

البحوث والدراسات

خصائص البيئة الفيزيائية للروضة في ضوء متطلبات النمو لدى الأطفال «تصور مقترح»

د. دعاء سعيد أحمد

doaa@unizwa.edu.om - doaasaid1970@yahoo.com

مدرس بقسم تربية الطفل - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية - جامعة عين شمس، مصر
أستاذ مساعد بقسم التربية والدراسات الإنسانية - كلية العلوم والآداب - جامعة نزوى، سلطنة عمان

الملخص:

تعد مؤسسة الروضة الداعم والركيزة الأساسية لتنمية جوانب النمو الجسمي والاجتماعي والانفعالي والمعرفي لدى أطفال المرحلة المبكرة من العمر، ونظراً لأن هؤلاء الأطفال يتميزون بطبيعة خاصة فمن الضروري أن تفي مواصفات الروضة بإشباع احتياجاتهم المختلفة في شتى جوانب النمو. فالروضة تدعم الجانب الجسمي للطفل حيث تساهم في تنمية عضلاته المختلفة الكبيرة والصغيرة، وكذلك تساهم في تنمية العديد من القدرات العقلية لديه من خلال توفير العديد من النشاطات والألعاب. كما تشجع الروضة حاجات الجانب النفسي لدى الطفل مثل حاجته للأمن والأمان، وتساهم كذلك في تنمية الجانب الاجتماعي لدى الطفل من خلال قيامه بالنشاطات الاجتماعية داخل وخارج قاعات الصف. لذا يحاول البحث الحالي التعرف على مواصفات البيئة الفيزيائية للروضة وتقديم تصور مقترح لتصميم البيئة الفيزيائية (الداخلية/ الخارجية) لها في ضوء جوانب النمو لدى الأطفال.

Physicals' Environmental Characteristics Required for Kindergartens Suited for the Various Developmental Aspects of Preschoolers "A Proposed Perspective"

Doaa Said Ahmed

Assistant Professor - Department of Child Education - College of Women for Arts,
Science and Education - Ain Shams University, Egypt
Department of Education and Cultural Studies - University of Nizwa, Sultanate of Oman

Abstract

Kindergarteners/ Preschoolers are characterized by special/ specific physical, social, psychological, and cognitive characteristics. The role of the kindergarten foundations is very essential in supporting and developing the various developmental aspects of preschoolers. The physical and environmental characteristics of kindergartens should be designed to suite/ fulfill the preschoolers' various developmental aspects. The present study aimed at identifying the physical and surrounding environmental characteristics which are required for kindergarten foundations in order to meet the various developmental aspects of kindergarteners. In light of the identified characteristics, the present study also introduces a perspective design for the kindergartens' physical and environmental requirements to achieve their goals.

المقدمة:

تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة من أهم مراحل العمر، وتعد مؤسسات رياض الأطفال الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها التربويون في تنشئة الأطفال منذ نعومة أظافرهم، وتقدم مؤسسات الطفولة التربوية للطفل بهدف تنمية إمكانياته وقدراته ومهاراته في مختلف جوانب النمو، وهي الوسيط الأساسي لارتباط الطفل بالمؤسسات التعليمية في مرحلة النمو التالية، كما أنها تعد بمثابة حلقة وصل بين الطفل والمجتمع الخارجي.

وفي السابق كان ينظر إلى مؤسسات الروضة من وجهة نظر تحد من التأثير الإيجابي لها على نمو الطفل، وقد تم إنشاء أول روضة رسمية للأطفال في الولايات المتحدة عام (1873) بغرض تهيئة الطفل للانخراط في المجتمع بشكل صحيح، ثم تغيرت تلك النظرة ليصبح هدف تلك المؤسسة التربوية تعليم الفضائل الأخلاقية للأطفال في الأحياء الفقيرة، ثم تغيرت تلك النظرة مرة أخرى حيث تحددت أهداف الروضة في مساعدة الأطفال الصغار للانتقال جسدياً، واجتماعياً، وعاطفياً، ومعرفياً، بسهولة لمرحلة التعليم الابتدائي (Gayle-Evans, 2004).

وقد اتفق التربويون على أن مرحلة ما قبل المدرسة تعتبر من المراحل الأكثر حيوية عاطفياً وجسدياً وتربوياً للنمو، والطفل ليس عليه الذهاب إلى الروضة فقط لمجرد أن يوجد في بيئة تعليمية، ولكن يجب أن يعد حضور الطفل بمؤسسة رياض الأطفال فرصة جيدة للعب والتفاعل مع أقرانه في بيئة تتميز بالخصائص التربوية المناسبة والثرية بالألعاب لدعم الجوانب التنموية لديه (Fetting & Kevin, 2006).

وأشار العديد من الباحثين في مجال التربية وعلم النفس إلى أن البيئة الخارجية تعد نظاماً بيئياً معقداً يؤثر على النمو الإنساني، فقد أكد برونفنبرنر Bronfenbrenner عالم البيئة الشهير على وجود مؤثرات بيئية معقدة تؤثر على نمو الطفل، حيث أشار إلى أن كل نظام بيئي يمارس تأثيره بصورة أو أخرى على النمو عبر نموذج بيئي محدد، وهذا النموذج قد يكون في الأسرة أو الروضة أو المجتمع المحيط بالإضافة إلى العناصر الاجتماعية والثقافية، كما توصلت عديد من الدراسات إلى وجود تأثير للبيئة الفيزيائية على تنمية جوانب النمو المختلفة المعرفية، والنفسية، والاجتماعية للطفل (Pang, 1999; Stankovic, Milojkovic & Tanic, 2006).

وتعد مؤسسات رياض الأطفال من أهم المؤثرات البيئية على تنمية جوانب النمو المختلفة لدى الطفل، وتنبثق أهميتها مما تقدمه من فرص تربوية تعليمية متعددة، والتي تتميز بشكل واضح عما تقدمه البيئة الأسرية للأطفال في هذه المرحلة، وقد يرجع هذا إلى مواصفات البيئة التربوية في الروضة، كما تعتبر تلك المؤسسات ذات أهمية كبرى على تنمية وصقل مهارات الطفل المختلفة، مما أدى إلى اعتبار إلحاق الطفل بها إلزامياً وضرورياً لبداية مراحل السلم التعليمي في بعض الدول مثل السويد، والتي تؤكد على أهمية العناية بالطفل في هذه المرحلة العمرية المبكرة (بدر، 1995).

ويعد بناء أي مؤسسة تعليمية أولى الخطوات المهمة في التربية الموجهة أو الرسمية للطفل، وفيها يتم تحديد شكل المبنى، وعلاقته مع الطبيعة، والأضواء، والمواد، والألوان التي توفر المدخلات التعليمية المهمة للأطفال، وقد اختلفت الآراء حول مبنى الروضة باختلاف النظريات الاجتماعية والفلسفية والتربوية والمعمارية، وأدى هذا الاختلاف إلى بناء مؤسسات لرياض الأطفال مختلفة الأشكال والأحجام، وذلك استناداً إلى الخيال الإبداعي، والتصميم، والأساس الرصين، والنظريات الفلسفية إلى غير ذلك من الأسس المختلفة (Scoditti, Clavica, & Caroli, 2011).

وبناءً على ما سبق نجد أنه يجب تهيئة البيئة المحيطة للطفل لتنمية جميع جوانب النمو لديه، ويمكننا القول بأن التربية في الطفولة المبكرة تهدف إلى تحقيق النمو المتكامل للطفل بالإضافة إلى المساهمة في تحقيق التوازن في نمو جوانب الشخصية المختلفة الجسمية،

والعقلية، والنفسية، والاجتماعية له، وفي تلك المرحلة من العمر تنمو دافعية الطفل نحو التعلم والتعليم إما بصورة سلبية أو إيجابية، وذلك تبعاً لما يتعرض له خلال تلك الفترة، ولذلك تعد مؤسسات رياض الأطفال من المؤثرات الهامة والأساسية في تنمية تلك الدوافع لدى الطفل؛ ولذا وجب تهيئة بيئة الروضة طبقاً للمواصفات السليمة اللازمة لنمو الطفل الشامل والمتوازن.

مشكلة البحث:

إن ثمة موقفاً ضمناً في الكثير من البحوث النفسية والأنثروبولوجية حيث يتم النظر إلى الأفراد والبيئة المحيطة كل على حدة، وفي المقابل أشارت كل من روش ومعاونيها (Rosch & her collaborator) إلى أن البيئة المحيطة سوف تكون مصنفة إلى فئات يمكن فهمها إذا كان العالم غير منظم تماماً، ومع ذلك فإن مكونات البيئة المحيطة تعكس مواصفات العالم الحقيقي الكلي، وبشكل أو آخر ليست كل مزيج ممكن من مكونات البيئة المحيطة يمكن أن تعطي لنا صفات تعزى إلى أشياء بعينها، وبمعنى أكثر تحديداً أشارت روش ومعاونيها إلى أن العالم يحتوي على «أشياء منفصلة جوهرياً» بدلاً من المحفزات على سلسلة متصلة (ورد في: Pazer, 1992: 18). ويوحى ما أشارت إليه روش وزملاؤها إلى أن البيئة الفيزيائية المحيطة قد تحتوي على عديد من المكونات والأشياء دون أن يكون بينها أي ترابط جوهري أو أساسي، ولكن الوضع مختلف بالنسبة لرياض الأطفال، حيث يجب أن تحتوي بيئتها على مواد وأشياء ذات صلة وترابط لتكون ذات معنى بالنسبة للأطفال.

إن الإحساس بالبيئة الفيزيائية المحيطة قد يكون له معانٍ فردية تختلف باختلاف الأطفال، وعلى الرغم من ذلك فإن هناك تشابهاً في أهدافهم وأفكارهم، وهذا التشابه يُعزى إلى طبيعتهم البشرية، ونمو العلاقات الاجتماعية بينهم، وفهم كل منهم للمجتمع، وللطبيعة، وللبيئة المحيطة، ولهذا فإن حاجتنا للاهتمام بالبيئة الفيزيائية يزداد بمرور الوقت، ويمكن القول بأنه ما زال الاهتمام بدراسة تلك البيئة وعلاقتها بالطفل غير كافٍ وغير مساوٍ بقدر أهميته (Aucoin, 2011).

وأشارت الدراسات إلى أن نمو الجوانب الجسمية والنفسية والاجتماعية والمعرفية يتوقف على جودة الوقت الذي يقضيه الأطفال بالروضة، وتتمثل جودة الوقت في إمكانات ومواصفات البيئة الفيزيائية بمحيط الروضة، والتي يجب أن تعمل على إشباع احتياجات ومتطلبات النمو للأطفال في هذه المرحلة المبكرة من العمر (Stankovic, Milojkovic & Tanic, 2006).

وطبقاً للعديد من الدراسات، وجد أن الأطفال يظهرون مستويات عالية من المهارة المعرفية وكفاءة اجتماعية عالية في المؤسسات التعليمية التي توفر الأمن والنظام وتحتوي على مجموعة متنوعة من التجهيزات والمواد، ويتم فيها تنظيم مراكز التعلم على أساس تشابه الموارد والنشاطات مقارنة بالأطفال الذين تفتقر برامجهم المدرسية لهذه الجوانب (ورد في: الشافعي، 2004: 21-22).

ويتأثر النمو الجسدي للأطفال الصغار بالبيئة الفيزيائية المحيطة بدرجة كبيرة، فقد أشار كومينز وجاكسون (Cummins & Jackson, 2001) إلى أنه قد زادت بدانة الأطفال وأمراض الصدر بشكل مأساوي في العقدين الماضيين، ومن الجدير بالذكر أن هذه المشكلة تتفاقم بسبب عوامل أو مواصفات البيئة العمرانية الحديثة، وبالإضافة إلى ذلك فإن انخفاض أعداد إصابة الأطفال ترتبط مباشرة باتخاذ تدابير الأمن والسلامة لبناء المساكن والتخطيط المجتمعي والطريق.

ويعد البناء الخاطيء أو الصيانة المهملة هي الأسباب الأساسية لحدوث الأخطار الفيزيائية في المنازل والمدارس، وقد يؤدي هذا النوع من البناء إلى وجود عيوب تزيد من احتمال المخاطر المادية والحرائق، والتي تزيد من خطر السقوط والحروق وإصابات أخرى متنوعة للأطفال،

كما تؤدي تلك العيوب المادية في البناء إلى عدم كفاية التهوية وتراكم الرطوبة، مما يسهم في زيادة العوامل البيئية المسببة لأمراض الصدر كما يحدث في المنازل، وإن المباني المغلقة بإحكام يمكن أن تؤدي إلى تراكم الاحتراق من المنتجات (مثل أول أكسيد الكربون ومركبات أكسيد النيتروجين) وخصوصاً عندما تستخدم مواقد الطبخ أو الغاز ومدافئ الوقود للتدفئة في بعض البلاد الباردة. أما بالنسبة للروضة فقد أشارت الدراسات السابقة إلى أهمية دراسة التخطيط المكاني لتصميم الروضة بشكل خاص لما لدوره الهام في التعرف على التأثيرات البيئية للمؤسسات التعليمية في تربية طفل مرحلة ما قبل المدرسة (Cummins & Jackson, 2001; Larson, Greenfield & Land, 1990).

ومما لا شك فيه أن النشاط والعمل في هذه المرحلة العمرية المبكرة يحتاج إلى مؤسسة ذات طبيعة خاصة تسهم في تنمية جميع قدرات ومهارات الطفل، سواء من الجانب الجسمي وتنمية عضلاته المختلفة الكبيرة والصغيرة من خلال توفر مساحات واسعة يؤدي فيها الأطفال الألعاب المختلفة بحرية تامة، أو الجانب العقلي وتنمية عديد من القدرات العقلية، وذلك بتوفير العديد من النشاطات والألعاب المتنوعة، والتي تحتاج إلى مساحة مناسبة يتحرك فيها الطفل لينتقي ما يناسبه من وسائل وأدوات وألعاب، أو الجانب النفسي وشعور الطفل بالأمان والراحة والطمأنينة الذي يبدأ لديه من خلال مشاهدة التصميم الخارجي والرسومات المختلفة ذات الألوان المبهجة المرسومة على الجدران الخارجية للروضة، بالإضافة إلى المشاعر الإيجابية التي يكتسبها من التصميم الداخلي للمبنى، كما تسهم الروضة في تنمية الجوانب الاجتماعية للطفل التي تتمثل في اكتسابه للمهارات الاجتماعية من خلال قيامه بالنشاطات الصفية وغير الصفية مما يمكنه من إقامة شبكة علاقات اجتماعية ناجحة مع المحيطين ببيئة الروضة الاجتماعية، ومجمل القول فإن تنظيم بيئة الروضة الفيزيائية تسهم بفعالية في نجاح تربية الطفل.

ومع اهتمام الباحثين بدور مؤسسات رياض الأطفال في تنمية العديد من قدرات الطفل ومهاراته وتأثيرها على الجوانب التنموية المختلفة له، ومنها الجسمية، والحركية، والعقلية، والنفسية الاجتماعية، والتي تلعب إلى حد بعيد في تهيئة الطفل للتعليم المستقبلي أدى ذلك إلى ضرورة الاهتمام بتهيئة البيئة الفيزيائية للروضة، ومن منطلق الاهتمام بتنمية قدرات ومهارات الطفل المختلفة فإن البحث الحالي يحاول الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما مواصفات البيئة الفيزيائية المناسبة للروضة في ضوء متطلبات النمو «الجسمي والحركي والحاسي، والمعرفي، والنفسي الاجتماعي» لدى الطفل؟
2. ما التصور المقترح لتصميم البيئة الفيزيائية (الداخلية والخارجية) المناسبة بالروضة؟

أهمية البحث:

إن صلة الناس وتأثرهم بالمكان هو أحد الموضوعات الحديثة التي يستقصيها علم النفس البيئي *Environmental Psychology*، ويؤكد هذا العلم على أن إحساسنا بالمكان يرتبط ارتباطاً وثيقاً بإدراكنا لذواتنا، كما أن علماء النفس البيئيين يتناولون مفاهيم مثل المساحة الشخصية *Personal Space*، وتأثير العوامل البيئية مثل الحرارة والضوء وربطها كلها بالعوامل الداخلية بالتعلم (خطاب، وعرفات، 1993).

ومن منطلق فكرة أن التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة يعتمد على النشاط والحركة والعمل المستمر، تعد مؤسسات رياض الأطفال هي الداعم والركيزة الأساسية والمهمة التي تعمل على تنمية جوانب النمو المختلفة لدى طفل هذه المرحلة حيث إن نموه له طبيعته الخاصة، ونظراً لأهمية تحقيق التكامل في جوانب النمو المختلفة لديه، فإن الروضة يجب أن تفي مواصفاتها لإشباع احتياجاته، ولذلك يحاول البحث الحالي التعرف على المواصفات المناسبة

للبيئة الفيزيائية للروضة في ضوء جوانب النمو لدى الطفل، وذلك من خلال مراجعة وفحص البحوث والدراسات السابقة والأدبيات في هذا المجال لاستنباط تلك المواصفات بما يتناسب مع حاجات ومتطلبات طفل هذه المرحلة المبكرة من العمر.

إن التعرف على مواصفات البيئة الفيزيائية للروضة في ضوء احتياجات الأطفال له أهميته الخاصة في نمو الطفل الطبيعي والمتوازن، وذلك لأن المواصفات الخاصة بالروضة قد لا تتحقق في باقي الأماكن الأخرى التي قد يوجد فيها الطفل بما في هذا المنزل أو أماكن التنزه المختلفة أو غيرها، وفي هذا السياق أشار سكوديتي وكلافريكا وكارولي (Scoditti, Clavica, & Caroli, 2011) إلى أن المواصفات الخاصة بالبيئات الأخرى وخاصة المفتوحة منها خارج نطاق الروضة تقع تحت طائلة التشريعات المختلفة لقوانين الدول، ولهذا فقد تكون مواصفات تلك البيئات لا تتناسب مع متطلبات الطفولة المبكرة، وهذا يزيد من أهمية بيئة الروضة التي يجب أن تتسم بالمواصفات المناسبة للخصائص العمرية لطفل ما قبل المدرسة حتى يمكن إشباع حاجاته المختلفة.

وتكمن أهمية البحث الحالي في محاولة تحديد ووضع تصور مقترح للمواصفات الخاصة لبنى الروضة تتناسب مع الاحتياجات الشاملة للطفل «الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية».

وانطلاقاً من أهمية الاهتمام بمؤسسات رياض الأطفال، وخاصة الأهلية لأنها تقدم الرعاية والتعليم لأطفال تلك المرحلة من أسر ذوي مستوى اقتصادي متوسط ومنخفض، يحاول البحث الحالي التعرف على مواصفات البيئة الفيزيائية لمؤسسات رياض الأطفال بناءً على احتياجات الأطفال الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية ومما يساهم في توفير تلك المواصفات لجميع المسؤولين المولكين بإنشاء روضات أطفال مناسبة لخصائص نمو الطفل.

أهداف البحث: يهدف إلى الآتي:

1. التعرف على مواصفات البيئة الفيزيائية المناسبة للروضة في ضوء متطلبات النمو «الجسمي والحركي والحاسي، والمعرفي، والنفسي الاجتماعي» لدى الطفل.
2. تصميم تصور مقترح للبيئة الفيزيائية (الداخلية/ الخارجية) المناسبة بالروضة.

مصطلحات البحث:

البيئة الفيزيائية Physical Environment :

يعرف قاموس كامبريدج (Cambridge, 2010) البيئة Environment بأنها «الهواء والماء والأرض وتأثيرها جميعاً على الكائنات الحية المحيطة من الأفراد والحيوانات والنباتات»، أما كلمة فيزيائية Physical فهي تشير إلى المكونات المادية التي يمكن أن ترى أو تلمس بالبيئة وتكون مرتبطة بقوانين الطبيعة.

وتعرف «منظمة الصحة العامة البريطانية» Public Health England البيئة الفيزيائية «المادية/ الفيزيائية» بأنها «هي الظروف المادية والملموسة التي نعيش فيها، وتشمل عدة أنواع: أولاً- البيئة الطبيعية وتعني الهواء والضوضاء والمياه والمساحات الخضراء، ثانياً - البيئة البنائية وتعني المنازل والطرق وأنظمة النقل والمباني والبنية التحتية (وعلي ذلك تشمل البيئة البنائية مكونات البيئة الداخلية والخارجية)، ثالثاً- الخصائص الاجتماعية الاقتصادية والاجتماعية الثقافية للمجتمعات الكلية والفرعية التي نعيش فيها» (Public Health England, 2014).

ويختلف تعريف البيئة الفيزيائية على وجه عام وتعريفها في المجال التربوي، ويقصد بالبيئة الفيزيائية في الصف الدراسي بأنها «عملية تهيئة بيئة الصف (فيزيقياً) وجعلها مريحة ومبهاجة وتزويدها بالمواد والأدوات والأجهزة الميسرة للتعلم» (عبدالعال، 2006: 235).

أما بانج (Pang, 1999) فيشير إلى أن البيئة الفيزيائية في رياض الأطفال تشمل الديكور والصادر المختلفة بالروضة، بالإضافة إلى الأدوات أو الألعاب التعليمية ومواصفاتها وكميتها وطريقة عرضها وتنظيمها للأطفال، وذلك من خلال تقسيم وتنظيم المساحات المختلفة بالقاعة الصفية، بحيث تحتوي عدد من الأطفال تبعاً لرغبتهم في اللعب من خلال مجموعات اللعب المختلفة. وحددتها (عبد العال، 2006) بأنها الضوء والحرارة وأجهزة الصوت والتهوية، وتنظيم المقاعد والطاولات على شكل حرف (U).

وعلى ما سبق يمكن تعريف البيئة الفيزيائية بأنها «الظروف المادية للروضة الداخلية/والخارجية التي يتعامل معها أو يراها ويلاحظها أطفال الروضة، والتي تضم العديد من العوامل الفيزيائية مثل: الضوء، والهواء، والضوضاء، والألوان، والأدوات، والألعاب، والوسائل وطرق تنظيمها، والأثاث، والمساحات المتاحة المستخدمة والمرئية، والمساحات الخضراء وغيرها من المكونات الفيزيائية المتوافرة بالروضة».

رياض الأطفال Kindergarten:

إن مدلولات المصطلحات المستخدمة للإشارة إلى المؤسسات التي تقدم الرعاية للأطفال تختلف من مجتمع إلى آخر فعلى سبيل المثال يستخدم مصطلح Preschool في بعض المجتمعات البريطانية للتعبير عن مؤسسات الرعاية التي يلتحق بها الأطفال من سن أقل أو أكبر من 5 سنوات، وهناك مصطلح آخر يستخدم داخل بريطانيا وهو Reception Classes وهو يطلق على المؤسسات التي تقدم الرعاية للأطفال أكبر من 4 سنوات، والبعض الآخر من المجتمعات الإنجليزية يطلق مصطلح Kindergarten بمعانٍ مختلفة فبعضها يطلقها على المؤسسات التي ترعى الطفل من سن 3: 6، سنوات والبعض الآخر يطلقها على المؤسسات التي ترعى الأطفال من 4: 6 سنوات (Katz & Chard, 2000).

وبهذا فإن مصطلح مؤسسات الطفولة المبكرة التي تقدم الرعاية للأطفال يختلف من مجتمع إلى آخر داخل المجتمع الواحد، ويشير البحث الحالي إلى تلك المؤسسات بمصطلح رياض الأطفال، والتي يمكن تعريفها بأنها «تلك المؤسسة الاجتماعية التي تقدم الرعاية النهارية للأطفال من سن 3: 6 سنوات».

النمو Development:

يعد النمو الإنساني من الموضوعات المشتركة لعدد من العلوم الإنسانية، الاجتماعية، والبيولوجية الفيزيائية وتشمل علم النفس، والاجتماع، والأنثروبولوجيا، والأجنة، والوراثة، والطب، وعلم النفس يقف بين تلك العلوم المختلفة لتمييزه بين هذه العلوم في تناول تلك الظاهرة، وأنشأ فرعاً منه يختص بدراسة علم نفس النمو أو علم النفس الارتقائي Developmental Psychology، ويعد علم نفس النمو هو الفرع الذي يهتم بدراسة الفرد من المهد إلى اللحد، ويهتم هذا العلم بدراسة جميع جوانب الشخصية ومنها: الجسمية، والمعرفية، والانفعالية، والاجتماعية (صادق، وأبو حطب، 1999؛ بدير، 2007).

وقد اهتم العديد من الباحثين بجوانب النمو المختلفة، وقد ركز الكثير منهم على تأثير البيئة المحيطة على الجوانب النمائية المختلفة للطفل، فعلى سبيل المثال: في المجال المعرفي والاجتماعي ركز الباحثون على فكرة أن الأطفال يتعلمون أفضل من خلال النشاطات المستمرة في التعامل مع المكونات البيئية ويطبقون ما يتعلمونه للوصول إلى فهم العالم المحيط، ومن خلال تعاملهم مع المثيرات البيئية يتعلمون طرقاً جديدة من السلوكيات، وقد أكد بياجيه على الارتباط الوثيق بين النمو المعرفي والحاسي والحركي من خلال التفاعل المباشر مع البيئة المحيطة حتى يتمكن الطفل من فهم الأشياء والأحداث المحيطة (واطسون، وليندجرين، 2004).

وتسهم البيئة الفيزيائية المحيطة بالطفل في دعم الجوانب الاجتماعية الثقافية إلى حد بعيد، فقد أشار أوكوين (Aucoin, 2011) إلى وجود تأثير للبيئة الفيزيائية الخارجية على

الجانب الاجتماعي للأطفال، فقد يساعد اللعب الخارجي واستخدام الأطفال لبعض أدوات اللعب المختلفة القيام بالألعاب التي تحاكي الأحداث التي تقع بمجتمعهم مثل اللعب بأدوات الجنود وتمثيل بعض أحداث الحروب وغيرها من الألعاب التي يقوم فيها الأطفال بلعب الأدوار المشابهة لطبيعة الحياة الخارجية المحيطة بالمجتمع.

وبناءً على ذلك فإن إعداد البيئة المحيطة وتجهيزها والتأكيد على مكوناتها المختلفة قد تختلف من مجتمع إلى آخر، بناءً على شكل الحياة العامة في المجتمع الذي تنتمي إليه الروضة، وهذا لا يستبعد لأي شكل من الأشكال أهمية توافر الشروط العامة لتجهيزات الروضة المناسبة للجوانب النمائية للأطفال.

ويمكن تعريف النمو بأنه «التطور والتنمية في عديد من مجالات الشخصية منها الجسمية والحركية والحسية والمعرفية والنفسية الاجتماعية».

الدراسات السابقة:

دراسة لارسون وجرينفيلد ولاند (Larson, Greenfield & Land, 1990): وتهدف إلى دراسة مواصفات البيئة الفيزيائية وسلوكيات الأطفال بمدينة فيينا في مرحلة ما قبل المدرسة، وتكونت العينة من (24) طفل تتراوح أعمارهم بين 3: 6 سنوات من ثلاث رياضات في فيينا، وقد تم استخدام الملاحظة كوسيلة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائية بين اللعب المعقد وكل من حجم مجموعة اللعب، ودرجة الاندماج باللعب، وتأثير الشعور بالسعادة أثناء اللعب وطول الفترة التي يقضيها الطفل في اللعب، كما أثبتت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بين متوسطات نصيب الطفل في المساحة الداخلية بالنسبة لحجم الروضة (روضة 1: روضة 2: روضة 3) (0.62: 0.21: 0.92) لصالح روضة 2، وعلى الرغم من أن تلك الثلاث رياضات عينة الدراسة كانت مزدهمة إلا أن الدراسة توصلت إلى أن التصميم المعماري لتلك الروضات يتميز بزيادة عدد القاعات بها، مما كان له تأثير فعال على توقف لعب الأطفال.

دراسة لأوري (Lowry, 1993): وتهدف إلى التحقق من الحاجة للخصوصية الاجتماعية للطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، وتكونت العينة من أطفال الروضة ممن تتراوح أعمارهم بين 3: 5 سنوات الملتحقين باثنين من مراكز الطفولة المبكرة، وهذان المركزان مختلفان في نوع المساحات الخاصة والمتوافرة للعب الاجتماعي للأطفال، وكلا المركزين (1، و2) لديه مساحة داخلية قياس 30×30، والمركز 1 تتميز فيه تلك المساحة بأنها محددة داخلياً أو مغلقة، أما مثيلتها في المركز 2 فهي مساحة مفتوحة على الطبيعة «غير مغلقة»، وتم الاعتماد على أسلوب الملاحظة للأطفال باستخدام كاميرا فيديو أثناء اللعب الحر بتلك المساحات بكلا المركزين لمدة ثلاثة أيام متتالية، وتم التعرف على مقدار التباين بين أشكال اللعب الاجتماعي (الفردية، والتفاعلية)، في تلك المساحات (مغلقة، ومفتوحة) بالمركزين باختلاف النوع الاجتماعي، وتم إجراء دراسة استطلاعية لتحديد إجراءات عينات الوقت لملاحظة الأطفال، ومن المعالجات الإحصائية التي استخدمتها الدراسة المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار t-test، وتوصلت النتائج إلى أن البنات في كلا المركزين قد فضلن اللعب داخل القاعات أو المساحات المغلقة مقارنة بأقرانهن من الذكور، كما أن البنات في مركز (1) استخدمن أكثر الأماكن المغلقة لتنفيذ اللعب الفردي والجماعي، أما في المركز (2) فقد اتضح أن البنات استخدمن كلا النوعين من المساحات (المغلقة والمفتوحة) على حد سواء للعب الفردي والجماعي، بينما كان ميول للأطفال الذكور للعب في الأماكن المغلقة حيث اتسمت كثافة الفصول بأنها أكبر.

دراسة بانج (Pang, 1999): حيث عرضت نتائج العديد من الدراسات السابقة في مجال التربية وعلم النفس، والتي أكدت على فعالية تأثير البيئة بجميع تعقيداتها على النمو الإنساني، وذلك من خلال توفير وتهيئة البيئة النشطة والأكثر ملاءمة للأطفال، مما يعمل على تدعيم النمو الاجتماعي بصورة شمولية أو جزئية، وتم التأكيد على ثلاثة مجالات لخلق

بيئة تعليمية تتسم بالجودة لأطفال المرحلة المبكرة من العمر، وهي: (1) تأثير البيئة على النمو الاجتماعي، (2) ابتكار وتوفير التنظيمات البيئية الفيزيائية، و(3) تهيئة البيئة النفسية. ويشمل الإعداد الجسمي بيئة آمنة وصحية وممتعة، وترتيب المساحات والأدوات الخاصة بالنشاطات، ويقصد بالبيئة النفسية العلاقات الشخصية والجو النفسي العام في رياض الأطفال وهذا الجانب يعد الأكثر أهمية في مرحلة ما قبل المدرسة، ومن مكوناته الرئيسية التفاعل بين المعلم والأطفال، وإنشاء جو الرعاية والمحبة بين الأقران، كما أكدت الدراسة على أن أهمية البيئة المحيطة بالطفل تنبثق من أهمية النمو الاجتماعي له، وأوضحت أن من مؤثرات البيئة على هذا الجانب الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، وعدد الأفراد المحيطين بالإضافة إلى طريقة التفاعل وأساليب التعليم.

دراسة الشريع والغربلي (2001): وهدفت إلى التعرف على دور مبنى الروضة في تفعيل أنشطتها، وقد ركزت الدراسة على أهمية رأي المعلمات اللاتي يتعاملن مباشرة مع الأطفال في العملية التربوية وتستخدم أنشطة الروضة المختلفة، وتكونت العينة من 300 معلمة من المناطق التعليمية الخمس في دولة الكويت، واعتمدت الدراسة في جمع البيانات على استبانة تقويم المبنى المدرسي للروضة، وتم استخدام التكرارات للمعالجات الإحصائية للبيانات، وأوضحت الدراسة إيجابيات وسلبيات المبنى المدرسي في أربعة جوانب "الموقع، والتخطيط، والتنظيم، والصحي" في كل منطقة تعليمية.

دراسة تشاتيرجي (Chatterjee, 2005): وتركز على عرض بعض الطرق في النظم المعاصرة لمختلف جوانب نمو الفرد بالتفصيل في ضوء تقويم ورنر (1957) بالاستناد إلى الدراسات التجريبية والخاصة بدراسة الأطفال في البيئات، على وجه التحديد الاهتمام بالشمولية التي تقودنا إلى دراسة العلاقات المتبادلة بين الخبرات والأفعال للأطفال في بيئاتهم، بهدف توضيح الطرق المختلفة لتقويم جوانب عدة خاصة بمواصفات البيئة، ومن ثم التعرف على العلاقات بينهم، وتم استعراض ثلاث مجموعات من الدراسات، أولاً- دراسة المواصفات الفيزيائية لمكونات البيئة المحيطة وعلاقتها بخبرات الأطفال وآثارها الوظيفية باختلاف النوع الاجتماعي. ثانياً- العلاقات بين مكونات البيئة المادية وسمات الشخصية ومنها (تجربة الطفل في البيئة مع الأشخاص المحيطين)، وثالثاً- اهتم بدراسة العلاقات بين البيئة المادية والتفاعل والجوانب الثقافية الاجتماعية (تأثيرات البيئة المفتوحة والمغلقة على الأطفال وأسره). وبينت الدراسة وجود ضغوط عدة تؤدي بسهولة إلى بعض المشكلات مما يدفعنا إلى خلق تقنيات تقويم لفهم الأجزاء التي تؤدي إلى تلك المشكلة من خلال تطبيق المعالجات الإحصائية اللازمة وذلك حتى نتمكن من التوصل إلى دراسة مثالية (محكمة) تهدف إلى دراسة العلاقة بين ثلاثة عوامل (الطفل، والقائمان بالرعاية، والوالدان) ومواصفات البيئة (الفيزيائية، والعلاقات المتبادلة، والثقافة الاجتماعية). وقد بينت الدراسة الأهمية الكبيرة للبحوث التجريبية البيئية التي تعمل على دراسة أنواع العلاقات المتبادلة بين خصائص نمو الأطفال، البيئة والنظم التي ينتمي لها.

دراسة ستانوكوفيك وميلوجكوفيك وتانيك (Stankovic, Milojkovic & Tanic, 2006): وتهدف إلى تأسيس نظم ووضع مواصفات خاصة بتقويم مرافق مؤسسات ما قبل المدرسة، كما تهدف إلى التعرف على تأثير مواصفات تصميم البيئة المحيطة على الجانب النفسي للأطفال، حيث تناولت تلك الدراسة تأثير نظام البيئة الفيزيائية على العمليات المعرفية والسلوكية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي بين نوعية (جودة) التصميم المعماري الذي يتمثل في جودة تنظيم وتجسيد المواد في البيئة الفيزيائية، والجوانب التنموية للأطفال.

دراسة موور وسيجياما (Moore & Sugiyama, 2007): وتهدف إلى تلخيص سلسلة من الدراسات التي أجريت لاختبار فاعلية ومصداقية مقياس جديد بهدف تقويم مراكز الطفولة المبكرة (مثل مراكز رعاية الأطفال ودور الحضانة، ورياض الأطفال، وما شابه ذلك)، وتم تقويم

مرافق البيئة المادية لتلك المؤسسات مثل الحجم، والكثافة، ونوع الخطة، وإعدادات النشاطات ذات الصلة في التنمية المعرفية والاجتماعية للأطفال، وذلك على الرغم من وجود عدد من الأدوات لتقويم أماكن رعاية الأطفال، ومنها مقياس تصنيف البيئة الفيزيائية للأطفال (Children's Physical Environments Rating Scale (CPERS) حيث يعتبر أول مقياس لتقويم البيئة الفيزيائية من بيئات الطفولة المبكرة، وتلخص هذه الورقة الخلفية، والتنظيم، ومحتوى (CPERS)، والتقارير الخاصة بأساليب ونتائج سلسلة من الدراسات التي أجريت حول فاعلية ومصداقية البحوث في إطار الدراسة بين عامي 1997 و2003. ويستند الجدول الجديد بهذه الدراسة على النظرية البنائية التفاعلية والأدبيات ونتائج البحوث والمعايير الدولية لمرحلة ما قبل المدرسة والآراء الرائدة للمربين الأوروبيين، وأشارت النتائج إلى ارتفاع نسبة المصداقية والثبات في نتائج CPERS، كما تم التأكيد على فائدة كل من البحث النظري والتطبيقي في المقاييس المقدمة في مجال البيئة المادية لمراكز الطفولة المبكرة.

دراسة صاصيلا (2010): وتهدف إلى رصد واقع البيئة التربوية في رياض الأطفال في مدينة دمشق، ومن ثم ينطلق إلى وضع تصور للبيئة التربوية المتعلقة ببناء الروضة وتجهيزاتها وفقاً لمعايير الجودة المطلوبة، وذلك بالاعتماد على متطلبات برامج التعليم المفتوح وبرامج النشاطات وبرامج الأركان، وطبق البحث على 124 معلمة يعملن في 61 روضة خاصة من رياض أطفال دمشق، وقد استخدمت استبانة لسؤال المعلمات عن واقع المبنى وتجهيزات الروضة ووسائلها، وتمت مقابلتهن لمعرفة مشكلاتهن ومقترحاتهن، كما تم اعتماد الدراسة التحليلية الوصفية لرصد الواقع ولتحديد معايير جودة البناء والتجهيزات، ومن ثم اقتراح معايير لجودة البيئة التربوية في الروضة.

دراسة آتا ودينيز وأكمان (Ata, Deniz & Akman, 2012): وناقشت هذه الدراسة أهمية علم النفس البيئي في رياض الأطفال، حيث أوضحت أن علم النفس البيئي أكد على تأثيرات البيئة المادية على سلوكيات الأطفال وانفعالاتهم، كما بينت أن رياض الأطفال يمكن اعتبارها على أنها أنظمة بيئية، وتعتبر واحدة من عديد من المؤثرات ذات التأثير في التعليم، والتي تتفاعل مع المؤثرات المختلفة، ومنها المؤثرات التربوية والاجتماعية والثقافية داخل نطاق الروضة، كما أوضحت الدراسة أهمية الإعداد للتعليم الفعال بالروضة، والذي يعد مزيجاً لتفاعل عوامل متداخلة منها القابلة للاستخدام، والضوضاء، والظروف المناخية الجوية، والإضاءة والألوان بالروضة، كما اهتمت هذه الدراسة بعرض الآثار التي اهتمت بها البحوث المعاصرة في مجال تأثيرات البيئة المادية في رياض الأطفال، وذلك بعرض وجهات النظر المختلفة في ضوء علم النفس البيئي.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة عديد من النتائج المهمة حيث توصلت دراسة كل من (Larson, Greenfield & Land, 1990; Pang, 1999) إلى وجود تأثير للبيئة الفيزيائية المحيطة بالطفل في الروضة على السلوك النفس اجتماعي، ويرجع الباحثون تلك النتائج إلى اتساع مساحة الروضة وزيادة عدد القاعات بها أو لزيادة كثافة عدد الأطفال في القاعات الصفية بالروضة، كما بينت دراسة (الشريع، والغربلي، 2001؛ Stankovic, Milojkovic & Tanic, 2006) وجود بعض الروضات التي لا تتسم بمعايير الجودة الخاصة بموقع الروضة والتصميم المعماري لها وتنظيم الوسائل والأدوات بالإضافة إلى المواصفات التي قد تؤثر على الجوانب الصحية للطفل، كما تناولت بعض الدراسات الأخرى موضوع تقويم الروضات ودور الحضانة من حيث مناسبة التخطيط المعماري لها والبيئة المفتوحة والمغلقة والحجم ونوع الخطط التربوية المقدمة والتنظيم العام بالروضة وعلاقته ببعض جوانب النمو لدى الأطفال، ومنها دراسة كل من (Lowry, 1993; Chatterjee, 2005; Moore & Sugiyama, 2007)، كما ناقشت دراسة كل من (Lowry, 1993; Ata, Deniz & Akman, 2012) دور البيئة المادية بالروضة في ضوء نظرية علم النفس البيئي على سلوكيات وانفعالات الأطفال بالإضافة إلى تأثيرها على الجانب التربوي

والاجتماعي لهم، وأكدت على الاهتمام بمواصفات البيئة المادية المحيطة، ومنها مساحات الفراغ القابلة للاستخدام بقاعات الصف والوضوء، والإضاءة والألوان، وعرضت بعض الدراسات واقع مواصفات البيئة الفيزيائية للروضة بهدف اقتراح لبعض معايير الجودة للبيئة التربوية بالروضة ومنها دراسة (صاصيلا، 2010، الشريع، والغربلي، 2001).

منهجية البحث: يتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال الإجراءات الآتية:

1. الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة في إطار موضوع البحث الحالي.
2. الاستفادة من الأدب النظري ونتائج الدراسات السابقة في التعرف على مواصفات البيئة الفيزيائية في ضوء بعض جوانب النمو «الجسمي والحركي والحاسي، والمعرفي، والنفسي الاجتماعي» لدى طفل ما قبل المدرسة.
3. بناء تصور مقترح لتصميم البيئة الفيزيائية (الداخلية/ الخارجية) للروضة في ضوء المواصفات المناسبة للأطفال.
4. عرض توصيات ومقترحات البحث.

الإجابة عن تساؤلات البحث:

التساؤل الأول ونصه: (ما مواصفات البيئة الفيزيائية المناسبة للروضة في ضوء متطلبات النمو «الجسمي والحركي والحاسي، والمعرفي، والنفسي الاجتماعي» لدى الطفل؟).

إن منظمة اليونيسيف UNICEF للطفولة تفرق بين نمو وتربية الطفل في المرحلة المبكرة من العمر **Early Child Development (ECD) & Early Childhood Education (ECE)**، ويشير مصطلح النمو في تلك المرحلة إلى التكامل من ناحية الصحة والتغذية والتحفيز المبكر للنمو والرعاية والتعليم، أما مصطلح تربية الطفل فيشير إلى الاهتمام بالجوانب المعرفية والنمو النفسي الاجتماعي للطفل خلال نفس المرحلة العمرية (UNICEF, 2014).

وبناءً على النظرية البنائية التفاعلية لتنمية الطفل والبيئة **"The interactional-constructivist theory"** فإنها تركز على الدور النشط للطفل في البيئة الفيزيائية والاستفادة منها، كما يسلط الضوء على دينامية التفاعلات بين الطفل، وأفراد المجموعة المحيطة من الأطفال ومقدمي الرعاية/ المعلمين، والمناهج الدراسية، والبيئة الفيزيائية، كما أن تنمية الأطفال تعتمد على متغيرات نمو غير مستقلة، ويمكن أن يحدد ذلك بالتفاعل الديناميكي بين الطفل وخصائص التصميم المعماري والبيئي، ومتغيرات نمو مستقلة مثل خصائص الأطفال بالمجموعة الصفية والمنهج الدراسي (Moore & Sugiyama, 2007).

ومن وجهة نظر النظرية البنائية التفاعلية فإن المتعلم يبني معرفته، أو يتعلم، عندما يكون قادراً على التفاعل مع العالم الفيزيقي من حوله، ومع غيره من الأفراد، ويبني المعنى عندما يتأمل المتعلم تفاعلاته، فإن البنائية كمنظور في المعرفة تركز على دور المتعلم في بناء المعرفة والشخصية، فالتعلم ينظر له على أنه عملية تكيفية، حيث إن المعرفة المسبقة لدى المتعلم تعدل كنتيجة أو كاستجابة للاضطراب الذي ينتج عن كل من التفاعل الشخصي والتفاعل الاجتماعي ذلك لأن التعلم يتأثر باستجابة الآخرين، كما أورد ميريل «Merill» عن تصميم التعليم بأنه يقصد به عملية تحديد وإنتاج ظروف بيئية تدفع المتعلم إلى التفاعل على نحو يؤدي إلى إحداث تغيير في سلوكه (ورد في: زيتون، 2003: 5-21).

ومن منطلق ما تم الإشارة إليه في النظرية البنائية فإن سلوك الطفل قد يتغير نتيجة لمكونات البيئة المحيطة بمختلف مكوناتها الفيزيائية التي قد تؤثر بصورة أو أخرى على التفاعلات الاجتماعية بين الطفل والمحيطين مما يعمل على تعديل أو تغيير سلوكياته.

وقد أشارت «منظمة الصحة العامة البريطانية» بأن البيئة الفيزيائية تؤثر على عديد من

جوانب الصحة العامة، وهي تعد من أهم العوامل المرتبطة بالجانب الصحي، فتلوث البيئة يمكن أن يسبب الأمراض، التي تؤثر بدورها على نمو الطفل، ومن مكونات تلك البيئة جودة الهواء الذي يمكن أن يؤثر على صحة الأطفال، وخاصة ممن يعانون من أمراض الجهاز التنفسي، وقد تنتقل الأمراض المعدية عن طريق المياه، بالإضافة إلى نوعية المبنى، والنظام المروري والنقل البري الذي يرتبط بوقوع الحوادث المختلفة، والعكس صحيح فإن جاذبية البيئة تؤثر إيجابياً على استعدادات الأطفال الجسمية والاجتماعية، مما يدعم العلاقات بينهم والمحيطين، كما أن المساحات الخضراء تعتبر من العوامل المفيدة جداً للصحة العقلية (Public Health England, 2014).

وأكدت رابطة أونتاريو للتربية الصحية والجسمية Ontario Physical and Health Education Association على أن لعب الأطفال بالبيئة الخارجية وتوزيع الأدوار في اللعب التمثيلي والقيام بالنشاطات القائمة على المغامرة في الهواء الطلق يسمح بنمو المعارف الجغرافية والتاريخية والمعلومات البيئية لديهم، وهذا بدوره يعمل على تنمية الجوانب المعرفية، كما أن التفاعل المتبادل بين الأطفال يسمح لهم بالتمكن من استخدام خيالهم الخاص، وحركات الجسم المختلفة، وتفعيل حواسهم في التعرف على الأشياء بالمكان المحيط والتفاعل مع العناصر المادية بالبيئة (ورد في: Aucoin, 2011: 17).

وهكذا فإن البيئة الفيزيائية تعمل على تنمية المعرفة لدى الطفل بصورة مباشرة وغير مباشرة، أو على المستوى الخاص العام، فعلى المستوى العام يتعامل الطفل مع البيئة المحيطة بها تحتويه من متغيرات ومواصفات متعددة كالمساحة العامة والفراغ المناسب لكل طفل أو بمعنى آخر نسبة عدد الأطفال إلى المساحة بالصف أو بالروضة على حد سواء، وكذلك الضوء والتهوية والتصميم المعماري الخاص بالروضة والألوان المتوافرة بالروضة، ووجود أشياء طبيعية بها مثل الشجر أو الحظيرة أو مساحة الزراعة إلى غير ذلك، وعلى المستوى الخاص فالطفل يتفاعل مع الآخرين يؤثر فيهم ويتأثر بهم، ويتحدد نوع التفاعل بين كلا الطرفين تنظيم أو ثراء البيئة الفيزيائية المحيطة، وكلا الجانبين الخاص والعام يؤثر على الجوانب التنموية للطفل، ومنها الحركي والمعرفي والنفسي الاجتماعي.

كما يجب التأكد من اختيار وتحديد نوعية الأثاث بالروضة التي تتسم بمواصفات تتناسب مع عمر الأطفال، والتي من أهم مواصفاتها أن يكون خفيف الوزن، ومرناً، وأمناً، ومتيناً أو شديد التحمل، ويمكن تغيير أشكاله بسهولة عند تنظيم الروضة، كما يجب أن تتوافر بالروضة مساحات خاصة بالحيوانات الأليفة، بالإضافة إلى إمكانية تطوير البيئة المعمارية المحيطة بالطفل بكونها مناسبة للجوانب البيولوجية والمناخية، والتي تهدف في النهاية إلى توفير نمط حياة صحي للطفل (Scoditti, Clavica, & Caroli, 2011).

