للإنجاز والتحصيل.
2. ضرورة اختيار الأزواج بناء على التوافق الزواجي بين الأبوين، مما ينعكس عليهم في الاستقرار النفسي الزواجي، والإنجاب المنظم من الأبناء واتباع الأساليب التربوية الحديثة والمناسبة.
3. ضرورة توفير الأجواء الأسرية التي يسودها المحبة والتفاهم والاحترام، وعدم التمييز بين الأبناء ذكور وإناث.
4. ضرورة توفير وسائل الثقافة المختلفة في المنزل وتشجيع الأبناء على الاستفادة من أوقات الفراغ لديهم، وتنمية مواهبهم في المجالات المناسبة لهم.
5. معاملة الأبناء معاملة ديمقراطية ومعرفة احتياجاتهم، واستخدام أسلوب الحوار الإيجابي معهم وترك الحرية لهم للتعبير عن أنفسهم بصورة صحيحة والعمل بكل الوسائل وتوظيف الحوار والمناقشة الهادفة محل الأساليب التسلطية والعنف.
6. مراعاة الوالدين للفروق بين الأبناء من جميع النواحي.

المراجع

أولاً - المراجع العربية:

ابن منظور (1992). *لسان العرب*. بيروت: لبنان، دار العياد.

أبو الوفاء، محمد (2000). *العنف داخل الأسرة بين الوقاية والتجريم والعقاب في الفقه الإسلامي والقانون الجنائي*. الإسكندرية: مصر، دار الجامعة الجديد للنشر.

آل سعود، منيرة بنت عبد الرحمن (2005). *إيذاء الأطفال، أسبابه، وأنواعه وخصائص المتعرضين له*، الرياض: جامعة نايف العربية للعوم الأمنية.

آل رشود، سعد محمد (2000). *اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف، دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، مكتبة الملك فهد.

الأمم المتحدة (2011). *حقوق الإنسان: مجموعة صكوك دولية*. نيويورك: منشورات الأمم المتحدة، 267–280.

البصري، حيدر (2001). *العنف الأسري "الدوافع والحلول"*. بيروت: لبنان، دار المحبة البيضاء.

بركات، مطاع (1994). *الخبرات العدوانية في الأسرة*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، روسيا الاتحادية: جامعة آدم ميتسكيفيتش.

حلمي، إجلال (1999). *العنف الأسري*. القاهرة: مصر، دار قباء.

الحوشاني، علي عبد الله (2002). *الخصائص الاجتماعية لضحايا جرائم العنف بمدينه الرياض*. رسالة ماجستير غير منشوره، الرياض: كلية الآداب، جامعة الملك سعود.

حجازي، مصطفى (1994). التخطيط الاجتماعي لرصد وتلبية احتياجات الأسرة بين الأسس العلمية والتطبيقات العملية. بحث منشور في *سلسلة الدراسات الاجتماعية والعمالية*. المنامة: البحرين، المكتب التنفيذي لمجلس وزراء الشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي، العدد 27، 15–28.

حلمي، ناهد عباس (2001). العلاقة بين استخدام أساليب العلاج المعرفي في خدمة الفرد وزيادة تقدير الذات والإحساس بالكافية الشخصية لدى الأطفال في المؤسسات الإيوائية. القاهرة: بحث منشور في *مجلة الخدمة الاجتماعية*، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية، العدد (7)، 1–20.

دنان، لونة عبد الله (2006). *العنف اللفظي" الإساءة اللفظية" تجاه الأطفال من قبل الوالد وعلاقته ببعض المتغيرات المتعلقة بالأسرة*. رسالة ماجستير غير منشوره، الخرطوم: السودان، جامعة أم درمان.

السالم، عبير (2001). *فعالية برنامج تدريبي في مهارات توجيه سلوك الأطفال على أداء عينة من معلمات الروضة بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشوره، الرياض: جامعة الملك سعود.

سعيد، حمادة عبد السلام (1998). *عوامل انتشار العنف في المدارس*. رسالة ماجستير غير منشوره، معهد الدراسات والبحوث، القاهرة: جامعة القاهرة.

السعيد، حمزة (2003). العنف ضد الأطفال: حدوده وانعكاساته. حلب: سورية، *مجلة* جيش الشعب، العدد (1925)، 42–65.

سيفر، سال (2002). *كيف تكون قدوة حسنة لأبنائك*، حلب: سوريا، دار القلم للنشر.

الطويل، سلوى عبد الحميد (1994). اتجاهات المرأة المصرية المتعلمة نحو ظاهرة العنف السياسي، دراسة ميدانية لبعض العاملات المؤهلات تأهيلا عالياً. جامعة الأزهر، كلية الدراسات الإنسانية، *مجلة القاهرة للخدمة الاجتماعية*، 5، 48–64.

عاقل، فاخر (2000). العصا لمن عصا. *مجلة العربي*. الكويت: العدد (8). 40–64.

العقاد، عصام عبد اللطيف (2001). *سيكولوجية العدوانية وترويضها، منحنى علاجي معرفي جديد*. القاهرة: دار الغريب، مصر.

عبد الرحمن، محمد السيد (2000). *علم الأمراض النفسية والعقلية*. القاهرة: مصر، دار قباء.

عطوة، ميساء (2004). *العنف الأسري ضد الطفل*. بيروت: لبنان، دار الخير.

الغصون، منيرة صالح (1992). *السلوك العدواني لدى أطفال ما قبل المدرسة وعلاقته بأساليب التنشئة الوالدية والذكاء بمدينة الرياض*. رسالة دكتوراه غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية.

فداوي، إبراهيم زكي (1998). رؤية ديموجرافية لظاهرة العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة عشوائية، دراسة تطبيقية بمدينه المنيا. الجزء الثالث، جامعة الأزهر، *بحوث المؤتمر الدولي، العلوم الاجتماعية ودورها في مكافحة جرائم العنف والتطرف في المجتمعات الإسلامية*، العدد (7)، 25–46.

قناوي، هدى (1991). *الطفل: تنشئته وحاجاته*. القاهرة: مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.

القبانجي، علاء الدين (2001). العنف (السيكولوجية والعلاج). *مجلة النبأ*، العدد (47)، 60–80.

الكساب، علي عبد الكريم؛ العودات، ميسر؛ الطوالبة، هادي (2011). مدى تضمين مفاهيم حقوق الطفل في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، الكويت: *مجلة الطفولة العربية*، المجلد (13)، العدد (50)، 231–246.

نادر، نجوى (1998). *معاملة الوالدين وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي في مرحلة التعليم الابتدائي*. رسالة ماجستير غير منشورة، سوريا: جامعة دمشق.

ثانياً ـ المراجع الأجنبية:

Hart, S. N. & Bennett, S. (2009). *The Need a General Comment for Article* **19** *of the UN Convention on the Rights of the child:* **Toward. Johnson.**

Larsson, K. (2007). *En studie om kvinnor, vald I nara relationer och symtom pa fysisk och psykisk ohalsa***. Avhandligar från orebro Universitet. (orebro)**

Lundgren, H., Eva, E. & Slagen, D. (2001). Mans våld mot kvinnor i gemställdaSverige en omfångsundersokning. *Brottoffer myndigheten. Uppsala universitet***. Tryck: Åstrom tryckeri AB, (Umea) n approaches in the psychological Therapies, 163-186.**

Johnson, S. & Brown, J. (2008). Childrearing and Child Participation in Jamaican Families Journal Articles. *International Journal of Early Years Education, 16* **(1), 31-40.**

Etherton, M. & Munier, A. (2006). Child right theatre for development in rural Bangladesh: A Case study. *Research in Drama Education, 11* **(2) 175-183.**

Anton, F. (2000). *The pastoral counseling of families in which child abuse occurs. A narrative family therapeutic perspective***. Ph. D. Dissertation. University of Pretoria, South Africa.**

Fredric, L., & Fredjr, A. (2006). *Intensive family based services program. Preventing and improving mechanism in children abused and neglected through PCTT,* **self-management skills, and intensive child play counseling, Edd, Nova, Southwestern University.**

Lampie, G. (2005). Child abuse and neglect: A practical guide for professional school counselors, *Professional School counseling, 8***, (3), 175-193.**

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 التعلُّم مرئياً وملموساً: الأطفال - في مواقف التعلُّم - 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/ عبدالباقي عبدالله النوري

المجلة التربوية

مجلة فصلية، تخصصية، محكّمة

تصدر عن مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت

رئيس التحرير: أ. د. عبدالله محمد الشيخ

تنشر:

- 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: ثلاثة 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: ٢٤٨٤٦٨٤٣ (داخلي ٤٤٠٣ - ٤٤٠٩) - مباشر: ٢٤٨٤٧٩٦١ - فاكس: ٢٤٨٣٧٧٩٤

E-mail: joe@ku.edu.kw

فاعلية برنامج تدريبي مستند للنظرية المعرفية الاجتماعية والثقافية لتشكيل الهوية في تطوير الوعي الذاتي والمفاهيم السياسية لدى طالبات الصف الخامس في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن

أ. د. يوسف محمود قطامي د. منال محمد صدر
قسم علم النفس التربوي. كلية العلوم التربوية
الجامعة الأردنية، الأردن

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مستند للنظرية المعرفية الاجتماعية والثقافية لتشكيل الهوية، وأثر ذلك في تنمية الوعي الذاتي، والمفاهيم السياسية لدى طالبات الصف الخامس في مدارس وكالة الغوث، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء برنامج تدريبي ومقياسين: مقياس الوعي الذاتي ومقياس المفاهيم السياسية، وتكونت عينة الدراسة من (67) طالبة من طالبات الصف الخامس الأساسي في مدرسة إناث البقعة الإعدادية الثالثة، وزعن إلى مجموعتين تجريبية، وضابطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الوعي الذاتي ككل لصالح المجموعة التجريبية، وكشفت النتائج أيضاعن وجود فروق ذات دلالة على مقياس المفاهيم السياسية ككل لصالح المجموعة التجريبية، وبناءً على نتائج الدراسة الحالية، تم تقديم عدد من التوصيات أهمها إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث في تشكيل الهوية المعرفية الاجتماعية وتناول علاقتها بمتغيرات أخرى.

The Effectiveness of a Training Program Based on Social and Cultural Cognitive Theory in Identity Formation of the Development of Self-Awareness and Political Concepts for the Fifth Grade Students in UNRWA Schools in Jordan

Yusuf M. Qatami **Manal M. Sader**
Dept. of Educational Psychology – Faculty of Education
Amman University, Jordan

Abstract

This study aimed at identifying the effectiveness of a training program based on social and cultural cognitive theory in identity formation and its impact on the development of self-awareness and political concept for the fifth grade students in UNRWA schools in Jordan.

To achieve the study's purposes, a training program was built and two scales were designed to measure self-awareness, and political concepts domains. The study's sample consisted of (67) female students from fifth grade in the third preparatory Baqaa - females school, and distributed into two groups; an experimental and control group. The study's results showed that there were statistical differences on the self-awareness scale as whole in favour of the experimental group, the results revealed statistical differences on the political concepts scale as a whole in favour of the experimental group, According to these results a number of recommendations has been presented, such as conducting more studies and researches that investigate the variables of social cognitive identity formation and self-awareness in relation to other variables.

مقدمة:

شغلت جوانب النمو الإنساني، وطرق تعلمه، العديد من الفلاسفة والعلماء على مر الأزمان، وبذلك ظهرت العديد من المدارس والاتجاهات التي تفسر طبيعة النمو الإنساني وفهمه، وكيفية تعلمه، ويعزى هذا التعدد إلى الطبيعة الإنسانية والعوامل المؤثرة فيها والسياقات التفاعلية التاريخية، والاجتماعية الثقافية، التي يمر بها الإنسان، والتي تبرز بدورها تميزه عن الآخرين، وتسهم في تشكيل هويته ووعيه بذاته، وفهمه للعالم من حوله.

وقد شكل مفهوم الهوية المعرفية الاجتماعية والثقافية موضوعاً هاماً للبحث على مر العصور، حيث يعتبر مفهوم الهوية من المفاهيم القديمة الحديثة التي اهتم بدراستها العديد من المنظرين في علم النفس، وعلم الاجتماع، وشتى مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية، وفي العصر الحالي أصبحت إشكالية الهوية من القضايا المركزية، بسبب تداخلها مع العديد من جوانب النمو للفرد، وتتجلى أهميتها في مجال النمو الانفعالي والنفسي للطفل، ودورها في مساعدته على التكيف وتمثل العالم من حوله، ومن ثم البحث عن الإجابات للأسئلة المصيرية والوجودية التي تسهم في زيادة وعي الطفل بنفسه مثل: من أنا؟ ومن أكون؟ وكيف أتميز عن الآخرين؟ وما هي مبادئي وقيمي؟ وما الذي يجعل لأهدافي معنى؟ والتي يمكن اختصارها بفهم العالم وتمثله، وبذلك تتشكل الهوية، وتختلف من طفل لآخر ضمن السياق الثقافي والتاريخي له (Taylor, Adriana, Yazedjian & Gomez, 2004).

وتعدَ الهوية من أهم السمات المميزة للمجتمع، فهي التي تجسد الطموحات المستقبلية في المجتمع، وتبرز معالم التطور في سلوك الأفراد وإنجازاتهم في المجالات المختلفة، بل تنطوي على المبادئ والقيم التي تدفع الإنسان إلى تحقيق غايات معينة، كما أن الهوية ترتبط بالانتماء، فقد عرفها البعض بأنها مجموعة من السمات الثقافية التي تتصف بها جماعة من الناس في فترة زمنية معينة، والتي تولد الإحساس لدي الأفراد بالانتماء لشعب معين، والارتباط بوطن معين، والتعبير عن مشاعر الاعتزاز، والفخر بالشعب الذي ينتمي إليه هؤلاء الأفراد (كوزين، 2010).

وتستحق هوية الطفل المعرفية الاجتماعية والثقافية اهتماماً خاصاً في المواقف التعليمية؛ لأنها تتشكل من خلال خبرات المشاركة في الأنشطة التعليمية، وتعتبر هوية الطفل نوعاً من الهوية الوظيفية في سياقات التعلم التي تتوسط العمليات التي يقوم بها الفرد للوصول إلى معنى، ولذلك فإن كثيراً من الممارسين التربويين، والطلاب على جميع المستويات بحاجة إلى دعم وتوجيه للموارد المادية والرمزية التي تساعد الطفل على إدراكه لمفهوم هويته من خلال التجارب والخبرات الظاهرة.

كما تشير الهوية المعرفية الاجتماعية والثقافية إلى كيفية تفكير الأفراد بأنفسهم، وتشمل جميع جوانب الذات من المظهر الجسدي، والشخصية، والقدرات، والعمر، والجماعة التي ينتمي إليها الطفل، ويرتبط مفهوم الهوية الاجتماعية ارتباطاً وثيقاً بالمجموعة التي يعيش ضمنها الفرد، حيث يشير إلى الكيفية التي يقيم بها الطفل أهميته بالنسبة لإطار معين مثل الأسرة، وجماعة الرفاق، والمجتمع المحيط به، فالطفل بحاجة إلى فهم كينونته التي تمتد إلى ما هو أبعد

من والديه، وأن يشعر بأنه مقبول وموضع ترحيب من الآخرين (Siolta, 2013) .

ونرى أن نمو الطفل لا يمكن أن ينفصل عن السياق الثقافي والاجتماعي والتاريخي الذي أشار إليه فيجوتسكي(Vygotsky)، فالطفل كائن اجتماعي، وتحدد الثقافة التي يعيش فيها كُلٌّ من محتوى التفكير وعملياته الخاصة به، ويتبنى أدواره وفقاً للثقافة التي يعيش فيها، ويتأثر بالقيم السائدة بالمجتمع، وهذا يعني أن هوية الطفل تكون نتاجاً لتفاعله مع ثقافة المجتمع، والأفراد المحيطين به، والأدوات التي تسود ذلك المجتمع.

ويدرك الطفل العالم من خلال ثقافته الاجتماعية، والتاريخية، واللغوية التي تسهم في تنظيم عمليات التفكير لديه، فالثقافة، والقيم العائلية تلعب دوراً مهماً في نمو الهوية من خلال استخدام الأدوات المتوارثة في العائلة، ومن أهم هذه الأدوات اللغة، حيث تزيد الحوارات والنقاشات العائلية حول القيم، والعادات، والتقاليد، معرفة الطفل بتراثه الثقافي والاجتماعي، وتزداد لدى الطفل في عمر عشر سنوات الرغبة بمعرفة المزيد من المعلومات التفصيلية حول جماعته الثقافية والتاريخ الحقيقي لها، فالطفل في هذا العمر ينمي الإحساس بهوية المجموعة من خلال معرفته بالروابط بين الأسر، والمجتمع، مما يشعر الطفل بأنه مميز، وفريد من خلال سيرة حياته، وحياة أسرته من الخبرات،والتجارب التي مروا بها (Janus& Hopkins, 2012).

وتعتبر عملية التنشئة أمراً أساسياً في فهم الهوية، واكتساب المفاهيم السياسية، وتعتمد على مجموعة من العوامل مثل الأسرة والرفاق، والمعايير الثقافية، وهذه العوامل لها أهمية قصوى في تسليط الضوء على حقيقة عدم ثبات الهوية، وأن الطفل كائن اجتماعي بطبيعته يتأثر بالتفاعلات في إطار ثقافة معينة، وعليه فقد تتأثر الهوية بالخبرات والتجارب، وتكتسب المفاهيم السياسية أهمية خاصة لدى الطفل نظراً لما يعيشه من حالة تغيرات، وما يعانيه من محاولات لطمس هويته، ونمو المفاهيم السياسية لدى الطفل يتم من خلال الأسرة، والإعلام والبيئة المحيطة به، فَصلة الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة بالسياسة ليست مباشرة، وإنما تظهر عبر التفاعل العفوي مع الأطفال الآخرين، ومع الراشدين .

إن تشكيل هوية معرفية اجتماعية ثقافية إيجابية للطفل يتطلب إجراءات وممارسات واضحة المعالم تمكن الطفل من تطوير وعيه الذاتي وثقته بنفسه، وبناء علاقات آمنة مع الرفاق والأسرة، والتفاعل مع الآخرين بطريقة بناءة وإيجابية، وبذلك يرتبط الطفل مع مجتمعه ويتعلم المساهمة فيه، ويتعلم كيفية العيش بشكل مستقل مع الأشخاص الآخرين، وتنمية الشعور بالانتماء إلى الجماعات والمجتمعات، وفهم الحقوق والمسؤوليات اللازمة للمشاركة في المجتمع، وعندما يشعر الأطفال بالانتماء والفخر بأنفسهم وأقرانهم ومجتمعاتهم، تتطور لديهم القدرة على التعامل مع التحديات والصعوبات، مما يخلق أساساً هاماً للتعلم والنمو فالطفل يرى أنه قادر على التعلم وتطوير قدرات ، واهتمامات من خلال وعيه بنقاط قوته، وقدراته، وأنماط تعلمه وإمكانية مشاركة هذه المهارات مع الآخرين (Aistear, 2013).

وتعتبر مرحلة الطفولة المتأخرة مرحلة تتسم بالهدوء والثبات الانفعالي، وهي مرحلة مهمة لتشكيل الهوية، إذ تسير انفعالات الطفل فيها نحو الاستقرار النسبي،

وتتسم سلوكاته بالهدوء الانفعالي، ودخول الطفل في الطفولة المتأخرة هو بمثابة نقطة تحول وتغير كبيرة حيث تتسع الدوائر المعرفية والاجتماعية له، وتزداد المتطلبات الاجتماعية، ومتطلبات التخطيط والتوجه نحو الإنجاز، فالطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة مدفوع للإنجاز، وتزداد مسؤوليته عن نتائج أفعاله، وتحوله من مستقبل إلى مبادر ،وفاعل لتحقيق أهداف الإنجاز، والتحصيل، والمرغوبية الاجتماعية، وهذا يتطلب منه التخطيط، والتوجه، والكشف عن قدراته واستعداداته، وتحديد ما يمكن أن ينجح فيه من دراسة أو مهنة (قطامي، «أ» 2014).

كما أن مرحلة الطفولة المتأخرة من أهم مراحل التطبيع الاجتماعي، وتطوير المفاهيم، فالطفل في هذه المرحلة تزداد لديه القدرة على اكتساب المفاهيم، ويزداد تعقدها وتمايزها وثباتها، حيث يتعلم القيم والمعايير الخلقية والمجتمعية، وتزداد لديه القدرة على الضبط الذاتي للسلوك، ويعي نفسه كجزء من المجتمع، فيزداد شعوره بالمسؤولية، ويدرك دوره ضمن المجتمع المحيط به، مما يظهر أهمية تشكيل الهوية المعرفية الاجتماعية والثقافية للطفل في هذه المرحلة المتأخرة من الطفولة ليصبح شخصية متكيفة وناجحة، تسعى نحو تحقيق أهداف واضحة ولديها وعي بذاتها، ومتطلبات مجتمعها وثقافتها (Tsang, Hui, & Law, 2012) .

ومن الجدير بالذكر أن هناك علاقة تربط بين تشكيل الهوية، والوعي الذاتي، والمفاهيم السياسية، حيث إن تشكيل الهوية المعرفية الاجتماعية يرتبط مع العديد من جوانب نمو الشخصية، وخاصة الجانب الانفعالي والاجتماعي، فعندما يشكل الطفل هويته بطريقة إيجابية تزداد قدرته على التكيف، والاندماج في المجتمع، وتكون لديه القدرة على بناء علاقات آمنة مع الأصدقاء، وأفراد العائلة وغيرهم من الناس في حياته، وتبنيه للأدوار الاجتماعية والمهنية المناسبة، وتزيد من قدرته على التحصيل.

