



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>

تتوفر نصوص البحوث كاملة لدى

EBSCO Publishing

Arab World Research Source

www.ebscohost.com/academic/arab-world-research-source

كما تتوفر ملخصات البحوث لدى

Edu. Search

قاعدة المعلومات التربوية - دار المنظومة

www.mandumah.com

تصدر بدعم مالي من



مؤسسة الكويت للتقدم العلمي
Kuwait Foundation for the Advancement of Sciences

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

إن مجلة الطفولة العربية مجلة علمية محكمة في أبحاثها الميدانية تقدم للقارئ المهتم بمجال الطفولة غزيراً 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 اليميني 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 - 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 السيكمومترية وخطوات إجراء الدراسة.
4. يقوم الباحث بعرض النتائج بوضوح مستعيناً بالجداول الإحصائية أو الرسوم 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 المراجع يذكر الاسم الأخير للباحث الأول وآخرين مثل (أبو علام، وآخرون، 1999) أو (Gardner et al., 1981) وإذا كان عدد الباحثين ستة فأكثر يذكر الاسم الأخير للباحث الأول وآخرين 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 أولاً 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 - 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 المراجع ودرجته العلمية والجهة التي يعمل لديها.
- 4 . كتاب تقرير المراجعة بأسلوب جيد ولا يزيد على ثمان صفحات من حجم A4.

رابعاً - 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 تعقد أو تشارك فيها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية لمناقشة قضايا الطفولة الملحة.

مجلس أمناء مجلة الطفولة العربية

الرئيس	د. سعاد الصباح
نائب الرئيس	د. حسن الإبراهيم
	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

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

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير	د. حسن الإبراهيم
مدير التحرير	د. علي عاشور الجعفر
نائب مدير التحرير	أ. د. قاسم الصراف
	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 السابع والستون

الصفحة

7

* افتتاحية العدد

* البحوث والدراسات:

9

- الخصائص السيكومترية لمقياس نوعية الحياة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مملكة البحرين

د. توفيق عبدالمنعم توفيق

27

- تقييم نوعية الحياة لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية بدولة الكويت

أ. عثمان يعقوب الثويني

د. فاطمة أحمد الجاسم

أ. د. العربي بين الفقيه

55

- ثقافة قبول الآخر لدى الطالبة/ المعلمة بكلية رياض الأطفال - جامعة القاهرة

(دراسة ميدانية)

د. زينب علي محمد علي

* تقارير:

87

- المؤتمر الدولي الثاني الخاص بتجربة ريجيو إيميليا التربوية: "منهج ريجيو إيميليا في التعليم: المدرسة باعتبارها مكاناً للإلهام والابتكار والتعاون"

7-9 مارس 2016، فندق المارينا - دولة الكويت

د. سعيد إسماعيل عمر

111

* أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

افتتاحية العدد

من الأمور التي تحرص مجلة الطفولة العربية على إبرازها وإعطائها جانباً من الأهمية هي ثقافة قبول الآخر في ضوء ما أسفرت عنه بعض البحوث والدراسات الميدانية في السنوات الأخيرة، وبخاصة فيما يحتدم الصراع حوله من الأحداث السياسية والاجتماعية المعاصرة التي تعصف بالوطن العربي؛ لذلك كانت الحاجة إلى الاستعانة بدور التربويين في إلقاء مزيد من الضوء على ضرورة تبني ثقافة قبول الآخر في مدارسنا ومناهجنا التعليمية. وهذا ما ارتأته الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية من وجوب تخصيص ملف العدد السابع والستين (يونيو 2016) لموضوع ثقافة قبول الآخر لما له من أهمية في هذا الظرف التاريخي الذي تعيشه الأمة العربية من تشردم وخلاف وتباعد في المشاعر والأفكار والآراء.

إن ثقافة قبول الآخر هو أصل السلم الاجتماعي الذي تحتاجه مجتمعاتنا العربية في الوقت الراهن. بمعنى أنه لا يمكن غرس التعايش السلمي بين البشر في جو ينتشر فيه الكراهية والبغضاء ورفض الاختلاف. ولذلك فإن تقدم الأمم لا يقاس بمقدار ما تملكه من الثروات والإنجازات، بل إن التقدم يقاس بمدى اتباع الأمة أفراداً وجماعات لأساليب فهم بعضهم البعض واحترام خصوصيات الآخرين مهما كان الاختلاف في العرق والدين واللغة والأصل والعادات والتقاليد. ومن هنا فإن نشر ثقافة التسامح وقبول الآخر يُعد مطلباً أساسياً جديراً بالاهتمام والدراسة.

ولعل الخطوة الأولى في اهتمامنا بهذا الاتجاه ينبغي أن تتمثل في محاولة غرس ثقافة قبول الآخر في مناهجنا التربوية وبرامجنا التعليمية حتى يتشرب بها الجيل الجديد. فالالتزام بهذا الجانب يقينا التردّي في منزلق الذاتية والأنانية والبعد عن الآخرين. إن خلو مناهجنا التعليمية من تعزيز القيم الإنسانية والدينية التي تربط البشر بعضهم ببعض قد يُعد مسؤولاً بدرجة أو بأخرى عما تعاني منه مجتمعاتنا من اضطرابات سياسية واجتماعية وأخلاقية.

ومن هنا جاء اهتمام القائمين على مجلة الطفولة العربية بإلقاء الضوء ومواصلة بحث الموضوع ودراسة أبعاده وأهميته في رعاية الطفولة العربية في نطاق الاستجابة لمساعي الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية باعتبار «قبول الآخر» مطلباً ضرورياً في مسيرتنا التنموية نحو آفاق المستقبل.

والله ولي التوفيق،

هيئة التحرير

المجلة التربوية



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



نشر:

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

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

الاشتراكات:

في الكويت: ثلاثة 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 كیفان - الرمز البريدي 71955
الكويت هاتف: ٢٤٨٤٦٨٤٣ (داخلي ٤٤٠٣ - ٤٤٠٩) - مباشر: ٢٤٨٤٧٩٦١ - فاكس: ٢٤٨٣٧٧٩٤

E-mail: joe@ku.edu.kw

البحوث والدراسات

الخصائص السيكومترية لمقياس نوعية الحياة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مملكة البحرين

د. توفيق عبد المنعم توفيق

tawfiksaad@yahoo.com

قسم علم النفس

كلية الآداب - جامعة البحرين

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف الخصائص السيكومترية لمقياس نوعية الحياة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مملكة البحرين، وتحديد الفروق بين الجنسين في مكونات نوعية الحياة. أُجريت هذه الدراسة على عينة قوامها 500 تلميذ وتلميذة في المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين، تتراوح أعمارهم الزمنية بين (13-15) عاماً، حيث استجابوا لفقرات مقياس كيومنز، النسخة العربية الخاصة بالأطفال، والتي تم تطبيقها على أفراد العينة داخل الصفوف الدراسية.

وأشارت الدراسة إلى أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفع، حيث تراوحت قيم معامل ثبات ألفا بين (0.40-0.88)، في حين أن قيم معامل ثبات الاستقرار بطريقة إعادة الاختبار تراوحت بين (0.30-0.70)، كما أن المقياس يتمتع ببنية عاملية ظهرت من خلال القيم العالية لتشيعات الفقرات على العوامل، ونتج عنها عامل عام، وعامل خاص بنوعية الحياة الذاتية، وعامل ثالث يتعلق بنوعية الحياة الموضوعية. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق جوهرية بين الجنسين، وقد تم مناقشة وتفسير النتائج في ضوء الأدب السابق، واقتراح البحوث المستقبلية ذات العلاقة.

Psychometric Properties of the Quality of Life Scale of Middle School Students in the Kingdom of Bahrain

Tawfik A. Tawfik

Department of Psychology

Faculty of Arts - University of Bahrain

Abstract

The study aimed at examining the quality of life among middle school students in Kingdom of Bahrain and to reveal the sex-related differences in student responses. A total sample of 500 (250 male, 250 female), 13-15-year-old students was chosen to participate in the study and to respond to the Arabic version of the (COM.QOLS-vs-5th ed, Cummins, 1997), that was prepared by the author.

Results of study showed that the test-retest reliability estimates ranged from (0.30-0.70) while alpha reliability estimates ranged from (0.40-0.88), indicating an acceptable to high levels of stability. Factor analysis of the student scores yielded three factors with high loadings, which were labeled as: "General", "Subjective quality of life", and "Objective quality of life". Significant sex-related differences were also observed on the dimensions of quality of life. Based on these findings, the author suggested that more research should be done in this direction.

مقدمة :

لقد أصبح مفهوم نوعية الحياة موضوعاً مهماً في المجال الصحي والخدمات الاجتماعية والنفسية، فكثير من الأطباء والمختصين في الشؤون الاجتماعية، والباحثون في مجال العلوم الاجتماعية والنفسية، يهتمون بتعزيز ودفع نوعية الحياة لتصبح هدفاً واقعياً في التعامل مع المرضى، وتوفير الدعم النفسي والاجتماعي لهم.

وتستند دراسة نوعية حياة الأطفال أهميتها من حقيقة أن جودة حياة الراشد تبدأ من إدراك نوعية حياة الطفولة التي تؤسس لنوعية حياة الرشد على الأرجح، وفي الأغلب الأعم. ومن هنا جاءت الأهمية المطلقة لفحص نوعية الحياة، وتعددت مقاييس جودة حياة الأطفال بصورة هائلة على الصعيد العالمي، غير أن أغلب هذه المقاييس، كما يرى الباحث، تنتمي إلى المجال الصحي، حيث إنها تستهدف قياس جودة حياة الأطفال الذين يعانون من أمراض خطيرة، مثل السرطان، والقلب، والصدر، وإصابات الدماغ، والأمراض المزمنة، والصرع... إلخ.

وتعد دراسة نوعية الحياة من الموضوعات التي تنتمي إلى مجال علم النفس الإيجابي، وهو من المجالات الحديثة في علم النفس، والتي تنال اهتماماً بحثياً متزايداً يوماً عن يوم. وقد اقترن بهذا الحقل ظهور العديد من المفاهيم التي تحاول أن تجد موقعها ومكانها من البحث، مثل: مفهوم اللياقة النفسية، والذي تناوله سوفي (2002، 2003، 2004) في مقالات متعددة (عن: درويش، 2004)، كما تناوله أيضاً درويش (2003؛ 2004) في دراساته، باعتباره أحد المفاهيم الحديثة التي تهتم بالخصائص والجوانب الإيجابية لدى الفرد، وسبل التعرف عليها وتنميتها. وضمن السياق ذاته، ظهرت أيضاً مفاهيم أخرى ترتبط بهذا المجال، مثل: مفهوم الهناء الشخصي، وحب الحياة، والأمل، والسعادة، والتفاؤل، والتي تناولها عبد الخالق (2003، 2006، 2008، 2010) في دراساته، وإستراتيجيات تحسين جودة الحياة من أجل وقاية الأطفال والناشئة من الإضطرابات النفسية (الأنصاري، 2006). وحيث أن نوعية الحياة مصطلح متعدد الأبعاد، فإنه يتضمن مؤشرات موضوعية كالثروة، والممتلكات، ومستوى الأمان، والصحة؛ ومؤشرات ذاتية تشير إلى التقويم الشخصي الذي يدركه الأفراد، اعتماداً على طموحاتهم (عبد الخالق وعيد والنيال، 2010).

ونظراً لأهمية مفهوم نوعية الحياة، فقد لقي موضوع قياس نوعية الحياة اهتماماً واسعاً بين المختصين في علم النفس، حيث تركز المقاييس الحديثة لنوعية الحياة على الجوانب الذاتية، كالوظائف الانفعالية، والاجتماعية، والمعرفية. ويمكن، بوجه عام، تقسيم هذه المقاييس إلى مقاييس عامة، ومقاييس خاصة بمرضى مصابين بأمراض عضوية أو نفسية معينة.

ويرى شميدت وبلنجر (Schmidt & Bullinger, 2003) أن الحاجة ماسة إلى أداة قياسية دولية عبر ثقافية لجودة حياة الأطفال، وهذا يبدو أنه أمر صعب المنال بسبب اختلاف الظروف الاجتماعية والثقافية للأطفال في البلدان المختلفة، فيما يعتقد أيزر (Eiser, 2004) أنه من الأهمية بمكان فحص حساسية أدوات قياس نوعية الحياة، ومدى مراعاتها لتغير استجابات الأطفال عبر الزمن، وتغير المعايير الداخلية للحكم على نوعية الحياة، وهذا ما يجعل مهمة قياس نوعية حياة الأطفال أمراً في غاية الصعوبة.

ويرى الباحث أن نوعية الحياة مفهوم متعدد الجوانب والأبعاد، ومن ثم فإن تقديره بمقياس أحادي البعد يعد اختياراً غير مناسب، غير أن هذا الأمر لا ينطبق على مقياس منظمة الصحة العالمية لنوعية الحياة. وقد توصل خبراء منظمة الصحة العالمية إلى تحديد المجالات أو الأبعاد الأساسية لنوعية الحياة اعتماداً على بحوث مستفيضة عبر الثقافات (عبد الخالق، 2010).

كما أن مفهوم نوعية الحياة النفسية يشير إلى الإحساس الإيجابي بحسن الحال، ويرصد بالمؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات رضا المرء عن ذاته وعن حياته بشكل عام، وسعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصية مقدرة وذات قيمة ومعنى بالنسبة له، واستقلاليته في تحديد وجهة ومسار حياته، وإقامته لعلاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين والاستمرار فيها. كما ترتبط جودة الحياة النفسية بكل من الإحساس العام بالسعادة والسكينة والطمأنينة النفسية (Ryff, et al., 2006).

ويلاحظ أن بعض الباحثين يستخدم مصطلح جودة الحياة في حين يستخدم غيرهم نوعية الحياة، كما يستخدم البعض الآخر مصطلح الرضا عن الحياة، والرأي الأرجح أن مصطلح (نوعية الحياة) أدق وأشمل في إشارته إلى مستوى الحياة بوجه عام، من دون أن تحمل معنى قيمياً Evaluative مثل كلمة جودة، إذ تعني كلمة «نوعية» كل من المستوى المرتفع والمنخفض، في حين أن الجودة تشير فقط إلى الجانب الإيجابي المرتفع (عبد الخالق، 2010).

ويعرف قاموس كولينز للغة الإنجليزية Collins English Dictionary مصطلح نوعية الحياة Quality of life بالرّفاء العام للشخص أو المجتمع، والذي يقاس من خلال الصحة والسعادة، بدلاً من الثروة (Collins English Dictionary, 2013).

كما تعرف «نوعية الحياة» أنها المستوى الذي يعيش فيه الإنسان في إطار البيئتين المادية والاجتماعية، ومدى رضاه عنها، وسعادته بها، وتشتمل نوعية الحياة على مؤشرات موضوعية من مثل: الدخل، والعمل، ومعدل الوفاة، والأمراض، والخدمات المتاحة في البيئة كالصحة والمواصلات، ومؤشرات ذاتية تشمل رضا الفرد عن هذا المستوى وسعادته به. ويتراوح مستوى نوعية الحياة بين المرتفع والمنخفض مع درجات بينهما (عبد الخالق، 2011).

وتعرف عبد الوهاب (2007) مفهوم نوعية الحياة بأنه «حالة داخلية يشعر بها الفرد وتظهر في سلوكه واستجاباته، وتشير إلى ارتياده وتقبله لجميع مظاهر الحياة من خلال تقبله لذاته ولأسرته وللآخرين، وللبيئة المدركة وتفاعله مع خبراتها بصورة متوافقة» (عبد الوهاب، 2007).

ويعرف عبد الخالق (2008) نوعية الحياة بأنه «التقدير الذي يضعه الفرد لنوعية حياته بوجه عام اعتماداً على حكمه الشخصي»، ويتضمن هذا التعريف عدة جوانب هي: (1) يعتمد حكم الشخص على تقديره الشخصي، وليس كما يحدده غيره، (2) يحدد الفرد بنفسه المعايير التي يقيم على أساسها حكمه على نوعية حياته، (3) ينتمي الحكم على الحياة - إلى الجوانب المعرفية للشخصية وليس الوجدانية، (4) يتعلق هذا التقدير أو الحكم على الحياة بشكل كامل وليس بجانب محدد فيها (عبد الخالق، 2008).

ويرى كيومنز Cummins أن مفهوم نوعية الحياة يشير إلى الصحة الجيدة، أو السعادة، أو تقدير الذات، أو الرضا عن الحياة، أو الصحة النفسية. كما أنه ذو طبيعة مركبة معقدة، لذلك فلا غرو من عدم وجود اتفاق حول التعريف أو حتى شكل معياري للقياس، وهذا قطعاً ليس فقراً في التصورات الخاصة بالمفهوم حيث سجل كيومنز (1997) Cummins أكثر من مائة أداة قياسية لجودة الحياة، ولكن لكل منها طابعة الخاص في خليط من المتغيرات المحيرة والمتداخلة (Cummins, 1997).

ويقرر بيتر مع آخرين (2002) أن مفهوم جودة الحياة مفهوم يصعب تعريفه خاصة لدى الأطفال والمراهقين ومن ثم فإن هذه الصعوبة تنصب أيضاً على بناء أدوات لقياس جودة الحياة لديهم (Peter, Meriel, & Jenney, 2002). ويذكر ورنيك في دراسته مع آخرين (2005) ما يصفه بأنه جودة الحياة المدركة، والتي تحوي متغيرات مثل: التوظيف الاجتماعي؛ والتوظيف الصحي؛ وإدراك الأدوار المختلفة (Wrennick, Schneider, Monga, 2005).

ويضيف دروكر مع آخرين في دراستهم (2003) أهمية متغيرات أخرى مثل: مدى الشعور بالضبط الاجتماعي وعلاقات الجيرة والمكانة الاقتصادية والاجتماعية، والتي يمكن أن تؤثر على جوانب أخرى من جودة حياة الراشدين مثل الجانب الصحي (Drukker, Kaplan, Feron, & Van, 2003).

وليس هذا بمستغرب، حيث تؤثر تلك المتغيرات الصحية والفيزيائية ويسوق كل من رائز وسيرجي (2000) دليلاً سابقاً على ذلك حين يقرران الرضا عن برامج الرعاية الصحية يؤثر على مدى الرضا عن المجتمع، ومن ثم تأثير ذلك على جودة الحياة المدركة لدى الراشدين (Rahty & Sirgy, 2000) فضلاً عن تأثير بل ارتباط أسلوب الحياة life style بجودة الحياة وهذا ما أثرتة دراسات عديدة مثل دراسة تشين مع آخرين (Chen, et al., 2005).

مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة في غياب الدراسات التي تناولت تطوير مقياس لجودة حياة الأطفال في البلدان العربية، وذلك بسبب ندرة الأبحاث العربية التي تتعلق ببيانات أو معلومات أو أدوات تتعلق بنوعية حياة الأطفال، مما يترتب عليه تعذر تدبر سبل تحسين أو تطوير نوعية حياة الأطفال، من ثم نوعية حياة الراشدين، فضلاً عن أن هذا يعدّ ثغرة بحثية لا تواكب النهضة البحثية العالمية في هذا المجال الذي تزداد يوماً بعد يوم. فعلى المستوى الخليجي قدم منسي، وكاظم (2006) مقياس لجودة الحياة لطلاب الجامعة، كما قدم عبد الخالق (2008) الصيغة العربية لمقياس نوعية الحياة لدى طلاب المرحلتين الجامعية والثانوية بدولة الكويت، وقدم سليمان (2010) مقياس جودة الحياة لدى طلاب جامعة تبوك. ويلاحظ أن هذه المقاييس في معظمها تركز على قياس جودة الحياة لدى طلاب الجامعة أو المرحلة الثانوية، في حين أن الدراسات على المستوى العربي قد خلا من الدراسات التي تهتم بقياس بجودة الحياة لدى الأطفال، وهذا ما دفع الباحث إلى إثراء الميدان بدراسة عربية خليجية تعنى بهذا الموضوع.

أسئلة الدراسة:

في ضوء ما تقدّم، يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

- (أ) ما البنية العاملية لمقياس نوعية الحياة المطور في الدراسة الحالية؟
- (ب) ما الخصائص السيكومترية لمقياس نوعية الحياة المطور في الدراسة الحالية؟
- (ج) هل توجد فروق جوهريّة في أبعاد نوعية الحياة بين الجنسين (ذكور، إناث) على المقياس؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

- 1 - تحديد البنية العاملية لمقياس نوعية حياة الأطفال المطور في الدراسة الحالية.
- 2 - تعرّف الخصائص السيكومترية لمقياس نوعية حياة الأطفال المطور في الدراسة الراهنة.
- 3 - تحديد الفروق بين الجنسين في أبعاد نوعية الحياة على المقياس المطور في الدراسة.

أهمية الدراسة: تتحدد أهمية الدراسة في الجوانب الآتية:

- 1 - تتصدى الدراسة لمفهوم « نوعية الحياة »، وهو مفهوم جديد نسبياً في علم النفس، وما يستتبع ذلك من ضرورة توفير أداة صادقة وثابتة لقياس هذا المفهوم لدى الأطفال.
- 2 - هذه الدراسة محاولة لتوفير أداة قياس تتوافر فيها الشروط السيكومترية الملائمة للبيئة العربية.
- 3 - تعتبر هذه الدراسة، في حدود علم الباحث وإطلاعاته، الدراسة الأولى التي يتم فيها تطوير أداة لقياس نوعية الحياة لدى الأطفال في البيئة العربية، والتحقّق من خصائصها السيكومترية.

محدّدات الدراسة:

- 1 - الحدود البشرية: تقتصر النتائج في الدراسة على الأطفال من سن (13-15 عاماً)، في مدارس وزارة التربية والتعليم بالبحرين، في الفصل الدراسي الثاني لعام 2014 / 2015.
- 2 - الحدود الموضوعية: يتحدد صدق وثبات نتائج الدراسة، وإمكانية تعميمها على المجتمع الأصلي، بدرجة صدق الأدوات المستخدمة فيها، ومدى استخدامها الدقيق في البيئة البحرينية.

مصطلحات الدراسة:

نوعية الحياة: محصلة الإدراك الذاتي والموضوعي لدى توفّر، ومدى أهمية، ومدى الرضا عن حسن المرام المتعدّد؛ مثل: حسن المرام المادي، والصحة، والإنتاجية، والمودة، والأمان، وحسن المرام المجتمعي، وحسن المرام الانفعالي.

مقياس نوعية الحياة: ويُقصد به في هذه الدراسة الصورة البحرينية لمقياس روبرت كامنز لنوعية حياة الأطفال (Cummins, 1997).

المرحلة الإعدادية: مرحلة لإعداد الطالب ضمن سلم نظام التعليم المعتمد في مملكة البحرين، حيث يلتحق الأطفال بهذه المرحلة في سن (13-15) عاماً.

الإطار النظري:

يتخذ مفهوم نوعية الحياة طابعاً شديداً التركيب والتعقيد، ولذلك فلا غرو من عدم وجود اتفاق بين المختصين حول التعريف، أو حتى حول شكل معياري لقياسه، ولكن ليس بسبب غياب التصورات النظرية الخاصة بالمفهوم، حيث رصد كامنز (Cummins, 1997: 6) أكثر من مائة أداة قياسية لجودة الحياة، لكل منها خليط متميز من المتغيرات المتداخلة.

وتشير بعض الدراسات (Weise, 1996) إلى نوعية الحياة بمصطلحات مثل: السعادة، والرضا عن الحياة، والحياة الطيبة، وتنطبق هذه المصطلحات على الحالات السوية في درجاتها المرتفعة، في حين أن مصطلحات مثل: القدرة الوظيفية، ونتيجة العلاج، يرتبط استخدامها عادة بحالات مرضية، وجسمية، أو نفسية، ولكن الاتفاق حول ذلك ليس قاطعاً (عن: عبد الخالق، 2010). ومن ناحية أخرى، يقرّ بيتر وزملاؤه (Peter, Meriel, & Jenney, 2002) بأن مفهوم نوعية الحياة مفهوم يصعب تعريفه بدقة تجعله قابلاً للقياس والملاحظة، خاصة لدى الأطفال والمراهقين، ومن ثم فإن هذه الصعوبة تنسحب أيضاً على بناء أدوات لقياس نوعية الحياة لديهم.

وفيما يخص البحوث العربية، فمن الملاحظ أن بعض الباحثين يستخدمون مصطلح «نوعية الحياة» في حين يستخدم باحثون آخرون مصطلح «جودة الحياة»، ويرى عبد الخالق (2010) أن كلمة «نوعية» أدق في إشارتها إلى مستوى الحياة بوجه عام، من دون أن تحمل معنى قيمياً، مثل كلمة «جودة» التي تعني كلمة «نوعية» من المستوى المرتفع والمنخفض، في حين أن مصطلح الجودة يشير فقط إلى الجانب الإيجابي المرتفع، ومن ثم فمن المفضل استخدام مصطلح «نوعية الحياة» (ص: 233).

ونظراً لصعوبة تعريف مصطلح «نوعية الحياة»، وعدم الاتفاق على تعريف موحد، فقد اهتم بعض الباحثين بتعريفه إجرائياً، اعتماداً على المقياس المستخدم، فعلى سبيل المثال، صمّم إيفانز وكوب (Evans & Cope, 1989) استخباراً لتقدير نوعية الحياة، يشتمل على خمسة أبعاد، وهي: (1) الهناء العام؛ ويشمل الهناء المادي، والجسمي، والنمو الشخصي، (2) العلاقات بين الأشخاص، ويضم علاقات الزواج، وعلاقات الوالد بالطفل، والعلاقات مع الأسرة الممتدة، والعلاقات خارج نطاق الزواج، (3) النشاط التنظيمي: السلوك الإيثاري الذي يهتم بالآخرين، والسلوك السياسي، (4) النشاط المهني: خصائص المهنة، والعلاقات داخل المهنة، والرضا المهني، (5) النشاط الترويحي، وشغل وقت الفراغ؛ ويشمل النشاط الرياضي، وسلوك الإجازات. بالإضافة إلى أن هناك ما يُسمى بالمؤشرات الموضوعية والذاتية لنوعية الحياة (المرجع السابق).

ويتنوع مفهوم نوعية الحياة من حيث المداخل التفسيرية له، فهناك مفهوم نوعية الحياة من المنظور الاجتماعي حيث يُنظر إلى نوعية الحياة على أنها ذلك البناء الكلي الشامل الذي يتكون من مجموعة من المتغيرات المتنوعة التي تهدف إلى إشباع الحاجات الأساسية للأفراد، بحيث يمكن قياس هذا الإشباع بمؤشرات موضوعية تقيس القيم المتدفقة، وبمؤشرات ذاتية تقيس قدر الإشباع الذي تحقق. أما من المنظور النفسي، فقد كان لعلم النفس السبق في فهم وتحديد المتغيرات المؤثرة في نوعية حياة الفرد، ويرجع ذلك بالدرجة الأولى لكون نوعية الحياة في النهاية تعبيراً عن الإدراك الذاتي لهذا

المفهوم. فالحياة بالنسبة للفرد هو ما يدركه منها، وتقويم الفرد للمؤشرات الموضوعية في حياته يمثل في أحد مستوياته انعكاساً مباشراً لإدراكه لدى أهمية كل متغير في وقت محدد، وفي ظل ظروف معينة. ومن المنظور الطبي، فقد أصبح هذا المفهوم موضوعاً مهماً في مجال الصحة، حيث الاهتمام بتعزيز ودفع نوعية الحياة لتصبح هدفاً واقعياً في التعامل مع المرضى، وتوفير الدعم النفسي والاجتماعي لهم (الغندور، 1999).

ومن الملاحظ أن هناك العديد من الأبعاد التي يمكن أن تندرج ضمن مفهوم نوعية الحياة لدى الأطفال، حيث يشير رينيك وزملاؤه (Wrennick, Schneider, Monga, 2005) إلى نوعية الحياة المدركة، والتي تحوي متغيرات مثل: التوظيف الاجتماعي؛ والتوظيف الصحي؛ وإدراك الأدوار المختلفة. ولقد سبقهم ريتشاردز وسيجلر (Richards & Siegler, 1986) اللذان ركزا على مدى تأثير نوعية الحياة بمدى فهم الأطفال لمفهوم الحياة، ومدى الاستدلال الخاص بالموضوعات غير المألوفة لديهم، هذا فيما ينبه ويوليونج (Wei & Leung, 1998) إلى متغيرات مهمة بنوعية حياة الأطفال، مثل التعلم، وللهو، واللعب، لدرجة تأثير نوعية الحياة بمدى تقدم تقنية الوسائط الإعلامية في امتلاكها واستخدامها، ومدى تحقيق المتعة الشخصية من خلالها، وهذا يدخل ضمن نظام نوعية الحياة المدركة ذاتياً. وينوه دراكر وآخرون (Drukker, Kaplan, Feron, & Van, 2003) بأهمية متغيرات أخرى، كمدى الشعور بالضبط الاجتماعي، وعلاقات الجيرة، والمكانة الاقتصادية والاجتماعية، والتي يمكن أن تؤثر في جانب آخر لنوعية حياة الطفل، وهو الجانب الصحي.

وليس بمستغرب أن تؤثر تلك المتغيرات الصحية والمادية على نوعية الحياة، حيث يسوق راهتي وسيرجي (Rahty & Sirgy, 2000) دليلاً على ذلك، حين يشيران إلى أن الرضا عن برامج الرعاية الصحية يؤثر على مدى الرضا عن المجتمع، ومن ثم فإن لذلك تأثيراً على نوعية الحياة المدركة لدى الأطفال، ناهيك عن ارتباط أسلوب الحياة بنوعيتها، وهذا ما أكدته دراسات عدة، مثل دراسة تشن وآخرين (Chen, et al., 2005) لدى عينة قوامها (7887) طفلاً في اليابان بمدى عمري تراوح بين 12-13 عاماً، حيث لوحظ ارتباط جوهري موجب بين المتغيرين.

وثمة دليل آخر على تأثير مناحي نوعية الحياة عموماً بنوعية الحياة الصحية للأطفال يسوقه راجمل وآخرون (Rajmil, Alonso, Berra, & Ravens-Sieberer, 2006)، والتي خلصت إلى أن نوعية الحياة ضعيفة المستوى لدى الأطفال ترتبط بضعف حسن المرام الصحي والجسمي والمادي، مثلما ترتبط بتدني مستوى البيئة المدرسية. وثمة دليل ثالث في تايلاند على أهمية متغيرات البيئة المدرسية، حيث انتهت دراسة جيروجانكول وآخرون (Jirojanakul, Skevington, & Hudson, 2003) إلى أن نوعية حياة الأطفال في سن المدرسة تتأثر بدخل الأب، ومستوى تعليمه، ونوع المدرسة، وحتى نوعية المواصلات المستخدمة للمدرسة ذهاباً وإياباً، والوقت الإضافي المستغرق في الدراسات الإضافية، وطبيعة ثقافة البيئة (ريف/ حضر)، علاوة على توقعات الأطفال الاجتماعية والبيئية كمتغير في الدراسة.

الدراسات السابقة:

المحور الأول: دراسات تتعلق بتقنين مقاييس نوعية حياة الأطفال:

ومن هنا دراسة روداري وآخرين (Rodary, Pezet-Langevin, & Kalifa, 2001)، والتي عيّنت بتقنين استبانة صحة الأطفال (Che-ef87)، بوصفها أحد مجالات نوعية الحياة، ودراسة باتيا وزملائه (Bhatia, et al., 2004)، والتي اضطلعت بتقنين مقياس نوعية الحياة لمينيولس ما نشتر/ صورة الشباب (MMQL-yf)، حيث تم تقنين الأداة على عينة قوامها (643) طفلاً بمدى عمري تراوح ما بين (8-12) عاماً، ودراسة راجمل وآخرين (Rajmil, Herdman, & Sanmamed, 2004)، والتي استعرضت تحليلياً دراسات استبانة الصحة المتعلقة بنوعية حياة الأطفال والمراهقين (HRQOL)، ودراسة فيكيس وآخرين (Fekkes, et al., 2000)، والهادفة إلى تقنين استبانة تابكول (TAPQOL) لجودة حياة أطفال ما قبل المدرسة ذات الـ (43) مفردة على عينة قوامها (483) أسرة لأطفال تراوحت أعمارهم ما بين (1-5) أعوام، ولها صورة أخرى سابقة عنها استخدمها فيربيز وآخرون (Verrips, Vogles, Koopmaam, & Nicolet, 1999) تحتوي على (56) مفردة، وتم ترجمتها إلى عدة لغات، منها النسخة الصينية التي قام

بتقنياتها لي وزملاؤه (Lee, Chien, YLKO, Chou, & Tai, 2005) على عينة قوامها (288) طفلاً، ودراسة فارني وآخرين (Varni, Seid, & Rode, 1999) لتقنين قائمة نوعية حياة الأطفال (PEDS-QI)، والمكوّنة من (23) مفردة، على عينة قوامها (291) طفلاً، وهناك تقنين آخر لها قام به ماه وزملاؤه (Mah, Fung, 2006) على عينة قوامها (104) طفلاً ومراهقاً، إلى غير ذلك من الأدوات، والدراسات التي عُنيت بتقنياتها، بقصد إثراء المعلومات، وتوفير البيانات الكمية والكيفية الخاصة بمقاييس نوعية حياة الأطفال، ومن هذه الدراسات يتجلى نشاط بحثي في تقنين مثل هذه الأدوات على الصعيد العالمي، يمثل حاضنة لمسار الدراسة.

المحور الثاني: دراسات تتصل بالفروق بين الجنسين في نوعية حياة الأطفال:

هناك الدراسات التي خلصت إلى أن الذكور أكثر شعوراً وإدراكاً لنوعية الحياة مقارنة بالإناث، ومنها دراسة وارسكبرجر وآخرين (Warschburger, et al., 2004)، والتي أجريت على عينة قوامها (226) طفلاً ومراهقاً بمدى عمري يتراوح ما بين (8-16) عاماً، ودراسة ستوبر (Stauber, 2005)، والتي تم تطبيقها على عينة قوامها (78) طفلاً بمدى عمري تراوح بين (8-13) عاماً، ودراسة بيترسن وآخرين (Petersen, 2006) (Schmidt, & Bullinger, 2006)، والتي أجريت على عينة قوامها (295) طفلاً بمدى عمري تراوح بين (8-16) عاماً، ودراسة ارينجتون - ساندرز وآخرين (Arrington-Sanders, Yi, Tsevat, Wilmott, & Britto, 2006)، والتي أجريت على عينات مختلفة من الأطفال والمراهقين تراوحت أعمارهم من (10-18) عاماً.

ومن ناحية أخرى، تتوافر الدراسات التي انتهت إلى أن الإناث أكثر شعوراً وإدراكاً لنوعية الحياة مقارنة بالذكور، ومنها دراسة جيروجاناكل وزملائه (Jirojanakul, Skevington, & Hudson, 2003)، والتي أجريت على عينة قوامها (498) طفلاً بمدى عمري يتراوح بين (5-8) أعوام، ودراسة سلفاديوري وآخرين (Selvadurai, Blimkie, & Cooper, 2004)، والتي أجريت على عينة قوامها (148) طفلاً بواقع (73) ذكراً و(75) أنثى.

ثم جاءت دراسات أخرى تؤكد عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في جودة حياة الأطفال، ومن أمثلتها دراسة مارياج وكامنز (Marriage & Cummins, 2004)، والتي تمت على عينة قوامها (66) طفلاً بمدى عمري من (5-12) عاماً، ودراسة سوري (Soori, 2004)، والتي أجريت على عينة قوامها (3800) طفل إيراني بمدى عمري تراوح بين (6-12) عاماً، ودراسة باستيانسن وآخرين (Bastiaansen, Koot, 2005) (Ferdinand, 2005)، والتي طبقت على عينة قوامها (126) طفلاً تراوحت أعمارهم بين (7-19) عاماً، ودراسة نج وزملائه (Ng, Lim, Jin, & Shinfuky, 2005)، والتي أجريت على عينة قوامها (1363) طفلاً تراوحت أعمارهم من (10-15) عاماً.

ويتضح من الدراسات السابقة أن أدوات التقنين قد شاعت بصورة أوسع خارج نطاق العالم العربي، وهذا أمر يؤكد أهمية إجراء دراسة لمقاييس نوعية الحياة لدى الأطفال في البحرين، كما أن مسألة الفروق بين الجنسين، ومدى واتجاه جوهريتهما، لم تحسم بعد، لكن هذه الدراسة تنحو باتجاه الافتراض الذي يشير إلى أن الذكور أكثر إدراكاً وشعوراً بنوعية الحياة مقارنة بالإناث.

عينة الدراسة:

بلغ إجمالي العينة (500) طفل بمدارس مملكة البحرين، ولقد اختير أفراد العينة عشوائياً من عدة مدارس إعدادية مناصفة بين الجنسين، وتراوحت أعمار الأطفال بين (13-15) عاماً.

أدوات الدراسة:

مقياس كيومنز لنوعية حياة الأطفال (COM.QOLS-sv-5 ed.)، وهو من إعداد روبرت كيومنز (Cummins, 1997)، ويصالح لأطفال المدارس. ويذكر كامنز في تقديمه لهذا المقياس أنه من الملاحظ وجود كثير من الأدوات والمقاييس التي تم تطويرها لتناسب مجموعات منتقاة من الناس، خاصة فيما يتعلق بإجراءات ملاحظة الظروف الصحية، والحالات الطبية، لذلك أتت مثل هذه المقاييس غير مناسبة لعامة الناس، فضلاً عن أن المقاييس الأكثر عمومية منها لا تصلح أيضاً مع كل قطاعات المجتمع، ولأن بعضها

أيضاً اهتم بجماعات فرعية من الأفراد، مثل فئات ذوي الخلل المعرفي، والأطفال، ممّا يصعب ويعيق عملية التعميم المعياري على عامة الناس.

لذا جاء هذا المقياس الحالي ليحلّ تلك المشكلة، حيث إنه يناسب أيّ جماعة فرعية من الناس، متخذاً ثلاث صور، وهي:

1 - الصورة الأولى: (Com.Q.O.L (A) - للراشدين.

2 - الصورة الثانية: (Com.Q.O.L (I) - لذوى الاحتياجات الخاصة والإعاقات المعرفية.

3 - الصورة الثالثة: (Com.Q.O.L (S) - للأطفال من (11-18) عاماً.

ويتبع المقياس تعريفاً لنوعية الحياة ذي طبيعة موضوعية وذاتية في آن واحد، لكل منها سبعة أبعاد، هي:

(1) حسن المرام المادي (2) الصحة (3) الإنتاجية (4) المودة (5) الأمان (6) حسن المرام الاجتماعي (7) حسن المرام الانفعالي.

وتتعلق الأبعاد الموضوعية بالقياسات الثقافية لحسن المرام الموضوعي، في حين تتعلق الأبعاد الذاتية بمدى الرضا والإشباع لأهمية تلك الأبعاد للفرد.

مزايا محتويات المقياس:

1 - يمتاز المقياس الحالي بأنه متعدد الأبعاد، حيث يوجد اتفاق في هذا المجال على أن المقاييس الأكثر نفعاً وفائدة هي التي توحد بين المكونات المنفصلة للظاهرة المقاسة، حتى وإن كانت طبيعة الظاهرة دقيقة أو متداخلة.

2 - أن المقياس الحالي متعدد المحاور، ولذلك فله صورتان منفصلتان؛ تعنى الأولى بالمكونات الموضوعية، والثانية بالمكونات الذاتية، وهذا ثابت في أدبيات هذا المجال، على الرغم من الارتباط الضعيف بينهما، مثل الارتباط الضعيف بين الصحة الجسمية، والصحة المدركة.

ويعدّ المقياس متعدد المحاور أيضاً بالنسبة للقياسات الذاتية، حيث يُقدّر كل مجال أو بُعد على حده وفقاً لمدى أهميته لدى الفرد، ومدى رضاه عنه، وثمة ارتباط جوهري إيجابي بين الأهمية والرضا، مع إمكان تقدير مستوى الأهمية بوصفها عامل وزن ذاتي لكل مجال وذلك بحاصل ضرب الأهمية × الرضا، علماً بأن أول طبعة للمقياس ظهرت عام (1991)، ثم توالى الطبقات التي روعي فيها الإضافة والحذف والتعديل للأفضل.

3 - أن المقياس يمكن استخدامه مع أية فئة أو شريحة أو مجموعة أو عينة من الأطفال، وهذه الميزة تنطبق على نسخة الراشدين أيضاً.

4 - أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة (8 - 6: Cummins, 1997).

صدق وثبات المقياس:

1 - الصدق: من خلال (16) دراسة للمقياس قام بها كيومنز بمفرده، ومع آخرين، تبين تمتع المقياس بصدق محتوى مرتفع، وكذلك صدق البناء، حيث بلغت معاملات الارتباط مع مقياس رينولدز وريكموند المعدل لقلق الأطفال الصريح (RCMAS) (1985)، وقائمة مسح مخاوف الأطفال، إعداد جولدن وكنج (1992)، مدى تراوح من (- 0.13 إلى 0.47)، وكذلك الحال مع مقياس ريكر (1992) المعدل لبروفيل تجاه الحياة، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (- 0.01 إلى 0.61)، وكلها معاملات تشير إلى صدق المقياس.

2 - الثبات: حيث تراوحت معاملات ثبات ألفا من (0.30 - 0.70)، وكذلك تراوحت معاملات ثبات الاستقرار

بإعادة الاختبار ما بين (0.40 - 0.88)، ويلاحظ انخفاض معاملات الثبات لدى بعض أبعاد المقياس، وذلك لدى عينات كثيرة تراوحت بين (52 - 70) مفحوصاً.

نتائج الدراسة:

أولاً - عرض نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على ما يأتي: «هل تشتمل البنية العاملية للمقياس المطور في الدراسة الحالية على عامل عام يتعلق بنوعية الحياة الموضوعية، وعامل آخر لنوعية الحياة الذاتية؟».

وللإجابة عن هذا السؤال، استخدم الباحث أسلوب التحليل العاملي (طريقة المكونات الأساسية لهوتلنج) وتدوير المحاور المتعامد بطريقة الفاريماكس لكايزر، حيث أسفرت النتائج عن ثلاثة عوامل أساسية يوضحها الجدول رقم (1):

جدول (1) أبعاد (عوامل) مقياس نوعية الحياة وقيم التشبعات على كل عامل منها (ن=500)

العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث	
الأبعاد	التشبعات	الأبعاد	التشبعات	الأبعاد	التشبعات
الإنتاجية (الذاتية)	.750	المودة (الموضوعية)	.689	الصحة (الذاتية)	.748
حسن المرام الاجتماعي (الذاتي)	.739	الأمان (الموضوعي)	.681	الأمان (الذاتي)	.550
حسن المرام الانفعالي (الذاتي)	.718	حسن المرام المادي (الموضوعي)	.460	حسن المرام الانفعالي (الموضوعي)	.547
المودة (الذاتية)	.687	حسن المرام الانفعالي (الموضوعي)	.344	الجذر الكامن	1.30
حسن المرام المادي (الذاتي)	.516	الجذر الكامن	1.33	نسبة التباين	9.33%
الأمان (الذاتي)	.486	نسبة التباين	9.55%		
الجذر الكامن	2.69				
نسبة التباين	19.23%				

فقد أسفر التحليل أولاً عن استخراج خمسة عوامل، تم حذف اثنين منها، وهما العاملان الرابع والخامس لعدم جوهريتهما، حيث لم يحتو أي منهما على ثلاثة تشبعات جوهرية كحد أدنى، ومن ثم تم استبعادهما، وإبقاء فقط على العوامل الثلاثة المتبقية وفقاً لمحك جوهرية العامل على احتوائه ثلاثة تشبعات جوهرية، وعلى محك جوهرية التشبعات العاملية (≤ 30) وبلغت نسبة التباين العاملي المستقطب من خلال العوامل الثلاثة المذكورة (38.13%)، ويتضح من الجدول رقم (1) أن البنية العاملية للمقياس تحتوي على العوامل الآتية:

1 - العامل الأول: نوعية الحياة الذاتية.

2 - العامل الثاني: نوعية الحياة الموضوعية.

3 - العامل الثالث: حسن المرام الانفعالي الموضوعي والجودة الذاتية للصحة والأمان.

ثانياً - عرض نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على ما يأتي: «هل يتصف المقياس المطور في الدراسة الحالية بخصائص سيكومترية جيدة؟».

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب صدق المقياس عن طريق تطبيق المقياس المطور على عينة

استطلاعية قوامها (50) طفلاً، اختيرت عشوائياً من العينة الأساسية البالغ قوامها (500) طفل، وبالمدي العمري ذاته، والجدول رقم (2) يوضح معاملات صدق الاتساق الداخلي:

جدول (2) معاملات صدق الاتساق الداخلي للمقياس المطور (ن = 50)

معاملات صدق الاتساق الداخلي		جودة الحياة الموضوعية		جودة الحياة الذاتية	
أبعاد نوعية الحياة		ر	الدلالة	ر	الدلالة
حسن المرام المادي		.270	.05	.644	.001
الصحة		.345	.01	.339	.01
الإنتاجية		.088	----	.793	.001
المودة		.375	.01	.702	.001
الأمان		.443	.001	.630	.001
حسن المرام المجتمعي		.794	.001	.671	.001
حسن المرام الانفعالي		.246	---	.712	.001

ويتضح من الجدول رقم (2) أن جميع أبعاد المقياس بشقيه الموضوعي والذاتي صادقة جوهرياً، فيما عدا نوعية الحياة الموضوعية في بعديها (الإنتاجية، وحسن المرام الانفعالي)، حيث لم يصل لمستوى الدلالة الإحصائية، أي أن هذا الشق صادق بنسبة (71.42%)، أما الشق الذاتي فهو صادق بنسبة (100%). أما بالنسبة لمعاملات ثبات المقياس، فقد تم حسابها بطريقة إعادة الاختبار بفواصل زمني قدره أسبوع. ويبين الجدول رقم (3) معاملات ثبات الاستقرار للمقياس:

جدول (3) معاملات ثبات الاستقرار بإعادة الاختبار لمقياس نوعية الحياة (ن = 50)

معاملات ثبات الاستقرار		جودة الحياة الموضوعية		جودة الحياة الذاتية	
أبعاد نوعية الحياة		ر	الدلالة	ر	الدلالة
حسن المرام المادي		0.793	0.001	0.702	.001
الصحة		0.791	0.01	0.624	.01
الإنتاجية		0.683	0.01	0.982	.001
المودة		0.968	.01	0.947	.001
الأمان		0.949	0.001	0.926	.001
حسن المرام المجتمعي		0.982	0.001	0.798	.001
حسن المرام الانفعالي		0.961	0.01	0.869	.001
جملة		0.968	0.01	0.923	.001
الدرجة الكلية للمقياس		س = 0.953		الدلالة = (.001)	

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات جوهرياً، مما يثبت صحة الفرض الأول تماماً (فضلاً عن المعايير التي تم حسابها على العينة الكلية البالغ قوامها (500) طفل).

ثالثاً - عرض نتائج السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على ما يأتي: «هل توجد فروق جوهرياً في أبعاد نوعية الحياة بين الجنسين (ذكور، إناث) على المقياس؟».

وللإجابة عن هذا السؤال، تم إجراء تحليل التباين لأبعاد مقياس نوعية الحياة للأطفال، وتدوين النتائج في الجدول رقم (4)، ومن ثم إجراء اختبار (ت) للفروق بين الجنسين في أبعاد نوعية الحياة، وتبويب النتائج في الجدول رقم (5):

جدول (4) تحليل التباين لأبعاد مقياس جودة حياة الأطفال (ن=500)

		المتغيرات		التباين		الدلالة	"ف"	متوسط المربعات	د ح	مجموع المربعات	مصدر التباين
-	0.054	0.098	1	.098	بين المجموعات	حسن المرام المادي					
		1.807	498	899.924	داخل المجموعات						
			499	900.022	جملة						
0.001	66.728	1292.832	1	1292.832	بين المجموعات	الصحة					
		19.375	498	964.616	داخل المجموعات						
			499	10941.448	جملة						
-	0.001	0.008	1	0.008	بين المجموعات	الإنتاجية					
		6.020	498	2997.792	داخل المجموعات						
			499	2997.792	جملة						
-	0.308	1.922	1	1.922	بين المجموعات	المودة					
		6.230	498	3102.628	داخل المجموعات						
			499	3104.550	جملة						
-	0.511	2.888	1	2.888	بين المجموعات	الأمان					
		5.654	498	2815.912	داخل المجموعات						
			499	2818.800	جملة						
0.002	9.700	1280.800	1	1280.000	بين المجموعات	حسن المرام الاجتماعي					
		131.954	498	65713.200	داخل المجموعات						
			499	66993.200	جملة						
-	2.640	17.298	1	17.298	بين المجموعات	حسن المرام الانفعالي					
		6.553	498	6263.252	داخل المجموعات						
			499	6280.550	جملة						
-	0.109	19.602	1	19.602	بين المجموعات	جملة					
		179.535	498	89408.420	داخل المجموعات						
			499	89428.022	جملة						
0.001	25.706	61.250	1	61.250	بين المجموعات	حسن المرام المادي					
		2.383	498	1186.612	داخل المجموعات						
			499	1247.862	جملة						
-	0.945	1.800	1	1.800	بين المجموعات	الصحة					
		1.905	498	948.768	داخل المجموعات						
			499	950.568	جملة						
-	3.384	8.712	1	8.712	بين المجموعات	الإنتاجية					
		2.575	498	1282.136	داخل المجموعات						
			499	1290.848	جملة						
-	0.625	2.048	1	2.048	بين المجموعات	المودة					
		3.275	498	1633.144	داخل المجموعات						
			499	1633.192	جملة						
-	3.463	6.962	1	6.962	بين المجموعات	الأمان					
		2.010	498	1001.156	داخل المجموعات						
			499	1008.118	جملة						
-	0.877	3.042	1	3.042	بين المجموعات	حسن المرام الاجتماعي					
		3.469	498	1727.476	داخل المجموعات						
			499	1730.518	جملة						
-	0.438	1.682	1	1.682	بين المجموعات	حسن المرام الانفعالي					
		3.837	498	1910.996	داخل المجموعات						
			499	1912.678	جملة						
-	3.086	172.872	1	172.872	بين المجموعات	جملة					
		560.120	498	27893.880	داخل المجموعات						
			499	28066.752	جملة						
-	0.299	76.050	1	76.05	بين المجموعات	جملة نوعية الحياة					
		254.567	498	126774.50	داخل المجموعات						
			499	126850.55	جملة						

جدول (5) نتائج اختبار (ت) للفروق بين الجنسين في أبعاد جودة الحياة (ن=500)

المتغيرات	(ت)	ذكور (ن=250)		إناث (ن=250)		(ت)	الدلالة
		م	ع	م	ع		
أبعاد نوعية الحياة الموضوعية	حسن المرام المادي	7.88	1.33	7.85	1.35	.23	—
	الصحة	17.95	3.94	14.74	4.81	8.17	*.001
	الإنتاجية	10.82	2.57	10.81	2.32	0.36	—
	المودة	11.13	2.74	11.00	2.22	0.56	—
	الأمان	11.24	2.45	11.39	2.29	0.72	—
	حسن المرام الاجتماعي	15.24	11.72	18.44	11.24	3.12	**.002
	حسن المرام الانفعالي	9.55	2.34	9.18	2.75	1.63	—
	جملة	83.83	13.97	83.43	12.79	0.33	—
أبعاد نوعية الحياة الذاتية	حسن المرام المادي	9.97	1.75	10.67	1.30	5.07	**.001
	الصحة	10.63	1.29	10.75	1.45	0.97	—
	الإنتاجية	9.82	1.69	10.08	1.50	1.84	—
	المودة	10.14	1.93	10.26	1.68	0.79	—
	الأمان	10.42	1.55	10.66	1.26	1.86	—
	حسن المرام الاجتماعي	9.23	1.80	9.08	1.92	0.94	—
	حسن المرام الانفعالي	10.32	1.75	10.20	2.14	0.66	—
	جملة	70.54	7.99	71.72	6.93	1.76	—
	جملة نوعية الحياة	154.38	16.70	155.16	15.16	.55	—

* القيمة دالة لصالح الذكور. ** القيمة دالة لصالح الإناث.

