

رسالة التربية وعلم النفس

سلسلة
علمية
مدكمة



تصدرها
الجمعية السعودية للعلوم
التربيوية والنفسية

قواعد النشر

- لولا: المصادر العامة للسلسلة:**

 - تلتزم السلسلة في جميع ما ينشر فيها بما يتمشى مع النهج الإسلامي
 - القوم الذي يقوم عليه المجتمع السعودي.
 - لغة النشر في السلسلة هي اللغة العربية، ويجوز أن تنشر بعض البحوث باللغة الإنجليزية مع ملخص لا يقل عن (٢٥٠) كلمة باللغة العربية.
 - تهتم السلسلة بالبحوث والدراسات التي تعالج المشكلات التربوية والنفسية.
 - تهتم بالبحوث ذات الطابع التجديدي والتي تساهم في توسيع آفاق المعرفة في المجال التربوي وال المجال النفسي.
 - تنشر السلسلة عرض الكتب التي تدور حول مجالات التربية وعلم النفس والتي يرى أنها ذات قيمة علمية في هذهين المجالين.
 - تصدر السلسلة بشكل غير دوري.
 - تقبل السلسلة الإعلانات حول الكتب والوسائل التعليمية والأجهزة التي تخدم العملية التربوية والنفسية.

لثانياً: أهداف السلسلة:

تهدف هذه السلسلة إلى تحقيق ما يلي:

 - تأصيل الفكر التربوي والنفسي الإسلامي ونشره عن طريق البحوث والدراسات.
 - الإسهام في تطوير برامج التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية خاصمة، وفي العالم العربي والإسلامي عاماً.
 - تعريف المهتمين بكل ما يستجد في الميدان التربوي.
 - تشجيع الباحثين والدارسين على البحث والنشر.

لثالثاً: قواعد النشر في السلسلة:

 - تنشر السلسلة الأبحاث الأصلية التي تناقش قضايا وموضوعات التربية وعلم النفس.
 - تنشر السلسلة المحوت التي لم يسبق نشرها، ولم تقبل للنشر في جهة أخرى وليست مستلة من أي دراسة أخرى.
 - تنشر السلسلة مراجعات وعروض الكتب المحدثة في مجال التربية وعلم النفس على أن تتضمن المراجعة تعريفاً كاملاً بالمؤلف والكتاب.
 - الحد الأقصى للبحث أو الدراسة أو المراجعة ثلاثة صفحات مطبوعة على الآلة الكاتبة بحيث ترك مسافات بين كل سطرين.
 - يرفق عدد أربع نسخ من البحث المراد نشره مع ملخص قصير لا يتتجاوز ٢٥٠ كلمة، يوضع فيه عنوان البحث وأهدافه ونتائجيه باللغتين العربية والإنجليزية.
 - يلتزم الباحث بالأسلوب العلمي في البحث، وأن تكون جميع المقتنيات مؤثقة، ويشار إلى المصادر المستخدمة.

لرابعاً: التعميم:

 - تكتب المصادر في صفحة منفصلة في آخر البحث.
 - المقتبسات لا تكتب على هواش الصفحات، وإنما يفرد لها صفحة مستقلة في مؤخرة البحث.
 - يزود الباحث بعشرين مستلة من بحثه بعد النشر مجاناً.
 - يزود الباحث بخمس نسخ من عدد السلسلة المنشور فيه بحثه.
 - لا يتم نشر البحث في السلسلة إلا بعد إجازته من قبل اثنين من المحكمين.
 - الرسومات والأشكال المقدمة مع البحث تكون مكتوبة باللغة الصيني، وعلى ورق شفاف.
 - هيئة التحرير غير ملزمة برد البحوث التي تصل إليها سواء أجازت للنشر أو لم تغير.

لخامساً: هيئة التحرير:

تتولى هيئة التحرير المهام التالية :

 - رسم السياسة العامة للسلسلة والتاكيد من متابعة تنفيذها.
 - العمل على تطوير السلسلة والارتفاع بمستواها.
 - الإعلام والتعریف بالسلسلة واستقطاب الباحثين للمشاركة ببحوثهم.
 - التنسيق مع الهيئة الاستشارية للاستفادة من خبرائهم فيما يحقق أهداف السلسلة.
 - استقبال البحوث مراجعتها وتحديد مدى انطباقها مع شروط النشر في السلسلة.
 - إبلاغ أصحاب البحوث عن تسلم أبحاثهم وإمكان نشرها من عدمه.
 - إرسال البحوث إلى المحكمين واستقبالها منهم.
 - التنسيق مع الباحث في حالة حاجة البحث إلى بعض التعديلات.
 - اتخاذ القرارات بشأن نشر البحوث من عدمه بعد مراجعة آراء المحكمين واستجابة الباحث لها.
 - استقبال طلبات الاشتراك في السلسلة.
 - التنسيق مع الناشر.
 - مراجعة النسخة الأولى للناشر، للتأكد من سلامتها من الأخطاء الفنية.



المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود

رسالة التربية و علم النفس

سلسلة علمية محكمة

تصدرها

الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية



محرم ١٤٢٠ هـ

العدد التاسع

السعر : عشرة ريالات

الهيئة الاستشارية

الأستاذ الدكتور سعد محمد الحريفي	معالي الأستاذ الدكتور حود بن عبد العزيز البدر
الأستاذ الدكتور محمد بن علي الحبشي	معالي الأستاذ الدكتور محمد الأحمد الرشيد
الدكتور عبد الله عبد الحميد محمود	معالي الأستاذ الدكتور عبد الله العبيد
الدكتور حسن علي مختار	معالي الأستاذ الدكتور سهيل أحمد قاضي
الدكتور زهير أحمد الكاظمي	الأستاذ الدكتور إبراهيم محمد الشافعي
الدكتور سليمان بن محمد الوابلي	الأستاذ الدكتور مصطفى عيسى فلاته
الدكتور علي بن محمد التويجري	الأستاذ الدكتور محمد إسماعيل ظافر
الدكتور عبد الرحمن بن سليمان الطرييري	الأستاذ الدكتور محمد بن حجر القامدي
الدكتور ناصر بن عبد العزيز الداود	الأستاذ الدكتور محمد عبد الله المنبع

أعضاء هيئة التحرير

رئيساً	(أستاذ)	الأستاذ الدكتور علي بن سعد القرني
عضوأ	(أستاذ)	الأستاذ الدكتور عبد الله بن محمد البشر
عضوأ	(أستاذ)	الأستاذ الدكتور راشد بن حمد الكثيري
عضوأ	(أستاذ)	الأستاذ الدكتور سعيد بن عبد الله دبس
عضوأ	(أستاذ مشارك)	الدكتور أحمد بن محمد العيسى

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

رسالة التربية وعلم النفس

ص.ب ٢٤٥٨ الرياض ١١٤٥١

المملكة العربية السعودية

(C) ١٤١٩ هـ / ١٩٩٨ م جامعة الملك سعود

جميع حقوق الطبع محفوظة، لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخة بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ أو استعادة معلومات بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس تحرير المجلة أو رئيس الجمعية.

جميع الآراء في هذه السلسلة تعبر عن وجهة نظر كاتبها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر الجماعة

تقديم

تعد المرحلة الابتدائية قاعدة أساسية للتربيـة والتعليم بصفة عامة، ولا شك أنها أخطر المراحل التعليمية وأهمها على الإطلاق، فنجاحها يمثل نجاحاً للفرد والمجتمع، وفشلها أو قصورها يمثل كارثة تربوية يصعب علاجها، ولعل ذلك عائد إلى حاجة أطفال تلك المرحلة إلى من يفهم ظروفـهم و حاجتهم ويعمل على كشف قدراتهم الفردية تحديد ميولـهم وتلـيلـهم رغـبـاـهم، بالإضافة إلى أن خبرـاـهم الاجتماعية والثقافية والاقتصادية تتـباـين وفقـاـ لـتـباـينـ بيـنـاـهمـ، وـذـلـكـ يـسـتـدـعـيـ من المؤسسات التعليمية والتربوية الاهتمام الشـدـيدـ باـخـيـارـ مـعـلـمـ الـمـرـحـلـةـ الـاـبـتـادـيـةـ عـلـىـ وجـهـ الـخـصـوـصـ، وـالـخـرـصـ الشـدـيدـ عـلـىـ تـأـهـلـهـ خـلـقـيـاـ وـعـلـمـيـاـ وـتقـدـيرـهـ وـظـيفـيـاـ، كـمـ تـسـتـدـعـيـ أيـضاـ إـجـرـاءـ بـحـوثـ علمـيـةـ جـادـةـ تـسـهـمـ فيـ طـرـحـ بـعـضـ قـصـاـياـ تـلـكـ الـمـرـحـلـةـ، وـمـنـاقـشـتـهاـ وـتـشـخـيـصـهاـ. وـمـنـ حـسـنـ الطـالـعـ أنـ تـمـحـورـ بـحـوثـ هـذـاـ العـدـدـ مـنـ مجلـةـ الجـمـعـيـةـ السـعـوـدـيـةـ لـلـعـلـمـاتـ التـرـبـيـةـ وـالـنـفـسـيـةـ "ـجـسـتنـ"ـ حولـ هـذـاـ المـوـضـوعـ.

فقد تناولت الدراسة الأولى تجـربـ فـاعـلـيـةـ النـمـوذـجـ الـوـاقـعـيـ فـيـ تـعـلـيمـ الـعـلـمـوـنـ فـيـ الـمـرـحـلـةـ الـاـبـتـادـيـةـ، بـيـنـماـ اـنـصـبـتـ الـدـرـاسـةـ الثـانـيـةـ عـلـىـ تحـدـيدـ مشـكـلـاتـ أـطـفـالـ الـمـرـحـلـةـ الـاـبـتـادـيـةـ، وـعـالـجـتـ الـدـرـاسـةـ الثـالـثـةـ عـلـاقـةـ سنـ الـطـفـلـ عـنـ دـخـولـ الـمـدـرـسـةـ بـتـحـصـيـلـهـ الـدـرـاسـيـ. أـمـاـ الـدـرـاسـةـ الـأـخـرـىـ فـحـدـدـتـ مـسـتـوـيـ طـمـوـحـ مـعـلـمـاتـ الـمـرـحـلـةـ الـاـبـتـادـيـةـ وـعـلـاقـتـهـ بـمـفـهـومـ الـذـاتـ.

رئيس التحرير

المحتويات

الصفحة

الموضوع

تقديم

١ رئيس التحرير

مشكلات أطفال المرحلة الابتدائية من وجهة نظر مديري المدارس والمدرسين في
المملكة العربية السعودية

٢ عبد المنان ملا معمور بار

العلاقة بين السن عند دخول المدرسة والتحصيل الدراسي (دراسة تبعية)

٤٧ عمر بن عبد الرحمن المفدى

فعالية النموذج الواقعي في تعليم العلوم في المرحلة الابتدائية

٧٠ خليل يوسف الخليلي

مستوى الطموح وعلاقته بمفهوم الذات لدى معلمات المرحلة الابتدائية بعدة

٨٨ انتصار سالم حسن الصبان

مشكلات أطفال المراحل الابتدائية من وجهة نظر

مديري المدارس والمدرسین في المملكة

عبد المنان ملا معمور بار

أستاذ الإرشاد النفسي المشارك - قسم علم النفس

كلية التربية - جامعة أم القرى

ملخص البحث : الحمد لله رب العالمين والصلوة والسلام على خاتم النبيين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه
ومن دعا بدعوته إلى يوم الدين وبعد :

إن الاهتمام بدراسة نوعية مشكلات الأطفال وحجمها عموماً والتعرف على الحاجات الإرشادية للأطفال المراحل الابتدائية خصوصاً ، تعد من أهم الموضوعات التي ينبغي أن تعطى لها الأولوية من المهتمين والمتخصصين بتربية أطفال هذه المراحل وتعليمهم وإرشادهم . إن وجود البرامج والخدمات الإرشادية الفعالة والمتعددة والملائمة لهذه المرحلة التعليمية أصبحت ملحة وضرورية لتحديد الخطوات البناءة التي تؤكد مفهوم الأطفال لأنفسهم ، وإدراكهم لذواهم وإكساهم الخبرات الازمة للتعامل مع مشكلاتهم المتعلقة بتوافقهم مع البيئة المدرسية النفسية ، والاجتماعية ، والدينية ، والصحية ، والسلوكية الأخلاقية ، والعلمية ، وتحقيق الاستقلال الذاتي لشخصياتهم ، والعمل على تطوير المفاهيم المتعلقة بالمثل والأخلاق والقيم ، وتطوير الاتجاهات السلبية نحو العمل الجماعي داخل المدرسة ، والتأكد على تطوير العلاقات الاجتماعية مع الآخرين ، والتعرف على قدراتهم وإمكاناتهم ، مما يساعدهم على تقبل نقاط ضعفهم ومحاولة التغلب عليها ، ومواطن القوة ومحاولة تدعيمها مما يعني عندهم القدرة على التفاعل الإيجابي وفتح لهم الفرصة للتفكير الابتكاري . لقد أكدت الدراسات والأبحاث العلمية في هذا المجال (Dinkmeyer & Caldwell, 1970) .
Myrick, 1977 عمر ، ٤٠٤ هـ). أن أنساب وقت يمكن فيه التغلب على المشكلات المدرسية ، يكون خلال السنوات الأولى لتكوين شخصية الطفل . كما أكدت هذه الدراسات ، أن الأطفال في المراحل الابتدائية يبنون على النماذج السلوكية الطسوية الأجل حلال أعمارهم من ست سنوات إلى العشر (Myrick, 1977) . ولقد أشارت تنتائج الدراسات والأبحاث في مجال

الإرشاد التربوي وال النفسي (Purkey , 1970 , عمر , ٤٠ ، ١٤ هـ) إلى أن الإدراك الذاتي الإيجابي عند الطفل يزيد من فاعلية تحصيله الدراسي وإنجازه التعليمي ، بينما الإدراك الذاتي السلبي يسبب له التأخر الدراسي والفشل في الإنجاز التعليمي ، ومن ثم يتضح من خلال هذه النتائج للدراسات والأبحاث العلمية أن على المرشدين ، والمدرسين ، ومديري المدارس ، والمرشفين الاجتماعيين ، والأخصائيين النفسيين ، والأطباء ، وكل المهتمين بأمور هذا الطفل في هذه المرحلة المهمة ، التعرف على نوعية المشكلات التي يتعرض لها طفل هذه المرحلة وحجمها ، وتحديد الحاجات الإرشادية التي ينبغي إشعارها بطرق سليمة ومعالجتها بطرق إرشادية فنية ، وذلك من خلال رسم الخطط والبرامج الإرشادية الفعالة التي تعمل على تحقيق هذه الخدمات ونجاحها ، والتي تتعكس بدورها على نمو شخصية طفل هذه المرحلة إيجابيا نحو ذاته متقبلا لها ولآخرين من المدرسين ، والأباء والأصدقاء ، والإخوان ، والأخوات ، والمحيطين به بشقة واطمئنان ، ومن هنا فإن الباحث يعبر بهذه الدراسة العلمية من الدراسات المهمة التي تسعى إلى التعرف على نوعية المشكلات التي يتعرض لها أطفال هذه المرحلة وحجمها ، وتحديد حاجاتهم الإرشادية الضرورية في مدارس المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية .

أهداف الدراسة

- ١ - التعرف على نوعية المشكلات المدرسية التي يتعرض لها طفل في المرحلة الابتدائية خلال السنوات الأولى لتكوين شخصيته وحجمها .
- ٢ - تقديم نموذج مقترن لإرشادي فعال لأطفال المرحلة الابتدائية والذي قد يعين على تحقيق سبل النجاح السليم للحاجات الإرشادية تربويا ، ونفسيا ، واجتماعيا ، وتعليميا ، ودينيا ، ومهنيا ، وأخلاقيا لتحقيق التوافق الإيجابي في إطار من التعاليم الإسلامية .

مشكلة الدراسة

تهدّدت مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي : -

ما أهم المشكلات المدرسية التي يعاني منها أطفال المرحلة الابتدائية في مدارس المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري المدارس والمدرسين ؟

ويترافق مع هذا السؤال السؤالان التاليان :

(أ) هل توجد فروق في حجم المشكلات المدرسية حسب المناطق التعليمية ؟

(ب) هل توجد فروق في حجم المشكلات المدرسية بين وجهة نظر كل من المديرين والمدرسين؟

أهمية الدراسة

انطلاقاً من أهمية وجود الخدمات والبرامج الإرشادية المتعددة في المدارس في المملكة العربية السعودية والتي صممت من أجل خدمة الطالب لكي يفهم ذاته فيما إيجابياً ليكون أكثر توافقاً مع نفسه والبيئة المدرسية النفسية ، والاجتماعية ، والتربوية ، والمهنية ، والدينية في إطار من التعاليم الإسلامية ليكون عضواً صالحاً في بناء مجتمعه ، ومحقاً أكبر قدر من الصحة النفسية السليمة . وما أن المراحل الابتدائية من التعليم العام تعد من أهم المراحل التعليمية أهمية لبناء شخصية الطفل وتكتوينها ، لتحديد الخطوات البناء الأولى والتي تؤكد على مفهومه لنفسه وإدراكه لذاته من خلال إكسابه الخبرات الازمة للتعامل مع مشكلاته المتعلقة بالعوائق في علاقته المدرسية ، وبما أن أطفال هذه المرحلة التعليمية عمرون بفترة ثانية تشير إلى حاجتهم الماسة إلى توجيه سليم لأسلوب حيائهم فقد جاءت أهمية هذه الدراسة في معرفة نوعية وحجم المشكلات التي يتعرض لها طفل هذه المرحلة وتحديد الحاجات الإرشادية التي ينبغي ترسيخها بطرق سلية ومعاجلتها بطرق إرشادية فعالة ، كما تأتي أهمية هذه الدراسة في أنها تعين المتخصصين والمهتمين في مجال تربية أطفال هذه المرحلة وتعليمهم وإرشادهم في التعرف على مطالب ثورهم لإكسابهم الخبرات الازمة للتفاعل الإيجابي مع أنفسهم والآخرين في محيط المدرسة وخارجها ، ولبناء الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة لتحقيق الإدراك الذاتي الإيجابي لزيادة فاعلية التحصيل الدراسي ودفع الإنجاز التعليمي إلى الأمام ، كما تأتي أهمية هذه الدراسة إلى الحاجة الملحة والضرورية لرسم الخطط والبرامج الإرشادية الفعالة لهذه المرحلة التعليمية والتي تعمل على تحقيق الحاجات الإرشادية وترسيخها بطرق إرشادية سلية . وال الحاجة الضرورية لوجود المرشد الطلابي المتخصص لتنفيذ هذه الخدمات والأنشطة وتقديمها بطرقها العلمية والفنية السليمة .

مصطلحات الدراسة

١ - **المشكلات المدرسية.** يقصد بها ، المشكلات التربوية ، والنفسية ، والاجتماعية ، والاقتصادية ، والمهنية والصحية البدنية ، والسلوكية الأخلاقية . والتي يرى الباحث أنها من أهم المشكلات المدرسية التي ينبغي التصدي لها داخل المدرسة من خلال رسم الخطط والبرامج الإرشادية الفعالة والمؤثرة والتي تقوم على أسس علمية فية سلية ووفق أساليب منظمة وخبرات تدريبية يقدمها ويفندها المرشد الطلابي المتخصص .

٢ - **البرامج الإرشادية.** يقصد بها مجموعة الخدمات والأنشطة الإرشادية التي تقدم من قبل المرشد الطلابي المتخصص من أجل مساعدة الطلاب في بناء شخصياتهم بناء إيجابياً في مختلف جوانبهم (النفسية ، والاجتماعية ، والتربوية ، والمهنية ، والأخلاقية ، والصحية ، والدينية) بدرجة تدعم تأكيدهم

لذواهم وتوثق علاقتهم الإنسانية مع أنفسهم والآخرين في المحيط المدرسي وخارجه في إطار من التعاليم الإسلامية .

