البحوث والدراسات

أساليب المعاملة الوالدية السلبية وعلاقتها ببعض المتغيرات «دراسة مقارنة لأبناء الشهداء وأبناء غير الشهداء في المجتمع الكويتي»*

د. يعقوب يوسف الكندري
أستاذ مشارك بقسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية
عميد كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الكويت

أ. عفاف الرشيدي
رئيسة قسم الدراسات الاجتماعية
مكتب الشهيد - الديوان الأميري
دولة الكويت

الملخص:

تحاول الدراسة الكشف عن أساليب المعاملة الوالدية غير السوية في نمطين أسريين في المجتمع الكويتي، أولهما: الأسر التي ينتمي إليها أبناء الشهداء، وهي الأسر التي يغيب عنها أحد الوالدين (في الغالب الأب نتيجة الوفاة أو الفقد)، والأبناء من غير الشهداء، أو من الأسر التي يتمتع فيها الأبناء بوجود الوالدين، وذلك في ضوء بعض المتغيرات الاجتماعية والسلوكية والتربوية المتعددة مع إبراز دور مكتب الشهيد في التعامل مع هذه الأسر. وقد شملت عينة الدراسة (276) مستجيباً (110 ذكور / 165 إناث) ممن تقع أعمارهم بين سن 14 - 18 سنة (170 من أبناء الأسر التي لم يتعرض فيها أحد الوالدين للاستشهاد، و106 من أبناء أسر الشهداء). وقد تم استخدام الاستبانة وسيلة لجمع البيانات، إضافة إلى استخدام مقياس خاص بسوء معاملة الأبناء كأحد أبعاد التنشئة الاجتماعية. تم إدخال البيانات في البرنامج الإحصائي SPSS، وتم الاعتماد على اختبار (ت) وتحليل التباين أحادي العمل ANOVA، واختبار شيفيه (Scheffe) ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل الانحدار. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن معدلات سوء معاملة الأبناء هي أعلى لدى أبناء أسر غير الشهداء مقارنة بأبناء الشهداء. ولم تشر نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث عند أفراد العينة في مقياس سوء المعاملة الوالدية. كما أشارت الدراسة إلى أن الأبناء الذين يحتلون الترتيب الأوسط هم أكثر من يتعرضون إلى سوء المعاملة الوالدية بالأبناء الذين يقعون بالترتيب الأول، أو آخر الأبناء. ولقد أشارت الدراسة أيضاً إلى وجود علاقة طردية بين سوء المعاملة الوالدية مع متغيري العمر وعدد الأخوة، وعلاقة عكسية بين سوء المعاملة الوالدية مع متغيري مستوى العلاقات مع المحيط الاجتماعي، ومستوى الأم التعليمي، وإن أكثر العوامل تنبؤاً والمرتبطة بسوء المعاملة الوالدية هي نوع الأسرة، والعمر، وعدد الإخوان.

Ineffective Parental Discipline Styles and their Relations to some Variables: A Comparative study of Martyr and non-Martyr Children in Kuwaiti Society

Dr. Yagoub Y. Al-kandari
Afaf Al-Rashedi

Abstract

The study tries to examine the parental practice style that is related to the maltreatment of children in two family types: martyr (Single parent) and non-martyr (regular) family. This study tries to compare these two types of families. The study also examines the relationship between the family types and some sociocultural, behavioral, and educational variables. A total of 276 (110 male and 165 females) children were chosen to represent the sample. They were 14-18 years old. Subjects were interviewed and answered the questionnaire which is the major tool of the study. Maltreatment scale was used also. The SPSS package was used for data analysis. T-test, ANOVA, Sheffe test, Correlation, and Multiple regression were the major statistical analyses to test these hypotheses. The study shows that the average maltreatment practiced is higher among the children in the regular families compared with the martyr families. It shows that there is no significant difference between male and female in maltreatment in the entire sample. Also, the children who are in the middle are higher in maltreatment compared to the children who came first and last in the birth rank. It is found that there is relationship between parental maltreatment and children age, number of siblings, social environmental relationship, and mother's educational level.

* الشكر والتقدير إلى مكتب الشهيد - الديوان الأميري بدولة الكويت لتسهيل الإجراءات الخاصة بإعداد هذا البحث ودعمه.

المقدمة:

اهتم الأنثروبولوجيون وعلماء النفس بدراسة عمليات التنشئة الاجتماعية منذ بداية الخمسينيات إلى مرحلة الثمانينيات من القرن الماضي مع وجود ندرة في الدراسات السوسيولوجية التي تناولت هذه العملية في تلك الفترة (الجوهري وآخرون، 1991). وبعدها ازدادت اهتمامات الاجتماعيين والتربويين أيضاً، بالإضافة إلى الأنثروبولوجيون والمهتمين بعلم النفس بدراسة الأساليب الخاصة بالتنشئة الاجتماعية وأبعادها، فتداخلت العلوم الاجتماعية والسلوكية كافة في دراسة أبعاد التنشئة بوصفها عملية اجتماعية ثقافية تتداخل فيها هذه المجالات، فتعتبر التنشئة الاجتماعية عملية مركبة، ومن الصعب فصلها عن أبعادها المختلفة التي تكونها وتشكل ملامحها. فمن خلال هذه العملية، تتداخل الأبعاد النفسية والتربوية والاجتماعية في المحيط الثقافي للأسرة، والتي تميزه عن غيره من الأنماط الأسرية المختلفة في المجتمعات الإنسانية، وتتداخل أيضاً هذه العمليات في أنماط أسرية ثقافية محددة داخل المجتمع نفسه.

ولعل الدراسات التي تناولت العنف المنزلي وسوء المعاملة الوالدية باتجاه الأبناء تم تناولها منذ عقود طويلة من الزمن، وتم التطرق لها من منطلقات اجتماعية، أو ثقافية، أو نفسية متفرقة (Lystad, 1975). ووصل العنف إلى أعلى درجاته تجاه الأبناء عند بعض الآباء، إلى درجة أنه في الولايات المتحدة الأمريكية يموت ما يقارب من 2000 طفل سنوياً بسبب القسوة في التعامل مع الأبناء (Stiffman et al., 2002). وقد أشارت العديد من الدراسات الحديثة إلى وجود علاقة تفاعلية بين أساليب المعاملة الوالدية وبين شخصية الأبناء، حيث إن نوع المعاملة التي يتلقاها الطفل لها أثر كبير على نموه الشخصي والنفسي، والذي يستمر معه طوال حياته. كما تشير دراسات أخرى إلى أن الأطفال الذين يُعاملون بقسوة من الوالدين عادةً ما يتعرضون إلى ضعف القدرة على التكيف الاجتماعي والتحصيلي والمدني (العبدالغفور وإبراهيم، 1998). كما أشارت العديد من الدراسات إلى ارتفاع معدلات الأعراض النفسية التي ترتبط بسوء معاملة الأبناء بأي شكل من أشكالها (Lamphear,1985).

إن أساليب التنشئة الاجتماعية التي يتبعها الوالدان في تنشئة أبنائهما وخاصة في السنوات الأولى من العمر تؤثر بطريقة أو بأخرى على تكوينهم النفسي والاجتماعي والعقلي. وعليه فإن الأساليب المتبعة مع الأبناء تختلف باختلاف الأسرة ونمطها، بالإضافة إلى أن أحداث الحياة والظروف الاجتماعية البيئية مثل: الوضع الاجتماعي والاقتصادي، والصعوبات المادية، وظروف السكن، وحجم الأسرة وتركيبها، والعزلة الاجتماعية وغيرها التي تعتبر جميعها عوامل أساسية تلعب دوراً مهماً في التعرض للضغوط، والتي قد تؤدي إلى سوء معاملة للأبناء. فالضغوط التي قد تتعرض لها الأسرة تؤدي إلى خلل في كيانها وطريقة تكيفها، ومن الظروف المؤثرة على مسار الأسرة فقدان المعيل، ويُقصد به الأب أو الأم لأي سبب من الأسباب. فالأسرة أحادية الوالد Family Single Parent قد تتعرض لأساليب تنشئة اجتماعية تكون مختلفة عن الأسرة الطبيعية، ولقد أوضحت ذلك العديد من الدراسات الاجتماعية (Antony,1987; Atlas,1981). ولعل سوء المعاملة الوالدية في نمط من أنماط هذه الأسر يعد أحد أبعاد التنشئة الاجتماعية، والتي تحاول الدراسة الوقوف عليها.

وهناك العديد من الأسر التي تعرض أحد أفرادها للغياب عنها، إما بسبب الانفصال مثلاً أو الطلاق، أو الهجرة، أو الوفاة. ولعل من الأنماط الأسرية المحلية التي غاب عنها أحد معيليها (وفي الغالب الأب) هي أسر الشهداء. وهي تلك الأسر التي تخضع إلى رعاية اجتماعية يقدمها لهم مكتب الشهيد التابع للديوان الأميري في دولة الكويت بهدف ضمان تكيفها مع الظروف والبيئة المحيطة والوضع الاجتماعي العام داخل المجتمع. فيمر الأبناء في هذا النمط الأسري الذي له خصائصه المحددة بعمليات التنشئة الاجتماعية بأبعادها المختلفة.

فقد أشارت دراسة غالي (1993) الموسومة بـ: «المشكلات النفسية للأسرة المتضررة من العدوان العراقي» إلى أن هناك اختلالاً في عملية التطبيع الاجتماعي في أسر الأب الواحد بعد العدوان. أما دراسة مكتب الشهيد (2000) الخاصة بالبرنامج التربوي لأبناء الشهداء مقارنة بالأبناء الذين ترعاهم الهيئة العامة لرعاية شؤون القصر، فقد أشارت إلى أن المكتب قد نجح في سد الفراغ الناتج عن غياب أحد الوالدين فيما يخص العملية التربوية.

وفي دراسة أخرى للديوان الأميري - مكتب الشهيد - (2000) عن أسر الشهداء وتحديد معاناة زوجات الشهداء في تربية الأبناء، تبين أن معاناتهن تتركز في الجانب التربوي ومشكلات الأبناء في التحصيل الدراسي. وعلى الرغم من ذلك فقد أوضحت الدراسة تفوقاً واضحاً للبرنامج التربوي. فكانت معدلات النجاح أكثر، والتسرب الدراسي أقل بين أبناء الشهداء بالمقارنة بقطاع التعليم العام. إضافة إلى ذلك فإن التحصيل الدراسي يتساوى، وقد يفوق معدلات التحصيل لدى الأبناء في هيئة شؤون القصر (والذين يعتبرون من فاقدي أحد الوالدين أيضاً داخل المجتمع المحلي)، وكذلك الأبناء في نظام التعليم العام. وجاءت في توصيات دراسة أخرى للمري وإسماعيل بضرورة تقديم المساعدة العلمية المقننة لزوجات الشهداء والأسرى فيما يخص رعاية الأبناء، وبالتحديد الأبناء في رياض الأطفال، والعمل على تدعيم دور المؤسسات التربوية والترفيهية والاجتماعية الهادفة لهذه الأسر من أبناء الأسرى والشهداء (الديوان الأميري، 2000).

وأجرى الناصر (1998) دراسته عن «التنشئة الاجتماعية لأبناء الشهداء والأسرى». وقد أظهرت نتائج الدراسة على عينة بلغت 203 من الأمهات في الأسر ذات العائل الواحد، المتمثلة بزوجات الشهداء والأسرى والمفقودين أن هناك ستة عوامل تمثّل أنماط الاتجاهات السائدة بعد العدوان العراقي عند الأمهات في هذه الأسر نحو أساليب التنشئة لأبنائهن، وهي: 1. القلق، 2. الشعور بنقص الكفاءة، 3. الاتجاه نحو التسلط، 4. الاتجاه نحو القسوة، 5. الرعاية، 6. إدراك الأم لمكانتها عند أبنائها ولتقديرهم لها. وتعتبر الأنماط من الأول إلى الرابع سالبة أمّا النمطان الآخران فهما موجبان.

وفي دراسة أجراها الظفيري (1998) عن «النساء المعيلات للأسرة في حال غياب الأب نموذج أسر الشهداء» توصلت النتائج إلى أن عينة أرامل الشهداء يعانين من ضغوط نفسية كبيرة تنعكس على علاقتهن بالأبناء بصورة سلبية في كثير من المواقف كالتدليل الزائد أو التزمت في المعاملة بسبب غياب المعيل عن الأسرة.

إن أساليب المعاملة الوالدية هي مجموعة من الطرق التي تتبعها الأسرة كطريقة في تعاملها مع الطفل في المواقف الحياتية المختلفة، وهي بالتالي تؤثر على تكوينهم النفسي وتوافقهم الاجتماعي، وبالتالي فإن الأسر تختلف باختلاف طرق وأساليب المعاملة للأبناء. ولعل الظروف الاجتماعية المحيطة تلعب دوراً كبيراً في تحديد وتشكيل هذه الأساليب. والتفاوت الثقافي بشكل عام يظهر أساليب واتجاهات تختلف من مجتمع لآخر. وفي الوقت نفسه، نجد أن هناك اختلافاً حتى في الثقافات الفرعية في أساليب المعاملة الوالدية. فقد تتعرض بعض الأسر لظروف محددة تجعلها غير قادرة على استخدام الاتجاهات الصحيحة في أساليب المعاملة الوالدية، وغير مندمجة مع الوضع الاجتماعي العام. فعدم التكيف الاجتماعي لمجموعة من الأسر التي من الممكن أن تتعرض إلى بعض الظروف الاجتماعية الطارئة كوفاة أحد الوالدين مثلاً، قد تجعل من هذه الأساليب نمطاً مميزاً ومختلفاً عن الأنماط الأسرية الأخرى. ولذلك فالدراسة الحالية تحاول الإجابة عن التساؤلات الآتية: هل توجد فروق بين أبناء الأسر التي لم يتعرض أحد الوالدين فيها للاستشهاد وأبناء أسر الشهداء في أساليب التنشئة الاجتماعية المرتبطة بسوء المعاملة؟ هل توجد فروق بين الجنسين (ذكور/إناث) في الأساليب الوالدية في التنشئة الاجتماعية المرتبطة بسوء المعاملة؟ هل توجد فروق في ترتيب الابن داخل الأسرة (الأول، الأوسط، الأخير) في الأساليب الوالدية في التنشئة الاجتماعية المرتبطة بسوء المعاملة؟ هل هناك علاقة بين درجة الأساليب الوالدية في التنشئة الاجتماعية المرتبطة بسوء المعاملة وبين بعض المتغيرات الاجتماعية الثقافية؟

الهدف من الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الوقوف على أساليب المعاملة الوالدية غير السوية في نمطين أسريين في المجتمع الكويتي، والمتمثلة بالأسر التي ينتمي إليهما أبناء الشهداء، وهي الأسر التي يغيب عنها أحد الوالدين (في الغالب الأب نتيجة الوفاة أو الفقد)، وأبناء الأسر التي لم يتعرض أحد الوالدين فيها للاستشهاد، وذلك في ضوء بعض المتغيرات الاجتماعية والنفسية والتربوية المتعددة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في نقطتين أساسيتين هما: أنها استهدفت دراسة أبعاد التنشئة الاجتماعية الوالدية غير السوية، والمتمثلة في العزلة الاجتماعية والنبذ التعبيري والعقاب البدني، والحرمان من المزايا، واستخدام القوة والعقاب الوجداني، وقد استمدت تلك الأبعاد من دراسات سابقة خاصة بالتنشئة الاجتماعية فهي دراسة قد تكون محاولة لاستكمال جزء من محتويات المكتبة المحلية الخاصة بشؤون الأسرة. والأمر الآخر هو محاولة إبراز الجوانب غير السوية المرتبطة بسوء المعاملة لدى الأسر أحادية الوالد بالتحديد، والتي تخضع لرعاية مكتب الشهيد، والتي تقدم لها رعاية اجتماعية مميزة. فهي تكشف عن وضع اجتماعي أسري محدد مهم، ويشمل قطاعاً كبيراً في المجتمع المحلي، والذي قد يفيد العاملين في المكتب المشرفين على رعاية هذه الأسر بتقديم برامجهم الإجرائية والمهنية اللازمة.

مصطلحات الدراسة:

التنشئة الاجتماعية:

هناك العديد ممن يمزجون بين مفهومي التنشئة الاجتماعية Socialization ومفهوم التنشئة الثقافية Enculturation. (الكندري، 2003:30). وهناك من يرى ربط المصطلح، ويترجمه إلى ما يسمى بالتطبيع الاجتماعي (عثمان، 1975). ويعتبر أمبل دوركايم هو أول من استخدم مفهوم التنشئة الاجتماعية Socialization، ولكن بالمعنى التربوي، وهو أول من صوغ الملامح العلمية لنظرية التنشئة الاجتماعية. يقول دوركايم بصدد تعريفه لغاية التربية: إن الإنسان الذي تريد التربية أن تحققه فينا ليس هو الإنسان على غرار ما أودعته الطبيعة، بل الإنسان على غرار ما يريده المجتمع «فالتنشئة هي العملية التي يتم فيها ومن خلالها دمج ثقافة المجتمع في الفرد، ودمج الفرد في ثقافة المجتمع. أما فرويد فيرى أن التفاعل الذي يتم بين الأنا الأعلى والهو عبر تدخل الأنا يمثل الجانب الأساسي في عملية التنشئة الاجتماعية..» (وطفه، 2001: ص ص 93 - 94).

ومن جانب آخر، تعرف التنشئة الاجتماعية على أنها «.. عملية التفاعل الاجتماعي التي يكتسب فيها الفرد شخصيته الاجتماعية التي تعكس ثقافة مجتمعة» (العبدالغفور وإبراهيم، 1998:62). وهي مجموعة من العمليات التي يكتسب الفرد من خلالها الاتجاهات والقيم والسلوك، وذلك لكون الفرد ينتمي إلى ثقافة محددة داخل المجتمع الذي ينتمي إليه (Schaefer,1965). والآباء هنا هم المسؤولون المباشرون ويعتبرون القوة الأكبر لعملية التنشئة من خلال تعليمهم لأبنائهم، والتي تختلف من نمط ثقافة إلى آخر (Berndt,1992).

أمّا مفهوم التنشئة من الإطار الاجتماعي والنفسي، كما أشارت إليه بديتي (1995) من خلال عرضها للأدبيات المتعددة، فإن إلكن Elkin على سبيل المثال، يرى أنها العملية التي بواسطتها يتعلم فرد ما طرائق مجتمع أو جماعة حتى يستطيع أن يتعامل معها، وهي تتضمن تعلُم واستيعاب أنماط السلوك والقيم والمشاعر المناسبة لهذا المجتمع أو الجماعة. وهي كما يراها العيسوي العملية التي يكتسب الطفل بموجبها المثيرات الاجتماعية كالضغوط الناتجة عن حياة الجماعة والتزاماتها، وتعلمه كيفية التعامل، والتفاهم مع الآخرين. أما مفهوم التنشئة من الإطار النفسي فهي كل العمليات التي يكتسبها الفرد في دوافعه، وقيمه، وآرائه، ومعتقداته، ومعاييره، وسمات شخصيته (ص ص : 15-13).

فعملية التنشئة الاجتماعية هي عملية تعلّم وتعليم وتربية، وتهدف إلى إكساب الفرد سلوكاً ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة تيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية العامة (السيار، 1986:198). وتتأثر مباشرةً بعوامل من داخل أحد الأبوين (شخصيته)، ومن الطفل نفسه (الصفات الفردية للطفل)، ومن البيئة الاجتماعية التي تتداخل فيها العلاقة بين الأبوين والطفل (العيسى، 1999:160). فهي عبارة عن تداخل لمفاهيم اجتماعية نفسية تربوية تصب جميعها في إطار ثقافة المجتمع. وهنا تتبنى الدراسة ذلك التعريف الذي استقاه الأنثروبولوجي حنا (1992) بأنها - أي: التنشئة الاجتماعية - هي تدريب الطفل على التعامل الاجتماعي الناجح. فتبدأ الأسرة منذ نعومة أظفار الطفل بإدماجه في المجتمع عن طريق تلقيه واجباته نحو

الآخرين، كما تطالبه بأن يطابق سلوكه التقاليد والعرف والسلوك الاجتماعي السائد المقبول (ص 20). فهي عناصر ثقافية وقواعد من السلوك تنتقل للأطفال من خلال عملية تفاعل ثقافي مع المحيط المجتمعي.

مكتب الشهيد:

يعتبر مكتب الشهيد مؤسسة اجتماعية تختص بتكريم وتخليد الشهداء، ورعاية ذويهم، وقد تم إنشاؤه بعد الاعتداء العراقي الغاشم على دولة الكويت. وما خلفه من آثار. ويقدم المكتب لذوي الشهداء الكثير من الخدمات فيما يتعلق بتوفير الاحتياجات المادية والصحية والإسكانية والتربوية والاجتماعية والنفسية. وتمتد خدمات المكتب لتشمل تقديم مختلف صور الرعاية الاجتماعية والنفسية من خلال المتابعة الميدانية لأسر الشهداء، وتحديد الاحتياجات الخاصة بهم، والسعي إلى تلبيتها، وتقديم الإرشاد والتوجيه من خلال إدارة الرعاية الأسرية التابعة للمكتب ومراقباتها المختلفة المتمثلة بمراقبة الاتصال الأسري ومراقبة التوجيه وغيرها (مكتب الشهيد، نشرة خاصة د.ت؛ ص ص 14-17). فيعتبر المكتب مؤسسة رسمية تعنى بفئة محددة من فئات المجتمع المحلي، والتي تحتاج إلى رعاية محددة نتيجة لفقدان أحد الأبوين.

أساليب المعاملة الوالدية للأبناء:

قامت محاولات متعددة بتقسيم أساليب المعاملة الوالدية وقياسها. فقد اهتم البعض بالتركيز على وجهة نظر الآباء، بينما اهتم البعض الآخر بقياسها من وجه نظر الأبناء. وتعرف أساليب المعاملة الوالدية بأنها ما يراه الآباء، ويتمسكون به من أساليب معاملة الأبناء في مواقف حياتهم المختلفة، كما يظهر في تقريرهم اللفظي. وبعض من هذه الأساليب يتمثل في التسلط، والحماية الزائدة، والإهمال، والتدليل، والقسوة.. وغيرها. ويراها آخرون على أنها تتمثل فيما يراه الوالدان، ويتمسكان به من أساليب في تعاملهم مع الأبناء في مواقف التنشئة المختلفة، وذلك كما يدركها الأبناء، ويعبرون عنها من خلال استجابتهم على مقياس المعاملة الوالدية، والذي يتضمن أبعاداً مختلفة مثل التقبل، التمركز حول الذات، الاستحواذ، الرفض، التقييد، الإكراه، الاندماج الإيجابي، التطفل.. وغيرها (أبو زيد، 1997).

وهناك من يربط بين مفهوم أساليب المعاملة الوالدية، وما يسمى بالاتجاهات الوالدية. ويقصد بالاتجاهات الوالدية «ما يراه الآباء، ويتمسكون به من أساليب في معاملة الأطفال في مواقف حياتهم المختلفة كما يظهر في تقريرهم اللفظي» (القرشي، 1986:10). إضافة إلى أنها عبارة عن تنظيمات نفسية مركبة من مكونات معرفية / سلوكية / انفعالية توجه الآباء أو الأمهات في أساليب التفاعل مع أبنائهن في مواقف التنشئة الاجتماعية لهم (الناصر، 1998: 25).

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات الخاصة والمتعلقة بالتنشئة الاجتماعية وسوء معاملة الأبناء، وارتبطت بعضها بأنماط أسرية مختلفة. ففي دراسة قام بها هول وزملاؤه Hall et al., (1991) بين من خلالها ارتباط الوضع الاقتصادي بالأعراض الضاغطة، ومن ثم الأعراض الاكتئابية للأسرة أحادية الوالدية، والتي ترتبط في نهاية المطاف بالأساليب الوالدية نحو معاملة الأبناء. فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأعراض الاكتئابية تزداد بزيادة الضغوط النفسية التي تتعرض لها هذه الأسر بالتحديد. فقد بينت الدراسة إلى أن ما يقارب من 60٪ من أفراد العينة في هذه الأسر يعانون من هذه الأعراض، والتي تؤثر بشكل مباشر على اتجاهاتهم نحو أبنائهم. وهذا يبين مدى تأثير الأسرة أحادية الوالد في تربية الأبناء.

وقد أشار إيفازوفيتش وزملاؤه Evasovich et al., (1998) إلى أن هناك علاقة بين التعرض لحوادث الحروق وبين بعض من هذه المتغيرات الاقتصادية والديموجرافية والأسرية، وبالتحديد المتغير المتعلق بنمط الأسرة، حيث بينت الدراسة التي تم إجراؤها أن نسبة 71٪ من الأبناء الذين تعرضوا إلى الحروق والذين يتلقون العلاج في أحد المستشفيات الأمريكية في مدينة أكرون Akron هم من الأبناء الذين ينتمون إلى أسرة أحادية الوالد.

وفي دراسة تتعلق بوجود بديل عن الأب داخل الأسرة وعلاقة ذلك بسوء المعاملة، وجد

رادهاكريشنا وزملاؤه Radhakrishna et al., (2001) أن الأبناء الذين يعيشون مع آبائهم أقل تعرضاً من الأبناء الذين يعيشون مع الآخرين في سوء المعاملة والقسوة، حيث تمارس أساليب التنشئة الاجتماعية بطريقة مختلفة في الأسر ذات الوضع الطبيعي.

وفي دراسة أخرى عن علاقة بعض الأعراض والعوامل النفسية بأساليب المعاملة الوالدية المرتبطة بالعنف عند الأسر أحادية الوالد (وبالتحديد الأم) ذات الدخل المنخفض، أوضح لوتنبوجر Lutenbacher (2002) أن هناك علاقة بين الأعراض الاكتئابية، ودرجة العنف المستخدم من قبل الآباء. فقد أظهرت نتائج الدراسة أنه كلما زاد العنف وسوء المعاملة الوالدية من قبل الأسرة ذات المعيل الواحد زادت معه الأعراض الاكتئابية لدى الأبناء. وقد بينت الدراسة ارتباط الوضع الاقتصادي لنمط الأسرة المتمثلة بالأسرة ذات المعيل الواحد مع الأعراض الاكتئابية. فالوضع الاقتصادي المتردي إذا اقترن بنمط أسري تعتمد على المعيل الواحد، فإن الأسرة تتعرض لضغوط قد ترتبط بسوء المعاملة للأبناء، والذي يؤدي في نهاية المطاف إلى الاكتئاب كما بينت ذلك الدراسة.

وفي دراسة خاصة عن نوع الأسرة وعلاقتها بسوء معاملة الأبناء، وجد ستيفمان وزملاؤه Stiff-man et al.,(2002) في دراستهم الميدانية في المجتمع الأمريكي، أن الأبناء الذين يعيشون في منزل يسكن فيه رجل بالغ أو أكثر ليس له صلة قرابية بالأبناء هم أكثر تعرضاً لسوء المعاملة والحوادث التي من الممكن أن تعرض حياتهم للخطر.

إضافة إلى ذلك، فإن هناك العديد من الدراسات التي أشارت إلى ارتباط سوء معاملة الأبناء بالعديد من المتغيرات، وليست فقط بتلك التي تتعلق بالأسرة أحادية الوالد. فبعض المتغيرات الاجتماعية الثقافية، والديموغرافية، والاقتصادية، وقيم الآباء واتجاهاتهم، ومتغير الجنس (الذكورة والأنوثة)، والدعم الأبوي، والجوانب النفسية جميعها تعتبر متغيرات أساسية تلعب دوراً مهماً في إحداث نوع من أنواع سوء المعاملة الوالدية كما أوضحت ذلك العديد من الدراسات في مجتمعات ثقافية مختلفة (i.g., Khamis, 2000; Jonson-Reid et al., 2004; Grogan-Kaylor and Otis, 2003 Hartley, 2002; Widom, 1989; Gover, 2002)

ولقد تناولت العديد من الدراسات التي أجريت في المجتمع الكويتي موضوع سوء المعاملة الوالدية المرتبطة بالتنشئة الاجتماعية وتأثيرها على الأبناء. فقد بينت دراسة أجراها القرشي (1986)، وشملت عينة من الآباء والأبناء زيادة اتجاهات التذبذب والحماية الزائدة عند الآباء بالمقارنة بالأمهات، كما كشفت عن درجات مقاييس التسلط والحماية الزائدة والتفرقة لدى الآباء أيضاً. وقد أشارت النتائج إلى أن فئات الآباء الأكبر سناً تزداد لديهم درجات الحماية مقارنة بالآباء الأصغر سناً والتي تميزت أيضاً باتجاهات الإهمال. وأشارت النتائج أيضاً إلى أن الوالدين الأقل تعليماً هم أكثر في اتجاهاتهم نحو التسلط والحماية الزائدة والإهمال والقسوة. وتميز الآباء الأقل تعليماً بزيادة اتجاهات التدليل والتفرقة، أما الأمهات الأقل تعليماً فقد تميزن بزيادة اتجاه الألم النفسي. وكان اتجاه السواء في التنشئة أعلى عند الوالدين الأكثر تعليماً.

وقد أشارت دراسة الفقي (El-Feky1991) التي استهدفت معرفة الأنماط السائدة في تنشئة الوالدين لأطفالهم بالمجتمع الكويتي إلى أن النمط التحكمي هو النمط الأكثر تفضيلاً في المجتمع الكويتي، حيث تم تطبيق الدراسة على 400 أسرة كويتية مختارة من طلبة الجامعة كعينة للدراسة، والتي أشارت نتائجها من خلالها إلى أن نمط الأسرة التحكمي هو النمط الشائع لدى هذه الأسر.

وقد كشفت بعض الدراسات التي أُجريت على أسر الشهداء والأسرى في بعض المجتمعات عن عدد من مظاهر الاضطراب في التفاعل بين الأمهات والأبناء مثل القلق الزائد، وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي، والحماية الزائدة للأبناء، المثالية في التربية، توحد الأبناء مع نموذج الأب الغائب، والارتباط الشديد للأبناء مع جماعة الأقران، وبعض التغيرات السلوكية (انظر: البيلاوي، 1993).

وقد حددت دراسة أخرى خاصة بأساليب التنشئة الاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة بعض الأنماط السلوكية الأكثر شيوعاً عند الأسر في المجتمع الكويتي، فقد حددت مجموعة من الأنماط السلوكية التي ترتبط بالمعاملة الوالدية وأساليب التنشئة الاجتماعية، والتي تمثلت بالأسلوب الديموقراطي، والإهمال والنبذ، والحماية الزائدة، والتذبذب في المعاملة، والديكتاتورية، ومن ثم القسوة. فهي الأنماط الأكثر انتشاراً بين أفراد العينة التي طبقت عليها الدراسة والبالغة 320 مستجيباً من أولياء الأمور (العبدالغفور وإبراهيم، 1998).

وفي الجانب المتعلق بالتعليم، أوضحت النتائج الخاصة دراسة نجمة الخرافي عن الاتجاهات الوالدية في تنشئة الأطفال ما قبل المدرسة، والتي طبقت على 300 من الآباء والأمهات، والتي كانت تقيس الاتجاهات الوالدية السوية وغير السوية بأن الاتجاهات الوالدية في تنشئة الأطفال تميل إلى الازدياد في الاتجاه السوي لدى الأمهات المتعلمات أكثر مما هو لدى الأمهات غير المتعلمات (الناصر، 1998). وذلك يعكس أهمية تعليم الوالدين في عملية التنشئة الاجتماعية.

وعن تأثير أساليب التنشئة الاجتماعية على الأطفال بشكل عام، عرض العبدالغفور وإبراهيم (1998) مجموعة من الأدبيات التي أوضحت أن القسوة في معاملة الأبناء تؤثر على شخصية الابن حتى بعد اجتيازه لمرحلة الطفولة فسوء المعاملة الوالدية قد يؤثر سلباً على الأبناء، وعلى سوء تكوينهم النفسي والاجتماعي، ويؤدي إلى نمو سمات القلق والاتكالية والشعور بالذنب والعداوة، والفشل في العمل، وضعف القدرة على التكيف الاجتماعي والتحصيلي والمعرفي، وتقدير الأبناء لذاتهم، والمعاناة من النزعات الترددية، والاتصاف بالحيرة والشعور بعدم الثقة، وإلى انخفاض في مستوى تحصيلهم الدراسي، والسلوك العدواني. إضافة إلى ذلك، فقد أشارت الدراسة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في عملية المعاملة الوالدية، والتي أوضحتها العديد من الدراسات.

كما استعرضت دراسة كويتية أخرى أربعة نماذج رئيسة خاصة بسوء معاملة الطفل، وذلك بهدف وضع برامج وقائية واستراتيجية علاجية للتصدي لهذا السلوك. فركزت الدراسة التي أعدها العيسى (1999) على النموذج البيئي للإساءة مع وضع بعض البرامج الخاصة بالوقاية وطرق العلاج. إضافة إلى ذلك، حاولت الدراسة الوقوف على الأنماط الثقافية والمعتقدات المجتمعية التي يمكن أن تسهم في إيذاء الطفل، بالإضافة إلى نوعية السياسات العامة المتبعة نحو الطفل، والتشريعات القانونية التي تمارس بالمجتمع الكويتي ودورها في حفظ حقوق الطفل. وقد اعتمدت الدراسة على دراسة أحد حالات الإساءة الموجودة في مدارس الكويت الابتدائية التي طبق عليها النموذج البيئي لتحديد حالات الإيذاء الجسدي للطفل من خلال النظر إلى ظروف الأسرة السابقة، وسلوك من يقوم برعاية الابن.

إن سوء معاملة الأبناء هو الموضوع الذي غاب عن الدراسات المحلية التي أشارت إلى جوانب متفرقة للتنشئة الاجتماعية في الأسر أحادية الوالد، ولعل الدراسة المقارنة بين نمطين أسريين لم تحظ بالاهتمام في الدراسات السابقة، ولم يكن من أهدافها. إن هذين النمطين الأسريين سيكشفان عن أسلوبين من أنماط السلوك والتنشئة الاجتماعية المرتبطة بسوء المعاملة الوالدية. فسوء المعاملة الوالدية للأبناء، والذي يعتبر محوراً من محاور التنشئة الاجتماعية هو الذي يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات المحلية بشكل عام، والدراسات الخاصة عن أسر الشهداء والأسرى بشكل خاص.

في ضوء ما جاء في الدراسات السابقة، فإن هناك فروقاً متوقعة في الأساليب المتعددة للتنشئة الاجتماعية بين الأنماط الأسرية المختلفة؛ ولذلك، فإن الدراسة الحالية سوف تقارن أساليب التنشئة الوالدية في نمطين أسريين يتمثلان في نمط الأسلوب الوالدي المستخدم لأبناء الأسر التي لم يتعرض أحد الوالدين فيها للاستشهاد وأبناء أسر الشهداء، وبالتحديد في الأساليب المرتبطة بسوء المعاملة.

فروض الدراسة:

تحاول الدراسة أن تختبر الفروض الآتية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أبناء الأسر التي لم يتعرض أحد الوالدين فيها للاستشهاد وأبناء أسر الشهداء في أساليب التنشئة الاجتماعية المرتبطة بسوء المعاملة.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور/إناث) في الأساليب الوالدية في التنشئة الاجتماعية المرتبطة بسوء المعاملة.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ترتيب الابن داخل الأسرة (الأول، الأوسط، الأخير) في الأساليب الوالدية في التنشئة الاجتماعية المرتبطة بسوء المعاملة.
4. هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة الأساليب الوالدية في التنشئة الاجتماعية المرتبطة بسوء المعاملة وبين بعض المتغيرات الاجتماعية الثقافية.

منهج الدراسة:

أولاً - عينة البحث:

شملت عينة الدراسة (276) مستجيباً (110 ذكور / 165 إناث) ممن تقع أعمارهم بين سن 14 - 18 سنة بمتوسط حسابي 15.87، وانحراف معياري (1.89). وينقسم أفراد العينة إلى (170) من أبناء الأسر التي لم يتعرض أحد الوالدين فيها للاستشهاد (69 ذكور / 101 إناث)، و(106) من أبناء أسر الشهداء، وبالتحديد الذين يقوم مكتب الشهيد برعايتهم ويقعون تحت مظلته. فقد تم الاعتماد على اختيار عينة الأبناء من مكتب الشهيد بطريقة عشوائية بسيطة، حيث تم إعداد قائمة من أبناء الشهداء الذين يقعون تحت هذا السن، واختيار عينة عشوائية منهم. أما أبناء غير الشهداء فقد تم اختيار عينة غير عشوائية منهم بعد التحقق من أن من سوف يقوم بالإجابة عن تساؤلات الدراسة سيكون متطوعاً. وهذا بكل تأكيد سوف يرفع من صدق إجابات المبحوثين خاصة في هذه المرحلة العمرية. ولقد تمت مراعاة أن يكون اختيار عينة البحث موزعة جغرافياً لجميع مناطق الكويت.

ثانياً - أدوات الدراسة:

في عملية جمع البيانات تم الاعتماد على استمارة بيانات اجتماعية، واستبانة خاصة لقياس أساليب المعاملة الوالدية، ومن ثم مقياس العلاقة بين المستجيب والبيئة الاجتماعية. فقد تم استخدام استمارة خاصة بجمع البيانات الاجتماعية، والتي اشتملت على متغيرات مثل: العمر، وعدد الإخوة، والتحصيل الدراسي، والمستوى التعليمي للوالدين، موقع أو ترتيب الابن /ة في الأسرة (الأول، الأوسط، الأخير)، إضافة إلى الوضع الاجتماعي الاقتصادي للأسرة. ولقد روعي أن يتم قياس هذا المتغير (الوضع الاجتماعي الاقتصادي) من خلال مقياس خماسي يبدأ بعالٍ جداً، وينتهي بضعيف جداً، وذلك تماشياً لإدراك هذه المرحلة عن مستواها الأسري الاقتصادي. هذا وقد تم الحصول على تقدير التحصيل الدراسي من خلال التقدير العام للابن داخل المدرسة، بحيث تم تقسيم التقدير العام للطالب وفقاً للمستويات العلمية التي تبدأ بالامتياز وتنتهي بالضعيف أو الراسب.

واعتمدت الدراسة أيضاً على استخدام استبانة خاصة لقياس سوء معاملة الأبناء كأحد أبعاد التنشئة الاجتماعية تم تصميمها بواسطة الباحثين، فبعد استعراض الأدبيات الخاصة في هذا الجانب استخلص الباحثان مجموعة من العبارات التي تعبّر عن سوء المعاملة للأبناء بأشكالها، وطلب من المبحوثين الإجابة عليها. ويشتمل هذا المقياس على (14) عبارة قصيرة تقيس في مجملها مظاهر سوء المعاملة للابن بطرق مختلفة مثل: المنع من اللعب، والعزل في حجرة، والمنع من الجلوس مع أفراد الأسرة، ومقارنته بالآخرين، والشكوك المستمرة، والتوبيخ، والصراخ والصفع على الوجه، والضرب...إلخ. وتتم الإجابة عن بنود هذه الأسئلة بمقياس خماسي يبدأ بدائماً، وينتهي بأبداً.

إضافةً إلى ذلك فقد تم قياس ارتباط المستجيب بالمحيطين به منأقارب وأصدقاء، وذلك بهدف التعرف على درجة وقوة العلاقة مع الأصدقاء والأقارب بالمتغيرات الأخرى وأهمها متغير سوء المعاملة. فحددت مجموعة من العبارات درجة وقوة العلاقة بين المستجيب وبين والده، وبين والدته، وبين إخوته وأقاربه بشكل عام، وأصدقائه داخل المدرسة، وأصدقاء من خارج المدرسة. وتم قياس ذلك من خلال مقياس خماسي يبدأ بعلاقة قوية جداً، وينتهي بضعيفة جداً. وقد تم استبعاد أحد البنود لعدم انطباقها على المبحوثين من أبناء الشهداء بحكم استشهاد وغياب أحد والديهم.

لقد مر المقياس بإجراءات الصدق والثبات المعروفة. فللتأكد من صدق ما احتوته العبارات وقياس ما وُضعت له، تم عرض الأداة على خمسة من المحكّمين في مجال العلوم الاجتماعية والسلوكية، وقاموا بعمل بعض التعديلات التي وافقوا على شكلها النهائي بعدما أُعيدت لهم مرة أخرى. وبلغ معامل ألفا كرونباخ لمقياس سوء المعاملة الوالدية (.88) بينما بلغ معامل ألفا كرونباخ لمقياس العلاقة مع المحيط البيئي (0.79).

ولقد قام فريق من الباحثين بتوزيع الاستمارة واسترجاعها بالوقت نفسه، حيث طُلب من الباحثين الالتقاء ومقابلة بعض الأبناء في المجتمع المحلي الذين تطوعوا للإجابة عن الاستمارة، حيث تم توزيع الاستبانة عليهم وتوضيح أي غموض في الأسئلة قد يواجهونه. إضافة إلى ذلك فقد تم توزيع هذه الاستمارات على أبناء الشهداء عن طريق الباحثين العاملين في مكتب الشهيد، حيث قاموا بزيارات ميدانية مباشرة إلى هذه الأسر. وطُلب من الأبناء الإجابة عن الأسئلة.

ثالثاً. الوسائل الإحصائية:

للإجابة عن فرضيات الدراسة وتحقيق هدفها، تم إدخال البيانات في الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية النسخة SPSS (Version12) 12، وتم الاعتماد على الوسائل الإحصائية الآتية:

1 . حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، ومن ثم الاعتماد على اختبار(ت) (t-test) وذلك بهدف المقارنة بين النمطين الأسريين في أساليب التنشئة الوالدية.

2 . استخدام اختبار تحليل التباين أحادي العمل ANOVA للتعرف على الفروق في أساليب المعاملة بين الابن وترتيبه بالأسرة سواء أكان الأول أو الأوسط أو آخر الأبناء، وتم استخدام اختبار (شيفيه Scheffe) للمقارنة بين المجموعات الثلاث.

3 . استخدام معامل الارتباط (بيرسون Pearson Correlation) للوقوف على علاقة أساليب التنشئة الاجتماعية المرتبطة بسوء المعاملة مع بعض المتغيرات الاجتماعية.

4 - وللتنبؤ بارتباط المتغيرات مع أساليب التنشئة المرتبطة بسوء المعاملة، تم استخدام معامل Multiple Regression.

نتائج الدراسة:

أوضحت نتائج الدراسة فيما يتعلق بالفرض المتعلق بالفروق بين أبناء الأسر في المجتمع المحلي وأبناء أسر الشهداء في أساليب التنشئة الاجتماعية المرتبطة بسوء المعاملة، فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لقياس درجة الفروق بين هذه المتغيرات. ويوضح الجدول (1) هذه الفروق.

والجدول (1) يوضح المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) وقيم (ت) لأساليب التنشئة الاجتماعية المرتبطة بسوء المعاملة بين أبناء الأسر التي لم يتعرض أحد الوالدين فيها للاستشهاد وأبناء أسر الشهداء

البيان	ن	أساليب التنشئة الاجتماعية المرتبطة بسوء المعاملة		
		م	ع	ت
أبناء أسر المجتمع المحلي	170	26.90	11.91	3.99 *
أبناء أسر الشهداء	106	21.71	6.88	

* دال إحصائياً عند مستوى .001

يتضح من الجدول (1) ارتفاع معدل الأساليب المرتبطة بسوء معاملة الأبناء عند أبناء الأسر التي لم يتعرض أحد الوالدين فيها للاستشهاد (م = 26.9، ع = 11.91) بالمقارنة بالمعدل عند أبناء أسر الشهداء (م = 21.71، ع = 6.88)، والفروق هنا دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.001) بمعنى أن معدلات سوء معاملة الأبناء هي أكبر عند أبناء الأسر التي لم يتعرض أحد الوالدين فيها للاستشهاد بمقارنتها بأبناء أسر الشهداء كما أوضحتها النتائج.

فيما يتعلق باختبار الفرض الثاني الخاص بالفروق بين الجنسين في طرق وأساليب التنشئة الاجتماعية المتعلقة بسوء معاملة الأبناء عند العينة الكلية، وعند أبناء الأسر من غير الشهداء، وأبناء أسر الشهداء كلٍ على حدة، فإن الجدول (2) يوضح لنا مثل هذه الفروق.

جدول (2) يوضح المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) وقيم (ت) لأساليب التنشئة الاجتماعية المرتبطة بسوء المعاملة بين الجنسين في أبناء أسر المجتمع المحلي وأبناء أسر الشهداء بشكل عام، وأبناء الأسر التي لم يتعرض أحد الوالدين فيها للاستشهاد، وأبناء أسر الشهداء كلٍ على حدة

جميع مفردات العينة	ن	أساليب التنشئة الاجتماعية المرتبطة بسوء المعاملة		
		م	ع	ت
ذكور	170	25.91	9.12	1.20 (NS)
إناث	106	24.32	11.46	
أبناء المجتمع المحلي	ن	م	ع	
ذكور	69	27.91	9.45	0.029 (NS)
إناث	99	26.19	13.37	
أبناء الشهداء	ن	م	ع	
ذكور	38	22.26	7.30	0.62 (NS)
إناث	63	21.38	6.65	

يتبين من جدول (2) أن هناك فروقاً في المعدلات عند جميع أفراد العينة، وعند أبناء الأسر التي لم يتعرض أحد الوالدين فيها للاستشهاد، وعند أبناء أسر الشهداء عند الذكور بمقارنتهم بالإناث في أساليب التنشئة الاجتماعية المرتبطة بسوء معاملة الأبناء. ولكن الفروق في جميع هذه المعدلات غير دالة إحصائياً. ولذلك لم يتحقق الفرض الثاني. ففي العينة الكلية للبحث وصل المعدل بالنسبة للذكور25.91 (ع = 9.12) بمقابل 24.32 (ع = 11.46) بالنسبة للإناث. وعند أبناء المجتمع المحلي فمعدل سوء معاملة الأبناء يصل إلى 27.91 (ع = 9.45) بمقابل 26.19 (ع = 13.37) بالنسبة للإناث. أما أبناء الشهداء فأيضاً هناك فروق في معدل سوء معاملة الأبناء باتجاه الذكور (م = 22.26، ع = 7.30) بمقابل الإناث (م = 21.38، ع = 6.65).

ولدراسة تأثير ترتيب الأبناء داخل الأسرة بأساليب المعاملة الوالدية، فإن الجدول (3) يوضح الاختلافات في المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) وقيم (ت) في أساليب التنشئة الاجتماعية المرتبطة بسوء المعاملة بين أبناء الأسر التي لم يتعرض أحد الوالدين فيها للاستشهاد وأبناء أسر الشهداء.

جدول (3) الاختلافات في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في أساليب التنشئة الاجتماعية المرتبطة بسوء المعاملة مع ترتيب الأبناء داخل الأسرة (تحليل التباين أحادي العامل ANOVA)

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	الدالة
بين المجموعات	1382.22	2	691.11	6.34	0.0021
داخل المجموعات	27801.76	255	109.03		
المجموع	29183.98	257			

المجموعات	متوسط الحساب	انحراف معياري
مجموعة 1	21.43	6.2
مجموعة 2	24.19	8.1
مجموعة 3	27.19	12.8

اختبار شيفي بدلالة إحصائية عند مستوى 05.