ومن الجدولين السابقين، يمكن ملاحظة تطابق نتائج اختباري (ف، ت) حيث إن الفروق جوهرية فقط في ثلاثة أبعاد، اثنان منها يتعلقان بنوعية الحياة الموضوعية وهي: (الصحة، وحسن المرام الاجتماعي)، والبعد الثالث يتعلق بنوعية الحياة الذاتية، وهو: (حسن المرام المادي).

مناقشة نتائج الدراسة:

يتضح من نتائج البحث الحالي أن الصورة البحرينية لمقياس جودة الحياة للأطفال تتمتع ببنية عاملية جيدة، حيث إن المقياس يقيس العوامل الآتية:

1 - العامل الأول: نوعية الحياة الذاتية.

2 - العامل الثاني: نوعية الحياة الموضوعية.

3 - العامل الثالث: حسن المرام الانفعالي الموضوعي والجودة الذاتية للصحة والأمان.

كما أن المقياس المطور يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، وذلك من خلال ارتفاع قيم الصدق والثبات للمقياس. وإذا لوحظ انخفاض بعض الأبعاد السبعة في صدق الاتساق الداخلي فهذا أمر له مبرره، فالنسخة الأمريكية ذاتها اعترافاً ببعض الانخفاض في الصدق والثبات، وهذا أمر وارد على حد قول الباحث لي وآخرين (Lee, Chien, YLKO, Chou, & Tai, 2005) الذين أقرّوا بأن صدق مقياس جودة حياة الأطفال وثباتها يعدّ ضعيفاً نسبياً إذا ما قورن بمقياس آخرى.

أما بالنسبة للفروق بين الجنسين على أبعاد المقياس المطور فإن اتجاهات دلالة الفروق لصالح الذكور في بُعد الصحة مما يتسق تماماً مع الفرض الثاني، أما اتجاهات الفروق في بُعدي حسن المرام الاجتماعي، وحسن المرام المادي فقد كانتا لصالح الإناث مما يتعارض مع الفرض. أي أن الفرض الثاني قد ثبتت صحته بنسبة (6.25%)، حيث توافرت دلالة واحدة لصالح الذكور من جملة (16) متغيراً.

وعلى الرغم من ضالة نسبة تحقق مصداقية الفرض الثاني، فإن كل نتيجة لها ما يدعمها من تراث الدراسات السابقة، إلا أن البحث أبرز ثلاث نتائج مهمة، وهي:

أ - وجود فروق جوهرية لصالح الذكور.

ب- وجود فروق جوهرية لصالح الإناث.

ج - عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين.

والنتيجة الأولى تدعم نتائج دراسات عدة مثل: دراسة وارسكبرجر وآخرين (Warschburger, et al., 2004)، ودراسة ستوبر (Stauber, 2005)، ودراسة بيترسن وآخرين (Petersen, Schmidt, & Bullinger, 2006)، ودراسة ارينجتون - ساندرز وآخرين (Arrington-Sanders, Yi, Tsevat, Wilmott, & Britto, 2006)، وغيرها من الدراسات، ولعل السبب في ذلك يعود إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية للذكر، حتى وإن كان طفلاً، في المجتمع البحريني.

أما النتيجة الثانية فتؤيدها أيضاً نتائج دراسات عديدة، مثل: دراسة جيروجاناكل وزملائه (Selvadurai, Blimkie, & Jirojanakul, Skevington, & Hudson, 2003)، ودراسة سلفاديوراي وآخرين (Cooper, 2004)، وغيرها. ولعل السبب في ذلك يرجع إلى ميل الأسرة العربية إلى تدليل الإناث أكثر، وهذا التدليل والتلطف يزيد من إدراك الأنثى لجودة حياتها، فضلاً عن استهدافها المستمر لإعجاب الآخرين ومهاداة الآخرين لها ومؤانستها.

وفيما يتعلق بالنتيجة الثالثة، فتدعمها نتائج دراسات عديدة مثل: دراسة مارياج وكامنز (Marriage & Cummins, 2004)، ودراسة سوري (Soori, 2004)، ودراسة باستيانسن وآخرين (Ng, Lim, Jin, & Shinfuky, Bastiaansen, Koot, & Ferdinand, 2005)، وغيرها. ولعل السبب في ذلك يُعزى إلى طبيعة الخصائص العمرية لمرحلة الطفولة، وما يعترضها من قصور في الإدراك، وتغيرات متبادلة متفاعلة تعترض الذكور والإناث معاً، وبذلك تُمحى ما بينهما من فروق جوهرية، كي لا تتضح إلا في سنواتٍ مقبلةٍ من المراهقة أو الرشد، شأنها في ذلك شأن كثير من الظواهر النفسية.

التوصيات والبحوث المقترحة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحث باستخدام المقياس المطور في الدراسة الحالية لمقياس نوعية الحياة لدى الأطفال في الدول العربية، ويقترح إجراء مزيدٍ من البحوث المتعلقة بأدوات أخرى لنوعية حياة الأطفال الأسوياء والمرضى والفئات الخاصة، وعقد مقارنات عبر ثقافية، والقيام بدراسات تدخلية لتحسين نوعية حياة الأطفال في الدول العربية.

المراجع

المراجع العربية:

- الأنصاري، بدر محمد (2006). *إستراتيجيات تحسين جودة الحياة من أجل الوقاية من الاضطرابات النفسية*. بحوث ندوة علم النفس وجودة الحياة. جامعة السلطان قابوس، 17-19 ديسمبر 2006.
- الغندور، العارف بالله (1999). *أسلوب حل المشكلات وعلاقته بنوعية الحياة. دراسة نظرية*. المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي، 10-12 نوفمبر 1999.
- درويش، زين العابدين (2003). *الشباب وتحديات المستقبل: نظرة على الفاقدين في مهارات الحياة*. بحث مقدم في المؤتمر الدولي الرابع للحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية للشباب في دول مجلس التعاون الخليجي، مكتب الإنماء الاجتماعي، الديوان الأميري، دولة الكويت (12 - 15 ديسمبر 2003).
- درويش، زين العابدين (2004). *الفاقد لدى الشباب في اللياقة النفسية: قضية تربوية تتطلب المواجهة. مجلة /التربية، وزارة التربية والتعليم، مملكة البحرين، أبريل 2004*.
- عبد الخالق، أحمد (2000). *التفاؤل والتشاؤم: عرض لدراسات عربية. مجلة علم النفس (الهيئة المصرية العامة للكتاب - القاهرة)، 46، 6-27*.
- عبد الخالق، أحمد (2003). *حب الحياة: مكون فرعي جديد من مكونات السعادة*. بحوث المؤتمر الدولي الثاني لكلية العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، 6-8 ديسمبر 2003.
- عبد الخالق، أحمد (2006). *الصيغة العربية لمقياس نوعية الحياة. دراسات نفسية، 18(2)، 247-257*.
- عبد الخالق، أحمد (2008). *الرضا عن الحياة في المجتمع الكويتي. دراسات نفسية، 18(1)، 121-135*.
- عبد الخالق، أحمد (2010). *المؤشرات الذاتية لنوعية الحياة لدى عينة من طلاب جامعة الكويت. دراسات نفسية، 20(2)، 227-246*.
- عبد الخالق، أحمد وعيد، غادة، والنيال، مایسة (2010). *حب الحياة لدى عینتين من طلاب الجامعة الكويتيين واللبنانيين: دراسة في علم النفس الإيجابي. حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، الحولية 31، الرسالة 321*.
- عبد الخالق، أحمد (2011). *نوعية الحياة لدى عينة من المراهقين الكويتيين. دراسات نفسية، 21(3)، 367-384*.
- عبد الوهاب، أماني عبد المقصود (2007). *أثر المساندة الوالدية على الشعور بالرضا عن الحياة لدى الأبناء المراهقين من الجنسين*. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السنوي الرابع عشر، الإرشاد النفسي من أجل التنمية في ظل الجودة الشاملة، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، 243 - 289.
- سليمان، شاهر (2010). *قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية وتأثير بعض المتغيرات عليها. رسالة الخليج، 117، 117-155*.
- منسي، محمود، وكاظم، علي مهدي (2006). *مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة. ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، مسقط: 17-19 ديسمبر*.

المراجع الأجنبية:

- Arrington-Sanders, R., Yi, M.S., Tsevat, J., Wilmott, R.W., & Britto, M.T. (2006). Gender difference in health- related quality of life of adolescents with cystic fibrosis. *Health and Quality of Life Outcomes*, 4-5.
- Bastiaansen, D., Koot, H., & Ferdinand, R. (2005). Psychopathology in Children: Improvement of quality of life without psychiatric symptom reduction. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 14(7), 364-370.
- Bhatia, S., Jenney, M., Bogue, E., Feusner, J., Friedman, D., Robison, L., Kane, R., & Rockwood, T. (2004). The Minneapolis – Manchester quality of life instrument: Reliability & Validity of the youth form. *The Journal of Pediatrics*, 145 (1), 39-46.
- Chen, X., Sekine, M., Hamanishi, S., Wang, H., Gaina, A., Yamagami, T., & Kagamimori (2005). Lifestyles and health – related quality of life in Japanese School Children: A cross-sectional study. *Preventive Medicine*, 40(6), 668 – 678.

Cummins, R. A. (1997). Comprehensive Quality of life scale-School version (Grades 7-12), Manual of Fifth Edition, Deakin University Press, 1-55.

Collins English Dictionary. (2013). Definition of "quality of life":
<http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/quality-of-life>.

Drukker, M., Kaplan, C., Feron, F., & Van, O. (2003). Children's health- related quality of life, neighborhood socio-economic deprivation and social capital: A contextual analysis. *Social Science & Medicine*, 27(5): 825-841.

Eiser, C. (2004). Use of quality of life measures in clinical trials. *Ambulatory Pediatrics*, 4 (4), 395-399.

Evans, D.R., & Cope, W.E. (1989). Manual of the quality of life questionair. North Tonawanda: Multi-Health System, INC,

Fekkes, M., Brugman, E., Veen, S., Verrrips, E., Koopman, H., Vogels, T., & Vorloove, S. (2000). Development and Psychometric evaluation of the TAPQOL: A health-related quality of life instrument for 1- 5 year-old. *Quality of life Research*, 9(8), 960-972.

Jirojanakul, P., Skevington, S.M., & Hudson J. (2003). Predicting young children's quality of life. *Social Science & Medicine*, 57(7), 1277- 1288.

Lee, C., Chien, Y., YLKO, Y., Chou, H., & Tai, C. (2005). Development and Psychometric properties of the Chinese language version of the (TAPQOL): A health-related quality of life instrument for preschool children. *International Journal of Nursing Studies*, 42(4), 457-465.

Mah, J., Fung, K., Tough, S., & Verhoef, M. (2006). Adolescent quality of life and satisfaction with care. *Journal of Adolescent Health*, 38 (5), 607.

Marriage, K., & Cummins, R. (2004). Subjective quality of life and self- esteem in children: The role of primary and secondary control with everyday stress. *Social Indicator Research*, 66 (1-2), 107-122.

Ng, T., Lim, L., Jin, A., & Shinfuky, N. (2005). Ethnic differences in quality of life in adolescents among Chinese, Malay and Indians in Singapore. *Quality of Life Research: An International Journal of Quality of Life Aspects of Treatment, Care and Rehabilitation*, 14(7), 1755-1768.

Peter, M., Meriel, E., & Jenney, M. (2002). Measuring quality of life. *Current Paediatrics*, 12 (6), 476-480.

Petersen, C., Schmidt, M., & Bullinger, M. (2006). Copying with chronic pediatric health condition and health-related quality of life. *European Psychologist*, 11 (1), 50-56.

Rahty, D., & Sirgy, J. (2000). Marketing of health care within a community: A quality of life needs assessment model and method. *Journal of Business Research*, 48(3), 165-176.

Rajmil, L., Herdman, M., & Sanmamed, J.F. (2004). Generic health-related quality of life instruments in children and adolescents: A qualitative analysis of content. *Journal of Adolescent Health*, 34(1), 37-45.

Rajmil, L., Alonso, J., Berra, S., & Ravens-Sieberger, U. (2006). Use of a children questionnaire of health-related qualityof life (kidscreen) as a measure of needs for health care services. *Journal of Adolescent Health*, 38(5), 511-518.

Richards, D. & Siegler, R. (1986). Children's understanding of the attributes of life. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42(1), 1-22.

Rodary, C., Pezet-Langevin, V., & Kalifa, C. (2001). Quality of life in children: What is a good measurment tool? *Archives De Pediatrie*, 8(7), 744-750.

Ryff, C., Love, G., Urry, H., Muller, D., Rosen-Kranz, M., Friedman, E., Davidson, R., & Singer, B. (2006). Psychological Well-Being and Ill-Being: Do They Have Distinct or Mirrored Biological Correlates?. *Psychotherapy Psychosomatics*, 75, 85-95.

Schmidt, S., & Bullinger, M. (2003). Current issues in cross-cultural quality of life instrument development. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 84(4), 29-34.

Selvadurai, H.C., Blimkie, C.J., & Cooper, P.J. (2004). Gender differences in habitual activity in children with cystic fibrosis. *Archive of Disease in Childhood*, 89, 928-933.

Soori, H. (2004). Measuring health-related quality of life among primary school children in Ahwaz, Iran. *Journal of Primary Prevention*, 25(1), 125-132.

Stauber, T. (2005). Coping with stress and quality of life in functional Urinary incontinence in children, *Zeitschrift Fur Gesundheitspsychologie*, 13(1), 12-20.

Varni, J., Seid, M., & Rode, C. (1999). The Peds QL: Measurement model for the pediatric quality of life inventory. *Medical Care*, 37(2), 126-139.

Verrips, E., Vogles, C., Koopman, M., & Nicolet, C. (1999). Measuring health related quality of life in child population. *The European Journal of Public Health*, 9(3), 188-193.

Warschburger, P., Busch, S., Bauer, C., Kiosz, D., Stachow, R., & Petermann, F. (2004). Health-related quality of life in children and adolescents with asthma: Results from the ESTAR study. *Journal of Asthma*, 41(4), 463-470.

Wei, R., & Leung, L. (1998). Owning and using new media technology as predictors of quality of life. *Telematics and Informatics*, 15(4), 237-251.

Wrennick, A., Schneider, K. & Monga, M. (2005). The effect of parenthood on perceived quality of life in teens. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, 192 (5), 1465-1468.

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 - التأسيس - 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 بدراسكم حال الانتهاء منها.

ترسل جميع المكاتبات على العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

ص.ب: 23928 - الصفاة: 13100

دولة الكويت

هاتف: 24748250، 24748479، فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: haa49@ksaac.org.kw

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

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

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

- يجب أن يعالج موضوع الدراسة مشكلة متعلقة بالطفولة العربية، وتعطى أولوية للدراستات ذات الامتدادات الإقليمية.
- يجب أن تكون الدراسة أمبريقية، مع التقيد بأن يكون الحد الأعلى لصفحات الدراسة خمسين صفحة فقط.
- مدة الدراسة ثمانية أشهر من تاريخ الموافقة عليها.
- يقدم الباحث خطة تفصيلية للدراسة، وتخضع هذه الخطة للتحكيم وفق شروط الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- يلتزم الباحث التزاماً كاملاً بما جاء في خطة الدراسة التي تمت الموافقة عليها.
- يلتزم الباحث بتقديم تقارير مرحلية عن كيفية سير الدراسة.
- لا تقبل الدراستات 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 الدراستات الموسمية إلى رئيس المشروع على العنوان التالي:

الدكتور/ حسن علي الإبراهيم

رئيس مجلس الإدارة

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

ص.ب: 23928 الصفاة

الرمز البريدي: 13100 - دولة الكويت

تلفون: 24748250 / 24748479

فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: haa49@ksaac.org.kw

تقييم نوعية الحياة لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية بدولة الكويت(*)

أ.د. العربي بن الفقيه
أستاذ علوم الأعصاب المعرفية
وعلم النفس العصبي
قسم تربية الموهوبين
كلية الدراسات العليا

د. فاطمة أحمد الجاسم
أستاذ تربية الموهوبين المساعد
قسم تربية الموهوبين - كلية الدراسات العليا
gazran5552@gmail.com

أ. عثمان يعقوب الثويني
طالب ماجستير
قسم تربية الموهوبين
كلية الدراسات العليا

جامعة الخليج العربي - مملكة البحرين

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تحديد ومعرفة الفروق في مستويات نوعية الحياة وأبعادها لدى فئات الطلبة الموهوبين، ومعرفة طبيعة العلاقة بين أبعاد نوعية الحياة وبين مستويات أداء الطلبة الموهوبين على محكات الإبداع والذكاء والتحصيل الأكاديمي في المرحلة الثانوية بدولة الكويت. وتكونت عينة الدراسة من (142) طالباً من طلبة الصف الحادي عشر. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم استخدام اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي واختبار المصفوفات المتتابعة لرافن وسجلات التحصيل الأكاديمي كادوات للكشف عن فئات الموهوبين واستخدام الصيغة العربية المختصرة لمقياس نوعية الحياة الصادر عن منظمة الصحة العالمية كأداة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى تميز فئات الطلبة الموهوبين رفيع بنوعية الحياة، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات أبعاد نوعية الحياة بين فئات الطلبة الموهوبين في البعد الاجتماعي والبعد البيئي، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات أبعاد نوعية الحياة لدى كل فئة من فئات الطلبة الموهوبين، وإلى وجود علاقة ارتباطية بين مستوى أداء الطلبة الموهوبين ومرتفعي الإبداع، ومرتفعي الذكاء، ومرتفعي التحصيل الأكاديمي على محك الإبداع مع مستوى البعد النفسي لنوعية الحياة، ووجود علاقة ارتباطية بين مستوى أدائهم على محك الذكاء مع مستوى البعد الجسمي والبعد الاجتماعي لنوعية الحياة، ووجود علاقة ارتباطية بين مستوى أدائهم على محك التحصيل الأكاديمي ومستوى البعد البيئي لنوعية الحياة.

Assessment of the Quality of Life of the Gifted Students in the Secondary Stage in the State of Kuwait

Othman Y. ALthuwaini
Master's Student, Gifted
Education Section

Fatima A. AL-Jasim
Assistant Professor in gifted
student
Gifted Education Section

Larabi Benlafkih
Professor of cognitive Neuroscience
and Neuropsychology
Gifted Education Section

College of Graduate Studies, Arabian Gulf University – Kingdom of Bahrain

Abstract

The study aimed at identifying and knowing the differences in the levels of the quality of life among different types of gifted students, knowing the nature of the relationship between the dimensions of the quality of life and the levels of performance of gifted students on measures of creativity, intelligence and academic achievement in secondary schools in Kuwait. The study's sample consisted of (142) eleventh grade students. The descriptive method was used, and the results showed that gifted students had high levels of the quality of life, and that there were statistically significant differences in the levels of the dimensions of the quality of life between types of gifted students in the social and environmental dimensions of the quality of life. Moreover, there were statistically significant differences in the levels of the dimensions of the quality of life among all types of gifted students. Also, there was a correlation between the level of performance of gifted students and high creativity, high IQ and high academic achievement. A correlation between high grades on the scale of creativity and the level of the psychological dimension of the quality of life was also detected.

(*) جزء من رسالة الماجستير التي حصل عليها الباحث الأول من جامعة الخليج العربي، عام 2013.

المقدمة:

يهتم علم النفس الإيجابي بفروعه المختلفة بالخبرات الإيجابية التي تحقق الرفاهية الذاتية وجودة للإنسان في حياته، وخصائص ومميزات الشخصية الإيجابية من تنظيم للذات والتكيف مع المحيط وما يتطلب من أداء فيه، ولم يغفل كذلك السياق الاجتماعي الإيجابي في المجتمع والأنشطة التطوعية التي تعزز التفاعل الاجتماعي من أجل تحقيق السعادة الذاتية والسعادة في تكوين العلاقات الاجتماعية، وتوجيه الذات وإدارتها من أجل بناء شخصية متكاملة بين العقل والوجدان (عويس، 2006).

وتم دمج بعض مفاهيم علم النفس الإيجابي في مفهوم نوعية الحياة. ثم تم تناول هذا المفهوم في أكثر من علم لما له من الأهمية الكبيرة في خلق حياة إيجابية للإنسان، فقد تم التطرق له من خلال اتجاهات نظرية ثلاثة كبرى تعتبر كأطر نظرية لمفهوم نوعية الحياة. فالاتجاه الاجتماعي والأنثروبولوجي الذي برز في كتابات ماركس Marks حين تكلم عن مفهوم الحياة عند الطبقات الاجتماعية المختلفة، ويعتمد هذا الاتجاه على استخدام الموارد المتوافرة والثروات في تأمين الرفاهية للمجتمع من خلال الحد من الكوارث من جهة، ومواجهة الضغوطات والاضطرابات الاجتماعية من جهة أخرى. وفي فترة ما قبل الستينيات من القرن الماضي كان الاهتمام بالكم أكثر من كيف في تركيبة المجتمعات، أي كان يهتم بمقدار انتقال المجتمع نحو حياة الترف وما يتوافر لديه من ثروات اقتصادية ومستويات عالية في الدخل الاقتصادي، ولكن بعد فترة الستينيات ظهر مفهوم نوعية الحياة ليهتم بكيفية تحقيق الرفاهية في ظل توافر الإمكانيات الاقتصادية القليلة أو الكثيرة بناءً على المشاهدات المضادة لفكرة الكم السائدة في الفترة الماضية، وبرزت في هذا الاتجاه عدة مفاهيم لنوعية الحياة منها ما يتعلق بالوظيفة التي يؤديها الفرد في المجتمع، ويعد تعريف منظمة اليونسكو تعريفاً شاملاً حين ذكر أن نوعية الحياة هي مفهوم شامل يحتوي على الإشباع المادي للحاجات والإشباع المعنوي الذي يحقق الرضا عن الحياة، ومفاهيم تتعلق بالعوامل والمتغيرات التي تؤثر بنوعية الحياة كالدخل الاقتصادي والمستوى الصحي وجودة المسكن والثقافة العامة السائدة في المجتمع. ويعتبر المستوى التعليمي مؤشراً واضحاً ومهماً على مستوى نوعية الحياة، فكلما حظي الأفراد بمستوى تعليمي عالٍ ومتميز كانت حياتهم تتميز بنوعية أفضل (الغندور، 2005؛ Wahl, Rustoen, Hanestad, Lerdal, & Moum, 2004).

أما الاتجاه النفسي، فقد تناول مفهوم نوعية الحياة من خلال درجة إدراك الفرد للحياة، وقدرته على التعبير عنها من خلال تفاعله مع المتغيرات الموضوعية الخارجية، كدخله الاقتصادي وتعليمه وصحته وسكنه على سبيل المثال. ويتحدد إدراك الفرد للحياة بناءً على درجة أهمية كل متغير بالنسبة إليه، وهذا ما يشعره بالسعادة والرضا عما يملكه من خلال إدراكه الذاتي لنوعية الحياة، ويربط الاتجاه النفسي بين مفهوم نوعية الحياة وبين مفاهيم أخرى كالسعادة والرضا والتفاؤل والتوافق والصحة النفسية والقيم، ويعتبر إشباع الحاجات الإنسانية هي لب وأساس تعزيز مفهوم نوعية الحياة، كحاجة الإنسان إلى الحب والعاطفة والمكانة والاحترام والخدمات ووسائل الراحة، والقدرة على الاتصال مع الآخرين، وحب التملك (الغندور، 2005).

أما الاتجاه الطبي الذي تناول مفهوم نوعية الحياة، فقد كان الهدف منه كما ذكر فوراً (1999) Fora هو وضع مقاييس تقيس مستوى نوعية الحياة من الناحية الإمبريقية عند المرضى من أجل معرفة العلاقة بين نوعية الحياة بأبعادها الذاتية والموضوعية والمرضى الذي يصيب الفرد، وتأثير المرض العضوي على البنية العقلية والنفسية لدى المريض، وتعزيز الوظائف الاجتماعية التي تساعد على التغلب على ما يواجهه من أمراض.

وتشكل النظرة الإيجابية للحياة من قبل الأسرة وخصوصاً الوالدين بعداً إيجابياً كبيراً في حياة الأبناء. ثم تقوم المؤسسة التعليمية بإكمال نظرة الحياة الإيجابية لدى الطالب من خلال توفير بيئة تعليمية سليمة تتوافر فيها الخدمات والإمكانات التي تحد وتعالج المشكلات

النفسية التي قد يواجهها الطالب في حياته التعليمية. ويعد المجتمع بمؤسساته المختلفة الدائرة الأوسع التي توفر المناخ الإيجابي للحياة من خلال القيم والثقافة العامة. وهذا التأثير الإيجابي للأسرة والمدرسة والمجتمع يعزز من مفهوم الحياة للفرد بدايةً من سنوات طفولته الأولى (عبد الفتاح وحسين، 2006).

ومن الآثار المترتبة على الشعور بالتوافق والتكيف بصورة مثالية مع البيئة المدرسية أو المجتمعية بروز علامات التفوق والنضج العقلي لدى الأفراد في مجالات الحياة المختلفة. وترتفع معدلات التفوق كلما كانت القيم الشخصية كالحسم ووضوح الهدف، والقيم الاجتماعية كمساعدة الآخرين والاستقلالية والتفاعل مع المعلمين والزلاء عند الفرد متزنة، وكذلك فإن التفوق تظهر عليه دلالات واضحة على إصراره ومثابرته من أجل تحقيق الكفاءة الذاتية والصورة الموجبة لشخصيته بفضل التوافق الذي يعيش فيه (عبد اللطيف، 1999).

وعطفاً على الفئات الخاصة التي تحتاج إلى رعاية وتوجيه، فإن فئة الموهوبين والمتفوقين والأنكياء والمبدعين وإن كانوا يتمتعون بخصائص عقلية وجسمية تؤهلهم للتعامل مع ما يواجهونه من مواقف في حياتهم، إلا أنهم تعرضوا للتجاهل غير المتعمد من قبل أولياء أمورهم حين وثقوا بالموهوبين ثقة عمياء في حلهم لمشكلاتهم والاعتماد على أنفسهم من جهة، ومن جهة أخرى تجاهل المختصون في علم النفس والموهبة إبراز المشكلات التي تواجه الموهوبين نفسياً واجتماعياً، واكتفوا بإبراز الخصائص العقلية التي تميزهم ظناً منهم أن النضج الوجداني والاجتماعي يتلازم مع النضج العقلي. وهذا أمر غير صحيح، فالنضج العقلي وإن كان مساعداً للموهوبين في حل مشكلاتهم فإنه قد يؤدي بهم إلى مواجهة مشكلات لا يواجهها غيرهم من العاديين، فقد يواجهون بعض المشكلات في البيئة والمجتمع والمدرسة، وحتى على صعيد الجانب الشخصي بسبب حساسيتهم المفرطة. ومن هذا المنطلق يجب مد العون للموهوبين ومساعدتهم من أجل تحقيق التوازن في النمو العقلي والوجداني والاجتماعي من أجل تحسين إنتاجيتهم في الحياة من خلال تعزيز مفهوم الذات لديهم ومساعدتهم للوصول إلى الاستقلالية، وتطوير سلوكياتهم في التعامل مع بيئتهم وزملائهم، وخفض مشاعر العزلة الاجتماعية من خلال برامج إرشادية (شقيير، 2006).

ومن هنا تبرز أهمية تحسين مفهوم نوعية الحياة لدى الموهوبين بأبعادها النفسية والجسمية والاجتماعية والبيئية من أجل تحقيق الراحة والاستقرار والإيجابية في الحياة لمن يتميز بأحد جوانب الموهبة المختلفة كالموهبة القيادية أو الاجتماعية أو العقلية أو نحوها من المواهب المختلفة، فقد ذكرت بيرلستين (Perlstein, 2006) أن المساحة الإيجابية الكبيرة في حياة الأفراد الذين يمارسون الفنون ويتذوقون الأدب بطريقة إبداعية تجعلهم يشعرون براحة جسمية ونفسية ونوعية حياة عالية عندما يصلون إلى مرحلة الكبر حين يكونون شيوخاً.

ويتضح أن التراث العلمي الذي تناول مفهوم نوعية الحياة، لم يتفق في تحديد المصطلح الذي يدل على المفهوم، فقد تم استخدام مصطلح نوعية الحياة في بعض الدراسات، وتم استخدام مصطلح جودة الحياة للتعبير عن نوعية الحياة في دراسات أخرى، فقد ذكر عبد الخالق (2008) أن ترجمة مصطلح Quality of Life إلى نوعية الحياة يحتمل أن يكون مستوى الحياة جيد أو سيئ، أما ترجمة المصطلح إلى جودة الحياة فإنه يقر بأن مستوى الحياة جيد وممتاز على الرغم من كونه سيئاً، وليس جيداً. ويرى كل من أنور وعبد الصادق (2010) أن نوعية الحياة هي عبارة عن مقدار ما يحمله الفرد من تفاؤل بالمستقبل، وتسامح مع النفس والآخرين، مما يجعل الفرد يشعر بسعادة ورضا عن حياته. واعتمد كل من أواد وفوروقانتي (Awad & Voruganti, 2012) على مقدار ما مر به الفرد من خبرات وتجارب إيجابية في الجانب النفسي والاجتماعي والبيئي والجسمي، فكلما كانت الخبرات الإيجابية أكثر ارتفع مستوى نوعية الحياة.

وتعزيزاً لدور الخبرات، اهتمت دراسة مكاي (2001) بمعرفة أثر ضغوط الحياة التي

تؤدي إلى اختلال السلوك والتوافق الوظيفي النفسي والاضطرابات النفسية على فئات من الموهوبين، والتي تؤثر على بعض متغيرات الشخصية لديهم، (الصحة النفسية - دافعية الإنجاز - مستوى الطموح - قوة الأنا)، ومعرفة أكثر المواقف الضاغطة التي يتعرضون لها. وتكونت عينة الدراسة من (124) موهوب في الجانب الأدبي و(128) موهوب في الجانب الأكاديمي و(120) موهوب في الجانب الرياضي، حيث تم توزيع الموهوبين في كل مجال من مجالات الموهبة حسب متغير ضغوط الحياة إلى مجموعتين (موهوبين مرتفعي الضغوط - موهوبين منخفضي الضغوط). وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين مرتفعي الضغوط والموهوبين منخفضي الضغوط في بعض متغيرات الشخصية (الدافع للإنجاز - مستوى الطموح - قوة الأنا - الصحة النفسية) لصالح الموهوبين منخفضي الضغوط.

بينما تطرقت دراسة غيث وبنات وطفش (2009) إلى مصادر الضغوط التي يعاني منها الطلبة الموهوبون والمتفوقون في المراكز الريادية، والتعرف على استراتيجيات التعامل معها، وإيجاد العلاقة بين الإستراتيجيات المتبعة في مواجهة الضغوط وعلاقتها بمتغير النوع الاجتماعي. وتوصلت الدراسة إلى أن مصادر الضغوط التي يتعرض لها الطلبة الموهوبين جاءت على الترتيب الآتي: (المشاعر والانفعالات والخاوف - التحصيل الدراسي - التخطيط للمستقبل - العلاقات مع معلمي المدرسة والمركز الريادي - العلاقات مع الزملاء والأصدقاء - الأمور المالية والاقتصادية - العلاقات مع الوالدين والأخوة)، وتوصلت الدراسة إلى الإستراتيجيات المتبعة في مواجهة الضغوط التي يتعرض لها الموهوبون وهي مرتبة تنازلياً على النحو الآتي (العدوان اللفظي والجسدي - الطرق المعرفية - الحركات الجسمية - البحث عن الدعم الاجتماعي - ممارسة عادات معينة - الاسترخاء - التعبير عن المشاعر - تجنب الموقف المتحول عنه - الانعزال)، بينما توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض مصادر الضغوط وبين بعض إستراتيجيات مواجهة الضغوط كالعلاقة الارتباطية بين إستراتيجية (الدعم الاجتماعي) ومصادر الضغوط التي ترجع لعلاقة الموهوب مع معلميه أو الزملاء أو الوالدين، ومع الأمور الاقتصادية ومع المشاعر والانفعالات.

وبحثت دراسة وويتاسزوسكي وآلسم (Woitaszewsk & Aalsma, 2004) مدى تأثير ومساهمة الذكاء الانفعالي في تعزيز النجاح الاجتماعي والأكاديمي عند الموهوبين. وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة سلبية بين متوسط أداء الطلبة على نظام تقدير السلوك ومتوسط أدائهم على بعد الضغوط الاجتماعية في مقياس الذكاء الانفعالي، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الموهوبين على مقياس الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي ومتوسط أدائهم على نظام تقدير السلوك والنجاح الاجتماعي.

بينما تناولت دراسة شان (Chan, 2006) العلاقة بين التكيف مع المشكلات والكفاءة الذاتية فيها وبين المحن النفسية عند الطلبة الموهوبين في هونغ كونغ. وتكونت عينة الدراسة من موهوبين موزعين على المراحل الدراسية من الصف (4) إلى الصف (12). وأثبتت الدراسة وجود علاقة دالة سالبة بين الآثار المباشرة وغير المباشرة للتكيف مع المشكلات والمحن النفسية لدى الطلبة الموهوبين، ووجود علاقة دالة موجبة بين مؤشرات الكفاءة الذاتية وبين تحقيق الرفاه والتعزيز النفسي لدى الطلبة الموهوبين.

وهدفت دراسة الفرخ والسراج (2008) إلى معرفة طبيعة العلاقة بين السمات القيادية والمشكلات الانفعالية والصحية لدى الطلبة الموهوبين، ومعرفة الفروق بين الطلبة الموهوبين والعاديين التي تعزى لمتغيري (الجنس - درجة الموهبة) على السمات القيادية والمشكلات الانفعالية والصحية. وبينت النتائج وجود علاقة سالبة ضعيفة غير دالة إحصائياً بين السمات القيادية والمشكلات الانفعالية والصحية لدى الطلبة الموهوبين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين من الجنسين والعاديين من الجنسين في السمات القيادية لصالح الطلبة الموهوبين الذكور، وأن متغير درجة الموهبة يؤثر بشكل أكبر في المشكلات الانفعالية

عند الطلبة العاديين وفي المشكلات الصحية أكبر عند الطلبة الموهوبين.

وتناولت دراسة إبراهيم (2006) الكشف عن نوعية الحياة المميزة للمبدعين في مجال الأدب في ضوء رضاهم عن سياقهم الاجتماعي المباشر، وغير المباشر، والكشف عن العلاقة بين نوعية الحياة وبعض المتغيرات النفسية عند المبدعين في مجال الأدب. وتكونت عينة الدراسة من مبدعين في المجالات الأدبية وغير مبدعين، حيث تراوحت أعمارهم بين (25-58) سنة. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة موجبة بين مستوى نوعية الحياة وصورة الذات عند المبدعين في الأدب وغير المبدعين في الأدب، ووجود علاقة دالة سلبية بين مستوى نوعية الحياة عند المبدعين في الأدب وبين القيمة الجمالية وعلاقة دالة موجبة مع القيمة الدينية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المبدعين وغير المبدعين في مستوى نوعية الحياة لصالح غير المبدعين، وأشارت الدراسة إلى أن المبدعين أقل شعوراً بالرضا في إشباع الحاجات، وأقل رضا في تقويمهم للآخرين.

وتطرقت دراسة بيروني وجاكسون ورايت وكسيازاك وبيروني (Perrone, Jackson, Wright, Ksiazak & Perrone, 2007) إلى معرفة درجة الكمالية ومستوى التحصيل، ومستوى الرضا عن الحياة، ومعرفة صفات النجاح عند الموهوبين الراشدين. وكشفت الدراسة أن الموهوبين يتمتعون بدرجة عالية من الرضا عن الحياة والقبالية للتحصيل، ويتمتعون بكمالية عالية أيضاً، وأنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الرضا عن الحياة والكمالية وبين القبالية للتحصيل، بينما توجد علاقة دالة موجبة بين درجة الكمالية والقبالية للتحصيل لدى الموهوبين الراشدين، ولا يوجد تأثير لمتغير النوع الاجتماعي على القبالية للتحصيل والكمالية، بينما يوجد تأثير لمتغير المستوى التعليمي على درجة الكمالية والقبالية للتحصيل لدى الموهوبين الراشدين.

وهدف دراسة دويري (Dwairy, 2008) إلى معرفة العلاقة بين الأسلوب الوالدي وبين بعض مظاهر الصحة النفسية لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين المراهقين. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب الوالدي والصحة النفسية لدى الطلبة الموهوبين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الموهوبين وغير الموهوبين على مقياس احترام الذات لصالح الطلبة الموهوبين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الموهوبين وغير الموهوبين على مقياس مفهوم الذات.

وتناولت دراسة رجيع (2009) الفروق بين الطلبة (مرتفعي - منخفضي) الذكاء الاجتماعي في إدراك جودة الحياة النفسية والتحصيل الأكاديمي والكشف عن مدى الاختلاف في إدراك جودة الحياة النفسية باختلاف مستوى الذكاء والنوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي، والتحقق من إمكانية التنبؤ بمستوى جودة الحياة النفسية والتحصيل الأكاديمي من خلال الذكاء الاجتماعي عند الطلبة مرتفعي الذكاء الاجتماعي. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة ذوي الذكاء الاجتماعي المرتفع، والطلبة ذوي الذكاء الاجتماعي المنخفض في التحصيل الأكاديمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة مرتفعي الذكاء الاجتماعي والطلبة منخفضي الذكاء الاجتماعي في إدراك جودة الحياة النفسية لصالح الطلبة مرتفعي الذكاء الاجتماعي.

بينما تطرقت دراسة نبهان (2010) إلى معرفة أثر متغيري (النوع الاجتماعي - التخصص الأكاديمي) كل على حدة على أبعاد مقياس جودة الحياة، ومعرفة طبيعة العلاقة بين أبعاد مقياس جودة الحياة، وأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس الكمالية السوية، وتحديد مستوى الإسهام النسبي لمكونات الذكاء الانفعالي والكمالية السوية في التنبؤ بمستوى جودة الحياة لطلاب الجامعة الموهوبين. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي وبعض أبعاد مقياس جودة الحياة كالعلاقة بين (الوعي بالانفعالات وكل من التوقعات المستقبلية وفاعلية الأداء والرضا عن

(الحياة)، و(العلاقات الاجتماعية والعلاقات الأسرية والرضا الأكاديمي).

وتطرقت دراسة محمود والجمالي (2010) إلى العلاقة بين إدراك فاعلية الذات وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة المتفوقين والمتعثرين دراسياً. وبينت النتائج وجود علاقة دالة موجبة بين فاعلية الذات وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة بين الطلبة والطالبات لصالح الطلبة، وبين الطلبة، المتفوقين والمتعثرين دراسياً لصالح المتفوقين وعدم وجود فروق في مستوى جودة الحياة بين طلبة الأقسام العلمية والأقسام الأدبية.

بينما هدفت دراسة أنديجاني (2011) إلى بناء استبانة للتوافق الدراسي لطلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية في مكة المكرمة، ومعرفة الفروق بين الطلاب المسجلين في إدارة الموهوبين وغير المسجلين من المرحلة المتوسطة والثانوية في التوافق الدراسي. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء الطلبة المسجلين في إدارة الموهوبين والطلبة غير المسجلين في إدارة الموهوبين على استمارة التوافق الدراسي بكل أبعادها لصالح الطلبة المسجلين في إدارة الموهوبين.

في حين بحثت دراسة آن ومارلين (Anne & Marilyn, 2011) في معرفة حجم الدعم والمساندة الاجتماعية ومفهوم الذات عند الموهوبين في مرحلة المراهقة. وتكونت عينة الدراسة من الموهوبين والموهوبات الذين تراوحت أعمارهم بين (11-16) سنة ممن ينتسبون للبرامج الصفية الخاصة بالموهوبين. وخلصت الدراسة إلى أن الموهوبين يتميزون في هذه المرحلة العمرية بمساندة اجتماعية ممتازة، وكشفت عن وجود فروق بسيطة بين الموهوبين والموهوبات على استبانة مفهوم الذات.

وهدف دراسة بوزمان وسايلير (Boazman & Sayler, 2011) إلى تحليل الخبرات الشخصية والصفات النفسية للطلبة للموهوبين الذين يلتحقون بالكلية الجامعية بشكل مبكر عن أقرانهم، ومعرفة العلاقة بين هذا القبول المبكر وبين الرضا عن الحياة والشعور بالسعادة والرفاه في الحياة من أجل تحقيق الأهداف لدى الطلبة الموهوبين. وتكونت عينة الدراسة من (1025) موهوباً و(1237) موهوبة تراوحت أعمارهم بين (18-24) سنة. واستخدم الباحثان مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس الإنجاز الأكاديمي، ومقياس الخصائص الطبيعية، ومقياس الرفاه وجميع تلك المقاييس من إعداد مؤسسة (TAMS). وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين القبول المبكر في البرامج الجامعية للموهوبين مرتفعي التحصيل وبين التوافق الدراسي والكفاءة الذاتية والرضا عن الحياة والشعور بالسعادة والرفاه وتحقيق النجاح فيها.

وتناولت دراسة بيترسون وكنادي ودانكان (Peterson, Canady & Duncan, 2012) فحص ومعرفة أكثر الخبرات الإيجابية التي غيرت من نظرة الموهوبين لحياتهم ونقلتها إلى الصورة الإيجابية ورفعت من قيمتها. وتبين الدراسة أن الخبرات الإيجابية غيرت من نظرة الموهوبين للحياة إلى الجانب الإيجابي، وجاء ترتيب تلك الخبرات على النحو الآتي: (الخبرة الأكاديمية - الأنشطة غير المنهجية وغير المرتب لها - العائلة والأقران - الخدمات العامة - التغيير العميق في الحياة).

في حين تطرقت دراسة ستيفين (Stevens, 2012) إلى فحص العلاقة بين عدم الرضا عن صورة الجسد وبين بعض المتغيرات (النوع الاجتماعي - التعامل الاجتماعي - القدرة المثيرة الشاملة) لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية واتضح من الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن صورة الجسد وبين التعامل الاجتماعي والقدرة والإثارة الزائدة لدى الموهوبين.

ولهذا كان من الأهمية بمكان أن يتم دراسة علاقة مستوى نوعية الحياة وأبعادها المختلفة

بفئات الموهبة لدى الموهوبين ومرتفعي الذكاء والإبداع والتحصيل الأكاديمي لما لها من تأثير كبير على إنجازهم وتوافقهم مع ذواتهم ومجتمعاتهم.

مشكلة الدراسة:

تعتبر الدراسات في علم النفس الإيجابي ذات أثر كبير في مساعدة الأفراد العاديين في تحسين مفهومهم حول نوعية الحياة التي يعيشونها ويتعاملون معها، ولذلك عمدت المجتمعات المتقدمة إلى الاهتمام بمفهوم نوعية الحياة عند الأفراد والمؤسسات بشكل عام لما سيؤدي إليه من الرضا عن الحياة والشعور بالسعادة والعيش بتفاؤل كبير على الرغم من قلة الإمكانيات المادية التي قد يملكها البعض من مسكن ومعاش ومستويات اقتصادية عالية، ثم توجهت تلك الدول إلى تكثيف الدراسات في عقد التسعينيات من القرن الماضي لتهتم في تحسين مفهوم نوعية الحياة عند الأفراد غير العاديين من المرضى والمعاقين (عويس، 2006).

ولا تعتبر فئة المرضى والمعاقين هي الفئات الوحيدة التي تحتاج إلى رعاية خاصة بالمجتمع، بل إن الفئات التي توجد على الطرف الآخر من الموهوبين والمتفوقين كذلك تحتاج إلى رعاية خاصة وعناية بالغة. وتعتبر فئة الموهوبين ومرتفعي الذكاء والإبداع والتحصيل الأكاديمي من الفئات المهمة في المجتمع وتحتاج إلى رعاية خاصة من أجل تحسين نوعية حياتها لما يتمتعون به من خصائص انفعالية وسلوكية لها علاقة مباشرة بذواتهم، أو في علاقاتهم مع الآخرين في حياتهم اليومية، ومن هذه الخصائص:

1. المبالغة الشديدة في نقدهم لذواتهم، ونقدهم لمن يتعامل معهم إذا كانت المواقف أو النتائج لا تنسجم مع ما يؤمنون به من مبادئ ومعايير في الجوانب القيمية والسلوكية.
2. تطور منظومة قيمية في سن مبكر عند الموهوبين ليقيموا الآخرين على أساس هذه المنظومة القيمية.
3. الاهتمام الشديد والمبالغ به بمشكلات الآخرين، والسعي لتقديم الحلول لهم.
4. تفسير بعض السلوكيات التي يقوم بها الموهوبين على أنها سلوكيات شاذة، أو لا عقلانية.
5. الشعور بالفرح والسعادة أو الضيق والحزن في العديد من المواقف التي تحدث بصورة عادية في المدرسة على سبيل المثال لكون الموهوب يراها بصورة مختلفة.
6. الكمالية والنزوح إلى الكمال المرضي يولد شعوراً عند الموهوب بالخوف من الإخفاق والفشل، وهذا يجعلهم يحجمون عن الخوض بكل ما هو جديد فتفتوت عليهم فرص كبيرة.
7. قلة المهارات الاجتماعية التي يمتلكها الطفل الموهوب بسبب نموه العقلي السريع، والذي يفوق نموه الانفعالي والاجتماعي، وهذا يجعله غير قادر على تحقيق بعض الأهداف بسبب عدم امتلاكه لبعض المهارات (جروان، 2008).

إن الموهوبين لديهم حاجات نفسية وانفعالية كسائر البشر؛ لأن البيئة المحيطة بهم هي نفس البيئة التي تحيط بجميع البشر، لكن يجب الأخذ بعين الاعتبار البيئة التي تحيط بالموهوبين؛ فهي سبب رئيسي في توليد بعض المشكلات الخارجية للموهوب مثل تأثيرات الأسرة والمدرسة والأصدقاء، وهناك مشكلات ذاتية تعتبر داخلية المنشأ في الموهوب وترتبط بشخصيته ولا دخل للبيئة المحيطة بها، وقد أجريت مقارنة بين الطلبة الموهوبين أصحاب القدرات العقلية العالية ممن حصلوا على رعاية لحاجاتهم النفسية والانفعالية وممن لم يحصلوا على رعاية لنفس الحاجات على محك الاعتماد على النفس، أو الاستقلالية في إنجاز الأعمال، فكانت النتيجة إيجابية لصالح الموهوبين الذي حصلوا على رعاية كافية لحاجاتهم، ولكن هذا الأمر لا يمنع من وجود استثناءات في الجانبين، فقد يكون هناك طفل موهوب لم

يجد رعاية كافية لحاجاته النفسية والانفعالية، ولكنه ينمو بصورة متوازنة، ويتغلب على مشكلاته، وقد يكون هناك موهوب قد حظي برعاية كافية لحاجاته النفسية والانفعالية ولكنه غير قادر على حل ما يواجهه من مشكلات (السرور، 2003).

وفي ظل ما تم ذكره من ضرورة مساعدة الموهوبين في تحسين ورفع مستوى حياتهم لما لديهم من خصائص نفسية وانفعالية واجتماعية خاصة بهم تسيطر على تعاملهم مع ذواتهم والبيئة المحيطة تظهر لنا أهمية نوعية الحياة النفسية والجسمية والاجتماعية والبيئية لدى الموهوبين لما لها من تأثير كبير في تحقيق أهدافهم وطموحاتهم من جهة، وجعلهم يعيشون في توافق داخلي وتوازن في النمو العقلي والنمو النفسي في آن واحد من جهة أخرى.

وفي ظل الرعاية التي يحظى بها الموهوبون على مستوى العالم في مجال اكتشافهم وتطويرهم وإرشادهم، كان لزاماً أن تحظى الدراسات والبرامج التي تعنى برفع مستوى نوعية الحياة عند الموهوبين بالاهتمام الكافي لأنها قد توفر بيئة جديدة لرعايتهم. ومن منطلق ضرورة معرفة وتحسين مستوى نوعية الحياة لدى الطلاب الموهوبين والطلاب مرتفعي الذكاء ومرتفعي الإبداع ومرتفعي التحصيل الأكاديمي.

وتتمثل مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1. كيف تتباين مستويات نوعية الحياة وأبعادها لدى فئة الطلاب الموهوبين، وفئة الطلاب مرتفعي الذكاء، وفئة الطلاب مرتفعي الإبداع، وفئة الطلاب مرتفعي التحصيل الأكاديمي؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات نوعية الحياة وأبعادها بين الطلاب الموهوبين، والطلاب مرتفعي الذكاء، والطلاب مرتفعي الإبداع، والطلاب مرتفعي التحصيل الأكاديمي؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد نوعية الحياة وبين مستويات الطلاب الموهوبين، والطلاب مرتفعي الذكاء، والطلاب مرتفعي الإبداع، والطلاب مرتفعي التحصيل الأكاديمي على محكات الإبداع والذكاء والتحصيل الأكاديمي؟

أهداف الدراسة:

1. تحديد مستوى نوعية الحياة وأبعادها لدى الطلاب الموهوبين، والطلاب مرتفعي الذكاء، والطلاب مرتفعي الإبداع، والطلاب مرتفعي التحصيل الأكاديمي في المرحلة الثانوية بدولة الكويت.
2. معرفة الفروق في مستويات نوعية الحياة وأبعادها لدى الطلاب الموهوبين، والطلاب مرتفعي الذكاء، والطلاب مرتفعي الإبداع، والطلاب مرتفعي التحصيل الأكاديمي في المرحلة الثانوية بدولة الكويت.
3. معرفة طبيعة العلاقة بين أبعاد نوعية الحياة وبين مستويات أداء الطلاب الموهوبين، والطلاب مرتفعي الذكاء، والطلاب مرتفعي الإبداع، والطلاب مرتفعي التحصيل الأكاديمي على محكات الإبداع والذكاء والتحصيل في المرحلة الثانوية في دولة الكويت.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

1. معرفة الفروق بين مستويات نوعية الحياة لدى الطلاب الموهوبين، والطلاب مرتفعي الذكاء، والطلاب مرتفعي الإبداع، والطلاب مرتفعي التحصيل الأكاديمي، ويساعد ذلك في عملية تنمية وإرشاد فئات الموهوبين بما يتناسب معهم في الجانب الجسمي والبيئي والاجتماعي.