ويشكل الطفل إحساسه بهويته من خلال الإنجازات التي يحققها، حيث تصبح هذه الإنجازات جزءاً من الإحساس الإيجابي بالهوية، وتؤدي لتشكيل حس متكامل بذاته، فتشكيل الهوية يتضمن إلى جانب الخصائص الشخصية المعتقدات، والتوجهات السياسية، والدينية التي تواجه الطفل، ويعتبر تشكيل الهوية قوة تدفعه لتشكيل التزاماته في الحياة (Wise, 2009).

كما تحقق الهوية للطفل وعيه بذاته، وتمنحه فرصة التعرف على قدراته وإمكانياته، وتلقي الضوء على خياراته المستقبلية، وبذلك تشكل البنى المعرفية التي من خلالها يحدد المعنى من وجوده، والتزاماته، وقيمه وأهدافه، وتكسبه القدرة على الاتساق، والانسجام، والانتماء للقيم والمعتقدات، وتبني الاتجاهات والمفاهيم السياسية التي تتوافق مع الثقافة المحيطة به(Aistear, 2013).

مشكلة الدراسة:

في مرحلة الطفولة المتأخرة تتسع دائرة العلاقات الاجتماعية، كما تصبح التأثيرات الخارجية مثل الرفاق والأنشطة خارج المنزل أكثر ظهوراً، مما يضع الطفل أمام مجموعة من الاختيارات والأدوار المختلفة، ولذلك يظهر درجة من القلق، والاضطراب مرتبطة بمحاولته

تحديد معنى وجوده في الحياة، من خلال اكتشاف ما يناسبه من الأهداف، والأدوار والعلاقات الاجتماعية ذات المعنى أوالقيمة بالنسبة له، ويتمثل تشكيل الهوية في سعي الأطفال إلى معرفة أنفسهم وبناء الثقة لديهم وتحقيق الأهداف المرتبطةبعالم الصداقات والعلاقات والأنشطة،وكل هذه القضايا تعتبرمرحلة يحاول الأطفال اجتيازها لإنجاز هويتهم الاجتماعية، وتحديد أدوارهم في المجتمع، وتحقيق ذواتهم لتلبية متطلبات المراحل النمائية اللاحقة.

ولذلك جاءت فكرة برنامج هذه الدراسة الذي يقدم مساهمة في تشكيل الهوية المعرفية الاجتماعية الثقافية لمساعدة المعلمين والمربين في تنمية وتشكيل هوية الطفل والبحث عن متغيرات شخصيته، ووعيه بذاته من خلال مجموعة من الأنشطة التعليمية والاجتماعية التي تزيد من قدرة الطفل على معرفة العوامل المؤثرة في تشكيله لهويته، ومعرفة جوانب ومكونات هويته التي تساعده في التفوق وتحقيق شخصية سوية مساهمة في المجتمع تعرف أدوارها وتعمل بفاعلية.

واستنادا لافتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية والثقافية التي تؤكد على أهمية التفاعلات الاجتماعية في العملية التعليمية وتسلط الضوء على أهمية النظر لكل طفل كشخص يتعلم بشكل مميز، فإن المعرفة والمهارات الجديرة بالاهتمام تختلف من طفل لآخر، فالهدف العام من التعليم عند فيجوتسكي هو التوليد الذي يؤدي إلى التطور نتيجة للتعلم الاجتماعي من خلال التداخل الثقافي والعلاقات الاجتماعية، آخذاً بعين الاعتبار الخبرات الماضية والمعرفة السابقة في المواقف الحالية والجديدة، والمهارات التي أُدخلت حديثاً، التي تتأثر بثقافة الأطفال وخصوصاً بيئاتهم الأسرية (Kozulin, Gindis, Ageyev & Miller, 2003).

فقد جاءت الدراسة الحالية في بناء برنامجها التدريبي لتنمية الوعي الذاتي والمفاهيم السياسية على افتراض أنها مهارات ومفاهيم يمكن تنميتها وزيادتها منذ سنوات مبكرة من العمر، إذا ما توافر الاهتمام المناسب بها ضمن سياقات تعلمية تفاعلية توفر فرصة للأطفال للتدرب والممارسة وفق سياقات تعليمية مماثلة للسياقات الواقعية.

ومن هذا المنطلق فإن مشكلة الدراسة تتلخص فيما يلي:

«فاعلية برنامج تدريبي مستند للنظرية المعرفية الاجتماعية الثقافية لتشكيل الهوية في تطوير الوعي الذاتي والمفاهيم السياسية لدى طالبات الصف الخامس».

أسئلة الدراسة وأهدافها:

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيسي:

- ما مدى فاعلية برنامج تدريبي مستند للنظرية المعرفية الاجتماعية الثقافية لتشكيل الهوية في تطوير الوعي الذاتي والمفاهيم السياسية لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في مدرسة إناث البقعة الإعدادية الثالثة في عمان؟

كما تهدف الدراسة للإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما أثـر برنامج تدريبي في تشـكيل الهوية المعرفية الاجتماعيـة الثقافية في تطوير الوعـي الذاتـي لدى طالبـات الصـف الخامس الأساسـي في مدرسـة إنـاث البقعة الإعدادية الثالثة في عمان؟
2. ما أثـر برنامج تدريبي في تشـكيل الهوية المعرفية الاجتماعيـة الثقافية في تطوير المفاهيم السياسـية لدى طالبات الصف الخامس الأساسـي في مدرسـة إناث البقعة الإعدادية الثالثة في عمان؟

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية فيما يلي من النقاط:

- تكمـن أهميـة هذه الدراسـة فـي الهدف الرئيسـي لها، وهـو تقصي فاعليـة برنامج تدريبي مسـتند للنظريـة المعرفية الاجتماعيـة الثقافية لتشـكيل الهوية في تطوير الوعي الذاتي والمفاهيم السياسية لدى طالبات الصف الخامس.
- تقديم إضافة قـد تكون نوعية للأدب العربي وعلم النفس التربوي خاصة في مجال دراسة الهوية المعرفية الاجتماعية الثقافية، والوعي الذاتي والمفاهيم السياسية لدى الأطفال وذلك لندرة الدراسات العربية التي تناولت هذه المتغيرات بصورة إجمالية كمفاهيم تربوية نفسـية، لذا يؤمل أن تقدم مسـحاً نظرياً في الأدب لأساليب تشكيل وتطوير الهوية المعرفية الاجتماعية والثقافية.
- توفر الدراسـة أداتين لقياس الوعي الذاتي، وتطور المفاهيم السياسـية، قد تم التأكد مـن صدقهمـا وثباتهما، ويمكن للأخصائيين التربويين اسـتخدامهما في الدراسـات والأبحـاث المسـتقبلية، كمـا أن البرنامـج التدريبـي قد يسـتخدم من قبـل المعلمين والتربويين لمساعدة الطلبة في تشكيل هويتهم.

مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

تتضمن الدراسة الحالية عدداً من المتغيرات والمفاهيم التي تعرف كالآتي:

- **الفاعليـة:** درجـة تحقيق برنامج تشـكيل الهوية لأهدافه في تطويـر الوعي الذاتي والمفاهيـم السياسـية لـدى طالبـات الصـف الخامـس، ويقاس مـن خـلال مقارنة متوسـطات درجـات القيـاس القبلـي والبعدي علـى كل مـن مقياس الوعـي الذاتي والمفاهيم السياسية.
- **البرنامـج التدريبـي:** مجموعة الخبـرات والأنشـطة والمواقف التعليميـة المنظمة، والتـي تم إعدادهـا بالاسـتناد إلى النظريـة المعرفيـة الاجتماعية الثقافية لتشـكيل الهوية، وزيادة الوعي الذاتي، والمفاهيم السياسـية، والتي تم تطبيقها على طالبات الصف الخامس.
- **الوعـي الذاتي:** يعرف جولمـان Goleman الوعي الذاتي بأنـه القدرة على معرفة المشـاعر والمعتقدات والاتجاهات في اللحظة الراهنة، واسـتخدام هذه المعرفة كدليل

في اتخاذ القرار وحل المشكلات (Goleman, 1995).

- ويمكن تعريف الوعي الذاتي إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه المجموع الكلي للدرجات التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الوعي الذاتي ككل، وعلى كل مجال من مجالاته.

- **الهوية المعرفية الاجتماعية الثقافية:** هي الأفكار والمعتقدات التي يحدد الأفراد أنفسهم وفقاً لها على أساس المرجع الاجتماعي، وقد عرفها بيرك بأنها مجموعة من المعاني التي يضعها الطفل لنفسه، والتي تُعَرف ما يعني أن يكون الفرد هو ذاته والأدوار التي يشغلها، وعضويته في المجتمع (Chaitin, Awward & Andriani, 2012).

- **المفاهيم السياسية:** صورة عقلية ترتبط بالحقائق والعمليات والإيدولوجيات والاتجاهات السياسية، وتتكون لدى الفرد في داخل تنظيماته الإدراكية نتيجة وجود خصائص مميزة لهذه الصورة (قطامي،2000).

- وتعرف المفاهيم السياسية إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها المجموع الكلي للدرجات التي تحصل عليها الطالبة على مقياس المفاهيم السياسية ككل، وعلى كل مجال من مجالاته.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بما يأتي:

1. **الحد المكاني:** مدرسة إناث البقعة الإعدادية الثالثة التابعة لمدارس وكالة الغوث الدولية في مخيم البقعة – الأردن.
2. **الحد الزماني:** أجريت هذه الدراسة خلال العام 2014.
3. **الحد البشري:** اقتصرت عينة الدراسة الحالية على طالبات الصف الخامس اللواتي تتراوح أعمارهن بين عشر وإحدى عشرة سنة، وتمّ تطبيق الدراسة على (67) طالبة في مدرسة إناث البقعة الإعدادية الثالثة، واقتصرت الدراسة على الطالبات فقط لعدم أخذ متغير الجنس كعامل مستقل مؤثر في الدراسة.

الإطار النظري

الهوية المعرفية الاجتماعية والثقافية:

يعتبر مفهوم الهوية من المفاهيم الأساسية في علم نفس النمو، وذلك لما له من دور هام في نمو الطفل الانفعالي والاجتماعي، وتقرير مستوى التكيف الذي يمكن أن يحققه مع ذاته ومع العالم من حوله، وقد لقي نمو الهوية، وتطورها اهتماماً بين الباحثين منذ أن لفت إريكسون Erikson الانتباه إلى مركزيتها، حيث تبنى اتجاهاً نفسياً اجتماعياً في فهمه للهوية من خلال وصف التفاعل بين بيولوجية الفرد، ونفسيته، وإدراكه الاجتماعي، وتحركه ضمن السياق التاريخي (Kroger, 2003).

وتعرف الهوية بأنها مجموعة مميزة من الخصائص الشخصية والأدوار الاجتماعية التي يمكن للفرد أن يصف نفسه من خلالها، وتلعب الهوية دوراً هاماً في بناء الثقة بالنفس واحترام الذات، ومفهوم الذات، مما يزيد من وعي الفرد الذاتي ويسهل له الاستكشاف، والالتزام والحد من التناقضات الذاتية، وتعزيز الدور وتشكيل الإنجاز (Tsang, Hui & Law, 2012).

وقد عرف بيرك الهوية بأنها مجموعة من المعاني التي يضعها الطفل لنفسه، والتي تُعرف ما يعني أن يكون الفرد هو ذاته، والأدوار التي يشغلها، وعضويته في المجتمع. (Chaitin, Awward & Andriani, 2012)

وفي المنظور المعرفي ينظر للهوية بأنها القدرة على التأمل والوعي الذاتي، ويستخدم مصطلح الهوية للإشارة إلى العديد من الظواهر المختلفة منها: أهداف الاشخاص، والقيم، والمعتقدات، والعضوية في المجموعة، والأدوار التي يقوم بها الفرد في المجتمع، ويتميز الأفراد بتعدد الهويات لديهم بسبب تعدد مجالات الهوية، والتي يدخل فيها التفضيلات السياسية، والاختيار المهني، والمعايير الأخلاقية، والتوجهات الجنسية والعلاقات الأسرية، والثقافة العرقية للفرد (Schwartz, Donnellan, Ravert, luyckx, & Zamboanga, 2013).

النظرية المعرفية الاجتماعية الثقافية:

شكلت الجهود البحثية لفيجوتسكي أهمية نوعية في مجالات التعلم والنمو الإنساني، وذلك من خلال دراسته للطفل ضمن السياقات الثقافية التفاعلية التاريخية، التي شكلت إطاراً جديداً لفهم النمو الإنساني وتعلمه، فشخصية الطفل هي نتاج لتفاعله مع ثقافة المجتمع والأفراد المحيطين به، والأدوات التي تسود ذلك المجتمع، وبالنسبة لفيجوتسكي فإن السياقات الاجتماعية التي يوجد بها الطفل هي التي تحدد علاقاته وتفاعلاته ونموه وتكيفه، وصداقاته وخبرات فشله ونجاحه في المواقف الاجتماعية المختلفة، وبذلك يتحدد النمو الانفعالي والاجتماعي للطفل بالسياق الذي يعيش فيه، وتتحدد قدرات الطفل وإمكانياته الاجتماعية نتيجة الملاحظة والتفاعل للأحداث الاجتماعية والتاريخية المحيطة به (قطامي، «أ»2014).

وتؤكد النظرية المعرفية الاجتماعية والثقافية على أهمية دور العلاقات الاجتماعية والأدوات الثقافية في تنظيم التفكير، فهي إعادة لتطور العلاقات بين البشر والسياق الثقافي الاجتماعي الذي ينتمون إليه ، فكما أشار فيجوتسكي فإن العامل الثقافي يتيح للفرد القدرة على التنمية الذاتية التي تمكنه من إعادة صياغة وضعيته ومكانته في الوجود، وإن التعلم هو ممارسات ثقافية للأفراد من خلال مشاركتهم بالأنشطة والمواقف التعليمية الواقعية المتوافقة مع واقعهم العملي، ويكون دور المعلم عبارة عن ناقل للثقافة والعمليات المعرفية من خلال استخدام الأدوات الثقافية المتاحة في سياق التعلم، وكما بينتها نظرية فيجوتسكي تنقسم هذه الوسائط التي تشكل الأدوات إحداها إلى ثلاثة أشكال، فهناك الوسائط المادية التي أنتجها البشر على مر العصور، ومنها الأدوات، وهناك الوسائط المعنوية الرمزية (الإشارات والرموز والعلامات) والتفاعلات الاجتماعية التي تم التركيز عليها كوسيط أساسي في التعلم، فالبشر لا يتفاعلون فقط مع ظروف حياتهم، ولكن لديهم القدرة على العمل، وتغيير الظروف التي تتوسط أنشطتهم التعليمية بما يتناسب وتعلمهم. (Kozulin, et al., 2003).

فالتفاعل مع المنتجات الاجتماعية الثقافية التاريخية تصوغ طرق وإستراتيجيات التعلم، وتؤدي إلى التغيرات الفعلية في أفكار المتعلم وسلوكياته بالإضافة الى زيادة مستويات المعرفة لديه، فالمتعلم هنا يعكس الثقافة المنتمي إليها، فالثقافة لا تولد مع الأفراد، ولا يرثونها عن طريق الجينات البيولوجية، وإنما هي مكتسبة بالتعلم والممارسة في دوائر الحياة الاجتماعية، وبذلك يحدد الاتجاه المعرفي الاجتماعي والثقافي خصائص أداءات الطفل المحكومة بالثقافة التي ينمو ويتطور فيها، وقد أكد هذا الاتجاه على أن الطفل ابن بيئته التي يوجد بها، إذ يكتسب منها أفكاره، وخصائصه الاجتماعية، واللغة التي ينطق بها، ودلالات المعاني، والمعاني النفسية التي يعبر بها، فالطفل تحكمه ثقافته، وتفرض عليه التراكيب المعرفية، ويؤكد هذا الاتجاه أهمية تاريخ الثقافة وموروثاتها، وانعكاساتها على معرفة الطفل وهويته وتفكيره (قطامي، «ب»2014).

وتتشكل الهوية وتختلف من طفل لآخر حسب السياق الثقافي والتاريخي له من خلال الخبرات والتجارب التي يمر بها، وتتأثر بالسياقات الاجتماعية والأعراف الثقافية والأحداث التاريخية كما أشار إلى ذلك فيجوتسكيVygotsky، حيث اعتبر أن تشكل الهوية عملية مستمرة دينامية تتأثر بالعوامل الثقافية والتاريخية، وبنظرة الأشخاص المحيطين بالفرد، وأكد فيجوتسكي على أهمية التفاعلات الاجتماعية والثقافية في تشكيل نظرة الطفل عن ذاته كجزء من المجتمع الأكبر الذي يعيش فيه، كما تفترض النظرية المعرفية والتاريخية الثقافية أن الطفل وليد المجتمعات الثقافية والاجتماعية وتتميز هذه المجتمعات بمجموعة من المعايير المحددة التي تصف الخصائص المميزة للمجتمع ويقبل الفرد بالمجموعة وفقاً لالتزامه بها (Wise, 2009).

كما يتم تحديد بعض الجوانب من الهوية عند الولادة مثل الجنس، وبعض المظاهر الجسدية وأخرى تصل عن طريق التفاعلات الاجتماعية من الأسرة والثقافة مثل المعتقدات، والطبقة الاجتماعية، ومن ناحية أخرى يكون للهوية أساس قانوني وسياسي مثل الجنسية، أو وضع الهجرة، أو اللجوء، وهناك مرونة في بعض جوانب الهوية، حيث يمتلك الطفل القدرة على الاختيار تبعاً للتغيرات في الظروف، أو للتفضيلات الشخصية (Gilchrist, Bowles &Wethere, 2010).

وتعد التنشئة الاجتماعية من الأمور التي تلعب دوراً في تشكيل الهوية وبنية الشخصية، والأنماط التربوية، والأعراف الثقافية، والتقاليد، حيث تبدأ الهوية بالنمو والتطور خلال التاريخ الشخصي للطفل، والطفل في هذه الثقافات محكوم بتاريخه والأحداث التي مر بها التي تعمل كمحركات تدفع سلوكه وأهدافه وعلاقاته الاجتماعية بما يتوافر له من تدريبات أساسية لضبط السلوك، وإشباع الحاجات وفقاً لتحديدات اللغة والعادات والمعايير والأدوار في إطار المنظومة الثقافية للمجتمع، وهذه الالتزامات تفرضها المؤسسات الاجتماعية على الطفل، وعليه إيجاد حلول لها بطريقة إيجابية، وهناك عدة عوامل تسهم في تشكيل الهوية وبنائها مثل: الثقافة، والأدوار الجنسية، والتاريخ، والسمات والخصائص الشخصية (Schwartz, et al., 2013).

وتتطلب التوقعات المجتمعية مجموعة من الخيارات في حين أن الطفل بحاجة لاكتشاف البدائل المتاحة أمامه ضمن معايير قبول المجتمع، حيث من الممكن تصنيف المجتمعات

وفقاً لذلك إلى المجتمعات والثقافات الفردية التي تؤكد على الاستقلالية والاكتفاء الذاتي، وتعطي الأولوية لتحقيق المكاسب الشخصية حيث تؤكد على تطوير الاكتفاء الذاتي، ومن ناحية أخرى هناك المجتمعات والثقافات الجمعية التي تنظر لنتائج الأعمال من وجهة نظر المجموعة، مما يجعل الأفراد في هذه الثقافات يتوجهون للمجموعة ومعاييرها لتجنب الرفض وعدم القبول، وبذلك يشكل الفرد الهوية الجمعية على عكس الفردية التي تؤكد على هوية الأنا (Cilani, 2007).

وبما أن تشكل الهوية يتأثر بالبيئة الاجتماعية والثقافية، فالطفل يمكن أن يستكشف مجموعة معينة من البدائل المتعلقة بالهوية من خلال مجتمعه المحيط به، ولكن هذا لا يعني أنه سيتمكن من الالتزام بها، أو تحقيقها بسبب الحواجز، والعوائق الاجتماعية والاقتصادية التي يمكن أن تمنع الأفراد من تحقيق الأهداف التي وضعوها لأنفسهم، فالهوية المعرفية تتشكل ضمن السياق الاجتماعي الثقافي الذي يوجد به الطفل، ومدى تأييده له وتذوته لمعاييره يسهم بطريقة ايجابية بإحساسه بهويته، حيث يوجه النظام الاجتماعي الطفل نحو طرق وأساليب معينة لتشكيل الهوية بما يتوافق معه، وعند انتقال الطفل من سياق ثقافي لآخر، أو وجود جذور ثقافية متعددة له يختلف تشكل الهوية بين الأفراد وبين السياقات الثقافية والتاريخية التي هي جزء لايتجزأ منهم؛ ولذلك لابد من فهم داخل الطفل، والاطلاع على المحددات السياقية والتاريخية له لفهم تشكل الهوية لديه (Schwartz, et al., 2013).