حدود الدراسة

تحدد هذه الدراسة بالعينة المستخدمة في الدراسة، وهي من المديرين والمدرسین العاملین بالملکة العربية السعودية من (٢٨) مدن المملكة العربية السعودية والموزعة على المناطق التعليمية التالية :

- ١ - **المنطقة الغربية** : مكة المكرمة ، جدة ، الطائف ، المدينة المنورة ، ينبع ، القنفذة .
- ٢ - **المنطقة الوسطى** : الرياض ، الخرج ، حائل ، سدير ، عنزة ، الرس ، الدوادمي ، العارض .
- ٣ - **المنطقة الجنوبية** : أبها ، جيزان ، الباحة ، المخواة ، نجران ، حائل عسير ، سراة عبيدة ، صيما ، بيشة .
- ٤ - **المنطقة الشمالية** : الجوف ، العلا ، تبوك ، عرعر ، حفر الباطن .

كما تتحدد بالأدوات والأسلوب الإحصائي المستخدم وبالزمان والمكان اللذين تم إجراء الدراسة فيهما.

الإطار النظري

مقدمة

مع أن الاهتمام مركز بتطوير العملية التربوية لرعاية طفل المرحلة الابتدائية وفق الأساليب التربوية والتعلمية الحديثة التي توفرها وزارة المعارف مثلثة في إدارة الإرشاد والتوجيه الطلابي في المملكة العربية السعودية، وذلك من خلال برامجها المتعددة والتي تهدف إلى مساعدة الطفل في غرس شخصياً ، واجتماعياً ، وتربيوياً ، ونفسياً ، ومهنياً ، وصحياً ، وسلوكياً ، وأخلاقياً، ومحاولة بناء حاجاته على أسس علمية سليمة، فإن هذا الاهتمام لم يحقق دوره الكامل ولم تحل كثير من مشكلاته في هذه المرحلة التعليمية المهمة ، حيث إن طفل هذه المرحلة في حاجة ماسة إلى تحديد الخطوات البناءة التي تؤكّد مفهومه عن نفسه وإدراكه للذاته إيجابياً . لهذا سوف يتناول الباحث بعض المفاهيم التربوية والنفسية التي لها علاقة ب موضوع دراسته مسلط الضوء على :

(أ) نمو وتعلم طفل المرحلة الابتدائية .

(ب) المشكلات المدرسية لطفل المرحلة الابتدائية .

(أ) نمو وتعلم طفل المرحلة الابتدائية

إن النمو والتعلم عمليتان متقدلتان مستمرتان طيلة الحياة ، حيث إن النمو يؤثر في التعلم ، والتعلم يؤثر في النمو سلباً أو إيجاباً ، ولكل مرحلة من مراحل النمو مهام ومتطلبات ، وهذه المهام والمتطلبات تعتمد على بعد الاجتماعي والنفسي الذي يحيط بالطفل ، وهي تعتمد على سياسة المجتمع وتوقعاته الاجتماعية التي ينبغي للطفل أن يتحصل عليها ، وكل مجتمع يتوقع من الطفل في كل سن مستوى معيناً من السلوك . فالطفل في المجتمع الغربي يتوقع منه غير ما يتوقع منه في المجتمع العربي الإسلامي سواء من الآداب الاجتماعية أو الأخلاقية ، لذلك ينبغي على معلمي المرحلة الابتدائية ومربيها في مجتمعنا السعودي أن يعرفوا متطلبات النمو والتعلم لطفل هذه المرحلة وألا يحاولوا تطبيق المعايير ومتطلبات النمو والتعلم في المجتمع الغربي على أطفالنا . ويصنف طفل المدرسة الابتدائية ضمن مرحلتي الطفولة الوسطى من (٦ - ٩ سنوات) والطفولة المتأخرة من (٩ - ١٢ سنة) حيث يدخل الطفل في هذه الفترة المدرسة الابتدائية إما قادماً من المنزل مباشرةً أو متقدلاً من الروضة (زهران ١٩٨٢ م) .

وتتميز سيكولوجية النمو والتعلم في هذه المرحلة بعدة خصائص منها : النمو الحسي ، والاجتماعي ، والانفعالي ، والعقلي المعرفي ، والروحي الديني ، حيث تأخذ الملامح العامة للنمو الحسي ، والحركي ، واللغوي ، والجنساني شكلها الملاحظ بنسب متفاوتة من حيث البساطة والسرعة في النمو والتعلم ، وعلى العموم يمكن توضيح الملامح التالية :

- غو الحواس (اللمس ، البصر ، السمع ، الشم ، الإدراك) ثواباً ملحوظاً وتأخذ طريقها إلى النضج .
- غو الجهاز العضلي ثواباً كبيراً (عضلات اليدين ، الرجلين بالإضافة إلى توافق حركة اليدين والعينين) .
- يتدرج النمو العقلي - المعرفي - ففي بداية هذه المرحلة (صفوتها الأولى) يكون الانتباه قاصراً ويزيد مدى الانتباه تدريجياً مع غو الطفل ، ويكون غو الذكاء في هذه المرحلة مطرداً مع وجود فروق فردية واضحة بين الأطفال في الذكاء ، ويبدأ الطفل في هذه المرحلة بتطوير مفاهيم الصواب والخطأ ، وتعتمد عملية التذكر على الصور البصرية والحركية ، ويلاحظ أن الأطفال في هذه المرحلة عموماً متلهفون للتعلم، ويجب على المعلمين أن يستغلوا هذه الخاصية لتعزيز الدافعية للتعلم الإيجابي .
- يحرز الطفل تقدماً واضحاً في غوه الانفعالي، حيث يصبح أكثر تحكماً في الفعالياته وأكثر تقبلاً للتأني والتربث في تحقيق رغباته ، وفي هذه المرحلة من النمو الانفعالي تكون عنده العواطف والعادات ، وتحسن علاقاته الاجتماعية والانفعالية مع الآخرين ، وتلاحظ مخاوف الطفل بدرجات مختلفة ، وتتغير المخاوف في هذه المرحلة ، فالخبرات السابقة مثل الخوف من الأصوات ، والحيوانات والظلام يقل تدريجياً ليحل محله الخوف من المدرسة وعدم الأمان اجتماعياً (زهران ، ١٩٨٢ م ، زبور ،

١٩٩٣ م ، عبدالكافي ، ١٩٩٥ م) .

- تنسع دائرة النمو الاجتماعي للطالب ويزداد تشubعاً مع وجوده في المدرسة مع جماعات الأقران، حيث يكون اللعب جماعياً ، وتكثر الصداقات والاتصال بالآخرين ويزداد التعاون بين الطفل ورفاقه في المنزل والمدرسة ، وتنمى الرغامة في هذه المرحلة إلى الثبات النسي ، ويحصل الطفل على المكانة الاجتماعية ويهتم بجذب انتباه الآخرين ، ويحاول الطفل الحصول على الاستقلال الذاتي ، عموماً يكتسب الطفل في هذه المرحلة اتجاهات سلوكية جديدة خارج دائرة محبيه فيما سلوكه الاجتماعي مع الآخرين، فتنمى دائرة علاقاته داخل محيط مدرسته (زهران ، ١٩٨٢ م ، زبور ، ١٩٩٣ م) .

- تنمى القدرة على التعبير اللغوي التحريري لدى الطالب في هذه المرحلة ، ويظهر الاهتمام بالصور والرسوم والكتب والمجلات المصورة ، ويظهر الاستعداد للقراءة، حيث يحاول الطفل التعرف على الجمل وربط مدلولاتها بأشكالها حتى تتطور إلى مرحلة القراءة الفعلية التي تبدأ بالجملة فالكلمة فالحرف ، وتزداد سرعة القراءة من صف دراسي إلى آخر ويقل عدد الأخطاء مع الزمن ، وفي هذه المرحلة تمييز المترادفات واكتشاف الأضداد ، عموماً تتصف هذه المرحلة من النمو اللغوي بتقدّم الطفل في تحصيله اللغوي وقدرته على التحكم في اللغة (المليجي ، ١٩٧١ م ، زهران ، ١٩٨٢ م ، زبور ، ١٩٩٣ م) .

يظهر من خلال هذا العرض ملامح أبعاد النمو والتعلم لطفل المرحلة الابتدائية أن عمليات النمو والتعلم تشمل جميع جوانب الطفل (النمو الجسمى ، النمو الحركي والانفعالي ، والاجتماعي ، والعقلى ، واللغوى ، والحسنى) ، ويجب أن نضع في اعتبارنا أن جميع هذه الأبعاد تتفاعل مع بعد النمو الروحى والذي ينبغي للمربين والمعلمين الاهتمام به ويسعونه في المقدمة ل التربية الطفل و التعليمه، حيث النمو الروحى جانب مهم لبناء شخصية طفل هذه المرحلة ، حيث اهتم الإسلام بهذه المرحلة من العمر فهى بالطفل خير عناية ، اهتم بتربية الدينية حتى يتعرّع ويكرر على التعليمات والاتجاهات الإسلامية الصحيحة وليكسب الخبرات الإيجابية التي تؤثر في شخصيته ليتوافق مع نفسه ومع الآخرين، فما رأى في الإسلام بالخواص على الطفل والاطفال والمعاملة اللينة خلال جميع مراحل النمو من حياته في ضوء التعاليم الإسلامية السمحاء، مما يطبع الطفل بالاتزان الانفعالي والسلوك السوى ، وينمو فوا إيجابياً محققاً الصحة البدنية ، والانفعالية ، والاجتماعية ، والعقلية ، والروحية وفق منهج إيمانى لتنمية القيم الأخلاقية والعادات السلوكية الإسلامية والاتجاهات الإيجابية منذ نعومة أظافره ، ويشعر بالأمان والاطمئنان وتقدير الذات في بيته المدرسية والمنزلية والمجتمع الذي يعيش فيه (بار ، ١٤١٣ هـ) .

(ب) المشكلات المدرسية لطفل المرحلة الابتدائية

يعتقد البعض أن أطفال المرحلة الابتدائية لا مشكلات لديهم ، وأن هذه المشكلات تبدأ مع فترة المراهقة وتصاحبها لما بعدها ، لذا فقد كانت بداية الاهتمام والتركيز ببرامج الإرشاد والتوجيه الطلابي في المرحلتين المتوسطة والثانوية ، وعدم التركيز والتنظيم لبرامج خدمات الإرشاد لأطفال المرحلة الابتدائية (عمر ، ٤١٤٠٤ هـ : ٢٢٤). والحقيقة أن أطفال المرحلة الابتدائية ، في حاجة ماسة إلى تحديد الخطوات البناءة التي تؤكد مفهومهم لأنفسهم وإدراكيهم لذواهم ، وبناء عليه فإن الاهتمام بدراسة نوعية المشكلات المدرسية وحجمها ل طفل هذه المرحلة تعتبر من أهم الموضوعات التربوية التعليمية والنفسية والاجتماعية والصحية والسلوكية الأخلاقية والدينية التي قسم المربين وأولياء الأمور والمتخصصين في تربية أطفال هذه المرحلة وتعليمهم وإرشادهم ، ولقد أشارت الدراسات والبحوث العلمية التي تناولت أطفال هذه المرحلة : (Dinkmeyer & Caldwell, Myrick, 1977 ، ١٩٧٠، ٤١٤٠٤ هـ) . إلى أن أنساب وقت يمكن التغلب فيه على المشكلات المدرسية يكون خالل السنوات التكوينية الأولى لشخصية الطفل في المرحلة الابتدائية . كما أشارت هذه الدراسات إلى أن الأطفال في المرحلة الابتدائية يبنون النماذج السلوكية الطويلة الأجل خلال أعمارهم من ست إلى عشر سنوات (Myrick , 1977) .

وتتنوع مشكلات أطفال المرحلة الابتدائية من حيث أبعادها التربوية ، والنفسية ، والاجتماعية ، والاقتصادية المهنية ، والسلوكية الأخلاقية ، والصحة البدنية حيث تمثل المشكلات التربوية في مشكلات التأخر الدراسي ، والمناهج الدراسية وعدم ملاءمتها لاحتياجات الأطفال ، وصعوبة تكوين العادات الصحيحة للاستذكار ، وتكرار الرسوب ، وعدم الاهتمام بتدريب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة وتطويرها ، وكثرة الواجبات المدرسية المرهقة ، وضعف الدافعية للتعلم ، وترك المدرسة والتسرب .

وتمثل المشكلات النفسية في الفروق الفردية وعدم مراعاتها في الفصل ، وسوء التكيف المدرسي وعدم العرف على قدرات الأطفال واستعدادهم وبيوهم ، وعدم الإمام بمراحل غزو وتعلم الطفولة المبكرة واللاحقة ، وعدم العرف على حاجات الأطفال النفسية وطرق إشباعها ، وعدم تكوين اتجاهات إيجابية نحو ذواهم ، وصعوبة الكلام أمام الآخرين ، وتحقيق الاستقلال الذاتي ، والقلق ، والخوف ، والغيرة ، والخجل ، والسرحان ، والنسيان وغيرها من الانفعالات التي قد تؤثر في التوافق المدرسي النفسي والتحصيل الدراسي . وتمثل المشكلات الاجتماعية في مشكلات التكيف الاجتماعي ، والعمل الجماعي التعاوني ، والمشاركة في الجماعات والجمعيات والنشاطات المدرسية ، وتكوين الصداقات ، وكثرة الغياب ، والتوافق مع أنظمة المدرسة وقوانينها ، وأداء أدوارهم المناسبة . وتمثل المشكلات الاقتصادية والمهنية في مشكلات ترك المدرسة والبحث عن عمل ،

ونقص المعلومات المهنية ، والوضع الاقتصادي للأسرة ، وصعوبة المواصلات ، وتزويد الأطفال بالخبرات العلمية والعلمية ، والزيارات الميدانية للمؤسسات الصناعية في بيئة الأطفال ، والتعريف بالمهن وصفتها المهنية ، والاستدامة من أجل توفير مستلزمات المدرسة .

وتتمثل المشكلات السلوكية الأخلاقية في مشكلات الفشل في الاختبارات ، وممارسة الكذب ، واتلاف ممتلكات المدرسة الخاصة ، والسلوك العدواني ، وتطوير المفاهيم المتعلقة بالمثل والأخلاق والقيم ، وعدم مواطنة على أداء الصلة في جماعة ، وصدور بعض الألفاظ النابية ، وعدم احترام قوانين المدرسة وأنظمتها .

وتتمثل المشكلات الصحية والبدنية في مشكلات النوم غير الكافي ، والإصابة المتكررة بالأمراض ، وزبادة ساعات النوم ، وضعف الصحة العامة ، وسوء التغذية ، وزبادة الوزن ، وفقدان الشهية للأكل ، وعدم ممارسة الألعاب الرياضية بشكل منظم وكاف ، والشكوى من آلام في الأسنان ، وعدم الاهتمام بالفحوصات الدورية الصحية ، وعدم مراعاة التوازن بين الأنشطة التي تمارس داخل المدرسة وبين الراحة التي يحتاجها جسم الطفل وعقله لمواصلة هذه الأنشطة ، والتعب بسرعة ، والتعرف على حاجات الطفل الفسيولوجية وإشباعها بطرق سليمة تحقيقاً للمحافظة على الصحة السليمة .

ولا شك أن دراسة نوعية هذه المشكلات التي يتعرض لها الأطفال في هذه المرحلة التعليمية المهمة وحجمها أمر بالغ الأهمية تربويا ، وتعليميا ، واجتماعيا ، ونفسيا ، وصحيا ، وسلوكيا . ويتناول الباحثون في هذا المجال دراسة بيئة الطفل في المدرسة والمنزل ، التي تؤثر في سلوكه وما ينجم عن هذا السلوك من مشكلات تؤثر في شخصيته وفي علاقاته مع الآخرين ، وتؤثر في غلوه الانفعالي والمعرفي وتسد الطريق أمام ظهور قدراته الخاصة وتحقيق أهدافه .

وقد عرف عبد القادر (١٩٧٩ م : ٢) المشكلة بأنها " كل ما يعيق الطفل عن النمو المتكامل ". وعرفها أبو الحب (١٩٧٧ م : ٣٦٢) بأنها " التوترات النفسية والمصابع التي يعاني منها الأطفال في ذواهم وعلاقتهم الاجتماعية والأسرية " ، ويرجع زهران (١٩٨٢ م : ٤٢٦) أسباب مشكلات الأطفال إلى مجموعة من المواقف أو المؤثرات منها :

- ١ - الخبرات السيئة الصارمة .
- ٢ - العادات غير الصحية .
- ٣ - اضطرابات التنشئة الاجتماعية في الأسرة .
- ٤ - سوء الأحوال الاقتصادية .
- ٥ - اضطرابات البنية والتكتونين .
- ٦ - الصراع والإحباط والحرمان .

يتضح من التعريفات السابقة والإشارة إلى بعض الأسباب المؤدية لظهور المشكلات أنها مرتبطة بالسو الاجتماعي ، والانفعالي ، والصحي ، والاقتصادي ، والسلوكي والخلقي ، والتعليمي للطفل ، حيث تعتبر هذه المؤشرات موافق طبيعية يمر بها الطفل أثناء فترات غوه ومراحله ، ويمكن أن تتحول هذه المؤشرات أو المواقف الطبيعية إلى مصادر للضغط عن طريق البيئة المدرسية أو المنزل والمجتمع ، وبالتالي تظهر العديد من الصعوبات التي تعيقه في عملية التوافق مع الحياة المدرسية والمنزل والمجتمع ، وهذه المواقف في شكل مشكلات اجتماعية ، ونفسية ، وتربوية تعليمية ، واقتصادية مهنية وسلوكية إلخ ، وصحية بدنية ، تعيقه في النمو السوي والتمنع بصحة نفسية عاجزاً عن تحقيق ذاته واستغلال قدراته وإمكاناته ، غير قادر على مواجهة مطالب الحياة وغير متواافق مع نفسه ومع بيته ، وكلما تقدم به النمو ظهرت لديه مشكلات مختلفة قد تؤثر سلباً في شخصيته مستقبلاً . وقد أوضح روس (Ross, 1964) : أن هناك بعدين أساسين للسلوك المشكل هما :

- ١ - مشكلات السلوك وتتضمن (التمرد ، والتخريب ، وسرعة الاستثارة ، ونوبات الغضب ، وفرط النشاط ، والغيرة ، وعدم التعاون ، وعدم احترام الآخرين) .
- ٢ - مشكلات الشخصية وتتضمن (الشعور بالنقص ، وعدم الثقة ، والانطواء ، وشروع الذهن ، والتحفظ ، وعدم الشعور بالأمن والاطمئنان) .

أما كواي (Quay, 1979) فقد صنف مشكلات الأطفال إلى ثلاثة تصنيفات هي :

- ١ - مشكلات السلوك وتتضمن (العداون ، والمشاغبة ، والعناد ، واضطراحات العلاقات الاجتماعية) .
- ٢ - مشكلات الشخصية وتتضمن (الانسحاب ، والقلق ، والخوف ، والتوتر ، والاحجل ، والاكتئاب ، والشعور بالنقص ، والانخفاض تقدير الذات) .
- ٣ - مشكلات عدم النضج وتتضمن (صعوبة في مواجهة مطالب الحياة اليومية مثل : الأكل ، واللبس ، والخلص من الفضلات ، وصعوبات تعليمية مثل : عدم الانتباه ، والتركيز ، وعدم التوازن الحركي والحسي ، وكثرة الملل والتضجر ، واللامبالاة) .

إن تصنيف المشكلات إلى فئات لا يعني أنها مستقلة أو بينها حداً فاصلاً ، ولكن في الحقيقة هي متداخلة وقد يعاني الأطفال الذين لديهم مشكلات سلوكية من مشكلات انفعالية أو شخصية ، ويطلق عليها مشكلات متداخلة أو مختلطة Mixed - problems كما يسميها روت (Rutter, 1985) .

وبعد العرض لآراء المهتمين والباحثين في هذا المجال فيما يتعلق بمشكلات أطفال المرحلة الابتدائية ، ينبغي لنا أن نعرض لهذه المشكلات بشيء من التفصيل ، حتى يعرف المهتمون بتربية الطفل في هذه المرحلة التعليمية نوعية هذه المشكلات وحجمها والتي يجب معالجتها بطرق تربوية نفسية إرشادية سليمة

من خلال البرامج الإرشادية المنظمة والمناسبة لأطفال هذه المرحلة .