وأثبتت الدراسات أن الإعداد البيئي واستخدام المساحات البيئية المحيطة له أثره الفعال على نمو الطفل، وهذا يشمل تقسيم وزدحام المساحات المتاحة بالبيئة، وطرق تنظيم الأدوات، ومناطق اللعب في الهواء الطلق وأدوات النشاط الحركي، وذلك بالإضافة إلى كمية وأنواع وأشكال وطرق الأدوات، لذا يجب أن تتصف بيئة الروضة بمواصفات الأمن والأمان والصحة والنظافة، وتنظيم النشاطات المختلفة بالمساحات المتوافرة بالقاعة الصفية، ومراعاة الحواجز والفواصل بين مساحات النشاطات المختلفة، فعلى سبيل المثال: الأركان التعليمية المختلفة مثل ركن الألعاب والقراءة والفن والموسيقا والرقص والمنزل.. إلى غير ذلك من الأركان، كما أنه يمكن أن يتم الفصل بين المساحات باستخدام القواطع والأرفف، والتي يجب أن تكون قصيرة، وفي مستوى أطوال الأطفال حتى يتمكنوا من التفاعل والتحرك بحرية حيث إن عدم تنظيم البيئة الفيزيائية المحيطة يعمل بصورة أو أخرى على الحد، أو إضعاف أوجه التفاعل بين الأطفال بعضهم وبعض، وبينهم وبين المعلمات (Pang, 1999).

إن حجم المساحات والأبنية الموجودة بمؤسسات الطفولة المبكرة يجب أن تتناسب مع

القياسات الجسمية وعمر الطفل، على سبيل المثال، يمكن تصميم النوافذ للسلامة بحيث تسمح أيضاً للأطفال لمعرفة البيئة الخارجية، وذلك من أجل تشجيع وتحفيز الحركة لديه، وقد وضعت بعض الدول تشريعات خاصة بالمواصفات المطلوبة للنوافذ في تلك المؤسسات التربوية، ومن تلك الدول إيطاليا التي حددت ارتفاع الحد السفلي للنوافذ بقياس 1 متر، أما في بولندا فهو 85 سنتيمتر، بينما في الدانمارك ليس هناك حد أدنى (Scoditti, Clavica, & Caroli, 2011).

وقد أشار كل من خطاب وعرفات (1993) إلى أن انعكاس أثر البيئة الفيزيائية لرياض الأطفال في نفسية أطفالها مسألة واضحة، بالإضافة إلى أن تصميم الروضة وغرفها يلعب دوراً مهماً في تحديد درجة السعادة والإنتاجية للأطفال والمعلمات في تلك المؤسسات حيث إن الترتيبات غير الملائمة، والتي تكون قابضة للنفس ومؤذية وغير سارة داخل غرف النشاط وخارجها يمكن أن تخلق عديداً من المشكلات للأطفال وللعاملين بها، مما يؤدي إلى نفور الأطفال من روضتهم.

وهكذا فإن الاهتمام بالمواصفات الفيزيائية بالبيئة المحيطة بالطفل داخل الروضة مثل: الضوء، والحرارة، والألوان، والأرضية، والسعة، والمساحات، ومستوى ارتفاع النوافذ وغيرها بالإضافة إلى المواد، والخامات، والوسائل، والأثاث، وتنظيمها داخل المساحات المختلفة بالروضة مثل: الأركان التعليمية بقاعة الصف، وفي باقي مكونات البيئة الفيزيائية بالروضة يؤثر بصورة مباشرة على قيام الأطفال بالنشاطات المختلفة، مما يعمل على تنمية شتى جوانب النمو الجسمية والمعرفية والنفسية والاجتماعية.

ومما سبق فإنه يمكننا أن نستنبط وجود تفاعلات متبادلة بين البيئة الفيزيائية المحيطة وخصائص النمو لدى الأطفال؛ ولهذا يجب أن تتناسب مواصفات تلك البيئة مع متطلبات النمو للأطفال لتكون مصدراً للتطور والنمو السليم لهم، وفيما يلي عرض تفصيلي لمناسبة بيئة الروضة الفيزيائية لبعض جوانب نمو الأطفال:

أولاً - مناسبة بيئة الروضة الفيزيائية للنمو الجسمي والحركي والحاسي للطفل:

تعد بيئة الروضة الفيزيائية من أهم المؤثرات على النمو الجسمي للطفل لمواصفاتها، وما تحويه من أدوات ووسائل وإمكانات، ولقد أشار هوج وتورشيم وساليس وسامدال (Haug, Torsheim, Sallis & Samdal, 2010) إلى أنه يجب الأخذ في الاعتبار الأثر البيئي على نشاط الجسم، حيث أوضحت النماذج البيئية للنظريات السابقة، ومن خلال النظر في مجموعة واسعة للأساليب المتوقعة لتعزيز النشاط الجسمي إلى تحديد العوامل البيئية التي ترتبط مع نشاط الأطفال، والتي يمكن أن تكشف عن المحددات والإستراتيجيات التي يمكن أن تؤدي إلى تدخل أكثر فعالية لسلوكيات النشاطات الجسمية لهم.

وتعد مرحلة الطفولة المبكرة مهمة لتطور الجانب الحركي لدى الطفل، وهذا الجانب هو الخاص والأهم في بناء البنية الجسمية، وفيها تبنى الأسس وترسخ عادات النشاطات الجسمية المختلفة، ففي السنوات الخمس الأولى من عمر الطفل تنمو لديه دافعية التفاعل الحركي الإيجابي والسلبي مع البيئة، كما تتطور في هذه المرحلة حركاته المختلفة، حيث تبدأ من الزحف لتتطور إلى المشي، وتبدأ المشكلة حينما لا يشجع الطفل على القيام بالحركات المختلفة (Nelson, 2012).

وقد يكون طول غرفة النشاط من العوامل الهامة لاتخاذ بعض القرارات الأخرى من قبل المعلمة حيث إن معظم المعلمات ليس لديهن سوى 20-30 دقيقة فقط للنشاط مما يستدعي أهمية تنظيمها للوقت حتى يتسنى للأطفال الاستفادة القصوى من حركاتهم وتنقلاتهم داخل القاعة الصفية بالروضة (Satchwell, 1994).

فالنشاطات الحركية للأطفال ضرورية لجوانب النمو المختلفة وللصحة العامة، والأماكن

الواسعة المفتوحة تعطي فرصاً عديدة للأطفال للحركة والتفاعل الاجتماعي، وإشباع حب الاستكشاف كما تساعد تلك النشاطات في صقل وإتقان المهارات الحركية لدى أطفال الرياض لمساعدتهم على اكتشاف العالم الخارجي، كما أن التنظيمات الخاصة باللعب الخارجي يمكن أن تطبق مع الأطفال بهدف نمو الجزء العلوي من الجسم وتمارين باقي أجزاء الجسم المختلفة بواسطة الحركة، مما يستدعي ضرورة توافر عامل الأمن والأمان للألعاب الحركية المقدمة للأطفال (Nelson, 2012; Satchwell, 1994).

وأضاف (Nelson, 2012) إلى أن النمو الحركي لدى الطفل يؤثر بصورة أو أخرى على الجانب الجسمي، حيث أشار إلى أن قلة الحركة قد تؤدي بهم إلى البدانة، ويحدث ذلك غالباً في المدن الحضرية الصناعية التي لا تتوافر فيها أماكن متسعة للحركة، ولقلة اللعب الدرامي القائم على الحركة الحرة.

كما أنه توجد عوامل عديدة بالبيئة المحيطة قد يكون لها تأثير شديد وواضح على الصحة الجسمية للطفل، مثل سلامة بيئة الروضة من السموم البيئية وممارسة التمارين الرياضية، وهذه المتغيرات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالضرر الصحي للطفل والحوادث وحوادث أزمات الربو والسمنة أو زيادة الوزن (Sherman, Shepley & Varni, 2005). وعلى هذا يجب أن تخلو بيئة الطفل من العوامل التي تؤدي إلى أي نوع من الإصابات أو الأمراض مثل البعد عن المصانع لتجنب التلوث والإصابة بأمراض الجهاز التنفسي المختلفة، وكذلك الابتعاد عن الطرق السريعة واتباع مبدأ الأمن والسلامة بالبيئة المحيطة لتجنب التعرض للحوادث، وتهئية البيئة المحيطة للقيام بالتمارين والحركات الإبداعية المختلفة التي تعمل على تنمية المهارات الحركية للطفل.

وقد يتعرض الطفل إلى تأخر في النمو الحركي لعدد من الأسباب من أهمها عدم القيام بالتمارين الحركية، أو عدم اللعب بحرية، وتقييد الطفل خوفاً عليه، ولذلك أشار نيلسون (Nelson, 2012) إلى عدة موضوعات مهمة تخص الجانب الحركي للأطفال، والتي يجب مناقشتها، ومنها: الافتقار إلى التمرينات الحركية، والتعرف على الأماكن الخارجية غير الآمنة للعب، وخوف الطفل من الأماكن الطبيعية مما قد يؤدي إلى عزله وقلة حركته، وقلة المشاركة والترابط مع العالم الخارجي.

كما يجب أن نؤكد على ضرورة أن يتسم مبنى الروضة بالاتساع المناسب الذي لا يؤدي إلى خوف الطفل، أو قلقه من الوجود أو اللعب به سواء بسبب عدم أمنه أو ضيقه أو سوء مواصفاته بالنسبة لجوانب نموه المختلفة مع تطبيق مواصفات الأمن والسلامة به، ولسهولة حركة الأطفال داخل الروضة أشار التربويون إلى ضرورة النظر إلى اتساع غرف النشاط، ومساحات الفناء الخارجي بالنسبة لعدد الأطفال (مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2002).

وأكد دافيز (Davies, 2012) على نقاط ثابتة خاصة بالبيئة الفيزيائية لغرفة الصف لتنمية حواس الأطفال، وهي تصميم الغرفة إلى بيئة متعددة الحواس بحيث تكون غنية ومثيرة، وأضاف إلى أهمية وجود عدد من الأفكار التي يمكن أن تقوم معلمة الروضة بتنفيذها داخل القاعة لإثارة حواس الطفل، ومنها تعليق بعض الوسائل على الجدران، أو من خلال حبال معلقة من السقف أو أن تمتد الحبال بين أركان القاعة، وتستطيع المعلمة أن تعلق فيها ما يثير ويشبع الجانب الحاسي لدى الأطفال، وذلك مع أخذ الحيطة والحذر في نوعية الأشياء التي ستعلق بالحبال بحيث يكون وزنها مناسباً لنوع وصلابة الحبل المستخدم، وذلك تطبيقاً لمبدأ الأمن والسلامة، وأضاف إلى أن ذلك يعد من أفضل الطرق لتحويل الجو البيئي إلى مصدر إشباع للجانب الحاسي لدى الأطفال.

وهكذا فإن بيئة الروضة الفيزيائية يجب أن تتصف بالمساحات المناسبة سواء في القاعات أو في الفناء الخارجي، والاتساع المناسب لمساحات الروضة فسوف يشعر الطفل بالراحة النفسية لوجوده في الأماكن المفتوحة واستثمار حبه للاستكشاف وحركاته المستمرة غير الهادفة في عديد من الحركات التي تصقل من مهاراته الحركية الصغيرة والكبيرة، وفي ذات

الوقت يجب أن يتم توفير بعض المساحات الزراعية بفناء الروضة حتى يخبر الطفل خبرات تضاهي الخبرات الطبيعية التي تنمي مهاراته العقلية والحركية والانفعالية.

ثانياً- مناسبة بيئة الروضة الفيزيائية للنمو المعرفي للطفل:

تنادي منظمة اليونيسيف UNICEF بالاهتمام بالمؤسسات التربوية التي تقدم الخدمات في مرحلة الطفولة المبكرة وإشباع متطلبات الجوانب المعرفية، وذلك من منطلق الاهتمام بتلك المرحلة، وتنمية الجانب المعرفي لدى الطفل. ويعتبر تحرك الطفل بحرية من أهم متطلبات النمو المعرفي في مرحلة ما قبل المدرسة مما يساهم في إكسابه المعلومات والمعارف المختلفة عن طريق المحسوسات، واستخدام حواسه المختلفة، والتي تعد بمثابة مداخل للمعرفة.

وتعد مرحلة ما قبل المدرسة أسرع مرحلة عمرية تنمو وتتطور فيها الجوانب المعرفية لدى الطفل بالاعتماد على التطور الجسمي والحركي، والذي يمكن اعتباره من أهم دعائم النمو المعرفي في تلك المرحلة المبكرة من العمر، وبناءً على أفكار بياجيه الخاصة بالمرحلة الحسية الحركية ومنذ الميلاد ينمو الجانب المعرفي لديه بمروره بخبرات حسية حركية يخبرها خلال السنوات الأولى من عمره، ويمكننا القول بأنه كلما تكرر الفعل الحركي مع زيادة تعقيده وصعوبته أدى ذلك إلى تطور في النمو العقلي للطفل، وبصورة أخرى أنه كلما زاد الاهتمام بتشجيع الطفل على القيام بأنواع مختلفة من الحركات في هذه المرحلة العمرية أدى ذلك إلى تطور أسرع في الجانب المعرفي لديه (Nelson, 2012).

كما ألح بستالوزي «Pesstallozzi» إلى أهمية تأمل الأطفال للعالم المحيط بهم، وكلما كانت البيئة المحيطة بطفل المرحلة المبكرة محسوسة سهل عليه التأمل فيها، وعندما يعيها عقله تتحول إلى مدركات حسية لديه، وهذه تكون المعرفة الأولية التي تصبح أساساً للمعرفة، فالبيئة عند القائمين برعاية الطفل لها دور في مخاطبته، وإثارة تأملاته، وهي بيئة حية مفعمة بالمثيرات الحسية التي تكون المصدر الأول لتكوين معرفته (فرماوي، 1997).

وهكذا فإن التربويين في مجال تربية الطفل يهتمون بإكسابه المعلومات والمعارف عن طريق الحواس المختلفة حيث إن تلك الحواس هي اللبنة الأولى في تربيته العقلية والنفسية، كما تؤكد التربية على أهمية اللعب والنشاط والعمل، بالإضافة إلى النشاط الذاتي الذي يعتبر محور العملية التعليمية ومحور التعلم، وأدت على ضرورة أن يتم توجيه الطفل في المرحلة المبكرة من العمر نحو الأشياء بالبيئة المحيطة ليكتسب خبرة ومعرفة عن طريق مدركاته الحسية، فالطفل يبني معرفته عن طريق استخدام عقله، ويتشكل المعنى الذاتي للمعلومات بداخل عقله نتيجة لتفاعل حواسه مع العالم الخارجي (بدر، 2000؛ الغامدي، 2012).

وأكد عدد من الفلاسفة على أهمية اللعب والنشاط والحركة للنمو العقلي والجسمي للطفل بالإضافة إلى التأكيد على وحدة المعرفة وتكاملها، وضرورة أن يكتسب الطفل في سنوات حياته الأولى خلال مرحلة ما قبل المدرسة بعض المعاني الأولية المشتركة بين جميع العلوم التي سوف يدرسها في المستقبل خلال مراحل التعليم المختلفة (بدر، 1995). فالأطفال الذين تتحدد حركتهم نتيجة سيطرة الكبار عليهم يكونون أكثر اعتمادية على الآخرين، وتقل قدرتهم على التعلم والتعليم مقارنة بأقرانهم الذين يطلق لهم العنان بالتحرك الحر في البيئة المحيطة، ولذلك يجب تهيئة تلك البيئة لإتاحة الفرصة لأطفال للتعلم والتفصي، واستكشاف العالم الخارجي (Nelson, 2012; Satchwell, 1994).

ويعتقد بعض الباحثين أن للألوان تأثيراً حاسماً على الأداء العقلي للأطفال، وقد توصلت بعض الدراسات إلى أن الاختيار المناسب للألوان يترك أثره على ذكاء الأطفال حيث إن بعض الألوان كالأزرق والأصفر والبرتقالي يستثير الإبداع واليقظة والحيوية لدى الأطفال (خطاب، عرفات، 1993).

كما أن للإضاءة دوراً مهماً في العمليات العقلية لدى الأطفال، وقد يكون ذلك بشكل غير

مباشر، فإن مستوى الإضاءة يؤثر على الجو الصحي العام ببيئة الأطفال حيث تبين وجود تأثيرات فسيولوجية على صحة الأطفال مما يؤدي إلى ضعف أو زيادة حدة الإبصار لديه، مما يؤثر على السرعة الإدراكية للطفل، كما أن الأطفال في هذه المرحلة العمرية يكونون في غاية الحساسية للضوء، ويكونون بحاجة إلى أماكن هادئة يستمتعون فيها (عبد الحافظ، 2004؛ خليل، 2009).

إن استخدام ألوان مختلفة بالروضة يمكن أن يساعد الأطفال على تكوين خبراتهم المبكرة مع الضوء، والمساحة، والهدوء والمثيرات، ويمكن للأطفال أن يبتكروا باستخدام تلك العناصر حيث إن انسجام الألوان وأناقته يؤثر على المخزون العقلي لهم، وهذا يتضح حينما يبتكر الطفل تكويناته اللونية الخاصة به. هذا بالإضافة إلى أن مستوى الضوء والألوان بالروضة يمكن أن تسهم في زيادة حب الاستطلاع لدى الأطفال فيزيد مستوى التفاعل بينه وبين البيئة المحيطة، مما يخلق فرصاً عديدة للتعلم من خلال المداخل الحسية المختلفة كاللمس والبصر، ويؤدي ذلك بالطفل إلى فرص عديدة لإعادة التنظيم في الفراغات المكانية داخل الروضة (خليل، 2009؛ Scoditti, Clavica, & Caroli, 2011).

ونخلص مما سبق، إلى أن الجو العام للبيئة الفيزيائية بالروضة يمكن أن يقوي أو يضعف القدرات المعرفية لدى الأطفال، ولهذا يجب أن تتميز العوامل المادية المحيطة في بيئة الطفل بمعايير الجودة العالمية حتى يتمكن الطفل من الحركة، والانطلاق، وإشباع حب الاستكشاف لديه، واكتساب العديد من المعارف والمعلومات، مما يسهم في تنمية قدراته العقلية، ومنها: الانتباه، والإدراك، والاحتفاظ وغيرها، وهذا يؤثر في تنمية القدرة العقلية العامة لهم، كما أن اتباع الروضة لتلك المواصفات العالمية يعمل على تقوية حب الاستطلاع لدى الطفل، وإثارة شغفه للتعلم واكتساب الخبرات، وهذا يؤدي إلى زيادة تفاعله مع مكونات البيئة الخارجية باستمرار مما يسهم في تكوين أساس بنائي معرفي لديه يعتمد على الخبرات السابقة والحالية.

ثالثاً- مناسبة بيئة الروضة الفيزيائية للنمو النفسي الاجتماعي للطفل:

إن انتقال الطفل من رياض الأطفال إلى المدرسة الابتدائية يجب أن يكون انتقالاً سهلاً مرناً، ولا يشكل عبئاً نفسياً وعقلياً عليه، وهذا لأن مسؤولية رياض الأطفال هي تهيئة الطفل وإعداده للمرحلة الدراسية التالية بمرحلة التعليم الإلزامي، ويتم ذلك بتزويده بالمبادئ والمهارات الأساسية الأولية، وتهيئته نفسياً واجتماعياً للتأقلم مع البيئة والمناخ الدراسي المحيط في المدرسة (بدر، 1995).

وتعد بيئة الروضة ذات قيمة كبيرة في التنشئة الاجتماعية للأطفال الصغار، وتحقق خصوصية تلك البيئة لمناسبتها لعمر الأطفال وخصائص نموهم من خلال التحكم في مواصفات البيئة الفيزيائية، وتؤكد الدراسات السابقة والأدبيات على وجود أثر للبيئة المحيطة على النمو النفسي والاجتماعي للطفل، وقد أكدت على أن تهيئة وتنظيم البيئة النشطة للأطفال يزيد من فعاليتها وملاءمتها لتدعيم الجانب النفس اجتماعي له، فالنمو النفسي يعتبر الأكثر أهمية لمرحلة ما قبل المدرسة، والذي يؤثر على تهيئة الطفل للتأقلم بمرحلة التعليم التالية، كما تبين وجود ارتباط بين الكفاءة الاجتماعية ومواصفات البيئة الفيزيائية المحيطة لدى الأطفال عمر 3 سنوات حيث كانوا أكثر تأثراً بمواصفات تلك البيئة مقارنة بأقرانهم ذوي 4 سنوات، وتم التأكيد على أهمية أن تشمل تقويم مراكز الطفولة المبكرة المواصفات الخاصة بالبيئة الفيزيائية (Maxwell, 2007; Pang, 1999; Lowry, 1993).

إن انعكاس أثر المكان والبيئة الفيزيائية على نفسية الطفل والعاملين في الروضة أمر مهم، كما أن تصميم المباني في رياض الأطفال وغرفها يلعب دوراً مهماً في زيادة شعور الطفل بالسعادة، وأن الترتيبات غير الملائمة قد تكون مؤذية وغير سارة داخل وخارج قاعات النشاطات مما يؤدي في النهاية إلى شعور الطفل بعدم الراحة، ولقد انتقد المختصون في مجال الطفولة المبكرة قاعات الروضة ذات الصفوف المنتظمة، لأنها توحى بأن كل شيء مرتب،

وفي الحقيقة أنها تعني أن المعلمة تتعامل مع الأطفال ككتلة واحدة، وليس بصورة فردية أو متميزة (الشريح، والغربلي، 2001؛ فرماوي، 1997). وبهذا فإن عدم احترام فردية الطفل قد يؤدي الجانب النفسي والاجتماعي له، فهو عندما لا يشعر بفرديته يفقد الثقة بذاته مما يؤدي إلى تثبيط دافعيته نحو عملية التعلم والتعليم، ومن ثم يؤثر ذلك على تحجيم قدراته ومهاراته، ويحد من إبداعاته في مجالات التعلم المختلفة.

فعلى مؤسسات التربية لمرحلة الطفولة المبكرة وخاصة رياض الأطفال الاهتمام بتهيئة البيئة المحيطة لإشباع الجانب النفس اجتماعي psycho-social لدى الأطفال (UNICEF, 2014).

وقد أشار ساتشويل (Satchwell, 1994) إلى أن أطفال الروضة يحتاجون إلى الشعور بالراحة في بيئتهم، ولذلك فإنهم يحتاجون إلى العيش في بيئة محدودة لتشبع لديهم هذا الشعور، والبيئة المحيطة بهؤلاء الأطفال تختلف إلى حد بعيد عن البيئة اللازمة للأطفال الأكبر سناً، فطفل الرياض يحتاج إلى الشعور بالانتماء والتوافق من خلال ما يخبره من خصائص بيئة الروضة، كما أضاف بأنه ينبغي أن تكون غرفة النشاط مشرقة وجذابة مع عدم وجود عديد من الأشياء على جدران غرفة الصف. ويؤكد عالم النفس بياجيه (Piaget) على أهمية دور البيئة في تربية الأطفال حيث إن عناصر البيئة المحيطة تغذي الطفل وتستثيره وتتحده، فبينما يتجول الطفل في بيئة ما فإنه يقابل من الأشياء والأحداث ما يستثيره ويلفت انتباهه، ومن ثم يبني الطفل أساليب جديدة للتعامل مع العالم المحيط (ورد في: فرماوي، 1997: 61). وبناءً على ما أكده بياجيه فإن البيئة المادية بالروضة يجب أن تتسم بالإثراء حيث يجب أن تحتوي على العديد من المثيرات التي تسهم في زيادة الدافعية الذاتية للتعلم لدى الطفل ومن ثم تساعد في تكوين بنيته المعرفية.

أما عن اختيار موقع الروضة فإن الاتجاه السائد في الحقل التربوي بمجال الطفولة المبكرة أنه يفضل أن يكون وسط المساكن حتى يشعر الأطفال ألفة المكان، ويوفر عليهم الوقت والمشقة للانتقال إلى الروضة لمسافة بعيدة عن السكن (الناشف، 1987). وإذا أمعنا التفكير في موقع الروضة، فإننا نجد أنه إذا كان بعيداً عن سكن الطفل فإن ذلك يضع أعباء عدة على كاهل الطفل والوالدين، وأهمها أن يصحو الطفل مبكراً من النوم، وإعداده للذهاب للروضة، والانتقال به إلى تلك الروضة البعيدة، ويؤدي ذلك كله إلى شعور الجميع بالإجهاد الجسدي والنفسي، وعليه يفضل أن يكون موقع الروضة في وسط المساكن حتى يشعر الطفل بألفة المكان لحمايته من المشقة والإجهاد.

وقد بينت الدراسات تأثير العوامل الفيزيائية على أنواع اللعب المختلفة بين الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، حيث أشارت إلى وجود فعالية أثر التخطيط المكاني والكثافة على أنواع اللعب التي يقوم بها الأطفال بالروضة، وقد أكدت الدراسة على الاهتمام بصفة خاصة بالمواصفات الفيزيائية داخل قاعات الدراسة بالروضة لتأثيرها الفعال على اللعب الفردي والجماعي لدى الأطفال (Larson, Greenfield & Land, 1990).

ويجب أن تتيح مساحات اللعب والممرات الداخلية الفرصة المناسبة للأطفال لحرية الحركة، وذلك بأن تكون تلك الممرات ذات اتساع مناسب وخالية من العوائق مثل الألعاب المتناثرة أو الأدوات غير الضرورية مما يدعم التفاعل بين الأطفال، وحتى يتمكن كل طفل من الاستمتاع باللعب في الأركان المختلفة بالصف. فالأدوات أو الألعاب التعليمية ومواصفاتها وكميتها وطريقة عرضها وتنظيمها للأطفال، تؤثر بصورة أو أخرى على التفاعل بين الأطفال وبينهم وبين المعلمات، وبصفة عامة تؤثر تلك المؤثرات المادية على الجانب الاجتماعي للطفل، فالبيئة المادية بالروضة بحاجة إلى أن تكون جذابة للأطفال، وأن تقودهم للتعلم، ويجب أن يتم التخطيط والتصميم بعناية لكي تسمح لهم بالإحساس بالراحة وسهولة الحركة، وأن تكون مريحة لأعينهم؛ لذا يجب الاهتمام بمستوى الإضاءة والتهوية المناسبة، وبالألوان المنتقاة

بالروضة (خليل، 2009؛ Maxwell, 1998; Pang, 1999).

ويراعى في الأدوات والوسائل التعليمية والأجهزة المقدمة للأطفال أن تكون حوافها مستديرة وغير حادة، وسهلة التنظيف متينة لتتحمل استعمال الأطفال، وتتناسب بسهولة تحريكها، مصنوعة من مواد آمنة تستخدم لأكثر من غرض مراعاة الفروق الفردية وخاصة حتى تتناسب مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مطلية بمواد غير سامة، تناسب الغرض التعليمي، ومتابعة الوسائل والتأكد من سلامتها، كما يجب تجنب استخدام المواد والأدوات غير الآمنة مثل المسامير والدبابيس والمواد الزجاجية وذلك لخطورتها الشديدة عند حدوث أي كسر بها، وبشكل عام يجب أن يتوافر عامل الأمن والسلامة فيما يتعامل معه الأطفال بالروضة، وأن تكون المعلمة على دراية تامة بطرق استخدام الأجهزة والأدوات والوسائل والألعاب المتوافرة للأطفال (خلف، 2005؛ خليل، 2006).

ويفضل تقسيم المساحة الكلية بقاعات النشاطات إلى مساحات صغيرة، كما يجب أن تحتوي تلك المساحات على الأدوات والوسائل والخامات الشيقة الجاذبة للأطفال، وأن تتصف بالاتساع المناسب الذي يمكن أن يستوعب مجموعات صغيرة من الأطفال للعمل الجماعي مما يسهم في إكسابهم الشعور بالراحة والمتعة، فهؤلاء الأطفال يستمتعون باللعب في المجموعات الصغيرة مقارنة بالكبيرة، كما أنه يجب أن تتصف تلك المساحات بالتنظيم والأمان والجاذبية لتشجيع الأطفال على الاشتراك بالنشاطات المتاحة:

(<http://www.teachingstrategies.com/content/pageDocs/C.pdf>)

وعلى المعلمة أن تعتبر الأركان التعليمية بمثابة أداة تربوية لها قيمتها، وتمكنها من تحقيق أهداف المنهج، والتغيير في المواضيع المطروحة مع الأطفال، لذا فكل معلمة يكون لها الحرية والاختيار من بدائل لتنظيم بيئة الروضة بما يتناسب مع متطلبات المنهج وتوفير عدد متنوع من الكتب والخامات الحقيقية والأدوات والألعاب، وذلك لإعطاء الفرص للأطفال للاختيار حول الكيفية التي يقضون بها أوقاتهم وإدارتهم له، وبما يتناسب مع إمكانياتهم طبقاً لبدء الفروق الفردية بينهم، ومما يتيح بالتالي تعظيم فرص التفاعل الاجتماعي واللفظي بين الأطفال (خليل، 2006: 175).

إن تصميم البيئة الفيزيائية المحيطة يدعم أشكال العلاقات الاجتماعية بين الأطفال في شكل مادي كما يمكن أن نتنبأ بصور العلاقات بين الأطفال من خلال النظر إلى التنظيمات المختلفة بالبيئة، وذلك لأن ترتيبات التصميم البيئي يمكن أن تشجع أنواع معينة من التفاعل الاجتماعي، ويمكن أن توحى لنا بأنواع التفاعل المتبادل القائمة بين الأطفال بالصف (Franck, 1985).

ووجود الضوضاء الصاخبة تكون كفيلاً بإعاقة التواصل الاجتماعي بين الأطفال أثناء اللعب. وبشكل عام فإن مستويات الضوضاء يجب أن تكون معتدلة، وأشار دكتوروف وموور (Doctoroff, 2001; Moore, 1996) إلى أن المساحات الواسعة جداً داخل الروضة تؤدي إلى مزيد من الضوضاء والارتباك وعدم الاستخدام، لذلك يفضل استخدام المساحة الواحدة لأكثر من غرض أثناء عمل الأطفال بالنشاطات، وحتى لا يؤدي هذا الاتساع إلى ضوضاء غير مرغوب فيها، وهكذا فإنه يجب أن تكون المساحات الداخلية بالروضة مهيأة لتفاعل كل من الأطفال والمعلمات مع بعضهم البعض، وبصفة عامة فإن بيئة الروضة العالية الجودة هي التي تكون مناسبة لنمو الأطفال، وهي التي تسهم وتدعم اللعب المركب لجميع الأطفال بالصف. وهذا يعني بأن البيئة تسهم في تنمية وإثراء وتفعيل لشبكة العلاقات الاجتماعية داخل قاعة الصف، فعندما يتهيأ المكان الذي يوجد فيه الأطفال لخصائص النمو النفسية والاجتماعية يكون التفاعل إيجابياً بين كل من الطفل/ الأقران والطفل/ المعلمة، وربما تتسع تلك الشبكة الاجتماعية لتضم عدداً آخر من الأطفال والقائمين بالرعاية داخل الروضة.

ويعد اللون من أقوى وأهم العوامل المادية بالبيئة المحيطة التي لها تأثير على الجانب النفس اجتماعي للأطفال داخل الروضة، وقد أشار كل من خطاب وعرفات (1993) إلى أن الألوان بالروضة هي أكثر الأشياء قوة وجاذبية للأطفال للوجود بغرف الصف، وقد يعمل غير المناسب منها على صدور سلوكيات غير مقصودة من الأطفال. لذا يجب الاعتماد على الألوان المناسبة للأطفال عند تصميم الروضة وتنظيم أثاثها، وصفوفها، وممراتها، والوسائل الإيضاحية المستخدمة فيها، بحيث تكون جميع تلك الألوان متنسقة ومتكاملة. هذا بالإضافة إلى التأثير القوي للإضاءة على سلوك الأطفال وقدرتهم على الانتباه، وقد لاحظت العديد من المعلمات بأن تخفيف الإضاءة في القاعة الصفية يعمل على تخفيف حدة التأثير وضبط السلوك والتهديئة لدى الأطفال، كما إن وجود النوافذ المناسبة يساهم في تهديئة الأطفال، والتي إذا توافر فيها المواصفات الصحيحة للإضاءة أسهم ذلك أيضاً في تهديئة الأطفال وخاصة إذا كان أمام ناظرهم بالخارج مساحة خضراء يطل عليها تلك النوافذ.

فالبيئة الفيزيائية بقاعات الصف لها تأثير فعال على الجانب النفس اجتماعي لكل طفل من أطفال المجموعة الصفية، وتضم تلك البيئة حجم القاعات، وألوان الجدران، ونوع الأرضية، وكمية الضوء، وعدد النوافذ، بالإضافة إلى كيفية تنظيم الأثاث والأدوات داخل القاعة.

(http://www.teachingstrategies.com/content/pageDocs/CC4_Ch2_exrpt.pdf)

وعلى معلمة الروضة تطبيق عدة طرق لتنمية المشاعر والسلوكيات الإيجابية لدى الأطفال ليسهم ذلك في تنمية المشاعر الإيجابية نحو الجو المدرسي، وذلك بهدف تنمية استعدادهم النفسي نحو الدراسة في المستقبل، لذا وجب على المعلمة الاهتمام بالجو البيئي المحيط وتهيئة البيئة المادية المناسبة لتوفير الخبرات المتعددة اللازمة لدعم الجوانب النفس اجتماعية لدى الطفل.

وبشكل عام نستنبط أن البيئة الفيزيائية المعدة جيداً والمجهزة تجهيزاً مناسباً للأطفال المرحلة المبكرة تكسبهم الشعور بالراحة والمتعة والهدوء والسكينة لأن مواصفات تلك البيئة وتجهيزاتها المختلفة من أدوات وخامات ووسائل، تساعدهم على تحقيق النمو الشامل في جميع الجوانب النمائية لديهم، وذلك لعدم وجود أي عوائق تعيق حركاتهم، ولعبهم، وانطلاقهم الجسمي والحركي والعقلي والاجتماعي، ويؤدي ذلك إلى درجة عالية من الاتزان الانفعالي لهم لإحساسهم بوجود من يعتنون بهم، ويقدمون لهم التسهيلات المناسبة والمختلفة لقضاء الأوقات المناسبة التي تناسبهم وتشبع رغباتهم في التعلم وحب الاستطلاع والانطلاق الحر الفعال.

التساؤل الثاني، ونصه: «ما التصور المقترح لتصميم البيئة الفيزيائية (الداخلية/ والخارجية) المناسبة للروضة؟».

إن تصميم البيئة الفيزيائية للروضة يجب أن يتسم بالتخطيط والتنظيم بحيث تكون آمنة وصحية ومشبعة لحاجات واهتمامات ورغبات الأطفال، هذا بالإضافة إلى أن جميع مواصفات بيئة الروضة يجب أن تحتوي على المتطلبات اللازمة لتحقيق أهداف المنهج. لذلك فإن المعلمات يجب أن يكن على وعي تام بالمتطلبات الضرورية لضمان عامل الأمن والسلامة بالروضة طبقاً لمعايير الجودة العالمية، والتي تشير إلى عدد من الإرشادات للعناية بصحة وسلامة الأطفال (خليل، 2006).

ويعتمد التصور المقترح للروضة على المواصفات الفيزيائية (الداخلية/ والخارجية) لها والمناسبة لطفل هذه المرحلة، والتي تتمثل فيما يلي:

أولاً- البيئة الفيزيائية الداخلية للروضة «القاعات»:

إن إعداد بيئة الروضة الداخلية يجب أن تكون مشجعة للعب والعمل، وذلك لأن اللعب يعتبر من أهم الوسائل المدعمة للنمو، كما أن مواصفات البيئة الفيزيائية لقاعات الصف يجب أن تكون مناسبة لعمل الأطفال، هذا إلى جانب تنظيم الأدوات والخامات والوسائل بطريقة

شقيقة، وعلى أسس سليمة بحيث تشجع الأطفال على الاشتراك في اللعب مما يساهم في تنظيم توجهاتهم في العمل والاستفادة منها، وكذلك فإن مشاركة الأقران بالصف ومواصلة اللعب يعزز جوانب النمو المختلفة بصورة أو بأخرى.

إن أنواع اللعب المتعددة تعتبر من العوامل المهمة التي تدفعنا للاهتمام بمواصفات الروضة عند تصميمها، حيث إنه يجب أن تحتوي الروضة على قاعات للعب يتمكن فيها الطفل من اللعب بمفرده أو اللعب الجماعي، أو على الأقل يجب أن نفكر في استخدامات كل قاعة في الروضة، هل للعب الفردي أو الجماعي؟ هل سوف يُقدّم للطفل عدد من الألعاب المختلفة؟ أو سوف يقضي وقتاً طويلاً في لعبة واحدة؟ هل سوف يقدم له لعبة بسيطة؟ أم معقدة؟ (Larson, et al., 1990).

ومما لا شك فيه أن الإجابة على الأسئلة السابقة توجهنا إلى مواصفات الروضة المختلفة ومنها عدد القاعات، والمواصفات الخاصة بكل منها مثل: الحجم، والأثاث، ومستوى الإضاءة، وكثافة الأطفال، بالنسبة لهذا الحجم وغير ذلك من المواصفات. فإن تصميم البيئة المحيطة يمدنا بأفكار لإعدادات النشاطات المختلفة وأداء مهام معينة، فالترتيبات أو التنظيمات المكانية للأثاث والأدوات الموجودة بالبيئة الفيزيائية يجعل من السهل القيام بأعمال محددة، والعكس صحيح، فقد يكون تنظيم البيئة المحيطة سبباً في صعوبة القيام بتلك الأعمال (Franck, 1985).

أما عن حجم الروضة فإنها يجب أن تكون متوسطة الحجم حتى يشعر فيها الأطفال بالراحة والطمأنينة والألفة مما يزيد من شعور الطفل بالانتماء إلى العالم الجديد الذي انتقل إليه، هذا بالإضافة إلى أن الروضة متوسطة الحجم تسهل على المعلمة متابعة الإشراف على الأطفال والحفاظ عليهم، وتطبيق مبدأ الأمن والسلامة لهم، ومناسبة أيضاً لعدد الأطفال المشاركين في اللعب والنشاطات الصفية.

والمساحات الداخلية للروضة يتم تنظيمها لتشجيع أنواع معينة من الألعاب التي يجب أن تتميز بالجاذبية والأمان، وتكون مناسبة لتحدي إمكانيات الأطفال، ويجب أن تكون تلك المساحات أو الأركان مهيأة لتنفيذ النشاطات المتعددة والمتكاملة مع الأطفال، وعلى ذلك فإن تلك الأركان يجب أن تتصف ببعض المواصفات مثل أن تكون غرف النشاط بعيدة عن غرف النوم (Ata, Deniz & Akman, 2012). وقد يكون السبب الأساسي في ذلك هو إعطاء الحرية الكاملة للأطفال للعب الحر والمتوازن، بالإضافة إلى أنه يجب ألا تكون غرف النشاط مصدر إزعاج للأطفال الذين يحتاجون إلى الهدوء لأخذ فترة من الراحة أو للأطفال الموجودين في غرفة العزل، والذين يعانون من مرض أو إصابة ما وتم عزلهم عن باقي الأطفال منعاً لانتشار العدوى.

ويمكن القول بأن حجم غرفة النشاط تعد من أهم العوامل التي تحدد ما إذا كان الطفل سوف يتعلم أي شيء، أو ببساطة يجب أن تكون حجم الغرفة بالروضة يتناسب مع عدد الأطفال فيها مما يعطي المعلمة القدرة على تنمية الجوانب الجسمية لدى الأطفال بالصف، وأنسب أعداد الأطفال بغرفة النشاط بالنسبة لكل معلمة يتراوح من 1-12 طفلاً بالغرفة حيث يمكن اعتبار هذا الكم من أفضل الأعداد التي يمكن أن تتعامل معها المعلمة الواحدة داخل قاعة النشاط بالروضة، أما إذا زاد عدد الأطفال عن ذلك فمن المتوقع أن يكون الوقت والتدريب الذي تقوم به المعلمة مع الطفل بمثابة وقت محبط لهما هما الاثنان معاً (Satchwell, 1994).

وقد تبين من خلال ملاحظة الأطفال أثناء أوقات اللعب أن هناك أنشطة فردية وجماعية يقوم بها الطفل، وكان أكثر أعداد مجموعة اللعب هو 6 أطفال وأقلها هو 2 طفل، وعلى هذا الأساس فقد أوضح المختصون في مجال الطفولة المبكرة أن تكون مساحة الأركان أو مساحات اللعب الصغيرة بالروضة تستوعب من طفلين إلى عدد 6 أطفال، بالإضافة إلى معلمة الصف (Moore, 1996; Gayle-Evans, 2004). وقد أشارت الدراسات السابقة والأدب النظري إلى

أن المساحة الداخلية يجب أن تكون مناسبة لعدد الأطفال بالقاعة، وبمعنى آخر يجب أن يكون هناك اعتبار لكثافة الأطفال بالقاعة الصفية، وأن يكون نصيب كل طفل فيها 3 متر مربع من مساحة الفراغ المتوافرة، والبعض أشار بأن تتراوح المساحة الموصى بها لكل طفل داخل حجرة النشاط بين 2.3-2.7 متر مربع، كما أشار الآخرون أن تكون تلك المساحة بين 3.25-4.64 متر مربع، وعلى أن يكون شكل الغرفة مستطيلة، وهي أكثر مناسبة وتسهل على المعلمة تنظيمها (خلف، 2005، النقيب، 2011، Ata, Deniz & Akman, 2012). ويمكن القول أن تكون المساحة الداخلية بقاعة الصف واللازمة لكل طفل هي متوسط المساحة الصغرى والكبرى المشار إليها سابقاً، والمساحة المقترحة هي 3.47 متر مربع.

ومن الترتيبات الداخلية لغرفة الصف بالروضة وجود مساحة خاصة للسجادة داخل غرفة النشاط نظراً لأهميتها، حيث يستخدمها الأطفال لفترات عديدة، فعلى سبيل المثال نجد أنها تستخدم معهم أثناء فترة الحلقة الصباحية، أو في فترة اللقاء الأخير، وقراءة أو رواية القصص، ومشاهدة التليفزيون. وبالإضافة إلى ذلك فإن تلك المساحة يمكن أن تستخدم في بعض الأركان بالصف منها فترات أركان اللعب التمثيلي مثل ركن الأسرة الذي يتطلب الحركات والانطلاق الحر أثناء اللعب، والبناء والهدم والمكتبة إلى غير ذلك من النشاطات المختلفة التي تقدم للأطفال بالروضة، كما أن وجود السجاد داخل الأركان يعمل على خفض الضوضاء التي يمكن أن تؤرق الأطفال وتحول دون التواصل الاجتماعي المناسب بين الأطفال وبينهم وبين المشرفات والمعلمات، كما أننا يمكن أن نستعين بلوحات الفلين، والبلاط البلاستيكي الذي يمكن أن يضاف إلى غرفة النشاط ليساعد على امتصاص الصوت الصاخب تهيئة الجو العام للأطفال للتواصل الفعال مع المحيطين بالبيئة المحيطة (Doctoroff, 2001, Clark, 2010). وهكذا فإن إثراء وتوجيه وتنظيم البيئة المحيطة بالطفل داخل القاعة الصفية يؤدي بشكل أو آخر إلى تغيير سلوكيات الطفل بالإضافة إلى إكسابه العديد من المعلومات والمعارف وتنمية القدرات والمهارات المختلفة لديه من خلال قيامه بالنشاطات والألعاب المختلفة، كما أن مناسبة وإثراء البيئة المحيطة بالروضة يخفف من الأعباء الواقعة على كاهل المعلمات.

ونظراً لتأثير البيئة الفيزيائية المحيطة بالأطفال على متابعة وملاحظة الكبار لهم داخل الصف، فإن الأثاث بما يشمله من رفوف مفتوحة ومغلقة وطاولات، وكراسي.. وغيرها لا ينبغي أن يعرقل الكبار من المشرفات والمعلمات لملاحظة الأطفال بالإضافة إلى أن تلك العناصر من تجهيزات الروضة ينبغي أن تكون في مستوى نمو الأطفال ومناسبة لأطوالهم لإتاحة الفرصة لكل منهم اختيار المواد والألعاب بحرية مما يساعد على دعم النمو المتكامل لهم، وكذلك للمساهمة الفعالة في تنمية العلاقات الاجتماعية بينهم، كما يجب أن يكون جذاباً ذا ألوان زاهية ومثيراً لانتباه الطفل، وأن يتميز بالبساطة، وذا حواف غير حادة كما يجب أن تحتوي قاعة الصف على خزانة خاصة للمعلمة وذلك لحفظ الأدوات والخامات والوسائل التعليمية، ومن الوسائل التعليمية التي يجب توافرها بقاعات الصف مسرح العرائس والسبورات بأنواعها المختلفة (محمد، 2013؛ الأميري، والخميس، 2011؛ كلش، 2000؛ Doctoroff, 2001). ويعد عدم وجود حواف للأثاث من أهم المواصفات لتجنب أي إصابة للأطفال، لذا يفضل أن تكون الطاولات بالصف على شكل دائري أو بيضاوي حيث إن هذا الشكل من أفضل أشكال الطاولات التي يمكن أن تحتويها قاعات الصف بالروضة، كما يفضل أن تكون ألوانها زاهية ومتعددة الألوان، ومن أهم تلك الألوان الأحمر والأصفر والأزرق.

وللإضاءة الداخلية لمبنى الروضة دور مهم على الناحية الفسيولوجية والنفسية للطفل، وفي هذا السياق يمكن أن نحدد الوظائف المهمة للإضاءة في التصميم الداخلي للمبنى ومنها: إضاءة مستوى الإضاءة بحيث تكون مناسبة وملائمة للمكان لعدم الإساءة لعيون الأطفال، كما تؤدي إلى تحقيق الإحساس الجمالي لدى الأطفال، والذي يرتبط بالتكوين الداخلي لمباني الروضة ونوعية النشاط ومساحة وحجم الفراغ، فالإضاءة عامل مؤثر ومهم من مؤثرات البيئة الفيزيائية في الروضة والطبيعية منها، والتي تدخل قاعات الروضة عبر النوافذ تسهم في زيادة شعور الأطفال بالبيئة الطبيعية، ولهذا يتطلب أن يكون ارتفاع النوافذ مناسباً للأطفال

لإتاحة الفرصة لهم للرؤية خارجها، وتحدد ارتفاع النوافذ في 66.04 سم، مع إمكانية استعمال الستائر للتحكم في كمية الضوء الداخلة عبر تلك النوافذ (النقيب، 2011؛ عبد الحافظ، 2004؛ Maxwell, 1998)

ويجب علينا أن نحدد وظيفة الأماكن أو المساحات داخل الروضة حتى يتسنى لنا تحديد كمية الضوء اللازمة في كل مكان، فعلى سبيل المثال: النشاطات التي يجب أن يركز الطفل في تفاصيلها الفن، والقراءة، والألغاز، والألعاب اليدوية حيث يجب أن تكون في مناطق مضاءة جيداً، ويفضل أن تكون الإضاءة طبيعية، كما يمكن استخدام وسائل مختلفة مع النوافذ بقاعات الروضة للحد من الوهج والإضاءة العالية (Doctoroff, 2001). وبمعنى آخر فإن كمية الضوء بكل مساحة داخل الروضة تتحدد تبعاً لوظيفة المكان أو النشاط ولقدرات الطفل الجسمية والحسية، فالطفل ضعيف البصر يجب أن يكون في مكان جيد الإضاءة مما يعمل على تحقيق الأهداف المحددة للنشاط الذي يقوم به الطفل، بالإضافة إلى أن نشاطاً مثل النشاط الفني يجب أن يكون جيد الإضاءة، وبخاصة إذا تم فيه استخدام الألوان المتعددة واللواصق والخامات المختلفة.

كما ينبغي أن يتوافر بقاعة الصف أركان التعلم المختلفة، والتي من أهم أهدافها تعليم وتعلم الطفل، وقد أشارت الدراسات السابقة والأدبيات إلى عديد من هذه الأركان ومن أهمها، المكتبة: وهو ركن هادئ يقوم فيه الأطفال بالاطلاع على الكتب والقصص غيرها، والإدراكي: وهو أيضاً ركن هادئ يحتاج إلى التركيز، وتزوده المعلمة بألعاب إدراكية، والعلوم والاستكشاف: يكسب الطفل المفاهيم العلمية من خلال التفاعل المباشر مع المواد والأدوات وملاحظتها وإجراء التجارب واكتشاف نتائجها، والتعبير الفني (الفن): يمارس فيه الأطفال أنشطة ممتعة ومتنوعة، ويتدرب الأطفال على استخدام أنواع الخامات والأدوات المختلفة بطريقة إبداعية، والبناء والهدم (المكعبات): يثري بأنواع مختلفة من المكعبات الخشبية مختلفة الأشكال بالإضافة إلى بعض الألعاب الصغيرة لاستخدامها في استكمال النشاط الذي يبتكره الأطفال، والتمثيل (اللعب الإيهامي أو الدرامي أو لعب الأدوار): هو ركن جماعي صاحب يلعب فيه الطفل أدواراً اجتماعية مختلفة وأدواراً خيالية قد يكون شاهدها مسبقاً، وفيه يتعلم الأطفال اللعب الجماعي، والمنزل (التعايش الأسري): وهو قائم على اللعب التمثيلي وأداء أدوار الأسرة، والموسيقى والوسائط الإلكترونية: وهو ركن صاحب ويحتوي على الوسائط الإلكترونية مثل الكمبيوتر وأقراص مدمجة وطابعة والتسجيلات الصوتية والبصرية، وبعض الأدوات الموسيقية (بدر، 1995؛ خليل، 2006؛ Gullo, 2006؛ Gayle-Evans, 2004).