واستناداً لافتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية والثقافية التي تؤكد أهمية التفاعلات الاجتماعية في العملية التعليمية، وتسلط الضوء على أهمية النظر لكل طفل كشخص يتعلم بشكل مميز، فإن المعرفة والمهارات الجديرة بالاهتمام تختلف من طفل لآخر، فالهدف العام من التعليم عند فيجوتسكي هو التوليد الذي يؤدي إلى التطور نتيجة للتعلم الاجتماعي من خلال التداخل الثقافي والعلاقات الاجتماعية، آخذاً بعين الاعتبار الخبرات الماضية والمعرفة السابقة في المواقف الحالية والجديدة، والمهارات التي أُدخلت حديثاً، التي تتأثر بشدة بثقافة الأطفال وخصوصاً بيئاتهم الأسرية، وبذلك يمكن تلخيص افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية لتشكيل الهوية بما يلي:

- يتذوت المتعلم المعرفة ويستدخلها لدى ملاحظتها في السياقات الاجتماعية، ومن خلال تفاعله مع المواقف المختلفة، مما يطور لديه الأفكار، والمفاهيم، والمعتقدات التي تزيد من وعيه بذاته.
- تتشكل هوية الفرد وتتطور من خلال التفاعلات الاجتماعية والثقافية.
- يتأثر تطور الهوية بالخبرات والتجارب الاجتماعية والثقافية.
- التفاعلات الاجتماعية والثقافية تلعب دوراً كبيراً في تكوين هوية الفرد ونظرته عن ذاته كجزء من المجتمع الأكبر.
- الطفل ابن بيئته التي يوجد بها، ويكتسب منها أفكاره، وخصائصه الاجتماعية.
- يتسم كل فرد بالتفرد، وتلعب خبرات الفرد دوراً رئيسياً في تكوين هويته، وأحاسيسه وسلوكه.

- الظروف الاجتماعية التي يحياها الطفل، والمواقف العملية المتنوعة التي يمر بها هي التي تؤهله للقيام بأدوار مختلفة.
- كل فرد له معالمه المميزة.
- عملية تشكيل الهوية هي عملية مستمرة مدى الحياة، وتختلف باختلاف السياقات الاجتماعية والثقافية.

الوعي الذاتي (Self – awareness):

يلعب الوعي الذاتي دوراً كبيراً في بناء شخصية الطفل المستقرة، فبه يستطيع أن يتخذ قراراته الجيدة التي توفر له الرضا عن اختياراته وما يحققه في حياته، وأهم ما يتطلبه الوعي الذاتي هو تقييم الطفل لمبادئه، ومعتقداته، وأفكاره التي يحملها، واتجاهاته الفكرية والاجتماعية، والسياسية التي تسيره في الحياة (Morin, 2011).

يعرف جولمان Goleman الوعي الذاتي بأنه القدرة على معرفة المشاعر والمعتقدات والاتجاهات في اللحظة الراهنة، واستخدام هذه المعرفة كدليل في اتخاذ القرار، وحل المشكلات لأن المعرفة ترتبط بسلوك الطفل، وشعوره، وتفكيره، ومعرفة الطفل لمشاعره في وقت حدوثها وقدرته على رصدها من لحظة لأخرى، يعد عاملاً حاسماً في فهمه لذاته، فالأطفال الذين يثقون بأنفسهم يعيشون حياتهم بأفضل طريقة لأنهم يمتلكون حاسة واثقة في كل ما يتخذونه من قرارات .(Goleman, 1995)

يشير مصطلح الوعي الذاتي إلى قدرة الطفل على أن يصبح موضع اهتمام ذاته، ويحدث عندما يركز على البنية الداخلية حيث يعكس ما يدور داخله من معالجة للمعلومات الذاتية، مما يؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس، والاندماج الذاتي، وبذلك يعي الطفل مشاعره وانفعالاته حين تحدث في موقف معين (Bradberry & Greaves, 2009).

وبذلك يمكن القول إنّ الوعي الذاتي هو مراقبة الطفل لذاته خلال أفعاله ومحاولة التأثير بنتائج أفعاله لتصبح أكثر فاعلية، وهو إدراك الطفل لحالته المزاجية في أثناء معايشتها، وهذا الإدراك الواضح للانفعالات يمثل أساساً للسمات الشخصية والنظر للحياة نظرة إيجابية (Goleman, 1995).

إن الوعي هو محصلة عمليات ذهنية وشعورية معقدة، فالتفكير وحده لا يتفرد بتشكيل الوعي، فهناك الحدس، والخيال، والأحاسيس، والمشاعر، والإرادة، والضمير، وهناك المبادئ والقيم، ومرتكزات الفطرة، وحوادث الحياة، والنظم الاجتماعية، والظروف التي تكتنف حياة الطفل، وهذا الخليط الهائل من مكونات الوعي يعمل على نحو معقد جداً لاكتساب الوعي الذاتي حول كل ما يدور في البيئة الإنسانية من أحداث، وظروف اجتماعية وسياسية متسارعة وديناميكية من وقت لآخر (Morin, 2011).

كما أن الوعي الذاتي هو قدرة الكائن الحي أن يكون واعياً بنفسه،ويميزها عن غيرها من الكائنات، ومن الممكن الإشارة إلى أن الوعي الاجتماعي، أو فهم كائن حي داخل الطبقات الاجتماعية، هو أفضل وسيلة لوضع تعريف صحيح للوعي الذاتي، حيث يشير ميد(Mead) إلى أن الوعي الذاتي هو بأي حال من الأحوال مفهوم بسيط،

ويفترض أن التفاعلات الاجتماعية هي الأساس لتنمية الهوية وفهم دور الفرد في الشبكة الاجتماعية، واستجابات الطفل ووعيه بذاته يأتي من وجهة نظر الآخرين وتفاعله مع المجتمع المحيط (Holland & Lachicotte, 2009).

وبما أن العقل هو المسؤول عن التفكير في الذات، فهو الذي يحتوي على المعاني، والأحداث والخبرات المتعلقة بالذات وبالآخرين، ولديه القدرة على استخدام الإشارات والرموز، ويصف العقل الذات في شكل رموز، وعندما يتم وصف الذات بمجموعة من الرموز التي تمكن الطفل من الاستجابة لذاته ككائن موجود، يؤدي إلى حصول الوعي بالذات، والسمة المميزة لهذه العملية الذاتية هي أن البشر لديهم القدرة على التفكير فيما وراء أنفسهم، والذي يطلق عليه Meta self- awareness،وهم قادرون على اعتبار وتقويم أنفسهم، واتخاذ القرارات المناسبة، والتخطيط للمستقبل، وبذلك يحقق وعيه بذاته، وبوجوده (Stets & Burke, 2000).

ويركز الطفل في حالة الوعي الذاتي على الجوانب الذاتية الخاصة أو العامة – Self aspects الجوانب الذاتية الخاصة تتكون من الأحداث والخصائص مثل الانفعالات، الأحاسيس والتصورات والقيم والأهداف والدوافع، أما الجوانب العامة الذاتية فهي السمات المرئية الظاهرة مثل السلوك والمظهر الخارجي، والوعي بالجوانب الخاصة يمثل أعلى شكل من أشكال الوعي الذاتي لأن أكثر أنواع المعلومات الذاتية تمثل مفاهيم مجردة، وتساعد الطفل للوصول إلى الرقابة الذاتية، حيث يصبح الطفل على بينة مما يقوم به بدقة، ومعرفة الدور والخصائص والصفات الشخصية والهوية والسيرة الذاتية تمثل الوعي الذاتي للجوانب الخاصة والعامة، حيث تؤهل الفرد للوصول إلى Meta self-awareness ، وتعريف الذات في الواقع يلعب دوراً في كيفية تخيل الذات في المستقبل، فالتفكير في المستقبل يشكل نشاطاً عقلياً مهماً لأن الطفل يتعرض لأفكار موجهة نحو المستقبل، والوعي الذاتي مادة خام لتخيل الأحداث الممكنة في المستقبل وكيف يرى الفرد نفسه في المستقبل (Morin, 2011) .

ويرى فيجوتسكي أن وجود الطفل الإنساني داخل المجتمع، والنشاط الذي يقوم به تحت إشراف الراشدين وتوجيههم له الدور الحاسم في تمثّله الثقافة الاجتماعية، وظهور الوعي عنده، فإن تكوّن الوعي هو محصلة استيعاب الإنسان للتجربة التي أسهمت فيها،وتناقلتها مئات الأجيال عبر التاريخ، وهذا لا يتمّ إلا من خلال أوجه النشاط التي ينبغي على الفرد أن يمارسها منذ طفولته مع الموروثات الإنسانية تحت رعاية الكبار وإشرافهم وبمشاركتهم، ومن غير هذا التفاعل الاجتماعي لا يمكن أن يستوعب الطفل ثقافة أسلافه، ولا تتكوّن لديه وظائف الوعي أو سمات الشخصية الإنسانية (عامود، 2003).

تطور المفاهيم السياسية:

تحمل المجتمعات التي يعيش فيها الطفل الكثيرمن التعقيدات، والتغيرات على المستويات الثقافية،والاجتماعية، والسياسية، والتي لا يمكن التعامل معها بدون اكتساب المفاهيم السياسية التي بدورها تسهل التعامل مع المجتمعات المحيطة بالطفل، وتجعله على وعي بما فيها من ظواهر، وعمليات، وتغييرات،ومن هنا يجب العناية باكتساب الحد الأدنىمن المفاهيم السياسية التي تتيح للطفل فهم العالم من حوله، والتي تتيح له الفرصة لتشكيل

هوية معرفية اجتماعية ثقافية مستقرة في زمن التغييرات والتطورات السريعة.

ولما كان للمفاهيم دوربالغ في فهم وتبسيط العالم الواقعي الذي نعيش فيه، وتوفير التواصل معه، فلابد من الاعتناء باكتساب تلك المفاهيم من أجل توظيفها في حل المشكلات التي تواجه هذا العالم الواقعي،ونخص بالذكرهنا المفاهيم السياسية التي هي جزء من المفاهيم التي نسعىللتوصل إلى أفضل الطرق لاكتسابها، وتوظيفها في المواقف الحياتية.

تحدد المفاهيم ما يعرفه الطفل، وما يعتقده، وما يؤديه، ويتحدد المفهوم بإدراكات الطفل ومدخلاته البيئية، فالطفل محكوم في مرحلة الطفولة المتأخرة بالدوافع الاجتماعية في تطويره للمخزون المعرفي، لأن عالمه اتسع ومتغيرات البيئة ازدادت، فهو معني بالمعرفة الاجتماعية التي تتطلب منه معرفة قوانين الجماعة، لذلك فهو مدفوع لزيادة دوران عملياته الذهنية، ومعالجاته لكي يلبي توقعات المجموعة ذات السلطة المهمة له، وهو معني أيضاً بفهم التعليمات والقوانين التي تفرضها البيئة المحيطة به (قطامي، 2000).

يكتسب الأطفال القيم، والتصورات، والمعتقدات، والمفاهيم السياسية من خلال ما يتعرضون له من تنشئة، وأفكار، وقيم من الجماعات المختلقة التي ينتمون لها، ومن خلال القيم السائدة في مجتمعهم، التي تؤثر على سلوكهم وفعلهم السياسي، وهذه المعتقدات والخبرات والمعارف والعمليات التربوية والتصورات التي يتعرض لها الفرد في أثناء تنشئته تشكل هويته ومعارفه واتجاهاته ومواقفه السياسية (أبوزهرة، 2001).

والتنشئة السياسية هي في الحقيقة محاولة لمساعدة ذهن الطفل التعرف على الواقع السياسي بشكل بدائي وبسيط من خلال التعرف على رموز السلطة، وبعض الأمور المتعلقة بالسياسة، من دون أن يكون لذلك الطفل أي تحفظات عما يجده في الواقع من الأمور السياسية والأحداث والظروف.

ويرى فيجوتسكي أن علاقة الطفل وتفاعله مع الآخرين هي الطريقة في اكتساب المفاهيم، وبناءً على ذلك فإن نمو المفاهيم يسمح بفهم المسارات التاريخية، والعوامل الثقافية، التي تسهم بدورها في فهم آلية انتقال الثقافة ومؤسسات المجتمع من جيل إلى جيل، فالفرد جزء في إعادة إنتاج الثقافة(Forgas, Williams, & Weeler, 2001).

يبني كل طفل معرفته اعتماداً على خبراته الشخصية الذاتية، وتفاعله مع البيئة المحيطة به، فالمعرفة تنمو وتتطور ضمن الخبرات الخاصة بكل فرد، وهنا تأتي خصوصية بناء المفهوم لدى الطفل، وتقدم النظرية المعرفية الاجتماعية الأطفال على أنهم مفكرون نشيطون يقومون ببناء مفاهيمهم وأفكارهم الخاصة بهم، وأن المعرفة تتولد لديهم من خلال تفكيرهم، وتفاعلهم النشط، وأن المعرفة لا تبنى بشكل شخصي فقط، ولكن من خلال التفاعل الاجتماعي، ومع أن الأفراد عليهم بناء معانيهم وأفكارهم الخاصة بهم، فإنّ عملية بناء المفاهيم والأفكار تكون مستوحاه من السياق الاجتماعي (Kozulin, et al., 2003).

بالنسبة لعملية تكوين المفاهيم من وجهة نظر فيجوتسكي فإن الكلمة تمثل الرمز، حيث تلعب في البداية دور الوسيط في تكوين المفهوم، وتصبح فيما بعد رمزاً له، لقد توصل فيجوتسكي إلى أن تكوين المفهوم يعتبر ثمرة لنشاط معقد تسهم فيه كافة الوظائف النفسية،

ومن غير الممكن على الإطلاق إرجاعه إلى الانتباه فقط، أو إلى التصور والاستنتاج وحدهما، وقد عبر عن هذه النتيجة بقوله: لا تعزى عملية تكون المفاهيم إلى الارتباطات، أو التصور، أو الحكم، أو الميول الحتمية، وعلى الرغم من أن كل هذه الوظائف تمثل إسهامات لازمة في تكوين المفاهيم، فإنها غير كافية بدون الاستخدام الوظيفي للرمز، أو الكلمة كوسيط نوجّه به عملياتنا العقلية، ونضبط مسارها، ونعبئها لحل المشكلة التي تواجهنا، وعلى هذا الأساس فإن المفاهيم باعتبارها ظاهرة نفسية لا تتكون دفعة واحدة، وإنما عبر عدد من الأدوار (عامود، 2003).

كما يرى فيجوتسكي أنه عند بناء المفهوم لابد من معرفة المفاهيم التي تعلمها المتعلم خارج المدرسة من خلال السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه، وسماها المفاهيم اليومية، أو المفاهيم التلقائية، وهذه المفاهيم يتعلمها الطفل من خلال احتكاكه بالبالغين أو الأقران خارج المدرسة، وبمعرفة تلك المفاهيم يمكن تحويلها إلى مفاهيم علمية داخل المدرسة من خلال التفاوض الاجتماعي داخل غرفة الصف، ومن خلال توجيهات المعلم الذي يسعى إلى تصحيح وتعديل تلك المفاهيم بناءً على مدى علاقة هذه المفاهيم التلقائية بالمفاهيم العلمية (Harland, 2003).

الدراسات السابقة:

تمت مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة الحالية، وتم تصنيف هذه الدراسات وترتيبها من الأحدث إلى الأقدم وفق متغيرات الدراسة الثلاثة على النحو التالي:

الدراسات المتعلقة بالهوية:

أشارت دراسة (Brown & chu, 2012) التي كانت بعنوان: **التمييز والهوية العرقية والنتائج الأكاديمية لأطفال المكسيكيين المهاجرين وأهمية السياق المدرسي**، هدفت هذه الدراسة لدراسة الهوية العرقية وإدراك التمييز، والمواقف الأكاديمية، والأداء للجيل الأول، والثاني من أطفال المهاجرين المكسيكيين الذين يعيشون في مجتمع يغلب فيه البيض في الولايات المتحدة ، وتكونت عينة الدراسة (N= 204، 19 مدرسة، متوسط العمر 9 سنوات)، وهدفت الدراسة أيضاً إلى تعزيز المدارس ذات الثقافات المتعددة، ودراسة مواقف المعلمين حول قيمة التنوع في توقع اتجاهات وخبرات المهاجرين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أطفال المهاجرين اللاتينيين في هذا المجتمع الأبيض بحاجة إلى تشكيل هوية عرقية إيجابية، وأولت أهمية لخصائص المعلم لما لها من أهمية بتوقع مدى إدراك الأطفال للتمييز العنصري.

وقامت دراسة (Pnevmatikos, Geka & Divane, 2010) بتتبع **ظهور وبناء وتطور الهوية العرقية خلال مرحلة الطفولة** ونمو الهوية العرقية خلال مرحلة الطفولة لأربعين طفلاً من أطفال الغجر الذين يعيشون في اليونان، الذين تتراوح أعمارهم ما بين 8–12 سنة، وطرحت الدراسة أربعة أسئلة لأربع جوانب من جوانب الهوية العرقية مثل مكان السكن، والأزياء التقليدية، واللغة، والشعور بالثبات والاستقرار للهوية،

وسلطت أيضاً الضوء على مشاعر الأطفال عند تخليهم عن إحدى الجوانب الأربعة سابقة الذكر، وكان الغرض الرئيسي من الدراسة تسليط الضوء على تشكل وتطور الهوية العرقية باعتبارها كياناً اجتماعياً خلال مرحلة الطفولة، استناداً إلى نموذج جديد في دراسة الهويات العرقية، وتكونت العينة من مجموعة مختارة من غجر روما في اليونان، وأشارت النتائج إلى أن معظم الأطفال كانوا على علم بأنهم يختلفون عن المجموعة الخارجية (اليونانيون)، ولم يتعامل جميع الأطفال مع جميع جوانب هويتهم بطريقة مماثلة، واعترف الأطفال في مرحلة العمليات بأن هويتهم العرقية والاثنية مستقرة على مر الزمن، وأن عضويتهم في الجماعة دائمة وثابته لا تتغير على الرغم من تغييرات الزمن، وأظهرت النتائج أن المواقف العرقية هي نتيجة للتطور المعرفي، أما بالنسبة لتطور الهويات العرقية فلا يمكن أن يعزى إلى التغييرات في مستوى القدرة المعرفية، وقد أظهرت النتائج أن الهوية العرقية عبارة عن بناء متعدد الأبعاد، وتختلف بين الأفراد حتى ضمن المجموعة العرقية الواحدة.

أما دراسة (Chaitin, Awwad, & Andriani, 2008)،فقد بينت الانتماء للصراع والهويات الجمعية فيما بين الإسرائيليين والمهاجرين للولايات المتحدة، حيث قاموا بإجراء بحث نوعي لاكتشاف كيف يشكل الفلسطينيون، والإسرائيليون المهاجرون إلى الولايات المتحدة هوياتهم الجمعية، وكيف يفهمون هوية الآخر، وما الذي يعنيه أن تكون فلسطينياً أو إسرائيلياً من الجيل الأول، حيث تألفت العينة من 20 فرداً (11 فلسطينياً، و9 من يهود إسرائيليين) 8 كانوا من الجيل الأول للمهاجرين، و7 من الإسرائيليين كذلك من الجيل الأول للمهاجرين، وتم استخدام المقابلة بطريقة كرة الثلج للوصول لأفراد العينة، والأدوات التي استخدمتها الدراسة كانت القصة، والسيرة الذاتية وأظهرت النتائج أن الفلسطينيين، والإسرائيليين مازالوا مرتبطين بالصراع بين الشعبين، وأن سنوات العيش بالولايات المتحدة لم تغير الانطباع، وأكدت النتائج على أن خبرات الماضي تواصل العيش في الهويات الجماعية للمهاجرين، والتي تمتد وتنتقل لأطفالهم من حيث مشاعرهم، وأفكارهم، حيث يسعى المهاجر إلى ربط الفرص الاقتصادية والتعليمية مع الهوية الجديدة التي شكلها، أما العواطف والمعتقدات والإيدولوجيات، فهي تبقى منتمية للهوية الأصلية لبلاده.

وهدفت دراسة (Taylor, Bhanot & Shin, 2006) إلىبيان أثرالنمذجة البيئية في الهوية الاجتماعية لدى(639) من المراهقين في الفيليبين والصين، والهند، وفيتنام، والسلفادور، وأشارت النتائج إلىأن التربية العائلية لعبت دوراً مهماً في عملية تشكيل الهوية الاجتماعية والانتماء لدى كل المراهقين، بغض النظر عن الخلفية الإثنية، وقد ارتبطت تقارير المراهقين بشكل ملحوظ إيجابياً بالاستكشاف والالتزام والتأكيد نحو امتلاك هويتهم، وهذه النتائج جاءت متسقة مع العمل التجريبي الذي يجد أن التربية العائلية مكون أساسي في تشكيل الهوية لدى الأطفال.

أما دراسة إغبارية (2005) فقد هدفت إلى استقراء العلاقة بين ما يمكن أن تنتهي إليه أزمة الهوية لدى المراهقين الفلسطينيين في إسرائيل، وما يمكن أن يعانيه هؤلاء المراهقون من اغتراب في ظل الظروف الموضوعية التي يعيشون فيها، وعلاقة كل ذلك بالتحصيل الدراسي لديهم، تكونت عينة الدراسة من (304) طالباً وطالبة من مدرستين ثانويتين من مدينة أم الفحم الموجودين على مقاعد الدراسة للعام (2003–2004)، وقد

بلغت أعمارهم ما بين (17–18) سنة ، استخدم في هذه الدراسة مقياس الهوية النفسية، ومقياس الاغتراب بأبعاده الخمسة: العجز، اللامعنى اللامعيارية، العزلة عن الذات، الانعزال الاجتماعي، وكشفت هذه الدراسة عن النتائج الآتية: ترتبت بدائل الهوية النفسية الأربعة في المجالين الاجتماعي والأيديولوجي على النحو التالي: تحقيق الهوية، تأجيل الهوية، اضطراب الهوية، ارتهان الهوية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في ترتيب بدائل الهوية النفسية، وترتبت أبعاد الاغتراب الخمسة من حيث متوسطات درجاتها على النحو الآتي: اللامعيارية الانعزال الاجتماعي، العزلة عن الذات، اللامعنى، العجز، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية سواء في درجة الاغتراب، أو في ترتيبه تعزى لمتغير الجنس.