أولاً : المشكلات النفسية

١ - انخفاض مستوى مفهوم الذات وعدم تقبلها

إن الطفل الذي لا يجد أي رعاية أو اهتمام من الخيطين به في نطاق أسرته أو في البيئة المدرسية ، أو يوجه إليه اللوم والتوجيه نتيجة فشله في إنجاز عمل ما ، يعيش مع خبراته المؤلمة في الفشل ، وقد يشعره هذا الأسلوب بعدم تقبله من أفراد أسرته أو معلمه ، وقد يعيش في جو من التوتر والقلق النفسي كلما ارتكب خطأ دون توجيه سليم أو رعاية بالحسنى ، الأمر الذي يجعله سيء الظن بنفسه فاقد الثقة بما ويشعر بالانخفاض في مستوى مفهومه لذاته وعدم تقبلها . إن هذا الشعور الذي يعيشه الطفل ليس متعلقاً بمواطن ضعفه أو مواطن القوة في شخصيته ، إنما يكمن في إهانة و عدم رعايته ومساعدته على تدعيم مواطن القوة وتقويتها ، والعمل على تصحيح اتجاهاته نحو ذاته ومساعدته على تقبلها . (عمر ، ٤٠١٤٠ هـ ، عقل ، ١٤١٧ هـ) .

٢ - مشكلات الاضطرابات الانفعالية والنفسية

يتعرض طفل المرحلة الابتدائية لمشكلات انفعالية منها :

الخوف والشعور بالذنب ، والغضب ، والغيرة ، والخجل ، والقلق ، وتعتبر هذه المشكلات الانفعالية خبرات يتعرض لها الطفل نتيجة لواقف محرجة ، أو مخيفة ، أو عدم توافق مع واقعه ، وسوف نستعرض بعضًا من هذه المشكلات بشيء من الإيجاز .

(أ) مشكلة الخوف والشعور بالذنب

يصاحب الشعور بالخوف المواقف التي يعاقب فيها الطفل ، والتي يهدد فيها بالعقاب ، أو عندما يرى غيره يعاقب فيها ، وفي بعض الأحيان يشعر الطفل بالخوف عندما يستمع إلى خبرات مخيفة من الآخرين ، أو عندما يضع نفسه في الموقف المحرجة التي لم يكن مستعدًا لمواجهتها (عمر ، ٤٠١٤٠ هـ : ٢٣٤) . زبور ، ١٩٩٣ م : ٦٩) .

ويتطور الشعور بالخوف إلى اضطراب في شخصية الطفل ، الأمر الذي يجعل الطفل يعيش في اضطراب في علاقاته الاجتماعية ، ويصاحب الشعور بالخوف شعور بالذنب في المواقف التي يسبب فيها إهراجاً للآخرين من خلال المخاوف المتعلقة بالعلاقات الاجتماعية وخاصة تلك التي لم تلق قبولاً من الآخرين ولا رضا عنها ، فمثل : العقاب ، واللوم ، ، وكثرة التوجيه على الأخطاء التي تصدر عنه غفوياً وإحساسه بالذنب يجعله يعيش المواقف والخبرات غير السارة في خوف وعدم إحساس بالأمان . وهناك مخاوف ترتبط

مشكلات أطفال المرحلة الابتدائية من وجهة نظر مدير المدارس والمدرسين في المملكة

بالمدرسة ، فقد يشعر الطفل بالخوف من سخرية المعلمين والأقران ، والخوف من عدم الاستحسان من المعلم ، أو خوف من الفشل المدرسي ، وهذه المخاوف تصاحبها مخاوف متصلة بالذنب والتندم وعدم الإحساس بالأمان ، الأمر الذي يجعل الطفل يعيش في اضطراب افتعالي ، وشعور بالذنب عندما لا يجد من يساعدته في إشباع حاجاته النفسية ومعايشته الخبرات السارة التي تغرس فيه الثقة والاطمئنان والرضى والتحرر من مشاعر الخوف والذنب .

(ب) مشكلة الغضب

يتعرض طفل المرحلة الابتدائية لواقف مثيرة للغضب ، ويعبر عن غضبه بطريقة سلبية خاصة في وجود الكبار الذين يخافهم ، والطفل الذي يغضب إنما يعبر بطريقته للتعامل مع بيئته ، والغضب يؤدي إلى صراع ذي جانين : أولهما صراع مع الآخرين ، وثانيهما صراع مع النفس .

ويصف صالح (د . ت : ١٦١) الطفل في هذه المرحلة بأنه يحاول كسب السيطرة على نفسه فهو لا يسمح لأنفعالاته أن تفلت منه ، وحق إذا غضب فإنه لا يعتدي على مثير الغضب اعتداء ماديا ، بل غالبا ما يكون اعتداء لفظيا أو في شكل تقمم ومقاطعة وما شابه ذلك . لهذا نرى أن الطفل في هذه المرحلة لديه القابلية للاستثارة الانفعالية ، إلا أنه يشعر بشيء من المسؤولية ويستطيع تقويم سلوكه الشخصي .

(ج) الغيرة

تعتبر الغيرة أحد العوامل المهمة في كثير من المشكلات التي يتعرض لها الأطفال مثل التخريب وتوبات الغضب والنزعات العدوانية وضعف الثقة بالنفس (القوصي ، ١٩٨١ م : ٤٠١ ، زبور ، ١٩٩٣ م) .

وأقسى أنواع الغيرة هو ما ينشأ من شعور بالنقص مصحوباً بشعور بعدم إمكان التغلب عليه ، كنقص في القدرة الجسمية أو العقلية أو الحسية ، وقد يكون ذلك نتيجة للموازنة الصربيحة أو الضمنية التي يتعرض لها الطفل من محبيه الذي يعيش فيه ، وفي المرحلة الابتدائية قد تدفع الغيرة الشديدة الطفل إلى أن يصبح هجومياً بشكل لا لزوم له ، وقد يتفاخر أمام زملائه بمنجزاته ومتلكاته وقدراته والتي قد تكون خيالية ، وقد يستخدم طرقاً مختلفة بعضها غير مشروعة لجذب انتباه الآخرين إلى ذاته . فقد يسرق لكي يقدم هدية لعلمه ورفاقه ليتألّب بواسطتها رضاه وحبهم (عاقل ، ١٩٨١ م ، زبور ، ١٩٩٣ م) ، وقد يوجد هجوماً نحو زملائه الذين يتمتعون بشهرة أو نجاح تخصيلي أو نشاط اجتماعي فيكتر من شجاره معهم ، ويسخر منهم ، وقد يتجاهلهم ليشعرهم باحتقاره لهم ، وقد يلجأ إلى الكذب للتعبير عن مشاعره الدفينة ، وهكذا تكون الغيرة سبباً في انتهاج السلوك العدوانى نحو الآخرين . (الفقي ، ١٩٧٤ م : ١٦٦ ، السيد ، ١٩٧٧ م : ٢٠٩ ، دسوقي ، ١٩٧٩ م : ١٨٩ ، الحاشمي ، ١٩٨٣ م : ١٤٧ ، زبور ، ١٩٩٣ م : ٦٦) .

(د) الخجل

تلاحظ مشكلة الخجل لدى أطفال المرحلة الابتدائية نتيجة لزيادة وعيهم بالمواقف الاجتماعية وزيادة اهتمامهم بردود أفعال الآخرين نحوهم. و طفل المرحلة الابتدائية غير بمواقف اجتماعية ونفسية نتيجة لاتصاله بزملائه ومعلميه والبيئة المدرسية ، فإذا كان الطفل شديد الحساسية ، فإن خجله يزداد شدة وحساسية بذاته وبالتالي يتتجنب الاتصال بالآخرين ، وإذا ما لوحظ عليه هذا السلوك بشكل واضح فإن الأمر قد يكون سلوكاً غير سوي وغير تكيفي ، وهذا يشير إلى انخفاض تقدير الطفل لذاته ، وتصاحب الخجل أحياناً صور سلوكية مختلفة منها : التهتهة ، والتلعثم، وتحاشي المواقف الاجتماعية ، وعدم التحدث مع الزملاء (HURLOUK, 1981: 204).

(هـ) - القلق

يؤكد علماء النفس أن القلق يكون أكثر خطراً وفاعلية على الأطفال، فيؤدي إلى نتائج وخيمة وعواقب خطيرة قد تؤدي بالطفل للإصابة ببعض الأمراض الخطيرة (نفسياً ، وعضوياً) ، وتلعب الخبرات المدرسية دوراً في ظهور القلق الذي يترك أثراً نفسياً سيناً في الأطفال ، فالطفل الذي لا يستطيع التعلم مع قدراته العقلية ويواجه التأنيب والتهديد بالفشل من المعلم هي وسائل غير تربوية وغير فعالة ترك خبرات غير سارة لدى الطفل ، ويستجيب الطفل لهذه المواقف استجابة قلق وخوف .

ثانياً : المشكلات التربوية

١- التأخر الدراسي

تحتل مشكلة التأخر الدراسي مكاناً بارزاً من تفكير المشتغلين بال التربية والتعليم، حيث إنها تعتبر مشكلة أساسية في المرحلة الابتدائية بصفة خاصة ، ذلك لأنها المرحلة الإلزامية من مراحل التعليم التي تستوعب معظم الأطفال الذين ينتمون يوزعون توزيعاً معتدلاً ، بالإضافة إلى أنها تعتبر مرحلة من مراحل النمو النفسي المهمة ، ومن أهم أسباب التأخر الدراسي :

(أ) - مجموعة متداخلة من الأسباب الانفعالية ، والعقلية ، والاجتماعية ، والتربوية ، والجسمية ، والاقتصادية والنفسيّة التي تؤثر في الطفل بدرجات متفاوتة ويندر أن يرجع التأخر الدراسي إلى سبب واحد .

(ب) - سوء التوافق المعرفي ، وعلم مناسبة الجو المعرفي العام ، وعلم مناسبة السائح والمسود الدراسي ، واختلاف طرق التدريس وأساليبه ، وعلم مراعاة الفروق الفردية ، وكثرة الغياب والهروب من المدرسة .

- (ج) - قلة الاهتمام بالمدرسة ، وانعدام الدافع ونقص المثابرة .
- (د) - نقص برامج الإرشاد التربوي والتوجيه الطلابي أو انعدامها .
- (هـ) - الاعتماد الزائد على الغير أو على مجموعات التقوية للمواد الدراسية .
- (و) - طبيعة العلاقة التربوية للمعلم مع طلاب فصله .
- (ز) - مستوى الصحة العامة للطفل (ضعف البنية ، ضعف السمع أو البصر ...) .
- (ح) - أسباب عقلية .
- (ط) - اضطراب الجو الأسري وعدموعي الوالدين .
- (يـ) - الظروف الاجتماعية والاقتصادية السيئة : (السكن ، الدخل ...) .

٢- الغياب والتأخر عن المدرسة

يتغيب الطفل عن المدرسة لأسباب عديدة منها ما تكون نفسية ، وتربيوية تعليمية ، واجتماعية ، وصحية جسمية . وتكرر نسب الغياب في سن السادسة عنه في سن السابعة أو الثامنة ، وذلك لإصابة الطفل ببعض الأمراض الجسمية كالتهاب الزور ، ونزلات البرد ، والسعونه ، أو إصابته بمرض العنقز (المجري) المعدى ، مما يمنع الأهل إرسال أطفالهم إلى المدرسة ، وأحياناً ما يكون الارتباط الوثيق بين الأم والطفل سبباً في كثرة الغياب عن المدرسة ، والعطف والتدليل الزائد يعتبران من الأسباب النفسية التي تمنع الطفل من الذهاب إلى المدرسة . ويعتبر التأخر عن المدرسة وخاصة عن طابور الصباح أو الحصص الأولى من المشكلات التربوية التي يعاني منها مدير المدارس ومعلمو الطفل ، وتعدّ أسباب التأخر عن المدرسة إلى سهر الطفل لوقت متأخر من الليل يعيقه عنأخذ كفايته من النوم الصحي ، وعدم تعاون أولياء الأمور مع أطفالهم ومساعدتهم في الذهاب إلى المدرسة ، وكراه الأطفال للمدرسة لارتباطها في أذهانهم ببعض الخبرات غير السارة ، وبقاء بعض الأطفال خارج المدرسة حتى الانتهاء من طابور الصباح ، وصعوبة المواصلات في الفترة الصباحية ، وبعد المنزل عن مكان المدرسة .

٣- الهروب من المدرسة

للهروب من المدرسة أسباب كثيرة يعود بعضها إلى عدم راحة الطفل في المدرسة ، وعـدم اهتمام المدرسة بحاجاته وميله ورغباته وعدم انسجامه مع الأنشطة المدرسية ، أو كرهه معلميـه ، أو كراهـته لبعض المواد الدراسـية وطـريقة تدرـيسـها ، وقد يعود السبـب إلى عدم إحساسـه بـقيـمة المـدرـسـة ، فالـبيـئة المـدرـسـية تـلـعب دورـاً في جـذـبـ الأـطـفـالـ للمـدرـسـةـ أوـ هـرـوبـ منهاـ . وقد تـسـاـهـمـ الأـسـرـةـ فيـ هـرـوبـ الطـفـلـ

من المدرسة ، فمثلا لا يحصل الطفل على مصروفه اليومي مما يجعله يشعر بالاختلاف عن الأصحاب ، مما يؤدي إلى عدم الرغبة في الذهاب إلى المدرسة لأنه يقارن نفسه مع زملائه الذين لديهم مصروف مدرسي ، وكذلك عدم اهتمام الأسرة بظهوره باختيار الملابس المناسبة له ، أو إهالكه وعدم متابعته مما يجعل الطفل يفكر في الهرب من المدرسة .

ثالثاً : المشكلات الصحية

١- عدم مراعاة الصحة العامة للطفل

إن طفل المرحلة الابتدائية أكثر عرضة من غيره للإصابة بالأمراض المعدية التي تنتقل بين زملائه داخل المدرسة ، لذا ينبغي العناية ب الطفل هذه المرحلة صحيا ، وتوعيته حق يكون أقل عرضة للوقوع في المرض ليعيش في صحة جسمية سليمة ، وينبغي عمل لفحص كامل للطفل بشكل دوري خلال العام الدراسي . إن الاهتمام بصحة الطفل يساعد إدارة المدرسة في التعرف على سلوكه بصفة عامة داخل المدرسة وفي البيت ، ويتيح الفرصة لأولياء الأمور لاعطاء مزيد من الرعاية الصحية لأطفالهم ومتابعتهم ، مما يعكس على أدائهم في التحصيل الدراسي وتوافقهم مع البيئة المدرسية .

٢- عدم المواءمة بين النشاط والراحة

إن ممارسة طفل المرحلة الابتدائية لأنواع النشاط المدرسي تعتبر جزءا أساسيا ومكملا للمنهج المدرسي (عمر ، ٤٠٤٠٥٠٦) . إلا أنه ينبغي عدم المبالغة في الأنشطة التي ترهق الطفل وتستنفذ جهده مما يتسبب في ظهور مشكلات جسمية وتروبية مثل الإجهاد الجسدي ، والتقصير في التحصيل الدراسي ، والتأثير السلبي في بنائه المضوي ، لذا ينبغي تحقيق فترة الراحة الازمة للجسم والمواءمة بين هذه الأنشطة ومارستها حسب الاحتياج الجسدي والعقلي .

رابعاً : المشكلات الاجتماعية

١- المسؤولية تجاه الآخرين

طفل المرحلة الابتدائية وخاصة في الصفوف النهائية في حاجة إلى أن يعرف على مسؤولياته نحو الآخرين ، وإدارة المدرسة ، ومعلم الفصل ، وزملاء المدرسة ، وهيئة التدريس ، و طفل المرحلة الابتدائية في حاجة إلى من يوجهه في كل موقف جديد يمر فيه ، فهو في حاجة لاختبار ما هو متوقع منه أن يتجزءه ، تحديد مسؤولياته في الأنشطة التي شارك فيها ، وتعريفه بحدوده في كل تفاعل أو دور يقوم به دون المساس بمشاعر الآخرين ، ومساعدته في الاتجاه الصحيح نحو نفسه أو الآخرين عند التعامل معهم بالاحترام والتقدير ، وبذلك يستطيع الطفل أن يتخذ الاتجاهات السليمة ، ويتتحمل المسؤولية الاجتماعية نحو الجماعات المدرسية .

٢- عدم احترام قوانين المدرسة وأنظمتها

يعتقد كثير من المعلمين أن المشكلات المتعلقة بالسلوك العدواني الصريح من الطفل في هذه المرحلة هي خروجه على قواعد العمل في المدرسة وأنظمتها، والحقيقة أن معظم هذه المشكلات المتعلقة بأنواع السلوك المشكّل ترجع إلى بعض المثيرات الاجتماعية من قبل المدرسين فمثلاً : اهتمام المعلم بالتلاميذ ، وطريقة تعامله ، ومدى قوة الصلة التي تربطه بهم ، وتقديره لهم . وقد يرجع كثير من حالات العصيان والتمرد والحساسية الزائدة نحو أنظمة المدرسة ولو انعها إلى غلط النظام المدرسي الخاطئ ، وعدم قدرة الجو المناسب لأطفالها لإحداث التوازن وتشجيع التعاون ، وحفظ النظام .

خامساً : المشكلات السلوكية الأخلاقية

تصنف هذه المشكلات ضمن مجموعة من الأنواع السلوكية العدوانية منها : تدمير ممتلكات المدرسة ، والشجار مع الآخرين ، والسرقة ، والكذب ، والفشل ، والتحدث بأسلوب غير مهذب ، والاستهتار ، وليس هناك سبب واحد محدد لظهور مثل هذه المشكلات السلوكية اللاأخلاقية ، ولكن يلاحظ أن هناك مجموعة من الأسباب قد تشتهر فيها المدرسة ، يعود بعضها لأساليب تربوية خاطئة مثل استخدام العقاب البدني ، وإثارة الخوف ، وكثرة القيود النظامية ، والسخرية والتهديد بالدرجات من قبل المدرسين ، والخبرات المؤلمة من الفشل في المواقف الاجتماعية . إن مجموعة هذه العوامل تعكس على سلوك الطفل النفسي والاجتماعي ، والتربوي بصفة عامة داخل المدرسة وخارجها .

سادساً : المشكلات الاقتصادية المهنية لأسرة الطفل

إن المستوى الاقتصادي المنخفض للأسرة له علاقة بظهور بعض المشكلات المدرسية لطفل هذه المرحلة ، فوضع الأسرة السكفي وعدم وجود الإمكانيات التي تملكتها الأسرة ، وضعف دخلها المادي يؤثر في نفسية الطفل عندما يقارن نفسه مع زملائه من مستوى اقتصادي أعلى ، ويزداد الأمر سوءاً بالطفل عندما تُتميل المدرسة هذا الجانب في شخصيته ، فقد يسلك الطفل سلوكاً غير مرغوب فيه فمثلاً : قد يسرق حاجات زملائه ، أو يكذب ، أو يكون منطوباً على نفسه ويبتعد عن المشاركة في أي نشاط مدرسي ف تكون النتيجة الخجل ، والتطرف الشديد إلى حد العداء لزملائه أو التمرد والعصيان وغيرها من المشكلات السلوكية .

الدراسات السابقة

قام المسند (د . ت) بإجراء دراسة مسحية استطلاعية عن مشكلة التسرب في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية ، بهدف التعرف على أسباب التسرب في المرحلة الابتدائية والعوامل المساعدة له وقد أرجع الباحث الأسباب إلى :

أسباب داخلية منها : عدم التمهيد للمرحلة الابتدائية، مشكلة المناهج الدراسية ، طرق التدريس

المبعة في هذه المرحلة ، هبوط مستوى كفاءة المعلم ، نظام الاختبارات وتقدير التلاميذ ، دور الادارة المدرسية .

اما الأسباب الخارجية فمنها : الاقتصادية (انخفاض دخل الأسرة) ، اجتماعية ، ثقافية .

أجرت حيدة إبراهيم ، وأخريات (د . ت) دراسة استطلاعية حول المشكلات الفردية وأثرها على التحصيل الدراسي بالمدرسة الابتدائية ، هدف التعرف على العلاقة المتبادلة بين المشكلات الموجودة في المرحلة الابتدائية وأثرها على التحصيل الدراسي . استخدمت الباحثات في دراستهن المقابلات الفردية للمدارس والطالبات كأداة للحصول على البيانات . بلغت عينة الدراسة ٤٤ طالبة من الصفوف الرابع، الخامس ، والسادس الابتدائية بمدينة الرياض . توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

إن أهم المشكلات التي يعاني منها أطفال المرحلة الابتدائية هي : مشكلة الصحة العامة ، والمشكلة الاقتصادية ، ومشكلات الخفاض مستوى القدرات العقلية ، مشكلات نفسية ، مشكلات اجتماعية ، مشكلات مدرسية سلوكية ومنهجية ، وإدارية .