وقد اتفقت عديد من الدراسات السابقة والأدبيات على بعض المواصفات الفيزيائية لقاعة الصف بالروضة ومنها: مكان مخصص لحاجيات الأطفال الشخصية، ويمكن أن تكون على شكل رفوف مربعة مفتوحة أو بعض السلالم، وتوفر المواد والأدوات لتكون بعدد مناسب للأطفال لمساحة الركن التعليمي، يحاط كل مساحة ركن بحائط أو بقواطع قصيرة، وأرفف وخزائن وسلالم لتخزين الأغراض، وأثاث مناسب يمكن تغيير شكله وأماكنه تبعاً لرغبات المعلمة والأطفال واحتياجات العمل بالنشاطات، هناك تنوع في الأرضيات منها مغطى بالسجاد والأخرى بالبلاط، واستخدام المعلقة المعبرة بالكلمات والرسومات لتعريف الأطفال بالمساحات الموجودة بالصف، ويحتوي الصف على مساحات هادئة لراحة الأطفال، وتؤثت القاعة ببعض الأثاث مثل الكراسي والطاولات مختلفة الأسطح القصيرة والمرتفعة، وذلك لتلبية لاحتياجات الأطفال المتباينة، وتوفر بعض الأجهزة المناسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مثل كرسي الزاوية، ومسند للوقوف والحركة وكرسي متحرك، مساحة خاصة لعرض مخرجات الأطفال وخاصة الفنية منها (Maxwell, 1998؛ Gullo, 2006).

كما أن الروضة تحتوي على عديد من المساحات أو القاعات ومنها: قاعة متعددة الأغراض، وقد تستخدم في أغراض عدة مثل النوم والطعام وتنفيذ النشاطات ذات المجموعة الكبيرة أو إجراء مجالس الأباء أو غيرها من الاجتماعات، وقاعة العيادة الطبية (الإسعافات)، ويمكن

أن تتكون من عدة مساحات صغيرة خاصة بالانتظار والفحص والراحة والحمام ومكتب إداري، وقاعة المعلمات، وتقوم فيها المعلمة للاستعداد للأنشطة أو قضاء أوقات الراحة بها، أو القيام ببعض النشاطات الخاصة مثل القراءة أو المحادثة، ومساحة للإدارة، ويجب أن تكون تلك المساحة في مواجهة المدخل مباشرة حتى يتسنى للمسؤولين الإداريين متابعة الخروج والدخول لمبنى الروضة (Butin & Woolums, 2009).

ونخلص مما سبق إلى أنه يجب الاهتمام بالموصفات الخاصة بالبيئة الفيزيائية الداخلية للروضة بهدف تقديم التربية المناسبة ذات المستوى الرفيع للأطفال، ومن تلك المواصفات التخطيط الجيد ومناسبة المساحات الكلية لغرف النشاطات التي يلعب فيها الأطفال، ويوجدون فيها لفترات طويلة لكثافة أعدادهم ومساحات الفراغ المتوافرة داخل كل غرفة، والتي تتمثل في الممرات الداخلية للغرفة، ومساحات اللعب الخاصة بكل نشاط بالإضافة إلى مستوى ونوع الإضاءة بها وألوان الحوائط ونوع الأرضية وطرق تنظيم الوسائل والأدوات وكميتها والتهوية الجيدة.

ومما سبق يمكن وضع تصور عام للبيئة الفيزيائية الداخلية بالروضة كالآتي:

يتكون مبنى الروضة من طابق واحد، وفيما يلي التصور المقترح:

أ - قاعة الصف:

م	العنصر	المحتويات والمواصفات
1	الشكل	القاعة ذات شكل مستطيل
2	المساحة	تحدد بناءً على عدد الأطفال بالصف "يفترض 12 طفل"
3	المساحة المخصصة للطفل	متوسط 3.47 متر مربع تقريباً
	رفوف/ سلال	خزائن مفتوحة على شكل رفوف أو سلال لوضع حاجيات الأطفال الشخصية
4	مساحات متنوعة	يتم تقسيم مساحات قاعة الصف بالرفوف المفتوحة مناسبة لمستوى أطوال الأطفال
5	مساحة للمجموعة الصفية	لتنفيذ حلقة الصباح، ورواية القصة، واللقاء الأخير، ومشاهدة التلفزيون، وتكفي لجميع أطفال الصف، وتحتوي على سجادة كبيرة، وكراسي، وتلفزيون، وكمبيوتر، وشاشة عرض. كما يلي: • الفن، يحتوي على: طاولة دائرية، وكراسي، ورفوف مفتوحة، وحامل الرسم والألوان المائية والفرش، مريول بلاستيكية، وخامات، وأدوات. • المكتبة، تحتوي على: طاولة بيضاوية، كراسي، وكراسي مجلس، وسجادة، وأرفف مفتوحة للكتب، كتب، ومجلات، وصحف ... وغيرها. • الإدراكي: يحتوي على: طاولة دائرية، وكراسي، والعباب إدراكية متنوعة. • العلوم والاستكشاف: طاولات مستطيلة مؤمنة الحواف، وكراسي، ومواد وأدوات وخامات مختلفة لملاحظتها وإجراء بعض التجارب. • البناء والهدم (المكعبات): سجادة، وطاولة دائرية، وكراسي، أنواع مختلفة من المكعبات الخشبية مختلفة الأشكال، وبعض الألعاب الصغيرة. • التعايش الأسري (المنزل)، يحتوي على: سجادة، ودمى مختلفة الأحجام، وغرفة نوم ومحتوياتها، وغرفة سفرة، وغرفة مطبخ، وغرفة مجلس (يمكن الاكتفاء بغرفة واحدة فقط تحتوي على عديد من محتويات المنزل). • التمثيل (اللعب الأيهامي أو الدرامي أو لعب الأدوار): سجادة، وكراسي عادية ومجلس، ملابس متنوعة "يتوقف نوعها على المهنة أو الدور الاجتماعي الذي يقوم به الأطفال بالركن)، وشماعات لتعليق الملابس، المواد والأدوات المختلفة التابعة للدور الاجتماعي. • والموسيقا والوسائط الإلكترونية: سجادة، وكراسي، وبعض الأدوات الموسيقية، ومسجل، وكمبيوتر، وشاشات كمبيوتر ذكية للأطفال.
6	الأركان المقترحة	• أنواع مختلفة من السبورات، ومنها: الذكية، الوبرية، والحبيبية ... وغيرها
7	الطاولات	• متعددة الأشكال، ومن أفضلها: الدائري أو البيضاوي أو حرف U • متعددة الألوان، وتكون زاهية مثل: الأحمر، والأزرق، والأصفر
8	الدواليب	• مغلقة لتخزين الخامات والأدوات والألعاب غير المستعملة.

• يكون ارتفاعها مناسب لطول الأطفال بمتوسط 66 سم تقريباً		
• تستخدم الستائر للتحكم في كمية الضوء الداخلة		
• يفضل أن تكون النشاطات التي تحتاج إضاءة شديدة ومناسبة قريبة من النوافذ، مثل: اللغة، والإدراكي، والعلوم والاستكشاف، والمكتبة، والفن، والتركيبية.	النوافذ	9
• هناك أنشطة تحتاج إلى كمية ضوء قليلة يمكن أن تكون بعيدة عن النوافذ، مثل: الأسرة، والتمثيلي، والمطبخ، والمواصلات.		
• مساحات الأركان تحتوي على السجاد أو لوحات الفلين، يمكن تغطية باقي المساحات بالبلاط البلاستيك غير اللامع	الأرضية	10
• مساحات كافية منها لعرض أعمال الأطفال	الحوائط	11
• ألوانها هادئة مثل: الأزرق أو الأخضر الفاتح		
• لونه فاتح وغير لامع	السقف	12
• يتدلى منه بعض المعلقة لتعريف المساحات المختلفة		
• في نهاية القاعة الصفية	دورات المياه	13
• عدد 2 حمام للذكور، و2 حمام للإناث		
• تحتوي على: أحواض تناسب أطوال الأطفال، رفوف صغيرة مفتوحة، أدوات نظافة خاصة بكل طفل، دواب خاص يحتوي على أدوات النظافة		

ب - القاعات الأخرى بالروضة:

م	القاعة	المحتويات والمواصفات
1	المسرح	• موقعها بين قاعات الصف • تحتوي على: مسرح "متحرك أو ثابت"، وسجادة كبيرة، وكراسي للأطفال، بعض العرائس، ملابس مسرحية لبعض الشخصيات
2	الموسيقا	• بعيدة عن قاعات الصف لتجنب الضوضاء • تحتوي على بعض الأدوات الموسيقية، مثل: "بيانو، أوج، كاستنيت، مثلث، واكسليفون"، أجهزة كمبيوتر وتلفزيون وسماعات • بعض الوسائل التي يمكن أن تناسب بعض الأغاني والأناشيد المختلفة
3	المطبخ	• بعيدة عن قاعات الصف • بجوار المطعم • تحتوي على أجهزة وأدوات المطبخ اللازمة لإعداد الطعام، مثل: موقد بوتاجاز، وثلاجات، وخلطات، وأدوات إعداد الطعام ... وغيرها
4	المطعم	• يحتوي على طاولات، وكراسي، بعض الحوامل لوضع بعض أنواع الطعام، ثلاجة
5	العيادة الطبية	• سرير للكشف الطبي، دولات للأدوات الطبية، صيدلية، مكتب، وكرسي، وكمبيوتر
6	العزل	• موقعها بجانب العيادة الطبية، وبعيدة عن قاعات الصف والمسرح والموسيقا • تحتوي على سرير، وكرسي مجلس، بعض الأدوات والألعاب القابلة للتنظيف والتطهير • بعض الألعاب للأطفال القابلة للغسل والتطهير
7	المعلمات	• تكون بجانب قاعات الصف • تحتوي على طاولات، وكراسي للطاولات ومجلس، وأجهزة كمبيوتر، وماكينه تصوير وطابعة، وخزائن مغلقة للتخزين
8	الاستقبال	• مساحة مقابلة لدخول الروضة • تحتوي على: مكتب، كرسي، كمبيوتر، وكراسي لاستقبال الزائرين
	المديرة	• تحتوي على: مكتب، وكرسي، وكمبيوتر، وطابعة، وأرفف مفتوحة، ودواب وخزينة، وكراسي لاستقبال الزائرين • قد تلحق بها قاعة صغيرة للاجتماعات الصغيرة
	السكرتيرة	• تلحق بها دورة مياه خاصة
9	متعددة الأغراض	• تحتوي على: مكتب، وكرسي، وكمبيوتر، وماكينه تصوير وطابعة، وأرفف مفتوحة، ودواب، وكراسي لاستقبال الزائرين
10	دورات المياه	• سرير، وكراسي مجلس، وطاولات وكراسي للاجتماعات، وسجاد، ودواب مغلقة، وكمبيوتر، شاشة عرض، وتلفزيون
11	الممرات	• بجوار قاعة المعلمات • خاصة للأطفال "الذكور، والإناث" • خاصة للكبار "للمعلمات"
		• خاصة للكبار "الزائرين"، تكون قريبة من مساحة الاستقبال
		• وجود ممرات جيدة الاتساع لإتاحة الفرصة للحركة الحرة

ثانياً- البيئة الفيزيائية الخارجية للروضة (الفناء «المساحات المفتوحة» - الموقع):

أ - البيئة الخارجية بالروضة (الفناء «المساحات المفتوحة»):

يشير الفناء أو المساحات المفتوحة إلى المكان الخارجي ذو المساحة المفتوحة داخل الروضة، ويطلق عليه البعض المساحات المفتوحة، والبعض الآخر يشير إليه بأنه ساحات الملاعب (خلف، 2005، Pang, 1999, Weinstein, 1979).

وقد أشار وينستن (Weinstein, 1979) إلى أن الفناء في المؤسسات التعليمية هي نوع جديد من المباني المشيدة وتتميز بغياب الجدران الداخلية بها، كما أشار إلى أنه على الرغم من أن الفضاء المفتوح لا يمثل فلسفة التعليم بقدر اتجاهه إلى الفلسفة في تصميم المباني الداخلية إلا أن المدارس التي تحتوى على فناء غالباً ما تؤكد على المرونة في ترتيبات وجدولة استخدام تلك الأماكن المفتوحة من أجل تشجيع أو تعزيز التفاعل بين الأطفال والمعلمين، كما تعمل تلك المؤسسات على توفير الفريق التربوي اللازم لتحقيق الأهداف من تلك الأماكن التي لا يمكن للفصول أو الأماكن المغلقة تحقيقها أو دعمها.

إن نسبة كبيرة من أطفال الدول الغربية لا يشاركون في النشاطات الجسمية في معظم أيام الأسبوع على النحو الموصى به عالمياً لتحقيق الفوائد الصحية لهم، وفي الوقت الحالي تعد العواقب الصحية لنمط الحياة الخاملة مع ارتفاع معدل انتشار السمنة في مرحلة الطفولة في وقت مبكر أصبحت من المخاوف العالمية، ومن منطلق هذا فإن الحاجة ماسة إلى برامج فعالة لزيادة القدرات الجسمية التي ينبغي أن تستند إلى مستويات نشاط مختلفة، ومثل هذه التدخلات في مستوى النشاط يجب أن تعتمد على نتائج تلك البرامج، وحتى وقت قريب كانت تقتصر مجالات البحوث الخاصة بالنشاطات الجسمية على المستوى الفردي مثل الاختلافات الديموغرافية والمعرفية والوجدانية والعلاقات الاجتماعية الترابطية بعكس الوقت الحالي حيث اتجهت البحوث الحالية إلى دراسة تلك المتغيرات في ظل التفاعلات الاجتماعية بالنشاطات الجسمية في الأماكن المفتوحة (Haug, Torsheim, Sallis, & Samdal, 2010).

والمساحات المفتوحة في الروضة ينبغي ألا تكون فقط منطقة للعب الأطفال من الصفوف العليا والمتوسطة والأولى بالروضة، ولكنها ينبغي أن تكون مساحة متعددة الأغراض يستفيد منها بجدية جميع الأطفال الملحقين بالروضة، والفناء يمكن أن يسهل تكوّن مجموعات تفاعلية من الأطفال من مختلف الأعمار حيث يقوم الأطفال باختيار مجموعة للعب بحرية تامة، وهذه من النقاط المهمة التي يدعمها فناء الروضة للأطفال، ومن الجدير بالذكر أنه يجب أن يكون هناك مجموعة من المشرفات على الأطفال الموجودين بالفناء لمتابعة الأطفال أثناء اللعب (Pang, 1999).

كما يجب الاهتمام بتنظيم الفناء أو بيئة التعلم الخارجية بالروضة؛ لأنه يفيد الأطفال في تحرير الطاقة الزائدة لديهم، وتقليل توترهم، كما يمكن أن تكون تلك المساحة مكاناً مهماً للأطفال يساهم في القدرات الابتكارية والإبداعية، وتلك المساحة تحتاج إلى نفس الانتباه المنظم في المساحات الداخلية بالروضة، وأنها تحتاج إلى الخامات والتجهيزات المختلفة تماماً كبيئة التعلم الخارجية الفضلى، وذلك لأنها توفر للأطفال فرصاً للاشتراك في عديد من أشكال اللعب والتدريب مثل اللعب الدرامي والبنائي، وممارسة الألعاب ذات القواعد في بيئة لها ملامح طبيعية جاذبة للطفل، ولهذا يجب أن تقسم المساحات الخارجية بالروضة إلى عدة مساحات منها: المساحة الخضراء واللعب الدرامي والهادئ، ومساحات منبسطة ملاءم للعب الأطفال بالدراجات، كما يجب أن تكون هناك أرضية مغطاة بالمطاط لتجنب الإصابات المختلفة للأطفال، وبهدف توفير الأمن والأمان لهم، وحتى يتوافر ذلك يجب أن تهيأ تلك المساحة الخارجية للعب الأطفال الحر حتى في أوقات الطقس غير المناسبة (خليل، 2009، Butin & Woolums, 2009).

وكلما كان الفناء يتميز بالجودة العالية أتاحت للطفل فرص عدة للقيام بالنشاطات البدوية، ودعم ذلك نمو الجانب الجسمي، وتعد المساحة الموصى بها في تلك المساحات المفتوحة بالروضة لكل طفل هي ضعف المساحة المستحقة له داخل القاعات الدراسية المغلقة (خلف، 2005؛ Cosco, 2006). ونستنبط مما سبق أن يكون متوسط المساحة المخصصة لكل طفل في البيئة الخارجية أو المفتوحة هي 6.94 متر مربع، أو 7 متر مربع تقريباً.

وقد أكدت بعض الدراسات السابقة على الأثر السيئ لوجود الأطفال داخل المباني لتعرضهم المستمر إلى الإضاءة الصناعية، وفي هذا المجال أجرى ريندل وباتش بريوم وهيوجد ستشندر (Rindell, Bach, Breum, Hugod & Schneider, 1987) دراسة على أطفال ما قبل المدرسة التابعين إلى 24 روضة بهدف التعرف على تأثير الإضاءة الصناعية في الأماكن المغلقة بالروضة على الصحة العامة للأطفال والشكوى من الأعراض المرضية المختلفة، وقد توصلت النتائج إلى أن الإضاءة الصناعية تعد من المسببات الرئيسية لأمراض الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وذلك نتيجة لما تبثه من إشعاعات ضارة للصحة العامة.

وفي إطار دراسة أثر العلاقة بين المساحات والمناظر الطبيعية الخضراء المحيطة بمبنى الروضة، فقد أجمعت الدراسات إلى أنه يجب أن يكون هناك تكامل بين المساحة الداخلية والمساحات الخضراء بالفناء، وهذا ما يزيد من تعزيز معرفة الطفل للعالم الطبيعي، كما أن المساحة الخارجية بالروضة التي لم يكن منظماً لها فإنها على الأقل يجب أن تسمح بالحركة الحرة المستقلة للطفل وفقاً لاحتمالات الفروق الفردية الحركية لدى الأطفال (Scoditti, Clavica, & Caroli, 2011). كما أنه يجب التنوع في المساحة الطبيعية المفتوحة خارج مبنى الروضة حيث يجب أن تشمل عدد من المساحات، منها المساحة الخاصة بالخطيرة بهدف تربية بعض الحيوانات مثل: الماعز والأرانب، ومساحة خاصة بالزراعة لقيام الأطفال بالزراعة والتعرف على أشكال وألوان النباتات والأزهار المتنوعة، وبعض الروضات يحتوي فناءها على مساحة خاصة بمدينة مرورية صغيرة للأطفال يتدرب فيها الأطفال على آداب المرور والتعرف على بعض المفاهيم المرورية البسيطة بهدف زيادة وعي الطفل المروري وتجنب مشكلات الطرق المختلفة، هذا بالإضافة إلى المساحة الطبيعية الخضراء المفتوحة التي يكون فيها الطفل منطلقاً وحر الحركة مما يساهم في تنمية قدراته الحركية المختلفة (خلف، 2005).

لذا يعد التنوع في مساحات البيئة الخارجية بالروضة من أهم الأماكن التي يلعب فيها الأطفال بحرية تامة وبأشكال متنوعة من اللعب ويوفر ذلك لهم فرص عديدة للتعلم وإشباع حب الاستطلاع، كما يعتبر هذا التنوع في عناصر البيئة الطبيعية المحيطة بالطفل من أهم أبعاد جودة المواصفات الفيزيائية للروضة، كما أن وجود مساحة منبسطة خضراء بفناء الروضة تساعد على تدريب اللياقة البدنية الحركية لدى الأطفال من خلال قيامهم بأشكال مختلفة من اللعب، كما يمكن أن يزرع حول سور الروضة الخارجي أشجار متسلقة بحيث يضيف منظراً جميلاً، وقد أثبتت الدراسات السابقة أثر تلك البيئة الطبيعية المفتوحة في تعلم الطفل وتنمية القدرات الحركية له، هذا بالإضافة إلى تأثير اللعب الحر بالفناء على جميع عمليات التعلم لدى الأطفال مثل تنمية المهارات الأساسية الرياضية واللغوية وإنماء معلوماتهم العامة (الشريع، والغربلي، 2001؛ Cosco, 2006؛ Fjúrtoft & Sageie, 2000).

ونخلص مما سبق إلى أن نتائج الدراسات السابقة تؤكد على أهمية فناء الروضة أو الأماكن المفتوحة للعب الأطفال، وذلك من منطلق الاعتماد على البيئة الطبيعية التي تدعم وتشجع لدى الأطفال حب الاكتشاف والاستطلاع، وذلك بتوفير مساحات متنوعة بالفناء تهدف لتحقيق أغراض تربوية في مجال تربية الطفل، سواء على الجانب الجسمي أو الحركي أو الحاسي أو المعرفي أو الاجتماعي أو النفسي أو غيرها، بالإضافة إلى الحفاظ على الصحة العامة للأطفال من خلال وجودهم في الهواء الطلق، وعدم التعرض لأوقات طويلة إلى الإضاءة الصناعية التي تستمر في بث الإشعاعات الضارة مما يؤثر سلباً على صحتهم العامة، والتي قد تؤثر سلباً على جوانب النمو المختلفة له.

أ - موقع الروضة:

من منطلق خصائص مرحلة ما قبل المدرسة، والتي يكون فيها الطفل معرضاً لعدد من الأمراض المعدية والإصابة بالحوادث المختلفة، فإن موقع الروضة يجب أن يراعى فيه أن يكون بعيداً عن مصادر التلوث والمصانع التي تنبعث منها الروائح الكريهة ووسائل المواصلات، كما يجب أن تكون الروضة وسط المساكن، وذلك توفيراً للمشقة التي يمكن أن يعاني منها الطفل والذهاب يومياً إلى الروضة، وقد أشار كل من (النقيب، 2011؛ الشريع، والغربلي، 2001).

وهذا يعني أن موقع الروضة يجب أن يتوسط المباني السكنية حتى يسهل الوصول إليه، كما أنه يفضل أن يكون الوصول إلى مبنى الروضة سيراً على الأقدام، ولا يكون وسط منطقة صناعية، والتي من المفترض أن يزيد فيها نسبة التلوث مقارنة بالبيئات السكنية، وأن تكون الروضة بعيدة عن الشوارع الرئيسية، وذلك للإقلال من الإصابات التي قد يتعرض لها الطفل ومنها حوادث السيارات التي تصل إلى حد الإصابة المؤدية إلى الإعاقة. ومن الممكن حماية الروضة من الضوضاء بإنشاء سور من الأشجار التي تقلل مستوى الضوضاء إلى أكبر درجة ممكنة مثل الأشجار ذات الأوراق الصغيرة التي تعمل على تكسير الموجات الصوتية، وتخفف أثرها ولكن يجب ألا تحجب الرؤية للبيئة الخارجية المحيطة بالروضة (صاصيلا، 2010).

وقد أكد مكتب التربية العربي لدول الخليج (2002) على أنه يجب أن يتميز موقع الروضة بمعايير الأمن والسلامة والابتعاد عن الشوارع الرئيسية لحركة السيارات ذات الاتجاه الواحد، وكذلك الابتعاد قدر الإمكان عن مصادر الضجيج والضوضاء، وذلك حتى نتجنب أي إصابات قد يصاب بها الطفل قد تنتج عن حادثة ما، فالطفل يحتاج إلى الوقاية من الحوادث التي قد تسبب له بصورة أو أخرى أي نوع من أنواع الإصابات التي قد تلازمه مدى الحياة.

ومن نفس المنطلق يجب أن يتم تأمين نطاق الروضة الداخلي والخارجي طبقاً لمعايير الأمن والسلامة المطلوبة لتحقيق أقصى درجات السلامة للطفل، هذا بالإضافة إلى التأكد من موقع الروضة بالنسبة لاتجاه الشمس وحركة التهوية (مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2002؛ مهرجي، 2004).

كما ينبغي لموقع الروضة أن يكون قريباً من مناطق الرعاية الصحية والخدمات الطبية، وأن يكون بعيد عن الأسواق العامة والشوارع المزدحمة لتلافي الضوضاء، بالإضافة إلى أنه يجب أن يتوافر فيه المرافق الصحية مثل مياه الشرب والصرف الصحي والكهرباء والتليفونات (خلف، 2005).

ومما سبق يمكن وضع تصور مقترح للبيئة الفيزيائية الخارجية للروضة كالاتي:

أ - البيئة الخارجية بالروضة (الفناء "المساحات المفتوحة"):

م	العنصر/ نوع المساحة	المحتويات والمواصفات
	الشكل	يفضل الشكل المستطيل أو المربع للفناء وطبقاً للمساحة المناسبة المتوفرة
1	المساحة التقديرية	<ul style="list-style-type: none"> • تحدد بناءً على عدد الأطفال بالروضة "وترتبط بالمساحة المخصصة للطفل" • 7 متر مربع تقريباً للطفل. • المساحة الكلية المثالية للفناء 500 متر مربع تقريباً • (يفترض وجود 6 صفوف مرحلة أولى وثانية روضة بكل صف، يحتوي الصف الواحد على 12 طفلاً، إجمالي عدد الأطفال بالروضة 72 طفلاً)
2	العلامات الملاحظات	أماكن خاصة للمعلمات للملاحظات للأطفال بالفناء
3	اللعب ذو القواعد	<ul style="list-style-type: none"> • تكون على شكل مستطيل ومتسعة ومنبسطة • تتوسط جميع المساحات المفتوحة • مغطاة بالرمل أو البلاط المطاطي • تتميز بالأمن والأمان • مغطاة بمظلة للوقاية من حرارة الشمس أو الأمطار

4	منبسطة ملاء	للعب بالدراجات أو الألعاب المتحركة
5	اللعاب بالرمل والماء	• مستطيلة الشكل
		• قريبة من صنابير المياه
		• قريبة من دورات المياه
		• تحتوي على رمل نظيف ومرطب بالماء، وأدوات اللعب بالرمل "جاروف ولو وألعاب أخرى وغيرها.
6	ألعاب حركية	مثل: الأراجيح، والزلاجات، والميزان، وألعاب الاختفاء مثل بيت جحا ... وغيرها
7	اللعاب الدرامي	تحتوي على أدوات وألعاب لأشكال اللعاب الدرامي المختلفة
8	اللعاب البنائي	• تحتوي على ألعاب بناء ذو أحجام كبيرة مختلفة الأشكال، وبعض اللعاب لاستكمال الأشكال الإبداعية التي يبتكرها الأطفال
9	مدينة مرورية مصغرة	متسعة، وتحتوي على ممرات مخططة كشوارع وأعمدة كهرباء وإشارات مرور وسيارات مختلفة الأشكال في مستوى نمو الأطفال
10	الزراعة	تحتوي على مجموعة من النباتات والأزهار مختلفة الألوان والأشكال
11	خضراء / طبيعية	مفتوحة، وتحتوي على أشكال الحياة الطبيعية مثل الحشائش والصخور ... وغيرها
12	حظيرة الحيوانات أو الطيور	• تحتوي على حيوانات اليفة وطيور • مساحة لتواجد الأطفال (تكفي لعدد 12 طفل أي أطفال صف واحد)
13	دورات المياه	• 4 للذكور / 4 للإناث
		• قريبة من مساحة ألعاب الرمل
		• أدواتها تناسب أحجام الأطفال
		• تحتوي على بانيو قدم
14	السور	محاط بأشجار من الداخل لإضافة اللمسة الجمالية للروضة

ب - موقع الروضة:

المواصفات	م
يتوسط المساكن	1
بعيد عن المصانع ومصادر التلوث	2
بعيد عن الشوارع الرئيسية ذو الاتجاه الواحد	3
محاط من الخارج بأشجار ذات الأوراق الصغيرة	4
بعيد عن مصادر الضوضاء مثل: الأسواق العامة أو موقف سيارات أو السكك الحديدية وغيرها	5
اتجاه الروضة في اتجاه الشمس	6
وجود مساحة كافية مفتوحة محاطة بالروضة (لضمان التهوية الجيدة)	7
قريب من مراكز الخدمات المختلفة مثل: المستشفيات والمطافئ	8

ب - التعليق على النتائج:

يتضح مما سبق ضرورة أن تكون مساحة الروضة مناسبة لكثافة عدد الأطفال بها، ويجب أن يتوافر بالروضة المساحات المناسبة لتطبيق العديد من النشاطات التي تسهم في تنمية جوانب النمو المختلفة لدى الأطفال، كما يجب على معلمة الروضة توفير الأدوات والوسائل اللازمة لتنفيذ تلك النشاطات مع الأطفال حتى يمكن تلبية احتياجاتهم الجسمانية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية.

ويمكن أن تكون المساحات المتوافرة بالروضة متعددة الاستخدامات تبعاً لنوع النشاط المقدم للأطفال وبهذا يمكن تجنب ضيق المساحة المتوفرة بالروضة إن وجدت، وهذا يتطلب مربيات على مستوى عالٍ من الإعداد التربوي في مجال الطفولة المبكرة حتى تتمكن من تطبيق هذا المبدأ عند العمل مع الأطفال بالروضة. وهذا ما أكد عليه ساتشويل (Satchwell, 1994) حيث أشار إلى أن المساحات داخل الروضة اللازمة لقيام الأطفال ببعض التمرينات الحركية قد لا تكون متوافرة وأضاف إلى أن الحل الوحيد لذلك هو تهيئة البيئة الواقعية بتوفير عدد من الأغراض التي يمكن استخدامها بعدة طرق متنوعة وهكذا يمكن التركيز على الاستفادة مما هو متوافر للأطفال بالبيئة المحيطة.

وعند تطبيق ذلك على أرض الواقع يجب التأكد من وجود مساحات كافية لتخزين الأدوات والخامات والألعاب بالروضة وإخراجها عند العمل بها في النشاطات المختلفة مع

الأطفال، وذلك في ضوء تنظيم البرنامج المقدم بالروضة، كما يجب التأكد من وجود المساحات والتنظيمات الكافية والمناسبة لحركة الأطفال المستمرة والحررة الآمنة بالروضة، وكما أشار كل من سكوديتي وآخرون (Scoditti, Clavica, & Caroli, 2011) إلى أنه يجب أن يتم إعادة تنظيم أو بناء المساحات المختلفة بالروضة وقد يشمل التنظيم إنشاء الشرفات عندما يكون ذلك ممكناً، وتوفير بيئة آمنة من البرد والمطر أو الحرارة الزائدة، مما يتيح الفرصة للأطفال للألعاب النشطة بحرية أو إمكانية الجري في الهواء الطلق حتى عندما تكون الظروف الجوية ليست مثالية.

ومن أهم ما يميز الروضة هو تطبيق عامل الأمن والسلامة داخل وخارج الروضة للحفاظ على الصحة العامة للأطفال، وحمايتهم من أي إصابات قد تكون ناتجة عن أي نوع من الحوادث قد تحدث لهم نتيجة عدم انتقاء موقع الروضة على الوجه الصحيح والمناسب لحاجات الأطفال وطبقاً للمعايير العالمية والخاصة بمواصفات الروضة، كما يجب الاعتماد على تلك المعايير لتصميم البيئة الفيزيائية للروضة (داخلياً وخارجياً) حتى تكون داعماً لجميع جوانب النمو لدى الأطفال.

ومجمل القول أنه يجب أن يتوافر داخل وخارج الروضة المواصفات العامة والمناسبة لجوانب نمو الأطفال لتحقيق حاجاتهم المختلفة في الجانب الجسمي والحسي والمعرفي والانفعالي والاجتماعي وغيرها من جوانب النمو المختلفة، وهذا من منطلق أهمية مرحلة الطفولة المبكرة في تشكيل السمات الأساسية لشخصية الطفل، وحتى يمكن تحقيق الأهداف التربوية العامة من إنشاء مؤسسة تربوية لأطفال تلك المرحلة المبكرة من العمر.

التوصيات:

- أن تتناسب مواصفات البيئة الفيزيائية بالروضة مع خصائص النمو لدى الأطفال.
- أن تتسم الروضة بمواصفات الأمن والسلامة للأطفال.
- تنمية وعي المعلمات بمعايير الجودة الخاصة بتجهيزات الروضة المناسبة لجوانب النمو للأطفال.
- توفير قاعات احتياطية بالروضة يمكن استخدامها في النشاطات المختلفة مع الأطفال، وعقد مجالس الآباء واجتماعات المعلمين عند الحاجة إليها.
- تشجيع معلمات الروضة على التنوع في النشاطات المقدمة للطفل حتى تتحقق الأهداف التربوية له جسدياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً.
- أن تتلقى معلمات الروضة الإعداد التربوي المناسب والمستمر حتى تتمكن من الاستفادة بجميع المعينات والوسائل والوسائط التعليمية الموجودة بالروضة.
- إسناد مهمة تصميم وتنفيذ الروضة إلى مهندسين مختصين في مجال الهندسة المعمارية والمدنية والديكور للحصول على أعلى مستويات الجودة لها.
- ضرورة الالتزام بدواعي الأمن والأمان، وبخاصة تلك التي تقررها الجهة المختصة للأمن الصناعي في مواصفات الروضة.

المقترحات:

- يقترح البحث الحالي دراسة ما يلي:
- أثر بيئة الروضة على تطور المظاهر النمائية المختلفة للأطفال تبعاً للمتغيرات الديموجرافية لديهم.
- دور موقع الروضة على النمو النفسي الاجتماعي للأطفال في ضوء المستويات الاجتماعية للأسرة.
- العلاقة بين التنشئة الاجتماعية للطفل وإلحاق الطفل برياض الأطفال.
- العلاقة بين مواصفات الروضة والاستعداد المدرسي للطفل.
- أثر مواصفات بيئة الروضة المحيطة على التفاعل الاجتماعي بين الأطفال.

المراجع

المراجع العربية:

- الأمرعي، هناء، والخميس، نداء (2011). مقومات البيئة الصفية الصحية برياض الأطفال في دولة الكويت ومدى ارتباطها بالأنماط السلوكية للطفل داخل الفصل. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 12 (1)، 152-173.
- بدر، سهام (1995). *المرجع في رياض الأطفال*. الكويت: مكتبة الفلاح.
- بدر، سهام محمد (2000). *اتجاهات الفكر التربوي في مجال الطفولة*. الكويت: مكتبة الفلاح.
- بدير، كريمان (2007). *الأسس النفسية لنمو الطفل*. عمان: دار المسيرة.
- خطاب، محمد، وعرفات، مرفت (1993). *رياض الأطفال*. الكويت: مكتبة الفلاح.
- خلف، أمل السيد (2005). *مدخل إلى رياض الأطفال*. القاهرة: عالم الكتب.
- خليل، عزة (2006). *مناهج أطفال ما قبل المدرسة*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- خليل، عزة (2009). *روضة الأطفال - بيئة التعلم وأساليب العمل بها*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- زيتون، كمال عبد الحميد (2003). *تصميم التعليم من منظور النظرية البنائية. دراسات في المناهج وطرق التدريس- مصر، 91، 14-29.*
- الشافعي، رشد فام (2004). *مدخل إلى التعليم في الطفولة المبكرة*. غزة: دار الكتاب الجامعي.
- الشريع، سعد، والغزبلي، أمال (2001). *دور مبنى الروضة في تفعيل أنشطتها. حولية كلية التربية - قطر، 17 (17)، 273-336.*
- صادق، أمال، وأبوخطب، فؤاد (1999). *نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- صاصيلا، رانية (2010). *تصور مقترح لضمان جودة البيئة التربوية في رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية. مجلة جامعة دمشق، 26 (3)، 235-280.*
- عبد الحافظ، نبيلة الورداني (2004). *تصميم الفراغ وتأثيره على انتماء وصحة الطفل*. خطوة - مصر، 24، 36-37.
- عبد العال، تحية حامد (2006). *موديل لإدارة الصف «مشروع تطوير برنامج التربية العملية لإعداد معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية»*. جامعة أسيوط: كلية التربية.
- الغامدي، فوزية خميس سعيد (2012). *فعالية التدريس وفقاً للنظرية البنائية الاجتماعية في تنمية بعض عمليات العلم ومهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل في مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الباحه*. *مجلة بحوث التربية النوعية - مصر، 24، 3-39.*
- فرماوي، فرماوي محمد (1997). *تأثير تنظيم البيئة التعليمية بالروضة على تفاعل الأطفال والمعلم*. *مجلة كلية التربية - عين شمس - مصر، 21 (4)، 53-101.*
- كلش، مريهان (2000). *دور الوسائل التعليمية في إكساب مجموعة من مفاهيم الإدراك المكاني لأطفال الرياض من عمر (5-6) سنوات «دراسة ميدانية في رياض أطفال مدينة دمشق*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.
- محمد، شيماء حارث (2013). *واقع تصاميم المكتبات المستخدمة في رياض أطفال مدينة بغداد من وجهة نظر المعلمات وسبل تطويرها*. *مجلة كلية التربية للبنات - بغداد، 24 (1)، 45-66.*
- مكتب التربية العربي لدول الخليج (2002). *مشروع تطوير معايير ومواصفات فنية لنماذج نمطية لمنشآت مدارس المستقبل في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج (2002)*. *التقارير الختامية والتوصيات للقاءات الأجهزة المتناظرة - الكويت، 2، 1-11.*
- مهرجي، عبد الله بن مصطفى (2004). *تقويم التأثيرات البيئية للمنشآت التعليمية. اللقاء السنوي الثالث لمسؤولي المنشآت التربوية بوزارات التربية والتعليم بدول مجلس التعاون الخليج - السعودية*.
- الناشف، هدى (1987). *رياض الأطفال*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- النقيب، إيمان (2011). *مباني وتجهيزات رياض الأطفال بمحافظة الإسكندرية: دراسة تقييمية*. دراسات تربوية ونفسية: *مجلة كلية التربية بالزقازيق - مصر، 70، 79-151.*
- واطسون، روبرت؛ ليندجرين، هنري كلاي (2004). *سيكولوجية الطفل والمراهق*. ترجمة: مؤمن، داليا عزت، القاهرة: مكتبة مدبولي.

المراجع الأجنبية:

- Aucoin, P. J. (2011). Discovering Sense of Place: Application through Education. *Pathways: The Ontario Journal of Outdoor Education*, 23(3), 14-18.
- Ata, S., Deniz, A. & Akman, B. (2012). The physical environment factors in preschools in terms of environmental psychology: a review. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2034 – 2039.
- Butin, D. & Woolums, J. (2009). *Early Childhood Centers*. Washington, DC: National Clearing-house for Educational Facilities at the National Institute of Building Sciences.
- Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. (2010). Cambridge University Press, Third Edition.
- Chatterjee, S. (2005). Children's Friendship with Place: A Conceptual. *Children, Youth and Environments*, 15 (1), 1-26.
- Clark, A. (2010). *Transforming Children's Spaces "Children's and adults' participation in designing learning environments"*. New York: Routledge.
- Cummins, S., K. & Jackson, R., J. (2001). The Built Environment and Children's Health. *Pediatric Clinics of North America*, 48(5), 1241-1252.
- Cosco N. (2006). Motivation to move: physical activity affordances in preschool play areas. *Unpublished Doctoral Thesis*, Edinburgh (Scotland): College of Arts, School of Landscape Architecture, Heriot Watt University.
- Davies, C. (2012). *Creating Multi-sensory Environments "Practical ideas for teaching and learning"*. New York: Routledge.
- Doctoroff, S. (2001). Adapting the Physical Environment to Meet the Needs of All Young Children for Play. *Early Childhood Education Journal*, 29 (2), 105-109.
- Fetting, M. & Kevin, K. (2006). Should all children attend preschool?. *NEA Today*; 24(7), 44.
- Fjørtoft, I. & Sageie, J. (2000). The natural environment as a playground for children Landscape description and analyses of a natural plays cape. *Landscape and Urban Planning*, 48, 83-97.
- Franck, K. A. (1985). Social Construction of the Physical Environment: The Case of Gender. *Sociological Focus*, 18(2), Special Issue: Structured Environments and Women's Changing Roles, 143-160.
- Gayle-Evans, G. (2004). It is never too soon: A study of kindergarten teachers' implementation of multicultural education in Florida's classrooms. *Professional Educator*, 26(2), 1-15. Retrieved: Dec. 30, 2014. from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ728471.pdf>
- Gullo, D. F. (2006). *K Today: Teaching and Learning in the Kindergarten Year*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children
- Haug, E., Torsheim, T., Sallis, J. F. & Samdal, O. (2010). The characteristics of the outdoor school environment associated with physical activity. *Health Education Research*, 25(2), 248–256.
- Katz, L. G., & Chard, S. (2000). *Engaging children's minds: The project approach (2nd ed.)*. Norwood, NJ: Ablex. Praeger
- Larson, C. S., Greenfield P. M. & Land, D. (1990). Physical Environment and Child Behavior in Vienna Kindergartens. *Children's Environments Quarterly*, 7 (1), 37-43.
- Lowry, P. (1993). Privacy in the Preschool Environment: Gender Differences in Reaction to Crowding. *Children's Environments*, 10(2), 130-139.
- Maxwell, L. E. (1998). *Designing Child Care Settings: A Child-Centered Approach*. Cornell Cooperative Extension. Retrieved: Jan. 30, 2014. from: <http://ecommons.cornell.edu/bitstream/1813/69/2/Designing%20Child%20Care%20Settings>
- Maxwell, L. E. (2007). Competency in child care settings the role of the physical environment. *Environment and Behavior*, 39(2), 229-245.
- Moore, G. T. (1996). How Big is Too Big? How Small is Too Small?. *Child Care Information Exchange*, 110, 21-24.
- Moore, G., T. & Sugiyama, T. (2007). The Children's Physical Environment Rating Scale (CPERS): Reliability and Validity for Assessing the Physical Environment of Early Childhood Educational Facilities. *Children, Youth and Environments*, 17(4), 24-53.
- Nelson, E. (2012). *Cultivating Outdoor Classrooms Designing and Implanting Child-Centered Learning Environments*. U.S.A: Red leaf Press.
- Pang, L. (1999). The Creation of a Quality Environment for the Social Development of Children.

Paper presented at the International Conference of OMEP-Hong Kong.

Pazer, S. (1992). The Development of Place Categorization in Children. *Children's Environments*, 9(1), 14-26.

Public Health England (2014); physical Environment. Retrieved: Jan.14. from: <http://www.wmpho.org.uk/topics/page.aspx?id=1538>

Rindell, A., Bach, E., Breum, N. O., Hugod, C. & Schneider, T. (1987). Correlating health effect with indoor air quality in kindergartens. *International archives of occupational and environmental health*, 363-373 ,(4)59.

Satchwell, L. (1994). Preschool physical education class structure. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 65 (6), 34-36.

Scoditti, S., Clavica, F. & Caroli, M. (2011). Review of architecture and interior designs in Italian kindergartens and their relationship with motor development. *International Journal of Pediatric Obesity*, 6(S2): 16–21.

Sherman, S. A., Shepley, M. M. & Varni J. W. (2005). Children's Environments and Health-Related Quality of Life: Evidence Informing Pediatric Healthcare Environmental Design. *Children, Youth and Environments*, 15(1), 168-223.

Stankovic, D., Milojkovic, A. & Tanic, M. (2006). Physical Environment Factors and Their Impact On The Cognitive Process and Social Behavior of Children In The Preschool Facilities. *Series: Architecture and Civil Engineering*, 4 (1), 51–57.

UNICEF (2014). Education Enrolment Early Childhood Education quality of Education. Retrieved: Jan. 7, 2014, from: http://www.unicef.org/eapro/03_Education.pdf.

Weinstein, C. (1979). The Physical Environment of the School: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 49(4), 577-610.

المصادر الإلكترونية:

Retrieved: Jan. 7, 2014, from:

http://www.teachingstrategies.com/content/pageDocs/CC4_Ch2_exrpt.pdf

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 - التآنيث - 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 بدراساتكم 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.

بعض المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالمناخ الأسري والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت

د. عبد المطلب عبد القادر عبد المطلب

drahmedabdo36@yahoo.com

باحث نفسي بوزارة التربية

ومدرس منتدب بكلية التربية الأساسية - الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، الكويت

الملخص:

الهدف الرئيسي للدراسة الحالية استكشاف بعض المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالمناخ الأسري، والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، وتكونت العينة النهائية للدراسة من (140) من تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة بمدارس محافظة الأحمدية بدولة الكويت، وتراوحت أعمارهم بين (12-14) عاماً، ومتوسط أعمارهم (13.3) عاماً بانحراف معياري قدره (0.97) عاماً، وتتضمن هذه الدراسة الأدوات التالية: مقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس المناخ الأسري، واختبارات التحصيل الدراسي، وقد تم تقدير الثبات والصدق لهذه المقاييس. وأوضحت نتائج الدراسة ما يلي: توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين المهارات الاجتماعية والمناخ الأسري، وتوجد فروق بين التلاميذ والتلميذات في المهارات الاجتماعية والمناخ الأسري وذلك في اتجاه التلميذات، بينما لا توجد فروق بين التلاميذ والتلميذات في التحصيل الدراسي وبعض أبعاد المناخ الأسري، ولا توجد فروق بين مستويات تعليم الأب المختلفة في متغيرات الدراسة، ولا توجد فروق بين مستويات تعليم الأم المختلفة في المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي، وتوجد فروق بين مستويات تعليم الأم المختلفة في بعض أبعاد المناخ الأسري، وذلك في اتجاه الأمهات ذوات التعليم الجامعي، كما توجد فروق بين مستويات تعليم الأم المختلفة في بعض أبعاد المناخ الأسري، وذلك في اتجاه الأمهات ذوات التعليم المتوسط والثانوي.

Relationship Between Some Social Skills, Family Climate and Academic Achievement of Middle School Students in the State of Kuwait

Abd-Elmottaleb Abd-Elqader

Psychological Researcher, Ministry of Education

Faculty of Basic Education

The Public Authority for Applied Education and Training, State of Kuwait

Abstract

The study explores some social skills and their relationship to the family climate and academic achievement of middle school students in the State of Kuwait. The sample consisted of (140) male and female students from middle schools at Al-Ahmadi Governorate. Their ages ranged between (12 -14 yrs) with (M=13.3 yrs, SD= 0.97 yrs). The study used the following tools: (A) The scale of social skills, (B) the scale of the family climate, (C) and academic achievement scores. The validity and reliability of these scales have been previously registered. Results of the Study showed that: (1) There is a significant correlation between social skills and the family climate. (2) There are differences between male and female in social skills and the family climate, to the advantage of females, while there were no differences between male and female in academic achievement and some dimensions of the family climate. (3) There were no differences between different levels of father's education. (4) There are no differences between different levels of mother's education in social skills and academic achievement. (5) There were differences between different levels of mother's education in some dimensions of the family climate, these differences were denoted positively to mothers with university education. (6) There were differences between different levels of mother's education in some dimensions of the family climate, in favour of mothers with middle education.

مقدمة:

يرجع الاهتمام بالمهارات الاجتماعية Social Skills إلى كونها عاملاً مهماً في تحديد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد، مع المحيطين به في مجالات الحياة المختلفة، والتي تعد في حالة اتصافها بالكفاءة، من عوامل التوافق النفسي على المستويين الشخصي والمجتمعي (فرج، 2002). حيث تعتبر المهارات الاجتماعية هي الأساس في بناء شخصية الطفل وقبوله كعضو في المجتمع في المستقبل، وهذه المهارات توضع أساسها في مرحلة الطفولة، ويكتسب الطفل من أسرته وبيئته أسس التفاعل الاجتماعي السليم، فمشاركة الطفل لأسرته ومجتمعه في احتفالاته بأعياده وطقوسه، وكذلك مراقبته للأدوار الاجتماعية سواء داخل الأسرة أو في محيط المجتمع تساعده على نمو المهارات الاجتماعية لديه (رضا، 1994). ونجاح الطفل في اكتساب المهارات الاجتماعية المتعددة لا يساعده فقط على التوافق الاجتماعي، وإنما يعتبر شرطاً من شروط الصحة النفسية، والتبادل الاجتماعي والإيجابي، والفشل في اكتساب تلك المهارة قد يسبب الاضطراب النفسي للأطفال (حسونة، 1995).