الدراسات المتعلقة بالوعي الذاتي:

هدفت دراسة (Beaumont, 2009) لمعرفة ما إذا كانت الاختلافات الفردية **في أنماط معالجة الهوية لدى الشباب يمكنها التنبؤ بجوانب الحكمة الشخصية (تحقيق الذات والتفوق الذاتي والوعي الذاتي)** تكونت عينة الدراسة من 53 رجل و 105 امرأة، واستخدمت الدراسة مقياس التزام الهوية، وأنماط معالجة الهوية (المعلوماتية/ المعيارية/ المنتشر – الانطوائية)، وأشارت النتائج إلى أن كّلاً من الالتزام في الهوية ونمط معالجة الهوية المعلوماتية مرتبط بشكل إيجابي مع تحقيق الذات، والتفوق الذاتي، والوعي الذاتي، فاستخدام نمط الهوية المعلوماتية يرتبط إيجابياً مع تحقيق الذات، والوعي الذاتي الذي يؤدي بدوره إلى وجود معنى للحياة وتحقيق السعادة.

وسعت دراسة (Hiley, Coatsworth, Darling, Cumsille, & Ranieri, 2007) **لمعرفة الفروق الجنسية في نشاطات تعريف الذات والأنشطة الشخصية وخبرات الهوية للمراهقين على أبواب الرشد**، هدفت إلى اكتشاف الاهتمامات، والمواهب، والمهارات العاملة في تكوين الهوية وفق تجربة التعبير– تحديد وتعريف الشخصية وتوجيه السلوك ودور الدوافع الفطرية في صياغة الهوية من خلال النشاط، وفق متغيري الجنس والبلد لدى 572 مراهقاً من طلبة المدرسة العليا في (الولايات المتحدة، إيطاليا، تشيلي)، وبينت النتائج اختلافات بالنسبة للجنس والبلد في أنواع أنشطة تحديد الهوية، وأن الهوية تختلف بشكل فعال من خلال التجارب، وقد تكون متضمنة في المناقشات الأدبية حول دور كل من: نشاط المراهق، قضاء وقت الفراغ، الدور الجنسي، وعلاقتها باستكشاف الهوية.

الدراسات المتعلقة بالمفاهيم السياسية:

وقد هدفت دراسة جويحان (2006) **إلى معرفة درجة فاعلية برنامج مقترح لتنمية المعرفة والوعي السياسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن**، ودرجة حجم التغير النوعي في بنية المفاهيم السياسية المشمولة في البرنامج، وقد قام الباحثان ببناء برنامج لتنمية المعرفة، والوعي السياسي ركز على مفاهيم السلطة، الحرية، الشخصية والمسؤولية والعدالة، وقام الباحثان ببناء ثلاثة مقاييس: مقياس المعرفة بالمفاهيم السياسية، ومقياس الاعتقادات السياسية، ومقياس الاتجاهات نحو السياسة وتكونت

العينة من 938 طالباً وطالبة، وبينت النتائج أن أداء الطلاب في المجموعة الضابطة على المقاييس الثلاثة أعلى من المجموعة التجريبية على المقاييس نفسها في القياس القبلي، إلا أن الأمر أصبح معكوساً في حالة القياس البعدي، وأشارت النتائج إلى أنّ هناك أثراً يعزى إلى البرنامج مما يشير لفاعلية البرنامج في تحسين الأداء.

أما دراسة (Stroupe, 2002)، والتي كان عنوانها الحلقة المفقودة للتربية المدنية وهدفت الدراسة إلى **قياس المعرفة السياسية والاتجاهات والقيم لدى الطلبة في المرحلة الثانوية في المدارس الأمريكية**، وقياس درجة مشاركتهم في النشاطات المجتمعية السياسية، وغير السياسية، وأكدت الدراسة أن السياسة هي الحلقة المفقودة في التربية المدنية، مما يقتضي وجود تدريبات على الحقوق المدنية، وأشارت نتائج الدراسة إلى العملية التفاعلية للتربية المدنية، حيث وجد أن التربية الفعالة لا يتم تقديمها من خلال الحصص فقط، بل من خلال مصفوفة متفاعلة العناصر تعمل على تعزيز، ودعم الفرد للتوجه نحو المشاركة السياسية الفاعلة، وخلق الثقة لدى الفرد بمجتمعه.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات التي تناولت موضوع الهوية، حيث ارتبطت بالعديد من المتغيرات والموضوعات، والتي أشارت الى أهمية تشكيل هوية إيجابية لدى الأطفال واختلافها حسب السياقات والمجموعات التي ينتمي لها الطفل، وركزت على بيان أثر السياقات والبيئات المختلفة، والتنشئة الاجتماعية والأسرية على تشكيل الهوية والانتماء، وأشارت إلى وجود علاقة ارتباطية ما بين التنشئة الأسرية ودعم الرفاق وتشكيل الهوية لدى المراهق، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ما بين الوعي الذاتي وتشكل الهوية،وقد أشارت نتائج الدراسات المتعلقة بالمفاهيم السياسية إلى وجود أهمية لتضمين المناهج الدراسية المفاهيم السياسية التي تشكل الوعي لدى الطلبة باستخدام أساليب وإستراتيجيات مختلفة.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها من الدراسات النادرة التي أعدت برنامجاً تدريبياً لتشكيل الهوية لمرحلة الطفولة المتأخرة، ودرست أثره على الوعي الذاتي، والمفاهيم السياسية، ولم يعثر الباحثان على دراسات سابقة تناولت هذه المتغيرات معاً.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، وهو المنهج الملائم لهذه الدراسة، حيث تم إعداد برنامج تدريبي مستند للنظرية المعرفية الاجتماعية والثقافية لتشكيل الهوية، وأثر ذلك في تطوير الوعي الذاتي والمفاهيم السياسية.

عينة الدراسة:

تم تطبيق هذه الدراسة على (67) طالبة من طالبات الصف الخامس الأساسي من مدرسة إناث البقعة الإعدادية الثالثة التابعة لوكالة الغوث الدولية بمحافظة البلقاء، وقد

تم اختيار هذه المدرسة بشكل عشوائي،وقد تم اختيار صفين من بين ثلاث شعب من شعب الصف الخامس في المدرسة عن طريق القرعة، ومن ثم تم توزيع الصفين بشكل عشوائي إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة.

أدوات الدراسة:

أولاً ـ مقياس الوعي الذاتي:

لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في تقصي فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية والثقافية لتشكيل الهوية، وأثر ذلك في تطوير الوعي الذاتي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي، قام الباحثان ببناء أداة لقياس الوعي الذاتي بعد الاطلاع على الأدبيات السابقة، وتحديد المهارات الخاصة بالمقياس المراد بناؤه، والتي اقتصرت على أربعة أبعاد: الوعي الانفعالي، والثقة بالنفس، والمراقبة والتقويم الذاتي، واتخاذ القرار.

صدق الأداة وثباتها:

تم التحقق من صدق الأداة من خلال عرضها على عدد من المحكمين، ومن ثم تم استخراج الصدق العاملي للمقياس من خلال استخدام التحليل العاملي (Factor Analysis)، حيث أفرزت نتائج التحليل العاملي بطريقة المكونات الرئيسة (Principal components) والتدوير المتعامد (Varimax Rotation) أربعة عوامل قيم الجذر الكامن لها أكبر من الواحد الصحيح، وتفسر مجتمعه ما مجموعه (84.049%) من التباين في الأداء على المقياس، حيث تم تحديد عدد العوامل اعتماداً على أن قيمة التباين الكلي المفسر أكبر من واحد (1) Eigen Values over.

ولاستخراج ثبات المقياس تم استخدام طريقتي الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)، حيث بلغت الدرجة الكلية لمعاملات الثبات (0.90)،وأظهرت نتائج طريقة الاختبار وإعادة الاختبار أن الدرجة الكلية لمعاملات الارتباط تساوي(0.91).

ثانياً ـ مقياس المفاهيم السياسية:

لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في تقصي فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية والثقافية لتشكيل الهوية، وأثر ذلك في تطوير المفاهيم السياسية لدى طالبات الصف الخامس الأساسي، قام الباحثان ببناء أداة لقياس المفاهيم السياسية بعد الاطلاع على الأدب السابق، وتحديد المهارات الخاصة بالمقياس المراد بناؤه، والتي اقتصرت على ثمانية أبعاد كالآتي: الانتماء، والمسؤولية، والمشاركة، اوالحرية الشخصية، والحفاظ على الممتلكات، والعدالة الاجتماعية، والحقوق والواجبات، والعلاقات الاجتماعية.

صدق الأداة وثباتها:

تم التحقق من صدق الأداة من خلال عرضها على عدد من المحكمين، ومن ثَمَّ استخراج الصدق العاملي للمقياس من خلال استخدام التحليل العاملي (Factor Analysis)، فأفرزت نتائج التحليل العاملي بطريقة المكونات الرئيسة (Principal components)

والتدوير المتعامد (Varimax Rotation) ثمانية عوامل قيم الجذر الكامن لها أكبر من الواحد الصحيح، وتفسر مجتمعه ما مجموعه (86.907%) من التباين في الأداء على المقياس، حيث تم تحديد عدد العوامل اعتماداً على أن قيمة التباين الكلي المفسر أكبر من واحد (1) Eigen Values over.

ولاستخراج ثبات المقياس تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)، حيث بلغت الدرجة الكلية لمعاملات الثبات (0.92)، وأظهرت نتائج طريقة الاختبار، وإعادة الاختبار أن الدرجة الكلية لمعاملات الارتباط تساوي(0.89).

ثالثاً - البرنامج التدريبي:

تم تصميم جلسات البرنامج وفقاً للأبعاد الرئيسية التي تم تحديدها بعد دراسة الأدب النظري، فكانت على النحو الآتي: القدرات والقيم والعوامل الثقافية والتفضيلات والاتجاهات السياسية والخبرات والاختيار المهني والأصل الجغرافي والعلاقات الاجتماعية والتخطيط للمستقبل، حيث تكون البرنامج من 25 جلسة تناولت مختلف المهارات التي تعمل على زيادة الوعي الذاتي والمفاهيم السياسية،حيث تم عرضها على طالبات المجموعة التجريبية من خلال حصص خصصت من قبل المدرسة لتطبيق البرنامج ، وتم صياغتها من حيث الأهداف والوسائل التعليمية والأنشطة والتقويم لتكون دليلاً للمعلم.

صدق البرنامج:

تم التأكد من صدق البرنامج من خلال عرضه بصورته النهائية على عدد من المختصين في العلوم التربوية.

خصائص البرنامج التدريبي:

يتصف هذا البرنامج التدريبي بعدد من الخصائص المميزة له وأهمها:

- يستند البرنامج التدريبي إلى نظرية علمية واضحة المعالم محكمة، تتمثل في افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية والثقافية لفيجوتسكي.
- يعتبر البرنامج منظماً ذا خطة تدريبية واضحة المعالم من أهداف وجدول زمني، ومحدد لأدوار كل من المدرب، والمتدربة.
- يتميز بسلامة المنهجية البحثية من خلال الأخذ بملاحظات المحكمين لتطويره وتحسينه.
- ملاءمته للخصائص النمائية للمرحلة العمرية المستهدفة من محتويات وأهداف.
- واقعية المهمات التدريبية ومساهمتها في حل مشكلات الطالبات في هذه المرحلة العمرية.
- استخدامه لإستراتيجيات متنوعة تساعد في نمو مهارات التفكير، والتعبير الذاتي للطالبات خاصة عن طريق إستراتيجية الرسم التي تعتبر من الطرق المهمة في التعبير عن الذات وزيادة الوعي الذاتي للطالبات بقدراتهن، ومهارتهن.

أهداف البرنامج:

- **زيادة الوعي الذاتي لدى الطالبات.**
- **تنمية المفاهيم السياسية.**
- **تعرف الطالبة أن الفرد له هويات اجتماعية متعددة تختلف عبر السياقات الزمانية والمكانية.**
- **تطوير المهارات التي تسهم في تشكيل هوياتهن وزيادة وعيهن الذاتي مثل: اتخاذ القرار، والتخطيط للمستقبل، واختيار الدراسة، والمهنة المناسبة.**

مدة البرنامج:

تم تطبيق البرنامج خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2013/2014 لمدة شهرين متتاليين بواقع أربع لقاءات أسبوعية، مدة اللقاء الواحد 90 دقيقة.

إجراءات تطبيق الدراسة:

- **بعد تحديد موضوع الدراسة وهدفها تم بناء الأدوات التي سيتم استخدامها، مقياس الوعي الذاتي، ومقياس المفاهيم السياسية، والبرنامج التدريبي، وبعد ذلك تم تحديد عينة استطلاعية لإجراء التحليل العاملي، والثبات لأدوات الدراسة.**
- **تم تحديد عينة الدراسة المستهدفة من طالبات الصف الخامس الأساسي في مدرسة إناث البقعة الإعدادية الثالثة التابعة لمدارس وكالة الغوث، وتم التنسيق مع إدارة مدرسة إناث البقعة الإعدادية الثالثة التي أظهرت تعاونها من خلال تفريغ عدد من الحصص للبرنامج التدريبي للطالبات.**
- **تم تطبيق الاختبار القبلي لأدوات الدراسة، مقياس الوعي الذاتي، ومقياس المفاهيم السياسية على المجموعتين: التجريبية والضابطة.**
- **تم البدء بتطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية، والذي استمر (25) جلسة حتى الجلسة الختامية.**
- **تم إجراء الاختبار البعدي لأدوات الدراسة مقياس الوعي الذاتي، ومقياس المفاهيم السياسية على المجموعتين: التجريبية والضابطة.**
- **وبعد ذلك تم إجراء المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات التي تم جمعها.**

تصميم الدراسة:

تعتبر الدراسة الحالية من الدراسات شبه التجريبية القائمة على مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة بالإضافة إلى الاختبار القبلي والبعدي لكل مجموعة مع تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية على النحو الآتي:

- حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأخطاء المعيارية لأداء الطالبات على مقياسي الوعي الذاتي، والمفاهيم السياسية.
- استخدام تحليل التباين المشترك متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA) للإجابة عن سؤالي الدراسة: الأول، والثاني، وذلك لأن كل مقياس من المقياسين طبق بشكل قبلي وبعدي، ويتكون من مجموعة من المجالات التي بينها ارتباطات، وتأثيرات متبادلة.
- استخدام التحليل العاملي (Analysis Factor) من أجل تحديد العوامل المكونة لكل مقياس من مقاييس الدراسة.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

ما أثر برنامج تدريبي لتشكيل الهوية المعرفية والاجتماعية والثقافية في تطوير الوعي الذاتي لدى طالبات الصف الخامس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) على مقياس الوعي الذاتي القبلي والبعدي، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس الوعي الذاتي البعدي وعلاماتهم القبلية

المجموعة	المجموعة	العدد	القبلي		البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الوعي الانفعالي	ضابطة	33	21.97	9.70	32.94	5.57
	تجريبية	34	22.76	7.79	38.53	5.21
	المجموع	67	22.37	8.72	35.78	6.05
الثقة بالنفس	ضابطة	33	16.67	7.24	25.94	5.07
	تجريبية	34	18.35	5.99	31.18	4.65
	المجموع	67	17.52	6.64	28.60	5.50
المراقبة والتقييم	ضابطة	33	10.76	3.81	16.64	4.17
	تجريبية	34	11.62	2.87	21.50	3.51
	المجموع	67	11.19	3.37	19.10	4.54
اتخاذ القرار	ضابطة	33	6.70	2.76	9.79	1.87
	تجريبية	34	7.21	2.17	11.68	1.85
	المجموع	67	6.96	2.47	10.75	2.08
الدرجة الكلية للوعي الذاتي	ضابطة	33	56.09	22.27	85.30	14.40
	تجريبية	34	59.94	17.49	102.88	13.87
	المجموع	67	58.04	19.93	94.22	16.59

يلاحظ من الجدول السابق أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام برنامج تدريبي لتشكيل الهوية المعرفية والاجتماعية والثقافية في تطوير

الوعي الذاتي لدى طالبات الصف الخامس كان الأعلى، إذ بلغ (102.88)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج (85.30)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05)تم تطبيق تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين المشترك على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي:

جدول (2) نتائج تحليل التباين المشترك(MANCOVA) للفروق بين متوسطات تحصيل مجموعتي الدراسة على مقياس الوعي الذاتي البعدي

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع ايتا
التطبيق القبلي لمقياس الوعي الذاتي	الوعي الانفعالي	125.274	1	125.274	4.547	0.037	
	الثقة بالنفس	77.196	1	77.196	3.385	0.070	
	المراقبة والتقييم	86.232	1	86.232	6.286	0.015	
	اتخاذ القرار	18.931	1	18.931	5.881	0.018	
	الدرجة الكلية للوعي الذاتي	1130.020	1	1130.020	6.102	0.016	
البرنامج	الوعي الانفعالي	469.917	1	469.917	17.058	0.000*	0.210
	الثقة بالنفس	419.199	1	419.199	18.381	0.000*	0.223
	المراقبة والتقييم	357.389	1	357.389	26.054	0.000*	0.289
	اتخاذ القرار	52.829	1	52.829	16.411	0.000*	0.204
	الدرجة الكلية للوعي الذاتي	4668.303	1	4668.303	25.208	0.000*	0.283
الخطأ	الوعي الانفعالي	1763.076	64	27.548			
	الثقة بالنفس	1459.624	64	22.807			
	المراقبة والتقييم	877.904	64	13.717			
	اتخاذ القرار	206.025	64	3.219			
	الدرجة الكلية للوعي الذاتي	11852.479	64	185.195			
الكلي	الوعي الانفعالي	2411.642	66				
	الثقة بالنفس	1996.119	66				
	المراقبة والتقييم	1360.269	66				
	اتخاذ القرار	284.687	66				
	الدرجة الكلية للوعي الذاتي	18157.642	66				

يظهر من الجدول السابق أن قيمة «ف» بالنسبة للبرنامج التدريبي بلغت (25.208)، وبمستوى دلالة يساوي (0.000)، وهذه القيمة دالة عند مستوى (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس الوعي الذاتي البعدي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على جميع مجالات مقياس الوعي الذاتي، إذ كانت قيم «ف» المحسوبة دالة إحصائياً، وتم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة للتعرف لصالح أي مجموعة كان الفرق، وتظهر النتائج في الجدول الآتي:

جدول (3) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس الوعي الذاتي البعدي

المجال	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الوعي الانفعالي	ضابطة	33.08	0.92
	تجريبية	38.40	0.90
الثقة بالنفس	ضابطة	26.05	0.83
	تجريبية	31.07	0.82
المراقبة والتقييم	ضابطة	16.75	0.65
	تجريبية	21.39	0.64
اتخاذ القرار	ضابطة	9.84	0.31
	تجريبية	11.63	0.31
الدرجة الكلية للوعي الذاتي	ضابطة	85.71	2.38
	تجريبية	102.49	2.34

يلاحظ من الجدول السابق أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام برنامج تدريبي لتشكيل الهوية المعرفية والاجتماعية والثقافية على تطوير الوعي الذاتي لدى طالبات الصف الخامس كان الأعلى، إذ بلغ (102.49)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج (85.71)، وهذا يشير إلى أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام برنامج تدريبي لتشكيل الهوية المعرفية والاجتماعية والثقافية في تطوير الوعي الذاتي لدى طالبات الصف الخامس، بمعنى أن هذا البرنامج التدريبي كان له فاعلية في تطوير الوعي الذاتي لدى طالبات الصف الخامس.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

ما أثر برنامج تدريبي لتشكيل الهوية المعرفية والاجتماعية والثقافية في تطوير المفاهيم السياسية لدى طالبات الصف الخامس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) على مقياس المفاهيم السياسية القبلي والبعدي، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (5)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس المفاهيم السياسية البعدي وعلاماتهم القبلية

المجموعة	المجموعة	العدد	القبلي		البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الانتماء	ضابطة	33	8.45	2.74	11.48	2.74
	تجريبية	34	8.82	2.61	14.56	2.34
	المجموع	67	8.64	2.66	13.04	2.96
المسؤولية	ضابطة	33	12.48	6.41	20.21	5.47
	تجريبية	34	13.62	6.97	24.47	3.06
	المجموع	67	13.06	6.67	22.37	4.88
المشاركة	ضابطة	33	16.45	4.22	19.18	3.42
	تجريبية	34	19.18	5.25	21.50	2.64
	المجموع	67	17.84	4.93	20.36	3.25
الحرية الشخصية	ضابطة	33	9.58	1.77	11.03	2.64
	تجريبية	34	10.76	1.97	14.12	2.23
	المجموع	67	10.18	1.95	12.60	2.88
الحفاظ على الممتلكات العامة	ضابطة	33	5.18	2.39	8.64	2.36
	تجريبية	34	5.62	2.49	11.50	2.67
	المجموع	67	5.40	2.43	10.09	2.89
العدالة	ضابطة	33	5.18	2.39	9.00	2.68
	تجريبية	34	5.62	2.49	11.79	2.59
	المجموع	67	5.40	2.43	10.42	2.97
الحقوق والواجبات	ضابطة	33	8.45	2.74	11.73	2.65
	تجريبية	34	8.82	2.61	13.44	1.50
	المجموع	67	8.64	2.66	12.60	2.30
العلاقات الاجتماعية	ضابطة	33	3.91	1.21	5.45	1.97
	تجريبية	34	4.24	0.78	7.12	2.10
	المجموع	67	4.07	1.02	6.30	2.19
الدرجة الكلية للمفاهيم السياسية	ضابطة	33	69.70	19.44	96.73	18.28
	تجريبية	34	76.68	20.97	118.50	10.51
	المجموع	67	73.24	20.38	107.78	18.37