- المجموعة 1. الابن الأول والابن الأوسط
- المجموعة 2. الابن الأوسط والابن الأخير
- المجموعة 3. الابن الأخير

وتشير النتائج إلى أن هناك فروقاً بين ترتيب الأبناء داخل الأسرة ومعدل مقياس أساليب المعاملة الوالدية المرتبطة بسوء المعاملة، حيث أشارت النتائج إلى أن الأبناء الذين يحتلون المكانة الوسطى من حيث الترتيب هم أكثر تعرضاً لسوء المعاملة مقارنة بالأبناء الذين يحتلون الترتيب الأول أو الترتيب الأخير بين إخوتهم. فبلغ متوسط مقياس أسلوب المعاملة الوالدية المرتبط بسوء المعاملة عند الأبناء في الترتيب الأوسط 27.19 (ع = 12.8) في مقابل 24.19 (ع = 1.8) عند الأبناء الذين يحتلون الترتيب الأول بين إخوتهم، و21.43 (ع = 2.6) عند الأبناء الواقعين في الترتيب الأخير، أي: بمعنى أن الأبناء الواقعين في الترتيب الأوسط بين الإخوة هم أكثر تعرضاً إلى سوء المعاملة، وبعدهم الأبناء في الترتيب الأول، ومن ثم الأبناء الذين يقعون في آخر الترتيب.

ولمعرفة مدى وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتغيرات الثلاثة، ثم استخدام اختبار شيفيه Scheffe، والذي يبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأبناء الذين يقعون في المنتصف من حيث الترتيب مقارنة بالأبناء الذين يحتلون الترتيب الأخير، حيث إن الأبناء في الترتيب الأخير ضمن نطاق الأسرة هم الأقل تعرضاً لسوء المعاملة من قبل الأسرة مقارنة بالآخرين. فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الثالثة 21.43 (ع = 2.6)، بينما بلغ للمجموعة الأولى 24.19 (ع = 1.8)، وللمجموعة الثانية 27.19 (ع = 12.8)؛ وقد جاءت الفروق دالة إحصائياً عند المستوى(p> 0.5).

وللكشف عن مستوى العلاقة بين متغير أساليب التنشئة الاجتماعية المرتبطة بسوء المعاملة وبين بعض المتغيرات الاجتماعية المتمثلة في العمر، وعدد الإخوة، ودرجة العلاقة مع المحيط الاجتماعي، والتحصيل الدراسي، والمستوى التعليمي للأم، والوضع الاقتصادي للأسرة فإن الجدول (4) يوضح مثل هذه العلاقة.

جدول (4) يوضح معامل الارتباط بين متغير أساليب التنشئة الاجتماعية المرتبطة بسوء المعاملة الوالدية وبين بعض المتغيرات الاجتماعية

المتغيرات	معامل الارتباط
العمر	0.19**
عدد الإخوة	0.26***
مستوى العلاقات مع المحيط الاجتماعي	-0.13*
التحصيل الدراسي	0.10
المستوى التعليمي للأم	-0.13*
الوضع الاقتصادي للأسرة	0.10

* دال عند مستوى .05
** دال عند مستوى .01
*** دال عند مستوى .001

يوضح الجدول (4) درجة وطبيعة العلاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية المرتبطة بسوء المعاملة مع بعض المتغيرات الاجتماعية، وحيث توجد علاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية المرتبطة بسوء المعاملة مع عمر المستجيب (r= ,19,p>.01)، وعدد الإخوة (r=26,p>.001)، ومستوى العلاقات مع المحيط الاجتماعي (r=,.13,p>.05)، والمستوى التعليمي للأم (r=,.13,p>.05). والعلاقة كانت طردية في متغيري العمر، وعدد الإخوة، بينما كانت عكسية في مستوى العلاقات مع المحيط الاجتماعي، والمستوى التعليمي للأم. أي: بمعنى كلما زاد العمر وعدد أفراد الأسرة المتمثلة بعدد الإخوة زاد سوء معاملة الابن، وكلما قل مستوى العلاقات الاجتماعية مع المحيط الاجتماعي للابن، ومستوى الأم التعليمي زادت معه سوء معاملة الابن. ولم تشر النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التنشئة الاجتماعية المتمثلة بسوء المعاملة مع متغيري التحصيل الدراسي، والوضع الاقتصادي للأسرة.

وللتنبؤ بتأثير بعض المتغيرات المرتبطة بأساليب التنشئة الاجتماعية المرتبطة بسوء المعاملة، فقد تم استخدام معامل الانحدار Multiple Regression. ويوضح الجدول (5) اختبار هذا الفرض.

جدول (5) معامل الانحدار للمتغيرات الاجتماعية
مع المتغير الاجتماعي المرتبط بسوء المعاملة

المتغيرات	أساليب التنشئة الاجتماعية المرتبطة بسوء المعاملة		
	B	Beta	T
نوع الأسرة (محلية/أسر شهداء)	3.93	0.163	2.29*
الجنس	1.57	0.067	1.01
العمر	1.03	0.173	2.48*
عدد الإخوة	0.73	0.203	2.75**
الوضع الاجتماعي الاقتصادي	1.32	0.090	1.26
درجة العلاقات الاجتماعية	0.263	0.075	1.07
المستوى التعليمي للأم	0.533	0.068	0.926
Adjusted R square Multiple R	.13 .16	F=5.14**	

* دال عند مستوى .05

** دال عند مستوى .01

الجدول (5) يوضح أن متغير الأساليب الوالدية المرتبطة بسوء المعاملة يرتبط ببعض المتغيرات الاجتماعية مثل: نوع الأسرة (سواء كانت من أسر الشهداء أو من أبناء الأسر التي لم يتعرض أحد الوالدين فيها للاستشهاد)، ومتغير العمر، وعدد الإخوة. فالدراسة تشير إلى أن أبناء أسر الشهداء قد يكونون أقل حدة في سوء المعاملة من قبل آبائهم مقارنة بالأبناء من الأسر التي لم يتعرض أحد الوالدين فيها للاستشهاد. فالأسر أحادية الوالد يُتوقع منها أن يقل لديها سوء معاملتها للابن أقل من الأسر ذات العائلين. إضافة إلى أن الدراسة أشارت إلى أنه كلما زاد العمر، قد يميل الفرد إلى التمرد على سلطة الأب والأم فيزيد معه التعامل الوالدي السلبي، وكذلك الحال بالنسبة لعدد الإخوة وكبر حجم الأسرة. فهي المتغيرات التي تنبأت بها الدراسة وارتبطت بسوء المعاملة.

مناقشة النتائج

لقد أوضحت نتائج الدراسة أن معدلات سوء معاملة الأبناء أعلى عند أبناء الأسر التي لم يتعرض أحد الوالدين فيها للاستشهاد مقارنة بأبناء الشهداء. ولم تتضح أية فروق إحصائية في سوء المعاملة الوالدية بين الأبناء الذكور والإناث في أفراد العينة. كما أشارت الدراسة إلى أن الأبناء الذين يحتلون الترتيب الأوسط هم أكثر من يتعرضون إلى سوء المعاملة الوالدية مقارنة بالأبناء الذين يقعون بالترتيب الأول، أو آخر الأبناء. ولقد أشارت الدراسة أيضاً إلى وجود علاقة طردية بين سوء المعاملة الوالدية مع متغيري العمر وعدد الإخوة، وعلاقة عكسية بين سوء المعاملة الوالدية مع متغيري مستوى العلاقات مع المحيط الاجتماعي، ومستوى الأم التعليمي، وإن أكثر العوامل تنبؤاً والمرتبطة بسوء المعاملة الوالدية هي نوع الأسرة (من أسر الشهداء/من غير أسر الشهداء)، والعمر، وعدد الإخوان.

فالدراسة أبرزت أن أسر الشهداء تستخدم أساليب مرتبطة بسوء معاملة الأبناء بدرجة أقل من الأسر ثنائية الوالدين أو الأسر المحلية من غير الشهداء. فقد عززت هذه الدراسة من نتائج دراسات مقارنة أخرى خاصة عن أسر الشهداء في المجتمع المحلي، والتي بينت أن أسر الشهداء هم الأعلى في معدلات الاستقرار الأسري (الكندري، 2003)، وفي المستوى التربوي والتحصيلي

بالنسبة للأبناء (الديوان الأميري، 2000). وقد يعود سبب استخدام أساليب تنشئة اجتماعية مرتبطة بسوء المعاملة أقل عند أسر الشهداء مقارنة بغيرهم كما جاء في هذه الدراسة إلى عاملين أساسيين: العامل الأول، درجة الحرمان التي يفقدها الابن قد يقابلها عملية تعويض من قبل زوجة الشهيد (في الغالب)، والتي من خلالها يتم عدم اللجوء إلى الأساليب التربوية الاجتماعية المرتبطة بسوء المعاملة. العامل الآخر... وهو يرتبط بدور مؤسسة الرعاية الاجتماعية المتمثلة بمكتب الشهيد التي تسعى جاهدة لتوفير جميع سبل الرعاية المختلفة وبكل أبعادها ومتابعتها الدائمة للأسر وأبناء الشهداء، واحتضانهم الدائم من خلال التواصل المستمر الذي تسعى جاهدة لخلق أسرة متكيفة مع الوضع الاجتماعي العام.

تشير نتائج الدراسة أيضاً إلى أن هناك فروقاً في استخدام أساليب التنشئة الاجتماعية المرتبطة بسوء المعاملة بين الأبناء إذا كان أول الأبناء، أو الذين يقعون في النصف من حيث الترتيب، أو آخر الأبناء. فالأبناء الذين يقعون في المنتصف يتعرضون إلى أساليب تنشئة اجتماعية مرتبطة بسوء المعاملة أكبر من الفئات الأخرى، وبالتحديد أكثر من الأبناء الأكبر في الأسرة أو الأصغر. وقد يعود سبب ذلك إلى أن الابن الأكبر قد يحظى بمكانة اجتماعية مميزة بحكم كونه أول من استقبلته الأسرة وحظي بنوع من التميز في المعاملة. وهذا ما تؤيده الأدبيات الخاصة بالتقاليد والأعراف في الأسرة العربية (بركات، 2000). إضافة إلى أن الطفل الأصغر في الأسرة يشغل مكاناً مميزاً أيضاً بحكم كونه الأضعف بين إخوته ويحتاج إلى دعم أبويه، ولذلك نجد أن الثقافة المحلية تتميز بالدفاع عن الابن الأصغر بشكل دائم، وهو أمر سائد بهذه الثقافة. ولقد أشارت النتائج الخاصة بهذه الدراسة إلى أنه أقل فئة تتعرض لسوء المعاملة مقارنة بالفئتين الأخريين لكافة أفراد العينة.

إن حجم الأسرة يلعب دوراً أيضاً في الاتجاه نحو الأساليب المرتبطة بسوء المعاملة. وهذا ما أوضحته نتائج الدراسة، حيث إنه كلما زاد عدد الإخوة كان هناك اتجاه في الارتفاع نحو سوء المعاملة، وقد يرجع سبب ذلك إلى زيادة حجم المسؤوليات الأسرية والضغوط التي تعاني منها الأسرة لوجود عدد كبير داخل الأسرة من الأبناء، والذي يترتب عليه وجود حاجات ومستلزمات حياتية كبيرة تُجهد الأسرة. وقد جاء ذلك متوافقاً مع بعض الدراسات (جبريل، 1989). ولذلك أصبح هناك اتجاه لدى الأسر الحديثة في المجتمع المحلي نحو التقليل من الإنجاب ومعدلات الخصوبة التي بدأت تنخفض تدريجياً وارتبطت مع العديد من المتغيرات في المجتمع الكويتي الحديث (e.g. Al-Kandari,(n.d) Abdal,1996)؛ ولذلك فإن حجم الأسرة يرتبط ببعض الضغوط داخل نطاق الأسرة، وقد يتولد من خلال ذلك أساليب تنشئة اجتماعية سلبية، ومنها تلك المرتبطة بسوء معاملة الأبناء.

ولم تشر نتائج الدراسة إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور/إناث) في درجة سوء المعاملة من قبل الآباء في أي من النمطين من الأسر (أسر الشهداء/أسر المجتمع المحلي من غير الشهداء). وعلى الرغم من أن أساليب التنشئة الاجتماعية التي تكسبها الأسرة المحلية لأبنائها تعد أحد العوامل المسؤولة عن تعظيم قيم الذكورة، كما يشير إلى ذلك علي الطراح (2000)، إلا أن التفضيل الذكوري - إن صح التعبير - في الأسر المحلية قد لا يرتبط بسوء المعاملة. فقد يكون هناك تفضيل ولا يكون هناك سوء في المعاملة، وإن كانت هناك حاجة إلى دراسات أخرى تعزز من هذا الجانب أو تدحضه وتناقش هذا الموضوع بشكل أكثر تفصيلاً.

لا شك أن أسر الشهداء بشكل خاص، والأسر أحادية الوالد تتميز بمجموعة من السمات الاجتماعية التي تختلف عن الأسر الطبيعية وإذا صحت التسمية، ففقدان الأب والأم داخل الأسرة يجعل هناك صعوبات تحاول أن تجد لها الأسرة وضعاً تكيفياً مناسباً. وكثير من الأسر من يفشل في هذا التكيف ويواجه العديد من المشكلات الاجتماعية والنفسية والتربوية والسلوكية المتعددة. وقد أشارت بعض الدراسات التي أجريت على الأسرة ذات العائل الواحد إلى وجود علاقة وثيقة بين انخفاض مستوى التحصيل الدراسي وغياب الأب.. كما أشارت هذه الدراسات إلى أن الأسر التي تعتمد على أب أو أم فقط تقل مرونتها في توفير الرعاية المادية والعاطفية والاجتماعية للأطفال، حيث إن فقدان أحد الوالدين يقلل من فرص التنشئة الاجتماعية الصالحة (جاسم ونوفل، 1993: 449). هناك حاجة ماسة إلى إجراء العديد من الدراسات في هذا الجانب. إضافة إلى أن أهمية ودور المؤسسة الاجتماعية والمتمثلة بمكتب الشهيد الذي كان لها دور

فاعل في خلق بيئة تكيفية مناسبة لهذه الأسر. قد عززت النتائج من نجاح هذه المؤسسة في تقديم الرعاية المناسبة.

وفي الختام لا بد من الإشارة إلى أنه قد تكون هناك ضرورة لوضع برامج توعوية لأسر المجتمع الكويتي بصورة عامة، وأسر الشهداء بصورة خاصة حول موضوع إساءة معاملة الطفل والاتجاهات غير السوية في التنشئة الاجتماعية، وحول أهمية إلقاء الضوء على مفهوم إساءة معاملة الطفل والاتجاهات غير السوية في التنشئة الاجتماعية من خلال وسائل الإعلام المختلفة. وهناك حاجة إلى تفعيل القوانين والتشريعات الكفيلة لحماية الطفل من خلال المؤسسات المجتمعية. إضافة إلى القيام بدراسات حول موضوع إساءة معاملة الطفل في المجتمع الكويتي، والاتجاهات غير السوية في التنشئة الاجتماعية، وذلك من أجل تحديد حجم المشكلة ومدى انتشارها.

المـــراجـــع

المراجع العربية:

أبو زيد، نسرين (1997). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالسلوك الاستكشافي لدى أطفال ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير. القاهرة: جامعة عين شمس. معهد الدراسات العليا للطفولة. قسم الدراسات النفسية والاجتماعية.

البيلاوي، فيولا (1993). أسر الشهداء والأسرى بين آلام المعاناة وشرف المعاناة. الكويت: الحلقة النقاشية الرابعة لمكتب الإنماء الاجتماعي. الديوان الأميري.

بديتي، أماني (1995). تنشئة الأمهات العاملات وغير العاملات وعلاقتها بالنضج الاجتماعي للأبناء لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير. القاهرة: جامعة عين شمس. معهد الدراسات العليا للطفولة. قسم الدراسات النفسية والاجتماعية.

بركات، حليم (2000). المجتمع العربي في القرن العشرين: بحث في تغير الأحوال والعلاقات. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

جبريل، فاروق (1989). البناء الاجتماعي للأسرة وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية والسلوك العدواني للأبناء. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة. العدد .12

الجوهري، محمد وآخرون (1991). الطفل والتنشئة الاجتماعية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

الخليفة، مريم حسن (1993). حقوق الطفل العربي بين النظرية والتطبيق. الأطفال..هذه الأمانة الكبرى. الكويت: الكتاب السنوي السابع للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

الديوان الأميري (2000). البرنامج التربوي لأبناء الشهداء: دراسة مقارنة. المؤتمر الدولي الثالث للخدمات النفسية والاجتماعية عن مجتمع متغير، الكويت: الديوان الأميري-مكتب الشهيد، 4-1 أبريل.

السيار، عائشة (1986). الطفولة والتنشئة. المؤتمر الإقليمي الرابع للمرأةفي الخليج والجزيرة العربية. 15-18 ديسمبر.

الطراح، علي أحمد (2000). التنشئة الاجتماعية وقيم الذكورة في المجتمع الكويتي. مجلة العلوم الاجتماعية. 28(2): 71-94.

الظفيري، عبدالوهاب (1998). النساء المعيلات للأسرة في حال غياب الأب: نموذج أسر الشهداء. الحلقة النقاشية التاسعة: ضحايا العدوان العراقي..استراتيجية التأهيل والتنمية. الكويت: الديوان الأميري. مكتب الإنماء الاجتماعي.

العبدالغفور، فوزية يوسف وإبراهيم، معصومة أحمد (1998). أساليب التنشئة الاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة عند الأسرة الكويتية. المجلة العربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكويت 64: 54-100.

عتيقه، نجوى (19??). حقوق الطفل في القانون الدولي. دار المستقبل العربي.

عثمان، سيد أحمد (1975). علم النفس الاجتماعي التربوي. الجزء الأول، التطبيع الاجتماعي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

العمر، بدر (1983). رجولة الصغار أم طفولة الكبار. الكويت: الكتاب السنوي الأول للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية: الطفولة في مجتمع عربي متغير.

العيسى، بدر (1999). سوء معاملة الطفل الكويتي: طرق الوقاية والعلاج. المجلة العربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكويت 66 :144-191.

غالي، محمد أحمد (1993). المشكلات النفسية للأسرة المتضررة من العدوان العراقي. الكويت: الحلقة النقاشية الرابعة لمكتب الإنماء الاجتماعي. الديوان الأميري.

القرشي، عبدالفتاح (1986). اتجاهات الآباء والأمهات الكويتيين في تنشئة الأبناء وعلاقتها ببعض المتغيرات. حوليات كلية الآداب. جامعة الكويت. الحولية السابعة، الرسالة الخامسة والثلاثون.

الكندري، يعقوب يوسف (2003). الثقافة والصحة والمرض: رؤية جديدة في الأنثروبولوجيا المعاصرة. الكويت: مجلس النشر العلمي. جامعة الكويت.

مكتب الشهيد: تجربة كويتية رائدة في تكريم الشهداء ورعاية أسرهم. نشرة خاصة صادرة عن مكتب الشهيد (د.ت). الديوان الأميري، الكويت.

الناصر، فهد (1998). التنشئة الاجتماعية لأبناء الشهداء والأسرى. الكويت: مجلس النشر العلمي. جامعة الكويت.

وطفه، علي أسعد (2001). التنشئة الاجتماعية ودورها في بناء الهوية عند الأطفال. مجلة الطفولة العربية 8:92-104.

المراجع الأجنبية:

Abdal, Y. (1996). Determinants of Fertility Expectation in Kuwait. MA Thesis, Purdue University, Lafayette, Indiana.

Al-Knadari, Y. (Unpublished Manuscript) Fertility and its Relations to some Sociocultural Variables in Kuwait Society.

Antony L., & Pillay (1987). Psychological disturbances in children of single parents. Psychological Reports. South Africa.

Atlas, S. (1981). Single parenting. Englewood Cleff N.J.: Prentice-Hall.

Berndt, Thomased (1992). Child Development. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

El-Feky, Mahad (1991). Patterns of parental control in Kuwait Society. International of Psychology. 26(4): 485-95.

Evasovich, M., Klein R., Muakkassa F., & Weekley R. (1998). The economic effect of child abuse in the burn unit. Burns. 24(7): 642-5.

Gover, AR. (2002). The effects of child maltreatment on violent offending among institutionalized youth. Violence Vict. 17(6): 655-68.

Grogan-Kaylor, A., Otis MD. (2003). The effect of childhood maltreatment on adult criminality: a tobit regression analysis. Child Maltreat. 8(2): 129-37.

Hall, LA., Gurley, DN., Sachs, B., & Kryscio, RJ. (1991). Psychosocial predictors of maternal depressive symptoms, parenting attitudes, and child behavior in single-parent families. Nurs Res. 1991 Jul-Aug;40(4): 214-20.

Hartley, CC.(2002). The co-occurrence of child maltreatment and domestic violence: examining both neglect and child physical abuse. Child Maltreat. 7(4): 349-58.

Jonson-Reid, M., Drake B., Kim J., Porterfield S., & Han L. (2004). A prospective analysis of the relationship between reported child maltreatment and special education eligibility among poor children. Child Maltreat. 9(4): 382-94.

Khamis, V. (2000). Child psychological maltreatment in Palestinian families. Child Abuse Negl. 24 (8):1047-59.

Lamphear, VS. (1985). The impact of maltreatment on children's psychosocial adjustment: a review of the research. Child Abuse Negl. 9(2): 251-63.

Lutenbacher, M. (2002). Relationships between psychosocial factors and abusive parenting attitudes in low-income single mothers. Nurs Res. 51(3):158-67.

Lystad, MH. (1975). Violence at home: A review of the literature. American Journal of Orthopsychiatry. 45(3)328-45

Radhakrishna, A., Bou-Saada IE., Hunter, WM., Catellier, DJ., & Kotch, JB. (2001). Are father surrogates a risk factor for child maltreatment? Child Maltreat. 6(4):281-9.

Schaefer, E. (1995). Children's reports of partental behavior, child Development, 36: 413-424.

Stiffman, MN, Schnitzer, PG, Adam P. Kruse RL, & Ewigman BG. (2002). Household composition and risk of fatal child maltreatment. Pediatrics.109(4):615-21.

Widom, CS. (1989). Child abuse, neglect, and adult behavior: research design and findings on criminality, violence, and child abuse. Am. J. Orthopsychiatry. 59 (3):355-67.

فاعلية برنامج إثرائي قائم على بعض القضايا المثيرة للجدل في تنمية مهارات التفكير الناقد والابتكاري لدى الطلبة المتفوقين

د. محمد أحمد صالح الإمام
أستاذ مساعد التربية الخاصة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. الأردن

الملخص:

هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج إثرائي قائم على بعض القضايا المثيرة للجدل في تنمية مهارات التفكير الناقد والابتكاري لدى عينة من الطلبة المتفوقين بالصف التاسع الأساسي بمدينة عمان، بلغ عدد أفرادها (ن = 78) طالباً وطالبة، وقد تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. ولقياس فاعلية البرنامج تم تطبيق اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد 2000 واختبار تورانس للتفكير الابتكاري بصورته اللفظية، وقد حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية للأداء القبلي للطلبة على أداتي الدراسة، وكذا T-test للعينات المستقلة لاختبار الفروق بين المجموعتين، وكذا الجنس، كما تم إجراء تحليل التباين المشترك الثنائي(2x2) في التعرف على فاعلية البرنامج وأثر الجنس في ذلك.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسطات أداء المجموعتين في مهارات التفكير الناقد وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في متوسطات أداء المجموعتين في مهارات التفكير الابتكاري لصالح المجموعة التجريبية، كما أبرزت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والمجموعة والتفاعل بينهما في مهارات التفكير الناقد والابتكاري وأبعادهما.

وأوصت الدراسة استناداً إلى نتائجها بإجراء المزيد من الدراسات على فئات عمرية متباينة، وكذا فاعلية برامج أخرى.

The Effectiveness of an Enrichment Program Based on some Argument Issues in Developing the Critical and the Creative Thinking among the Gifted Students.

Dr.Mohamed Ahmed Saleh EL-Emam
Assistant Professors for Special Education
Amman Arab University for Graduate Studies

Abstract

The study aimed at investigating the effectiveness of enrichment program based on some argument issues in developing the critical and the creative thinking skills of a sample of 9th grades (n=78)gifted female and male students in Amman.

The sample was randomly divided into two groups, an experimental and a control group to measure the impact of the program. California Critical Thinking Skill Test (CCTST 2000) and Torrance Test for Creative Thinking in its verbal form were applied to both groups. Means and standard deviation were calculated for the pre-test performance of students.

The T-test for the independent samples was used to examine the differences between the two groups and also between the means of males and females.

The results of the study indicated that there were statistically significant differences at (0.05) in the average performance on critical thinking skills in favor of the experimental groups.

There were statistically significant differences at (0.05) in the average performance on creative thinking skills. However there were no statistically significant differences that could be attributed to sex variable or interaction between group and sex on creative and critical thinking.

The study was concluded by suggesting further research on other samples of students at difference levels of schooling.

مقدمة:

لقد أولت المجتمعات التي واكبت التحضر كل الاهتمام والرعاية لفئة المتفوقين، فمن باب أولى للأمم التي في ركب التحضر أن تنهج منهج الرعاية للوصول بالعقول المبدعة التي لديها إلى درجة تمكنهم من القيادة والمعالجة لكثير من المشكلات التي تهدد الفرد والمجتمع، والأمة العربية غنية بأبنائها الواعدين المهرة، كل ما علينا هو تقديم عطاء متميز ورعاية خلاقة بإثراء الخبرات وصقل المهارات وتنوعها من خلال برامج ومقررات تتفق مع الميول والاستعدادات حتى يمكن توجيههم واستثمار طاقاتهم مستهدفين نمو إمكاناتهم والسعة العقلية لهم، وخاصة أن نسبة الموهوبين دراسياً Academically Gifted في حدود 20%، في أي مجتمع، ونسبة المتفوقين في العالم وزعها ربنا عزوجل توزيعاً عادلاً، فلم يميز مجتمعا عن الآخر، ولكن تزيد في منطقة عن أخرى كماً ونوعاً بدرجة الرعاية وحسن التصرف واستراتيجيات التعامل، وقد أجريت عدة دراسات وبحوث اهتمت بكيفية رعاية المتفوقين على المستوى المهني والعلمي. (الطنطاوي، 2001، بهجت، 2002، عادل 2002 (Dana at al., 1999, wagners, 1998, Frank 2001, Cari 1997)، ولقد أجرى فرانك (Frank, 2001) دراسة لتقويم خمسة أنواع من البرامج المقدمة للطلاب المتفوقين وتوصل إلى عدة نتائج منها وجود قصور في البرامج، ووجود خلل في التخطيط علاوةً على قصر مدة التنفيذ، وأوصى بتصنيف الطلاب طبقاً للاستعدادات والقدرات والميول، كما أوصى باستخدام البرامج الإثرائية، وفي هذا الصدد اقترح كاري (Cari, 1997) بعض الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في التدريس للطلبة المتفوقين ومنها تقديم أنشطة متنوعة (برامج وعروض تلفزيونية والكترونية، ورحلات، حوارات ومحادثات) وتنشيط العمليات العقلية (التنبؤ وتحديد السبب والنتيجة، والوصول إلى الاستنتاجات وتحليل البيانات)، وتقديم مشروعات فردية أو مجموعات صغيرة لدراسة بعض المشكلات في ورش عمل مع تنوع الإثراء في البرامج والمقررات، ومن خلال كل ذلك تتضح أهمية دراسة حاجات واهتمامات الطلاب المتفوقين وبناء برامج خاصة بهم، وقد لاحظ الباحث أن مدارس التميز العلمي على قدر الاهتمام والرعاية التي توليها لطلابها إلا أنه على الرغم من كل الجهود المبذولة فجل اهتمام الطلاب يصب في اتجاه واحد وبؤرة واحدة هي التحصيل الأكاديمي، مما أثار الانتباه حول هذه الفئة المتميزة وضرورة إعداد برنامج خاص في طرح بعض القضايا المجتمعية والدولية توفر بيئة غنية بالمثيرات الحسية وخبرات غير موجودة بالمنهج المعتاد تساعدهم على تنمية قدراتهم، وإثارة تفكيرهم وإكسابهم أنماط التفكير العليا من خلال الأساليب التربوية في رعاية المتفوقين وهي عديدة ومنها التسريع (Acceleration) والإثراء (Enrichment) التجميع (Grouping) ووضع البرامج المتخصصة (Programs of Special Setting) حيث حددت خمسة أبعاد للتفكير Dimensions of Thinking وينبغي النظر إلى هذه الأبعاد على أنها عناصر تنظيم عامة لأنماط التفكير، وهي ما وراء معرفة Meta Cognitive، والتفكير حول التفكير Thinking about Thinking، والتفكير الناقد والإبداعي Critical&Creative Thinking، عمليات التفكير Thinking Processes، مهارات التفكير الأساسية Core Thinking Skills، المعرفة بمجال محتوى معين The Relationship of content-Area Knowledge to Thinking، وهذه الأبعاد ليست منفصلة عن بعضها، كما أنها غير قابلة للمقارنة فيما بينها، وهذه الأبعاد لا تشكل هرماً، كما أنها غير متماسة، لكنها قد تكون متداخلة على هيئة شبكات عنكبوتية فيما بينها تغذي كل منها الأخرى، وهو ما يسمى Information Processing، ويركز هذا المنحى على كيفية اكتساب ونقل وتخزين وتحويل المعلومات والتحليلات والتصورات ورؤية التبصيرات المتضمنة بشكل كبير في الممارسات التربوية إلى توضيح أبعاد التفكير، حيث إنه يمكن تنمية أنماط التفكير المتباينة من خلال تدريس بعض المواد الدراسية، وتصميم برامج خاصة عن طريق تدريب الطلاب على عمليات الملاحظة والتصنيف والمقارنة والتلخيص والتفسير والنقد وصياغة الفروض، وحل المشكلات، وتطوير القدرات التعبيرية والشفوية، وتوسعة مجال الإدراك والتنظيم، والتفاعل والإبداع الذي يتضمن مدخلات عشوائية (Random Input)، وتحدي المفهوم (Concept Challenge) وإزالة الأخطاء (Remove Faults) والربط (Combination) وإحداث التفاعل Interacton من خلال الاتفاق والاختلاف وانعدام العلاقة (Agreement Disagreament Irrelevance)، وأن تكون على حق (Being Right)، وأن تكون على خطأ (Being Wrong) (Dun, 1997; Allegretti & Fredrick, 2000; Angelo, 1997; Carr, 1995)، أو تتبلور كل هذه المهارات في صياغة الموضوعات على هيئة قضايا ومشكلات متضمنة المتغيرات، والتفكير الاحتمالي، والتفكير النسبي، والتفكير المركب، والمعادلات التفكيرية. فالتفكير الإيجابي تجاه

المشكلات يجعل احتمالات الوقوع في الخطأ قليلة، كما أنه يزود الطالب بتنوع التفكير سواء في كيفية طرح السؤال أو تحديد المواقف التي تتطلب اتخاذ القرارات وتحديد الخطوات المنطقية للوصول إليه، ووضع البدائل والنتائج المحتملة لكل قرار يسهم في حل المشكلات، علاوة على أساليب التعامل مع الآخرين المتباينين في الاتجاهات والميول، وفي النهاية نستهدف إحداث التنمية المتكاملة من خلال المحتوى الأكاديمي وما يحيط بالفرد من مشكلات وقضايا مثيرة للجدل، مع استخدام التطبيقات ومهارات التفكير والاستكشاف والمناقشة والتحليل والدفاع عن الآراء والمعتقدات الشخصية والعمليات العقلية المعرفية، كل ذلك يبلور التنمية المستدامة لمواجهة احتياجات المجتمعات المواكبة للتحضر في الألفية الثالثة.

مشكلة الدراسة:

من الاهتمامات المستديمة في الرسالة التعليمية نوعية التفكير لدى التلاميذ، حيث إن الهدف الأسمى من التعليم هو التفكير، لكن كيف ترتقي إلى مستويات التفكير الجيد؟ وحيث إن الرسالة التعليمية مليئة بالحقائق والنظريات، بل ينبغي أن تكون مليئة بالأفكار والتحول من الاعتماد على المرؤوسين والإعانات إلى الاعتماد على الذات، ومن المدى القريب إلى البعيد، ومن العلاقات الرأسية أو الأفقية إلى محصلتهما، بل وإلى العلاقات الدائرية والتشابكية العنكبوتية، والتفكير المرغوب فيه حددت خصائصه بطرق عديدة: التفكير المنتج، والمنطقي.... وما إلى ذلك، إلا أن التعبير الذي يشيع استخدامه لنمط التفكير الذي تسعى المدارس إلى تشجيعه هو ما يسمى بالتفكير الناقد والتفكير الابتكاري، وهما من الموضوعات الأكثر حيوية وفاعلية وجاذبية، حيث إنهما البؤرة الأساسية في الأبعاد التفكيرية. ويتساءل الباحث هل البرامج المقدمة في مدارسنا الحالية هي السبب - نذير خطر - في أعداد الطلبة الذين يفرون من دراسة العلوم إلى دراسة الآداب لا حباً فيها بل كرهاً في التناول الجاف لعمليات التفكير، وحين نكشف النقاب عن الممارسة العلمية والعملية ينبغي أن نؤكد على التفكير، فهو المحقق للأهداف التنموية وقائد الثورة المعرفية والأداة الأكثر توازناً في إدارة الصراعات ومن هذا المنطلق، ومن خلال مراجعة الباحث للدراسات التي أجريت في البيئة العربية خلال السنوات السابقة، تبين قلة الدراسات التي تناولت إعداد برامج إثرائية متطورة للطلبة المتفوقين تتجاوز حدود ما يقدمه المنهاج العام المقرر من قبل وزارة التربية والتعليم، حيث لا توجد دراسات أجريت في البيئة العربية قائمة على قضايا مثيرة للجدل، بحيث تتناسب هذه البرامج وقدراتهم العقلية، وذلك لإشباع حاجاتهم الفكرية والإبداعية، واختيار أفضل الطرق التعليمية المناسبة لقدراتهم وميولهم بحيث تحدد مواضيعه بناء على الخبرات التربوية للطلبة المتميزين، وبما يتناسب مع البيئة العربية؛ لذا فإن هذه الدراسة تسعى لإعداد برنامج إثرائي في بعض القضايا المعاصرة المثيرة للجدل في تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الابتكاري لدى الطلبة المتفوقين، حيث إن تفكير الفرد يمكن أن يوصف بدرجة أو بأخرى بأنه إبداعي أو ناقد، وتتبلور مشكلة الدراسة في مجموعة من التساؤلات على النحو التالي:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية متوسطات أداء طلبة الصف التاسع (المتفوقين) الذين تعرضوا للبرنامج ومتوسط أداء أقرانهم من المستوى نفسه الذين لم يتعرضوا للتدريب، وذلك على اختباري التفكير الناقد والتفكير الابتكاري؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الذكور ومتوسط أداء الإناث من الطلبة المتفوقين في الصف التاسع على اختباري التفكير الناقد والتفكير الابتكاري؟
3. هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيري المجموعة والجنس في التفكير الناقد والتفكير الابتكاري ومجالاتهما؟

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من خلال إعداد برنامج إثرائي في بعض القضايا المعاصرة المثيرة للجدل كنموذج لبرامج رعاية الطلبة المتميزين في البيئة العربية من خلال إثراء المقررات، حيث تتاح لهم فرصة تنمية قدراتهم العقلية والإبداعية وتنمية التفكير الناقد والتفكير الابتكاري لديهم، وذلك من خلال التعمق بالأفكار والأنشطة المصاحبة وتوفير البيئة المناسبة لتنفيذ هذا البرنامج، وكذلك فتح الباب أمام معلمي الطلبة المتميزين لاستخدام أساليب جديدة في تعليم الطلبة المتفوقين عوضاً عن الطرق التقليدية مما يحفز الطلبة المتميزين على الاستمتاع بدراسة المقررات الدراسية.

التعريفات الإجرائية:

1 . البرنامج الإثرائي Enrichment Program: وهي الأنشطة والمهام التي يستخدمها الباحث للعمل على تنمية مهارات التفكير الناقد والابتكاري لدى الطلبة المتفوقين.

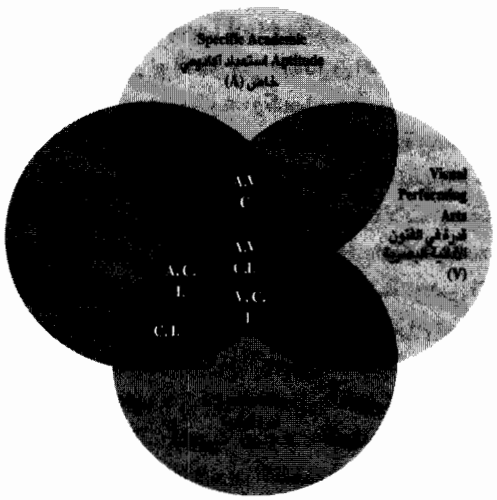
2 . التفكير الناقد Critical Thinking: تقاس مهارات التفكير الناقد بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على اختبار التفكير الناقد محل الدراسة.

3 . التفكير الابتكاري Creative Thinking: ويعرفه الباحث بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في اختبارات التفكير الابتكاري بصورته اللفظية (أ) والتي تعبر عن مجموع درجات المهارات: الطلاقة Fluency، المرونة Flexibility، الأصالة Originality.

أدبيات الدراسة (الإطار النظري) Literature Review:

تعتبر البرامج التربوية المقدمة للطلبة المتفوقين من أهم الأولويات التي أولتها اللجان التربوية المختصة بالغ الاهتمام، حيث تم اعتبار هؤلاء الطلبة ثروة وطنية كبيرة ينبغي الاهتمام بهم واستثمار طاقاتهم الإبداعية، وضرورة أن تقدم لهم الخدمات التربوية اللازمة والمنسجمة مع قدراتهم العقلية لإعداد الفرد القادر على مواجهة عصر العولمة، وقد تم تشكيل اللجان الفنية من ذوي الاختصاص والخبرة الأكاديمية في مجال الطلبة المتفوقين والموهوبين، مهمتها تطوير المناهج الخاصة بهم، والإشراف على تنفيذها (جيمس، 1995 والإمام، 2003) ونظراً لحاجات هؤلاء الطلبة إلى مناهج تربوية وخبرات تعليمية متميزة، كان لا بد من تطوير مناهج إثرائية تكون مكملة للمواد التعليمية التي تقدم إليهم، بحيث يراعى عند تطوير هذه البرامج أن تكون قادرة على تلبية الاحتياجات العامة لهذه الشريحة من الطلبة، وأن تسعى إلى تطوير قدراتهم على استخدام وتنمية مهارات التفكير العليا كالتفكير الناقد والابتكاري، بالإضافة إلى تطوير المهارات الأخرى في التدريس كطريقة حل المشكلات والاستقصاء واتخاذ القرارات، حيث أثبتت الدراسات العلمية أن الطلبة المتفوقين بحاجة إلى مناهج إثرائية تتناسب ومستوى التفكير والقدرات العقلية التي يتمتعون بها إلى جانب تلك المناهج التي تقدم لإشباع حاجاتهم الفكرية والإبداعية (آل شارع، القاطعي، الضبيان، الحازمي، 2000). والمتفوق هو صاحب الأداء العالي مقارنة بأقرانه في قدرة أو أكثر من مجموعة القدرات التي يوضحها الباحث في الشكل (1)، والذي يؤكد على التباين بين المتفوقين: القدرة العقلية العامة General Intellectual Ability.

شكل (1) يوضح التباين بين المتفوقين



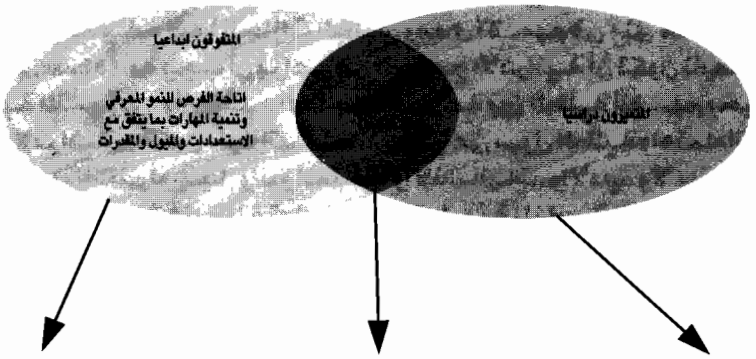
يشير الشكل (1) إلى تمتع المتفوق بالقدرة العقلية العامة بالإضافة إلى الاستعداد الأكاديمي الخاص (A)، أو القدرة في الفنون الأدائية البصرية (V)، أو القدرة على القيادة (L)، أو يمتلك قدرات إبداعية (C). وهنا يكون التباين بين المتفوقين، ويتدرج هذا التميز في نسبته حتى نصل إلى القلة القليلة، وهي رأس التنمية والرقي الحضاري في أي مجتمع، ويوضح الشكل الفئات التالية:

- G. A. V. أفراد متفوقون يمتلكون القدرة العقلية العامة، والاستعداد الأكاديمي الخاص، والقدرة في الفنون الأدائية البصرية.

- G. V. L. أفراد متفوقون يمتلكون القدرة العقلية العامة، والقدرة في الفنون الأدائية البصرية، والقدرة على القيادة.
- G. C. L. أفراد متفوقون بالإضافة إلى القدرة العقلية العامة، يمتلكون قدرات إبداعية، والقدرة على القيادة.
- G. A. C. أفراد متفوقون بالإضافة إلى القدرة العقلية العامة، والاستعداد الأكاديمي الخاص يمتلكون قدرات إبداعية.
- G. A. V. C. أفراد متفوقون بالإضافة إلى القدرات العقلية العامة، والاستعداد الأكاديمي الخاص، وقدرة في الفنون الأدائية البصرية، والقدرات الإبداعية.
- G. A. V. L. أفراد متفوقون بالإضافة إلى القدرة العقلية العامة، والاستعداد الأكاديمي الخاص، والقدرة في الفنون الأدائية البصرية، والقدرة على القيادة.
- G. V. C. L. أفراد متفوقون بالإضافة إلى القدرة العقلية العامة، ويمتلكون قدرة في الفنون الأدائية البصرية، والقدرة على القيادة، والقدرات الإبداعية.
- G. A. C. L. أفراد متفوقون بالإضافة إلى القدرة العقلية العامة يمتلكون الاستعداد الأكاديمي الخاص، والقدرات الإبداعية، والقدرة على القيادة.
- G. A. V. C. L. القلة القليلة، وهم أفراد متميزون، يمتلكون القدرات الخمس، وهم بؤرة الرقي الحضاري لأي مجتمع.

وبهذا يسهم شكل (1) في تبيان الوظيفة الأولى للتربية في أي أمة تريد النهضة أن تعزز مبدأ التباين، وهو مبدأ مطلوب تعميقه، فالتباين يولد ديناميكية عكس التماثل، وكما أن الشكل يسهم في حل قضية تعميم التفوق، فالتفوق ليس هو نسبة الذكاء، ولكن هو نسبة الذكاء والقدرة في الفنون الأدائية البصرية والقيادية والإبداعية وفنون التعامل الاجتماعي، فالتفوق كل ذلك أو جزء منه؛ لذا لا ينبغي أن نتعامل معهم على أنهم فئة واحدة، وهذا ما وضحه وأشار إليه الباحث، كما أكد (جروان، 2002) أن مفهوم الموهبة والتفوق من المفاهيم التي يصعب على الباحثين إيجاد تعريف عام وشامل لهما، والسبب في ذلك أن أي تعريف إجرائي للموهبة والتفوق يدخل في دائرة القياس النفسي والتربوي، وقد تطور هذا المفهوم خلال أربع مراحل متداخلة مع بعضها البعض فكانت المرحلة الأولى مرحلة ارتباط الموهبة والتميز بالعبقرية كقوة خارقة التي كانت توجهها أرواح وقوى خارقة، أما المرحلة الثانية فقد ارتبط هذا المفهوم بالأداء المتميز في ميدان أو أكثر من ميادين الشعر والفروسية والخطابة، ومع ظهور اختبارات الذكاء الفردية (ستانفورد بينيه، وكسلر) في مطلع العشرينيات من القرن الماضي أصبح مفهوم الموهبة والتميز، يرتبط بنسبة الذكاء التي تقيسها هذه الاختبارات كانت هذه المرحلة الثالثة.أما المرحلة الرابعة، وهي مرحلة اتساع هذا المفهوم ليشمل كلاً من الأداء العقلي المتميز والاستعداد، والقدرة على الأداء المتميز في المجالات العقلية والفنية والإبداعية وغيرها من هذه المجالات، وقد أشار رنزولي وريز (Renzulli & Reis,1986) إلى أن الموهبة والتميز تتألف من تفاعل ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية، وهي القدرات العامة، والتي تكون فوق المتوسط، وكذلك المستويات العالية من الإبداع، والالتزام بمستويات عالية من الدافعية، وبذلك يعرف الطلبة الموهوبون والمتفوقون بأنهم أولئك الذين يمتلكون هذه السمات، ولديهم القدرة على تطويرها واستخدامها في أي مجال مفيد للإنسانية، لذلك يتطلب توفير مجموعة من الخدمات والفرص التربوية لهؤلاء الطلبة لتطوير التفاعل بين المجموعات الثلاث، وميز رينزولي بين فئتين من الأفراد المتفوقين، وهما: المتفوقون دراسياً في المنزل والمدرسة (School, House, Gifted)، وهم المتميزون تحصيلاً وذكاءً وسلوكاً والمتفوقون في الإنتاج الإبداعي (Creative Productive Gifted)، ويعرفون من خلال نوعية الإنتاج لديهم، ومن خلال شكل (1) الذي أكد أن قضية تعميم الفنون من المعتقدات الخاطئة، وأن التباين بين الأفراد سنة الله في خلقه، مما دفع الباحث إلى أن يضيف فئة ثالثة، وهم المبدعون المتفوقون تعليمياً، كما هو موضح بشكل فن رقم (2) التالي:

شكل (2) يوضح مبدأ التباين وعدم تعميم التفوق



- مرحلة الطفولة.
- التحصيل الأكاديمي والأداء على اختبارات الذكاء.
- مجال واسع أفقي.
- الإبداع ليس له دور على الأغلب.
- مستوى الانضباط والالتزام متغير.
- مفهوم الذات متغير.
- الحاضر وإمكان تجويده.

- المرحلة المبكرة من الرشد.
- المهارات المعرفية ومرونة الإنتاج وأصالته.
- مجال تحليلي وتقويمي.
- ارتباط قوي بين الذكاء والإبداع.
- الانضباط والالتزام تتابعي ومنظم
- جودة الأداء والثقة في الذات مرتفعة.
- الماضي والحاضر لخدمة المستقبل.

- مرحلة الرشد.
- نوعية الإنتاج.
- مجال محدود عميق.
- الإبداع له دور أساسي.
- الانضباط والالتزام مرتفع.
- مفهوم ذات إيجابي.

قام ستيرنبرغ وبارون (Sternberg & Baron, 1992) بتعريف الطالب الموهوب والمتميز على أنه الطالب الذي يتمتع بالعديد من الصفات الإبداعية كقدرته على التحليل والتركيب والنقد البناء للمواقف المهمة التي تواجهه في حياته العملية، وكذلك استخدام معارفه ومهاراته الخاصة في حل المشكلات، بالإضافة إلى قدرته الفائقة على الاكتشاف والابتكار والاختراع لكل ما هو جديد ومفيد.