إن أبرز الأسباب المرتبطة بمشكلة التأخر الدراسي هي : الأسباب الاجتماعية ، والنفسية ، والصحة العامة، حيث حصلت هذه العوامل على أعلى وزن في متوسطاتها مقارنة بالمشكلات الفردية الأخرى .

وجود علاقة متبادلة بين المشكلات المدرسية والمتمثلة في الخوف من المعلمة والتحصيل الدراسي للأطفال هذه المرحلة ، حيث إن نوعية العلاقة التي تظهر على مدارس هذه المرحلة للأطفال مثل: العطف ، والقبول ، والحب أو العقاب ، والعنف ، والمعاملة السيئة ، والتائب ، والتوبخ . لها ارتباط قوي بمفهوم الطفل عن نفسه بخصوص تحصيله الدراسي سلباً وإنجابياً .

وقام بوركي (PURKEY , 1970) باجراء دراسة حول علاقة مفهوم الطفل عن الذات لدى الطفل بالتحصيل الأكاديمي (الدراسي) ، شملت عينة الدراسة أطفال المرحلة الابتدائية من مختلف الصفوف الدراسية ، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك ارتباطاً قوياً بين إدراك الذات عند الطفل ومفهومه لنفسه عموماً وبين تحصيله الدراسي ، وأن إدراك الذات الموجب عند أطفال المرحلة الابتدائية يزيد من مستوى تحصيلهم الدراسي وإنجازهم الأكاديمي ، بينما إدراك الذات السلبي ينخفض في الفالب مستوى تحصيلهم الدراسي .

وفي دراسة قام بها منصور (١٣٩٩هـ) حول المشكلات السلوكية لتلاميذ المدارس الابتدائية بكلية المكرمة ، هدفت إلى التعرف على أهم المشكلات السلوكية في المدرسة الابتدائية والتي تعد مصدراً للإزعاج والاضطراب في الموقف المدرسي ، وتقديرات المدرسين والمدارس لها من حيث الأهمية المرتبطة

مجموعات المشكلات المدرسية . شلت عينة الدراسة ١٧٨ مدرساً، و ١٤٥ معلمة من العاملين في المرحلة الابتدائية بمدارس مكة المكرمة . توصل الباحث إلى النتائج التالية : -

صنفت أهم المشكلات السلوكية في حسن مجموعات من أنواع السلوك غير المرغوب هي :
مشكلات تتعلق بالسلوك الأخلاقي ، ومشكلات تتعلق بالخروج على قواعد النظام والعمل المدرسي ،
ومشكلات تتعلق بصعوبات التوافق مع الآخرين ، ومشكلات تتعلق بالصفات الشخصية غير المرغوبة ،
ومشكلات تتعلق بالسلوك العصاكي وسمات الشخصية .

كانت أبرز المشكلات المتعلقة بالسلوك الأخلاقي : الكذب ، والغش ، والسرقة ، والأحاديث
البذيئة والحديث المكشف عن الجنس .

كانت أبرز المشكلات المتعلقة بالخروج على قواعد النظام المدرسي : اللعب على حساب الدراسة ،
 وعدم أداء الواجبات ، وقلة الانتباه ، والهروب والغياب ، والإخلال بالنظام ، والتآخر ، وتحطيم ممتلكات
المدرسة .

كانت أبرز المشكلات المتعلقة بصعوبات التوافق مع الآخرين : جذب انتباه الآخرين ، والتحيز ،
والقسوة ، والسيطرة على الآخرين بعنف .

كانت أبرز المشكلات المتعلقة بالصفات الشخصية غير المرغوبة : الثرثرة والجلد ، والغيرة ، والأنانية ،
والعناد ، والحساسية الزائد ، والتمرد والعصيان ، والسلبية وعدم التعاون ، والاعتماد على الآخرين ،
وعدم�احترام .

كانت أبرز المشكلات المتعلقة بالسلوك العصاكي وسمات الشخصية : التسرع ، وضعف القدرة على
المثابرة ، والخجل ، والخوف ، والانطواء ، وضعف مستوى الطموح ، والاستغراف في أحلام اليقظة ،
والتبول الملايادي .

وفي دراسة قام بها زهران وآخرون (١٤٠٠هـ) حول التخلف الدراسي في المرحلة الابتدائية دراسة
مسحية في البيئة السعودية ، هدفت إلى التعرف على المتخلفين دراسياً ، وتحديد عوامل هذا التخلف ،
وتحديد أنساب الوسائل الوقائية لعلاجه . استخدمت الدراسة ثلاثة أنواع من الاختبارات والمقاييس وهي :
اختبارات التحصيل الموضوعية (أبوحطب ، ١٩٧٦م)، اختبارات الذكاء (أبوحطب وآخرون، ١٩٧٧م)
وإختبار المصفوفات المتتابعة (رافن RAVEN)، واستبيانات جمع المعلومات ، وتكونت عينة الدراسة من
٨٣٧ تلميذا بالصف الرابع الابتدائي من مدارس مكة المكرمة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- إن المتأخرین دراسياً يتمثلون إلى مستويات الذكاء دون المتوسط .
- إن المتأخرین دراسياً يشکون من أمراض في الصحة الجسمية العامة ومن أهمها : الأمراض الباطنة

- والصدرية ، والعيون ، والأستان ، والأذن والحنجرة .
- إن نسبة ضعف الحواس - السمع والبصر - أعلى عند المتخلفين دراسيا منها عند العاديين من أفراد عينة الدراسة .
- إن نسبة ٧٨٪ من المتخلفين دراسيا يعانون في الدراسة ، وأن ١٪ كثيرو الغيب عن المدرسة .
- إن المتخلفين دراسيا يعانون من مشكلة في مواد الرياضيات ، اللغة العربية ، والعلوم ، والتاريخ .
- إن السلوك المدرسي العام للمتخلفين دراسيا يميل للانطوانية ، كثرة الشجار ، تدمير محتويات الفصل ، والشعور بالنقص ، والسرحان .
- إن المتخلفين دراسيا من أفراد عينة الدراسة يعانون من اضطرابات في العلاقات داخل الأسرة ، مما يكون لديهم اتجاهات سالبة نحو المدرسة والتعليم .
- إن المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأفراد عينة الدراسة ليس له تأثير في مستواهم التحصيلي .
- إن أهم الحالات الانفعالية التي يعاني منها المتخلفون دراسيا هي : الخجل ، والخوف ، وفقدان التوازن الانفعالي ، والقلق ، وضعف الثقة ، والشعور بالنقص ، والفشل والعجز .
- وقد أجرى الطحان (١٩٨٤) دراسة بفرض التعرف على وجود علاقة بين المستوى الثقافي ، والاجتماعي ، والاقتصادي وبين التأخير الدراسي ، طبقت الدراسة على مجموعة من التلاميذ المتأخرین في الدراسة بدولة الإمارات العربية المتحدة . أوضحت الدراسة أن نسبة عالية من المتأخرین في الدراسة يتبعون إلى أسر ذات مستوى ثقافي منخفض ، حيث بلغت النسبة ٦٣٪ من أفراد عينة الدراسة .
- أما غزوة الغيفلي (١٤١٠) فقد قامت بدراسة عن الحاجات والمشكلات النفسية لدى التلميذات المتفوقات عقليا على عينة في مرحلة الطفولة المتأخرة ، بهدف التعرف على الحاجات والمشكلات النفسية للأطفال المتفوقين عقليا في البيئة السعودية . استخدمت الباحثة في دراستها اختبار المصفوفات المتتابعة (رافن RAVEN) ، اختبار الذكاء المصور (صالح ، ١٩٧٨) ، مقاييس التفضيل الشخصي (إدواردز EDWARDS)، ترجمة وتقنين جابر ، ١٩٧١) ، ومقاييس المشكلات النفسية من إعداد الباحثة . تكونت عينة الدراسة من ١٦٦٠ تلميذة يتراوح متوسط أعمارهن بين ١٠ و ١٢ سنة تم اختيارهن من الصفين الخامس والسادس الابتدائيين من مدارس مدينة الرياض . وأظهرت الدراسة النتائج التالية :

- تميزت التلميذات المتفوقات بمحاجي التحصل ، والتحمل ، بينما تميزت عينة العاديات بمحاجي الاستعراض والعدوان .

- تميزت التلميذات المتفوقات بمشكلات الخوف من الامتحان ، وغيرة الزميلات منهن ، والمشاجرة مع الأخوات ، بينما تميزت التلميذات العاديات بمشكلات حب الظهور ، وصعوبة في فهم بعض المواد الدراسية ، والسرحان أثناء الدرس ، وكثرة التظلم ، والبطء في الفهم .

- كما اتضح اختلاف مصفوفة المكونات العاملية للحاجات النفسية لدى عينة المتفوقات عنها لدى العينة العادية .

- اختلفت مصفوفة المكونات العاملية للمشكلات النفسية لدى عينة المتفوقات عنها لدى العينة العادية.

قام كل من الدمامي والشناوي (١٤١٠هـ) بإجراء دراسة حول المشكلات المدرسية لدى طلاب المرحلة الابتدائية بهدف تقديم قائمة فرز المشكلات المدرسية باللغة العربية حتى يتمكن المعلمون والمعلمات أو مرشد و الطالب في المرحلة الابتدائية من استخدامها في فرز التلاميذ الذين يعانون من مشكلات مدرسية وذلك من أجل إعداد البرامج التعليمية والتربوية التي تلائم احتياجاتهم في المدرسة أو المنزل ، كما هدفت الدراسة أيضا إلى التعرف على الأطفال المشكلين وتوضيح حجم المشكلات الدراسية التي يعانون منها .

شملت عينة الدراسة تلالي ثلاثة الصنوف الأولى من إحدى المدارس الابتدائية بمدينة الرياض حيث بلغ عددهم ١٤ طفلاً تراوحت أعمارهم بين ٧ و ١١ سنة . استخدمت في الدراسة قائمة فرز المشكلات المدرسية من إعداد (Gnagey , Tnomos 1978) ، ترجمة الباحثين وقد توصلوا إلى النتائج التالية :
إمكانية استخدام هذه القائمة في فرز التلاميذ والتعرف على ما لديهم من مشكلات في هذه المرحلة التعليمية.

أن نسبة ٦٩٪ من أفراد الدراسة لا يتوقع وجود مشكلة لديهم خاصة بصعوبة التعلم راجعة إلى جوانب بصرية أو حركية .

أن حوالي ٧٢٪ من أفراد الدراسة كانوا عاديين لا يعانون من صعوبة تعلم راجعة لأسباب سمعية بصرية.

أن حوالي ٨١٪ من أفراد الدراسة ليس من المتحمل وجود تخلف عقلي لديهم .

أن ٩٨٪ من أفراد العينة لا يعانون من أي اضطراب سلوكي .

أن حوالي ٩٨٪ من أفراد الدراسة لا يعانون من المشكلات السلوكية الأكثر انضباطا.

أن حوالي ٩٥٪ من أفراد الدراسة لا يعانون من أي إعاقة تربوية تعليمية راجعة إلى جوانب اجتماعية وثقافية .

أن حوالي ٨١٪ من أفراد العينة لا يعانون من مشكلة سوء التوافق العام .

- قام كل من بارتل ورينولدز (Bartell , & Reynolds , 1986) بإجراء دراسة حول الاكتتاب وتقدير الذات لدى الأطفال المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا . هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الاكتتاب ومفهوم الذات لدى عينة من المتفوقين وغير المتفوقين في الصفين الرابع والخامس الابتدائيين حيث بلغت عينة الدراسة ١٤٥ تلميذاً وتلميذة تتراوح أعمارهم بين ٧ و ١٠ سنوات . طبق على العينة مقاييس اكتتاب الطفل S. C. D. S. ، ومقاييس اكتتاب الأطفال I. C. D. ، ومقاييس تقدير الذات ، E. I. S. توصلت الدراسة إلى أن الأطفال المتفوقين لا يختلفون في مستويات تقدير الذات والاكتتاب عن أقرانهم غير المتفوقين ، وسجل الذكور من المتفوقين مستويات أدنى في تقدير الذات ، ومستوى أكبر في الاكتتاب من المتفوقات .

تعقيب على الدراسات السابقة

من استعراض الدراسات السابقة التي توافرت للباحث اتضح ما يلي :

- إن معظم الدراسات التي تناولت مشكلة التأخر الدراسي والتحصيل الدراسي في المرحلة الابتدائية تناولتها كمشكلة أساسية يعاني منها طفل هذه المرحلة (حيدة إبراهيم ، وأخريات ، ١٩٧٩ م ، زهران وآخرون ١٤٠٠ هـ) في حين أن أطفال هذه المرحلة يعانون من مشكلات مدرسية متعددة تمثل في المشكلات السلوكية ، والنفسية ، والاجتماعية ، والتربوية ، والصحية الجسمية العامة ، والاقتصادية المهنية والتي تعتبر مصدرًا للإزعاج والاضطراب في المواقف المدرسية ، وتؤثر في شخصياتهم خلال السنوات الأولى ، إذ تعتبر المرحلة الابتدائية مرحلة أساسية لبناء النماذج السلوكية طويلة الأجل خلال السنوات العمرية التي يقضوها من ٦ - ١٢ سنة .

وتبدو الحاجة إلى دراسة حجم ونوعية المشكلات المتعلقة بالمواحي السلوكية والأخلاقية ، والنفسية ، والاجتماعية ، والتربوية ، والصحية ، والاقتصادية المهنية التي يتعرض لها الأطفال في هذه المرحلة التعليمية.

- يلاحظ أن العينات المستخدمة في الدراسات السابقة التي أجريت في البيئة السعودية قليلة جداً وغير

مثلة إذا ما قورنت بالأعداد الكبيرة لأطفال المراحلة الابتدائية مما يجعل تعميم النتائج على طلاب المراحلة الابتدائية أمراً غير مقبول ، بالإضافة إلى أن المناطق التي قمت الدراسة فيها محدودة جداً (مكة المكرمة - الرياض) . فلم تراع هذه الدراسات مدننا أخرى من مختلف مناطق المملكة . فربما يكون لطبيعة المناطق دور في اختلاف حجم المشكلات .

- يلاحظ أن الدراسات تفاوتت في اختيارها لعينة دراستها من الصفوف الدراسية ، فدراسة حيدة إبراهيم، وأخريات (د . ت) ، تم اختيار عينة دراستها من طالبات الصف الرابع ، والخامس، والسادس ، ويلاحظ أن دراسة سلطان (١٩٧٩ م) ، تكونت عينتها من تلاميذ الصف السادس فقط . أما دراسة زهران وآخرين (١٤٠٠ هـ) فكانت عينتها من تلاميذ الصف الرابع فقط . ويلاحظ أن دراسة الدمامي والشناوي (١٤١٠ هـ) شملت عينتها تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى فقط ، في حين أن دراسة غزوى الغفيلي (١٤١٠ هـ) تكونت عينة دراستها من أطفال الصفين الخامس ، والسادس .

وقد كان من المفيد اشتمال عينات الدراسة على مديري المراحلة الابتدائية ومدرسيها ، وذلك لمعرفة نوعية المشكلات المدرسية التي يعاني منها أطفال هذه المراحلة وحجمها من وجهة نظرهم .

- أوضحت دراسة بوركي (Purkey , 1970) أن مفهوم الطفل عن ذاته له ارتباط قوي بالتحصيل الدراسي ، حيث إن الإدراك الإيجابي للذات يزيد من مستوى التحصيل الدراسي ، بينما الإدراك السلبي للذات يسبب لهم التأخر الدراسي والفشل في الإنجاز ، وهذا ما يجعل الاهتمام بهذه المراحلة والتي هي في حاجة ماسة إلى تحديد الخطوات البناءة التي تؤكد مفهومهم لأنفسهم وإدراكمهم لذواهم ، وهم في حاجة إلى تعلم الخبرات الالزامية واكتسابها للتعامل مع المشكلات المتعلقة بالتوافق في علاقتهم الاجتماعية وزيادة فاعليتهم في التحصيل الدراسي .

ومن خلال الدراسات السابقة ونتائجها وكذا من خلال الإطار النظري للدراسة ، أمكن الباحث اشتغال فرضي الدراسة التاليين :

- توجد فروق في حجم المشكلات المدرسية حسب المناطق التعليمية .
- توجد فروق في حجم المشكلات المدرسية بين وجهة نظر كل من المديرين والمدرسين .

إجراءات الدراسة وتصميمها

١- عينة الدراسة

تم إجراء الدراسة على عينة متنوعة قوامها ٦٠٣ من المديرين والمدرسين في المرحلة الابتدائية (٥٢٦ مدرساً و٧٧ مديراً) ينتمون إلى ٢٨ محافظة تعليمية من محافظات المملكة العربية السعودية ، وشملت هذه المحافظات أربع مناطق جغرافية وهي : المنطقة الغربية ، والوسطى ، والجنوبية ، والشمالية ، وقد تراوحت أعمارهم بين ٢١ و ٥٨ سنة بمتوسط ٣٤,٧٤، والمتوسط معياري قدره ٢٠,٨ . تراوحت سنوات خبرتهم بين ١ و ٣٢ سنة . وكانت مؤهلاتهم العلمية كما هو موضح في الجدول رقم (١) .

جدول رقم (١) . خصائص العينة

%	ن		
٤٦,٩	٢٨٣	معهد إعداد المعلمين	المنطقة
٢٧,٩	١٦٨	الكلية المتوسطة	
٢٤,٠	١٤٥	بكالوريوس	
٠,٥	٠٣	ماجستير	
٠,٧	٠٤	غير محدد	
٥٧,٩	٣٤٩	المنطقة الغربية	المؤهل
١٩,٩	١٢٠	المنطقة الوسطى	العلمي
١٠,٣	٠٦٢	المنطقة الجنوبية	
١١,٩	٠٧٢	المنطقة الشمالية	
٨٧,٢	٥٢٦	مدرس	طبيعة العمل
١٢,٨	٠٧٧	مدير	
١٠٠	٦٠٣	المجموع	

٢- إعداد المقياس

تم إعداد المقياس في ضوء بعض المفاهيم النفسية الخاصة بإعداد مقاييس استطلاع الرأي ، وقد مرت عملية إعداد المقياس بالمراحل التالية :

(أ) صمم الباحث استبانة مفتوحة ليتعرف من خلالها على آراء عينة الدراسة من المديرين والمدرسين في

المرحلة الابتدائية فيما يتعلق بمشكلات مهمة ترتبط بمشكلات أطفال المرحلة الابتدائية و حاجاتهم الإرشادية ، حيث إن طفل هذه المرحلة في حاجة توجيه سليم لأسلوب حياته ، وفي حاجة ماسة إلى تحديد الخطوات البناءة التي توفر مفهومه لنفسه وإدراكه لذاته ، وهو في حاجة إلى تعلم الخبرات الالزامية واكتسابها للتعامل مع مشكلاته المتعلقة بالتوافق في علاقاته الاجتماعية النامية وفي مواجهة التحديات التي تعرضه في تحصيله الدراسي .

وقد استخلص الباحث من المرحلة السابقة ومن بعض الدراسات النفسية والتربوية (Havighurst , 1953 ، Myrick , 1970 ، D inkmeyer & Caldwell , 1970 ، Purkey , 1970) منصور، ١٣٩٩هـ ، عمر ١٩٨٤م ، الدمامي والشناوي ، ١٤١٠هـ) والقراءات والاطلاع والمناقشة مع الزملاء في مجال التخصص لتحديد المجالات الرئيسية التي تدور حولها نوعية وحجم المشكلات المدرسية التي يتعرض لها الأطفال خلال السنوات التكوتينية الأولى لشخصياتهم في المرحلة الابتدائية وقد تم تحديد الأبعاد الرئيسية التي تدور حول المشكلات المدرسية في المرحلة الابتدائية على النحو التالي : -

- ١ - المشكلات التربوية .
- ٢ - المشكلات النفسية .
- ٣ - المشكلات الاجتماعية .
- ٤ - المشكلات الاقتصادية والمهنية .
- ٥ - المشكلات الصحية والبدنية .
- ٦ - المشكلات السلوكية الأخلاقية .