يلاحظ من الجدول السابق أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام برنامج تدريبي لتشكيل الهوية المعرفية والاجتماعية والثقافية في تطوير المفاهيم السياسية لدى طالبات الصف الخامس كان الأعلى؛ إذ بلغ (118.50)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية (96.73)، ولتحديد ما إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) تم تطبيق تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين المشترك على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي:

جدول (6) نتائج تحليل التباين المشترك (MANCOVA) للفروق بين متوسطات تحصيل مجموعتي الدراسة على مقياس المفاهيم السياسية البعدي

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	ددرجات االحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع ايتا
التطبيق القبلي لمقياس المفاهيم السياسية	الانتماء	6.537	1	6.537	1.010	0.319	
	المسؤولية	99.673	1	99.673	5.469	0.022	
	المشاركة	6.929	1	6.929	0.741	0.393	
	الحرية الشخصية	.048	1	0.048	0.008	0.930	
	الحفاظ على الممتلكات العامة	24.962	1	24.962	4.126	0.046	
	العدالة	35.425	1	35.425	5.448	0.023	
	الحقوق والواجبات	31.690	1	31.690	7.589	0.008	
	العلاقات الاجتماعية	3.516	1	3.516	0.845	0.361	
	الدرجة الكلية للمفاهيم السياسية	1145.392	1	1145.392	5.554	0.022	
البرنامج	الانتماء	142.798	1	142.798	22.070	0.000*	0.256
	المسؤولية	238.493	1	238.493	13.087	0.001*	0.170
	المشاركة	79.037	1	79.037	8.452	0.005*	0.117
	الحرية الشخصية	153.935	1	153.935	25.493	0.000*	0.285
	الحفاظ على الممتلكات العامة	114.087	1	114.087	18.859	0.000*	0.228
	العدالة	104.777	1	104.777	16.114	0.000*	0.201
	الحقوق والواجبات	35.254	1	35.254	8.443	0.005*	0.117
	العلاقات الاجتماعية	40.708	1	40.708	9.787	0.003*	0.133
	الدرجة الكلية للمفاهيم السياسية	6711.758	1	6711.758	32.548	0.000*	0.337
الخطأ	الانتماء	414.088	64	6.470			
	المسؤولية	1166.312	64	18.224			
	المشاركة	598.480	64	9.351			
	الحرية الشخصية	386.451	64	6.038			
	الحفاظ على الممتلكات العامة	387.174	64	6.050			
	العدالة	416.134	64	6.502			
	الحقوق والواجبات	267.238	64	4.176			
	العلاقات الاجتماعية	266.195	64	4.159			
	الدرجة الكلية للمفاهيم السياسية	13197.654	64	206.213			
المعدل الكلي	الانتماء	578.866	66				
	المسؤولية	1569.672	66				
	المشاركة	695.403	66				
	الحرية الشخصية	546.119	66				
	الحفاظ على الممتلكات العامة	549.463	66				
	العدالة	582.299	66				
	الحقوق والواجبات	348.119	66				
	العلاقات الاجتماعية	316.030	66				
	الدرجة الكلية للمفاهيم السياسية	22281.642	66				

يظهر من الجدول السابق أن قيمة «ف» بالنسبة للبرنامج التدريبي بلغت (32.548)، وبمستوى دلالة يساوي (0.000)، وهذه القيمة دالة عند مستوى (0.05)، مما يدل على

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على مقياس المفاهيم السياسية البعدي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على جميع مجالات مقياس المفاهيم السياسية، إذ كانت قيم «ف» المحسوبة دالة إحصائياً. وتم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة للتعرف لصالح أي مجموعة كان الفرق، وتظهر النتائج في الجدول الآتي:

جدول (7) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس المفاهيم السياسية البعدي

المجال	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الانتماء	ضابطة	11.54	0.45
	تجريبية	14.51	0.44
المسؤولية	ضابطة	20.43	0.75
	تجريبية	24.26	0.74
المشاركة	ضابطة	19.24	0.54
	تجريبية	21.45	0.53
الحرية الشخصية	ضابطة	11.04	0.43
	تجريبية	14.11	0.43
الحفاظ على الممتلكات العامة	ضابطة	8.75	0.43
	تجريبية	11.40	0.43
العدالة	ضابطة	9.13	0.45
	تجريبية	11.67	0.44
الحقوق والواجبات	ضابطة	11.85	0.36
	تجريبية	13.32	0.35
العلاقات الاجتماعية	ضابطة	5.50	0.36
	تجريبية	7.08	0.35
الدرجة الكلية للمفاهيم السياسية	ضابطة	97.46	2.52
	تجريبية	117.79	2.48

يلاحظ من الجدول السابق أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام برنامج تدريبي لتشكيل الهوية المعرفية والاجتماعية والثقافية على تطوير المفاهيم السياسية لدى طالبات الصف الخامس كان الأعلى، إذ بلغ (117.79)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية (97.46)، وهذا يشير إلى أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام برنامج تدريبي لتشكيل الهوية المعرفية والاجتماعية والثقافية على تطوير المفاهيم السياسية لدى طالبات الصف الخامس، بمعنى أن هذا البرنامج التدريبي لتشكيل الهوية المعرفية الاجتماعية والثقافية كان له فاعلية في تطوير المفاهيم السياسية لدى طالبات الصف الخامس.

مناقشة النتائج:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما أثر برنامج تدريبي لتشكيل الهوية المعرفية والاجتماعية والثقافية على تطوير الوعي الذاتي لدى طالبات الصف الخامس؟

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس الوعي الذاتي البعدي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على جميع مجالات مقياس الوعي الذاتي، وأن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام برنامج تدريبي لتشكيل الهوية المعرفية والاجتماعية والثقافية في تطوير الوعي الذاتي لدى طالبات الصف الخامس، بمعنى أن هذا البرنامج التدريبي كان له فاعلية في تطوير الوعي الذاتي لدى طالبات الصف الخامس.

وجاءت هذه النتائج متوافقة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Beaumont, 2009)، والتي أظهرت أن الهوية المعلوماتية مرتبطة بشكل إيجابي مع تحقيق الذات، والوعي الذاتي، فاستخدام نمط الهوية المعلوماتية يرتبط إيجابياً مع تحقيق الذات، والوعي الذاتي الذي يؤدي بدوره إلى وجود معنى للحياة وتحقيق السعادة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى فاعلية البرنامج التدريبي لتشكيل الهوية المعرفية الاجتماعية والثقافية الذي يتميز بالخلفية النظرية الذي صمم البرنامج وفقاً لها، وهي النظرية المعرفية الاجتماعية القائمة على افتراضات تعطي قيمة كبرى للتفاعلات الإنسانية في التعلم، واكتساب المفاهيم من خلال توفير المواقف والسياقات التعلمية التعليمية المليئة بالخبرات، والأدوات المعرفية والثقافية التي تزيد من الوعي الذاتي للطفل بنفسه في أثناء تفاعله مع المجتمع المحيط به من أقران وراشدين، كما أن قدرة البرنامج التدريبي على تنمية الوعي الذاتي لدى أفراد المجموعة التجريبية تتفق بشكل كبير مع افتراضات فيجوتسكي في نظريته، والتي ترى أن الوعي الذاتي قابل للزيادة والتطور خلال مراحل النمو المختلفة، وأهمية البدء بتنميته، وتصميم المواقف التعليمية الهادفة التي تساعد الطفل على اكتشاف ذاته، وتوظيف خبراته المعرفية فيما يناسب قدراته وإمكانياته.

كما يمكن أن تعزى فاعلية البرنامج التدريبي لزيادة الوعي الذاتي إلى الكيفية والطريقة المستخدمة في التدريب حيث تم مراعاة الخصائص النمائية لطالبات الصف الخامس، واحترامها، وأخذ الفروق الفردية، والثقافية بين الطالبات بعين الاعتبار، والعمل على تشجيع الطالبات على التفاعل، واستخدام جميع امكانياتهن، وقدراتهن بإتاحة المجال للتعبير الحر عن الرأي، والعمل بشكل فردي، وجماعي، حتى تتمكن الطالبات من إبراز تميزهن وصفاتهن، من خلال طرق العمل المتنوعة، وقد ركز البرنامج على مهارات التواصل الفعال مع الذات، والآخرين، ومعرفة دور الآخر والثقافة في بناء الذات.

وتؤكد هذه النتيجة أن مهارات الوعي الذاتي يمكن تنميتها وتطويرها عبر مراحل الحياة المختلفة، من خلال التدريب والتوجيه والمشاركة في برامج وأنشطة مدرسية لا منهجية

تدعم هذه المهارات بالإضافة إلى التفاعلات الاجتماعية في السياقات المختلفة من الأسرة والرفاق، والمدرسة التي تساهم في زيادة الوعي الذاتي للفرد، وتساعده على معرفة ذاته بشكل أفضل.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما أثر برنامج تدريبي لتشكيل الهوية المعرفية والاجتماعية والثقافية في تطوير المفاهيم السياسية لدى طالبات الصف الخامس؟

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على مقياس المفاهيم السياسية البعدي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على جميع مجالات مقياس المفاهيم السياسية، وأن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام برنامج تدريبي لتشكيل الهوية المعرفية والاجتماعية والثقافية في تطوير المفاهيم السياسية لدى طالبات الصف الخامس، بمعنى أن هذا البرنامج التدريبي لتشكيل الهوية المعرفية والاجتماعية والثقافية كان له فاعلية في تطوير المفاهيم السياسية لدى طالبات الصف الخامس.

وتتوافق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Stroupe, 2002) التي أكدت أن السياسة هي الحلقة المفقودة في التربية المدنية، مما يقتضي وجود تدريبات على الحقوق المدنية، وأشارت النتائج إلى العملية التفاعلية للتربية المدنية، حيث وجدت أن التربية الفعالة لا يتم تقديمها من خلال الحصص فقط، بل من خلال مصفوفة متفاعلة العناصر تعمل على تعزيز، ودعم الفرد للتوجه نحو المشاركة السياسية الفاعلة، وخلق الثقة لدى الفرد بمجتمعه، وتدعم نتائج هذه الدراسة تطوير برنامج الدراسة الحالية الذي جاء لزيادة نمو وتطور المفاهيم السياسية لدى الطلبة من خلال الأنشطة، والمواقف التفاعلية ضمن السياقات التعلمية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى قدرة البرنامج التدريبي على تنمية المفاهيم السياسية، الذي تميز بمحتواه والأنشطة، والمهام التدريبية التي لبت الاحتياجات، والخصائص النمائية للفئة المستهدفة في هذه الدراسة، بالإضافة إلى سهولة، ومرونة الخبرات، والمهام، مع إمكانية تطبيقها، وتعميمها على عدة مجالات؛ مما جعل الاستفادة منها، والعمل بها ممكناً، كذلك توفر بيئة تدريبية آمنة وداعمة، واستعداد المتدربات ودافعيتهن للمشاركة في البرنامج التدريبي الذي ساهم في تنمية المفاهيم السياسية لدى الطالبات المشاركات فيه.

كما يمكن أن تعزى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المفاهيم السياسية إلى إستراتيجيات التدريب التي تضمنها البرنامج، والتي تمثلت بالحوار والنقاش، والعمل الجماعي التبادلي الذي تم فيه تبادل المعرفة، والأدوار، والمفاهيم، وباستخدام الأدوات الثقافية، والخرائط المفاهمية، والعصف الذهني استطاعت الطالبات تذوت المفاهيم وبناء تصور ذهني لها في أثناء التدريبات والانشطة التي ساعدتهن على التطبيق العملي للمفهوم.

وتؤكد هذه النتيجة أن المفاهيم السياسية يمكن تنميتها، وزيادتها، وتطويرها عبر مراحل النمو المختلفة، من خلال تصميم المواقف التعليمية وإتاحة الفرصة للطالبات للإكتشاف

وتذوت المفاهيم، واستدخالها من خلال التفاعل مع السياقات الاجتماعية المختلفة، فإن كل متعلم يبني معرفته اعتماداً على خبراته الشخصية الذاتية، وتفاعله مع البيئة المحيطة به، وهذا الذي وفره هذا البرنامج التدريبي كوسط اجتماعي يساهم في زيادة تنمية المفاهيم السياسية للطالبات.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة الحالية، فإنه يمكن تقديم عدد من التوصيات التي قد تسهم في الأبحاث النظرية والعملية المستقبلية.

1. إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث في تشكيل الهوية المعرفية الاجتماعية والثقافية، وتناول علاقتها بمتغيرات أخرى غير المتغيرات التي تناولتها الدراسة الحالية، وملاحظة أثرها وقدرتها على إحداث النمو والتغير.
2. عمل دراسات تتناول متغيرات هذه الدراسة وتطبيقها على فئات مجتمعية أخرى، ومقارنتها لمعرفة أثر الثقافة والمكان على هذه المتغيرات.
3. تبني المؤسسات التعليمية برنامج الوعي الذاتي.

المراجع

المراجع العربية:

أبو زهرة، عيسى(2001). المنهاج والتنشئة السياسية للطفل في فلسطين، *مجلة رؤية*.

***www*.jai-pal.org\pie\pal-curricula-study- zahira.pdf**

إغبارية، سوسن(2005). *العلاقة بين متغيرات الهوية والاغتراب والتحصيل والجنس لدى المراهقين في مدينة أم الفحم*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن

جويحان، أغادير (2006). *فاعلية برنامج مقترح لتنمية المعرفة والوعي السياسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات، عمان : الأردن.

عامود، بدر الدين (2003). *علم النفس في القرن العشرين ج 2*، دمشق: سوريا، اتحاد كتاب العرب.

قطامي، يوسف(«أ» 2014). *النمو الإنفعالي والاجتماعي*، عمان: الأردن، المسيرة للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف (2000). *نمو الطفل المعرفي واللغوي*، عمان: الأردن،الأهلية للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف. («ب»2014). *نمو شخصية الطفل*، عمان: الأردن، المسيرة للنشر والتوزيع.

كوزين، بيتر (2010). *البحث عن الهوية، الهوية وتشتتها في حياة إيرك إيركسون وأعماله*، الطبعة الأولى، ترجمة: سامر جميل رضوان، العين: الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

المراجع الاجنبية:

Aistear, T. K. (2013). *Identity and Belonging, the Early Childhood CurriculumFramework*, **Dublin: Ireland.**

Beaumont, S. l. (2009). Identity processing and personal wisdom: Information - Oriented Identity Style Predict Self-Actualization and Self- Transcendence. Identity: *An International*

Journal of Theory and Research, 9 **(95-115).**

Bradberry, T. & Greaves, J. (2009). *Emotional Intelligence 2.0.* **San Diego, Talent Smart, 1st ed.**

Brown, C. S. & Chu, H. (2012*). Discrimination, Ethnic Identity, and Academic Outcomes of Mexican Immigrant Children: The Importance of School Context***. Child Development September/ October 2012, Volume 83, Number 5, 1477–1485.**

Chaitin, J., Awwad, E. &Andriani, C. (2008). Belonging to the conflict: collective identities among Israeli and Palestinian émigrés to the United States. *Journal for the Study of Race***, Nation and Culture. Vol. 15, No. 2., 207-225.**

Cilani, N. (2007). Identity Development and Psychological Well-Being of male and female adolescents belonging to individualistic and collectivistic cultural backgrounds. *Pakistan Journal of Psychological Research, 20 (***1**-**2***),* **1**-**14**.

Forgas, J.P., Williams, K.D. & Wheeler, L. (2001). *The Social Mind: Cognitive and Motivational Aspects of Interpersonal Behavior.* **Cambridge University press, The Edinburgh building, Cambridge, CB2RU, UK.**

Gilchrist, A., Bowles, M. & Wetherell, M. (2010). *Identities and social action: connecting communities for change.* **London/ Polaris House, North Star Avenue, Swindom SN2 1U. Economic & social research council.**

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence.* **New York, Bantam.**

Harland, T. (2003). *Vygotsky's Zone of Proximal Development and Problem-based Learning: linking a theoretical concept with practice through action research***. Teaching in higher education, vol. 8, no. 2, 263 - 272**

Hiley, S. Coatsworth, J. D., Darling, N., Cumsille, P., & Ranieri, S. (2007). Gender differences in the self- defining activitiesand identity experiences of adolescents emerging adults. *Journal of Adolescence***, 30, (2), 251-269.**

Holland, D. & Lachicotte, W. (2009). *Vygotsky, Mead, and the New Sociocultural Studies of Identity***, Cambridge University Press. 101-135.**

Janus, M. & Hopkins, S. (2012). Constructing measures of northern children's identity through dialogue, *A Journal of Aboriginal and Indigenous Community Health, (10***), 1, 249-256.**

Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, S.V., & Miller, M.S. (2003). *Vygotsky's educational theory in cultural context***. Cambridge University press, The Edinburgh building, Cambridge. CB2RU.**

Kroger, J. (2003). *Identity development during adolescence***. Blackwell publishing, UK.**

Morin, A. (2011). *Self-Awareness part 1: definition measures, effects functions and Antecedents, social and personality psychology comas***, Mount Royal College, Calgary (Ab), Canada.**

Pnevmatikos, D., Geka, M., & Divane, M. (2010). The emergence, structure and development of ethnic identity during childhood: The case of Roma identity, *International journal of psychology, 45* **(6), 435-442.**

Schwartz, S.J., Donnellan, M., Ravert, R.D., luyckx, K. & Zamboanga, B.L. (2013). *Identity development personality and well- being in adolescence and emerging adulthood theory research and recent advances, Emerging Adulthood, 1 (***2***)* **96-113.**

Siolta, M.J. (2013). Standard14 Identity and Belonging, the national quality framework for early childhood education. Produced by the Astralian Department of Education's, Commonwealth of Australia, 2013.

Stets, J. E. & Burke, P.J. (2000). *Sociological Approach to Self and Identity***. Washington, Guilford Press Forthcoming.**

Stroupe, K. (2002). *The Missing Link of Public Education***. Virginia, The Center of Politics Youth Leadership Initiative. USA.**

Taylor, U., Bhanot, R., & Shine, N. (2006). Ethnic identity formation during adolescence: The critical role of Families, *Journal of Family Issues, 27* **(3), 390-414.**

Taylor, U., Adriana, J., Yazedjian, A. & Gomez, M. (2004). Developing the Ethnic Identity Scale Using Eriksonian and Social Identity Perspectives, *An international journal of theory and research, 4***(1), 9-38.**

Tsang, S., Hui, E. & Law, B. (2012).Review Article Positive Identity as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review, *The Scientific World Journal,* **Article ID 452327, 7, 10-11.**

Wise, D.L. (2009). *Identity Theory: A Literature Review***, University of Colorado at Denver and Health Sciences Center.**

مجلة العلوم الاجتماعية

فصلية – أكاديمية – محكّمة

تصدر عن مجلس النشر العلمي – جامعة الكويت

تعنى بنشر الأبحاث والدراسات في تخصصات السياسة والاقتصاد والاجتماع والخدمة الاجتماعية وعلم النفس والأنثروبولوجيا الاجتماعية والجغرافيا وعلوم المكتبات والمعلومات

رئيس التحرير: هادي مختار أشكناني

تفتح أبوابها أمام

- أوسع مشاركة للباحثين العرب في مجال العلوم الاجتماعية لنشر البحوث الأصيلة والاسهام في معالجة قضايا مجتمعاتهم
- التفاعل الحي مع القارئ المثقف والمهتم بالقضايا المطروحة.
- المقابلات والمناقشات الجادة ومراجعات الكتب والتقارير.
- تؤكد المجلة إلتزامها بالوفاء والانتظام بوصولها في مواعيدها المحددة إلى جميع قرائها ومشتركيها.

توجه جميع المراسلات إلى:

رئيس تحرير مجلة العلوم الاجتماعية

جامعة الكويت

ص.ب 27780 الصفاة، 13055- الكويت

تليفون: 00965-4810436

فاكس 4836026

E-mail:JSS@kuc01.kuniv.edu.kw

الاشتراكات

	الكويت والدول العربية	الدول الأجنبية
أفراد	3 دنانير سنوياً ويضاف إليها دينار واحد في الدول العربية	15 دولاراً
مؤسسات	15 ديناراً في السنة 25 ديناراً لمدة سنتين	60 دولاراً في السنة 110 دولارات لسنتين

تدفع اشتراكات الأفراد مقدماً نقدا أو بشيك باسم المجلة مسحوباً على أحد المصارف الكويتية ويرسل على عنوان المجلة، أو بتحويل مصرفي لحساب مجلة العلوم الاجتماعية رقم 07101685 لدى بنك الخليج في الكويت (فرع العديلية).

Visit our web site: http://pubcouncil.kuniv.edu.kw/jss

كتاب العدد

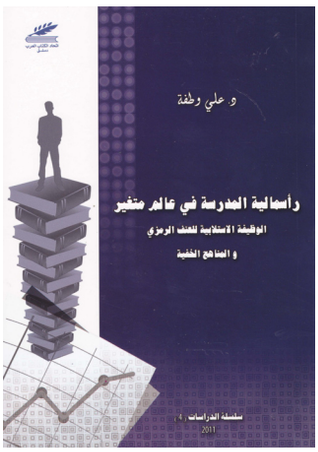
رأسمالية المدرسة في عالم متغير
(الوظيفة الاستلابية للعنف الرمزي)

تأليف: د. علي أسعد وطفة

الناشر: اتحاد الكتاب العرب، دمشق، **2011**
(**283**) صفحة من القطع الكبير

عرض ومراجعة: د. صابر جيدوري
أستاذ أصول التربية بجامعة طيبة في المملكة العربية السعودية

مقدمة:



عندما وقعت على كتاب المفكر السوري الدكتور علي أسعد وطفة (رأسمالية المدرسة في عالم متغير: الوظيفة الاستلابية للعنف الرمزي) الذي صدر مؤخراً عن اتحاد الكتاب العرب بدمشق، امتلكني إحساس عميق وشامل بالسعادة وغمرتني حالة من النشوة الفكرية لاقتناعي الفائق بأن الكتاب يحمل في طياته رؤية نقدية جديدة لوظيفة المدرسة في عالم ما بعد العولمة والحداثة. وعلى الأثر بدأت رحلة هادئة أتمعن فيها في صفحات الكتاب وأطوف بين معانيه استكشافاً للنظريات والأفكار والدلالات التي ينطوي عليها. وإنني بعد الاطلاع المعمق على مضامين الكتاب واستكشاف الغنى الكامن بين دفتيه أغتنم هذه الفرصة لأزف إلى المؤلف تهنئة صادقة على ما يحفل به كتابه هذا من طفرات فكرية نقدية، تتسم بالعمق وتتميز بالأصالة الفكرية في تداول رشيق للعلاقات الحيوية بين الرأسمالية والمدرسة.