وتعد الأسرة العمود الفقري في تشكيل الملامح الرئيسية والأساسية للفرد، وما سيكون عليه مستقبلاً؛ فيجب على الأسرة أن تشجع اهتمامات الطفل، وتمنحه حرية التعبير، وتشكل شخصيته من خلال أساليب التنشئة واتجاهات الوالدين التي يتبعانها مع أولادهم؛ لذلك قد يكون المناخ الأسري محبباً لتنمية قدرات واستعدادات الطفل، أو مشجعاً ومعززاً لها.

كما أن الأسرة هي الخلية الاجتماعية الأولى التي تشمل الزوج والزوجة والأولاد والأقارب، كما أنها تتكون في حدودها الضيقة من الزوج والزوجة وطفل أو أكثر، والمناخ الأسري هو الذي يسمح للأسرة بأن تقوم بأداء كامل وفعال لوظائفها من حيث إتاحة الفرصة للنمو المستقل لشخصيات أفرادها، والعمل على تدعيم العلاقات بينهم، وتحقيق أكبر قدر من التماسك والتقارب داخل الأسرة، كما المناخ الأسري السوي أيضاً هو المناخ الذي يتسم بالتماسك بين أعضاء الأسرة والتعبير عن مشاعرهم المختلفة، والالتزام بالنواحي الدينية والخلقية والتوجيه الفكري والثقافي القائم على النظام والضبط الأسري، والذي يعمل على توفير الدوافع للاستقلال، وإقامة علاقات اجتماعية متوافقة مع الآخرين، أما المناخ الأسري المضطرب بأنه المناخ الذي تسوده التفرقة والتباعد بين أفراد الأسرة لوجود خلل في أداء الأسرة لوظائفها، فإنه يؤدي إلى عدم تمتع الأفراد بدوافع كافية للإنجاز والتفوق، ولا بحرية في التعبير عن الآراء، ولا بالاهتمام بالنواحي الثقافية والعلمية والترفيهية والدينية (كفافي، 1998).

ووجود المهارات الاجتماعية أو عدم وجودها يحددها ما اكتسبه الطفل من والديه بعدهما يمثلان النموذج الذي يحتذى به، كما أن العلاقات الاجتماعية التي يقيمها الوالدان مع الأصدقاء والأقارب وغيرهم تترك أثرها في سلوك الطفل الاجتماعي، فأقدام الوالدين على التفاعل الاجتماعي مع الأصدقاء وغيرهم يمثل مصدراً ثرياً ييسر التعلم بالملاحظة لدى الأطفال، مما يساعدهم على اكتساب المهارات الاجتماعية الأساسية (أبو سريع، 1993). كما أن نموذج العلاقة القائمة بين الطفل وأبويه يحدد إلى حد كبير نماذج علاقات الطفل بالآخرين، ومن ثم فإن كانت علاقة الطفل بأبويه سلبية انعكس ذلك على علاقة الطفل بالآخرين، وتلقى هذه الحقيقة أهمية كبرى على خبرات الطفل المبكرة مع أبويه من حيث تأثيرها في تشكيل صورة إيجابية عن الآخرين، وعن نفسه أيضاً (كامل، 1999).

وتعد دراسة المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من أهم موضوعات علم النفس الاجتماعي، فهي نمط من أنماط السلوك الذي يرتبط بحياة الطفل وتنشئته الاجتماعية، ويؤثر في حياته الاجتماعية بصفة عامة، وحياته المدرسية بصفة خاصة لأنه في هذه المرحلة يكتسب مختلف المهارات والعادات السلوكية والاتجاهات الأساسية اللازمة لتكوينه كإنسان، ويتمكن الطفل في هذه المرحلة من تنمية قدراته واستعداداته العقلية والعلاقات الاجتماعية

الصحيحة وكيفية ممارستها (الدردير، 1993). ويعتبر نجاح الطفل في تنمية واكتساب المهارات الاجتماعية مما يزيد من قدرته على الاندماج مع جماعة الأقران، والاقتراب من جماعة الكبار، وإقامة تفاعلات اجتماعية ناجحة، مما يؤدي إلى اكتساب المزيد من الخبرات الاجتماعية التي تحقق نمواً اجتماعياً سليماً (عبد الرحمن، 1998).

ويتضح مما سبق أن متغيرات الدراسة الحالية هي كل متكامل لا ينفك عن بعضه، فالمهارات الاجتماعية للطفل عامل مهم في حياته الاجتماعية والنفسية، كما يعتبر المناخ الأسري ذلك الوعاء الذي يحتوي الأسرة بقالبها السوي أو المضطرب، وبناء على ذلك القالب تتحدد سلوكيات الطفل، وتتبلور مهاراته الاجتماعية إلى واقع ملموس، ويتأثر التحصيل الدراسي للفرد بالمناخ الأسري ومهاراته الاجتماعية، لذلك كانت هذه الدراسة للتعرف على بعض المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالمناخ الأسري والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف وتحديد بعض المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالمناخ الأسري والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، ومن خلال هذا الهدف العام فإننا نتطلع إلى تحقيق عدة أهداف أخرى تتمثل في:

1. إبراز العلاقة الارتباطية بين بعض المهارات الاجتماعية من جهة والمناخ الأسري، والتحصيل الدراسي من جهة أخرى لدى عينة الدراسة الكلية.
2. دراسة الفروق بين التلاميذ والتلميذات على المقاييس التالية: المهارات الاجتماعية، والمناخ الأسري، والتحصيل الدراسي.
3. تحديد اتجاهات الفروق بين مستويات تعليم الأب المختلفة على المقاييس التالية: المهارات الاجتماعية، والمناخ الأسري، والتحصيل الدراسي.
4. التعرف على الفروق بين مستويات تعليم الأم المختلفة على المقاييس التالية: المهارات الاجتماعية، والمناخ الأسري، والتحصيل الدراسي.

أهمية الدراسة ومبرراتها:

تبدو أهمية الدراسة واضحة من كونها تسلط الضوء على بعض المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالمناخ الأسري والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة، وفي المرحلة العمرية ما بين (12-14) سنة، لما في ذلك من أهمية بالغة في تعريف بعض من الخصائص الاجتماعية المميزة للأطفال في هذه المرحلة، ومدى علاقتها بالمناخ الأسري السائد لديهم وتحصيلهم الدراسي، وذلك من شأنه أن يساهم في مساعدة القائمين على العملية التعليمية والمعلمين في تعليمهم، ولذلك فإن الدراسة الحالية المتمثلة بنتائجها وتوصياتها تمثل إسهاماً إيجابياً وإثراءً فعالاً في الدراسات العربية التي تناولت علاقة بعض المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالمناخ الأسري والتحصيل الدراسي، بالإضافة إلى ذلك فإن أهمية هذه الدراسة تتمثل بالآتي:

1. تقديم إطار نظري وعدد من الدراسات السابقة حول المهارات الاجتماعية لتلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، مما يزيد من إثراء المكتبة العربية.
2. الاستفادة من نتائج الدراسة من خلال عمل برامج إرشادية؛ لتنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة ومساعدتهم.
3. إرشاد الأبوين بأهمية اتباع أساليب التنشئة الاجتماعية الصحيحة حتى يكتسب الطفل المهارات الاجتماعية الملائمة، والتي تساعده على التفاعل مع الآخرين.
4. الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في الاهتمام بتلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة من خلال عمل دراسات عديدة تتعلق بمهاراتهم الاجتماعية والمناخ الأسري.

مشكلة الدراسة:

بعد مراجعة بعض الأدب النظري، والذي يتعلق بموضوع الدراسة بشكل عام، كان من الملاحظ أن الإغراق في العقلانية وإهمال المشاعر والأحاسيس أثمر الجمود بين الأسر وجعلهم في كثير من المجتمعات يتصرفون كآلات مما أدى إلى مناخ أسري سيئ يسوده التفرقة والتباعد بين أفراد الأسرة لوجود خلل في أداء الأسرة لوظائفها مما يؤثر على تعلم واكتساب المهارات الاجتماعية للأطفال، وتدنى تحصيلهم الدراسي، لذلك كان التفكير في هذه الدراسة، ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي الآتي: هل توجد علاقة بين بعض المهارات الاجتماعية والمناخ الأسري والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت؟ ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية الآتية:

1. هل توجد علاقة ارتباطية موجبة بين بعض المهارات الاجتماعية من جهة والمناخ الأسري، والتحصيل الدراسي من جهة أخرى لدى عينة الدراسة الكلية.
2. هل توجد فروق بين التلاميذ والتلميذات على المقاييس الآتية: المهارات الاجتماعية، والمناخ الأسري، والتحصيل الدراسي.
3. هل توجد فروق بين مستويات تعليم الأب المختلفة على المقاييس الآتية: المهارات الاجتماعية، والمناخ الأسري، والتحصيل الدراسي.
4. هل توجد فروق بين مستويات تعليم الأم المختلفة على المقاييس الآتية: المهارات الاجتماعية، والمناخ الأسري، والتحصيل الدراسي.

الإطار النظري للدراسة:

تشتمل الدراسة الحالية على عدة مفاهيم هي: المهارات الاجتماعية، والمناخ الأسري، والتحصيل الدراسي، وفيما يلي عرض للمفاهيم الأساسية للدراسة:

أولاً - المهارات الاجتماعية:

تعددت وجهات النظر في تفسير مفهوم المهارات الاجتماعية، فنجد البعض ينظر للمهارات الاجتماعية من حيث كونها سمة، وبعضهم الآخر ينظر إليها من منظور سلوكي، وآخرون يؤكدون أنها منبثقة من منظور معرفي، وغيرهم يرى تبني وجهة نظر تكاملية من أجل تحديد دقيق لمفهوم المهارات الاجتماعية، ويؤكد من ينظرون إلى المهارات الاجتماعية على أنها سمة من سمات الشخصية على أن سمة الاجتماعية نموذج افتراضي يدل على صفة عامة أو مشتركة بين الأفراد، وفي ضوء ذلك عرفت المهارات الاجتماعية بأنها استعداد نفسي داخلي (حقيقي) كامن يسبق الاستجابة للمواقف الاجتماعي، وفي ضوء هذا التوجه فإنه يمكن النظر إلى المهارات الاجتماعية على أنها مخزون من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي يستطيع الفرد من خلالها أن يتأثر ويؤثر في البيئة التي يعيش فيها في مواقف التفاعل المختلفة، ودون إلحاق أذى بنفسه، أو بالآخرين (عواد، والشوارب، 2012). ويؤكد أصحاب الاتجاه المعرفي عند تحديد مفهوم المهارات الاجتماعية على أنها العمليات المعرفية التي تظهر في السياق الاجتماعي، ومن التعريفات التي تتبنى هذا الاتجاه تعريف فيرنهام (Furnham, 1983) لمهارات الاجتماعية بأنها سلسلة من السلوكيات تبدأ بالإدراك الدقيق للمهارة في العلاقات الشخصية، وتحرك نحو المعالجة المرنة لتوليد الاستجابات المحتملة البديلة وتقويمها ثم إصدار البديل المناسب. كما يشير جنكينز (Jenkins, 1999)، إلى أن المهارات الاجتماعية تتضمن مهارتين أساسيتين، هما: مهارات الإرسال: وتتضمن مهارة الفرد في تقديم الدعم للآخرين، وحثهم على الاستمرار في التفاعل، وتوضيح موقف الفرد، وتفسير مسوغات سلوكه بطريقة مفهومه للآخرين، والإفصاح عن مشاعره حيالهم، وآرائه إليهم. ومهارات الاستقبال: التي تحتوي مهارات فرعية من قبيل طرح تساؤلات للحصول على معلومات دقيقة من الطرف الآخر، ومهارات الإنصات والفهم الدقيق لما يقوله الآخرون.

أما المنظور التكاملي للمهارات الاجتماعية فإنه ينظر إلى المهارات الاجتماعية باعتبارها عملية تفاعلية بين الجوانب السلوكية: اللفظية وغير اللفظية، والجوانب المعرفية والانفعالية الوجدانية في سياق التفاعل الاجتماعي، ومن التعريفات التي تؤكد وجهة النظر التكاملية في تحديد مفهوم دقيق للمهارات الاجتماعية، تعريف أرجيل المشار إليه في (السحيمي وفودة، 2009) والذي ينظر إلى المهارات الاجتماعية على أنها القدرة على إحداث التأثيرات المرغوب فيها في الآخرين في المواقف الاجتماعية.

وتُعرف المهارات الاجتماعية على أنها نسق من المهارات المعرفية والوجدانية والسلوكية، التي تيسر صدور سلوكيات اجتماعية تتفق مع المعايير الاجتماعية أو الشخصية، أو كليهما معاً، وتساهم في تحقيق قدر ملائم من الفعالية والرضا، في مختلف مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وتنعكس مظاهر الكفاءة في جميع صور مهارات التواصل الاجتماعي، وتؤكد الذات، وحل المشكلات الاجتماعية، والتوافق النفسي الاجتماعي للفرد (الغريب، 2003: 35).

كما تُعرف أيضاً على أنها قدرة الفرد على أن يعبر بصورة لفظية وغير لفظية عن مشاعره وآرائه وأفكاره للآخرين، وأن ينتبه ويدرك في الوقت نفسه الرسائل اللفظية وغير اللفظية الصادرة عنهم، ويفسرها على نحو يساهم في توجيه سلوكه وأن يتصرف بصورة ملائمة في المواقف الاجتماعية معهم، ويتحكم في سلوكه، اللفظي وغير اللفظي فيها، ويعدله كدالة لمتطلباتها على نحو يساعده على تحقيق أهدافه (فرج، 2002). وهي أيضاً مجموعة المهارات التي تساعد الطفل على التفاعل الاجتماعي المناسب مع مجتمعه (الأسرة، والمدرسة، والأقران) مثل إحساسه بالتواصل الجسدي كالعناق، والضم، والحمل، الاستمتاع بالتفاعل والعمل مع الآخرين، وقدرته على إقامة علاقات جيدة (الشامي، 2004).

وهناك فروق بين المهارات الاجتماعية والكفاية الاجتماعية، حيث ينظر إلى المهارات الاجتماعية بوصفها سلوكيات محددة تظهر في مواقف محددة لتأدية مهمات اجتماعية بشكل مناسب، في حين تمثل الكفاية الاجتماعية تقويماً مفاده أن شخصاً ما قد قام بتأدية مهمة اجتماعية بكفاءة وإقتدار، وبعبارة أخرى، يبدو أن المهارات الاجتماعية تشير إلى ما يستطيع الفرد القيام به فعلاً، وليس كونها خاصية شخصية عامة يتصف بها (Gresham, 1992).

وهناك وظائف عديدة للمهارات الاجتماعية، حيث تتجسد في جميع الأنشطة العملية والبيئية، ومن ثم يصبح من الصعب من حصر تلك الأنشطة في تقسيم واحد، وبدلاً من ذلك يمكن عرض قائمة لإحدى عشرة وظيفة للمهارات الاجتماعية كما بينها (سرحان، 2005) وهي كما يلي:

1. المبادرة: لأحداث تفاعل مستمر، أو بداية لتفاعل جديد.
2. تنظيم الذات: بمعنى إدارة السلوك الذاتي دون اتباع تعليمات من قبل الآخرين.
3. اتباع القواعد: أي اتباع القواعد والإرشادات والأنشطة اليومية.
4. تقديم تغذية عكسية إيجابية من خلال تقديم الدعم للآخرين.
5. تقديم تغذية عكسية سلبية من خلال تصحيح الآثار السلبية.
6. الوصول إلى الحلول الموقفية، أي الوصول إلى دلائل واستجابات مرتبطة بالموقف.
7. الحصول على معلومات وتقديم مساعدة للآخرين.
8. الطلب والقبول أي: قبول المساعدة من الآخرين وطلب المساعدة.
9. الوصول إلى خيارات أي الوصول إلى البدائل المختلفة المتاحة، أو التي يمكن إتاحتها.
10. مواجهة المواقف السلبية بمعنى ابتكار إستراتيجيات بديلة لمواجهة المواقف السلبية.
11. الإنهاء بمعنى الانسحاب من التفاعل أو النشاط.

والمهارات الاجتماعية قد تحتل نفس أهمية المهارات الأكاديمية في تحقيق النجاح سواء في المدرسة أو غيرها، ثم المواقف البيئية المختلفة، ويبدو أن بعض الأطفال يفتقرون إلى المهارات المناسبة التي تجعل الآخرين يتقبلونهم تقبلاً إيجابياً، حيث يجب تدريب الأطفال على المهارات الاجتماعية، وتنطوي عملية التدريب على المهارات الاجتماعية على تركيبة تضم بعض التوجهات النفسية التربوية التقليدية حول التأثيرات المعرفية الوجدانية على السلوك بالإضافة إلى بعض فنيات تعديل السلوك الحديثة، كما توجد علاقة بين تدريب المهارات الاجتماعية وبرامج أخرى مثل التربية التقدمية والتربية الأخلاقية بالإضافة إلى التربية الوجدانية (السرطاوي والشخص، 1999).

ومن الأمور التي تشغل الآباء والمعلمين على حد سواء: كيف نجعل الطفل اجتماعياً؟ كيف نساعد على التعايش مع الآخرين؟ ومع طفل ما قبل المدرسة الأمر ليس سهلاً، ففي هذه المرحلة التي أطلق عليها بياجيه اسم مرحلة التمرکز حول الذات يرغب الطفل في التفاعل مع أطفال في مثل سنه (الأقران)، وتتوقف قدرة الطفل على التفاعل مع الآخرين على خبراته السابقة مع أفراد أسرته وأقاربه وجيرانه، وكذلك تتوقف على تركيبة الشخصي، كما أن معظم المهارات الاجتماعية يكتسبها الطفل عن طريق غير مباشر، من خلال القدوة التي يقدمها الكبار من خلال اللعب والعمل والتفاعل التلقائي مع الآخرين (الناشف، 2001). ومن العوامل التي تؤثر في تعلم اكتساب المهارات الاجتماعية الأسرة، وتعتبر الأسرة المجتمع الإنساني الذي يمارس فيه الطفل تجاربه الاجتماعية الأولى، ويمكن إرجاع مظاهر تكيف الطفل أو عدم تكيفه مع مجتمعه إلى العلاقات الأسرية التي مارسها في السنين الأولى من حياته، فالأسرة هي المدرسة الأولى التي يتعلم فيها الطفل العلاقات الإنسانية، لذلك فما تقدمه من علاقات اجتماعية حميمة تلعب دوراً كبيراً في تشكيل ونمو شخصية الطفل في جميع النواحي المختلفة (علي، 2001). كما أن القدرة على إنشاء العلاقات الاجتماعية وتنميتها والحفاظ عليها ليست مهارة مهمة للنجاح فقط، بل للصحة الجسمية والنفسية، وقد دلت جولمان على ذلك بالدراسات التي أجريت حيث أظهرت أن العزلة الاجتماعية تضاعف فرص المرض والموت (Golman, 2006).

وتُعرف المهارات الاجتماعية إجرائياً على أنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة على مقياس المهارات الاجتماعية المستخدم في هذه الدراسة، وهو من إعداد صالح هارون (2000)، والمهارات الاجتماعية: مجموعة من السلوكيات والأفعال التي يسلكها الفرد لتحقيق أهداف مرغوبة على الصعيدين الشخصي والاجتماعي، والتي تتمحور في ثلاثة أبعاد هي: عادات العمل المناسبة، ومهارات التواصل الإيجابية، والالتزام بتطبيق الأنظمة المتبعة في الصف.

ثانياً- المناخ الأسري:

تعتبر الأسرة هي الوسط الإنساني الأول الذي ينشأ فيه الطفل، وتتبلور فيه شخصيته، وتمثل الأسرة شبكة من العلاقات الإنسانية الاجتماعية. وينشأ الطفل في هذه الشبكة ويعتمد عليها اعتماداً كاملاً في سنوات حياته الباكرة، وهي السنوات ذات الأهمية البالغة في تشكيل شخصيته، فيعتمد أولاً على الأم في توفير الطعام والدفاء والراحة والنظافة وسائر ألوان الرعاية، مما يجعل الأم شخصاً مميزاً وذات مكانة خاصة لديه، ثم ينتقل اعتماده وتفاعله من الأم إلى الأب ثم إلى الآخرين من بقية أفراد أسرته، ثم تتسع دائرة معارفه ومجال احتكاكه لتشمل كل المحيطين به (كفاي، 2009). ويُعرف المناخ الأسري على أنه ذلك الطابع العام للحياة الأسرية، من حيث توافر الأمان والتضحية والتعاون ووضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات وأشكال الضبط ونظام الحياة، كذلك أسلوب إشباع الحاجات الإنسانية وطبيعة العلاقات الأسرية ونمط الحياة الروحية والخلفية التي تسود الأسرة، مما يعطي شخصية أسرية عامة (خليل، 2000). والمناخ الأسري هو أيضاً العلاقة القائمة على أساليب سوية في التعامل مع الشخص وفقاً لصفاته الإنسانية،

ومنحه الحب الحقيقي غير المشروط، ومنحه حرية الاستقلال مع تكوين علاقات إنسانية دافئة، ويقابله أساليب غير سوية تتمثل في التعامل معه كأداة، وتجريده من صفاته الإنسانية (كفافي، 2010).

وهناك آثار سلبية عديدة لاضطراب البيئات الأسرية والتصددع الأسري على سلوك الأبناء، إذ تبين أن الأفراد الذين ينشؤون داخل الجو الأسري غير المستقر يعانون من المشكلات الانفعالية والسلوكية والاجتماعية المختلفة (أحمد، 2001). ويخلق المناخ الأسري المضطرب أفراداً مضطربين، وذلك من خلال أحد الأبناء، وأن الفرد المريض يعتبر أضعف الأفراد الموجودين في الأسرة، وأكثر تهيؤاً للاضطراب، وأنه أيضاً يحدث فيه بعض العمليات المرضية وأن لا سواء الأسرة يعنى أن عمليات التفاعل داخل النسق الأسري ليست سوية، وذلك كنتيجة للاتجاهات العاطفية المتفاعلة في الأسرة (كفافي، 1998). والحقيقة أن المناخ الأسري الذي ينطوي على الدفء والاستقرار قد يكون عامل إسناد للفرد وهو يواجه ضغوط الحياة، وعلى النقيض من ذلك فالمناخ الأسري المضطرب قد يتحول إلى محرض بطريقة غير مباشرة على دفع الفرد على خرق المعايير، وعدم الالتزام بها (حسن، 2001).

ويُعرف المناخ الأسري إجرائياً على أنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة على مقياس المناخ الأسري المستخدم في هذه الدراسة، وهو من إعداد خليل (2000).

ثالثاً - التحصيل الدراسي:

يُعرف مفهوم التحصيل الدراسي على أنه القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي، سواء في التحصيل بمعناه العام النوعي لمادة دراسية معينة (طه، 2003)، كما أن التحصيل الدراسي يعني درجة الاكتساب التي يحققها الفرد، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي، والتحصيل يرتبط مباشرة بالأداء الدراسي للطلاب لتوضيح المدى الذي تحققت فيه الأهداف التعليمية لدى الطلاب، ويقاس باختبارات التحصيل، والاختبارات التحصيلية تقيس مدى استيعاب الطلاب لبعض المعارف والمفاهيم والمهارات المتعلقة بالمادة الدراسية، كما يدل التحصيل الدراسي على الوضع الراهن لأداء الفرد أو تعلمه، أو ما اكتسبه بالفعل في برنامج تعليمي (غنيم، 2003). التحصيل الدراسي هو أيضاً مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية مقررّة وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات المدرسية العادية في نهاية العام الدراسي أو في الاختبارات التحصيلية (محمود، 2003: 282)، ويُعرف التحصيل الدراسي أيضاً بأنه «الإنجاز التحصيلي للطلاب في مادة دراسية أو مجموعة المواد مقدراً بالدرجات طبقاً للاختبارات المحلية التي تجريها المدرسة آخر العام أو نهاية الفصل (أحمد، والمراغي، 2000). ويُعرف التحصيل الدراسي إجرائياً بأنه محصلة مجموع درجات الطالب أو الطالبة في اختبارات الفترات الدراسية الأولى والثانية والثالثة والرابعة خلال العام الدراسي الواحد وفقاً لنظام التعليم المتبع بدولة الكويت.

الدراسات السابقة:

في هذا الجزء من الدراسة سوف نقدم عدداً من الدراسات السابقة التي تتصل بموضوع الدراسة الحالية، وعلى الرغم من أن الدراسات التربوية أو النفسية التي تناولت بعض المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالمناخ الأسري والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت قليلة للغاية في العالم العربي، فإن الدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية ومتغيرات الدراسة الأخرى كل على حدة متوافرة نسبياً، وقد رتبت الدراسات في هذه الدراسة من الأقدم إلى الأحدث، ويلى عرض الدراسات المتاحة تعقيب يوضح الاستفادة من هذه الدراسات في الدراسة الحالية، وما تضيفه الدراسة الحالية، وبعد مسح العديد من قواعد البيانات ومحركات البحث العلمي من قبل معدي هذه الدراسة تم

التوصل إلى مجموعة من الدراسات السابقة العربية منها، والأجنبية المتمثلة بالآتي:

دراسة سبنسر (Spencer, 1991)، تناولت هذه الدراسة التعرف على أثر المؤثرات الاجتماعية والثقافية في البيئة على اكتساب المهارات الاجتماعية للأطفال، وكذلك طبيعة الخبرات والعلاقات الأسرية المبكرة على أساليب التفاعل والتواصل مع الأقران والمحيطين، وتكونت عينة الدراسة من (130) طفلاً وطفلة من السود والبيض بولاية كاليفورنيا ممن تتراوح أعمارهم بين (5-6) سنوات، وتم استخدام اختبار للكلمات والصور الملونة، ومقياس القدرة الاجتماعية يحتوي على (12) صورة تقيس العلاقات والتفاعلات الاجتماعية للأطفال الرياض. وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى أن المهارات الاجتماعية تختلف باختلاف البيئة الاجتماعية والثقافية، وعدم وجود فروق بين الجنسين في المهارات الاجتماعية.

دراسة فرينتز (Frentz, 1991)، تناولت هذه الدراسة التعرف على علاقة الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (331) طالباً وطالبة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، وتم استخدام مقياس المهارات الاجتماعية وأحكام المعلمين والأحكام الذاتية. وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي.

دراسة عثمان (2004) سعت هذه الدراسة إلى تعرّف الكفاءة الاجتماعية لدى طالبات الجامعة، والتعرف على بعض المتغيرات النفسية المرتبطة بها، وهي المناخ الأسري والتوافق الشخصي والاجتماعي، وطبقت الدراسة على عينة من طالبات كلية التربية للبنات بجامعة طيبة، واستخدمت الباحثة في البحث الحالي الأدوات التالية: مقياس الكفاءة الاجتماعية، ومقياس المناخ الأسري، ومقياس كاليفورنيا للشخصية. وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات طالبات الجامعة على مقياس الكفاءة الاجتماعية ودرجاتهن على اختبار كاليفورنيا للشخصية، وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين درجات طالبات الجامعة على مقياس الكفاءة الاجتماعية ودرجاتهن على مقياس المناخ الأسري (غير السوي)، وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات ذوات الكفاءة الاجتماعية المرتفعة والطالبات ذوات الكفاءة الاجتماعية المنخفضة على اختبار كاليفورنيا للشخصية لصالح الطالبات ذوات الكفاءة الاجتماعية المرتفعة، وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات مرتفعات الكفاءة الاجتماعية والطالبات منخفضات الكفاءة الاجتماعية على مقياس المناخ الأسري المضطرب لصالح الطالبات منخفضات الكفاءة الاجتماعية.

دراسة خليل (2006) تناولت هذه الدراسة التعرف على المناخ الأسري وعلاقته بالصحة النفسية للأبناء، وتكونت عينة الدراسة من (250) طالباً وطالبة، وتم استخدام مقياس المناخ الأسري ومقياس الصحة النفسية. وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين المناخ الأسري والصحة النفسية لدى عينة الدراسة الكلية، وتفسر هذه النتيجة في ضوء أنه كلما كان المناخ الأسري جيداً وتتوافر فيه كل عوامل الحب والتفاهم ووضوح الأدوار يسوده التعاون فضلاً عن إشباع حاجات الأبناء بشكل معتدل يؤدي إلى سلامة الأبناء نفسياً، ويحقق لديهم كل مقومات الصحة النفسية السليمة.

دراسة إبراهيم (2007) تناولت هذه الدراسة التعرف على المناخ الأسري وعلاقته ببعض أشكال السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من (107) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتم استخدام مقياس المناخ الأسري، ومقياس الإيثار، ومقياس التعاون. وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين (الأسرة المرنة في مقابل الأسرة المدمجة) وبين سلوك الإيثار كشكل من أشكال السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى الأطفال، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين (المناخ الوجداني السوي في مقابل المناخ الوجداني غير السوي)، وبين سلوك الإيثار كشكل من أشكال السلوك الاجتماعي الإيجابي، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين

(المناخ الوجداني السوي في مقابل المناخ الوجداني غير السوي)، وبين سلوك التعاون كشكل من أشكال السلوك الاجتماعي الإيجابي.

دراسة الجهني (2011) تناولت هذه الدراسة التعرف على المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك التوكيدي والصلابة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (376) طالباً وطالبة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، وتم استخدام مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس الصلابة النفسية ومقياس توكيد الذات. وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى وجود دلالة لتأثير النوع والصف على بعض أبعاد المهارات الاجتماعية، لا يوجد أثر لمستوى تعليم الأب والأم على تباين درجات المهارات الاجتماعية.

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد هذا العرض لعدد من الدراسات العربية والأجنبية التي تيسر للباحثين الاطلاع عليها، يتضح أن هناك اهتماماً بدراسة المهارات الاجتماعية والمناخ الأسري لدى عينات متباينة من مراحل التعليم المختلفة، وقد ركزت الدراسات السابقة على العلاقة بين المهارات الاجتماعية ومتغيرات عديدة منها الخبرات والعلاقات الأسرية والتحصيل الدراسي والتوافق الشخصي والاجتماعي، والسلوك التوكيدي، والصلابة النفسية، كما اهتمت الدراسات السابقة بدراسة تحديد العلاقة بين المناخ الأسري وبعض المتغيرات الأخرى مثل الصحة النفسية والسلوك الاجتماعي الإيجابي، وقد استفادت الدراسة الحالية من التأصيل النظري للدراسات السابقة وإجراءاتها الميدانية. إلا أنه لا توجد دراسة - في حدود علم الباحث - تناولت دراسة المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالمناخ الأسري والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة، مما سيمثل إضافة علمية جديدة للبحث العلمي في هذا المجال.

فروض الدراسة:

على ضوء الإطار النظري، وما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج، يمكن صياغة الفروض كما يلي:

1. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الدرجات على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده المختلفة، والدرجات على مقياس المناخ الأسري وأبعاده المختلفة، والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة الكلية.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ والتلميذات على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده المختلفة، ومقياس المناخ الأسري وأبعاده المختلفة، والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة الكلية.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مستويات تعليم الأب المختلفة على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده المختلفة، ومقياس المناخ الأسري وأبعاده المختلفة، والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة الكلية.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مستويات تعليم الأم المختلفة على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده المختلفة، ومقياس المناخ الأسري وأبعاده المختلفة، والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة الكلية.

الطريقة والإجراءات:

تتضمن إجراءات الدراسة المنهج المستخدم وعينة الدراسة، ومقاييس الدراسة وخصائصها السيكومترية من ثبات وصدق، بالإضافة إلى حدود الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات لاستخلاص النتائج، وفيما يلي شرح وتوضيح لهذه الإجراءات:

أولاً - منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي، ويعتمد المنهج الوصفي على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً. وتعتبر طبيعة البحوث الوصفية أسهل من حيث فهمها واستيعابها إذا حصل الفرد على بعض المعلومات عن الخطوات المختلفة المتضمنة في بحث من البحوث إلى جانب مختلف الوسائل المستخدمة في جمع البيانات والتعبير عنها والفئات العامة التي قد تصنف تحتها الدراسات (دويدار، 1999).

ثانياً - عينة الدراسة:

قام الباحث بتطبيق الدراسة كخطوة أولى على عينة استطلاعية مكونة من (100) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة المتوسطة، إذ كان متوسط أعمارهم (13) عاماً بانحراف معياري قدره (0.95) عاماً وتراوح أعمارهم بين (12-14) عاماً، وتم اختيارهم من تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة بمدارس محافظة الأحمدية بدولة الكويت، وكان الهدف من استخدام العينة الاستطلاعية التحقق من مناسبة أدوات الدراسة وحساب الشروط السيكومترية مثل الصدق والثبات، وبعد التأكد من ذلك تم تطبيق المقاييس نفسها على عينة الدراسة النهائية المكونة من (140) من تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة من المدارس التالية: مدرسة المعري المتوسطة بنين، ومدرسة عبدالرحمن بن أبي بكر المتوسطة بنين، ومدرسة سيد ياسين الطبطبائي المتوسطة بنين، ومدرسة زبيدة بنت الحارث المتوسطة بنات، ومدرسة الصباحية المتوسطة بنات، ومدرسة حراء المتوسطة بنات بمحافظة الأحمدية بدولة الكويت، حيث كان متوسط أعمار عينة الدراسة النهائية (13.3) عاماً بانحراف معياري قدره (0.97) عاماً وتراوح أعمارهم بين (12-14) عاماً، منهم (70) تلميذ متوسط أعمارهم (12.2) عاماً بانحراف معياري قدره (0.47) عاماً وتراوح أعمارهم بين (12-14) عاماً، ومنهم (70) تلميذة متوسط أعمارهن (13.6) عاماً بانحراف معياري قدره (0.88) عاماً وتراوح أعمارهن بين (12-14) عاماً. ويوضح الجدول رقم (1) عدد أفراد عينة الدراسة موزعة بحسب المدرسة والعمر والنوع:

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب المدرسة والعمر والنوع

إناث				ذكور			
ع	م	ن	اسم المدرسة	ع	م	ن	اسم المدرسة
0.78	13	25	مدرسة زبيدة بنت الحارث	0.47	12	26	مدرسة المعري المتوسطة
0.70	12	26	مدرسة الصباحية المتوسطة بنات	0.48	12	19	مدرسة عبد الرحمن بن أبي بكر
0.87	13.3	19	مدرسة حراء المتوسطة بنات	0.47	12.3	25	مدرسة سيد ياسين الطبطبائي
0.88	13.6	70	العينة الكلية للإناث	0.47	12.3	70	العينة الكلية للذكور

ويتضح من الجدول أعلاه عدد أفراد العينة الأساسية للدراسة موزعة وفقاً للمدرسة والعمر والنوع، وتم اختيار أفراد عينة الدراسة المكونة من (140) تلميذاً وتلميذة من ست مدارس منهم ثلاث مدارس للبنين، وثلاث مدارس للبنات، إذ إن متوسط أعمارهم يتراوح بين (12) إلى (13.6) عاماً.

ثالثاً - أدوات الدراسة: شملت أدوات الدراسة ما يأتي:

1 - مقياس المهارات الاجتماعية:

تم استخدام مقياس المهارات الاجتماعية الذي أعده (هارون، 2000)، والذي يتكون من (50) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد تقيس المهارات الاجتماعية المتمثلة في البعد الأول وهو إتباع لوائح المدرسة وقوانينها، ويتكون من (11) فقرة ويتضمن العبارات التالية (39، 40، 41، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 49، 50)، والبعد الثاني وهو التفاعل مع الآخرين، ويتكون من (20) فقرة ويتضمن العبارات التالية (20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28،

29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38). والبعد الثالث وهو إظهار عادات عمل مناسبة، ويتكون من (19) فقرة ويتضمن العبارات التالية (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19)، وهو أداة يمكن استخدامها كبطاقة ملاحظة، ويستجيب عليها المعلمون بوضع تقديراتهم لمستوى المهارة الاجتماعية لكل طالب وفق تدرج خاص بذلك، وقد أعطيت الاستجابة دائماً (3 درجات)، وأحياناً (2 درجتان)، ونادراً (درجة واحدة)، وعليه، فإن أعلى درجة يمكن الحصول عليها على المقياس هي (150) وأدنى درجة هي (50)، وللحكم على مستوى امتلاك الطلبة للمهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة تم تحويل هذه الدرجات بحيث تنحصر بين (1-3) درجات، وذلك بتقسيم الدرجة الكلية للمقياس على عدد فقراته، وقسمة درجة البعد على عدد فقراته أيضاً، وبما أن مستوى المهارات الاجتماعية قسم إلى ثلاث فئات هي: (مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة)، فقد تم تقسيم الدرجة الكلية على المقياس وهي (150) على (3) وهي فئات المهارات، فكان الناتج (50) قد اعتمد بوصفه طولاً للفئة التي تحدد مستوى امتلاك المهارات الاجتماعية، وهي كالاتي. من (1-50) مستوى منخفض في المهارات الاجتماعية، ومن (50-100) مستوى متوسط في المهارات الاجتماعية، ومن (100-150) مستوى مرتفع في المهارات الاجتماعية.

وقد تم التحقق من صدق الأداة بأربع طرق هي: الصدق المنطقي، وصدق المضمون، والصدق التمييزي، والصدق الارتباطي، التي أشارت جميعها إلى تمتع الأداة بدلالات صدق مقبولة، وقد تحقق صالح هارون (2005) من ثبات الأداة بطريقتين هما: الاتساق الداخلي وقد تراوحت قيمه بين (0.90 - 0.94) على الأبعاد الفرعية والأداة ككل، والتجزئة النصفية بعد تصحيحها بمعادلة سبيرمان براون حيث تراوحت القيم بين (0.86 - 0.91).

وفي هذه الدراسة تم حساب قيمة معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية على عينة قوامها (100) من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية، إذ بلغت القيمة بطريقة معادلة سبيرمان - براون (0.73) ومعادلة جتمان بلغ (0.79)، وتم حساب قيمة معامل ثبات الدرجة الكلية للمقياس بطريقة معامل ألفا وبلغ (0.77) ويعني ذلك أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات. وقد تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس على نفس العينة السابقة، وذلك من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول رقم (2) قيم معامل الارتباط بين درجة كل بند من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (2) نتائج الاتساق الداخلي لبند مقياس المهارات الاجتماعية

رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	0.66	18	0.60	35	0.56
2	0.76	19	0.60	36	0.56
3	0.56	20	0.76	37	0.65
4	0.56	21	0.55	38	0.45
5	0.56	22	0.65	39	0.54
6	0.65	23	0.42	40	0.67
7	0.45	24	0.54	41	0.70
8	0.54	25	0.42	42	0.71
9	0.67	26	0.39	43	0.51
10	0.70	27	0.38	44	0.56
11	0.71	28	0.5	45	0.56
12	0.51	29	0.68	46	0.65
13	0.45	30	0.56	47	0.45
14	0.64	31	0.56	48	0.54
15	0.45	32	0.65	49	0.67
16		33	0.45	50	0.54
17		34	0.54		

إذ (ن=100). ** دالة عند مستوى (0.01).

جدول (3) نتائج الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية

البعد	الدرجة الكلية	إتباع لوائح المدرسة وقوانينها	التفاعل مع الآخرين	إظهار عادات عمل مناسبة
الدرجة الكلية	1	**0.90	**0.86	**0.85
إتباع لوائح المدرسة وقوانينها	**0.90	1	**0.74	**0.68
التفاعل مع الآخرين	**0.86	**0.74	1	**0.77
إظهار عادات عمل مناسبة	**0.85	**0.68	**0.77	1

ويتضح من الجدول رقم (2) أن قيم معاملات الارتباط بين بنود مقياس المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.38) و(0.76)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، ويشير ذلك إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، كما يتضح من الجدول رقم (3) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.68) و(0.90)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، ويشير ذلك إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي بين أبعاده، وقد قام الباحث بعمل صدق المقارنة الطرفية، وهو يقوم على مفهوم قدرة الاختبار على التمييز بين طرفي القدرة التي يقيسها، ويمكن أنه يتم بأسلوبين: الأسلوب الأول من خلال مقارنة الأطراف في الاختبار والمحك الخارجي. والأسلوب الثاني من خلال مقارنة الأطراف في الاختبار فقط، ويمكن التحقق منه باستخدام اختبار (ت) (أبوعلام، 1986). ويتم في الأسلوب الأول مقارنة الثلث الأعلى في درجات الاختبار بالثلث الأعلى في درجات المحك الخارجي، والثلث الأدنى في درجات الاختبار بالثلث الأدنى في درجات المحك الخارجي، ويتم في الأسلوب الثاني مقارنة درجات الثلث الأعلى بدرجات الثلث الأدنى في الاختبار وتتم هذه المقارنة عن طريق حساب الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين، فإذا كانت هناك دلالة إحصائية واضحة للفرق بين متوسط الثلث الأعلى ومتوسط الثلث الأدنى يمكن القول بأن الاختبار صادق، وقد استخدم الباحث الأسلوب الثاني من خلال ترتيب درجات الطلاب على المقياس ترتيباً تصاعدياً، وتم تقسيمهم إلى أربع مجموعات (الربيعيات)، كل مجموعة تمثل 25٪، وقد تم التعامل إحصائياً مع الربيع الأول، وهم أقل من 25٪ من الطلاب من حيث الدرجة الكلية (حيث ن=100)، وكذلك الربيع الأخير، وهم أعلى من 25٪ من الطلاب من حيث الدرجة الكلية، وقد تم عمل مقارنة بين هاتين المجموعتين باستخدام اختبار(ت)، حيث بلغت قيمة (ت) (3, 19) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0,001) وبلغ المتوسط الحسابي لأصحاب الدرجات المرتفعة (5, 135) بانحراف معياري قدره (9)، وبلغ المتوسط الحسابي لأصحاب الدرجات المنخفضة (9, 99) بانحراف معياري قدره (1, 12)، وهذا يبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما باتجاه أصحاب الدرجات المرتفعة، وبهذه النتيجة يتضح قدرة المقياس على التمييز بين أصحاب الدرجات المنخفضة، والتي تمثل الربيع الأول، وبين أصحاب الدرجات المرتفعة، والتي تمثل الربيع الأخير، وهذا ما يؤكد صدق المقياس، وأنه يصلح لقياس ما وضع لقياسه فعلياً.

2 - مقياس المناخ الأسري:

تم إعداد مقياس المناخ الأسري من قبل (خليل، 2000)، ويتكون المقياس من (61) عبارة لقياس المناخ الأسري، والمقياس مكون من ستة أبعاد، وهي: البعد الأول، وهو الأمان الأسري: وقياس مدى شعور الفرد بالأمان على مستقبل الأسرة كذلك مدى توافر الأمان بين أفرادها ومدى الاستقرار الأسري، ويتكون من العبارات الإيجابية التالية: (1، 7، 13، 25، 37، 49، 58) والعبارات السلبية التالية: (19، 31، 43)، والبعد الثاني: التضحية والتعاون الأسري: وقياس مدى تضحية أفراد الأسرة لصالح بقاء الأسرة وتماسكها والحفاظ على وحدتها، وكذلك التعاون القائم بين أفراد الأسرة للعمل على مصلحتها، ويتكون من العبارات الإيجابية التالية: (8، 20، 32، 44، 50، 60) والعبارات السلبية التالية: (2، 14، 26، 38)، والبعد الثالث: وضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات الأسرية: وقياس مدى وضوح الأدوار بالنسبة لجميع أعضاء الأسرة، وكذلك تحديد المسؤوليات لعدم اضطراب الأدوار وتداخلها، أو الإخلال بالمسؤوليات المنوط بالأدوار المختلفة، ويتكون من العبارات الإيجابية التالية: (3، 21، 27، 45، 51) والعبارات

السلبية التالية: (9، 15، 33، 39)، والبعد الرابع: وهو إشباع حاجات أفراد الأسرة: ويقاس مدى إشباع الأسرة لحاجات أفرادها الأولية والثانوية بطريقة مناسبة دون إفراط أو تفريط، ويتكون من العبارات الإيجابية التالية: (4، 10، 16، 22، 28، 34، 40، 46، 52، 59)، والبعد الخامس وهو الضبط ونظام الحياة الأسرية: ويقاس أسلوب الضبط لسلوك أفراد الأسرة، حيث يحدد طريقة تفاعل الأفراد مع بعدهم البعض إضافة إلى مدى اعتماد النظام في الحياة الأسرية من احترام مواعيد النوم، والعمل، والوجبات الغذائية، والراحة، ونظام التعامل مع الآخرين في المجتمع ككل، ويتكون من العبارات الإيجابية التالية: (5، 11، 23، 29، 47، 53، 60) والعبارات السلبية التالية: (17، 41، 35)، والبعد السادس وهو الحياة الدينية للأسرة: ويقاس مدى الالتزام بالقيم الدينية والروحية داخل الأسرة وكذلك مدى شيوع الروح الدينية بين أفرادها، ويتكون من العبارات الإيجابية التالية: (6، 18، 30، 36، 42، 48، 54، 55، 56، 57) والعبارات السلبية التالية: (12، 38) وتقع الإجابة في ثلاثة مستويات هي دائماً، وأحياناً، ونادراً، وتفسر الدرجة التي يحصل عليها الفرد على المقياس من حيث ارتفاعها، فكلما ارتفعت الدرجة التي يحصل عليها الفرد دل ذلك على الوضع الأفضل، وبذلك تتراوح قيمة الدرجات على المقياس من (61) درجة كحد أدنى إلى (183) درجة كحد أقصى لدرجة المناخ الأسري، وتم عمل صدق المحكمين من خلال عرض المقياس على مجموعة من السادة الأساتذة المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية، وتم تقنين المقياس على عينة مكونة من (170) طالباً وطالبة، وقد تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت بين (0.19) و(0.50)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وتم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا حيث بلغ (0.83)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات في قياس المناخ الأسري. وفي هذه الدراسة تم حساب قيمة معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية على عينة قوامها (120) من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية، إذ بلغت القيمة بطريقة معادلة سبيرمان - براون (0.62) ومعادلة جتمان بلغ (0.60)، وتم حساب قيمة معامل ثبات الدرجة الكلية للمقياس بطريقة معامل ألفا وبلغت (0.65)، ويعني ذلك أن المقياس يتمتع بدرجة من الثبات، وقد تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس على نفس العينة السابقة، وذلك من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول التالي رقم (4) قيم معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، كما يوضح الجدول التالي رقم (5) قيم معامل الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (4) نتائج الاتساق الداخلي لبند مقياس المناخ الأسري

رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	0.55	22	0.42	43	0.65
2	0.45	23	0.54	44	0.45
3	0.50	24	0.42	45	0.54
4	0.56	25	0.39	46	0.68
5	0.56	26	0.65	47	0.65
6	0.55	27	0.42	48	0.45
7	0.45	28	0.54	49	0.54
8	0.44	29	0.42	50	0.68
9	0.57	30	0.33	51	0.65
10	0.60	31	0.32	52	0.45
11	0.61	32	0.50	53	0.54
12	0.51	33	0.68	54	0.68
13	0.45	34	0.56	55	0.45
14	0.44	35	0.56	56	0.54
15	0.55	36	0.65	57	0.67
16	0.58	37	0.45	58	0.54

0.68	59	0.54	38	0.46	17
0.56	60	0.68	39	0.66	18
0.49	61	0.56	40	0.65	19
		0.56	41	0.68	20
		0.65	42	0.56	21

إذ (ن=100). ** دالة عند مستوى (0.01).