2. المساهمة في تحقيق التوازن في النمو الاجتماعي والانفعالي مقارنةً بالنمو العقلي والمعرفي من خلال معرفة الفروق في مستويات أبعاد نوعية الحياة.
3. ندرة الدراسات العربية التي تناولت مفهوم نوعية الحياة بشكل خاص لدى فئة الموهوبين، ومعرفة العلاقة بين مستوى نوعية الحياة ومستوى أداء الموهوبين ومرتفعي الذكاء والإبداع والتحصيل الأكاديمي على محكات الموهبة المختلفة، وندرة الدراسات العربية التي تناولت بعض أبعاد نوعية الحياة، كالبعد الاجتماعي والجسمي والبيئي لدى فئة الموهوبين.
4. قد تفتح الدراسة المجال للكثير من الدراسات الوصفية والارتباطية التي تتناول أبعاداً أخرى لنوعية الحياة لدى فئة الموهوبين، مبنية على ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج وتوصيات.
5. قد تتيح هذه الدراسة فرصة لعمل دراسات تجريبية ينتج عنها برامج تحسن من مستوى نوعية الحياة لدى الموهوبين، أو توظف نوعية الحياة في علاج المشكلات التي يعاني منها الموهوبون.

حدود الدراسة:

تحدد حدود الدراسة في الآتي:

الحدود البشرية:

الطلاب الموهوبون، والطلاب مرتفعو الذكاء، والطلاب مرتفعو الإبداع، والطلاب مرتفعو التحصيل الأكاديمي في المرحلة الثانوية المنتسبون إلى المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في دولة الكويت.

الحدود المكانية:

مدارس المرحلة الثانوية الحكومية التابعة للمناطق التعليمية بوزارة التربية والتعليم في دولة الكويت.

الحدود الزمانية:

الفصل الدراسي الأول، والفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2012/2013).

مصطلحات الدراسة

1 - نوعية الحياة:

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم نوعية الحياة بحسب الأبعاد والمحددات التي تفسر المفهوم، وقد تبني الباحث في دراسته تعريف منظمة الصحة العالمية (WHOQOL) World Health Organization Quality of Life لمفهوم نوعية الحياة وهو إدراك الأفراد لمركزهم في الحياة في سياق الثقافة ونسق القيم الذي يعيشون فيه، وفي علاقة ذلك بأهدافهم وتوقعاتهم ومستوياتهم واهتماماتهم، وهو مفهوم واسع، ويتأثر بطريقة معقدة بصحة الفرد الجسمية، وحالته النفسية، ومستوى استقلاله، وعلاقاته الاجتماعية، وعلاقته بالجوانب المهمة في البيئة التي يعيش فيها (World Health Organization Group, 1997). وتقاس إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة الكلية والدرجات الفرعية التي يحصل عليها الموهوب على النسخة العربية المختصرة لمقياس نوعية الحياة الصادر عن منظمة الصحة العالمية، والذي يتناول الأبعاد الأربعة لنوعية الحياة (الصحة الجسمية - الصحة النفسية - العلاقات الاجتماعية - البيئة).

2- الموهبة:

تنوعت التعريفات التي تناولت الموهبة بسبب اختلاف طرق الكشف والتعرف على الموهوبين، وتنوع البرامج التي ترعاها، وقد تبني الباحث في دراسته تعريف رينزولي (Renzulli, 1979) للموهبة على أنها تقاطع وتفاعل ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية، وهي قدرات عامة فوق المتوسط، ومستويات مرتفعة من الالتزام بالمهام (الدافعية)، ومستويات مرتفعة من القدرات الإبداعية، والموهوبون هم الذين يمتلكون القدرة على تطوير هذه التركيبة من السمات واستخدامها في أي مجال قيم للإنساني، وأن الأطفال الذين يظهرون تفاعلاً بين المجموعات الثلاث المتقاطعة يحتاجون إلى رعاية خاصة لا توفرها لهم البرامج التعليمية العادية والدارجة. وتقاس إجرائياً وفق الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الأبعاد الثلاثة للموهبة التي وضعها رينزولي في تعريفه للموهبة (قدرات عقلية عامة فوق المتوسط - قدرات إبداعية عالية - مستوى تحصيل عالي)، بحيث يحصل الطالب على الإرباعي الأعلى في اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (36) درجة فأكثر، واختبار تورانس للتفكير الإبداعي (118) درجة فأكثر، وفي المعدل العام للفترة الدراسية الأولى والثانية من الفصل الدراسي الأول (90) درجة فأكثر وفقاً لسجلات التحصيل الأكاديمي.

3- مرتفعي الذكاء:

تعدت التعريفات التي تناولت مفهوم الذكاء والقدرة العقلية، وتبني الباحث في دراسته تعريف مرتفعي الذكاء الذي ذكره ستيرنبرغ (Sternberg, 2000) في شرحه لمفهوم القدرة العقلية والذكاء على أنها: عبارة عن القدرة على التعلم وتحليل الخبرات المعرفية الجديدة، والقدرة على التكيف مع المهام الجديدة كما يسميها بالذكاء الخلاق، والقدرة على توظيف السياقات المناسبة من أجل الوصول إلى التفوق في الجوانب العملية. ويقاس إجرائياً وفق الدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، حيث يعد الطالب مرتفع الذكاء حين يحصل على درجة تعادل (36) فأعلى.

4- مرتفعي الإبداع:

هم الذين يتميزون بمجموعة من القدرات التي تشمل الطلاقة في توليد الأفكار والبدائل والحلول، والمرونة في تنوعها، والأصالة في جدتها، والحساسية للمشكلات وإعادة شرحها وتوضيحها بالتفصيلات. ويشترط في الشخص المبدع توافر العديد من السمات المعرفية كالقدرة على التحليل والتخيل والتفكير المنطقي والاستقلالية، والخصائص الشخصية والدافعية نحو الوصول النواتج العملية الإبداعية (Guilford, 1968). ويقاس إجرائياً وفق الدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (الصورة الشكلية B)، حيث يعد الطالب مرتفع الإبداع حين يحصل على درجة تعادل (118) فأعلى.

5- مرتفعي التحصيل الأكاديمي:

يعد المعدل الدراسي من أهم المؤشرات على التفوق الأكاديمي وارتفاع نسبة التحصيل، فكلما ارتفع معدل التحصيل كان الطالب متفوقاً، ويضاف أيضاً على مؤشر التحصيل الدراسي قدرة الطالب على التميز في الجوانب التعليمية المساندة ككتطي المواد الدراسية أو الصفوف، أو التميز بالأنشطة المصاحبة (سليمان، 2004). ويقاس إجرائياً وفق المعدل العام الذي حصل عليه الطالب في الفترة الأولى والثانية من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي الحالي، ويعد الطالب من مرتفعي التحصيل الأكاديمي حين يحصل على درجة (90) فأكثر وفق سجلات التحصيل الدراسي.

فروض الدراسة:

1. ترتفع مستويات أبعاد نوعية الحياة لدى كل فئة من الفئات التالية: الطلاب الموهوبين، والطلاب مرتفعي الذكاء، والطلاب مرتفعي الإبداع، والطلاب مرتفعي التحصيل الأكاديمي.
2. يتباين المستوى العام لنوعية الحياة لدى الطلاب الموهوبين، والطلاب مرتفعي الذكاء، والطلاب مرتفعي الإبداع، والطلاب مرتفعي التحصيل الأكاديمي.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات أبعاد نوعية الحياة بين الطلاب الموهوبين، والطلاب مرتفعي الذكاء، والطلاب مرتفعي الإبداع، والطلاب مرتفعي التحصيل الأكاديمي.
4. توجد علاقة دالة موجبة بين مستويات أبعاد نوعية الحياة وبين مستوى أداء الطلاب الموهوبين، والطلاب مرتفعي الذكاء، والطلاب مرتفعي الإبداع، والطلاب مرتفعي التحصيل الأكاديمي على محك الإبداع والذكاء والتحصيل الأكاديمي.

التصميم البحثي للدراسة:

تم اتباع المنهج الوصفي في دراسته لمعرفة الفروق في مستوى نوعية الحياة لدى الطلاب الموهوبين ومرتفعي الذكاء والإبداع والتحصيل الأكاديمي في المرحلة الثانوية في دولة الكويت، ولإيجاد العلاقة بين مستوى أداء الطلاب الموهوبين ومرتفعي الذكاء والإبداع والتحصيل الأكاديمي على محكات الإبداع والذكاء والتحصيل الأكاديمي وبين مستوى أبعاد نوعية الحياة لدى الأربعة (الجسمي - النفسي - الاجتماعي - البيئي).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب في المرحلة الثانوية في مدارس وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت للعام الدراسي (2012/2013)، والبالغ عددهم (9710) طالب موزعين على المناطق التعليمية الستة.

عينة الدراسة:

سحبت عينة الدراسة من طلبة الصف الحادي عشر (علمي - أدبي) المسجلين في مدارس المرحلة الثانوية في منطقة العاصمة التعليمية، ومنطقة حولي التعليمية، ومنطقة الفروانية التعليمية والبالغ عددهم (14) مدرسة، وتم اختيار الفصول والطلبة بأسلوب العينة العشوائية.

ويكمن السبب في اختيار عينة الدراسة من طلبة الصف الحادي عشر من ثلاث مناطق تعليمية مختلفة لعدة أسباب:

1. اختيار طلبة الصف الحادي عشر له تعبير فعلي عن طبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها الطالب في المرحلة الثانوية، حيث يعتبر الصف الحادي عشر صفًا متوسطًا بين الصف العاشر القريب من المرحلة المتوسطة والصف الثاني عشر القريب من المرحلة الجامعية.
 2. اختيار أكثر من منطقة تعليمية فيه تعبير وتمثيل أكبر وأوسع لجميع أطراف المجتمع الكويتي من حاضرتة وبدايته، حتى تكون نتائج الدراسة معبرة عن مختلف أطراف ومستويات المجتمع الكويتي.
- تم تطبيق أدوات الكشف على عينة مكونة من (721) طالب من طلبة الصف الحادي عشر المسجلين في منطقة العاصمة التعليمية، ومنطقة حولي التعليمية، ومنطقة الفروانية التعليمية.

وبعد الرجوع إلى المحكات التي وضعت في عملية الكشف عن الطلبة الموهوبين، واستخراج الدرجات الزائفة والتأئية لمحصلة أداء العينة على اختبار تورانس واختبار رافن والمعدل العام للتحصيل الدراسي، تبين أن عينة الدراسة بلغت (142) طالب موزعين على أربع فئات، فبلغ عدد من كان يتميز ارتفاع مستوى الإبداع (60) طالب، وعدد من يتميز بارتفاع مستوى الذكاء (36) طالب، وعدد من كان يتميز بارتفاع مستوى التحصيل الأكاديمي (17) طالب، وعدد من يتميز بارتفاع الإبداع والذكاء والتحصيل الدراسي (29) طالب موهوب.

أدوات الدراسة:

تم جمع البيانات المتعلقة بالدراسة عن طريق نوعين من الأدوات:

النوع الأول: أدوات الفرض، ويندرج تحتها:

- أ - اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن Raven.
- ب- اختبار تورانس Torrance الشكلي لقياس التفكير الإبداعي صورة (B).
- ج - سجلات التحصيل الدراسي.

النوع الثاني: أدوات الدراسة، ويندرج تحتها:

الصيغة العربية المختصرة لمقياس نوعية الحياة الصادر عن منظمة الصحة العالمية (WHOQOL-BREF).

وفيما يلي تفصيل لما سبق ذكره:

تفصيل النوع الأول: أدوات الفرض:

أ- اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن Raven من إعداد وتكييف فتحية عبدالرؤوف (1999):

يهدف اختبار رافن Raven إلى تحديد المستوى العقلي العام للمفحوص، وهو يعتبر من أشهر اختبارات الذكاء المتحررة من أثر الثقافة، لأنه لا يعتمد على النواحي اللفظية في قياس الذكاء، بل يعتمد على الذكاء بعينه، ويعتبر هذا الاختبار ملائماً للتطبيق على المراحل الدراسية الثلاث (الابتدائي، المتوسط، الثانوي)، ويتكون الاختبار من (48) مصفوفة متدرجة الصعوبة من دقة الملاحظة إلى إدراك العلاقات العامة التي تتصل بالجوانب العقلية العليا المجردة.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

وتم حساب معاملات ثبات الاختبار بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق، وبلغ معامل الثبات (0.87)، وطريقة التجزئة النصفية، وبلغ معامل الثبات (0.90)، وطريقة الاتساق الداخلي، وبلغ معامل الثبات (0.89).

وتم حساب صدق الاختبار بطريقة الصدق التلازمي من خلال حساب معامل الارتباط بين اختبار المصفوفات المتتابعة ومستوى التحصيل الدراسي، حيث بلغ معامل الارتباط (0.61)، وطريقة مقارنة طرفي الاختبار للتعرف على قدرة الاختبار على التمييز بين المفحوصين الحاصلين على أعلى الدرجات في الاختبار، والحاصلين على أدنى الدرجات في الاختبار، حيث بلغت قيمة (ت) (39) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.001)، مما تؤكد على صدق الاختبار.

ب - اختبار تورانس Torrance الشكلي لقياس التفكير الإبداعي صورة (B):

ويهدف الاختبار إلى الكشف عن الطلبة ذوي التفكير والقدرات الإبداعية، ويتكون الاختبار من صورتين فرعيتين، الأولى: الصورة اللفظية: وتتكون من ستة أسئلة استفسارية، حيث يقوم المفحوص بتخمين الإجابات الممكنة، الثانية: الصورة الشكلية: وتتكون من ثلاثة اختبارات فرعية يعطى فيها المفحوص (10) دقائق ليجيب عن كل اختبار ليصبح مجموع وقت الاختبار (30) دقيقة. وحاول تورانس في هذا الاختبار أن يستثير أبعاداً للتفكير التباعي المختلفة من طلاقة ومرونة وأصالة وتفاصيل، وفي عام (2008) تم تطوير طريقة تصحيح الاختبار لتتناول مهارات التفكير التباعي المختلفة وهي على النحو الآتي:

1. الطلاقة: وهي الاستجابات ذات العلاقة بالمثير وتصحح في النشاط الثاني والثالث.
2. الأصالة: وهي مجموع الاستجابات غير المألوفة وغير الشائعة.
3. التفاصيل: وهي الإضافة على الفكرة أو الاستجابة بما يتجاوز الحد الأدنى الذي يوضح المقصود من الفكرة، وتهدف الإضافة إلى وصف للعنوان، أو إضافة تفاصيل على الفكرة كالزخرفة أو التصيل، وتعطى درجة إضافية لكل إضافة من الإضافات.
4. مقاومة الإغلاق المبكر: وهي القدرة على جعل الذهن مفتوحاً، وتأخير عملية إغلاق الأشكال غير المكتملة بشكل سريع، وتنبني هذه القدرة على علم نفس الجشتالط، والذي يظهر ميل الإنسان إلى ملء التفاصيل الناقصة لتشكيل الكل.
5. تجريد العنوان (العنونة): وتعطى الدرجة الأعلى على العنوان الأكثر تجريداً، والعنوان البسيط يعطى درجة صفر، وتزداد الدرجة كلما زاد تجريد العنوان حتى تصل إلى ثلاث درجات.
6. قائمة قوة الإبداع: وهي قياس محكي المرجع وتقيم القائمة عادةً في الأنشطة الثلاثة، وتشمل القائمة الإجراءات الآتية: (التعبير العاطفي - طلاقة رواية القصة - الحركة والفعل - التعبير عن العناوين - تركيب الأشكال غير المكتملة - تركيب الخطوط أو الدوائر - التصور غير العادي - التصور الداخلي - التوسع أو كسر الحدود - الدعابة - إثراء الصور - تلون الصور - الخيال).

الخصائص السيكمترية للاختبار:

تم استخراج الخصائص السيكمترية بالرجوع إلى دليل تصحيح اختبار تورانس في صورته الشكلية (2008) Torrance Tests of Creative Thinking فقد تم حساب معاملات الثبات للقدرات الإبداعية للصورة الشكلية لاختبار تورانس (الطلاقة والأصالة والتفاصيل ومقاومة الإغلاق وتجريد العناوين وقوة الإبداع، على النحو الآتي: 0.975، 0.974، 0.999)، وتعد معاملات الثبات للقدرات الإبداعية معاملات مرتفعة وذات دلالة إحصائية.

صدق التكوين الفرضي:

كما تم التحقق من صدق التكوين الفرضي للاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين القدرات الإبداعية المختلفة، وتراوحت ما بين (0.19-0.69)، وهي تعد معاملات مقبولة ومتوسطة.

ثبات المصححين في الدراسة الحالية:

تم تطبيق اختبار تورانس بصورته الشكلية على عينة مكونة من (46) طالب من طلبة الصف الحادي عشر في مدرسة الأصمعي بمنطقة العاصمة التعليمية في دولة الكويت، وتم حساب معامل ثبات الاختبار بين المصححين لعينة عشوائية من الاختبارات مكونة من (16)

اختبار، وتراوح قيمة الثبات للمصححين (0.953-1.000) وعلى الدرجة الكلية 0.995، وهذا يدل على أن اختبار تورانس يتميز بثبات عالٍ جداً.

ج - سجلات التحصيل للطلبة:

تم استخراج سجلات التحصيل الدراسي للعام الدراسي (2011/2012) للعينة التي تم اختيارها، ثم قام بفرز الطلبة المتفوقين أكاديمياً الحاصلين على الإربعاء الأعلى فأكثر في المعدل العام للفترة الدراسية الأولى والثانية من الفصل الدراسي الأول.

تفصيل النوع الثاني: أدوات الدراسة:

الصيغة العربية المختصرة لمقياس نوعية الحياة الصادر عن منظمة الصحة العالمية (1996):

وصف المقياس:

هدف المقياس الذي وضعته منظمة الصحة العالمية بالتعاون مع مجموعة كبيرة من المختصين إلى ترجمة المعاني الرئيسية التي تضمنها تعريف نوعية الحياة إلى مجالات عملية قابلة للقياس وبالتالي يمكن تحديد مستوى الحياة ونوعيتها، وتم تطوير المقياس فيما يقارب (15) مركزاً على مستوى العالم وبلغات مختلفة حتى يكون صالحاً للتطبيق عبر الثقافات المختلفة، وتم تطبيقه على ما يقارب (300) شخص في كل مركز حتى توصلوا إلى أفضل (100) بند تقيس نوعية الحياة، ثم أطلقوا على المقياس اسم المقياس المئوي (WHOQOL-100) الذي تناول الجوانب الستة لنوعية الحياة (المجالات الجسمية - المجالات النفسية - الاستقلالية - العلاقات الاجتماعية - العلاقة مع البيئة - المعتقدات الشخصية والقيم الدينية)، ثم قام المختصون بوضع صورة مختصرة مرتبطة ارتباطاً كبيراً بالصورة المئوية لتسهيل عملية تطبيقه في البحوث واستخراج النتائج مكونة من (26) بند اشتملت على جوانب أربعة (الصحة الجسمية - الصحة النفسية - العلاقات الاجتماعية - العلاقة مع البيئة)، وأطلقوا عليها (WHOQOL-BREF)، وتمت صياغة بنود المقياس على شكل أسئلة يجاب عنها بمقياس خماسي يتراوح ما بين (1-5) درجات، وتشير الدرجة المرتفعة إلى نوعية حياة أفضل، وتمت ترجمة الصيغة المختصرة للمقياس إلى العديد من اللغات حيث قام الدكتور أحمد عبد الخالق بتشكيل فريق من المختصين في علم النفس، وفي اللغة الإنجليزية بترجمة الصيغة المختصرة إلى اللغة العربية، ثم تمت مراجعة هذه الترجمة عدة مرات، وتم عمل ترجمة عكسية للمقياس من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية للتحقق من درجة التوافق بين الصورة المختصرة العربية والصورة المختصرة الإنجليزية الصادرة من منظمة الصحة العالمية.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تميزت الصورة المختصرة التي طبقها الدكتور أحمد عبد الخالق على عينة من طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية في دولة الكويت التي بلغت (635) بخصائص سيكومترية مرتفعة، حيث تراوح معامل الثبات على طريقة إعادة التطبيق بين (0.77-0.88)، وتراوح معامل ألفا بين (0.83-0.85)، وتراوح معامل الصدق المرتبط بالمحك الخارجي مع مقاييس (التقدير الذاتي للسعادة - التقدير الذاتي للرضا عن الحياة) بين (0.55-0.63) (عبد الخالق، 2008).

معامل الثبات للمقياس في الدراسة الراهنة:

تم حساب معامل ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس نوعية الحياة والدرجة الكلية، وكذلك الثبات بالإعادة، ويوضح الجدول رقم (1) قيم معامل ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية:

جدول (1) معامل قيم للثبات بطريقة ألفا كرونباخ وإعادة الاختبار
لأبعاد مقياس نوعية الحياة والدرجة الكلية

البعد	ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق
الصحة الجسمية	*0.580	*0.777
الصحة النفسية	*0.660	*0.673
العلاقات الاجتماعية	*0.625	*0.656
البيئة	*0.733	*0.661
الدرجة الكلية	0.828	0.768

*دالة عند مستوى (0.05).

ويتبين من الجدول السابق أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ والإعادة وهي معاملات ثبات مقبولة ودالة إحصائياً.

تصحيح المقياس:

يمكن تصحيح المقياس في صورته المختصرة بطريقة حساب المجموع الكلي للدرجات الخام في كل مجال على حدة، أو بطريقة حساب النسبة المئوية للدرجة القصوى لكل مجال على حدة بناءً على التحويل المعياري لمقياس ليكارت الخماسي، ويمكن أن يستفيد الباحث من الجداول الجاهزة التي توفرها منظمة الصحة العالمية في تحويل الدرجات الخام إلى النسب المئوية. ويمكن تطبيق المقياس بصورة جماعية أو صورة فردية ومقارنة النتائج مع نتائج الدول الأخرى لما يتميز به المقياس من تطبيق عالمي واسع (عبد الخالق، 2010). كما تم تحديد درجة تفعيل المقياس وأبعاده وفق المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = (\text{أعلى قيمة} - \text{أقل قيمة}) \div \text{عدد الفئات للمقياس}$$

$$\text{طول الفئة} = (5 - 1) \div 5 = 0.8$$

وعلى ضوء ذلك فإن قيم المتوسط الحسابي في حالة شدة الظاهرة كالاتي:

1. إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تقع بين (1 إلى أقل من 1.8)، فتدل على أن جودة الحياة منخفضة جداً.
2. إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تقع بين (1.08 إلى أقل من 2.6)، فتدل على أن جودة الحياة منخفضة.
3. إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تقع بين (2.6 إلى أقل من 3.4)، فتدل على أن جودة الحياة متوسطة.
4. إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تقع بين (3.4 إلى أقل من 4.2)، فتدل على أن جودة الحياة مرتفعة.
5. إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تقع بين (4.2 إلى أقل من 5)، فتدل على أن جودة الحياة مرتفعة.

إجراءات تطبيق الدراسة:

1. تحكيم مقياس نوعية الحياة والتأكد من ملائمة الفقرات لأبعاد المقياس ولعينة الدراسة، والتحقق من سلامة الصياغة اللغوية للفقرات.
2. تطبيق اختبار تورانس بصورته الشكلية، والتطبيق القبلي لمقياس نوعية الحياة على عينة استطلاعية قدرها (46) طالب من ثانوية الأصمعي، تصحيحها ورصد الدرجات.

3. التطبيق مقياس نوعية الحياة على عينة استطلاعية قدرها (25) طالباً، تصحيح المقياس ورصد الدرجات.
4. استخلاص الخصائص السيكومترية لمقياس نوعية الحياة واختبار تورانس للتفكير الإبداعي في الدراسة الراهنة.
5. الكشف عن الطلبة الموهوبين من خلال تطبيق أدوات الفرز (اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن - اختبار تورانس- كشف الدرجات)، اختيار عينة الدراسة.
6. فرز الطلبة الموهوبين، وتصنيفهم إلى أربع فئات (مرتفعو الإبداع - مرتفعو الذكاء - مرتفعو التحصيل الأكاديمي - الموهوبون)
7. تطبيق مقياس نوعية الحياة على الفئات الأربع الذين تم فرزهم (مرتفعو الإبداع - مرتفعو الذكاء - مرتفعو التحصيل الأكاديمي - الموهوبون)
8. استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها والتحقق من فروض الدراسة، وكشف الفروق، وإيجاد العلاقات الارتباطية والتنبؤية، تقديم التوصيات التربوية.

نتائج الدراسة:

أولاً - نتائج فحص الفرضية الأولى التي تنص على:

”ترتفع مستويات أبعاد نوعية الحياة لدى كل فئة من الفئات الآتية: الطلاب الموهوبين، والطلاب مرتفعي الذكاء، والطلاب مرتفعي الإبداع، والطلاب مرتفعي التحصيل الأكاديمي“؛

تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل بعد من أبعاد نوعية الحياة الأربعة (البعد الجسمي - البعد النفسي - البعد الاجتماعي - البعد البيئي) لدى فئة الطلبة الموهوبين (الطلاب الموهوبين، والطلاب مرتفعي الذكاء، والطلاب مرتفعي الإبداع، والطلاب مرتفعي التحصيل الأكاديمي)، وتم الحكم على درجة تفعيل المقياس وأبعاده، والجدول رقم (2) يوضح ذلك:

جدول (2) قيم متوسط المتوسطات الحسابية لأبعاد نوعية الحياة حسب فئة الطلبة الموهوبين

فئة الطلبة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الحكم
الموهوبين (ن=27)	الجسمي	3.19	0.36	متوسطة
	النفسي	4.28	0.54	مرتفعة جداً
	الاجتماعي	3.40	0.69	مرتفعة
	البيئي	3.46	0.57	مرتفعة
مرتفعي الإبداع (ن=60)	الدرجة الكلية	3.14	0.32	متوسطة
	الجسمي	3.33	0.51	متوسطة
	النفسي	4.43	0.58	مرتفعة جداً
	الاجتماعي	4.17	0.61	مرتفعة
مرتفعي الذكاء (ن=36)	البيئي	3.90	0.59	مرتفعة
	الدرجة الكلية	3.43	0.39	مرتفعة
	الجسمي	3.31	0.29	متوسطة
	النفسي	4.13	0.63	مرتفعة
مرتفعي التحصيل الأكاديمي (ن=)	الاجتماعي	3.78	1.01	مرتفعة
	البيئي	3.66	0.567	مرتفعة
	الدرجة الكلية	3.25	0.38	متوسطة
	الجسمي	3.31	0.44	متوسطة
	النفسي	4.22	0.595	مرتفعة جداً
	الاجتماعي	4.43	0.421	مرتفعة جداً
	البيئي	3.94	0.564	مرتفعة
	الدرجة الكلية	3.43	0.29	مرتفعة

ويتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للبعد النفسي لدى فئة الموهوبين أعلى من باقي المتوسطات للأبعاد الأخرى لنوعية الحياة، ويقع في مستوى مرتفع جداً، وفي حين يعتبر المتوسط الحسابي للبعد الجسمي هو أقل متوسط من بين المتوسطات للأبعاد

الأربعة لنوعية الحياة، ويقع في بعد متوسط كما أن المتوسط الحسابي للبعد النفسي لدى فئة الطلبة مرتفعي الإبداع أعلى من باقي المتوسطات للأبعاد الأخرى لنوعية الحياة، ويقع في مستوى مرتفع جداً وفي حين يعتبر المتوسط الحسابي للبعد الجسمي هو أقل متوسط من بين المتوسطات للأبعاد الأربعة لنوعية الحياة، ويقع في مستوى متوسط وكذلك أن المتوسط الحسابي للبعد النفسي لدى فئة الطلبة مرتفعي الذكاء أعلى من باقي المتوسطات للأبعاد الأخرى لنوعية الحياة، ويقع في مستوى مرتفع، وفي حين يعتبر المتوسط الحسابي للبعد الجسمي هو أقل متوسط من بين المتوسطات للأبعاد الأربعة لنوعية الحياة ويقع في مستوى متوسط أما بالنسبة لفئة الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي فإن البعد الاجتماعي أعلى من باقي المتوسطات للأبعاد الأخرى لنوعية الحياة ويقع في مستوى مرتفع جداً، وكذلك البعد النفسي، في حين يعتبر المتوسط الحسابي للبعد الجسمي هو أقل متوسط من بين المتوسطات للأبعاد الأربعة لنوعية الحياة، ويقع في مستوى متوسط

مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تشير النتائج السابقة إلى وجود فروق بين مستويات أبعاد نوعية الحياة لدى فئات الطلبة محل الدراسة. ويلاحظ من نتائج الفرضية الأولى أن البعد الجسمي سجل أقل درجة من الدرجات لكل فئات الطلبة المفحوصين، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن الفئات المفحوصة يتمتعون بصحة جيدة، وبمستوى عال من الرضا عن أنشطتهم اليومية من زاوية، وأن العينة التي تم تطبيق الدراسة عليها مختارة من مدارس للطلبة الأسوياء التي ينذر فيها وجود الطلبة الموهوبين أو المبدعين أو الأذكياء أو المتفوقين الذين يعانون من أمراض مزمنة بكثرة، أو يعانون من إعاقات جسدية تحول دون تميزهم في البعد الجسمي، وقد أشارت دراسة الفرح والسراح (2008) إلى أن الموهوبين والمتفوقين عادة يتمتعون بمستوى رفيع على بعد الصحة الجسمية، بينما يمكن إرجاع حصول البعد النفسي على مستوى مرتفع لدى فئات الطلبة الموهوبين الأربعة إلى أن الرضا الكامل على الانجاز أو الأداء لا يوجد بشكل مستمر لدى الطلبة الموهوبين سعيًا منهم لنيل الكمالية. كذلك ترجع الصعوبات في تكوين العلاقات الاجتماعية لدى الفئات المفحوصة والتعامل مع المكونات البشرية الأخرى دليل واضح على ارتفاع النتائج المسجلة على البعد الاجتماعي بفقراته المختلفة.

ثانياً - نتائج فحص الفرضية الثانية التي تنص على:

”يتباين المستوى العام لنوعية الحياة لدى الطلاب الموهوبين، والطلاب مرتفعي الذكاء، والطلاب مرتفعي الإبداع، والطلاب مرتفعي التحصيل الأكاديمي“:

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة ما إذا كان المستوى العام لنوعية الحياة المتمثل بالدرجة الكلية يتباين لدى فئات الطلبة الموهوبين، والطلبة مرتفعي الإبداع، والطلبة مرتفعي الذكاء، والطلبة مرتفعي التحصيل الأكاديمي، كما هو مبين بالجدول رقم (3):

جدول (3) اختبار تحليل التباين الأحادي للدرجة الكلية لنوعية الحياة لدى فئات الطلبة الموهوبين، ومرتفعي الإبداع، ومرتفعي الذكاء، ومرتفعي التحصيل الأكاديمي

المصدر	مجموع مربعات الدرجات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة f	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1411.3	3	470.43	5.256	.002
داخل المجموعات	12351.5	138	89.50		
المجموع	13762.8	141			

ويلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات الطلبة الأربعة المفحوصة (الموهوبين - مرتفعي الإبداع - مرتفعي الذكاء - مرتفعي التحصيل الأكاديمي) على

الدرجة الكلية لنوعية الحياة. وللتعرف على مصدر الفروق بين الفئات الأربعة المفحوصة على الدرجة الكلية لنوعية الحياة، تم استخدام اختبار بونفروني التتبعي Bonferroni كما هو مبين في الجدول رقم (4):

جدول (4) اختبار بونفروني لتحليل تباين الدرجة الكلية لنوعية الحياة لدى فئات الطلبة الموهوبين، ومرتفعي الإبداع، ومرتفعي الذكاء ومرتفعي التحصيل الأكاديمي

الفئة	الفئة المقابلة	المتوسط	الدلالة
الموهوبين	مرتفعي الإبداع	7.6483-	.003
	مرتفعي الذكاء	2.9205-	1.000
	مرتفعي التحصيل الأكاديمي	7.5659-	.059
مرتفعي الإبداع	مرتفعي الذكاء	4.7278	.115
	مرتفعي التحصيل الأكاديمي	.08235	1.000
مرتفعي الذكاء	مرتفعي التحصيل الأكاديمي	4.645-	.585

ويتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية بين فئة الطلبة الموهوبين وبين فئة الطلبة مرتفعي الإبداع، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية والمستوى العام لنوعية الحياة بين باقي فئات الموهوبين.

وبعد عرض النتائج التفصيلية للفرض الثاني يمكن أن نلخصها على النحو الآتي:

1. تتفاوت فئات الطلبة المفحوصة بالمستوى العام لنوعية الحياة، حيث كانت فئة الطلبة مرتفعي الإبداع هي أعلى الفئات بالمستوى العام لنوعية الحياة، بينما كانت فئة الطلبة الموهوبين هي الأدنى بالمستوى العام لنوعية الحياة.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات الطلبة المفحوصة بالمستوى العام لنوعية الحياة والمتمثل بالدرجة الكلية لها، وتبين أن مصدر الفروق وقع بين فئة الطلبة الموهوبين وبين فئة الطلبة مرتفعي الإبداع.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

ويعتبر التقارب في المستوى العام لنوعية الحياة بين الفئات المفحوصة أمراً طبيعياً ومنطقياً خاصة، إذ ما لاحظنا أن المتوسط العام للدرجة الكلية لنوعية الحياة بين كل الفئات تراوح بين (81-89) تقريباً، ويرجع سبب التقارب في المستوى العام لنوعية الحياة بين الطلاب الموهوبين والطلاب مرتفعي الإبداع إلى ثبات تأثير السياق الاجتماعي على جميع الفئات، وتقارب طبيعة البيئة الكويتية ومستوى الخدمات والمرافق التي تقدم لجميع أفراد العينة، وتقارب الطلاب بالخصائص الجسمانية وتمتعهم بالصحة الجسدية، واشتراك غالبيتهم بالخصائص النفسية.

على الرغم من أن الفروق بالمستوى العام لنوعية الحياة المتمثل بالدرجة الكلية لمجموع درجات البعد الجسمي والبعد النفسي والبعد الاجتماعي والبعد البيئي ذات دلالة إحصائية بين فئات الطلبة الأربع (الموهوبين - مرتفعي الإبداع - مرتفعي الذكاء - مرتفعي التحصيل الأكاديمي)، إلا أن الفروق كان مصدرها بين فئة الطلبة الموهوبين وبين فئة الطلبة مرتفعي الإبداع.

ويلاحظ أن الطلبة الموهوبين والطلبة أصحاب الذكاء المرتفع يختلف فيه مستوى نوعية الحياة لديهم وينخفض عن باقي الفئات التي تتميز بالإبداع المرتفع أو التحصيل الأكاديمي المرتفع، ويرجع السبب في ذلك إلى حجم الدعم والتقدير الذي يحظى به المتفوقون أكاديمياً من قبل الأسرة والمدرسة والمجتمع، ومن ثم فإن الموهوب أكاديمياً سيشتبع حاجته من التقدير والاحترام، وسينعكس ذلك مباشرة على مستوى حياته، وكذلك المبدع صاحب الإنتاج الإبداعي نجد أن المجتمع يحفزه ويشجعه ويشكره على ما قدمه من إنتاج. بينما نجد أن أصحاب القدرة العقلية

المرتفعة والمتمثلة بالذكاء لا يحظون بذلك التشجيع أو التكریم بسبب عدم وضوح إنجازهم أو قدراتهم كما في التحصيل الأكاديمي، وكذلك الموهوب يظل يدور في حلقة مفرغة بحثاً عن التقدير والتشجيع، وهذا كله سينعكس بشكل مباشر على مستوى حياته كما لاحظنا في النتائج السابقة.

ويلاحظ بشكل عام ارتفاع مستوى نوعية الحياة لدى فئات الطلبة الموهوبين، ومرتفعي الإبداع، ومرتفعي الذكاء، ومرتفعي التحصيل الأكاديمي. ويؤيد هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة (إبراهيم، 2006؛ جمعة، 2009؛ محمود والجمالي، 2010) إلى أن الموهوبين والمتفوقين وأصحاب القدرات الخاصة يتميزون بمستوى عالٍ في نوعية الحياة مقارنةً بمستويات نوعية الحياة لدى الآخرين.

ثالثاً - نتائج فحص الفرضية الثالثة التي تنص على:

”توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات أبعاد نوعية الحياة بين الطلاب الموهوبين، والطلاب مرتفعي الذكاء، والطلاب مرتفعي الإبداع، والطلاب مرتفعي التحصيل الأكاديمي“:

تم استخدام أسلوب تحليل التباين المشترك (MANOVA) لتحديد الفروق في مستويات أبعاد نوعية الحياة بين فئات الطلبة الموهوبين، والطلبة مرتفعي الإبداع، والطلبة مرتفعي الذكاء، والطلبة مرتفعي التحصيل الأكاديمي، وتشير الدلالة إلى وجود فروق بين أبعاد نوعية الحياة لدى فئات الطلبة المفحوصة وفقاً لمؤشر ويلكس لامدا Wilks' Lambda كما هو مبين بالجدول رقم (5):

جدول (5) دلالة الفروق بين مستويات أبعاد نوعية الحياة لدى فئات الطلبة الموهوبين، والطلبة مرتفعي الإبداع والطلبة مرتفعي الذكاء، والطلبة مرتفعي التحصيل الأكاديمي

الاختبار	القيمة	قيمة f	درجة الحرية	درجة الخطأ	الدلالة
Wilks' Lambda	.750	3.423	12	357.47	.000

وتم الاعتماد على مؤشرات الإحصاء المتعدد من أجل معرفة الأبعاد التي حدث بها فروق بين فئات الطلبة المفحوصة كما هو مبين بالجدول رقم (6):

جدول (6) اختبار كشف الفروق بين أبعاد نوعية الحياة لدى فئات الطلبة الموهوبين

المصدر	البعد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	الدلالة
المجموعة	الجسمي	.406	3	.135	.732	.535
	النفسي	2.18	3	.728	2.063	.108
	الاجتماعي	17.03	3	5.678	10.452	.000
	البيئي	4.73	3	1.577	4.678	.004

ويتضح من الجدول رقم (6) وجود فروق في البعد الاجتماعي والبعد البيئي بين فئات الطلبة المفحوصة. ولمعرفة مصدر الفروق لدى فئات الطلبة على البعد الاجتماعي والبعد البيئي، تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما هو مبين في الجدول رقم (7) والجدول رقم (8) على النحو الآتي:

جدول (7) تحليل التباين الأحادي لمعرفة مصدر الفروق في البعد الاجتماعي لدى فئات الطلبة الموهوبين، والطلبة مرتفعي الإبداع، والطلبة مرتفعي الذكاء، والطلبة مرتفعي التحصيل الأكاديمي

الفئة	الفئة المقابلة	المتوسط	الدلالة
الموهوبون	مرتفعو الإبداع	.781-	.000
	مرتفعو الذكاء	.387-	.037
	مرتفعو التحصيل الأكاديمي	1.041-	.000
مرتفعو الإبداع	مرتفعو الذكاء	.394	.012
	مرتفعو التحصيل الأكاديمي	259-	.203
مرتفعو الذكاء	مرتفعو التحصيل الأكاديمي	.654-	.003

ويتضح من الجدول رقم (7) وجود فروق في البعد الاجتماعي بين فئة الطلبة الموهوبين وبين جميع الفئات، وبين فئة الطلبة مرتفعي الإبداع وبين فئة الطلبة مرتفعي الذكاء، وبين فئة الطلبة مرتفعي الذكاء وبين فئة الطلبة مرتفعي التحصيل الأكاديمي، بينما لا توجد فروق بين فئة الطلبة مرتفعي الإبداع وبين فئة الطلبة مرتفعي التحصيل الأكاديمي:

جدول (8) تحليل التباين الأحادي لمعرفة مصدر الفروق في البعد البيئي لدى فئات الطلبة الموهوبين، والطلبة مرتفعي الإبداع، والطلبة مرتفعي الذكاء، والطلبة مرتفعي التحصيل الأكاديمي

الدالة	المتوسط	الفئة المقابلة	الفئة
.001	.443-	مرتفعو الإبداع	الموهوبون
.165	.202-	مرتفعو الذكاء	
.008	.480-	مرتفعو التحصيل الأكاديمي	
.051	.241	مرتفعو الذكاء	مرتفعو الإبداع
.817	.037-	مرتفعو التحصيل الأكاديمي	
.106	.278-	مرتفعو التحصيل الأكاديمي	مرتفعو الذكاء

ويتضح من الجدول رقم (8) أن مصدر الفروق بين فئات الطلبة المفحوصة على البعد البيئي وقع بين فئة الطلبة الموهوبين وفئة الطلبة مرتفعي الإبداع، وفئة الطلبة مرتفعي التحصيل الأكاديمي، بينما لم تسفر النتائج عن وجود فروق بين الفئات الأخرى.

وبعد عرض النتائج التفصيلية للفرض الثالث يمكن أن نلخص النتائج على النحو الآتي:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات أبعاد نوعية الحياة (الجسمي-النفسي) لدى فئات الطلبة المفحوصة.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة الطلبة الموهوبين وجميع الفئات الأخرى في البعد الاجتماعي، وبين الطلبة مرتفعي الذكاء وبين الطلبة مرتفعي الإبداع والطلبة مرتفعي التحصيل الأكاديمي.
3. وجود فروق بين فئة الطلبة الموهوبين وبين فئة الطلبة مرتفعي الإبداع، وفئة الطلبة مرتفعي التحصيل الأكاديمي على البعد البيئي.

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

أوضحت نتائج الفرضية الثالثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين غالبية فئات الطلبة المفحوصة (الموهوبين - مرتفعي الإبداع - مرتفعي الذكاء - مرتفعي التحصيل الأكاديمي) على البعد الاجتماعي والبيئي، وهذا مؤشر طبيعي في حال نظرنا إلى مرجع الفروق في مستويات أبعاد نوعية الحياة لدى كل فئة من فئات الطلبة المفحوصة كما جاء في الفرضية الأولى. كان التعزيز الاجتماعي بالثناء والمدح متوافر وبشكل مستمر، والترابط الأسري والمعاملة الوالدية يسيران باتجاه منظم ومتميز، والدعم الإيجابي المادي بالمال أو التدريب والتطوير الذي يقدم للموهوب أو المتفوق أو المبدع أو الذكي كله يعود على الموهوب والمبدع والمتفوق والذكي بالنفع من الناحية الإيجابية، وإذا ما نظرنا إلى البيئة الكويتية، فإنها تشترك بشكل كبير بتوافر وسائل النقل في مختلف محافظات الكويت، وتوافر وسائل الاتصال والإنترنت في جميع المناطق السكنية، وكذلك تتوافر الخدمات الصحية بجميع فئاتها الحكومية والخاصة في أنحاء الكويت المختلفة. كما أن مشكلات التلوث البيئي إذا أصابت منطقة ما فهي ستصيب منطقة أخرى بسبب صغر مساحة دولة الكويت. ومن ثم فإن العوامل البيئية مشتركة تقريباً بين أفراد العينة التي طبقت عليهم الدراسة، وهذا يؤثر بشكل مباشر على حجم الإنجاز الذي سيقدمه كل من الموهوب والمبدع والذكي والمتفوق.

ف نجد أن البعد الاجتماعي والبعد البيئي يرتفع تأثيرهما على الفئات التي طبقت عليهم الدراسة، وعليه نجد أن الفروق ستكون واضحة في البعد الاجتماعي والبيئي بناءً على ما تم عرضه، وأيدت بعض الدراسات التفاوت في تأثير بعض المتغيرات الاجتماعية على مستوى

نوعية لدى الموهوبين وكيفية حصول الفروق بين الموهوبين إذا توافرت أو لم تتوافر، وهذا ما ذهب إليه (Woitaszewsk & Aalsma, 2004; Mchogh, 2006; Steven, 2012).

بينما لوحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات المفحوصة في البعد الجسمي والبعد النفسي بسبب تقارب الطلاب بالخصائص الجسدية المتمثلة بالصحة والسلامة من الأمراض المزمنة والقدرة على الحركة ومزاولة الأنشطة، وطبيعة المرحلة العمرية، واشتراكهم بأغلب الخصائص النفسية والانفعالية والوجدانية التي يتميزون بها.

رابعاً. نتائج فحص الفرضية الرابعة التي تنص على:

”توجد علاقة دالة موجبة بين مستويات أبعاد نوعية الحياة وبين مستوى أداء الطلاب الموهوبين، والطلاب مرتفعي الذكاء، والطلاب مرتفعي الإبداع والطلاب مرتفعي التحصيل الأكاديمي على محك الإبداع والذكاء والتحصيل الأكاديمي“:

تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (Person) لمعرفة طبيعة العلاقة الارتباطية بين أبعاد نوعية وبين مستوى أداء الطلبة الموهوبين، والطلبة مرتفعي الإبداع، والطلبة مرتفعي التحصيل الذكاء، والطلبة مرتفعي التحصيل الأكاديمي على اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة كمؤشر على القدرة والموهبة العقلية، ومستوى أداء الطلبة على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي كمؤشر على القدرة والموهبة الإبداعية، والمعدل العام للفترة الدراسية الثانية من الفصل الدراسي الأول كمؤشر على القدرة والموهبة التحصيلية والأكاديمية المرتفعة، ويبين الجدول رقم (9) طبيعة العلاقة الارتباطية بين أبعاد نوعية الحياة الأربعة (الجسمي - النفسي - الاجتماعي - البيئي) ودرجات فئات الطلبة الأربعة على محكات الذكاء والإبداع والتحصيل الأكاديمي:

جدول (9) قيم معاملات الارتباط بين أبعاد نوعية الحياة ودرجات الطلبة الموهوبين، والطلبة مرتفعي الإبداع، والطلبة مرتفعي الذكاء، والطلبة مرتفعي التحصيل الأكاديمي في الذكاء والإبداع والتحصيل

الدرجة	البعد الجسمي	البعد النفسي	البعد الاجتماعي	البعد البيئي
التحصيل	.140	.115	.144	*.176
الإبداع	-.025	*.194	-.064	.001
الذكاء	*.174	.108	**-.249	-.074

* دالة عند مستوى (0.05).

** دالة عند مستوى (0.01).

ويتبين من الجدول رقم (9) السابق أن مستوى أداء الطلبة الموهوبين والطلبة مرتفعي الإبداع، والطلبة مرتفعي الذكاء، والطلبة مرتفعي التحصيل الأكاديمي في التحصيل الدراسي يرتبط ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) مع البعد الرابع لنوعية الحياة، وهو بعد البيئي، حيث بلغ معامل الارتباط (.176)، بينما كشفت النتائج عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين درجة التحصيل الدراسي وباقي الأبعاد الثلاثة (الجسمي - النفسي - الاجتماعي).

كما يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة الإبداع التي حصل عليها الطلبة الموهوبين والطلبة مرتفعي الإبداع والطلبة مرتفعي الذكاء والطلبة مرتفعي التحصيل الأكاديمي مع البعد النفسي لنوعية الحياة عند مستوى دلالة (0.05)، حيث بلغ معامل الارتباط (.194)، بينما لا تشير النتائج الأخرى إلى وجود علاقة ارتباطية بين درجة الإبداع وباقي أبعاد نوعية الحياة (الجسمي - الاجتماعي - البيئي).

وبالنظر إلى درجة الذكاء التي حصل عليها الطلبة الموهوبين والطلبة مرتفعو الإبداع، والطلبة مرتفعو الذكاء والطلبة مرتفعو التحصيل الأكاديمي وعلاقتها بأبعاد نوعية الحياة، يتبين أنها ترتبط ارتباطاً موجباً ذا دلالة إحصائية مع البعد الاجتماعي عند مستوى دلالة

(0.01)، حيث بلغ معامل الارتباط (249)، في حين أنه لم يتبين وجود أي علاقة ارتباطية أخرى بين درجة الذكاء وباقي أبعاد نوعية الحياة (الجسمي - النفسي - البيئي).

وبعد عرض نتائج الفرض الرابع بصورة تفصيلية يمكن أن نلخصها على النحو الآتي:

1. وجود علاقة دالة موجبة بين مستوى درجة التحصيل الأكاديمي للموهوبين مع مستوى البعد البيئي لنوعية الحياة.
2. وجود علاقة دالة موجبة بين مستوى درجة الإبداع للموهوبين مع مستوى البعد النفسي لنوعية الحياة.
3. وجود علاقة دالة موجبة بين مستوى درجة الذكاء للموهوبين مع مستوى البعد الجسمي والبعد الاجتماعي.

مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

بعد مشاهدة نتائج الفرضية الرابعة يتبين لنا وجود علاقة ذات دلالة ارتباطية بين مستوى التحصيل الأكاديمي المتمثل بالمعدل التراكمي الذي يحصل عليه الطلبة الموهوبون والطلبة مرتفعو الإبداع والطلبة مرتفعو الذكاء والطلبة مرتفعو التحصيل الأكاديمي مع مستوى البعد البيئي، فكلما ارتفعت مستويات الخدمات التي توفرها البيئة التي تحيط بالموهوب وقلت نسبة المشكلات البيئية من تلوث ونحوها ازداد معها مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين والطلبة مرتفعي الإبداع والطلبة مرتفعي الذكاء والطلبة مرتفعي التحصيل الأكاديمي، وتعتبر هذه العلاقة طبيعية، خصوصاً إذا تأملنا حجم الاستقرار الذي سيشعر به الطلبة الموهوبون والطلبة مرتفعو الإبداع والطلبة مرتفعو الذكاء والطلبة مرتفعو التحصيل الأكاديمي حين يرون حجم المرافق الذي تحيط بهم، ومستوى الخدمات العالية الصحية التي تقدم لهم، وتنوع وسائل النقل والاتصال لديهم، ومن ثم فإنهم سيتفرغون إلى تحصيلهم الأكاديمي بكل راحة، فتتأثر الخبرات الأكاديمية عند الطلبة الموهوبين والطلبة مرتفعي الإبداع والطلبة مرتفعي الذكاء والطلبة مرتفعي التحصيل الأكاديمي بشكل مباشر بمستوى الخدمات التي يقدمها المجتمع لهم، ومدى شعورهم بالرضا عنها كما جاء في دراسة (Peterson & Canady, 2012).