(تم تعريف كل بعد من أبعاد المقياس ، ثم صيفت عباراته الأولية التي تدور حول الأبعاد السابقة (ب) وضع أمام كل عبارة من عبارات المقياس الكلمات التالية (مناسبة ، غير مناسبة ، تحتاج إلى تعديل) (جـ) عرضت تلك العبارات على مجموعة مكونة من (١٠) أعضاء* من أساتذة قسم علم النفس بجامعة أم القرى ، وجامعة الملك عبدالعزيز بمجده ، لفحص صياغة كل عبارة من عبارات المقياس

-
- * ١ - أ. د / محمد حزة السليماني قسم علم النفس .
 - ٢ - أ. د / فاروق سيد عبد السلام قسم علم النفس جامعة الملك عبدالعزيز .
 - ٣ - د / جمال أسعد قراز قسم علم النفس . ٤ - د / زايد عجبير الحارثي قسم علم النفس .
 - ٥ - د / فاروق محمد متديوني قسم علم النفس . ٦ - د / ميسرة كايد طاهر قسم علم النفس .
 - ٧ - د / محمد علي أبو رزيزه قسم علم النفس . ٨ - د / إبراهيم أبو سعيد قسم التربية الإسلامية .
 - ٩ - د / وفاء محمد بنجر قسم علم النفس / طالبات .
 - ١٠ - د . سعيد عبدالله إبراهيم ديس قسم علم النفس - جامعة الملك سعود .

ومضمونها ، والفق الحكمون على ٩٠ عبارة .

(د) أرفق صفحة بما تعليمات على عبارات المقياس — (٩٠) .

نقط الاستجابة وطريقة التصحيح

كانت كل عبارة من عبارات المقياس متبوعة بخمسة بدائل هي : (مشكلة كبيرة جدا ، مشكلة كبيرة ، غير متأكد ، مشكلة متوسطة ، مشكلة بسيطة) وصححت كل عبارة بإعطاء الأوزان التالية : ٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١ .

تطبيق المقياس

- طبق المقياس في صورته النهائية على عينة الدراسة من المديرين والمدرسين العاملين في المرحلة الابتدائية في مختلف مناطق المملكة العربية السعودية .

- طلب من أفراد عينة الدراسة تحديد حجم المشكلة المدرسية، وذلك من وجهة نظرهم وذلك بوضع علامة (✓) في الخانة المناسبة لعبارات أبعاد المقياس .

صدق المقياس وثباته

أولاً : الصدق : قام الباحث باستخدام عدد من الطرق للتحقق من صدق المقياس على النحو التالي :

١ - صدق المحكمين : اتفق المحكمون على ٩٠ عبارة من عبارات المقياس التي اندرجت تحت أبعاده الستة ، حيث تم استبقاء العبارات التي أظهرت نسبة التفاق ٨٠٪ فأكثر من المحكمين .

٢ - الكشف عن صلاحية الفقرات عن طريق الاتساق الداخلي : تم إيجاد معامل الارتباط بين كل عبارة والمجموع داخل كل بعد ($n = 63$) حيث كانت معاملات الارتباط تتراوح ما بين ٣٦٪ و ٧٦٪ ، وكلها ارتباطات دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ .

٣ - صدق الأبعاد الفرعية : تم حساب معاملات الارتباط بين مجموع كل بعد والمجموع الكلي للمقياس ، حيث كانت معاملات الارتباط تتراوح ما بين ٧٢٪ و ٨٨٪ وكلها ارتباطات دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة من الصدق يمكن الوثق بها .

مشكلات أطفال المرحلة الابتدائية من وجهة نظر مديرى المدارس والمدرسين في المملكة

ويوضح الجدول رقم (٢) ، والجدول رقم (٣) قيم معاملات الارتباط .

ثانياً : الثبات : تم حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ للأبعاد (١،٢،٣،٤،٥،٦) والجدول (٤) يوضح ثبات أبعاد المقياس .

الجدول رقم (٢). معامل الارتباط بين كل فقرة ومجموع كل بعد على المقياس ($N = 63$)

البعد (٦)	رقم العبارة (٥)	البعد (٥)	رقم العبارة (٤)	البعد (٤)	رقم العبارة (٤)	البعد (٣)	رقم العبارة (٣)	البعد (٢)	رقم العبارة (٢)	البعد (١)	رقم العبارة (١)
.٦٨	٧٦	.٦١	٦٠	.٥٨	.٥٠	.٥١	.٣٥	.٣٧	.١١	.٤٦	١
.٧١	٧٧	.٦٣	٦١	.٥٧	.٥١	.٦٣	.٣٦	.٤٦	.١٢	.٥١	٢
.٦٦	٧٨	.٥٦	٦٢	.٣٩	.٥٢	.٦١	.٣٧	.٥٨	.١٣	.٥٨	٣
.٧١	٧٩	.٥٧	٦٣	.٦٤	.٥٣	.٥٨	.٣٨	.٥٥	.١٤	.٥٢	٤
.٧٦	٨٠	.٥٦	٦٤	.٧٠	.٥٤	.٥٤	.٣٩	.٥٤	.١٥	.٥٤	٥
.٧١	٨١	.٤٨	٦٥	.٦٢	.٥٥	.٦٦	.٤٠	.٥٠	.١٦	.٥٨	٦
.٦٣	٨٢	.٦٤	٦٦	.٥٦	.٥٦	.٦٤	.٤١	.٥١	.١٧	.٦٣	٧
.٦٣	٨٣	.٥٦	٦٧	.٧٠	.٥٧	.٦٤	.٤٢	.٥٢	.١٨	.٤٨	٨
.٥٤	٨٤	.٦١	٦٨	.٧٠	.٥٨	.٥٠	.٤٣	.٤٨	.١٩	.٥٣	٩
.٦٦	٨٥	.٤٦	٦٩	.٥٤	.٥٩	.٥٢	.٤٤	.٥٦	.٢٠	.٤٩	١٠
.٦٤	٨٦	.٥٤	٧٠			.٥٧	.٤٥	.٥٩	.٢١		
.٦٨	٨٧	.٥٦	٧١			.٥٧	.٤٦	.٦١	.٢٢		
.٧٤	٨٨	.٦٢	٧٢			.٣٦	.٤٧	.٦٣	.٢٣		
.٥٣	٨٩	.٤٩	٧٣			.٤٨	.٤٨	.٦٣	.٢٤		
.٦٨	٩٠	.٥٨	٧٤			.٥٢	.٤٩	.٦٥	.٢٥		
		.٥٨	٧٥					.٦٠	.٢٦		
								.٤٤	.٢٧		
								.٦٣	.٢٨		
								.٥٧	.٢٩		
								.٥٧	.٣٠		
								.٦٠	.٣١		
								.٤٩	.٣٢		
								.٤٦	.٣٤		

كل الارتباطات عند مستوى ٠،٠١

الجدول رقم (٣). معامل الارتباط بين مجموع كل بعد والمجموع الكلي للمقياس (ن = ٦٣)

م	الأبعاد	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١
١	المشكلات التربوية	,٧٢	,٤٣	,٤٦	,٤٦	,٥٩	,٦٤	-
٢	المشكلات النفسية	,٨٨	,٥٥	,٥٩	,٥٣	,٧٢	-	
٣	المشكلات الاجتماعية	,٨٤	,٥٧	,٥٥	,٥٩	-		
٤	المشكلات الاقتصادية المهنية	,٧٥	,٥٧	,٥٨	-			
٥	المشكلات الصحية البدنية	,٧٨	,٥١	-				
٦	المشكلات السلوكية الأخلاقية	,٧٨	-					
٧	المجموع الكلي للأبعاد	-						

الجدول رقم (٤). ثبات أبعاد المقياس

م	الأبعاد	قيمة ألفا
١	المشكلات التربوية	,٧٢
٢	المشكلات النفسية	,٩٠
٣	المشكلات الاجتماعية	,٨٤
٤	المشكلات الاقتصادية المهنية	,٨١
٥	المشكلات الصحية البدنية	,٨٦
٦	المشكلات السلوكية الأخلاقية	,٩٢
	المجموع الكلي للأبعاد	,٩٦

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن معامل ثبات المقياس ،٩٦ وهذا يدل على أنه يتمتع بمعامل ثبات عال جداً مما يطمئن إلى استخدامه في الدراسة الحالية .

- **المعالجة الإحصائية :** تضمنت التحليلات الإحصائية التالية :

- ١ - اختبار (ف) لحساب الفروق بين المناطق التعليمية في حجم المشكلات المدرسية .
- ٢ - اختبار (ت) لحساب الفروق بين وجهة نظر كل من المديرين والمدرسين .

عرض النتائج ومناقشتها

الفرض الأول : توجد فروق في حجم المشكلات المدرسية حسب المناطق التعليمية .

للحتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي الاتجاه ، وحساب قيمة (ف) لمعرفة الفروق في حجم المشكلات المدرسية حسب المناطق التعليمية ، كما هو موضح في الجدول رقم (٥) .

الجدول رقم (٥) . الفروق في حجم المشكلات المدرسية حسب المناطق التعليمية (ن = ٦٠٣)

المتغيرات	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
ال المشكلات التربوية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٣	٤١١,٨٣	١٣٧,٢٨	٢,٥٥	غير دالة
ال المشكلات النفسية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٣	٣٢٢٩٥,٠٣	٥٣,٩١	١,٩٢	غير دالة
ال المشكلات الاجتماعية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٣	٣٢٧٠٦,٨٥	٦٠٣,٢٥	١,٣٧	غير دالة
ال المشكلات الاقتصادية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٣	٧٤٢٦٢,٠٤	١٢٣,٩٨	٤,٤٦	دالة عند ٠,٠١
ال المشكلات الصحية والدينية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٣	٩٥٧,٩٩	٣١٩,٣٣	٢,٣٢	غير دالة
ال المشكلات السلوكية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٣	٤٣٨٣٨,٩١	٧١,٥٩	٢,٩٤	دالة عند ٠,٠٥

يتبيّن من النتائج الموضحة بالجدول رقم (٥) وجود فروق دالة إحصائيًا في بعض من المشكلات المدرسية وها : المشكلات الاقتصادية ، وال المشكلات السلوكية الأخلاقية ، حيث بلغت قيمة "ف" للمشكلات الاقتصادية (٤,٤٦) ، وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، في حين بلغت قيمة "ف" للمشكلات السلوكية الأخلاقية (٢,٩٤) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ، أما بقية الأبعاد الأربع وهي : المشكلات التربوية ، فلم توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيها ، حيث بلغت قيمة

"ف" هذه الأبعاد ، (٢,٥٥) ، (١,٩٤) ، (٢,٣٧) على التوالي ، مما يشير إلى عدم وجود فروق في هذه الأبعاد في مناطق المملكة المختلفة .

ولمعرفة اتجاه الفروق داخل مجموعات الدراسة (المنطقة الغربية ، والوسطى ، والجنوبية ، والشمالية) بعدى المشكلات الاقتصادية ، والمشكلات السلوكية الأخلاقية ، استخدم الباحث اختبار شيفيه لدلاله الفروق بين المتوسطات . والجدول رقم (٦) يوضح نتائج اختبار شيفيه .

الجدول رقم (٦). نتائج اختبار شيفيه للفروق في المشكلات الاقتصادية والمشكلات السلوكية الأخلاقية وفق المناطق التعليمية

المناطق التعليمية				المتوسطات	المناطق التعليمية	المتغيرات
الشمالية	الجنوبية	الوسطى	الغربية			
*				٣١,١٣٥	الغربية	المشكلات
				٣٠,٣٢٥	الوسطى	الاقتصادية
				٢٩,٣٨٧	الجنوبية	
				٢٧,٢٦٤	الشمالية	
	*			٥١,٥٨٨	الغربية	المشكلات
				٥٣,٤٠٨	الوسطى	السلوكية
				٤٧,١٧٨	الجنوبية	الأخلاقية
				٥٠,٦١١	الشمالية	

يتضح من نتائج الجدول السابق ، وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد المشكلات الاقتصادية لصالح المنطقة الغربية مقارنة بالمنطقة الشمالية ، حيث بلغ المتوسط للمنطقة الغربية ١٣٥،٣١ ، في حين بلغ المتوسط للمنطقة الشمالية ٢٦٤،٢٧ . ويعزو الباحث السبب في وجود هذه الفروق إلى ضعف المستوى الاقتصادي وانخفاض الدخل عند بعض الأسر في المنطقة الشمالية والتي تمثل في توفر الاحتياجات المدرسية ، والمصروف اليومي للأطفال ، مما يكون له بعض التأثير في التحصيل الدراسي ، والتوفيق المدرسي ، والاستدامة من أجل توفير مستلزمات المدرسة . ويرجع الباحث مبررات هذا التفسير إلى أن المنطقة الغربية تضم مدنًا رئيسية حيث الحركة الاقتصادية التجارية والسكنية ، وتتوفر الفرص الوظيفية مما يؤثر في مستوى دخل الأسرة ، وبالتالي ينعكس على نوع متطلباتها الحياتية وحجمها والتي منها توفير مستلزمات المدرسة لأطفالها .

وتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصل إليه (المسند ، د . ت ، حيدة إبراهيم وأخريات ، د.ت ، والطحان ، ١٩٨٤ م). أما دراسة زهران وآخرين (١٤٠٠ هـ) فلا تتفق نتائجها مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية ، فلقد أوضحت أن المستوى الاقتصادي والاجتماعي ليس له تأثير في المستوى التعليمي الدراسي في المرحلة الابتدائية ، ويرى الباحث أن هذه الدراسة أجريت في عام ١٤٠٠ هـ ، حيث كان المستوى الاقتصادي للأسرة مرتفعا بصورة عامة في مختلف مناطق المملكة مقارنة بالفترة الحالية ، كما يعتقد الباحث أن التحرّك الاقتصادي والمهني الحالي للمجتمع السعودي قد غير من مستوى الأسرة اقتصادياً ومهنياً ، مما يكون له بعض الآثار في أطفال هذه المرحلة التعليمية .

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لصالح المنطقة الوسطى مقارنة بالمنطقة الجنوبيّة ، حيث بلغ المتوسط للمنطقة الوسطى ٤٠٨ ، ٥٣ ، في حين بلغ المتوسط للمنطقة الجنوبيّة ٤٧ ، ١٧٨ . ويرى الباحث أن هذه الفروق قد ترجع إلى وجود أنواع من السلوك غير المرغوب يتعلّق بالخروج على قواعد النظام ، والعمل المدرسي ، والآخراف السلوكي ، مما يسبب إزعاجاً واضطراباً في الموقف المدرسي ، وقد يعود السبب إلى أن المنطقة الوسطى نظراً لاختلاف طبيعتها من حيث الكثافة السكانية ، والحركة العمرانية ، والنمو المطرد في أعداد الطلاب في مدارسها ، الأمر الذي تتجّع عنه مشكلات مدرسية تمثل في المشكلات السلوكية الأخلاقية ، في حين أن المنطقة الجنوبيّة التي تختلف في نوع هذه التغيرات والعوامل وحجمها ، لم تظهر فيها هذه المشكلات كمشكلة مزعجة ، أو كآخراف سلوكي يؤثّر في الموقف المدرسي لأطفال هذه المرحلة التعليمية . وتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (حيدة إبراهيم ، وأخريات . د . ت ، سلطان ، ١٩٧٩ م ، منصور ، ١٣٩٩ هـ ، زهران وآخرون ، ١٤٠٠ هـ) .

الفرض الثاني

توجد فروق في حجم المشكلات المدرسية بين وجهة نظر كل من المديرين والمدرسين .

للحتحقق من صحة هذا الفرض ، تم حساب قيمة (ت) لمعرفة الفروق في حجم المشكلات المدرسية بين وجهة نظر المديرين والمدرسين ، والجدول رقم (٧) يوضح النتيجة .

الجدول رقم (٧). الفروق في حجم المشكلات المدرسية بين وجهة نظر المديرين والمدرسين

إتجاه الدلالة	قيمة (ت)	درجة الحرية	الإنحراف المعياري	المتوسط	العينة	المتغيرات	م
توجد فروق لصالح المدرسين	٢,٨٠	٥٩٢	٧,٣١٩ ٧,٢٨٠	٢٨,٤٥٦ ٣١,٠٩٥	٦٨ للمديرون: ن- ٥٢٦ للدرسون: ن-	المشكلات التربوية	١
توجد فروق لصالح المدرسين	٢,٢١	٥٩٢	١٥,٢٩٤ ١٨,٠٣٥	٦٥,٠٢٩ ٧٠,٠٧٥	٦٨ للمديرون: ن- ٥٢٦ للدرسون: ن-	المشكلات النفسية	٢
توجد فروق لصالح المدرسين	٢,٢٢	٥٩٢	١٠,٩٦٧ ١١,١٦٥	٤١,٩٧١ ٤٥,١٥٩	٦٨ للمديرون: ن- ٥٢٦ للدرسون: ن-	المشكلات الاجتماعية	٣
توجد فروق لصالح المدرسين	٢,٣٧	٥٩٢	٩,٤٤٤ ٨,٣٦٠	٢٨,٠٨٨ ٣٠,٦٨٤	٦٨ للمديرون: ن- ٥٢٦ للدرسون: ن-	المشكلات الاقتصادية	٤
توجد فروق لصالح المدرسين	٢,٨٤	٥٩٢	١٢,٠٣١ ١٢,١٥١	٣٨,٩٧١ ٤٣,٤١٣	٦٨ للمديرون: ن- ٥٢٦ للدرسون: ن-	المشكلات الصحية والبدنية	٥
توجد فروق لصالح المدرسين	٤,٥٦	٥٩٢	١٦,٨٤٦ ١٢,٩٥٤	٤٤,٤٢٧ ٥٢,٣٣٨	٦٨ للمديرون: ن- ٥٢٦ للدرسون: ن-	المشكلات السلوكية	٦

تشير النتائج الموجودة في الجدول رقم (٧) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حجم المشكلات المدرسية بين وجهة نظر المديرين والمدرسين ، ويرى الباحث أن السبب في هذه الفروق قد يكون راجعاً إلى أن المدرسين في هذه المرحلة التعليمية أكثر التصاقاً بالأطفال من المديرين ، حيث تجد المدرسين يقضون معظم وقتهم مع الأطفال داخل الفصول الدراسية أو أثناء الأنشطة المدرسية ، أو أثناء الفسح في فناء المدرسة لتنابع الأطفال وملحوظتهم ، مما يتيح للمدرسين الفرص التربوية المباشرة للاحظة سلوك الأطفال وتفاعلهم اليومي مع أقرانهم في علاقات اجتماعية وتربوية، وأيضاً التعرف على الجماعات المدرسية واكتشاف قدراتهم ومواهبهم واهتماماتهم ومحاولة استثمارها وتنميتها في المجال الإبداعي في مختلف البرامج والأنشطة المدرسية مما تتيح الفرصة لتنمية شخصياتهم من جوانبها الاجتماعية ، والنفسية ، والتربوية ، والمهنية ، والصحية البدنية ، وأيضاً التعرف على الأطفال المؤثرين دراسياً ومساعدتهم من خلال البرامج الدراسية والبرامج الإرشادية الوقائية ، وأيضاً التعرف على أهم المشكلات السلوكية غير المرغوبة والقائمة بالخروج على قواعد النظام والعمل المدرسي ومحاولة مساعدتهم في اتباع الاتجاه الصحيح لاحترام أنظمة المدرسة ولوائحها ، وحسن التعامل مع الآخرين باحترام وتقدير ، في حين أن هذه المهام والفرص التربوية التي يقوم بها المدرسون قد لا تتوافق بشكل مباشر مع المديرين الذين يقضون معظم أوقاتهم في

مكاتبهم لإنجاز الأعمال الإدارية داخل المدرسة وخارجها وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصل إليه (حيثة إبراهيم وأخريات ، د.ت ، سلطان ، ١٩٧٩ م ، منصور ، ١٣٩٩ هـ ، زهران وآخرون ، ١٤٠٠ هـ) .

نموذج مقترن لبرنامج إرشادي لطفل المرحلة الابتدائية

لفهم مشكلات الطفل النفسية ، والاجتماعية ، والسلوكية ، والتربوية ، والاقتصادية والمهنية ، والصحة البدنية ، واكتشاف حاجاته ومساعدته على فهم نفسه والآخرين ، يتطلب من المرشد المدرسي أن يكتب خلفيّة واسعة عن علم نفس الطفل ، ومعرفة التغيرات التي تطرأ عليه نفسياً ، وعضوياً ، وحسياً ، واجتماعياً ، وصحياً ، وخاصة فيما يتعلق بالعلاقة بين تطور شخصيته وغلوه العقلي المعرفي .