ترى كلارك (Clark, 2000) أن الطالب المتميز هو الذي يستطيع العمل على تنظيم وترتيب أفكاره للتكيف مع الظروف الجديدة التي تحيط به سواء كانت إيجابية أم سلبية، ويمتاز بالعديد من الخصائص، والتي من أهمها قدرته الواسعة على معالجة الأمور بكل حكمة واقتدار، واستخدام أسلوب حل المشكلات والاستقصاء في عملية التعلم، وامتلاكه العديد من الاهتمامات المتنوعة، والتعبير عن آرائه وأفكاره بأسلوب علمي ومنطقي مستخدماً الأساليب الابتكارية الحديثة بكل حرية ونزاهة، وقدرته الكبيرة على المحاورة والتحدي الفكري، وسهولة اتصاله مع الآخرين. ويعتبر الإثراء (Enrichment) من الضرورات الملحة الخاصة بالطلبة المتميزين؛ لأنه غالباً ما يتمكن من إنهاء النشاطات الصفية العادية المقررة لهم بسرعة كبيرة وكفاءة عالية، وكذلك القدرة على تعلم المفاهيم الجديدة والمقررات الإضافية التي تعطى إليهم داخل الصف بدرجة أسرع من أقرانهم الطلبة العاديين، كما يستطيعون استذكار ما يتعلمونه بكل يسر وسهولة؛ لذلك يجب على المختصين مراعاة أن يكون الإثراء إجراء إضافياً لا يسرع أو يبطئ من وضع الطالب المتميز في الصف أو في الموضوع الأكاديمي المخصص له (ديكسون وآخرون، 2000، السرور، الشيخ، 1999)، ويقصد بالإثراء أو الإغناء كما حدده مكتب التربية الأمريكي «بأنه تقديم مقررات دراسية إضافية وخبرات غنية تتلاءم مع احتياجات الطلبة المتفوقين في المجالات المعرفية والانفعالية والإبداعية والنفس حركية، دون أن يترتب على ذلك اختصار للمدة الزمنية اللازمة للانتقال من درجة أو صف إلى درجة أو صف أعلى» (ترفرنجر، 2002). كما عرفه الطنطاوي (2001) بأنه أسلوب يسمح للطالب المتفوق (الموهوب) بدراسة المقررات التي يدرسها أقرانه ولكن بعمق أكثر واتساع أكبر، أي: أنه برنامج يتضمن تنظيم مجموعة من الخبرات بشكل إثرائي، ويكون مناسباً لمستوى الطلاب العقلي مما يساعدهم على تنمية مهاراتهم ومواهبهم العقلية بكفاءة أكبر، ويعرفه الباحث بأنه مدخل يسمح بالتوسع والتعمق في محتوى منظم تربوياً في صورة مشكلات تثير فضول الطالب، وخاصة في هذا العصر- عصر المعلوماتية والعولمة- مع تقديم أنشطة إثرائية تساهم في الوصول إلى حلول مقترحة لهذه المشغلات بهدف تنمية التربية النقدية والإبداعية للطلاب المتفوقين. ويشير بولاك (Pollack, 1991) بأنه يجب أن يخضع للبرامج الإثرائية الطلبة المتميزون الذين يتجاوزون

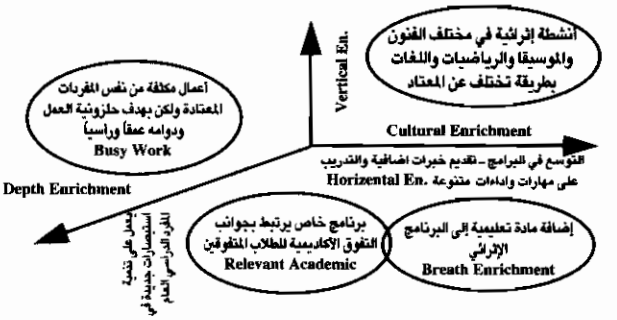
خبرات المدارس العادية في التعليم، من خلال التركيز على المعارف والعلوم الأكثر عمقاً وتركيزاً، دون أن يكون هناك أي درجات علمية توضع للطلبة، لكن المعلمين يقيمون تحسن الطلبة من خلال إعداد سجلات مسبقة يتابع فيها إنجازات الطلبة، ومدى تقدمهم في مثل هذه البرامج الإثرائية، أكد ماس (Masse, 2001) أنه يجب أن يراعى في البرامج الإثرائية أن تكون نابعة من الحاجات التربوية للطلبة المتميزين، وأن تخدم الحاجات المتنوعة بين الطلبة أنفسهم بحيث يراعى عند إعداد البرامج الإثرائية أن تكون خياراتها متعددة، وتراعى ميول الطلبة واهتماماتهم في الموسيقا والرياضة، والعلوم، والتكنولوجيا، والرياضيات، والإنسانيات، والأدب، ولا بد من إعداد قاعات الدروس المهيأة لكل برنامج إثرائي، واختيار الطرق التعليمية المناسبة لكل نشاط إثرائي، واختيار المصادر والمراجع والمناهج التي تخدم هذه الأنشطة، ومراعاة إشراك الطلبة وأولياء أمور الطلبة إلى جانب المعلمين في إعداد وتنفيذ هذه البرامج الإثرائية. يعرف الإمام (2003) الإثراء بأنه العمل على تزويد الطالب المتميز والمتفوق بأنواع جديدة من الخبرات التعليمية المناسبة لقدراتهم وإبداعهم ونبوغهم، بحيث تعمل هذه الخبرات على زيادة خبراتهم في المجالات التعليمية والاجتماعية، مع مراعاة أن تختلف تلك الخبرات عن الخبرات المقدمة للطفل العادي.

ترى فوسلمبر (Vosslamber,2002) أن «الإثراء يكون عن طريق تعلم مجموعة من النشاطات الهادفة، والتي تعطي عمقاً لعملية التعليم المنتظم، وذلك طبقاً لحاجات ومقدرات الطفل»، أشار ديكسون وآخرون (2000) إلى أن العديد من المعلمين يرغبون في العمل على إثراء وتوسيع المنهاج العادي من أجل الوفاء باحتياجات الطلبة المتفوقين والموهوبين، وقد يصاب هؤلاء بالإحباط نتيجة لعدم توافر المواد الإثرائية الكافية لذلك، مما يستدعيه بأن يقدم مجموعة من البدائل والحلول التربوية المختلفة للطلبة، والتي تتمثل بالرجوع إلى كتب دليل المعلم، والذي يعتبر من أكثر هذه الكتب احتواءً على الأنشطة الإثرائية واقتراحات رائعة لإعداد مواد دراسية مدعمة، الاستعانة بأولياء الأمور لابتكار بعض الأنشطة الإثرائية، التأكد مما إذا كانت هناك أنشطة إثرائية متوافرة في المكتبات، مساعدة الطلبة لكي يبتكروا بأنفسهم مشاريع إثرائية مناسبة لهم، ويقسم الإثراء إلى نوعين:

1. الإثراء الأفقي (Horizontal Enrichment): وهو عبارة عن تزويد الطلبة الموهوبين والمتفوقين بمجموعة كبيرة من الخبرات التعليمية المختلفة في العديد من المواد المدرسية، ويراعى عند تقديم هذه الخبرات التعليمية أن تكون مترابطة ومتناسقة ومتكاملة مع بعضها البعض.
2. الإثراء العمودي (Vertical Enrichment): فيقصد به تزويد الطلبة الموهوبين أو المتفوقين بخبرات إثرائية محددة في مادة واحدة من المواد المدرسية المقررة في المنهاج المعتمد، كالدراسات الاجتماعية أو الرياضيات أو العلوم، بحيث تزداد هذه الخبرات عمقاً واتساعاً لدى المتعلم كلما ارتقى السلم التعليمي (الروسان، 1998، حبيب، 2002).

يرى الباحث أن صور الإثراء متنوعة، ويمكن توضيحها بالشكل التالي:

شكل (3) يوضح تباين صور الإثراء



ويتضح من شكل (3) تباين صور الإثراء كمدخلات إلا أن الاتفاق في المخرجات، وهذا هو المستهدف من البرامج الإثرائية سواء كانت أسلوباً أو مدخلاً، فهذا التباين في المدخلات يؤدي إلى تعدد التفاعلات في العمليات مما يتيح للمتفوقين التكيف النفسي والاجتماعي من خلال اكتساب معارف ونضج عقلي وثقة في الحوار بمخزون فكري أكبر من عمرهم الزمني، علاوة على أن البرامج الإثرائية ذات عائد اقتصادي رفيع المستوى حيث إنها لا تحتاج إلى زيادة كبيرة في النفقات المدرسية على الرغم من أن المردود متنام.

وصمم الباحث هذا الشكل، حيث مرت مسألة تحديد مواضع الوظائف في مختلف مناطق المخ بحالات مد وانحسار، فالمشتغلون بالسيكولوجيا العصبية المعرفية يذهبون إلى أن الحصول على نموذج جيد يوضح كيف تعمل منظومة ما يكون أكثر أهمية من أن تعرف تصنيفها، وهذا في حد ذاته مدعم لعمليات التفكير وكيف يترابط بعضها ببعض مما يسهم في معرفة نماذج العمليات المعرفية التنموية. يرى جالاجر (Gallagher, 2002) أنه يجب أن يبدأ المعلم بإجراء مقابلات فردية مع الطلبة للمساعدة في اختيار موضوع الإثراء الفردي، والذي يتناسب وميول الطالب نفسه، وهنا لا بد أن يكون موجهاً للطلب في اختيار نوع الإثراء المناسب، حيث إن هناك العديد من الاهتمامات لدى الطلبة المتفوقين، ولا بد أن يكون للمعلمين دور بارز في تحديد الأنشطة الأكثر عمقاً للطلبة، وقد يختار الطلبة المتفوقون بعض الأنشطة الإثرائية التي يتطلب تطبيقها مشاركة أولياء الأمور في المنزل، وفي هذه الحالة يجب على المعلم أن يبحث مع الآباء والأمهات الأمر، ويعقد لهم المحاضرات التثقيفية لضمان تطبيق النشاط الإثرائي المنزلي على أكمل وجه، ويرى (رمضان الطنطاوي، 2001) أنه يمكن تنفيذ أسلوب الإثراء بواحدة أو أكثر من الأساليب التالية:

1. الدراسة المستقلة (Independent Study): وذلك بتكليف التلميذ المتفوق بقراءات وواجبات إضافية، أو تكليفه ببحوث مستقلة تحتاج إلى التفكير والتحليل على أن تكون هذه الأنشطة متفقة مع قدراتهم وميولهم، أو باستخدام أسلوب تقديم مقررات دراسية مستحدثة للمتفوقين، دراسة برامج في الكمبيوتر، تاريخ الحضارة، قرارات علاجية بأساليب إحصائية.

2. التفكير الناقد (Critical Thinking): ورد الفعل (نقد) في لسان العرب بمعنى ميز الدراهم وإخراج الزيف منها، كما ورد في المعجم الوسيط تعبير نقد الشعر ونقد النثر بمعنى أظهر ما فيها من عيب، وقد بدأ الاهتمام بالتفكير الناقد منذ أقدم العصور التاريخية، وذلك لما له من أهمية كبيرة في الحياة العملية من خلال دوره الواضح في حل المشكلات، واكتساب المهارات والمعارف العامة وتؤكد مكفرلاند (McFarland) أهمية التفكير الناقد من أجل بناء الشخصية الموضوعية، وتحقيق المواطنة الفعالة والمشاركة الإيجابية. وقد عرفه واطسن وجلاسر (Watson & Glaser, 1999) بأنه محاولة مستمرة لاختبار الحقائق والآراء في ضوء الأدلة التي تسندها بدلاً من القفز إلى النتائج، ويتضمن بالتالي معرفة طرق البحث المنطقي التي تساعد في الوصول إلى نتائج سليمة، واختبار صحة النتائج، وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية.

ويعرفه باير (Beyer, 1987) بأنه الحكم على مدى صحة أو خطأ شيء ما بالتحليل الموضوعي والعميق ليتخذ القرار في أي سلامة ودقة أو خطأ أي معتقد، يشير شوارتز (1997) إلى أن هناك مجموعة من المهارات المحورية في التفكير، والتي من أهمها مهارة دعم المعلومات الأساسية، والتي تشمل تحديد دقة الملاحظة وتحديد موثوقية المصادر الثانوية، الاستنباط ويشمل استخدام الدليل أو الشاهد تفسيرا على أساس متين، التنبؤ على أساس جيد، التعميم على أساس راسخ، الاستدلال، ويشمل جدل شرط صادق، جدلاً مقولياً، كما تشير قطامي (2003) إلى أن التفكير الناقد كما جاء في واطسن - جسلر يتضمن ثلاثة أمور رئيسية ومهمة، وهي الحاجة الماسة إلى أدلة وبراهين وشواهد تدعم الآراء والنتائج قبل إصدار الأحكام عليها، وكذلك تحديد أساليب البحث المنطقي التي تسهم في تحديد القيم ووزن الأنواع المختلفة من الأدلة، أما الجانب الثالث فيتمثل في مهارات استخدام جميع الاتجاهات والمهارات السابقة، تناول جروان (2002) التفكير الناقد فبين بأنه" مفهوم مركب له ارتباطات بعدد غير محدود من السلوكات والمواقف والأوضاع، وهو متداخل مع مفاهيم أخرى كالمنطق وحل المشكلة والتعلم ونظرية المعرفة. بينما يرى ستيرنبرج (Sternberg, 1994) أنه يتضمن العمليات العقلية والاستراتيجيات والتمثيلات التي يستخدمها الناس لحل المشكلات، وصنع القرارات وتعليم المفاهيم الجديدة. وبين سعيد (1996) أن التفكير الناقد هو القدرة على الحكم على الأشياء وفهمها وتقويمها طبقاً لمعايير معينة من خلال طرح الأسئلة، وعقد المقارنات، ودراسة الحقائق دراسة دقيقة، وتصنيف الأفكار والوصول إلى الاستنتاج الصحيح الذي يؤدي إلى حل المشكلة.

يشير جوسك (Goesik, 1997) إلى أن تدريس موضوع التفكير الناقد هو من الأمور الشائعة في التعليم المعاصر، والغرض منه ليس إثارة التساؤلات والشكوك فحسب بل مثل هذا النوع من

التفكير مرغوب في تعلمه من قبل الطلبة لمساعدتهم في التوصل إلى الحقائق والمفاهيم بطرق صحيحة خصوصاً أن تعلم التفكير يتطلب منا اكتساب أفكار وأساليب ومهارات جديدة، وكثيراً ما يتطلب منا التخلص من الطرق المألوفة والمريحة في تناول الأفكار والابتعاد عن إسقاط المعاني والقدرة على ترجمة الأفكار إلى أفعال.

يبين دينس آدمز (1999) أن تعود الأطفال على سماع أكثر من رأي حول قضايا معينة وجعلهم يفكرون بتأمل بهدف الوصول إلى إصدار تفسيرات وحلول مناسبة، هي اللبنة الأولى في بناء التفكير الناقد لديهم وتعميقه في حياتهم، كما يجب أن نشجع الطلبة على التمييز بين التجريح الشخصي والنقد المنطقي البناء لأفكار الآخرين، وهذا الأمر يساعد في تنمية الثقة بالنفس لدى الطلبة.

كما أشار سوارتز وبيركنز (Swartiz & Perkin, 1997) إلى أن أسلوب دمج مهارات التفكير الناقد داخل المحتوى من الأساليب المفيدة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة بصورة فاعلة.

ويرى كل من ترفنجر وناساب (2002) أن هناك جوانب يجب أن يراعيها المعلم لإكساب الطلبة مهارات التفكير بشكل عام ومهارة التفكير الناقد بشكل خاص، وتشمل المحافظة على مناخ الصف الذي يشجع ويدعم التفكير الناقد، وقيام المعلم بعمل مراجعة شاملة للأدوات بشكل منتظم وذكرها بالاسم واستخدام الوسائل التعليمية لإظهار وتقوية المبادئ والخطوط العامة، وأدوات التفكير بشكل المنتج، ومثال ذلك استعمال اللوحات والصور والنشرات والحكايات والقصص وغيرها من المصادر التي تستثير اهتمام الطلبة، ويجب على المعلم القيام بإثارة الأسئلة والتحديات والنشاطات التي تستدعي تطبيق الأدوات ضمن مشاريع المجموعة أو مهمات الفرد أو الواجب البيتي، وأن يجري المناقشات بين جميع الطلبة لكي يستكشفوا الأدوات والوسائل من بعضهم البعض، كما أشار فاروق عبد السلام وممدوح سليمان (1982) إلى مجموعة من المقترحات المهمة للمعلم لتحقيق الأهداف المنشودة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، والتي تتمثل في إجراء المقارنات بين المعلومات الواردة، وتسجيل الفروق، وأوجه الشبه مع ملاحظة التدرج في الصعوبة في إجراء هذه المقارنات، والقيام بتلخيص بعض الموضوعات من خلال ترتيب الأفكار الخاصة بالموضوع واختيار أهمها في ترتيب منطقي. كما أكد نيكرسون (Nickerson, 1985) على أهمية تعليم الطلبة التفكير الناقد وتمثل هذه الأهمية بمساعدة الأفراد على التكيف الإيجابي مع المجتمع مهما تشابكت الأحداث وتعقدت داخل هذا المجتمع الكبير والمليء بالأحداث والمفاجآت، حيث يتعرض الإنسان للعديد من التأثيرات عبر أجهزة الإعلام المختلفة في مجال الأيدلوجيات المختلفة والأفكار، والرأي العام، والعلاقات بين الدول، ولكي يحدد الإنسان موقعه من هذه الأحداث لا بد له من استخدام التفكير الناقد ليحدد موقفه من مثل هذه الصراعات والتأثيرات، ويتم تعليم الإنسان التفكير الناقد بأساليب عدة من خلال التفاعل مع البيئة ووسائل الاتصالات عبر محطات يتم إعدادها والتخطيط لها بصورة علمية مقننة تجعل المتعلم يمارس السلوكيات الآتية:

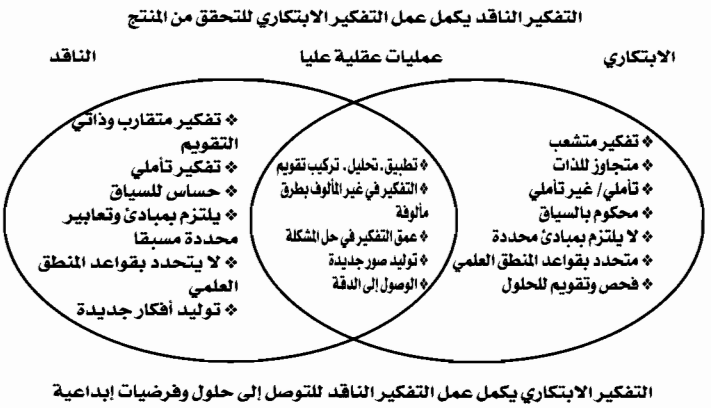
- الاعتماد على النفس في إبداء الآراء والتحليلات في مختلف القضايا والموضوعات التي تعرض عليه.
- إدراك المشكلات الضمنية وملاحظة المتشابهات والانتباه إلى الألغاز وفك الشيفرات المحيرة، والقدرة على فهم الآخرين.
- التشاركية تسهم في الارتقاء بالعمليات العقلية وحل المهارات التفكيرية من خلال:

ورش العمل في إطار المجموعات الصغيرة، المناظرات والمناقشات ولعب الأدوار، سرد الأحداث التاريخية، استماع وجهات النظر المتضاربة في القضايا الحياتية.

العلاقة التفاعلية بين مهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير الابتكاري:

يلاحظ من تحليل عمليات التفكير الناقد أنها تتضمن تفكيراً ابتكارياً سواء كان تفكيراً ابتكارياً تجميعياً، وهو وضع الأشياء المألوفة معاً في صورة أو تفكير ابتكاري تشعيبي وهو الاعتماد على أشياء موجودة في توليد صورة جديدة لم تكن موجودة من قبل، فالتفكير الناقد يشترك مع التفكير الابتكاري من حيث العمليات الذهنية التي يتطلبها، وهي عمليات التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، وهي العمليات التي تجعل التعلم متقدماً وفعالاً وفق عمليات عقلية عليا، والشكل التالي يوضح الربط بين مهارات التفكير الناقد والابتكاري.

شكل (4) يوضح العناصر المشتركة بين مهارت التفكير الابتكاري والناقد



يشير الشكل إلى مجموعة من المتباينات على النحو التالي:

- التفكير الابتكاري - التفكير الناقد ≤ (تفكير متشعب، متجاوز للذات، تأملي وغير تأملي، .....).

- التفكير الناقد - التفكير الابتكاري ≤ (تفكير متقارب، ذاتي التقويم، تأملي، .....)

- التفكير الناقد U التفكير الابتكاري = عمليات عقلية عليا للتفكير. والعمليات العقلية العليا هي العناصر المشتركة بين مجموعة العمليات اللازمة للتفكير الابتكاري ومجموعة العمليات اللازمة للتفكير الناقد، فالعناصر المشتركة هي المكملة بالنسبة لهما مما يؤكد على وجود مساحة ارتقاء بالمتفوقين، وهذان النمطان من التفكير يتطلبان الدافعية والرغبة والاستعداد للعمل بجد ومثابرة، وكلاهما يستخدمان عمليات معرفية متقدمة لإنجاز المهمات، ويتضمنان التفكير الاستدلالي والمرونة الذهنية. ولتوضيح العلاقة بين التفكير الناقد والتفكير الابتكاري يستعرض الباحث خطوات حل القضية أو المعضلة بطريقة ابتكارية، والتي قدمها شتاين (Stein, 1974) من خلال معرفة القضية وتحديدها، تجميع المعلومات بشكل كلي، تحليل وفلترة هذه المعلومات، هضم وتمثيل واستيعاب هذه المعلومات، الطلاقة في الحلول والبدائل، اختيار أكثرها ملاءمة للتعبير عن القضية، ثم وضع هذا الاختبار موضع التطبيق العملي، وعرضه على المهتمين والمشاركين كحل أمثل للقضية. ونلاحظ هنا دور التفكير الناقد وأهمية تمازجه مع مهارات التفكير الابتكاري من خلال التصور والتنظيم، التحليل، الطلاقة، المرونة، التركيب والتقويم، ويمكن للباحث الحالي أن يوضح العلاقة أيضاً بين التفكير الناقد والتفكير الابتكاري من خلال الشروط التي تحكم جلسات العصف الذهني (Brain Storming) وهي تهيئة النفس لتوليد الأفكار، إرجاء التقويم أو النقد لأي فكرة، التفكير بلا حدود والترحيب بكل الأفكار مهما تباينت مادامت تتصل بالقضية موضع الاهتمام، إزالة الضغوط النفسية، ويكون في حالة ضبط حتى يكون الفرد أكثر استرخاءً وبالتالي أعلى كفاءةً في توظيف قدرته على التخيل وتوليد الأفكار مما يساعد على تحويل المألوف إلى غير المألوف والعكس، ويستطيع الربط بين الأفكار المتعارضة والمتناقضة، وكلما زاد عدد الأفكار المقترحة من المشاركين والمهتمين زاد احتمال الوصول إلى عدد أكبر من الأفكار المعينة على الحل الابتكاري للقضية (أي: أن الكم يولد الكيف)، ومن خلال ذلك يمكن البناء على أفكار الآخرين في نسق متكامل حتى يشكل في النهاية تكوينات جديدة وأصيلة (الكناني، 1999) ويتضح مما سبق أن المناخ اللازم لتسهيل التفكير الابتكاري يتطلب تجنب التفكير الناقد في كثير من المواقف، كذلك فإن تعريفات التفكير الناقد تدعو إلى ضرورة تجنب الجانب الانفعالي والعاطفي بينما يذكر كونستانتس (Constantindes,1996) إن الابتكارية في أساسها عملية انفعالية تتطلب عوامل الانفعال اللاعقلانية لتوسيع وتعميق العمليات الفكرية ولتزيد من احتمالية توليد أفكار جديدة، فإذا كان التفكير الناقد ينصرف إلى التقويم، يركز التفكير الابتكاري على التوليد إلا أن الاثنين يكملان بعضهما البعض، ويعملان معاً فأي تفكير جيد يتضمن تقديراً للقيمة وإنتاجاً للجديد وأصحاب التفكير الناقد طرقاً لاختبار القضايا المطلوب التسليم بصحتها، بينما أصحاب التفكير الناقد يختبرون الأفكار حديثي الولادة ليقيموا مدى صحتها وفائدتها فالفرق ليس بالنوع وإنما في الدرجة، ويترتب على هذا أن يتجنب الباحثون والمربون الإيحاء بأن التفكير الناقد، والتفكير

الإبداعي متناقضان، بل يجب التأكيد من خلال البرامج والممارسات المدرسية على أن التفكير الناقد لا بد أن يكون تفكيراً ابتكارياً فالتفكير الابتكاري المتميز يكون في العادة تفكيراً ناقداً متميزاً، والعكس صحيح فيهما ليسا طرفين متناقضين أو أنهما نقطتان مستقلتان على متصل واحد Continuum، بل هما متداخلان ومتشابكان ومن الصعب تحديدهما، ولكن يعني أن التفكير عملية تكاملية ومستمرة ومتصلة وليست عملية منفصلة ومجزأة، فجميع أشكال التفكير الجيد تتضمن تقويماً نوعياً وإنتاجاً يتسم بالأصالة فأصحاب التفكير الناقد يولدون أفكاراً لتقويم صدقها وصلاحيتها للواقع، فالفرق ليس فرقاً نوعياً فحسب لكنه فرق في الكيفية أيضاً، فإنماء التفكير عملية شمولية تصاعدية وليست عملية إنماء جزئي، فالإنماء الجزئي يبعث بأشعته نحو بقية الأجزاء فيحدث الإنماء الكلي.

الدراسات السابقة:

أجرى العديد من الباحثين مجموعة من الدراسات حول طرق التدريس في المواد الدراسية المختلفة، وقد حظيت طريقة التدريس باستخدام مهارات التفكير الناقد باهتمام كبير لما لهذه الطريقة من أثر كبير في تنمية المهارات المختلفة لدى الطلبة، الأمر الذي أدى إلى ظهور العديد من البحوث والدرسات حول هذا الموضوع، فقد هدفت دراسة هاندفيلد (Handfield, 1980) إلى الكشف عن العلاقة بين القدرة على التفكير الناقد، وقد تكونت عينة هذه الدراسة من (37) طالباً و(38) طالبة من طلبة الصف الحادي عشر في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تم تطبيق مقياس واطسن - جلسر لقياس القدرة على مهارات التفكير الناقد، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على التفكير الناقد لدى طلبة القضايا الاجتماعية، كما بينت النتائج عن عدم وجود أثر للجنس في القدرة على التفكير الناقد على هذا المقياس، أجرى عليان (1991) دراسة هدفت إلى تنمية التفكير الناقد باستخدام طريقتي الاكتساب والمحاضرة لدى طلبة الصف السابع، وتكونت عينة الدراسة من (256) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع في مدينة عجلون، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، ومن ثم تم تقسيمهم بالطريقة العشوائية البسيطة إلى مجموعتين:

إحداهما تجريبية، وتم تدريبها بطريقة الاكتشاف، والأخرى ضابطة، وتم تدريسها بطريقة المحاضرة، وطبق على المجموعتين اختبار مكفرلاند (McFarland) الذي يركز على الكلمات المترابطة ذات العلاقة، وأظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعات على اختبار قياس التفكير الناقد تعزى لطريقة التدريس ولصالح طريقة الاكتشاف، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعات على اختبار قياس التفكير الناقد تعزى لجنس الطلبة، وللتفاعل بين طريقة التدريس والجنس ولصالح الإناث، هدفت الدراسة التي قامت بها ليومبكن (Lumpkin,1991) إلى الكشف عن أثر تدريس مهارات التفكير الناقد باستخدام منحى تدريسي محو القدرة على التفكير لدى طلبة الصف الخامس والسادس الأساسي في ولاية ألباما (Alabama) الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تكونت عينة الدراسة من (35) طالباً من الصف الخامس و(45) طالباً من الصف السادس، وقد تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين تجريبيتين مع التركيز على مهارات التفكير الناقد، وأخرى ضابطة درست المنهاج بالطريقة التقليدية، حيث كانت مدة التطبيق للبرنامج خمسة أسابيع، وقد تم تطبيق اختبار كورنل للتفكير الناقد، وأظهرت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين على اختبار قياس التفكير الناقد لصالح الصف السادس، وفروق تعزى للبرنامج في مستوى التحصيل لصالح المجموعة التجريبية، قامت جين (Gunn,1993) بدراسة هدفت إلى مدى اكتساب مهارات التفكير الناقد وعلاقته بالمستوى التعليمي ونوع التخصص والجنس لدى الطلبة، وقد تكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة من العديد من التخصصات في جامعة سان فرانسيسكو، وقد استخدم في هذه الدراسة اختبار جديد لقياس مهارات التفكير الناقد لا يقوم على الاختيار من متعدد كما هي الحال في اختبار واطسن - جلسر للتفكير الناقد، وقد أظهرت نتيجة هذه الدراسة ارتباط الدرجة الأعلى في التفكير الناقد بالمستوى الأعلى تعليمياً وبالإناث دون الذكور، ثم بدراسة القضايا الاجتماعية، كذلك دراسة ماري جين (Mary Jean1996) هدفت إلى إكساب الطلاب خبرات إثرائية من خلال تصميم برنامج التحدي الجديد في جامعة تكساس، وقد طبق البرنامج على (125) طالباً في مرحلة التعليم الإعدادي، ومعظمهم من ذوي الدخل الاقتصادي المنخفض حيث اختار الطلاب المفردات التي توفر لهم بيئة ذات طابع خاص تهتم

بالتعليم بواسطة خبرات مدربة من أساتذة البرنامج حيث كانت المفردات تستهدف التربية النقدية، وقد خضع البرنامج للتقويم فأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الطلاب الخاضعين للبرنامج. أما دراسة دورثي هون (Dorthy, H,1985) فهدفت إلى توضيح العلاقة بين مهارات التفكير الناقد وأساليب المناقشة الجماعية مع ضبط التجانس في العمر والجنس، وتكونت المجموعة (ن= 345) طالباً، قسمت العينة إلى (69) مجموعة نقاشية عرض عليهم موضوعات مثيرة للجدل، وطبق عليهم اختبار واطسن - جلسر، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين مهارات التفكير الناقد وأساليب المناقشة الجماعية.

قام والدرون (Waldron, 1999) بدراسة حول تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة المتميزين أكاديمياً في الولايات المتحدة الأمريكية من خلال تلقي التعليمات على مهارات التفكير العليا، من خلال استراتيجية تعليمات تتطلب الحوار مع النفس، وتعليمات تتطلب الحوار مع الآخر، وقد تكونت عينة الدراسة من عينتين من الطلبة المتفوقين في الصفين: السابع والثامن، وقد استخدم الباحث اختبار التفكير الناقد لـ إنيس - وبر واختبار واطسن - جلسر للتفكير الناقد، واختبار كورنل للتفكير الناقد، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبارات الثلاثة السابقة، وذلك لصالح المجموعة التي تلقت التعليمات التي تتطلب حواراً مع الآخرين.

أجرى فونتانا (Fontana, 1992) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية النشاطات الإثرائية في تطوير الكفاءة اللغوية الشفهية ومهارات التفكير الناقد لدى (19) طالباً من محدودي الكفاءة اللغوية الشفهية من مرحلة الروضة إلى الصف الخامس في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تم اختيارهم وفق ترشيح المعلمين وأوراق التقويم الذاتي وترشيح الأهالي، وقد تمثلت الأنشطة الإثرائية بإعداد الطعام، العناية بالحدائق، الفنون، أنشطة حسابية، مشاريع تعاونية للمجموعات، معلومات عن الحياة البحرية، وقد تم تنفيذ البرنامج خلال عشرة أسابيع بواقع جلستين أسبوعياً زمن الجلسة (30 دقيقة)، وقد استخدم الباحث للتحقق من هدف الدراسة إلى كل من مقياس البراعة اللغوية الشفهية المثالية، ومقياس جونسون لقياس مهارات التفكير الناقد، وقد قورنت نتائج القياس البعدي والقبلي، وقد دلت نتائج هذه الدراسة على زيادة درجات البراعة اللغوية الشفهية بمقدار 25% وزيادة بمقدار في المشاركة الصفية من خلال ملاحظات المعلمين، كما أن النشاطات الإثرائية طورت مهارات التفكير الناقد.

وفي دراسة قام بها كل من جينفر وجفري (Jeffry & Jennifer, 2001) هدفت هذه الدراسة إلى إثراء استخدام نموذج باول في تدريس مساق التاريخ الأمريكي على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة المتميزين، وقدرتهم على تحليل الوثائق التاريخية، وقد اشتملت العينة على (29) طالباً وطالبة مثلوا المجموعة التجريبية (20 إناث، 9 ذكور) و(23) طالباً وطالبة للمجموعة الضابطة (14 إناث، 9 ذكور) من طلبة الكلية المركزية - جامعة فلوريدا وقد طبق عليهم كل من اختبار أنس واختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلبة المجموعة التجريبية في قدرتهم على تحليل الوثائق التاريخية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لجنس الطلبة.

وأشار وجنر وترفز (Wagner & Trefz, 1998) إلى ضرورة استخدام موضوعات مثيرة تثير عقول الطلاب، وتمنح الفرصة لهم لتدعيم مهارات التفكير الأساسية وتفعيلها بدلاً من الموضوعات التقليدية التي تبعث الملل، وفي هذا إحياء وإنماء المهارات المعرفية الدنيا وصولاً إلى المهارات العليا لتنعكس على الواقع والمحيط الاجتماعي، واقترح باكنر (Buckner,1997) بعض الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في برامج الطلبة المتفوقين، وتشتمل هذه الاستراتيجيات على:

- تحديد أنشطة متنوعة للطلاب مثل: المحادثة مع الضيف، العروض العملية، البرامج التلفزيونية، والألعاب الإلكترونية، وأفلام الكرتون، والرحلات.
- وضع وتحديد الأهداف، اتباع الأوامر والاتجاهات، التنبؤ وتحديد السبب والنتيجة، الوصول إلى النتائج وتحليل البيانات.
- تحديد مشروعات فردية أو مجموعات صغيرة للطلبة الدارسين لمناقشة بعض القضايا المختارة بأنفسهم.
- تقوية الإثراء: باستخدام حقائب العمل وعرضها وتقويم حقائب المعلمين المعطاة.

هدفت دراسة قام بها جالاجر (Gallagher, 2002) وهدفت إلى رفع إنجاز الطلبة الأقلية المتفوقين والمنتظمين في قاعة دروس ابتدائية، وقد اشتملت العينة التي طبقت على إحدى المدارس في ولاية تكساس الجنوبية قرب حدود المكسيك، على 24 طالباً نصفهم يتحدثون اللغة الإنجليزية لغة أصلية، والنصف الآخر يتكلمون الإسبانية ويتعلمون الإنجليزية لغة ثانية، وقد تم اختيار الطلبة الذين تزيد معدلاتهم عن 95% وطبق عليهم برنامج إثرائي لمدة 24 أسبوعاً تضمن العديد من النشاطات كحفظ الجريدة اليومية، ونشاطات معمقة في الرياضيات، والبيئة، والجغرافيا باستخدام الإنترنت، بالإضافة إلى بعض النشاطات الإثرائية التي تمت بمشاركة أولياء أمور الطلبة داخل المنزل، وفي نهاية البرنامج أعطيت المجموعتين اختباراً تحصيلياً موحداً، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى تفوق الطلبة الذين يتعلمون الإنجليزية لغة ثانية من حيث تطوير لغتهم بصورة واضحة، كما وزعت استبانة على أولياء أمور الطلبة حيث بينت النتائج حماس الطلبة المشاركين في هذا البرنامج الإثرائي وحصولهم على فوائد كبيرة.

من خلال تحليل ما جاء في الدراسات السابقة تبين أن قدرة الطلبة على التفكير الناقد متدنية، وتحتاج إلى برامج وطرق تعليمية مناسبة لتنميتها لاكتساب مهارات التفكير الناقد، أشارت نتائج دراسات كل من هانفيلد (Handfield, 1980)، لومبكن (Lumpkin, 1991)، جين (Gunn, 1993) أن مناهج الدراسات الاجتماعية لها أهمية كبيرة ومهمة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة بشكل عام، كما أثبتت نتائج دراسات كل من (الدردور 2001، سعيد 1996) فاعلية مقياس واطسن- جلسر في قياس قدرة الطلبة على التفكير الناقد من خلال مجموعة الاختبارات الفرعية الخاصة بهذا المقياس، والمتتبع للأعمال السابقة يلاحظ ندرة الدراسات التي اهتمت باستخدام نشاطات إثرائية لتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة المتميزين ووضع البرامج التدريبية لها؛ لذا فإن هذا البحث يسعى إلى التعرف على أثر برنامج إثرائي في قضايا مثيرة للجدل على تنمية مهارات التفكير الناقد والابتكاري لدى الطلبة المتفوقين، وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة كونها تستخدم برنامجاً إثرائياً قائماً على طرح بعض القضايا المثيرة للجدل، وفي ضوء الأدب النظري ونتائج الدراسات السابقة يقوم الباحث باشتقاق فروض الدراسة على النحو الآتي:

فروض الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط أداء الطلبة المتفوقين في الصف التاسع (المجموعة التجريبية) ومتوسط أداء الطلبة من المستوى نفسه (المجموعة الضابطة)، وذلك على اختبار التفكير الناقد ومجالاته.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط أداء الطلبة المتفوقين في الصف التاسع (المجموعة التجريبية) ومتوسط أداء الطلبة من المستوى نفسه (المجموعة الضابطة)، وذلك على اختبار التفكير الابتكاري ومجالاته.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من الطلبة المتفوقين في الصف التاسع على اختبار التفكير الناقد ومجالاته.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من الطلبة المتفوقين في الصف التاسع على اختبار التفكير الابتكاري ومجالاته.
5. لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) للتفاعل بين متغيري المجموعة والجنس في التفكير الناقد ومجالاته.
6. لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) للتفاعل بين متغيري المجموعة والجنس في التفكير الابتكاري ومجالاته.

إجراءات الدراسة:

أولاً- عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من جميع الطلبة المتفوقين في الصف التاسع بمدرستي النخبة والمعارف والبالغ عددهم (78) طالباً وطالبة، والتي تحتوي على أربع شعب صفية شعبتين للذكور وشعبتين

للإناث، وقد تم اختيار شعبة للذكور وأخرى للإناث عشوائياً لتكون المجموعة التجريبية، فيما شكلت الشعبتان المتبقيتان المجموعة الضابطة، وقد بلغ عدد الطلبة في المجموعة التجريبية 22 طالباً و15 طالبة، وعدد الطلبة في المجموعة الضابطة 24 طالباً و17 طالبة.

ثانياً - أدوات الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة ثلاث أدوات:

1 - البرنامج الإثرائي.

2 - اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد 2000.

3 - اختبار تورانس اللفظي للتفكير الابتكاري.

البرنامج الإثرائي:

أجرى الباحث دراسة استطلاعية على طلاب الصف التاسع بمدارس النخبة الثانوية وكلية وروضة مدارس المعارف بهدف تحديد أكثر القضايا المثيرة للجدل كما يدركونها هم، كما أسفرت الدراسة عن عدة قضايا مثيرة للجدل صنفها الباحث إلى عدة مجالات: (تربوية، اجتماعية، بيئية، علمية، ثقافية، اقتصادية، سياسية). ففي مجال القضايا التربوية: المعلم الإلكتروني، لماذا الامتحانات، الخوف من الرياضيات، وفي مجال القضايا الاجتماعية: التحقق، الإدمان، الانتماء، القضايا البيئية: مشكلة المياه، التلوث الإشعاعي، القضايا العلمية: الاستنساخ، ثورة الإنترنت، التربية الغذائية، القضايا الثقافية: الإنترنت والتلفزيون، الغزو الثقافي، الإرهاب والأديان، القضايا الاقتصادية: البطالة، العولمة، السياحة، القضايا السياسية: العراق، فلسطين، المشاركة السياسية للمرأة.

ثم قام الباحث باستعراض البحوث والدراسات التي تمت بمجال وتنمية مهارات التفكير، ثم وضع تخطيطاً عاماً للبرنامج لتحديد الأهداف والحدود الإجرائية، والاستراتيجيات المتبعة والجلسات الخاصة، وفيما يلي عرض موجز للتخطيط:

عرضت القائمة في شكلها النهائي على مجموعة من الخبراء والمختصين فكانت الموافقة، وقد شكلت القضايا محتوى البرنامج التدريبي، وتم الإعداد لهذا البرنامج وفقاً للخطوات الآتية:

- إعداد خطة لكل قضية.
- وزعت القضايا على اللقاءات وأخذت كل قضية لقاءين.
- تم تحديد الأهداف الخاصة لكل لقاء.
- تم تحديد الاستراتيجيات المستخدمة في كل لقاء منها.

الهدف العام للبرنامج: يهدف هذا البرنامج إلى تنمية مهارات التفكير الناقد والابتكاري للطلبة المتفوقين:

الأهداف الإجرائية للبرنامج:

تتحدد الأهداف الإجرائية للبرنامج فيما يلي:

- أن يحلل الطالب القضية إلى عناصر.
- أن يقترح حلولاً للقضية.
- أن يقيم الحلول المقترحة.
- أن يستخلص استنتاجات وتعميمات جديدة في ضوء المقدمات.
- أن يقيم الواقع المعاش في ضوء المتغيرات المتلاحقة.
- أن يفرق الطالب بين المفاهيم والمصطلحات المتداولة.

- أن يتنبأ بالنتائج المترتبة بعد عرض القضية.
- أن يفسر أسباب القضايا برؤى مختلفة.
- أن يحكم على دور المجتمع في مواجهة القضايا.
- أن يستخدم مبدأ الربط الزماني والمكاني.

الحدود الإجرائية للبرنامج: تم تحديد الحدود الإجرائية للبرنامج زمانياً ومكانياً وبشرياً.

الحدود الزمانية: تم تنفيذ البرنامج على مدى واحد وعشرين أسبوعاً بواقع جلستين في كل أسبوع أي أن مجموع الجلسات (42)، واستغرقت كل جلسة ما بين (45-50) دقيقة.

الحدود المكانية: تم تنفيذ البرنامج في غرفة الحاسوب.

الحدود البشرية: تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية بلغت (37)، وضابطة بلغت (41).

تم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية:

فريق العمل: تكون الفريق من الباحث وأخصائي غرفة المصادر (من طلبة الدكتوراه في التربية الخاصة).

الاستراتيجيات المتبعة: استراتيجيات العصف الذهني Brain Storming، التعلم التعاوني Cooperative Learning، الحوار Dialogue، التغذية الراجعة Feed Back، التعلم الذاتي Learning Self.

تنفيذ البرنامج: تم تنفيذ البرنامج بعد الانتهاء من التخطيط العام له وذلك من خلال:

تقديم المهمات: هي الجزء الرئيس من البرنامج واتبع الباحث الخطوات التالية: عرض القضية و تحديدها، ترتيب الأسئلة، إعداد التقارير وعرضها، مصادر المعلومات وتقييمها، توليد أسئلة جديدة، اقتراح الحلول و ترتيبها، وإعطاء وزن نسبي للحلول المقترحة، التقويم الذاتي.

قام الفاحص بإدارة اللقاءات من خلال: طرح القضية، توجيه النقاش، القيام بالتعزيز، لتوجيه الطلبة إلى مصادر جديدة، استثارة الحوار والتشجيع عليه، التعليق عند الضرورة.

تقييم البرنامج الإثرائي: - تم تقييم البرنامج بمقارنة النتائج القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية ومقارنة نتائج المجموعة التجريبية بالضابطة.

اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد 2000

California Critical Thinking Skills Test (CCTST)

صدر هذا الاختبار عن مؤسسة كاليفورنيا للنشر الأكاديمي California Academic Press وله نماذج ثلاثة: A1990 وB1992 وC2000، ويختلف هذا الاختبار عن سابقيه في تقديمة للمعلومات على شكل رسومات تخطيطية وبيانية، كما يعتبر من أوائل اختبارات قياس التفكير الناقد ومجالاته (التحليل، التقويم، الاستدلال، الشرح، التفسير، الاستقراء) وتقسم فقرات الاختبار إلى الأربع والثلاثين بطريقتين، أولاهما: التحليل والتقويم والاستدلال حسب مفهوم دلفي (Delphi) وثانيتهما: فقرات تقيس مهارة الاستنتاج، وفقرات تقيس مهارة الاستقراء (Facione & Facione, 2002) وللاختبار ست درجات: التحليل، التقويم، الاستدلال، الاستنتاج، الاستقراء، والدرجة الكلية لمهارات التفكير الناقد، والعينة المستهدفة للاختبار (11-24) سنة.

تصحيح الاختبار: يتكون الاختبار من 34 فقرة من نوع الاختبار من متعددة تتكون إجابتها من أربع أو خمس بدائل وبواقع درجة واحدة لكل إجابة صحيحة.

صدق الاختبار: صدق المحك حيث إن التفكير الناقد قد يرتبط ببعض المتغيرات كالذكاء، وبالتالي فإن ارتباط نتائج الاختبار بقدرته على التنبؤ بالتحصيل يعتبر مؤشراً على صدق الاختبار وقد طبق الباحث على عينة (ن = 30) من طلاب الصف التاسع بمدارس النخبة الثانوية وباستخدام معامل ارتباط بيرسون وصل معامل الارتباط للعلاقة الكلية (0.76) وهي ذات مستوى دلالة (0.05) وبالتالي يعتبر الاختبار صادقاً.

ثبات الاختبار: قام الباحث بحساب معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية، وكان معامل الثبات للمقياس ككل مساوياً (0.62) وهو دال عند مستوى (0.01) ثم قام الباحث بتصحيح هذا المعامل باستخدام معادلة(سبيرمان - براون) فكان معامل الثبات بعد التصحيح مساوياً (0.76) وهو دال عند مستوى (0.01).

اختبار تورانس اللفظي للتفكير الابتكاري:

أعده للبيئة العربية عبدالله سليمان، أبو حطب (1976)، ويستخدم لقياس القدرة على التفكير الابتكاري لدى الأفراد في مختلف الفئات العمرية من رياض الأطفال، و حتى الطلبة في مستوى الدراسات العليا، ويطبق هذا الاختبار بشكل جمعي على جميع الفئات باستثناء الأطفال الذين هم دون مستوى الصف الرابع الأساسي، وذلك لأن الاختبار بصورته اللفظية يتطلب استجابات مكتوبة ويقيس هذا الاختبار ثلاث قدرات هي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) (Torrance,1990)، وتتكون الصورة اللفظية لاختبار تورانس من ستة اختبارات فرعية هي:

- توجيه الأسئلة: يطلب من المفحوص توليد أكبر عدد من الأسئلة كي يعرف ما يحدث في الصورة بشكل مؤكد.
- تخمين الأسباب: يطلب من المفحوص أن يخمن كل الأسباب المحتملة لتفسير الموقف الذي تعكسه الصورة.
- تخمين النتائج: يطلب من المفحوص أن يخمن كل ما يمكن أن يترتب على الموقف الذي تمثله الصورة السابقة.
- تحسين الإنتاج: يطلب من المفحوص أن يفكر في أذكى الطرق وأكثرها غرابةً لتطوير دميةً بحيث تصبح أكثر متعةً وتشويقاً للأطفال.
- استخدامات غير مألوفة: يطلب من المفحوص أن يفكر في أكبر عدد ممكن من الاستخدامات المثيرة غير المألوفة لعلب الكرتون الفارغة.
- افتراضات غير ممكنة: يطلب من المفحوص أن يكتب كل ما يمكن أن يتوقعه من نتائج لموقف افتراضي يعرض عليه من خلال صورة تمثل ذلك الموقف.