كما أسفرت نتائج الفرضية عن وجود علاقة ذات دلالة ارتباطية بين مستوى الطلبة الموهوبين والطلبة مرتفعي الإبداع والطلبة مرتفعي الذكاء والطلبة مرتفعي التحصيل الأكاديمي في القدرات الإبداعية والمتمثلة بالدرجة النهائية التي يحصلون عليها على اختبار تورانس مع مستوى البعد النفسي على مقياس نوعية الحياة، وتعتبر هذه العلاقة الارتباطية علاقة واضحة وطبيعية، فكلما تهيأت نفسية الطلبة الموهوبين والطلبة مرتفعي الإبداع والطلبة مرتفعي الذكاء والطلبة مرتفعي التحصيل الأكاديمي، وأصبحت خالية من الأمراض كالإكتئاب أو القلق انعكس ذلك بشكل مباشر على المنتج التي يقدمونها، وكذلك فإن شعورهم بالثقة بأنفسهم يعطيهم دافعاً قوياً في تحمل تبعات أفكارهم الإبداعية التي يتبنونها ويطرحونها، فقد يواجهون محاربة من الآخرين بسبب الأفكار التي يقدمونها لكونها غريبة أو جديدة، وكلما زادت قدرة الطلبة الموهوبين والطلبة مرتفعي الإبداع والطلبة مرتفعي الذكاء والطلبة مرتفعي التحصيل الأكاديمي على التكيف مع ضغوط الحياة وصعوباتها وتغييراتها؛ ازدادت معها قدرتهم على الاستمرارية في جميع مراحل العملية الإبداعية كما ذكرها جيلفورد (Guilford, 1968) حين تناول الخصائص الشخصية والمعرفية لدى المبدعين.

في حين أسفرت النتائج عن العلاقة الارتباطية الموجبة بين مستوى الذكاء المتمثل بالدرجة التي حصل عليها الطلبة الموهوبين والطلبة مرتفعي الإبداع والطلبة مرتفعي الذكاء والطلبة مرتفعي التحصيل الأكاديمي على اختبار رافن مع مستوى البعد الجسمي والبعد الاجتماعي، وبالنظر إلى هذه العلاقة يتبين انعكاس الصحة الجسمية على القدرة العقلية وهو توافق منطقي سليم، فالعينة التي طبقت عليها الدراسة تتميز بالصحة الجسدية والصحة العقلية، فكلما تميز الطلبة الموهوبون والطلبة مرتفعو الإبداع والطلبة مرتفعو الذكاء والطلبة مرتفعو التحصيل الأكاديمي بصحة جسمية أكبر كلما كانت هذه الصحة محفزة للقدرة العقلية للعمل

بالشكل السليم، ويحصل هناك توافق عضلي عقلي كبير. بينما يلاحظ كذلك حجم التأثير الاجتماعي والتحفيز والدعم للطلبة الموهوبين والطلبة مرتفعي الإبداع والطلبة مرتفعي الذكاء والطلبة مرتفعي التحصيل الأكاديمي، فكلما كان هناك دعم ومساندة اجتماعية لهم أتيحت لهم فرصة أكبر لاستخراج قدراتهم العقلية وتطويرها، ومن ثم فإن تأثير البيئة الاجتماعية التي تحيط بالطلبة الموهوبين والطلبة مرتفعي الإبداع والطلبة مرتفعي الذكاء والطلبة مرتفعي التحصيل الأكاديمي يعتبر محفزاً للقدرة العقلية في المواقف والمشكلات التي تواجههم في حياتهم.

الختامة:

مع تسارع وتيرة الحياة وارتفاع رتمها في السنوات الأخيرة، أصبحت الحاجة إلى مواكبة هذا التطور السريع أمراً ملحاً، فظروف المعيشة لم تعد كما كانت عليها قبل عشر سنوات من الآن، كذلك الضغوط قد تزايدت على الفرد بسبب كثرة المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية علاوة على تعقيدات الحياة المختلفة في كل المجالات.

وفي ظل ذلك التسارع الكبير الذي يشهده عالمنا الحالي، برزت أهمية العيش وفق نظام في الحياة يتصف بالنوعية والجودة في شتى المجالات المختلفة. فالفرد يستطيع التغلب على صعوبات الحياة والتنقل من أجل كسب العيش وقضاء الحاجات إذا توافرت لديه مقومات الصحة الجسدية التي توفرها له مؤسسات المجتمع الطبية، وسلامته من الأمراض العضوية والمزمنة إما عن طريق الوقاية أو طريق العلاج.

كذلك فإن من الضروري أن يتعايش الفرد مع ضغوط الحياة المختلفة بنفسية تتميز بخصائص التكيف والسيطرة على المشكلات من أجل حلها، والثقة بالنفس والاستقلالية من أجل القدرة على تحقيق ما يطمح إليه في واقعه ومستقبله.

كما يلعب الدعم الإيجابي والمساندة الاجتماعية للفرد في المجتمع الدور الكبير في تذليل الصعاب أمام طموحاته ورغباته في المجتمع، فقد تواجهه العديد من المشكلات التي تحتاج إلى المساندة المادية والمعنوية.

ومع ذلك التطور في الجانب التكنولوجي الذي جعل الفرد يسابق الزمن من أجل مواكبته، كان لابد من الارتقاء بمستوى الخدمات والمرافق المحيطة بالفرد من أجل موازاتها مع التطور في شتى مجالات الحياة المختلفة. فالبيئة المحيطة بالفرد يجب أن تكون سليمة من مشكلات التلوث، ومشكلات الكوارث والحروب، وكذلك يجب أن تتوافر فيها الخدمات الصحية المتميزة، ووسائل الاتصال والتنقل المناسبة لحاجات الفرد في مجتمعه.

ويعتبر الارتقاء بمستوى نوعية الحياة للأفراد والمجتمعات هو الهاجس الذي يسيطر على مؤسسات المجتمع المختلفة. فهناك فئات مختلفة في المجتمع تحتاج إلى رعاية خاصة من أجل الارتقاء بمستوى حياتها، كذوي الاحتياجات الخاصة، وكبار السن، وحتى فئات المتميزين.

والموهوب أو المبدع أو الذكي أو المتفوق شأنه في تطوير حياته شأن أي فرد يعيش في المجتمع، فمن حقه أن يتعايش وفق مستوى رفيع في الحياة، لكن يجب مراعاة ما يتصف به من خصائص وسمات بشكل دقيق من قبل الأسرة والمجتمع حتى يستمتع بالحياة التي يعيشها سواء مع نفسه أو أسرته أو مجتمعه. لذلك كان من الضروري أن يتم دراسة تلك الحياة التي يعيشها الموهوب والمبدع والذكي والمتفوق في ظل التسارع الرهيب، والتطور الكبير في جوانب الحياة المختلفة.

إن المراحل العمرية التي يمر بها الموهوب أو المبدع أو الذكي أو المتفوق في حياته تشهد العديد من التقلبات والتطورات في الجوانب الجسمية والنفسية التي يمر بها ويعيشها،

فمنها ما يحتاج إلى تنمية وتطوير، ومنها ما يحتاج إلى علاج وتشخيص. فنوعية الحياة التي تتميز بجودة عالية لدى الموهوبين أو المبدعين أو الأذكياء أو المتفوقين؛ هي تلك الحياة التي يكون فيها سليماً من الناحية الجسمية، وأن يكون خالياً من الأمراض النفسية، مع تميزه بخصائص الشخصية الإيجابية كالثقة بالنفس، والاستقلالية، والقدرة على تحمل الضغوط والتكيف معها.

ومما لا شك فيه أن المساندة الاجتماعية والدعم المادي والمعنوي لإنجازات الموهوب والمبدع والذكي والمتفوق الحالية ولطموحاته المستقبلية تعزز من قدرته على مواصلة الطريق نحو هدفه، فحاجتهم إلى التقدير والمكافأة يجب أن تحظى بمساحة كبيرة من الاهتمام من قبل الأسرة والمؤسسة التعليمية حتى يرتفع مستوى نوعية الحياة لديهم. كما أن العلاقات الاجتماعية المحيطة بهم تلعب دوراً كبيراً في حياتهم، فهي قد توفر لهم الأمان العاطفي والدعم الإيجابي، وقد تؤثر على شخصيتهم من الناحية السلبية.

ويجب أن تحتوي البيئة المحيطة بالموهوب والمبدع والذكي والمتفوق على مقومات الحياة السليمة كتوافر وسائل اكتساب المعلومات والاتصال بالعالم الخارجي الذي يلبي حاجاتهم وتطورهم المعرفي والعقلي، ووجود الخدمات الصحية الوقائية قبل العلاجية، وتوافر مرافق للترفيه والتنزه تلبي رغباتهم وتستثير اهتمامهم ويسهل الوصول إليها، وأن تكون البيئة التي يعيشون بها سليمة من الأوباء والكوارث.

لذلك كان الاهتمام بدراسة نوعية الحياة لدى فئة الطلبة الموهوبين وفئة الطلبة مرتفعي الإبداع وفئة الطلبة مرتفعي الذكاء وفئة الطلبة مرتفعي التحصيل الأكاديمي من منطلق معرفة ما إذا كانت الحياة التي تتميز بنوعية لها تأثير بشكل مباشر على الموهبة أو الإبداع أو الذكاء أو التفوق لدى فئات الطلبة المفحوصة. فالطلاب منهم من يتميز بالقدرة العقلية المرتفعة، ومنهم من يتميز بالقدرة الأكاديمية والتحصيل المرتفع، ومنهم من يتميز بالقدرة الإبداعية العالية يجمع بين موهبتين من المواهب السابقة الثلاث، ومنهم من يجمع بين القدرات الثلاث جميعها لتشكل الموهبة بشكل عام. لذلك كان من المهم معرفة مستوى نوعية الحياة لدى فئات الطلاب المفحوصة، كما كان من المهم أيضاً معرفة أي من الأبعاد الأربعة لنوعية الحياة (البعد الجسمي - البعد النفسي - البعد الاجتماعي - البعد البيئي) له علاقة مباشرة مع مستوى القدرة الإبداعية أو العقلية أو الأكاديمية لدى فئة الطلبة الموهوبين وفئة الطلبة مرتفعي الإبداع وفئة الطلبة مرتفعي الذكاء وفئة الطلبة مرتفعي التحصيل الأكاديمي. كما كان من الضروري معرفة الفروق في مستويات أبعاد نوعية الحياة بين فئات الطلبة الأربعة المفحوصة.

وظهرت أهمية الدراسة بشكل واضح وجلي عندما ظهرت نتائجها بعد التحليل والمناقشة، فقد تبين أن فئات الطلبة الموهوبين ومرتفعي الإبداع ومرتفعي الذكاء ومرتفعي التحصيل الأكاديمي يتميزون بمستوى رفيع بنوعية الحياة بشكل عام، كما أن أبعاد نوعية الحياة الأربعة تتباين بمستوياتها والفروق التي بينها لدى كل فئة من الفئات الأربعة المفحوصة، فقد كان تأثير البعد الاجتماعي والبيئي ومتعلقاته من العلاقات الاجتماعية وطبائع المجتمع ومستوى الخدمات وتوافرها واضحاً في الدراسة، فقد كان مرجع الفروق بين أبعاد نوعية الحياة لدى الفئات يعود إلى البعد الاجتماعي والبيئي بشكل بارز، وهذا مؤشر واضح على تأثير طبيعة المجتمع الكويتي الذي تسوده وتتحكم فيه النظم الاجتماعية المختلفة في المجتمع، وتملؤه الخدمات والإمكانات الكثيرة والمتميزة.

ومن خلال النظر في الحياة اليومية التي يعيشها الموهوبون ومرتفعو الإبداع ومرتفعو الذكاء ومرتفعو التحصيل الأكاديمي، وما تحتويه من إنجازات وعقبات، وطموحات ومشكلات، فقد حرصت الدراسة على أن تبين طبيعة العلاقة التي تربط الأبعاد التي تعبر عن الحياة التي تتميز بنوعية عالية، بمستوى الأداء على محكات الإبداع والذكاء والتحصيل الدراسي. وهذا ما كان واضحاً وجلياً في الارتباط الطردي والموجب بين المستوى المتميز للبعد البيئي مع

المستوى المرتفع من التحصيل الأكاديمي، والمستوى المرتفع للبعد النفسي وما يرتبط بها من خصائص سوية وصحة من الأمراض النفسية مع المستوى المرتفع من القدرة الإبداعية، وبين المستوى المتميز في بعد الصحة الجسمية والمستوى الرفيع في البعد الاجتماعي مع المستوى المرتفع في القدرة العقلية والذكاء. وهذا الارتباط هو بمثابة دعم للعملية التربوية والتعليمية من أجل تطوير الموهوبين والمبدعين والأذكياء والمتفوقين، وتنميتهم من خلال معرفة بعد الحياة الذي يرتبط بها.

التوصيات:

1. زيادة البرامج التدريبية التي تعزز من خصائص الشخصية الإيجابية لدى الموهوبين كالثقة بالنفس، والاستقلالية، واتخاذ القرار، والتكيف مع ضغوط الحياة، والتعامل مع متغيرات البيئة المحيطة به.
2. عمل ورش تدريبية لأولياء الأمور عن كيفية رفع المستوى العام لنوعية الحياة لدى أبنائهم الموهوبين أو المبدعين، وخصوصاً في جانب التعامل الوالدي وتعزيز الخصائص السوية في شخصية الموهوب.
3. تعزيز الجانب الرياضي والذي يتعلق بالصحة الجسمية لدى فئات الموهوبين من خلال توفير برامج إرشادية في التغذية، أو برامج رياضية مشتركة بين الموهوبين لما له من تأثير على تنمية الموهبة وتطورها.
4. عمل ورش تطويرية لمعلمي الموهوبين في جانب التعزيز الإيجابي للموهوب، والرفع من مستوى نوعية الحياة لديه.

المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، سلوى سلامة (2006). نوعية الحياة المميزة للمبدعين في الأدب. *دراسات عربية في علم النفس*، 5 (2)، 319-352.
- أنديجاني، عبد الوهاب بن مشرب (2011). التوافق الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية المسجلين وغير المسجلين بإدارة الموهوبين بمكة المكرمة. *السعودية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 5 (2)، 15 - 44.
- أنور، عبير محمد وعبد الصادق، فاتن صلاح (2010). دور التسامح والتفاؤل بالتنبؤ بنوعية الحياة لدى عينة من الطلاب الجامعيين في ظل بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة دراسات عربية في علم النفس*، 9 (3)، 491-571.
- الغندور، العارف بالله (2005). *أسلوب حل المشكلات ونوعية الحياة*. مصر: جامعة عين شمس.
- السرو، ناديا هائل (2003). *مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين* (ط. 3). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الفرح، يعقوب فريد والسراج، عبد المحسن (2008). العلاقة بين السمات القيادية وفقاً لمقياس رينزولي والمشكلات الانفعالية والصحية لدى الطلبة الموهوبين من الصف التاسع. *مجلة بحوث التربية النوعية - مصر*، 12 (12)، 166-182.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (2008). *أساليب الكشف عن الموهوبين*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- رجيعة، عبد الحميد عبد العظيم (2009). التحصيل الأكاديمي وإدراك جودة الحياة النفسية لدى مرتفعي ومنخفضي الذكاء الاجتماعي من طلاب كلية التربية بالسويس. مصر: *مجلة كلية التربية بالإسكندرية*، 19 (1)، 172-227.
- عبد الفتاح، فوقية أحمد السيد وحسين، محمد حسين سعيد (2006). العوامل الأسرية والمدرسية والمجتمعية المتنبئة بجودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في محافظة بني سويف. بحث مقدم في المؤتمر الرابع لكلية التربية بمحافظة بني سويف، بني سويف: *نور الأسرة ومؤسسات المجتمع المدني في اكتشاف ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة*.
- عبد الخالق، أحمد محمد (2008). الصيغة العربية لمقياس نوعية الحياة الصادر عن منظمة الصحة العالمية: نتائج أولية. *مجلة دراسات نفسية*، 18 (2)، 247 - 257.
- عبد الخالق، أحمد محمد (2010). المؤشرات الذاتية لنوعية الحياة لدى عينة من طلاب جامعة الكويت. *مجلة دراسات نفسية*، 20 (2)، 227 - 246.
- عبد الرؤوف، فتحية (1999). *اختبار المصفوفات المتتابعة: كراسة التعليمات*. الكويت: وزارة التربية والتعليم.
- عبد اللطيف، مدحت عبد الحميد (1999). *الصحة النفسية والتفوق الدراسي*. دار المعرفة الجامعية. مصر.
- عويس، عفاف أحمد (2006). جودة الحياة والذكاء الوجداني لطفل ما قبل المدرسة. *ندوة علم النفس وجودة الحياة*. مسقط: جامعة السلطان قابوس.
- غيث، سعاد منصور وبنات، سهيلة محمود وطفش، حنان محمود (2009). مصادر الضغط النفسي لدى طلبة المراكز الريادية للموهوبين والمتفوقين وإستراتيجيات التعامل معها. *البحرين: مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 10 (1)، 245 - 268.
- سليمان، عبد الرحمن سيد (2004). *المتفوقون عقلياً خصائصهم - اكتشافهم - تربيتهم - مشكلاتهم*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- سليمان، عبد الله وأبو حطب، سليمان (1973). *اختبار تورانس للتفكير الابتكاري*. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.
- شفيق، زينب محمود (2006). *الاكتشاف المبكر والرعاية المتكاملة للتفوق والموهبة والإبداع*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- محمود، هويدا حنفي والجمالي، فوزية عبد الباقي (2010). فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسياً. *مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا (أماراباك) - الولايات المتحدة الأمريكية*، 1 (1)، 61 - 115.

- مكاوي، صلاح فؤاد محمد (2001). دراسة تنبؤية لأثر ضغوط الحياة في متغيرات الشخصية لدى فئات من الموهوبين. المنصورة: مجلة كلية التربية، (46)، 3-51.
- نهبان، بديعة حبيب (2010). الإسهام النسبي لكل من الكمالية السوية والذكاء الانفعالي في التنبؤ بجودة الحياة المدركة لدى طلاب الجامعة الموهوبين أكاديمياً. المؤتمر العلمي (اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول) - مصر، 647 - 732.

المراجع الأجنبية:

- Awad, A. & Voruganti, L. (2012). Measuring quality of life in patients with schizophrenia. *Pharmaco Economics*, 30(3), 183-195.
- Boazman, J., & Sayler, M. (2011). Personal well-being of gifted students following participation in an early college-entrance program. *Roeper Review*, 33(2), 76-85.
- Chan, D. W. (2006). Adjustment problems, self-efficacy, and psychological distress among Chinese gifted students in Hong Kong. *Roeper Review*, 28(4), 203-209.
- Dwairy, M. (2008). Parenting styles and mental health of arab gifted adolescents. *The Gifted Child Quarterly*; 48 (4) 275-286.
- Faro, B. (1999). The effect of diabetes on adolescents' quality of life. *Pediatric Nursing*, 25 (3), 247-253, 286.
- Guilford, C. M. (1968). Johnson, jimson, and nimmo: The creative individual in the novels of Joyce carry. (University of Wyoming). *ProQuest Dissertations and Theses*, 89. Retrieved from: <http://search.proquest.com/docview/302385291?accountid=26303>.
- McHugh, M. (2006). Governor's schools: fostering the social and emotional well-being of gifted and talented students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17(3), 178-186.
- Perlstein, S. (2006). Creative expression and quality of life: A vital relationship for elders. *ProQuest Education Journals*. 30 (1), 5-6.
- Perrone, K., Jackson, Z., Wright, S., Ksiazak, T. & Perrone, P. (2007). Perfectionism, achievement, life satisfaction, and attributions of success among gifted adults. *Advanced Development*, 11, 106-123.
- Peterson, J., Canady, K., & Duncan, N. (2012). Positive life experiences: A qualitative, cross-sectional, longitudinal study of gifted graduates. *Journal for the Education of the Gifted*, 35, 81-99.
- Renzulli, J. S. (1979). *What's makes giftedness? A reexamination of the definition of the gifted and talent*. Ventura, CA: Ventura County Superintendent of Schools Office.
- Sternberg, R. J. (2000). The holy grail of general intelligence. *Science*, 289(5478), 399-401.
- Stevens, H. R. (2012). The relationship among over excitability, social coping, and body image dissatisfaction: Implications for gifted adolescents. *Southern Illinois University at Carbondale*. ProQuest, Dissertations and Theses, Retrieved from: <http://search.proquest.com/docview/1027934482?accountid=26303>. (1027934482)
- Torrance, P. (2008). *Torrance tests of creative thinking- norms technical manual figural (Streamlined) Form A & B*. Scholastic Testing Service, Inc.
- Wojtaszewski, S. & Aalsma, M. (2004). The contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescents as measured by the multifactor emotional intelligence scale - adolescent version. *Roeper Review*, 27(1), 25-30.
- Wahl, A., Rustoen, T., Hanestad, B., Lerdal, A., & Moum, T. (2004). Quality of life in the general Norwegian population, measured by the quality of life scale (QOLS-N). *Quality of Life Research*, 13(5), 1001-1009.
- World Health Organization Group. (1997). *WHOQOL measuring quality of life*. Division of mental health and prevention substance abuse world health organization.

صدر حديثاً

عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية



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

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

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

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

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

ثقافة قبول الآخر لدى الطالبة/ المعلمة بكلية رياض الأطفال جامعة القاهرة (دراسة ميدانية)

د. زينب علي محمد علي

مدرس بقسم دراسات الطفولة

كلية الدراسات العليا للتربية - جامعة القاهرة

zinabali78@yahoo.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تعرف واقع ثقافة قبول الآخر لدى الطالبة/ المعلمة بكلية رياض الأطفال جامعة القاهرة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثل مجتمع الدراسة في جميع طالبات كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة، والبالغ عددهن (1113) طالبة. وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من جزأين: الأول، شمل البيانات الأساسية كالاسم (اختياري)، الفرقة الدراسية، والمشاركة في الأنشطة الجامعية. والثاني، شمل عبارات الاستبانة التي تم توجيهها لعينة الدراسة حول واقع ثقافة قبول الآخر لدى الطالبة/ المعلمة بكلية رياض الأطفال - بجامعة القاهرة، وتوصلت الدراسة إلى أن محاور الدراسة قد تحققت من وجهة نظر الطالبة/ المعلمة أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة لمحوري (الحوار وحرية الرأي والعمل الجماعي). في حين تحققت باقي المحاور (الحقوق والواجبات والتسامح وتحمل المسؤولية)، بدرجة كبيرة. كما جاء محور التسامح في المرتبة الأولى فيما يتعلق بترتيب محاور أداة الدراسة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. في حين جاء محور الحقوق والواجبات في المرتبة الثانية بالنسبة لترتيب محاور الدراسة من وجهة نظر أفراد العينة. وفي المرتبة الأخيرة جاء محور تحمل المسؤولية، وذلك من وجهة نظر العينة.

Culture of Accepting Others among Student Teacher in the Faculty of Kindergarten, Cairo University (Pilot Study)

Zinab Ali Muhammad Ali

Lecturer of Childhood Studies Department

Faculty of Graduate Studies of Education

Cairo University

Abstract

The current study aimed at knowing in the actual reality of Kindergarten Faculty student teacher's acceptance of others' culture in Cairo University. This study is descriptive which includes all students (1113) of Kindergarten Faculty, Cairo University. The study used selected stratified random sampling. A questionnaire composed of two parts was employed to include the essential data. The results showed a moderate level of (discussion and teamwork), a high level of (rights and duties, tolerance and responsibility). Concerning the study's tools, tolerance came first, while rights and duties came second, and responsibility came last.

المقدمة:

يعيش عالمنا اليوم تغيراً معرفياً وقيماً غير مسبوق بفعل العولمة وثورة التكنولوجيا والمعلومات، فأضحى العالم قرية كونية صغيرة، تتأثر دوله وشعوبه بما يجري في أي مكان منه، وهذا أمر يتطلب إعداد أجيال محصنة بالعلم والقيم، ولديها القدرة على مواجهة التحديات والصعاب، وقابلة للتعامل مع المتغيرات والظروف بكفاءة ونجاح. والتربية من الوسائل المهمة في عملية الإعداد تلك، حيث تساعد في بناء الإنسان الصالح، فما تحدته التربية من تغير إيجابي في سلوك الإنسان وتكوينه النفسي والعقلي والجسمي تجعله قادراً على إظهار إمكاناته وقدراته ومهاراته المختلفة لتحسينها والرفق بها؛ ليصبح قادراً على التكيف في المجتمع الذي ينشأ فيه، وبالتربية تصقل شخصية الإنسان، وتتشكل حسب متطلبات المجتمع وسياساته.

وتلعب القيم في حياة الإنسان دوراً مهماً وأساسياً؛ فهي من المفاهيم الجوهرية في جميع ميادين الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والفكرية والفلسفية؛ ذلك أنها تمس العلاقات الإنسانية بصورها كافة، فالقيم هي معايير وأهداف لا بد أن نجدها في كل مجتمع سواء أكان متقدماً أم متأخراً (الخطيب، والزيادي، 2001).

والفرد لن يشعر بمعنى الحياة إذا لم يلتزم بالقيم؛ لأن القيم هي المحرك الفاعل في توجيه سلوك الفرد والجماعة في مختلف مجالات النشاط الإنساني، كما تعمل على تحقيق تكامل واتزان سلوك الإنسان، وتفضيله للمصلحة العامة على المصلحة الخاصة، وأيضاً لها علاقة وثيقة بشخصية الفرد، ويمكن اعتبارها اللب الذي يتحكم بأفعاله، وينظم تصرفاته أثناء عمليات التفاعل داخل مواقف متعددة.

كما يحتاج الفرد عند تفاعله مع الآخرين في المواقف الاجتماعية المتباينة إلى القيم التي تحدد التزاماته وواجباته نحو الجماعة التي ينتمي إليها، ويظهر اشتراك الأشخاص في قيم مماثلة إحساسهم بالمسؤولية لتحقيق الالتزامات الاجتماعية وشعورهم بالتماسك، أما اختلاف القيم وتصادمها بين الأفراد فيؤدى إلى صعوبة تحقيق النظام والتوافق الاجتماعي وزيادة الانحراف الاجتماعي.

فالقيم ضرورية للفرد والجماعة، فهي تشكل الإطار المرجعي للسلوك في الحياة العامة بمجالاتها المختلفة اجتماعياً وتربوياً واقتصادياً وسياسياً، فلا تستقيم الحياة في مجتمع ما دون الاستناد إلى مرجعية قيمية تحظى برضا وقبول الجميع، ويتبنّاها أفراد المجتمع.

وتعد قيمة التسامح وقبول الآخر من أهم القيم التي تسهم في انتشار المحبة والألفة بين الأفراد، والحد من النزاعات والخلافات، وقد امتدح الله سبحانه وتعالى في قرآنه الكريم الذين يمسكون غيظهم مع قدرتهم على الانتقام، والذين يعفون عمن أساء إليهم أو ظلمهم في قوله عز وجل: «وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ، وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ» (آل عمران - آية 134). وقد أمر الله سبحانه وتعالى أنبياءه بالعفو عن الناس كما جاء في قوله تعالى: «خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ» (الأعراف - آية 199). وقد جاء في تفسير ابن كثير «لما أنزل الله على نبيه» خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «ما هذا يا جبريل؟» قال: إن الله أمرك أن تعفو عمن ظلمك، وتعطي من حرمك، وتصل من قطعك» (ابن كثير، 2000).

والمتتبع لنصوص القرآن الكريم والأحاديث النبوية يرى حرص الإسلام البالغ على حماية خصوصيات المسلمين وغيرهم والمحافظة عليها، فالإسلام يحث على حماية الضروريات الخمس للمسلم، وفي المقابل يعطي غير المسلم حقه في رعاية خصوصياته وحمايتها والدفاع عنها.

ولقد ضرب الرسول صلواته عليه وسلم نموذجاً يقتدى به في التسامح مع قومه حالة

الحرب، لما دخل مكة وقال: «ماذا ترون أني صانع بكم؟ قالوا: خيراً، أخ كريم وابن أخ كريم، قال: اذهبوا فأنتم الطلقاء» (الكاندهلوي، 1999). كما ضرب المسلمون الأوائل مثلاً يفتخر به في العفو عمن ظلمهم، فضلاً عن التسامح الفكري «حينما ترك الأمويون المدارس المسيحية والفارسية قائمة في الإسكندرية وببيروت وأنطاكية وحران، دون أن يمسوها بأذى، وقد احتفظت بأمهات الكتب» (حجاب، 1987).

إن انتشار التسامح بين الناس دليل على صدق الإيمان، وسبيل إلى إعمار القلوب بالمحبة والوفاء. والناظر للمجتمع المصري يجد أن أجياله المختلفة بحاجة ماسة إلى تنمية قيمة التسامح وقبول الآخر، فإذا أخطأ مواطن في حق مواطن آخر، أو أخطأ تلميذ في حق أخيه حُث إلى العفو عنه ومسامحته، وهذا يؤدي إلى تماسك المجتمع ومدّه بالقوة والصلابة، وهو ما يفرض العمل على نشر وتعميم ثقافة وقيم التسامح والتآخي بين الأمم والشعوب، وبين أفراد الأسرة أينما وجدوا، ومهما بلغ التنوع والاختلاف بينهم، حيث إن التنوع من سنن الله في خلقه.

ونظراً للمكانة الرفيعة التي يحتلها التسامح وقبول الآخر في حياة البشر، حثت كل الديانات السماوية على تبينه والالتزام به لما يؤديه في حياتنا من دور كبير في تهيئة النفوس وصفائها وتقبلها لهفوات وأخطاء الآخرين وقبولهم وتقبلهم. ففي المنظور الإسلامي يعد التسامح فضيلة أخلاقية وضرورة مجتمعية، وسبيل لضبط الاختلافات وإدارتها، والإسلام دين عالمي يتجه برسائله إلى البشرية كلها، تلك الرسالة التي تأمر بالعدل، وتنهى عن الظلم، وترسي دعائم السلام في الأرض، وتدعو إلى التعايش الإيجابي بين البشر جميعاً في جو من الإخاء والتسامح بين كل الناس بصرف النظر عن أجناسهم وألوانهم ومعتقداتهم فالجميع ينحدر من نفس واحدة.

ويعد الشباب الجامعي الثروة الحقيقية للمجتمعات، وتعد المهمة الأساسية للجامعة تكوين جيل قادر على مواجهة التحديات والتطورات المحلية والعالمية، وكذلك تكوين جيل منتم لوطنه، وأن تساعد على التمتع بحق الوصول إلى المعرفة، وأن يتمكنوا من العيش بسلام ووئام في مجتمعهم الجامعي والمحلي والعالمي، ولن يتأتى ذلك في ظل غياب قيم السلام الاجتماعي والتسامح وقبول الآخر... إلخ.

حيث تعتبر الجامعة مؤسسة أكاديمية مستقلة منوطاً بها العديد من الأدوار والمهام في المجتمع؛ وذلك من خلال إنتاج المعرفة؛ لحفظ التراث والثقافة والقيم وصيانتها ونقلها للأجيال القادمة؛ وهنا لابد من تحصينهم بثقافة قبول الآخر؛ وذلك حتى يتم تكوين بيئة جامعية متصالحة مع ذاتها، متفاعلة مع محيطها، ومؤثرة في ذلك المحيط ففي البيئة الجامعية حيز كبير لثقافة قبول الآخر ضمن منظومة القيم والثقافات التي عادة ما يتم استدماجها ضمن القيم والثقافات المجتمعية العامة، وضمن القيم والثقافات العالمية، نجد قيم التعايش وقبول الآخر بين الشباب الجامعي، ويتحقق التعايش عندما يستطيع الطلاب المختلفون أن يعيشوا معاً بدون التعرض لمخاطر العنف، ومع توقع استغلال أوجه الاختلاف استغلالاً مثمراً، ومن ثم فإن التعايش هو أساس من أسس قبول الآخر (موكيوس، 2002).

وتمثل قيم التعايش وقبول الآخر في المجتمعات العربية قيماً أساسية، وهي منبثقة من قيم الإسلام، وهي قيم إنسانية غير محددة بعرق ولا بزمان. فالثقافة الإسلامية تشكل المظلة العامة لمكونات الثقافة الجامعية المكتوبة-المقررات الدراسية، أو غير المكتوبة-الثقافة الاجتماعية العامة، وأهم ركائز البنية العلمية في الجامعات. وتمتاز الثقافة الإسلامية بالشمولية والعالمية، وتحت على التعارف والتعايش، وتدعم الحرية، والكرامة الإنسانية، والعدالة، وحقوق الإنسان، وحقوق الأقليات، وكلها تقع تحت منظومة قيم التسامح وقبول الآخر؛ مما يمكن من بناء مجتمع متسامح مع ذاته، ومتقبل للآخر، ومتناغم ومتسالم (عبد الفتاح، 2001).

ونظراً للطبيعة الخاصة والمميزة لمرحلة الطفولة المبكرة، وحيث إنها مرحلة تبني السلوكيات الإيجابية الداعمة فإن ما سبق يلقي بالمسؤولية الجمة على طبيعة الأدوار التي يجب أن تؤديها المعلمة برياض الأطفال، وهو الأمر الذي يتطلب إعدادها بشكل خاص ومميز يتيح لها نقل هذه القيم لأطفالها.

مشكلة الدراسة:

تعد الروضة من أهم المؤسسات التربوية التي عهد المجتمع إليها مهمة تربية الأطفال، وتنمية ما يريده من قيم في نفوسهم، ولكونها تضم جميع الأطفال أطول فترة ممكنة في بداية حياتهم، كانت هي المؤسسة الأهم التي يقع على عاتقها العبء الأكبر في تعليم وتعلم الأطفال وتنشئتهم، وذلك بتعديل سلوكهم، وتوجيه إمكاناتهم والرقى بما لديهم بما يساير طبيعة الإنسان، وبما تؤهله قدراتهم واستعداداتهم.

ولما كانت حقيقة قبول الآخر تربية مستمرة، كان لابد للروضة أن تحافظ على كيان تلك التربية وتنميتها بين أطفالها، ومن ثم تنشئة الأطفال وتشريبهم منذ الصغر قيم التسامح، وتعليمهم الحوار وآدابه، وقبول الرأي الآخر مهما اختلف وتباين، وتعزيز النزعة الإنسانية لدى الأطفال وغرس وتنمية روح التصالح والتناغم مع إيقاع الحياة في المجتمع، وتكريس قيم الانتماء للوجود وللإجتماع الإنساني، واحترام الإنسان لإنسانيته، وتعزيز أخلاقيات المحبة والتعاطف مع الكائنات الحية كافة والشفقة عليها، وتدريب المشاعر والأحاسيس والعواطف على القيم الإنسانية والتسامحية النبيلة.

والطالبة/ المعلمة برياض الأطفال هي المسؤولة عن كل ما سبق؛ لكونها قدوة يتشرب الأطفال منها جميع القيم والسلوكيات، لذا ينبغي عليها أن تتمتع بهذه القيم الإيجابية الطيبة وتشربها في سلوكها حتى تنعكس بطبيعة الحال على أطفالها.

وقد جاء إعلان الأمم المتحدة حول مبادئ التسامح، وأن التسامح يعني احترام وتقدير وقبول التنوع بين الأفراد والثقافات، وأن الاحترام المتبادل في ضوء الاختلاف بين الناس واجب أخلاقي وسياسي وقانوني من أجل نشر السلام واللاعنف بين الشعوب، مع عدم الظلم الاجتماعي أو التخلي عن المعتقدات والقيم، مع القدرة على التعايش المشترك. حيث يضمن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي تم اعتماده 1948 المساواة لكل البشر في مجالات متعددة مثل الالتحاق بالتعليم والعمل وحرية التعبير وممارسة الدين والتعبير عن الثقافة، وأن يتم معاملتهم على وجه المساواة من قبل مقدمي الخدمات الحكومية.

وتظهر الشواهد الحديثة أن الشباب غالباً ما يكونون في طليعة أولئك الذين يمارسون سلوكيات التمييز: في المدرسة والعمل وعلى الإنترنت أو في المجال الرياضي. وقد أفاد 70% من الطلاب الذين شملتهم دراسة واحدة والذين تتراوح أعمارهم ما بين 12-19 سنة، أنهم كانوا عرضة للسلوك العنصري إما كضحايا أو شهود أو جناة. وهذا يجعل تثقيف الشباب بمدى تأثير كلماتهم وأفعالهم أمراً ضرورياً، إذا ما أردنا مجتمعاً يتسم بقدر أكبر من الاحترام والانسجام. فتعلم الطلاب طرقاً إيجابية للتعامل مع التمييز يفيد الأفراد ويفيد أسرهم وأصدقاءهم ومجتمعهم (دي فازيو، 2010).

كما أسفرت عملية تحليل أدلة الطلبة بكلية رياض الأطفال - جامعة القاهرة عن عدم وجود مقرر مخصص بشكل مباشر لتناول قضية التسامح وقبول الآخر. حيث اقتصر الأمر على بعض المقررات التي قد يساعد مساهمها على تضمينها ما قد يرتبط بالتسامح وقبول الآخر مثل مقررات: حقوق الطفل والمواطنة، والتنشئة الاجتماعية للطفل، وتعديل وبناء سلوك الأطفال بكلية رياض الأطفال (كلية رياض الأطفال، 2015).

لذا قامت الباحثة بدراسة استطلاعية على عينة عشوائية من طلبة كلية رياض الأطفال -

جامعة القاهرة، بلغ عدد أفرادها 60 طالبة. حيث تم توجيه السؤال الآتي لأفراد العينة:

من واقع خبرتك الحياتية داخل الجامعة وخارجها ما أهم أشكال قبولك للآخر في الحياة اليومية؟

وكشفت استجابات أفراد العينة الاستطلاعية عن ضعف وعيها بمفهوم التسامح وقبول الآخر، وأهم ملامح ذلك التقبل، وخاصة ما يتعلق بالممارسات السلوكية المعبرة عن عملية التقبل والتعايش السلمي والتشارك في الحياة اليومية داخل الجامعة أو خارجها.

وهكذا تتبلور مشكلة البحث الراهن في محاولة السعي لمعرفة واقع ثقافة قبول الآخر لدى الطالبة/ المعلمة بكلية رياض الأطفال جامعة القاهرة؛ بحكم كون هذه الفئة هي التي تتولي عملية تربية النشء على التسامح وإعداده لقبول الآخر، وذلك من خلال وضع تصور مقترح لعملية استدماج ثقافة قبول الآخر بالعملية التعليمية داخل مؤسسات إعداد الطالبة/ المعلمة.

ويمكن بلورة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

ما واقع ثقافة قبول الآخر لدى الطالبة/ المعلمة بكلية رياض الأطفال جامعة القاهرة؟

أسئلة الدراسة:

يتفرع من التساؤل الرئيس السابق الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما واقع قبول الآخر لدى الطالبة/ المعلمة بكلية رياض الأطفال جامعة القاهرة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لاستجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الأنشطة الجامعية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لاستجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الفرقة الدراسية؟
- ما ملامح التصور المقترح لتفعيل ثقافة قبول الآخر لدى الطالبة/ المعلمة بكلية رياض الأطفال جامعة القاهرة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الراهنة إلى:

- تعرف واقع قبول الآخر لدى الطالبة/ المعلمة بكلية رياض الأطفال جامعة القاهرة.
- تقديم تصور مقترح لتفعيل ثقافة قبول الآخر لدى الطالبة/ المعلمة بكلية رياض الأطفال جامعة القاهرة.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الراهنة أهميتها من النقاط الآتية:

- أهمية القضية التي تنصدي لها، ألا وهي تعرف واقع قبول الآخر لدى الطالبة/ المعلمة بكلية رياض الأطفال - جامعة القاهرة خاصة في ظل ما يشهده الواقع العالمي والإقليمي والمحلي من اضطرابات وقلاقل تعصف بكل ما هو ثابت، وتجعل النسبية هي الأمر الثابت، فاختلقت القيم والأحكام لدى الجميع.
- قد تفيد نتائج الدراسة المسؤولين والمعنيين بوزارة التعليم العالي للعمل على إجراء بعض التعديلات اللازمة على المقررات الجامعية المعنية بتنمية ثقافة قبول الآخر.
- قد تفيد نتائج الدراسة المسؤولين والمعنيين بوزارة التربية والتعليم للعمل على إجراء

بعض التعديلات اللازمة على المناهج الدراسية المعنية بتنمية ثقافة قبول الآخر.

- قد تفيد نتائج الدراسة الباحثين التربويين والاجتماعيين في دراسة الظواهر التربوية والمجتمعية ذات الصلة بقضية تنمية ثقافة قبول الآخر لدى أفراد المجتمع.

حدود الدراسة:

- حدود مكانية: تقتصر الدراسة على كلية رياض الأطفال كعينة ممثلة للقطاع التربوي بجامعة القاهرة.

- حدود موضوعية: تقتصر الدراسة في حدها الموضوعي على ثقافة قبول الآخر لدى الطالبة/المعلمة.

- حدود بشرية: تقتصر الدراسة على عينة من طالبات كلية رياض الأطفال بجامعة القاهرة.

مصطلحات الدراسة

ثقافة قبول الآخر:

تُعرف إجرائياً بأنها: استجابات الطالبة/المعلمة التي تعكس تقبلها لأفكار وممارسات زميلتها الأخرى المختلفة عنها في الرأي والفكر والمصالح والعادات والتقاليد والتعليم والمهنة والمستوى الاجتماعي والاقتصادي... وغيرها من جوانب الاختلاف، والإقرار بحقها في ممارسة حقوقها كافة في المجتمع؛ وصولاً للعيش معها في سلام.

إجراءات الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة، وتحقيق أهدافها تم اتباع الخطوات الآتية:

- الاطلاع على الأدبيات والدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية، بهدف تقديم إطار نظري يتناول قبول الآخر، من حيث المفهوم والأهمية والأهداف والعوامل المؤثرة على قبول الآخر، ومعوقات قبول الآخر، والقيم ودور المؤسسات التربوية في غرسها، وأدوار المنظومة التعليمية بالجامعة في تنمية قبول الآخر لدى طلبتها.

- إعداد وتصميم أداة الدراسة، والتأكد من صدقها وثباتها.
- تحديد مجتمع الدراسة وعينته الممثلة له.
- تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة.
- رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً، والإجابة عن تساؤلات الدراسة.
- تقديم التصور المقترح لتفعيل ثقافة قبول الآخر لدى الطالبة/المعلمة رياض الأطفال جامعة القاهرة.

الإطار النظري للدراسة:

فيما يلي تتناول الدراسة الحالية أهم محاور إطارها النظري، والمتمثل في تعريف قبول الآخر من حيث المفهوم والأهمية والأهداف والعوامل المؤثرة على قبول الآخر، ومعوقات قبول الآخر، والقيم ودور المؤسسات التربوية في غرسها. وغيرها من القضايا المتداخلة وثيقة الصلة بموضوع الدراسة الحالية.

مفهوم قبول الآخر:

تتناول الدراسة هنا المقصود بقبول الآخر لغة واصطلاحاً والتعريف الإجرائي الذي تتبناه.

لغة؛ إن كلمة قبول مأخوذة من الفعل (قَبَلَ)، وهو الأخذ والرضا ومحبة الشيء والميل إليه، قَبِلَ الشيءَ قَبُولاً وقَبُولاً، وتَقَبَّلَهُ كلاهما أَخَذَهُ، والله عز وجل يقبل الأعمال من عباده وعنهم يَتَقَبَّلُهَا. وفي التنزيل العزيز: ﴿أُولَئِكَ الَّذِينَ نَتَقَبَّلُ عَنْهُمْ أَحْسَنَ مَا عَمِلُوا﴾ سورة الأحقاف - 16 (ابن منظور، 1900). ويقال: تَقَبَّلْتُ الشيءَ وقَبِلْتَهُ قَبُولاً، بفتح القاف إذا رضيته، وفي التنزيل العزيز: ﴿فَتَقَبَّلَهَا رَبُّهَا بِقَبُولٍ حَسَنٍ﴾ سورة آل عمران - 37.

اصطلاحاً: يعرف قبول الآخر بأنه: استيعاب الفرد للآخرين على اختلاف آرائهم ومعتقداتهم وأجناسهم وتصرفاتهم وطبائعهم وأعمارهم، وقبولهم كما هم بكمالهم ونقائصهم، وبمزاياهم وعيوبهم، فلا يحاول صنع الناس على هواه (حسن، 2004).

وتعرف الدراسة الحالية قبول الآخر بأنه: استجابات الطالبة/المعلمة التي تعكس تقبلها لأفكار وممارسات زمياتها الأخرى المختلفة عنها في الرأي والفكر والمصالح والعادات والتقاليد والتعليم والمهنة والمستوى الاجتماعي والاقتصادي... وغيرها من جوانب الاختلاف، والإقرار بحقوقها في ممارسة حقوقها كافة في المجتمع؛ وصولاً للعيش معها في سلام.

أهداف قبول الآخر:

توجد بعض الأهداف المرجو السعي إلى تحقيقها في تنمية قيم وثقافة قبول الآخر، حيث تتعدد أهداف قبول الآخر، وتتنوع وتتبدل بتعدد التوجهات الاجتماعية والتربوية والمقاصد من قبول الآخر، ويمكن إبراز بعض الأهداف التي تسعى إليها قيم قبول الآخر في (شمس الدين، 2010):

- زيادة الوعي والمعرفة بأصول قبول الآخر، وأهميتها في إثارة المشاعر بضرورة التوافق والاتفاق حول القضايا الخلافية الداخلية، والعمل على إضعاف عوامل البغض والتعصب، والاتجاه نحو الإحساس بضرورة لم الشمل والوحدة.
- تهيئة وتفعيل أفكار ورؤى النخب الثقافية للاعتراف بالواقع؛ لكي نتعامل مع القضايا الخلافية بأسلوب يتسم بالمرونة، والترويج لتنمية الشعور باحترام الآخر، والاعتراف به وبحقه في ممارسة أفكاره وعقائده بالطريقة التي يؤمنون بها، ويعتدون بها في معتقداتهم الدينية والفكرية.
- التأكيد على أن ثقافة الإقصاء والتهميش، واستخدام العنف ضد الآخر لن تصل إلى حلول مع الأطراف موضوع الحوار، ولن تصل إلى بر الأمان، وهذا لن يكون إلا من خلال الحوار العقلاني الحر المقبول موضوعياً وعقلياً.
- ضرورة للسعي لتفعيل دور قيم الحوار مع الآخر وقبوله، عن طريق وسائل الإعلام، لتجسيد الحوار والتسامح، بتعزيز اللقاءات الصادقة النية الحسنة للجميع للخروج بالجميع سعداء دون خسارة لأي طرف من أطراف الحوار.

أهمية قبول الآخر:

لثقافة قبول الآخر أهمية بارزة في حياة الفرد والمجتمع- وعلى الأخص - لدى الشباب الجامعي، الذين يعتبرون عماد المجتمع، ونهضته، وبنائوه المستقبلي. ويمكن بيان أوجه تلك الأهمية في النقاط الآتية:

- يُموج المجتمع بمرحلة من التغيير الاجتماعي- خاصة بعد ثورة 25 يناير 2011 وما تلاها من تداعيات وأحداث - تُعد من أكثر فترات التغيير الاجتماعي قوة وسرعة، لما لها من العديد من التداعيات على النسيج الوطني والبناء الاجتماعي، فوحدتنا الاجتماعية والوطنية بحاجة إلى غرس قيم ثقافة قبول الآخر من الناحية الاجتماعية والثقافية والسياسية. فثقافة قبول الآخر كسلوك يعني الولاء للقواسم المشتركة بين كل مكونات النسيج الاجتماعي الواحد، ومن حق الجميع التمتع بخصوصياته الفكرية والاجتماعية بما لا يضر بغيره، فقبول الآخر بمفهومه الجديد يعبر عن حق من حقوق الإنسان، وتقبل الآخر المختلف دينياً، أو عرقياً، وعدم

تتميزه ونبذ التعصب بكل أشكاله، والثنائيات، والفكر الإلغائي.

- أن ثقافة قبول الآخر بشكل عام تعد من أهم السمات الشخصية والاجتماعية المرغوب فيها، والتي تؤدي إلى تماسك المجتمع وتناغمه، وهذا التماسك ضروري في حياة الأمم والمجتمعات؛ فإذا سادت في أي مجتمع من المجتمعات نجد الاستقرار النفسي والاجتماعي ينعكس بشكل إيجابي على التقدم والنمو والازدهار.

- تكمن أهمية ثقافة قبول الآخر في التأثير على المجتمع من خلال إعادة الثقة والتوازن الاجتماعي بالمجتمع، كما يشكل قبول الآخرين واحترام آرائهم والاستماع إليهم قيم سلوكية واجتماعية تعتمد على التفاعل الاجتماعي الإيجابي مع الآخرين.

دواعي قبول الآخر:

تصدر الحاجة إلى قبول الآخر عن عدة دواعي من أهمها:

- لم يعد قبول الآخر بمفرده كافياً، بل لابد من وضعه في إطار أكثر اتساعاً، وهو سياق حقوق الإنسان.

- الاستناد في قبول الآخر نحو التعددية في التاريخ الحضاري، فإذا كانت حضارتنا العالمية قد حققت لنا عقلانية جديدة للتعايش أساسها تعدد الجماعات المختلفة، وقبول كل تنوع في المعتقد والإفناع هو أساس الإيمان الذي لا يمكن أن يفرض.

- تحول الهويات، وكيفية تكاثرها لكي تكتسب هوية أقوى، أو للحفاظ عليها، فلم يعد لزاماً أو ضرورياً إنكار هوية الآخر، أو استبعاده.

- ضرورة تضمين القدرات البشرية حول قبول الآخر، كقدرات حل الصراع، وحل المشكلات والتفاعل الاجتماعي والإنساني.

- وعلى ما سبق من دواعي ما الذي يحدونا إلى تحمل التنوع وقبول الآخر؟ والإجابة بتركيز واختصار شديد تتلخص في إقامة المجتمعات على أساس إنساني ينعم بالتمتع بحقوق إنسانية أكثر احتراماً وإنسانية (Mockus, 2002).

بالإضافة لما يعانيه المجتمع العالمي المعاصر من تصاعد حدة عدم التسامح، وكثرة الصراعات والنزاعات وسيادة ثقافة الإرهاب. ومن أشكالها التحيز والتعصب دون مبرر علمي أو منطق واضح وتكفير الآراء والأفكار، والالتهام غير المسوغ للآخرين، وسرعة وصمهم بصفات تبرر مهاجمتهم، وأحياناً التخلص منهم.