ولقد أكد إريكسون (Erikson , 1963) على أهمية المرحلة الرابعة من مراحل تطور الإنسان ، وهي مرحلة سنوات الطفل في المدرسة الابتدائية ، حيث يرى أن هذه المرحلة تعتبر حاسمة في حياة الطفل من حيث جوانب شخصيته الاجتماعية والنفسية ، حيث إن الطفل في هذه المرحلة يتفاعل مع أقرانه في علاقات وكسب خبرات ، فإذا كانت سارة تميز شخصيته بالإيجابية والثبات والاستمرارية في بناء الاتجاهات الإيجابية وتطويرها مع نفسه والآخرين ، وإن كانت سلبية تكون سبباً في إحساسه بالنقص والعجز وتبسيط علاقاته مع أقرانه في المدرسة وخارجها (عمر ، ٤٠٤ هـ) . وبناء عليه فإن طفل هذه المرحلة في حاجة ماسة إلى تحديد الخطوات البناءة التي توفر مفهومه لنفسه وإدراكه للذاته ، والتعامل مع مشكلاته المتعلقة بالتوافق النفسي والاجتماعي ، حتى يزيد من فاعلية تحصيله الدراسي وإنجازه التعليمي ، لذا يرى الباحث أن أفضل برنامج إرشادي لمساعدة طفل هذه المرحلة هو استخدام الإرشاد النفسي عن طريق اللعب .

برنامج الإرشاد النفسي عن طريق اللعب

يعتبر الإرشاد النفسي عن طريق اللعب مهماً في مساعدة وفهم وعلاج الأطفال الذين يعانون من مشكلات نفسية وسلوكية واجتماعية ، حيث يعبر اللعب سلوكاً يقوم به الطفل دون تدخل من الآخرين ، وهو أحد الأساليب التي يعبر بها الطفل عن نفسه ، ويفهم العالم من حوله ، ويعتبر مطلبًا من مطالب المحو الأساسية في هذه المرحلة ، ولقد أجمع المشاركون في ميدان الإرشاد أن هذا النوع من الإرشاد أكثر فاعلية معأطفال المرحلة الابتدائية من الإرشاد بالطريقة التقليدية الحوارية ، إذ ليس من المطق والمعقولة أن يجلس الطفل على كرسي في مكتب الإرشاد المدرسي لمدة من الزمن ثم يبدأ المرشد الطلابي في استجوابه والاستفسار عن مشكلته ، وتعينه استئمارة دراسة الحالة والحصول على كم هائل من البيانات

كأنه في غرفة تحقيق ، وبذلك يكون المرشد في محلية الطفل كأنه شرطي محقق ، إضافة إلى ذلك أن هذه المعلومات والبيانات قد لا تساعد المرشد المدرسي في رسم أي تحيط إرشادي لمساعدة الطفل في حل مشكلاته ، ولا ننسى أن هناك مجموعة من الأطفال لا يذهبون إلى مكتب الإرشاد بطوع أنفسهم مع أن لديهم مشكلات تؤرقهم وتعترض حيالهم الدراسية ، ويجدون صعوبة في التوافق أثناء حيالهم الدراسية ، ويفضلون إخفاءها وكبها وعدم التعبير عنها ، وبناء عليه فإن أفضل نوع لبرنامج إرشادي فاعل ومحققا للأهداف الإرشادية مثل هذه الحالات هو الإرشاد عن طريق اللعب ، حيث يلاحظ المرشد المدرسي الطفل أثناء اللعب ويدرس اهتماماته ، وحركاته وسلوكه ، ودوافع التعبير عن مشكلاته بتلقائية سواء داخل حجرة اللعب أثناء الجلسات الإرشادية أو خارجها ، إن هذه الطريقة تفيد المرشد في تشخيص وعلاج مشكلات الطفل وصراعاته النفسية في علاقاته مع والديه ، وإخوته ، وأقرانه على أساس نفسية سليمة . وكل ما هو مطلوب من المرشد أن يحفظ في غرفة الإرشاد عدداً متنوعاً من الألعاب التي تثير اهتمامات الطفل مثل الدمى التي تمثل الأشخاص الذين لهم دور في حياة الطفل ، ومجموعة من أشكال الحيوانات والطير ، ومجموعة من الوسائل التي تمثل المواصلات المختلفة ، والأدوات المنزلية ، والرسم والأشغال اليدوية مثل الأقلام والأوراق الملونة ، وأحواض الرمال ، بحيث تعطي للطفل الفرصة ليعمل من هذه الأشكال غاذج مثيرة ترمز إلى الواقع التي يعيشها الطفل في صراعاته النفسية والفكرية والتي قد ترمز إلى النواحي العدوانية والتعبير عنها ، إضافة إلى إمكانية ملاحظة اهتماماته ودرافعه والتي لا يمكن مناقشتها حواريا ولكنها تظهر من خلال اللعب ، والطفل بهذا قد يتحسن ويشعر بالأمان والاطمئنان في التعبير عن مشاعره وأفكاره التي كان يخشى أن يعبر عنها في حضور شخص كبير يختلف منه . وقد أشار السزاد (١٩٨٨ م) إلى أن روجرسون (د . ت) " أشار إلى أن الأطفال لا يخسرون من دوافعهم العدوانية وإنما يخسرون من النقد الذي يوجه لهم من الكبار الذين لا يفهمونهم " (ص : ٢٣٨) .

وقد يأخذ الإرشاد عن طريق اللعب صورة فردية ، بأن يسمح للطفل بالتعبير عن سلوكه أثناء اللعب بحرية تامة ، ويكون دور المرشد دراسة شخصية الطفل ضمن خطته الإرشادية التي تلاءم مع حالته ، حيث إن مثل هذه الدراسة والملاحظة تساعد المرشد على تعديل سلوك الطفل أو تغييره بشكل سريع ، لأن هذا الأسلوب يعتبر نوعاً من أساليب العلاج بالتعلم لإعادة توجيه الطفل وتعليمه مع الاهتمام بالتعزيزات الالزمة للسلوك الإيجابي . وقد يأخذ الإرشاد عن طريق اللعب الصورة الجماعية ، حيث يسمح بمجموعة من الأطفال . مزاولة اللعب الجماعي ، ويقوم المرشد بمشاهدة كل منهم وما يختاره من لعب ، ويكون دوره دراسة شخصياتهم هدف التعرف على انفعالاتهم المكتوبة من خلال اختيارهم لنوع اللعبة ، أو اختيارهم لنوع الرسومات للتعبير عن مشكلاتهم وصراعاتهم النفسية بتلقائية يتم دراستها على أساس نفسية للتعرف

على اهتماماتهم ودوافعهم محققاً أهداف خطته الإرشادية (عمر ، ٤٠٤ هـ) .

طرق الإرشاد عن طريق اللعب لطفل المرحلة الابتدائية

لعل من أشهر الطرق في الإرشاد عن طريق اللعب للأطفال هي :

- ١ - الطريقة التفاعلية الحركية النفسية Psychodynamic Approach والتي تبنتها ميلاني كلين Melanie Klein، آنا فرويد Anna Freud، 1964 ، عمر (٤٠٤ هـ) .
- ٢ - طريقة الإرشاد غير المباشر حول المسترشد Clinet centered Approach والتي تبنتها فرجينا أكسلين Virginia Axlene، 1969 ، عمر (٤٠٤ هـ) .

أولاً : الطريقة التفاعلية الحركية النفسية

تعتبر هذه الطريقة الإرشادية النفسية منهجاً من مناهج التحليل النفسي في إرشاد الأطفال عن طريق اللعب ، حيث تستخدم فيه التداعي الحر ، وفيه تحليل الطرح والمقاومة ، وفيه تفسير الأحلام ، وفيه التركيز على اللاشعور . وجميع هذه الأساليب فنية يتبعها المرشد مع الطفل أثناء اللعب لمساعدته في التعبير عن مشكلاته النفسية وتنفيذ بطريقة فاعلة مع الأطفال الذين يعانون من مخاوف مرضية وسوء التوافق النفسي الاجتماعي ، وفي هذه الطريقة يتفاعل الطفل أثناء اللعب بطريقة أكثر حرارة وفائدة من الطريقة النفعية والخوارق التقليدية والتي لا تفي بالمرحلة الابتدائية ، بل إنما أكثر اتباعاً مع الراشدين والبالغين في المراحل المتقدمة (عمر ، ٤٠٤ هـ) .

ثانياً : طريقة الإرشاد غير المباشر حول المسترشد

يعبر الطفل في هذه الطريقة عن ذاته بحرية أكثر خلال اللعب بالأشياء والمواد والأشكال التي تشير اهتماماته في غرفة الإرشاد باللعب ، حيث تساعد هذه الأشياء في الكشف والتعرف على مظاهر القلق ، والخوف ، والغضب ، سوء التوافق ، اضطراب العلاقات الوالدية وغيرها ، والتي يحاول الطفل أن يخفى بها في حياته الداخلية ، ولكن بهذه الطريقة الإرشادية الحرجة غير المباشرة يعبر الطفل بالطرق الرمزية ، ويكون دور المرشد التمكّن حول الطفل وبناء علاقة إرشادية إنسانية والتي تعبّر محور هذه النظرية في العلاج ، حيث يوفر المرشد للطفل البيئة المناسبة لبناء هذه العلاقة والتي تساعد في التعبير أو طرح صراعاته النفسية ومشاكلاته بحرية دون أن يشعر أنه في جو علاجي أو إرشادي مقيد ، دون أن يوجهه إلى نشاط أو لعبه أو موضوع معين أو محاولة إخضاعه تحت سيطرته ، أو توجيهه اللوم له عند تخريب اللعبة أو تدميرها ، أو توجيهه إلى هدف معين بتدخل من المرشد (عمر ، ٤٠٤ هـ ، الزراد ١٩٨٨) .

التوصيات والمقترنات

من النتائج السابقة خرج الباحث بما يلي :

- ١ - التأكيد على أهمية مساعدة الفريق التربوي المدرسي (المدير ، والوكيل ، والشرف الاجتماعي ، والمرشد الطلابي) في المرحلة الابتدائية في التعرف على نوعية المشكلات المدرسية لأطفال هذه المرحلة وحجمها ، وخاصة فيما يتعلق بمشكلاتهم السلوكية والاقتصادية والمهنية ، ومساعدتهم لخطي العقبات التي تعرضهم في تحصيلهم الدراسي .
- ٢ - الاهتمام ببرامج الصحة النفسية لأطفال المرحلة الابتدائية ، وتطوير برامج النمو الشامل لجانب شخصيته الدينية ، والاجتماعية ، والنفسية ، والاقتصادية المهنية ، والسلوكية ، والصحة البدنية .
- ٣ - التأكيد على أن طفل المرحلة الابتدائية يحتاج إلى عناية خاصة في التعامل معه عند مساعدته في حل مشكلاته المدرسية التي يواجهها أثناء حياته الدراسية .
- ٤ - العمل على تخطيط برامج التوجيه والإرشاد لأطفال المرحلة الابتدائية وتطويرها ، وإسناد عملية الإرشاد إلى المرشد المتخصص ليقوم بواجباته في المجالات الإرشادية بكفاءة مرجوة .
- ٥ - الاهتمام بالاختيار المناسب للمرشدين المؤهلين والمعدين للإعداد المهني الفني للقيام بهما—هم على كفاءة عالية تناسب وتوافق طبيعة العملية الإرشادية التي يقومون بها في المدارس الابتدائية.
- ٦ - التأكيد على أن من يمارس العمل الإرشادي مع أطفال المرحلة الابتدائية هو المرشد المدرسي المتخصص والمكتسب الخلفية العريضة عن نفسية الأطفال والتغيرات النفسية لراحتهم النمو ، حتى يمكن التعامل معهم واكتشاف حاجاتهم وقدراتهم ومساعدتهم على حل مشكلاتهم التي يواجهوها أثناء حياتهم الدراسية .
- ٧ - إجراء دراسة مماثلة لنوعية المشكلات المدرسية وحجمها في المراحل التعليمية المختلفة للتعرف على حاجات الطلاب الإرشادية من أجل تخطيط البرامج الإرشادية الفاعلة وتطويرها .
- ٨ - إجراء دراسة مماثلة للتعرف على نوعية المشكلات المدرسية وحجمها في المرحلة الابتدائية للرئاسة العامة لتعليم البنات للتعرف على حاجاتهن الإرشادية تفيد في تخطيط برامج التوجيه والإرشاد للطالبات وتطويرها .

المراجع

- أبو الحب ، ضياء الدين . المشكلات الانفعالية كما يعبر عنها طلبة الجامعة في العراق . بغداد : مطبعة المعارف ، ١٩٧٧ م .
- بار ، عبدالنان ملا معمور (١٤١٣هـ) . العلاج النفسي في ضوء القرآن والسنّة النبوية . لبنان : دار الشانز الإسلامية .
- حيدة ، السيد أحمد إبراهيم؛ روية ، خبيث سباع الشمس؛ سلمي ، عبد الرحمن الدوسري، وسهام ، السيد أحمد محمود (د . ت) . المشكلات الفردية وأثرها على التحصيل الدراسي بالمدرسة الابتدائية ، دراسة استطلاعية . الرياض : المعهد العالي للخدمة الاجتماعية للبنات .
- دسوفي ، كمال (١٩٧٩م) . النمو التربوي للطفل والراهق . بيروت : دار النهضة العربية .
- الدماطي ، عبدالغفار و الشناوي ، محمد محروس (١٤١٠هـ) . "التعرف على المشكلات المدرسية لدى طلاب المرحلة الابتدائية ، دراسة ميدانية باستخدام قائمة فرز المشكلات المدرسية" . الرياض ، مجلة جامعة الملك سعود ، م ، (٢) ، ٤٧ - ٧٦ .
- الزداد ، فيصل محمد (١٩٨٨م) . علاج الأمراض النفسية . بيروت : دار العلم للملائين .
- زهران ، حامد عبدالسلام؛ حزه ، مختار سيد؛ عبد السلام ، فاروق سيد؛ منصور ، محمد جليل يوسف؛ خضر ، علي السيد ؛ موسى ، عبد الله عبد الحي (١٤٠٠هـ) . التخلف الدراسي في المرحلة الابتدائية : دراسة مسحية في البيئة الصورية . مكة المكرمة : مركز البحوث التربوية والنفسية .
- زهران ، حامد عبدالسلام (١٩٨٢م) . علم النفس النمو : الطفولة والمرأفة . عالم الكتب : القاهرة .
- زيور ، محمد (١٩٩٣م) . الصحة النفسية للطفل والراهق . بيروت : مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر .
- السيد ، فؤاد البهبي (١٩٧٧م) . الأسس النفسية للنمو . القاهرة : دار الفكر العربي .
- صالح ، أحمد زكي (د . ت) . علم النفس التربوي . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
- الطحان ، خالد (١٩٨٤م) . الخلقة الاجتماعية والثقافية والنفسية للمتأخرین دراسيا . المجلة العربية للبحوث ، الامارات ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، م (٤) ، ٤٩ - ٥٣ .
- عاقل ، فاخر (١٩٨١م) . علم النفس التربوي . بيروت : دار العلم للملائين .

عقل ، محمود عطا حسين (١٤١٧هـ) . الإرشاد النفسي والتربيوي . مداخل نظرية ، الواقع ، الممارسة . الرياض : دار الخريجي للنشر والتوزيع .

عبد القادر ، محمود محمود (١٩٧٩م) . دراستان في دوافع الانجذاب وسيكولوجية التحديث للشباب الجامعي . القاهرة : الأنجلو المصرية .

عبد الكافي ، إسماعيل عبد الفتاح (١٩٩٥م) . الذكاء وتنميته لدى أطفالنا . القاهرة : مكتبة الدار العربية للطباعة .

عمر ، محمد ماهر محمود (١٤٠٤هـ) . المرشد النفسي المدرسي . القاهرة : دار النهضة العربية .

الفيلي ، غزوة سليمان (١٤١٠هـ) . "ال حاجات والمشكلات النفسية لدى التلميذات المتفوقات عقلياً، دراسة على عينة في مرحلة الطفولة المتأخرة". رسالة ماجستير غير منشورة . الرياض : جامعة الملك سعود .

الفقي ، حامد (١٩٧٤م) . دراسات في سيكولوجية النمو . القاهرة : دار النهضة المصرية .

القوصي ، عبد العزيز (١٩٨١م) . أساس الصحة النفسية . القاهرة : دار النهضة المصرية .

كونجر ، جون (١٩٧٥م) . سيكولوجية الطفولة والشخصية . ترجمة : أحد عبد العزيز سلامة، القاهرة : دار النهضة المصرية .

المستند، إبراهيم عبد العزيز (د . ت). مشكلة التسرب في المدارس الابتدائية . الرياض : التطوير التربوي .

المليجي ، عبد المنعم والمليجي ، حلمي (١٩٧١م) . النمو النفسي . بيروت : دار النهضة العربية .

منصور ، محمد جليل (١٣٩٩هـ) . " المشكلات السلوكية للامرأة المدارس الابتدائية بمكة المكرمة ". مكة المكرمة : مجلة كلية التربية ، م (٤) ، ٨٩ - ١١٨ .

الهاشمي ، عبدالحميد (١٩٨٣م) . علم النفس التكوفي . الرياض : دار الهدى للنشر والتوزيع .

Dinkmeyer, D . C and Coldwell , C . E . (1970) . *Developmental Counseling and Guidance : A comprehensive School approach* , New York : McGraw - Hill .

Myrick, R . (1977) . *The Practice of counseling in the elementary school* . washington , American DC : Personnel & Guidance Association . 44, 150 - 185 .

مشكلات أطفال المرحلة الابتدائية من وجهة نظر مديري المدارس والمدرسين في المملكة

- Purkey, W . (1970) . *Self Concept and School Achievement* . Englewood Cliffs , N.j : Prentice - Hall .
- Ross, A. (1964) . *Psychological Disorders of Children : A behavioral approach to theory, Research and therapy* . new York : McGrow - Hell .
- Quay, H . (1979) . *Classification in Psychopathological Disorder of childhood* .(2nd ed.) N . Y . : Gohn willy and Sons .
- Rutter, M . (1985) . *Helping Troubled Chidren* . New York : McGrow - Hill.
- Hurlouk , A . (1981) . *Child Development* . New York : McGrow - Hill .
- Bartell, N. and Reynolds, W. (1986) . Depression and Self - esteem in Academically Gifted and non Gifted Children : Acomparison study *The Journal of School Psychology* , (24) , 55 - 61 .
- Erikson, E . (1963) . *Childhood and Society* . New York : McGrow - Hill .

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

حفظه الله

سعادة الأستاذ /

السلام عليكم ورحمة الله بركاته ..

يعتزم الباحث القيام بدراسة بعنوان : (مشكلات أطفال المرحلة الابتدائية و حاجاتهم الإرشادية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديرى المدارس والمدرسين) .

وتبدو أهمية هذه الدراسة في أنها ت تعرض لموضوع مهم من موضوعات الخدمات الإرشادية المتوعنة في المراحل الابتدائية ، حيث إن هذه الخدمات أصبحت ملحة وضرورية لطفل المرحلة الابتدائية ، إن طفل المرحلة الابتدائية في حاجة ملحة إلى صياغة سليمة لأسلوب حياته ، وفي حاجة ماسة إلى تحديد الخطوات البنائية التي توكل مفهومه لنفسه وإدراكه لذاته ، وهو في حاجة إلى تعلم الخبرات اللازمة واكتسابها للتعامل مع مشكلاته المتعلقة بالتوافق في علاقاته الاجتماعية النامية وفي مواجهة التحديات التي تعرضه في تحصيله الدراسي . إن أنساب وقت يمكن التغلب فيه على المشكلات المدرسية والاجتماعية والنفسية والسلوكية والأخلاقية والصحية العضوية يكون خلال السنوات التكوينية الأولى لشخصية الطفل في المرحلة الابتدائية ، حيث أكدت الدراسات والأبحاث أن الأطفال يبنون النماذج السلوكية الطويلة الأجل خلال أعمارهم من ست سنوات إلى العشر . ومن ثم لزم علينا كمدرسین ، ومديرى المدارس ، والشرفين الاجتماعيين ، والطبيب وكل المهتمين بأمور هذا الطفل في هذه المرحلة المهمة التعرف على نوعية المشكلات التي يتعرض لها طفل المرحلة الابتدائية وحجمها ، والاحتاجات الإرشادية التي يبغى إشباعها بطرق سليمة ومعالجتها بطرق إرشادية سليمة ورسم الخطط والبرامج الإرشادية الفعالة التي تعمل على تحقيق سبل الإشاع السليم لهذه الحاجات .