جدول (5) نتائج الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس المناخ الأسري

البُعد	الدرجة الكلية	الأمان الأسري	التعاون الأسري	وضوح الأدوار	إشباع حاجات الأسرة	الضبط والنظام بالأسرة	الحياة الدينية للأسرة
الدرجة الكلية	1	**0.74	**0.81	**0.77	**0.68	**0.69	**0.66
الأمان الأسري	**0.74	1	**0.72	**0.77	**0.41	**0.58	**0.64
التعاون الأسري	**0.81	**0.77	1	**0.75	**0.54	**0.64	**0.58
وضوح الأدوار	**0.77	**0.77	**0.75	1	**0.42	**0.61	**0.61
إشباع حاجات الأسرة	**0.68	**0.41	**0.52	**0.42	1	**0.45	**0.41
الضبط والنظام بالأسرة	**0.69	**0.58	**0.64	**0.61	**0.45	1	**0.58
الحياة الدينية للأسرة	**0.66	**0.63	**0.58	**0.61	**0.41	**0.58	1

وينتضح من الجدول رقم (4) أن قيم معاملات الارتباط بين بنود مقياس المناخ الأسري، والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.32) و(0.68)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، ويشير ذلك إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، كما يتضح من الجدول رقم (5) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس المناخ الأسري والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.41) و(0.81)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، ويشير ذلك إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي بين أبعاده. وتم عمل صدق المقارنة الطرفية، وقد استخدم الباحث الأسلوب الثاني لصدق المقارنة الطرفية من خلال ترتيب درجات الطلاب على المقياس ترتيباً تصاعدياً، وتم تقسيمهم إلى أربع مجموعات (الربيعيات)، كل مجموعة تمثل 25٪، وقد تم التعامل إحصائياً مع الربيع الأول، وهم أقل من 25٪ من الطلاب من حيث الدرجة الكلية (حيث ن=100)، وكذلك الربيع الأخير، وهم أعلى من 25٪ من الطلاب من حيث الدرجة الكلية، وقد تم عمل مقارنة بين هاتين المجموعتين باستخدام اختبار (ت)، حيث بلغت قيمة (ت) (14.6)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.001)، وبلغ المتوسط الحسابي لأصحاب الدرجات المرتفعة (161.6) بانحراف معياري قدره (5.3) وبلغ المتوسط الحسابي لأصحاب الدرجات المنخفضة (135.7) بانحراف معياري قدره (13.9)، وهذا يبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما باتجاه أصحاب الدرجات المرتفعة، وبهذه النتيجة يتضح قدرة المقياس على التمييز بين أصحاب الدرجات المنخفضة، والتي تمثل الربيع الأول، وبين أصحاب الدرجات المرتفعة، والتي تمثل الربيع الأخير، وهذا ما يؤكد صدق المقياس، وأنه يصلح لقياس ما وضع لقياسه فعلياً.

3 - اختبارات التحصيل الدراسي:

تتضمن نتائج اختبارات التحصيل الدراسي في هذه الدراسة الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلاب والطالبات في المواد الدراسية المختلفة (التربية الإسلامية، والقرآن، واللغة العربية، والرياضيات، والفيزياء، والكيمياء، والأحياء، والاجتماعيات، واللغة الإنجليزية) بناءً على اختبارات المدرسة في الفصل الدراسي الأول والثاني للعام الدراسي (2015/2016)، وهي اختبارات موحدة على جميع المدارس، ونعني هنا بالدرجة الكلية هي (معدل درجات الطلاب أو الطالبات باختبارات الفترات الدراسية الأربعة، وأن أعلى معدل يمكن أن يحصل عليه الطالب في اختبارات التحصيل الدراسي (100٪)، وأقل معدل (50٪) لنسبة النجاح.

رابعاً - حدود الدراسة:

تحددت حدود الدراسة بالمصطلحات المستخدمة في الدراسة، كما تتحدد الدراسة بالفئة العمرية التي تم الاستعانة بها من تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة بمنطقة الأحمدية التعليمية بدولة الكويت، إذ إن (ن=140) بواقع (70) تلميذاً، و(70) تلميذة، وأيضاً بعدد أفراد مجتمع الدراسة الذي سحب منه العينة إذ إن (ن=3000) تلميذ وتلميذة، بالإضافة إلى المقاييس الحالية والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، وأخيراً بالعام الدراسي حيث طبقت الدراسة فيها، وكان ذلك في العام الدراسي (2015/2016).

خامساً - الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث في دراسته الحالية الأساليب الإحصائية الآتية:

1. الإحصاء الوصفي Descriptive Statistic، وهو طرق تنظيم المعلومات وتلخيصها وعرضها، والغرض من التنظيم والتلخيص والعرض هو المساعدة على فهم المعلومات.
2. اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Samplet-test، ويستخدم لقياس دلالة فروق المتوسطات غير المرتبطة والمرتبطة للعينات المتساوية وغير المتساوية.
3. تحليل التباين الأحادي ANOVA، وهو طريقة لاختبار معنوية الفرق بين المتوسطات لعدة عينات بمقارنة واحدة بطريقة تؤدي لتقسيم الاختلافات الكلية لمجموعة من المشاهدات التجريبية لعدة أجزاء للتعرف على مصدر الاختلاف بينها.
4. معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation، ويستخدم للتعرف على العلاقة بين متغيرين مستمرين أو كميين.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً - نتائج الفرض الأول:

نص الفرض الأول على أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الدرجات على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده المختلفة، والدرجات على مقياس المناخ الأسري وأبعاده المختلفة، والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة الكلية. ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة الارتباطية بين الدرجات على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده المختلفة، والدرجات على مقياس المناخ الأسري وأبعاده المختلفة، والتحصيل الدراسي لدى العينة الكلية من الجنسين. والجدول رقم (6) يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج:

جدول (6) يوضح قيم معاملات الارتباط بين المهارات الاجتماعية

ومتغيرات الدراسة لدى عينة الدراسة الكلية

المتغيرات	الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية	اتباع لوائح المدرسة وقوانينها	التفاعل مع الآخرين	إظهار عادات عمل مناسبة	التحصيل الدراسي
الدرجة الكلية للمناخ الأسري	*0.18	*0.17	*0.18	0.15	0.06
الأمان الأسري	0.07	0.10	0.07	0.07	0.13
التعاون الأسري	0.05	0.10	0.06	0.07	0.07
وضوح الأدوار	0.06	0.08	0.06	0.07	0.11
إشباع حاجات الأسرة	**0.24	*0.17	**0.26	**0.23	0.03
الضبط والنظام بالأسرة	0.12	0.09	0.12	0.07	0.08
الحياة الدينية للأسرة	**0.27	**0.25	**0.28	**0.23	0.04
التحصيل الدراسي	*0.19	**0.22	*0.20	0.13	1

*دالة عند مستوى 0.05.

**دالة عند مستوى 0.01.

حيث (ن=140).

يتضح من الجدول (6) أنه توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية من جهة، والدرجة الكلية للمناخ الأسري، إذ إن معامل الارتباط يساوي (0.18)، عند مستوى دلالة إحصائية (0.05)، وبُعد إشباع حاجات الأسرة، إذ إن معامل الارتباط يساوي (0.24)، عند مستوى دلالة إحصائية (0.01)، وبُعد الحياة الدينية للأسرة، إذ إن معامل الارتباط يساوي (0.27)، عند مستوى دلالة إحصائية (0.01)، والتحصيل الدراسي، إذ إن معامل الارتباط يساوي (0.19)، عند مستوى دلالة إحصائية (0.05)، بينما لا توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية من جهة، وبُعد الأمان الأسري، وبُعد التعاون الأسري، وبُعد وضوح الأدوار بالأسرة، وبُعد الضبط والنظام بالأسرة من جهة أخرى لدى عينة الدراسة الكلية، حيث إن قيم معاملات الارتباط غير دالة إحصائياً.

وتوجد علاقة ارتباطية إيجابية بين بُعد اتباع لوائح المدرسة وقوانينها من أبعاد المهارات الاجتماعية من جهة والدرجة الكلية للمناخ الأسري، وبُعد إشباع حاجات الأسرة، وبُعد الحياة الدينية للأسرة، والتحصيل الدراسي من جهة أخرى لدى عينة الدراسة الكلية، حيث إن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً، بينما لا توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين بُعد اتباع لوائح المدرسة وقوانينها من أبعاد المهارات الاجتماعية من جهة وبُعد الأمان الأسري، وبُعد التعاون الأسري، وبُعد وضوح الأدوار بالأسرة، وبُعد الضبط والنظام بالأسرة من جهة أخرى لدى عينة الدراسة الكلية، حيث إن قيم معاملات الارتباط غير دالة إحصائياً.

ويبين الجدول (6) أيضاً أنه توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين بُعد التفاعل مع الآخرين من أبعاد المهارات الاجتماعية من جهة والدرجة الكلية للمناخ الأسري، وبُعد إشباع حاجات الأسرة، وبُعد الحياة الدينية للأسرة، والتحصيل الدراسي من جهة أخرى لدى عينة الدراسة الكلية، حيث إن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً، بينما لا توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين بُعد التفاعل مع الآخرين من أبعاد المهارات الاجتماعية من جهة وبُعد الأمان الأسري، وبُعد التعاون الأسري، وبُعد وضوح الأدوار بالأسرة، وبُعد الضبط والنظام بالأسرة من جهة أخرى لدى عينة الدراسة الكلية، حيث إن قيم معاملات الارتباط غير دالة إحصائياً.

كما توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين إظهار عادات عمل مناسبة من أبعاد المهارات الاجتماعية من جهة، وبُعد إشباع حاجات الأسرة، وبُعد الحياة الدينية للأسرة من جهة أخرى لدى عينة الدراسة الكلية، حيث إن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً، بينما لا توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين بُعد إظهار عادات عمل مناسبة من أبعاد المهارات الاجتماعية من جهة والدرجة الكلية للمناخ الأسري، والتحصيل الدراسي، وبُعد الأمان الأسري، وبُعد التعاون الأسري، وبُعد وضوح الأدوار بالأسرة، وبُعد الضبط والنظام بالأسرة من جهة أخرى لدى عينة الدراسة الكلية، حيث إن قيم معاملات الارتباط غير دالة إحصائياً.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه كلما كان المناخ الأسري جيداً وتتوافر فيه كل عوامل الحب والتفاهم ووضوح الأدوار يسوده التعاون فضلاً عن إشباع حاجات الأبناء بشكل معتدل يؤدي إلى سلامة الأبناء نفسياً، ويحقق لديهم كل مقومات الصحة النفسية السليمة، ويعزز لديهم المهارات الاجتماعية الإيجابية مما يزيد من التحصيل الدراسي لديهم، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عثمان (2004) التي بينت وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الكفاءة الاجتماعية والمناخ الأسري (غير السوي)، ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات مرتفعات الكفاءة الاجتماعية والطالبات منخفضات الكفاءة الاجتماعية على مقياس المناخ الأسري المضطرب لصالح الطالبات منخفضات الكفاءة الاجتماعية، كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة إبراهيم (2007) التي بينت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين (الأسرة المرنة في مقابل الأسرة المدمجة) وبين سلوك الإيتار وسلوك التعاون كشكل من أشكال السلوك الاجتماعي الإيجابي.

أما بالنسبة لنتائج العلاقة بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الأكاديمي فتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة فرينتز (Frentz, 1991) التي بينت وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الأكاديمي، كما بين ويلسون وزملاؤه (Wilson, Shuilha & Dennis, 1995) أن هناك علاقة إيجابية بين المهارات الاجتماعية وبعض العوامل المدرسية كاتجاهات المعلمين والطلاب، وبين الإنجاز الأكاديمي، وتسهم المهارات الاجتماعية واتجاهات المعلمين والطلاب بصورة فعالة في ارتفاع مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب.

وبهذه النتيجة نستطيع القول بأنه تم قبول معظم حالات الفرض الأول من الدراسة الذي ينص على أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الدرجات على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده المختلفة، والدرجات على مقياس المناخ الأسري وأبعاده المختلفة، والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة الكلية.

ثانياً - نتائج الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ والتلميذات على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده المختلفة، ومقياس المناخ الأسري وأبعاده المختلفة، والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة الكلية. وقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين درجات الطلاب والطالبات على المقاييس الآتية: المهارات الاجتماعية، والمناخ الأسري، والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة. والجدول رقم (7)، والجدول رقم (8) يوضحان ما تم التوصل إليه من نتائج:

جدول (7) نتائج اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين درجات العينة من الجنسين على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده المختلفة والتحصيل الدراسي

المتغيرات	النوع	ن	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية	ذكور	70	108	17.5	**4.5	0.001
	إناث	70	124	21.2		
اتباع لوائح المدرسة وقوانينها	ذكور	70	25.9	4.7	**4.4	0.002
	إناث	70	29.5	4.8		
التفاعل مع الآخرين	ذكور	70	42.2	6.9	**4.1	0.001
	إناث	70	47.5	8.1		
إظهار عادات عمل مناسبة	ذكور	70	40.7	7.6	**4.1	0.001
	إناث	70	46.9	9.7		
التحصيل الدراسي	ذكور	70	80	3.4	1.3	0.08
	إناث	70	78	3.2		

حيث (ن=140). **دالة عند مستوى 0.01.

جدول (8) نتائج اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين درجات العينة من الجنسين على مقياس المناخ الأسري وأبعاده المختلفة

المتغيرات	النوع	ن	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للمناخ الأسري	ذكور	70	140.9	17.2	**2.7	0.01
	إناث	70	148.7	16.3		
الأمن الأسري	ذكور	70	23.3	2.9	**4.4	0.002
	إناث	70	25.3	2.3		
التعاون الأسري	ذكور	70	23.9	3.3	1.7	0.2
	إناث	70	25	3.7		
وضوح الأنوار	ذكور	70	20.8	3.6	**2.5	0.001
	إناث	70	22.3	3.4		

0.09	1.1	3.4	23.2	70	ذكور	إشباع حاجات الأسرة
		3.2	22.5	70	إناث	
0.01	**2.3	4.5	24.1	70	ذكور	الضبط والنظام بالأسرة
		3.7	25.8	70	إناث	
0.001	**3.5	4.4	28.8	70	ذكور	الحياة الدينية للأسرة
		3.5	31.2	70	إناث	

حيث (ن=140). **دالة عند مستوى 0.01.

يتضح من الجدول رقم (7) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ والتلميذات في الدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده الفرعية الثلاثة، وذلك في اتجاه التلميذات، إذ كانت (ت) المحسوبة دالة عند مستوى دلالة (0,01) في كل الحالات، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ والتلميذات في التحصيل الدراسي، إذ كانت (ت) المحسوبة غير دالة إحصائياً، وبين الجدول رقم (8) أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ والتلميذات في الدرجة الكلية لمقياس المناخ الأسري وأبعاده الفرعية التالية (الأمان الأسري، ووضوح الأدوار، والضبط والنظام بالأسرة، والحياة الدينية للأسرة)، وذلك في اتجاه التلميذات، إذ كانت (ت) المحسوبة دالة عند مستوى دلالة (0,01) في كل الحالات، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ والتلميذات في بُعدى التعاون الأسري، وإشباع حاجات الأسرة من أبعاد المناخ الأسري، إذ كانت (ت) المحسوبة غير دالة إحصائياً.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن تفوق الإناث على الذكور في المهارات الاجتماعية والمناخ الأسري السوي إلى أن الإناث أكثر تقبلاً للتقيد بنظام الأسرة وإرضاء الوالدين، والتقرب إليهما مما يؤدي إلى توافقهن مع الحياة الأسرية فيعيشن في مناخ أسري سوي بالمقارنة بالذكور الذين يقضون معظم أوقاتهم خارج المنزل مع الأصدقاء ويأتون إلى المنزل حاملين عادات وتقاليد الأصدقاء مما يؤدي إلى صدامهم مع عادات وتقاليد الوالدين، وهذا ما يؤدي إلى مناخ أسري مضطرب، كما أن الإناث يبحثن دائماً عن الرضا الاجتماعي، فيفتقدن بالنظام ليحصلن على هذا الرضا، ومن ثم تظهر هذه الفروق بين الذكور والإناث، وتختلف نتائج هذه الدراسة عن نتائج دراسة سبنسر (Spencer, 1991)، التي بينت عدم وجود فروق بين الجنسين في المهارات الاجتماعية.

وبهذه النتيجة نستطيع الإشارة إلى قبول جزئي للفرض الثاني من الدراسة الذي نص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ والتلميذات على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده المختلفة، ومقياس المناخ الأسري وأبعاده المختلفة، والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة الكلية، إذ كانت هناك فروق بينهما في الدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده الفرعية الثلاثة والدرجة الكلية لمقياس المناخ الأسري وأبعاده الفرعية ما عدا بُعدين، في حين لم نستطع إيجاد فروق دالة إحصائية بينهما في التحصيل الدراسي وبُعدى التعاون الأسري، وإشباع حاجات الأسرة من أبعاد المناخ الأسري.

ثالثاً - نتائج الفرض الثالث:

نص الفرض الخامس على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مستويات تعليم الأب المختلفة على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده المختلفة، ومقياس المناخ الأسري وأبعاده المختلفة، والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة الكلية. ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات مستويات تعليم الأب المختلفة على المقاييس التالية، المهارات الاجتماعية، والمناخ الأسري، والسلوك العدواني، والتحصيل الدراسي. والجدول التالي توضح ما تم التوصل إليه من نتائج:

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده المختلفة والتحصيل الدراسي لمستويات تعليم الأب

المتغيرات	الإحصاء	ابتدائي أو لا يقرأ	متوسط أو ثانوي	تعليم جامعي
الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية	م	115	118	117
	ع	20.6	19	22
اتباع لوائح المدرسة وقوانينها	م	28	29	28
	ع	5.3	4.9	5.3
التفاعل مع الآخرين	م	45.1	45.8	44.3
	ع	7	7	8.6
إظهار عادات عمل مناسبة	م	42.2	44.3	43.8
	ع	9.8	9	9.1
التحصيل الدراسي	م	78	78	81
	ع	14	14.7	16.5

حيث (ن=21 ابتدائي أو لا يقرأ، ن=47 متوسط أو ثانوي، ن=72 تعليم جامعي)

جدول (10) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في الدرجات على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده المختلفة والتحصيل الدراسي باختلاف مستويات تعليم الأب المختلفة

مقاييس الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)
الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية	بين المجموعات	438.7	3	146.2	0.33 غير دالة
	داخل المجموعات	60006	136	441.2	
	المجموع	60444	139		
اتباع لوائح المدرسة وقوانينها	بين المجموعات	99	3	33	1.2 غير دالة
	داخل المجموعات	3518	136	25.8	
	المجموع	3617	139		
التفاعل مع الآخرين	بين المجموعات	73.2	3	24.4	0.37 غير دالة
	داخل المجموعات	8820.9	136	64.8	
	المجموع	8894	139		
إظهار عادات عمل مناسبة	بين المجموعات	43	3	14.3	0.16 غير دالة
	داخل المجموعات	11872	136	87.2	
	المجموع	11915.5	139		
التحصيل الدراسي	بين المجموعات	2.9	3	0.98	1.3 غير دالة
	داخل المجموعات	98	136	0.72	
	المجموع	100.9	139		

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على مقياس المناخ الأسري وأبعاده المختلفة لمستويات تعليم الأب

المتغيرات	الإحصاء	ابتدائي أو لا يقرأ	متوسط أو ثانوي	تعليم جامعي
الدرجة الكلية للمناخ الأسري	م	147	142	146
	ع	18.3	18.4	15.8
الأمان الأسري	م	24.6	23.8	24.5
	ع	2.9	2.9	2.8
التعاون الأسري	م	24.6	23.8	24.8
	ع	3.7	3.7	3.4
وضوح الأدوار	م	22.6	21	21.6
	ع	3	3.9	3.4
إشباع حاجات الأسرة	م	22.4	22.6	23.1
	ع	3.6	3.6	3.1
الضبط والنظام بالأسرة	م	26.1	24.1	25.1
	ع	3.6	5	3.6
الحياة الدينية للأسرة	م	30.5	29.4	30.3
	ع	4.8	4.1	3.9

حيث (ن=21 ابتدائي أو لا يقرأ، ن=47 متوسط أو ثانوي، ن=72 تعليم جامعي)

جدول (12) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في الدرجات على مقياس المناخ الأسري وأبعاده المختلفة باختلاف مستويات تعليم الأب المختلفة

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)
الدرجة الكلية للمناخ الأسري	بين المجموعات	768.9	2	384	1.3 غير دالة
	داخل المجموعات	40211.5	137	293	
	المجموع	40980.5	139		
الأمان الأسري	بين المجموعات	16.1	2	8	0.97 غير دالة
	داخل المجموعات	1135.6	137	8.2	
	المجموع	1151.8	139		
التعاون الأسري	بين المجموعات	31.8	2	15.9	1.2 غير دالة
	داخل المجموعات	1753	137	12.7	
	المجموع	1784.9	139		
وضوح الأدوار	بين المجموعات	36.5	2	18.2	1.4 غير دالة
	داخل المجموعات	1770.6	137	12.9	
	المجموع	1807.1	139		
إشباع حاجات الأسرة	بين المجموعات	14.1	2	7	0.60 غير دالة
	داخل المجموعات	1587	137	11.5	
	المجموع	1601	139		
الضبط والنظام بالأسرة	بين المجموعات	65.7	2	32.8	1.8 غير دالة
	داخل المجموعات	2405.1	137	17.5	
	المجموع	2470.9	139		
الحياة الدينية للأسرة	بين المجموعات	26.3	2	13.1	0.75 غير دالة
	داخل المجموعات	2396.9	137	17.4	
	المجموع	2423.2	139		

يوضح الجدول رقم (9) والجدول رقم (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مستويات تعليم الأب المختلفة المتضمنة (ابتدائي أو لا يقرأ، ومتوسط أو ثانوي، وتعليم جامعي) على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده المختلفة، إذ كانت (ف) غير دالة إحصائياً، وتشير النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مستويات تعليم الأب المختلفة المتضمنة (ابتدائي أو لا يقرأ، ومتوسط أو ثانوي، وتعليم جامعي) في التحصيل الدراسي، إذ كانت (ف) غير دالة إحصائياً.

ويوضح الجدول رقم (11) والجدول رقم (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مستويات تعليم الأب المختلفة المتضمنة (ابتدائي أو لا يقرأ، ومتوسط أو ثانوي، وتعليم جامعي) على مقياس المناخ الأسري وأبعاده المختلفة، إذ كانت (ف) غير دالة إحصائياً.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه في ظل وسائل الاتصال الحديثة لم يعد مستوى تعليم الأب عائقاً أمام تعلم الأبناء المهارات الاجتماعية، أو تنشئتهم في ظل مناخ أسري سوي، إذ إن الخبرة الحياتية ووسائل الإعلام المرئية والمسموعة تُعلم الأب والأم كيفية تنمية المهارات الاجتماعية لدى أبنائهم، وكيفية توفير مناخ أسري سوي بالإضافة إلى أن التوافق بين الأب والأم والحب والرضا بينما يمثل عاملاً مهماً لتوفير مناخ أسري سوي، وتختلف نتائج هذه الدراسة عن نتائج دراسة سبنسر (Spencer, 1991) التي بينت أن المهارات الاجتماعية تختلف باختلاف البيئة التعليمية للوالدين والأسرة، أي توجد فروق بين مستويات تعليم الأب المختلفة في اتجاه الآباء ذوى التعليم الجامعي، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الجهني (2011) التي بينت أنه لا يوجد أثر لمستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم على تباين درجات مقياس المهارات الاجتماعية.

وبهذه النتيجة نستطيع القول بأنه تم رفض الفرض الثالث الذي نص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مستويات تعليم الأب المختلفة على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده المختلفة، ومقياس المناخ الأسري وأبعاده المختلفة، والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة الكلية.

رابعاً - نتائج الفرض الرابع:

نص الفرض السادس على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مستويات تعليم الأم المختلفة على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده المختلفة، ومقياس المناخ الأسري وأبعاده المختلفة، والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة الكلية. ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات مستويات تعليم الأم المختلفة على المقاييس التالية، المهارات الاجتماعية، والمناخ الأسري، والسلوك العدواني، والتحصيل الدراسي. والجدول الآتي توضح ما تم التوصل إليه من نتائج:

جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده المختلفة والتحصيل الدراسي لمستويات تعليم الأم

المتغيرات	الإحصاء	ابتدائي أو لا يقرأ	متوسط أو ثانوي	تعليم جامعي
الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية	م	113	113	120
	ع	18.2	21.8	20.9
اتباع لوائح المدرسة وقوانينها	م	26.1	27.4	28.6
	ع	4	5.1	5.3
التفاعل مع الآخرين	م	43.7	43.4	46.4
	ع	7.4	7.6	8.3
إظهار عادات عمل مناسبة	م	43.2	42.1	45.3
	ع	8.6	10.1	8.7
التحصيل الدراسي	م	72	74	78
	ع	13	13.7	14.5

حيث (ن=31 ابتدائي أو لا يقرأ، ن=44 متوسط أو ثانوي، ن=65 تعليم جامعي)

جدول (14) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في الدرجات على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده المختلفة والتحصيل الدراسي باختلاف مستويات تعليم الأم المختلفة

مقاييس الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)
الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية	بين المجموعات	1891.9	2	945.9	2.2 غير دالة
	داخل المجموعات	58552.9	137	427.3	
	المجموع	60444.8	139		
اتباع لوائح المدرسة وقوانينها	بين المجموعات	135.4	2	67.7	1.6 غير دالة
	داخل المجموعات	3481.7	137	45.4	
	المجموع	3617.2	139		
التفاعل مع الآخرين	بين المجموعات	301.8	2	150.9	2.4 غير دالة
	داخل المجموعات	8592.3	137	62.7	
	المجموع	8894.1	139		
إظهار عادات عمل مناسبة	بين المجموعات	277.6	2	138.8	1.6 غير دالة
	داخل المجموعات	11638	137	84.9	
	المجموع	11915.6	139		
التحصيل الدراسي	بين المجموعات	1.5	2	132.8	1.06 غير دالة
	داخل المجموعات	99.4	137	80.9	
	المجموع	100.9	139		

جدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على مقياس المناخ الأسري وأبعاده المختلفة لمستويات تعليم الأم

المتغيرات	الإحصاء	ابتدائي أو لا تقرأ	متوسط أو ثانوي	تعليم جامعي
الدرجة الكلية للمناخ الأسري	م	139.2	148.3	153.3
	ع	16.2	16.4	16.2
الأمان الأسري	م	23.1	25.2	24.9
	ع	2.9	2.6	2.4
التعاون الأسري	م	23.8	25.1	25.2
	ع	2.8	3.6	3.4
وضوح الأدوار	م	19.9	22.5	22.6
	ع	3.2	3.5	3.2
إشباع حاجات الأسرة	م	22.9	22.7	23.4
	ع	3.9	3.3	3.2
الضبط والنظام بالأسرة	م	24.7	25.5	24.9
	ع	5.1	3.9	3.6
الحياة الدينية للأسرة	م	28.1	30.7	30.4
	ع	4.2	3.7	4.2

حيث (ن=31 ابتدائي أو لا يقرأ، ن=44 متوسط أو ثانوي، ن=65 تعليم جامعي)

جدول (16) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في الدرجات على مقياس المناخ الأسري وأبعاده المختلفة باختلاف مستويات تعليم الأم المختلفة

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)
الدرجة الكلية للمناخ الأسري	بين المجموعات	4166.9	2	2083	**7.8
	داخل المجموعات	36523.4	137	266.5	
	المجموع	40690.4	139		
الأمان الأسري	بين المجموعات	90.6	2	45.3	**6.7
	داخل المجموعات	925.5	137	6.7	
	المجموع	1016.1	139		

2.1 غير دالة	24.7	2	49.5	بين المجموعات	التعاون الأسري
	11.6	137	1601.4	داخل المجموعات	
		139	1650.9	المجموع	
**7.6	86.9	2	173.8	بين المجموعات	وضوح الأدوار
	11.3	137	1561.1	داخل المجموعات	
		139	1734.9	المجموع	
0.58 غير دالة	6.8	2	13.6	بين المجموعات	إشباع حاجات الأسرة
	11.6	137	1592.4	داخل المجموعات	
		139	1606.1	المجموع	
0.49 غير دالة	8.3	2	16.7	بين المجموعات	الضبط والنظام بالأسرة
	16.9	137	2319.8	داخل المجموعات	
		139	2336.6	المجموع	
*4.2	71.5	2	143	بين المجموعات	الحياة الدينية للأسرة
	16.6	137	2280.2	داخل المجموعات	
		139	2423.2	المجموع	

** دالة عند مستوى 0.01 * دالة عند مستوى 0.05

جدول (17) نتائج اختبار شيفيه للفروق في الدرجة الكلية على مقياس المناخ الأسري

التي ترجع إلى اختلاف مستويات تعليم الأم

Sig.	Mean Difference (I-J)	مستوى تعليم الأم (J)	مستوى تعليم الأم (I)
0.06	9.1-	متوسط أو ثانوي	ابتدائي أو لا تقرأ
0.001	14-	تعليم جامعي	م (139.2)
0.06	9.1	ابتدائي أو لا تقرأ	متوسط أو ثانوي
0.30	4.9-	تعليم جامعي	م (148.3)
0.001	14	ابتدائي أو لا تقرأ	تعليم جامعي
0.30	4.9	متوسط أو ثانوي	م (153.3)

جدول (18) نتائج اختبار شيفيه للفروق في بُعد الأمان الأسري على مقياس المناخ الأسري التي ترجع إلى اختلاف مستويات تعليم الأم

Sig.	Mean Difference (I-J)	مستوى تعليم الأم (J)	مستوى تعليم الأم (I)
0.003	2.1-	متوسط أو ثانوي	ابتدائي أو لا تقرأ
0.009	1.7-	تعليم جامعي	م (23.2)
0.003	2.1	ابتدائي أو لا تقرأ	متوسط أو ثانوي
0.78	0.34	تعليم جامعي	م (25.2)
0.009	1.7	ابتدائي أو لا تقرأ	تعليم جامعي
0.78	0.34-	متوسط أو ثانوي	م (24.9)

جدول (19) نتائج اختبار شيفيه للفروق في بُعد وضوح الأدوار على مقياس المناخ الأسري

التي ترجع إلى اختلاف مستويات تعليم الأم

Sig.	Mean Difference (I-J)	مستوى تعليم الأم (J)	مستوى تعليم الأم (I)
0.004	2.6-	متوسط أو ثانوي	ابتدائي أو لا تقرأ
0.002	2.6-	تعليم جامعي	م (19.9)
0.004	2.6	ابتدائي أو لا تقرأ	متوسط أو ثانوي
0.99	0.04-	تعليم جامعي	م (22.5)
0.002	2.6	ابتدائي أو لا تقرأ	تعليم جامعي
0.99	0.04	متوسط أو ثانوي	م (22.6)

جدول (20) نتائج اختبار شيفيه للفروق في بُعد الحياة الدينية للأسرة على مقياس المناخ الأسري

التي ترجع إلى اختلاف مستويات تعليم الأم

Sig.	Mean Difference (I-J)	مستوى تعليم الأم (J)	مستوى تعليم الأم (I)
0.02	2.6-	متوسط أو ثانوي	ابتدائي أو لا تقرأ
0.04	2.2	تعليم جامعي	م (28.1)
0.02	2.6	ابتدائي أو لا تقرأ	متوسط أو ثانوي
0.92	0.03	تعليم جامعي	م (30.7)
0.04	2.2	ابتدائي أو لا تقرأ	تعليم جامعي
0.92	0.03-	متوسط أو ثانوي	م (30.4)

يوضح الجدول رقم (13) والجدول رقم (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مستويات تعليم الأم المختلفة المتضمنة (ابتدائي أو لا تقرأ، ومتوسط أو ثانوي، وتعليم جامعي) على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده المختلفة، إذ كانت (ف) غير دالة إحصائياً، وتشير النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مستويات تعليم الأب المختلفة المتضمنة (ابتدائي أو لا يقرأ، ومتوسط أو ثانوي، وتعليم جامعي) في التحصيل الدراسي، إذ كانت (ف) غير دالة إحصائياً.

ويوضح الجدول رقم (15) والجدول رقم (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مستويات تعليم الأم المختلفة المتضمنة (ابتدائي أو لا تقرأ، ومتوسط أو ثانوي، وتعليم جامعي) على الدرجة الكلية لمقياس المناخ الأسري، إذ كانت (ف) تساوي (7.8) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وذلك في اتجاه الأمهات ذوات التعليم الجامعي، كما يبين الجدول رقم (17) من خلال نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية أن هناك فروق بين الأمهات ذوات التعليم الجامعي والأمهات ذوات التعليم الابتدائي إذ إن فرق المتوسطين (14) وهو دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) في اتجاه الأمهات ذوات التعليم الجامعي، غير أنه لا توجد فروق بين الأمهات ذوات التعليم الجامعي والأمهات ذوات التعليم المتوسط والثانوي، كما أن متوسط درجات الأمهات ذوات التعليم الجامعي أعلى من بقية المتوسطات.

وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مستويات تعليم الأم المختلفة المتضمنة (ابتدائي أو لا تقرأ، ومتوسط أو ثانوي، وتعليم جامعي) على بُعد الأمان الأسري من أبعاد مقياس المناخ الأسري، إذ كانت (ف) تساوي (6.7) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وذلك في اتجاه الأمهات ذوات التعليم المتوسط والثانوي، كما يبين الجدول رقم (18) من خلال نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية أن هناك فروق بين الأمهات ذوات التعليم المتوسط والثانوي والأمهات ذوات التعليم الابتدائي، إذ إن فرق المتوسطين (2.1) وهو دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) في اتجاه الأمهات ذوات التعليم المتوسط والثانوي، غير أنه لا توجد فروق بين الأمهات ذوات التعليم الجامعي والأمهات ذوات التعليم المتوسط والثانوي، كما أن متوسط درجات الأمهات ذوات التعليم المتوسط والثانوي أعلى من بقية المتوسطات.

وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مستويات تعليم الأم المختلفة المتضمنة (ابتدائي أو لا تقرأ، ومتوسط أو ثانوي، وتعليم جامعي) على بُعد وضوح الأدوار من أبعاد مقياس المناخ الأسري، إذ كانت (ف) تساوي (7.6)، وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وذلك في اتجاه الأمهات ذوات التعليم الجامعي، كما يبين الجدول رقم (19) من خلال نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية أن هناك فروقاً بين الأمهات ذوات التعليم الجامعي والأمهات ذوات التعليم الابتدائي، إذ إن فرق المتوسطين (2.6)، وهو دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) في اتجاه الأمهات ذوات التعليم الجامعي، غير أنه لا توجد فروق بين الأمهات ذوات التعليم الجامعي والأمهات ذوات التعليم المتوسط والثانوي، كما أن متوسط درجات الأمهات ذوات التعليم الجامعي أعلى من بقية المتوسطات.

وتشير النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مستويات تعليم الأم المختلفة المتضمنة (ابتدائي أو لا تقرأ، ومتوسط أو ثانوي، وتعليم جامعي) على بُعد الحياة الدينية للأسرة من أبعاد مقياس المناخ الأسري، إذ كانت (ف) تساوي (4.2) وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، وذلك في اتجاه الأمهات ذوات التعليم المتوسط والثانوي، كما يبين الجدول رقم (20) من خلال نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية أن هناك فروقاً بين الأمهات ذوات التعليم المتوسط والثانوي والأمهات ذوات التعليم الابتدائي، إذ أن فرق المتوسطين (2.6)، وهو دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) في اتجاه الأمهات ذوات التعليم المتوسط والثانوي، غير أنه لا توجد فروق بين الأمهات ذوات التعليم الجامعي والأمهات ذوات التعليم المتوسط والثانوي، كما أن متوسط درجات الأمهات ذوات التعليم المتوسط والثانوي أعلى من بقية المتوسطات.

ويوضح الجدول رقم (15) والجدول رقم (16) أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مستويات تعليم الأم المختلفة المتضمنة (ابتدائي أو لا تقرأ، ومتوسط أو ثانوي، وتعليم جامعي) على بُعدي التعاون الأسري وإشباع حاجات الأسرة من أبعاد مقياس المناخ الأسري، إذ كانت (ف) غير دالة إحصائياً.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن للأُم دوراً مهماً في توفير مناخ أسري سوي وتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأبناء، ولا شك أن وجود أم متعلمة تعليمياً جامعياً له تأثير كبير على التنشئة الاجتماعية للأبناء، فالطفل يرتبط بأمه في السنين الأولى من ولادته، وبعد ذلك تمثل الأم القدوة للطفل بجانب الأب، ويحاول الطفل تقليد كل منهما في سلوكياتهما، فإذا كان الوالدان لديهم مهارات اجتماعية جيدة وخبرة حياتية وتوافق أسري فإن الأبناء تزداد لديهم المهارات الاجتماعية، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الجهني (2011) التي بينت أنه لا يوجد أثر لمستوى تعليم الأب والأم على تباين درجات مقياس المهارات الاجتماعية، كما تختلف عن نتائج دراسة سبنسر (Spencer, 1991) التي بينت أن المهارات الاجتماعية تختلف باختلاف البيئة الاجتماعية والثقافية والتعليمية للوالدين والأسرة.

وبهذه النتيجة نستطيع القول بأنه تم قبول معظم حالات الفرض الرابع الذي نص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مستويات تعليم الأم المختلفة على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده المختلفة، ومقياس المناخ الأسري وأبعاده المختلفة لدى عينة الدراسة الكلية.

التوصيات والرؤى المستقبلية:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن التوصية بالآتي:

1. الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في توعية الوالدين بتوفير مناخ أسري قائم على التعاون بين أفراد الأسرة والأمان وإشباع حاجات الأسرة، وذلك من خلال البرامج الإرشادية الأسرية التي تمكنهم من بناء أسرة سليمة.

2. الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تثقيف وتوعية الأمهات والآباء باستخدام أفضل الأساليب في رعاية الأبناء والتنشئة الاجتماعية السليمة التي تمكنهم من زيادة المهارات الاجتماعية لدى أبنائهم.
3. الاهتمام بالدراسات التي تناولت المتغيرات النفسية والدراسية التي لها علاقة بالمهارات الاجتماعية والمناخ الأسري لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة.
4. الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في عمل برنامج إرشادي أسري في توعية الوالدين بكيفية تنمية المهارات الاجتماعية لدى أبنائهم.
5. إعداد دراسة حول العلاقة بين المهارات الاجتماعية والمناخ الأسري لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية.

المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، سحر فتحي (2007). *المناخ الأسري وعلاقته ببعض أشكال السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى الأطفال*. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- أبو سريع، أسامة سعد (1993). *الصداقة من منظور علم النفس*. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب (عالم المعرفة)، 12 (179).
- أحمد، سهير كامل (2001). *الصحة النفسية للأطفال*. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- أبو علام، رجاء محمود (1986). *قياس وتقييم التحصيل الدراسي*. الكويت: دار القلم.
- أحمد، إبراهيم أحمد، المراغي، السيد شحاتة محمد (2000). *عناصر إدارة الفصل والتحصيل الدراسي*. الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.
- الجهني، عبد الرحمن بن عيد (2011). *المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك التوكيدي والصلابة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية*. مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، 1 (49)، 193-238.
- حسونة، أمل محمد (1995). *تصميم برنامج لإكساب أطفال الرياض بعض المهارات الاجتماعية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- خليل، محمد بيومي (2000). *سببولوجية العلاقات الأسرية*. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- حسن، محمود (2001). *سببولوجية الفرد في المجتمع*. القاهرة: دار الأفاق العربية.
- خليل، عفراء إبراهيم (2006). *المناخ الأسري وعلاقته بالصحة النفسية للأبناء*. مجلة كلية التربية الأساسية، 4 (49)، 483-507.
- الدردير، عبد المنعم أحمد (1993). *المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية بالمرحلة الابتدائية*. مجلة كلية التربية بأسوان، 4 (55)، 138-155.
- دويدار، عبد الفتاح محمد (1999). *مناهج البحث في علم النفس*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- رضا، محمد (1994). *دور برامج التلفزيون المحلي في إكساب المهارات لطفل ما قبل المدرسة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- السحيمي، أسماء وفودة، محمد (2009). *تنمية السلوك الاجتماعي لطفل ما قبل المدرسة*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- سرحان، محمد محمود (2005). *طريق تنظيم المجتمع وتنمية المهارات الاجتماعية لدى القيادات الشعبية*. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة حلوان، 5 (1)، 45-75.
- السرطاوي، زيدان، والشخص، عبد العزيز السيد (1999). *تربية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكياً (النظرية والتطبيق)*. الرياض: دار الكتاب العربي.
- الشامي، وفاء (2004). *خفايا التوحد، أشكاله وأسبابه وتشخيصه*. جدة: مركز جدة للتوحد.
- طه، فرج عبد القادر (2003). *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*. القاهرة: دار غريب للنشر.
- عبد الرحمن، محمد السيد (1998). *دراسات في الصحة النفسية*. ط2، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
- عثمان، جيهان (2001). *الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى طالبات الجامعة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، المملكة العربية السعودية، جامعة طيبة.

- علي، سميحه محمد (2001). إدراك الأطفال لشبكة علاقاتهم الاجتماعية (دراسة وصفية). رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- عواد، أحمد والشوارب، إياد (2012). المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والمعوقين بصرياً في مرحلة ما قبل المدرسة بالملكة الأردنية الهاشمية. مجلة جامعة دمشق، 28(1)، 183-222.
- الغريب، أسامة (2003). اضطراب مهارات الكفاءة الاجتماعية لذوي التوحد والكحوليين. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المنيا.
- غنيم، محمد أحمد (2003). الاتجاهات الحديثة في بحوث مشكلات تقييم التحصيل الدراسي. ورقة عمل مقدمة إلى اللجنة العلمية الدائمة لعلم النفس التربوي والصحة النفسية، جامعة الزقازيق. كلية التربية (بنها).
- فرج، طريف شوقي (2002). المهارات الاجتماعية والاتصالية. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.
- كامل، سهير (1999). سيكولوجية نمو الطفل، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- كفافي، علاء الدين أحمد (1998). رعاية نمو الطفل. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- كفافي، علاء الدين (2009). علم النفس الأسري. عمان: دار الفكر.
- كفافي، علاء الدين (2010). مقاييس المناخ الأسري والعمليات الأسرية. الفيوم: مكتبة دار العلم.
- محمود، إبراهيم وجيه (2003). علم النفس التعليمي. الإسكندرية: شركة الجمهورية الحديثة للنشر.
- الناشف، هدى محمود (2001). إستراتيجيات التعليم والتعلم في الطفولة المبكرة. القاهرة، دار الفكر العربي.
- هارون، صالح عبد الله (2000). دليل مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المعوقين عقلياً القابلين للتعليم داخل غرفة الدراسة. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

- Furnham, A. (1983). *Situational determinants of social skill. (In: Ellis & Whittington. New direction in social and personal relationships. London: Methuen inc, 75-109.*
- Frentz, C. (1991). Popular, controversial, neglected and rejected adolescents: Contrasts of social competence and achievement differences. *Journal of School Psychology, 29 (2), 109-120.*
- Golman, D., (2006). *Social intelligence. The new science of human relationships. New York: Bantam.*
- Gresham, F. M. (1992). *Social skills and learning disabilities: Causal, concomitant, or correlation? Journal of School Psychology, 21(10), 348-360.*
- Jenkins, R. (1999). Social skills, social research skills sociological skills: Teaching reflexivity. *Journal of Teaching Sociology, 23(3), 16-27.*
- Spencer, S. H. (1991). Developments in the assessment of social skills and social competence in children behavior change. *Journal of School Psychology, 8(4), 148-155.*
- Wilson, R., Shuilha, K. & Dennis, j. (1995). The relationship of social skills to academic achievement. *Journal of Guidance and Counseling, 11(4), 8-11.*

المقياس الأول (تقدير المهارات الاجتماعية)

التعليمات:

فيما يلي مجموعة من سلوكيات الطالب أو الطالبة التي توضح المهارات الاجتماعية للطلاب/ الطالبات من خلال تقدير المعلم/ المعلمة لها، ويوجد أمام كل عبارة ميزان تقدير على الوجه الآتي: (دائماً، أحياناً، لا).

والمطلوب منك عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة وضع علامة أمام العبارة تحت مستوى انطباقها على الطالب أو الطالبة، فإذا كانت تنطبق عليه دائماً ضع علامة أمام العبارة تحت خانة (دائماً)، وإذا كانت تنطبق عليه أحياناً فضع علامة أمام العبارة تحت خانة (أحياناً)، وإذا كانت تنطبق عليه نادراً فضع علامة أمام العبارة تحت خانة (نادراً):

م	سلوك الطالب	دائماً	أحياناً	نادراً
1	يواظب على حضور دروسه بشكل منتظم	3	2	1
2	يتابع تعليمات المعلم وتوجيهاته الشفهية والمكتوبة	3	2	1
3	يحاول الاستمرار في أداء المهمة المقدمة له دون توقف	3	2	1
4	يطلب المساعدة من المعلم أو الزملاء في الوقت المناسب	3	2	1
5	يواظب على أداء الواجبات المدرسية في المنزل	3	2	1
6	يستطيع تركيز انتباهه على مهمة ما لفترة كافية	3	2	1
7	يتذكر أكثر من توجيه لفظي في وقت واحد	3	2	1
8	يحضر الأدوات التي يحتاجها في المدرسة	3	2	1
9	يبدأ بأداء الواجب الدراسي بعد انتهاء المعلم من شرحه للطالبة	3	2	1
10	يستفيد من وقت الفراغ بالمدرسة في أشياء مفيدة	3	2	1
11	لا يتشتت انتباهه بسهولة	3	2	1
12	يكمل الواجب المدرسي في الوقت المحدد له	3	2	1
13	يتقبل تصويب المعلم لأعماله المدرسية	3	2	1
14	يعرف جيداً مواطن قوته وضعفه	3	2	1
15	يستمر في أداء الواجبات المدرسية لمدة لا تقل عن نصف ساعة دون الاعتماد على أحد آخر	3	2	1
16	ينجز الأعمال وهو في غاية الانسجام مع ذاته أو مع الآخرين	3	2	1
17	يشارك في المناقشة الصفية بصورة مهذبة	3	2	1
18	يبدو واثقاً من نفسه	3	2	1
19	لا يميل إلى الانخراط في أعمال روتينية متكررة	3	2	1
20	لا يستخدم ممتلكات الآخرين دون إذنهم	3	2	1
21	يحترم ممتلكات الآخرين كأن يعيد الأشياء التي يستعيرها	3	2	1
22	يحترم الكبار ويذعن لأوامرهم	3	2	1
23	لا يتحدث في أثناء حديث الآخرين	3	2	1
24	يعي تأثيرات سلوكه على الآخرين	3	2	1
25	يتحدث بصدق	3	2	1
26	يحترم مشاعر الآخرين	3	2	1
27	يظهر عادات صحية مقبولة كالمحافظة على نظافة مظهره	3	2	1

م	سلوك الطالب	دائماً	أحياناً	نادراً
28	يعمل بطريقة مناسبة مع الآخرين في سبيل إنجاز العمل المطلوب	3	2	1
29	يتفاعل اجتماعياً مع الأقران بشكل مناسب	3	2	1
30	يقيم علاقات جيدة مع الكبار	3	2	1
31	يأخذ دوره في الأنشطة والألعاب	3	2	1
32	يشارك في الأنشطة الاجتماعية	3	2	1
33	يقيم صداقات مع التلاميذ الآخرين	3	2	1
34	يطلب المساعدة من الطلبة الآخرين عندما تكون هناك حاجة	3	2	1
35	يستعمل تعبيرات تدل على اللباقة الاجتماعية مثل "من فضلك" و"شكراً" عندما يطلب شيء ما	3	2	1
36	يتعاون مع الآخرين في تبادل الممتلكات كأدوات التعليم (كتب، وأقلام)	3	2	1
37	يبدى روحاً من الدعابة والفكاهة والمرح في التعامل مع الآخرين	3	2	1
38	يتبع وينفذ خطط وقرارات الآخرين	3	2	1
39	يعرض استعداده لمساعدة أقرانه بالصف	3	2	1
40	يلتزم بتعليمات وقوانين الصف	3	2	1
41	لا يتغيب أو يتأخر عن أماكن النشاط المتفق عليها؛ كأن لا يصل متأخراً أو يغادرها دون استئذان	3	2	1
42	يمتنع عن الغش في الامتحانات	3	2	1
43	لا يشتم الآخرين أو يسبهم	3	2	1
44	يطلب الإذن من المعلم قبل الحديث	3	2	1
45	يطلب الإذن من المعلم قبل التحرك من مقعده	3	2	1
46	لا يقوم بمضايقه الآخرين	3	2	1
47	ينتقل من وضع تعليمي إلى آخر (من الصف إلى غرفة المصادر وبالعكس) بطريقة ملائمة دون إحداث ضوضاء أو إزعاج	3	2	1
48	لا يقوم بإطلاق التعليقات البذيئة حول أي سلوك غير مقبول صادر من أحد زملائه	3	2	1
49	يلتزم بمراعاة السلوكيات المرغوبة عندما يكون في مجموعة كبيرة؛ كأن لا يقاطع المجموعة بكلام لا يرتبط بموضوع المناقشة	3	2	1
50	لا يقوم بالتجوال في أرجاء غرفة الصف في أثناء الدراسة	3	2	1

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 وقضية الأستاذ / عبد الباقي عبد الله النوري

فعالية برنامجين باستخدام النمذجة المتبادلة والنمذجة بالفيديو في تنمية مهارة التقليد الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (*)

أ. كوثر يعقوب أحمد

باحثة في مجال التوحد، ومعلمة في وزارة التربية - دولة الكويت

kawthar-y-ahmad@hotmail.com

د. السيد سعد الخميسي

د. مريم عيسى الشيراوي

أستاذ مشارك

أستاذ مشارك

جامعة الخليج العربي - مملكة البحرين

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى قياس مدى فاعلية كل من برنامجين (النمذجة المتبادلة والنمذجة بالفيديو) في تعليم الطفل التوحد مهارة التقليد الحركي، وذلك من خلال تطبيقها على عينة بلغ عددها (10) أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، تراوحت أعمارهم من (4-7) سنوات من الأطفال في مركز عالية بالبحرين، موزعين على مجموعتين تجريبيتين: مجموعة خضعت للنمذجة عن طريق الفيديو ومجموعة خضعت للنمذجة المتبادلة، بواقع (5) أطفال في كل مجموعة تجريبية، أظهرت النتائج في القياس البعدي أن أطفال العينة ازدادت لديهم القدرة على التقليد الحركي عند تعرضهم للبرنامج في المجموعتين، ففي كلتا الطريقتين تحسن أدائهم في التقليد، كما حصلت كلتا المجموعتين على نفس مقدار الكسب المتحقق كل على حسب عمره وظروفه البيئية وخصائصه في التعليم والتدريب، أما في القياس التتبعي فقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي والتتبعي، وذلك لصالح مجموعة النمذجة بالفيديو، حيث إن مجموعة الفيديو كانت الأعلى في الحفاظ على مهارة التقليد الحركي وتعميمها.