وقد أوصى تورانس (Torrance, 1990) بحذف الاختبار الفرعي السادس باعتبار أن البحوث التي أجريت أشارت إلى عدم إسهامه في الصدق التنبؤي للدرجة الكلية للاختبار.

صدق الاختبار:

باستخدام محك تقديرات المعلمين على عينة (ن=53) لمعرفة قدرة الاختبار على التمييز بين الطلبة ذوي المستوى المرتفع، وذوي المستوى المنخفض في القدرة على التفكير الابتكاري كما يقدرهم المعلمون، وأشارت النتائج إلى قدرة الاختبار على التمييز بين الفئتين المذكورتين.

ثبات الاختبار:

تم حساب معامل الثبات لهذا الاختبار بطريقة إعادة التطبيق بفارق زمني مدته (20) يوماً على عينة أولية مكونة من (ن=53) طالباً وطالبة وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، ثم الحصول على معاملات إثبات لأبعاد الطلاقة والمرونة والأصالة والدرجة الكلية على النحو التالي: (0.68 , 0.71 , 00.59 , 0.63) وكلها دالة عند مستوى (0.0001).

منهجية الدراسة: المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج التجريبي، والمتغيرات:

متغير مستقل: البرنامج

متغير التصنيفي: الجنس

متغير التابع: التفكير الناقد

التفكير الابتكاري

المعالجة الإحصائية: للإجابة عن فرضيات الدراسة استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي للمقارنة بين متوسطات درجات الطلبة على الاختبار البعدي في المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تنقيته من تأثير الاختبار القبلي.

نتائج الدراسة Results of Study:

يقوم الباحث فيما يلي بوصف وتحليل وتفسير نتائج الدراسة الحالية، وذلك من خلال جدولة النتائج التي تبين مستوى دلالة الفروق بين المجموعات المتضمنة لمتغيرات الدراسة، وللإجابة عن فروض الدراسة تم استخدام تحليل التباين المشترك الثنائي لاستخراج المتوسطات المعدلة على الأداء للمجموعتين التجريبية والضابطة على مجالات التفكير الناقد والجداول (1-12) توضح هذه النتائج.

مجالات اختبار التفكير الناقد:

ا ـ مجال التحليل:

جدول (ا) المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة لمجال التحليل حسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

الجنس	ضابطة	تجريبية	مجموع
ذكور	9.34	12.12	10.73
إناث	10.64	11.75	11.18
مجموع	9.99	11.92	

جدول (2) نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي لأثر البرنامج على المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
متغير التباين المشترك	1	8.90		
المجموعة	1	68.78	0.15	0.903
الجنس	1	3.65	11.50	0.001
المجموعة * الجنس	1	13.157	0.61	0.438
الخطأ	73	5.99	2.20	0.142

يتضح من تحليل التباين المشترك الوارد في جدول رقم (2) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مجال التحليل، حيث قيمة (ف) كما بينت النتائج (11.50) ومستوى الدلالة (0.001)، وهذا يعني أن البرنامج الإثرائي كان له أثر في رفع مستوى الطلبة في مجال التحليل بشكل ملحوظ. وبينت المتوسطات الحسابية المقدمة في جدول (1) أن متوسط المجموعة التجريبية الذي بلغ (11.92) كان أعلى من متوسط المجموعة الضابطة والذي بلغ متوسطها (9.99) مما يشير إلى أن البرنامج الإثرائي كان له أثر إيجابي في رفع مستوى المجموعة التجريبية في مجال التحليل، كما يتضح من جدول تحليل التباين المشترك رقم (2) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجات مجال التحليل تعزى للجنس، حيث بلغت قيمة (ف) (0.61) ومستوى الدلالة (0.438) وبينت المتوسطات الحسابية المقدمة في جدول (1) أن متوسط الإناث بلغ (11.18)، أما متوسط الذكور فقد بلغ (10.73). كما يتضح من جدول تحليل التباين المشترك رقم (2) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجات مجال التحليل تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس، حيث بلغت قيمة (ف) (2.20)، وبينت المتوسطات

الحسابية المقدمة في جدول (1) أن متوسط الذكور بلغ في المجموعة التجريبية (12.12) والمجموعة الضابطة (9.34)، أما الإناث فقد بلغ المتوسط الحسابي في المجموعة التجريبية (11.75) والمجموعة الضابطة (10.64).

2 ـ مجال التقويم:

جدول (3) المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة لمجال التقويم حسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

الجنس	ضابطة	تجريبية	مجموع
ذكور	10.40	11.01	9.45
إناث	10.64	11.75	9.83
مجموع	8.58	10.70	

جدول (4) نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي لأثر البرنامج على المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
القبلي	1	8.50	3.02	0.86
المجموعة	1	77.68	27.67	0.000
الجنس	1	2.62	0.936	0.548
المجموع ـ الجنس	1	1.02	0.364	0.337
الخطأ	73	2.80		

يتضح من تحليل التباين المشترك الوارد في الجدول رقم (4) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مجال التقويم حيث قيمة (ف) كما بينت النتائج (27.67) ومستوى الدلالة (0.000)، وهذا يعني أن البرنامج الإثرائي كان له أثر في رفع مستوى طلبة المجموعة التجريبية في مجال التقويم بشكل ملحوظ، وبينت المتوسطات الحسابية في جدول (3) أن متوسط المجموعة التجريبية الذي بلغ (10.70) كان أعلى من متوسط المجموعة الضابطة، الذي بلغ متوسطها (8.58) مما يشير إلى أن البرنامج الإثرائي كان له أثر إيجابي في رفع مستوى المجموعة التجريبية في مجال التفسير. كما يتضح من جدول التحليل التباين المشترك رقم (4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجات مجال التقويم تعزى للجنس، حيث بلغت قيمة (ف) (0.936) ومستوى الدلالة (0.548)، وبينت المتوسطات الحسابية المقدمة في جدول رقم (3) أن متوسط الإناث بلغ (9.83)، أما متوسط الذكور فقد بلغ (9.45)، كما يتضح من جدول تحليل التباين المشترك رقم (4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجات مجال التقويم تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس، حيث بلغت قيمة (ف) (0.364)، وبينت المتوسطات الحسابية المقدمة في جدول (3) أن متوسط الذكور بلغ في المجموعة التجريبية (11.01)، والمجموعة الضابطة (10.40)، أما الإناث فقد بلغ المتوسط الحسابي في المجموعة التجريبية (11.75) أما المجموعة الضابطة (10.64).

3. الاستدلال:

جدول (5) المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة لمجال الاستدلال حسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

الجنس	ضابطة	تجريبية	مجموع
ذكور	8.26	9.37	8.82
إناث	7.88	10.41	9.14
مجموع	8.07	9.89	

جدول (6) نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي لأثر البرنامج على المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
القبلي	1	21.48	10.28	0.000
المجموعة	1	59.50	28.47	0.002
الجنس	1	1.84	0.89	0.045
المجموعة × الجنس	1	8.71	4.17	
الخطأ	73	2.08		

يتضح من تحليل التباين المشترك الوارد في جدول رقم (6) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مجال الاستدلال حيث قيمة (ف) كما بينت النتائج (28.47)، وهذا يعني أن البرنامج الإثرائي كان له أثر في رفع مستوى طلبة المجموعة التجريبية في مجال الاستدلال بشكل ملحوظ، وبينت المتوسطات الحسابية المقدمة من جدول رقم (5) أن متوسط المجموعة التجريبية الذي بلغ (9.89) كان أعلى من متوسط المجموعة الضابطة، والذي بلغ متوسطها (8.07) مما يشير إلى أن البرنامج الإثرائي كان له أثر إيجابي في رفع مستوى المجموعة التجريبية في مجال الاستدلال. ما يتضح من نتائج تحليل التباين المشترك الواردة في جدول رقم (6) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجات مجال الاستدلال تعزى للجنس، حيث بلغت قيمة (ف) (0.89)، وبينت المتوسطات الحسابية المقدمة في جدول (5) أن متوسط الإناث بلغ (9.14) أما الذكور فقد بلغ (8.82).

يتضح من جدول تحليل التباين المشترك رقم (6) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجات مجال الاستدلال تعزى بالتفاعل بين المجموعة والجنس، حيث بلغت قيمة (ف) (4.17) وبينت المتوسطات الحسابية المقدمة في جدول رقم (5) أن متوسط الذكور بلغ في المجموعة التجريبية (9.37)، والمجموعة الضابطة (8.26)، أما الإناث فقد بلغ المتوسط الحسابي في المجموعة التجريبية (10.41) والمجموعة الضابطة (7.88).

4. التفكير الاستقرائي:

جدول (7) المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة لمجال التفكير الاستقرائي حسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

الجنس	ضابطة	تجريبية	مجموع
ذكور	10.21	12.91	11.56
إناث	11.28	11.39	11.34
مجموع	10.74	12.15	

القبلي	1	5.93	1.08	0.301
المجموعة	1	37.20	6.80	0.011
الجنس	1	0.93	0.17	0.020
المجموع. الجنس	1	30.99	5.67	0.681
الخطأ	73	5.46		

يتضح من تحليل التباين المشترك الوارد في الجدول رقم (8) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مجال التفكير الاستقرائي حيث قيمة (ف) كما بينت النتائج (6.80)، وهذا يعني أن البرنامج الإثرائي كان له أثر في رفع مستوى طلبة المجموعة التجريبية في مجال التفكير الاستقرائي بشكل ملحوظ، وبينت المتوسطات الحسابية المقدمة في جدول رقم (7) أن متوسط المجموعة التجريبية التي بلغ (12.15) كان أعلى من متوسط المجموعة الضابطة، والذي بلغ متوسطها (10.74) مما يشير إلى أن البرنامج الإثرائي كان له أثر إيجابي في رفع مستوى المجموعة التجريبية في مجال التفكير الاستقرائي. كما يتضح من جدول التباين المشترك رقم (8) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجات مجال التفكير الاستقرائي تعزى للجنس، حيث بلغت قيمة (ف) (0.17) وبينت المتوسطات الحسابية المقدمة في جدول رقم (7) أن متوسط الذكور بلغ (11.56)، أما متوسط الإناث (11.34) مما يشير إلى أن البرنامج الإثرائي كان له أثر إيجابي في رفع مستوى الذكور مقارنة بالإناث في مجال التفكير الاستقرائي. كما يتضح من نتائج جدول تحليل التباين المشترك رقم (8) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجات مجال التفكير الاستقرائي تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس، حيث بلغت قيمة (ف) (5.67)، وبينت المتوسطات الحسابية المقدمة في جدول رقم (7) أن متوسط الذكور بلغ في المجموعة التجريبية (12.91)، والمجموعة الضابطة (10.12)، أما الإناث فقد بلغ المتوسط الحسابي في المجموعة التجريبية (11.39) والمجموعة الضابطة (11.28).

5 . التفكير الاستنتاجي:

جدول (9) المتوسطات الحسابية المعدلة لمجال التفكير الاستنتاجي حسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

الجنس	ضابطة	تجريبية	مجموع
ذكور	7.46	10.51	9.00
إناث	7.98	9.99	9.00
مجموع	7.72	10.25	

جدول (10) نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي لأثر البرنامج على المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
القبلي	1	116.48	30.64	0.000
المجموعة	1	4.95	0.34	0.049
الجنس	1	5.06	1.33	0.025
المجموعة × الجنس	1			
الخطأ	73	3.80		

يتضح من تحليل التباين المشترك الوارد في الجدول رقم (10) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مجال التفكير الاستنتاجي حيث قيمة (ف) كما بينت النتائج (30.64) ومستوى الدلالة (0.000)، وهذا يعني أن البرنامج الإثرائي كان له أثر في رفع مستوى طلبة المجموعة التجريبية في مجال التفكير الاستنتاجي بشكل ملحوظ، وبينت المتوسطات الحسابية المقدمة في جدول (9) أن متوسط المجموعة التجريبية الذي بلغ (10.25) كان أعلى من متوسط المجموعة الضابطة، والذي بلغ متوسطها (7.72) مما يشير إلى أن البرنامج له أثر إيجابي في رفع مستوى المجموعة التجريبية في مجال التفكير الاستقرائي. كما يتضح من جدول تحليل التباين المشترك رقم (10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجات التفكير الاستنتاجي تعزى للجنس، حيث بلغت قيمة (ف) (0.34)، وبينت المتوسطات الحسابية المبينة في جدول (9) أن متوسط الذكور بلغ (9.00)، أما الإناث فقد بلغ متوسطها (9.00)، كما يتضح من جدول تحليل التباين المشترك رقم (10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجات مجال التفكير الاستنتاجي تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس، حيث بلغت قيمة (ف) (1.33)، وبينت المتوسطات الحسابية المقدمة في جدول رقم (9) أن متوسط الذكور بلغ في المجموعة التجريبية (10.51)، والمجموعة الضابطة (7.46) أما الإناث فقد بلغ المتوسط الحسابي في المجموعة التجريبية (9.99) والمجموعة الضابطة (7.98).

6. اختبار التفكير الناقد (الكلي):

جدول (11) المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة للاختبار الكلي للتفكير الناقد حسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

الجنس	ضابطة	تجريبية	مجموع
ذكور	44.27	55.02	49.64
إناث	46.44	54.22	50.33
مجموع	45.36	45.62	

جدول (12) نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي لأثر البرنامج على المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
القبلي	1	1545.110	66.83	0.000
المجموعة	1	8.79	0.380	0.439
الجنس	1	41.33	1.78	0.020
المجموع. الجنس	1			0.085
الخطأ	73			

يتضح من تحليل التباين المشترك الوارد في الجدول رقم (12) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار الكلي للتفكير الناقد، حيث قيمة (ف) كما بينت النتائج (66.83) ومستوى الدلالة (0.000)، وهذا يعني أن البرنامج الإثرائي كان له أثر إيجابي في رفع مستوى المجموعة التجريبية في الاختبار الكلي للتفكير الناقد. كما يتضح من جدول تحليل التباين المشترك رقم (12) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الاختبار الكلي للتفكير الناقد تعزى للجنس، حيث بلغت قيمة (ف) (0.380) ومستوى الدلالة (0.439)، وبينت المتوسطات الحسابية المقدمة في جدول (11) أن متوسط الذكور بلغ (49.64)، والإناث بلغ متوسطها (50.33)، مما يشير أن مستوى الإناث أعلى من مستوى الذكور في الاختبار الكلي للتفكير الناقد. كما يتضح من جدول تحليل التباين المشترك رقم (12) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الاختبار الكلي للتفكير الناقد تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس، حيث بلغت قيمة (ف) (1.78)، وبينت المتوسطات الحسابية المقدمة في جدول رقم (11) أن متوسط الذكور بلغ في المجموعة التجريبية (55.02)، وللمجموعة الضابطة (44.27)، أما الإناث فقد بلغ المتوسط الحسابي في المجموعة التجريبية (54.22) والمجموعة الضابطة (46.44).

جدول (13) متوسطات الأداء البعدي المعدل. نتيجة إزالة أثر الاختبار القبلي. لمجموعات المقارنة المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على اختبار تورانس للتفكير الابتكاري لمهارة الطلاقة

المجموعة / الجنس	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	الأداء الكلي للجنس
الذكور	74.56	54.16	64.36
الإناث	71.49	55.13	63.31
الأداء الكلي للمجموعة	73.07	54.64	

تشير النتائج المبينة في الجدول (13) إلى اختلاف متوسطات القياس المعدل للمجموعتين: التجريبية والضابطة، حيث يلاحظ أن متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج التدريبي كان (73.03)، في حين أن متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج التدريبي كان (54.64)، كما تشير النتائج إلى تقارب متوسطات القياس البعدي للذكور والإناث، حيث يلاحظ أن متوسط الأداء البعدي المعدل للذكور كان (64.36)، في حين أن متوسط الأداء البعدي المعدل للإناث كان (63.31).

عند النظر إلى التفاعل بين المجموعة والجنس في الجدول (13) من خلال الخلايا البينية بينهما، يلاحظ أن متوسط الذكور في المجموعة التجريبية البالغ (74.56) كان أعلى من

متوسط الذكور في المجموعة الضابطة والبالغ (54.16)، كما يلاحظ أن متوسط الإناث في المجموعة التجريبية البالغ (71.49) كان أعلى من متوسط الإناث في المجموعة الضابطة والبالغ (55.13)، ويلاحظ أيضاً أن متوسط الذكور في المجموعة التجريبية والبالغ (74.56) أعلى من متوسط الإناث في المجموعة نفسها والبالغ (71.49)، في حين أن متوسط الإناث في المجموعة الضابطة والبالغ (55.13) كان أعلى من متوسط الذكور في المجموعة نفسها والبالغ (54.16). يوضح جدول(14) دلالات فحص الفروق بين مجموعات المقارنة سابقة الذكر (المجموعة، الجنس، التفاعل بينهما).

جدول (14) تحليل التباين المشترك الثنائي (2x2) بين متغيري الجنس والمجموعة في الأداء البعدي المعدل- نتيجة إزالة أثر الاختبار القبلي- على اختبار (تورانس) للتفكير الابتكاري لمهارة الطلاقة

مصدر التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
المجموعة	1	9285.5	98.19	0.001
الجنس	1	29.9	0.32	0.015
المجموعة * الجنس	1		1.18	0.281
الخطأ	73	94.6		

تشير نتائج الجدول (14) إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لمتغير البرنامج التدريبي، حيث بلغت قيمة «ف» الناتجة من تحليل التباين المشترك الثنائي لمتغير المجموعة (98.19)، وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي (0.0001) أي: أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة على اختبار (تورانس) للتفكير الابتكاري لمهارة الطلاقة، وبالرجوع إلى هذه المتوسطات في الجدول رقم (13) نلاحظ أن هذا الفرق لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية. في حين تشير نتائج الجدول (14) إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تطبيق البرنامج التدريبي، حيث بلغت قيمة «ف» الناتجة من تحليل التباين المشترك الثنائي لهذا المتغير (0.32)، وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي (0.015)، بمعنى أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط الأداء البعدي المعدل للذكور، ومتوسط الأداء البعدي للإناث على اختبار تورانس للتفكير الابتكاري لمهارة الطلاقة، وبالرجوع إلى هذه المتوسطات في الجدول رقم (13) نلاحظ أن متوسطي الذكور والإناث متقاربان. كما تشير نتائج الجدول السابق إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) للتفاعل بين الجنس والمجموعة، حيث بلغت قيمة اختبار «ف» الناتجة من تحليل التباين المشترك الثنائي (1.18) وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي (0.281)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدالة (0.05) بمعنى أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) للتفاعل بين متغير الجنس والمجموعة في تطبيق البرنامج التدريبي على اختبار (تورانس) للتفكير الابتكاري لمهارة الطلاقة.

نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي (2x2) لمهارة المرونة، كما يوضحه الجدول (15)

جدول (15) متوسطات الأداء البعدي المعدل. نتيجة إزالة أثر الاختبار القبلي. لمجموعات المقارنة المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على اختبار تورانس للتفكير الابتكاري لمهارة المرونة

المجموعة / الجنس	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	الأداء الكلي للجنس
الذكور	35.56	29.71	32.63
الإناث	33.50	30.71	32.10
الأداء الكلي للمجموعة	34.53	30.21	

تشير النتائج المبينة في الجدول (15) إلى اختلاف متوسطات القياس المعدل للمجموعتين: التجريبية والضابطة، حيث يلاحظ أن متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج التدريبي كان (34.53)، في حين أن متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج التدريبي كان (30.21)، كما تشير النتائج إلى تقارب متوسطات القياس البعدي المعدل للذكور والإناث، حيث يلاحظ أن متوسط الأداء البعدي المعدل للذكور كان (32.63)، في حين أن متوسط الأداء البعدي المعدل للإناث كان (32.10). وعند النظر إلى التفاعل بين المجموعة والجنس في الجدول (15) من خلال الخلايا البينية بينهما، يلاحظ أن مستوى الذكور في المجموعة التجريبية البالغ (35.65) كان أعلى من متوسط الذكور في المجموعة الضابطة والبالغ (29.71)، كما يلاحظ أن متوسط الإناث في المجموعة التجريبية البالغ (33.50) كان أعلى من متوسط الإناث في المجموعة الضابطة والبالغ (30.71)، ويلاحظ أيضاً أن مستوى الذكور في المجموعة التجريبية والبالغ (35.56) أعلى من متوسط الإناث في المجموعة نفسها والبالغ (33.50)، في حين أن متوسط الإناث في المجموعة الضابطة والبالغ (30.17) كان أعلى من متوسط الذكور في المجموعة نفسها البالغ (29.71). ويوضح الجدول (16) دلالات فحص الفروق بين مجموعات المقارنة سابقة الذكر (المجموعة، الجنس، التفاعل بينهما).

جدول (16) تحليل التباين المشترك الثنائي (2x2) بين متغيري الجنس والمجموعة في الأداء البعدي المعدل. نتيجة إزالة أثر الاختبار القبلي. على اختبار تورانس للتفكير الابتكاري لمهارة المرونة

بعد التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
المجموعة	1	483.9	15.50	0.001
الجنس	1	7.6	0.49	0.023
المجموعة * الجنس	1	63.9	0.25	0.048
الخطأ	105	94.6		

تشير نتائج الجدول (16) إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لمتغير البرنامج التدريبي حيث بلغت قيمة «ف» الناتجة من تحليل التباين المشترك الثنائي لمتغير المجموعة (15.50)، وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي (0.0001) أي: أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة على اختبار (تورانس) للتفكير الابتكاري لمهارة المرونة، وبالرجوع إلى هذه المتوسطات في الجدول رقم (15) نلاحظ أن هذا الفرق لصالح أداء المجموعة التجريبية.

في حين تشير نتائج الجدول (16) إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لمتغير الجنس في تطبيق البرنامج التدريبي، حيث بلغت قيمة «ف» الناتجة من تحليل التباين المشترك الثنائي لهذا المتغير (0.24)، وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي (0.023)،

بمعنى أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط الأداء البعدي المعدل للذكور، ومتوسط الأداء البعدي المعدل للإناث على اختبار تورانس للتفكير الابتكاري لمهارة المرونة، وبالرجوع إلى هذه المتوسطات في الجدول رقم (15) نلاحظ أن متوسطي الذكور والإناث متقاربان. كما تشير نتائج الجدول السابق إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) للتفاعل بين الجنس والمجموعة، حيث بلغت قيمة اختبار «ف» الناتجة من تحليل التباين المشترك الثنائي (2.05)، وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي (0.048)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بمعنى أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) للتفاعل بين متغير الجنس والمجموعة في تطبيق البرنامج التدريبي على ابتكار تورانس للتفكير الابتكاري لمهارة المرونة.

نتائج تحليل التباين المشترك (2x2) لمهارة الأصالة، كما يوضحه الجدول رقم (17)

جدول (17) متوسطات الأداء البعدي المعدل - نتيجة إزالة أثر الاختبار القبلي - لمجموعات المقارنة المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على اختبار تورانس للتفكير الابتكاري لمهارة الأصالة

المجموعة / الجنس	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	الأداء الكلي للجنس
الذكور	10.40	7.63	9.02
الإناث	10.52	7.54	9.03
الأداء الكلي للمجموعة	10.46	7.58	

تشير النتائج المبينة في الجدول (17) إلى اختلاف متوسطات القياس المعدل للمجموعتين: التجريبية والضابطة، حيث يلاحظ أن متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج التدريبي كان (10.46)، في حين أن متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة لم يطبق عليها البرنامج التدريبي كان (7.58)، كما تشير النتائج إلى تقارب متوسطات القياس البعدي المعدل للذكور والإناث، حيث يلاحظ أن متوسط الأداء البعدي المعدل للذكور كان (9.02) في حين أن متوسط الأداء البعدي للإناث كان (9.03). وعند النظر إلى التفاعل بين المجموعة والجنس في الجدول (17) من خلال الخلايا البينية بينهما، يلاحظ أن متوسط الذكور في المجموعة الضابطة والبالغ (10.52) كان أعلى من متوسط الإناث في المجموعة الضابطة والبالغ (7.54)، ويلاحظ أيضاً أن متوسط الإناث في المجموعة التجريبية والبالغ (10.52) أعلى من متوسط الذكور في المجموعة والبالغ (10.40) في حين أن متوسط الذكور في المجموعة الضابطة والبالغ (7.63) كان أعلى من متوسط الإناث في المجموعة نفسها والبالغ (7.54). ويوضح الجدول (18) دلالات فحص الفروق بين مجموعات المقارنة سابقة الذكر (المجموعة، الجنس، التفاعل بينها).

جدول (18) تحليل التباين المشترك الثنائي (2x2) بين متغيري الجنس والمجموعة في الأداء البعدي المعدل. نتيجة إزالة أثر الاختبار القبلي. على اختبار تورانس للتفكير الابتكاري لمهارة الأصالة

بعد التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
المجموعة	1	225.4	45.12	0.001
الجنس	1	0.006	0.091	0.072
المجموعة * الجنس	1	0.32	0.064	0.801
الخطأ	105	5.00		

تشير نتائج الجدول (18) إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لمتغير البرنامج التدريبي، حيث بلغت قيمة «ف» الناتجة من تحليل التباين المشترك الثنائي لمتغير المجموعة (45.12)، وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي (0.0001) أي: أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة التجريبية ومتوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة على اختبار (تورانس) للتفكير الابتكاري لمهارة الأصالة، وبالرجوع إلى المتوسطات في الجدول رقم (17) نلاحظ أن هذا الفرق لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية. في حين تشير نتائج الجدول (18) إلى عدم وجود أثر ذي دلالة عند مستوى الدلالة (0.05) لمتغير الجنس في تطبيق البرنامج التدريبي، حيث بلغت قيمة «ف» الناتجة من تحليل التباين المشترك الثنائي لهذا المتغير (0.001)، وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي (0.972)، بمعنى أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط الأداء البعدي المعدل للذكور، ومتوسط الأداء البعدي للإناث على اختبار (تورانس) للتفكير الابتكاري لمهارة الأصالة، وبالرجوع إلى هذه المتوسطات في الجدول (17) نلاحظ أن متوسطي الذكور والإناث متقاربان. كما تشير نتائج الجدول السابق إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) للتفاعل بين الجنس والمجموعة، حيث بلغت قيمة اختبار (ف) الناتجة من تحليل التباين المشترك الثنائي (0.064) وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي (0.801)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بمعنى أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (0.05)، للتفاعل بين متغير الجنس.

نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي (2x2) للتفكير الابتكاري كما يوضحه الجدول رقم (19)

جدول (19) متوسطات الأداء البعدي المعدل. نتيجة إزالة الاختبار القبلي. لمجموعات المقارنة المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على اختبار تورانس للتفكير الابتكاري (الدرجة الكلية)

المجموعة / الجنس	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	الأداء الكلي للجنس
الذكور	120.31	91.50	105.90
الإناث	115.34	93.76	104.55
الأداء الكلي للمجموعة	117.83	92.63	

تشير النتائج المبينة في الجدول (19) إلى اختلاف متوسطات القياس المعدل للمجموعتين: التجريبية والضابطة، حيث يلاحظ أن متوسط الأداء المعدل لأفراد المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج التدريبي كان (117.83)، في حين أن متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج التدريبي كان (92.63)، كما تشير النتائج إلى تقارب متوسطات القياس البعدي المعدل للذكور والإناث، حيث يلاحظ أن متوسط الأداء البعدي المعدل للذكور كان (105.90)، في حين أن متوسط الأداء البعدي المعدل للإناث كان (104.55). وعند النظر إلى التفاعل بين المجموعة والجنس في الجدول (19) من خلال الخلايا البينية بينهما يلاحظ أن متوسط الذكور في المجموعة التجريبية البالغ (31.120) كان أعلى من متوسط الذكور

في المجموعة الضابطة والبالغ (91.50)، كما يلاحظ أن متوسط الإناث في المجموعة التجريبية البالغ (115.34) كان أعلى من متوسط الإناث في المجموعة الضابطة والبالغ (93.76)، ويلاحظ أيضاً أن متوسط الذكور في المجموعة التجريبية والبالغ (120.31) أعلى من متوسط الإناث في المجموعة نفسها والبالغ (115.34) في حين أن متوسط الإناث في المجموعة الضابطة والبالغ (93.76) كان أعلى من متوسط الذكور في المجموعة نفسها والبالغ (91.50). ويوضح الجدول (20) دلالات فحص الفروق بين مجموعات المقارنة سابقة الذكر.

جدول (20) تحليل التباين المشترك الثنائي (2x2) بين متغيري الجنس والمجموعة في الأداء البعدي المعدل. نتيجة إزالة أثر الاختبار القبلي. على اختبار تورانس للتفكير الابتكاري (الدرجة الكلية)

بعد التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
المجموعة	1	17360.9	84.32	0.0001
الجنس	1	50.00	0.24	0.032
المجموعة * الجنس	1	357.5	0.74	0.019
الخطأ	105	205.9		

تشير نتائج الجدول (20) إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لمتغير البرنامج التدريبي حيث بلغت قيمة «ف» الناتجة من تحليل التباين المشترك الثنائي لمتغير المجموعة (84.32)، وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي (0.0001) أي: أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط الأداء البعدي لأفراد المجموعة الضابطة على اختبار (تورانس) للتفكير الابتكاري، وبالرجوع إلى المتوسطات في الجدول رقم (20) نلاحظ أن هذا الفرق لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية. في حين تشير نتائج الجدول (20) إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لمتغير الجنس في تطبيق البرنامج التدريبي، حيث بلغت قيمة «ف» الناتجة من تحليل التباين المشترك الثنائي لهذا المتغير (0.24)، وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي (0.623)، بمعنى أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط الأداء البعدي للذكور، ومتوسط الأداء البعدي المعدل للإناث على اختبار (تورانس) للتفكير الإبداعي، وبالرجوع إلى هذه المتوسطات في الجدول رقم (19) نلاحظ أن متوسطي الذكور والإناث متقاربان. كما تشير نتائج الجدول السابق إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (0.05) للتفاعل بين الجنس والمجموعة، حيث بلغت قيمة اختبار «ف» الناتجة من تحليل التباين المشترك الثنائي (1.74) وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي (0.190)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، بمعنى أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) للتفاعل بين متغير الجنس والمجموعة في تطبيق البرنامج التدريبي على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (الدرجة الكلية).

مناقشة النتائج والتوصيات:

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الأداء بين المجموعتين: التجريبية والضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختباري الدراسة وأبعادهما الفرعية وتشير مثل هذه النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبي في تحسين أداء الأفراد الذين طبق عليهم، كما يقاس في اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد 2000 واختبار تورانس اللفظي للتفكير الابتكاري. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى ما يتصف به البرنامج من مزايا منها:

- طبيعة القضايا المعاصرة المثيرة للجدل التي تضمنها البرنامج، فقد ركز البرنامج على تحفيز الطلبة للوصول إلى مستوى أعلى من التفكير المنطقي، وفهم أعمق للقضايا المطروحة على الساحة الحياتية على أمل أن يستخلص منها الطلبة الآراء والمقترحات التي غالباً ما يطرحها المنهاج الدراسي، وقد توصل كثير من الباحثين إلى أن التعلم المبني على طرح القضايا يعني التعلم المتمركز حول القضية ما يود المتعلم المشاركة في إعطاء الرأي والمقترح للوصول إلى سبر أغوارها،

وقد طور لتحسين نوعية التعليم بالتحول عن طريقة السرد التقليدية إلى طريقة حل مشكلات الحياة العملية الواقعية، وعدم الاعتماد على تلقين قوانين وقواعد المادة.

وفيما يلي بعض التعليقات التي ذكرها الطلبة في أثناء تقويمهم للبرنامج في هذا الجانب أحبت الأسلوب الذي أديرت به اللقاءات لأنه يعطينا الثقة بالنفس، ويثير التحدي والمتعة، ويشعرنا بأن لنا رأياً في القضايا الحياتية لنصبح مشاركين فاعلين لا هامشيين لحاجة إلى مثل هذه اللقاءات، ويؤيد ذلك كار (Carr, 1999) القول: إن السياقات العالمية الواقعية لا تؤدي إلى تعلم عميق ودائم فقط، بل تزيد من نقل مهارات المعرفة من الصف إلى العمل. وقد أشارت تعليقات وملاحظات الطلبة في أثناء تقويمهم للبرنامج إلى ذلك بقولهم:

لقد طور هذا الأسلوب قدرتي على التفكير وإبداء الرأي والتنوع في الأسلوب واختيار الأنسب والمتعة عندما أتحدث بأفضل الآراء أو الحلول، كما أني أشعر بأنني في أحسن حالاتي الصحية بدنياً ونفسياً، وهذا بدوره عزز مهارات التوجيه الذاتي، وهذا ما أيده فيرنون (Vernon, et al.,1995)، وذكر بعض الطلاب أن هذه اللقاءات أخرجتني من العزلة مما شد انتباه الباحث لتفسير هذا القول إن هذه العزلة قد تكون في ضوء بعض النظريات النفسية أحد الدوافع الرئيسية للنجاح والتفوق، كما أن تطبيق البرنامج تطلب توفير بيئة تعاونية تركز على نشاط الطلبة، وتسمح لهم بالبحث والاستكشاف بأنفسهم، وبالتفاعل بعمق، والتعبير عن آرائهم بحرية، وبتبادل ما يعرفونه من المعلومات، ويتعلمون فيها كيف يعتمد أحدهم على الآخر حتى يتوصلوا على حل المشكلات بنجاح، وقد توصل فيرنون وآخرون (Vernon, et al., 1995)إلى أن التعلم المبني على قضايا مثيرة للجدل يقوي العمل التعاوني في حل المشكلات، ويشجع تفاعل الطلبة والعمل كفريق، وهذا بدوره يؤدي إلى تعزيز مهارات التواصل بين الأشخاص.

وهنا بعض التعليقات التي أبداها الطلبة: تعلمنا كيف نعمل كفريق، أتاح لنا هذا الأسلوب التعبير عن أفكارنا بحرية، تعلمنا أن هناك آراء متعددة للقضية الواحدة، تعلمنا الرأي والرأي الآخر، تعلمنا كيف نختار الرأي الأفضل.كذلك فإن المدة الزمنية التي طبق فيها البرنامج كانت طويلة، فقد طبق على مدار فصل دراسي كامل، وكان عدد لقاءاته ثلاثين لقاء، بمعدل لقاءين أسبوعياً لكل من الذكور والإناث، مدة كل لقاء ساعة واحدة، وقد يكون لطول المدة التي طبق فيها البرنامج أثر في فاعلية البرنامج، وقد توصلت بربك وهادغرافت (Pripic & Hangraft, 1999) إلى أن التعلم المبني على المشكلات يحتاج كثيراً من الوقت ليتعلم الطلبة التعرف إلى المعلومات التي يجب أن يعرفوها، ويكتشفوها ويعلموها زملاءهم، ومن ثم يطبقون هذه المعرفة الجديدة.

يضاف إلى ذلك الأساليب والاستراتيجيات المتعددة التي استخدمت في أثناء تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، والتي تمحورت على دور الطلبة وشجعتهم على بناء المعرفة، وعلى التفكير وطرح أسئلة مفتوحة النهاية، واستخدام معرفتهم السابقة وربطها مع المعلومات الحالية وتوليد معلومات جديدة، ومواصلة عملية التعلم بتحديد قضايا بحثية جديدة كلما تقدموا في دراسة المشكلة. كما تضمن البرنامج استراتيجيات متعددة لتقويم أداء الطلبة ركزت على السلوكيات والمهارات، وواجبات ومهام تتطلب جهود المجموعة، إضافة إلى تغذية راجعة حول طبيعة ومشاركة كل فرد في المجموعة للتأكد من أن كلاً منهم يتحمل مسؤوليته ويقوم بدوره، حيث يطلب من الطلبة أن يقيموا مشاركتهم الفردية في المجموعة، وما حققته مجموعته أو قامت به . كما تضمن الاستراتيجيات المستخدمة تقويم المدرب والعروض الشفهية وكتابة التقارير. أما فيما يتعلق بأبعاد الاختبار فقد أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) للأداء على بعد التحليل بين المجموعتين: التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية وقد يعود ذلك للفرص التي يوفرها البرنامج للطلبة من تحليل المشكلات ضعيفة البنية، المفككة لحد ما، وإدراك عناصرها، وإعادة ترتيبها وصياغتها، واستخدام ما لديهم من معلومات ذات علاقة بموضوع المشكلة، وطرح أسئلة حول النقاط التي لا يستطيعون فهمها في المشكلة المعروضة عليهم قضايا البحث، ومن ثم جمع المعلومات ذات العلاقة بالمشكلة من خلال الرجوع إلى المصادر المناسبة، وتحليلها وترتيبها وتصنيفها وفحصها في ضوء الأدلة والحجج التي تؤيدها. وقد توصلت جونز (Jones, 2001) إلى أن القدرة على حل المشكلات أكثر من عملية لجمع المعلومات والقواعد وتكديسها. إنها تطوير لاستراتيجية إدراكية مرنة تساعد على تحليل المواقف الهزيلة غير المتوقعة لتعطي حلاً ذا معنى.

وبالنسبة لبعد التقويم فقد أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) على بعد التقويم في اختبار التفكير الناقد (CCTST) في الأداء بين المجموعتين: التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، وقد يعود ذلك للفرص التي يوفرها البرنامج للطلبة من ترتيب قضايا البحث وفقاً لمنطقيتها، وتقويم مصادر المعلومات والتأكيد من مصداقيتها وموضوعيتها والتمييز بين الحقائق والادعاءات، وإصدار الأحكام واتخاذ قرارات وتسويغها، واختبار الحلول ومدى قابليتها للتطبيق. وقد توصلت ديش (Duch et al., 2001) إلى أن المشكلة الجيدة تدفع الطلبة لاتخاذ القرارات وإطلاق الأحكام المبنية على الحقائق والمعلومات والتبرير المنطقي، كما تطلب تبرير قراراتهم.

وفيما يتعلق بأبعاد الاستدلال والاستنتاج والاستقراء فقد أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الأداء على تلك الأبعاد في اختبار التفكير الناقد (CCTST) بين المجموعتين: التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية. وقد يرجع ذلك إلى الفرص التي يوفرها البرنامج للطلبة من استنباط (استخلاص) مبادئ جديدة بالاعتماد على فروض أو مقدمات، والتوصل إلى استنتاجات وتعميمات تتجاوز حدود المعلومات المتوافرة، وتقديم الأدلة على صحة الاستنتاجات والتنبؤ بمترتبات القرار. كل ذلك أدى إلى زيادة فاعلية البرنامج التدريبي، وأدى إلى تطور مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الذين طبق عليهم البرنامج، وتوافقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات كل من (Shepherd,1998, Reis,1998) والتي توصلت إلى أن طلبة المرحلة الابتدائية الذين دربوا على مهارات التفكير الناقد، تمكنوا من إتقان هذه المهارات، كما أن ثقتهم بأنفسهم ازدادت، بالإضافة إلى أنهم كانوا قادرين على الاحتفاظ ونقل مهارات التفكير الناقد إلى مواقف مشابهة لتلك المواقف التي تدربوا عليها. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ولسون (Wilson, 2001) التي بينت أن التدريب العيادي كان على المستوى الاحترافي المطلوب، وأن أهم الخصائص التي ميزت البرنامج من وجهة هؤلاء المشاركين هي: المرونة، والتأمل، والتحليل، واتخاذ القرارات، والاعتماد على النفس وحل القضايا والتفكير المستقل والتفكير الناقد. كما بينت النتائج أن العوامل التي أثرت في هذه الخصائص هي التعلم المبني على القضايا ونظام تقويم الوالدين، والاعتماد على النفس، والشخصية وسماتها واختباراتها المدروسة، وكما ذكر فإن التعلم المبني على القضايا كان من أهم الفوائد التي حصلوا عليها من تطبيق هذا البرنامج.

كما تتفق هذه النتائج مع دراسة أنتبوني وآخرين (Anteponi et al., 2003) وأظهروا درجة عالية من الرضا العام عن تعليمهم وشعروا أنهم دربوا للحياة المهنية بشكل جيد في أثناء دراستهم وتخصصهم، كما تم تدريبهم بشكل جيد على مهارات الاتصال والتعاون مع الآخرين، كما تطورت لديهم الاتجاهات العلمية للتفكير الناقد. وتتفق نتائج هذه الدراسة أيضاً مع دراسة ليفيسك (Levesque,1999) التي أظهرت نتائجها أن التعلم المبني على القضايا يتمحور على الطالب وكيفية إكسابه مهارات علمية لا يحققها التعلم بالطريقة التقليدية، كما أظهرت أن هذا الأسلوب يجعل الطلبة أقدر على التفكير الناقد، وتحليل القضايا واستخدام المعرفة في مواقف جديدة والاستمتاع بالتعلم. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة شبيرد (Shepherd, 1998)، التي أجريت بهدف تقصي مواقف الطلبة تجاه التعلم المبني على القضايا وحل القضايا المعقدة باستخدام هذا الأسلوب، وكانت القضية التي قدمت نقص الإسكان في ستة دول من دول العالم، وقد بينت النتائج أن أفراد المجموعة التجريبية أظهروا زيادة ملحوظة في مهارات التفكير الناقد، كما قيست في اختبار كورنيل للتفكير الناقد بالمقارنة مع المجموعة الضابطة، كما بينت أن الطلبة في المجموعة التجريبية فضلوا استخدام أسلوب التعلم المبني على القضايا واعتقدوا أنهم تعلموا محتوى الدراسات الاجتماعية بشكل جيد، لا بل أفضل من استخدام الطريقة التقليدية، كما أن هذا الأسلوب طور قدرة الطلبة على حل القضايا بثقة أكبر، كما قدمت نتائج الدراسة بعض الأدلة على أن التعلم المبني على القضايا يمكن أن يكون أسلوباً فعالاً لتحسين مهارات التفكير الناقد والمواقف تجاه حل وإعطاء الآراء المفيدة في القضايا المطروحة. كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة جورتز وآخرون (Goertz et al., 1996) التي استهدفت استقصاء فاعلية التعلم بالقضايا ومقارنتها بطريقة المحاضرة، حيث أشارت إلى أن التفاعلات في البيانات النوعية كانت ذات أهمية في تطوير التفكير الناقد، كما أشارت إلى زيادة مهارات التفكير الناقد لطلبة التمريض في المجموعة التجريبية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بايرد (Bayard, 1995)، والتي

توصلت إلى أن التعلم بالقضايا منحى تعليمي يتمحور على الطالب، ويعزز التفكير الناقد، وحل القضايا، ومهارات التعلم الذاتي، واكتساب المعرفة. وحيث أن البرنامج الإثرائي الذي تم تطبيقه على الطلبة المتفوقين قد استخدم طريقة المناقشة والحوار في تنفيذ البرنامج يمكن القول إن نتائج الدراسة تتفق مع نتائج دراسة كل من والدرون، وورولاند، (Waldron, 1992) و (Ruland, 2000)، حيث توصلت هذه الدراسات إلى أن استخدام طريقة الحوار والمناقشة في التدريس يؤدي إلى نتائج إيجابية. ويبين (Swartize & Perkins, 1997) بأنه يجب على المعلمين السماح للطلبة لمناقشة القضايا بحرية أكثر، كون هذه الطريقة من أنجح الطرق في تنمية مهارات التفكير الناقد. وتشير السرور (1998) إلى أن برنامج ماثيو ليبمان (Mathieo Leibman for Teaching Effective Thinking) لتعليم التفكير الفعال يبين أن طريقة النقاش والحوار من أهم الاستراتيجيات الفاعلة في التدريس كونه يعمل على تحسين قدرة الطلبة على الحوار والاستماع لوجهة نظر الآخرين. في ضوء الفرض البحثي الثاني لهذه الدراسة الذي ينص على: استخدام برنامج تدريبي مستند إلى طرح بعض القضايا المثيرة للجدل في تنمية التفكير الابتكاري لدى عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي للإجابة عن هذا السؤال والأسئلة الفرعية المنبثقة عنه، تمخضت النتائج التالية:

أثر البرنامج التدريبي في تنمية التفكير الابتكاري وفروعه الثلاثة لدى عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي.أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي (2x2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط أداء طلبة الصف التاسع الذين أعرضوا لبرنامج تدريبي مستند إلى بعض القضايا المثيرة للجدل ومتوسط أداء الطلبة من المستوى نفسه الذين لم يتعرضوا للتدريب، وذلك على مقياس (تورانس) للتفكير الابتكاري وفروعه الثلاثة (الطلاقة، والمرونة، والأصالة)، وقد يكون مرد هذه النتائج الإيجابية إلى طبيعة البرنامج التدريبي ومدى ارتباط مكوناته وأنشطته المختلفة بالقدرات العقلية التي يركز اختبار (تورانس) للتفكير الابتكاري على قياسها، وتناول البرنامج التدريبي لعدد كبير من القضايا المتنوعة حيث تعتبر المعرفة المتراكمة حول هذه القضايا من العوامل ذات العلاقة بموضوع الإبداع، لذا فإن تعريف الطلبة بهذا الكم من القضايا ذات الارتباط بحياة الطلبة ومجتمعاتهم ومناقشتها بطريقة مستفيضة، أسهم في توسيع البنى المعرفية لهؤلاء الطلبة، ومكنهم من تحسس الجوانب المختلفة، ومهد لهم الطريق لعدم الاكتفاء بالحلول السطحية البسيطة، وعزز لديهم الرغبة في معالجة القضايا من خلال معاينتها وتفحصها من عدة اتجاهات للخروج عن الأطر التقليدية في التفكير، ولعل ذلك يتواءم إلى حد بعيد مع مفهوم التفكير التباعدي الذي تبناه (جيلفورد) الذي شكل أحد الأسس التي بنى عليها اختبار (تورانس) للتفكير الإبداعي وفروعه الرئيسة التي يقيسها وهي: الطلاقة، المرونة، والأصالة. ولا شك أن تعدد الاتجاهات التي يتعامل فيها الفرد مع قضية معينة سيؤدي بالضرورة إلى وفرة في عدد الاستجابات وتنوع في فئاتها، وهذا يؤدي إلى زيادة احتمال ظهور المزيد من الاستجابات الأصلية. ولذلك فإن توسيع مدارك الطلبة بتعريفهم على كثير من القضايا الحادة التي تواجههم، قد فتح الطريق أمام قدراتهم الإبداعية للتطور والنماء من خلال تفاعلهم مع الأنشطة والمهمات التي تضمنها هذا البرنامج التدريبي. لقد أشار (تورانس) إلى أن الإبداع عبارة عن عملية تحسس القضايا واكتشاف للصعوبات وجوانب الاختلال والنقص في المعلومات، ووضع الفرضيات والتخمينات واختبارها تمهيداً للوصول إلى حلول وآراء متنوعة للقضايا، وتمشياً مع هذه الفكرة التي اتضحت في المواقف التي تضمنها اختبار (تورانس) المستخدم في هذه الدراسة لقياس التفكير الابتكاري، فقد ركز البرنامج التدريبي في أولى مراحله على صياغة القضية وإبراز جوانب التناقض فيها، بعد إجراء المناقشات الضرورية لفهم الإطار العام لهذه القضايا.