ومن هنا فإن الباحث يعرض على شخصكم الكريم مجموعة من المشكلات التي قد يتعرض لها طفل المرحلة الابتدائية خلال حياته الدراسية وخلال سنوات تكوينه الأولى لشخصيته ، وقد صفت هذه المشكلات والتي ترتبط بعدد من العناصر الأساسية العامة بالأبعاد التالية :

- ١ - المشكلات التربوية .
- ٢ - المشكلات النفسية .
- ٣ - المشكلات الاجتماعية .
- ٤ - المشكلات الاقتصادية والمهنية .
- ٥ - المشكلات الصحية والبدنية

٦- المشكلات السلوكية والأخلاقية

- ويود الباحث أن يشير إلى أن هذه الأبعاد محددة بخمس درجات ، حيث وزعت على التحويل التالي :
- ١ - مشكلة كبيرة جدا .
 - ٢ - مشكلة كبيرة .
 - ٣ - غير متأكد .
 - ٤ - مشكلة متوسطة .
 - ٥ - مشكلة بسيطة .

الرجاء الأخذ بعين الاعتبار الآتي

- ١ - اقرأ كل مشكلة بدقة وحدد موقفك ووجهة نظرك من حجمها، وذلك بوضع علامة (✓) في إحدى الحالات الخمس أمام كل مشكلة .
- ٢ - اعتبر كل مشكلة مستقلة عن الأخرى .
- ٣ - إن إجابتك عن هذه المشكلات ضرورية للحصول على نتائج أفضل .
- ٤ - كل المعلومات المدرجة بهذه الطريقة القائمة تعامل بسرية تامة ولا تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي .
- ٥ - يتضمن هذا المقياس جزئين أساسين :

الأول : يهدف إلى جمع المعلومات العامة المتطلبة من هذا البحث .

الثاني : يتضمن المشكلات التي يتعرض لها طفل المرحلة الابتدائية خلال حياته الدراسية وخلال سنوات تكوينه الأولى لشخصيته .

شكراً ومقدراً لكم كريم تعازنكم ، والله الهادي إلى سواء السبيل ،،،

الباحث

د/ عبد المنان ملا معمور بار

أستاذ الإرشاد النفسي المشارك بقسم علم النفس

جامعة أم القرى - مكة المكرمة

(بيانات عامة)

الاسم : العمر : العمل :

المنطقة التعليمية : المؤهل العلمي :

التخصص : سنوات الخبرة :

اسم المدرسة :

هل مدرستك مبف مستأجر ؟
نعم () لا ()

هل في مدرستك مرشد طلابي متخصص ؟
نعم () لا ()

إذا كانت إجابتوك (نعم) فما هو تخصصه العلمي :

إذا كانت إجابتوك (لا) فضلا حدد الذي يقوم بدور المرشد الطلابي ؟

المديسر () الوكيل () المشرف الاجتماعي ()

المدرس () متفرغ كلياً () تخصصه :

غير متفرغ ويدرس نصاباً كاملاً ()

مشكلات أطفال المرحلة الابتدائية من وجهة نظر مدير المدارس والمدرسين في المملكة

مشكلة بسيطة	مشكلة متوسطة	غير متأكد	مشكلة كبيرة	مشكلة كبيرة جدا	البعد الأول : المشكـلات التربويـة
					١ - التأخر الدراسي .
					٢ - قلق الطلاب من الامتحانات .
					٣ - سوء التوافق الدراسي .
					٤ - سوء تنظيم أوقات الدراسة .
					٥ - ترك المدرسة لعدم حبهم لها .
					٦ - صعوبة تحديد رغباتهم الدراسية .
					٧ - الخشية من الفشل الدراسي .
					٨ - صعوبة تكوين العادات الصحية للاستذكار .
					٩ - ضعف الدافعية للتعلم .
					١٠ - عدم الاهتمام بالطلاب المتفوقين والمهووبين .

مشكلة بسيطة	مشكلة متوسطة	غير متأكد	مشكلة كبيرة	مشكلة كبيرة جدا	البعد الثاني : المشكّلات النفسية
					١ - عدم تكوين اتجاهات إيجابية نحو ذواتهم .
					٢ - نقص الخبرات الإيجابية التي تعكس شخصياتهم السوية .
					٣ - الشعور بالخوف .
					٤ - الشعور بالذنب .
					٥ - صعوبة التوافق السليم مع الواقع في حيائهم .
					٦ - السرحان والشروع الذهني .
					٧ - صعوبة التمييز بين الخيال والواقع خلال مراحل نومهم .
					٨ - صعوبة اتخاذ القرارات .
					٩ - صعوبة اختيار البدائل من الحلول .
					١٠ - انفعال الغيرة .
					١١ - انفعال الحسد .
					١٢ - مشكلة الخجل .
					١٣ - القلق المؤثر على نفسياتهم .
					١٤ - الخوف من الوحدة والانعزal .
					١٥ - الشعور بالاكتئاب .
					١٦ - الانفعال لأبسط الأمور .
					١٧ - سرعة التسخين .
					١٨ - صعوبة الكلام أمام الآخرين .
					١٩ - مشكلة مص الأصابع .
					٢٠ - مشكلة قضم الأظافر .
					٢١ - السلوك العدواني .
					٢٢ - ضعف الشخصية .
					٢٣ - صعوبة التعبير عن غضبهم .
					٢٤ - مشكلة عادة التدخين .

مشكلة بسيطة	مشكلة متوسطة	غير متأكد	مشكلة كبيرة	مشكلة كبيرة جداً	البعد الثالث : المشكلات الاجتماعية
					١ - مشكلة كسب الأصدقاء والاحتفاظ بهم .
					٢ - الارتباط عند مقابلة الآخرين .
					٣ - صعوبة الاستمرار في الحديث مع الآخرين .
					٤ - صعوبة الاندماج والتفاعل الإيجابي مع رفقاء أعمارهم
					٥ - عدم مشاركة إدارة المدرسة والمدرسين في مناقشة بعض الأمور الأسرية .
					٦ - صعوبة الانتباه إلى المدرسة .
					٧ - صعوبة التوافق مع أنظمة وقوانين المدرسة .
					٨ - صعوبة تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة.
					٩ - مشكلات عائلية تؤثر على حيالهم الدراسية .
					١٠ - فقد حب وحنان وعطاف والديهم .
					١١ - إيجار أسرهم على الدراسة .
					١٢ - صعوبة أداء أدوارهم المناسبة لجنسهم .
					١٣ - مشكلة تنظيم أوقات فراغهم .
					١٤ - عدم المشاركة في الأنشطة الدراسية .
					١٥ - كثرة الغياب المتكرر عن الدراسة .

مشكلة بسيطة	مشكلة متوسطة	غير متأكد	مشكلة كبيرة	مشكلة كبيرة جداً	البعد الرابع : المشكلات الاقتصادية والمهنية
					١ - الدراسة لا تعود عليهم بأي فائدة .
					٢ - يفكرون في ترك المدرسة للبحث عن عمل .
					٣ - نقص المعلومات المهنية إذا ما ترك المدرسة .
					٤ - الوضع الاقتصادي الاجتماعي سين للغاية .
					٥ - ليس لديه مصروف مالي يومي .
					٦ - ليس لديهم مواصلات خاصة توصلهم للمدرسة
					٧ - تكرار التأخر عن طابور الصباح .
					٨ - عدم القدرة على شراء كل ما تطلب المدرسة من احتياجات .
					٩ - الاستدانة من أجل توفير مستلزمات المدرسة .
					١٠ - إنفاق نقودهم بحساب شديد .

مشكلات أطفال المرحلة الابتدائية من وجهة نظر مديرى المدارس والمدرسين في المملكة

البعد الخامس : المشكلات الصحية والبدنية	مشكلة كبيرة جدا	مشكلة كبيرة	غير متأكد	مشكلة متوسطة	مشكلة بسيطة
١- مشكلة التعب بسرعة .					
٢- مشكلة الشعور بأوجاع في الرأس .					
٣- لا ينامون وقتا كافيا .					
٤- يشكون من ضعف البصر .					
٥- يتعرضون للإصابات المتكررة بنزلات البرد					
٦- مشكلة زيادة ساعات النوم .					
٧- مشكلة الضعف الملحوظ في صحتهم العامة					
٨- مشكلة صدور رائحة كريهة من أنفواهم .					
٩- مشكلة سوء التغذية الجيدة والصحية .					
١٠- مشكلة قصر قاماتهم .					
١١- المضايقة من زيادة أوزانهم .					
١٢- المضايقة من خافية أجسامهم .					
١٣- مشكلة فقدان الشهية للأكل .					
١٤- عدم ممارسة الألعاب الرياضية بشكل منتظم وكاف					
١٥- مشكلة الأمراض البيئية المستوطنة .					
١٦- الشكوى من آلام في الأسنان .					

مشكلة بسيطة	مشكلة متوسطة	غير متأكد	مشكلة كبيرة	مشكلة كبيرة جداً	البعد السادس : المشكلات السلوكية الأخلاقية
					١- عدم المواظبة على أداء الصلة في جماعة .
					٢- مشكلة اللجوء إلى الغش في الاختبارات .
					٣- مشكلة ممارسة الكذب أحياناً .
					٤- مشكلة صدور بعض الألفاظ النابية .
					٥ - مشكلة عدم الالتزام بقوانين وأنظمة المدرسة .
					٦- مشكلة ارتكاب الأخطاء بشكل متكرر .
					٧- عدم القدرة على ضبط النفس .
					٨- عدم الالتزام بالآداب والسلوك الإسلامي في التعامل مع الآخرين .
					٩- عدم الاهتمام لفهم مشاعر الآخرين .
					١٠- صعوبة تكوين الاتجاهات الإسلامية نحو أنفسهم .
					١١- مشكلة السلوك الإلتفافي لمتلقيات المدرسة الخاصة
					١٢- مشكلة إثارة الشغب والسلوك العدواني داخل الفصل الدراسي .
					١٣- مشكلة الانحراف السلوكى .
					١٤- عدم الرغبة في تحمل المسئولية .
					١٥- الاتصاف بالميوعة .

العلاقة بين السن عند دخول المدرسة والتحصيل الدراسي (دراسة تبانية)

عمر بن عبد الرحمن المقدى

أستاذ مشارك - قسم علم النفس

كلية التربية - جامعة الملك سعود

ملخص البحث. تم في هذه الدراسة استعراض الآراء والنظريات المختلفة حول السن المناسب لدخول المدرسة، كما تضمنت الدراسة جانباً ميدانياً حيث قام الباحث بمتابعة التحصيل الدراسي لـ ٣٨٧ طالباً منذ دخولهم المدرسة إلى وصولهم إلى الصف السادس الابتدائي، وقد قسموا إلى فئات حسب سنهم عند الالتحاق بالمدرسة، وقد أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين هذه الفئات في تحصيلهم الدراسي العام وفي التحصيل الدراسي الخاص وكانت في معظمها لصالح الطلاب الأصغر سنًا عند الالتحاق بالمدرسة. كما أظهرت فروقاً في أعداد الراسبين والمغيبين.

مقدمة

من القرارات الحيرة لكثير من الآباء ذلك القرار المتعلق بإدخال الابن المدرسة أو تأجيل ذلك إلى السنة التي تليها إذا كان سن الابن يقع قريباً من السن المسموح لها بإدخال الطفل المدرسة . فالسن الرسمي لإدخال الطفل المدرسة في المملكة العربية السعودية هو ست السنوات هجرية . ولكن يمكن التحاوز عن ذلك إذا كلد عمر الطفل بقل بحدود ثلاثة أشهر فقط عن ست السنوات. كما يقوم بعض الآباء بعلاقاته الخاصة بمحاولة إدخال ابنه حتى لو كان عمر الطفل حمس سنوات ونصف فقط . والمدارس الأهلية -- إلى وقت قريب -- كانت تقبل الأطفال قبل السن النظامية . ولا شك أن حرجة بعض الآباء لها ما يبررها. فاما أن يستفيد الأب من الوقت ويدخل ابنه مبكراً وبالتالي يوفر على ابنه عاماً من عمره يمكن أن يقطع فيه عاماً دراسياً، ولكن مع التحروف أن يكون الابن غير مستعد بعد للدراسة وبالتالي سيعرضه إلى تجربة فيها شيء من الصعوبة مما يخشى أن تكون لها آثار سلبية على ابنه . والخيار الآخر لا يقل صعوبة عن الأول ، فقد يرى الأب أن يوكل دخول ابنه للمدرسة إلى السنة التي تليها ولكن يخشى الأب أن يتضيّع على ابنه عاماً دراسياً، كما يخشى أن يكون ابنه متأنراً عن أقرانه عاماً دراسياً مما لا يستبعد أن يكون له بعض الآثار السلبية أيضاً .

وفي خضم هذه الحرية قد يلحّ بعض الآباء إلى المختصين ولا سيما في مجال علم نفس النمو للمساعدة في اتخاذ القرار . ولكن يجد المختصون أنفسهم أيضاً عاجزين عن إعطاء الجواب المحدد للأب وكل ما يقدمونه في العادة هو الإشارة إلى أن القرار يعتمد بالدرجة الأولى على استعداد الطفل العقلي والنفسي . لكن

الأب لاتغيبة هذه الإجابة شيئاً لأنه من الصعب عليه تحديد مدى استعداد طفله العقلي والنفسي للدخول للمدرسة . كما أن المدارس في الوقت الحاضر لا يتوافر بها من الخدمات لتحديد ذلك الاستعداد مما يساعد الأب في اتخاذ القرار المناسب .

أما حقيقة الدراسات النفسية في هذا المجال فهي بالإضافة إلى ما فيها من تضارب نجد أنها تقتضي مجتمعات تختلف عن المجتمع السعودي ولا سيما في طبيعة المنهج الدراسي وطريقة التدريس والتقويم وطريقة التعامل مع الطفل، مما يؤثر كثيراً على مدى تطبيق نتائج تلك الدراسات على المجتمع السعودي .

وإذا نظرنا إلى ما توصلت له الدول الأخرى في هذا الشأن فإننا نجد تفاوتاً كبيراً أيضاً . ففي تقرير أعدته قسم التطوير التربوي بوزارة المعارف يبين أن هناك ٩١ دولة تعتبر سن ست سنوات هي السن النظامية للدخول المدرسة بينما هناك ٣٢ دولة تعتبر سن سبع سنوات هي السن النظامية، وسن ثماني سنوات كان في ١٥ دولة، ودولة واحدة تأخذ سن ثمان سنوات . (التطوير التربوي ٤١٤ هـ)

والدراسة الحالية تحاول الإجابة - جزئياً - عن ذلك التساؤل الذي يطرحه الآباء، وذلك بتبني ومقارنة فئات من الأطفال الذين التحقوا بالدراسة في أعمار مختلفة منذ دخولهم الصف الأول الابتدائي إلى وصولهم إلى الصف السادس الابتدائي.

وأهمية الدراسة الحالية لافتصر في الواقع على مساعدة الآباء فقط بل إن ما تسفر عنه هذه الدراسة سيساعد المربين ومتخذي القرار على تحديد الضوابط والشروط التي تحدد لقبول الطلاب في المرحلة الابتدائية.

قضية (مشكلة) الدراسة

إن القضية التي تبحثها الدراسة الحالية هي مدى تأثير سن الطالب عند دخوله المدرسة على سيره الدراسي خلال المرحلة الابتدائية . وتحدد قضية (مشكلة) الدراسة بصورة أكثر من خلال الأسئلة التي تحاول أن تجيب عنها الدراسة وهي:

- ١- هل هناك علاقة بين السن عند دخول المدرسة والتحصيل الدراسي ؟
- ٢- هل هناك فروق بين الفئات العمرية المختلفة (وفقاً للسن عند دخول المدرسة) في التحصيل الدراسي بشكل عام.
- ٣- هل هناك فروق بين الفئات العمرية المختلفة (وفقاً للسن عند دخول المدرسة) في التحصيل الدراسي في كل صنف دراسي ؟

٤ - هل هناك فروق بين الفئات العمرية المختلفة (وفقاً للسن عند دخول المدرسة) في عدد الذين رسموا أو أعادوا السنة في كل صف دراسي وفي مجموع الصفوف؟

الإطار النظري والدراسات السابقة

تعددت الدراسات في هذا المجال تعداداً كبيراً وتبينت الآراء حول الموضوع تبايناً واسعاً . وبالرغم من العمر الطويل للتعليم الرسمي في العالم ولاسيما في المجتمعات الغربية والذي يتطلب تحديداً لشروط معينة للالتحاق به والتي من أهمها شرط العمر فإن المرء ليجرب من أن هذه القضية -- أي تحديد السن المناسب لدخول المدرسة -- ما زالت محل نقاش وبحث حتى الآن . وباستقصاء الدراسات في هذا المجال فإن الباحث أمكنه أن يخرج بالآراء التالية حول الموضوع والتي سيتم ترتيب عرض الدراسات السابقة على ضوئها :

١- الرأي المؤيد للدخول المبكر وذلك للاعتبارات التالية

(أ) أن الطفل قادر على التعلم في سن مبكرة أكثر مما يتوقع الكبار وفارق ستة أشهر أو حتى سنة لن يؤثر على الطفل.

(ب) أن تعريض الطفل للخبرة التعليمية في وقت مبكر يساعد على النمو العقلي للطفل.

(ج) أن تبكير الدخول يوفر على الطفل وعلى والديه سنة من عمره كانت ستمر في انتظار العام الدراسي الذي يليه.

(د) أنه بتأخير الالتحاق بالدراسة للعام الذي يليه سيؤدي إلى أن تصبح المادة الدراسية غير مثيرة للتلמיד لأنها أصغر من عمره.

هـ أن الطفل سيشعر عندما يؤجل التحاقه عاماً دراسياً بأنه مختلف عن أقرانه دراسياً مما قد يترتب عليه آثار سلبية.

٢- الرأي المؤيد لتأخير الدخول للمدرسة وذلك للاعتبارات التالية

(أ) أن هناك احتمالاً كبيراً أن قدرات الطفل العقلية لم تصل إلى الحد الذي يمكنه من الدراسة وبتأجيل الالتحاق عاماً دراسياً نضمن وصول تلك القدرات إلى المستوى المناسب.

(ب) أن تبكير الالتحاق ربما يؤدي إلى دفع الطفل إلى موقف يكون غير مستعد لها انفعالياً بينما في حالة التأخير سيكون أكثر استعداداً.

(ج) أن الطفل سيكون في حالة دخوله مبكراً أصغر سنًا من زملائه في الفصل مما يجعله يشعر بالضعف والدونية تجاههم.

ويميل أصحاب هذا الرأي إلى دعوة أن لا يكون العمر هو الحد لدخول المدرسة وإنما استعداد الطفل العقلي والنفسي . ويدعون إلى استخدام الاختبارات العقلية والنفسيّة لذلك.

٣- الرأي الثالث : يقول بأن تأثير سن الطفل عند الالتحاق بالمدرسة عليه أمر نسي، أي يعتمد على أعمار بقية الطلاب في الفصل . فالأطفال الأصغر في الفصل سيكونون أقل حظاً من الأطفال الأكبر سنًا في التحصيل والمشاركة وغير ذلك . وبالتالي فإن رفع سن دخول المدرسة لا يحل المشكلة - في رأيهما - وإنما الحل في قبول الطلاب على دفترين أثناء العام الدراسي أو تقسيم الطلاب في الفصول حسب أعمارهم .

وفيما يلي استعراض للدراسات حول هذه الآراء

في عرض لـ ٢١ دراسة عن تأثير سن دخول المدرسة على الأطفال الذين يتم اختيارهم على أن لديهم استعداداً للمدرسة (Proctor & others 1986) استخلص المؤلفون أن أكثرية هذه الدراسات ترى أنه إذا كان سن الطالب في حدود عام دراسي واحد من السن الرسمية فإن تبكير الدخول يفتح عنه آثار إيجابية أكثر من السلبية . فالنسبة للمعدل الدراسي كان هؤلاء الأطفال في معظم هذه الدراسات - كما يقول هؤلاء المؤلفون - يعادلون أو يتفوقون على الأطفال الأكبر سنًا . أما بالنسبة لمشكلات التوافق فإن نسبة قليلة منهم عانوا بعض المشكلات والتي اختلفت مع الوقت . بل إن بعضًا من هذه الدراسات وجدت أن الذين يدخلون مبكراً يتفوقون على زملائهم حق في المرحلة الثانوية في كثير من الجوانب من بينها مفهوم الذات الإيجابي والتحصيل الدراسي والمشاركة في الأنشطة غير الدراسية . ويعلّلون تلك النتيجة أنها عائدة إلى أن هؤلاء الطلاب لديهم فرص العمل أكبر من زملائهم، كما أنهما أقل مللاً للامتناع التي يواجهوها ، كما أن لهم فرصة للاحتكاك بالطلاب الأكبر ذكاء (الذين يكبرونهم في السن) .