عوامل قبول الآخر:

هناك مجموعة من العوامل التي تسهم في تقبل الآخر على اختلاف أشكاله وألوانه وطبائعه وعقائده وآرائه ومستوياته، ومن العوامل التي تساعد على ذلك ما يلي (علي، 2000):

- العامل الديني: يعد من أهم العوامل التي تساعد على قبول الآخر، وذلك من خلال ما تضمنه الدين الإسلامي من توجيهات وآداب وقيم، أو تشريعات في جوانب مختلفة تدعو إلى تقبل الآخرين بغض النظر عن دينهم، أو جنسهم، أو لغتهم، أو لونهم. وعلى ذلك فلا يصلح أن يُحقر إنسان إنساناً آخر لونه، ولا لإقليمه، ولا لأنه غير متحضر، بل لا يُحقر الإنسان أخاه الإنسان أبداً، وإن التفاضل بين الناس إنما هو بالتقوى، والعمل الصالح. كما أن سماحة الدين الإسلامي تفرض على المتدين الحق أن يقبل الآخر مهما اختلف الرأي والانتماء، وحتى لو تناقضت العقيدة نفسها. فنجد أن الإسلام يحارب التعصب الذميمة والحقد المكبوت ضد أهل الديانات السماوية، بل ويحض على التعامل معهم بحسن الخلق.

- الروابط الأسرية: يميل الإنسان إلى تقبل الآخرين ممن تربطه بهم رابطة اجتماعية وأسرية، وتتمثل الروابط الأسرية في روابط قرابية، وذلك لأن أقارب الفرد أقرب إلى نفسه، وألصق به ممن سواهم، فالنفس البشرية أكثر ميلاً إلى من يلتقي معها في الدم والجسم والمزاج. ومن الظواهر البارزة في المجتمعات العربية والإسلامية تماسك الأسرة وسيطرة الروح التعاونية على أجوائها، وقبول أفرادها بعضهم بعضاً، فالابن يُنفق على أبيه وعلى أمه ويحتويهما في بيته مع زوجته وأولاده ويقوم بخدمتهما، وهو يعتبر ذلك فرضاً دينياً وعملاً يتقرب به إلى الله، وكذلك نرى الأخ الكبير ينفق على إخوته الصغار ويرببهم ويعلمهم ويزوجهم، وهو يرى ذلك حقاً لهم واجباً لا منة فيه ولا تفضل، وكذلك يقوم بواجبه نحو أقربائه، يقيهم شر الفقر، وهي ظاهرة تلفت النظر بجانب ما يراه الإنسان في المجتمع الغربي من تفكك الأسرة وتخلي الأب عن رعاية ابنه الكبير أو ابنته الكبيرة، وتخلي الأولاد عن آبائهم عند العجز والشيخوخة.

- العامل النفسي: من العوامل التي تساعد على قبول الآخرين، فقد أكدت العديد من البحوث والدراسات العلمية التي أجريت في هذا المجال أن الشخص الذي يتمتع بصحة نفسية جيدة قادر على قبول الآخرين، ومحبتهم، والثقة بهم، واحترامهم، والاعتقاد في ثقتهم المتبادلة (موسى، 2001). كما يتسم بقدرته على تكوين علاقات اجتماعية مرضية، وصلات تتسم بالتعاون والتسامح والإيثار، وقدرته على العيش بسلام وصداقة مع الآخرين، ورغبته في التعامل مع غيره على أساس علاقات اجتماعية قائمة على المسؤولية والتضحية وخدمة الآخرين، سواء كان ذلك مع أولاده، أم مع مرؤوسيه، أم مع أصدقائه، أم مع الجنس الآخر، وسواء كان ذلك مع جماعات يعرفها وينتمي إليها، أم مع جماعات غريبة، أم مع جماعات يتفق معها في الرأي والعقيدة، أم مع جماعات يختلف معها في الاتجاهات والأفكار.

- العامل الأخلاقي: وله أهمية كبرى في قبول الآخرين، فالأخلاق هي الأساس الذي يقوم عليه سلوك الإنسان في مجتمعه، ثم في معاملاته مع الغير، فإن كانت الأخلاق حسنة أدت إلى سلوك حسن، وهذا يؤدي بدوره إلى معاملات حسنة تقوم على التحاب والتألف. وتتميز الأخلاق الإسلامية بالشمول، بمعنى أنها شملت ميادين مختلفة، ودعت إلى فضائل تساعد على تقبل الآخرين في كل ميدان منها. ففي ميدان العلم والتعليم، وضعت قواعد أخلاقية للتقبل بين العالم والمتعلم. وفي ميدان العلاقات الإنسانية، دعت إلى احترام الإنسان والمحافظة على كرامته بصرف النظر عن جنسه ولونه واتجاهاته، وقررت أنه لا تفاضل بين الناس إلا بالتقوى، وأقامت العلاقات بينهم على أساس المحبة والمودة والإخاء والتعاون والرحمة والتسامح والإحسان. وفي ميدان المعاملات، دعت إلى الوفاء بالعهد، ونهت عن الغش والخيانة والاستغلال.

وفي ميدان السياسة والحكم، دعت إلى احترام العهود والمواثيق المبرمة، وإلى الحكم بالعدل والمساواة، ونهت عن الغدر والمفاجأة بالعدوان والتجبر والتسلط على أموال الرعايا. فبالمعاملة الحسنة والخلق الحسن يستوعب الإنسان الآخرين، ويكسبهم إلى جانبه، فقد ملك المسلمون في قرونهم الأولى أعلى مستوى من التربية الأخلاقية، وكان الناس يدخلون في هذا الدين أفواجا، لما يرون من حسن المعاملة وجميل الأخلاق، فقد كانوا يملكون من القدوة أكثر مما يملكون من قوة البيان (محمد، 2012).

فالغاية القريبة من التربية الأخلاقية هي إيجاد مجتمع خير يسعى فيه كل فرد لخير الآخرين، ويسعى في الوقت نفسه لإزالة الشرور عن الآخرين. كما أن الإنسان الخير يحب الفضيلة، ويقدم مصلحة غيره على مصلحة نفسه.

- العامل الاقتصادي: له دور كبير في قبول الآخرين، فالإنسان الذي يقدم المعونة للآخرين، ويمد لهم يد المساعدة بالدعم المادي، أو يصلهم ويقدرهم بالهبة أو الهدية، فما ذلك إلا لتقبله لهم، وشعوره بالمحبة والتعاطف نحوهم، وإحساسه بالمسؤولية الاجتماعية نحو أبناء وطنه، خاصة ذوي الاحتياجات منهم، وهذا يعمق معاني الأخوة والمحبة والإيثار، ويظهر النفس من

الشح والبخل، كما يعتبر سبيلاً لاستئلال الضغينة والحق من قلوب البائسين على الأغنياء، ولإنهاء مشكلة الصراع الطبقي في المجتمع، وللحفاظ على وحدته وتماسكه وانسجامه وقوته.

- العامل الاجتماعي: الإنسان كائن اجتماعي، يعيش في تكوينات وروابط اجتماعية، ويصعب عليه أن يعيش بمعزل عن الآخرين، بل إن الفطرة السليمة ترفض الانعزال التام والانقطاع عن الآخرين. فمن المعروف أن الإنسان مدني بطبعه، وهذا كناية عن الاجتماع البشري. ولا شك أن مدنية الإنسان، واعترافه بحاجته إلى الآخرين، لابد أن يدفعه إلى تكوين علاقات شخصية وثيقة بهم، علاقات مبنية على الحب والود والتقبل والثقة المتبادلة، وذلك حتى ينتظم عيشه، ويحصل مقصوده.

وهناك مجموعة آداب تساعد على قبول الآخرين، ومنها إلقاء السلام ورده، والمصافحة، والمعانقة، وعيادة المريض ورفع معنوياته، والتزاور، والإجابة إلى الطعام، والدعوة إليه، وحسن البشر، وقضاء الحاجة، وتكريم الزائر، وتوديعه إلى الباب، وعدم مقاطعة حديثه إلى غير ذلك من الآداب الاجتماعية.

معوقات قبول الآخر:

على الرغم من وجود مجموعة من العوامل تساعد على قبول الآخر، فإن عدم توافر تلك العوامل تصبح معوقات تحول دون قبوله، ومن هذه المعوقات ما يتعلق بالجانب النفسي، ومنها ما يتعلق بالجانب السلوكي والأخلاقي، ومنها ما يتعلق بأمور أخرى، كاختلاف العقيدة، والسن، والطباع، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والعلمي، وفيما يلي توضيح ذلك (محمد، 2005).

المعوقات النفسية: لا شك أن كل إنسان في هذه الحياة معرض لصنوف متعددة من الأزمات والعقبات التي تعترض طريقه، كما أن مطالب الحياة كثيرة ومتنوعة، والوصول إليها أو الحصول على بعضها ليس بالأمر اليسير، وإنما بالجهد الكثير والعناء والمشقة، ولا شك في أن حياة الإنسان على هذا النسق لا تخلو من الشعور بالتوتر أو القلق أو الاكتئاب أو مشاعر الذنب وما إلى ذلك (موسى، 2001).

والمعلم الذي يعاني من اضطراب نفسي، يؤثر على معاملته لتلاميذه فيكون سريع الغضب، ليس لديه أي قدر من الصبر على تلاميذه، وقد ينزعج من أية إجابة خطأ لتلاميذه ويعاقب عليها. والطالب الذي يعاني من اضطراب نفسي، تسوء علاقاته مع الغير، سواء كان ذلك مع زملائه أم مدرسيه، وتسيطر عليه مشاعر الغضب والقسوة والأنانية وعدم التقبل.

معوقات أخلاقية وقيمية: ويقصد بها ما قد يوجد فيه بعض الناس من أخلاق سلبية، وما يتبعها من سلوكيات تعوقه عن قبول الآخرين، ومنها: الكبر، والغضب، والكره، والحق، والحسد، والغيرة، والغيبة، والنميمة، وسوء الظن، والغلو. والقيم كما أنها تمثل عوامل تساعد في قبول الآخرين إلا أنها تمثل عائقاً لقبولهم، ففي حالة الفوضى والتغير الاجتماعي تنحدر قيم اجتماعية منها على سبيل المثال قيم قبول الآخر اجتماعياً وثقافياً.

اختلاف العقيدة: إن طبيعة علاقات الفرد بمن حوله من الناس يحددها أمر واحد، هو الحب في الله، والبغض في الله، وهذا دون ريب من كمال الإيمان وتمام العبودية، كما ترى الشريعة الإسلامية. لذا فالمؤمن حقاً يحب من يحبهم الله ويواليهم، ويبغض من يبغضهم الله ويعاديهم، وذلك من أوثق عرى الإيمان. لقد حرم الله عز وجل على المسلم أن يعطي ولاءه على أي أساس غير أساس العقيدة السليمة الصحيحة، وكل أسرة أخرى يعطي الناس ولاءهم على أساسها أسرة باطلة، والولاء على أساسها باطل، ولا يكون الإنسان معها من المؤمنين، فولاء المؤمن الله تعالى ورسوله والمؤمنين، ويحرم عليه أن يعطي ولاءه للكافرين والمخالفين له في المعتقد ولو كانوا من أهل بيته أو قرابته أو عشيرته (محمد، 2012).

ولا يقتصر توجيه الإسلام لنا إلى تقبل الآخر المخالف لنا في المعتقد، بل يشمل كذلك تقبل الآخر المختلف عنا من جهة انتسابه الديني لمذهب أو فرقة معينة، ففي إطار كل دين توجد مذاهب وفرق، وغالباً ما تكون الكراهية بين مذاهب الدين الواحد، تتفوق وتزيد على الكراهية تجاه أديان أخرى، فحساسية الاختلاف هنا أشد؛ لأنه في الدائرة الأقرب، بل الخطأ في التعاطي مع هذا أخطر، لما له من تأثير على تماسك المجتمع واستقراره.

فالعلاقة مع الآخر ينبغي أن تنطلق من مفهوم العدل وتستهدفه في آن واحد، فمقتضيات العدل هي التي تدفعنا إلى صياغة علاقة إيجابية وحسنة وحضارية مع الآخرين بعيداً عن الأحقاد والأضغان والتراكمات التاريخية السيئة، ولا بد أن ندرك أن مفهوم التعارف الذي أرسى دعائمه الدين الإسلامي ليس خاصاً بفئة أو شريحة دون أخرى، وإنما هو للإنسان بصرف النظر عن أفكاره وآرائه.

اختلاف السن: لما كان المسؤول الأول عن عمليات التنشئة الاجتماعية هم الآباء والأمهات فإنهم في العادة يميلون إلى تطبيق ما اكتسبوه من محتوى ثقافي على الأبناء، وهنا يحدث الصراع، فإن ما يدافع عنه الآباء والأمهات، ويحاولون نقله للأبناء من قيم ومعتقدات وأنماط سلوكية وتوجيهات، تعد في نظر الأبناء ثقافة تقليدية لا تعبر عن اهتماماتهم، ولا تشبع حاجاتهم المختلفة، كحاجتهم الملحة للحراك الاجتماعي، وتحقيق درجة أعلى من سرعة الإنجاز وكفاءته، من هنا اتجه علماء النفس والتربية بتسمية ما يحدث بين الآباء والأمهات من جهة، والأبناء والبنات من جهة أخرى بصراع الأجيال.

اختلاف الطباع: يعد اختلاف الناس في الطباع من المعوقات التي تحول دون تقبل الإنسان لغيره، حيث يتجه كل إنسان إلى تقبل من يميل إليه طبعه، وترتاح إليه نفسه، بل إن سبب ائتلاف الناس وافتراقهم هو تعارف الروحين وتناكر الروحين، فإذا تعارف الروحان وجدت الألفة بين نفسيهما، وإذا تناكر الروحان وجدت الفرقة بين جسميهما، وإلى هذا أشار النبي بقوله: (الأرواح جنود مجندة، فما تعارف منها ائتلف، وما تناكر منها اختلف) (صحيح مسلم، 1149).

المستوى الاجتماعي والاقتصادي: يتفاوت الناس فيما بينهم في المكانة الاجتماعية والاقتصادية، ففي كل مجتمع يتنوع الأفراد بين المستويين الاجتماعي والاقتصادي، فمستوى التفاوت في البني الاجتماعية للأفراد يساعد الأفراد على سرعة التقبل الاجتماعي للآخرين حتى ولو كانوا مختلفين اجتماعياً، إلا أن التوافق وقبول الآخر يتحدد وفق القرب أو البعد من دائرة الطبقة الاجتماعية التي ينشأ بها ويتشبع بثقافتها الاجتماعية، ويعد المستوى الاقتصادي من أهم المحددات والمعوقات في تقبل الآخرين على أساس التوافق الاقتصادي لأفراد المجتمع الواحد.

التربية وتنمية ثقافة قبول الآخر:

إن التربية نشاط اجتماعي شامل مهمتها إعداد الإنسان الصالح المتناسق جسمياً وخلقياً وروحياً، واجتماعياً، تكتسب التربية معانيها الحقيقية من خلال الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها لكونها وسيلة المجتمع لتأمين استقراره وتطوره، وبهذا تعكس التغيرات والتطورات التي يمر بها المجتمع وفلسفته، وهي تفاعل بين الماضي والحاضر لتكوين جديد للإنسان بواسطة الطبيعة الفطرية مرتبطاً بتراث الماضي للجماعة الإنسانية فهي عملية مستمرة في تكوين الخبرات. والتربية في جوهرها عملية قيمية سواء عبرت عن نفسها في صورة واضحة أم في صورة ضمنية، فالمؤسسة التعليمية بحكم ماضيها وحاضرها ووظائفها وعلاقاتها بالإطار الثقافي الذي تعيشه مؤسسة تسعى إلى بناء القيم في كل مجالاتها الخلفية والنفسية والاجتماعية والفكرية والسلوكية.

ومما يزيد الاهتمام بالقيم في وقتنا الراهن التغيير الاجتماعي المتسارع الذي هو

أحد خواص القرن الحادي والعشرين، مما يعني أن القيم والمبادئ والمؤسسات والعلاقات الاجتماعية ستكون عرضة للتغيير والتحول والتبدل عدة مرات، لا من جيل إلى جيل آخر كما عهدنا بالماضي، ولكن في حياة الجيل نفسه وهذا التغيير هو نتاج للثورة التكنولوجية الثالثة. وسيكون التغيير واضحاً حتى بالنسبة لمن لا يشاركون في صناعة هذه الثورة، وهذا يتطلب من الفرد والمجتمع أن يكون سريع التكيف والتأقلم مع كل تحول وتبدل.

ويتحدد دور كليات التربية في تنمية قيم قبول الآخر من خلال خلق مناخ أو بيئة تعليمية تعليمية مناسبة تشجع الطلبة على اكتساب هذه القيم، كذلك يتحدد هذا الدور من خلال أستاذ الجامعة الذي يجب أن يكون قدوة حسنة أمام الطلبة، وقيامه بدور المربي الفاضل الذي تتجسد في شخصيته تلك القيم ويكون أقرب إلى الديمقراطية ويكون علاقات ودية بينه وبين الطلبة، يحترمهم ويسمع لهم ويسمح لهم بالتعبير عن رأيهم بحرية. بجانب ذلك تلعب الأنشطة الطلابية دوراً مهماً وبارزاً في تنمية قيم قبول الآخر من خلال تجسيد روح التعاون والعمل التطوعي والتسامح والعدل والمساواة والمشاركة. وقبل ذلك يأتي دور المقررات والخطط الدراسية في تنمية قيم التسامح وقبول الآخر بما تتضمنه من محتوى معرفي ومواقف تسهم إسهاماً كبيراً في هذا الجانب (محمد، 2010).

أهمية تدريس ثقافة قبول الآخر في التعليم الجامعي:

تشكل ثقافة قبول الآخر إطاراً مرجعياً وموجهاً للسلوك الطلابي، فنظام القيم لدى الطلبة يمثل معتقداتهم وسلوكياتهم وعواطفهم، كما تعد قيم قبول الآخر المحدد لمواقف الطلبة الاجتماعية والتفاعلية وتشكل جزءاً من مفهوم الذات لديهم. فالجامعة مصدر رئيس لقيم التسامح وقبول الآخر عند الطلبة، وهي تتشكل لدى الطلبة، ويعاد تشكيلها من خلال التعليم والتدريب والخبرة، وهي التي تحدد الطريقة التي يعرض بها الفرد نفسه للآخرين، وتلعب دوراً في حل الصراعات واتخاذ القرارات، وتساعد في الاختيار بين البدائل المختلفة، وتحدد أنماط السلوك المثالي الذي يعد وسيلة لتحقيق الأهداف المرجوة أو المرغوب فيها، وتساعد على التكيف، والطاعة والانسجام مع الآخرين وضبط النفس، وتسهم كوسيلة في الدفاع عن الذات والمجتمع والهوية.

إن غياب التسامح وقبول الآخر يشكل بيئة خصبة لنمو العنف، وخاصة عندما يتم تعميق الإحساس بالحتمية حول هوية يُزعم أنها فريدة. ويقع على عاتق الجامعة المسؤولية في التربية من أجل التسامح، وذلك من خلال مناهجها وفعاليتها وأنظمتها ولوائحها الإدارية، وكذلك من خلال تبني اتجاه إيجابي في التعامل مع الإثنيات المختلفة داخل الجامعة، وتبني تعلم التفكير الشمولي، ودمج لتربية بين ثقافية والتركيز على المتشابهات الثقافية، ومحاربة العنصريات والتحيز العرقي، وتكوين بيئة جامعية صحية.

ولأن التربية من أجل التسامح وقبول الآخر هي التربية من أجل تكوين القيم، فقد اهتمت اليونسكو في تكوين إرشادات عامة ذات صلة في تكوين قيم التسامح وقبول الآخر، ويمكن تطبيقها في الجامعة ومنها:

- إدراك التفاعلات بين الثقافات.
- إدراك الفوارق الثقافية.
- تضمين الاتجاه الثقافي في مجالات الحياة الجامعية كافة.
- تطوير التضامن المتبادل والقبول في الحياة الجامعية.
- إدراك الأهمية الرمزية وقيمة حضور اللغة الأم في الحياة الجامعية.
- تعزيز الفعاليات بين الثقافية عند الطلبة.
- تعزيز التواصل بين الجامعة وبيئتها المحيطة.
- تطوير مهارات المدرسين في تطبيق مبادئ التسامح وقبول الآخر في الحياة الجامعية (موسى، 2011).

وتحتاج المؤسسات التعليمية بما فيها الجامعات للقيام بدورها الريادي في تنمية القيم إلى مراعاة الآتي :

- تضمين مفاهيم وأبعاد الحوار الديني والثقافي واللغوي في البرامج والمناهج التعليمية لتعريف النشء بأهمية الإسهامات الإبداعية لمختلف الشعوب والأمم، فضلاً عن أهمية تلقين الشباب مبادئ التعاون والتضامن والتكامل ودفعه إلى تنويع رصيده المعرفي حول ثقافات الشعوب ولغاتها وأديانها وخصوصياتها (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2006).

ومن أهم الملامح التربوية لثقافة قبول الآخر في التعليم:

- ضرورة معاملة المعلم لطلابه على أساس من الرفق والمحبة والشفقة والاهتمام وتقديم الفائدة والنصيحة بما يعود عليهم بالخير.
- صبر المعلم على جفاء الطلاب، وما قد يصدر منهم في بعض الأحيان من إساءة الأدب، وتوجيههم بالنصح واللفظ بعيداً عن التعنيف والضرب.
- مراعاة المعلم للفروق الفردية بين الطلاب، وما يترتب على ذلك من مخاطبتهم على قدر عقولهم، وتكليفهم حسب طاقاتهم، واستخدامه لأساليب متعددة في التدريس لتتحصل الفائدة للجميع.
- تواضع المعلم للطلاب، والسماح لهم بحواره ومناقشته، وقبوله للحق إذا ظهر على لسان أحدهم.
- تطبيق المعلم للعدل والمساواة بين طلابه، فلا يفرق بين غني وفقير، أو صحيح ومريض، أو قريب وبعيد، أو مسلم وكافر، بل لا يميز بينهم بأي حال من الأحوال.
- تحفيز المعلم للطلاب المتفوقين سواء كان ذلك معنوياً بالشكر، أم مادياً بالجائزة المادية، وتشجيع من هم دونهم بعيداً عن التجريح أو إثارة الحسد والغيرة تجاه بعضهم البعض.
- صبر المعلم على تعليم طلابه، والتلطف في تفهيمهم، وعدم امتناعه عن الإعادة والتكرار لمن لم يفهم عنه، أو لمن فاتته شئ من الدروس لسبب من الأسباب الجادة.
- بشاشة المعلم في وجوه طلابه، ومناداته لهم بأحب الأسماء إليهم، وعدم نعتهم بقبيح الألفاظ أو ما يشعرهم بالرفض والإحراج.
- مراعاة المعلم والقائمين على العملية التعليمية لأوضاع الطالب الفقير واليتيم والغريب والمريض، سواء كان ذلك يتعلق بالجانب النفسي أم المادي.
- تربية الطالب على احترام المعلم وتوقيره والاعتراف بفضله ومعروفه، وعدم استهزائه بكلام المعلم أو حركاته بتقليده ذلك أمام الطلاب والآخرين.
- تواضع الطالب للمعلم، وقبوله لنصيحته وتوجيهاته بكل أدب، والسعي لطلب الفائدة منه بغض النظر عن كونه غنياً أو فقيراً، مسلماً أو كافراً، على مذهبه أو مخالفاً له، من بلده أو غريباً من بلد آخر.
- صبر الطالب على جفاء أو سوء معاملة قد تصدر من معلمه، والحرص على التماس العذر له بكل حال من الأحوال.
- ستر الطالب لعيب المعلم، أو لخطأ ربما وقع فيه، وعدم اتخاذ ذلك حديثاً أو مأخذاً يردده في كل زمان ومكان، وقبوله لاعتراض المعلم بجهله ببعض الأمور؛ فإن ذلك لا يضع من قدره، إنما هو دليل على صدقه ومخافة ربه.
- تعزيز محبة الطلاب لبعضهم البعض، والابتعاد عن الحقد والحسد والأنانية تجاه بعضهم.
- تنمية روح التعاون بين الطلاب، فيساعدوا بعضهم في فهم الدروس، أو متابعة الدروس لمن كان مريضاً أو متغيباً عن سبب من الأسباب، أو سد حاجة من كان فقيراً أو مسكيناً، وغير ذلك من جوانب التعاون.

الدراسات السابقة:

توجد بعض الدراسات التي اهتمت بقضية ثقافة قبول الآخر وما يرتبط بها من مفاهيم ذات صلة، وذلك بصورة مباشرة أو بصورة غير مباشرة، وفيما يلي أهم تلك الدراسات وثيقة الصلة بمجال الدراسة الحالية من خلال البدء بالدراسات العربية ثم الأجنبية، مع ترتيبها من الأقدم للأحدث:

هدفت دراسة حسن (2004) إلى تعرف أنواع التقبل ومقومات تقبل الآخرين، وما العوامل التي تسهم في تقبل الآخرين والمعوقات التي تحول بين البعض وتقبل الآخر، وأهم مظاهر تقبل الآخرين في التربية الإسلامية في مجالي الأسرة والتعليم وتطبيقاتهما وممارساتهما الواقعية وآثارهما التربوية. واعتمدت الباحثة على المنهج الأصولي الفقهي القائم على التحليل والاستقراء.

وتوصلت الدراسة للنتائج الآتية: أن تقبل الآخرين خاصية فيها ثقل على النفس؛ لذا أكد الإسلام على توافر مجموعة من المقومات في الإنسان تساعد على تقبل الآخرين، منها: الحلم، والعفو، والمداواة، والرفق، والرحمة، والتيسير على الناس، والتواضع، والعدل، والمحبة، والإيثار، والثقة بالنفس. ومن أهم العوامل في التربية الإسلامية التي تسهم في تقبل الآخرين: العامل الديني، وعامل القرابة، والعامل النفسي، والعامل الأخلاقي، والعامل المادي، والعامل الاجتماعي. وأن من المعوقات تحول بين البعض وتقبل الآخرين، منها ما يتعلق بالجانب النفسي، ومنها ما يتعلق بالجانب السلوكي والأخلاقي، ومنها ما يتعلق بأمور أخرى كاختلاف العقيدة، والسن، والطباع، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والعلمي).

أما دراسة محمد (2005) فقد هدفت إلى الكشف عن العلاقات المتنوعة بين التسامح والسمات النفسية الشخصية المختلفة، والوقوف على أشكال التغير الارتقائي في هذه العلاقات من حيث الكيف والكم، والكشف عن صور التغير الارتقائي في مكونات التسامح لدى كل من الذكور والإناث في عينة الدراسة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط دال فيما يخص علاقة التسامح الكلي ومكوناته الفرعية بمتغيرات الشخصية، كما توصلت لوجود فروق جوهريّة بين متوسط درجات الذكور والإناث على متغير التسامح في العينة الكلية في اتجاه الإناث.

وجاءت دراسة النصر (2008) لإبراز أهمية التعايش والتسامح من خلال الحوار بين أبناء المجتمع من المنظور التربوي، وتأكيد دور التربية في مواجهة التعصب والتطرف الفكري والعقائدي، وتعرف مفهوم الحوار مع الآخر وأهدافه وأساليبه، ودور الأسرة والمدرسة في تدعيم ثقافة الحوار مع الآخر. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى أن التربية عملية اجتماعية تؤكد ثقافة الاختلاف بين الأفراد والمجتمعات، وتدعو إلى الحوار مع الآخر لصالح المجتمع الإنساني، وأن للتربية دوراً بارزاً ومؤثراً في مواجهة ثقافة الاختلاف السلبي الذي تتمخض عنه النزاعات والصراعات وموجات العنف والتطرف، وأن الشباب في مجتمعنا المصري يعانون كثيراً من غياب ثقافة الاختلاف، ووضوح الأنا، ومن ثم يفتقد كثيراً من القيم التربوية المرتبطة بثقافة الحوار مع الآخر، والتربية الحوارية مطلب ضروري لكل أفراد المجتمع في ظل تفاقم الصراع بين مختلف الفئات والطوائف في النزاعات التي لا تكاد يخلو منها مجتمع إنساني في الحوار الثقافي والحضاري والديني مطلب إنساني من أجل التعايش السلمي.

كما هدفت دراسة حسن (2009) إلى تعرف دور الجامعات الفلسطينية في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها من وجهة نظرهم من خلال تعرف واقع ثقافة التسامح بالجامعات الفلسطينية ومجالات التسامح التي تعمل الجامعات الفلسطينية على تعزيزها، وتعرف درجة اختلاف دور الجامعات في تعزيز ثقافة التسامح لدى طلبتها وفق متغيرات الجامعة والتخصص الدراسي والجنس، وأخيراً سبل الارتقاء بدور الجامعات في تعزيز قيم التسامح. واعتمد الباحث

على المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة للنتائج الآتية: أن ثقافة التسامح تسود الجامعات الفلسطينية بدرجة متوسطة بلغت نسبتها 70.02%، وأن قيم التسامح الاجتماعي هي أكثر قيم التسامح شيوعاً بالجامعات الفلسطينية، ثم قيم التسامح العلمي والتسامح الديني والفكري والسياسي، تراوح دور الجامعات الفلسطينية في تعزيز قيم التسامح لدى الطلاب بين الضعيف والمتوسط.

وتعرفت دراسة محمد (2010) على واقع الدور الذي تقوم به كليات التربية بمحافظات غزة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين، وكذلك الوقوف على الفروق بين استجابات الطلبة المعلمين باختلاف متغير الجامعة التي ينتسبون إليها. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما اعتمدت على الاستبانة التي أعدها الباحث، وطبقه على عينة قوامها (500) من الطلبة المعلمين المسجلين في كليات التربية في كل من الجامعة الإسلامية وجامعة الأقصى بغزة، وتحديدًا في المستويين الثالث والرابع. وقد كانت أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن حرية التعبير عن الرأي كانت من أوائل قيم المواطنة ظهوراً عند الطلبة المعلمين، وتحتل قيمة روح الحوار وتقبل الآخر مرتبة متوسطة، ويظهر ضعف مبدأ العمل التعاوني والمشاركة في العمل كفريق، وكذلك تحمل المسؤولية واتخاذ القرار لدى الطلبة المعلمين.

وكشفت دراسة المواجهة (2010) عن دور كتب الثقافة الإسلامية المدرسية للمصنفين الأول والثاني الثانوي في نشر ثقافة الحوار والتسامح مع الآخر في الأردن، من خلال تقديم تصنيف مقترح لمبادئ الحوار والتسامح مع الآخر التي يمكن تضمينها الكتب المدرسية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وأسلوب تحليل المحتوى. وفي ضوء التصنيف الذي بلغ 17 مبدأ للحوار والتسامح مع الآخر، تم تحليل المحتوى، وأظهرت النتائج عدم تضمين كتب الثقافة الإسلامية المدرسية للمرحلة الثانوية في الأردن الكثير من مبادئ الحوار والتسامح، وتدني الاهتمام ببعض مبادئ الحوار والتعبير عن الرأي ومبادئ التسامح.

وهدف دراسة نواف (2011) إلى تعرف مستوى التسامح الاجتماعي لطلبة جامعة بغداد، وتعرف الفروق في مستوى التسامح الاجتماعي في ضوء بعض المتغيرات (الجنس والتخصص والأساليب الوالدية). واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن طلبة جامعة بغداد يعانون من مشكلة التصلب وعدم التسامح، مع عدم وجود فروق دالة تعزى لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والأساليب الوالدية.

كما جاءت دراسة جياذ (2012) لمعرفة أهمية برنامج العلاقات العامة في نشر قيم التسامح وإشاعة ثقافة الحوار والتعايش السلمي، ووضع برنامج مقترح لتنمية قيم التسامح والتعايش السلمي، وضع ضوابط ثابتة للعلاقة بين الأطراف تنهي فجوة البغضاء والإقصاء، وإعادة التوازن إلى المجتمع من خلال فتح الحوار العقلاني والتسامح مع الآخر. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي.

توصلت نتائج الدراسة إلى أن التسامح فضيلة أخلاقية واجتماعية ونفسية حثت عليها جميع الأديان، وقد مارسها الأنبياء في نشر رسالاتهم من أجل السمو بالإنسان إلى معالي الرفعة والمجد والبناء. وأن المؤسسات المختلفة لم تأخذ دورها في تعزيز لثقافة الحوار وقيم التسامح، والترويج لحقوق الإنسان التي نصت عليها دساتير حقوق الإنسان في العالم. وأن لوسائل الإعلام المختلفة أهمية كبيرة في نشر المواضيع والمقترحات المهمة التي من شأنها وضع الحلول المناسبة والمقترحات الإيجابية، من أجل إعادة الثقة والتنمية لقيم التسامح وثقافة الحوار مع الآخر.

وتعرفت دراسة صالح (2012) على مجالات التسامح التي يفترض أن يتضمنها منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية، ومدى توافر تلك المجالات في محتوى منهاج التربية الإسلامية، ووضع تصور مقترح لإثراء محتوى منهاج التربية الإسلامية المقرر على المرحلة الثانوية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته. وتوصلت نتائج الدراسة إلى: افتقار كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية للجوانب الدينية والاجتماعية والعلمية والسياسية المتعلقة بقيمة التسامح، التي يجب العمل على إثرائها بما يتلاءم والطلبة المتعاشين في

فلسطين ووضعها الخاص، وضعف اتصال مناهج التربية الإسلامية في فلسطين بواقع الطلبة من قيم التسامح، قصور المنهاج في تلبية حاجاتهم في هذا الجانب، حيث لابد من التأكيد على أهمية ربط المقررات بقيم التسامح وحياة الطلبة، وترسيخ مبدأ التسامح لكل زمان ومكان، وقصور المناهج في تدريس الأحكام الشرعية المتعلقة بقيمة التسامح.

أما دراسة رودن (Rodden, 2001) فقد هدفت إلى معرفة دور التربية في تحقيق وتنمية ثقافة الحوار والتسامح، وأشارت إلى البرامج المختلفة التي طورها التربويون الألمان لمواجهة العنف والتمييز العنصري لدى الشباب والدعم القوي الذي قدمه المسؤولون لتعليم التسامح برعاية اليونسكو، ووضع مقررات خاصة متعددة الثقافات في المدارس لنشر ثقافة الحوار والتسامح.

وجاءت دراسة مكاري (Makari, 2003) لمعرفة ديناميات العلاقة بين المسلمين والمسيحيين في فترة حكم الرئيس محمد حسني مبارك منذ 1981 وحتى 2003، وكيف تعكس هذه الديناميات علاقات التسامح والتعاون أو الصراع على المستويات الاجتماعية والسياسية، وبصفة خاصة عند حدوث أزمات طائفية. وقد أكدت نتائج الدراسة وضوح أوجه التسامح والتعاون بدرجة كبيرة بين المسلمين والمسيحيين في مصر على المستويين الاجتماعي والسياسي.

وهدف دراسة ستيفنز (Stephens, 2003) لاختبار فاعلية برنامج تدريبي في زيادة مستويات ثقافة التسامح لدى الطلاب والمعلمين في الولايات المتحدة. وأشارت الدراسة إلى نتائج إيجابية تعكس مدى تأثير الطلاب والمعلمين بالبرنامج، كذلك كشفت عن العلاقة بين التسامح مع الذات والتسامح مع الآخرين وتقبلهم، وعدم قبول أفراد العينة التمييز بين الأفراد على أساس الجنس، والكشف عن بعض أوجه العلاقات مثل العلاقة بين ظاهرة التعصب الفكري أو التعصب والعنف لدى الشباب، وأن غياب التسامح الفكري كان سبباً في ظهور التعصب الفكري.

وتعرفت دراسة سعد الدين (Saad El- Dine, 2004) على دور الجامعات اللبنانية وقوانينها في تبني وتعزيز الحوار الإسلامي المسيحي، ومساهمتها في تحقيق التعايش المشترك لدى اللبنانيين. واستخدمت المنهج الوصفي. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، منها: قصور دور الجامعات اللبنانية في تناول قضايا الحوار والتسامح والعيش المشترك، وأن المناهج الجامعية بحاجة إلى تنقية من العبء الثقيل الذي يخلو من النماذج المشرقة في التاريخ، ومن الصبغة الحضارية القائمة على العدالة وحقوق الإنسان. وأن المشكلة دائماً تكمن في قلة الحوار والتسامح والتعايش المشترك والمتبادل بين المسلمين والمسيحيين، وأن الأديان يساء استعمالها، وهي بحاجة إلى كشف المحتوى الحقيقي لكل دين ومعناه وشرائعه، وأن دور التعليم الديني ورجال الدين في حقل الحوار الإسلامي المسيحي والتعايش المشترك لا زال ضعيفاً ولا يفي بحاجة المجتمع من نشر وتعميم القيم الدينية الصحيحة القائمة على احترام الآخر وقبوله بدينه ومعتقداته، وقيم التعاطف والتعامل والتسامح والمشاركة. مع ضرورة تكامل مختلف المؤسسات والمحاور، بدءاً من الشارع والمسجد والكنيسة، وانتهاءً بالشركات التعاونية والمعاهد الإسلامية والمسيحية في نشر وترسيخ الحوار كأسلوب حياة، وفي إغناء الطلبة بالمهارات والقيم الرفيعة كقيم الحرية، وحرية النقد والحوار، والتسامح، واحترام الآخرين وقبولهم. وضرورة توظيف المشاكل المفتوحة في التعليم الجامعي، كتلك التي تتطلب مشاريع ووسائل مخترعة، تؤدي إلى الحلول غير العادية، من أجل تعميم وممارسة مفاهيم الحوار والتسامح والتعايش المشترك، بدلاً من النظريات المجردة. وأخيراً يبقى التمويل دائماً على نوايا القائمين على شؤون التعليم الجامعي والهيئات التدريسية والعاملين بحقل التعليم في امتلاك الإيمان والقناعة في ضرورة التطبيق العملي لإستراتيجية مواجهة جميع معوقات الحوار المسيحي الإسلامي، وتوفير المناخ الجامعي المتعاطف مع الآخر، المتكامل والمتواءم في سياق الاختلاف.

كما هدفت دراسة تانجيني (Tangney, 2005) إلى تعرف النتائج النفسية والاجتماعية لمسامحة الذات، والعلاقة بين تسامح الذات والقدرة على التسامح مع الآخرين، كما هدفت إلى تقديم مقترحات بتضمين مناهج التعليم، مواد تعليمية وتدريبية، خاصة بالتسامح مع الذات. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأعد استبانة متعددة الأبعاد تقيّم النزعة إلى:

(أ) مسامحة الآخرين، (ب) طلب المغفرة والمسامحة من الآخرين، (ج) مسامحة النفس، مع التركيز على البعد الثالث، مسامحة النفس، وتكونت عينة الدراسة من طلاب جامعيين، وأصدقاء وآباء المشاركين في الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، كان أهمها: ميل الأشخاص المحترمين عموماً للتسامح مع الآخرين، مع امتلاكهم القدرة المتطورة بشكل جيد على ضبط النفس، وأن الأشخاص سريعو التسامح والغفران مع أنفسهم، وغير متشددين في صراعاتهم مع الآخر بل هم متسامحون.

تعقيب على الدراسات السابقة:

باستعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية يتضح الاهتمام واسع النطاق محلياً وإقليمياً وعالمياً بقضية التسامح وقبول الآخر، وانعكاساتها المتعددة على الفرد والمجتمع كافة. واعتمدت أغلب الدراسات السابقة على توظيف المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها. كما خلصت جميعها إلى ضرورة القيام بحركة تغيرات جذرية في المنظومة التعليمية بصفة عامة؛ حتى تتمكن من استدماج ثقافة قبول الآخر داخل المؤسسات التعليمية ومواجهة حالات العنف والتطرف السائدة داخل المؤسسات التعليمية وخارجها. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إطارها النظري، واستخلاص الرؤى الفلسفية لتصورها المقترح لاستدماج ثقافة قبول الآخر لدى الطالبة المعلمة بكلية رياض الأطفال جامعة القاهرة.

منهج وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

نظراً لطبيعة الدراسة الحالية تم استخدام المنهج الوصفي؛ بغرض جمع البيانات وتفسيرها، حيث يهدف المنهج الوصفي إلى وصف ما هو كائن من ظواهر أو أحداث بعد جمع البيانات، كما يهدف إلى تفسير الظواهر وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين المتغيرات. وذلك من خلال الاعتماد على الاستبانة كأداة لتعرف واقع ثقافة قبول الآخر لدى الطالبة/ المعلمة بكلية رياض الأطفال- جامعة القاهرة.

مجتمع الدراسة وعينته:

تمثل مجتمع الدراسة في جميع طالبات كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة، والبالغ عددهن (1113) وفقاً لآخر الإحصاءات (مركز المعلومات والإحصاء، 2014). وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقيّة العشوائية؛ كعينة ممثلة لمجتمع الدراسة. حيث تم توزيع أداة الدراسة على (300) مفردة بما يزيد عن 25% من المجتمع الأصلي خلال العام الدراسي 2014/2015. عاد منها (205)، الصالح منها لأغراض البحث العلمي (148) استبانة. والجدول (1) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة (المشاركة في الأنشطة الجامعية، الفرقة الدراسية).

جدول (1) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة

م	متغيرات الدراسة	العدد	النسبة %
1	المشاركة في الأنشطة الجامعية	أشارك	86
		لا أشارك	62
2	الفرقة الدراسية	الأولي	41
		الثانية	41
		الثالثة	48
		الرابعة	18
	الإجمالي	148	100

يتضح من الجدول السابق تقارب توزيع أفراد العينة على متغيراتها، مما يدل على صدق تمثيل العينة لمجتمع الدراسة.

أداة الدراسة:

قامت الباحثة ببناء وتطوير أداة (استبانة) لتعرف واقع ثقافة قبول الآخر لدى الطالبة/المعلمة بكلية رياض الأطفال من وجهة نظرهن، من خلال دراسة الأدب التربوي والدراسات السابقة، وكل ما له صلة بموضوع قبول الآخر. وتكونت الاستبانة من جزأين: الأول، شمل البيانات الأساسية كالاسم (اختياري)، الفرقة الدراسية، والمشاركة في الأنشطة الجامعية. والثاني، شمل عبارات الاستبانة التي تم توجيهها لعينة الدراسة حول واقع ثقافة قبول الآخر لدى الطالبة/المعلمة بكلية رياض الأطفال - بجامعة القاهرة، وأمام كل عبارة خمسة مستويات تقيس درجة موافقة أفراد العينة، وهي: موافق بدرجة كبيرة جداً (خمس درجات)، موافق بدرجة كبيرة (أربع درجات)، موافق بدرجة متوسطة (ثلاث درجات)، موافق لحد ما (درجتان)، غير موافق (درجة). وتم اعتماد القاعدة الحسابية التالية لتقدير استجابات أفراد العينة:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{أعلى فئة} - \text{أصغر فئة}}{\text{عدد البدائل}} = \frac{5 - 1}{5} = \frac{4}{5} = 0.8$$

- 1.00 : 1.79 قليلة جداً. - 1.80 : 2.59 قليلة.
- 2.60 : 3.39 متوسطة - 3.40 : 4.19 كبيرة.
- 4.20 : 5.00 كبيرة جداً.

صدق الأداة؛ للتحقق من صدق أداة الدراسة تم الاعتماد على صدق المحكمين، حيث عرضت الاستبانة بصورتها الأولية على الخبراء والمتخصصين في مجالات: أصول تربية الطفل، وعلم الاجتماع (ملحق 1). وقد طلب منهم إبداء الرأي حول مدى صحة العبارات ومناسبتها لمعرفة واقع ثقافة قبول الآخر لدى الطالبة/المعلمة بجامعة القاهرة من وجهة نظر الطالبات بكلية رياض الأطفال، مع حرية الحذف والإضافة للعبارة، وبعد أخذ رأي المحكمين وإجراء التعديلات، استقرت الاستبانة في صورتها النهائية. حيث تكونت من (55) عبارة، تم تقسيمها لخمس محاور، هي:

- الأول الحوار وحرية التعبير، وشمل (12) عبارة.
- الثاني الحقوق والواجبات، وشمل (10) عبارات.
- الثالث التسامح، وشمل (16) عبارة.
- الرابع العمل الجماعي، وشمل (9) عبارات.
- الخامس تحمل المسؤولية، وشمل (8) عبارات (ملحق 2).

ثبات الأداة: تم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار (Test-Re-test)، إذ تم توزيع الاستبانة على عينة مبدئية من طالبات كلية رياض الأطفال - جامعة القاهرة، بلغ عددها (30) طالبة، بخلاف عينة الدراسة، وبعد مضي أسبوعين تم إعادة تطبيق الأداة على نفس العينة، وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط للأداة وفق معادلة بيرسون التنبؤية، وبلغ معامل ثبات الأداة ككل (0.83)، وهو معامل ثبات عال يعول عليه. وفيما يتعلق بثبات محاور الاستبانة فقد تم الحصول على المعاملات الآتية:

- المحور الأول: معامل ثبات قدره (0.81). - المحور الثاني: معامل ثبات قدره (0.81).
- المحور الثالث: معامل ثبات قدره (0.80). - المحور الرابع: معامل ثبات قدره (0.81).
- المحور الخامس: معامل ثبات قدره (0.81).

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدمت الباحثة في معالجة البيانات إحصائياً المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار «ت» لدلالة الفروق بين المتوسطات، وتحليل التباين الأحادي (One-Way Anova).

نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها

فيما يلي أهم نتائج الدراسة الميدانية وذلك بعد تطبيق أداة الدراسة، ومعالجة البيانات إحصائياً، حيث يتم هنا تعرف واقع ثقافة قبول الآخر لدى الطالبة/المعلمة بكلية رياض الأطفال- بجامعة القاهرة من وجهة نظرهن في ضوء الواقع الفعلي، وذلك من خلال ترتيب محاور أداة الدراسة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، ثم ترتيب عبارات كل محور، وأخيراً بيان أثر متغيرات الدراسة: الفرقة الدراسية، والمشاركة في الأنشطة الجامعية على استجابات أفراد العينة. وهو ما يوضحه الجدول الآتي:

الإجابة عن السؤال الأول: ما واقع قبول الآخر لدى الطالبة/المعلمة بكلية رياض الأطفال جامعة القاهرة؟

جدول (2) ترتيب محاور أداة الدراسة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة

م	المحاور	عدد عبارات المحور	المتوسط الحسابي	الترتيب
1	الحوار وحرية التعبير	12	38.60	الثالث
2	الحقوق والواجبات	10	39.38	الثاني
3	التسامح	16	55.72	الأول
4	العمل الجماعي	9	29.80	الرابع
5	تحمل المسؤولية	8	29.66	الخامس

من الجدول السابق يتضح أن محاور الدراسة قد تحققت من وجهة نظر الطلبة/المعلمة أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة لمحوري (الحوار وحرية الرأي والعمل الجماعي) بمتوسطي (38.60، 29.80) على الترتيب. في حين تحققت باقي المحاور (الحقوق والواجبات والتسامح وتحمل المسؤولية)، بدرجة كبيرة، بمتوسطات (39.38، 55.72، 29.66) على الترتيب. وهي نتيجة تبدو منطقية ومتوافقة مع الواقع الفعلي الممارس والمعاش، حيث تقل فرص الحوار وإتاحة التعبير عن الذات والمشاركة في الأعمال الجماعية بين الطالبات وبعضهن البعض. في حين يحرص الجميع على المطالبة بحقوقه والميل للمسامحة والعفو من باب الكرم وثقافة «معهلش» السائدة في المجتمع المصري.

كما يتضح من الجدول السابق أن محور التسامح قد احتل المرتبة الأولى فيما يتعلق بترتيب محاور أداة الدراسة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي قدره (55.72). وقد أيدت هذه النتيجة دراسة (محمد، 2005)، والتي أكدت وجود فروق جوهرية بين متوسط درجات الذكور والإناث على متغير التسامح لصالح الإناث، وهو ما يتفق مع كون العينة هنا طالبات كلية رياض الأطفال. في حين جاء محور الحقوق والواجبات في المرتبة الثانية بالنسبة لترتيب محاور الدراسة من وجهة نظر أفراد العينة بمتوسط قدره (39.38). وهو ما يمكن تفسيره في ظل الروح الجديدة السارية في دماء الشباب (الطالبات)، ورغبتهم في الحصول على حقوقهن، وما يستتبع ذلك من ضرورة قيام كل طالبة بتبعات دورها بالمجتمع.

في حين جاء محور الحوار وحرية التعبير في المرتبة الثالثة بالنسبة لترتيب محاور الدراسة من وجهة نظر أفراد العينة بمتوسط قدره (38.60)، وهو الأمر الذي يمكن تبريره في ظل حالة الفوضى التي يعيشها المجتمع حالياً، والفهم الخطأ لمبدأ الحرية والرغبة في الحديث عن أي شيء بصرف النظر عن المعرفة بالشيء من عدمها، وهذا يتفق مع دراسة

(المواجدة، 2010)، والتي أكدت تدني الكثير من مبادئ الحوار وحرية التعبير، في حين جاء محور العمل الجماعي ليحتل المرتبة الرابعة بالنسبة لترتيب محاور الدراسة من وجهة نظر أفراد العينة بمتوسط قدره (29.80)، وهو الأمر الذي يمكن تبريره بعدم قدرة الطالبات بنجاح العمل الجماعي على الرغم من تقسيمهم لمجموعات عمل متكاملة في معظم أنشطة الكلية، ولكن تغليب الأنا على الآخر يفشل العمل الجماعي ويتفق ما سبق مع نتيجة دراسة (أبو حشيش، 2010) حيث ظهر تدني مبدأ العمل التعاوني والمشاركة في العمل كفريق لدى الطلبة/المعلمين.

وأخيراً جاء محور تحمل المسؤولية ليحتل المرتبة الخامسة والأخيرة بالنسبة لترتيب محاور الدراسة من وجهة نظر أفراد العينة بمتوسط قدره (29.66) وهذا أمر يوضح عدم تحمل الطالبات/المعلمات بكلية رياض الأطفال للمسؤولية وهو ما يتفق مع النتائج السابقة في عدم قدرتهن على العمل في جماعة، وكذلك ضعف قدرتهن على الحوار مع الآخر.