أما العنصر الآخر في عملية حل القضايا بطريقة إبداعية من وجهة النظر التي ركز عليها البرنامج التدريبي، فيستند إلى المثالية التي تعتبر الركن الآخر في بنية هذه النظرية، ويشير هذا المبدأ إلى الرؤية البعيدة التي يؤمل أن يصل إليها نظام معين بعد النجاح في القضايا على التناقضات كافة، التي أمكن تحديدها من خلال التحليل المكثف والواعي لعناصر الموقف المشكل، وتكمن أهمية هذا المبدأ في تجاوز التحسينات الطفيفة المحتمل إدخالها على بعض جوانب النظام، وفي قدرته الوظيفية على تنمية واحدة من أهم القدرات الإبداعية ألا وهي القدرة على التخيل، حيث يستطيع الفرد في هذا السياق أن يتحلل من الأطر التقليدية المحددة في التفكير، ويطلق العنان لخياله بعيداً في آفاق مفتوحة لإعطاء الآراء والحلول للقضايا المطروحة، وهكذا فإن

استمرار تدريب الطلبة من خلال لقاءات البرنامج التدريبي كافة، ربما يكون قد أسهم في تنمية قدراتهم الإبداعية، وانتقل بهم في تمثيل الحلول المتوقعة إلى عالم قريب من المثالية، قد يصعب الوصول إليه أو تحقيقه في المنظور القريب، ولكنه ساعدهم على توليد البدائل المختلفة، ومكنهم من التعامل مع المواقف المختلفة التي تضمنها اختبار (تورانس) للتفكير الابتكاري بطريقة أفضل.

ومن الإجراءات التي تضمنها البرنامج التدريبي، العمل في مجموعات لتوليد الحلول المناسبة للموقف المشكل باستخدام المبدأ الإبداعي ذي العلاقة في كل موقف تدريبي، وتخلل ذلك مناقشة مستفيضة لهذه الأفكار وتحليلها وتقويمها، حيث يتم عزل ما هو مرتبط بحل المشكلة عما هو غير مرتبط بذلك، وتعود أهمية هذا العامل إلى أن مناقشة القضايا تقدم كماً من المعلومات بعضها فقط يرتبط بحل ورأي في القضية وأن ما يميز الحلول الإبداعية هو القدرة على تجميع هذه المعلومات في كل متكامل جديد لم يصل إليه أحد من قبل. وفضلاً عن ذلك، فإن تداول الأفكار المطروحة بين أفراد المجموعة الواحدة أو بين أفراد المجموعة وغيرها من المجموعات، وبين قبول وتعديل ورفض للأفكار التي تتم مناقشتها يؤدي إلى زيادة قدرة الأفراد المشاركين في البرنامج التدريبي، على الأخذ في الاعتبار وجهات نظر الآخرين وتعديل أفكارهم وفقاً لذلك، وهذا ربما يكون قد أدى إلى تحسين وجهات نظر الآخرين وتعديل أفكارهم وفقاً لذلك، وذلك ربما يكون قد أدى إلى تحسن المرونة لدى هؤلاء الأفراد، والتي تعتبر من القدرات الإبداعية التي يقيسها (تورانس) للتفكير الإبداعي.

وبناءً على ما تقدم فإن المناقشات المستمرة للأفكار المطروحة، وتقويمها قد أسهم بشكل إيجابي في تنمية القدرة على التفكير الابتكاري لدى الطلبة الذين شاركوا في البرنامج التدريبي، وربما يسهم ذلك في تفسير بعض النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة.

ولعل أحد العوامل ذات العلاقة بالنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يرتبط بالأجواء النفسية الدافئة التي تميزت بها المواقف التدريبية، وتوفير الحرية الكاملة للتفكير والتعبير عن الرأي، واحترام الفروق الفردية، والانفتاح على الخبرات الجديدة التي عملت مجتمعة على تطوير الثقة بالنفس لدى المشاركين في البرنامج التدريبي، وهيأت لهم الفرصة لتقديم أفضل ما لديهم. ولعل ذلك قد أسهم باندماج الطلبة في الأنشطة التدريبية، فكانت مشاركتهم فاعلة في مناقشة القضايا وتطوير الحلول المناسبة، وقد عبر الكثير من المهتمين بموضوع الإبداع عن دور الدافعية الداخلية في استثارة الاهتمام بموضوع معين، وتوفير الطاقة اللازمة للاستمرار في هذا الموضوع، وعن أهمية المثابرة في الوصول إلى النتاجات الإبداعية.

وقد اتفقت النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت إليها الدراسة التي قام بها فان دنق (Phan Dung) على عينة من طلبة في دوائر مختلفة في جامعة هوتشي (Dung, 2001)، والدراسة التي قامت بها تاتيانا زخروف (Tatiana Zakarov) على عينة من طلبة رياض الأطفال (Atkins, 1998)، والدراسة التي قام بها جيمس كواليك (James Cowlick) على عينة من طلبة المرحلتين: الإعدادية والثانوية في شمال كاليفورنيا (Kowalick,1998).

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت إليها الدراسة التي قام بها الباحثان بوريس زلوتن (Boris Zlotin) وألا زوسمان (Alla Zusman) على عينة من الطلبة تبلغ أعمارهم 12 عاماً (Zlotin & Zusman 2001)، ومع نتائج الدراسة التي قامت بها الباحثتان جوليان فنسنت (Julian Vincent) و دارل مان (Darrell Mann) على عينة من طلبة السنة الثانية في قسم الأحياء (Vincent & Mann, 2000)، ومع نتائج الدراسة التي قام بها ألكساندر سوكول (Alexander Sokol) على عينة تكونت من7 طلاب تم اختيارهم من مدرسة ريجاهيردر(Rigaherder) في لاتيفيا (Sokol, 2000)، وأخيراً فقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع تلك النتائج التي توصل إليها زلوتن ورفاقه على عينة من الطلبة تراوحت أعمارهم بين (7-6) سنوات (Zlotin et al., 2001). وعلى الرغم من عدم العثور على دراسات سابقة لا تتفق في نتائجها مع النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، فقد ظلت مشروعية هذه الدراسة قائمة بسبب عدم استخدام الدراسات السابقة القليلة التي تم العثور عليها في هذا المجال، لمنهجية بحثية منظمة تراعي الأصول المتعارف عليها في تصميم البحوث وتحليل نتائجها وبالتالي افتقارها إلى الصدق الداخلي. أما بالنسبة للفرض الثالث؛ والتي بينت بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع (المتميزين) تعزى للجنس. وقد أمكن التحقق من هذه الفرضية

عن طريق استخدام تحليل التباين المشترك الثنائي، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المقياس البعدي لاختبار التفكير الناقد (CCTST) بشكل عام والمهارات الفرعية للاختبار باستثناء التفكير الاستقرائي. وتتفق هذه الدراسة ودراسة كل من هاند فيلد (Handfeld, 1980)، عليان (1991)، جينفر وجفري (Jeffrye & Jennifer, 2001)، ماينز (Miens,1990)، رولاند (Ruland, 2000)، درويس وكريم لانج (Graeme, 2001)، الدردور (2001)، هيرمان (Hermann, 2002)، حيث توصلت جميع هذه الدراسات إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الناقد تعزى للجنس. ولم تتفق هذه الدراسة ودراسة كل من جولد بيرج (Gold Berge, 1999)، حمادنة (1995) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التفكير الناقد لصالح الإناث.

وهذه النتيجة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في القدرة على التفكير الناقد منطقية إلى حد بعيد، والسبب في ذلك يرجع إلى مجموعة من العوامل أهمها التنشئة الاجتماعية لدى الجنسين.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى التقدم العلمي والتطور التكنولوجي، وإتاحة فرص التعليم للجميع بغض النظر عن الجنس، كما أن تشجيع المجتمع للفتاة كان له أكبر الأثر في دعمها ومساندتها لإثبات وجودها وإعطائها المكانة المرموقة التي تتيح لها فرص التفاعل مع الآخرين لاكتساب الخبرات المختلفة.

وقد يعود عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التفكير الناقد ومهاراته إلى أن القدرة على التفكير الناقد قدرة نمائية تتطور بتقدم العمر وبالتقدم في المستوى الدراسي، وقد بينت دراسات متعددة أن هناك علاقة طردية موجبة بين القدرة على التفكير الناقد تزداد بازدياد النماء العقلي والمستوى الصفي (Paul, 1995; Miens, 1995; Hall, 1998)، وقد ينتمي أفراد الدراسة إلى المرحلة العمرية نفسها (مرحلة المراهقة)، ويدرسون المناهج نفسها، إضافة إلى تشابه ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، فمن الطبيعي أن قدراتهم على التفكير الناقد ومهاراته الفرعية متماثلة. وفيما يتعلق بالفرض الرابع: أثر البرنامج التدريبي في تنمية التفكير الابتكاري لدى طلبة الصف التاسع الأساسي تبعاً لمتغير الجنس: أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي (2x2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط أداء الذكور ومتوسط أداء الإناث من طلبة الصف التاسع على مقياس (توراس) للتفكير الابتكاري وفروعه الثلاثة. ولعل السبب في ذلك يعود إلى طبيعة البرنامج التدريبي نفسه حيث تشير المراجعة المتأنية إلى عدم وجود أنشطة أو مكونات يمكن اعتبارها ذات ارتباط بجنس دون غيره، فقد تميزت المهمات والقضايا بكونها ذات طبيعة عامة تناسب الأفراد الذكور والإناث على حد سواء، وقد يفسر ذلك عدم وجود فروق في النتائج ذات دلالة إحصائية يمكن أن تعزى إلى متغير الجنس. ولعل أهمها الدور الذي تلعبه المدرسة وغيرها من المؤسسات التربوية في توثيق العلاقة بين جميع أفراد الأسرة بغض النظر عن الجنس، وانتشار وسائل الإعلام والفضائيات وما توفره من فرص الانفتاح على الحضارات الإنسانية بأطيافها المختلفة. وأما بالنسبة إلى الفرض الخامس: والتي بينت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع (المتميزين) تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والمجموعة، وقد أمكن التحقق من هذه الفرضية عن طريق استخدام تحليل التباين المشترك الثنائي، حيث توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المقياس البعدي لاختبار التفكير بشكل عام وكذلك مجالات التحليل والتقييم والتفكير. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من (الدردور 2001، العبداللات 2003، الحموري 2004، قطامي والإمام، 2004) في عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس ونوع البرنامج، وتختلف نتائج هذه الدراسة عن دراسة كل من عليان (1991) الذي أظهرت دراسته وجود فروق ذات دلالة تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس ونوع البرنامج ولصالح مجموعة الإناث وفيما يتعلق بالفرض السادس: أثر البرنامج التدريبي في تنمية التفكير الابتكاري لدى طلبة الصف التاسع الأساسي تبعاً لمتغير التفاعل بين الجنس والمجموعة: بينت نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي (2x2) عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) للتفاعل بين متغيري المجموعة والجنس في التفكير وفروعه الثلاثة، وقد أشارت هذه النتيجة إلى أن التغير الناجم في الأداء لم يظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيري المجموعة والجنس بمعنى: أن

التحسن في أداء الذكور نتيجة لتطبيق البرنامج التدريبي لا يختلف عن التحسن في أداء الإناث نتيجة التعرض للبرنامج التدريبي نفسه، وأن درجات الذكور ودرجات الإناث لا تختلف أيضاً عند عدم تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة الضابطة، أي: أن متغير البرنامج التدريبي لم يؤثر على جنس دون آخر مما يؤكد فاعلية هذا البرنامج بغض النظر عن جنس المشاركين فيه. وقد يعود السبب في ذلك، إلى أن طبيعة القضايا التي تضمنها البرنامج التدريبي، كانت ذات طبيعة عامة لا تشكل خصوصية لأي من الجنسين، يمكن أن تؤدي إلى استخدام معالجة عقلية متباينة، أو تؤثر في عملية التفكير أو نتاجاتها، كما أن البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة قد تم تقديمه باستخدام الطرائق والأساليب نفسها لكل من الجنسين، مما أدى إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيري المجموعة والجنس.

التوصيات:

- استناداً إلى نتائج هذه الدراسة، والاستنتاجات التي تم التوصل إليها من خلال مناقشة هذه النتائج، فقد تم صوغ التوصيات التالية:
- دراسة فاعلية البرنامج التدريبي المقترح على طلبة من فئات عمرية مختلفة، ومن تخصصات مختلفة.
- تطوير حقائب تعليمية بهدف تدريب المعلمين على تنفيذ البرنامج التدريبي.
- إجراء المزيد من الدراسات لتطبيقات التعلم المبني على القضايا المثيرة للجدل مثل: مهارات التفكير الابتكاري، التفكير الناقد، مهارات التحليل والتركيب، في المراحل الدراسية المختلفة.
- اعتماد البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة كأحد الخيارات المحتملة لتنمية التفكير الناقد والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.
- إعداد برامج متميزة للمتفوقين تهتم بالتعلم الذاتي وتسهم في تنمية أنماط التفكير العليا.
- ضرورة استخدام البرامج الإثرائية في جميع المراحل التعليمية لتلبية احتياجات المتفوقين.
- اتباع استراتيجيات وطرق تدريس حديثة في تعليم المتفوقين في مختلف المراحل.
- إعداد برامج لإعداد المعلمين لمساعدتهم في رعاية الطلاب المتفوقين.
- تخصيص وقت محدد لتجميع الطلاب المتفوقين في لقاءات إثرائية وأنشطة تعليمية مع توفير المصادر المتنوعة لهم.
- ضرورة توجيه نظر أسر المتفوقين بأساليب الرعاية الحديثة وفتح الحوار واستيعاب مشكلات أبنائهم.

المـراجـع

المراجع العربية:

أبو حطب، فؤاد (1996). القدرات العقلية. ط5، القاهرة، الأنجلو المصرية.

الإمام، محمد أحمد صالح (2003). المنهاج التكاملي في تعليم المتميزين و التعليم التعاوني، ورقة عمل مقدمة إلى العاملين فى مدارس الملك عبد الله الثانى للتميز و المراكز الريادية وغرف المصادر للطلبة المتفوقين والموهوبين، وزارة التربية والتعليم، عمان (18-27 تشرين الأول).

الطنطاوي، رمضان عبد الحميد (2001). الموهوبون، أساليب رعايتهم، أساليب التدريس لهم، ط 1، المكتبة العصرية، المنصورة.

الحموري، خالد عبد الله حمد (2004). أثر منهاج إثرائي في الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاهات نحوها لدى طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية، جامعة عمان العربية للدراسات التربوية العليا، عمان، الأردن.

الكناني، ممدوح عبد المنعم (1999). قراءات وبحوث في الابتكارية، القاهرة، مكتبة التربية الحديثة بالمنصورة.

آل شارع، عبدالله القاطعي، عبدالله؛ الضبيان، صالح؛ الحازمى، مطلق (2000). برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. الرياض، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم التقنية.

الدردور، عامر (2001). أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس وأثره على جنس الطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

العبداللات، سعاد (2003). أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، عمان الأردن.

الروسان، فاروق (1998). سيكولوجية الأطفال غير العاديين. عمان دار الفكر، ط 3.

السرور، ناديا، الشيخ ذيب، رائد، (1999). فاعلية برنامج تسريعي في الرياضيات عند تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث التابعة لمحافظة الزرقاء. مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، مج 26، العدد 3.

السرور، ناديا (2000). مفاهيم وبرامج عالمية في تربية المتميزين والموهوبين. عمان، دار الفكر، ط 1.

بهجت، رفعت محمود (2002). الإثراء والتفكير الناقد، دراسة تجريبية على التلاميذ المتفوقين بالتعليم الابتدائي، عالم الكتب، القاهرة.

ترفرنجر، دونالد، ناساب كارول (2002). أسس التفكير وأدواته. (ترجمة منير الحوراني) العين، دار الكتاب الجامعي، ط 1.

جروان، فتحي (2002): الإبداع، ط1، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جيمس كييف، هيربرت ويلبرج (1995). التدريس من أجل تنمية التفكير، (ترجمة: عبد العزيز عبد الوهاب)، مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض.

حبيب، مجدي عبد الكريم (2002). تعليم التفكير، المداخل، الاستراتيجيات، النظريات، المؤتمر العلمي الخامس تربية الموهوبين والمتفوقين، المدخل العصري للتميز والإبداع، كلية التربية، جامعة أسيوط (15-14 ديسمبر).

دنيس أدمز، ماري (1999). تصميمات جديدة للتعليم والتعلم، (تشجيع التعليم الفعال في مدارس الغد)، سلسلة الكتب المترجمة، (11)، وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.

ديكسون، كاثي؛ مينيس، لورين؛ ريفز، ماري (2000). موهوبون ولكن فى خطر، (ترجمة: بشير العسيوى)، الرياض، دار المعرفة .

سعيد، أيمن حبيب (1996). دراسة أثر استخدام نموذج قائم على المدخل العلمي فى تنمية التفكير الإبداعى والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس من خلال مادة العلوم. رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.

سعيد، عبد الحكيم؛ طه، أشرف (2002). متطلبات إعداد وتأهيل معلم المتفوقين فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. المؤتمر العلمى الخامس، تربية الموهوبين والمتفوقين، المدخل إلى عصر التمييز والإبداع، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط، 14 - 15 ديسمبر.

شوارتز، روبرت (1997). صهر تدريس التفكير الناقد في محتوى التعليم، قراءات في تعليم التفكير والمنهج، (ترجمة: جابر عبد الحميد) القاهرة، دار النهضة العربية.

عادل، عبدالله محمد (2002). الطفل الموهوب، اكتشافه وأساليب رعايته، المؤتمر العلمي الخامس، تربية الموهوبين والمتفوقين، المدخل إلى عصر التمييز والإبداع، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط، 14 - 15 ديسمبر 235-260.

عبدالسلام، فاروق؛ سليمان، ممدوح محمد (1982). كتيب اختبار التفكير الناقد. مكة المكرمة، جامعة أم القرى،ط ١.

سليمان، عبدالله، أبو حطب، فؤاد (1976). اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري، القاهرة، الأنجلو المصرية.

عليان، حسين (1991). أثر طريقتى تدريس الجغرافيا بالاكتشاف والمحاضرة في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السابع، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

قطامي، نايفة (2003). تعليم التفكير للأطفال، ط ١، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

قطامي، نايفة؛ الإمام، محمد صالح (2004). التفكير الإبداعي للطلبة المتفوقين دراسياً في الجامعة، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة، ع 55، مج 2 مايو.

المراجع الأجنبية:

Allegretti, C, & Fredrick, J, (2000). Amodel for thinking critically about ethical issues.Teaching of Psychology, 22, 1, 46-48.

Amabile,T.&Hennessey,B.(1998). The condition of creative.INR.J.Sternberg (Ed.) the nature of Creativity (PP _ 7 -40): Newyork: Press Syndicate of University of Cambridg

Angelo,T.(1997): Classroom assessment for critical thinking, Teaching of Psychology, 22, 1, 6-.7

Anteponi, W. Domeij, E. Forsberg, P. (2003, Feb.). A follow-up of medical graduates of a problem-based learning. Medical Education, 2, 155.

Atkins, R. (1998). Creativity in Russia elementary school: An interview with Tatiana Vassilevna and her director, retrieved February 2.2003, from: http://www.triz-journal.com/archives/1998/02/b/index.htm

Backett, R. (1997). Critical Thinking And Self-Efficacy In Autodidactic Learning: The Efficts Of Program Type, Self-Esteem, And Program Characteristics Dissertation Abstracts International, 57(7): 2797-A

Bayard, B. (1995). Problem-Based Learning In Dietetic - Education: A Descriptive Case Study and Analytical Comparison with A lecture Based Method. DAL-A.55, 07. P. 18-74

Beyer. K. (1987). Practical Strategies for t he Teaching of Thinking. Boston, Allyn and Bacon. Inc.

Buckner, C. (1997). Meeting The Needs of Gifted Students in The Inclusion Classroom, Paper presented at The Annual Conversation of The Council for Exceptional, 9-13 Children (75th, Salt Lake City, UT., April).

Carr, K. S. (1990). "How can we Teach Critical Thinking?" ERIC Clearing house on Elementary and Early Childhood Education Urban.

Cari, B. (1997). Meeting the needs of gifted students in the inclusion classroom, Paper Presented at the Annual Convarsation of the Council for Exceptional Children (75th, Salt. Lake City, UT.).

Clark, B. (2000). Growing Up Gifted. Columbus, Oh: Charles E. Merrill.

Constantindes, P. (19996). The Relationship of Critical Thinking ability to intelligence to personality Diss. Abs. Vol.66, 2,123-B.

Dana, J.T.at al,(1999). Science curriculum review :Evaluation materials for high ability learners, Gifted Child Quarterly:vol.39(1).

Dorthy, H. (1985). Critical Thinking Ability of Nurse Educators and Nursing Students, Diss. Abs. In. Vol.3, No.2, 13-25.

Duch, B. J., Groh, S. E. and Allen, D.E. (2001).The Power Problem -Based Learning. Stylus Publishing, LLC. U.S.A.

Dung, P. (2001). Enlarging Triz and teaching enlarged TRIZ for the large public (Part 1 & 2), retrieved June 1, 2002, from: http://www.triz-journal.com/archives/2001/06/b/index.htm

Dunlap, C. (1997). The relationship of Problem-Based Learning to life long Learning. DAI-A 58/01, P. 71

Facione, P.A. and Facione, N.C. (2002). California Critical Thinking Skills Test. California Academic Press. USA. From A, From B, From 2000 Test Manual.

Fontana, L-A, (1992). "Teachers critical thinking and performance in teaching social studies" D A I.Vol. 41, No.6, 25-46.

Frank, S., Laurie. (2001). The Initiative The caring classroom http:// www.bminet.com/lei/iniative/issueten.htm.

Gallagher, J. (2002). Teaching the Gifted Child, Thirded. Bosten, Alltn and Bacon, Inc.

Goertz, Mary Jean,&Others. (1996). An Ethnically integrated enrichment program for gifted student. Roeper Review,18, 298-300.

Goesik, Karen,(1997). Teaching Critical Thinking.Maintained by Julie Kalish Trustees of Dartmouth College.

Goldberg, M.L. (1999), A Study Of Critical Thinking Skills Competences in Average Eight Grade Students. Dal-A, 52, (2).

Gough. D. (1999). Thinking About Thinking Alexandria. Va: National Association Of Elementary School Principal, (Ed327, 980)

Greame, Lange; Ann's; (2001). Rudowicz, Critical Thinking Students. Does The Family Back Title, College Students Journal, Vol.35, 4, No. 4,26.

Gunn, Carolee, (1993). Assessing Critical Thinking, Diss. Abs, Inter, Vol,54, No. 4, 280-289.

Hall,S.R.(1998). Primary enrichment program utilizing parent volunteers.Gifted. Child TodayMagazine Vol.21,N21.52-Stein, M.I. (1974). Stimulating Creativity: Vol,1 New York: Academic Press.

Handfeild, J. H. (1980). "An Inquiry In To Certain Factors That effect Critical Thinking Among Secondary Social Studies Students". Dissertation Abstract International, Vol.41, No.2052-A, 56.

Hermann, Steiner, (2002). Teaching Critical Thinking Online, Journa of Instructional Psychology,Vol.29, issue 2.

IRC (2002). Internet Site: http://www.utc.edu/teaching resource.center/critical.htm

Jeffery, Kromrey&, Jennifer, Reed, (2001). Teaching Critical Thinking In A Community College History Course: Empirical Evidence From Infusing Paul's Model, College Students Journal, Vol.35,2,234-237.

Jones, Beddoes, Fiona (2001). Thinking styles. http:/www.thinking styles, co,uk/thinking - styles/thinking - styles. html

Kneedler, P. (1993). An Examination Of The Relationship Between Critical Thinking Ability And Risk-Talking In Group Discussion with Control For Sex And Age, Diss. Abs. Int, 54 (17).

Kovalik, C.L. (1998). Technology Integration and Problem Based learing, Implication for teaching and learning.(seventh grade, middle school)

Levesque,E. (1999). Acomparison for Problem Based learning and Traditional Lecture methods on Medical student performance, Issue of Teaching and Learning,V.49, N.3, 57-60.

Lipmam, (1999). Thinking in Education, U. S. A. Cambridge university press

Lumpkin, Cynthia. (1991). Effect Of Teaching Critical Thinking Skills On The Critical Thinking Ability, Achievement And Retention Of Social Studies Content By Fifth And Sixth Graders. Dissertation Abstract International, Vol.51, No.11, P. 3694-A.

Mary Jean, G; & others (1996). An Ethnically integrated Enrichment program for gifted students, paper Review, v.18; N 4-298 _ 300, Jun.

Masse, Line, (2001). Teaching Students To Think Critical Using Multiple Texts In History. Journal of Secondarys Gifted Education, Vol.12, issue 3, 164-170.

Miens, R (1990). Levels Of Intellectual Development And Associated Critical Thinking Skills In Young Adults, Diss. Abs. In, 51 (41).

Nickerson, R. S,Perkins,D.N&Smith.E(1985). The Teaching of Thinking. 1st edition Lawramce Erlbaum Associates. N. Jersy.

Norris,S. (1985). Synthesis of research on critical thinking. Educational Leadership, 42 (1). P.13.

Paul,R.W.(1995). Critical Thinking:How to prepare Student to Rapidly Changing World. Jane Wellsen & A.J.A., (15).

Pollack, E.W. (1991). An Enrichment Program For Gifted Israeli Students, Education Digest, Vol.56 issue 6, 29, 4p.

Prpic,K. & Hadgraft,R. (1999). What is problem-Based learning? http:// ceo.eng.monash. edu.au/ teaching/ strategy/ whatisp bl.html.

Reis, Sally, M. & Otheres. (1998). The Application of enrichment cluster to teacher's Classroom practices, Journal for the Education of the Gifted. Vol. 21, No. 3, 31-34.

Renzulli, S Rin & C Reis Sally, M. (1986). Will the Gifted Child Movement be alive and well in 1990? Gifted Child Quarterly, Vol.30, No. 1, 28-35.

Ruland, J. P. (2000). Relationship Of Classroom Environment To Growth In Critical Thinking Ability of First Year Student, Dal-A60(8).

Shepherd, Norman Glenn, (1998). The Probe Method A Problem-Based Learning Models Effect Critical Thinking Skills of Fourth grades social studies students. DAI - A. 59-03, 779.

Sokol, A. (2000). Integrated OTSM-TRIZ English Course, retrieved June 10, 2002, From: http://www.trizminsh.org/e/sok/013/htm

Stein, M. I. (1974). Stimulating Creativity: Vol. 1, New York: Academic Press.

Sternberg, R. J & Baron, J,B, (1992). Teaching Thinking Skills. Theory And Practice, N.Y, W.H, Freeman and Compan.

Sternberg, P. (1994): Allowing for Thinking Styles, Education Leadership, Vol. 52, (3), 224-228.

Swartiz, R. J. & Perkins, D.N.(1997). Teaching Thinking Issues, and Approaches Thinking Press and software.

Torrance, E.P. (1990). Manual for scoring & Interpreting Reesults: Torrance Tests of creative thinking. Bensenville, Illinois: scholastic Testing services, Inc.

Trefz, R. (1996). Maximizing your classroom time for authentic science: Differentiating science curriculum for the gifted. Paper Presented at the Summit on Science and Science Teaching. San Francisco, CA, December.

Vernon.D. T.(1995). Attitudes and opinions of faculty tators about problem- based learining.Academic Medicine, 70, 216-224.

Vincent, J. F. & Mann, D. (2000). TRIZ in Biology Teaching, Retrieved July 1, 2002, from: http://www.triz-journal.com/archives/2000/09/a/index.htm

Vosslamber, A. (2002). Gifted Readers Who Are They And How Can Be Served In The Classroom, Gifted Child Today, Vol.25, No.2, 167-177.

Wagner, J.(1998). Thinking Happenes In Head Paper Presented At The Meeting Of The Association Of American Publishers (Arlington, VA,) May.

Waldron, Jaines, (1992), The Effect Of Two Instructional Stegist For Critical Thinking, Diss Abs, Inter, Vol.53, No.6, 224-235.

Watson, G.B&Glasser,E.M. (1999): Critical Thinking Marisal. The manual, New World Book.

Wilson, S.(2001). Aqualitative study of clinical practice of graduates of problem - based physical therapy program. DAI-B, 61 (10), 265.

Zlotin, B., Zusman, A., Kaplan, Visnepolschi, S., Proseanic, V. & Malkin, S. (2001). TRIZ beyond Technology: The Theory And Practice of Applying TRIZ to Non-Technical Areas, Retrieved April 21, 2002, from: http://www.triz-journal.com/archives/2001.01/f/index.htm

إصدار جديد

الدكتور محمد جواد رضا

العرب والتربية والعالم

سلفية التربية أم مستقبلية الإنسان في سباق الأمم إلى مواقع القوة

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

نوفل

Parental Attitudes Towards Their Moderately Mentally Retarded Children

Dr. Khader A. Baroun
Department of Psychology - Social science college
Kuwait University

Abstract

The study aimed at examining the parents' attitudes towards the moderately mentally retarded children in general. Parents were provided with an attitude scale adapted according to the requirements. A wide range of dimensions were included such as parent - child interaction, marital relations, parental aspiration level, social interaction, recreational participation, training and education, child characteristics and social stigma. Thirty children in the age group 10 to 15 years with moderate levels of retardation were selected along with their parents and 30 normal children with their parents. Parents of retarded and normal children were interviewed so that the attitude towards their mentally retarded children was also observed. The results revealed that parents of retarded children showed much favorable attitude as compared to the parents of normal children. Fathers of mentally retarded children showed favorable attitude as compared to the fathers of normal children. Parents of retarded children showed more positive attitude towards the general referral group as compared to the specific referral group. On the whole, it can be said that the child affects the family who in turn affects the child. This study also has some limitations such as small sample size, sample from urban population only, inclusion of only moderate levels of retardation. Furthermore, comprehensive research work is needed to make some conclusive remarks.

اتجاهات الوالدين نحو أبنائهم المعاقين إعاقة عقلية بسيطة

د. خضر عباس بارون
قسم علم النفس. كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الكويت

الملخص:

هدفت هذه الدراسة الكشف عن اتجاهات الوالدين نحو أبنائهم المعاقين إعاقة عقلية بسيطة (من الدرجة المتوسطة) بشكل عام، حيث طبق على الوالدين مجموعة من استبانات أعدت خصيصاً لقياس مجال واسع مثل التفاعل بين الوالدين، والعلاقات الزوجية، ومستوى تطلعات الوالدين، والتفاعل الاجتماعي، والمشاركة في الأنشطة الترويحية، والتدريب والتعليم، وخصائص الابن، والنظرة الاجتماعية للإعاقة العقلية بوصفها وصمة. وتكونت العينة من 120 مشاركاً (ذكوراً وإناثاً) من مستوى الإعاقة العقلية البسيطة (أو المتخلفين عقلياً من الدرجة المتوسطة)، منهم 30 طفلاً (19 من الذكور و11 من الإناث) تراوحت أعمارهم بين 10 إلى 15 سنة، ومستوى ذكاء تراوح بين 36 إلى 50 درجة بالإضافة إلى والديهم (30 والداً). والباقي 30 طفلاً من العاديين مع والديهم (30 والداً) استخدموا كعينة ضابطة. ودلت النتائج أن اتجاهات والدي الأبناء المعاقين عقلياً كانت أفضل بالمقارنة باتجاهات والدي الأبناء العاديين، وأن اتجاهات آباء أبناء المعاقين عقلياً كانت أفضل بالمقارنة بآباء أبناء العاديين. وأظهر والدي الأبناء المعاقين عقلياً بشكل عام اتجاهاً إيجابياً مقارنة بوالدي أبناء العاديين. وبشكل عام ظهر أن الابن يؤثر في الأسرة التي تؤثر بدورها على الابن. وكان لهذه الدراسة حدود مثل صغر حجم العينة، واقتصار العينة على المتخلفين عقلياً من المدن الحضارية، واقتصارها أيضاً على عينة المتخلف العقلي الخفيف. ولهذا فإن هناك حاجة إلى دراسة مستفيضة واسعة حتى يمكن استخلاص نتائج أدق.

Introduction:

Attitude toward handicap vary from one society to another in accordance with cultural, religious and even political backgrounds. They also vary with different kinds of disability and it is quite possible to construct an approximate "hierarchy of handicap", ranking each disability in terms of the public degree of acceptance on the one hand, and the discomfort and dislike on the other.

The birth of a retarded child or the discovery that the child is retarded almost always has a severe emotional impact on parents. These parents experience three kinds of crises: 1- novelty crisis, which is a reaction to sudden impact of a major change in one's life. 2- Value crisis, brought about by the fact that it is necessary to alter one's values to accept the child with few desirable characteristics. 3- reality crisis, a reaction to the concrete kind of problems presented by having such a child.

Parents represent a wide spectrum of human personality variations. And the intensity and quality of their reactions towards the retarded child varies greatly. (Prakash & Sharma, 1985).

Using the Malise Inventory to measure the stress, Bradshaw and Lawton (1978) found that the level was much higher for the mothers of the handicapped ones than the mothers of the normal children. It was also noticed that the level of stress was more closely related to the mother's perception and appraisal of her situation than to the reality of the situation. This stress further induces indices of the emotional state of family members and of interpersonal conflict (McCubbin et al., 1980). Gath (1977) found that the parental reactions, like inner turmoil, grief, disappointment, shattered hopes and sometimes feelings of guilt and failure to be common when the parents become aware of the child's retardation. Blacher (1984) however suggested five categories of reactions (i) shock-confusion (ii) refusal-denial (iii) guilt-anger (iv) despair-depression-disorganization and (v) adjustment-recovery-acceptance.

Using these reactions Grace et al. (1986) explored parents' reactions on a five point Likert scale towards their young and severely handicapped children and noticed that best discriminated parental responding fit for a third category , that is guilt-anger. Based on these reactions, the interaction pattern develops between the retarded children and their parents. Colledge (1980) explained the early mother - child emotional relationship which is very much significant for all future interactions. Failure to develop these meaningful bonds makes it difficult to develop normal reactions, hence a bitter struggle takes over between the parents and the retarded offspring.

Equally hazardous is the parents ignorance about the child's condition. Parental expectation of normal behavior from the retarded child results in frustrating and confused state of mind. As a result, parents sometimes respond by vacillating between denial, overprotection and overt -covert rejection. Rejection is probably the most damaging but the most common reaction of the family members, especially the parents (Pun, 1987). Sen (1986) while comparing two different dimensions of parenting (positive and negative) between the two groups reported that normal children were found to be significantly better in terms of positive parenting like love, encouragement, acceptance, while in the retarded group an opposite trend of autocracy, discouragement, dependency though not significant, was observed.

A special thanks to Dr. Jantinder Pal Kaur, and Prof. Arun K. Sen who made this study possible in India.

Aleksandrovna & Borisonva (2002) found in their study that the pathology in children have negative effect on mother's attitudes and that the degree of deviation in the mothers' attitudes was linked directly to the degree of child pathology of handicapped. Using the Parental Attitude Research Instrument Cook (1963) found that the differences in the diagnostic category and severity of the child's handicap correlated with differences in child rearing attitudes based on different interaction patterns. He reported that a strong authoritarian trend characterized by the mothers of the children with Down's Syndrome and Cerebral palsy tended to be more punitive and strongly authoritarian compared to the mothers of children with other handicaps. Parental rejection was found more likely to be associated with mild handicap while parental overprotection was observed to be associated with more serious conditions. Guralnick, et al. (2003) however, reported that parental attitudes such as beliefs, parent stress, and social support, effects the degree of mental retarded child to form or establish a relationships with his peers.

In addition to identifying the stressful aspects of raising a child with mentally retarded, there are other research who argue that there are data from other family members have suggested that families also experience positive effects. Taunt & Hastings (2002) found that Parents in general have positive perception of the future for their retarded child and their family, such as positive aspects of the child, changed perspective on life, increased sensitivity, support from other family, opportunity to learn and improved family dynamics. These positive attitudes emphasize growth and development of the self and family unit whilst minimizing limitations of the child and problems caused for the family.

Chen & McCollum (2001) interviewed 16 Taiwanese mothers of babies with down syndrome to see parents-child interaction for children's development and to parental roles that support this interaction. The perception seen in these interviews appears to reflect cultural views of parent-child interaction as well as parents' perceptions of and adaptations to the characteristics and needs of their babies with Down syndrome. The Gender differences in coping strategies of parents of retarded children, Sullivan (2002) found that mothers scoring higher than fathers in the following areas: Planning, seeking instrumental social support, seeking emotional social support, suppression of competing activities, turning to religion, and focus on and venting of emotions.

Redmond & Richardson (2003) interviewed 17 mothers from Dublin, Ireland with handicapped children to see how well mothers feel that their own functioning has been affected, negatively or positively, by services offered to them. They found that these mothers to be engaged in stressful but skilled care of their children with a clear wish to continue caring for their child in the family home. Mothers frequently referred to the process of gaining useful information on services as 'haphazard' and most of the services offered to them as uncoordinated, unreliable and difficult to access.

On scanning the Indian literature on mentally retarded along the lines of parental attitudes, limited research work has been reported. The reason could be the theoretical gaps and methodological inadequacies as suggested by Panda (1974).

In the studies by Sheshadri et al. (1983) and Shrivastava (1978), fathers have been excluded from the parental sample. Not only in the Indian studies but even in the western researches, less effort has been made to examine the effects of having a retarded child, on fathers in particular (Byrne & Cunningham, 1985). The reason most often given for the selective exclusion of fathers is lack of participation due to long hours away from home (Wishart et al., 1981). Although, researchers (Wishart, et al.,l980) described fathers of some

groups of mentally retarded children as less content than mothers with the support and services provided.

Impact of child's deficiency on the parental attitude has been examined by Juyal (2002) the negative attitude of the mother is not a healthy indication for mentally handicapped children because they may suffer a lot of problems and their learning may be adversely affected, also mothers problems may increases. It may lead to greater depression, anger, irritation, guilt, different kinds of health problems and feel loneliness. In a comparative study by Chaudhary (1985), the attitudes of parents of mentally retarded and non-mentally retarded was examined, using a forty item attitude scale containing cognitive, and affective components. Results showed more favorable attitudes for the parents of mentally retarded children as compared to those of normal children.

Sharma et al. (1985) developed a specifically formulated interview schedule to record awareness, orientation and negative attitudes of intellectually normal children towards the mentally retarded peer in the neighborhood. In another attempt, Rangaswami (1989) constructed a parental attitude scale towards problem children and covered the dimensions of over protection, acceptance, rejection, permissiveness, domination, hostility, attitude towards education and future, and attitude towards home management. A three point scale pattern was adopted. Attitudes and emotional reactions of parents were found to be of crucial importance in planning for the treatment and rehabilitation of the mentally retarded children.

The present study aimed to examine the nature of maternal and parental attitudes and differences if any, towards the retarded children, the differential patterns of attitudes among the parents of mentally retarded children with those of the parents of the normal children, and the correlates of parental attitudes and the level of functioning of mentally retarded children.

This study has been conducted in two phases. The first phase involved the selection of the mentally retarded children and the parental sample. The second phase involved the actual administration of the instruments to the mentally retarded children and the final form of the attitude scale to the parents along with the interview schedule.

Therefore, it is proposed to examine the following points under the present study:

1- To examine the nature of maternal and parental attitudes and differences if any towards the retarded children.

2- To study the differential parents of attitudes among the parents on mentally retarded children with those of the parents of normal children.

3- To examine the correlations of parental attitudes and the level of functioning of mentally retarded children.

4- To study the nature of stimulation of the intellectual capacities of mentally retarded children as provided by the parental attitudes.

Method

SAMPLE:

A total of 150 male and female respondents participated in the present study. Out of these, 30 were children (19 males and 11 females) within the age 10 to 15 years and the I.Q. level ranging from 36 to 50, who served as mentally retarded subjects along with their

parents. The remaining 60 parents belonging to the normal children of the same age range served as the control group. The selection procedure was done in two phases. In the first phase the selection of the mentally retarded children and their parents was made and in the second phase parents of the normal children were selected. Keeping in mind the objectives of this study an attempt was made to obtain a sample of mentally retarded children from the two special educational institutions located in Delhi. These were Okhla Center for the Mentally Retarded, Okhla, New Delhi and Sahan, New Institutional Area, New Delhi.

These institutions provided a fairly well distributed population in terms of socio-economic back ground. The files maintained by the school were scanned with the permission of their psychologist/counselor to prepare a list of students in the age group 10 to 15 years with moderate level of retardation. Thus a group of 34 students was selected. Care was taken to ensure that these students (i) were staying at home with their parents and, (ii) had no gross physical anainoly. Due to the sensitive nature of the study, only those children whose parents had sent their consent to participate were included. Nevertheless, the selected sample of respondents represented a fairly widespread cross-section of age group, income, occupation, and family structure.

Thus the final sample consisted of 30 children from above mentioned institutes and both their parents were involved in the study. Thirty couples were selected at random who had intellectually normal children in the age group 10 to 15 years. At the time of selection, care was taken that these children were (i) residing with their parents, (ii) had no gross physical anainoly and (iii) had no mentally retarded siblings. The selected sample of respondents also represented a fairly widespread cross-section of age group, income, occupation and family structure.

TOOLS:

To study the parental attitudes, an adapted parental attitude scale was used along with structured interview. This psychological test is a useful measure to assess the degree to which a person can think clearly or the degree to which his intellectual functions have deteriorated. It helps in exploring the psychological significance of observed discrepancies between an individual's present capacity for productive thinking and his recall of information.

Three sets (A, Ab, and B) of 12 problems each are designed in such a way so as to assess mental development up to intellectual maturity as accurately as possible. This test indicates whether a person is, capable of (a) forming comparisons and reasoning by analogy, and (b) organizing spatial perceptions into systematically related wholes.

The rationale behind using the measure was to examine the degree to which the moderately retarded children developed the capacity for abstract thinking and were capable of apprehending discrete figures.

Therefore, to study the level of mental and perceptual maturity along with the indicators of brain injury and emotional disturbances in the retarded children, this test was chosen to get a global picture of the level of functioning in this sample group of moderately mentally retarded children.

A parental attitude scale: A parental attitude scale was adapted to explore the parents' attitude towards the retarded children. The 60 item scale covered 8 dimensions: 1.Parent-child 2.Marital relationships 3.Parental aspiration level 4.Social interaction 5.Recreational participation 6.Training and education 7.Child characteristics 8.Social stigma.

In the present study factor analysis of this scale yielded high loaded factors, such as Cognitive/Affective, Behavioral/Subjective, with moderate interfactor correlation. Item-remainder correlation ranged from .29 to .76. Reliabilities ranged from .89 to .93 (alpha) and between .72 and .94 (test-retest), denoting good internal consistency and stability. Criteria-related validity of the scale ranged between .73 and .89 (5 criteria-related), while the loadings of the scale, on a general factor, were .92 and .94 in two-factor analyses.

Attitudinal scales available did not seem relevant as most of them were constructed and standardized on intellectually normal samples (Pun, 1987). Moreover, those that have been standardized on mentally retarded children seem to be more concerned with the cognitive rather than the cognitive aspects.

Therefore, the present study is an attempt to adapt a parental scale based on those prepared by Bhatti & Narayan (1980), and Rangaswami (1989). Although, these scales were constructed on mentally retarded children, the dimensions involved does not make an exclusive set of areas that were desired to be explored in the present study. Areas like parental aspiration level, recreational participation and child characteristics were not touched in the scales under review. Thus items in these areas were gathered from literature and the remaining items were selected and refrained from the available parental attitude scales according to the requirements of the objectives.

The description of the dimensions measured: 1-Parent child interaction, 2- Marital relationship, 3- Parental aspiration, 4- Social interaction, 5- Recreational participation, 6- Training and education, 7- Child characteristics, and 8- Social stigma.

A five point Likert type scale was used to measure the attitudes, however the categories were modified to include a wider variety of responses. Hence, instead of the usual 1 to 5 ratings the scale was divided to include five different class intervals that is:

1.	Strongly disagree	6 to 23
2.	Disagree	24 to 41
3.	Undecided	42 to 59
4.	Agree	60 to 77
5.	Strongly Agree	78 to 95

Respondents were told to rate every statement and give the appropriate weightage to their responses so that a quantitative measure could be obtained and the wider response range can be examined.

Interview Schedule: The parental attitude scale was a measure to assess the attitudes of the parents in general towards the moderately mentally retarded group of children. Parents of mentally retarded children were also interviewed along with the Parental Attitude Scale. These interviews were planned with a view to gather information about their attitudes towards their mentally retarded child in specific, so that the discrepancy if any, between their attitudes in general and specific to their child can be examined in greater detail.

After selecting appropriate sample and the measures involved, the second phase commenced was the actual administration of the tools and the collection of data. The procedure further involved two phases. In the first phase the data was collected from the mentally retarded children using the above mentioned psychological tests and in the second phase, parents were contacted and the data was collected on the basis of the Parental Attitude Scale and the interview schedule. Later the children were called one by one in a separate room and the psychological tests were administered. Care was taken to ensure that

the child was not fatigued, and was willing to participate. No hard and fast rule was undertaken as to the order of participant position.

The testing procedure was initiated in the morning sessions only as the children were fresh and not fatigued. The procedure started with the rapport formation.

Both parents were explained about the attitude scale, the instructions were explained clearly in case of doubt. They were given scales separately, so that they were not able to exchange their views. It was ensured that they rated the attitude scale on the spot, so that the immediate reactions were known. A structured interview was also taken separately and their responses were noted down with their permission. In case of the parents of the normal children, the parental attitude scale was given to them separately and it was preferred to collect the forms immediately after the recording of their responses. Though, in some cases, due to unavoidable circumstances the forms were collected later on.

RESULTS

Respondents were asked to rate the 60 items in the Parental Attitude Scale in terms of the weight age given for 1 to 5 categories. The evaluation scale in the Parental Attitude Scale ranged from "strongly disagree" to "strongly agree". For every statement the range of response varied from 6 to 95. Taking into consideration the favorable and unfavorable attitudes, all the statements were transformed into favorable cuing and the ratings were analyzed accordingly as mentioned below:

06 to 23	strongly disagree
24 to 41	disagree
42 to 59	undecided
60 to 77	agree
78 to 95	strongly agree

The statistics involved in Studying the Parental Attitude Scale are means, standard deviations and t-tests for both the groups of parents on each dimension.