The Effectiveness of the Reciprocal Imitation and Video Modeling Program in Developing Motor Imitation Skill of Children with Autism

Kawthar Y. Ahmad

Researcher in autism/ Teacher – Ministry of Education, Kuwait

Maryam E. Al-Sherawi

El-Sayed S. El-Khamisi

Assistant Professor

Assistant Professor

Arabian Gulf University

Abstract

The study aimed at measuring the effectiveness of two ways (video modeling and Reciprocal modeling) on teaching the autistic child the kinesthetic imitation skill. The total sample of the study was (10) children with autism, between the ages (4–7) years old of the children enrolled in Alia center in Bahrain, divided into two groups: one underwent modeling by video modeling and the other underwent reciprocal modeling. Each experimental group consisted of (5) children. The results showed statistically significant differences in the post test scores of motor imitation skills of the children who were exposed in the two groups. In both methods children's performance has improved in imitation, and both of the groups got the same amount of gain according to age and environmental conditions on the education and training, yet the measuring results showed that there were no statistically significant differences in the post and application in favor of the live video group. On the other hand, the video group were the highest in maintaining the kinesthetic imitation skill.

(*) جزء من رسالة الماجستير التي حصلت عليها الباحثة الأولى، من جامعة الخليج العربي عام 2015، بإشراف كل من: الدكتورة/ مريم الشيراوي، والدكتور/ السيد سعد الخميسي.

مقدمة:

يعد اضطراب طيف التوحد أحد الاضطرابات النمائية المعروفة التي زاد الاهتمام بها في السنوات الأخيرة؛ مما ساهم في الكشف عن أسبابه والتعرف على خصائصه وطرق تشخيصه، وأيضاً الكشف عن الاضطرابات النمائية الأخرى المشابهة في بعض أعراضها مع التوحد.

وبعد ما توصل إليه العلم والباحثون في هذا المجال من تطور وتقدم في ميدان التوحد أصبح هناك طرق علاجية ناجحة تعتمد على البرامج التدريبية والتدخل المبكر في الرفع من كفاءة الطفل، ليتمكن من مواجهة الحياة وتدبر نفسه، والتكيف مع بيئته بقدر المستطاع.

فاضطراب طيف التوحد إعاقاة تطويرية تؤثر بشكل ملحوظ على التواصل اللفظي وغير اللفظي والتفاعل الاجتماعي، وتظهر الأعراض الدالة عليه بشكل ملحوظ أثناء عمر الطفولة المبكرة، وتؤثر سلبياً على أداء الطفل التربوي، ومن الخصائص والمظاهر الأخرى التي ترتبط بالتوحد هو انشغال الطفل بالأنشطة المتكررة والحركات النمطية ومقاومته للتغير البيئي، أو مقاومته للتغير في الروتين اليومي، إضافة إلى الاستجابات غير الاعتيادية أو الطبيعية للخبرات الحسية (الزارع، 2010).

فتعتبر مهارة التقليد من أكثر جوانب القصور تأثيراً على الطفل التوحدي، فعن طريقها يتعلم الطفل التفاعل الاجتماعي واللغة واكتساب المعلومات من البيئة المحيطة به (Rogers, Cook & Mery, 2005).

فبين إيزيل وآخرون (Ezell, et al., 2012) أن العجز الاجتماعي الملاحظ عند الأطفال ذوي اضطراب التوحد ما هو إلا نتيجة لنقص قدرتهم على التقليد، وهذا يُعد من المؤشرات البارزة على اضطراب التوحد لدى الطفل، فكلما انخفضت قدرة الطفل ذي اضطراب طيف التوحد على التقليد دل ذلك على شدة الاضطراب لديه، وفي سياق ذلك أشار روجرز وآخرون (Rogers, Cook & Mery, 2005) إلى أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد هم أكثر قصوراً في كل من (التقليد الحركي والتقليد اللفظي) عن الأطفال ذوي الإعاقات الأخرى، ويرتبط هذا القصور بشدة أعراض التوحد والانتباه المشترك بينهم .

ويمكن الحد من قصور مهارة التقليد عند هؤلاء الأطفال عن طريق استخدام برامج تدريبية تتضمن وسائل محببة لديهم؛ حتى يتوافر عنصر التشويق والإثارة والاستمتاع أثناء عملية التعلم والتدريب مثل وسائل التكنولوجيا المساندة والألعاب والفيديو وبرامج الحاسوب التعليمية؛ لأنها تساعد على تعزيز عمليات التواصل المختلفة لدى الأطفال التوحديين وتحبب لهم عملية التعلم، وقد ازداد الاهتمام بالتكنولوجيا في تعليم الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن ضمنهم الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد في العقود الثلاثة الماضية على نحو غير مسبق (Kinney, Vedora & Stromer, 2003).

يميل الطفل بطبعه إلى التقليد، والتقليد التلقائي لدى الطفل هو ما اشتقت منه النمذجة كأسلوب من أساليب التربية في علم النفس السلوكي، ويعتمد الطفل على التقليد في تعلم الكثير من المهارات، وذلك من خلال البيئة المحيطة من مثل والديه وإخوته ومعلميه أو المحيطين به بشكل عام، فيقوم الأطفال بتقليدهم في طريقة المشي والكلام والكثير من الحركات، فهم يقلدون كل شيء تقع عليها أعينهم، فكل يوم يقلد الطفل فكرة جديدة على حسب ما يسمع أو يشاهد، وقد أشار معظم المتخصصين في مجال التواصل إلى مهارة التقليد ودوره في اكتساب مهارات التواصل الاجتماعية واللغة والتفاعل لديه (Du, 2011).

ويعتبر قصور مهارة التقليد عرض من الأعراض الأساسية عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث إنهم يعانون من خلل واضح وقصور في مهارة التقليد لديهم، ولا تكمن المشكلة في القدرة على التقليد بل في كون نوع التقليد الذي يتم لدى الأطفال ذوي اضطراب

طيف التوحد، فهو تقليد بلا هدف وهو مجرد نسخة مطابقة للنموذج، ويعد التقليد ذو الهدف ضرورياً للتطور الطبيعي، فهو تطور لمهارة التقليد وليس مجرد نسخة مطابقة، أما التقليد عند الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد فهو عديم الفائدة لا هدف منه، بمعنى أن الصور والملاح الإدراكية يتم نسخها كما تظهر لهم، وعلى سبيل المثال نجد أن الأطفال العاديين يوجهون راحات أيديهم إلى الخارج لمقابلة راحة أيدي الكبار ليلعبوا معهم لعبة التصفيق والغناء في حين أن الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد يوجهون راحات أكفهم إلى الداخل نحو أنفسهم (السعد والعمر، 2008).

مشكلة الدراسة:

يتمثل اضطراب التوحد في ظهور القصور في التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وفي طرق التواصل ومحدودية الاهتمامات والأنشطة، وذلك يؤثر سلباً في أداء الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد على مهارات الحياة اليومية، ومن جوانب القصور الأخرى التي يعاني منها الطفل التوحدي قصور وضعف واضح في عملية التقليد بالأخص التقليد الحركي، والتي تعد من أهم وسائل التدريب على اكتساب المهارات الحركية والاجتماعية، إذ إنها تساعد على اكتساب السلوك الجيد وأداء المهام المطلوبة لأي سلوك موجه نحو هدف معين (Ezell, et al., 2012).

ويرى روجرز وآخرون (Rogers, Cook & Mery, 2005) أن هناك ضعفاً في التقليد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وخاصة التقليد الحركي ولكن للتدخل المبكر والبرامج التدريبية أثراً كبيراً في تحسين هذه المهارات عند هؤلاء الأطفال، ولهذه الأمور أهمية كبيرة في تنمية العديد من المهارات لدى الأطفال التوحديين وتنمية التواصل اللفظي وغير اللفظي لديهم، كما أن القصور في مهارة التقليد الحركي لديهم له علاقة كبيرة بصعوبات التفاعل والتواصل الاجتماعي عندهم.

وأشار كيني وآخرون (Kinney, Vedora & Stromer, 2003) إلى أهمية استخدام الوسائل المحببة لدى الأطفال التوحديين في تدريبهم، والتي تثير انتباههم وتساعدهم على رفع قدراتهم وتقوية جوانب الضعف لديهم، كما تساعد أيضاً على تعزيز عمليات التواصل المختلفة.

ومن هنا جاءت أهمية التدريب على تعلم مهارة التقليد الحركي لما لها من أهمية كما ذكر سابقاً، فجاءت الدراسات مستخدمة طريقتين في التدريب على التقليد (طريقة النمذجة المتبادلة وطريقة النمذجة بالفيديو) ومنها دراسة انجرسول ولويس (Ingersoll & Lewis, 2007)، ودراسة إزيل وآخرون (Ezell, et al., 2012) والتي بينت فاعلية التدريب على تعليم مهارة التقليد باستخدام النمذجة المتبادلة، كما بين كاردون (Cardon, 2010) وويرت ونسوورث (Wert & Neisworth, 2003) فاعلية استخدام النمذجة بالفيديو في التدريب على مهارة التقليد.

ولكن لم توجد دراسات عربية أو خليجية في حدود علم الباحثة قد تناولت أو بحثت حول المقارنة بأي من الطريقتين (النمذجة المتبادلة أو النمذجة بالفيديو) أكثر فاعلية مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في تنمية مهارة التقليد الحركي.

ومن هذا المنطلق سوف تقوم هذه الدراسة باستخدام وسيلتين (النمذجة المتبادلة والنمذجة بالفيديو) للتدريب على تنمية مهارة التقليد عند الأطفال ذوي اضطراب التوحد ومقارنتهم ببعض، وبيان مدى فاعلية أي طريقة من الطرق المذكورة في تدريبهم واكتسابهم مهارة التقليد الحركي.

أسئلة الدراسة:

وبعد تحديد مشكلة الدراسة يمكن بلورتها لمجموعة من الأسئلة:

تساؤلات الدراسة:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لكلتا المجموعتين النمذجة التبادلية والنمذجة بالفيديو في مهارة التقليد الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف قبل تطبيق البرنامج؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي لبرنامج النمذجة بالفيديو في تنمية مهارة التقليد الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي لبرنامج النمذجة المتبادلة في تنمية مهارة التقليد الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لكلا البرنامجين النمذجة المتبادلة والنمذجة بالفيديو لتنمية مهارة التقليد الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي والتتبعي لكلا البرنامجين النمذجة بالفيديو والنمذجة المتبادلة؟

هدف الدراسة:

المقارنة بين فاعلية كل من الطريقتين (النمذجة المتبادلة والنمذجة بالفيديو) في تنمية مهارة التقليد الحركي للأطفال ذوي اضطراب التوحد.

أهمية الدراسة:

1. يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة في توفير برنامج مناسب للتدريب على اكتساب مهارة التقليد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
2. تساهم هذه المقارنة في تحديد الطريقة الأنسب للتعلم وتدريب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
3. لا يوجد في حدود علم الباحثة أي دراسات في البيئة العربية أو الخليجية حول المقارنة بين هذين الأسلوبين في التدريب على مهارة التقليد الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
4. الارتقاء بالمستوى الحركي عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وزيادة رغبتهم في تعلم المزيد من أجل التواصل والتفاعل للوصول إلى أقصى درجة ممكنة من التكيف مع بيئتهم.
5. زيادة الدافعية لدى الطفل التوحدي في تعلم مهارة التقليد الحركي، وذلك باستخدام الوسائل الأكثر فاعلية والمحبة لديهم.

مصطلحات الدراسة:**1. اضطراب طيف التوحد (Autism Spectrum Disorder):**

أشارت الجمعية الأمريكية للطب النفسي للتوحد في الدليل التشخيصي الخامس للاضطرابات العقلية DSM-5، بأنه: حالة من القصور المستمر في مهارات التواصل الاجتماعي للطفل، يتميز بانحراف وتأخر في نمو الوظائف النفسية الأساسية المرتبطة بنمو المهارات الاجتماعية واللغوية والحسية وظهور سلوك نمطي وروتيني بالإضافة إلى الاهتمامات المحددة، وتظهر الأعراض خلال المراحل المبكرة في النمو (American Psychiatric Association (APA), 2013)

التعريف الإجرائي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

هم الأطفال التابعون لمركز عالية للتدخل المبكر في مملكة البحرين، الذين تتراوح أعمارهم من (4-7) سنوات، ولا يكون لديهم إعاقة حركية أو إعاقة ذهنية شديدة، ويعانون من قصور في مهارة التقليد.

2. التقليد (Imitation):

التقليد: عبارة عن ملاحظة السلوك الجديد أو المهارة ثم تعلمها ثم إعادة عرضها كما تعلمها الشخص من الطرف الآخر (Rogers, Cook & Mery, 2005).

التعريف الإجرائي للتقليد:

الدرجة التي يحصل عليها الطفل في مقياس مهارة التقليد الحركي المستخدم.

3. التقليد الحركي (Imitation motor skills):

هو أسلوب الفرد في تقليد حركة بطريقة مباشرة باستخدام أعضاء الجسم (حسن وحسن، 2012).

التعريف الإجرائي للتقليد الحركي:

هي المهارة التي تدرّب عليها الطفل من خلال برنامج تعليم مهارة التقليد الحركي للطفل ذي اضطراب طيف التوحد، والتي يعبر عنها من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس التقليد الحركي المستخدم.

4. النمذجة بالفيديو (Video Modeling):

تقنية يتجلى فيها السلوك المستهدف على شريط من الفيديو بهدف أن يراقب الطفل هذا السلوك، ويقوم بتنفيذه وتقليده (Bellini, Akullian, Hopf, 2007; Maione & Mirenda, 2006).

التعريف الإجرائي للنمذجة بالفيديو:

الوسيلة التعليمية المستخدمة في البرنامج في تدريب الأطفال ذوي اضطراب التوحد مهارة التقليد الحركي لمعرفة مدى فعاليتها.

تعريف النمذجة المتبادلة (Reciprocal Imitation):

النمذجة المتبادلة: أي التعلم بالتقليد، وهي وسيلة وأسلوب لتعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد مهارة التقليد الحركي، وذلك من خلال التفاعل الاجتماعي والانخراط مع الكبار (Ingersoll & Schreibman, 2006).

التعريف الإجرائي للنمذجة المتبادلة:

الوسيلة المستخدمة في البرنامج لتدريب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على مهارة التقليد الحركي لمعرفة مدى فعاليتها.

الدراسات السابقة:

يتضمن هذا الجانب من الدراسة عرضاً لأهم الدراسات السابقة التي انقسمت إلى ثلاثة محاور:

- المحور الأول وهي الدراسات التي تناولت القصور في مهارة التقليد عند الأطفال ذوي

اضطراب طيف التوحد، أما المحور الثاني وهو فاعلية البرامج في تنمية مهارة التقليد الحركي عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، أما المحور الثالث فهو الدراسات التي استخدمت النمذجة بالفيديو في تعليم مهارة التقليد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

المحور الأول: الدراسات التي تناولت القصور في مهارة التقليد عند الأطفال ذوي اضطراب التوحد:

قام كل من روجرز وآخرون (Rogers, Cooke & Mery, 2005) بدراسة هدفت إلى قياس مستوى التقليد عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ومقارنتها بالأطفال ذوي اضطرابات النمو الشاملة، وأهمية التدخل المبكر في تنمية القصور في مهارة التقليد، حيث تم تقسيم أطفال العينة إلى (4) مجموعات، (24) طفلاً يعانون من اضطرابات التوحد، و(18) طفلاً من ذوي اضطراب متلازمة X الهش و(20) من الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية، و(15) طفلاً من ذوي الإعاقات الأخرى، وكان متوسط أعمارهم (24) شهراً، حيث تم قياس عدة أنشطة لديهم (الانتباه المشترك، والمهارات الحركية والأنشطة اليدوية وتقليد النموذج). وفيها استخدم أسلوب الملاحظة والمقابلة الوالدية للتعرف على شدة أعراض التوحد في الطفولة المبكرة، ومقياس (مولن) للتعليم المبكر، بالإضافة إلى الاختبار النمائي الذي يقيس أربعة أبعاد (الحركات الدقيقة - الحركات الكبيرة - التواصل البصري - اللغة) أيضاً استخدام المعززات مع المجموعات الأربع، وتطبيق مقياس ميرل بالمار (Merrill-Palmer Scale) للكشف عن التواصل والتواصل البصري المكاني للطفل، ومقياس فينلاندي للتكيف الاجتماعي، بالإضافة إلى بطارية لقياس مستوى التقليد Imitation Battery، والذي يقيس (16) مهارة: (7) أعمال يدوية، (4) تقليد النموذج، و(5) تقليد حركات الفم والوجه، فتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد هم أقل بكثير عن غيرهم من الأطفال بالمجموعة في مهارة التقليد، كما أن مهارات التقليد عند الأطفال المصابين بمتلازمة X الهش تتأثر بشدة في حالة وجود اضطراب التوحد لديهم، ومدى شدة أعراض التوحد وقصور في الانتباه المشترك لديهم، وعند مقارنة المجموعات ببعضها تبين أن مهارة التقليد تتعلق باللغة والتواصل البصري المكاني وقدرات الأطفال النمائية الأخرى.

قام لين وآخرون (Laine, Rauzy, Tardif, & Gepner, 2011) بدراسة هدفت إلى قياس مهارات التقليد الحركي (الوجه والجسم) لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ومقارنتها الأطفال من ذوي اضطرابات النمو الأخرى، وأطفال ذوي متلازمة داون، انقسمت العينة إلى (19) طفلاً توحدياً و(17) طفلاً من ذوي متلازمة داون و(37) طفلاً من ذوي الاضطرابات النمائية الأخرى، حيث تم تشخيص أطفال العينة تبعاً لمعايير الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع (DSM-IV) ومقياس تقدير التوحد الطفولي (CARS) على أطفال العينة لتحديد شدة التوحد لديهم، توصلت النتائج إلى أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد أقل بكثير من ذوي الاضطرابات النمائية الأخرى في مهارة التقليد، كما أن معظم أطفال التوحد في العينة استفادوا أكثر من طريقة العرض الحي للحركات.

قام تاكاجي (Takagi, 2012) بدراسة هدفت إلى الكشف عن القصور في التقليد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، واشتملت عينة الدراسة على مجموعة من الأطفال التوحديين تتراوح أعمارهم من (5-10) سنوات من ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث تم استخدام قائمة مقياس الاستجابة الاجتماعية (SRS) Social Responsiveness Scale ومقياس فاينلاندي للسلوك التكيفي، واستبانة للوالدين، وقائمة مهام التقليد، فتوصلت الدراسة إلى وجود قصور في مهارة التقليد لدى أطفال العينة لدى عينة الدراسة وكذلك وجود علاقة إيجابية بين التقليد وكل من الوظائف الاجتماعية والمهارات الحركية ومستوى التطور والنمو والمهارات اللغوية لديهم.

كذلك هدفت دراسة ديلتون (Dalton, 2012) إلى الكشف عن القصور في التقليد، وبيان العلاقة بين مهارة التقليد الحركي والقدرة على الانتباه المشترك لمجموعة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تراوحت أعمارهم بين (3-6) سنوات، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، استخدمت معهم مهام أنشطة لفظية، وأنشطة غير لفظية، ومهارات الفم الحركية، المجموعة الأولى اشتملت على (10) أطفال ذوي اضطراب التوحد، والثانية اشتملت على (6) أطفال عاديين، والثالثة اشتملت على (6) أطفال ذوي الأداء اللفظي المنخفض. فطبق عليهم مقياس المهارات اللفظية، واختبار تطابق المفردات، ومقياس مولن للتعليم المبكر، ومقياس المهارات الحركية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد لديهم عجز شديد وصعوبة في تقليد النموذج أمامه وتقليد حركات الجسم وحركات الفم والوجه، حيث إن عجزهم في التقليد يؤدي إلى التأثير سلباً على تعليمهم المهارات الأخرى كما أن عجزهم على تقليد حركات الفم قد يؤدي إلى التأثير سلباً على تطوير مهارات التخاطب لديهم.

المحور الثاني: فاعلية البرامج في تنمية مهارة التقليد الحركي عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

قام كل من انجرسول وسجيبيرمان (Ingersol & Schreibman, 2006) بدراسة هدفت إلى تعليم مهارة التقليد للأطفال الصغار ذوي اضطراب طيف التوحد عن طريق استخدام برنامج تدريبي، وأثر ذلك على اللغة واللعب والانتباه المشترك، وذلك على عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بلغ عددهم (5) تراوحت أعمارهم من (29-45) شهراً، تم تشخيصهم تبعاً لمعايير الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع (DSM-IV)، وتم استخدام مقياس Scales Bayley لتحديد أعمارهم العقلية، حيث تراوحت بين (15-29) شهراً، وطبق مقياس تقدير التوحد الطفولي (CARS) على أطفال العينة لتحديد شدة ومستوى التوحد لديهم، حيث تراوحت شدته بين الثلاث مستويات (الخفيف والمتوسط والشديد). بينت نتائج الدراسة زيادة مستوى مهارة التقليد لدى أطفال العينة بعد التدريب، وتعميمها في بيئات مختلفة، بالإضافة إلى زيادة في التواصل الاجتماعي لديهم.

أما انجيسول وشجيبيرمان (Ingersoll & Schreibman, 2006) فقاما بدراسة هدفت إلى تعليم مهارة التقليد للأطفال الصغار ذوي اضطراب طيف التوحد عن طريق برنامج تدريبي، حيث شارك (5) أولاد من ذوي اضطراب طيف التوحد، تراوحت أعمارهم من (34-49) شهراً، من ذوي التوحد الخفيف والمتوسط، تم تشخيصهم ضمن معايير الدليل التشخيصي الإحصائي (DSM)، كما طبق عليهم مقياس بايلي لنمو الطفل Bayley Scale of Infant Development ومقياس مولن للتعليم المبكر Mullen Scale of Early Learning ومقياس تقدير التوحد الطفولي (CARS) واستمارة للوالدين، وتوصلت النتائج إلى زيادة مستوى التقليد عند أطفال العينة، كما بين ذلك على خط القاعدي بعد التدريب، وتطبيق البرنامج عليهم بالإضافة إلى تعميم المهارة كما ظهر ذلك بعد شهر من التدريب.

وبالنسبة لدراسة انجيسول ولويس (Ingersoll & Lewis, 2007) فقد هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج في تنمية العجز في الانتباه والقصور في مهارات التقليد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث تكونت العينة من (5) أطفال صغار من ذوي اضطراب طيف التوحد يستخدمون مهارات التقليد بهدف الانتباه ووصف الحركات، وقد تم استخدام أسلوب الملاحظة للعينة بالإضافة إلى مقياس التقليد عند الأطفال التوحديين ومقياس التقليد الحركي، أسفرت النتائج إلى أن جميع المشاركين في البرنامج التدريبي ازداد لديهم إيماءات التقليد بعد تطبيق الجلسات التدريبية في البرنامج، وقد استمر التحسن في أداء التلاميذ بعد شهر من المتابعة، بالإضافة إلى أن (3) من أفراد العينة ازداد لديهم استخدام الإيماءات والإشارات.

كما هدفت دراسة انجيسول (Ingersoll, 2008) إلى تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف

التوحد مهارة التقليد عن طريق استخدام برنامج تدريبي للكشف عن أثر اللغة واللعب، والسلوكيات الاجتماعية على التقليد، وذلك على عينة مكونة من (5) أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد تراوحت أعمارهم الزمنية بين (29-45) شهراً، بينما تراوحت أعمارهم العقلية بين (15-29) شهراً، وقد تم تشخيصهم ضمن معايير الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع-DSM IV بالإضافة إلى استخدام مقياس تقدير التوحد الطفولي (CARS) لتحديد مدى شدة التوحد لديهم، حيث تم تقديم الجلسات التدريبية لهم لمدة (10) أسابيع تليها المتابعة لتلك الحالات بعد شهر من انتهاء الجلسات لتقويم ومعرفة مدى تعميم تلك المهارة، فتوصلت نتائج الدراسة إلى أن جميع أطفال العينة حصلوا على معدلات أعلى في التقليد بعد التدريب، بالإضافة إلى ذلك ارتفع مستوى التواصل الاجتماعي بما في ذلك اللغة، اللعب، والانتباه المشترك، وبينت النتائج أيضاً فعالية تدخل البرامج العلاجية في معالجة قصور مهارة التقليد لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد والأطفال الذين يعانون من العجز في سلوك التواصل الاجتماعي .

أما دراسة انجيسرول ولالوند (Ingersoll & Lalonde, 2010) فقد هدفت إلى تدريب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على التقليد اللفظي المتبادل، وذلك على عينة مكونة من (4) من الأطفال ذوي اضطراب التوحد، تراوحت أعمارهم بين (35-41) شهراً، تم استخدام معايير الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع (DSM) لتشخيص التوحد ومقياس بايلي لتطوير الطفل Bayley Scale of Infant Development، فقد أظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في مهارة التقليد اللفظي لـ (3) من أطفال العينة بعد تعرضهم للتدريب، حيث زاد لديهم مستوى اللغة والتقليد اللفظي أثناء التدريب.

قام إزيل وآخرون (Ezell, et al., 2012) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج لتحسين مهارة التقليد على سلوك الاهتمام المشترك عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك على عينة بلغ عددها (20) طفلاً توحدياً ذكوراً وإناثاً، تراوحت أعمارهم بين (4-6) سنوات لديهم قصور في التواصل غير اللفظي، تم تشخيصهم تبعاً لمعايير الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع DSM-IV بالإضافة إلى استخدام مقياس تقدير التوحد الطفولي Childhood Autism Rating Scale (CARS) لتحديد مدى شدة التوحد لديهم، حيث تم توزيعهم بشكل عشوائي على مجموعتين، المجموعة الأولى يطلب منها تقليد شخص بالغ، ومقياس الانتباه المشترك بينهم، والثانية يطلب منهم تقليد واستجابة غير مشروطة، توصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى التقليد في المجموعة الأولى، فكان تقليد الكبار أثناء اللعب أكثر فعالية على الطفل التوحدي خاصة إذا تم ذلك في سن مبكر جداً معهم، بالإضافة إلى زيادة مهارة الانتباه المشترك بين القائم بالبرنامج وأطفال العينة في المجموعة الأولى، في حين أظهر أطفال المجموعة الثانية مستوى أقل في مهارة التقليد ووجود علاقة قوية بين تقليد الكبار وسلوك الاهتمام المشترك في كلتا المجموعتين.

المحور الثالث: الدراسات التي استخدمت النمذجة بالفيديو في تعليم مهارة التقليد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

ثم قام كاردون (Cardon, 2010) بدراسة هدفت إلى تحسين مهارات التقليد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك من خلال المقارنة بين فاعلية التقليد المتبادل وبين النمذجة المرئية (الفيديو) في تدريس التقليد للأطفال التوحديين، واشتملت عينة الدراسة على (6) أطفال توحديين تتراوح أعمارهم ما بين (20-40) شهراً، حيث استخدم مقياس تقدير الطفل التوحدي، ومقياس التقليد الحركي، وجدول ملاحظات تشخيص التوحد، بالإضافة إلى استبانة الوالدين. قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبيتين: النمذجة المرئية بالفيديو Video Modeling (VM) والتقليد المتبادل (النمذجة التبادلية) Reciprocal Imitation Training (RIT). وخضع من خلالها الأطفال إلى (3) جلسات علاجية في الأسبوع لمدة (4) أسابيع. فأظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال المشاركين لديهم القدرة على التقليد عند تعرضهم للمعالجة في المجموعتين (VM-RIT) ففي كليهما ازدادت لديهم مهارة التقليد، وتم تعميم تلك المهارة في مواقف متعددة، فمعالجة

(VM) كانت تتطلب وقتاً أكثر وتكاليف أكثر من (RIT)، إلا أن كلتا المعالجتين كان لها تدخُّلٌ فعالاً في تدريس التقليد للأطفال الصغار.

كذلك هدفت دراسة ماريندا وكالبيجر (Kleeberger & Mirenda, 2010) إلى التعرف على فعالية استخدام كل من النمذجة التبادلية والنمذجة بالفيديو في تعليم طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد (مرحلة ما قبل المدرسة) مهارات التقليد، وذلك من خلال أنشطة الموسيقى واللعب، وتعليمه تقليد الأغاني الحركية وتقليد حركات الأصابع واللعب بالألعاب، من خلال (7) جلسات تدريبية، وذلك مع حالة طفل يبلغ من العمر (4) سنوات يعاني من اضطراب شديد في التوحد، وقد استخدمت النمذجة من خلال الفيديو لقياس الأثر قبل وبعد الجلسات، حيث تم تنفيذ التدريب والبرنامج، ثم مقارنة النتائج قبل وبعد الجلسات بالإضافة إلى استخدام التعزيز. أظهرت النتائج أن طريقة الفيديو فعالة في اكتساب مهارة التقليد لدى العينة مع تعميم المهارات على بيئات مختلفة.

كما قامت ويك (Wick, 2010) بدراسة هدفت إلى المقارنة بين طريقتي التقليد المتبادل (النمذجة المتبادلة) (Reciprocal Imitation Training (RIT)، والتقليد عن طريق النمذجة بالفيديو (Video Modeling (VM) في تعليم مهارة التقليد لطفل توحدي يبلغ من العمر سنتين، حيث تم تقديم (4) جلسات تعليمية (2) باستخدام (VM) و(2) باستخدام (RIT). توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية كلتا الطريقتين في تدريب طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد على مهارة التقليد، لكن باختلاف مستوى الدرجات التي تم الحصول عليها قبل وبعد التدريب، حيث أظهرت طريقة التدريب عن طريق (VM) ارتفاع مستوى الدرجات في النتائج النهائية بالمقارنة إلى طريقة التدريب عن طريق (RIT).

قام كل من كاردون وويلكوكس (Cardon & Wilcox, 2011) بدراسة هدفت إلى المقارنة بين التدريب على التقليد المتبادل (Reciprocal Imitation Training (RIT) والتدريب عن طريق النمذجة بالفيديو (Video Modeling (VM)، في تعزيز اكتساب مهارة التقليد لدى (6) من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ممن تراوحت أعمارهم بين (20-48) شهراً، وقد تم استخدام مقياس قبلي وبعدي لمعرفة أثر الطريقتين على أطفال العينة، حيث تم تطبيق برنامج تدريبي على العينة لمدة (5) أسابيع، وتم استخدام مقياس تقدير التوحد الطفولي (CARS) ومقياس فينلاند للسلوك التكيفي، وذلك لتقويم المهارات الاجتماعية والتواصل والمهارات الحركية والسلوك التكيفي في حياتهم اليومية، ومقياس خاص لمقدم الرعاية للطفل (الوالدين أو المعلم) من إعداد الباحثين يقيس فيه مدى ملاءمة مهارة التقليد ومهارات اللعب لعمر الطفل التوحدي، أظهرت النتائج أن جميع أطفال العينة زادت مهارة التقليد لديهم بدرجات متفاوتة، حيث إن (VM) أكثر فعالية في اكتساب مهارة التقليد لدى الأطفال الصغار من ذوي اضطراب طيف التوحد، كما أن استخدام (VM) أدى إلى زيادة سريعة في مهاراتهم الخاصة بالتقليد بالإضافة إلى المحافظة عليها وتعميمها، في حين أن الأطفال الذين تلقوا طريقة (RIT) ازدادت لديهم مهارة التقليد، وذلك بزيادة عدد الجلسات .

وقامت سبيرلوك (Spurlock, 2011) بدراسة هدفت إلى المقارنة بين استخدام النمذجة بالفيديو والنمذجة التبادلية في تعليم لغة الإشارة لدى (3) من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث تراوحت أعمارهم من (2-3) سنوات طبقت عليهم المعايير الآتية (أن لا يكون ذا إعاقة سمعية أو بصرية، وأن يكون قادراً على استخدام (10) كلمات على الأقل، فتم استخدام استبانة مع الوالدين لجمع البيانات حول العينة بالإضافة إلى المقابلة الشخصية مع الأمهات، وتم استخدام نموذج التقويم في البرنامج لمعرفة عدد مرات المحاولات الصحيحة والخاطئة أثناء التدريب على التقليد، فلم تظهر نتائج هذه الدراسة فارقاً كبيراً بين استخدام النمذجة بالفيديو وبين استخدام النمذجة المتبادلة في تعليم تقليد لغة الإشارة عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، لكنها أظهرت أن النمذجة بالفيديو يمكن أن تكون نهجاً جديداً وبديلاً لتدريس لغة الإشارة للأطفال ذوي اضطراب التوحد.

أما ريبير (Rayer, 2011) فقد قام بدراسة حالة هدفت إلى المقارنة بين استخدام النمذجة بالفيديو، وبين استخدام الأخوة الكبار للطفل التوحدي كوسيلة لتعليمهم مهارة التقليد عن طريق النمذجة المتبادلة، وذلك مع طفل من ذوي اضطراب التوحد الشديد، يبلغ من العمر (15) سنة، وقد دُرِّب باستخدام الطريقتين السابقتين، النمذجة التبادلية بواسطة شقيقه الأكبر، ثم شخص بالغ آخر، لعدة مهارات: تقليد المطابقة بالقطع النقدية، وتقليد إعداد وجبة طعام، والتقليد اللغوي، ثم إعادة تلك المهارات عن طريق النمذجة بالفيديو. حيث استخدمت الدراسة مقياس فينلاندا للسلوك التكيفي، ومقياس التوحد الطفولي (CARS). فتوصلت النتائج إلى وجود تغييرات طفيفة في مهارات التقليد للحالة في هذه الدراسة، وفي قدرته على أداء السلوكيات المستهدفة الناتجة عن أي حالات النمذجة بالفيديو، كما أن استخدام النمذجة بالفيديو لم تؤد إلى تغييرات كبيرة في الأداء الاجتماعي للحالة، حيث إنه لا يمكن أن يكون مستقلاً بنفسه في بعض المهارات التي تُدرَّب عليها كإعداد وجبة طعام، ويعزى ذلك إلى أن مهارة التقليد المسبق شرط مهم وأساسي عند استخدام النمذجة بالفيديو بطريقة ناجحة.

نظراً لقلة الدراسات العربية والخليجية - على حد علم الباحثة - حول هذا الموضوع فقد كان هناك حاجة لدراسة وعمل برنامج تدريبي حول مدى فاعلية استخدام النمذجة المتبادلة والنمذجة بالفيديو في تعليم الطفل التوحدي مهارة التقليد الحركي.

ولقد تناولت الباحثة موضوع مدى فاعلية استخدام النمذجة المتبادلة والنمذجة بالفيديو في تعليم الطفل التوحدي مهارة التقليد الحركي لتبرز مدى الحاجة إلى وجود برامج تدريبية باستخدام أكثر الوسائل فاعلية في تدريب الأطفال ذوي اضطراب التوحد، والتي تكون الأنسب لهم من حيث كونها مثيرة جاذباً للانتباه والحفظ والتذكر، كما أن المعلمين، ومن يقوم على رعاية هؤلاء الأطفال بحاجة أيضاً إلى الوصول للوسيلة المناسبة التي تساعدهم في إيصال المهارات والمعلومات للأطفال ذوي اضطراب التوحد بطريقة تكون أكثر مرونة وسهولة، وبأقل جهد ووقت، وأيضاً لبيان مدى الحاجة إلى استخدام الوسائل التعليمية البصرية في تعليم الطفل التوحدي واكتسابه مهارات جديدة، وهكذا تشترك هذه الدراسة وتتفق مع الدراسات السابقة بتناولها موضوع المقارنة بين أنسب الوسائل وأكثرها فاعلية من حيث استخدام التقليد المتبادل والنمذجة بالفيديو في تعليم مهارة التقليد للطفل التوحدي، وذلك باستخدام مقياس تقدير مهارة التقليد الحركي الذي قامت الباحثة بإعداده وكذلك البرنامج التدريبي المعد من قبل الباحثة المتضمن (18) جلسة وأنشطة محددة، بالإضافة إلى مقياس تقدير التوحد الطفولي (CARS).

ومن هذا المنطلق جاء اختيار الباحثة طريقة النمذجة التبادلية والنمذجة بالفيديو كوسيلتين في البرنامج المستخدم لمعرفة مدى فاعلية أي منهم في تعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد مهارة التقليد الحركي.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة من حيث التشابه في تناولها لعينة الدراسة، حيث كانت الأعمار أقل من (7) سنوات، ماعدا دراسة ريبير (Rayer, 2011)، وهذا دليل على أهمية التدخل المبكر في تدريب وتعليم الأطفال التوحديين، ويتمثل ذلك في دراسة إزيل وآخرين (Ezell, et al., 2012)، وتاكاجي (Takag, 2012)، وديلتون (Dalton, 2012) وانجيسول ولالوند (2010) Ingersoll & Lalonde وانجيسول ولويس، (Ingersoll & Lewis, 2007) وانجيسول وسجيربمان (Ingersoll & Schreibman, 2006) وروجرز وآخرون (Rogers, Cooke & Mery, 2005)، وكاردون وويلكوكس (Cardon & Wilcox, 2011)، وسبيرلوك (Spurlock, 2011)، وكاردون (Cardon, 2010)، وويك (Wick, 2010)، وأيضاً تشابهت في مشكلة تلك الدراسات من حيث وجود قصور في مهارة التقليد لدى أطفال التوحد، وأهمية التدريب عليها لاكتسابها وممارستها في عمر مبكر. وكان ذلك واضحاً من خلال نتائج هذه الدراسات بعد التدريب والبرنامج.

منهج الدراسة:

استخدم المنهج شبه التجريبي، وقد تم اختياره نظراً لخصائص العينة وطبيعتها واختيارها، والمنهج شبه التجريبي وفقاً لتعرف غاي، ميلز وأريسيا (Gay, Mills, & Airasian, 2012) وهو من أنواع البحوث التي يمكن أن تحقق صحة الفروض والأسئلة لتأسيس علاقة قائمة على سبب ونتيجة لظروف العينة وخصائصها؛ لذا تم استخدام المنهج شبه التجريبي حتى يتم الاستدلال من خلاله على أثر برنامج في تنمية واكتساب الأطفال التوحديين مهارة التقليد الحركي.

اعتمدت هذه الدراسة على الاختبار القبلي والبعدي، ثم التتبعي لمجموعتين تجريبيتين، وذلك للوصول إلى النتائج ومعرفة فاعلية أي من الطريقتين في تعليم الطفل ذي اضطراب التوحد مهارة التقليد الحركي.

متغيرات الدراسة:**1. المتغير المستقل:**

- برنامج تدريبي للتقليد باستخدام النمذجة التبادلية.
- برنامج تدريبي مصور للتقليد باستخدام الفيديو.

2. المتغير التابع: مهارة التقليد الحركي.**مجتمع الدراسة:**

يتكون المجتمع المستهدف في الدراسة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد المتوسط، والمتحقين بمركز عالية للتدخل المبكر بمملكة البحرين، وعددهم (40) طلاً.

محكات اختيار العينة:

- أن ينطبق عليهم محكات تشخيص التوحد.
- أن يكون من الأطفال المتحقين بمركز عالية للتدخل المبكر في مملكة البحرين.
- أن يعاني من قصور في مهارة التقليد الحركي من خلال تطبيق مقياس التقليد الحركي المستخدم في الدراسة.
- عدم وجود إعاقة جسدية أو ذهنية بسيطة أو شديدة وذلك من خلال الاطلاع على ملفات الأطفال في المركز.
- ألا يقل التحاق الطفل بالمركز عن سنة واحدة.
- أن تتراوح أعمارهم ما بين (4-7) سنوات.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (10) أطفال توحديين من المتحقين بمركز عالية للتدخل المبكر في مملكة البحرين، والتي تراوحت أعمارهم ما بين (4-7) سنوات من الذكور، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2014-2015، وقد تم اختيار أقل المستويات في مهارة التقليد بناءً على مقياس مهارة التقليد الحركي المستخدم في الدراسة.

وفيما يلي الجدول رقم (1) لوصف العينة:

جدول (1) وصف العينة

العمر			الجنس			العدد	المجموعة
شدة التوحد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجموع	إناث	ذكور		
متوسط	.44	4.80	5	-	5	5	النمذجة التبادلية
متوسط	.84	6.20	5	-	5	5	النمذجة بالفيديو

أدوات الدراسة:

أولاً- مقياس تقدير مهارة التقليد الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد (من إعداد الباحثة).

يهدف المقياس إلى الكشف عن مهارة التقليد الحركي لدى الطفل التوحدي، للمرحلة العمرية التي تتراوح ما بين (4-7) سنوات، ويشتمل المقياس على (18) مهارة من مهارات التقليد الحركي كما هو موضح، كل مهارة تدرج تحتها (4) خيارات حيث يتم اختيار واحدة منها، فتتم الإجابة بالتحديد عن سلوك الطفل تجاه هذه المواقف من خلال المعلم أو ولي الأمر، أو القائم برعاية الطفل.

خطوات بناء المقياس:

1. الاطلاع على عدة دراسات تتناول القصور في مهارة التقليد الحركي عند الأطفال التوحيدين كدراسة تاكاجي (Takagi, 2012)، وإزيل وآخرين (Ezell, et al., 2012).
2. الإطلاع على بعض المقاييس المتوفرة والمتعلقة بهذا الموضوع ومن بينها:
 - 1) مقياس التقليد الحركي الفرعي من مقياس تقدير الاتصال اللغوي لدى الطفل التوحدي (نصر، 2002).
 - 2) Imitation Battery (Rogers, Hepburn, Stackhouse & Wehner, 2003) بطارية مقاييس التقليد.
 - 3) مقياس تخطيط النفس - تربوي الإصدار الثالث (PEP3) (Chopler, Richler, Bashford, Lansing, Marcus, 2004).
3. الاطلاع على أنشطة التقليد الحركي في برنامج تيتش TEACCH Program Imitation.
4. أعدت الصورة الأولية للمقياس، والذي يتكون من (18) بنداً.
5. عُرض المقياس على مجموعة من أساتذة جامعة الخليج العربي، وبعض المشرفات من أصحاب الخبرة في المراكز الخاصة بالتوحد في مملكة البحرين، وعددهم (10)، وذلك بهدف التأكد من مناسبة بنود وأنشطة المقياس لعينة الدراسة وهدفها، وتم إجراء التعديلات التي اتفق عليها بنسبة (100٪) على عدم حذف أو إضافة أي بند على المقياس وذلك من حيث تعديل الصياغة اللغوية.
6. تم الوصول إلى النسخة النهائية للمقياس حيث يتكون من (18) بنداً خاصاً بالتقليد الحركي عند الأطفال التوحيدين.
7. تم استخدام أسلوب (موازين التقدير) المماثلة لمقياس ليكرت، وتم إعطاء الدرجة (4) عند الإجابة على الاختيار الأول، الدرجة (3) للاختيار الثاني، الدرجة (2) للاختيار الثالث، الدرجة (1) للاختيار الرابع.

جدول (2) البنود التي تم إعادة صياغتها في المقياس

عدد العبارات قبل التعديل	حذف البنود	تعديل صياغة	إضافة بنود	عدد العبارات بعد التعديل
18	-	6	-	18

حساب صدق وثبات المقياس:

قامت الباحثة بدراسة استطلاعية لحساب صدق وثبات المقياس، وذلك على عينة مكونة من (36) طفلاً من مجتمع الدراسة، تراوحت أعمارهم بين (3-12) سنة، بمتوسط (6.58)، وانحراف معياري (2.12)، وكان الهدف من ذلك التأكد من ملائمة المقياس لأفراد العينة، ومدى إمكانية فهم العبارات من قبل المعلمات، ومعرفة الزمن المتوقع لتطبيقه على الأطفال، وأظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية بأن المعلمات لم تواجهن أي صعوبة في فهم عبارات المقياس المراد تطبيقها على الأطفال وبأن الطفل احتاج إلى (30) دقيقة لتطبيق المقياس عليه.

أولاً - صدق المحتوى (صدق المحكمين):

بعد الانتهاء من المقياس تم عرضه كصورة أولية على مجموعة من الأساتذة في جامعة الخليج العربي، وبعض المختصين بمراكز التوحد في مملكة البحرين، فقاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول المقياس، في ضوء تلك الآراء تم إجراء بعض التعديلات على الصياغة اللغوية.

ثانياً - صدق الاتساق الداخلي:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل عبارة وبين الدرجة الكلية للمقياس، للتأكد من التجانس الداخلي لأداة الدراسة.

جدول (3) معاملات الارتباط بين كل بند بالنسبة للدرجة الكلية

رقم البند	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم البند	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم البند	الارتباط بالدرجة الكلية
1	.803**	6	.663**	11	.839**
2	.486*	7	.644**	12	.827**
3	.614**	8	.451*	13	.530*
4	.721**	9	.838**	14	.648**
5	.555**	10	.735**		
15	.661**	17	.748**		
16	.514*	18	.765**		

*دال إحصائياً عند مستوى 0.01.

*دال إحصائياً عند مستوى 0.05.

يتبين من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط للعبارات مرتفعة بالنسبة للدرجة الكلية وذات دلالة إحصائية، حيث تتراوح معاملات الارتباط بين (.839**) و(.451*)، مما يشير إلى تمتع المقياس باتساق داخلي مرتفع.

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس قامت الباحثة باستخدام معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0.924)، وأيضاً بطريقة التجزئة النصفية حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0.879)، فأشارت النتائج إلى تمتع المقياس بمستوى ثبات جيد وعالٍ مناسب لغرض الدراسة.