وفيما يتعلق بترتيب عبارات كل محور من محاور الأداة فالجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (3) ترتيب عبارات محور الحوار وحرية التعبير من وجهة نظر عينة الدراسة

م	عبارات المحور	المتوسط الحسابي	الترتيب
1	أومن بأن رأيي صواب يحتمل الخطأ، ورأيي غيري خطأ يحتمل الصواب	3.19	السابع
2	أنقد الأفكار والآراء بموضوعية دون النظر إلى الشخص وعلاقتي به	3.22	السادس
3	أصر على رأيي لأن هذا يزيد من ثقتي بنفسي	2.59	التاسع
4	أعبر عن رأيي، دون أن أسيء للآخرين	4.45	الثاني
5	أرفض استخدام العنف داخل الجامعة وخارجها	4.83	الأول
6	أشارك في الأعمال الفردية أكثر من الأنشطة الجماعية لأثبت ذاتي	3.03	الثامن
7	أتقبل الآخر حتى وإن اختلف معي في الرأي	3.74	الخامس
8	أنا أهم من الآخرين لأن آرائي أكثر صحة	1.41	الثاني عشر
9	أتقبل نقد الآخرين لما أطرحه من أفكار	3.90	الثالث
10	أقدم الأدلة الموضوعية عند نقد الأفراد	3.75	الرابع
11	أوافق على رأي الأغلبية، دون النظر لأي اعتبارات أخرى	2.21	الحادي عشر
12	نقد الأفكار والآراء يؤدي للاختلاف بين الأفراد	2.22	العاشر

من الجدول السابق يتضح أن عبارات محور الحوار وحرية التعبير قد تحققت بدرجات متفاوتة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. فقد تحققت العبارة (8) بدرجة قليلة جداً، في حين تحققت العبارات (3، 11، 12) بدرجة قليلة، أما العبارة (6) فتحققت بدرجة متوسطة، وتحققت العبارات (1، 2، 7، 9، 10) بدرجة كبيرة، في حين تحققت العبارتان (4، 5) بدرجة كبيرة جداً.

كما يتضح أن العبارة (5)، والتي تنص على «أرفض استخدام العنف داخل الجامعة وخارجها»، قد جاءت في المرتبة الأولى بالنسبة لترتيب عبارات محور الحوار وحرية التعبير، وذلك من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وبمتوسط حسابي قدره (4.83)، وهي نتيجة منطقية تساهم في إشهاد الواقع المعاش داخل جامعة القاهرة من قيام طلبة الإخوان المسلمين بمظاهرات يصاحبها أنواع مختلفة من العنف البدني واللفظي، وتقلل من استقرار الحياة الطلابية داخل الجامعة.

وجاءت العبارة (4)، والتي تنص على «أعبر عن رأيي، دون أن أسيء للآخرين» في المرتبة الثانية بالنسبة لترتيب عبارات محور الحوار وحرية التعبير، بمتوسط حسابي قدره (4.45)، حيث أشارت عينة الدراسة إلى أن الفترة التالية لثورة 25 يناير قد شهدت تصاعداً فيما يتعلق بمحاولة كل فرد المشاركة بالنقاشات المثارة في مختلف ميادين الحياة سواء أكانت المشاركة عن وعي أم لا، ومن ثم أصبحت كل الأفكار المطروحة محل نقد ورأي من الآخر.

وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارة (8)، والتي تنص على «أنا أهم من الآخرين لأن آرائى أكثر صحة»، وذلك من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، بمتوسط حسابى قدره (1.41)، وهي نتيجة طبيعية ومنطقية حيث وضوح الأنا وعدم قدرة الطالبة/المعلمة في التعامل مع الآخر، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (النصر، 2008)، والتي أوضحت أن هناك غياباً لثقافة الاختلاف مع الآخر ووضوح الأنا لدى الشباب، وأنهم يفتقدون كثيراً من القيم التربوية المرتبطة بثقافة الحوار مع الآخر.

أما فيما يتعلق بترتيب عبارات محور الحقوق والواجبات من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة فيوضحها الجدول التالي:

جدول (4) ترتيب عبارات محور الحقوق والواجبات من وجهة نظر عينة الدراسة

م	عبارات المحور	المتوسط الحسابى	الترتيب
1	أؤمن بمقولة المساواة فى الظلم عدل	2.64	التاسع
2	أؤمن بأن كل الأفراد لهم نفس الحقوق	4.52	الرابع
3	أؤمن بأن جميع الأفراد سواسية أمام القانون	4.59	الثالث
4	اعتذر عن أخطائى فى حق الزملاء	4.16	الخامس
5	حرية الاختيار من وجهة نظري هي الاختيار دون قيود	3.58	الثامن
6	أؤمن بحق الآخر فى الاختلاف معي	4.08	السادس
7	أؤمن بأنه لا يوجد أحد فوق القانون	3.95	السابع
8	أرفض كل مظاهر التمييز داخل الجامعة وخارجها	4.78	الأول
9	أتنازل عن بعض حقوقى من أجل تعزيز صلتى بالآخرين	2.43	العاشر
10	يجب منح فرص متساوية لكل الأفراد فى المجتمع	4.60	الثاني

من الجدول السابق يتضح أن عبارات محور الحقوق والواجبات قد تحققت بدرجات متفاوتة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. فقد تحققت العبارة (9) بدرجة قليلة، والعبارة (1) بدرجة متوسطة، وتحققت العبارات (7، 6، 5، 4) بدرجة كبيرة، في حين تحققت العبارات (10، 8، 3، 2) بدرجة كبيرة جداً.

كما يتضح أن العبارة (8) والتي تنص على: «أرفض كل مظاهر التمييز داخل الجامعة وخارجها»، قد جاءت في المرتبة الأولى بالنسبة لترتيب عبارات محور الحقوق والواجبات، وذلك من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وبمتوسط حسابى قدره (4.78)، وهي نتيجة منطقية تعبر عن روح الثورة، والتي قامت من أجل مواجهة الفساد وتحقيق المساواة والعدالة بين جميع الفئات والقضاء على جميع أشكال التمييز في الحقوق والواجبات سواء أكان ذلك داخل حرم الجامعة أم خارجه.

وجاءت العبارة (10) والتي تنص على: «يجب منح فرص متساوية لكل الأفراد في المجتمع»، في المرتبة الثانية بالنسبة لترتيب عبارات محور الحقوق والواجبات، بمتوسط حسابى قدره (4.60)، وهي نتيجة تؤكد وتدعم سابقتها من حيث توافق أفراد عينة الدراسة حول رفضهم لكل أشكال التمييز داخل الجامعة وخارجها، مع منح الجميع فرصاً متساوية للانطلاق نحو مستقبل أرحب يعيش فيه الجميع بسعادة واطمئنان وأمان من خلال سيادة العدالة والمساواة.

وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارة (9) والتي تنص على: «أتنازل عن بعض حقوقى من أجل تعزيز صلتى بالآخرين»، وذلك من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، بمتوسط حسابى قدره (2.43)، وهي نتيجة طبيعية ومنطقية، حيث يندر أن يتنازل أي فرد عن حقوقه من أجل الحرص على استمرار علاقاته بالآخرين.

أما فيما يتعلق بترتيب عبارات محور التسامح من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة

فيوضحها الجدول الآتي:

جدول (5) ترتيب عبارات محور التسامح من وجهة نظر عينة الدراسة

م	عبارات المحور	المتوسط الحسابي	الترتيب
1	أعامل كل الأفراد في مجتمعي بنفس الطريقة	2.66	الرابع عشر
2	أبتعد عمن يختلف عني دينياً وفكرياً أثناء الدراسة بالكلية	1.75	السادس عشر
3	ألتزم الأعداء لتصرفات الزملاء التي تضايقني	3.25	الحادي عشر
4	أضع نفسي دائماً مكان الآخرين للحكم بموضوعية على الأمور	3.89	السابع
5	أقبل الخطأ بصدق رطب	1.78	الخامس عشر
6	أتجنب تصنيف الآخرين عند التعامل معهم	3.12	الثاني عشر
7	لا أميل إلى التمييز بين الأفراد على أساس الجنس	4.51	الأول
8	أعامل بهدوء مع من أساء إلي	3.30	العاشر
9	أوافق على أن رأي الأغلبية هو الأفضل مع مراعاة رأي الأقلية	3.73	التاسع
10	أسعى لإنهاء الخلافات بين زملائي	3.90	السادس
11	أسعى لمعرفة زملائي والتعامل معهم	4.39	الثالث
12	أهتم بتحقيق طموحاتي وأضع مصلحتي فوق أي اعتبار	2.73	الثالث عشر
13	أشعر بقوة عندما أعامل الآخرين بالمثل	3.86	الثامن
14	أتسم سلوكياتي بالمرونة تجاه الزملاء	4.13	الخامس
15	أقابل زملائي بابتسامة دائمة	4.21	الرابع
16	لا أتشدد في مواقف الصراع مع زملائي	4.44	الثاني

من الجدول السابق يتضح أن عبارات محور التسامح قد تحققت بدرجات متفاوتة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. فقد تحققت العبارات (5، 2) بدرجة قليلة، وتحققت العبارات (1، 3، 6، 8، 12) بدرجة متوسطة، في حين تحققت العبارات (4، 9، 10، 13، 14) بدرجة كبيرة، أما العبارات (7، 11، 15، 16) فقد تحققت بدرجة كبيرة جداً.

كما يتضح أن العبارة (7)، والتي تنص على: «لا أميل إلى التمييز بين الأفراد على أساس الجنس»، قد جاءت في المرتبة الأولى بالنسبة لترتيب عبارات محور التسامح، وذلك من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وبمتوسط حسابي قدره (4.51)، وهي نتيجة منطقية تسير النتائج السابقة وتتطابق معها، من حيث الوعي التام لدى الجميع بالتساوي الكامل بين الأفراد والطلبة ذكور وإناث، وإيمان الأنا بأن الآخر له نفس حقوقي التي أسعى للحصول عليها وهذا يتفق مع دراسة ستيفنز (Stephens, 2003)، والتي أكدت أن هناك علاقة بين التسامح مع الذات والتسامح مع الآخرين، وأن أفراد العينة تستبعد التمييز بين الأفراد على أساس الجنس أو المعتقد الفكري.

وجاءت العبارة (16)، والتي تنص على: «لا أتشدد في مواقف الصراع مع زملائي»، في المرتبة الثانية بالنسبة لترتيب عبارات محور التسامح، بمتوسط حسابي قدره (4.44)، وهي نتيجة تعبر عن القناعة التامة لدى أفراد العينة بقبول الآخر ومسامحته، ومن ثم القيام بسلوكيات وأفعال تعبر عن ثقافة قبول الآخر، مثل التعامل مع الآخر وقبوله والبشاشة في وجهه عند اللقاء وهذا يتفق مع دراسة تانجيني (Tangney, 2005)، والتي أكدت أن الأشخاص سريعي التسامح والغفران مع أنفسهم، وغير متشدد في صراحتهم مع الآخر بل هم متسامحون. وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارة (2)، والتي تنص على: «أبتعد عمن يختلف عني دينياً وفكرياً في أثناء الدراسة بالكلية»، وذلك من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، بمتوسط حسابي قدره (1.75)، وهي نتيجة تدعم التوجه العام لأفراد عينة الدراسة؛ حيث يندر أن يؤثر المعتقد الديني والفكري على تقويم أفراد عينة الدراسة للآخرين.

أما فيما يتعلق بترتيب عبارات محور العمل الجماعي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة

فيوضحها الجدول الآتي:

جدول (6) ترتيب عبارات محور العمل الجماعي من وجهة نظر عينة الدراسة

م	عبارات المحور	المتوسط الحسابي	الترتيب
1	يجب أن يوزع العمل على المتميزين فقط	1.56	التاسع
2	لا أميل للتركيز على الصفات السلبية في أصدقائي	4.21	الثاني
3	أبحث عن نقاط الاهتمام المشترك بيني وبين زملائي	4.02	الرابع
4	القيام بالأنشطة مع أفراد مختلفين عني مضيعة للوقت	1.85	الثامن
5	أعزف عن مشاركة الزملاء عند القيام بأي نشاط حتى لا أخسرهم	2.32	السابع
6	اتبادل وجهات النظر مع الآخرين عند مناقشة موضوع ما	4.31	الأول
7	أحتاج إلى زملائي/زميلاتي عند القيام بالأنشطة داخل الكلية	3.73	الخامس
8	أسعى لمساعدة الآخر مهما كانت ظروفه	4.07	الثالث
9	أحافظ على مساحة من الخصوصية عند التعامل مع الزملاء	3.64	السادس

من الجدول السابق يتضح أن عبارات محور العمل الجماعي قد تحققت بدرجات متفاوتة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. فقد تحققت العبارة (1) بدرجة قليلة جداً، وتحققت العبارتان (4)، (5) بدرجة قليلة، في حين تحققت العبارات (7)، (3)، (8)، (9) بدرجة كبيرة، أما العبارتان (2)، (6) فقد تحققنا بدرجة كبيرة جداً.

كما يتضح أن العبارة (6)، والتي تنص على: «أبادل وجهات النظر مع الآخرين عند مناقشة موضوع ما»، قد جاءت في المرتبة الأولى بالنسبة لترتيب عبارات محور العمل الجماعي، وذلك من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وبمتوسط حسابي قدره (4.31)، وهي نتيجة تعد منطقية حيث تتيح طبيعة الدراسة بالجامعة الفرصة أمام الطلبة للمشاركة في أعمال جماعية من فرق عمل ومجموعات مختلفة، يتم خلالها إتاحة الفرصة للمشاركة وإبداء الرأي والتعبير عن وجهات النظر المختلفة.

وجاءت العبارة (2)، والتي تنص على: «لا أميل للتركيز على الصفات السلبية في أصدقائي»، في المرتبة الثانية بالنسبة لترتيب عبارات محور العمل الجماعي، بمتوسط حسابي قدره (4.21)، وهي نتيجة تدعم سابقتها، حيث تتطلب المشاركة في فرق العمل ومشروعات التخرج العمل الجماعي ومشاركة كل فرد في المشروع، وهو ما يعني تركيز الجميع على أداء المهمة، وغض الطرف عن الصفات السلبية الموجودة في شخصية الأفراد المشاركين.

وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارة (1)، والتي تنص على: «يجب أن يوزع العمل على المتميزين فقط»، وذلك من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، بمتوسط حسابي قدره (1.56)، حيث توزع التكليفات والأعمال على جميع الطلبة دون أن يكون لعامل التفوق والتميز أي دخل في ذلك.

أما فيما يتعلق بترتيب عبارات محور تحمل المسؤولية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة فيوضحها الجدول الآتي:

جدول (7) ترتيب عبارات محور تحمل المسؤولية من وجهة نظر عينة الدراسة

م	عبارات المحور	المتوسط الحسابي	الترتيب
1	أسأل عن الزملاء عند تغيبهم	4.06	الثالث
2	أبادر بالحديث مع الآخرين	4.28	الثاني
3	أحكم مسبقاً على الأفراد ، قبل التعامل معهم	1.78	الثامن
4	أشارك زملائي وأصدقائي همومهم ومشكلاتهم	3.80	الخامس
5	أسعى لمعرفة الآخرين المختلفين عني	4.31	الأول

6	أحترم زملائي سواء اتفقت معهم أم اختلفت	3.95	الرابع
7	أسيطر على مشاعري السلبية عند الاختلاف مع الزملاء	3.68	السابع
8	أصرف بمسؤولية تجاه زملائي	3.78	السادس

من الجدول السابق يتضح أن عبارات محور تحمل المسؤولية قد تحققت بدرجات متفاوتة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. فقد تحققت العبارة (3) بدرجة قليلة جداً، وتحققت العبارات (1، 4، 6، 7، 8) بدرجة كبيرة، أما العبارتان (5، 2) فقد تحققتا بدرجة كبيرة جداً.

كما يتضح أن العبارة (5)، والتي تنص على: «أسعى لمعرفة الآخرين المختلفين عني»، قد جاءت في المرتبة الأولى بالنسبة لترتيب عبارات محور تحمل المسؤولية، وذلك من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وبمتوسط حسابي قدره (4.31)، وهي نتيجة تعد منطقية حيث إن مجتمع الجامعة يعد من المجتمعات المفتوحة القائم على تعدد العلاقات بين أفراد، فنجد الطلبة الجدد يسعون لتكوين علاقات جديدة مع القدامى بما يسمح لهم بالاندماج في نسيج واحد داخل الجامعة.

وجاءت العبارة (2)، والتي تنص على: «أبادر بالحديث مع الآخرين»، في المرتبة الثانية بالنسبة لترتيب عبارات محور تحمل المسؤولية، بمتوسط حسابي قدره (4.28)، وهي نتيجة تدعم سابقتها، حيث يتسم المجتمع الجامعي بميل أفرادها لتكوين مجموعات من الشلل أو الأصدقاء تجتمع وتلتقي فيما بينها، ومن ثم فهم يتبادلون السؤال فيما بينهم في حالة تغيب أحدهم.

وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارة (3)، والتي تنص على: «أحكم مسبقاً على الأفراد، قبل التعامل معهم»، وذلك من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، بمتوسط حسابي قدره (1.78)، حيث إن شبكة العلاقات داخل مجتمع الجامعة قائمة على التجديد الدائم لذا فمن المستبعد أن يحكم أحد أفرادها على الآخر قبل التعامل والاحتكاك به.

أما عن أثر متغيرات الدراسة على استجابة أفراد العينة فالجداول الآتية توضح ذلك:

الإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لاستجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الأنشطة الجامعية؟

جدول (8) أثر متغير المشاركة في الأنشطة الجامعية على إجمالي استجابات أفراد الدراسة بالنسبة لمحاوَر الدراسة

المحور	المشاركة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	د.ح	المعنوية
الحوار وحرية التعبير	أشارك	38.89	5.72	.752	146	.753
	لا أشارك	38.19	5.42			
الحقوق والواجبات	أشارك	39.94	4.33	1.854	146	.052
	لا أشارك	38.61	4.24			
التسامح	أشارك	55.66	5.79	-.137	146	4.01
	لا أشارك	55.80	6.92			
العمل الجماعي	أشارك	30.01	4.31	.710	144	.012
	لا أشارك	29.50	4.24			
تحمل المسؤولية	أشارك	29.89	3.65	.880	146	.387
	لا أشارك	29.35	3.73			
الإجمالي	أشارك	194.40	18.62	1.013	144	.007
	لا أشارك	191.20	19.11			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير المشاركة في الأنشطة الجامعية (أشارك/ لا أشارك)، وذلك فيما يتعلق باستجابات أفراد عينة الدراسة، وهو ما يمكن تفسيره من خلال طبيعة الموضوع والقضية التي يتصدى

لها البحث الراهن ألا وهي قضية التسامح وقبول الآخر، وهي قضية ذات دلالات اجتماعية أصيلة داخل المجتمع المصري، ومن ثم فإن الطالبات يأتين للكلية وهن حاملات لبذور تلك القيم الإيجابية الطيبة، وهو الأمر الذي قد يكون قلل من تأثير المشاركة في الأنشطة الجامعية على استجابات عينة أفراد الدراسة.

أثر متغير الفرقة الدراسية على إجمالي استجابات أفراد الدراسة بالنسبة لمحاور الدراسة فيوضحه الجدول الآتي:

الإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لاستجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الفرقة الدراسية؟

جدول (9) تحليل التباين الأحادي لبيان أثر الفرقة الدراسية على استجابات أفراد العينة

المحور	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف	المعنوية
الحوار وحرية التعبير	بين المجموعات	3	10.922	.345	.793
	داخل المجموعات	144	31.699		
	الإجمالي	147			
الحقوق والواجبات	بين المجموعات	3	5.488	.288	.834
	داخل المجموعات	144	19.087		
	الإجمالي	147			
التسامح	بين المجموعات	3	104.118	2.743	.045
	داخل المجموعات	144	37.953		
	الإجمالي	147			
العمل الجماعي	بين المجموعات	3	51.030	2.901	.037
	داخل المجموعات	142	17.970		
	الإجمالي	145			
تحمل المسؤولية	بين المجموعات	3	43.028	3.318	.022
	داخل المجموعات	144	12.970		
	الإجمالي	147			
الإجمالي	بين المجموعات	3	543.348	1.550	.204
	داخل المجموعات	142	350.477		
	الإجمالي	145			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الفرقة الدراسية (الأولي/ الثانية/ الثالثة/ الرابعة)، وذلك فيما يتعلق باستجابات أفراد عينة الدراسة في محوري الحوار وحرية التعبير والحقوق والواجبات وبالنسبة للإجمالي. في حين وجدت فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الفرقة الدراسية (الأولي/ الثانية/ الثالثة/ الرابعة) لصالح الفرقة الثالثة في محوري التسامح وتحمل المسؤولية. ولصالح الفرقة الأولى في محور العمل الجماعي، وهو ما يمكن تفسيره من خلال ظهور روح المسؤولية لدى طالبات كلية رياض الأطفال في الفرق الأخيرة حيث مشروع التخرج والعمل من أجل الظهور والتميز وهو ما يدعوهم بطبيعة الحال للتسامح مع بعضهم البعض، أما ظهور العمل الجماعي وتمييزه في الفرقة الأولى حيث إن طالبات كلية رياض الأطفال ونظراً لطبيعة الدراسة بالكلية تدعوهم للعمل الجماعي هو ما يبدأ تنفيذه من بداية الدراسة لدى طالبات الفرقة الأولى، وعليهن أن ينجحن في تكوين مجموعات عمل والعمل الجماعي أو يفشلن في ذلك.

التصور المقترح لاستدماج ثقافة قبول الآخر في برامج إعداد الطالبة/المعلمة بكلية رياض الأطفال- بجامعة القاهرة:

في ضوء الإطار النظري الذي تم عرضه، وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، وخاصة استجابات أفراد العينة في الجزء الميداني والمتعلق بواقع ثقافة قبول الآخر بمؤسسات إعداد الطالبة/المعلمة بكلية رياض الأطفال بجامعة القاهرة، وما تضمنته نتائج الدراسات السابقة يتم عرض التصور المقترح الآتي لاستدماج ثقافة قبول الآخر في برامج إعداد الطالبة/المعلمة بكلية رياض الأطفال جامعة القاهرة، وذلك من خلال بيان الظهير الفلسفي لهذا التصور، وأهم الأهداف التي يسعى لتحقيقها، ومنطلقاته، والمتطلبات الواجب توافرها حتى يمكن تحقيقه:

فلسفة التصور المقترح:

ينطلق التصور المقترح لاستدماج ثقافة قبول الآخر في برامج إعداد الطالبة/المعلمة بكلية رياض الأطفال جامعة القاهرة من ركيزة أساسية، تستند إلى أن تهيئة عناصر المنظومة التعليمية التعليمية بجامعة القاهرة لتكون بيئة خصبة صالحة لاستدماج ثقافة قبول الآخر بمؤسسات إعداد الطالبة/المعلمة يتطلب إحداث تغييرات جذرية في مختلف العناصر الفاعلة في تلك المنظومة، من خلال تبني الرؤى الفلسفية التالية:

- تبني الفكرة الأساسية لمفهوم ثقافة قبول الآخر وتنميتها.
- نشر ثقافة قبول الآخر وضمانها في كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة.
- إعداد دليل إرشادي بمعايير ومؤشرات قبول الآخر في كلية رياض الأطفال بجامعة القاهرة.
- بناء علاقات إنسانية طيبة تقوم على التسامح والتعايش السلمي داخل كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة.
- النظر إلى الجامعة كبناء اجتماعي يجب أن تظهر فيه ديناميات الجماعة المتحابة المسالمة الناجحة.
- ضرورة الأخذ بعين الاعتبار الخلفية السابقة للمجتمع المصري، القائمة على الوحدة والتآلف والتآزر، والتي تنعكس على جميع عناصر المنظومة التعليمية التعليمية.

منطلقات التصور المقترح:

يرتكز التصور المقترح على جملة من المنطلقات المحلية والعالمية يمكن إبرازها في:

- تزايد الاهتمام من قبل القيادة العليا بجامعة القاهرة بتبني مداخل وآليات الحوار والتفاعل والعمل المشترك، وتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات والعاملين والطلاب بصورة تمكن الجميع من إدارة التغيير والتوجه نحو المستقبل المشترك للجميع.
- تنامي دور جامعة القاهرة في إحداث التنمية المستدامة في ظل رياح التغيير العاصفة التي يشهدها المجتمع المصري عقب ثورة 25 يناير.
- ضرورة مشاركة أعضاء هيئة التدريس والطلاب وأصحاب المصالح داخل وخارج الجامعة في صياغة أهداف المقررات الجامعية الداعمة لقبول الآخر والتعايش السلمي المشترك.
- التحول من التعليم التقليدي إلى التعلم الإبداعي، والتأكيد على الإبداع كقيمة مضافة.

أهداف التصور المقترح:

يسعى التصور المقترح إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- توفير بيئة داعمة لتبني واحتضان ثقافة قبول الآخر داخل كلية رياض الأطفال جامعة

القاهرة.

- نيل رضا المستفيدين من الطالبات والمجتمع المحيط وأولياء الأمور من العملية التعليمية داخل كلية رياض الأطفال بمختلف متطلباتهم.
- توفير الإمكانيات البشرية والمادية الكافية لتحقيق ثقافة قبول الآخر بكلية رياض الأطفال بجامعة القاهرة.
- التوظيف الجيد والفعال للتكنولوجيا ومستحدثاتها في النواحي التعليمية التعليمية بكلية رياض الأطفال بجامعة القاهرة.
- إيجاد مناخ داعم للمشاركة المجتمعية داخل كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة.
- سيادة روح الحب والطمأنينة والإخاء داخل رحاب كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة.

عناصر التصور المقترح:

فيما يلي أهم العوامل المساعدة على تحقيق التصور المقترح، وذلك من خلال بيان الدور الذي يلعبه كل عنصر من عناصر المنظومة التعليمية بالجامعة، وهي:

• دور الإدارة الجامعية في تنمية ثقافة قبول الآخر:

تلعب الإدارة الجامعية في الجامعات دور الوسيط المنظم الذي يساعد على تنمية شخصية الفرد، من جميع جوانبها الشخصية والعقلية والانفعالية والروحية بشكل متكامل ومتوازن، وتعمل على إكسابه القيم والاتجاهات وأنماط السلوك التي تجعل منه فرداً سوياً في المجتمع، بالإضافة إلى حمايته من الانحراف والفساد والخلل القيمي الذي تسببه عوامل الهدم في المجتمع.

ولكي تتمكن كلية رياض الأطفال بجامعة القاهرة من تعميق قيم التسامح وقبول الآخر لدى طالباتها، بما يؤهلن للتعامل الراشد مع الآخرين في الحياة الاجتماعية والسياسية للمجتمع، وإتقان لغة الحوار، واحترام عقائد الآخرين وأفكارهم، بهدف تحقيق حالة من التكافل والتماسك الاجتماعي، فإنه يتعين على الكلية إحداث تغييرات وتعديلات جوهرية في المناخ العلمي والفكري والإداري والاجتماعي، والوظيفي لها؛ حيث إن النمط الإداري هو المسؤول عن توفير المناخ الإنساني والاجتماعي الذي يعلى من قدر الطالبة/المعلمة، ويشيع القيم الإنسانية والأخلاقية وقيم الترابط الاجتماعي، والتواصل الثقافي، وهو المسؤول أيضاً عن نشر ثقافة تقبل النقد وقبول الآخر، واحترام الفكر المخالف.

• دور الأنشطة الطلابية في تنمية ثقافة قبول الآخر:

لا يقتصر دور التربية الحديثة على ما يقدم داخل قاعة المحاضرات، بهدف تنمية الطلاب عقلياً وقيماً وسلوكياً واجتماعياً، فهناك الكثير من الأهداف يتم تحقيقها من خلال الأنشطة الطلابية التي يمارسها الطلاب داخل الجامعة، ولهذه الأنشطة مكانة كبيرة في تنمية بعض الجوانب التي لا يتسع وقت التعليم في القاعات لإنجازها، خاصة تلك الجوانب المتعلقة بتنمية قيم الحرية والتعاون والعمل الجماعي، وإقامة العلاقات الفعالة بين الطلاب وبينهم وبين أساتذتهم، وحيث يقوم النشاط غالباً على حرية اختيار الطلاب ويتوافق مع رغباتهم واهتماماتهم.

وتعتبر الأنشطة الطلابية مجالاً أساسياً لإثراء معلومات الطالب وخبراته العلمية والحياتية، وتشكيل اتجاهاته الإيجابية، وإكسابه المهارات والخبرات العلمية، وتحقيق التواصل بينه وبين زملائه وأساتذته، وتوفير حيز من الأمان الاجتماعي، كما أنها تعمل على تقوية روح المشاركة الجادة والعمل بروح الفريق بما يحقق تعميق قيم التسامح وقبول الآخر لدى الطلاب.

وتعتبر اتحادات الطلاب من أهم أشكال التنظيمات الطلابية التي تستهدف تنشئة الطلاب

على مفاهيم السياسة وقيم المواطنة، وذلك من خلال التزام قواعد ممارسات الحكم الذاتي ومبادئ المشاركة في إدارة حياتهم الدراسية في الجامعة، هذا إلى جانب تأثير التنظيمات الطلابية في الجامعات على قيم واتجاهات الطلاب السياسية، وخاصة للطلاب المشاركين في نشاطاتها. تلك النشاطات التي من خلالها تتاح أمام الطلاب فرص التلاقي والتحاور والتعارف.

ومما سبق نجد أن النشاط الطلابي يهدف إلى توفير النمو المتكامل لشخصية الطالبة، وتكوين الاتجاهات المرغوبة، ودعم العلاقات الإنسانية السوية بين الطالبات، مما يؤدي إلى غرس وتنمية قيم: التعاون، تحمل المسؤولية، الصدق، الأمانة، حرية التعبير عن الرأي، تنمية القدرة على النقد البناء، وإعداد الطالبة المعلمة للمواطنة السليمة بتعريفهم واجباتهم ومسؤولياتهم.

• دور المناهج الجامعية في تنمية ثقافة قبول الآخر:

يمثل محتوى المناهج والمواد الدراسية البنية المعرفية الأساسية لتعليم الطالبة المعلمة، حيث تقوم على أساسها معظم فعاليات التعليم والتعلم والأنشطة التعليمية، من تفاعلات ونقاشات وقياس وتقويم لتحصيل الطالبات، ومن ثم يمكن لهذا المحتوى وفي جميع المقررات الدراسية أن يساهم في تنمية قيم التسامح وقبول الآخر لدى الطالبات. ومن الضروري تضمين القيم الاجتماعية المرغوبة من تسامح وقبول للآخر في المناهج والمقررات الدراسية في مختلف المراحل التعليمية، وفي المرحلة الجامعية تحديداً لما تشهده الساحة الجامعية الآن من قلاقل واضطرابات متعلقة بالآخر وقبوله.

إن النظرة الفاحصة لواقع المناهج الدراسية في كلية رياض الأطفال - جامعة القاهرة تبين أنها لا تلتقي مع اهتمامات الطالبة/المعلمة بالكلية، ولا تقوم بالرد على استفساراتهن وتساؤلاتهن وتفسير الظواهر التي تحيط بمجتمعهن، ومن ثم فهي لا تساعدن على فهم واقعهن فهما موضوعياً، مما يؤدي إلى كبت قدراتهن الإبداعية، وحجب ملكاتهن العقلية عن الإسهام في تطوير العمليات البنائية في المجتمع.

ولكي تساهم المناهج والمقررات الدراسية في إكساب قيم التسامح وقبول الآخر لدى الطالبات لابد من مراعاة ما يلي:

- اعتماد التعلم التعاوني لما يوفره من تفاعل اجتماعي يؤدي إلى اكتساب القيم المرغوبة اجتماعياً.
- الموازنة بين الخبرات العلمية ومرحلة النمو الأخلاقي للطالبات.
- أن ترتبط حياة الطالبات ومشكلات المجتمع والبيئة.
- أن تنمي الأحكام القيمية الإنسانية لدى الطالبات.
- أن تركز على روح المواطنة والانتماء وحرية التفكير والإبداع.
- أن تستهدف إعداد الطالبة للمستقبل أكاديمياً ومهنياً وثقافياً وقيماً.

• دور الأستاذ الجامعي في تنمية ثقافة قبول الآخر:

يعد الأستاذ الجامعي العنصر الأساسي والجوهري في العملية التعليمية، حيث يقود العمل التربوي والتعليمي، ويتعامل مع الطالبات مباشرة، مما يكون له أكبر الأثر في تكوينهم العلمي والاجتماعي والقيمي، كما يحمل الأستاذ الجامعي رسالة الجامعة العلمية والعملية في خدمة المجتمع وتحقيق أهدافه.

ويعتبر الأستاذ الجامعي حلقة الوصل بين المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم في مجاله التخصصي، فهو الذي يقوم بعملية التفسير وتوضيح وشرح النظريات بأساليبه المتعددة والمتنوعة؛ حتى يتمكن المتعلم من الإدراك والفهم، ومن ثم تطبيق ما تعلمه في مواقف

متعددة.

ويشير الواقع الراهن إلى أن الجامعات تتبنى نظاماً تعليمياً يرسخ لدى الطالب حفظ المادة العلمية دون تمكينه من الإبداع، ودون المزاوجة بين المعرفة التعليمية والتطبيق العملي، وكذلك لا توجد الحرية الكافية التي تشجع الطالب على التحليل والنقد والإبداع تجاه قضايا المجتمع، مما يخلق لديه روح التعصب.

ويمكن للأستاذ الجامعي الإسهام في تنمية قيم التسامح وقبول الآخر من خلال:

- المشاركة في التخطيط لبرامج التوجيه الديني والقيمي والخلقي في الجامعة.
- الإسهام في توفير المناخ التربوي والتعليمي الملائم لتربية الحرية العقلية.
- توظيف النشاط غير الصفّي، خارج قاعات الدراسة في تنمية قيم الحرية والتعاون والعمل الجماعي.

ومن هنا كان لدور الأستاذ الجامعي أهمية في تأكيد التسامح مفهوماً وقيماً في وجدان الطالبات وكذلك بلورته سلوكاً وممارسات من خلال المواقف التعليمية، ومن هنا لابد أن يقوم الأستاذ الجامعي بحث الطالبات على قبول الآخر من طريقة تدريسه وبلورته للأفكار التي يتضمنها محتوى الدرس لبناء الطالبة اليقظ الحر، الذي تعي حقوقها وواجباتها ومسؤولياتها نحو ذاتها ووطنها.

توصيات الدراسة:

- بعد عرض نتائج الدراسة وتصورها المقترح توصي الباحثة بما يلي:
- تضمين المقررات الدراسية المقدمة لطالبات كلية رياض الأطفال ما يتعلق بتنمية ثقافة قبول الآخر لديهن على المستوى النظري والتطبيقي.
 - عقد ندوات ولقاءات تعريفية بقضية قبول الآخر وأبعادها المتشعبة حتى تتمكن الطالبات من طرح ما يجول في ذهنهن حول ثقافة قبول الآخر.
 - قيام وسائل الإعلام المختلفة بالترويج الجيد لثقافة قبول الآخر وقيمتها المتعددة.
 - الاهتمام بتفعيل الأنشطة الطلابية حتى تتمكن الطالبات من التعبير عن آرائهن دون خوف أو تردد.
 - القيام بإجراء الأبحاث العلمية التربوية المرتبطة بقضية قبول الآخر.

المراجع

المراجع العربية:

- ابن كثير، إسماعيل أبو الفداء (2000). *تفسير القرآن الكريم* (ج 2). بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ابن منظور، جمال الدين محمد (1900). *لسان العرب، باب اللام فصل القاف*. بيروت: دار صادر.
- جihad، زين الدين محمد (2012). برنامج علاقات عامة لتنمية قيم التسامح وثقافة الحوار مع الآخر. جامعة تكريت، كلية الاداب، *مجلة آداب الفراهيدي*، (II)، 520 – 553.
- حجاب، محمد (1987). الفكر التربوي في الإسلام بين الوحدة والتنوع. القاهرة، *المؤتمر العالمي الخاص للتربية الإسلامية، المركز العام لجمعيات الشباب المسلمين العالمية*، ج(2)، 629-650.
- حسن، عبد الحميد ميرفت (2004). *تقبل الآخرين في التربية الإسلامية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: جامعة اليرموك، كلية الشريعة.
- حسن، محمد المزين (2009). *دور الجامعات الفلسطينية في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية.
- الخطيب، إبراهيم، والزيادي، أحمد (2001). *مفاهيم أساسية في التربية الإسلامية والاجتماعية*. عمان: الدار العلمية ودار الثقافة.
- دي فازيو، تيريزا (2010). *احترام الذات ومعرفة الآخر دليل المعلم*. سيدني: أستراليا، المفوضية الأسترالية لحقوق الإنسان والجمعية الأسترالية للغات الجاليات العرقية.
- صالح، السيفلي محمد (2012). *مدى تضمن محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لقيمة التسامح وتصور مقترح لإثرائها*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية.
- صحيح مسلم. *كتاب البر والصلة والأدب*. باب الأرواح جنود مجنزة، رقم 6708.
- عبد الفتاح، إسماعيل (2001). *القيم السياسية في الإسلام*. القاهرة: الدار الثقافية للنشر.
- علي، سعيد (2000). *القرآن الكريم (رؤية تربوية)*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- كلية رياض الأطفال (2015). *لائحة الطالبة/المعلمة*. جامعة القاهرة، كلية رياض الأطفال.
- شمس الدين، الكيلاني (2010). *الحوار ثقافة التسامح*. بغداد: بيت الحكمة للنشر.
- محمد، أحمد إسماعيل (2010). *توجهات الفلسفة التربوية لمجتمع المعرفة ومعوقات تحقيقها بالمؤسسات التعليمية من وجهة نظر الطلاب المعلمين*. المؤتمر الدولي الخامس للمركز العربي للتعليم والتنمية «مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة»، المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة، 13-15 يوليو 2010.
- محمد، أحمد زيان شحاتة (2005). *التسامح وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى عينة من طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.
- محمد، عامر صدقي (2012). *التسامح والإخاء الإنساني في الإسلام*. سلسلة قضايا إسلامية، ع 203، القاهرة: المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، وزارة الأوقاف.
- مركز المعلومات والإحصاء (2014). *بيان إحصائي بعدد الطلاب المقيدين بكلية الجامعة ومعاهدها خلال العام الجامعي 2013/2012*. جامعة القاهرة، إدارة الإحصاء، مركز المعلومات والإحصاء.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2006). *الحوار مع الآخر*. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- المواجدة، بكر (2010). دور كتب الثقافة الإسلامية المدرسية في حوار الحضارات من خلال نشر ثقافة الحوار والتسامح مع الآخر. الأردن، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 24، (8)، 2271-2288.
- موسى، دياب (2011). *قيم التسامح في مناهج التعليم الجامعي*. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، *المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب*، 27، (53)، 186-200.
- موسى، رشاد (2001). *أساسيات الصحة النفسية والعلاج النفسي*. القاهرة: مؤسسة المختار.
- موكيوس، أناناس (2002). *التعايش كتوافق بين القانون والأخلاق والثقافة في «التعليم من أجل العيش معاً»*. القاهرة: *مجلة مستقبلات*، 32، (121)، 30-54.
- النصر، حسن محمد (2008). دور التربية في تدعيم ثقافة الحوار مع الآخر. جامعة سوهاج *المؤتمر العلمي*

العربي الثالث «التعليم وقضايا المجتمع المعاصر»، المجلد الثاني، جمعية الثقافة من أجل التنمية، (2) 501-520.
 نواف، عبد الله فيصل (2011). التسامح الاجتماعي وعلاقته بالخصص والجنس وأساليب المعاملة الوالدية
 لدى طلبة جامعة بغداد. جامعة بغداد، مجلة البحوث التربوية والنفسية، (28)، 275-256.
 الكاندهلوي، يوسف، محمد (1999). حياة الصحابة. القاهرة: المكتب الثقافي، ج1.

المراجع الأجنبية:

- Makari, P. (2003).** *Conflict and cooperation among Christians and Muslims in Egypt; communal relations toleration and civil society.* Un Published Dissertation. New York University.
- Rodden, J. (2001).** *Education for tolerance, education for national identity. The unusable German past. Review of Contemporary German affairs.* 9, (1), 56-78.
- Saad El-Dine, M. (2004).** *The role of universities in fostering the Islamic – Christian mutual living and Dialogue.* Central European University, Budapest, Hungary, 12-13 Nov.
- Stephens, E. (2003).** *An examination of the effectiveness of a program on cultural tolerance and diversity for teacher education candidates.* DAI-A 63/10. App. 3495.
- Tangney, J. (2005).** *Forgiving the self; conceptual issues and empirical findings.* Ed. Handbook of forgiveness, George Mason University.
- Mockus, A. (2002).** *Co-existence as Harmonization of Law, Morality, Culture, Prospects,* UNESCO, Vol. 32, 19-37.

مجلة العلوم الاجتماعية

فصلية - أكاديمية - محكمة

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

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

تفتح أبوابها أمام

أوسع مشاركة للباحثين العرب في مجال العلوم الاجتماعية لنشر البحوث الأصلية 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 ومشتريها.

الاشتراكات

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

تدفع اشتراكات الأفراد مقدماً نقداً 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 العدلية).

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

تقارير

تقرير حول المؤتمر الدولي الثاني الخاص بتجربة ريجيو إيميليا التربوية
« منهج ريجيو إيميليا في التعليم: »
« المدرسة باعتبارها مكاناً للإلهام والابتكار والتعاون »

7 - 9 مارس 2017، فندق المارينا، دولة الكويت

إعداد:

د. سعيد إسماعيل عمر

باحث تربوي بالمركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج

دولة الكويت

تعريف بالمؤتمر:

تحت رعاية الدكتور بدر حمد العيسى وزير التربية ووزير التعليم العالي، وبدعم سخي من مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، وبالتعاون مع مؤسسة أطفال ريجيو إيميليا في إيطاليا، عقدت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية مؤتمرها الثاني الخاص بتجربة ريجيو إيميليا التربوية تحت عنوان: « منهج ريجيو إيميليا في التعليم: المدرسة باعتبارها مكاناً للإلهام والابتكار والتعاون »، خلال الفترة من 7-9 مارس 2016، بدولة الكويت.

وقد جاء هذا المؤتمر استكمالاً لجهود الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في توثيق أواصر التعاون مع المؤسسات الدولية المعنية بالطفولة، وتهيئة الفرص التي تسمح بتبادل الخبرات بين العاملين في هذا المجال، وفتح نافذة للتعرف على التجارب العالمية المتميزة في مجال التربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة، وبخاصة تجربة «ريجيو إيميليا» الإيطالية التي تمثل نهجاً فريداً وإبداعياً في التعليم، تطور على مدار أكثر من خمسين عاماً، ولا يزال يمثل مصدر إلهام لكثير من التربويين على مستوى العالم.

المشاركون في المؤتمر:

شارك في المؤتمر أربعة خبراء من مؤسسة أطفال ريجيو، عرضوا - على مدار ثلاثة أيام - الجوانب المختلفة لمنهج ريجيو إيميليا في التعليم، وهن:

- لوريتا بيرتاني: معلمة موثقة للأنشطة الفنية المصورة في روضة روبنسون كروزو، ودور الحضانة، ومراكز الأطفال الرضع، ومعهد بلدية ريجيو إيميليا.
- مادالينا تيديشي: منسقة تربوية ضمن فريق تنسيق الخدمات في مرحلة الطفولة المبكرة في مقاطعة ريجيو إيميليا، وعضو في اللجنة الفنية الإقليمية لاعتماد خدمات الطفولة المبكرة.
- إيمانويلا فركالي: مسؤولة العلاقات الدولية في مؤسسة أطفال ريجيو إيميليا، وعضو اللجنة الإدارية لمركز لوريس مالاغوزي الدولي.
- أليشا سيانتي: معلمة في روضة بولدوشي، وهي جزء من مراكز رياض الأطفال التابعة لبلدية ريجيو إيميليا.

بالإضافة إلى جين مكول التي قامت بالترجمة عن الإيطالية خلال جلسات المؤتمر.

وشارك في المؤتمر من جانب وزارة التربية بدولة الكويت أكثر من 200 معلمة ومشرفة

تربوية بمرحلة رياض الأطفال، إلى جانب عدد من الاختصاصيين التربويين بالتعليم الخاص، وبعض أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت، والهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، والمركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، إضافة إلى اختصاصيين تربويين من كل من المملكة العربية السعودية ودولة الإمارات العربية المتحدة.

جلسات المؤتمر

اليوم الأول (7 مارس 2016):

الجلسة الافتتاحية:



افتتح المؤتمر في التاسعة من صباح يوم الاثنين الموافق 7 مارس 2016 بكلمة للدكتور علي عاشور الجعفر، رئيس اللجنة المنظمة للمؤتمر، رحب فيها بالحضور، وعلى رأسهم الدكتور عدنان شهاب الدين المدير العام لمؤسسة الكويت للتقدم العلمي، والدكتور حسن الإبراهيم رئيس الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، وسفير إيطاليا بدولة الكويت، والدكتور سعود الحربي الوكيل المساعد للبحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية،

وضيوف دولة الكويت من ريجيو إيميليا، والمملكة العربية السعودية، ودولة الإمارات العربية المتحدة. واستهل الدكتور علي الجعفر كلمته بتقديم التهاني لدولة الكويت أميراً وحكومة وشعباً بمناسبة الأعياد الوطنية، متمنياً لدولة الكويت الرخاء والسلام والمحبة والأمان. وأعرب عن شكره الجزيل لمؤسسة الكويت للتقدم العلمي، ممثلة في مديرها العام، على دعم المؤسسة لهذا المؤتمر، ولأنشطة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ومشاريعها العلمية.



ثم وجه الدكتور علي الجعفر الدعوة للدكتور عدنان شهاب الدين لإلقاء كلمة الافتتاح، والذي أكد من جانبه على أن دولة الكويت كانت سباقة على الدوام في دعم العلم، وتحفيز البحث العلمي، وكانت رائدة في ميدان التعليم، وبخاصة في مرحلة الطفولة، وتهيئة البيئة المناسبة لتنمية قدرات الأطفال وإطلاق طاقاتهم، انطلاقاً من حرص الكويت على تنشئة أبنائها التنشئة العلمية السليمة المبنية على التسامح والعطاء والانفتاح على

الجميع. وأشار إلى أن هذا النهج الذي اتبعته الكويت، بتوجيه من قيادتها الحكيمة وحكوماتها الرشيدة، قد ظهرت ثماره من خلال إنشاء عديد من المؤسسات التربوية والبحثية والعلمية، منها جامعة الكويت ومعهد الكويت للأبحاث العلمية ومؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

وقدم الدكتور شهاب الدين لمحة عن نشأة مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، وتاريخها وأهدافها، وأنشطتها، وإسهاماتها العلمية، بوصفها إحدى منارات العطاء العلمي والتنمية المعرفية بدولة الكويت ومنطقة الخليج. وأكد أن المؤسسة لا تزال تستلهم من توجيهات سمو



أمير البلاد كل ما يسهم في تعزيز دورها وتحقيق أهدافها، انطلاقاً من رسالتها في تنمية القدرات البشرية والاستثمار فيها، والإسهام في بناء قاعدة صلبة للعلم والتكنولوجيا والإبداع، وتعزيز البيئة الثقافية الممكنة لذلك. وفي ختام كلمته، أعرب الدكتور شهاب الدين عن تمنياته بأن يحقق المؤتمر الأهداف المرجوة منه، وأن يخرج بتوصيات تصب في خدمة قضايا التعليم والطفولة في دولة الكويت، وقدم

الشكر للقائمين على تنظيم المؤتمر ولجميع المشاركين فيه، متمنياً استمرار التعاون بين مؤسسة الكويت للتقدم العلمي والجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

بعدها ألقى السيدة إيمانويلا فركالي، مسؤولة العلاقات الدولية في مؤسسة أطفال ريجيو إيميليا، كلمة عبرت فيها عن سعادتها بوجودها في الكويت بين هذه النخبة المميزة من العاملين في مجال الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. وقدمت لمحة عن مدينة ريجيو إيميليا التي تقع في شمال إيطاليا، ويبلغ عدد سكانها 171 ألف نسمة، وأشارت إلى الاهتمام الكبير الذي توليه هذه المدينة للاستثمار في التعليم في مرحلة رياض الأطفال. وذكرت أن تجربة ريجيو إيميليا في التعليم تمتد لحوالي 52 عاماً، وأن النهج التعليمي الذي اتبعته المدينة يستهدف تحقيق السعادة لكل سكان ريجيو إيميليا، ويُعد مورداً ثقافياً عاماً لكل أفراد المجتمع.



وأشارت إيمانويلا إلى أنهم لم يأتوا للتحدث فقط عن التعليم في مرحلة رياض الأطفال، بل للتحدث أيضاً عن القيم الإنسانية العامة التي تجمع بين كل الثقافات على اختلافها، ومن بين تلك القيم حق الأطفال في الحصول على تعليم جيد. واقتبست فقرة من كتيب تم نشره حول تجربة ريجيو إيميليا بعنوان «مؤشرات» Indications، والتي تنص على أن «التعليم حق مكفول لجميع الأطفال، وتقع مسؤوليته على المجتمع ككل. ويمثل التعليم فرصة

لممارسة الحرية والديمقراطية وتحقيق الوحدة، وتنمية قيم المحبة والسلام». ثم كررت شكرها للحضور، وتقدمت بشكر خاص للمسؤولين عن تنظيم المؤتمر في الكويت على إتاحتهم هذه الفرصة للتحدث عن نهج ريجيو إيميليا في التعليم. وفي ختام كلمتها، نقلت للحضور تحيات عمدة مدينة ريجيو إيميليا «لوكا فيكي»، ورئيسة مؤسسة أطفال ريجيو «كلاوديا جوديسي»، وتلت عليهم كلمتهما بمناسبة انعقاد هذا المؤتمر.

جلسة العمل الأولى:

خُصصت هذه الجلسة لعرض تاريخ منهج ريجيو إيميليا في التعليم، وسياقه الاجتماعي والثقافي والتعليمي. وتولت عرض هذا الموضوع مادالينا تيديشي، التي بدأت محاضرتها بتعريف الحضور بالأدوار المختلفة التي تقوم بها هي وزميلاتها المشاركات في المؤتمر من مؤسسة أطفال ريجيو إيميليا. ولفتت الانتباه إلى أنه على الرغم من تعدد هذه الأدوار، فلا تزال هناك فئة قد غابت أصواتها عن هذا المؤتمر، وهم الأطفال الذين نعمل معهم كل يوم، وذكرت أن مهمتهن خلال الأيام الثلاثة للمؤتمر هي نقل أصوات هؤلاء الأطفال ومشاعرهم وتصوراتهم.