The present study involved the exploration of eight different areas, these being (1) Parent child interaction (PCI), (2) Marital relationship (MR), (3) Parental aspiration level [PAL], (4) Social Interaction [SI], (5) Recreational participation (RP), (6) Training and education (T&E), (7) Child characteristics CCCI and (8) Social stigma (SS). The primary univariate statistics of means, standard deviations and standard error of means for the two parental populations have been described in Table1.

Table 1: The Primary univariate statistics of the parental sample:

	Parents of Retarded children			Parents of Normal children		
	Mean	**SD**	**SEM**	**SEM**	**SD**	**SEM**
PCI	65.39	9.46	1.22	55.12	11.38	1.47
MR	69.16	13.04	1.68	57.35	11.22	1.45
PAL	68.67	9.92	1.28	58.98	11.05	1.42
SI	67.41	12.97	1.67	55.38	14.22	1.83
RP	65.75	10.65	1.36	59.61	12.12	1.56
T&E	75.02	10.49	1.35	69.65	13.89	1.79
CC	53.85	12.18	1.57	53.89	14.20	1.83
SS	63.95	14.08	1.91	51.14	16.95	2.18
			N=60			N=60

It is evident from table 2 that the means are quite similar in all the areas under investigation for the parents of retarded children (x=53.85, sd=12.18 to x=69.16 sd=13.04) except in the area of training and education (x=75.02, sd=10.49). Similarly, the means of parents of normal children on parental attitude scale have also not shown much difference (x=51.14, sd=16.95 to x=59.61, sd=12.12) with the exception of the area of training and education (x=69.65, sd=13.89).

As a part of further analysis between the areas of investigation the t-ratios were computed for the responses of the parents of retarded children on the Parental Attitude Scale to determine if there was any difference between them. These results have been shown in Table 2.

Table 2: t-ratio between areas for parents or mentally retarded children

	MR	PAL	SI	RP	T&E	CC	SS
PCI	1.89	1.86	0.98	0.19	5.32	5.82	0.63
MR		0.23	0.74	1.58	2.72	6.68	2.05
PAL			0.60	1.56	3.43	7.33	2.06
SI				0.77	3.55	5.94	1.36
RP					4.85	5.74	0.76
T&E						10.27	4.75
CC							4.10

(N=60) DF = 59 AT 0.01 p < 2.39 AT 0.005 P < 2.66.

Similarly, the t-ratios were computed for the responses of the parents of normal children on the Parental Attitude Scale to determine if there was any difference between them. These results have been shown in Table 3.

Table 3: t-ratio for responses of the parents of normal children.

	MR	PAL	SI	RP	T&E	CC	SS
PCI	097	0.71	0.10	1.95	5.54	0.46	1.13
MR		1.11	0.84	1.30	4.67	2.20	2.37
PAL			1.55	0.30	4.67	2.20	3.00
SI				1.76	5.59	0.57	1.49
RP					4.23	2.38	3.17
T&E						6.18	6.58
CC							0.96

(N=60) DF=59 AT 0.01 p < 2.39 AT 0.005 P< 2.66

It can be seen from the Tables 2 and 3 that the areas pertaining to training and education have assumed significance when compared to other areas. In addition to this finding, the dimension of child characteristics has also assumed significance for the parents of the mentally retarded children. The implications of these findings have been explored under the section of discussions.

Table 4 shows the means, and standard deviations of parental attitudes of those having retarded children on the eight dimensions.

Table 4: Means and standard deviations of parents of retarded children

	Father		Mother		Total	
	Mean	**SD**	**Mean**	**SD**	**Mean**	**SD**
PCI	65.53	10.69	65.26	8.06	65.39	9.46
MR	70.21	12.33	68.11	13.63	69.16	13.04
PAL	70.64	9.26	66.70	10.16	68.67	9.92
SI	68.78	13.61	66.05	12.14	67.41	12.97
RP	65.79	11.56	65.70	9.46	65.75	10.56
T&E	76.11	12.33	73.93	8.09	75.02	10.49
CC	55.55	11.74	52.10	12.37	53.85	12.18
SS	64.72	14.21	63.19	15.32	63.95	14.08

Similarly Table 5 shows the means, standard deviations of parental attitudes of parents of normal children on the eight dimensions.

Table 5: means and standard deviations of parents pf normal children

	Father		Mother		Total	
	Mean	**SDs**	**Mean**	**SDs**	**Mean**	**SDs**
PCI	54.07	13.39	54.40	13.11	55.12	11.39
MR	57.34	11.50	58.14	10.86	57.35	11.22
PAL	59.99	12.35	57.94	9.47	58.98	11.05
SI	54.65	15.42	56.10	12.87	55.38	14.22
RP	58.08	12.11	61.13	11.92	29.61	12.12
T&E	68.40	14.16	70.89	13.51	69.65	13.89
CC	55.41	14.11	52.37	14.13	53.89	14.20
SS	51.14	17.25	51.70	14.28	51.14	16.95

To examine the significance of difference between the two parental samples, within the groups of both parental samples, the Student's t-test was applied and the results were obtained. In Table 6, the t-ratios between the two parental samples have been shown for every variable dimension under study.

Table 6: t-ratio between two parental samples

	PCI	MR	PAL	SI	RP	T&E	CC	SS
M1-M2	10.27	11.81	9.69	12.03	6.14	5.37	-0.04	12.81
T-RATIO	5.37	5.32	5.05	4.84	2.96	2.38	-0.16	4.50

(N=120) df=119 at 0.01 p< 2.30 at 0.005 p< 2.6600
M1= Means of parents of NC M2 = Means of parents of MRC

Expect in the areas of training and education and child characteristics the two parental samples show significant difference. Similarly, the t-rations between the mother and fathers of retarded children have been described in table 7.

Table 7: t-ratio between mothers and fathers of mentally retarded children

	PCI	MR	PAL	SI	RP	T&E	CC	SS
M1-M2	0.27	2.10	3.94	2.73	0.09	2.18	3.39	1.53
T-RATIO	0.11	0.63	1.19	0.82	0.02	0,66	1.02	0.46

(N=120) df = 59 at 0.01 p< 2.390 at 0.005 p< 2.6600
M1= Means of fathers M2 = Means of mothers

No significant differences has been noticed between the mothers and the fathers of mentally retarded children on any of the dimensions. Results of T-tests between mothers and fathers of normal children have been shown in table 8.

Table 8: t-ratio between mothers and fathers of normal children

	PCI	MR	PAL	SI	RP	T&E	CC	SS
M1-M2	-0.33	0.80	2.02	-1.45	-3.05	-2.49	3.04	-0.13
T-RATIONS	-0.01	-0.16	0.46	-0.28	-0.65	-0.53	0.59	-0.23

(N-60) df=59 at 0.1 p< 2.390 at 0.005 P< 2.660

M1 = means of fathers M2 = means of mothers

Mothers and fathers of normal children do not show any significant differences in their responses over the 8 dimensions under study. To explore the differences in attitudes of mothers of the two groups, t-rations have been found out and these have been listed in the table 9.

Table 9: t-ratio between mothers of normal and mentally retarded children

	PCI	MR	PAL	SI	RP	T&E	CC	SS
M1-M2	10.86	9.97	8.73	9.95	4.57	3.04	-0.21	11.49
T-RATIONS	3.86	3.13	3.44	3.08	1.64	1.05	-0.06	3.00

(N-60) df=59 at 0.01 p< 2.390 at 0.005 P< 2.660

M1 = means of Mothers of NC M2 = means of Mothers of MRC

Except three dimensions viz. RP, T&E and CC maternal attitude of the two parental samples differs significantly.

Similarly to examine the differences in attitudes over the eight dimensions of fathers of the retarded children and fathers of normal children the significance of differences statistics have been shown in table 10.

Table 10: t-ratio between fathers of normal and mentally retarded children

	PCI	MR	PAL	SI	RP	T&E	CC	SS
M1-M2	11.46	12.87	10.65	14.13	7.71	7.71	0.14	13.15
T-RATIONS	3.66	4.18	3.77	3.76	2.52	2.24	0.04	3.22

(N-60) df=59 at 0.01 p<2.390 at 0.005 P<2.660

M1 = means of Mothers of NC M2 = means of Mothers of MRC

In all the areas except T&E and CC a significant differences between the fathers of normal and fathers of mentally retarded children has been observed.

An attempt was made to understand the parental attitude towards their mentally retarded children in general and also with special reference to their retarded offspring. For this purpose a structured interview schedule was administered.

Regarding the awareness about the child's retardation, a variety of responses were recorded. Out of the 60 respondents, 23 parents (about 40% comprising of 3.0 mothers and 13 fathers) were found fully aware of their child's condition and knowledgeable enough to understand the implications of having such a child. The respondents knew that this condition could never be cured completely and that they will have to live with it all through their lives.

properly, scolding him, will not help. Out of these 25 respondents, 6 were couples and their home atmosphere was found to be overprotective and pampered. Four belonged to the single family structure and reported to have two or three children including this child.

It was observed that there was a conflict in 15 families as to the upbringing of the child. Fathers were found to be more overprotective and affectionate as compared to the mothers. One possibility could be that the mothers gave more of the time to the children as compared to the fathers. As a matter of fact our cultural ideologies make the mothers more responsible for the upbringing of the children. Since, they have to face these over demanding children, it becomes difficult f or them to always overprotect and pamper the child without much reason. So, when mothers try to be a little strict with the child to make him understand, fathers feel that mothers are rude and intolerable towards the child.

Mothers were found to be more realistic in the upbringing of the retarded child. Attitude of relatives and neighbors towards the mentally retarded children as perceived by parents varied from caring and affectionate to pity and sympathetic. 22 parents (15 mothers and 7 fathers i.e. 36%) reported that these people show nice, affectionate and caring attitude towards the child and understand the parents' problems and their circumstances. It was also told that these people include only the close relatives and friends, and not everyone in the neighborhood. Generally, those people who had seen the retarded children before or who by any chance became aware of this condition, tend to show genuine affection and care towards these children as many of the parents reported. They try to be polite and feel concerned.

Contrary to this view, another set of 24 parents (i.e. 40%, 9 mothers and 15 fathers) found that their relatives and neighbors show pity and sympathy towards them and their children which they find unhealthy. Parents feel that others feel sorry for the child which does not show their genuine concern. They also feel that it is the status of the family and parents which makes others ask for the welfare otherwise people do hesitate to come forward. One of the fathers stated that "basically nobody likes such children", but because of parents position and status, the relatives and neighbors hesitate, for a number of reasons to directly avoid the child and the family. That is why they forcefully show concern. But we know that it is not genuine. Mothers stated that one can easily find out that who is really concerned for the child and who simply pretends. It was also reported by the parents that unfavorable attitudes do not trouble much as compared to the double standards of the relatives towards the child and this was found to be more harmful and hurting.

14 parents (6 mothers and 8 fathers, i.e. 24%) have examined the attitude to be indifferent towards the child. Since, the parents do not allow the child to go out alone and restrict their social interactions, people get a little chance to mix up with them and therefore expressed neither favorable nor unfavorable attitudes. It became evident that parents (64%) perceive others attitudes as unhealthy and because of that they restrict interaction of the child with other people in the community. When inquired about the training and education of the retarded child 65% of the parents (17 mothers and 22 fathers) expressed strongly favorable attitudes and explained that the child can gain a lot from training in a sheltered environment under expert guidance. These parents were found to be satisfied from the child's performance and felt that the school atmosphere was encouraging and were happy about the realization and utilization of the child's capacities in proper manner by the efforts of the teachers. These respondents felt that with training the child will become self sufficient, if not fully then partially, Parents also reported that it may help the child to develop social rules arid norms and may provide better chances of acceptance by peers of the same

condition.

A few parents (35% i.e. 13 mothers and 8 fathers) however, expressed ambivalent attitude towards the training and education of the retarded child. They find it impossible to train the child because of limited capacities to learn. The idea of six couples behind sending their retarded child to special school was just to keep them busy so that parents get relieved from their naughty behavior and attend to other household chores properly. They were found not much concerned that the child has learned anything or not. Out of 21 such parents 16 (12 mothers and 4 fathers, i.e. 76%) were reported to be totally ignorant about the child's educational responsibilities. In this case either the spouse or the elder siblings were of help to the child.

Hence, it can be pointed out that although a majority of parents find the importance of training and education, others (35%) also send their children to school without understanding much. The reason could be that these parents were not fully aware about the child's capability or the role of education and training in their lives. To them it does not make much of difference if the child was regularly going to the school and gaining something or not. With regard to the attitude towards the social interaction of the child, it was observed that 29 parents (16 mothers and 13 fathers, i.e. 48%) expressed strong feelings for the retarded offspring to mix up and interact with the normal peers and other members of the society. They reported it to be a good way of learning the social norms and values, in the company of the other social beings which can help the child in developing adequate behavioral patterns.

It was also noticed that 21 parents (10 mothers and 11 fathers, i.e. 35%) reported to be a little hesitant to allow the social interaction. However, they also accepted the need for social interaction as an important gesture for the adequate development, but being a little conscientious, they felt that this interaction should only be allowed if others do not, mind having this child in their. company, and if it will not harm their position in front of others. Since, these parents were not sure of the responses of others they restricted the child to interact with only those whom they trust. Another set of parents who strongly expressed unfavorable attitude towards the social interaction of the child involved 10 respondents (4 mothers and 6 fathers, i.e. 16%).

It seemed that although, all the parents approved the interpersonal interaction of others with the child as an important tool in the development process, but due to the unfavorable attitudes and uncertainty of responses from others, few parents do restrict the child's social interaction. Responses of 63% of the parents (10 mothers and 28 fathers) showed that the government is not doing anything beneficial for the welfare of the retarded children except that a few schools have been established only in metropolitan cities, and its advantage is restricted to these people only. This group of parents stated that the government has ignored this group of handicapped children especially those in moderate and profound categories. Although, a few parents (30%) were aware of the programs and the facilities provided by the government for those on the borderline cases, it was also reported that if the government has made any scheme for the children, the parents were not aware.

There was another group of 22 parents (20 mothers and 2 fathers) who clearly stated that except a few social organizations who have opened the educational institutes government is not doing anything. Being questioned that whether the mentally retarded child is a burden on the family it was noticed that 38 parents (21 mothers and 17 fathers, i.e. 63%) felt that the child was not a burden on the family, but was rather a part of the family unit. It was

reported by the parents that they treat their children (normal as well as retarded) equally. Mothers specially with an emotional overtone stated that all the children are alike and they never felt their child to be a social stigma. Fathers explained that since most of the time they are away from the home, they did not get a chance to interact with the child so much, the mothers can tell better about this thing. Based on a realistic approach on the other hand, 22 parents (9 mothers and 13 fathers) replied that they definitely found the child a burden. These respondents felt that they have to look after this child constantly throughout their lives and they know that the need of dependency will always remain, even though partially. It is realistic to understand that the burden is there, since they cannot leave the child like other normal siblings on their own. However, at the same time these parents do not consider these children as a stigma and since, this being a life long condition according to them, one has to face the reality and adjust accordingly.

The attitude showed that the parents do not directly state the child to be a burden but indirectly they all feel that they are not free either. A need for dependency and constant supervision is perpetually there. In addition, for both the groups it was felt that the respondents accepted the child's condition and understood the situation. As reported by the parents, help from the community members can be acknowledged in two ways by making others aware and stop showing pity towards these children. 32 parents (20 mothers and 12 fathers, i.e. 53%) reported that community members can teach their children to behave properly and understand the limitations of the retarded peers and accept them as a part of the society. 25% parents suggested that awareness programs can be organized by the government agencies through the media so that the general population can get an appraisal of the situation of the mental retardation.

Along with this view, another group of 21 parents (6 mothers and 15 fathers, i.e. 35%) reported that it will be of great help if others stop showing pity towards the child and feeling sorry for them. "A supporting hand is needed" was the demand made by a father. 12% (4 mothers and 3 fathers) did not express any need of help from the community. However, the general outlook was to receive a healthy social atmosphere.

Another important concern was regarding the future of the child. 80% of the respondents (26 mothers and 22 fathers) expressed uncertainty as to what will happen to their mentally retarded child after they are no more. The remaining 20% parents (4 mothers and 8 fathers) also find the future of the child uncertain. They felt that with training in some vocational field, the child will become self supporting to a little extent and the rest, the siblings will help and support. This group of parents reported that they have left a bank balance for the child, so that whosoever will look after would be able to do so properly.

The general trend of the parents was found to be concerned about the child's future. A strong need for a residential home was felt on which the parents can rely, and leave their child there to learn, earn and live comfortably. Parents were reported to have asked for this favor to be conferred by the government or social agencies. Besides all this, a number of parents added information about the child's special characteristics, like their interest in music and dance, the work of art prepared by the child and the like. 20% of the parents mostly mothers reported the behavioral problems of the child like hyperactivity, stealing, temper tantrums, seizures and others.

Concluding, it can be stated that most of the parents more or less accepted the children with their limitations and were concerned a lot about their welfare and trying their level best to settle down their offsprings. A great need was felt about the awareness programs for the

general public so as to inform them about the real situation and the ideaological beliefs set by the culture be modified. Need was also felt to have social support system so that this group of retarded children be helped in a healthy atmosphere instead of feeling sorry for the child and the family. It was demanded that the community members should make themselves more informed and build more favorable ideas and concepts in themselves and their children. And above all a demand for government and social organizations for sheltered workshops and homes for the children was made so that the future of the children became safe.

Discussion

Though, it will be over optimistic to knit all the findings in terms of single theory or model, yet an attempt has been made to see how these findings can be discussed in relation to other studies. Finally, if possible the help of a theory could also be taken to discuss the findings. Attempt has also been made to integrate and highlight the implications of the findings of the present study.

Representing the psycho-social approach, the present study discusses the knowledge gap that exists with regard to the parental perception towards mentally retarded children and their families. Apart from mere exploratory values, the results can serve as a contributing factor in planning appropriate services towards the awareness programs and policies relevant in Indian context. Attitudes may range from the stereotypic level to the subject's actual reported behavior. Since cultural differences play a vital role in the formation of attitudes, an attempt was made to understand the differences in the psyche of parents in the light of this basic variable. A parental attitude scale was adapted and administered on parents of mentally retarded children and of normal children, covering a wide range of dimensions including parent-child interaction, marital relationship, parental aspiration level, recreational participation, social interaction, training and education, child characteristics and social stigma.

The efficacy of the tool lies in the fact that in the areas parse, no significant difference has been observed. Quite similar means were recorded in all the areas under investigation for parents of retarded children except in the area of training and education (Table 1). Similarly, the parents of normal children also do not show much variation in their responses with regard to the dimensions under study (Table 1). The mean values ranged from 51.14 in the area of social stigma to 59.61 in the area of recreational participant, though the highest mean value was reported in the area of training and education (mean=69.65 sd=13.89). This shows that the means are apparently-bunched together in the middle category, i.e. "undecided" (42-59) which is a mixed response of positive and negative evaluations made by respondents (parents of normal children). This may be taken to imply that there is little awareness on the part of the respondents towards mental retardation and its implications. It could also be due to lack of real life situation and little or no contact with this group of handicapped.

However, the area of training and education shows some significance. As it, is evident from Table 3 and 4, all the means pertaining to this area were significantly high for both parental groups. This implies that parents feel training and education can serve as the best way out to help the retarded child. This finding is further corroborated by the observations made in the interview schedule. 65% of the parents of the mentally retarded children expressed strongly favorable attitude towards proper training and education in a sheltered atmosphere under professional guidance so that the child's capacity can be utilized to an optimum level. Researchers have found that a far larger number of people with intellectual

limitations can function outside a protected environment, and appropriate educational program helps in attaining self sufficiency and occupational competence (Koch & Dobson, 1976). Moskovkina, Pakhomova, and Abramova, (2001) found in all of the groups that were surveyed, the of attitudes of teachers, parents, and college students, negative characterizations predominated in description of the mentally retarded child.

Results show that both parental groups agree over the need for organized training and educational programs. However, the parents of the mentally retarded children showed a greater orientation towards the importance of training and education for the benefit of this group of children. They believe that this may help the child in developing social rules and norms and may provide better conditions. Parents with such a healthy attitude can help their handicapped child by actively participating and sharing their knowledge as suggested by Caplan (1976). Supportive evidences have been reported that adequate educational programming helps in enhancing effective interaction between parents and their retarded child (Bromwich, 1976).

Along with the professionals and special educators, parents too, can be trained to channelize the activities of their handicapped ward. Except training and education and child characteristics, there exists statistically significant difference between the two parental samples (Table 6). This emphasizes that parents of mentally retarded children are more favorably predisposed towards the acceptance of the mentally retarded children as compared to the parents of normal children. They do not see their retarded offspring as a source of marital conflict or botheration as a stigma, rather they are perceived as ones who can be trained in the areas of socialization with adequate care and encouragement. They are also thought to be capable of self dependence. These parents of retarded children tend to provide through accepting the limitations of the child and keeping adequate aspiration levels. These results are in Consonance with the findings of Chaudhary (1985) which examined that parents of mentally retarded children viewed this condition more favorably as compared to parents of normal children. In a recent review of such research Shahzadi (2000), found that parents feel a great deal of distress in raising mentally disabled children, because they feel ashamed and embarrassed about it.

The present study also reveals that despite the initial grief and disappointment, the parents were felt drawn closer together and their marriage rather strengthened by their shared "tragedy". Gath (1977) also reported similar findings. During the interview, several parents emphasized strong support from the spouses in handling the situation and reported no marital dissatisfaction because of the presence of retarded child. Mentally retarded child was not seen as a source of lowering the social standing of the family by their parents as compared to the parents of normal children. Studies reviewed by Watson & Midlarsky (1979) are in consonance with the present findings. Parents of mentally retarded children accepted the child and reported to have understood the reality as a life long situation and to which they have adjusted ultimately.

Results also explained that parents of mentally retarded children highly approved the social interaction of the child with others as an important tool in the developmental process as compared to the parents of normal children. Studies by Watson & Midlarski (1979), too underline the findings of the present study. The reactions of society can in general be described as negative or at its best indifferent. Breslau (1983) and Margalit & Raviv (1983) reported that because of the prevailing negative and unfavorable attitudes, there is a decrease in social interaction and activities. These studies appeared to have found an echo in

the present study. Parents reported of restricting their child's interaction with other community members even though accepting social interaction as an important gesture for the adequate socialization.

Parents of retarded children are found accepting the limitations of their offspring and keeping adequate level of aspiration. They also see their retarded child to lead socially useful and productive life as described by Cobb (1972). From interview records, it was noticed that these parents try their best to bring up this child like any other normal child. This attempts to provide them with a real chance to grow and develop keeping a balanced view of his assets and deficits. No significant difference has been observed in the area of child characteristics. Both parental groups show mean values (53.85 for the parents of retarded children and 53.89 for the parents of normal children lying in the category "undecided". This implies ambivalence as to the retarded child's characteristics and temperament as observed and perceived by the parents.

However, a large parental population was reported to be doubtful as to the characteristics of the moderately mentally retarded in general. Since they were more concerned about the betterment of their own child and had seen a large number of such children (in the special institutes) with varying problems, they could not judge exact potentialities of their retarded child. As reported by Goebel (1978), mentally handicapped possess certain normal physical abilities and their overall personality can be developed if given an opportunity to express competence. Keeping in view this variable dimension the present study shows a strong need for the awareness programs towards the capabilities of retarded children, not only for parents in particular but for the whole community.

Review of literature has shown a multitude of studies, especially in the West performed in this area of mental retardation and parental attitudes. However, parental attitudes appear to be misnomer as mothers tend to be the exclusive subjects of much of this area of research. Lack of inclusion of fathers in the sample of these studies has been explained on the basis of their long hours of absence from home (Wishart et al., 1981). Literature in the Indian.

Results indicate no significant difference over any of the dimensions under investigation (Tables 7 and 8) between the maternal and paternal attitudes of both the parental groups. This implies strong agreement as to their ideas and beliefs towards the mentally retarded children and its implications on the families. The area wise interpretation however emphasizes that fathers of the retarded children show stronger marital relations, adequate aspiration level, increased approval for social interaction, greater orientation towards training and education as compared to the mothers of mentally retarded children (Table 9). Fathers of normal children on the other hand show greater mean score in the areas of parental aspiration level and child characteristics only, while mothers of normal children show greater mean values in the areas of marital relationship, social interaction and recreational participation (Table 10). This result is consistence with that of Ansari (2002), who found that fathers showed greater acceptance and mothers showed relatively greater rejection towards the disabled child. Even in the area of training and education, mothers of normal children emphasize on more favorable attitudes as compared to the fathers of the same group. The reason that fathers do not show greater orientation as compared to mothers, could be that mothers are given more responsible position and role in the development of any child by our culture and fathers do not really get involved in the upbringing. However, in case of retarded child both feel equally responsible.

Comparing the maternal attitudes of the two groups results indicate significant difference in the areas of parent-child interaction, marital relationship, parental aspiration level, social

interaction and social stigma (Table 9). This may be taken as a knowledge gap that exists in our culture. The mean values of mothers of mentally retarded children were found greater as compared to mothers of normal children. The present finding has been supported by Watson & Midlarsky (1979).

Similarly, except in the dimensions of training and education, and child characteristics, fathers of the two parental samples show significant difference. Means being greater in the case of fathers of mentally retarded children over all the dimensions suggest more favorable attitudes as compared to fathers of the normal children. They were reported to have understood the child's condition and accepted him as a part of family unit. The important feature of the interview schedule examined the parents' perception of their own child. The underlying findings highlight the parents perception of mentally retarded offspring in conjunction with the related variables. Difference in attitudes toward the mentally retarded children in general and with special reference to their own child gives a lot more insight into parental perception and awareness.

It has been observed that although the parents of mentally retarded children show favorable attitudes toward the parent child interaction (mean=65.39 sd=9.46), 15 families reported to have conflict in rearing the child. Reports suggested mothers to be more realistic as compared to fathers over the upbringing of the child. The reason could be more involvement of the mother as a result of the prevailing cultural norms and long hours of absence of the fathers. Even though the fathers of mentally retarded children show comparatively more favorable attitude towards social interaction and integration of mentally retarded children in general (mean=68.78, sd=13.61), reports of interview suggest fathers to be more hesitant to allow the mentally retarded child to interact with others as compared to mothers. The reason could be higher self respect and egoistic concern for the child as well as for the family. Fathers reported to have comparatively less social support networks. Supportive evidence by Goldberg et al. (1986) shows an echo with the present findings.

It was also noticed that the parents of the retarded children show a greater orientation towards the training and education of these children (mean=75.02 sd=10.49) in the special institutions. Large majority of parental population felt the lack of educational facilities, limited number of special institutions, great distance and no transportation. Similar findings were reported by Prabhu (1970). Strong need was felt by parents to establish more such institutions and make the government policies and programs aware to those who have retarded children and those who do not have such children.

The highlighting issue was that the initial feeling of denial and non-acceptance has now been changed and parents reported to have accepted the mentally retarded children as a part of their life, not considering, them as a stigma. However, a burden was felt, they were found realistic in their orientation and were aware of the added demands and dependency level of the child. Uncertainty of the future of the retarded offspring seemed to concern the parents constantly, which makes them feel the child as botheration and burden. Hirst (1982) also talked about this issue which needs a lot more consideration and attention. Parental reports draw the attention towards the need for residential homes which can be trusted. But lack of such homes in our country has been reported by Gandhi (1979).

Besides, a greater need for social Support system, internal and external resources, emotional empathy and understanding behavior was expressed by the parents. Results of the present study shows a little variation on the ratings made by the parents while discussing the mentally retarded child in general and with special reference to their mentally retarded child. However, more positive attitudes were shown towards the "general referral" group as

compared to the "specific referral" (my child) group. These findings appear to have an echo with the study made earlier by Ferrara (1979) on a group of trainable mentally retardates.

While examining the parental attitude towards these low level functioning subjects, it was observed that parents of 7 subjects expressed over - protective and very concerned attitude towards their child. More of pampered atmosphere was noticed in the rearing practices used by the parents, especially the fathers who view their handicapped offspring as a helpless child who can not be trained much and can never attain self dependence. Although, they desired the need for training and education but they were found not much satisfied with the school efforts. They also reported least improvement seen in the child's condition. They were found rather more concerned about the child's future as compared to the parents of other children.

It was also observed from the parents' reports that these children were restricted to mix up with other people in the community by the parents themselves because they find others making fun of these children. Yet, they take their children along to parties or social gatherings, but they prefer not to leave them alone to interact with other members of the community. They were reported to have a small friendship network. The capacities and capabilities of the child were found not fully known to this group of parents. They overemphasize the child's limitations rather than trying to encourage their potentialities. This, in turn, leads to the unrelenting demands and stressful situations. Results by Smith & Sykes (1984) also showed that some parents prolong the dependence of their retarded child by misjudging the potentialities of the child.

Parents of the other 3 low functioning children expressed more stress and strain as compared to other parents. The main feature was the behavioral problems like hyperactivity and seizures due to which the child was seen more as a menace. Supportive evidences have been suggested by Bradshaw & Lawton (1978) who described the mothers of more demanding children who, either because of behavioral problems or physical disabilities have higher "malise" score. The also found that other characteristics such as social responsiveness, temperament, repetitive behavior or unusual caretaking demands were highly related to stress. It was also found to be linked with social activities (Butler, 1978). Due to the behavioral problems, parents of mentally retarded children feel embarrassed and so restrict the social mobility of these children as well as their own.

On the other hand, parents of 11 children expressed more favorable and positive attitudes, that definitely contributed in the normal development of the child. Encouraging atmosphere at home was found enhancing the overall development of the child. These parents being realistic enough, tried to adjust and cope with the situation, effectively. The fact that stress is experienced by these parents was not denied by them but at the same time the family developed such coping strategies with a collective effort to help the retarded child by accepting him as a part of the family unit and providing opportunities to develop and grow within the optimal levels. These results are similar to that reported by McCubbin, et. al., (1979) and Folkman et al., (1979), explaining that change within the family system decreases the vulnerability of stress.

Rest, parents of 4 children, expressed indifferent attitude that was neither very supporting nor vary rejecting. For them, the retarded child was no different from any other child at home, only that a little more extra care was needed and parents do not aspire much for him. They reported to have better interaction with the child and also allowing sufficient social interactions without bothering much about the embarrassment or self esteem. Hence, it can be said that in the present study, parents with low functioning mentally retarded

offspring show significantly different attitudes, emphasizing mainly on overprotection as compared to those with high functioning mentally retarded children.

All the results can be explained in terms of Festinger's theory of social comparison processes (1950, 1954) in which he postulated that an important determinant of group behavior is the individual's striving for self evaluation. Persons who differ considerably are avoided by others, since non - comparability is unsatisfying. Deviations are pressured by others. Need for self evaluations to move towards modal group behavior or, if too deviant, to leave the group is the main concern. Reynolds (1960) emphasized the implications of the Festinger's theory for the study of children who are deviant in ability and stated that "if (ability deviates) are confined to groups of incomparable (i.e. those of the normal ability), we may expect them to be imprecise in evaluation of themselves', relatively unsatisfied in social contacts, and in case of low ability deviates, chronically frustrated and rejected".

India is a land of different religions, and since religious and cultural ideologies play a vital role in attitude formation, an attempt to examine the cultural ideologies could help in studying the difference in attitudes toward the retarded population.10 percent of the world's population, i.e. about 500 million people are estimated to be suffering from physical or mental handicaps (Sen, 1988). It has also been apprehended that by the end of this century there would be more than 600 million disabled people in the world. Figures reported by National Sample Survey organization (NSSO) of 1981 (reported in 1983), showed that about 12 million people in our country suffer from physical disabilities. Mentally retarded were excluded from this estimate, but these estimates can lie in the figure of 18-20 million (Sen. 1988).

Disabled people like all others are "social beings" and are in no way different from the other able bodied brethren. It is an irony however, that they are not accepted in our society as they are, for it invariably focuses its attention on their disabilities. The condition is much more depressing in the case of the mentally retarded individuals. Even with the moves towards mainstreaflhiflg, deinstittion flaliZatiOn and normalization of the retarded supported by optimistic views, the attitudes of others are conceptualized as unfavorable and unhealthy. This may harm the retarded individual's adequate growth as well as family's self esteem. The interactive effect of the child, family, social environment and the cultural ideologies influence the attitude formation (Wahlen & Henker, 1980). parental attitudes get affected by the prevailing views of the society and culture to a great extent (Blacher, 1984).

Limitations:

In the present study it was not possible to include all areas of the field as wide as mental retardation. One of the most obvious limitations has been the relatively small sample. A large parental sample would have led to statistically more definite results. Another important issue over which the study is limited was the selection of the sample from the urban population and that also of those families who were enlightened enough to send their retarded offspring's to the special institutes. Involvement of parents from rural setup, and those who were not availing the basic facility, could provide better insight into the prevailing concepts about mental retardation and the urban - rural differences. Need for systematic research and its practical implications are required to bridge the knowledge gap that exists.

In the overall perspective, it can be said that the child affects the family who in turn affects the child. This study also faces some limitations like small sample size, sample from urban population only, inclusion of only moderate levels of retarded. Further, more comprehensive research work is needed to make some conclusive remarks.

References

Aleksandrovna, S. & Borisovna, C. (2002). Peculiarities of mothers' attitudes towards retarded and handicapped children. Russia,Voprosy Psikhologii, 6, 15-23.

Ansari, Z. A. (2002). Parental acceptance-rejection of disabled children in non-urban Pakistan. *North American Journal of Psychology*, 14, 1, 211-128.

Bhatti, R.S. & Narayanan, H.S. (1980). *Parental Attitude Questionnaire*. Unpublished manuscript, Bangalore: National Institute of Mental Health and Neuro Sciences, India.

Blacher, J. (1984). *Severely Handicapped Young Children and their Families: Research in Review*. Orlando: Academic Press.

Bradshaw, J. & Lawton, D. (1978). Tracing the Causes of Stress in Families with *Handicapped Children*. York: University of York Publications.

Breslau, N. (1983). Family care of disabled children: Effects on siblings and mothers. In L.Rubin, G.Thompson & R.Bilenker (Eds.), *Comprehensive Management of Cerebral Palsy*. New York: Grune and Stratten.

Bromwich, R. (1976). Focus on maternal behavior in infant intervention. *American Journal of Orthopsychiatry*. 46, 439- 446.

Butler, N., Gill R., Pomeroy, D. & Fewtrell, J. (1978). *Handicapped Children. Their Homes and Lifestyles*. Department of child Health, University of Bristol.

Byrne, E.A. & Cunningham, C.C. (1985). The effects of mentally handicapped children on families: A conceptual review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 26(6), 847-864.

Caplan, G. (1976). The family as a support system. In G. Caplan and M. Killilia. (Eds.), *Support Systems and Mutual Help: Multisciplinary Explorations*. New York: Grune andStratton.

Chaudhary, S. (1985). *A comparative study of attitudes of parents of mentally retarded and non-retarded child towards the mental retardation*. Paper presented at the VIIth World Congress of the IASSMD. New Delhi.

Chen, Y. & McCollum, J. (2001). Taiwanese mothers' perceptions of parent-infant interaction with children with down syndrome. *Journal of early Intervention*, 24, 4, 252-265.

Cobb, H.V. (1972). *The Forecast of Fulfillment*. New York: Teachers College Press.

Colledge, J. (1980). Visiting the mentally handicapped in the residential care. *British Journal of Psychiatry*. 137, 313-318.

Cook, J. (1963). Dimensional analysis of child rearing attitudes of parents of handicapped children. *American Journal of Mental Deficiency*. 68, 354-361.

Ferrara, D.M. (1979). Attitudes of parents of mentally retarded children toward normalization activities. *American Journal of Mental Deficiency*. 84(2), 145-151.

Festinger, L. (1950). Informal social Communication. *Psychological Review*, 57, 271-282.

Folkman, S., Schaefer, C. & Lazarus, R. S. (1979). Cognitive processes as mediators of stress and coping. In V.Hamilton & D.W Warburton. (Eds.), *Human Stress and Cognition*. New York: John Wiley.

Gandhi, J.S. (1979). Search of and for the mental retardation. *Indian Journal of Mental Retardation*. 12 (1 and 2). 56-62.

Gath, A. (1977). *Down's Syndrome and the Family: The Early Years*. London: Academic Press.

Gath, A. & Gumley, D. (1987). Retarded children and their siblings. J. of Child *Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. 28, 715-730.

Goebel, A. (1978). Rhythmic training for mentally retarded persons. (English Abstract). *Viertel-iahresschrift fur Heil Padagogik und thre Nachbargebiete*. 27(2), 133.

Grace, V.5., Eden Pircey, Blacher, J.B & Eyman, R.K. (1986). Exploring parents reactions to their young child with severe handicaps. *Mental Retardation*. 24(5), 285-291.

Guralnick, M., Neville, B., Connor, R., & Hammond, M. (2003). Family factors associated with the peer social competence of young children with mild delays. *American Journal on Mental Retardation*, 108, 4, 272-287.

Hirst, M. (1982). *Young, Adults with Disabilities and their Families* . University of York, Department of Social Administration and Social Work. Social Policy Research Unit, Working Papers, DHSS 112. 7/82, MH.

Jervis, G.A. (1968). Remarks on etiological factors of mental retardation. In B.W. Richards. (Eds), *Proceedings of the First Conaress of the IASSMD*. England: M.Johnson.

Juyal, S. L. (2002). Impact of parental attitude on adjustment pattern of their mentally handicapped children. *Journal of Personality and Clinical Studies*, 18, 97-104.

Koch, R. & Dobson, J.C. (1976). *The Mentally Retarded Child and his family: A Multidisciplinary Handbook*. (2nd Ed.), New York: Brunner/Mazel Inc.

Margalit, M. & Raviv, A. (1983). Mother's perception of family climate in families with mentally retarded child. *The Exceptional Child*. 30, 163-169.

McCubbin, H.I., Joy, C.B., Cauble, A.E., Comeau, J.K., Patterson, J.M. & Needle, R.H. (1980). Family strees and coping: A decade review. *Journal of Marriage and the Family*. 42, 855-871.

Moskovkina, A., Pakhomova, E., Abramova, A. (2001). Studying stereotypes of teacher's and parents' attitudes toward the mentally retarded child. *Russian Education & Sociaty*, 43, 5, 61-69.

Panda, K.C. (1974). A process model approach for research into retardate's parental family: Theoretical and methodological considerations. *Indian Journal of Mental Retardation*. 7(1), 14-24.

Prabhu, G.G. (1970). Personality characteristics of parents who overestimate their retarded child. *Indian Journal of Mental Retardation*. 3(2), 5.

Prabhu, G.G. (1970). Services for the retarded: What theparents want? *Indian Journal of Mental Retardation*. 3, 21-24.

Prabhu, G.G., Verma, N., John, A., Daniel, E. & Elizabeth, C.K. (1985). Mental retardation in India In G.G. Prabhu. (Ed.), *Souvenior of the 7th World Congress of the IASSMD* New Delhi, India, March, 24-28.

Prakash, J. & Sharma, G.e. (1985). *A study of psychological reactions of the parents of educable mental retardates*. Paper presented at the VIIth World Congress of the IASSMD. New Delhi, India.

Pun, M. (1987). ***Effects of Parental Attitudes on the Behavior of Mentally Retarded Children.*** **Unpublished Doctoral Thesis, University of Delhi, India.**

Rangaswami, K. (1989). Construction of a scale to measure parental attitude towards problem children. ***Child Psychiatry quarterly.*** **20 (2 and 3), 75-80.**

Redmond, B. & Richardson, V. (2003). Exploring the service needs of mother who care for young children with sever/profound and life-threatening intellectual disability. Journal of ***Applied Research in intellectual Disabilities*****, 16, 205-218.**

Reynolds, M.C. (1960). The Social Psychology of exceptional children III: In terms of the interaction of exceptional children with other persons. ***Exceptional Children.*** **26, 243-247.**

Sen, A. (1986). ***Prevalence of Mental Retardation in Rural Areas and Some of its Psychosocial of Concomitants.*** **Project No. 1 - 88/79(R). Prem. Ministry of Social and Women's Welfare Government of Iogia.**

Sen, A. (1988). ***Psychosocial Integration of the Handicapped: A Challenge to the Society.*** **New Delhi: Mittal Publications.**

Shahzad, S. (2000). ***Disablility and the family of mentally retarded children.*** **Karachi: Department of Special Education, University of Karachi.**

Sharma, A., Gulati, A. & Mathur, S. (1985). ***Modification of negative attitudes of 10-12 year olds towards their mentally retarded peers: An intervention programmed.*** **Paper presented at the VIIth World Congress of the IASSMD. New Delhi, India.**

Sheshadri, M., Varma, V.K., Verma S.K. & Prashad D. (1983). Impact of mentally handicapped child on the family. ***Indian Journal of Clinical Psychology.*** **10, 473-478.**

Shrivastava, N. (1978). The setting and adjustment problems of children in a school f or the mentally retarded: A preliminary report. ***Indian Journal of Mental Retardation.*** **3,80-86.**

Smith, H.M. & Sykes, S.C. (1984). Parents' view on the development of social competencies in their mildly intellectually handicapped adolescents. ***Australian Journal of Developmental Disabilities.*** **7(1), 17-26.**

Sullivan, A. (2002). Gender differences in copping strategies of parents of children with down syndrome. ***Down Syndrome Research and Practice*****, 8,2, 67-73.**

Wahlen, C.K. & Henker, B. (1980). The social ecology of psychostimulant treatment: A model for conceptual and empirical analysis. In C.K. Whalen and B. Henker. (Eds.), ***Hyperactive Children: The Social Ecology of Identification and Treatment.*** **New York: Academic Press.**

Watson, R.L. & Midlarsky, E. (1979). Reactions of mothers with mentally retarded children: A Social perspective. ***Psychological Reports.*** **45(1), 309-310.**

World Health Organization. (1982). ***International Classification of Imparements. Disabilities and Handicaps.*** **Geneva.**

المجلة العربية للعلوم الإنسانية

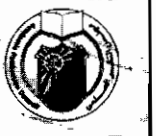
أكاديمية - فصلية - محكمة

بحوث باللغة العربية والإنجليزية

مناقشات - عروض كتب - تقارير

مجلس النشر العلمي

رئيس التحرير: د. مرسل فالح العجمي



ajh@

كتاب العدد

العرب والتربية والعالم
سلفية التربية أم مستقبلية الإنسان في سباق الأمم إلى مواقع القوة

تأليف: أ. د. محمد جواد رضا
مراجعة: د. عدنان الأمين

أود بداية أن أتوجّه بالتحية الحارة والشكر الجزيل للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، لقيامها بهذا العمل الجليل، في الذكرى الخامسة والعشرين لتأسيسها، الذي يتمثل بنشر كتاب محمد جواد رضا بعنوان «العرب والتربية والعالم، سلفية التربية أم مستقبلية الإنسان في سباق الأمم إلى مواقع القوة» (بيروت، نوفل، 2005، 472 صفحة). كما أتوجه بمناسبة هذه الذكرى بالتهنئة للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية على ما قدمته من عطاءات للتربية والتعليم تستحق التقدير خلال ربع قرن من الزمان.

ليس هذا المقال عرضاً للكتاب الذي بين أيدينا ولا تلخيصاً له، ولا هو نقد موضوعي له، فأنا لا أعرف ما معنى «النقد الموضوعي». إنه قراءة للكتاب. ومثل أي قراءة تسير الأمور على وقع ما تراه العين، وما يضع القلم خطاً تحته. وأنا وقفت عند أمور ولم أقف عند غيرها. فالمجال لا يتسع أصلاً إلا للانتقاء لغزارة ما في هذا الكتاب الثمين لواحد من صفوة المفكرين التربويين العرب المعاصرين. فكيف إذا كان الكتاب ينقل عينة فقط من أعمال مفكرنا، وعينة من تدفقاته الفكرية. النبع عميق، والنبع العميق لا ينضب. ولا طاقة لي على الإحاطة بكل تدفقاته، لذلك أقول مع الجمعية: أمد الله المؤلف بدوام الصحة والعافية، ومزيداً من التوفيق والسداد ....، واستمراراً للنبع متدفقاً.

1. الإسلام ثورة العرب الكبرى

سادت الدول العربية المشرقية بعد أن استقلت بقليل أنظمة ذات نزعة اشتراكية قومية، جعلت من الإسلام «فصلاً» من فصول خطابها، وجهازاً من أجهزتها، ونشرت نتاجها الفكري الجديد على الدول العربية الأخرى بصور متنوعة، وأقفلت البحث في إرث الإسلام. ولما بان نفاق الأنظمة وفشلها في ما ادعت أنها جاءت من أجله، انطلق الإسلام، رافعاً سيوف أبي بكر ضد المرتدين. نبتت البذرة في أفغانستان، وبدأ الذبح بالسيوف والسكاكين في الجزائر. ثم جاءت حادثة 11 أيلول (سبتمبر) معلنة انطلاق عصر الإسلام الأصولي، ومطلقة صراع الحضارتين، «حضارة ابن لادن» و«حضارة بوش».

كان يوماً «تغير فيه العالم»، كما يقول موقع 11 أيلول (سبتمبر) على الإنترنت (September 11 news.com). وكان يوماً تغيّر فيه العالم بالنسبة لنا أيضاً. فقد وجدنا أنفسنا فجأة أمام خيارين لا ثالث لهما، أن نصنف أنفسنا هنا أو هناك. وقام من يقول «بالوسطية» مخرجاً، ودعا لها وحثّ عليها، وحارب «المتطرفين» تحت رايتها. وإن كنت أفهم الدواعي الأمنية لهذه الدعوة، فأنا لم أتبيّن دلالاتها الفكرية. كذلك قيل: إن هذا (التطرف الأصولي) «يتعارض مع صحيح الدين» وإن «صحيح الإسلام من كل ذلك براء» (تقرير التنمية الإنسانية العربية 2003، ص 7 وص 120). وإن كنت أفهم أيضاً مسوغ الدعوة إلى التميز عن التطرف فأنا لم أعرف من الذي يقرر عندئذ «صحيح الدين»، أرجال الدين «المعتدلون» التابعون لأجهزة الدول؟ أم أن هناك «رجال دين صحيح» و«رجال دين غير صحيح» يلزمنا في كل مرة إجراء فحص لصحة دينهم؟ وفي كل الأحوال فمثل هذه الاقتراحات تجدد الدعوة إلى أن يصنّف الواحد نفسه هنا أو هناك. ومرة أخرى لا خيار للفرد بأن يرى ما يفكر به فعلياً، وما يعتقده، وما يشير إليه عقله.

في هذا الوقت كثرت الأقلام الغربية التي تتحدث عن الإسلام على أنه دين عنف، وتوجت الرسوم الكاريكاتورية التي نشرت في الدنمارك هذه النزعة. ونسجت أقلام أخرى على هذا المنوال بأساليب متنوعة. نحن لسنا تجاه خيارات، بل تجاه أيديولوجيات متكاملة. ما يجمعها على الضفتين أنها تبسيطية وتحزبية وتمييزية، لا يرتاح المرء لها مثلما لم يرتح إلى أيديولوجيات سبقتها في العنف اللفظي وغير اللفظي. وشر ما في هذه الوضعية التي تتحدانا أن على المرء أن يختار بين أجوبة جاهزة تفضي في أحسن الأحوال إلى التبسيطية الأيديولوجية.