طريقة تطبيق وتصحيح المقياس:

يطبق المقياس بطريقة فردية على كل طفل من قبل الباحث أو المعلم أو ولي الأمر، فيقوم الفاحص بوضع الطفل أمامه وبجانبه الأدوات المذكورة في المقياس، يُطلب من الفاحص قراءة المقياس والبند، ثم يجيب عن المقياس عن طريق ملاحظة سلوك الطفل أثناء المواقف المذكورة في كل بند، وتحديد الإجابة من خلال الخيارات المتاحة، ووضع علامة دائرة أمام الخيار الأكثر مطابقة لسلوك الطفل، ومن ثم توزيع الدرجات من حيث كيفية أداء الطفل للمهام والأنشطة المطلوبة، فإذا قام الطفل بالمهمة والنشاط بصورة كاملة يأخذ (4)، وإذا قام بجزء منه يأخذ (3)، وإذا قام بنشاط لا يرتبط بالنشاط المطلوب يأخذ (2)، وإذا لم يستجب لأي شيء يأخذ (1).

توضع الدرجة على كل نشاط من (1-4)، والدرجة الكلية للمقياس (72)، حيث إن الدرجة المرتفعة تشير إلى ارتفاع مهارة التقليد الحركي لدى الطفل التوحدي، والعكس صحيح.

مقياس تقدير التوحد الطفولي (The Childhood Autism Rating Scale (CARS) من إعداد سجيبلر، ريجلر وريبنير (Schopler, Reichler & Renner, 1988) ترجمة الشمري (2002):

يهدف المقياس إلى تشخيص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وهو عبارة عن (60) بنداً موزعاً على (15) بُعداً يندرجون تحت غرض واحد، وهو بيان الأعراض الأساسية للتوحد، حيث يتم حساب الدرجات والأخذ بها من خلال الوصف الإجرائي أثناء مراقبة سلوكيات الطفل التوحدي أثناء المهام، ومواقف معينة مذكورة في المقياس، أو من خلال تقدير المعلمين والأمهات.

يأخذ الاختبار ما بين (30-45) دقيقة في التطبيق، يتم من خلالها تقويم حالة الطفل في المواقف السلوكية، لذا لا يقتصر فقط على التشخيص، بل تحديد مستويات التوحد (متوسط - بسيط - شديد).

حساب صدق وثبات المقياس:

تم القيام بعمل صدق وثبات لهذا المقياس لنفس العينة الاستطلاعية في الدراسة.

1. صدق المقياس:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، للتأكد من التجانس الداخلي لمقياس CARS.

فجميع معاملات الارتباط للعبارات كانت مرتفعة بالنسبة للدرجة الكلية وذات دلالة إحصائية، حيث تتراوح معاملات الارتباط بين (**.615) و (*.618)، مما يشير إلى تمتع المقياس باتساق داخلي مرتفع، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (4) معاملات الارتباط بين كل بُعد وبين الدرجة الكلية

الارتباط بالدرجة الكلية	رقم البعد	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم البند	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم البعد
.451*	15	.587**	8	.615 **	1
.703**	16	.654**	9	.478**	2
.685**	17	.559**	10	.659**	3
.618**	18	.606**	11	.753**	4
		.694**	12	.479**	5
		.702*	13	.659**	6
		.668**	14	.753**	7

2. ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس قامت الباحثة باستخدام معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0.885)، وتشير هذه النتيجة إلى تمتع المقياس بمستوى ثبات جيد وعالٍ مناسب لغرض الدراسة.

3. طريقة تطبيق وتصحيح المقياس:

تم تطبيق مقياس (CARS) من خلال تقدير معلمات المركز، حيث تم مقابلة معلمات أطفال مجتمع الدراسة التي تم تحديدهم، تم شرح طريقة تطبيق المقياس على المعلمات من حيث قراءة كل بُعد، ومقارنته بسلوك الطفل، ثم الإجابة عنه من اختيار السلوك الأنسب للطفل، ومدى انحراف سلوك الطفل عن سلوك من هم في مثل عمره الزمني، وذلك من بين الخيارات المتاحة. حيث يكون التقدير من (4:1) حيث يشير (1) إلى انخفاض في شدة التوحد عند الطفل ويطابق الحدود الطبيعية لمستوى عمره الزمني، والدرجة (2) تشير إلى وجود انحراف بسيط عن الدرجة السوية، الدرجة (3) تشير إلى وجود انحراف متوسط، والدرجة (4) تشير إلى وجود انحراف شديد عن المستوى الطبيعي، ثم تجمع الدرجات الخام ويتم تحويلها إلى درجات لها قيمة في الاختبار، ثم يتم تحديد هل إذا كان الطفل لديه اضطراب في التوحد أم لا، وتحديد درجة وشدة هذا الاضطراب، كما أن هناك درجات بينية تسمح للفاحص باختيارها إذا كان السلوك يتراوح بين درجتين مثلاً يختار (2.5) إذا تراوح السلوك بين الاختيار (2) و(3).

تتراوح الدرجة الكلية للمقياس من 15:60، فدرجات الأطفال التي تقع تحت (30) يصنفون على أنه ليس لديهم اضطراب توحد، بينما الأطفال الذين بلغت درجاتهم (30) فأكثر فهم يصنفون على أن لديهم اضطراب التوحد فينقسمون إلى: أطفال تراوحت درجاتهم بين (30-36)، فهم يصنفون تحت فئة اضطراب التوحد البسيط - إلى المتوسط، أما الأطفال الذين تراوحت درجاتهم ما بين (37-60) فهم يصنفون تحت فئة اضطراب التوحد الشديد.

ثانياً - برنامج تعليم مهارة التقليد الحركي للطفل ذي اضطراب طيف التوحد (إعداد الباحثة):

قامت الباحثة بإعداد برنامج مقترح لتعليم مهارة التقليد الحركي بهدف تعليم الطفل التوحد مهارة التقليد الحركي باستخدام الإستراتيجيات والأدوات المناسبة.

الهدف العام من البرنامج:

يهدف البرنامج إلى الكشف عن أنسب الطرق لتحسين مهارة التقليد لدى الأطفال التوحيدين.

الهدف الإجرائي للبرنامج:

الكشف عن فعالية طريقتين من الأساليب التدريبية؛ لتحسين مهارة التقليد الحركي لدى الأطفال التوحيدين، إما عن طريق الفيديو، أو طريقة النمذجة المتبادلة والمقارنة بينهم.

تنقسم طريقة التدريب على البرنامج إلى قسمين حيث تشترك الطريقتان في نفس الهدف العام والهدف الإجرائي والمحتوى والجلسات باختلاف طريقة العرض والتنفيذ، فخضعت كل مجموعة في العينة لطريقة واحدة من تلك الطرق للتدريب على مهارة التقليد الحركي، وهي كالتالي:

الأول: تعليم مهارة التقليد بطريقة النمذجة المتبادلة Reciprocal Imitation Training (RIT):

حيث تحتوي هذه الطريقة في البرنامج على (18) جلسة تدريبية حركية مثل (رمي الكرة - رسم دائرة - قذف الكور في الصندوق - رسم أجزاء من الوجه - أخذ ملعقة واستخدامها للأكل - تشكيل الصلصال - مهارات المساعدة الذاتية - تحريك الذراع والأرجل واليدين - تشكيل منزل

بالمكعبات - الطرق على الطبل - التقاط الكور الإسفنجية) تسبقها جلسنتين تمهيديتين وتعارف مع الأطفال ازدادت مدتها بحسب اختلاف خصائص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في العينة، فيتم عرض الأداة الخاصة لكل جلسة على الطفل، ثم تجري الباحثة المهارة، وتطلب من الطفل عمل ذلك، ثم تُحسب المحاولات الصحيحة، وتعزز الطفل على ذلك.

الثاني: تعليم مهارة التقليد باستخدام النمذجة بالفيديو (Video Modeling (VM):

وقد تم استخدام نفس الجلسات التدريبية وبنفس المدة لكن باختلاف طريقة العرض، حيث تم تصوير نفس المهارات لكن بالفيديو (صوتاً وصورة)، وتم عرضها عن طريق شاشة عرض على الطفل بدون أي تدخل من الباحثة سوى حساب عدد المحاولات الصحيحة وتعزيز الطفل على ذلك.

خطوات إعداد البرنامج:

1. تم الاطلاع على مجموعة من الأبحاث والدراسات المهتمة بالبرامج التدريبية الخاصة بتعليم مهارة التقليد الحركي للأطفال التوحديين كدراسة كاردون وويلكوكس (Cardon & Wilcox, 2011) وريبير (Rayer, 2011) وكاردون (Cardon, 2010)، للاستفادة من الخبرات السابقة ونتائجها وطريقة استخدامها في إعداد البرنامج، ثم تم إعداد عدد من الأنشطة التي تنمي من مهارة التقليد الحركي لدى الأطفال التوحديين.
2. الاطلاع على أنشطة التقليد الحركي في برنامج تيتش Teach Program Imitation.
3. تم عرض البرنامج على مجموعة من الأساتذة والمختصين في مجال التوحد والبرامج التدريبية لأخذ آرائهم وملاحظاتهم حول كل من (مناسبتها لهدف وعينة الدراسة وإجراءات كل جلسة وتقسيم الأنشطة وتسلسلها، وتم إجراء التعديلات التي تم الاتفاق عليها من حيث تقسيم الأنشطة وإعادة تسلسلها).

جدول (5) نتائج تحكيم البرنامج التدريبي

عدد الأنشطة قبل التعديل	حذف الأنشطة	إعادة في الصياغة	إضافة أنشطة	عدد الأنشطة بعد التعديل
18	2	-	2	18

4. تم الوصول إلى النسخة النهائية للبرنامج، حيث يتكون من (18) نشاطاً، تسبقها جلسنتان تمهيديتان.
5. تم تصوير جلسات البرنامج بالفيديو بمساعدة مختص في التصوير المرئي، حيث تم تجهيز مكان مناسب للتصوير، ثم تجهيز أدوات الأنشطة المستخدمة في البرنامج. استغرقت جلسات التصوير (7) أيام متتالية، بعد ذلك تم عرض الجلسات المصورة على مجموعة من الأساتذة المختصين في مجال التدريب والتعليم عن بعد بقسم الدراسات العليا في الكلية والمشرفين؛ للأخذ بآرائهم حول الجلسات المصورة ومدى دقتها ووضوحها في التصوير بالنسبة للطفل التوحدي.
6. ثم قامت الباحثة بدراسة استطلاعية للبرنامج على عينة قوامها (4) أطفال تم اختيارهم عشوائياً من بين مجتمع الدراسة، ثم قسموا إلى مجموعتين بمعدل طفلين في كل مجموعة، مجموعة طبق عليها البرنامج بطريقة النمذجة التبادلية، والمجموعة الثانية بطريقة النمذجة بالفيديو، وذلك بهدف:

- التعرف على مدى مناسبة هدف ومحتوى البرنامج لعينة الدراسة.

- الوصول إلى أنسب الطرق والوسائل التي تتلاءم مع طبيعة ونمط الأطفال التوحيديين.
- تحديد الفترة الزمنية الملائمة لإتمام الجلسات التدريبية وتنفيذ البرنامج.
- التدريب على تنفيذ البرنامج والأنشطة والتعرف على نقاط القوة والضعف فيه.
- التأكد من سلامة الأدوات المستخدمة مع الأطفال التوحيديين.
- الوقوف على الصعوبات التي قد تعترض الباحثة أثناء تنفيذ البرنامج.

وقد أسفرت نتائج الدراسة الاستطلاعية عن:

- حذف بعض الأنشطة نظراً لصعوبتها وتعديل بعضها لكي تتناسب مع عينة البحث.
- التعرف على أكثر المعززات رغبة لدى أطفال التوحد كالأجهزة الإلكترونية الذكية.
- مناسبة الأدوات المستخدمة في تنفيذ البرنامج، كما تم فصل بعض الأنشطة وتقسيمها على نشاطين لتسهيل الجلسة على الطفل.

تنفيذ البرنامج:

تم تطبيق البرنامج بشكل مكثف خلال (4) أسابيع نظراً للاعتبارات الآتية:

- ظروف المركز وارتباطاتهم.
- ضمان عدم غياب الأطفال.
- تطبيق الجلسات بأيام متتالية لضمان جودة التطبيق.

طبقت الجلسات بواقع جلسة في كل يوم لكل مجموعة، حيث خضعت المجموعة الأولى لأسلوب النمذجة التبادلية، والمجموعة الثانية خضعت لأسلوب النمذجة في الفيديو وكلتا الطريقتين يتم تطبيق البرنامج ذاته دون أي تغيير في الجلسات، كل جلسة مدتها (30) دقيقة تسبقها تهيئة للطفل.

جدول (6) محتوى جلسات البرنامج

المجموعات	عدد الجلسات	زمن الجلسة بالدقيقة	الزمن الكلي للبرنامج	عدد الجلسات في الاسبوع	عدد الأسابيع مع الجلسات التمهيدية
النمذجة التبادلية	18	30	540	6	4
النمذجة بالفيديو	18	30	540	6	4
المجموع	36	60	1080	12	4

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول ونتائجه والذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لكلتا المجموعتين النمذجة التبادلية والنمذجة بالفيديو في مهارة التقليد الحركي لدى الأطفال التوحيديين قبل تطبيق البرنامج؟

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين، ودلالة الفروق بين متوسطات الرتب في القياس القبلي لمهارة التقليد الحركي لديهم، ويوضح ذلك الجدول رقم (7):

جدول (7) نتائج اختبار مان - وتني لدلالة الفروق بين متوسطات درجات العينة

في المجموعتين وذلك في القياس القبلي

المجموعات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
مجموعة النمذجة بالفيديو	5	47	1.11	37	7.60	2	0.032
مجموعة لنمذجة المتبادلة	5	33.7	3.64	17	3.40		

يتضح من الجدول بأن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات المجموعتين في القياس القبلي، حيث إن مجموعة النمذجة بالفيديو بلغ متوسطها الحسابي (47) بانحراف (1.11)، وهو أعلى من متوسط مجموعة النمذجة المتبادلة التي بلغ متوسطها الحسابي (33.7)، بانحراف معياري (3.64)، وللتحقق من دلالة الفرق تم استخدام اختبار (مان وتني Mann-Whitney)، وأشارت النتائج إلى أن متوسط رتب مجموعة النمذجة بالفيديو (7.60) وهو أعلى من متوسط رتب مجموعة النمذجة المتبادلة (3.40)، كما بلغت قيمة (U) الخاصة بالفروق في القياس القبلي للمجموعتين التجريبتين (2). وأشارت نتائج اختبار- مان وتني - أن الفرق دال إحصائياً حيث بلغ مستوى الدلالة (0.032) وهو أقل من المستوى (0.05)، كما هو موضح بالجدول السابق.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

أشارت نتيجة السؤال الأول بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في التطبيق القبلي لصالح مجموعة النمذجة بالفيديو (VM) وهي المجموعة الصباحية، حيث إن مجموعة (VM) كانت الأعلى في مهارة التقليد الحركي على المقياس القبلي مقارنة بمجموعة النمذجة المتبادلة (RIT)، ويمكن تفسير تلك النتيجة إلى تفاوت الأعمار بين المجموعتين حيث إن مجموعة (VM) كانت الأعمار تتفاوت ما بين (5-6-7) سنوات، أما مجموعة (RIT) كانت أعمارهم تتفاوت ما بين (4-5-6)، كما أن مجموعة النمذجة بالفيديو (الصباحية) تخضع لجلسات Applied Behavior Analysis (ABA)، بصورة يومية مستمرة أكثر من مجموعة النمذجة المتبادلة (المسائية)، فاضطرت الباحثة للأخذ بهم وإدراجهم ضمن المجموعة التجريبية الصباحية؛ حيث كانوا هم الأقل قصوراً مقارنة ببقية أطفال المركز في الفترتين، وكذلك الحال مع أطفال مجموعة النمذجة المتبادلة، وأيضاً لقلة المراكز المعتمدة في إستراتيجياتها التدريسية الخاصة بالتوحد في مملكة البحرين، وكان أيضاً من الضروري أن تكون العينة في المجموعتين من نفس المركز، ويخضعون لنفس الإستراتيجيات في التعليم والتدخل المبكر، وعلى الرغم من ذلك فإنه تم مراعاة التكافؤ بين المجموعتين في مستوى التوحد ونوع الجنس، وأن تكون الأعمار ضمن مرحلة الطفولة المبكرة لأهمية التدخل المبكر.

السؤال الثاني ونتائجه والذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي لمجموعة النمذجة بالفيديو في التدريب على مهارة التقليد الحركي لدى الأطفال التوحديين؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات مجموعة النمذجة بالفيديو في الاختبار القبلي والبعدي لمهارة التقليد الحركي لديهم ويوضح ذلك الجدول رقم (8):

جدول (8) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات مهارة التقليد الحركي (الاختبار القبلي والبعدي)

مجموعة النمذجة بالفيديو	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاختبار القبلي	47	11.11
الاختبار البعدي	64	4.74

يتضح من الجدول بأن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات مجموعة النمذجة بالفيديو في القياس القبلي والبعدي، حيث إن الدرجات القبليّة بلغ متوسطها الحسابي (47) بانحراف (1.11)، وهو أقل من متوسط الدرجات البعديّة الذي بلغ متوسطها الحسابي (64) بانحراف معياري (4.74)، وللتحقق من دلالة الفرق تم استخدام اختبار (ويلكوكسون - Wilcoxon):

جدول (9) دلالة الفروق بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي لقياس مهارة التقليد الحركي لمجموعة النمذجة بالفيديو

الرتب	مجموعة الرتب	متوسط الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
السالبة	0	0	2.03	0.042
الموجبة	15	3		

يتضح من الجدول السابق أن جميع أطفال العينة في مجموعة الفيديو كانت درجاتهم في القياس البعدي أعلى من القياس القبلي، ويتضح إلى أن متوسط الرتب الموجبة (3) تقابلها (0) للسالبة، وأشارت نتائج اختبار ويلكوكسون إلى أن النتيجة ذات دلالة إحصائية، حيث كان مستوى الدلالة (0.042) أقل من المستوى المحدد (0.05).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

أشارت نتائج السؤال الثاني إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الاختبار البعدي لمجموعة النمذجة بالفيديو. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن برنامج تعليم مهارة التقليد الحركي عن طريق الفيديو بأنشطته وفنياته، والتي استخدم فيها الفيديو كوسيلة تعليمية بصرية، وكمثير جيد لأطفال العينة، وذلك وفقاً لأسلوب معين، حيث تم التدريب عن طريق تحديد النشاط المطلوب، وعرضه بالفيديو، ثم الطلب من الطفل تقليد ذلك، مما ساعد ذلك على تحسين قدرة الطفل على أداء النشاط.

كما أن الوسائل والمثيرات البصرية لها أهمية كبيرة في استخدامها كوسائل تعليمية في تدريب الطفل ذي اضطراب التوحد لأي مهارة، حيث إن المهارات والسلوكيات المصورة تنمي التقليد والمحاكاة لديهم، وتتيح فرصاً جديدة لمعالجة عجز وقصور تلك المهارة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، كما أظهرت ذلك دراسة كالبيرجر وماريندا (Kleeberger & Miranda, 2010)، والتي بينت أن طريقة الفيديو فعالة في اكتساب مهارة التقليد لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد مع الاحتفاظ بها وتذكرها.

ورأت الباحثة في أثناء التطبيق أن الطفل ذا اضطراب التوحد تزيد لديه القدرة على الانتباه للمثيرات البصرية، كما لوحظ ذلك أثناء جلسات البرنامج عند عرض النشاط بالفيديو على الطفل، فبالرغم من بطء الطفل في تقليد المهارة بنفس الوقت فإنه كان يتواصل بصرياً مع النشاط المعروض ويتفاعل معه، والطفل الذي ليس لديه القدرة على التواصل البصري مع النشاط المصور كان الفيديو يجلب انتباهه، فكان يؤدي النشاط بصورة أحسن من أفراد مجموعة النمذجة التبادلية، وكان ذلك واضحاً في ردود أفعاله التي كانت تعبر عن الفرح والرغبة في أداء النشاط المطلوب، فكان ذلك عاملاً في زيادة المحاولات الصحيحة والحد من المحاولات الخاطئة، مما ساهمت في تخفيف الشعور بالملل والتعب على الطفل أثناء الجلسة.

وكما لوحظ أن الأنشطة المصورة بالفيديو لا تقتصر فائدتها في مجال التقليد فقط، بل أنها تقلل الحركات اللاإرادية والنمطية الصادرة من الطفل خارج الجلسة، فكانت تقل نوعاً ما في أثناء الجلسة، وخاصة أثناء الجلسة التدريبية بالفيديو، وتم ربط سبب ذلك بوجود مثير بصري (الفيديو) يثير انتباه الطفل ويقلل المشكلات السلوكية والنمطية لديه.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة والتي أظهرت

أثر الفيديو والمثيرات البصرية في تعليم الطفل ذي اضطراب التوحد مثل دراسة سبيرلوك (Spurlock, 2011) والتي بينت أن الأطفال والكبار من ذوي اضطراب التوحد قادرون على الانتباه للمثيرات البصرية أثناء التعلم وتذكرها وتعزز الانتباه والوعي والتذكر لديهم فيما بعد أكثر من غيرها. كما اتفقت مع دراسة كاردون وويلكوكسون (Cardon & Wilcox, 2011) التي بينت أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد غالباً ما يواجهون صعوبة في الانتباه للمثيرات السمعية، ومن ثم فإن المثيرات البصرية تزيد من عملية التواصل والتفاعل لديهم، كما بينوا أهمية استخدام (VM) كتقنية حديثة في التدخل المبكر للأطفال الصغار؛ لأنها فعالة في تعزيز مستويات متفاوتة في اكتساب التقليد والحفاظ عليه وتعميمه، كما أن التعليم البصري يستخدم لتسهيل وتيسير لغة الاستقبال، والانتباه المشترك، والإيحاءات، وفي تعليم المهارات الحياتية.

السؤال الثالث ونتائجه، والذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي لمجموعة النمذجة التبادلية في التدريب على مهارة التقليد الحركي لدى الأطفال التوحديين؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات مجموعة النمذجة التبادلية في الاختبار القبلي والبعدي لمهارة التقليد الحركي لديهم ويوضح ذلك الجدول رقم (10):

جدول (10) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات مهارة التقليد الحركي في القياسين القبلي والبعدي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجموعة النمذجة التبادلية
3.64	33.6	الاختبار القبلي
1.02	51	الاختبار البعدي

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين متوسطات مجموعة النمذجة التبادلية في القياس القبلي والبعدي، حيث إن الدرجات القبليّة بلغ متوسطها الحسابي (33.6) بانحراف (3.64)، وهو أقل من متوسط الدرجات البعديّة الذي بلغ متوسطها الحسابي (51) بانحراف معياري (1.02)، وللتحقق من دلالة الفرق تم استخدام اختبار (ويلكوكسون - Wilcoxon):

جدول (11) دلالة الفروق بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي لمقاييس مهارة التقليد الحركي لمجموعة النمذجة التبادلية

الرتب	مجموعة الرتب	متوسط الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
السالبة	0	0		
الموجبة	15	3	2.02	0.043

يتضح من الجدول السابق أن أطفال العينة في مجموعة النمذجة التبادلية كانت متوسطات درجاتهم في القياس البعدي أعلى من القياس القبلي، ويتضح أن متوسط الرتب الموجبة (3) تقابلها (0) للسالبة، وأشارت نتائج اختبار ويلكوكسون إلى أن النتيجة ذات دلالة إحصائية حيث كان مستوى الدلالة (0.043) أقل من مستوى (0.05).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

أشارت نتائج السؤال الثالث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح القياس البعدي لمجموعة النمذجة التبادلية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنشطة البرنامج التدريبي وجلساته المكثفة اليومية، وفنياته، والأدوات المستخدمة فيها، والتي ناسب أطفال العينة، ومن ناحية أخرى فإن درجة التوحد وتوسط شدته لديهم قد ساهم في تحسن مستواهم في التقليد بعد التدريب على ذلك، وكما ذكر السعد والعمر (2008) أن مستوى التقليد عند الأطفال

ذوي اضطراب التوحد يتأثر بشدة التوحد لديهم، فكلما زادت شدة أعراض التوحد ودرجته قلت قدرة الطفل على التقليد.

وأيضاً تعزو الباحثة تلك النتيجة إلى الالتزام بالمحكات في اختيار العينة، فكون هؤلاء الأطفال لا يعانون من صعوبة في التوازن أو الوقوف والمشي، أو في المهارات الحركية الكبيرة والدقيقة؛ جعلهم يستجيبون للأنشطة التدريبية، مما جعل أداءهم يتحسن كما كان ذلك واضحاً في القياس البعدي، فكما ذكر جانسويسس وآخرون (Jansiewics, et al. 2006) أن الطفل ذا اضطراب التوحد الذي يعاني من صعوبة في تعلم الأنشطة الحركية لضعف المهارات الحركية الدقيقة والكبيرة لديه فهو يعاني أيضاً من ضعف في مهارة التقليد.

كما أن عدم وجود قصور في التأزر البصري مع الأشياء، وأيضاً عدم وجود صعوبة في تنسيق حركات اليد مع البصر (التأزر البصري والحركي) في أثناء الجلسات، جميعها عناصر يعزى لها سبب زيادة المهارة لديهم. واتفق ذلك مع نتائج دراسة إزيل وآخريين (Ezell, et al., 2012) من حيث ارتفاع نسبة مهارة التقليد عند الأطفال ذوي اضطراب التوحد بعد التدخل العلاجي عن طريق برنامج متعدد الأنشطة، حيث زاد لديهم مستوى الانتباه المشترك والتواصل البصري مع الأشياء، كما أنها اتفقت مع نتائج دراسة انجرسول ولويس (Ingersoll & Lewis, 2007) التي توصلت إلى تحسين العجز في الانتباه والقصور في مهارات التقليد لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد عن طريق البرنامج التدريبي.

وقد قامت الباحثة بزيادة الجلسات التمهيديّة قبل كل جلسة رئيسية مع الأطفال في كلتا المجموعتين من خلال الأنشطة البسيطة التي زادت تفاعلهم معها والجلوس معهم في المكان الذي يرغب به الطفل، ومن ثمّ زاد ذلك من رغبة الأطفال بالمشاركة، وزاد تفاعلهم معها بالجلسات، ومن باب أولى أن يكون أهالي الأطفال في هذه المجموعة قد استمروا في التدريب مع الأطفال بالمنزل، وقد لوحظ ذلك أثناء سؤالات الأمهات حول كيفية تطبيق الجلسات وأنواع الأنشطة المستخدمة في البرنامج، وأيضاً خضوع الأطفال لجلسات في التقليد مع معلماتهم في الصف تزامناً مع الجلسات التدريبية للبرنامج.

واتفقت النتائج في هذا السؤال مع دراسة لين وآخريين (Laine, Rauzy, Tardif, & Gepner, 2011) التي بينت فعالية برنامج في تنمية مهارات التقليد الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد والذين استفادوا أكثر من طريقة العرض الحي والتبادلي للحركات.

وتوافقت أيضاً مع نتائج دراسة انجيسول وشجيبيرمان (Ingersol & Schreibman, 2006) التي توصلت إلى أن تعليم مهارة التقليد للأطفال الصغار ذوي اضطراب التوحد عن طريق برنامج تدريبي حي وتبادلي يساعد في زيادة تلك المهارة لديهم بصورة واضحة.

السؤال الرابع ونتائجه، والذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لكلتا المجموعتين النمذجة التبادلية والنمذجة بالفيديو في التدريب على مهارة التقليد الحركي لدى الأطفال التوحديين؟

للإجابة عن السؤال الرابع تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين في التطبيق البعدي لمهارة التقليد الحركي لديهم، ويوضح ذلك الجدول رقم (12).

جدول (12) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات مهارة التقليد الحركي في القياس البعدي

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجموعة النمذجة بالفيديو	64	4.73
مجموعة النمذجة المتبادلة	51	1.02

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات المجموعتين في القياس البعدي، حيث إن مجموعة النمذجة بالفيديو بلغ متوسطها الحسابي (64) بانحراف (4.73)، وهو أعلى من متوسط مجموعة النمذجة التبادلية الذي بلغ متوسطها الحسابي (51) بانحراف معياري (1.02)، وللتحقق من دلالة الفروق تم استخدام اختبار (مان وتني Mann-Whitney) كما هو موضح في الجدول رقم (13):

جدول (13) دلالة الفرق بين متوسطات رتب القياسين لأفراد المجموعتين على مقياس مهارة التقليد الحركي

المجموعات	عدد الأفراد	مجموعة الرتب	متوسط الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
النمذجة بالفيديو	5	39	7.90	.500	0.008
النمذجة التبادلية	5	15	3.10		

يوضح الجدول رقم (13) أن متوسط رتب مجموعة النمذجة بالفيديو (7.90)، وهو أعلى من متوسط رتب مجموعة النمذجة التبادلية (3.10)، حيث بلغت قيمة (U) الخاصة بالفروق في القياس البعدي للمجموعتين التجريبتين (500)، وأشارت نتائج اختبار- مان وتني - إلى أن الفرق دال إحصائياً حيث بلغ مستوى الدلالة (0.008)، وهو أقل من المستوى (0.05).

ولأن هناك فروقاً بين المجموعتين في درجات القياس القبلي، تم حساب مقدار الكسب المتحقق للمجموعتين، ثم تمت المقارنة بين المجموعتين من حيث مقدار الكسب المتحقق للقياس البعدي، وذلك كما يوضحه الجدول رقم (14):

جدول (14) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقدار الكسب المتحقق في المجموعتين في القياس البعدي

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجموعة النمذجة بالفيديو	17.00	7.87
مجموعة النمذجة المتبادلة	17.40	1.03

يوضح الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية بين المجموعتين متقاربة في مقدار الكسب، حيث بلغ متوسط مجموعة النمذجة بالفيديو (17.00)، ومجموعة النمذجة التبادلية (17.40)، أما الانحراف المعياري فقد بلغ في مجموعة النمذجة بالفيديو (7.87) أما مجموعة النمذجة التبادلية (1.03)، وللتحقق من دلالة الفرق في مقدار الكسب تم استخدام اختبار (مان وتني Mann-Whitney).

جدول (15) دلالة الفروق في مقدار الكسب المتحقق لأفراد المجموعتين على مقياس مهارة التقليد الحركي في القياس البعدي

المجموعات	عدد الأفراد	مان وتني
النمذجة بالفيديو	5	28
النمذجة التبادلية	5	27

يوضح الجدول السابق أن المجموعتين تساوت نوعاً ما في مقدار الكسب المتحقق من البرنامج، فلا توجد فروق في مقدار الكسب المتحقق بين المجموعتين، فمجموعة النمذجة بالفيديو بلغت قيمتها في اختبار مان وتني (28)، ومجموعة النمذجة التبادلية التي بلغت قيمتها في اختبار مان وتني (27).

مناقشة نتائج السؤال الرابع:

أشارت نتائج السؤال الرابع إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لصالح مجموعة النمذجة بالفيديو (VM)، أما من حيث مقدار الكسب فبينت النتائج بأن الفروق بسيطة بين المجموعتين، وأنهما متقاربان في مقدار الكسب المتحقق في الاختبار البعدي.

ويمكن تفسير تلك النتيجة في إطار الأثر الإيجابي الذي أحدثته البرنامج التدريبي لدى

الأطفال التوحدين في مجموعة الفيديو، وأيضاً إلى وسيلة التدريب المستخدمة معهم كمثير بصري مرغوب لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وإلى تفاوت الأعمار مقارنة بنظرائهم من الأطفال في المجموعة النمذجة التبادلية.

وقد ترجع الباحثة تلك النتيجة أيضاً إلى انضمام المجموعة التجريبية (VM) إلى الفترة الصباحية، حيث إنهم يخضعون للتدريب على طريقة الـ ABA بصورة مكثفة ويومية مقارنة بالمجموعة التجريبية المسائية (RIT)، وأيضاً قدرة الأطفال في المجموعة الأولى على التواصل البصري بصورة أكثر.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كاردون وويلكوكس (Cardon & Wilcox, 2011)، والتي أظهرت أن التقليد عن طريق النمذجة بالفيديو (VM) فعال في اكتساب وزيادة مهارة التقليد لدى الأطفال التوحدين بدرجات متفاوتة.

أما بالنسبة لمقدار الكسب المتحقق لكلتا المجموعتين التجريبتين فقد بينت النتائج أن كلاً من مجموعة النمذجة بالفيديو ومجموعة النمذجة التبادلية اختلفت بدرجة بسيطة جداً ولم تظهر فارقاً كبيراً في مقدار الكسب المتحقق بعد البرنامج وبعد تطبيق القياس البعدي عليها.

ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن كلا البرنامجين تمّ فيهما الاستفادة من الأنشطة والتدريب عليها، فتتفق تلك النتيجة مع دراسة سبيرلوك (Spurlock, 2011) التي لم تظهر نتائجها فارقاً كبيراً بين استخدام النمذجة بالفيديو، وبين استخدام النمذجة التبادلية في تعليم التقليد لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، لكنها أظهرت أن النمذجة بالفيديو يمكن أن تكون نهجاً جديداً وبديلاً جيداً للتدريب والتدريس، وكذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة كاردون (Cardon, 2010) التي أظهرت نتائجها أن الأطفال التوحدين ازدادت لديهم القدرة على التقليد، عند تعرضهم للبرنامج في المجموعتين (VM-RIT) ففي كلتا الطريقتين حوفظ على التقليد، وكان لهما تدخل فعال في تدريس التقليد للأطفال ذوي اضطراب التوحد، وأيضاً تتفق هذه النتيجة مع دراسة ويك (Wick, 2010) التي أظهرت نتائجها إلى فعالية كلتا الطريقتين في تدريب الطفل التوحدي على مهارة التقليد لكن باختلاف مستوى الدرجات التي تم الحصول عليها قبل وبعد التدريب، حيث أظهرت طريقة التدريب عن طريق (VM) ارتفاع مستوى الدرجات في النتائج النهائية بالمقارنة إلى طريقة التدريب عن طريق (RIT).

السؤال الخامس ونتائجه، والذي ينص على:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق البعدي والتتبعي لكلتا المجموعتين النمذجة التبادلية والنمذجة بالفيديو على مهارة التقليد الحركي لدى الأطفال التوحدين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين في القياس البعدي والقياس التتبعي والمقارنة بينهم كما هو موضح في الجدول رقم (16):

جدول (16) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياسين البعدي والتتبعي في مجموعة النمذجة بالفيديو ومجموعة النمذجة التبادلية

المجموعة	البعدي		التتبعي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجموعة الفيديو	64	4.74	62.20	2.39
المجموعة التبادلية	51	10.25	47.60	12.93

يتضح من الجدول رقم (16) أن متوسط درجات مجموعة النمذجة بالفيديو في القياس البعدي تساوي (64) بانحراف معياري (4.74)، ومتوسطها بالقياس التتبعي يساوي (62.20) وبانحراف معياري (2.39)، كما يلاحظ أن متوسط درجات مجموعة النمذجة التبادلية في

القياس البعدي (51) بانحراف معياري (10.25)، وفي القياس التتبعي بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التبادلية (47.60)، بانحراف معياري يساوي (12.93).

وللتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي رتب الاختبارين البعدي والتتبعي للمجموعتين تم استخدام اختبار ويلكوسون كما هو موضح بالجدول رقم (17):

جدول (17) نتائج اختبار ويلكوسون للعينات المرتبطة للفروق بين المجموعتين في القياسين البعدي والتتبعي

الرتب	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الرتب السالبة	3	6	2	1.60	0.109
مجموعة الفيديو	0	0	0		
الرتب الموجبة	2				
المتساوية	3	8.50	2.83		
الرتب السالبة	1	1.50	1.50	1.29	0.197
المجموعة التبادلية	1				
الرتب الموجبة	1				
المتساوية	1				

يتضح من الجدول السابق أن متوسط الرتب السالبة لدرجات القياس التتبعي لمجموعة النمذجة بالفيديو قد بلغت (2)، في حين بلغت متوسط الرتب الموجبة (0) وأشارت نتائج اختبار ويلكوسون إلى أن الفرق غير دال إحصائياً؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.109)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

وأما مجموعة النمذجة التبادلية التي بلغت قيمة متوسط الرتب السالبة (2.83)، في حين بلغ متوسط الرتب الموجبة (1.50)، وأشارت نتائج اختبار ويلكوسون إلى أن الفرق غير دال إحصائياً حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.197)، وهي أكبر من (0.05).

مناقشة نتائج السؤال الخامس:

أشارت نتائج السؤال الخامس إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق البعدي والتتبعي لكلا المجموعتين (النمذجة بالفيديو والنمذجة المتبادلة)، حيث تم تطبيق القياس التتبعي بعد مرور ثلاثة أسابيع عند انتهاء البرنامج التدريبي لأطفال العينة في المجموعتين، وكان ذلك واضحاً في مستوى الدلالة المشاهد لهم كما هو موضح في الجدول رقم (17).

ويمكن عزو ذلك إلى أنه نتيجة لاستخدام وسائل مناسبة ومفيدة لعينة الدراسة والمرحلة العمرية، ثم احتفاظ أطفال العينة بالمهارات بعد مرور ثلاثة أسابيع من القياس البعدي.

حيث كانت الأنشطة المستخدمة ومستوى المهارات وتدرجها من الأسهل إلى الأصعب، ومن حيث البدء بالمهارات التي تعتمد على استخدام المهارات الكبيرة ثم المهارات الدقيقة أثرت بصورة كبيرة على تعلم الطفل التوحدي للمهارة والاحتفاظ بها.

كما أن هناك عوامل تم مراعاتها في عملية التدريب على مهارة التقليد، والتي طبقت في البرنامج على أطفال العينة والمتمثلة في:

1. أن يكون النموذج مصدراً لضبط سلوك الطفل.
2. أن يكون النموذج مصدراً للتعزيز.
3. أن يكون النموذج مصدراً للحب والرعاية.
4. وأن يتم مكافأة الطفل، وهو (المقلد) عند قيامه بالتقليد.
5. أن يكون السلوك المقلد يناسب عمر الطفل وخصائصه بالنسبة للطفل ذي اضطراب التوحد (عبد الهادي، 2003)

ومن الممكن القول بناءً على ما سبق، بأن تنمية القصور في مهارة التقليد الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد يكون عن طريق البرامج التدريبية، والتي يمكن أن تحدد أدواتها وطريقة التدريب عليها بناءً على صفات الطفل التوحدي نفسه وخصائصه، ومكان التطبيق، وزمانه، وشخصية القائم بالتطبيق وتسلسل المهارات والأنشطة.

التوصيات:

من خلال النتائج التي توصل إليها البحث يمكن القول إنه لا تزال لدينا الحاجة لإجراء المزيد من البحوث والدراسات المتعلقة بكيفية تحديد البرامج التدريبية بالوسائل والأدوات المناسبة، والأكثر رغبة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد حتى يكون له أثر إيجابي في اكتسابهم المهارات المختلفة، فتوصي الباحثة بإجراء البحوث العلمية الآتية:

1. إجراء دراسات حول العلاقة بين مهارة التقليد ومهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.
2. إجراء دراسة حول أهمية استخدام اللعب في تعليم الطفل التوحدي مهارة التقليد الحركي.
3. إجراء برامج تدريبية مشابهة للبرنامج الحالي تتناول فئات عمرية مختلفة بين الذكور والإناث، وتتناول أنواعاً أخرى من التقليد كالتقليد اللفظي.
4. إجراء دراسة حول مدى تطور مهارة التقليد لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد خلال مراحل عمرية مختلفة: دراسة طويلة.
5. دراسة مقارنة بين الأطفال ذوي اضطراب التوحد والأطفال ذوي الإعاقة الذهنية والأطفال ذوي الاضطرابات النمائية الأخرى، كقرط الحركة وتشتت الانتباه، وذلك في تعليمهم مهارة التقليد.

المراجع

المراجع العربية:

- السعد، سميرة، والعمر، فؤاد (2008). فهم وتدريب الأطفال التوحديين. الكويت: مركز الكويت للتوحد.
- الشمري، طارش (2002). صدق وثبات الصورة العربية لمقياس تقدير التوحد الطفولي. الرياض، مجلة أكاديمية التربية الخاصة، 1-39.
- حسن، عصام، حسن، عدي (2012). المحاكاة الحركية. استرجعت من: <http://www.blog.iraqacad.org>
- الزارع، نايف (2010). مدخل إلى اضطرابات التوحد: المفاهيم الأساسية وطرق التدخل. عمان: دار الفكر.
- نصر، سهى (2002). الاتصال اللغوي للطفل التوحدي: التشخيص - البرامج العلاجية. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

المراجع الأجنبية:

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5th ed.). Washington DC: Author.
- Bellini, S., Akullian, J. & Hopf, A. (2007). Increasing social engagement in young Children with autism spectrum disorders using video self-modeling. *School Psychology*, 36(1), 80-91.
- Cardon, T. & Wilcox, M. (2011). Promoting imitation in young children with autism: A comparison of reciprocal imitation training and video modeling. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(5), 654-666.
- Cardon, T. (2010). Promoting imitation in young children with autism: A comparison of reciprocal imitation training and video modeling. (Unpublished doctoral dissertation). Arizona State University.

Available from ProQuest Dissertations & Theses database. UMI No. 3407123.

Dalton, J. (2012). *Examination of joint attention and oromotor imitation in young children*. University of North Carolina. Available from ProQuest Dissertations (UMI No. 3509253).

Du, I. (2011). *The effects of mirror instruction on the emergence of generalized imitation of physical movements in 3-4 years olds with autism*. (Unpublished doctoral dissertation). California: UMI Dissertations Publishing.

Ezell, S., Field, T., Nadel, J., Newton, R., Murrey, G., Siddalingappa, V. & Grace, A. (2012). Imitation effects on joint attention Behaviors of children with autism. *Psychology*, 3 (9), 681-685.

Gay, L., Mills, G. & Airasian, P. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. (10th ed.). Pearson Education, Inc.

Ingersoll, B. & Lewis, E. (2007). Teaching the imitation and spontaneous use of descriptive gestures in young children with autism using a naturalistic behavioral intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(8), 1446-1456.

Ingersoll, B. (2008). The social role of imitation in the autism implications for the treatment of imitation deficits: *Infant & Young Children*, 21 (2), 107-119.

Ingersoll, B. & Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language pretend play, and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 487-505.

Ingersoll, B., Lalonde, K. (2010). The impact of object and gesture imitation training on language use in children with autism spectrum disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 1040-1051.

Jansiewics, E., Goldberg, M., Newschaffer, C., Denekla, M., Landa, R., & Mostoffsky, S. (2006). Motor signs distinguish children with high function autism and Asperger's syndrome from controls. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 612- 613.

Kinney, E., Vedora, J. & Stromer, R. (2003). Computer-presented video models to teach generative spelling to a child with an autism spectrum disorder. *Journal of Positive Behavior Intervention*, 5, 22-29.

Kleeberger, V. & Mirenda, P. (2010). Teaching generalized imitation skills to a preschooler with autism using video modeling. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 21, 116-127.

Laine, F., Rauzy, S., Tardif, C. & Gepner, B. (2011). Slowing down the presentation of facial and body movements enhances imitation performance in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41 (8), 983-996.

Maione, L., & Mirenda, P. (2006). Effects of video modeling and video feedback on peer-Directed social language skills of a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, (8)2, 106-119, online serial. Graph.

Rogers, J., Cook, I. & Mery, A. (2005). *Imitation and play in autism*. Availab from: http://www.wiley.com/legacy/wileyblackwell/images/Volkmar_Ch14.pdf.

Rayer, C. (2011). Sibling and adult video modelling to teach a student with autism imitation skills and intervention suitability. *Journal of Developmental Neurorehabilitation*, 14(6), 331-338.

Rogers, S. J., Hepburn, S. L., Stackhouse, T. & Wehner, E. (2003). Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 763-781.

Spurlock, S. (2011). *Imitation of sign language in young children with autism: Video modeling versus in vivo modeling*. (Masters Thesis) Available from proquest dissertation and thesis database (unpublished doctoral dissertation). UMI No .1498908).

Takagi, A. (2012). *More than flattery: Exploring imitation in children with autism spectrum disorder*. Canada: Heritage Branch. Teach autism program. Retrived March 11, 2014, from: <http://teacch.com/trainings>.

Wert, B. & Neisworth, S. (2003). Effect of video self-modeling on spontaneous requesting in children with autism. *Journal of Positive Behavior Intervention*, 5, 30-34.

Wick, A. (2010). *Acomparison of methods for teaching object imitation: In Vivo versus video modeling* (unpublished master thesis). A vailbble from ProQuest Dissertation Express database. (UMIN NO. 1482889).

كتابٌ جديد

إبداعاتي
مجموعة قصصية للأطفال
للفئة العمرية من (6-12) عاماً

تأليف: كاملة سالم العياد
الكويت، 2014



صدر مؤخراً للأستاذة/ كاملة سالم العياد - عضو الهيئة العالمية لكتب الأطفال (KUBBY) - فرع الكويت بالجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب: "إبداعاتي: مجموعة قصصية للأطفال للفئة العمرية (6-12) عاماً".

وتناقش هذه المجموعة القصصية موضوعات مهمة في حياة الأطفال، تستدعي أفكارهم ورؤاهم لجعل الحياة أجمل بها، فحين يتحلى الطفل بالثقة المتبادلة التي تخلق الحوار المتبادل، يكتشف الأسرار ويفك رموزها ويحاول حلها. إنها مهارة تجعل عالمهم أجمل فهل نعينهم على ذلك؟!

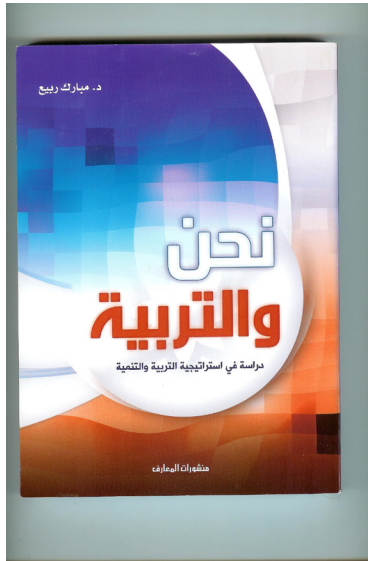
كتاب العدد

مقومات خطة إصلاح النظام التربوي بالمغرب، قراءة في كتاب د. مبارك ربيع

نحن والتربية دراسة في إستراتيجية التربية والتنمية

تأليف: د. مبارك ربيع
منشورات المعارف، الرباط، 2013
(325) صفحة

عرض ومراجعة: أ.د. الغالي أحرشاو
مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية
شعبة علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المراز
جامعة محمد بن عبد الله، فاس - المغرب
aharchaou.rhali@gmail.com



تشكل قضية الإصلاح التربوي واحدة من التحديات التي كانت وما تزال تواجه المجتمعات العربية؛ إذ إن أغلب جهود هذه الأخيرة تندرج في سياق تطوير التربية وليس إصلاحها. فهذه حقيقة لا نقاش فيها، لأنها تحظى بإجماع الجميع وتدعمها قرائن ووقائع تصب كلها في الاتجاه القائل إن مصير مختلف الشعوب والأمم في هذا القرن الجديد وسبيلها إلى التقدم يتوقفان إلى حد بعيد على مدى نجاعة منظوماتها التربوية في مجال تكوين الإنسان وتأهيله لمواكبة تطورات العصر الجديد وتحدياته المهولة، وخاصة في مجال اقتصاد المعرفة والثورة الرقمية وتكنولوجيا المعرفة والإعلام.