وذكرت مادالينا أنها ستقوم بعرض فيديو يتضمن مجموعة من القيم والمبادئ والمفاهيم التربوية الأساسية التي تشكل جوهر نهج ريجيو إيميليا في التربية، والتي سيدور حولها النقاش في هذه الجلسة. وأولى هذه القيم الأساسية هي قيمة الذات الإنسانية؛ فكل إنسان يملك سمات فريدة وخصائص مميزة، ويملك الحق في التعبير عن ذاته وقيمه بحرية، وتلك قيمة أساسية يجب أن نحرص عليها كل الحرص. وعلى الرغم من ذلك، فمن المهم أيضاً أن نبني تلك الذات الإنسانية المتفردة في إطار علاقتها بالآخرين. ولذلك، يقوم نهج ريجيو إيميليا في التربية على الاهتمام بالإنسان الفرد، والاهتمام بالجماعة التي يعيش الفرد في كنفها، إلى جانب الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية التي تربط بين الفرد والجماعة. وأشارت مادالينا إلى أن الاهتمام بهذه الجوانب المختلفة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بفكرة الحرية، وبقدرتنا على إطلاق قدرات الفرد والاستفادة من طاقاته.

أما المفهوم الثاني الذي ركز عليه الفيديو فهو مفهوم البيئة التعليمية؛ حيث تولي فلسفة ريجيو إيميليا التربوية اهتماماً كبيراً ببيئة التعلم الجاذبة، التي تحافظ على سلامة الأطفال، وتبعث البهجة في نفوسهم. ومن المفاهيم الأخرى التي سلطت مادالينا الضوء عليها قبل مشاهدة

الفيديو، مفهوم الأبحاث المشتركة التي يتم إجراؤها بصورة جماعية، والتي تعد من الممارسات اليومية المألوفة للمعلمات في رياض الأطفال، ومراكز رعاية الرضع في ريجيو إيميليا. وأشارت مادالينا إلى أنهم في ريجيو إيميليا يشعرون بمتعة غامرة وهم يمارسون هذا النوع من الأبحاث التربوية التي تستهدف تقويم الممارسات التعليمية اليومية، وبحث سبل تطويرها.

بعد ذلك أكدت مادالينا أهمية أن يسود في هذا المؤتمر جو من التعاون والاستعداد الكامل لتبادل الخبرات بين الحاضرين، وقالت إننا قد أتينا إلى هنا من أجل أن نتعلم من بعضنا بعضاً، وننتشارك الخبرات والتجارب. وأتت على ذكر الفيلسوف الفرنسي الشهير «إدغار موران» Edgar Morin الذي نشر حديثاً كتاباً يحمل عنوان «تعليم الخبرات: بيان من أجل تغيير التعليم» (بالفرنسية: Enseigner à vivre: Manifeste pour changer l'éducation)، وقالت إن موران يناقش في هذا الكتاب مفهوماً مهماً للغاية بالنسبة إلى التعليم، ألا وهو مفهوم «خلق الرغبة في التعلم»، ونحن يحدونا أمل كبير في أن نمتلك جميعاً هذه الرغبة في التعلم، وأن نحلق جميعاً في هذا الأفق الواسع الذي يتيح لنا فرصة تعلم الجديد، وأن نكون على استعداد كامل للاستماع إلى الآخرين والتعلم منهم.

وبعدها تم عرض الفيديو الذي يظهر أطفالاً في سن الثالثة تقريباً وهم يلعبون، وينظرون إلى أنفسهم في المرآة، ويحاولون الإمساك بالأضواء المنعكسة على الأرض عبر النافذة، وأطفالاً آخرين يرسمون على الورق وقد تلطخت أيديهم بالألوان المختلفة، بينما يلهاؤهم زملاؤهم في الحديقة ويعبثون بالأزهار، وفي الداخل أطفال يصعدون الدرج، وآخرون يرسمون بأصابعهم أسماكاً وتماسيح وديناصورات على طاولة نثرت عليها الرمال.

ويعد هذا الفيديو، كما ذكرت مادالينا، نافذة يمكن أن نطل منها على ما يدور داخل رياض الأطفال بريجيو إيميليا. لكن الفكرة الأساسية التي أرادت مادالينا تسليط الضوء عليها هي أن الأطفال الذين ظهروا في الفيديو هم من صغار السن الذين لم يتمكنوا بعد من ناصية اللغة، ولم يكتسبوا بعد مهارة التحدث باللغة المنطوقة، ولكنهم على الرغم من ذلك يملكون القدرة على التواصل بفاعلية. وتلك فكرة مركزية في فلسفة ريجيو إيميليا التربوية؛ فالتعليم ينبغي أن يتجاوز حدود الكلمات، وحدود لغاتنا المنطوقة، ويصبح قادراً على التحليق في الأفق الواسعة للتواصل والتعبير عبر الآليات والطرق المختلفة التي لا ترتبط بلغة معينة، تماماً كما يفعل الأطفال.

وانتقلت مادالينا بعد ذلك للحديث عن تاريخ تجربة ريجيو إيميليا ونهجها التربوي، وقالت إنهم يطلقون على هذا النهج مصطلح «التعلم المجتمعي» Community Learning. فنظام التعليم في ريجيو إيميليا قد حافظ منذ نشأته على طابعه الاجتماعي العام؛ فهو تعليم عام يشارك الجميع في صياغة ملامحه، انطلاقاً من تصور معين حول المستقبل يؤمن به جميع أفراد المجتمع. وهذا الاتفاق حول الرؤية التربوية، وحول المستقبل الذي يجسدها، إنما يتم التوصل إليه عبر الأبحاث الجماعية والمناقشات العامة، التي يتم من خلالها تقويم الممارسات والأفكار التعليمية المختلفة، وتحديد أفضل البدائل لتطويرها. ولذلك يمكن القول إن تجربة ريجيو إيميليا التربوية هي تجربة مدينة تملك تصوراً معيناً حول المستقبل، وفي هذا التصور يحظى تعليم الأطفال بمكانة مميزة.

وبعد ذلك قدمت مادالينا لمحة سريعة حول مدينة ريجيو إيميليا، وذكرت أنها مدينة متوسطة الحجم يبلغ تعداد سكانها حوالي 171 ألف نسمة. وتم عرض بعض الصور التي تظهر أنها مدينة بها كثير من الشوارع الضيقة، ومعظم أبنيتها ليست مرتفعة، ومن ثم فإن طرازها المعماري ينتمي في الغالب إلى نمط العصور الوسطى. لكن السمة الأساسية التي أرادت مادالينا تسليط الضوء عليها في وصفها لمدينة ريجيو إيميليا هي أنها مدينة مليئة بالميادين والساحات العامة التي يمكن للناس التجمع فيها. ويبدو أن هذا النمط المعماري للمدينة الذي يتيح مجالاً للتجمع والالتقاء قد طبع ثقافة الناس بطابع المكان؛ فترسخت لديهم عادات التجمع والتلاقي في

المكتبات والمدارس وغيرها من الأماكن.

لقد أرادت مادالينا من خلال حديثها عن عمارة ريجيو إيميليا أن تلفت نظر الحاضرين إلى مبدأ مهم في فلسفة ريجيو إيميليا التربوية مفاده أن كل مكان له روح، وروح المكان تؤثر في عادات الناس وسلوكياتهم، ومن ثم فإن أماكن رياض الأطفال ونمط عمارتها وخصائص بيئتها تؤدي دوراً أساسياً في بناء ذوات الأطفال وصياغة عاداتهم وتشكيل ثقافتهم. كما أن الأماكن التي يتعلم فيها الأطفال تعد جزءاً مهماً من التراث الذي ينبغي عليهم تعلمه. ومن أجل تعريف الحضور بالأماكن التراثية في مدينة ريجيو إيميليا التي تؤدي دوراً بارزاً في تعليم الأطفال، تم عرض صورة لمسرح المدينة الكبير الذي يتم فيه تنظيم الفعاليات الثقافية، وصورة أخرى لأحد الميادين الشهيرة فيها (Piazza) الذي ألهم القائمين على التعليم في ريجيو إيميليا بفكرة بناء ميادين وساحات داخل المدارس، بحيث يمكن للأطفال التجمع فيها ومقابلة بعضهم بعضاً.

لكن مدينة ريجيو إيميليا، كما أشارت مادالينا، هي مدينة تنظر أيضاً إلى المستقبل، حيث يوجد بها بعض الأبنية الحديثة التي تم بناؤها على النمط المعماري المعاصر، مثل محطة القطار السريع التي تم تصميمها على شكل حشرة كبيرة، مما أضفى على عمارتها طابع الحياة النابضة بالنشاط ولذلك يمكن القول إن ريجيو إيميليا هي مدينة تجمع بين التراث والحداثة في توليفة إبداعية فريدة.

وبعد عرض صورة لمؤسس تجربة ريجيو إيميليا التربوية، لوريس مالاغوزي، ذكرت مادالينا أن هذا الفيلسوف قد ترك لهم أفكاراً كثيرة، ومن بينها القصة التي رواها عندما أخذ الأطفال والأدوات الدراسية ذات يوم وركبوا شاحنة وانطلقوا إلى قلب المدينة، حيث جعلوا من المدرسة معرضاً مفتوحاً في الهواء الطلق، وكان الأطفال في قمة السعادة، وأخذ الناس ينظرون إليهم في دهشة ويطرحون عليهم الأسئلة. ولذلك فمن الآراء المهمة في فلسفة لوريس مالاغوزي التربوية أن المدرسة يجب أن ترتبط بالمدينة بعلاقة وثيقة، ويجب أن يتجاوز الأطفال أسوار المدرسة ويخرجوا إلى المدينة ليعبروا عن أنفسهم. كما يجب أن تكون المدينة حاضرة داخل المدرسة. ففي نظام التعليم العام، من المهم للغاية أن يحقق التعليم مبدأ الوضوح أو الشفافية Visibility، حيث يتمكن المجتمع من رؤية ما يفعله الأطفال في المدارس. وطالبت مادالينا الحضور بأن يتذكروا هذا المبدأ جيداً لأنه سيظهر في كثير من الأمثلة التي سيتم عرضها حول علاقة المدرسة بالمجتمع.

وتحدثت مادالينا بعد ذلك عن دور المرأة في نشأة تجربة ريجيو إيميليا التربوية. فقد شهدت مرحلة الستينيات من القرن العشرين تقدماً اقتصادياً كبيراً في إيطاليا، ومن ثم أصبحت مدينة ريجيو إيميليا مدينة غنية بعد أن كانت فقيرة جداً مثل باقي المدن الإيطالية. وفي ذلك الوقت أنشأت النساء حركات اجتماعية لمطالبة المسؤولين في المدينة ببناء مؤسسات تعليمية. وبدأن في تنظيم المظاهرات المطالبة ببناء دور للحضانة، ومراكز لرعاية الرضع من أجل توفير تعليم جيد للأطفال. وهذا ما حدث أيضاً في مرحلة سابقة بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية؛ ففي ذلك الحين كان الرجال يطالبون ببناء المسارح ودور السينما، بينما كان النساء يطالبن ببناء المدارس.

عندئذ قالت مادالينا أنها لن تسترسل أكثر من ذلك في سرد أحداث التاريخ، ولن يريد معرفة المزيد عن تاريخ تجربة ريجيو إيميليا التربوية، يمكن الرجوع إلى كتاب صدر حديثاً عن مؤسسة أطفال ريجيو بعنوان: «مدينة واحدة وأطفال كثيرون» One City Many Children. واقتبست قولاً مأثوراً عن لوريس مالاغوزي يقول فيه: «إن التاريخ يمثل أهمية كبيرة، ولكن من المهم أيضاً أن ننظر إلى المستقبل». ومن ثم انتقلت للتحدث عما يحدث الآن في ريجيو إيميليا.

وبعد عرض فيديو للأطفال في إحدى دور الحضانة تم تسجيله في عام 2010، أشارت مادالينا إلى أهمية دور الأسرة في نهج ريجيو إيميليا التربوي، كما لفتت الانتباه إلى مبدأ تربوي أساسي في هذا النهج وهو الجمع بين النظرية والتطبيق، أو الاهتمام بالعلاقة الجدلية

بين الفكر والممارسة. ولذلك يمكن القول إن المجتمع بأكمله يشكل ما يمكن تسميته بالذكاء الجمعي Collective Intelligence. ومن خلال هذا الذكاء الجمعي تتخذ النظرية التربوية صورتها التطبيقية. كما أكدت مادالينا أن النظرية التربوية لريجيو إيميليا منفتحة على الآخرين من مختلف أنحاء العالم، وترحب بالحوارات والمناقشات التي تستهدف مراجعة أفكارها ومبادئها من وجهات النظر المختلفة.

ومن المفاهيم الأساسية التي حاولت مادالينا إبرازها في نهج ريجيو إيميليا التربوي مفهوم التوثيق Documentation. فالتوثيق هو العملية التي يتم من خلالها إظهار كل ما يفعله الجميع سواء الأطفال أو الكبار في التعليم، وهو جزء لا يتجزأ من الممارسات التعليمية اليومية. فمن المهم للغاية أن يطلع الجميع على ما يدور داخل المدارس ورياض الأطفال. وتقول مادالينا أن التوثيق هو نوع من التماثل والتواصل الذي نمارسه بهدف تفسير وفهم ما نقوم به من ممارسات، وهو أشبه ما يكون بعملية كتابة المذكرات الذاتية. والتوثيق، سواء من خلال الملاحظات المكتوبة أو التسجيلات الصوتية أو الصور أو أفلام الفيديو أو خرائط المفاهيم، هو طريقة لعرض أفكارنا بصورة حية وملموسة.

وانتقلت مادالينا بعد ذلك لمناقشة مفهوم آخر في الفلسفة التربوية لريجيو إيميليا وهو «مفهوم الطفل»؛ فما هي صورة الطفل في هذه الفلسفة؟ وما تصوراتها حول كيفية بناء الطفل للمعرفة؟ وقبل إجابتها عن تلك الأسئلة أوضحت مادالينا أن عملية الاختيار من بين النظريات التربوية المفسرة للعقل الإنساني إنما تنطوي على مضامين سياسية واجتماعية. فإذا تبيننا النظرية التربوية التي تؤمن بالنظرة السلبية للطفل، بوصفه كواباً فارغاً ينتظر من يأتي ويملاه بالمعرفة، أو بوصفه عجينة تنتظر من يشكلها كيفما شاء، فإننا إذن لا ننظر إلى الطفل بوصفه طرفاً في حوار ثنائي الاتجاه، أو ذاتاً إنسانية فاعله، بل نراه مجرد متلق سلبي للمعرفة ولا دور له في تفسيرها. وإذا تخيلنا الطفل مجرد شخص عليه أن يجلس ساكناً وينصت في صمت إلى المعلم الذي ينقل إليه المعلومات من دون أن يكون هناك حوار بينهما، فإننا حينئذ نتخيل مجتمعاً يملك فيه بعض الناس فقط سلطة إنتاج المعرفة، بينما يكتفي الآخرون باستهلاكها؛ مجتمع يسمح فيه للبعض فقط بامتلاك المعرفة، بينما يحرم منها آخرون.

بدلاً من ذلك، تشير مادالينا إلى أنهم في ريجيو إيميليا يتبنون تصوراً مختلفاً تماماً: فأفراد المجتمع على اختلافهم يتعاونون معاً في بناء المعرفة؛ فالجميع له الحق في أن يعرف وأن يشارك في بناء المعرفة. وتم عرض صورة تظهر شخصاً بالغاً يمسك بطفل صغير، لكن في الوقت ذاته يحث هذا الشخص البالغ الطفل الصغير لكي يذهب ويقابل أطفالاً آخرين. ولذلك يقوم النهج التربوي لرياض الأطفال ومراكز رعاية الرضع في ريجيو إيميليا على فكرة أن الجميع، بمن فيهم الأطفال، يشاركون في بناء المعرفة، وكل فرد له الحق في أن يكون جزءاً من عملية بناء المعرفة. ودور البالغين في هذا النهج هو ضمان سلامة الأطفال ورعايتهم، ولكن الأهم من ذلك هو سعيهم لتهيئة الظروف التي تسمح للأطفال بمقابلة الآخرين، والتعلم من بعضهم بعضاً.

بعدها تم عرض فيديو لمجموعة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين سنة وثمانية عشر شهراً، وهم يلهون بالأضواء التي تنعكس على الأرض عبر النافذة. ويظهر الفيديو أن كل طفل له طريقته المميزة في اللعب، فبعضهم يجري، وبعضهم يزحف، وبعضهم الآخر يرقص مع الأضواء. وتعقب مادالينا على هذا المشهد قائلة إننا نؤمن بأن كل طفل له الحق في اختيار المكان والوقت والأسلوب الذي يفضل في بناء المعرفة. وقدمت مادالينا مزيداً من التفاصيل حول نظرية بناء المعرفة التي يقوم عليها نهج ريجيو إيميليا التربوي، وقالت إنها نظرية تستمد أصولها من أحدث النتائج التي توصلت إليها الأبحاث في مجال علم الأعصاب وعلم النفس. وتؤكد هذه النظرية أن كل فرد منا يجب أن يتولى بنفسه بناء المعرفة الخاصة به. ولكن معارفنا تلك إنما يتم بناؤها عبر تفاعلنا مع الآخرين. ولذلك فالأطفال يتعلمون من خلال النظر إلى بعضهم بعضاً وإلى العالم من حولهم ومن خلال مشاهدة ما يفعله الآخرون. وانطلاقاً من هذه النظرية في بناء المعرفة، يتم تنظيم الأطفال في مدارس ريجيو إيميليا في مجموعات صغيرة حتى يسهل عليهم تبادل

الخبرات وتكوين العلاقات فيما بينهم. وأشارت مادالينا أيضاً إلى أن الأطفال يبنون المعرفة من خلال الأماكن والبيئات التي يفضلونها. ولذلك فالبيئة التعليمية سواء داخل المدرسة أو خارجها تمثل أهمية كبيرة في الرؤية التربوية التي تقوم عليها تجربة ريجيو إيميليا في التعليم.

وبعد عرض أهم المبادئ والمفاهيم التي تقوم عليها فلسفة ريجيو إيميليا التربوية والقاء الضوء على تاريخ هذه التجربة التعليمية وسياقها الاجتماعي والثقافي، فتح الباب أمام الجمهور لطرح الأسئلة والتعقيب على ما تم عرضه. ودار نقاش حول عدد من القضايا من بينها إجراءات الحفاظ على سلامة الأطفال، ودور التقنية في التعليم في ريجيو إيميليا وسبل توظيفها، وأساليب دمج الفئات الخاصة والأطفال ذوي الإعاقات المختلفة في التعليم، وأساليب إعداد المعلمين وتدريبهم، وإستراتيجية التعلم من خلال المشروع.

جلسة العمل الثانية:

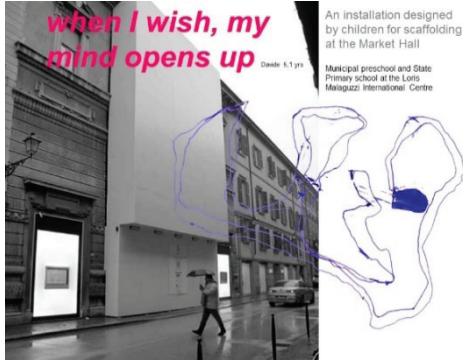
تم في هذه الجلسة، التي حملت عنوان «الأطفال وإمكانياتهم وقدراتهم الاستثنائية»، عرض أجزاء من مشروع نُفذ في إحدى رياض الأطفال بريجيو إيميليا. وهذا المشروع عبارة عن رحلة لأطفال في سن الخامسة والسادسة من العمر، انطلقوا في تلك الرحلة وفي أذهانهم أن يقوموا بعمل جماعي وعرض هذا العمل في وسط المدينة. وكان عنوان تلك الرحلة هو: «عندما أرغب عقلي يتفتح». وقد بدأ الأطفال رحلتهم بسؤال في أذهانهم عن معنى الرغبة. أي أن المهمة التي سعى الأطفال إلى إنجازها في هذا المشروع كانت محددة وواضحة منذ البداية، وكان عليهم إنجازها بالتعاون مع المعلمين.

وذكرت مادالينا أن أول هدف تربوي يركز عليه نظام التعليم في ريجيو إيميليا هو: كيف نهئى الظروف التي تساعد الأطفال وتحثهم على التعاون مع بعضهم بعضاً، والتوصل إلى توافق حول الطريقة التي يتم من خلالها هذا التعاون؟ وكيف نخلق الشروط المناسبة التي تساعد الأطفال على التعبير عن أفكارهم بشأن سبل تنفيذ المشروعات المشتركة؟ وما دور الكبار في تحقيق هذا التوافق؟ وقالت مادالينا إنه في مثل هذا التعليم القائم على المشروعات، لابد من وجود أفكار تقود العمل وتوجهه. وفي حالة هذا المشروع، كانت الفكرة الموجهة هي أن «الرغبة تعد أداة لتغيير الحياة»، وهي فكرة مستوحاة من كتابات أحد الفلاسفة الإيطاليين.

ولذلك يجب أن يبدأ المشروع بتصور ما أو فكرة ما لتوجهه، ودور المعلمين هو مناقشة هذه الأفكار والتصورات التي تقود المشروع قبل تكليف الأطفال بتنفيذه. والنقطة الثانية المهمة فيما يتعلق بدور المعلمين، كما ذكرت مادالينا، هي ضرورة أن يحدد المعلمون الأسئلة التي سيطرحونها على الأطفال في أثناء تنفيذ المشروع. ويجب أن تكون هذه الأسئلة من النوع المفتوح الذي يثير خيال الأطفال ويدفعهم إلى التأمل والتفكير، وليس من النوع المغلق الذي يحتمل إجابة واحدة. وقدمت مادالينا مثالا على هذين النوعين من الأسئلة. فعندما نسأل الأطفال عن الرغبة - موضوع المشروع الحالي - يمكن أن يأتي السؤال بصيغة: ما الذي ترغب فيه؟ ويمكن أيضاً أن نطرح السؤال بصيغة أخرى قائلين: هل كل شيء يمكن أن يكون له رغبة؟ السؤال الأول هو من النوع التقليدي الذي لا يدفع إلى مزيد من التفكير، أما السؤال الثاني فهو سؤال غير تقليدي يفاجئ الأطفال، ويفتح آفاقاً جديدة للتأمل والتفكير. وقدمت مادالينا نماذج لإجابات بعض الأطفال عن هذا السؤال الثاني.

وإذا كان الأطفال يحتاجون إلى فضاء واسع للتأمل والتفكير، فإنهم يحتاجون أيضاً إلى أشياء حقيقية تجسد أفكارهم في شيء ملموس. ولذلك قررت المعلمات القائمات على المشروع اصطحاب الأطفال في رحلة إلى عدة أماكن في المدينة. فذهبوا لمشاهدة حائط كبير أبيض اللون تم إنشاؤه لتغطية أحد الأبنية التي يتم ترميمها في وسط المدينة. وطلبت المعلمة من الأطفال أن يضعوا أفكارهم في أيديهم، ثم يضعوا أيديهم على الحائط الذي سيقوم بدوره بقراءة أفكارهم. ومن خلال التجول بأبصارهم في الأرجاء، حاول الأطفال استجماع طاقة المكان والاستماع إليه. وعرضت مادالينا بعض الأفكار التي عبر عنها الأطفال نتيجة تفاعلهم مع المكان، والتي تشير

إلى أن كلا منهم قد شعر برسالة خاصة وجهها المكان إليه.



وأشارت مادالينا إلى أن الأطفال قد تعودوا زيارة الأماكن المختلفة في ريجيو إيميليا، والاستماع إليها. ولكن هناك شرط مهم للقيام بذلك، وهو إعطاء الأطفال الوقت الكافي للاستماع إلى الأماكن التي يزورونها، ومحاولة قراءة رسائلها، ومناقشة الأفكار التي يخرجون بها مع بعضهم بعضاً ومع معلمهم. وأكدت أهمية الابتعاد عن اللغة الوصفية في التعامل مع الأطفال، وتشجيعهم على ارتياد عوالم جديدة، عبر إطلاق قدراتهم الخيالية والشعورية.



وهذا ما حدث في المشروع الذي تم عرضه؛ فعندما شاهدت إحدى الأطفال نبتة صغيرة تنمو إلى جانب الحائط الأبيض، قالت: «إن هذه النبتة تريد أن تقول لنا شيئاً: إنها تقول لنا إن الحائط الأبيض يرغب في أن يستنشق عطر الأزهار». ويشير ذلك إلى أن الأطفال يؤمنون بقدرتهم على الاستماع إلى الأشياء ومعرفة رغباتها. وعندما عاد الأطفال إلى المدرسة، دار بينهم نقاش بهدف التوصل إلى اتفاق حول بعض الأفكار التي

خرجوا بها من هذه الرحلة، وشاركتهم المعلمة في هذا النقاش. ثم بعد ذلك ناقشت كل مجموعة صغيره أفكارها مع باقي المجموعات في الفصل. وعند هذه النقطة أصبح في إمكان المعلمة تقويم أفكار الأطفال وصياغتها. وعرضت مادالينا بعض الصور لرسومات الأطفال وتعليقاتهم. وتجسد هذه الرسومات والتعليقات ما توصل إليه الأطفال من أفكار حول موضوع الرغبة وعطر الأزهار.



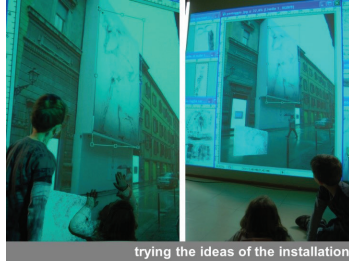
ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد، فقد أثار هذا الموضوع فضول الأطفال، فحاولت مجموعة منهم مواصلة البحث للتعرف على كيفية إخراج الأزهار للعطر، وحاولت مجموعة أخرى وضع صورة للنبتة على الحائط الأبيض عن طريق الكمبيوتر باستخدام برنامج فوتوشوب. وهكذا توصل الأطفال إلى معلومات أكثر عمقاً حول العطور والأزهار وأنواعها المختلفة، وحاولوا التعبير عن هذه المعلومات عن طريق لغة الرسم ولغة الكتابة ولغة التصوير. وبدا واضحاً

من خلال هذه الرسومات والتعليقات أن الأطفال قد توصلوا إلى نظرية حول رحيق الأزهار وعلاقته بذواتهم وأرواحهم. وبدا واضحاً أيضاً أنهم يمزجون بين الأشياء والذات الإنسانية بصورة إبداعية فريدة تنم عن خيال واسع وعن إمكانيات وقدرات استثنائية.



فمن بين الأفكار التي عبر عنها الأطفال أن «يد الإنسان يمكنها أن تشم رحيق الأزهار»، و«يمكن أن يصل الرحيق عبر الأنامل إلى القلب الذي يقوم بدوره بتوزيعه على مختلف أجزاء البدن»، و«عندما يدخل الرحيق إلى أجسامنا فإننا نتغير ونصبح أكثر شعوراً بالراحة»، و«عندما يصل الرحيق إلى القلب فإن نبضه يتغير»، و«عندما لمست الفتاة الزهرة، تسرب العطر عبر أصابعها، وتحولت يدها إلى حديقة

مزدهرة... وهكذا. وبعد توثيق كل هذه الرسومات والتصورات والأفكار، بدأ الأطفال في شرح أعمالهم، والاستماع إلى آراء زملائهم حولها. وتم عرض هذه الأعمال في ساحة المدرسة، وأصبح في مقدور الأطفال العودة إليها وتطويرها.



وعند هذه المرحلة، طلبت المعلمة من الأطفال التعاون معاً لرسم لوحة جماعية تعبر عن آرائهم وأفكارهم جميعاً حول موضوع العطر من أجل تكبيرها ووضعها على الحائط الأبيض وسط المدينة. وتم بالفعل إعداد هذه اللوحة وتلوينها ووضعها على الحائط وتظهر اللوحة فتاة تسرب العطر إلى جسدها. وتم تحديد يوم لتدشين هذا العمل في حضور عدد كبير من الآباء وبعض المسؤولين والمارة الذين تصادف مرورهم في الطريق. وأتيح المجال أمام الأطفال والمعلمات كي يرووا للجمهور قصة الرحيق، والنبذة الصغيرة، ورغبة الحائط الأبيض في استنشاق الرحيق، وكيف استمتع الأطفال إلى هذه الرغبة وتعاونوا معاً من أجل تحقيقها.

اليوم الثاني (8 مارس 2016):

جلسة العمل الثالثة:

خُصصت هذه الجلسة لعرض «المناهج الخاصة بالأطفال من سن 3-11 سنة». وتحدثت إيمانويلا فركالي في بداية الجلسة عن مركز لوريس مالاغوزي الدولي، وقالت: إنه مكان للبحث والإبداع، وهو مكان مفتوح للجميع. ووجهت دعوة للحضور لزيارة ريجيو إيميليا والتعرف على النشاطات التي يقدمها المركز، والمشاركة في المجموعات الدراسية التي ينظمها، وزيارة المدارس ومقابلة الأطفال والمعلمين. وبعد ذلك تم عرض فيديو عن مركز لوريس مالاغوزي الدولي، وأقسامه المختلفة، والخدمات التي يقدمها.

وتولت العرض بعد ذلك، لوريتا بيرتاني، وهي أخصائية فنية موثقة للأنشطة الفنية المصورة في روضة روبنسون كروزو بريجيو إيميليا. وبعد تهنئة الحضور بمناسبة اليوم العالمي للمرأة، طرحت لوريتا سؤالاً: كيف تولد المدارس؟ وأجابت قائلة إن المدارس تولد نتيجة الرغبة؛ نتيجة رغبة الأطفال في التعلم، ورغبة الآباء وسكان المدينة في تعليم أبنائهم. وذكرت أن مدرسة روبنسون كروزو التي تعمل بها تعد من أوائل المدارس التي أنشأت في ريجيو إيميليا، فهي تحتفل هذا العام بعيدها الخمسين. وإلى جانب رغبة الأطفال والآباء في التعليم، تولد المدارس أيضاً نتيجة جهود المسؤولين المستثمرين. وهذا ما حدث في ريجيو إيميليا، حيث أدى المفكر التربوي الكبير لوريس مالاغوزي دوراً مهماً للغاية في تطوير تجربة ريجيو إيميليا التعليمية، وإثرائها بأفكاره الفلسفية والتربوية المبدعة.

ثم قدمت لوريتا بعض المعلومات عن المدرسة التي تعمل بها، حيث يبلغ عدد الأطفال فيها 104 أطفال، موزعين على أربعة فصول دراسية، يوجد بكل فصل منها 26 طفلاً، تتراوح أعمارهم بين الثالثة والخامسة من العمر. وكل فصل يعمل فيه اثنتان من المعلمات. وفي حالة وجود طفل من ذوي الحقوق (الاحتياجات) الخاصة في الفصل، يتم إضافة معلمة ثالثة مساعدة إلى جانب المعلمتين الأساسيتين. ويبدأ اليوم الدراسي في السابعة والنصف صباحاً وينتهي في السادسة مساءً. وإلى جانب المعلمات، يوجد بكل مدرسة شخص متخصص في توثيق النشاطات الفنية المصورة يتولى الإشراف على نشاطات الرسم أو الرسم Atelier كما تفعل لوريتا. كما يوجد بالمدرسة أيضاً طاه ومساعد له لإعداد الطعام.

وقدمت لوريتا بعد ذلك مزيداً من المعلومات حول فكرة الرسم ونشأتها في النهج التعليمي لريجيو إيميليا. ففي عقد الستينيات من القرن العشرين، فكر لوريس مالاغوزي في تصور أراد من خلاله أن يغير من طبيعة العمل داخل المدارس ويحدث ثورة في التعليم. لقد أراد أن يضع إلى

جانب المعلم شخصاً متخصصاً في الفن، انطلاقاً من اقتناعه بأن مكان التعلم لابد أن يكون أيضاً مكاناً للإبداع والابتكار. ومن هنا نشأت فكرة الرسم وأصبحت جزءاً لا يتجزأ من نهج ريجيو إيميليا التعليمي وعنصراً أساسياً في الحياة اليومية داخل المدارس. ولفتت لوريتا الانتباه إلى أن فكرة الرسم لا تستهدف تعليم الأطفال الأساليب الفنية التخصصية، وإنما تشجيعهم على الإبداع والابتكار، وتنمية الحس الفني والجمالي لديهم. ومن ثم فإن الرسم ليس مكاناً مادياً بقدر ما هو فكرة رمزية تعبر عن أسلوب التفكير القائم على الإبداع والفن والابتكار، وثقافة يتم تنميتها من خلال لغات مختلفة تشمل الرقص والموسيقى والرسم والتصوير والعمارة.

وتأكيداً على ذلك، عرضت لوريتا صورةً لأطباق طعام تم إعدادها في مطبخ المدرسة وقد زُينت بالأزهار، مما يعني أن الثقافة الفنية والجمالية التي تجسدها فكرة الرسم لم تعد تقتصر على مكان الرسم فقط، بل أصبحت جزءاً من كل مكان في المدرسة، بما فيها المطبخ. حتى تدريس العلوم والرياضيات لا يتم بلغة علمية جافة، بل يتم مزجها بلغة الشعر. ومن خلال المزج بين كل هذه اللغات، يتم نسج العقل والعاطفة والشعور والخيال لدى الأطفال. وتطرت لوريتا إلى تأثير ثقافة الرسم في المكان والبيئة التعليمية في مدارس ريجيو إيميليا، فوجود الرسم قد غير كل شيء داخل المدارس. والاهتمام بأمكان التعلم يعني بالدرجة الأولى الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية التي تتشكل داخل هذه الأماكن بين الأطفال، وبين الأطفال والمعلمين.

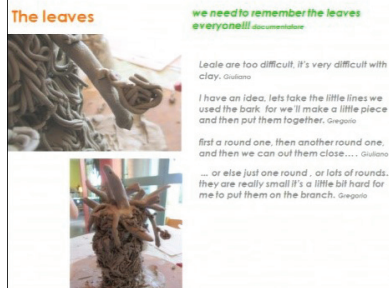
إذن فكرة الرسم ترتبط بتصوير لوريس مالاغوزي عن اللغات المائة للأطفال؛ فكل طفل يملك الحق في التعبير عن نفسه بلغات مختلفة. كما تنطوي فكرة الرسم أيضاً على مضامين جمالية وأخلاقية مهمة؛ فنحن عندما نملك القدرة على رؤية الجمال، فإننا نكره القبح. ومن المضامين المهمة في ثقافة الرسم أيضاً أنها تنمي لدى الأطفال مشاعر الفضول والرغبة في التعلم والاستكشاف ومواصلة طرح الأسئلة عن العالم من حولنا.

وتحولت لوريتا بعد ذلك لعرض أحد المشروعات التي تم تنفيذها في إحدى رياض الأطفال بريجيو إيميليا. ويبلغ عمر الأطفال الذين شاركوا في هذا المشروع 5 أعوام. ولقد تم تنفيذ هذا المشروع على مدار ثلاثة أيام، وعلى الرغم من ذلك فهو جزء من مشروع كبير تم تنفيذه على مدار العام. فقد تم توزيع أطفال الفصل على مجموعات صغيرة تضم من 3 إلى 4 أطفال، وكان يشرف على هذه المجموعات معلمتان. وأكدت لوريتا أن تنظيم الأطفال وتنظيم الوقت يعد مسألة مهمة جداً في أسلوب التعليم القائم على المشروعات. وقالت إن فترة عمل الأطفال في المشروع كانت تمتد يومياً من الساعة الثامنة والنصف صباحاً حتى الساعة الواحدة ظهراً، وهذا منح الأطفال متسعاً كبيراً من الوقت لمواصلة العمل.

وقالت لوريتا أن ما سيتم عرضه الآن هو العمل الذي قامت بتوثيقه معلمة واحدة لمجموعة صغيرة واحدة فقط من بين المجموعات الأخرى داخل الفصل. وأشارت إلى أن معلمات رياض الأطفال يظلون مع طلبة الفصل أنفسهم على مدار الأعوام الثلاثة، وما يتغير هو مكان الفصل فقط لكن المعلمات لا يتغيرن، وهذا يساعد المعلمات على تذكر الخبرات السابقة للأطفال، والبناء عليها لإكسابهم خبرات جديدة. فمن المهم للغاية توثيق خبرات الأطفال وأعمالهم والاحتفاظ بها، من أجل الرجوع إليها عند الحاجة، وحتى نتمكن من تقويم التقدم الذي أحرزه الأطفال بمرور الوقت.

وعرضت لوريتا لوحة بطول مترين، وقالت إن هذه اللوحة يتم كتابتها في شهري سبتمبر وأكتوبر، أي في بداية العام الدراسي، بواسطة الأطفال وأولياء الأمور بالتعاون مع المعلمات، حيث يعبر الأطفال فيها عن مشاعرهم، ويمكن من خلالها تعرف توقعات الأطفال حول أنفسهم وما يأملون في إنجازه في المستقبل. وتضم اللوحة ثلاثة أعمدة؛ يُظهر العمود الأول الأشياء التي قال الأطفال إنهم يرغبون في تعلم كيفية عملها، ويُظهر العمود الثاني الأشياء التي قال الأطفال إنهم يعرفون بالفعل كيفية عملها، ويُظهر العمود الثالث تعليقات أولياء الأمور حول التغيرات التي لاحظوها على أطفالهم. وبالتالي فإن هذه اللوحة توثق نمو الأطفال وتطورهم وآراء الآباء حيال هذا التطور، ومن ثم فإنها تمثل طريقة جيدة لإشراك أولياء الأمور في تعليم

أطفالهم ومراقبة تقدمهم. وعرضت لوريتا نماذج لكتابات الأطفال وتعليقات أولياء أمورهم في هذه اللوحة. وقالت إن المعلومات التي تحويها تفيد كثيراً عند انتقال الطفل من رياض الأطفال إلى المدرسة الابتدائية. فمن المهم للغاية إجراء تقويم لنقاط القوة والضعف في كل طفل قبل انتقاله إلى المدرسة الابتدائية.



وبدأت لوريتا بعد ذلك في عرض تفاصيل المشروع الذي قام الطلبة بإنجازه. ففي ركن الإنشاء في الفصل، كان يتم عرض صورة للغابة من خلال جهاز العرض الضوئي. واقترح الأطفال أن يصنع كل واحد منهم شجرة من الطين لوضعها في الغابة. واغتنمت المعلمة هذه الفرصة وطلبت منهم أن يصنعوا هذه الشجرة، ولكن بشرط أن تتعاون كل مجموعة صغيرة مكونة من 4 أطفال على صنع شجرة واحدة. وذكرت لوريتا أنه في العام الماضي، نفذ هؤلاء

الأطفال مشروعاً مشابهاً لصنع شجرة من الطين، وبالتالي فليدهم معرفة بكيفية صنع الأشياء باستخدام الطين. وحول الهدف من المشروع الحالي، قالت لوريتا أن الهدف تمثل في رغبتهم في معرفة: هل يتواصل الأطفال مع بعضهم بعضاً في أثناء تنفيذ المشروعات المشتركة؟ هل يتبادلون الأفكار فيما بينهم؟ هل ينصتون إلى بعضهم بعضاً؟ هل ينظرون إلى بعضهم بعضاً أثناء العمل؟ هل يعطون الفرصة إلى الآخرين ويتعاونون معهم من أجل تحقيق الأهداف المشتركة؟

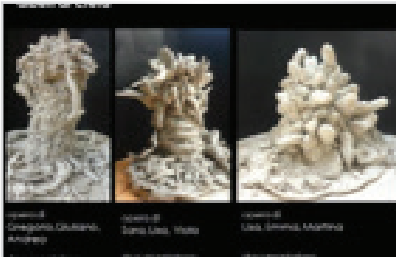
ولأن هذا النوع من التعاون هو أمر صعب في هذه المرحلة من عمر الأطفال، بدأ الأطفال الأربعة في العمل ولكن من دون أن يتعاونوا مع بعضهم بعضاً، وحاول كل واحد منهم أن يصنع لنفسه شجرة خاصة. وعندما لاحظت المعلمة أنهم يصنعون أربع شجرات منفصلة، تدخلت وذكرتهم بأن مهمتهم هي أن يتعاونوا معاً على صنع شجرة واحدة، ومنحتهم وقتاً للتفكير معاً في كيفية القيام بذلك. وهكذا أدت المعلمة دور «مخرج الفيلم» الذي يلاحظ ويوجه ولكن من دون أن يشارك في التمثيل.



sapersi
stupire

وبالفعل بدأ الأطفال في التفكير حول كيفية عمل شجرة واحدة، وبدأوا يتحدثون مع بعضهم بعضاً حول كيفية إنجاز هذه المهمة. وفي أثناء ذلك أخذت المعلمة تراقب ما يدور بينهم من أحاديث، وتدون الملاحظات من أجل تحديد مدى قدرة الأطفال على التعاون مع بعضهم بعضاً، ووضع خطة مشتركة، والتوصل إلى اتفاق حول كيفية تنفيذها. وأظهرت الأعمال الموثقة للمشروع أن الأطفال قد توصلوا بالفعل إلى اتفاق حول كيفية بناء الشجرة، من

خلال التواصل فيما بينهم، وتوزيع الأدوار، ومشاركة الأفكار. واتفقوا حول الخطوات التي يجب عليهم تنفيذها: بناء الجذور، ثم الجذع، ثم الأغصان، فالأوراق... إلخ. وعندما واجهتهم مشكلات تثبت الأغصان على الجذع، وكيفية صنع الأوراق، وكيفية صنع الخطوط الطولية على الجذع، أخذ الأطفال يفكرون مع بعضهم بعضاً حول سبل حل هذه المشكلات، واستعانوا ببعض الأدوات من المطبخ لتنفيذ الحلول التي توصلوا إليها، إلى جانب استعراض صور للأشجار على الإنترنت.



وبعد انتهاء العمل ونجاح الأطفال في بناء شجرة الطين، طرحت المعلمة على الأطفال الأسئلة الآتية: هل تعلمتم كيفية بناء شجرة الطين؟ هل كان العمل مع بعضكم بعضاً سهلاً أم صعباً؟ هل من السهل أن تعمل بمفردك؟ كيف استطعتم التوصل إلى اتفاق حول طريقة بناء الشجرة؟ وبعد ذلك أخذت كل مجموعة صغيرة تحكي قصة

بنائها الشجرة للفصل بأكمله. وتقول لوريتا أن الهدف من هذا النشاط هو أن يتشارك الأطفال خبراتهم مع بعضهم بعضاً، هذا إلى جانب تعلم كيفية تنظيم الأفكار من أجل رواية قصة، وتلك من المهارات المهمة التي ينبغي أن نحرص على تعليمها للأطفال.



وعرضت لوريتا تعليقات المعلمة على القصص التي رواها الأطفال حول تعاونهم في بناء شجرة الطين، ومن بين تلك التعليقات التي تجسد قيم التوافق والتشارك والتعاون التي أرادت المعلمة غرسها في الأطفال من خلال هذا المشروع؛ لا يمكنك فعل كل الأشياء التي تريدها وحدك؛ كل فرد يشارك بعمل شيء ما؛ لا يمكنكم إنجاز شيء من دون أن تتوصلوا إلى اتفاق فيما بينكم؛ لقد عملتم بطريقة منظمة

من أجل حل المشكلات التي واجهتكم ولذلك توصلتم إلى أفكار جيدة لحل هذه المشكلات؛ ينبغي علينا دائماً العمل كفريق واحد؛ كل واحد منا يملك نقطة قوة وإذا توحدنا سنشكل قوة كبيرة لمواجهة الصعاب... إلخ. وبالطبع تم توثيق كل هذه الأعمال وعرضها في الفصل مع تعليقات المعلمة، وأصبح في مقدور الآباء رؤيتها ومعرفة ما أنجزه أبناؤهم. وتم تنظيم لقاء مع أولياء الأمور والأطفال لاستعراض ما تم إنجازه، وتحدث الأطفال عن تجربتهم في هذا المشروع، وعن الأفكار والخبرات التي تعلموها.

جلسة العمل الرابعة:

تواصل الحديث في هذه الجلسة عن المبادئ والأفكار الموجهة للمنهج التعليمي، ولكن هذه المرة لصفوف التعليم الابتدائي (من 6-11 سنة). وتولت العرض في هذه الجلسة مادالينا تيديشي التي ذكرت أن منهج التعليم الابتدائي في ريجيو إيميليا يقوم على مفهوم الكفايات Competencies، وأن المدرسة الابتدائية توجد في المبنى نفسه الذي توجد فيه روضة الأطفال. وذكرت مادالينا الحضور بما قالته من قبل من أن التعليم في ريجيو إيميليا يقوم على نظرية للمعرفة تؤمن بقدرة الطفل على بناء معارفه بنفسه، ومن ثم فإن التعليم لا يعتمد على نقل المعرفة من المعلم إلى المتعلم، بل يقوم على استغلال فضول الأطفال وحبهم إلى المعرفة وطرح الأسئلة. ولذلك لا يجلس الطلبة في الفصول في صفوف منتظمة، ينظرون جميعاً في اتجاه السبورة التي يقف أمامها معلم في مواجهتهم، كما هو الحال في الفصول التقليدية. ذلك أن الفصول في مدارس ريجيو إيميليا هي أماكن للبحث والعمل، يتوزع فيها الطلبة على أركان مختلفة تسمى ورش العمل Work Stations، حيث ينخرط الأطفال في بحث ودراسة الموضوعات التي تجذب اهتمامهم بصورة ذاتية تحت إشراف المعلمين.

وعرضت مادالينا صورة لمجموعة من الأطفال في الصف الثالث الابتدائي وهم يمسكون بأنواع مختلفة من المعادن ويتساءلون عن طبيعتها، حيث قالت إحدى الأطفال: لماذا تبدو هذه المعادن مختلفة عن بعضها بعضاً؟ وسأل طفل آخر: لماذا يطلقون عليها «معادن» Minerals؟ وجاءت الإجابة من طفل آخر: لأنهم يستخرجونها من المناجم Mines. وهكذا يبدأ الأطفال رحلة البحث في هذا الموضوع بدافع الفضول وحب المعرفة. ولذلك تؤكد مادالينا أنه لا يوجد في ريجيو إيميليا تدريس قائم على نقل المعلومات إلى الأطفال، وتقول إن ما لدينا هو استمرار للحوار والتفاعل بين معارف الكبار ومعارف الصغار. ويتمثل الدور الأساسي للمعلمين في تهيئة البيئة التعليمية التي تثير فضول الأطفال وتدفعهم إلى طرح الأسئلة وإجراء الأبحاث المطلوبة للإجابة عنها.

ولذلك قام الأطفال في المثال السابق بالنظر إلى المعادن وتفحصها بأنفسهم، وإجراء بحث في قواعد البيانات عبر الإنترنت للحصول على مزيد من المعلومات حولها. وعرضت مادالينا صورة لمجموعة من الأطفال وهم يستخدمون الحاسوب في البحث عبر الإنترنت، وصورة لمجموعة أخرى تستكشف المعادن باستخدام الميكروسكوب. ويبدأ الأطفال في تنظيم المعلومات

التي جمعوها، وكتابة الملاحظات حولها، وتوثيقها بالصور. وهم يقومون بذلك في مجموعات صغيرة، ثم تعرض كل مجموعة نتائج بحثها على المجموعات الأخرى، ويدور نقاش بينهم حول المعلومات التي تم جمعها. وبهذه الطريقة تنمو معارف الأطفال حول هذا الموضوع. ولذلك تقول مادالينا إن المعلم عندما لا يحكي قصة المعادن والحفريات، بل الأطفال هم من يكتشفون هذه القصة، ويبنون معارفهم حولها.



وتحدثت مادالينا عن مجموعة من المبادئ التي تحكم هذه الممارسة البحثية التعليمية من جانب الأطفال. وأول هذه المبادئ هو تهيئة البيئة التعليمية التي تسمح بإجراء هذا النوع من الأبحاث، وبخاصة ضرورة الحفاظ على الهدوء، ومساعدة الطلبة على التركيز، وتوفير مساحات واسعة جيدة التهوية من أجل التنفس، وإضفاء جو من المتعة والمرح في أثناء العمل، هذا إلى جانب توفير الأدوات والمواد الخام التي تثير فضول الأطفال وتساعد على

البحث. ومن المبادئ الأخرى المهمة التي يقوم عليها منهج التعلم في ريجيو إيميليا عدم الاعتماد على مصدر واحد للمعلومات، وتشجيع الأطفال على الرجوع إلى مصادر متعددة للمعرفة. فالمعرفة، كما تقول مادالينا، لا تستمد من مصدر واحد، ولا تعبر عن حقيقة أحادية. ولذلك لا يعتمد التعليم في ريجيو إيميليا على الكتاب المدرسي، فالمعرفة الحقيقية التي ينشدها الأطفال توجد في العالم والبيئة من حولهم كما قال لوريس مالاغوزي ذات مرة.

نقطة أخرى أشارت إليها مادالينا وهي أن الأطفال في هذا النوع من التعليم يحتاجون دائماً إلى توجيه، وهنا يأتي دور المعلم الذي يساعدهم على بلورة وجهة نظر خاصة بهم في حالة تعدد الحقائق وربما تناقضها. فليس من الضرورة أن تكون المعلومات متماثلة، لكن من المهم أن يتوصل الأطفال فيما بينهم إلى توافق حول وجهة نظر معينة تجاه هذه المعلومات، أو بناء معرفة مشتركة Conventionalized Knowledge، أو بعبارة أخرى: صياغة رؤية للعالم خاصة بهم.

كما يجب أيضاً أن يتدرب الأطفال على مهارات البحث العلمي، وسبل التعامل مع مصادر المعرفة. وهنا عرضت مادالينا صورة تقدم مثالا على كيفية تعليم الأطفال هذه المهارات البحثية، وهذه الصورة عبارة عن صفحة يوجد بها صورة شجرة وبجانبها نص عن الأشجار، وقد طلب من الأطفال قراءة هذه الصفحة واستخلاص المعلومات المهمة منها حول الأشجار. ولا بد أيضاً أن يمتلك الأطفال مهارة تنظيم المعلومات التي يحصلون عليها، والخطوات التي ينبغي عليهم السير فيها لإجراء البحث. وأشارت مادالينا إلى استخدام الأسئلة من أجل توجيه مسار البحث. ففي بحث عن الديناصورات، بدأ الأطفال بحثهم بطرح 16 سؤالاً، وطرحوا مجموعة أخرى من الأسئلة حول الحفريات. وعرضت مادالينا هذه الأسئلة - التي تبدوا للوهلة الأولى أكبر من سن هؤلاء الأطفال - لتؤكد أن الأطفال يحتاجون إلى أسئلة صعبة لا يعرفون إجابتها؛ أسئلة تثير لديهم شعوراً بالتحدي. وأشارت إلى أنهم في ريجيو إيميليا لا ينتظرون حتى يدخل الأطفال الجامعة لطرح هذا النوع من الأسئلة الصعبة عليهم؛ فالأطفال يستطيعون تصنيف المعلومات، وتنظيمها، وإجراء العمليات المنطقية بصورة طبيعية، وبناء المعرفة كما يفعل الكبار.