كتاب محمد جواد رضا يخرج قارئه من هذا الحَجر سواء أكان قرأه من أوله إلى آخره أم من آخره إلى أوله. الإسلام عنده كان ثورة، وصار تاريخاً فيه ما فيه، وعليه ما عليه. وما على المرء إلا أن يفكر ويجتهد، لأن الإسلام يحث على الرأي والتفكير والنظر والاجتهاد والقياس والاحتكام إلى العقل، الخ.

في آخر فصل من الكتاب يقول رضا:

«الدين في ذاته ليس تقدمياً ولا رجعياً. الدين هو (كلمة الله) العليا التي ألقاها إلى البشر عبر موسى وعيسى ومحمد، وأمرهم بطاعتها، والعمل بها، ثم ترك لهم حرية التعامل مع تلك (الكلمة العليا) فهماً لها وعملاً بها. فإذا كان هناك احتمال للحديث عن التقدمية والرجعية في الدين فهو بالضرورة حديث عن اختيارات المتدينين من الرجعية والتقدمية بحسب أنماط تفكيرهم وروافدها المعرفية الظاهرة والخفية، كما هي بحسب مواقعهم على خريطة المصالح الاجتماعية والطموحات السياسية. هكذا كانت الحال ماضياً، وهكذا هي راهناً، وهكذا كانت الحال في الإسلام وغير الإسلام (ص 462)».

وفي أول فصل فيه ينقل عن الكندي قوله لحواريه:

«إن ما جاء به رسول الله صلوات الله عليه موجود جميعاً بالمقاييس العقلية لا يدفعها إلا من حرم صورة العقل، واتحد بصورة الجهل» (ص 16).

ليخلص من ذلك إلى القول:

«لقد مكنت هذه التربية العقلانية العرب من أن يكونوا في العصور الوسطى أمة مبدعة في البر والبحر، وفي أروقة المعاهد وحجر الدرس، وجعلت أفئدة الناس تهوي إليهم لما كانوا يجدون عندهم من قيادة وريادة، كما عصمتهم في الوقت نفسه من الانطواء على النفس والشعور بالاضطهاد، فراحوا يتعاطون علومهم ومعارفهم مع الأمم الأخرى من منطلق أن الخبرة الإنسانية واحدة، وأنه يجب علينا أن نستعين على ما نحن في سبيله بما قاله من تقدمنا في ذلك، سواء أكان ذلك الغير مشاركاً لنا أم غير مشارك في الملة» (ص 17).

يجول المؤلف في التراث الإسلامي لكي يبيّن كيف أن الإسلام شرّع الأبواب أمام العقلانية والرأي، في القرآن الكريم، وفي أحاديث الرسول (ص ص 123-124 مثلاً). وكيف أن العقلانية عرفت في التاريخ الإسلامي إنجازات وصولات ومذاهب، وشكّلت نزعة راسخة من نوازع أهله. يقدم اقتباسات وروايات من الجاحظ والفارابي وإخوان الصفاء وابن رشد والطوسي والمأمون وغيرهم. وتلك الشواهد «هي رخصة قائمة للسير في طرق متعددة نحو الحق» (ص 81).

لكن التاريخ الإسلامي شهد أيضاً، ومنذ البداية، حجراً على العقلانية، وانقلاباً على الرأي والعقل والمشورة والحق والعدل.

2 ـ الانقلاب على العقل أو «الثورة المحجورة»

«وقد كان أول من عوقب على الرأي رجل اسمه ضبيع التميمي» (ص 124) زمن عمر بن الخطاب. وتبعت ذلك أحداث، يقدم رضا شواهد عنها. صحيح أن ذلك لم يمنع أهل الرأي خوض غمار قضايا الدين والسياسة والفكر، لكن الدفة بدأت تميل تدريجياً في الاتجاه الآخر. و«آذن كتاب (الاعتقاد القادري) بحلول محنة شديدة على الفكر العقلاني»:

«ففي سنة 420 هـ احتج السلطان محمود بن سبكتكين والي الري وخراسان بهذا الكتاب، واستنّ بسنة سيده القادر. كما يقول ابن الجوزي. في (قتل المعتزلة والرافضة والقرامطة والجهمية المشبّهة، وصلبهم، وحبسهم، ونفاهم، وأمر بلعنهم على منابر المسلمين وإبعاد كل طائفة من أهل البدع وطردهم عن ديارهم، وصار ذلك سنة في الإسلام)» (ص 131).

ليستنتج قائلاً:

«وكانت هذه (السنة) الجديدة بداية حلول الليل الطويل على الفكر العربي».

لقد شكل عهد المأمون انحيازاً لأهل العقل على أهل النقل، واستمرت الحال مع خلافة المعتصم والواثق (ص 126). لكن كتاب «الاعتقاد القادري» (سنة 413 هـ) والتكفير الذي حصل في عهد المتوكل لمن يقول بخلق القرآن (ص 129-1132)، ورفض الغزالي للسببية، وغيرها من الأحداث شكلت «كوارث» على الفكر العربي:

«عندما أوقف المتوكل القول بخلق القرآن، كان ذلك إيذاناً بتحول خطير ضد العقلانية العربية الإسلامية ولم يمض وقت طويل حتى صار العقلانيون يدخلون في باب المبتدعة الذين مصيرهم إلى النار». (ص 129).

ليضيف:

«في سنة 408 هـ استتاب الخليفة القادر بالله «فقهاء المعتزلة والحنفية، فأظهروا الرجوع، وتبرأوا من الاعتزال. ثم نهاهم عن الكلام والتدريس والمناظرة في الاعتزال والرفض والمقالات المخالفة للإسلام، وأخذ خطوطهم بذلك، وأنهم متى خالفوه حل بهم من النكال والعقوبة ما يتعظ به أمثالهم». ويبدو أن هذه الاستتابة لم تكن زاجراً كافياً لأهل العقل، فأصدر القادر بالله سنة 413 هـ بياناً أسماه (كتاب الاعتقاد القادري) كتب خطّه فيه، ثم كتب الفقهاء خطوطهم فيه أن هذا اعتقاد المسلمين، ومن خالفه فقد فسق وكفر» (ص 129).

ويخلص قائلاً:

«إن الذي وقع كان سببه أننا اخترنا اختياراً سيئاً في مكان ما من حركة التاريخ، اختياراً مثلته عقلية القادر بالله ومحمود بن سبكتكين وما استنّاه من سنّة في تقتيل الصفوة العقلية في المجتمع وتشريدها، وتسليم قيادة المجتمع إلى فقهاء السلاطين ووعاظهم الذين نسفوا قواعد الحياة العقلانية» (ص 132).

وصار ذلك مثالاً يجب أن يقتدى:

«قال ابن الأثير (575-639 هـ) معقباً على قتل وذبح وصلب هذه الفئات المفكرة الإسلامية (في زمن القادر بالله): ولو فعل حكامنا في عصرنا الحاضر مثل فعلهم لقضوا على الزنادقة والملحدين وغيرهم» (ص 39).

3 ـ مرافعة تاريخية في الفكر والتربية

يذكرني رضا في هذه المراجعة التي يقوم بها للصراع بين العقل والنقل، بين الرأي والإلزام، بين الحرية والقهر، دفاعاً عن العقلانية في التاريخ الإسلامي، بكتاب دوركهايم «التطور البيداغوجي في فرنسا» (1937). فالموقف السلبي الذي اتخذته الكنيسة المسيحية الأولى من المعرفة العقلية أوصل الحضارة في فرنسا في القرن السابع إلى «أسفل الدركات» (دوركهايم، ص 43). وأبيلار تجسّد فيه «الجدل البراق والإيمان العقلاني، هذا المزيج المثير من الحماس الديني والطموح العلمي الذي أعطى ذلك العصر العظيم صفته المميزة» (دوركهايم، ص 85). أما اليسوعيون فقد قام عملهم على مشروع «إعادة الحضارة عدة قرون إلى الوراء» ومونتاني كان «محافظا جداً» (دوركهايم، ص57)... الخ.

ويذكرني كتاب رضا طبعاً بكتب كثيرة أبرزت النزعات العقلانية في التاريخ الإسلامي، وحيتّها، ونهلت منها أفكاراً نحو المستقبل وأفكاراً إصلاحية. لكن ميزة كتاب رضا، مثل كتاب دوركهايم أنه يقوم بمرافعة تاريخية في الفكر والتربية معاً.

يخصص رضا أربع صفحات في الفصل الأول لنصر الدين الطوسي (1021-1274م) «جامع علوم المتقدمين والمتأخرين» وباعث النشاط العلمي في العصر المغولي:

«وعلى هذا عزم الطوسي على تغيير مجرى الحياة العلمية من الاتجاه المغرق في السلفية والتقليد إلى العقلانية والتجديد، فأعلن عن فتح المدارس لكل من الفقه والحديث والطب والفلسفة، والتزم بالإنفاق على طلبة العلم فيها» (ص 19).

وكان من آثار «الثورة العلمية» التي قادها الطوسي أن أمر وريث هولاكو، ابنه الأمير تكودار، بدخول المغول كلهم في الإسلام. «هكذا استطاعت الأمة المغلوبة عسكرياً (المسلمون) أن تنقلب إلى أمة غالبة بفكرها ولغتها وثقافتها» (ص 20).

طبعاً ثمة في التاريخ الإسلامي أمثلة أخرى، لا سيما من عهد المأمون (دار الحكمة)، لكن رضا ربما لم يجد ما يروي غليله في العلامات البراقة في التربية مثلما وجد في الفكر. حقيقة الأمر أن تعليم أمور غير الدين، كان يخص أبناء الخلفاء والولاة، وفي ذلك كتب وجهها هؤلاء لمؤدبين أمثال سيبويه والكسائي والأصمعي، أثبتها ابن عساكر في «تاريخ دمشق» ونقلتها عنه ملكة أبيض في كتابها المشهور «التربية والثقافة العربية الإسلامية في الشام والجزيرة خلال القرون الثلاثة الأولى للهجرة» (بيروت، 1980)، وجاء رضا على ذكرها.

أما خارج البلاط فكان التعليم يتم في الكتاتيب القرآنية حيث يعلّم القرآن، وبعض اللغة (حسب البلدان - راجع مقدمة ابن خلدون) أو في المساجد والجوامع. وفي مرحلة لاحقة (في العصر السلجوقي) ظهرت «المدارس» التي كانت تعلم على مذهب أو أكثر من المذاهب الأربعة. وهذه المدارس أصبح عددها بالآلاف لاحقاً، وعرفت بأسماء الخلفاء.

ربما لم يجد رضا شواهد على تربية عقلانية مثلما وجد شواهد على فكر عقلاني؛ فالنشاط العقلاني ظل محصوراً في دوائر فكرية معروفة، لكنه لم يجتز العتبة إلى داخل المؤسسات التعليمية.

طبعاً يمكن القول إن طبيعة «التعليم الإسلامي» الذي يقوم على «طلب العلم» وعلى «الإجازة» الحرة من العالم للمتعلم، تدفع بالباحث إلى التفتيش في سير العلماء عن التربية الإسلامية. لكن «مؤسسة» التعليم الإسلامي ابتداء بالمدارس «النظامية» في بغداد أصبحت هي الواقعة الأقوى في تاريخ التعليم الإسلامي؛ إذ ربطت الكتاتيب والمدارس القرآنية بـ «المدارس» التي صارت تشكل ما يشبه التعليم العالي في عصرنا، والتي تتوج التنشئة التي تجري في المراحل التي تسبقها. ما يعني أن «النظام التعليمي الإسلامي» بما فيه من تنشئة للصغار وطروحات موجهة للطلبة، أقيم على قاعدة النزعة الفكرية المحافظة التي سادت في ذلك العصر، كما يبين رضا أيضاً؛ كان «قيام المدرسة النظامية مؤشراً على خضوع (الفكر) للسيطرة السياسية المحافظة النافضة لمعطيات عصر دار الحكمة» (ص 259).

من هنا نفهم أمرين في قراءتنا لكتابه مقارنة بكتاب دوركهايم:

الأمر الأول: أن دوركهايم كان يرسم خطاً انحدارياً، ثم تصاعدياً للتربية العقلانية في أوروبا وفرنسا، بينما أحجم رضا عن رسم مثل هذا الخط للتربية في الإسلام، (على الأقل في هذا الكتاب)، وانتقل من مقدماته (الانقلاب على العقلانية والثورة المحجورة في الفكر الإسلامي) مباشرة نحو التربية العربية اليوم.

الأمر الثاني: أن التربية العربية اليوم عند رضا تحمل آثار هذا «الماضي الحي» فينا، والذي ظل «يشكّل الحاضر في عقول الأجيال الجديدة المتلاحقة» (ص 39)، فصار الحاضر مجافياً للتقدم والتطور. وهنا يفترق التاريخ الفكري التربوي في أوروبا عنه عند العرب.

ويصح بناء عليه طرح السؤال الذي ما زال يقض مضاجع مفكرينا: لماذا قيّض لغيرنا أن ينهض بعد كبوة طويلة بينما ظلت الكبوة قائمة حتى اليوم بعد نهضة غير قصيرة؟ وكيف انتقلت النهضة هنا إلى نهضة هناك، وتحولت النهضة هناك إلى استمرار الكبوة هنا؟ أو ما الفرق بين علاقة الإسلام بأوروبا عندما نقلت عن العرب وعلاقة أوروبا بالعرب عندما نقلوا عنها؟

4 - الحكم على التربية العربية اليوم

عندما ينتقل رضا من المقدمات التاريخية إلى التربية العربية اليوم، يقول إنها: «تميت روح الابداع» (ص 15)، ما تزال «عاجزة عن حسم الموقف لصالح المنطق العلمي» (ص 37، 28)، «لا تحترم الحاضر» (ص40)، «ماضوية» (ص 50)، تقوم على الثنائية بين العلم في دروس الكيمياء والفيزياء والبيولوجيا وبين منطق لا علاقة له بالعلم في دروس اللغة والتاريخ والاجتماع (ص 23، 34)، وعلى هرطقة في تصنيف الأطفال بين «مؤهلين للتربية» و«مؤهلين للتدريب» (ص 43-44، 56) وعلى

توجه طبقي، بل أصبحت أساساً للتجزيئية الاجتماعية، وأداة من أدوات الفصام الفكري (96، 99)، وتكون لدى المتعلمين نظرة «أحادية الرؤية» أو ذات بُعد واحد، فالأمور إما خطأ وإما صواب، والشخصيات إما أبطال وإما أشرار (ص 50-52)، وتكون لديهم نزعة لفظية تجعلهم يقولون ما لا يفهمون (ص 16)... الخ.

وباستثناء حالات قليلة (مثال قارون، 196-198، أو عمورية ص 51)، فإن رضا لا يسند أحكامه إلى بيّنات. وأغلب الظن أنه يراهن على نباهة القارئ في رؤية الصلة بين مراجعة النزعات الفكرية في التاريخ الإسلامي والنتائج التربوية، وعلى معرفة هذا القارئ بما يجري في أنظمة التعليم العربية، وبما تنتجه هذه الأنظمة، وهي أمور لا تحتاج إلى أدلة وبراهين جديدة، ولا إلى عروض لدراسات عديدة أجريت هنا وهناك على أنظمة التعليم.

المهم في هذا الموضوع المبادئ التي على أساسها يجب إصلاح التربية العربية وتطويرها.

5. مبادئ تطوير التربية العربية

يغزر كتاب رضا بالرؤى والمبادئ التربوية التي إذا ما جرى اعتمادها تنتقل التربية العربية من حال إلى حال. هناك ممكنات عشرة (ص 103)، ومقولات عشر (142) و«ثلاثة أمور للخروج من البرزخ» (258)، وغايات مقترحة (271)، وثلاث مقولات حول الجامعة (284)، وقضايا خمس (424-425)، وأربع مغيبات يجب استعادتها (451-471)... الخ. تتداخل هذه اللوائح أحياناً، وتتمايز أحياناً أخرى لأنها قدمت في مناسبات مختلفة، وتتداخل عناصرها مع مبادئ مستعارة من اليونسكو، وفرايري وغيرهم، أو ينفرد بها رضا في أطروحاته حول الفكر والتاريخ والتربية. ويقدم المؤلف في هذه السياقات مساهمات شديدة الأهمية في مواضيع مختلفة، ومنها ما يتعلق بتعليم التاريخ وبالتعليم الجامعي.

يضع رضا تعليم التاريخ في سياق مفهوم التاريخ أو المقاربة التاريخية، فالتاريخ فيه ثوابت ومتحولات، والتأريخ يبحث عن السببية، والسببية نسبية، ومتعلقة بمدى الاهتداء إلى المعطيات والوثائق، وهذا أمر متغير أيضاً. والسببية أنواع وأشكال. والتأريخ يقوم على بناء فرضي، وعلى المقارنة، والأسباب ليست قطعية ... ويدعو بناءً على ذلك إلى «علمنة» تدريس التاريخ (255)، أي: كما يفهم القارئ، إلى تدريس التاريخ استناداً إلى منهج المؤرخين في التعامل مع التاريخ. وكان القارئ يتوقع أن يقدم رضا شواهد على التفكير «التاريخي» من التراث الإسلامي، من خلال مقدمة ابن خلدون مثلاً، لكن من المرجح أن المجال كان يضيق عليه للمضي قدماً في هذه النقطة.

أما حول الشباب والجامعات فيقدّم رضا مطالعة غنية حول مفهوم الجامعة وتاريخها، واقتباسها من الغرب من قبل الدول العربية، وما سبب ذلك من تناقضات لم تحل بين طبيعتها وطبيعة الثقافة السائدة، وما آلت إليه الأمور فيها. وفي هذا السياق يتوقف مطولاً عند قضيتين جوهريتين: الحرية الأكاديمية، وحقوق الشباب والطلاب. ويستخلص أن الحرية الأكاديمية تعني أول ما تعني البحث عن الحقيقة (ص 301)، وهي صنو الأخلاق المهنية، إذ يجب التمييز بين البحث الحر عن الحقيقة والتآمر عليها (ص 303). وإذ يسلم بحق الطلاب في الشك والنقض والرفض والخروج والتحدي (ص 312)، يقول: إن حرية التعلم لدى الطلاب هي رهن بحرية الأستاذ في التعليم وليس العكس (ص 310).

الأحادية

يزخر كتاب رضا فوق كل ما سبق عرضه بمبادئ عامة وفكرية تستخرج منها استنتاجات متنوعة في التربية وغير التربية. وهذه أيضاً من مكامن قوة فكر رضا المتعددة.

من هذه المبادئ ذات القوة التوليدية قوله مثلاً: إنه ليس «ضعف الأمم موروثاً في فطرتها ولا هي مفطورة عليه. وإنما الضعف مثل القوة أمر يقع بالاكتساب والاختبار» (ص 12)، إن «علامات وعي الزمن من علامات الحيوية في وجود الأمم» (ص 62)، إنه ليس من الضروري أن يعيش الناس على الزراعة فعلاً ليكونوا مجتمعاً زراعياً، ولا أن استيراد الصناعات والمصانع يجعل المجتمع صناعياً (ص 75)، إن «السكون والديناميكية معيار جيد لتمييز الحضارة عن البدائية» (ص 83)، إننا يجب «أن نتعامل مع تصوراتنا على أنها بلغة آرنولد توينبي، تحديات تتطلب استجابات صحيحة» (ص 84)، وإنه «ليس لنا خصام مع التاريخ» (ص99)، وإن «لا إبداع من دون مبدعين»

و«الأحرار هم وحدهم المبدعون»... الخ. هذا فضلاً عن مبادئ أخرى مثل الحرية والديموقراطية والعقلانية والتحقيق (مقابل التصديق)... الخ.

من بين هذه المبادئ مبدأ الثقافة المتمحورة حول الإنسان anthropocentric (ص135 وغيرها)، يقترحها المؤلف بديلاً عن البُعد الواحد الذي يتخذ أشكالاً متعددة:

في التعليم: انقسام المنهج التعليمي بين دروس يُعتمد فيها المنهج العلمي (الكيمياء والفيزياء والبيولوجيا)، ودروس نتكلم فيها بلسان آخر لا علاقة له بمنطق العلم (لغة وتاريخ واجتماع) (ص 34)، والحدية في تفسير الأحداث والدوافع الإنسانية الكامنة وراءها. فالأشياء لدينا إما خطأ وإما صواب، ولا مكان لمنزلة بين المنزلتين (ص 50، 138).

في الجامعة: انقسام الجامعة بين ثقافة أهل العلم وثقافة أهل الأدب، حيث إن العلميين أقل تديناً وأكثر يسارية وأصدق في أحكامهم الأخلاقية... الخ. هذا التقسيم دفع صاحبه (S.P.Snow) إلى اقتراح مصطلح «الثقافة الثالثة»، و دفع رضا إلى مطابقة هذا المصطلح مع ثقافة التمحور حول الإنسان (ص 333-335).

هذه النقطة تطرح بعض التساؤلات:

أولاً ـ هل صحيح أن العلميين في الجامعات أقل تديناً وأكثر يسارية من الأدبيين؟ إن معظم الاستقصاءات اليوم تشير إلى أن الأصوليين نجدهم بصورة أكبر في الكليات العلمية مقارنة بالكليات الإنسانية. ولعل ذلك يرتبط جزئياً بأن كليات العلوم لا تدرس نظريات اجتماعية تشكل مرجعية إنسانية للتفكير بشؤون الإنسان، فلا يجد المعنيون إلا المقدس لتفسير هذه الشؤون.

ثانياً ـ إن الثنائية بين «خطأ» و«صواب» هي أقرب إلى ثنائية العلوم، ولا سيما في التعليم والتقويم. فعلامات العلوم تتراوح بين صفر و100؛ لأنها لا تحتمل الاجتهاد، بينما تتجمع علامات الإنسانيات واللغات خاصة فيه حول الوسط، لأنها تحتمل اجتهادات كثيرة. ولا يطابق ثنائية العلوم (صواب وخطأ) إلا ثنائية الدين (حلال وحرام) في الجزء الإنساني من المناهج.

ثالثاً ـ يصعب القبول بالفكرة التي تقول إننا ننهج «في دروس الكيمياء والفيزياء والبيولوجيا والرياضيات نهج العلم الطبيعي، فإذا انتقلنا إلى دروس اللغة والتاريخ والاجتماع بدأنا نتكلم بلسان آخر لا علاقة له بمنطق العلم»، ومن الأصح الافتراض بأن دروس العلوم تعلم على طريقة تعليم الإنسانيات (القراءة والحفظ)، وأن الإنسانيات تعلم على طريقة تعليم الدين (معيرة المعارف، وتصنيف الناس بين متعلم جاهل ومعلم عالم ومعصوم). وهذه الفرضية تحتاج طبعاً إلى بينات لا مجال للبحث فيها هنا.

رابعاً ـ إن الثنائيات لا تدل دائماً على أحادية التفكير، و إلا أصبحت الفكرة نفسها دليلاً على الأحادية، وانطبق ذلك عندئذ على مقولات رضا أيضاً. ومن ذلك قبوله فكرة الشهرستاني عن العرب والهنود 25) - (26، أو اقتراح ثنائيات عديدة من نوع التحقيق والتصديق، العقل والنقل، الثابت والمتحول، العلميون والدينيون، العامة والخاصة... الخ. فكيف نفك الخيوط بين المعاني المختلفة لهذه الثنائيات؟

الأستاذ

كنت أتمنى لو لم يحمل المنشور لقب «الدكتور» صفة للمؤلف، فهذا لقب يحتاجه من ابتدأ في مهنته، واحتاج إلى قرينة الشهادة للتعريف به. وهذا لا يصح على من تحمل أسماؤهم بذاتها قوة حضورهم الفكري مثل مؤلفنا. لذلك تجنبت استعمال لقب الدكتور في هذه القراءة. ولكن إذا كان لي أن أختار لقباً أقدم به مؤلفنا خطياً أو شفاهة، استناداً إلى هذا الكتاب على الأقل، فالأوثق صلة به هو لقب «الأستاذ» لسببين: الأول: أن فصول الكتاب هي محاضرات ألقيت كل مرة أمام جمهور من المثقفين والاختصاصيين، وفيها جمع فريد من المعارف العميقة بالتراث الإسلامي والتراث الغربي، أدباً وفكراً وتربية وتاريخاً، وفيها تكرار من محاضرة لأخرى لأفكار أو شواهد ذات أهمية، وفيها نفحة تقريرية... الخ. والثاني: أنه ينطبق على المؤلف الأوصاف التي يطلقها على «المحاضر»: «ذكي عالم محيط بعلمه متوقد الذهن فعّال ديناميكي التفكير» (ص 352).

اكتساب اللغة وعمر الخمس سنوات

د. عبدالحميد عبدالواحد

كلية الآداب والعلوم الإنسانية بصفاقس. تونس

إن اكتساب اللغة ليس مسألة من صميم اللسانيات المحضة، ولكنها مسألة تشغل بال اللسانيين كما تشغل بال علماء النفس، هذا فضلاً عن الفلاسفة وغيرهم، وعليه إن مسألة الاكتساب هذه في اللسانيات لا يمكن أن تتم إلا بعد فهم مسألة اللغة le langage، أو إن شئنا اللسان la langue، وفهم لغة الطفل تبعاً لهذا. وحتى تكون اللسانيات إطاراً صالحاً لدراسة اكتساب اللغة عند الطفل نشأ فرع جديد من العلوم الإنسانية هو سليل علم اللسان وعلم النفس، يسمى اللسانيات النفسية la psycholinguistique. وفي نطاق هذا الاختصاص الأخير يكون فهم اكتساب اللغة وثيق الصلة بإنشاء النظريات اللسانية أو بتعبير آخر النظريات النحوية les theories grammaticale. وهذه النظريات قائمة على وضع أنساق des systemes تتعلق بالنحو الكلي la grammaire universelle، أو الأنحاء الخاصة les grammaires particulieres. وما هذه الأنحاء في الحقيقة إلا التمثيل الصوري للألسن الطبيعية. ومن ثم فإن اللسان - أي لسان - بهذا الفهم قائم على قدرة لسانية Une competence linguistique، وما هذه القدرة اللسانية إلا النحو الذهني الذي يمتلكه المتكلم المستمع في لسان ما، والنحو الذهني la grammaire mentale ما هو إلا نسق من القواعد تتحكم في مسائل التراكيب والصيغ والدلالات في لسان معين، ومن هذا المنطلق يعتبر النحو التوليدي أن اللسان ما هو إلا طائفة كبيرة من الجمل، أو ما لا نهاية من الجمل التي يبدعها، أو ينتجها الأفراد، وهو ما يعرف بالأداء اللساني (Chomsky et Halle,1973:25 la performance linguistique أو شومسكي، 1988-162).

ويعود النحو الذهني الذي يمتلكه الفرد أو الأفراد، والذي تسعى النظريات اللسانية إلى تمثيله إلى استعدادات فطرية يتميز بها الإنسان عن باقي الكائنات الأخرى، وهو ما دعا النحو التوليدي إلى إرساء دعائم النحو الكلي المتعلق بالألسن جميعها، وذلك على الرغم من اختلاف أنظمتها أو أبنيتها (Chomsky et al., 1973: 26-27 أو جرين، 1993:108). وبطبيعة الحال تسعى هذه النظريات اليوم إلى إنشاء نماذج des modeles للاكتساب اللغوي، مما يجعل هذا الأخير وثيق الصلة بفهم الأداء والقدرة اللسانية، ومن ثم لا يمكن التطرق إلى نموذج الاكتساب إلا بعد التطرق إلى النموذجين السابقين، أي: الأداء والقدرة. وكل هذا يدل على مدى ترابط عملية اكتساب اللغة بالأنحاء النظرية، وكل هذا يؤكد متانة العلاقة بين علم النفس المعرفي واللسانيات النظرية ذات الصبغة الكونية. وكل هذا يؤكد أيضا الفائدة الحاصلة من تقارب علم النفس واللسانيات، وليس علم النفس مما يستفيد من اللسانيات وحده، وإنما العكس صحيح أيضاً. وتقدم مدارس علم النفس، وخاصة المعرفية منها، الكثير من الدلائل المتعلقة بالسمات الكلية للألسن الطبيعية المتعلقة بجملة من الخصائص الوظيفية للجهاز العصبي عند الإنسان (شومسكي، 161:1988). ومن جهة ثانية، إن النظريات اللسانية والأنحاء الصورية les grammaires formelles التي تسعى هذه النظريات إلى صياغتها ليست بمعزل عن الخضوع لاختبارات نفسية من أجل إثبات الفرضيات المسبقة التي تضعها هذه النظريات.

ولا يخفى في هذا الصدد ما تتضمنه المدرسة التوليدية التحويلية التي يتزعمها شومسكي من مقتضيات نفسية مهمة، مما يجعل الوصف والتفسير اللسانيين لا يتعارضان والواقع اللساني للأفراد. واللسان عند شومسكي ليس مخزوناً يُودَع عن طريق ممارسة الكلام la parole عند أناس ينتمون إلى مجموعة لسانية معينة، وإنما هو أنساق نحوية موجودة في ذهن كل واحد من هذه المجموعة (باقر، 30:2002 و Chomsky, 1973:26).

ولمزيد التوضيح نقول: إن القدرة اللسانية تستند إلى قدرات الشخص اللغوية أو اللسانية، وهو يستند إلى الأنساق النحوية المفترضة التي يمتلكها الأفراد، وتتجلى هذه القدرة، كما ذكرنا، في

هذا الاكتساب في جوانب كثيرة منها يمكن أن توصف عن طريق نظرية النحو. ذلك أن هذه النظرية تهتم بوضع الأنساق العامة التي تهم كل الألسن الطبيعية، بغض النظر عن اختلاف أبنية هذه الألسن وأنظمتها، والاختلافات الثقافية المتعلقة بها. وهذا الجهاز - أي جهاز الاكتساب - مزود بكل المعلومات المتعلقة بهذه الأنساق المفترضة.

ومما تجدر ملاحظته في الآخر أن كل هذه المواقف تثبت أن اكتساب اللغة عند الأطفال ليس عملية تقليد أو محاكاة، وأنه ليس من عمليات التعلم التي يتعرض لها الأطفال، وإنما هي قدرات واستعدادات فطرية كامنة في كل واحد منا. غير أن هذه الاستعدادات الفطرية لا تنفي أهمية البنية الاجتماعية التي تتم فيها عملية الاكتساب مما لا يجيز استبعاد بعض أنماط الاكتساب لا محالة.

ولكن هذه الأنماط وحدها غير كافية، ويبقى الجانب الفطري أو الوراثي ثابتاً، وإلا أمكن للحيوان أن يتكلم نتيجة تعرضه للتدريبات الكثيرة (ريشل، 18:1984).

نمو لغة الطفل:

في اتصال الطفل في سنواته الأولى بلسان ما، وهو في الغالب لسانه الأم، يجهد الطفل نفسه في تعلم أصوات هذا اللسان، ويصبح قادراً على التمييز بين مختلف الأصوات البشرية، وإدراك خصائصها المميزة، كما يصبح قادراً على تعلم أبنية الكلمات وتصاريفها، بل أبنية التراكيب أيضاً، وفهم الدلالات التي تحملها هذه الأبنية. غير أن السؤال المحير في هذه الحالة الذي لم يستطع علماء النفس اللسانيون ولا اللسانيون الإجابة عنه: هو كيف تتم هذه العملية، أي: عملية التمييز بين الصوائم les phonemes، وبين الأبنية، وبين الدلالات؟ ثم كيف تتم العلاقة بين الأشكال المجردة للسان والأشكال المنجزة المنطوقة؟ ثم كيف تتم عملية الإنجاز والفهم؟ وما علاقة كل هذا بالقدرات الذهنية والفيزيولوجية للأفراد؟ ثم ما الفرق في اكتساب الطفل للسانه الأم بينه وبين النحلة التي تبني خليتها بكيفية معينة، أو بينه وبين الطائر الذي يبني عشه طبقاً لنموذج خاص، وهل بالإمكان القول: إن هذه الكائنات غير البشرية تملك نظرية أو نظريات في فن البناء، وأنها تطبق فرضيات مسبقة للوصول إلى ما وصلت إليه، مثلها مثل الإنسان المتكلم المستمع، أم أن الأمر خلاف ذلك؟

وكل هذا يدل على الحيرة الحقيقية التي تعيشها هذه الاختصاصات العلمية بشأن عملية اكتساب اللغة لدى الأطفال.

ولا عجب في أن عملية الاكتساب هذه لا تتم دفعة واحدة أو في وقت واحد، وبالكيفية ذاتها عند كل الأطفال، وفي الألسن جميعها. وإنما هي عملية تتعلق بها الكثير من المتغيرات les variables، أو هي تتم في ضرب من التطور أو النمو يتعلق بنمو الطفل الفيزيولوجي والإدراكي. والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا الصدد: ما خصائص لغة الطفل في أطوارها المختلفة؟ (ريشل، 53:1984 و63).

لسنا هنا - في الحقيقة - في معرض الحديث عن هذه الأطوار بصورة مفصلة، وإنما نكتفي بالإشارة إلى أن من الثابت أن البنى التركيبية للسان ما لا تظهر في الفراغ، وإنما هي وثيقة الصلة بالمتغيرات القائمة في بيئة الطفل، ذلك أن المحيط الخارجي هو الذي يوفر هذا اللسان المحدد، وهو يجسم نظام قواعد خاصة بمجموعة لسانية معينة، وبالتالي فهو يقوم بدور مهم في عملية الاكتساب. ولا أحد ينكر في هذه الحالة دور الأم مثلاً في هذه العملية. فالطفل لا يكتسب لسانه الأم فحسب، وإنما يكتسب الكثير من الخصائص اللفظية التي نجدها عند الأم أو عند بقية أفراد المجموعة كالنبر L'accent والنغم Le ton والتنغيم L'intonation ووتيرة الكلام أو سرعته. وكل هذا يجعل الجانب اللساني وثيق الصلة بالجوانب غير اللسانية، ومنها العلاقات الاجتماعية، والبيئة المادية التي يحياها الفرد. وهذا له تأثير مباشر خاصة فيما يتعلق بربط الأشياء بدلالاتها، أو ربط الدلالات بمرجعياتها. والطفل في عملية الاكتساب هذه وثيق الصلة بمتطلباته الحياتية ورغباته أو ميولاته؛ إذ هو يعبر عن هذه الحاجيات، ويواصل التعبير عنها مادامت تتحقق في الواقع، مما يجعل هذه الحاجيات هي التي تفرز السلوكيات اللفظية.

ولغة الطفل في هذه البيئة التي يعيش فيها، ومن خلال العلاقات القائمة بينه وبين أفراد المجموعة اللسانية الواحدة، تتطور باستمرار خلال سنواته المبكرة، إلى أن تستقر على ما هي عليه

عند الراشدين. ويصبح النظام اللغوي عند الطفل يتحقق شيئاً فشيئاً، ويمكن أن تتشابه عنده لغة الأمس بلغة اليوم، فيزيح الطفل شيئاً فشيئاً من كلامه ما هو استثنائي وشاذ أو غير صحيح بالمعنى النحوي، ويصبح الطفل يعبر، مما يوحي بقدراته الإبداعية بالقدر الذي يعبر عنه فيه باستعمال التعابير الشائعة التي قد لا تكون في أغلب حالاتها سوى تصرفات مقلدة تكرر ما سبق أن استعمل من قبل الغير (ريشل، 93:1984). وكل هذا مما يوحي به النحو المؤقت الذي سبق أن أشرنا إليه.

ومن هنا لابد من التقاط كل ما يتلفظ به الطفل في محاولة لوصف لغته، ويجب ألا تسلط عليه قواعد القدرة اللسانية لدى الكبار، ولابد من أخذ لغته على ما هي عليه. ذلك أنه يتحكم فيها منطقها الخاص، كما تتحكم فيها بنيتها الخاصة، مما يؤول إلى عدم الفصل بين القدرة اللسانية والأداء اللساني.

لغة الطفل ونموها في مجتمعاتنا العربية:

إن دراسة لغة الطفل في مجتمعاتنا العربية مازالت بحاجة إلى الكثير من الاهتمام، وذلك للتثبت من الفرضيات النظرية المقدمة والمتعلقة بألسن كثيرة تحظى أو حظيت بالدراسة الجادة.

ودراسة اللغة أو اللسان. كما أسلفنا القول. لابد أن تقوم أساساً على النتاجات اللفظية للأطفال، وفي بيئات مختلفة، وخاصة منها النتاجات اللفظية التلقائية؛ لأنها تشكل مادة وافرة للتحليل. وهذا رهين بتضافر الجهود بين علماء النفس وعلماء اللسان. ودراسة لغة الطفل لا تنحصر في دراسة الأصوات وذكر خصائصها، ودرجة الصعوبة في نطقها، وإنما تشمل المخزون المفرداتي ودرجة التركيب أو التعقيد في مستوى الجملة والكلمة أيضاً. وهذه كلها قد تعطي صورة مقبولة عن لغة الطفل، وعن نمو هذه اللغة، ودرجة الاكتساب المتحققة لديه.

إن دراسة لغة الطفل ونمو لغته في مجتمعاتنا بحاجة إلى اهتمام، وخاصة في السنوات العمرية الرابعة والخامسة. ودراسة لغة الطفل في هاتين السنتين لا تساعدنا على فهم هذه اللغة وفهم الاكتساب اللغوي بوجه عام، وإنما تساعدنا على فهم لغة التعلم أي: العربية الفصيحة؛ لأن الأولى. أي: اللغة الأم. تهيئ إلى تعلم أو اكتساب الثانية، والثانية تعتبر امتداداً للأولى بالنظر إلى الأصول اللغوية الواحدة. وفي هذا الشأن لابد من الإشارة إلى العلاقة المتينة الشائعة بين العربية الفصيحة واللهجات العربية باعتبارها كلها تعود إلى أصل تاريخي واحد.

إن هذه الثنائية اللسانية la diglossie (الفصيح. العامي) لابد من الاهتمام بها، لا رغبة في الاهتمام بها كظاهرة لسانية اجتماعية فحسب، وإنما للوقوف عند المتغيرات التي تميز هذه الأنظمة اللسانية المختلفة، ومحاولة الوقوف عند المتشابهات والاختلافات القائمة بينها. وذلك بغاية تقريب المتشابه وإبعاد المختلف في تلقي العربية الفصيحة للنجاعة التعليمية المطلوبة (عبدالواحد، 93:1995) ولابد والحالة على ما هي عليه أن يعول علماء التربية على علماء اللسان وعلماء النفس لفهم ظاهرة الثنائية هذه، والاستفادة منها استفادة كاملة في إنجاح العملية التعليمية والبيداغوجية. ومن هنا تأتي أهمية سنوات ما قبل الدراسة، وخاصة ما يطلق عليه اليوم السنوات التحضيرية والتهيئة لها. إن مرحلة الأربع والخمس سنوات مهمة في عملية الاكتساب اللغوي، وفي تطور ونمو لغة الطفل. ذلك أن في هذه المرحلة تعتبر المكتسبات الأساسية قد تحققت، وأن الطفل بدأ يتخلى عن نحوه المؤقت، وعن قياساته اللسانية الخاطئة، إذ يمكن له في هذه المرحلة أن يمتلك النظام الصوتي للسانه بالكامل، وأن يستعمل، رصيداً من المفردات لا بأس به، وأن يكتسب البنى الأساسية في تركيب جمله، ليس هذا فحسب وإنما بإمكانه أن يستعمل مختلف الأساليب التعبيرية كالإثبات والنفي والاستفهام والشرط والتمني وغيرها، أي: أنه يصبح قادراً على استعمال أشكال التواصل المختلفة للتعبير عما يريد التعبير عنه.

والملاحظ أن نمو لغة الطفل في هذه الحالة يشهد الكثير من المتغيرات التي تختلف تبعاً للاستعدادات الفطرية والقدرات الذهنية، وسلامة الأعضاء العضوية، كما تختلف تبعاً للوسط العائلي والبيئة الاجتماعية والمستوى الثقافي إلى غير ذلك، مما دفع الكثير من اللسانيين وعلماء النفس إلى تحديد هذه المتغيرات ومحاولة دراسة لغة الأطفال، سواء كانوا فرادى أو جماعات، وفق مناهج مختلفة قائمة في مجملها على الجرد الإحصائي. هذا فضلاً على الملاحظة الدائمة وأساليب أخرى. وكل هذا متعلق بتطور البحث ومناهجه بطبيعة الحال.

يبدأ الطفل في اكتساب لغته باكتساب أصوات لسانه الأم، وتعتبر الأصوات الظاهرة الأولى للسان. وهي تأخذ في البداية شكل أصوات طبيعية عبارة عن نغنغة أو غنغنة، ليتلوها بعد ذلك النطق بالحروف المقطعة، وبالمقاطع les syllabes، فيتمكن الطفل من نطق الكلمة الواحدة، ويصير بعدها قادراً على الفهم، أي: فهم بعض العبارات، من دون أن يكون قادراً على نطقها. وكل هذا يعتبر مرحلة البدء في عملية الاكتساب، من غير أن نقف طويلاً عند طبيعة هذه الأصوات ومخارجها وخصائصها، وعلاقاتها بالأصوات الطبيعية المقطعة أي الحروف والصوائم. ومن البداية تظهر القدرات الصوتية العجيبة عند الطفل، والتلوينات التي هو قادر على استعمالها للتعبير.

ويشهد هذا التمايز في الأصوات تطوراً ملحوظاً في حدود السنة الواحدة تقريباً، يكون مصحوباً بنمو في الرصيد المعجمي أو المفرداتي، وإن ظهرت بعض التغييرات في بنية الكلمة كالحذف والإبدال وما شابه ذلك، أو ظهرت صعوبة في نطق بعض الصوائم، إما في اختلافها مع بعض الصوائم الأخرى أو مطلقاً. ولا يكتمل النظام الصوتي عند الأطفال حقيقة إلا في حدود الخمس أو الست سنوات. وهي الفترة الحاسمة في السنوات التحضيرية التي سبق أن أشرنا إليها.

وليس خافياً أن تطور النظام الصوتي ليس بمعزل عن تطور البنى التركيبية les structures syntaxiques. كما أن تطور هذين الجانبين ليس بمعزل عن تطور الجانبين المعجمي والدلالي. ويحدد المستوى المعجمي عادة بعدد الكلمات المكتسبة. وإذا بلغ هذا الرصيد عشر كلمات في حدود السنة الأولى من عمر الطفل، فإنه يبلغ حد العشرين كلمة في منتصف السنة الثانية، يقفز بعدها قفزة نوعية تصل إلى حدود المائة بل الثلاثمائة كلمة في عمر السنتين (ريشل، 69:1984 ويوسف، 115:1990).

بيد أن الحديث عن الرصيد المعجمي قد لا يعكس في حد ذاته صورة جيدة لعملية الاكتساب، وتظهر صورة الاكتساب الحقيقية في اكتساب البنى التركيبية. وهذه البنى تتحقق بداية من الجملة. الكلمة أو الجمل الأحادية الكلمة. وهي عبارة مقتضبة قائمة على كلمة واحدة يسمح السياق وحده بتأويلها. ثم تظهر بعد ذلك العلاقات بين الكلمات وتركيبها. وتظهر هذه التراكيب في نهاية السنة الثانية على وجه التقريب. ويبدو أن الاهتمام عند الطفل في هذه الفترة يتعلق بالكلمات المحورية les mots pivots، وإهمال الكلمات الوظيفية أو الكلمات الأدوات التي لا تتضمن معاني دلالية مرجعية، وإنما تتضمن معاني نحوية هي أقرب إلى التجريد لا يكون الطفل في مثل هذا السن قادراً على امتلاكها (يوسف، 115:1990). ومع نمو الطفل الذهني ترتقي لغته إلى درجة مقبولة يصبح معها قادراً على استعمال الضمائر وبعض حروف المعاني، كما يصبح قادراً على استعمال جملة من المقولات النحوية والصيغ الصرفية. ويتم تحقق كل هذا في سن الخمس والست سنوات. ومن المفيد أن نشير مجدداً إلى أن لغة الطفل في هذه السن بحاجة إلى الكثير من التأمل وإعمال النظر والدراسة؛ لأن كل ذلك يعكس القدرات اللسانية الذهنية الكامنة وراء عملية الاكتساب، ويمكن بالتالي لعملية الاكتساب هذه أن تستجيب لافتراضات مسبقة تفترضها بعض النظريات اللسانية. ومن أهم ما يجب الاهتمام به في لغة الطفل المشار إليها البنى التركيبية، وذلك لمعرفة مدى تطابقها والبنى السطحية Les structures de surfaces أو العميقة Les structures profondes لدى الراشدين، وبتعبير آخر مدى مطابقتها النحو الخاص المفترض في لسان ما، وفي النهاية معرفة إلى أي مدى تعكس هذه البنى التركيبة البنى الذهنية لدى المتكلم المستمع.

وإذا كنا قادرين على اختيار المنطوق ودراسة البنى التركيبية في لغة الطفل، فإنه ليس من السهل تبين المسموع، وإدراك عملية الفهم والاستيعاب. صحيح أن الطفل يستجيب للغة الراشدين وكل ما يصدر عنهم من أفعال، إلا أن تمثل هذا بالنسبة إلى الأطفال قد لا يكون على درجة من الوضوح. ويبقى السؤال المحير هو، كيف يقابل الطفل بين البنى اللغوية الموقتة التي يمتلكها ويطورها وبنى لغة البالغين؟

للإجابة عن هذا السؤال يشير بعض علماء اللسان النفسيين إلى أن الطفل في هذه السن يكون قادراً على التفطن إلى الأخطاء التركيبية إذا ما تعرض لها، وبالتالي فهو قادر على اكتشاف الجمل اللانحوية وإصلاحها آلياً في الكثير من الحالات. وهذا يدل ولاشك على اكتساب البنى التركيبية القريبة جداً من البنى التي يمتلكها الكبار. وتهم هذه التصحيحات التراكيب والمقولات النحوية والصرفية والصيغ، مما يجعل الطفل قادراً على التمييز بين الصحيح والخاطئ، وبين المقبول وغير

المقبول، ومما يجعل الطفل في هذه الحالات يتخلى شيئاً فشيئاً عن قياساته الخاطئة ومنطلق لغته الخاص، وعليه يمكننا القول: إن الطفل بدأ يتخلى عن نحوه المؤقت.

آفاق نظرية وإجرائية تتعلق بلغة الطفل في بلداننا العربية:

إن هذا الاكتساب - كما هو معلوم - يتم في بلداننا العربية على وجه العموم في اللهجات الدارجة. وما أن يتم الطفل اكتساب لغته في سن الخمس أو الست سنوات حتى يدخل المدرسة، ويكون عندئذ في مواجهة لغة ثانية، لا نقول: إنها لغة أجنبية أو غريبة عنه، وإنما هي لغة تختلف في الكثير من جوانبها عن لغته المكتسبة في البيت.

ومن المعلوم أن هذه الوضعية اللسانية التي سبق أن عبرنا عنها بالثنائية اللسانية مما يعرقل عملية التعلم في الكثير من جوانبها، ومما يخلق الكثير من الاضطرابات في هذه العملية. ومما يتولد عنها الكثير من الأخطاء في كل المستويات اللسانية في استيعاب العربية الفصيحة. وكل هذا من شأنه أن يجعلنا نهتم بمقابلة النظامين اللسانيين في مرحلة أولى بغاية الوقوف عندما تتميز به اللهجات من جهة والعربية الفصيحة من جهة ثانية، ثم محاولة إيجاد التشابهات والاختلافات بين هذين النظامين المحددين. وهذه التشابهات والاختلافات تحصل في المستويات المختلفة الصوتية منها والصرفية والتركيبية والمعجمية والدلالية. وهذا مما يعسر في اعتقادنا عملية تعلم العربية الفصيحة.