وليس ثمة غرابة أو مغامرة في أن يخوض المؤلف الدكتور وطفة خوضاً نقدياً إبداعياً في قضايا المدرسة والعولمة والثقافة، لما عرف عنه من حصافة فكرية ونزعة نقدية، وروح ثورية جعلته من أكثر المفكرين العرب في مجال علم الاجتماع التربوي قدرة على تناول القضايا الفكرية التربوية المعاصرة تناولاً فذاً وأصيلاً بحكم خبرته الطويلة، وأصالته العلمية، وانتسابه إلى المدرسة الفرنسية النقدية لعلم الاجتماع النقدي الجديد بزعامة المفكر النقدي الكبير بيير بورديو الذي أسس فضاءً فكرياً متجدداً وحداثياً للعلاقة بين التربية والحياة السياسة الرأسمالية.

يلامس المؤلف في كتابه (رأسمالية المدرسة) أكثر قضايا التربية والتعليم حساسية وجوهرية في عصر التقانة والصيرورة والمال ودورة الرأسمالية الجديدة. يقع هذا الكتاب في ثمانية فصول وخاتمة، امتزج فيها الفكر بالخبرة، وتخاصب فيها التأمل بالرؤية الناقدة.

والكتاب يتناول جوهرياً الدور الاستلابي للمدرسة في النظام الرأسمالي الجديد، كما يتناول الوظيفة الطبقية لمنهاجها الخفي الذي يتجلى في صيرورات العنف الرمزي والرسائل الصامتة بوصفها قوة تستهدف الجوانب الإنسانية في المدرسة وتدمرها. فالمدرسة كما يقدمها الكاتب تحولت في عصر الرأسمالية الجديدة إلى أداة إنتاج رأسمالية، وصارت جهازاً لإنتاج وإعادة إنتاج النظام الرأسمالي في حلته الجديدة، حيث تمارس وظيفتها الطبقية والأيديولوجية وفعالياتها في عملية الاصطفاء التربوي بأوسع معانيها. والكتاب في تتابع فصوله يتناول الدور الرأسمالي للمدرسة في عصر العولمة والميديا بوصفها نموذجاً جديداً للمدرسة المدججة بالتكنولوجيا والتقانة، كما يتناول عمليات الاستلاب والصراع الطبقي في فضاء المدرسة.

والمؤلف لا يقف عند حدود وصف الفعاليات التربوية والعلاقات القائمة ما بين المدرسة والأنظمة الاجتماعية الرأسمالية الجديدة، بل يتجاوز هذا كله ليقدم رؤية مقترحة جديدة لمدرسة أكثر أنسنة وعدلاً. ولعله من العسير على المرء في حدود هذا المقال أن يفي المؤلف وكتابه حقهما من التقدير والتعريف، وبخاصة حين وجدت بعد قراءتي أن ما يجمع بيننا من رؤى وتوجهات في قضايا التعليم أكثر بكثير مما نتباين فيه. ونظراً لأهمية موضوع رأسمالية المدرسة، واستمتاعاً بما أورده المؤلف حول هذا الموضوع من منظور مبدع، فإنني سأقدم قراءة نقدية للكتاب أبرز فيها مختلف المعاني والدلالات والأفكار، مغنياً هذه الأفكار ببعض التصورات النقدية على بعض ما أورده المؤلف من أفكار ورؤى في هذا الكتاب المتميز.

الدور الاستلابي للمدرسة في النظام الرأسمالي الجديد:

في هذا المبحث يبين المؤلف أن النظام الرأسمالي الجديد للمدرسة يعمل على تحقيق هدفين أساسيين: يتمثل الأول في إنتاج أناس مؤهلين جيداً لأداء أدوار رأسمالية تسويقية للنهوض بقدرات النظام الرأسمالي؛ ويتمثل الثاني في إنتاج طبقة عمالية بروليتارية قادرة على الوفاء بمتطلبات هذا النظام وتلبية احتياجاته. ووفقاً لهذا الدور الثنائي الجديد للمدرسة، قام المؤلف بالتمييز بين مرحلتين أساسيتين متضافرتين وظيفياً: في المرحلة الأولى يتم إخضاع المدرسة لمنطق الرأسمال وقانونياته الخاصة، أي تعليم الأفراد وفقاً لمتطلبات الحياة الرأسمالية المتغيرة عبر الزمان والمكان. وفي المرحلة الثانية تمّ ترويض المدرسة لإنتاج طبقة عاملة، وتزويدها بالقدرة على إعادة إنتاج نفسها رأسمالياً.

وفي حديث المؤلف عن الوظائف الرأسمالية الجديدة للمدرسة الرأسمالية يؤكد أن التحولات التكنولوجية والراديكالية في ظل العولمة الرأسمالية الجديدة أدت إلى حرمان المدرسة من خاصية الاستقلال التربوي، وإضعاف دورها الإنساني الذي يتعلق ببناء الثقافة والمعايير والقيم، وتحت تأثير هذه التحولات بدأت المدرسة تتصدع تحت الضربات القوية لمعاول الرأسمالية الجديدة التي أدت إلى فصل المدرسة عن سياقها الحضاري والإنساني، وتكييفها لمتطلبات الرأسمال ومقتضياته، فضلاً عن تحويلها إلى أداة توضع في خدمة المنافسة الاقتصادية من جهة، وتعميق اللامساواة الاجتماعية في مجال الوصول إلى المعرفة من جهة أخرى. فالمدرسة في سياق هذه الدورة الرأسمالية تتحول إلى مؤسسة منتجة لقيم العالم الرأسمالي وتصوراته الاجتماعية. وهي في صورتها الرأسمالية هذه تمارس دورها المؤلم في حرمان الشرائح الأوسع في المجتمع من إمكانيات التعليم الحقيقي، فهي تقدم تعليماً محدود

الكفاءة والإمكانية إلى أبناء العمال والمهمشين الذين يجب تحويلهم إلى قوة عاملة منتجة، وإلى مادة خام في دورة الإنتاج الصناعي الجديدة للمجتمع الرأسمالي، وهي في الوقت نفسه تشجع بعض روادها من الطبقات العليا في المجتمع على استنفار طاقاتهم وقدراتهم العقلية والذهنية والإبداعية لتوظيفهم في مجال المنافسة العالمية في مستوى الإبداع العلمي في مختلف الاتجاهات.

ماهية العنف الرمزي وتجلياته التربوية:

في المبحث الثاني من كتاب رأسمالية المدرسة يعرف المؤلف مفهوم العنف الرمزي، ويحرره من الغموض الذي اعتراه وشوه معالمه، ويبين التوظيفات الخاطئة لهذا المفهوم من قبل الكثير من الباحثين والمفكرين التربويين، لينتقل بعد ذلك إلى توضيح تجليات هذا المفهوم على صعيد العملية التربوية بكاملها. وإن كانت المساحة المخصصة لهذا المقال لا تسمح بإبراز ما أورده المؤلف من تعريفات لغوية واصطلاحية كثيرة عن مفهومي العنف والرمز، غير أن هذا لا يمنع من الإشارة إلى رؤية المؤلف للمفهوم الذي يرى فيه مدخلاً سوسيولوجياً معاصراً من مداخل التحليل والتقصي الاجتماعي للظواهر الثقافية والاجتماعية، فالمفهوم (العنف الرمزي) يأخذ مكانه المميز بين المفاهيم التربوية والاجتماعية المعاصرة كأداة سوسيولوجية قادرة على فهم وتحليل أكثر جوانب الحياة الثقافية حضوراً وتواتراً. ويرى المؤلف في هذا السياق أن العنف الرمزي ينزع إلى توليد حالة من الإذعان والخضوع عند الآخر بفرضه لنظام من الأفكار والمعتقدات الاجتماعية التي غالباً ما تصدر عن قوى اجتماعية وطبقية متمركزة في موقع الهيمنة والسيادة، حيث يهدف هذا النوع من العنف إلى توليد معتقدات وأيديولوجيات محددة وترسيخها في عقول وأذهان الذين يتعرضون لهذا النوع من العنف، فالعنف الرمزي ينطلق من نظرية إنتاج المعتقدات، وإنتاج الخطاب الثقافي، وإنتاج القيم، ومن ثم إنتاج هيئة من المؤهلين الذين يمتازون بقدرتهم على ممارسة التقويم والتطبيع الثقافي في وضعيات الخطاب التي تمكنهم من السيطرة ثقافياً وإيديولوجياً على الآخر وتطبيعه.

من جهة أخرى يؤكد المؤلف كذلك أن مفهوم العنف التربوي يعني أية صيغة من صيغ التسلط والإكراه المحسوس المعلن، أو الخفي المضمر الذي يمارس في الوسط التربوي، أو في المؤسسات التربوية على تنوعها، والعنف التربوي وفقاً لهذا التصور ليس إلا صيغة العنف ممارساً في المؤسسات التربوية في الأسرة والمدرسة وجماعات الأقران. فالعنف يكتسب في الحقل التربوي أهمية وخصوصية، قوامها أن العنف التربوي يشكل المولِّد الأساسي للعنف في المجتمع، وهو نتاج له في الوقت نفسه. أما فيما يتصل بصور العنف المدرسي فيُشيرُ المؤلف إلى العنف البدني سواء أكان ذلك بين الطلاب والطلاب أنفسهم، أو بين الطلاب والمعلمين؛ وإلى جانب العنف البدني يوجد العنف السيكولوجي الذي بدأ يأخذ اليوم أهمية خاصة بين أشكال العنف في المؤسسات التربوية، وهو العنف الذي يعتمد على ديناميات التبخيس والازدراء والإهمال والتحقير والإذلال. وهنا يمكن الإشارة أيضاً إلى حضور العنف اللفظي في المدرسة، حيث يرتسم في صورة الاعتداءات اللفظية الخشنة والفظة بين الطلاب والمعلمين.

ويؤكد المؤلف أن بعض العمليات التربوية تُشكل عنفاً رمزياً، ويشير إلى العنف الرمزي في أكثر صوره وضوحاً في صراع النماذج اللغوية في المدرسة، حيث تشكل المدرسة ساحة

للصراع اللغوي الرمزي بين نماذج لغوية طبقية متعددة. فاللغة تشكل نظاماً رمزياً للدلالات والتصورات الرمزية التي يتحدث عنها بورديو في نظريته الرمزية، وهي الحامل التاريخي للرموز والتصورات والدلالات والمعاني. فالحياة الاجتماعية تتعدد بتعدد الصيغ اللغوية واللهجات بين مختلف الطبقات الاجتماعية، وتتعدد هذه الأنماط اللغوية بتعدد الطبقات والفئات الاجتماعية، حيث تنفرد كل طبقة اجتماعية وكل جماعة بنمط لغوي خاص يميزها، حيث يمكن الإشارة إلى لغات فرعية متعددة، مثل: لغة العمال ولغة الفلاحين، ولغة الطبقة البرجوازية، ولغة الطبقة الوسطى، ولغة الريف، ولغة المدينة، واللغات العامية والفصحى.. إلخ. وهنا يجب التأكيد أن اللغة لا تعني مجرد أداة تواصل، بل هي نظام تفكير وطريقة في الحياة والتأمل والنظر، إنها كيان ذهني ونفسي وعقلي ووجودي يأخذ هيئة رمزية باللغة الخطورة في حياة الطبقات والفئات الاجتماعية. ولذلك فإن اللغة بوصفها إطاراً رمزياً للوجود الاجتماعي تشكل أكثر أدوات الصراع الرمزي خطورة وأهمية في الوسط المدرسي.

يتجلى العنف الرمزي في المدرسة وفق آليات وديناميات وفعاليات تربوية مختلفة، ويبرز هذا العنف في مضامين التعليم وأساليبه، وتتجلى صورته الأولى في هيئة آمرة تقول: تعلم ما يُلقى إليك ولا تناقش. ويتجلى العنف التربوي الرمزي في صورته الأولى في عملية اختيار مادة التعلم، حيث يمثل هذا الخيار الحامل الأساسي للدلالات الرمزية والأيديولوجية للطبقة التي تسود وتهيمن.

ويتجلى العنف الرمزي في أكثر صوره الاستلابية في أوضاع التقويم المدرسي، ولاسيما الامتحانات، حيث يوضع القوي والضعيف في حلبة صراع واحدة، وهكذا يجد الضعفاء من أبناء الأميين والفقراء أنفسهم مع الأقوياء من أبناء المثقفين والأغنياء، في صراع مميت في داخل حلبة الامتحانات وقاعاتها المظلمة. وهكذا نجد عبر السنوات المشهد الواحد نفسه لأطفال معدمين ثقافياً يقادون إلى قاعات الامتحانات بهدوء، وذلك من أجل إقناعهم ـ بصورة خفية رمزية ـ بأنهم لا يساوون شيئاً، وأن قيمتهم الإنسانية والاجتماعية تحددها لحظات وكلمات ترتسم على صفحات امتحانيه صماء، وأنهم وبنتائج هذه الامتحانات المصممة مسبقاً، سيتحملون مسؤولية الاندثار في المهمل الاجتماعي، وفي أزقة العاطلين عن العمل وأروقة المهمّشين في الحياة الاجتماعية. أما على صعيد المعلم فإنه يمارس سلطته الآمرة في سياج قدسي رمزي حتى يتمكن من القيام بمهمة التدجين والسيطرة على عقول الطلاب ونفوسهم بسهولة ويسر. فالمعلم كما يرى إيفان إليتش Ivan Illitch يجمع بين وظائف ثلاث: سجان وواعظ ومعالج، فهو المسؤول عن الضبط الاجتماعي داخل الصف، وهو الذي يسهر على اللوائح والقوانين، ويحرص على أن يلتزم ويلزم الآخرين بها.

الوظيفة الطبقية للمنهاج الخفي واستلاب رسائله الصامتة:

يُقدم المؤلف في هذا المبحث محاولة علمية جادة تهدف إلى تحقيق نقلة نوعية في تقصي مفهوم المنهاج الخفي، وتجاوز حدود التعريفات المحضة إلى أفق التحديدات النقدية في سياق منهجي تاريخي، حيث يعتقد أنه لا بد من إعادة النظر في التكوينات العلمية للمفهوم وفقاً لمنهجية جديدة تحررنا من أسر الرؤى والتصورات التقليدية الجارية في هذا الميدان. وفي هذا السياق يُشير إلى أن إشكالية السياق كامنة في إشكالية التعريف السائد لمفهوم

المنهاج الخفي بوصفه حادثاً عفوياً وناتجاً ثانوياً من نواتج التعليم في المدرسة، حيث نريد أن نقول في هذا السياق إن المنهاج الخفي نظام تربوي جوهري وأصيل في الحياة التربوية والمدرسية، وإنه ليس أبداً حادثاً عفوياً، أو ناتجاً ثانوياً في الحياة التربوية والمدرسية، وهو نظام طبقي أيديولوجي هادف ومنظم رافق ظهور المدرسة، وما زال يحدد مساراتها الطبقية والإنسانية. فالمنهاج الخفي، كما يدل اسمه، فعالية تربوية صامتة خفية غير منظورة، وعلى الباحث أن يرصده فيما بين السطور وما خلفها، وفي الزوايا المظلمة للحياة التربوية. ويرمز المنهاج الخفي ـ من حيث المبدأ ـ إلى مختلف الفعاليات التربوية المضمرة والخفية في المؤسسة المدرسية.

وفي مناقشة المؤلف للأبعاد الأيديولوجية والطبقية للمنهاج الخفي يرى أنه إذا كان الخفي خفياً بفعل فاعل وإرادة مريد، فهناك بالضرورة إرادة اجتماعية محددة تعمل على بناء التنظيمات الخفية، والتخطيط لها في المدرسة، وفي مختلف المؤسسات التربوية، وذلك لأغراض مجتمعية سياسية أو اجتماعية طبقية. ومن البداهة المنطقية أن ينتسب المنهاج الخفي إلى طبقة اجتماعية غالباً ما تسود وتهيمن، وتمتلك القرار السياسي والاقتصادي والاجتماعي، وهي الطبقة التي تنظم وتخطط وترتب وتحدد غايات التربية ومراميها في مجتمع محدد. فالتعليم كان وما زال يوجه طبقياً عبر التاريخ، ولم يكن التعليم قط خارج دائرة الأيديولوجيا والسياسة، بل كان ومازال يشكل نظاماً أيديولوجياً وُضع في خدمة الدولة والطبقة والأيديولوجيا. ومن هنا يرى المؤلف أن ما يجري في المؤسسات التعليمية يجري بإرادة طبقية سياسية في آن واحد. لكل هذا يؤكد المؤلف أن المنهج الخفي هو فعالية رمزية يلعب دوره الحيوي في إقصاء أبناء الفئات الاجتماعية المهمشة، عبر أوليات الإخفاق، وتنمية أحاسيس الدونية والقصور لديهم، وتوليد عملية إخفاقهم المدرسي باستمرار. وانطلاقاً من هذا الأساس يقول: إن كثيراً مما يتعلمه التلميذ في المدرسة قد لا يرتبط جوهرياً بمحتويات الدروس والمقررات (المنهج المعلن) بل يرتبط بعملية ترويض الطالب على قيم ومعايير محددة تتمثل في قيم الطاعة، واستهلاك التحيّزات الاجتماعية والقيمية والأيديولوجية السائدة في المجتمع وفقاً للمنهج الخفي والمستتر المعتمد. ووفقاً لهذه الرؤية فإن المدرسة وفقاً لمناهجها الخفية لا تهدف إلى تحقيق المساواة بين التلاميذ والطلاب، بل تهدف إلى ترسيخ مبدأ اللاتكافؤ بينهم؛ وهنا لابد من الحذر من المنهج الخفي بما يغرسه من قيم سلبية تتمثل في قيم الطاعة والخضوع، وإضعاف روح الإبداع في نفوس الطلاب، حيث تكون المدرسة أداة لإعادة إنتاج الأمر الواقع بكل سلبياته واختناقاته لصالح النخبة المهيمنة.

ويختم المؤلف هذا المبحث بقوله: إن النظام الخفي الذي يعزز سلطة الطبقات والتقسيم الاجتماعي، ويولد تربية الانصياع والعبودية، والإكراه قائم في نظامنا التربوي، ولكنه أشبه "بفيروس" غير معروف من أصحاب الإدارة وأصحاب القرار في الأنظمة التربوية العربية. وما يبدو أن هذه الأنظمة التربوية العربية مع ذلك تؤدي وظائفها في خدمة التسلط والإكراه والعبودية، والتدجين الطبقي، والجمود يعود إلى قيمة واحدة مفادها أن فيروس التربية الخفي (تعزيز التسلط) المتوغل في عمق التربية العربية والثقافة العربية عموماً أُعدّ من أجل مجتمعات قائمة على التسلط والتباين، وعلى هذا الأساس تكون هذه الأنظمة فاعلة ومفيدة في نظام طبقي يقوم على التفاوت الطبقي والاجتماعي، حيث تكون فيه قيمة التسلط والإكراه هي القيمة العليا في نظامه التربوي.

دورالمدرسةفي اصطفاء النخبة:

يؤكد المؤلف في هذا المبحث أن الدراسات السوسيولوجية تكشف اليوم عن حقائق خفية ومعقدة في بنية الفعل المدرسي، وهذه الحقائق تتناقض مع الصورة المشرقة لمفهوم المدرسة ووظائفها، فالمدرسة في وظيفتها الاصطفائية تترجم آلية النظام الحياتي لمجتمع قائم على الاصطفاء. وهي بموجب هذه الوظيفة الاصطفائية تتبنى نسقاً من القيم والمعايير الاجتماعية التي تتصل بعملية تقويم التحصيل المعرفي والعلمي والمهني. ويتم هذا التقويم على أساس مناهج يفترض أنها موضوعية، ومثل هذه العملية تقود إلى اصطفاء رواد المدرسة وتصنيفهم في طبقات وفئات مختلفة. فالمدرسة وكالة اجتماعية رهينة بالأنظمة الاجتماعية التي تهيمن، حيث ترتسم وظائفها على مقاييس النظام الاجتماعي القائم. وهذا يعني أن المدرسة لا يمكنها أن تنفصل عن السياق الاجتماعي الذي يحتضنها، ومن ثَمَّ فإن وظائفها لا يمكن في نهاية الأمر أن تتضارب مع الضرورات الوظيفية والاجتماعية للمجتمع التي توجد فيه، وهي غالباً ما تكون على صورة المجتمع الذي يحتضنها. وتأسيساً على ذلك تلعب المدرسة دوراً اصطفائياً في مجتمع يقوم على الاصطفاء، وهي تمارس دوراً طبقياً في مجتمع تحركه نوازع الصراع الطبقي.