وإذا كان النظام التربوي يعرف حالات متنامية من التطور في البلدان المتقدمة، فإنه ما يزال يتخبط عندنا نحن العرب في متاهات ودوائر لا متناهية من المشكلات والصعوبات التي غالباً ما تحكم على خطته

وإستراتيجياته بالتعثر، وعلى جهوده ووعوده باليأس، وعلى توجهاته وأفاقه بالانتفاء. فعلى الرغم من اختلاف الرؤى والتصورات وتباين الوسائل والطرق وتناقض المنطلقات والمرجعيات، فإن محددات هذا النظام وبإجماع الكثيرين ما تزال تقليدية في مضامينها، محافظة في أسسها، جامدة في توجهاتها، ورافضة لمنطق التجديد والتحديث. وأكثر من ذلك فإن هذا النظام، وفي سعيه المتواصل للارتقاء إلى ما هو أفضل، يجد نفسه أمام جملة من قيود الواقع ومعوقاته. فهو أمام واقع اقتصادي يحبس أنفاسه، وتركيب اجتماعي يشل حركته، ووضع ثقافي يشد مسيرته إلى الوراء ويحوّل جهوده ووعوده إلى أقاويل وأحلام خادعة. فبالإضافة إلى تذبذبه بين التشبث بأصالة الماضي ومجده الخالد، وبين الانفتاح على حداثة الآخر وتقدمه الباهر، فهو يتحرك داخل بنية مجتمعية تقليدية في عمقها، توجّهها سلطة

المبادئ والأسس المحافظة، ويحكمها منطق المحددات والأساليب العتيقة، وتسييرها ذهنية الحلول والشعارات الفضفاضة. فهذا واقع يدركه ويعيه كل مهتم بالنظام التربوي العربي، بل هو واقع فكري يعبر عن مفهومنا للفعل التربوي ضمن نظرنا إلى الحاضر والمستقبل، وكل ما يرتبط بهما من رهانات وتحديات إستراتيجية.

المؤكد أن واقعاً من هذا القبيل، لا بد أن تتولد عنه نتائج متعددة، وفي مقدمتها الإقرار بحاجتنا في العالم العربي إلى نظام تربوي جديد يؤسس رؤيتنا إلى الذات والواقع والآخر والمستقبل على مفاهيم وتصورات مغايرة، قوامها تعرية الذات التربوية أمام عيوبها وكشف مكوّناتها وحدودها قصد صياغة عناصرها التّنويرية وبلورة سيروراتها وآلياتها الفاعلة التي تستبدل مظاهر النقل والتّبعية والاستهلاك بمظاهر الإبداع والاستقلال والإنتاج. فالأمر يتعلّق برهان إعادة النظر في هذا النظام من خلال وعي مصادر انحطاطه وشقائه، ومن ثم تأسيسه من جديد على مبادئ وأهداف يؤطرها مناخ اجتماعي تسوده عناصر الحرية والعقلانية والانفتاح التي تشكل الأدوات اللازمة لكل تجديد أو إصلاح في هذا المضمار. فعلى الرغم من كل ما خطاه هذا النظام من خطوات إيجابية على امتداد العقود الأخيرة، فإنه لم يرق إلى المستوى المطلوب، ولم يبلغ كل المطامح المرغوبة، ناهيك عما أصبح يتّسم به من عجز في الاستجابة لمتطلبات العصر الجديد.

وحرصاً على إقرار الإطار الملائم لبلورة نظام تربوي جديد يتجنّب كل السلبيات السابقة، ويتوخّى تحقيق الأهداف المطابقة لروح العصر وسماته البارزة المتمثلة في عولمة الاقتصاد وثورة الإعلام والمعرفة، لا نرى محيداً عن إرساء قواعد تصوّر شمولي لإصلاح تربوي يطبعه التماسك والانسجام واستشراف المستقبل. وهو التّصوّر الذي إن أراد فعلاً أن يجعل النظام التربوي عندنا يؤدي رسالته، ويقوم بدوره الكامل، فعليه أن يعتمد على خارطة طريق تغذّيها مجموعة مصادر وإجراءات للمعلومات والتخطيط والتدخل.

ونعتقد أن كتاب «نحن والتربية» للأستاذ مبارك ربيع يندرج في نفس هذا السياق التربوي الإصلاحية، بحيث إن هواجسه ومراميه الأساسية تتلخص في بناء الإنسان، وتحديث المجتمع المغربي عبر بوابة إصلاح منظومته التربوية. فهدفه المركزي يتلخص في تقديم مقارنة شاملة لإشكالية التربية في علاقتها بالتنمية، تزاوج بين الفردي والجماعي، بين النظري والعملي وبين المعرفي والتنموي. وهو الهدف الذي تطلب تحقيقه اعتماد ثلاثة إجراءات أساسية:

الأول، قوامه أنه فضلاً عن استحضاره لنماذج المرجعيات النظرية ونتائج الأبحاث والتجارب المرتبطة بسيرورة التربية وسياقاتها المتنوعة، هناك رهان واضح على استنطاق مركزية العلاقة بين التربية والتنمية وكل ما يرتبط بها من ميادين اقتصادية واجتماعية وثقافية وسياسية ومن معضلات معرفية وقيمية وسلوكية. وفي هذا الصدد يلاحظ أن مؤلف هذا الكتاب يؤكد أهمية المجتمع المثقف الذي ينبني على مدارس وجامعات عمومية تزاوج في وظيفتها بين تعليم المعارف والكفاءات والمهارات وبين غرس القيم والعواطف والأخلاق. فعملية التربية لا تمثل من منظوره «مشروعاً تربوياً فحسب، بل هي مشروع مجتمعي كبير، تتحدد أهم معالمة في الإقلاع التنموي نحو التقدم وبناء الإنسان الكفء المسؤول المستقل في فكره وذوقه وسلوكياته».

الثاني، يتلخص في أن كتاب «نحن والتربية» الذي يعزز حصيلة إنتاجات الباحث الفكرية والعلمية، وبالخصوص: عواطف الطفل (2012)، ومخاوف الأطفال (1999)، والتربية والتحديث (2005)، فضلاً عن عشرات الأبحاث والمقالات المرتبطة بالفعل التربوي، قد صدر في ظروف يعيش فيها المغرب على إيقاع تحولات اقتصادية واجتماعية وثقافية متسارعة ومحاولات متذبذبة لإصلاح نظامه التعليمي. فالكتاب يندرج في إطار الجدل السياسي والأكاديمي والشعبي الواسع الذي يعرفه المغرب بخصوص مشاكله التربوية ومعضلاته

التعليمية. فعلى الرغم من أنه لا يمثل أطروحة نظرية ولا دراسة أمبريقية، فإنه يشكل بامتياز محاولة تركيبية لخطة تربوية واعدة بالإصلاح والتجديد تؤطرها معطيات ونتائج تجارب وأبحاث عربية وأجنبية. فالكتاب وكما يتضح من عنوانه ومضمونه يتمحور حول علاقتنا نحن المغاربة بنظامنا التربوي ومنظورنا لإصلاح أعطابه ومعضلاته عبر استشراف آفاقه وتوجهاته المستقبلية، وذلك باعتماد خطة تربوية وطنية شاملة واعدة بالخلق والعطاء. والحقيقة أن فعل التربية لا يمثل الميدان الغريب عن الأستاذ ربيع مؤلف هذا الكتاب. فبحكم وظيفته الأكاديمية كأستاذ باحث لعلم النفس والتربية، وبحكم خبرته ودربته كملاحظ وكخبير في الميدان الفكري العلمي والتربوي، وبحكم دوره كفاعل جمعي وكمخطط للشأن التربوي، وبحكم صفته الوالدية وأهليته التربوية، فبفعل هذه الوظائف كلها نجده يتموضع في قلب المنظومة التربوية، ويتمتع بالكفاءة اللازمة لمقاربة مشكلاتها، والبحث عن حلول لأعطابها.

أما الإجراء الثالث، فيتجلى في إيجاد إجابات مقنعة للأسئلة المحورية التالية: ما مفهوم التربية وطبيعة مقوماتها ووظائفها التنموية؟ ما الأهداف المعرفية والبيداغوجية والثقافية لمؤسساتها ومنابرها المتنوعة؟ ما معضلاتها المعرفية والقيمية واللغوية والتنموية؟ وإلى أي مدى يمكن النجاح في وضع خطط لإصلاح منظوماتها التعليمية وتجاوز مختلف نواقصها ومشكلاتها؟.

بالانخراط في مسار استحضار أهم أفكار ووقائع هذا الكتاب، وبالخصوص تلك التي تتوافر فيها إمكانية تسليط الضوء على الأسئلة السابقة، نشير إلى أن معالم القراءة الفاحصة التي خصصناها لهذا الأخير تتلخص في الانطباعات التالية:

أولاً - أهمية الكتاب وخصوبة موضوعه وغنى مضامينه:

تكمن أهمية هذا الكتاب في خصوبة موضوعه وإشكاليته وثراء مضامينه ومحاوره، وغنى أفكاره وتحليلاته. فقد تطلب بسط فكرته المحورية القائمة على مركزية العلاقة بين منظومة التربية ومنظومة التنمية وكل ما يرتبط بها من ممارسات وأساليب بيداغوجية تدريسية، ومن مجالات اقتصادية اجتماعية ثقافية وسياسية، ومن معضلات معرفية قيمية وسلوكية، الاستناد إلى مجموعة من مصادر المعلومات وفي مقدمتها: تصورات ومفاهيم بعض النظريات التربوية الكبرى ونتائج وخلصات بعض الأبحاث والتجارب التربوية الناجحة، فضلاً عن اجتهادات ومساهمات صاحب الكتاب بهذا الخصوص. ونقدم فيما يلي أهم القرائن التي توضح ما نقصد إليه:

(أ) الواقع أن موضوع هذا الكتاب بقدر ما هو خصب وساحر بقدر ما هو صعب ومعقد. فلضبط محاوره وإشكالياته المتنوعة (معرفية، اجتماعية، بيداغوجية، لغوية...) وللتمكن من مقوماته ومرجعياته المختلفة (سيكولوجية، سوسولوجية، لسانية، تربوية...)، كان لزاماً على صاحبه أن يتسلح بكفاءة الباحث المتمرس وفلسفة الخبير المحترف ومهارة المربي الممارس. فبدون مجاملة فالكتاب الحالي يمثل إحدى المساهمات التربوية المتفردة في مجال إصلاح النظام التربوي بالمغرب عبر بوابة التخطيط الجيد لمنظوماته التعليمية، ولأساليب ممارستها في المستقبل المنظور.

(ب) الحقيقة أن الكتاب الحالي الذي يشكل في الأصل خلاصة تركيبية لحصيلة تراكم معرفي وخبرة طويلة للباحث في مجال الاهتمام بالفعل التربوي، جاء كاملاً في بنيته وهندسته، متماسكاً في فصوله ومحاوره، غنياً في معلوماته ومعطياته، وازناً في مقارباته وأطروحاته، ومغنياً في لغته وتحليلاته. فرهانه الأساسي المتمثل في تحديّ الحدس التقليدي للأبحاث التربوية من خلال إبراز دور المدرسة والجامعة كفضاء لتكوين إنسان الغد، وبناء مجتمع المستقبل، لم يكن له أن يتحقق لولا نجاح صاحبه في بلورة مقاربة تربوية وطنية شاملة، تُقرن الفردي بالجماعي، المعرفي بالتنموي، النظري بالعملي والمؤسساتي بالشعبي. وهو النجاح الذي يمكن التدليل عليه من خلال المواصفات الآتية:

* فمن حيث الشكل، فالكتاب الحالي، وهو من الحجم المتوسط، يتكون من 325 صفحة، ويحتوي بالإضافة إلى بيبيوغرافيا متنوعة، وفهرس دقيق على مقدمة وخاتمة تتوسطهما خمسة فصول يحكمها تسلسل منطقي وتماسك في طرح القضايا، وانسجام في التعبير عن الأفكار.

* ومن حيث المحتوى، فحتى وإن كان المحور الأساسي للكتاب يتحدد في علاقتنا نحن المغاربة بالتربية، فهو يتفرع أولاً إلى قضايا وأبعاد اقتصادية اجتماعية ثقافية وسياسية، وثانياً إلى إشكالات ومواضيع معرفية بيداغوجية قيمة لغوية تخطيطية ومؤسسية. وهكذا فإذا كان المؤلف يخصص الفصل الأول للأساس والتوجه اللذين يتبناهما كخيطة ناظم في نظرتة للتربية، بحيث نجده يربط التربية أولاً بالتنمية باعتبار أن تقدم المجتمعات لا يتحقق بدون نظام تعليمي ناجح، ويعرفها ثانياً كعلم تطبيقي وكممارسة عملية تتوخى الفعالية والنجاعة في صناعة إنسان الحاضر والمستقبل، على الرغم من أن هذه الصناعة تتميز في المغرب بالكساد وإنتاج العطالة (البطالة) والخيبة وحتى الانحراف، فهو يحل ويناقش في الفصل الثاني المنظومة التربوية في علاقتها بوظائف المدرسة والجامعة في تلقين المعرفة وإنتاجها ونشرها، بحيث نجده يستعرض مواصفات مدرسة وجامعة التفوق والنجاح ويفصل في مسألة التعدد اللغوي ولغة التدريس بالمغرب. وفي فصل ثالث يعالج الكاتب مسألة القيم ودور المؤسسات التعليمية في غرس وتثبيت مكونات الهوية الوطنية وخصوصاً في أبعادها الوجدانية والمعرفية والاجتماعية والجمالية. أما الفصل الرابع فيفرد لمناقشة المنظومة التربوية في علاقتها ببيداغوجيا ذوي الاحتياجات الخاصة؛ بحيث يطرح ظواهر التشرد والهجرة والإعاقة والموهبة ومكانتها في صلب اهتمامات المدرسة والمجتمع المغربي عامة. وفي فصل خامس وأخير نجده يتناول بالعرض والتحليل مقومات الخطة الوطنية الشاملة لإصلاح المنظومة التربوية، مركزاً في ذلك على عمودها الفقري المتمثل في المدرسة العمومية. وهي الخطة التي سنفصل فيها في النقطة الموالية من هذه القراءة.

ثانياً. قيمة الكتاب العلمية والعملية وغاياته التطبيقية:

فضلاً عن الأوصاف السابقة التي توضح بعض جوانب أهمية هذا الكتاب المميز بموضوعه ومباحثه والمتميز بمقارباته وأسلوبه، نرى ضرورة التأكيد على أن غايته الأساسية تتلخص في تشريح طبيعة علاقة التربية بالتنمية من خلال بلورة تصور جديد لملامح خطة وطنية شاملة في مجال التربية والتكوين. وإذا كان الكاتب يفضل الاكتفاء بعرض عام ومختصر لمبادئ تلك الخطة وأهدافها وآليات اشتغالها ومراحل تنفيذها، فقد استحسنا فيما يلي تدعيم كل ذلك بجملة من الوقائع والتفاصيل التي توضح أهميتها ومقوماتها:

(أ) فمن حيث مبادئ الخطة التي يحددها الكاتب في مجموعة من القواعد والمعالم وبالخصوص من حيث مرجعياتها العلمية المعرفية والثقافية ثم إشكالاتها الاجتماعية الثقافية القيمة الدينية السياسية والحقوقية، فيمكن إجمال أهم مرتكزاتها في العناصر الثلاثة الآتية:

* الاستنارة بمبادئ العقيدة الإسلامية إيماناً وعملاً لتكوين المواطن الصالح المتزن الشغوف بطلب العلم والمعرفة، والمشبع بصفات التسامح والاستقامة والاعتدال.

* الاسترشاد بالتراث الحضاري الثقافي الوطني مع استهداف حفظه وتجديده وضمان الإشعاع المتواصل لما يحمله من قيم خلقية وثقافية ومعرفية تطبع الشخصية المغربية في جميع مكوناتها وأبعادها.

* الاستشراف المستقبلي للنظم التربوية والمعرفية التي تتجه بالمجتمع المغربي نحو امتلاك ناصية العلوم والتكنولوجيا المتقدمة والإسهام في تطويرها.

(ب) ومن حيث الأهداف التي يقصد بها الكاتب الغايات التي تراهن الخطة على تحقيقها بناءً على ما تستند إليه من مصادر علمية وعملية، نظرية وميدانية، فردية واجتماعية، فيمكن إجمالها في العناصر الستة الآتية:

* توفير فرص متكافئة وحدّ أدنى من التعليم لكل فرد بانتشاله من الجهل والامية وتمكينه من تربية أساسية تؤهله لممارسة واجباته الدينية والدنيوية، وتجعله مواطناً متزناً يتسم بروح المبادرة الإيجابية والتنافس الشريف.

* ربط الغاية القصوى للنظام التربوي المنشود بطرق تربية الكفاءات العالية وتنمية المهارات الخلاقة القادرة على النهوض بأعباء التدبير والتأطير، والإسهام الفعّال في مسيرة الإنتاج العلمي والتطور التكنولوجي الوطني والدولي.

* جعل المتعلم محور كل نظام تربوي مرتقب، وذلك بتمكينه من المعارف والمهارات القادرة على تحصين شخصيته وهويته الثقافية، وعلى تعامله الإيجابي مع الحياة.

* تحقيق مبدأ المساواة من خلال تعميم التمدرس وتحسيس مختلف الشركاء والفاعلين بأن التربية ليست وقفاً على المدرسة وحدها، بل هي من مسؤولية باقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

* الرفع من جودة التعليم بتطوير برامج ومناهج التكوين، وتحسين العُدّة البيداغوجية والموارد البشرية بما في ذلك البنيات التحتية والتجهيزات المختلفة.

* الوعي بأهمية الثورة التكنولوجية بمختلف مقوماتها المعلوماتية والتواصلية ودورها الإستراتيجي في الرقي بالنظام التربوي المغربي إلى مستوى تحديات القرن الجديد ورهاناته الكبرى.

(ج) ومن حيث آليات الاشتغال، التي يلخصها المؤلف في طرق ووسائل أعمال روح الخطة، وكل ما يرتبط بها من مقومات سياسية وتصورات نظرية وضوابط تقنية وإجراءات لوجيستية وموارد بشرية وعناصر تمويلية، فيمكن إجمالها في الدعائم السبع الآتية:

* ضرورة توافر إرادة سياسية حقيقية لاحتضان أي مشروع وطني طموح للإصلاح التربوي مع التحلي بالصبر، والجهود المتدرجة لإنجاح برامجه، وتحقيق أهدافه.

* ضرورة تجاوز التعارض المصطنع بين المعارف النظرية والمهارات التطبيقية، من خلال المراهنة في أي مشروع تربوي على الاكتساب التكاملي لجميع هذه المعارف وتعزيز أبعادها المشتركة في مختلف المواد الدراسية.

* العمل على تعميم التعليم في علاقته بالتنمية من خلال محاربة الأمية وأشكال التمييز في التعليم مع توفير شروط التلاؤم بين الحياة التربوية والحياة العملية.

* العمل بتنظيم بيداغوجي متماسك تؤطره هيكلية جديدة وتتدرج أطواره التكوينية من التعليم الأولي والابتدائي إلى التعليم الإعدادي والثانوي، وصولاً إلى التعليم الجامعي والعالي، فضلاً عن التعليم المخصص للفئات ذات الاحتياجات الخاصة، وكل ما يستلزمه هذا التنظيم من أساليب للتوجيه وإجراءات للتقويم.

* العمل على تحسين جودة التربية والتكوين من خلال المراجعة الجذرية للبرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط التعليمية، فضلاً عن تشجيع التفوق والبحث العلمي وحفز الموارد البشرية وإتقان تكوينها، وتحسين ظروف عملها، وكل ما له علاقة بالأنشطة الفنية والثقافية والرياضية.

* العمل على تحسين تدريس اللغة العربية واستعمالها في تلقين العلوم والتكنولوجيات الحديثة مع التشجيع على إتقان اللغات الأجنبية.

* العمل على تحسين أساليب التسيير ومشاريع الشراكة والتمويل من خلال إقرار اللامركزية، وتجويد التدبير العام لنظام التربية، والتكوين وتقويمه المستمر.

(د) وفيما يتعلق بإجراءات تنفيذ الخطة، وخاصة على مستوى تجربتها الجزئي وتصحيح ثغراتها قبل الانتقال بها إلى حيز التطبيق النهائي، فقد ذهب الكاتب إلى اختصارها في أربع مراحل أساسية:

* الأولى، تهم استجماع آراء وتحاليل واقتراحات جميع الشركاء والفاعلين والممارسين داخل منظومة التربية والتعليم.

* الثانية، تخص الاشتغال على حصيلة المرحلة الأولى وتناولها بالتحليل والتركيب من لدن مختصين وخبراء في ميدان التربية والتعليم.

* الثالثة، تتعلق بتفعيل المنظور الذي يؤطر السياسة التعليمية الوطنية، وذلك بالاعتماد على النخب الفكرية والعلمية والسياسية.

* الرابعة، تركز على عملية جراءة مكونات وعناصر الخطة من لدن الممارسين التربويين والخبراء الميدانيين، وذلك تماثياً مع فكرة أن الخطة المقصودة يجب أن تشكل ثمرة النظرية والممارسة، تنبثق عن الواقع، وتُبنى لأجل خدمة هذا الواقع.

في الخلاصة، نشير إلى أن هذا المؤلف التربوي القيم الذي يغري بالقراءة لأنه يشكل بامتياز أحد أهم المراجع الحديثة في ميدان الفعل التربوي بالمغرب والعالم العربي عامة، يمثل من منظورنا الشخصي مشروعاً وطنياً يتحدى المؤلف ليراهن على تجديد المنظومة التربوية كقادرة للتنمية من خلال قلب العلاقات والمعادلات بين الخطاطات النظرية والممارسات العملية، بين الانطباعات الحدسية والوقائع الميدانية، بين أسس التنمية المعرفية وركائز التنمية الاقتصادية والاجتماعية. فالواضح من هندسته ومضامينه وأفكاره أن مؤلفه قد انخرط فعلياً في بناء إستراتيجية متكاملة للإصلاح التربوي المأمول في المغرب. وهي الإستراتيجية التي نرى في تفعيل مبادئها وأهدافها وفي جراءة تصوراتها وتوجهاتها وفي تنفيذ خطواتها ومراحلها، التجسيد الفعلي لمحتويات المشروع التربوي المبتغى الذي لا يمكن تحقيق أهدافه وغاياته على المستوى الوطني في غياب خطة مضبوطة؛ لإعادة بنائه على أسس ومقومات وأهداف جديدة:

يوجهها أولاً هاجس الجسم في كثير من التحديات التي يستلزمها كل إصلاح تربوي ناجع على المستوى التنموي وفي مقدمتها رهانات التحديث والجودة التربوية والنجاحة العلمية والحكمة الجيدة، ثم الانخراط في مجتمع المعرفة.

تؤطرها ثانياً سياسة تربوية تستلهم مقوماتها من معرفة عميقة بواقع الإنسان والمجتمع المغربي. بمعنى السياسة القائمة على مقاييس التخطيط العلمي والتدبير العقلاني لربح رهان سد منابع الجهل والأمية والبطالة بتحقيق العدل التربوي، وتعميم التمدرس وملاءمة التكوين مع سوق الشغل.

وتحكمها ثالثاً فلسفة تعليمية مشبعة بروح التفكير العلمي المنتج، والتي يتقوى فيها دور الإنسان والمجتمع على حد سواء، بامتلاكهما مقومات التربية الناجعة القادرة على صياغة وجداننا، وتشكيل وعينا، وبناء كفاءتنا وتطوير مهارتنا، ومن ثم تحقيق اندماجنا في سيرورة الألفية الجديدة بمختلف رهاناتها وتحدياتها المعرفية والتكنولوجية.

المجلة التربوية



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



نشر:

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

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

الاشتراكات:

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

توجه جميع المراسلات إلى:

رئيس تحرير المجلة التربوية - مجلس النشر العلمي ص.ب. ١٣٤١١ - كيفان - الرمز البريدي 71955
الكويت هاتف: ٢٤٨٤٦٨٤٣ (داخلي ٤٤٠٣ - ٤٤٠٩) - مباشر: ٢٤٨٤٧٩٦١ - فاكس: ٢٤٨٣٧٧٩٤

E-mail: joe@ku.edu.kw

المجلة العربية للعلوم الإنسانية

فصلية علمية محكمة تصدر عن مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت

البحوث باللغة العربية
البحوث باللغة الإنجليزية
مناقشات وندوات
عروض الكتب الجديدة

مجلس
النشر
العلمي

ajh

رئيسة التحرير

أ.د. نسيمه راشد الغيث



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

المقالات

واقع الطفولة في المدرسة

د. فتيحة شفيري

قسم اللغة العربية وآدابها، بودواو - جامعة بوقرة بومدراس
الجزائر

يحتل الطفل موقعاً مهماً في الدراسات النفسية، فهو أساس المجتمع، وصالح أو فساد هذا المجتمع متعلق بهذا الطرف المهم.

تقوم المدرسة مع الأسرة بتكوين شخصية سليمة للطفل، بالتشجيع والدفع به قدماً للأمام، لتكون النتيجة خلق وعي معرفي، هذا الوعي مرتبط أولاً بالسلوك المتبع، ومرتببثانياً بتلك المعرفة المتدرجة المنتظمة، التي تعمل على تنمية ذاكرة الطفل، وإثراء مداركه المتنوعة.

ينبغي ألا تنفصل الأسرة في بناء شخصية الطفل عن جهود المدرسة، فهما يُكملان بعضهما، لأن علاقتهما علاقة تلازمية، فكل طرف يستوجب حضور الآخر، لكن هذا لا يتحقق دائماً، فإما أن يلقي الأولياء بالمسؤولية كاملة على المعلم، أو أن المعلم يُهمل دوره الريادي في تكوين معرفي لجيل الغد، فيُعنّف ويُلغى وجود الطفل، لتكون النتيجة طفلاً انعزالياً عنيفاً غير مهذب، لذا يجب تنظيم أيام تحسيسية للأولياء، فيدخلون في حوار بناء مع المعلم ومسؤول المدرسة، وهذا المجهود سيُجنب كوارث نفسية، يُمكن أن تهدد الطفل، وتهدد المجتمع بعد ذلك.

ويجد الطفل في المدرسة مجتمعاً آخر مُكماً للمجتمع الأسري الأول، ففيه يُنشئ علاقات جديدة تختلف في طبيعتها عن تلك العلاقات التي أسسها مع أفراد عائلته، فتتطور بذلك شخصيته، وينمو عقله، ويكتسب في المقابل مكانة متميزة، وهذه النتائج تتحقق بفعل قابلية هذا الطفل ورغبته في التفاعل الإيجابي مع هذا المحيط «إن الطفل في تفاعل اجتماعي مستمر مع تلك البيئة، ولهذا فهو يكتسب منها المعايير والقيم وأنماط السلوك» (سليم، 2011: 19). ودخول الطفل هذا المجتمع الجديد بداية من سن السادسة، يجعلنا نطرح الإشكالية الآتية:

ما هو واقع الطفولة داخل هذه المؤسسة الاجتماعية؟ وسنحاول الإجابة عن هذه الإشكالية في العنصر الآتي، مستندين في تحليلنا على الخبرة المهنية التي اكتسبناها من سنوات تعليمنا بالمدرسة الابتدائية الحكومية.

واقع الطفولة داخل المؤسسات الاجتماعية (المدرسة أنموذجاً):

يتميز الطفل عادة مع بداية التحاقه بالمدرسة بطاقة من النشاط والحيوية، يعكس من خلالها رغبته القوية في تطوير شخصيته، وإبراز ذاته أمام معلمه أولاً ثم أمام رفاقه ثانياً، فعلى المعلم استثمار هذه الطاقة إيجابياً لا سلبياً، بأن يُشجع هذا الكائن الحيوي ويوجهه أحسن توجيه، ليحقق هذا الطفل توازناً معرفياً معقولاً، «إن الطفل يكون متوازناً معرفياً حينما تُقدم له المواقف والخبرات التي تلائم المرحلة النمائية فيتعلمها» (كركوش، 2010: 44).

وتركيزنا على بداية التحاق الطفل بالمدرسة، تأكيد على أهمية هذه الفترة، فإذا كانت موفقة يستطيع هذا الطفل أن يتواصل مع النتائج الإيجابية التي تحدثنا عنها، وإذا لم تكن موفقة فسيدخل الطفل متاهة الضياع واللامعرفة، وهذا التوفيق يمكن أن يتجسد في صور مختلفة، كأن يُقدم للطفل معارف تتجاوز سنواته الست الغضة «وإن تعرض الطفل إلى

خبرات تتجاوز المرحلة النمائية، فإن ذلك يعمل على إخلال توازنه المعرفي؛ لأنه في هذه الحالة مهما بذلت من مجهودات، فإن الطفل يصعبُ عليه استيعابها، لأن مرحلته لا تسمح له بذلك» (كركوش، 2010: 44).

ونجد الكثير من أولياء الأمور يخشون على أطفالهم من هذه الفترة تحديداً، فيتساءلون هل أطفالهم قادرون على التأقلم مع طريقة المعلم في تقديم معارفه؟ هل أطفالهم قادرون أيضاً على الاندماج مع أقرانهم؟ وهذه الحيرة التي تطبع أولياء الأمور لا تعكس عدم ثقتهم في صغارهم، وإنما مردها خوفهم عليهم من عالم جديد مجهول بالنسبة إليهم، بل من خلال مُحاوراتهم مع المعلم ينقلون إليه هذه الحيرة وتلك التساؤلات، وهنا يقوم المعلم بدوره الإيجابي في تهدئة روع أولياء الأمور، وإبعادهم عن دائرة الشك والحيرة، بأن يؤكد لهم أن المدرسة هي أسرة الطفل الثانية.

وتجدر الإشارة إلى أن الطفل في المدرسة تختلف صورته، فهو ليس دائماً صاحب الحيوية والنشاط، بل قد يكون عكس ذلك، وهنا يظهر ما يسميه علماء النفس بالفوارق الفردية، التي تؤثر في التلقي المعرفي «وعلى الرغم من أن البشر يتشابهون في الكثير من الخصائص والصفات من حيث نموهم ومعدلاته، إلا أن ذلك يتضمن أيضاً الاختلافات والفروقات فيما بينهم سواء في الصفات البارزة، وكذلك في الصفات الأخرى غير البارزة كالذكاء والاستيعاب والتخيل وغيرها» (كركوش، 2010: 25)، فالطفل الحيوي والنشط يستطيع خلق علاقات مع أترابه، والأمثلة في ذلك كثيرة، فهو يستطيع اللعب معهم في ألعاب يعرفها، أو في ألعاب يعمل على خلقها معهم، إن هذا الطفل بهذا يؤكد حاجته إلى الانتماء «إن الطفل بدوره يُريد بناء هوية شخصية تكفل الانتماء الاجتماعي، وتتم هذه العملية من خلال سلسلة تماهيات، التي تبدأ بالوالدين وأفراد الأسرة، وتتوسع لتشمل المعلمين والأتراب» (سليم، 2011: 27).

ويشعر المعلم بهذه الحيوية، عندما يرى ذلك الطفل في تجاوب مستمر معه، لأنه يتلقى المعرفة بسرعة لافترانه بالملكة التي تساعد على الاكتساب المعرفي «وذلك أن الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده» (ابن خلدون، 1998: 398)، وأفضل ما يقوم به المعلم مع هذه الحالة، تقديم محفزات، مثل بطاقات الاستحسان التي تحمل ملاحظة ممتاز أو جيد، أو منح جوائز معينة كالتقصص، وقد لاحظنا من خلال تشجيعنا لمثل هذا الطفل، أنه يزداد تقدماً معرفياً وسلوكياً، وهذا ما أوصلناه إلى أولياء هذا الطفل، ليدركوا في المقابل ضرورة تفعيل دورهم أكثر، للمحافظة على هذا التطور المعرفي والسلوكي، بل، ولدفعه قدماً.

ونجد في المقابل ذلك الطفل الذي يميل إلى الانعزال، ولا يتميز بالنشاط والحيوية، فهو لا يرغب في الاندماج مع أقرانه، فيبقى بعيداً عنهم، ويتضح هذا مثلاً في عدم رغبته في مشاركة أترابه سلسلة الألعاب المعروفة والمبتكرة، كما أنه مع المعلم في القسم، لا يبذل جهداً في تلقي العلم والمعرفة، ويظل بعيداً عنه، فلا سرعة في الإجابة، ولا حل سريع للتمارين المبرمجة «وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفن المتناول حاصلًا» (ابن خلدون، 1998: 398).

وقد لمسنا مثل هذه الحالة، التي اعتبرناها حالة مرضية، فسعيننا إلى معالجتها، باتباع الخطوات الآتية:

1. السعي إلى الحديث مع هذا الطفل، لمعرفة سبب هذا التصرف السلوكي.
 2. إدماجه مع زملائه في الألعاب، أو نشاطات ثقافية أخرى مثل منحه دوراً في المسرحيات التي تعرض في الاحتفالات المدرسية مثل يوم العلم.
 3. التواصل المستمر مع الوالدين، لوضعهما أمام الحالة الحرجة لطفلهما.
- وقد لاحظنا من خلال اتباعنا لهذه الخطوات، أن هذا الطفل قد تخلى تدريجياً عن سمة الانعزال هذه، بل وحققنا نسبة طيبة في هذا، خصوصاً عندما وجدنا مساعدة كبيرة من قبل

الأولياء، وهنا نُشيد بهذا الدور؛ لأن الأسرة لها دور كبير في توعية الطفل، وسرعة إنقاذه من هذه الحالة الاستثنائية إن استطعنا قول ذلك، ونداؤنا هذا ساندنا فيه علماء النفس، الذين استغاثوا هم أيضاً بالأولياء، ليلعبوا دورهم في تدارك مواطن الضعف عند أطفالهم «حاول أن تعرف قدرات ابنك، وساعده على تنمية الضعف لديه، وبعد ذلك تابعه أو حاسبه على ما لديه من مهارات وإمكانات، ولا تُحاسبه على أشياء لا توجد لديه مقوماتها» (رياض: 2010: 11). ومعايشتنا لواقع هذا الطفل المنعزل، الذي لديه قدرات لا بد من تطويرها، دفعتنا لاستخدام حل آخر، وهو تشجيع الأولياء على أخذ أطفالهم إلى أطباء نفسانيين، لتدارك الحالة قبل استفحالها.

كما نلجأ إلى هذا الحل الطبي مع حالة أخرى من الأطفال، أولئك الذين لا يملكون القدرة مطلقاً على تلقي العلم والمعرفة، ليس لانعزالهم كما هو الحال مع الفئة سابقة الذكر، بل هي حالة يعجز المعلم عن معالجتها؛ لأن قدرات هذا الطفل محدودة، ولتجنب الضغط عليه، نوجهه لهذا الحل الناجح والناجح، لذا على المعلم وحتى الأولياء عدم الضغط على هذا الطفل المحدود القدرة بالإتيان بما لا يستطيع فعله، وهذا ما نصح به المعالجون النفسيون «نحتاج أن نتعلم كيف نكلف أبناءنا طاقاتهم وحسب قدراتهم، حتى لا نكون مثل الدبة التي قتلت صاحبها، أرادت أن تهش عنه الذبابة فقتلته» (رياض، 2010: 12).

وجدنا مع أولياء الطفل المنعزل وأولياء الطفل المحدود القدرات اختلافاً في طريقة التعامل مع فكرة الطبيب النفسي، فبعضهم تعاطى مع هذه الفكرة بقبول حسن، فتدارك حالة ابنهما باكراً، أفضل من تركها تتعقد أكثر، ولكي لا تكون النتيجة كارثية أيضاً، أما البعض الآخر فرفض مطلقاً فكرة أخذ طفلهم للطبيب النفسي، معتبرين حالة ابنهم عادية، بل هناك وعند استدعائنا لهم، لا يأتون مطلقاً للمدرسة، وإذا أتوا فهم يلقون المسؤولية على المعلم، لأنه حسبهم الوحيد الواجب عليه حل المشكلة المستعصية، ويمكن تقديم ما سبق في الجدول التالي:

الواقع	حالة التفوق	حالة الانعزال	حالة المحدودية
ردة فعل الولي	+	+	+
ردة الفعل الإيجابية	+	+	+
ردة الفعل السلبية	-	+	+
اللا رد	-	+	+

قدمنا فيما سبق الصورة الأولى لواقع الطفولة في المدرسة الجزائرية، بل هو واقع موجود حتى في مدارس الدول العربية، لكن يجب تقديم صورة ثانية لهذا الواقع، والتي تتمثل في العنف المتفشي بشكل واضح في هذا الفضاء التعليمي.

يقوم البناء النفسي للطفل على عدة حاجات، من بينها الرعاية النفسية، التي ينبغي أن تتأسس في المجتمع الأول (الأسرة) لتتواصل وتتكامل داخل المجتمع الثاني (المدرسة) «وجب على الآباء الحرص كل الحرص على الصحة النفسية للأبناء وهذا بتوفير الرعاية الكاملة التي تتجلى في الحب والعطف والاهتمام والتقدير والبر، وهي مشاعر أودعها الله في قلوب الآباء رحمة بالأبناء» (زيان، 2011: 34)، ووجود هذه الرعاية النفسية بصورها المتعددة، تجعل الطفل يكتسب شخصية قوية، بفضلها يستطيع تأسيس علاقات جديدة في محيطه الثاني (الرفاق والمدرسة).

وقد لمسنا في تلاميذنا أصحاب النشاط والحيوية أثر هذه الرعاية النفسية فيهم، فنجدهم في وفاق كبير مع أترابهم، بل نسبة العداوة بينهم وبين هؤلاء الرفاق تكاد تكون ضئيلة جداً، وهم بهذا يُشكلون صورة الطفل المعافى «والطفل المعافى ينهض عفواً لمجابهة تحدياته والتغلب عليها، وشغل مازمه وتصفيته، وهو يفعل ذلك بشكل يكاد يكون لا واعياً» (سليم،

2011: 28)، وكنا كثيراً ما نُشيد بهذه الرعاية النفسية للأولياء، وننصحهم في الاستمرار في منحها إلى آخر مرحلة طفولية يصل إليها صغيروهم.

وإذا كانت الفروق الفردية موجودة في عملية التلقي المعرفي، فهي أيضاً موجودة في الثقافة السلوكية للأطفال، فكنا نجد مجموعة منهم من يميل إلى العنف، فيقومون بسرقة أدوات أحد رفاقهم، أو يدخلون معهم في صراع بدني عنيف، واللجوء إلى الضرب في هذه الحالات كان أمراً مرفوضاً وغير مقبول من قبلنا، أو من قبل مراسيم الوزارة الوصية (وزارة التربية الوطنية)، والحل الذي كنا نلجأ إليه هو جذب هذا الطفل والتحاوّر معه، لنذكر فعلاً حرمانه الكلي من الرعاية النفسية.

ولابدّ في هذه الحالة من تقديم مثال حي عن ذلك، كان في أحد أقسامنا للسنة الثانية ابتدائي، طفل يسرق أدوات رفاقه، فهو لا يتوقف في أخذ هذه الأدوات سراً وعلانية، وعلى الرغم من محاورتنا له للتقليل من حدة فعله العنيف، فإن الأمر استفحل، وكان لابدّ لنا حينها من تدارك الأمر مع الولي، فلم يحضر الأب على الرغم من محاولتنا المتكررة في استدعائه، لتأتي الأم بعد طول انتظار، مقدمة لنا صورة ذلك الطفل في الأسرة، فالأب لا ينفك يضربه ضرباً مبرحاً بسبب ودون سبب، بل إن هذه الأم عندما تحمي طفلها من عنف زوجها تتلقى هي الأخرى نصيبها من الممارسة العنيفة إن استطعنا القول.

وإذا سعى المعلم إلى توفير الرعاية النفسية للطفل، فجهده هذا لن يكفي، لأنه كما قلنا سابقاً تظل الأسرة هي أساس هذه الرعاية «لا يحق للوالدين حرمان الأولاد من هذه المشاعر التي تزيد من ثقة الطفل بالنفس والشعور بالانتماء الفعلي لأسرته، لأن افتقاده إلى المشاعر سالفة الذكر ترمي به إلى العزلة والانطواء والغيرة، وتُنمي في نفسه مشاعر العنف والذنب والاحتقار لذاته ولأسرته» (زيان، 2011: 34-35)، ولتجنب كوارث نفسية، كنا نُنظم أياماً تحسيسية للأولياء بمعية مدير المؤسسة، وبالتعاون مع طبيب نفسي، فنقدم لهم نصائح عن كيفية التعامل مع حالة ابنهم العنيفة خاصة.

كانت جلساتنا تلك معتمدة أيضاً على المعالجة الدينية، فكنا نسوق لهم أمثلة عن قائد الأمة الرسول محمد عليه الصلاة والسلام، في كيفية تعامله مع الطفل، ودليلنا على ذلك أن الرسول الكريم كان يتعامل برقة ولطف مع حفيديه، فذات مرة رآه أحد الصحابة يُقبل حفيده الحسن فاستغرب، وقال له إنه، وعلى كثرة أولاده، لا يُقبل أي أحد منهم، فنظر إليه الرسول صلى الله عليه وسلم وقال «من لا يرحم لا يُرحم» (رواه البخاري ومسلم وأبو داود)، ومن التوصيات التي كنا نقدمها لهم أيضاً، ما قاله الإمام الغزالي رحمه الله «إن الصبي أمانة عند والديه، وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة ساذجة خالية من كل نقش وصورة، وهو قابل لكل ما يُنقش فيه، ومائل إلى كل ما يُمال به إليه» نقلاً عن (زيان، 2011: 35-36).

ومن النصائح المقدمة لهم أيضاً تعليم الطفل التحاوّر بهدوء، لأن فتح باب الحوار مع هذا الكائن الأساسي ضروري منذ الصغر، وانتهاج هذا الأسلوب من شأنه إبعاد الطفل عن أي انحراف نفسي «وجب على الآباء الاعتماد على أسلوب الحوار مع الأبناء حتى يُجنبوهم الوقوع في أزمات نفسية يستحيل أو يصعب حلها فيما بعد» نقلاً عن (زيان، 2011: 37).

وواقع المدارس الجزائرية ليس متشابهاً كله، فنجد بعض هذه الفضاءات لا تعتد بعالم الطفل الداخلي، الذي يحتاج للرعاية والاهتمام، فلا توفر له بذلك طبيباً مُعالجاً، بل تلغي أي اهتمام بانعزالية الطفل أو عنفه، فهناك من المعلمين سامحهم الله من يُمارسون هم أنفسهم سياسة الإبعاد والتعنيف، لذا على هذا المربي الاطلاع على أحدث تقنيات المعالجة النفسية للطفل، لأن هذا الاطلاع المستمر يعني حرص هذا المربي الشديد في حماية متعلمه «عزيزي المربي مع تعدد وسائل التربية، أصبح لزاماً عليك أن تكون حريصاً كل الحرص على من تُربي، وأن تسعى دائماً لمعرفة كل ما هو جديد ومُفيد لأداء مهمتك» (رياض، 2010: 25)، إننا بهذا أمام صورتين للمعلم:

الصورة الأولى: الحرص على الرعاية النفسية، لتكون النتيجة خلقاً ووعياً معرفياً.

الصورة الثانية: عدم الحرص على الرعاية النفسية، والنتيجة تغييب الوعي المعرفي.

ليستطيع المعلم في الصورة الأولى القيام بواجبه، يجب توفير جو مناسب للعمل، فتقليل البرنامج المكثف الذي أثقل المعلم والطفل من شأنه فتح الباب على مصراعيه أمام هذا المربي لممارسة ثقافة العطاء النفسي، كما أن مساعدة الأسرة لطفلها في الدخول بثقة إلى عالم جديد، سيدفع المعلم إلى تنمية قدرات الطفل السلوكية واللغوية والاجتماعية، لتتأسس بهذا ما يُسمى بالتربية الفعّالة «والتربية الفعّالة هي تلك التربية التي تسمح لنا بإرشاد وتوجيه الأبناء نحو ما هو أفضل لهم، وما يقودهم إلى النجاح الدنيوي والأخروي» (زيان، 2011: 37).

وتمكين الطفل من عزله وتعنيفه، هو استحضار قوي للصورة الثانية في جمالياتها السلبية، فلا يُمكن إصلاح الطفل إذا حضرت هذه الصورة «وإذا كانت المدرسة مُحفزاً للمنافسة الإيجابية التي تؤدي إلى النجاح، فقد تتحول في بعض الحالات إلى مصدر إحباط وإزعاج وتوتر وعدوان، إذا لم تُوفر للتلميذ الشروط اللازمة للاندماج والتوافق النفسي والمدرسي» (زيان، 2011: 53)، ومهما يكن من أمر فالطفل أمانة في عنق المعلم والأسرة، يجب عدم تضييعه.

خاتمة:

يبقى الطفل هو دائماً أساس العملية التعليمية التعلمية، فيسعى المربي في المدرسة إلى تفعيل دور الطفل فيها، فيدفعه لتشكيل الوعي المعرفي دفعاً إيجابياً منظماً لا تعنيف فيه، وهذا التفعيل لن يتحقق كلية دون مساعدة الأسرة، هذه الخلية الأساسية للمجتمع.

وإذا لاحظ المعلم أن تلميذه لا يستطيع التأقلم مع رفاقه بالمدرسة، عليه عدم تجاوز هذه الحالة، فيسعى لمعالجة الأمر بمعوية مدير المدرسة، والطبيب النفسي، بل ويجب وضع الأسرة أمام الصورة لتدارك الأمر قبل استفحاله.

ويجب تجنب التعنيف الجسدي واللفظي مع الطفل؛ لأن ممارسة هذا التعنيف من شأنه التأثير فيه تأثيراً سلبياً لا علاج له، فهذا الكائن حسب علماء النفس صفحة بيضاء، إذا حُط فيها الرعاية والاهتمام فسيجني المعلم والأسرة ثماراً يانعة، وإذا حُط فيها التدمير النفسي المستمر، فهذا يعني جني ثمار شوكية أشد مرارة من العلقم.

المراجع

- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (1998). مقدمة ابن خلدون. بيروت: لبنان. دار الكتاب العربي، ط 2، 398.
- سليم، مريم (2011). أدب الطفل وثقافته. بيروت: لبنان. دار النهضة العربية، 19، 27-28.
- رواه البخاري ومسلم وأبو داود.
- رياض، سعد (2010). البناء النفسي للطفل. مصر: دار الصحوة للنشر والتوزيع، 25، 11-12.
- زيان، سعيد (2011). تربية الطفل بين النظري والتطبيقي. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 34-37.
- كركوش، فتحية (2010). علم نفس الطفل. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 25، 44.

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

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

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

الدكتور/ حسن علي الإبراهيم

رئيس مجلس الإدارة

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

ص.ب: 23928 الصفاة

الرمز البريدي: 13100 - دولة الكويت

تلفون: 24748250 / 24748479

فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: haa49@ksaac.org.kw

أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية



* في العاشرة من صباح يوم السبت الموافق 2016/10/29، تم اللقاء بين الدكتور/ حسن إبراهيم والسيدة/ أني رومانو - مديرة القسم الدولي للمدرسة العالمية الأمريكية في ولاية يوتا الأمريكية، برفقة زوجها نيكولاس رومانو، وذلك للتعرف عليهم وعلى خططهم المستقبلية، وتبادل المشورة والتعاون. وقد كان اللقاء بحضور السيد/ عيسى العيسى، من أصدقاء الجمعية. ومن ثم أحال الدكتور

حسن إبراهيم الموضوع - الكتيب الخاص بالمدرسة العالمية الأمريكية - إلى السيدة/ هند أحمد النقيب - رئيسة مجلس إدارة مدرسة دسمان ثنائية اللغة، وذلك للنظر في مدى إمكانية التواصل وتبادل المشورة معهم.

* عقد مجلس أمناء شبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة) اجتماعه الثاني لعام 2016 في التاسعة والنصف من صباح يوم السبت 12 نوفمبر/ تشرين الثاني 2016 في مكتب اليونسكو الإقليمي بالمدينة الرياضية في بيروت.

بدأت جلسة الاجتماع الأولى بكلمة للدكتور حسن إبراهيم - رئيس مجلس الأمناء، ثم تم إقرار جدول الأعمال، والمصادقة على محضر الاجتماع السابق لمجلس أمناء (شمعة) 2016/1 المنعقد في 19 مارس 2016، ومتابعة توصياته، وأخيراً عمل (شمعة). وفي جلسة الاجتماع الثانية، تم مناقشة الدعم المالي لـ (شمعة) لعام 2017، واستقطاب أعضاء جدد، وأمور أخرى.



* فاز الدكتور علي عاشور الجعفر - مدير تحرير مجلة الطفولة العربية، وعضو الهيئة الاستشارية في الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بجائزة الدولة التشجيعية لعام 2016 المقدمة من المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب في مجال التربية عن كتابه الصادر عام 2016 بعنوان: أدب الأطفال والسياسة: التنوع والاختلاف. والجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية تهنيئاً للدكتور علي عاشور على فوزه بهذه الجائزة، وتتمنى له المزيد من النجاح والتقدم.



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