ومادام المشرفون على التعليم والتربية في بلداننا بصفة عامة غير مهتمين بهذه الثنائية اللسانية، فإن العملية التعليمية تعتبر ناقصة حتماً. وحتى يتم تفادي هذا النقص لابد من الأخذ بعين الاعتبار السجلين: الدارج والفصيح، والقيام بدراسات مقارنة، وصياغة ما يسمى بنحو النقل grammaire de transfert يمكننا من التحول من السجل «أ» إلى السجل «ب»، بأقل عنت ممكن، وذلك بالوقوف على المتشابهات، والتخفيف من حدة الفروقات (عبدالواحد، 94:1995). وهذا ما يتم في مرحلة أولى، وأما في المرحلة الثانية فلابد من استبدال اللهجة الدارجة في السنوات التحضيرية الممكن إنشاؤها بالعربية الفصيحة، أي: استبدالها بلغة سهلة بسيطة تلقائية، لتحل محل اللسان الأم، وخلق ظروف الاكتساب الطبيعية، جاعلين العربية الفصيحة اللسان الأم للطفل التونسي أو المغربي أو العربي عموماً.

وهذا الطرح الذي نقدمه لا يعتبر بدعة في حقيقة الأمر، ذلك أن التصور سبق أن تحقق في المدرسة التجريبية الحديثة بشنني - قابس بالجمهورية التونسية. وهي تجربة رائدة في اعتقادنا مثلها مثل بقية التجارب الأخرى التي أقدمت على إنجازها هذه المدرسة المذكورة. وتقتضي التجربة أن يتم التعامل مع الأطفال في السنتين الرابعة والخامسة بلغة عربية مبسّطة. وكان حظنا من هذه التجربة أن قمنا بتقويمها بإشراف المعهد القومي لعلوم التربية بتونس خلال سنتين متتاليتين 1989/1988 و1990/1989. ولا يتعلق هذا التقويم في الحقيقة بالسنتين التحضيريتين المشار إليهما، وإنما سبق أن تعلق بالنتائج المترتبة في السنة الأولى من التعليم الابتدائي. ولقد كان انطلاقنا في هذا البحث من الفرضية التالية: إن التعامل في مستوى الروضة مع لغة عربية فصيحة بسيطة وواضحة لا يؤثر في شيء من مكتسبات الطفل المدرسية لمّا يدخل المدرسة، بل على العكس تماماً إننا نعتقد أن لاستعمال العربية المبسطة بالروضة تأثيراً في التحضير المدرسي وخاصة اللغوي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي (عبدالواحد، 218:1991/1990).

ومن دون أن ندخل في تفاصيل البحث والاختبارات التي أنجزت نشير إلى أننا قد توصلنا إلى النتائج المتوقعة، بالنظر إلى ما حققه تلاميذ القسم التجريبي، أي: الذي وقع التعامل معه بالعربية المبسطة من تفوق على نظرائهم في الأقسام العادية، وذلك في مختلف الاختبارات التي أجريناها. وكل هذا يؤكد وبلاشك على ما يلي:

- إن التعامل بالعربية المبسطة في مستوى السنوات التحضيرية لا يمثل عائقاً بالنسبة إلى الطفل في عملية التعلم.

- إن التعامل بالعربية المبسطة من شأنه أن يساعد على النجاح المدرسي، أو على التحصيل المعرفي، وخاصة التحصيل اللغوي.

- إن استبدال اللهجة الدارجة بالعربية الفصيحة وخلق الظروف الطبيعية لهذا الاكتساب من شأنه أن يقلل من الهوة القائمة بين اللهجة الدارجة والعربية الفصيحة، ومن ثم فإنه من شأنه أن يقلل من وطأة الثنائية اللسانية.

وختاماً، لا يسعنا إلا أن نجمل القول فنقر أن الاهتمام بلغة الطفل واكتسابها يعتبر من أوكد ما يطرح علينا اليوم في مستوى البحث اللساني النفسي واللساني الاجتماعي، سيما إذا ما تعلق الأمر بالأبعاد التربوية والتعليمية.

المـراجـــع

المراجع العربية:

باقر، مرتضى جواد (2002).مقدمة في نظرية القواعد التوليدية، عمان، الأردن، دار الشروق.

تشومسكي، نعام (1988). «حول الأسس البيولوجية للطاقات اللغوية» ترجمة مازن الوعر، في اللسانيات واللسانيات العربية، الرباط، جمعية الفلسفة، المغرب، 145-176.

جرين، جودث (1993). علم اللغة النفسي. تشومسكي وعلم النفس. ترجمة د. مصطفى التوني، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

ريشل مارك (1984). اكتساب اللغة. ترجمة د. كمال بكداش، بيروت، لبنان، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

عبدالواحد، عبدالحميد (1991/1990). «استعمال العربية المبسطة في الروضة وأثرها في التحصيل اللغوي بالسنة الأولى ابتدائي بالمدرسة الحديثة التجريبية بشنني قابس». المجلة التونسية لعلوم التربية. العددان 19/18، تونس، المعهد القومي لعلوم التربية، ص 282-255.

عبدالواحد، عبدالحميد (1995). «أثر اللغة الدارجة في تعلم العربية الفصحى»، منهجية تدريس اللغة الأم بالتعليم الأساسي، تونس، المعهد القومي لعلوم التربية، ص 91-97.

الفهري، عبدالقادر الفاسي (1995). اللسانيات واللغة العربية. نماذج تركيبية ودلالية، ط2، الدار البيضاء، المغرب، دار توبقال للنشر.

يوسف، جمعة سيد (1990). سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، العدد 145، الكويت، سلسلة عالم المعرفة.

المراجع الأجنبية:

Chomsky, N., & Halle, M., (1973). Principes de la phonologie generative, traduction de Encreve, P. Paris, Ed, Seuil.

Chomsky, N. (1977). Reflexions sur le language, traduction Milner, J. Vantherin, B. et Fiala, P. Paris, Ed. Flammarion.

التربية على المواطنة في عالم متغير

د. علي أسعد وطفة

جامعة الكويت

يشهد المجتمع الإنساني، على مدى عقود متعاقبة من الزمن، محاولات إصلاحية تقوم بها الدول والمجتمعات الإنسانية في اتجاه تطوير أنظمتها التربوية والمدرسية. وفي هذا الاتجاه تعمل اليوم الدول والمجتمعات الإنسانية على تبني سياسات تربوية جديدة تتجه إلى بناء تربية قادرة على التجاوب مع متطلبات عالم سريع التغير ومحمل بكل احتمالات التحول الانقلابي في مختلف مظاهر الحياة ومضامينها. وغني عن البيان أن هذه التغيرات متعددة الاتجاهات والمضامين في مجالات السياسة والاقتصاد والتربية والثقافة.

وفي اتجاه مواجهة هذه التحولات الكبرى في الحياة المجتمعية تتجه الأنظار إلى المدرسة بوصفها المكان الأمثل للتنمية الإنسانية ومواجهة التحديات المصيرية للعولمة والتقانة والانفجار المعرفي. فاللجنة العالمية للتربية في اليونيسكو[1]. تنظر إلى السياسات التربوية بوصفها «عمليات مستمرة لتنمية المعرفة النظرية والتطبيقية، كما تنظر إليها بوصفها عملية بناء للشخصية الإنسانية وبناء للعلاقات الاجتماعية بين الأفراد كما هو الحال بين الجماعات والأمم». وهذا البيان، الذي يمثل دعوة حقيقية للتكيف مع التغيرات الكبرى الحادثة في المستوى العالمي ونداء للحياة المشتركة، يتجه في جوهره إلى التأكيد على الوظيفة الاجتماعية للتربية، وهذا بدوره يعكس أهمية إعداد الناشئة والشباب على المواطنة بمعانيها ومضامينها الإنسانية.

تشكل المواطنة مصدراً للروابط الاجتماعية، ومن ثمَّ فإن بناء هذه الروابط الاجتماعية تقتضي أن يشترك أفراد جماعة ما في مجموعة من القيم الإنسانية والاجتماعية. وهذه القيم ليست قيماً محايدة؛ لأنها نتاج لتصورات مختلفة حول الحق والعدالة والخير والحقوق الفردية والمسؤولية الجمعية ودور المؤسسات السياسية في المجتمع الديمقراطي. وهذه القيم تؤسس في جوهرها للهوية الجمعية، كما أنها تشكل المجال الحقيقي والرمزي الذي يتم فيه بناء العلاقة الاجتماعية بين أفراد المجتمع. وهذه القيم تشكل أيضاً الركائز الأساسية لبناء التوافق المشترك واتخاذ القرار في المشاركة في الحياة الاجتماعية. وفي المجتمعات المتغيرة فإن مسألة الثوابت القيمية هي التي تطرح نفسها بقوة في دائرة تفاعلها مع نسق التغيرات الحادثة. ومن ثمَّ فإن عملية البحث عن هذه الثوابت تشكل ما يطلق عليه «أزمة الحداثة»، وهي وضعية حضارية وتاريخية تقتضي ضرورة المكاشفة النقدية للثوابت التقليدية، وذلك لأن انهيار هذه الثوابت وضياعها يتطلب من المجتمع أن يبحث عن معاني وقيم جديدة جديرة بالوضعيات الحضارية الجديدة.

لقد شهدت المجتمعات الغربية تحولات تاريخية كبيرة منذ نصف قرن من الزمن وقد شكلت هذه التحولات جزءاً من ديناميات الحياة الاجتماعية في هذه البلدان. ومع ذلك فإن أنظمة القيم والأيديولوجيات كانت قد صدمت بمظاهر العنف الاجتماعي وتحدياته. ومما لا شك فيه أن تنامي مظاهر الحياة الفردية واتساع مساحة الحياة الخاصة تدفع إلى التفكير الجاد في مظاهر الحياة العامة. لقد أدت السياسات الاقتصادية والتطور العلمي والتقني إلى تحولات جوهرية في نماذج تنظيم العمل. وفي هذا السياق أيضاً فإن حركة السكان وتنامي ظاهرة الهجرة في اتجاه الشمال أدتا إلى إشكالية البحث عن مفهوم جديد للهوية، وإلى ردود فعل ثقافية واجتماعية بالغة الأهمية. ويضاف إلى ذلك تنامي التحولات الاقتصادية في المستوى العالمي الذي أدى بدوره إلى تقليص نفوذ الدولة في مجال التنمية الاقتصادية والاجتماعية في داخل الدولة.

هذه التحولات والتغيرات الكبيرة أدت في نهاية الأمر إلى تغييب القدرة على بناء منظومات قيمية ثابتة قابلة وصالحة للأجيال المتعاقبة. وفي ظل هذه التحولات الكبيرة تجد المؤسسات التربوية (الأسرة والدولة والمجتمع) نفسها مكرهة على إحداث تغيرات قيمية غير موثوقة فيما يتعلق بصلاحيتها للمستقبل.

وليس مفاجئاً في هذا السياق أن يشكل التفكير في مستقبل المواطنة وفي حاضرها محوراً أساسياً من محاور التفكير في قضايا التحولات المجتمعية الكبرى التي تحمل في طياتها عناصر القلق والخوف وغياب الثقة في المستقبل، كما أنها تتجه بطبيعتها إلى إضعاف كل أشكال العلاقات الاجتماعية والروابط الإنسانية.

إن ممارسة المواطنة الديمقراطية يفترض أن يكون المواطنون متساوين فيما يتعلق بالحقوق، وأن يمتلكوا القدرة على تحمل المسؤولية والمشاركة في اتخاذ القرارات السياسية، وأن يشاركوا أيضاً في فعاليات المؤسسات السياسية. ومن الواضح في هذا السياق أن عالمنا المعاصر يفيض بمختلف الشروط والعناصر التي تمنع على الأفراد ممارسة المواطنة. فمبدأ المساواة في الحقوق يصطدم في واقع الأمر بتحديات كبيرة تتمثل في البطالة واللاتسامح والعنف والنفي والإقصاء والاستبعاد والإخفاق المدرسي، وكثير من أشكال التمييز العنصري والإقليمي وغياب الأنظمة الديمقراطية. ومن ثم فإن مشاركة المواطن بالشأن العام يصطدم بجعله الكبير للحقوق أو باللامبالاة وغياب الإحساس بالمسؤولية فيما يتعلق بقضايا الشأن العام في المجتمع التنمية وتعزيز المؤسسات العامة.

وتأخذ مسألة المواطنة هذه مكانها في صميم السياسات التربوية الجديدة التي تعمل على تحقيق التوازن بين الغايات التربوية والتحولات المجتمعية الجديدة؛ لأن هذه التحولات الجوهرية في البنى الاجتماعية تدفعنا إلى التساؤل عن الصيغ المؤسساتية الفعالة التي يمكنها التكيف مع متطلبات التربية الجديدة للأجيال. وهذا يتطلب التفكير جدياً في المدرسة في سياقها الاجتماعي المتغير والمتجدد.

المواطنة في المدرسة:

يبين ألبالا بيرتراند Albala-Bertrand في مقالة له حول التربية على المواطنة بأن العملية التربوية تمارس تأثيراً في عملية التنشئة المدنية والسياسية للتلامذة والطلاب. ويبين أيضاً بأنه يمكن للمدرسة أن تلعب دورا مهماً وعملياً في عملية بناء الشخصية السياسي[2].

وفي ضوء التوجهات الإصلاحية الجديدة للأنظمة التربوية يمكن الملاحظة بأن تربية الشباب على المواطنة تسجل نفسها في نسق عملية مستمرة تترجم إرادة حقيقية في تطوير العملية التربوية وإخراجها من دوائر عطالتها وجمودها عبر استنفار مختلف المصادر التربوية الممكنة في المؤسسات المدرسية. وتستند هذه العملية التربوية على نسق من الركائز المتكاملة التي تتعلق بمجالات المعرفة والقيم والممارسات الديمقراطية والحياة المدرسية بصورة عامة.

اكتساب المعارف:

إن القدرة على امتلاك المعارف الجديدة والجدارة المنهجية تسمح بتحديد الوضع الاجتماعي لهؤلاء الذين يتعلمونها ويكتسبونها؛ لأن امتلاك المعلومات الأساسية ورفع المستوى الثقافي والتعليمي يشكل الشرط الأساسي لعملية الاندماج الاجتماعي ومواجهة الإقصاء والاستبعاد والهامشية المجتمعية. فالمؤسسات المدرسية مسؤولة في الجوهر عن تحويل الثقافة العامة، وتعزيز قدرة الأطفال والتلامذة على التفكير والنقد، وذلك عندما نأخذ بعين الاعتبار المبادئ العامة للديمقراطية الحقيقية التي تؤكد ضمان مساواة حقيقية في الفرص التعليمية للجميع. وهذه الممارسة الديمقراطية تشكل أحد أكبر التحديات التي تواجهها التربية على المواطنة في المدرسة.

ومهما يكن أمر المعرفة وطريقة اكتسابها فإن النجاح المدرسي يؤسس لهوية الأطفال والناشئة في مستوى الحياة المهنية والاجتماعية. وعلى خلاف ذلك فإن الإخفاق المدرسي ينمي شروط التهميش الاجتماعي، ويفقد الفرد القدرة على الاندماج الاجتماعي.

فالتعليم على الحياة المشتركة يتطلب، بالإضافة إلى أشياء أخرى، القدرة على تبادل الأفكار والقدرة على التفكير والمقارنة والنقد. ومن هذا المنطلق يمكن القول أيضاً بأن النقد البنيوي للمؤسسات السياسية والمؤسسات الاجتماعية لا يأخذ دلالته الحقيقية إلا في ضوء معرفة جيدة بأوضاع هذه المؤسسات. وهنا أيضاً يمكن القول بأن اللامبالاة واللاتسامح إزاء الآخر ينجم بالدرجة الأولى عن الجهل وانعدام المعرفة.

وتشكل المعارف المدنية جزءاً أساسياً من المعرفة الضرورية التي يجب على الناشئة أن يتلقوها في اتجاه الاندماج الاجتماعي. وهذا هو المنطلق الذي اعتمدته كثير من الدول في التوجه إلى بث الثقافة المدنية في المؤسسات المدرسية وإعطاء هذا الأمر أهمية كبيرة. وقد أجريت دراسات متعددة لاستكشاف التقدم الذي حققه المتعلمون، ثم العمل على سد الفجوات التي تظهر في هذا المجال.

هذا وتبين الدراسات الجارية في الولايات المتحدة الأمريكية بأن نصف طلاب المدرسة الذين تقع أعمارهم في الثانية عشرة من العمر يدركون التكوينات الأساسية للحكومة، ويعرفون وظائفها. وقد بينت دراسة أخرى أجريت في المستوى القومي الأمريكي أن التلامذة الأمريكيين يمتلكون معرفة جيدة بالحقوق المدنية وبالأوضاع الحكومية والمجالس الإدارية المحلية، وعلى خلاف ذلك فإن معارفهم متدنية جداً فيما يتعلق بالنظريات والأحزاب السياسية القائمة. وفي فرنسا تبين دراسة حديثة لتقويم المعارف المدنية والسلوك الاجتماعي للتلاميذ في الصفوف الأخيرة من المرحلة الإعدادية أن التلاميذ يشهدون تحسناً كبيراً في وعيهم السياسي المدني بالمقارنة مع الصفوف الأولى لهذه المرحل[3].

ومع أهمية الدراسات والأبحاث الجارية في هذا المستوى لا تعطي إمكانية موضوعية في بناء تصور عام متكامل حول هذه المسألة، ومع ذلك فإن هذه الدراسات الجارية تمكن من الانطلاق نحو التفكير في جوانب هذه المسألة في اتجاه تعديل وتطوير المضامين التعليمية في مجال التربية المدنية.

إن القيم المؤسسة للتربية على المواطنة تتمثل في التعددية الثقافية وتأكيد الحقوق الفردية التي تشكل جوهر المواطنة الديمقراطية المنفتحة على العالم، ومن ثم فإن البحث عن قيم جديدة لعصرنا تشكل اليوم تحدياً تربوياً بكل ما تحمله هذه الكلمة من معنى. وهذه القيم الجديدة التي يمكنها أن تتجاوب مع متطلبات العصر تشكل اليوم أحد أهم القضايا التي تطرح نفسها في الساحة الفكرية في المستويات القومية والعالمية.

تؤكد الدراسات الجارية على أهمية التنوع الثقافي بوصفه المنطلق الأساسي للتربية على المواطنة والقيم الديموقراطية، كما تؤكد على أهمية التربية على مبدأ الاستقلال واحترام الآخر والتعايش المشترك والإحساس بالمسؤولية الاجتماعية.

ففي أحد المنشورات الصادرة عن اليونيسكو في أكتوبر عام 1991 المعنونة بـ: «التربية في مواجهة أزمة القيم» نجد تأكيداً كبيراً على أهمية التربية على المواطنة بوصفها الوسيلة الأنجع لمواجهة تحدي القيم. وقد جاء في هذا التقرير «أن كل فعل تربوي يريد أن يتجه إلى تجاوز أزمة القيم يتوجب عليه في البداية أن يبحث عن اتفاق مجتمعي حول الأهداف التربوية ولاسيما في مجتمعات تعددية في المستويات الوطنية والمحلية».

لقد اعتمد مكتب التربية العالمي في دورته الرابعة والأربعين المنعقدة في جنيف في أكتوبر عام 1994 استراتيجيه واضحة تتعلق بالقيم. حيث أكد في المادة 2.4 من الإعلان التربوي الذي أعلنه على أهمية توظيف المناهج والمضامين المدرسية والوسائل التعليمية والتكنولوجيا الحديثة في تحسين وتطوير التربية على المواطنة لبناء المواطن الحر الذي يتدفق بإحساس المسؤولية، وينفتح على مختلف الآفاق الثقافية المواطن القادر على تقدير قيمة الحرية والكرامة الإنسانية واحترام عوامل الاختلاف الثقافي والإيمان بالعيش المشترك مع المختلفين المواطن الذي يمتلك القدرة على التنبؤ بالصراعات، وإيجاد الحلول السلمية المناسبة لها. فالتربية كما جاء في الفقرة الثامنة من هذا الإعلان مسؤولة عن تنمية قدرة الفرد على قبول القيم التي توجد في أصل التنوع الإنساني، وأن يعترف بهذا التنوع بمختلف تجلياته في مستويات: الجنس، والشعوب، والثقافات، والأفراد، والعرق، والإثنيات، كما أنها مسؤولة أيضاً عن تنمية قدرة الفرد على التواصل مع الآخرين والتعاون معهم في مختلف ميادين الحياة.

وفي التقرير الذي أصدرته اليونيسكو حول التربية في القرن الحادي والعشرين تحت عنوان «التربية، كنز مكنون» L'Education: un tresor est cache نجد تأكيداً كبيراً على أهمية العيش المشترك ومعرفة الآخرين بعاداتهم وتاريخهم وتقاليدهم. وتلك هي القضايا التي تحتل مكانها المميز في الخطاب التربوي العالمي حول مسألة التربية على المواطنة العالمية. وفي هذا المسار نجد أن خطاب القيم يجد صداه دائما في مختلف المواقع التي يجري فيها الحديث عن التربية على المواطنة.

تعزيز المشاركة:

يتمثل مفهوم المواطنة في منظور جان ميالارد Jean de Maillar على أهمية المشاركة في القضايا العامة للدولة والمجتمع والقدرة على استكشاف المخاطر التي تحيق بالشأن العام في الدولة والمجتمع. وكثيراً ما يشار إلى الانحلال في الأوضاع المدنية في المجتمعات المعاصرة[4]. فالشباب، كما يرى جان هيرمان كاي من جامعة شيربروك Jean-Herman Guay غالباً ما يوصفون بأنهم غير سياسيين لأنهم قلما يهتمون بالشأن السياسي. «ويضيف كاي أن تحليل نسق من أضخم عشرة أبحاث علمية أجريت بين عامي 1990 و1996 تبين مشروعية هذه الفكرة ومصداقيتها. فالشباب الذين تقل أعمارهم عن الخامسة والثلاثين من العمر يشاركون بدرجة أقل في الانتخابات، ويقرؤون بدرجة أقل الصحف اليومية والأخبار، وأقل معرفة بالرهانات السياسية التي تسم العصر». فالشك في السياسة يتسم بطابع العمومية، وأن الريبة والحذر تأخذ مداها فيما يتعلق بالممارسة السياسية. والشباب لا يشعرون بأنهم معنيون بالواجبات الوطنية التي تتمثل في الاقتراع، وبالتالي فإنهم يزدرون السياسة والعمل السياسي في آن واحد[5].

وفي استقصاء أوروبي أجري في عام 1997 على عينة واسعة من الشباب تراوحت أعمارهم بين الخامسة عشرة والرابعة والعشرين تبين أن الشباب غير مكترثين بالشأن العام، وأنهم قلما ينضوون إلى الأحزاب السياسية، أو ينتسبون إلى المنظمات المدافعة عن حقوق الإنسان[6].

ويكشف استقصاء علمي آخر أجرته صحيفة الليبيراسيون Liberation الفرنسية بأن الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين الثامنة عشرة والرابعة والثلاثين وصلوا إلى درجة الاقتناع بأن المجتمع أصبح موسوماً باللامبالاة السياسية فيما يتعلق بالشأن العام وعدم قدرة المواطنين على ممارسة المراقبة السياسية في مسألة الاقتصاد[7].

وهذه الوضعية تجعلنا نتساءل هل سيكون الأطفال اليوم الذين يتابعون دراستهم في المدارس على صورة شباب اليوم؟ وهذا هو السؤال الذي يصعب على المرء أن يقدم إجابة عنه، أو أن يهرب منه، وهنا يمكن الافتراض بأن تصورات الأطفال عن طبيعة المشاركة في الشأن العام قد تغيرت بمقاييس تصورات شباب اليوم، ولكن هذا الافتراض بأن أطفال اليوم سيكونون مختلفين كثيراً عن شباب اليوم. فالشباب اليوم لا يعرفون النائب الذي يمثلهم في البرلمان، وهم أيضاً لا يعرفون وزير المال والاقتصاد، أو رئيس المجلس البلدي للمقاطعة التي ينتمون إليها. لأن هذه المعلومات لا تعنيهم، وغالباً ما نحكم سلباً على هؤلاء الشباب؛ لأنهم يجهلون معلومات من هذا النوع. ومع ذلك فهناك عدد كبير جداً من الراشدين الذين يجهلون مثل هذه المعلومات. وعندما نقول بأن الشباب يتميزون بالشفافية والوضوح فذلك لأنهم يدركون جيداً الرهانات الاجتماعية المعاصرة، ومن ثم فإنهم قادرون على إعطاء رأيهم الواضح حول كثير من القضايا ذات الطابع السياسي مثل: التبادل الحر، والعولمة، ووقتية أو آنية العمل، والدين العام والموازنة. وهذا يجعلنا نقول بأن الشباب - كما يبدو - حساسون لقضايا تتعلق بحماية البيئة واحترام الآخر والاندماج الاجتماعي. والشباب أيضا يمتلكون الرغبة الحقيقية في تحقيق ذواتهم في مختلف النشاطات الاجتماعية، وهم يعطون أهمية كبيرة للعلاقات مع الآخرين في دائرة الإحساس بالتضامن والمسؤولية.

تتعدد الأعمال والدراسات الجارية في ميدان التربية على المواطنة. ويمكن أن نرصد في داخل هذه الأعمال رغبة كبيرة في إطلاق التربية على المواطنة وتوجيه مسارها في اتجاه التكامل مع مختلف الفعاليات التربوية الجارية في مجرى الحياة الاجتماعية. وقد جرت محاولات في الماضي القريب من أجل استدخال مقررات تعنى بالثقافة المدنية، وقد تطور هذا الاتجاه في المطالبة بالتربية المدنية تصريحاً لا تلميحاً. فالفروع العلمية التي ترتبط بمسألة التربية المدنية تتمثل في التاريخ والجغرافيا عادة وذلك في فرنسا على سبيل المثال. وهذه الدروس دروس التربية المدنية تركز على تعريف الطلاب بالمؤسسات السياسية والإدارية، كما تركز على أهمية الوظائف التي تؤديها هذه المؤسسات وعلى القوانين النافذة فيها. ومما لا شك فيه أن التربية على المواطنة تمتلك مساحة كبيرة من المعارف والاتجاهات والسلوكات التي يجب أن تبث وتعلم وتؤصل في العملية التربوية. ومن الواضح في هذا السياق أن دروس التربية على المواطنة تلامس مجالات معرفية متعددة وواسعة تتمثل في التربية على القيم وعلى الحياة المشتركة.

نحو نموذج متكامل:

تقع التربية على المواطنة في المسؤولية التربوية لجميع المدارس، وهذه التربية يجب أن تتمظهر في مختلف جوانب المنهج المدرسي في داخل المقررات كما في الممارسات التربوية الهادفة. وفي دائرة التأكيد على تعزيز هذه التربية هناك من يرى ضرورة اعتماد الاتجاهات التربوية الكبرى والنظمية التي تبرمج وتمنهج التربية على المواطنة في سياق شمولي. وفي هذا السياق يجري الحديث عن تخصيص مقررات للتربية على المواطنة، كما يجري الحديث عن عملية إدماج قيم المواطنة في مختلف مستويات المنهج المدرسي. ومن الطبيعي أن أحد الاتجاهين لا يتناقض في جوهره مع الآخر، بل يتكاملان. فالاتجاه الذي ينطلق من أهمية تخصيص مقررات للتربية على المواطنة يؤكد أهمية بث معلومات ضرورية عن الحياة الديمقراطية، كما أنه يحلل الشروط الأساسية لتطورها. فالتاريخ والجغرافية يشكلان الفرعين الأفضل في مجال التربية على المواطنة؛ لأنهما يمتلكان القدرة على بناء الهوية الفردية والجمعية والعوامل الأساسية التي تعزز أو تهدم الروابط الاجتماعية. أما الاتجاه التقاطعي الذي يرى ضرورة استدماج التربية على المواطنة في مختلف مستويات الحياة المدرسية فإن هذا الاتجاه يدعو إلى الممارسة التربوية المتكاملة التي تجسد المواطنة وقيمها. وهنا يلاحظ أن الإصلاحات التربوية كثيراً ما تركز على أهمية الفعاليات التربوية العرضانية في مجال التربية على المواطنة. وهذه التربية في سياقها هذا تعطي أهمية كبيرة للطابع النقدي في عملية اكتساب المعرفة، وفي مختلف التوجهات التربوية الممكنة والمحتملة، كما أنها تؤكد على أهمية التعاون وبناء الاتجاهات الإيجابية نحو الآخر، ومن ثم بناء الوعي الديمقراطي، وتبني قدرة الفرد على فهم الخيارات الاقتصادية والسياسية والعلمية والتكنولوجية وتوفير المناخ الديمقراطي المشجع على الحوار في داخل المدرسة وفي خارجها.

وهذا التوجه التكاملي في التربية على المواطنة نجده اليوم في كثير من المشاريع التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية. وهذا النموذج نجده أيضاً في بريطانيا حيث نجد أن التربية على المواطنة تؤكد مسؤولية كل معلم ومربٍ في داخل النظام التربوي، وهنا تكون المسؤولية بالدرجة الأولى في حساب مدرسي الجغرافية والتاريخ والعلوم الاجتماعية والاقتصادية. وفي هذا النموذج التكاملي فإن التشديد يقع على التعاون بين المعلمين من مختلف الاختصاصات العلمية[8].

بناء المفاهيم الأساسية:

تهدف التربية على المواطنة في جوهرها إلى إعداد الأطفال والشباب وتنشئتهم على المشاركة في الشأن العام للحياة الاجتماعية في المجتمع، وهذه التربية تحتاج إلى مسيرة تعليمية مديدة. فالتربية على المواطنة لا يمكن أن تنجز في وقت محدد، أو في أجل مسمى كأن تنتهي في المرحلة الثانوية؛ لأنها عملية تستمر مدى الحياة في جوهرها، وتأخذ أبعاداً عملية ومعرفية ووجدانية. ومن أجل فهم أفضل لقضايا التربية على المواطنة فإن السيطرة على المفاهيم الأساسية وإدراك طبيعتها يشكل الإطار الموضوعي للتفكير والتأمل الموضوعي. ومن ثم فإن تعليم المواطنة لا يمكنه أن يغني عن ممارسة الفعاليات الذهنية والعقلية التي تفرض نفسها ضرورة من ضرورات التربية على المواطنة نفسها.

فالأسس الحداثية للمواطنة الديمقراطية تجد نفسها في الديمقراطية التعددية والحقوق الإنسانية، ويجب ألا ننسى أيضاً بأن هذه المفاهيم السياسية تركن إلى طبيعة متغيرة ومتكاملة فيما بينها. وبالتالي فإن إدراك هذه المفاهيم والسيطرة عليها يجد منطلقه الأساسي في نسق الأهداف الأساسية للتربية على المواطنة.

الديمقراطية التعددية:

يشكل النظام الديمقراطي التعددي صيغة لنظام سياسي يقوم على تأمين المساواة في الحقوق بين جميع المواطنين، ووفقاً لهذا التصور فإن كل فرد له نصيب متساو مع الآخرين في السيادة السياسية عبر عمليتي التصويت والانتخاب، وهذه الديمقراطية تستند إلى مبدأ التعددية السياسية والحزبية، وهي تمثل بنية منظمة تمتلك على ديناميتها الوظيفية وفعالياتها الديمقراطية، وهذه الديمقراطية توجد غالباً في مجتمع القانون والحقوق، وهذه الديمقراطية

ترفع مبدأ الحياة المشتركة إلى شعار ديمقراطي. ومما لاشك فيه أن لهذه الديمقراطية هفوات وأخطاء متكررة ولكنها قادرة على تطوير نفسها، والانطلاق نحو أفضل الصيغ الممكنة. في الحياة المدرسية يرتبط مفهوم الديمقراطية التعددية في وعي الطلاب من خلال التجارب المعيشة التي تؤكد حيوية التربية الديمقراطية في المؤسسة المدرسية.

يتضمن النظام التربوي في هولندا مشاريع تربوية تفاعلية تعلم الطلاب المشاركة في اتخاذ القرار السياسي، وتدربهم على التفكير في الشأن العام وفي مصالح المجتمع، وأن يقارنوا بين هذه المصالح العامة ومصالحهم الشخصية. وفي كندا نجد مشهد البرلمان المدرسي الذي يسمح للأطفال بالمشاركة في الحوار الديمقراطي ومناقشة المؤسسات السياسية. وفي إحدى الدراسات المهمة التي أجريت حول موضوع «الدور الذي يلعبه المعلمون في إحياء المناقشات في داخل الفصل» يبين لارسون Larson (1997)، أن الجدل والحوار الذي يجريه الأطفال والتلاميذ يؤدي بالضرورة إلى تنمية الحس النقدي لديهم بوصفهم مواطنين مستقبلين[9]. وفي فرنسا يرى ميكاندرو McAndrew et autres بأن بعضاً من هذه التجارب قد أجريت برعاية مركز التدريب على المناهج الفعالة Centre d'entrainement aux methodes actives (CEMEA)، وأن هذه التجارب قد بينت بأن الرغبة التي أبداها مجلس الإدارة في مشاركة التلاميذ في اتخاذ القرار أدى إلى تغيير جوهري وإيجابي في طبيعة العلاقة بين التلاميذ والراشدين، وأكد تنامي الاتجاه نحو المشاركة في مختلف نشاطات الحياة التربوية في المدارس الثانوية.

فالحرية الفردية توجد في أصل الديمقراطية التعددية، وهي تتضمن ضرورة احترام حرية الآخر، وهذا يعني أن الحرية الفردية تنطوي في ذاتها على مجموعات من الممنوعات، وهذه الحرية تستند إلى قوة داخلية تجعل من الفرد أكثر استقلالاً في فعالياته الفكرية والذهنية كما أنها تشكل منطلقاً للفعاليات الإبداعية في مختلف الميادين.

وهذه الحرية تشكل تاريخياً أداة قوية في مواجهة القهر والتسلط. فالنظريات الكبرى للإصلاح التربوي كانت ومنذ عهد روسو تضع التربية على الحرية كأساس تربوي حيوي لتربية الطفل وإعداده. لقد أكد بياجيه في كثير من تصوراته بأن تعليم الحرية يؤدي إلى تراجع النزعة المركزية الأنانية حول الذات عند الطفل. والتربية على الحرية هنا تشكل مرحلة أساسية في تطور الطفل الذهني والعقلي، فالحرية التي يمتلكها الطفل تؤكد حضورها وتأصلها من خلال الوسط الذي يحيط بالطفل، وهذا يعني أن العلاقات الاجتماعية توجد في أصل بناء الحرية وفي جوهر تكوينها. وفي النهاية يمكن القول بأن مختلف الفروع العلمية يمكنها أن تشارك بفعالية في عملية بناء الحرية عند الأطفال وتأكيد استقلالهم عبر عمليتي التفكير والعمل.

حقوق الإنسان الشخصية:

تشكل الحقوق الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان الشخصية نظاماً يشتمل بذاته على جانبين أساسيين: جانب عالمي ممتد ومعتمد ومصدق عليه من قبل المجموعات الدولية. وفي البلدان الديمقراطية نجد مدونات حقوق الإنسان منظمة ومرمزة في المدونات القانونية الداخلية لكل دولة تحت عنوان الحقوق الوضعية. وهذه الحقوق الإنسانية ناظمة لممارسات المواطن وضامنة لحقوقه في المستويات المدنية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

أما الحقوق الشخصية فإنها ترتكز على مجموعة من المفاهيم: الكرامة الإنسانية والمساواة أمام القانون، والمسؤولية الفردية والجمعية، وحرية التعبير، والتجمع، هذه المفاهيم تسمح لنا باستطلاع موقعنا في مختلف مظاهر الحياة اليومية، في نشاطاتنا العلمية والأدبية، وفي تعابيرنا الجمالية. وهنا يمكن القول بأن تعليم هذه المفاهيم يشكل لغة مشتركة ضرورية من أجل التأسيس لحوار ينطلق من أسس ديمقراطية متكاملة. إن فهم وإدراك هذه المفاهيم المتعلقة بالحقوق الشخصية يجب ألا يقف عند حدود السيطرة المجردة. فتعلم الحقوق الإنسانية يجب أن يتم عبر الممارسة؛ لأنها تهدف في النهاية إلى إيقاظ الروح النقدية عند الإنسان. ومن ثم فإن مثل هذا الفهم يفترض امتلاكاً للتصورات الثقافية المختلفة التي يمكن أن تعتمد في تحليل المفهوم وإدراكه، كما أنه يساعد في بناء الدينامية المؤسسة لفهم الحياة في دائرة الحياة الاجتماعية، وهي حياة متطورة متغيرة في إطار الزمان والمكان.

العيش المشترك:

لا يتردد بعض علماء الاجتماع والفلاسفة في تقويم مجتمعاتنا المعاصرة على أنها مجتمعات متغيرة. وهم يستندون في نظرتهم هذه إلى التحولات الكبيرة في القيم والمعايير الخاصة بالحياة المجتمعية. وهم يقررون أيضاً أن الحياة الاجتماعية مفعمة بالتناقضات الكبيرة التي لا يمكن تعويمها بسهولة. وفي هذا السياق يلاحظ أيضاً وجود نزعة موحدة للخطاب الإعلامي في مختلف أصقاع العالم كما توجد نزعة للتقارب بين الخصوصيات الثقافية والأخلاقية واللغوية والدينية. فالروابط الإعلامية تغيرت كثيراً تحت تأثير مجموعة من العوامل والظواهر الاجتماعية مثل التكنولوجيا الحديثة والمعلوماتية والتبادل العالمي.

هذه التحولات الجوهرية تفعل فعلها في تغيير العقليات والهويات الفردية والجمعية. والمدرسة لا توجد في هامش هذه الديناميات الحضارية، بل توجد في مركزها وفي دوائرها الأعمق. فالمدرسة الديمقراطية تشكل الروح النقدية، وتقطع الطريق على التفكير الأحادي الاتجاه ، وهي بعد ذلك تستقبل هذا التعدد في التصورات والعقائد والقيم، وتشكل منه صيغاً فكرية جديدة تتمثل في صيغة العيش المشترك في مجتمع ديمقراطي.

في هذا المنظور فإن الحياة المدرسية في شمولها تتأثر بالتربية على المواطنة. فالمعارف النظرية لا تكفي بمفردها لضمان ممارسة ديمقراطية وتنمية الإحساس بالمسؤولية عند المواطن. وهذا يعني أن هذه الممارسة للعيش المشترك مرهونة بكيان متكامل من الفعاليات التربوية والممارسات الذهنية والسلوكية، وإذا أرادت المدرسة في حقيقة الأمر تعزيز التعليم على ممارسة المواطنة، كما يعتقد فيليب بيرنو Philippe Perrenoud، فإن الأمر الأول الذي يفرض نفسه هو تمكين الطالب من ممارسة المواطنة التي تشكل بذاتها وضعية أخلاقية وممارسة عملية يمكن تحويلها إلى مدار الحياة الاجتماعية.

خلاصة:

إذا كان مفهوم المواطنة في أصله الاشتقاقي إلى الكلمة اللاتينية civitas يدل على مجموع المواطنين في الدولة المدنية فإن هذه الدلالة تجعلنا ندرك الأهمية التي تعطيها التربية على المواطنة لمبدأ العيش المشترك، وتأصيل الروابط الاجتماعية. فالإنسان معنيٌ في جوهر تكوينه بعملية الإبداع، فهو يخترع الأشياء، ويبدع كيانه الخاص، أي: هويته في الآن الواحد . وبالتالي فإن الكلمة تشكل الأداة التي يستخدمها الإنسان في احترام هذه الهوية وتقديرها، ومن ثم تقدير الآخر واحترامه. وفي هذا الاتجاه فإن التربية على المواطنة تمثل مشروعاً أخلاقياً في جوهره وغايته. فهذه التربية تنادي بالحوار والتوافق والنظام والدفاع عن الحقوق الديمقراطية والانفتاح على العالم. إنها سعي إلى بناء السلام وتعزيز العدالة الاجتماعية وتأمين الضمان والأمن الاجتماعيين لجميع أفراد المجتمع.

الهـــوامـــش:

1 - UNESCO. L'education. Un tresor est cache dedans, Paris, Odile Jacob, 1996.

2 - ALBALA-BERTRAND, L. Introduction au dossier "Citoyennete et education: vers une pratique significative", Perspectives,(XXVI)4, Paris, Unesco, 1996.

3 -GROUPE DE TRAVAIL SUR LE CURRICULUM. Reaffirmer l'ecole, gouvernement du Quebec, ministere de l'éducation, 1997.

4 -DE MAILLARD, J. "Citoyennete et pratiques civiques", Cahiers français, Paris, La documentation française, mai-juin 1997.

5 -Jean-Herman GUAY. Politique et jeunesse. Les deux nouvelles solitudes, http:/ ganymede.si.usherb.ca.

6 -COMMISSION EUROPEENNE. Les jeunes a l'aube de l'an 2000, Eurobarometre. http://europa.eu.int/en/comm/dg22/youth/research/surv-en.html

7 -Sondage CSA/Liberation, Les citoyens jugent la citoyennete. Quels sont les droits du citoyen? Les valeurs qu'il doit defendre?, 8 mai 1998.

8 - l'éducation à la citoyenneté démocratique, rapport génénral des César Birzea, Conseil de la coopération culturelle du Conseil de L'Europe, Strasbourg, 1996, DECS/AE (96) 16.P. 27.

9- LARSON, B.E. "Social Studies Teachers' Conceptions of Discussions: A Grounded Theory Study", Theory and Research in Social Education, 25(2), 1997, p. 113-136.ons: A Grounded Theory Study", Theory and Research in Social Education, 25 (2), 1997, p. 113-136.

أنشطة وأخبار
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

❖ تلبية للدعوة الموجهة من جمعية المعلمين البحرينية، شاركت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في المنتدى الذي نظمته جمعية المعلمين البحرينية (منسق محور التعليم والتنمية للتعليم للجميع) بالتعاون مع الشبكة العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار (المنسق الإقليمي للتعليم للجميع غير الحكومية)، وبالتنسيق مع مكتب اليونسكو بالدوحة تحت عنوان: «بناء قدرات المؤسسات غير الحكومية العاملة في مجال التعليم للجميع لمنطقة الخليج والجزيرة العربية». خلال الفترة من 24 - 26 يناير 2006 بمملكة البحرين، وقد حضر المنتدى الأستاذ الدكتور قاسم الصراف ممثلاً عن الجمعية.

❖ صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب: «العرب والتربية والعالم: سلفية التربية أم مستقبلية الإنسان في سباق الأمم إلى مواقع القوة»، ويمثل هذا الكتاب الأفكار الرائدة للدكتور محمد جواد رضا التي كتبها على مدى العقود الثلاثة الماضية، وأثرى بها المكتبة العربية في مجال التربية واللغة وتطوير التعليم. وتتشرف الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بنشر هذا الإنتاج العلمي تكريماً للدكتور رضا، أحد أحلام التربية في عالمنا العربي، وتقديراً لإسهاماته البناءة في تأسيس الجمعية.

❖ أقامت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية مساء يوم الاثنين الموافق 2006/2/20 حلقة نقاشية بعنوان: «الجامعات الخاصة وتقلص المسؤولية الوطنية عن التعليم الجامعي في دول الخليج العربي. مشكلة مضافة أم إسهام في حل؟» حاضر فيها الأستاذ الدكتور محمد جواد رضا، وقد تناولت الحلقة المحاور الآتية:

- معنى الخصوصية في التعليم الجامعي.
- الجامعات الخاصة.. عولمة أم خصخصة؟
- الجامعات الخاصة.. ماذا تحمل من مضامين بالنسبة لمستقبل الثقافة العربية الإسلامية وللعدل التربوي في مجتمعات الخليج العربية؟
- دور القانون في تعيين مسؤولية الدولة عن تأسيس الجامعات الخاصة ومراقبة أدائها.
- هل هي جامعات حقاً أم معاهد تطبيقية (Polytechnics)؟

وقد حظيت هذه الحلقة النقاشية باهتمام إعلامي واسع، وحضور العديد من المسؤولين والوزراء السابقين، وأساتذة أكاديميين، وأعضاء وأصدقاء الجمعية. وبعد انتهاء د. رضا من إلقاء ورقته، دارت حوارات ومناقشات بناءة أثرت الحلقة.

❖ انتقل إلى رحمة الله تعالى في يوم الثلاثاء 27 ديسمبر 2005 الدكتور عبدالله مبارك الرفاعي. رئيس جامعة الخليج العربي، رئيس جامعة الخليج للعلوم والتكنولوجيا، وعضو مجلس إدارة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية. والجمعية إذ تستذكر تعاونه معها، تدعو الله أن يتغمده بواسع رحمته، وأن يلهم آله وذويه وأصدقاءه الصبر والسلوان.

❖ عقد مجلس إدارة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية اجتماعاً يوم السبت الموافق 2006/2/25 وقد اطلع المجلس على الموضوعات الآتية:

- التصديق على محضر الاجتماع السابق وإقراره.
- مناقشة التقرير السنوي الثالث والعشرين عن العام 2005، والموافقة عليه.
- اعتماد تقرير مراقبي الحسابات عن السنة المالية المنهية في 2005/12/31.
- تم تحديد يوم السبت الموافق 2006/3/25 موعداً لاجتماع الجمعية العمومية العادية.

حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية

ANNALS OF THE ARTS AND SOCIAL SCIENCES

- مجلة فصيلة محكمة.
- تصدر عن مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت.
- صدر العدد الأول سنة ١٩٨٠م.
- تنشر الموضوعات التي تدخل في مجالات اهتمام الأقسام العلمية لكليتي الآداب والعلوم الاجتماعية.
- تنشر الابحاث والدراسات باللغتين العربية والإنجليزية شريطة أن لا يقل حجم البحث عن ٥٠ صفحة وأن لا يزيد عن ٢٠٠ صفحة مطبوعة من ثلاث نسخ.
- لا يقتصر النشر في الحوليات على أعضاء هيئة التدريس لكليتي الآداب والعلوم الاجتماعية فحسب ، بل يشمل ما يعادل هذه التخصصات في الجامعات والمعاهد الاخرى داخل الكويت وخارجها.
- تمنح المجلة الباحث خمسين نسخة من بحثه المنشور كإهداء.

رئيسة هيئة التحرير
د. نسيمة راشد الغيث

ثمن الرسالة للأفراد
(٥٠٠ فلس)

نوع الاشتراك	الكويت	الدول العربية	الدول الاجنبية
الأفراد	٤ دنانير	٦ دنانير	٢٢ دولاراً
المؤسسات	٢٢ ديناراً	٢٢ ديناراً	٩٠ دولاراً

جميع المراسلات توجه إلى رئيسة تحرير حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية
ص.ب 17370 الخالدية 72454 الكويت - هاتف 4810319 (965) - فاكس 4810319 (965)

ISSN 1560-5248 Key title: Hawliyyat Kulliyyat Al-Adab
www.pubcouncil.kuniv.edu.kw/aass E-mail: aass@kuc01.kuniv.edu.kw