ويرى المؤلف أن الاصطفاء المدرسي يأخذ غالباً طابع النجاح والرسوب والترك والتخلي، والتوزع في الاختصاصات المدرسية. وكل صورة من هذه الصور الاصطفائية تأتي تحت تأثير مظلة من العوامل والمتغيرات التي تتدرج في أهميتها، وتتنوع في طبيعتها لترسم الصورة الكلية لحركة الاصطفاء التعليمي واتجاهاته. كما يشكل الأصل الاجتماعي بمتغيراته الأساسية منطلق الاصطفاء الاجتماعي في المدرسة. حيث تؤكد الأبحاث الميدانية والأمبيريقية الجارية، التي تتناول مسألة الأصل الاجتماعي والنجاح المدرسي، وجود علاقة ترابط قوية وإيجابية بين النجاح المدرسي والأصل الاجتماعي للتلاميذ، ويلاحظ في مسار هذه النتائج، أنه كلما تم التدرج في المستوى الاجتماعي للأطفال، ازدادت تصاعدياً احتمالات نجاحهم المدرسي. أما مفهوم الاصطفاء الذاتي **Autosélection** فيشير إلى قرار يتخذه الطالب أو أسرته، أو كلاهما معاً، بالتخلي عن متابعة التحصيل المدرسي نهائياً، أو العدول عن الدراسة في فرع علمي معين والانتقال إلى فرع علمي آخر. وغالباً ما يستند مثل هذا القرار على متغيرات مدرسية واجتماعية مختلفة. وقد أشار المؤلف في هذا الخصوص إلى مجموعة من الآليات التي تحدد معالم الاصطفاء الذاتي أبرزها: يتصل بندرة أن يتجه أطفال الفئات الاجتماعية للتسجيل في الفروع العلمية الهامة بالمقارنة مع أبناء الفئات الاجتماعية الميسورة، وتركهم للمدرسة مبكراً قياساً إلى أبناء الفئات الأخرى.

وفي معرض حديثه عن الاصطفاء الاجتماعي ومسؤولية المجتمع يعرض المؤلف لرؤية دوركهايم **Durkheim** «التي تؤكد أن الأنظمة التربوية ترتبط ارتباطاً عميقاً بالأنظمة الاجتماعية». وهو بذلك ينطلق من مقولته الشهيرة التي ينظر من خلالها إلى التربية بوصفها «ظاهرة اجتماعية في بنيتها وفي وظيفتها». من جهة أخرى عرض المؤلف تفسير الاصطفاء المدرسي من خلال مجموعتان من النظريات التي تحاول تفسير طبيعة النجاح المدرسي وقضايا تكافؤ الفرص التعليمية، فأشار إلى النظريات الحتمية عند كل من بازيل برنشاين **Bernstein** وبيير بورديو **Bourdieu** اللذين يؤكدان الأهمية القصوى لتاريخ

الفرد وماضيه في تحديد مصيره المدرسي والتعليمي. وكذلك أهمية ظروف الحياة الطبقية والاجتماعية في تحديد مستقبل الأطفال في المستويات المهنية والمدرسية أيضاً. وتأخذ المجموعة النظرية الثانية بعين الاعتبار أهمية الفرد ودوره في صنع المصير. ومع أهمية هذه الرؤى ورصانتها وقدرتها على تقديم التفسيرات المناسبة لقضايا المدرسة فإنها من وجهة نظر المؤلف لن تستطيع أن تفسر لنا التغيرات الجارية في إطار الزمن، والتي تتعلق باللامساواة المدرسية للأفراد والذين ينتمون إلى الفئات الاجتماعية المختلفة. ويرى أن نظرية الفردانيين تعكس اهتمامات الفرد الواحد، واهتمامات الفرد الواحد لا يمكنها أن تنفصل عن عائلته والظروف التي تحيط به.

العولمة الرأسمالية للمدرسة:

يؤكد المؤلف في هذا المبحث أن العولمة أحدثت تحولات جوهرية وملموسة في مجال الحياة التربوية برمتها، فالعولمة تفعل فعلها اليوم في حقل التربية والتعليم، وهي تباشر تأثيرها المنظم وتعمل على تغير معالم التربية القائمة وتثوير تكويناتها في اتجاه ما يسمى بعولمة التربية، وهذا يعني تكييف المؤسسات التربوية لمطالب العولمة واحتياجاتها. وهي في هذا الاتجاه تركز على توجيه جديد لمنظومات القيم التربوية السائدة في الحياة المدرسية والأسرية. كما يؤكد المؤلف أن التربية تشبعت بمعطيات العولمة، وخضعت لمعاييرها وقانونها، موضحاً ذلك من خلال دراسة شروير عام 1997 حول النظام العالمي ووجود اتجاهات تربوية تفرضها العولمة في مختلف الأنظمة التربوية في مختلف أنحاء العالم، وهو في هذا السياق يستخلص أربعة اتجاهات أساسية مترابطة في جوهرها:

(أ) هناك امتداد عالمي موحد للتربية بدأ يفرض حضوره منذ عام 1950، وهو يشمل مختلف مستويات الحياة المدرسية الابتدائية والإعدادية والثانوية في مختلف الأنظمة التربوية في العالم. ويؤكد الباحث عالمية هذا التوجه الذي يتوافق مع متطلبات الطلب الاقتصادي والاجتماعي للعولمة، كما يتوافق أيضاً مع مختلف التوجهات السياسية والاجتماعية للعولمة

(ب) انتشار نمط تربوي متفق عليه عالمياً في مجال التعليم المدرسي يعمل على تقويم وتوجيه السياسات التربوية في مختلف البلدان، وهذا النمط يتسم بالخصائص البنيوية للتربية الحديثة التي تشكلت في رحم المجتمعات الأوروبية خلال القرن التاسع عشر، ويعد انتشار هذا النمط التربوي مؤشراً متميزاً على حضور العولمة الثقافية في العالم المعاصر.

(ج) يشهد العصر ميلاد أيديولوجيا عالمية للتربية والتطور، حيث تأخذ التربية في هذا السياق دورها بوصفها جانباً من هذه الأيديولوجية، وفي الوقت نفسه أداة جوهرية يتم اعتمادها في عملية العولمة وفرض الأيديولوجية التي ترسم حدودها. وهذه الأيديولوجيا كما أشرنا تعمل على دعم انتشار العولمة في مختلف أنحاء العالم.

(د) يشار اليوم إلى الأهمية الكبيرة للنظام العالمي في مجال الاتصال والميديا والمعلوماتية، وإلى تأثير هذا النظام المتعاظم في مجال الحياة التربوية والاجتماعية. وهنا يستند شروير إلى انتشار المنظمات الدولية النشطة في المستويات السياسية والثقافية، وفي مجال

السياسات التنموية للتربية، ولاسيما هذه التي تتعلق بنشاطات وفعاليات البنك الدولي واليونيسكو، والمكتب الدولي للتعليم، والمنظمة الدولية للتخطيط التربوي. وهذا ما يطلق عليه التباش P. Altbach أوبك المعرفة (OPEP du savoir)، ويعني به الفضاء العلمي الذي يشمل أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية واليابان، كما يشير إلى وجود مؤسسات وسيطة عالمية تقوم بمراقبة عملية إنتاج المعرفة العلمية ومدى انتشارها ومشروعيتها، وتوافقها مع متطلبات العولمة.

وعليه فإن المدرسة من وجهة نظر المؤلف تشكل اليوم أفضل وسيلة لنشر العولمة، وتوطيد نفوذها، وذلك بتأثير مجموعة أنماط من التحويل مثل: تبني الأنماط والنماذج التربوية الغربية حيث أدى ذلك إلى تجانس وتشابه كبير بين مختلف الأنظمة التربوية في العالم، وكذلك إيفاد الطلاب المكثف للدراسة في البلدان الغربية أدى إلى عملية تأكيد النماذج والقيم التربوية لهذه البلدان، وذلك بعد عودتهم إلى بلدانهم، فضلاً عن انتشار اللغة الإنكليزية كلغة عالمية في مختلف البلدان ولاسيما النامية منها، وكذلك الدراسات الدولية المقارنة التي سمحت بفهم الأنظمة التربوية العالمية، والاستفادة من تجارب البلدان المختلفة ولاسيما المتقدمة منها.

وعليه يقرر المؤلف أن المدرسة أصبحت نتاجاً للعولمة وصيرورة من صيروراتها، إذ تمّ توظيفها توظيفاً اقتصادياً في خدمة الرأسمالية الجديدة التي تشكل نواة العولمة ومحورها. ومن يراقب الفعاليات التربوية يجدها اليوم ترتبط ارتباطاً مصيرياً بمتطلبات السوق الاقتصادية ومقتضيات النمو الاقتصادي في مختلف أحواله وتجلياته. فلم تعد المدرسة كما كانت في الأمس مؤسسة معنية بإنتاج الثقافة، وتنوير العقول، والنهوض بالمعرفة وفقاً لمقتضيات الحاجة الإنسانية وفق معايير إنسانية. وها هي التربية اليوم بمختلف مؤسساتها تتحول إلى صناعة رأسمالية لعولمة رموزها المال والربح والقوة والاستهلاك والنمو الاقتصادي والثراء المالي.

التسويق الرأسمالي للمدرسة:

يؤكد المؤلف في هذا المحور أن المدرسة تتعرض لعملية تسويق Commercialisation تصهر عناصر وجودها وتحولها إلى مؤسسة ثقافية جديدة تقوم بمختلف أركانها على أساس الصورة الرأسمالية لمؤسسات ربحية ديدنها الاستهلاك والعرض والطلب والاستثمار والتسويق. وفي ظل هذه «الكمرسلة» فإن المدرسة دخلت السوق الاقتصادية من أبوابها الواسعة وشكلت قطاعاً خاماً تتهافت عليه المشاريع الاقتصادية الربحية لتحولها إلى مؤسسة ربحية بامتياز. وهي في دائرة هذا الاجتياح تفقد في حقيقة الأمر وظيفتها الإنسانية ودورها الحضاري كمؤسسة منتجة للمعرفة والقيم والعقول.

من جهة أخرى يعد مفهوم حرية اختيار المستهلك وفقاً لمعيار السوق الاقتصادي أحد أبرز مفاهيم التسويق التربوي، وعلى هذا الأساس يتوجب على الآباء أن يمتلكوا ناصية الحرية والقرار في استهلاك التربية التي يرغبون بها لأطفالهم في المؤسسات التربوية المختلفة دون أن يخضعوا لقوانين وأنظمة حكومية ومدرسية هنا وهناك. ومن أجل هذه الغاية فإن بعض الحكومات توفر للآباء المدارس الجيدة، وتمكن الآباء من فرصة اختيار المدرسة التي يرغبون

فيها دون حدود مرسومة أو قيود معلومة، حيث يمكن للآباء اختيار المدارس التي تناسبهم في القطاع التعليمي الخاص الذي يقع خارج دائرة إشراف الدولة وتوجيهها. وهذا التصور الحر يعتمد على حجة مفادها بأن التعليم لغايات ربحية يمكنه أن يعمل على إحياء نزعة المنافسة، وتأكيد الفاعلية التربوية للنظام التربوي، وهذا من بَعْدُ سيؤدي إلى تحسين نوعية التعليم وجودته.

من جهة أخرى يرى المؤلف أن المستقرئ للواقع التربوي العربي يلاحظ اليوم بأن الوصول إلى التعليم يكون وفقاً للإمكانية المالية للآباء، ووفقاً لأوضاعهم الاجتماعية الاقتصادية. ومن ثم فإن التعليم الخاص والمميز يقدم نفسه للطبقة التي تأخذ مكانها في أعلى السلم الاجتماعي. وفيما يتعلق بالنتائج المترتبة على هذا النموذج الرأسمالي بالنسبة للمعلمين والمتخصصين في مجال التربية، فإن دور المدير يتحدد بدور المدبر للأعمال، ولا يتحدد منذ اللحظة الرأسمالية في بناء المناهج وتحديد مسارها وكيفياتها ومردودها التربوي، كما أنه معني بالدرجة الأولى بعملية التسويق وإقامة علاقات عامة مع الأهالي، ومع عالم الممولين والمستثمرين. وليس أدل على ذلك من التجارب التربوية التي شهدتها نيوزيلندا وبعض البلدان الغربية حيث بينت هذه التجارب أن دور مدير المدرسة يأخذ صورة مقاول أو رجل أعمال بالدرجة الأولى. وفي نسق هذه التجارب يتضح أن دور المعلم قد شهد تحولاً نوعياً أيضاً، حيث يتوجب على المعلم أن يقوم بمهمات عديدة إضافية، ووظائف جديدة تضعه تحت تأثير العمل لساعات إضافية مطولة ومنهكة، وقد تقلص دوره من مُرَبٍّ يحمل رسالة إلى مجرد النقل الساذج الآلي للمعلومات والمعارف التربوية. وفيما يتعلق بالتلميذ أو الطالب فإن الطالب يتحول إلى سلعة ومنتج يتم تصنيفها حسب خصائص معينة، وميزات محددة وأسعار مبينة، وبالتالي فإن هذا المنتج التربوي سرعان ما يطرح في سوق العمل وفقاً لقانون العرض والطلب على سلع محددة ومعينة في دائرة التصنيف المعهود للأسواق الرأسمالية.

المدرسة المدججة بالتكنولوجيا:

يطرح المؤلف في سياق مناقشته لهذا المحور سؤالاً مركزياً تفرعت عنه مجموعة من الأسئلة جميعها يدور حول الوظيفة الأساسية لوسائل الاتصال والمعلوماتية في الحياة التربوية للمدرسة. وفي إجابة المؤلف عن أسئلته يرى أنه ومع دخول التكنولوجيا الاتصالية إلى ميدان المدرسة، بدأت المدرسة تشهد في حقيقة الأمر تغييراً يهدد بنيتها التي بقيت على حالها مدة أربعة قرون من الزمن. لأن هذه التكنولوجيا الجديدة تترك المجال متاحاً لانفتاح مدرسي جديد، وتسمح بأنماط تربوية جديدة خارجة على مبدأ الانغلاق الصفي الذي عرفت به المدرسة منذ لحظة تأسيسها. فالتكنولوجيا الجديدة تتيح للتلاميذ والمعلمين نوعاً واسعاً من الاتصال يخترق جدران الصفوف التقليدية، وتتيح نوعاً من التفاعل التربوي الذي يتجاوز حدود الجدران المغلقة والحجيرات المدرسية الصماء. فالصف كما نعرفه مكان مغلق للمراقبة الزمنية والمكانية، حيث يتم زج التلاميذ والمعلمين بين الجدران في زمن يتصف بأنه زمن مدرسي بالمطلق. وفي تأكيد المؤلف على استحضار مختلف الجوانب الإنسانية في شخص المعلم والمتعلم في أثناء العمل التربوي التفاعلي، يرى أن السمات الإنسانية لهذا التفاعل غير قابلة للانزياح والتراجع تحت تأثير نظام من التفاعل الشكلي الذي يتم بين الإنسان والآلة. ولذا فإن الاعتقاد بأن تكنولوجيا الاتصال والمعلوماتية قادرة على الحلول في مكان التفاعل

الإنساني لأداء الدور الإنساني في عملية التعليم أمر يبدو غاية في الصعوبة والتعقيد إن لم يكن في دائرة الاستحالة. فهناك قاعدة إنسانية تقول إنّ الكائنات الإنسانية هي وحدها التي تستطيع أن تشكل الكائنات الإنسانية الأخرى إنسانياً. وهذه الحقيقة التربوية تأخذ مشروعيتها أنتروبولوجياً وتاريخياً: فالإنسان كائن يحتاج إلى الآخرين من أجل أن يصبح إنساناً. فالتربية صيرورة إنسانية، ومن ثَمَّ لا يمكن للإنسان أن يصبح إنساناً إلا بالتربية، وتلك هي رؤية كانط ومنهجه في النظر إلى العملية التربوية، حيث يقول: «لا يصير الإنسان إنساناً إلا بالتربية». ووفقاً لهذا التصور فإن تكنولوجيا الحداثة لن تكون إلا وظيفة أداتية داعمة للعملية التربوية في أنساق تفاعلها الإنساني، وهي لن تستطيع في أي حال من الأحوال أن تكسب العملية التربوية جوهرها الإنساني. وهنا ومن جديد يجب علينا أن نؤكد أنّ التعليم مهنة إنسانية تفاعلية معيارية وقيمية، وهذه السمة الإنسانية تظلل بعمق عمل المعلم ومهنته. ففي الوقت الذي يتحدث فيه المعلم مع الطلاب فإنه في الوقت نفسه يودع فيهم منظومته القيمية والمعيارية، ويتجلى ذلك على سبيل المثال عندما يقول لطلابه هذا جيد، هذا حسن، هذا رائع، هذا مميز، هذا خاطئ... إلخ.

الصراع الطبقي على المدرسة:

في مناقشة المؤلف لموضوع الصراع الطبقي على المدرسة يتساءل عن الغاية الأساسية للتربية والتعليم، وفي إجابته عن هذا التساؤل يرى أن انقسام النظام التعليمي إلى تعليم عام ومهني وفني وأدبي وعلمي يؤكد عملية اصطفاء مبكرة اجتماعية وتربوية، تقوم على الأصول الاجتماعية للطلاب والمتعلمين. وهذا التعليم يعزز ومنذ البداية فكرة أيديولوجية قوامها أن الطلاب لا يستطيعون جميعهم متابعة الدراسة في اتجاه تعليمي واحد، وأنهم لا يستطيعون الوصول جميعهم إلى مستوى واحد من التحصيل العلمي. وهذا الأمر يؤكد فكرة اللامساواة بل يعززها ويمنهج لها لتنطلق كفكرة أولى يؤمن بها الطلاب أولاً، ثم تصبح فكرة أساسية تتنامى بسرعة كبيرة، وتتمركز في العقل كي تولد قناعات راسخة بمسألة التفاوت واللامساواة بين الطلاب بصورة عامة. وغني عن البيان أن هذا التفاوت بين المضامين التعليمية والتربوية وفقاً للفروع والاختصاصات العلمية والتعليمية يؤدي في نهاية الأمر إلى تعزيز الفروق الاجتماعية والطبقية بين الطلاب. وهذا يعني أن تعدد مسالك التعليم وفروعه (أدبي، علمي، صناعي، فني، تجاري، شرعي) يقدم على أنه تعدد قائم على حرية الاختيار، اختيار التلاميذ والآباء. ولكن هذا التعدد يأخذ في واقع الأمر صورة إكراه تربوي واجتماعي في الآن الواحد. فالآباء والأبناء يجدون نفسهم أمام خيار تربوي لا يفهمون أبعاده ومراميه. ولكن الآباء من الطبقة البرجوازية سرعان ما يدركون طبيعة هذا الخيار ولذا فإنهم يختارون الفروع العلمية لأبنائهم في ضوء وعيهم بطبيعة اللعبة الأيديولوجية القائمة في المجتمع. ويختم المؤلف هذا المحور بتأكيده أن الصراع الطبقي في المدرسة يأخذ طابعاً ثقافياً رمزياً، وقد يكون هذا الصراع أكثر أنواع الصراع الطبقي أهمية وخصوصية وخطورة، فالمدرسة تستطيع إضفاء المشروعية على النظام الاجتماعي القائم وإعادة إنتاج العقليات والذهنيات، وهي بعد ذلك المعنية بترويض العقول والأجيال على قبول القيم البرجوازية في المجتمع. إنها كما يوضح المؤلف تقوم بترجمة التفاوت الاجتماعي، ثم تنتجه، وتُعيد إنتاجه على نحو ثقافي ورمزي، إنها تولد ديناميات الانقسام الطبقي، وتترجمه بصورة مدرسية، ثم

تضفي عليه طابع الشرعية والمشروعية.

نحومدرسة أكثر أنسنة وعدلاً:

يعلمنا أن الحضارة لا يمكنها أن تستمر في الوجود من غير دفعة إنسانية أخلاقية روحية، والمدرسة معنية اليوم بتفجير طاقة الروح والأنسنة الضرورية للحضارة والإنسانية، إذ «ماذا يفيد الإنسان لو ربح العالم كله وخسر نفسه، وماذا يعطي الإنسان فداء نفسه» كما يقول السيد المسيح. وهذا القول يتناغم مع الأهمية الكبرى التي يعطيها طاغور للحضارة بوصفها روحاً، إذ يقول: «إن الحضارة المادية ستخسر كل شيء إذا فقدت روحها، وأن البشرية ستصبح مهددة بالفناء في ظل جسد بلا روح وعندما تصبح الحضارة بلا قلب فإنها ستفقد أهم مقومات الحياة».

لقد أوضح المؤلف في أكثر من موقع عبر هذا الكتاب بأن المدرسة تشكل اليوم ساحاً للصراع الطبقي والأيديولوجي، وأن الإكراهات الرأسمالية تهدد المدرسة بالفناء البرجوازي، وتتمثل هذه الإكراهات في عمليات تسويق المدرسة على القيم الرأسمالية التي ترمز إلى معطيات الربح والمادة والصراع والتنافس والهيمنة والسيطرة، وكل ما من شأنه أن يتعارض مع قيم الوجدان والروح والحق والخير والجمال التي تشكل بمجملها منطلق الأنسنة في الحياة المدرسية. فالعولمة تريد أن تفرغ المدرسة من روحها، وأن تفقدها توازنها الإنساني، وهذا ما لا يجب أن يكون إذا أرادت المجتمعات الإنسانية أن تحافظ على مكونات أنسنتها بوصفها مجتمعات إنسانية تناشد الحق والخير والجمال، وهذا يعني أن الحضارة لا تكون من غير روح، وروح الحضارة تكمن في الجرعة الإنسانية التي يجب على المدرسة أن توفرها للأجيال والناشئة.