ومن الأدوات الأخرى التي يعتمد عليها الأطفال في تنظيم المعرفة، كما أوضحت مادالينا، نظام الملفات، حيث تضع كل مجموعة المعلومات التي حصلت عليها في ملفات يمكن الرجوع إليها في أي وقت، وتعديلها، وإضافة إليها، والحذف منها، وتغيير ترتيب صفحاتها. ويتعلم الأطفال عبر هذه الطريقة أن عملية البحث عملية متواصلة لا تنتهي أبداً، ورحلة المعرفة لا تتوقف عند حد معين، وأسئلة البحث تظل مفتوحة إلى ما لا نهاية. ومن ثم فإن المعرفة الجاهزة، والثابتة، والنهائية لا مكان لها في نظام التعليم في ريجيو إيميليا.



وعرضت مادالينا بعد ذلك نماذج للإستراتيجيات التي يتم الاعتماد عليها في تعليم الأطفال بعض مفاهيم الحساب والرياضيات والقراءة والكتابة، وكل ذلك يتم بالاعتماد على وسائل وأدوات حقيقية من البيئة الطبيعية المحيطة بالأطفال. وكررت مادالينا التأكيد على ضرورة إشراك الآباء في عملية التعلم، وأهمية تقويم تعلم الأطفال باستمرار، ووضع خريطة توضح ما تعلمه الأطفال وما يحتاجون إلى تعلمه في المستقبل، وأهمية التوثيق في إجراء مثل هذا التقويم، وإتاحة الفرصة أمام الأطفال للتعبير عما تعلموه باستخدام لغات مختلفة.

وفي ختام الجلسة، تم فتح باب الأسئلة والتعليقات أمام الحضور. ودار نقاش حول بعض القضايا منها كيفية تنظيم العمل في مجموعات صغيرة، وكيفية تنظيم حركة الأطفال داخل المدرسة، وسبل دمج التقنية في التعلم، ودور القيم في منهج ريجيو إيميليا التربوي، وأساليب تأهيل المعلمين وإعدادهم.

اليوم الثالث (9 مارس 2016):

جلسة العمل الخامسة:

تولت العرض في هذه الجلسة «أليشا سيانتي» التي تعمل معلمة في روضة بولدوشي بريجيو إيميليا، وقالت إنها ستحدث عن مفهوم المشاركة والمدرسة القائمة على التشراك، حيث كان موضوع الجلسة هو: «المشاركة كنهج يولد ثقافة التضامن والمسؤولية والحوار». ولقد عالجت أليشا هذا الموضوع من خلال تسليط الضوء على الحدث الذي ينظم سنوياً في ريجيو إيميليا حول رواية القصص Reggio Narrates منذ عام 2006. ففي هذا اليوم من كل عام تتحول المدينة بشوارعها وساحاتها إلى مسرح كبير، حيث يقوم الجميع برواية قصص عن خبراتهم وتجاربهم؛ بعض هؤلاء أناس محترفون في فن رواية القصص، وبعضهم من أولياء أمور الأطفال في المدارس، هذا إلى جانب الناس العاديين في المدينة.

وتحدثت أليشا عن الفكرة من وراء تنظيم هذا الحدث، وقالت إن صاحب هذه الفكرة هو المدير السابق لرياض الأطفال ومراكز رعاية الرضع في ريجيو إيميليا، وحظيت بدعم من المسؤولين في بلدية ريجيو إيميليا ومؤسسة أطفال ريجيو ومركز لوريس مالاغوزي الدولي. وأشارت إلى أن فن رواية القصص وإبداعها هو طريقة لخلق المعنى وتوثيق العلاقات الاجتماعية بين الناس. وأكدت على العلاقة الوثيقة بين هذا الحدث والنهج التربوي المطبق في رياض الأطفال في ريجيو إيميليا؛ حيث تعد الدراما وفن رواية القصص جزءاً أساسياً من الحياة اليومية في مدارس ريجيو إيميليا.

وأشارت أليشا إلى أنهم يقدمون للناس فرصة من خلال هذا الحدث لتعرف فن رواية القصص، حيث ينظمون ورش عمل ويستعينون بمتخصصين لتعليم الأطفال والآباء مهارات رواية القصص. ويأتي ذلك في إطار الإغلاء من قيمة «الموهبة» في نهج ريجيو إيميليا التربوي، حيث تُعد هذه القيمة من أهم القيم التي تشكل ثقافة الناس في ريجيو إيميليا. ولذلك تقول أليشا إن هذا الحدث يشهد مشاركة كبيرة كل عام من جانب أولياء الأمور والأطفال من سن 3-11 سنة، وذكرت أنها ستقوم بعرض مشروع تم تنفيذه في مدرستها للمشاركة في هذا الحدث. وحمل المشروع عنوان: «الآثار الخفية ... لقصص نجمة» Hidden traces ... of stories to collect.

وأكدت أليشا على ضرورة أن يناقش الكبار أهداف وإستراتيجيات كل مشروع قبل البدء في تنفيذه، وعرضت بعض الأسئلة التي تم بحثها قبل المشروع منها: كيف يقابل الأطفال والكبار مكاناً ما؟ كيف يتعرفون على هذا المكان ويتحاورون معه؟ هل مقابلة المكان والتحاور معه تقدم

لنا أفكاراً وتلميحات يمكن الاعتماد عليها في رواية القصص؟ تلك هي الأسئلة الفلسفية التي تكمن خلف هذا المشروع. وقد شارك في تنفيذ المشروع أطفال من سن 4-5 سنوات، إلى جانب أولياء أمور هؤلاء الأطفال. وبعد عقد لقاء مع أولياء الأمور المشاركين في المشروع لمناقشة المكان الذي سيتم زيارته، تقرر أن يتم زيارة أحد الميادين Piazza، وهو ميدان أساسي وسط مدينة ريجيو إيميليا، وتوجد به بعض الأبنية التراثية المهمة وتمثال شهير يسمى تمثال كروستولو Crostolo.

وقبل زيارة هذا الميدان، تم توضيح المهمة المطلوبة من الأطفال والتي تتمثل في: استكشاف الآثار أو الإشارات أو الألغاز الخفية التي تكمن في الميدان، ومحاولة تعرف الرسائل التي يريد المكان توصيلها إليهم. ولقد اقتضى ذلك أن يناقش المعلمون مع الأطفال ما تعنيه كلمة لغز أو إشارة Clue، حتى تصبح المهمة واضحة بالنسبة لهم. وهكذا أدرك الأطفال أن مهمتهم هي جمع الإشارات أو الآثار الخفية الموجودة في هذا المكان، والتي يمكن استخدامها في رواية القصص حوله. وتم تحديد ثلاث طرق أو إستراتيجيات لجمع هذه الإشارات أو الآثار الخفية وتوثيقها: من خلال التصوير، والرسم، والتسجيل الصوتي.

ولقد تدرب الأطفال على استخدام هذه الطرق أو اللغات المختلفة لجمع الآثار الخفية في ساحات المدرسة قبل زيارة الميدان. وبعد ذلك تم تنظيم رحلات للأطفال إلى الميدان في مجموعات صغيرة على مدار عدة أيام. واستطاع الأطفال من خلال هذه الزيارة رؤية ثقافتهم مجسدة في الأبنية والآثار والرموز التاريخية الموجودة في الميدان. وأخذ الأطفال يسرحون بخيالهم مع هذه الرموز والآثار، ويحاولون استنطاقها، والتحاور معها، والاستماع إلى رسائلها وإشارات الخفية. وعرضت أليشا بعض الصور التي تظهر تفاعل الأطفال مع المكان، ومحاولتهم جمع إشارات الخفية وتوثيقها. فمن بين الأشياء التي لفتت نظر الأطفال الأعداد الكبيرة من طيور الحمام المنتشرة في الميدان. ولذلك قام الأطفال بتوثيق هذا المشهد من خلال التقاط صور فوتوغرافية للحمام، ورسمه، وتسجيل صوته.

كما حظي تمثال كروستولو باهتمام كبير من جانب الأطفال الذين تخيلوا أن هذا التمثال ينعم بالحياة ويتحرك ويتكلم معهم. وعرضت أليشا بعض الصور التي تظهر الرسائل والإشارات التي استطاع الأطفال جمعها عبر تفاعلهم مع هذا التمثال. فمنهم من ركز على الصداقة التي توجد بين التمثال والحمام المنتشر في الميدان، ومنهم من رأى أن التمثال يستيقظ في الليل ويتحرك، ومنهم من ركز على انعكاس صورة التمثال على نوافذ أحد الأبنية في الميدان «فبدا وكأنه في الداخل بينما هو في الحقيقة في الخارج».

وبعد أن نظم آباء الأطفال رحلة إلى الميدان نفسه لجمع الآثار والإشارات أيضاً، تم عقد اجتماع في المدرسة بين الأطفال والآباء والمعلمين لمناقشة الأفكار والرسائل والإشارات التي تمخضت عن زيارتهم للميدان وحوارهم مع المكان بما فيه من آثار ورموز. وعرضت أليشا فيديو لهذا الاجتماع الذي فوجئ فيه الآباء بما جمعه أبناؤهم من إشارات، وما رسموه وصوروه وتحدثوا عنه. فحينما أثارت قضية تحرك التمثال، قال أحد الآباء: «لقد كنت هناك ولم أر التمثال يتحرك شبراً واحداً»، فرد عليه أحد الأطفال قائلاً: «إن التمثال يتحرك في السر ولا فسوف يفر الناس من أمامه». وقالت طفلة أخرى: «إن التمثال يتحرك في الليل حتى لا يمسه أحد، أو ربما هو ينام بالنهار ثم يستيقظ في الليل ليتمشى قليلاً». وسأل ولي الأمر: «هل تظنون أن التمثال ينام وهو ممسك بالإناء في يديه؟»، فرد عليه أحد الأطفال قائلاً: «لقد كنت هناك في يوم من الأيام، وانتظرت طيلة الليل حتى الصباح تقريباً لأرى إن كان التمثال سيتحرك، وعندما أوشك النهار على الطلوع، رأيت أصابع التمثال تتحرك». وتخلت طفلة حواراً دار بينها وبين التمثال، وأخذت تقلد التمثال بصوت خشن وهو يعبر عن رغبته في أن يأتي إلى المدرسة ويأخذ كل ما فيها من أطفال.

وعندما أتى الحديث عن الحمام، قال أحد الأطفال: «لقد رأيت الحمام حزينا لأنه يريد أن

يذهب إلى البيت... انظروا... يمكنكم أن تروا ذلك بوضوح في الصورة». وقال طفل آخر: «إن أسرة الحمام تختلف عن أسرة التمثال لأن التمثال مصنوع من الحجارة والرخام لكن الحمام ليس كذلك». وسألت طفلة: «كيف يستطيع الحمام قراءة ما هو مكتوب؟»، فأجابت طفلة أخرى قائلة: «ربما لأن الكتابة كانت باللغة «الحمامية» Pigeonese. فرد عليها طفل آخر منفعلًا: «ليس هناك لغة تسمى «الحمامية»، وأنت لا تعرفين حتى إن كانت اللغة الحمامية تكتب بحروف مائلة أم بحروف كبيرة... تقولين «حمامية» و«فيلية» Elephantese و«فهدية» Leoparese وأنت لا تعرفين شيئًا عن اللغة، وجعلت الحمام يصاب بالحيرة ويختلط عليه الأمر». وهكذا استمر الحوار بين الآباء والأطفال.

وبعد هذا الحوار الممتع الذي يُظهر قدرة الأطفال الكبيرة على التخيل والإبداع، طُلب من كل طفل أن يختار عنصراً من الآثار التي تم الحديث عنها ليروي عنها قصته. ومُنح الأطفال فرصة للتدرب على رواية قصصهم. وأراد الآباء أن يحضروا مفاجأة لأبنائهم في يوم رواية القصص، فقرروا أن يرووا قصص أبنائهم أمامهم في ذلك اليوم من دون أن يخبروهم بذلك مسبقاً. ورتبت المدرسة لقاء لأولياء الأمور للتدرب على رواية القصص التي أبدعها الأطفال، وتطوعت ممثلة شهيرة من ريجيو إيميليا لحضور هذا اللقاء لتدريب الآباء على مهارة رواية القصص. وعرضت أليشا فيديو لجزء من هذا اللقاء.

وجاء اليوم الذي ينتظره الجميع، حيث تزينت المدينة ونُصبت المسارح في كل مكان لرواية القصص، وعرض الأطفال قصصهم التي وثقوها بالرسم والكتابة والتصوير على لوحات كبيرة في الميدان. وتم عرض فيديو يصور جزءاً مما دار في هذا اليوم، حيث أخذ الأطفال يروون قصصهم أمام الجمهور، وأخذ الناس والمارة يصورون تلك المشاهد بهواتفهم وكاميراتهم. وعندما بدأ الآباء في رواية القصص التي كتبها أبنائهم، أدرك الأطفال ذلك وبدأت علامات الدهشة على وجوههم، وشعروا بسعادة كبيرة. وبذلك انتهى عرض المشروع الذي أظهر قدراً كبيراً من التعاون والتشارك بين الأسرة والمدرسة والمجتمع، واهتماماً كبيراً بقيمة الفن والموهبة والإبداع، وعناية فائقة بالتراث الثقافي والتاريخي للمدينة، وتلك من المبادئ الأساسية للتعليم في ريجيو إيميليا.

جلسة العمل السادسة:

تولت العرض في هذه الجلسة لوريتا بيرتاني، التي قالت إنها ستعرض مشروعاً يتعلق بطريقة جلوس الأطفال. ففي التعليم التقليدي يجلس الأطفال عادة بطريقة هادئة ومنظمة، ولكننا سنعرض الآن طريقة مختلفة لتنظيم جلوس الأطفال. ويبلغ عمر الأطفال المشاركين في المشروع 5 سنوات، وهم من حضانة روبنسون التي تضم أطفالاً من سن 3-6 سنوات. وأشارت لوريتا إلى أنه سيتم من خلال المشروع إلقاء نظرة فاحصة على لغة الرسم عند الأطفال، إلى جانب طرق تسجيل الملاحظات بواسطة المعلمين. وذكرت لوريتا الحضور بالعلاقة بين رياض الأطفال والمدارس والأماكن المختلفة في مدينة ريجيو إيميليا. ففي المشروع الذي عرض سابقاً، قام الأطفال بزيارة أحد الميادين في وسط المدينة، ولكن في هذا المشروع سيقوم الأطفال بزيارة أحد المطاعم في المدينة.



وقالت لوريتا أن الموضوع الذي يركز عليه المشروع هو: كيف ينبغي أن يجلس الأطفال على مقاعدهم عندما يكونون في مطعم؟ فمن الأمور المهمة بالنسبة لنا، كما تقول لوريتا، أن يستمتع الناس وهم جالسون على طاولة الطعام. وفي سياق هذا المشروع تم جمع ملاحظات الأطفال وآرائهم حول جلوسهم في المطعم مع عائلاتهم. وذكرت لوريتا أنها ذهبت بالأمس مع زميلاتها إلى أحد المطاعم الكويتية، ورأوا الأطفال وهم يستمتعون بتناول

الطعام في المطعم مع عائلاتهم. وقالت إن هناك أسباباً تجعلنا نحن البالغين نذهب إلى المطاعم، منها أننا نريد أن نتذوق طعاماً شهيماً، أو أن نقابل أحد الأصدقاء أو الأقارب ونقضي معهم وقتاً ممتعاً. ولكن هل هذه هي الأسباب نفسها التي تدفع الأطفال إلى الذهاب إلى المطاعم؟ تقول لوريتا: بالنسبة لنا في إيطاليا لا يذهب الأطفال إلى المطاعم لهذه الأسباب، ولقد رأينا بالأمس الأطفال الكويتيين في المطعم ولاحظنا تشابهاً كبيراً بينهم وبين الأطفال عندنا في إيطاليا.

Alessia 5.a 3no emble



Aurora 5.a 3no emble



وأكدت لوريتا أهمية تسجيل الحوارات التي تدور بين الأطفال حول موضوع معين، وذكرت أنه قد تم جمع كثير من الحوارات والتعليقات التي ذكرها الأطفال حول شعورهم وهم جالسون لتناول الطعام في المطعم. فقد قال أحد الأطفال، على سبيل المثال: «أنا أستمتع بالجلوس على طاولة الطعام في المطعم إذا كان باستطاعتي أن أقف على ركبتني فوق المقعد، لأنني لا أطيق الجلوس لفترة طويلة». ونظراً لأهمية مثل هذه التعليقات، تقوم المعلمة أحياناً بتسجيل الحوار الذي يدور بين الأطفال كاملاً.

وتم عرض صورة تظهر نص محادثة دارت بين الأطفال، وعلى يسار النص توجد قائمة بالمفاهيم الأساسية التي سلطت المعلمة الضوء عليها في هذه المحادثة.

وقالت لوريتا إنهم أرادوا من خلال هذا المشروع أن يعرفوا ما الذي يهتم به الأطفال عندما يذهبون إلى المطعم؟ وأشارت إلى أنهم يهتمون بالأشياء الجديدة التي يشاهدونها، وكثيراً ما تحدثوا عن مللهم عند جلوسهم لانتظار قدوم الطعام. وتلك من الملاحظات الأساسية التي أكدها المعلمون؛ أي مسألة شعور الأطفال بالملل. ومن الملاحظات الأخرى المهمة أن الأطفال يهتمون بالأشياء التي يجدها على طاولة الطعام، فعادة ما تثير هذه الأشياء فضول الأطفال. كما يرغب الأطفال أحياناً في تغيير مقاعدهم، ويفضلون الجلوس بطريقة غير منتظمة.

ولقد ركز المشروع على موضوع الجلوس بطريقة غير منتظمة، وبخاصة العلاقة بين المقعد وجسد الطفل الذي يجلس عليه. وقالت لوريتا إننا عندما نجلس نحن البالغون على المقعد فإننا نحرص على أن نجلس في وضع معتدل ومتوازن، ولكن الأطفال يستخدمون أوضاعاً مختلفة للجلوس. وتساءلت: ما دور الكبار، وبخاصة المعلمين، عندما يشاهدون الأطفال وهم يجربون أوضاعاً مختلفة للجلوس على المقاعد؟ وأجابت قائلة إنه ينبغي على الكبار أن يهيئوا المواقف التي تساعد الأطفال على استكشاف هذه الأوضاع المختلفة في الجلوس، كما ينبغي عليهم السماح للأطفال بتغيير مقاعدهم والتحرك بحرية لتبادل المعارف والأفكار فيما بينهم؛ فمن المهم جداً إعطاء الفرصة للأطفال للتداول مع بعضهم بعضاً والتفكير معاً وتبادل الآراء.

وتم عرض صورة توضح دور المعلمات في المشروع، حيث عرضت معلمة رسومات لوضعيات مختلفة في الجلوس، وطلبت من الأطفال التحدث عما تمثله هذه الوضعيات، في محاولة منها لحث الأطفال على التفكير بطريقة نقدية. وعُرضت صورة أخرى لمعلمة تعرض لمجموعة من الأطفال بعض الرسومات من أجل تأملها والتفكير فيها. كما تم عرض صورة تظهر بعض الملاحظات الأولية التي دونتها المعلمة حول رسومات الأطفال، ففي إحداها تقول المعلمة: «الطفل يركز على الحركة»، وفي ملاحظة أخرى تقول: «الطفل يفضل أن يرسم الإنسان وهو جالس على المقعد ووجهه للأمام وليس للجنب». وذكرت لوريتا أن هذه الملاحظات الأولية تخضع لمزيد من التنقيح بعد ذلك، ويتم مناقشتها مع المعلمات الأخريات في الروضة.

ولأن المشروع يركز على تشجيع الأطفال على التعبير عن أنفسهم من خلال لغة الرسم، سألت لوريتا: ما الذي نفعله بعد جمع كل هذه الرسومات من الأطفال؟ كيف نفسر هذه الرسومات؟ وما التغذية الراجعة التي نقدمها للأطفال بعد ذلك؟ وأجابت قائلة إنه من المهم أن نعرف كيف يرسم الأطفال التفاصيل ويعبرون عنها مثل الأنف والعينين ... إلخ، ومن المهم أيضاً ملاحظة

الوقت الذي يقضيه كل طفل في عملية الرسم، والطريقة التي يرسم بها، حيث توجد اختلافات كثيرة بين الأطفال في هذه الجوانب. وعرضت لوريتا صورة توضح الرسومات الخاصة بطفلتين تمتلكان موهبة جيدة في الرسم، ويظهر بالصورة ثلاث صور فوتوغرافية لمقعد، تم التقاطها من زوايا مختلفة، من الأمام ومن الجنب ومن الخلف، وتمثلت مهمة الطفلتين في رسم شخص يجلس على كل مقعد من هذه المقاعد المختلفة. وهنا يبرز دور المعلم، فالفكرة الذكية في هذه المهمة، كما ذكرت لوريتا، هي تصوير المقعد في وضعيات مختلفة، من أجل تشجيع الأطفال على رسم الجسد الإنساني في وضعيات مختلفة أيضاً؛ لأننا عندما نعطي صورة المقعد للطفل في وضعيات مختلفة، فسوف يركز الطفل على رسم الجسد الإنساني وليس المقعد.

وأكدت لوريتا أن كل قصاصة رسم لأي طفل تروي قصة في حد ذاتها؛ لأنها تحوي كثيراً من التفاصيل التي يمكن التحدث عنها. وتحدثت عن طفلة كانت تحتاج إلى وقت طويل جداً لكي تنتهي رسوماتها، وعرضت إحدى رسوماتها التي استغرقت منها شهراً كاملاً لتنجزها. وعقبت لوريتا على ذلك قائلة إن دور المعلمة هنا أن تعطي الطفلة الوقت الكافي لإنجاز مهمتها، وتشجعها على التفكير في عملها. ومن الأمور الأخرى المهمة أن تعيد المعلمة عرض الرسومات على الأطفال بعد مرور فترة من الزمن كي يعيدوا التفكير فيها وتأملها من جديد.

وبعد عرض نماذج لرسومات الأطفال حول موضوع الجلوس على المقاعد بطريقة غير منتظمة، والقصص التي رووها حول رسوماتهم، قالت لوريتا إن سيدتين من أمهات الأطفال قد أعجبتا للغاية بأفكار الأطفال حول الجلوس على المقاعد بطريقة غير منتظمة، وقررتا أن تستعينا بهذه الأفكار في إعداد قصة من أجل تمثيلها في حدث رواية القصص في ريجيو إيميليا. وعقبت لوريتا على ذلك قائلة: هكذا ولد المشروع من خلال ملاحظات الأطفال لأماكن في المدينة (المطاعم في هذه الحالة)، ثم عملنا مع الأطفال في المدرسة بطرق مختلفة وساعدناهم على تجسيد أفكارهم في رسومات وتعليقات، وبعد ذلك أخذ الآباء عمل الأطفال وأرجعوه ثانية إلى المدينة في حدث رواية القصص.

وانتقلت لوريتا بعد ذلك لعرض مشروع آخر تم تنفيذه في روضة روبنسون التي تضم أطفالاً من سن 3-6 سنوات، وقالت إن هذا المشروع هو جزء من مشروع بحثي كبير تم تنفيذه في عدد كبير من رياض الأطفال ومراكز رعاية الرضع في ريجيو إيميليا. وقد ركز المشروع على العلاقة بين التقنية الرقمية والطبيعة، وكان عنوانه: «الطبيعة الرقمية ومقابلة الكائنات الحية» Digital Nature and Encounter of Living Subjects، وهو عنوان غير تقليدي وغامض بعض الشيء. وبعد عرض صورة لحديقة روضة روبنسون التي تضم بعض النباتات العطرية، أشارت لوريتا إلى أنهم يهتمون كثيراً، في إطار النهج التربوي لريجيو إيميليا، باستكشاف عالم الطبيعة، وقالت: إن فكرة التعامل مع الطبيعة، بالنسبة إلينا، هي طريقة لخلق علاقة تواصل بين الأماكن المغلقة والأماكن المفتوحة، فنحن لا نعمل فقط في أماكن مغلقة بل نخرج للعمل أيضاً في الطبيعة المفتوحة.

وتم عرض صورة لنافذة أحد الفصول الدراسية التي تطل على حديقة في الخارج، وبدأ من اتساع حجم النافذة الزجاجية، ومن النباتات المزروعة في أواني موضوعة على طاولة بجانبها، بدا أنها أداة لخلق نوع من الاتصال والتداخل بين بيئة الداخل وبيئة الخارج. ولذلك ترمز هذه الصورة لفكرة تجاوز الحدود والفواصل بين المدرسة من الداخل والطبيعة في الخارج. وتظهر الصورة الأعمال التي قام الأطفال بتنفيذها بالتعاون مع المعلمين وأولياء الأمور، فالأطفال يجلبون البذور من المنزل، ويتم زراعتها في الفصل ووضعها بجانب النافذة، وبعد أن تنمو يتم نقلها إلى الحديقة. وقالت لوريتا إن هذه النافذة تعد أداة لتتبع آثار الحياة الطبيعية، وملاحظة التحولات التي تطرأ على الأشياء والكائنات الحية من حولنا، مما يشجعنا على توليد أفكار جديدة في داخلنا. كما تعكس هذه النافذة قيمة الجمال، الذي لا يرتبط بمرحلة معينة من نمو النبات، بل هو موجود في كل المراحل التي تمر بها الكائنات الحية.

ومن الأسئلة التي ناقشها المعلمون قبل البدء في المشروع: ما الذي نغنيه عندما نستخدم كلمة «طبيعة»؟ وقالت لوريتا: لقد قررنا أن نتجاوز مفهوم الطبيعة التي يحتل فيها الإنسان مكاناً مميزاً، وأن نركز فقط على الطبيعة في حد ذاتها. لقد أردنا أن نشعر بأننا جزء من الطبيعة وأننا جزء من الكون مثلنا مثل الأحجار والنباتات؛ لذلك أردنا أن نشعر بمزيد من التعاطف مع الطبيعة، وأن نتأمل في الطبيعة من دون أن نعطي لأنفسنا مكاناً مميزاً فيها.

كما تمخضت مناقشات المعلمين أيضاً عن رغبتهم في استخدام التقنية في المشروع من أجل جلب الطبيعة إلى حجرة الدراسة، حتى يمكن رؤيتها ليس فقط في الخارج، ولكن في داخل الفصول أيضاً. وهنا التقنية لن تكون هدفاً في حد ذاتها، بل ستكون أداة يتم توظيفها لخدمة أهداف التعلم. وأشارت لوريتا إلى الأسئلة التي أثارت في الجلسات السابقة حول دور التقنية في التعليم، وقالت: من المهم أن نوضح وجهة نظرنا في هذا الموضوع. لقد أصبحت التقنية جزءاً لا يتجزأ من حياة جميع الناس بما فيهم الأطفال الصغار. ونحن ننظر إلى التقنية الرقمية بوصفها أداة لربط مجالات المعرفة، وهي أداة تساعدنا على استكشاف العالم من منظورات مختلفة. ويمكن أن تساعدنا التقنية الرقمية على نسج الأشياء المتشابهة معاً. والتقنية الرقمية يمكن أن تتناغم مع الأساليب التلقائية والفطرية التي يتبعها الكبار والصغار لمعرفة العالم، كما يمكنها أن تساعد الصغار على أن يصبحوا مؤلفين ومخترعين ومبتكرين لمعارفهم الخاصة، وينطبق ذلك على الأطفال كمجموعات وكأفراد أيضاً.

وقالت لوريتا إنه عندما نفحص شيئاً عن طريق الملاحظة الدقيقة، فإننا لا نراه بصورة جزئية بل نحرص على رؤيته من جميع الجوانب. وأشارت إلى أن التحدي الذي يواجههم عندما يحاولون استكشاف الطبيعة باستخدام التقنية الرقمية هو خلق بيئة غنية وثرية يمكن للطفل استكشافها. فعندما نستكشف الطبيعة ندرِك أن عالم الطبيعة بكامله يمكن أن يوجد في قطرة مياه أو في حبة رمال. وطرحت لوريتا سؤالاً: كيف نضفي الحياة على عملية البحث؟ وما القيم التي نحرص عليها من خلال إجراء بحوث عن الأشياء الموجودة في الطبيعة من حولنا؟ وأجابت قائلة: نحن نركز على العلاقة النفسية والشعورية التي تربط بين ذات الباحث وموضوع البحث، أو بين الإنسان والأشياء التي يسعى لمعرفتها. ومن ثم فإن البحث لدينا هو حوار ممتع وفصولي ومرح ومبهج بين الأطفال والطبيعة، يتم عن طريق: الملاحظة، والانغماس الشعوري، والمعرفة الثقافية، والاقتراب من الأشياء التي نبحثها، وتخيل الذات وكأنها قد حلت محل الأشياء الأخرى في الطبيعة.



وتحدثت لوريتا عن الطريقة التي يتعاملون بها مع الحوارات التي تتم بين الأطفال. حيث يتم عرض المحادثة، ثم يتم إبراز بعض الكلمات أو المفاهيم وتبسيط الضوء عليها لأهميتها من وجهة نظر المعلمين، ولكي يتسنى مناقشتها فيما بعد وتفسيرها. وعرضت مثالا على ذلك عبارة عن صورة تظهر محادثة تمت بين الأطفال، وعلى يسار الصورة تم وضع قائمة بالكلمات والمفاهيم المهمة التي وردت في تلك المحادثة. ومن بين المفاهيم التي وردت في حوارات الأطفال حول الطبيعة: اللون الأخضر، الحياة، الحركة، التحول، نظام العلاقات، الجمال، البرية، عدم القدرة على التنبؤ، الاستكشاف، العلم، دورة الحياة، حب المغامرة.

وقالت لوريتا: من الأفكار والمفاهيم التي رأينا أنها مهمة وينبغي التركيز عليها مفهوم «الانغماس» Immersiveness، أو التواصل الشعوري مع الطبيعة. وهذا التواصل والانغماس الشعوري لا يمكن أن يتحقق من دون الاقتراب من الطبيعة. ومن هنا انبثق مشروع «العشب الراقص» Dancing Grass، الذي ظهر نتيجة رغبة أطفال في الخامسة من العمر في رؤية العشب الذي ينمو في البرية بصورة طبيعية وليس فقط الذي يتم زراعته في حديقة المدرسة. وهكذا اختار الأطفال موضوعاً مألوفاً بالنسبة إليهم، ولذلك فقد كان السؤال الذي فكر فيه المعلمون

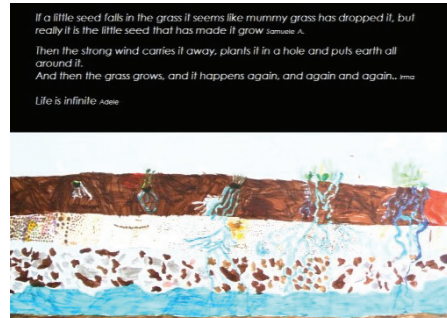
هو: كيف نأخذ هذا الموضوع المألوف بالنسبة إلى الأطفال وننظر إليه بعين مختلفة وبمنظرة غير مألوفة؟ وسلطت لوريتا الضوء على هذه المشكلة التي تواجه المعلمين عادة: كيف ينظر المعلمون إلى الأشياء بطريقة مختلفة بحيث يمكنهم مساعدة الأطفال على استكشاف معارف جديدة في هذه الأشياء؟ ومن ثم فقد كان السؤال في المشروع الحالي هو: ما الأبعاد والجوانب الجديدة التي يمكن استكشافها في العشب؟

ومن أجل تعرف إجابة هذا السؤال، تم تكليف الأطفال بالذهاب إلى حديقة المدرسة، والتقاط مجموعة من الصور الفوتوغرافية لأنواع الأعشاب المختلفة الموجودة بها. والهدف من وراء استخدام الكاميرا هو مساعدة الأطفال على التركيز على فكرة معينة من خلال التقاط الصور. وتم عرض مجموعة من الصور لأنواع مختلفة من الأعشاب التي تنمو في حديقة المدرسة. وتم جلب بعض الأعشاب إلى الفصل لدراساتها، والنظر إليها عن قرب، وتعرف أجزائها المختلفة كالجذور والأغصان والأوراق، وتعرف الاختلافات التي تميز بينها. وقام الأطفال بتصنيف هذه الأعشاب انطلاقاً من ملاحظاتهم للاختلافات التي توجد بينها، من حيث الشكل، واللون، والكثافة، الطول، وكثرة الأوراق، والملمس. ثم قاموا بعمل رسومات حول هذا الموضوع، وتم عرض بعض هذه الرسومات وتعليقات الأطفال عليها.

وتقول لوريتا: هنا قررنا أن نستخدم بعض أدوات التقنية الرقمية في المشروع. وكان لدينا ميكروسكوب يستخدم للتقاط صور للنباتات عن قرب، وكان لدينا أيضاً كاميرا الويب، ولقد ساعدتنا تلك الأدوات على التعمق في استكشاف عالم الطبيعة والاقتراب منه بصورة أكبر، ومن ثم توسيع دائرة معارفنا حول العالم. وتم عرض صورة لجهاز كمبيوتر موضوع على طاولة بجانب مجموعة من الأعشاب وقطع من التربة، وعلقت لوريتا على ذلك قائلة: إن هذه الصورة توضح أن التقنية في نظامنا التعليمي تمتاز بالأشياء الأخرى، وهي مجرد عنصر من بين العناصر والأدوات الأخرى التي نوظفها في عملية التعلم.

وأشارت لوريتا إلى سؤال لطالما راود الأطفال وهو: كيف تولد الأعشاب؟ فعندما رأى الأطفال نبتة تنمو بين الصخور الصلبة تساءلوا: كيف نبتت هذه النبتة هنا على الرغم من عدم وجود تربة؟ وكيف وصلت البذور إلى هنا؟ ومن وضع البذور الصغيرة في الأرض؟ واستغل المعلمون رغبة الأطفال في المعرفة وطلبوا منهم القيام بعمل جماعي يرسمون من خلاله لوحة كبيرة حول هذا الموضوع. وقد انخرط الأطفال في هذا العمل لعدة أيام. وبعد انتهائهم من رسم اللوحة، أخذ الأطفال يروون قصتها، وعرضت لوريتا بعض الأفكار التي عبر عنها الأطفال في سياق سردهم للقصّة. وتظهر رسومات الأطفال إدراكهم لبعض المفاهيم العلمية المرتبطة بدورة الحياة على الأرض، وعلاقتها بالزمن.

ومن الجوانب الأخرى التي أثارت فضول الأطفال في هذا المشروع فكرة الحركة، حيث أدرك الأطفال جانب الحركة في حياة النباتات في أثناء نموها وفي أثناء تحريك الهواء لها. ولذلك تم تصوير شريط فيديو لحركة الأعشاب، وتم عرضه على شاشة كبيرة في الفصل ليشاهده الأطفال. وعرضت لوريتا مشاهد تظهر اقتراب الأطفال من الشاشة ومحاولتهم تمثيل حركة النباتات والأعشاب من خلال الرقص وتحريك الجسد. وصنع الأطفال صوراً باستخدام برنامج فوتوشوب تظهر انغماسهم وسط الطبيعة وامتزاجهم مع الأعشاب. وهنا أصبحت الذات الإنسانية التي تجري البحث جزءاً من موضوع البحث.



وعند هذه المرحلة من المشروع، سألت المعلمة الأطفال: بعد كل هذا العمل الذي قمتم به مع الأعشاب، إذا أتيحت لكم فرصة مقابلة أطفال من مدرسة أخرى لا يعرفون شيئاً عن الأعشاب، فما الأشياء المهمة التي ستحدثون معهم عنها حول الأعشاب؟ وقالت لوريتا إن هذه طريقة مفيدة لجعل الأطفال يعيدون التفكير في الأعمال التي أنجزوها. وأشارت إلى أن الأطفال قد

عبروا عن أفكارهم حول حركة العشب باستخدام لغات مختلفة، ومن بينها لغة التقنية. وعندما يستخدم الأطفال التقنية في أمر كهذا فإنهم يستخدمونها كأداة مثلها مثل الطين الصلصال والرسم وغيرها من الأدوات التي يعبرون من خلالها عن أفكارهم.



وقالت لوريتا إن الأطفال قرروا أن يعدوا فيلماً، باستخدام الرسومات والهواتف الذكية، لينقلوا أفكارهم حول حركة الأعشاب إلى الأطفال الذين لا يعلمون شيئاً عنها. وعرضت لوريتا الفيلم الذي أعده الأطفال بعنوان «مغامرة في أرض الحكمة». وتطرق الفيلم إلى بعض الأسئلة والموضوعات من قبيل: هل العشب ذكر أم أنثى؟ ما الذي ينبغي على العشب الصغير تعلمه حتى ينمو؟ ويظهر الفيديو لحظة ولادة العشب ومراحل النمو التي يمر بها منذ أن تسقط البذرة على الأرض وحتى تكبر.

وتم عرض فيلم آخر عن «العشب الراقص». فعندما تهب الرياح يبدأ العشب في الرقص. ولكن ماذا يحدث لو توقفت الرياح؟ هنا يُظهر الفيلم طفلاً ينفخ في العشب ليحركه، وأطفالاً آخرين يجلبون مروحة كهربائية ويشغلونها في الحديقة من أجل تحريك العشب. ولكن ماذا يحدث لو تعطلت المروحة؟ هنا تأتي الإجابة على لسان الأطفال: سوف ننتظر الرياح!.

بعد ذلك أشارت لوريتا إلى أنهم ينظمون في نهاية كل عام حفلة لتعريف أولياء الأمور بالأعمال التي أنجزها أطفالهم، والأساليب التعليمية التي يعتمدون عليها في العمل مع الأطفال. وهي طريقة تستهدف أيضاً جلب العائلات إلى المدرسة، وتشجيعهم على المشاركة في الأنشطة التعليمية، حيث تتلقى عائلات جميع الأطفال في المدرسة دعوات رسمية في نهاية العام الدراسي لزيارة المدرسة والمشاركة في هذه الحفلة. واختتمت لوريتا محاضرتها بعرض فيلم للنشاطات التعليمية المختلفة التي تمت في روضة روبنسون والأعمال التي أنجزها الأطفال خلال العام.

وقبل اختتام الجلسة، قدمت مادالينا تيديشي خلاصة موجزة حول تجربتهم التربوية في رياض الأطفال والمدارس بريجيو إيميليا. فقالت إننا نملك خبرة حقيقية تقوم على فكرة التعليم العام، وتعتمد على ممارساتنا اليومية في مراكز رعاية الرضع التي تستقبل الأطفال من سن 3 أشهر إلى 3 سنوات، ورياض الأطفال التي تستقبل الأطفال من سن 3-6 سنوات، إلى جانب المدارس الابتدائية التي تستقبل الأطفال من سن 6-11 سنة وتتبع نهج ريجيو إيميليا في التعليم. ولذلك فإننا نتحدث عن نظام للتعليم العام الذي يستقبل آلاف الأطفال كل يوم، ومئات المعلمين وموثقي النشاطات الفنية والطهارة ومساعدتهم. إنها مدارس تحاول كل يوم أن تخطط وتنظم طريقتها الخاصة في التعلم.

وقالت مادالينا: إننا سنبحث هذا العمل حقه إذا قلنا إن هذه المدارس تقدم فقط خدمة تعليمية. فنحن بالتأكيد نقوم بممارسة تعليمية تتبع منهجاً معيناً، لكن هذه الممارسة تقوم على فلسفة مركبة، ونظرية خاصة في المعرفة. ونظريتنا في المعرفة تقوم على فكرة أن الأطفال والنساء والرجال هم الذين يصنعون المستقبل، ويشاركون الآخرين في صناعة هذا المستقبل. لذلك فإننا نرى أن هذه التجربة التعليمية تعد فلسفة خاصة في التعليم. إنها فلسفة تقوم على الاستماع إلى الآخرين، والتواصل معهم، والنظر إليهم باحترام. وتقوم هذه الفلسفة أيضاً على قدرتنا على التفكير والعمل، وتهيئة الفرص التي تساعد الناس على التفكير. وهذا يمثل بالنسبة لنا أملاً في المستقبل.

وتابعت مادالينا: كما ذكرنا من قبل، فقد بدأت تجربة ريجيو إيميليا في التعليم بعد الحرب العالمية الثانية. وإننا نشعر بأن تجربتنا التعليمية كانت دائماً قادرة على عبور الحدود وتجاوز الفواصل. وأشارت مادالينا إلى أن فلسفة ريجيو إيميليا التربوية ليست مجرد أفكار نظرية، وإنما هي واقع يتجسد في كثير من الأشياء والممارسات، وربما تمثل هذه الفلسفة بالنسبة

لكثير من الحاضرين هنا اليوم أملاً في المستقبل لنا جميعاً. وعبرت عن أملها في استمرار الحوار مع جميع الحاضرين في هذا المؤتمر، ووجهت إليهم دعوة لزيارة ريجيو إيميليا. وقدمت مادالينا للحضور هدية ختامية، تتمثل في فيديو يشتمل على بعض الرسائل التي أراد أطفال ريجيو إيميليا توجيهها إلى العالم.

اختتام المؤتمر:

في ختام المؤتمر، ألقى الدكتور علي عاشور الجعفر، رئيس اللجنة المنظمة للمؤتمر، كلمة أشار فيها إلى ما قامت به الجمعية الكويتية لتقديم الطفولة العربية من جهد، طوال السنوات الفائتة، في مد جسور التواصل مع مؤسسة أطفال ريجيو منذ عام 2010، حيث توالى الزيارات التي أفضت إلى عقد اتفاقيات تعاون مشترك تم خلالها إعطاء الجمعية حق الترجمة العربية لكتبها. كما نظمت الجمعية أول مؤتمر علمي متخصص في الشرق الأوسط حول تجربة ريجيو إيميليا التربوية في عام 2012، إلى جانب هذا المؤتمر الذي ما كان له أن يرى النور لولا التبرع السخي الذي قدمته مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

وأشار الدكتور علي الجعفر إلى أن الكويت قد أصبح لها اسماً ثابتاً في مدينة ريجيو إيميليا بإطلاق اسمها على إحدى قاعات مركز لوريس مالاغوزي الدولي الذي يحتضن حلقات دراسية من مختلف أنحاء العالم، وكان لدعم وقفية المرحوم عبد الباقي النوري، ودور الجمعية الكويتية لتقديم الطفولة العربية، والشراكة الإستراتيجية التي تمت طوال تلك السنوات، أثرها البالغ في تحقيق وجود هذه القاعة. وقال إن الجمعية بعد كل هذا الجهد، أخذت على عاتقها مهمة أكثر أهمية للمرحلة القادمة، وهي إنشاء ورعاية مدرسة متكاملة للطفولة المبكرة من عمر 3 شهور إلى 6 سنوات، تطبق من خلالها الفلسفة «الريجيوية» في التعليم مع عدم إغفال الخصوصية الكويتية. وأشار الدكتور علي الجعفر إلى الأسباب التي جعلت الجمعية الكويتية لتقديم الطفولة العربية تفكر في هذا المشروع، ومنها:

1. أن إصلاح التعليم بدولة الكويت يتطلب جهوداً خارقة، ولعل وجود واحات من التميز مثل هذا المشروع هي الخطوة العملية لهذا الإصلاح، وتكون مدعاة للمدارس الأخرى للسير على خطاها.

2. ينطلق أسلوب ريجيو في نظرتهم للطفل على أنه طفل لديه الاستعداد للتعلم وذلك لما يتميز به من قدرات عقلية وحسية وجسمية، ومن ثم فإن هذا النوع من المدارس يركز على تنمية هذه القدرات.

3. يشير تعبير «المائة لغة» في أدبيات ريجيو إيميليا إلى الإمكانيات الهائلة التي يتمتع بها الأطفال، وطرق اكتسابهم للمعرفة، وعمليات ابتكارهم، ويعتقد بإمكانية تحويلها ومضاعفتها من خلال التعاون والتفاعل بين الأطفال بعضهم بعضاً، وبينهم وبين البالغين، لذلك لابد من تحفيز الأطفال لإبراز تلك اللغات اللفظية وغير اللفظية. وهذه «اللغات المائة» لها دلالة ثقافية واجتماعية في سياقنا الكويتي، كاحترام التعددية الثقافية بأشكالها كافة، وتعميق مهارات التواصل الاجتماعي والعمل الجماعي والمحبة والسلام بين الأطفال. وهذا يتوافق مع التربية الثقافية والاجتماعية التي تشكل منها المجتمع الكويتي، مما قد يكون سلاحاً مهماً في طرد بعض المتغيرات السلبية التي طرأت على الكويت مثل العنف وعدم احترام الحريات، وهذا أمر يؤكد أهمية اللجوء إلى التربية منذ الصغر لتعديل سلوكيات واتجاهات الأفراد مع تعزيز القيم الإنسانية الإيجابية، وهذا ما تسعى المدرسة الريجيوية إلى تحقيقه من خلال ما تقدمه من خبرات وبرامج تربوية وتعليمية.

4. تمتلك الجمعية عديد من الخبرات والاتفاقيات مع مؤسسة أطفال ريجيو تجعل التعاون في إنشاء هذا الصرح التربوي أمراً ميسراً، لاسيما في الجانب الخاص

بالمادة العلمية والإشراف.

5. وجود مؤسسة مستقلة كالجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية لها تاريخها الطويل في الاهتمام بالطفولة العربية بشكل عام، والكويتية بشكل خاص، يجعلها جهة مستقلة ليس لها أي ارتباط بجهات سياسية أو آراء متطرفة، ومن ثم تجعلها ذات اتجاه معتدل ومنصف في نظرتها للشأن التربوي.

وبعد ذلك عرض الدكتور علي الجعفر أهم التوصيات التي انبثقت عن المؤتمر والتي تتمثل في الآتي:

1. أهمية تعاون المؤسسات العلمية كجامعة الكويت، والهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في نشر الفكر التربوي الخاص بريجيو إيميليا لمعلمات المستقبل، حتى يتسنى إنشاء جيل من المعلمات على دراية بهذا الفكر تنظيراً وتطبيقاً.
2. إعداد المعلمات اللاتي لا يزلن في عملهن على أسلوب المشاريع وفق الطريقة الريجيوية من خلال ورش عمل يتم إعطاؤها بواسطة مختصين بهذا الشأن.
3. استضافة معرض The Wonder of Learning ليكون قطعة علمية دائمة في الكويت، ويتم وضعها في مكان عام يمكن زيارته من قبل جميع المهتمين، ومثل هذه القطعة العلمية تصبح نقطة الانطلاق للتدريب. ولعل أفضل من يستطيع استقبال هذا المعرض هو مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، لما تملكه من إمكانيات مادية وإدارية ومالية ومكانية.
4. ترجمة المزيد من الكتب المنشورة من قبل مؤسسة أطفال ريجيو، ومثل هذه الترجمة تتطلب دعماً مالياً للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية باعتبارها المؤسسة التي تملك حق الترجمة لكتب مؤسسة أطفال ريجيو، وهذا الأمر يتأتى وفق خطة علمية وعملية لترجمة هذه الكتب سنوياً. مثل هذه الكتب تصبح رافداً إضافياً للمهتمين بهذا الأسلوب العلمي.

وفي ختام كلمته، وجه الدكتور علي الجعفر شكره للجميع على الحضور والمشاركة في هذا المؤتمر، متمنياً للجميع دوام الصحة والعافية.

أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

* عقد مجلس أمناء شبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة) اجتماعه الأول لعام 2016 في فندق جيفينور روتانا في العاصمة اللبنانية بيروت صباح يوم السبت الموافق 19 مارس/ آذار 2016، برئاسة الدكتور حسن الإبراهيم - رئيس مجلس الأمناء، وبحضور السادة أعضاء مجلس الأمناء.

افتتح الدكتور الإبراهيم الاجتماع مرحباً بحضور السادة أعضاء مجلس الأمناء، وبحضور الأعضاء الجدد، ثم تم إقرار جدول أعمال الاجتماع، والتصديق على محضر الاجتماع الأخير بتاريخ 2015/11/28 وإقراره، ثم انتقل المجتمعون إلى متابعة توصيات الاجتماع السابق، والنظر في التقرير الوصفي والمالي عن العام 2015، ومستجدات استقطاب أعضاء جدد، ومناقشة الدعم المالي، وأخيراً تقرر عقد اجتماع مجلس الأمناء القادم يوم السبت الموافق 12 نوفمبر/ تشرين الثاني 2016 في مقر المكتب الإقليمي لليونسكو في بيروت.



* عُقد في مقر الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية صباح يوم الأربعاء الموافق 2016/4/6 الاجتماع الخاص بمشروع: تقنين مقياس وكسلر الكويت لذكاء الأطفال (النسخة الخامسة)، وذلك بحضور كل من: الدكتور حسن الإبراهيم - رئيس الجمعية، والسيد فيصل الأستاذ - مدير إدارة الخدمات الاجتماعية بوزارة التربية، والسيدة منى البلوشي - رئيسة قسم التدريب في الإدارة، والدكتورة فوزية هادي، والأستاذ الدكتور صلاح مراد المشرفين على المشروع.

بدأ الدكتور الإبراهيم الاجتماع مرحباً بالسادة الحضور، ثم تطرق إلى إنجازات الجمعية والاهتمام بالأطفال ورعايتهم منذ دراسة أثر الغزو العراقي على الكويت وعلى أطفالها، مروراً بدراسة المؤشرات التربوية، ودراسات تقويم ورعاية الأطفال وما صاحبها من إعداد أدوات بدأت باختبار الكويت المسحي ومقياس وكسلر لأطفال ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية، وانتهاءً بمشروع مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (النسخة الخامسة).

ثم تحدثت الدكتورة فوزية هادي أيضاً عن إنجازات الجمعية... إلى أن بدأ المشروع المشار إليه، وبينت كيف وجدت بعض الصعوبات في بعض المناطق التعليمية، من حيث تطبيق الاستطلاع التجريبي الأول والثاني، ومن ثم المطالبة بتفعيل بروتوكول التعاون فيما بين الجمعية ووزارة التربية لتلافي تلك الصعوبات، وذكرت أن أول بروتوكول مع وزارة التربية كان في أثناء وزارة الدكتور يوسف الإبراهيم.

وأخيراً تمت الموافقة على تفعيل بروتوكول التعاون بين الجمعية ووزارة التربية، وقد وعد السيد فيصل الأستاذ بأنه سيعيد الخطة ومناقشتها في الاجتماع القادم.

المجلة العربية للعلوم الإنسانية

فصلية علمية محكمة تصدر عن مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت

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



رئيسة التحرير

أ.د. نسيمه راشد الغيث

مجلس
النشر
العلمي



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

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

قسمة اشتراك

الدول الأخرى

دول مجلس التعاون

داخل الكويت

البيان

2 دولار أمريكي	1 د.ك	1 د.ك	ثمن العدد للفرد
15 دولار أمريكي	4 د.ك	3 د.ك	الاشتراك السنوي للفرد
60 دولار أمريكي	15 د.ك	15 د.ك	الاشتراك السنوي للمؤسسات

☐

تجديد اشتراك

☐

الرجاء وضع علامة ✓ في حالة رغبتكم في: 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