فالتأثير في بنية المدرسة وتوجيهها إنسانياً ليس من الاستحالة بمكان، فهذا يقع دائماً في دائرة الممكن، ولكن هذا التأثير مرهون بداية بتطوير الوعي العام بالدور الملتبس للمدرسة في ظل التحولات الرأسمالية المعاصرة. ومهما يكن الأمر فإن النضال من أجل مدرسة حرّة إنسانية ضرورة تاريخية، وهذا يقتضي من أبناء المجتمع أن يعملوا بقوة على تحقيق هذه الغاية، حيث يجب علينا جميعاً "أن نعمل كما لو أن الشيء الذي ربما لن يكون، يجب أن يكون"، وهو الشعار الذي تبناه الفيلسوف الألماني كانط، ونادى به في فلسفته الأخلاقية العتيدة. وهذه الحكمة الكانطية لا تفصلها مسافة كبيرة عن حكمة شيشرون القديمة الذي كان يعلن قائلاً: "إن ما ليس ممكناً حدوثه لم يحدث، وان ما هو ممكن الحدوث فليس بمعجزة"، والمدرسة الإنسانية ممكنة الحدوث، وليس أمراً فيه استحالة، حيث يمكن للمجتمعات الإنسانية ترسيخ المكونات الإنسانية للمدرسة والانتصار لمساراتها الأخلاقية، وإحياء ما أماتته الشهوات الرأسمالية فيها.

وهذا يعني أنه على المربين والباحثين أن ينظروا بعين الأمل والبصيرة، وألا يقفوا عند حدود التساؤل بل عليهم تجاوز هذه الحدود الساكنة إلى مسارات العمل والفعل الدؤوب، لأن انحطاط المجتمع يبدأ عندما يتساءل أفراده ما الذي سيحدث؟ بدلاً من القول ماذا نستطيع أن نعمل؟ والصراع على المدرسة بين أنصار الحضور الإنساني، وما بين أنصار الاحتضار الرأسمالي مرهون بموازين القوى؛ لأن القوي يفعل ما تمكنه القوة من فعله والضعيف يقبل ما يجب عليه

قبولـه كما تقول الحكمـة الإغريقية، وليس في ذلـك غرابة؛ لأن حفنة من القـوة تعادل قنطاراً من الحقيقية كما يقول أفلاطون في فلسـفته المثالية.إن تسـويق المدرسـة رأسـمالياً وإفراغها من مضمونها الإنسـاني ممارسة خاطئة في مسار الحضارة الإنسانية، وهذه الممارسة يجب أن تصـوب إذا أرادت المجتمعـات الإنسـانية أن تحافظ على كينونتها الإنسـانية، وإذا لم يكن التصحيح والتصويب فبؤسـاً للإنسان والإنسـانية لأن "من يرتكب غلطة ولا يصلحها يكون كمن قد ارتكب غلطة أخرى"، كما يقول كونفوشيوس حكيم الصين القديمة.

رؤية نقدية للكتاب:

فـي خاتمة هـذه القراءة تجـدر الإشـارة العاجلة إلـى ما أفاض فيـه المؤلف مـن الدروس المسـتفادة مـن ثقافتـه المتميـزة وقراءاته المتعـددة، وخاصـة فيما يتصـل بقراءتـه الواعية لكتابات بورديو وباسرون حول المدرسـة الرأسمالية ودورها في إعادة إنتاج فلسفة المجتمع الرأسـمالي القائمة على تكريس الطبقية في فضاء العملية التربوية والتعليمية. ومع التقدير الجـم لكل مـا أورده المؤلف من أفكار ورؤى حول رأسـمالية المدرسـة، فإنّ السـؤال الذي يزن في رأسـي منذ أن وقع بصري على عنوان الكتاب هو: لماذا أخذ المؤلف موقفاً سـلبياً من كل ما يجري في فضاء المدرسـة في المجتمعات الرأسمالية؟ ألم تُسهم مخرجات هذه المدارس بثورة الاتصـالات والمعلومات وغزو الفضاء..؟ ثم هل التفاوتات الطبقية في المجتمعات الرأسـمالية هي صناعة مدرسية رأسمالية بحتة؟ ألم يخبرنا كارل ماركس ومفكرو مدرسة فرانكفورت أن هذه التفاوتات الطبقية موجودة أصلاً ومترسخة في قلب المجتمعات الرأسمالية، وكل ما تقوم به المؤسسات التربوية هو إعادة إنتاجها واستمرارها؟ ثم هل ما مارسته المدرسة الرأسمالية من أدوار استلابية كان بفعل تدفق تيارات العولمة، وما بعد التصنيع، وما بعد الحداثة؟ على أية حال فإن هذه الأسـئلة وغيرها كثير قد أجاب عنهـا مؤلف الكتاب إجابات تنطلق من رؤية فكرية تسـتند فـي مجملها على ما أورده بورديو وباسـرون فـي كتابهما «إعـادة الإنتاج»في الوقـت الذي كنت أتمنى فيه أن ينظـر المؤلف إلى إفرازات النظام العالمـي الجديد، وخاصة ما يتصل منها بحقوق الإنسـان، والعدل الاجتماعي، وتعزيز ثقافة التنوع الإنساني المبدع. وهذا لا يمنع بطبيعة الحال من الإشـارة إلى الوجه الآخر السـلبي لهذا النظام العولمي الذي تعززه جملة من الشـواهد الداعيـة إلى القلق والتوتر وخاصة ما يتصـل منها بمصير الخصوصيات الثقافية، ومنظومة القيم الإنسانية المغيبة في المدرسة الرأسمالية.

مـن جهة أخرى كنـت أتمنى على المؤلف أن يُسـقط هذا الفكر المبدع على المدرسـة العربية المنكوبة بفعل سياسـات الاسـتبداد التي مارسـت أدواراً اسـتلابية لإنتاج وإعـادة إنتاج فكر السـلطات الحاكمة في عموم العالم العربي، مـع التأكيد مرة أخرى ومرات أن المؤلف لم يدخر جهداً في نقد السياسـات التربوية العربية في كتب أخرى، وأخص منها كتاب "بنية السـلطة وإشـكالية التسلط التربوي" غير أنني لم أجد في كتاب "رأسمالية المدرسة" مساحة واسعة للأدوار الاسـتلابية التي تُمارسـها المدرسـة العربية في فضاءاتها المختلفة، ليس بفعل تدفق تيارات العولمة، وما بعد التصنيع، وما بعد الحداثة، وإنما بفعل التوظيف المتخلف الذي أنتج بدوره تخلفاً في الميادين كافة.

وأخيـراً لا أجـد ما أختم بـه هذه القراءة التـي لابد أن تُختـم خيراً من الإشـارة إلى النزعة

الإنسانية الواضحة في كتابات المؤلف عامة، وكتاب "رأسمالية المدرسة" بوجه خاص، تلك النزعة التي ينطلق من خلالها لمواجهة ثقافة الصمت لدى المقهورين والمحرومين، والمستقرئ لكتابات المؤلف قبل انطلاق الثورات العربية المعاصرة وبعدها، يكتشف ذلك التوجه الإنساني الذي يهدف إلى إيقاظ وعي الطبقات المستلبة، وتمكينها من رفض كل أشكال القهر والظلم والطغيان. لتتجاوز واقعها في تناقضاته المختلفة وصولاً إلى حياة حرة كريمة. فتحية طيبة، وتهنئة خالصة مقرونة بالتمنيات الصادقة لرائد المدرسة النقدية في التربية العربية المفكر السوري الأستاذ الدكتور علي وطفة الذي أتاح لي فرصة مراجعة كتاب رأسمالية المدرسة في عالم متغير. وكل الشكر والتقدير لجهوده المبذولة في هذا الكتاب الثمين الذي يشبه المعشوقة التي فيها الذكاء والجمال معاً..!! فهو كتاب لكاتب كرس حياته للتربية. فأنتج لنا تربية من أجل الحياة والأمل والحرية. تربية فضحت كل الديكتاتوريات الصغيرة منها والكبيرة. تربية أصلت وجذرت منظومة القيم الإنسانية الحضارية في مضامين التربية العربية. لكل هذا وأكثر أحث المسؤولين عن كليات التربية في العالم العربي إلى اعتماد هذا الكتاب مرجعاً تربوياً لكي تعم فائدته جميع المشتغلين بقضايا التربية والتعليم.

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

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

ترسل جميع المكاتبات على العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

ص. ب: 23928 - الصفاة: 13100

دولة الكويت

هاتف: 24748250، 24748479، فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: haa49@ksaac.org.kw

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

تقارير

Reggio Emilia Study Tour
April, 2015
(جولة دراسية في ريجيو إيميليا)

By
Jawaher Alghofail

Introduction

Reggio Emilia derives its name from Reggio Emilia, a city in Northern Italy.

The Reggio Emilia Approach is an educational philosophy focused on infant-toddler, preschool and primary education.

After World War II this school was developed by Loriz Malaguzzi who himself was a teacher. He worked with the villager together to build a pre-school out of the ruins from the bombed buildings. Other schools, all built and run by parents, continued to open throughout (Malaguzzi, 1998a).

During 1950, Dewey sparked a new idea about the early childhood education in Italy. He encouraged educators to develop relationship with families and community and provide two teachers in each class and work coÍllaboratively and smoothly (Edwards et al., 1998).

In 1995, Dr Jerome Bruner visited the schools and was so deeply impressed by the experience that he established a relationship with the schools based on promoting and improving educational systems globally (Rinaldi, 2006).

The role of the teacher

The teacher should listen to the children and talk, building a feeling of trust and social interaction. Teacher should support the children in a group and individually (New, 1998).

Atelier

Atieler is French referring to work space an artist used. In the early 19th century, this term was used by Malaguzzi (Gandini et al., 2005; Malaguzzi, 1998a). In Atieler is a peaceful place where the hundred languages can be explored and understood.

Atelierista: The person with a visual art who works closely with teachers and children (Vecchi, 1998).

Hundred languages

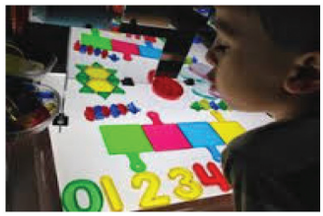
The hundred languages is a term used by Malaguzzi in 1993 which means the children have a hundred hands, a hundred thoughts, a hundred ways of thinking, of playing, of speaking (Edwards, Gandini, Forman, 1998).

Documentation

Documentation is the observation and record-keeping of the children work such as photos, teacher's remarks, parent's comments (Rinaldi, 2006). Documentation helps the teacher to make the learner visible (Giudici, Krechevsky, & Rinaldi, 2001). It keeps a track of the learning process and preserves the work of the children. It helps the teacher to assess the strengths of the children. Documentation supports the teacher to be a good observer and interpret the children's thinking (Edwards & Carolyn 2002).

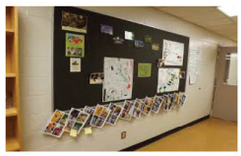
Environment as a third teacher

Some people misunderstands the depth of the approach, they think that in the classroom there is only the mirrors, the light tables and the three-dimensional pyramids but the reality is a little unique (Dennis & O'Connor, 2013). There are many significant tools used in the classroom and there are many purposes behind these tools (Inan, Trundle, and Kantor, 2010).



The environment makes it easy to create flexible forms of organization and to work in small teams. There is a balance between space and children to maintain a comfortable surrounding when they sit, walk and play

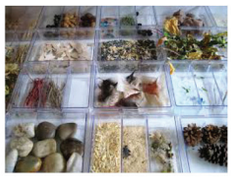
In one side of the wall is covered with the documents or art work, stories etc. done by the children (Papandreou, 2014).



The classroom has very comfortable furniture to make the children feel like home. The schools organizes annual exhibition where they display the art and creative work of the children, their documentation in the atelier where the parents are proud and appreciate their child. There is a particular place in the classroom for the children can take a nap.

One half of the classroom is covered with shelves, which facilities the children with rich materials such as marbles, stationery, colors, microscope, magnifying glass, geometrical tools, plants, decorative items, paints, dry flowers and fruits, abacus and free space for children to keep their own items so that the children can find their stuff easily.

The classroom is well organized which helps the child to find their materials by oneself. Mirrors are used in various ways.



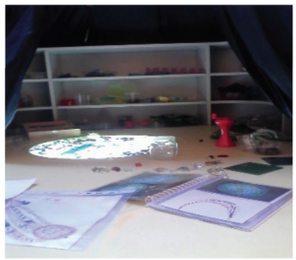
Sometimes the mirrors are over the bed or as an apparatus in the form of the pyramid because they believe children gain an understanding of themselves in relation to their surroundings, a belief that is central to the philosophy.

In each classroom there are lights table and overhead projector with objects which helps them create light and shadow. In the schools are multi-sensory environment which helps the children to learn about smell, touch, taste, different texture, hearing by using the sound of different objects.

There are mini ateliers and central atelier, the mini atelier is for each class.

In Reggio schools there are movable walls and the window lets the children see the outside environment.

The indoor environment is designed to help the children socially interact with other children and teachers addition to that there is play area to become as a learning center. In some classes, there is a facility for tents and inside the tents there are table light, where the children have a playful environment at the same time they feel



save and enjoy the spirit of camping tenting and having fun with their friends and teachers.

In the classroom there are many technological devices such a digital cameras, IPods and computers.

The role of the Parent

Parents play an indispensable role in the life of a child. In Reggio schools there is a positively strong relation between the teachers and the parents. Parents are involved in Reggio Emilia schools in many different ways such as: Orientation day, Open night meetings, daily observation. In the classroom, furniture is designed in a way that the parents feel welcomed when they arrive in the school each morning. Usually in the morning when the parents arrive to drop their children they stop by to talk with the teacher and discuss about the documentation. Also the parents are involved in many co-curricular activities.

Professional development of a teacher

During the discussion and inquiry the teacher themselves develops professional skills. In the end of the year, the teacher share with other teacher and exhibit their own work with the teachers. The teacher use long term projects and shows it to parents and other teachers and to understand their own learning and teaching. The teacher collaborates to plan the project together and exchange ideas.

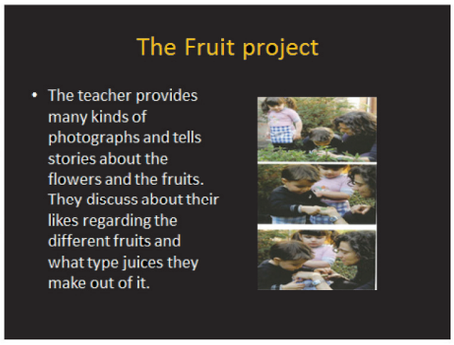
Reggio projects

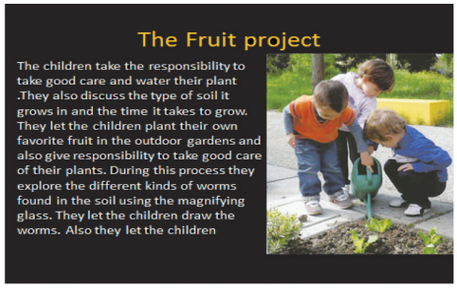
Reggio Emilia projects are based on children's interest and seasons. They start the project with storm mind and remembering and measuring the zone of each child. From the interest the teacher and children choose the topic of the project. The project goes on for months weeks

or maybe years. For example the fruit project (Bauer & Hong, 2001).

My tour in Solar infant- toddler center

The fruit one of Solar's infant –toddler center project .When the beautiful season of starts to begin, the children choose to discuss about their stories related to the particular season. Beautiful memories of the past are being discussed and experiences are shared where the children talk about the different type of fruits and flowers. They talk about wearing their favorite spring attire and walk down the memory lane. In the center the teacher provides many kinds of photographs and tells stories about the flowers and the fruits. They discuss about their likes regarding the different fruits and what type juices they make out of it. The teachers encourage the children to eat healthy fruits and drink tasty juices out of it. They make orange juice by their hand and enjoy the natural juice. They help the chief in the kitchen to make fruit salad and add the juice they extracted on their own.





The Fruit project

In the outdoor activity, the teacher talks about certain flowers which grow in certain climates and season. They also discuss the type of soil it grows in and the time it takes to grow. They let the children plant their own favorite fruit in the outdoor gardens and also give responsibility to take good care of their plants. In the outdoor activity, the teacher talks about certain flowers which grow in certain climates and season

The Fruit project

- The children view different types leaves on the light table. With the help of the teacher and using the technology, the children explore about the different planets.

The Fruit project

The children help the teacher and the chief to clean and cut the fruits and vegetables

The Fruit project

The Fruit project

The Fruit project

The Fruit project

In the atelier they explore the leaves by drawing and convey their own story, during these regulate activities the teachers should make documents by taking pictures, videos or audio recording . The children start to draw the pictures of the fruit they like the most and the teacher asks them, "Why do you like this fruit"? "What are the nutritional benefits behind the fruit" etc and the teacher pay all her attention and listens to the children's words.

The Fruit project

Diana preschool

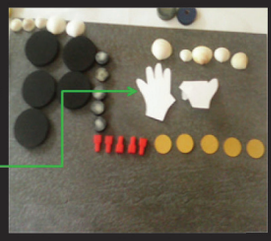
During my tour in to Diana preschool I was surprised to see the rich scientific environment in the school

Con-Reggio Classroom

- I attend the room in front of the garden, where there was a shield on the right side which had many creative materials such as dry fruits in jars , many colorful marbles in different shapes . there were many perfumes created by the children

Reggio Classroom

- in the middle of the class there was a comfortable table with six charring facing the garden and the teacher facilitate them with mathematics question and ask them questions like . the teacher made a model of hand with five fingeres and she plays with the children by folding few fingers and how many are left.



number puzzle

- On the same table the children were engaged in the activity called the number puzzle where one child draw with colors and then she / he hides the number and mix it behind the drawing and the other children are suppose to guess the correct number.

10 sticks

There is a wooden circle which has 10 sticks on in which moves in the clock wise direction and the children can play with numbers by adding 2 out the 10 and counting how many are left. One more interesting thing I noticed was the way children where building a tower out of the wooden circle where they can learn the bigger number.

Number Project

- In 2010, study show that these experiments allowed teachers to create a science-rich context and an inquiry based education consistent with the Reggio Emilia approach of the preschool (Inan, Trundle & Kantor, 2010).
- Other project, they use games and play in small groups. The idea of the games is to let the children identify color and each group has different color, one group say the number by throwing the dice and the other group try to arrange the number. The one who play correctly , they win.

Number Project

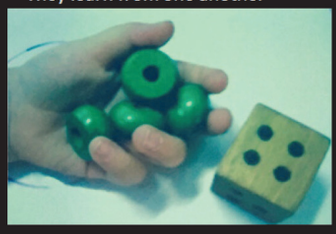
play in small groups

Number Project

- Each child has their own toy to place with.
- They learn big number from these games and also solve problem and socially interact.

Number Project

They learn from one another

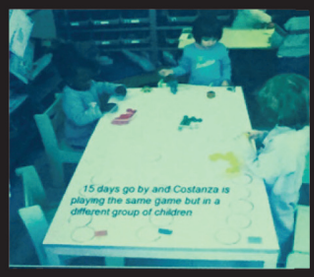


Number Project

The role of the teacher here is just to observe and document and keep the environment safe.

Number Project

These children play these with games with other different groups to share their own experience.



References

Dennis, S. E., & O'Connor, E. (2013). Reexamining quality in: Exploring the relationship between the organizational climate and the classroom. *Journal of Research in Childhood Education, 27*(1), 7492.doi:10.1080/02568543.2012.

739589.

Edwards, C. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research and Practice*, *4* (1), 4-5.

Edwards, C, Gandini, L& Forman, G. (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach-Advanced reflections* (2nd ed., pp. 179-198). Greenwich, CT: Ablex.

Gandini, L., & Kaminsky, J. A. (2004). Reflections on the relationship between documentation and assessment in the American context: An interview with Brenda Fyfe. *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*, *11*(11), 5–17.

Giudici, C., Krechevsky, M., & Rinaldi, C. (Eds). (2001). *Making learning visible: Children as individual and group learner.* Reggio Emilia, IT: Reggio Children.

Guo, Y., Piasta, S., Justice, L., & Kaderavek, J. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1094-1103.

Inan, H. Z., Trundle, K. C. and Kantor, R. (2010). Understanding natural sciences education in a Reggio Emilia-inspired preschool. *Journal of Research in Science Teaching*, *47*, 1186–1208.

Papandreou, M. (2014). Communicating and thinking through drawing activity in early childhood. *Journal of Research in Childhood Education*, *28*, 85-100.

Jones, E., & Nimmo, J. (1994). *Emergent curriculum*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning.* New York, NY: Routledge.

Malaguzzi, L. (1998a). History, ideas, and philosophy. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education, advanced reflections* (2nd ed.) (pp. 49- 97). Norwood, NJ: Ablex Publishing.

أنشطة وأخبار
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

* حضر الدكتور حسن الإبراهيم ـ عضو اللجنة الاستشارية لـ «برنامج الكويت لدى جامعة ساينسزبو» اجتماعات المجلس الاستشاري مع الجامعة خلال الفترة من 4 ـ 5 يونيو 2015 بفرنسا .

المجلة العربية للعلوم الإنسانية

فصلية علمية محكمة تصدر عن مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت

- بحوث باللغة العربية
- بحوث باللغة الإنجليزية
- مناقشات وندوات
- عروض الكتب الجديدة

مجلس النشر العلمي

رئيسة التحرير

أ.د. نسيمة راشد الغيث

ص.ب: 26585 الصفاة 13126 الكويت- هاتف: 24817689(965)- 24815453(965) فاكس: 24812514 (965)

P.O. Box 26585 Safat,13126 Kuwait - Tel.:(965) 24817689 - (965) 24815453 - Fax: (965) 24812514

Email: ajh@ku.edu.kw - http:// www.pubcouncil.kuniv.edu.kw/ajh

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

قسيمة اشتراك

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

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

الاسم: _____

العنوان: _____

التاريخ:

التوقيع:

يتم تحويل الاشتراكات على حساب
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

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