ولكن من الواضح على هذه النتائج أنها مقصورة على الأطفال الذين تم اختيارهم على أن لديهم استعداداً ومن المتوقع في هذه الحالة أن يكونوا أكثر ذكاء ونضجاً من بقية الأطفال وبالتالي فإن أثر دخول المدرسة مبكراً قد يختلف بالنسبة للأطفال العاديين.

إلا أن هذه النتائج تلقت الانتباه إلى أن لتأخير الدخول للمدرسة بعض السلبيات ولا سيما على الأطفال الذين يفوقون زملاءهم في الذكاء أو النضج . في حين أن التبكير مثل هذه الفتنة له كثير من الميزات . وهذا ما يؤكد بروكتر وزملاؤه في دراسة أخرى (Proctor & others 1988) مستشهادين بمزيد من الدراسات . بل إن بعض الدراسات التي أوردها بينت أن الفرق بين المبكرين والمؤخرین يزداد مع التقدم

في الدراسة ويكون في صالح المبكرين . وقد عللا ذلك مستشهدين أيضا بدراسات أخرى أن المادة الدراسية يجب أن تكون في مستوى يناسب قدرات الطالب بحيث لا تكون أقل مستوى مما يجعل العملية التعليمية تفتقد الإثارة والتحدي . وهو ما يحدث للأطفال المتفوقين الذين تأخروا عن أقرانهم في الدخول للمدرسة . أما من حيث النضج الاجتماعي والعاطفي فيري هؤلاء الباحثون أنهم يتناسبان مع العمر العقلي للطفل أكثر من تناسبهما مع العمر الزمني .

ومن خلال عدد من الدراسات التي قامت بها لوري شارد وماري سميث (Shepard & Smith 1988) استنتجنا أن الفرق بين المبكرين والتأخراء بالرغم من أنه دال من الناحية الإحصائية فإن مقداره قليل حيث يكون في حدود سبع أو ثمان نقاط متغيرة . كما كان الفرق الذي ظهر في العام الأول يتلاشى مع التقدم الدراسي . وعللتا ذلك بأن فارق ١١ شهرا عند ست سنوات نسبته أكبر من نسبته لعشر أو إحدى عشرة سنة .

وفي دراسة لكامرون وويلسون (Cameron & Wilson 1990) ظهر أن تأخير الدراسة عاما كاملا لم يهد الطلاب في زيادة التحصيل في الرياضيات والقراءة واختبار أبوا للمهارات الأساسية مقارنة بزملائهم في كل من الصف الثاني والصف الثالث الابتدائي . ومن هنا فقد أوصيا بعدم تأجيل الدراسة بغض إعطاء الطلاب فرصة أكثر لزيادة تحصيلهم الدراسي . إلا أنهم وجدوا فارقا بين الطالب الأكبر سنًا والأصغر عند دخول المدرسة الذين لم يصل الفرق بينهم عاما كاملا . وقد كان الفارق لصالح الأكبر . وسنعود لهذه الدراسة مرة أخرى عند الحديث عن الآراء الأخرى .

وقد أجرى جولو وبورتون (Gullo & Burton 1992) دراسة لتأثير عدد من التغيرات على الاستعداد للالتحاق بالمدرسة وقد تم قياسه باختبار للاستعدادات ، وكان من ضمن التغيرات سنوات الخبرة الدراسية قبل الالتحاق بالمدرسة (الروضة والتمهيد) والسن عند الالتحاق بالروضة والتمهيد . وقد وجدوا من ضمن نتائج عديدة أن هناك فارقا لصالح الأطفال الأكبر سنًا في مدى الاستعداد للمدرسة إلا أن هذا الفارق يزول بزيادة سنوات الخبرة التعليمية قبل المدرسة . وهذا فيما يربى أن إضافة سنة أو سنتين للخبرة التعليمية قبل المدرسة للأطفال الأصغر سنًا يحمل من سلبيات الدخول المبكر .

ولكن واضح أن هذه الدراسة قاصرة على مدى الاستعداد للالتحاق بالمدرسة . وقد تختلف النتيجة عندما يتحقق هؤلاء الأطفال فعليا بالمدرسة.

أما من حيث الدراسات التي لا تؤيد نتائجها التبكيـر في إدخـال الأطفـال للمـدرـسة قبلـ السنـ النـظامـيـة - حيث سيكون معظم الأطفال - فهي لا تقلـ عنـ الـ درـاسـاتـ التيـ تـؤـيدـ التـبـكـيرـ . وـ منـ هـذـهـ الـ درـاسـاتـ ماـ يـلىـ:

قام مادوكس (Maddux 1980) بمقارنة فئات عمرية من التلاميذ الذين دخلوا المدرسة عند سنتين فاكثر، حيث قسمهم إلى ثلاثة فئات : الأولى سن ست سنوات إلى ست سنوات وأربعة أشهر، الثانية من سن ست سنوات وخمسة أشهر إلى ست سنوات وثمانية أشهر، الثالثة من سن ست سنوات وتسعه أشهر إلى سن ست سنوات وأحد عشر شهرا . وقد كانت العينة من مستويات دراسية متعددة.

وقد تبين من المقارنة باستخدام مربع كاي أن نسبة من صنفوا من التلاميذ على أن لديهم صعوبة في التعلم كانت أعلى مما هو متوقع في الفئة الأولى في حين أنه كان أقل في الفئة الثالثة . في حين لم يكن هناك فارق كبير بالنسبة للفئة الثانية . وقد كانت هذه الفروق في المرحلة الابتدائية المتوسطة .

أما المرحلة الثانوية فلم تكن دالة إحصانيا بالرغم من وجودها .

وقد ذكر عبد الرحيم عبد الله دراسة لسو موسكو وترز (عبد الله ١٩٨٤ م) تبين من خلالها أن الأطفال الذين تم تعليمهم القراءة والكتابة قبل بقية الأطفال لم يكونوا أفضل من غيرهم في القراءة والكتابة بعد عدد من السنوات . أي أن ذلك الفارق الذي يظهر في الصف الأول يتلاشى في بقية السنين .

كما ذكر كذلك دراسة لـ - ايمن وجيس وجدت أن مشكلات وصعوبات القراءة تظهر بنسبة أقل عند أطفال البلدان الإسكندنافية بالمقارنة بأطفال الولايات المتحدة الأمريكية ويعزوون ذلك الفرق إلى أن أطفال البلدان الإسكندنافية لا يبدأون الدراسة إلا عند سن سبع سنوات . بينما يبدأها أطفال أمريكا عند سن ست سنوات .

وفي دراسة أخرى (Uphoff & Gilmore 1986) تم التحكم فيها بمتغير الذكاء IQ ظهرت نتائج مشابهة، كما تبين أن الطلاب الأكبر سنا (دخلوا المدرسة متأخرین) والأقل ذكاء يكون أدائهم الدراسي أفضل من الطلاب الأكبر ذكاء، ولكن أصغر سنا (دخلوا المدرسة مبكرین) . أما ديفد اليكند -- وهو من الأعلام البارزين في مجال علم نفس الطفولة ومرجع في هذا المجال فيناقش هذه القضية بعمق في مقالين نظريين له (Elkind 1987 , 1988) ويرى أن هناك توجها في السنوات الأخيرة إلى دفع الأطفال إلى التعليم المدرسي في سن مبكرة وبعد مناقشة لنظريات الطفولة ذات العلاقة والمبررات للتبيكير يرى أن دفع الأطفال إلى التعليم المدرسي قبل السن المناسب سيترتب عليه آثار سلبية بعضها قصيرة المدى وبعضها طويلة المدى. فمن الآثار قصيرة المدى ذلك الضغط الذي يمر به الطفل أثناء التعليم وما يترتب عليه من آثار سلبية ربما لا تختلف عن الآثار التي تنتج عن الضغوط عند الكبار . كذلك ما يؤدي إلى التعليم المبكر من فصل الطفل عن والديه في وقت أكبر مما هو مستعد له .

أما من حيث الآثار طويلة المدى فرى أن من أبرزها التأثير السلبي على الدافعية للتعلم . فالطفل عندما يعلم بشكل مباشر - كما هو الحال في التعليم المدرسي - فإن ذلك يؤثر على التعلم الذاتي self directed

learning الذي يتمتع به الأطفال في هذه المرحلة . قد يتعلم الأطفال من التعليم المدرسي غير ما قصده المعلمون، فقد يتعلمون الاعتماد على المدرسين وتضعف ثقتهم في مبادراتهم الذاتية . وباستخدام تعبير أريكسون يرى اليكند أن هناك خاطرة في التعليم المبكر في تشجيع الشعور بالذنب بدلاً من الشعور بالمبادرة . ويستدل بذلك على بعض الحالات الإكلينيكية خصوصاً بمقارنة توأم يكون أحدهما بدأ تعليمه مبكراً والآخر متأخراً .

وختتم مقاله برأيه أنه ليس هناك أدلة على أن للتعليم المبكر آية فوائد ثابتة في حين أن هناك احتمالات كبيرة للأثار السلبية.

وهذا المقال بالرغم من عمقه في المناقشة فإنه لم يحدد سناً معينة لما يعتبره مبكراً أو متأخراً ولكن المطلع على المقال يستنتج أن الكاتب يتحدث عن فارق بالسنوات وليس مجرد أشهر . وبالتالي فقد لا يكون ما قاله ينطبق على الفرق بالأشهر وهو ما نفتق به الدراسة الحالية.

ويدعو بارسونس (Parsons 1988) في مقال قصير مشابه إلى ما يدعوه إلکند بأن يبدأ الطفل الدراسة عندما يكون متاهياً لها . ويدعو إلى تغيير النظام المستخدم حالياً وهو تحديد تاريخ معين واحد للالتحاق بالدراسة . وذلك بقبول الطلاب في تواريخ متعددة أثناء العام الدراسي . وهذا الرأي بالرغم من أن له ما يبرره فإنه من الناحية العملية سيكون من الصعب تطبيقه.

كما أن صمويل ميسيل (Meisels 1992) يذهب في مقال له إلى ما ذهب إليه إلکند وبارسونس.

وفي دراسة أجراها مركز البحوث التربوية في الكويت (١٩٨٩م) قمت المقارنة بين الأطفال الذين التحقوا بالدراسة قبل سن ست سنوات والذين التحقوا بالدراسة بعدها خلال الصفوف الأول والثاني والثالث من المرحلة الابتدائية . وقد ظهر الفارق لصالح الطلاب الذين بدأوا الدراسة بعد سن ست سنوات في الحالات التالية :

بالنسبة للبنين في الرياضيات في الصف الثاني واللغة العربية في الصف الثالث ومجموع المواد التعليمية الأكادémie (لم يوضع في الدراسة المقصود بها) في الصف الثالث.

بالنسبة للبنات في جميع المواد الدراسية في الصفوف الثلاثة الأولى كلها . ويزداد الفارق مع التقدم في المستوى الدراسي.

لكن هذه الدراسة لم تبين عدد أفراد العينة، كما أنها لم توضح كيف تم تصنيف الطلاب والطالبات إلى قبل سن ست سنوات وبعد سن ست سنوات . فهل مجرد فارق يوم أو يومين يعد تقدماً أو تأخراً؟

وفي دراسة قام بها مورتون و كورنيا (Morton & Courneya 1990) قمت المقارنة بين مجموعة من

الطلاب الذين لديهم صعوبات تعليمية بمجموعة من الطلاب ذوي التحصيل العادي في المرحلة الابتدائية المتوسطة . وقد تبين وجود نسبة من الطلاب الذين دخلوا المدرسة مبكراً في مجموعة ذوي صعوبات التعلم أكثر من فئة الطلاب ذوي التحصيل العادي .

ويعارنة الطلاب المبكرين بالتأخررين في اختبار تحصيلي ظهر فرق دال لصالح المتأخررين . ويلاحظ على هذه الدراسة أنها اعتبرت المبكرين هم الذين دخلوا المدرسة قبل ثلاثة أشهر من السن النظمية.

وقد أجرى كامرون وويلسون (Cameron & Wilson 1990) مقارنة بين الطلاب حسب أعمارهم عند الالتحاق بالمدرسة في التحصيل في الرياضيات والقراءة واختبار ألوان للمهارات الأساسية في الصف الثاني والصف الرابع الابتدائي وقد قسمهم إلى أربع مجموعات بين كل منها فرق عمرى قدره أربعة أشهر تقريباً الأولى منها متاخرة عاماً كاملاً . وقد وجدا الفارق لصالح الطلاب الأكبر سناً في كلا الصفين . باستثناء المجموعة الأولى فكما ذكر من قبل لم يكن التأخير لصالحهم . إلا أن هذه الدراسة يلاحظ عليها الاختصار على الصفين الثاني والرابع فقط .

أما وجهة النظر الثالثة فهي ترى أن المشكلة التي تواجه الأطفال الذين دخلوا المدرسة مبكرين لا تنتج من كونهم صغاراً وإنما تنتج من كونهم أصغر من غيرهم وبالتالي فإنه حق لو تم رفع الحد الأدنى لسن الدخول للمدرسة فستظل هناك مشكلة تواجه الطلاب الأصغر سناً . والواقع أن الدراسات التي ترى هذا الرأي قليلة، حيث لم ير الباحث سوى دراسات قليلة وردت في دراسات شيارد وسميث والتي سبق ذكرها .

والملاحظ على أصحاب هذا الرأي أن معظمهم يستندون في هذا الرأي إلى أن أداء الأطفال الأصغر سناً يكون أقل بغض النظر عن السن القانونية للدخول للمدرسة، حيث إن هذه الفرق ظهر في البلدان التي يكون سن دخول المدرسة فيها خمس سنوات والدول التي يكون فيها ست سنوات، وكذلك التي يكون فيها السن سبع سنوات .

ولكن الاستناد إلى هذه الملاحظة يعد -- في نظر الباحث الحالي -- ضعيف لسبعين رئيسين : الأول أن ضعف أداء الطلاب الأصغر سناً ليس رأياً قطعياً، حيث تتفاوت حوله نتائج الدراسات . والسبب الثاني أن تكرر ظاهرة ضعف الطلاب الأصغر سناً في عدد من الدول التي يختلف فيها سن الدخول للمدرسة قد لا يعود لقضية النسبة العمرية، أي كون بعض الطلاب أصغر من بقية الطلاب وإنما يعود إلى كون المشاهد الدراسية تختلف من بلد إلى بلد وكل بلد يضع المناهج الدراسية التي تناسب السن التي حددها للالتحاق بالمدرسة . ومن هنا فإن ضعف أداء الطلاب الذين هم أصغر سناً قد يكون ناتجاً عن كون هؤلاء الطلاب أقل من السن التي وضعت المناهج الدراسية له وليس لكونهم أصغر من غيرهم .

وبعد هذا الاستعراض للآراء المختلفة في هذا المجال والتي أمكن تلخيصها في الآراء الثلاثة السابقة واستعراض بعض الدراسات حولها يمكن استنتاج مايلي.

أن الدراسات لم تتفق حول تأثير سن دخول المدرسة على أداء الطالب التحصيلي، بل قد يصل الاختلاف إلى حد التناقض. ففي حين يرى بعضها ضعف أداء الطلاب الذين يدخلون مبكرين يرى البعض الآخر تفوق الذين يدخلون مبكرين.

وهذا التناقض قد يعود لعدد من الأسباب لعل من أهمها اختلاف طبيعة المناهج الدراسية وطريقة الدراسة في المناطق التي تناولتها تلك الدراسات. ففي حين نجد بعض المدارس في بعض البلدان تميل إلى استخدام الطريقة الفردية في التعليم أي مراعاة الفروق بين التلاميذ مع التقليل من أعداد التلاميذ في الفصل الواحد، مما يمكن أن يقلل من أثر سن الالتحاق بالمدرسة، نجدها في بلدان أخرى تميل إلى التعليم الجماعي دون مراعاة للفرق الفردية مع وجود أعداد كبيرة من الطلاب في الصنف الواحد . مما قد يجعل الطلاب الأصغر سنا في وضع غير مناسب . وهذا يصدق حق في البلد الواحد كالولايات المتحدة الأمريكية، حيث تباين المناهج وطريقة الدراسة، بل أيضا السن القانونية للالتحاق بالمدرسة من ولاية إلى ولاية أخرى . يضاف إلى ذلك التباين في تصنيف الطلاب إلى مبكرين ومتاخرين، حيث نظر بعضهم إلى السن القانونية للدخول للمدرسة كحد فاصل بين المبكرين والمتاخرين بينما قام البعض بالاقتصر على الطلاب الذين تجاوزوا السن القانونية ولكن قام بتقسيمهم إلى صغار وكبار .

إن النتيجة التي ينتهي إليها الباحث الحالي من خلال اطلاعه على الدراسات في هذا المجال أن نتيجة دراسات معينة في بلد ما يصعب تطبيقها على بلد آخر، نظرا لما لاختلاف المناهج وطريقة التعامل مع الطفل في المدرسة من بلد إلى بلد من أثر على وجود أو عدم وجود فوارق بين الطلاب المبكرين والمتاخرين. وعلى هذا فيصبح من الضرورة أن تجري الدراسة في كل بلد على حدة لمعرفة السن المناسبة للدراسة . وحسب علم الباحث فإنه لم تجر دراسات في المملكة العربية السعودية حول هذا الموضوع من قبل .

فروض الدراسة

بناء على التناقض الموجود بين الدراسات حول الفروق بين المتحقين بالمدرسة مبكراً والمتتحققين بها متأخراً في التحصيل الدراسي والمشكلات المدرسية إضافة إلى عدم وجود دراسات على البيئة السعودية فإن الباحث يميل إلى وضع الفروض بشكل صوري . والفرض التالي هي متأخول الدراسة الحالية التحقق منها :

- ١- لا توجد علاقة دالة إحصائية بين السن عند دخول المدرسة والتحصيل الدراسي (الجموع العام) في أي صنف دراسي.

- ٢- لا توجد علاقة دالة إحصائية بين السن عند دخول المدرسة والتحصيل الدراسي في أي مادة وفي أي صف دراسي.
- ٣- لا توجد فروق دالة إحصائية بين الفئات العمرية من الطلاب في التحصيل الدراسي بشكل عام.
- ٤- لا توجد فروق دالة إحصائية بين الفئات العمرية من الطلاب في التحصيل الدراسي في كل صف دراسي على حدة.
- ٥- لا توجد فروق دالة إحصائية بين الفئات العمرية في عدد الذين رسبوا (لم ينجحوا في الدور الأول في مادة أكثر ولكن نجحوا في الدور الثاني) أو أعادوا السنة في مجموع الصفوف.
- ٦- لا توجد فروق دالة إحصائية بين الفئات العمرية في عدد الذين رسبوا أو أعادوا السنة في كل صف دراسي على حدة.

عينة الدراسة

تتكون عينة الدراسة من ٦٠٠ طالب من السعوديين، تمأخذهم من ١٩ مدرسة من المدارس بمدينة الرياض، وقد تم اختيار المدارس بطريقة عشوائية من مجموعة مدارس المدينة . أما اختيار الطلاب من المدرسة فقد شمل جميع الطلاب الذين التحقوا بالدراسة عام ١٤١٠هـ - والذين يكونون قد وصلوا - في حالة عدم الرسوب - إلى الصف السادس، وقت جمع البيانات أي عام ١٤١٥هـ . والطلاب الذين التحقوا بالدراسة عام ١٤١١هـ - والذين يكونون قد وصلوا إلى الصف السادس عام ١٤١٦هـ - وقت جمع البيانات للمرة الثانية .

و هذا يكون لكل طالب حس استثمارات - في المتوسط - وهي الشهادة الدراسية لكل صف دراسي حتى نهاية الصف الخامس وقد تكون بعض السنوات معادلة بالإضافة إلى بعض السنوات الأخرى لبعض الطلاب.

إلا أنه بعد فحص هذه الاستثمارات تم استبعاد ٢١٣ طالباً بحيث أصبحت العينة النهائية ٣٨٧ طالباً (ما يقارب ٢٠٠٠ استثماراً). أما الذين استبعدوا فقد كان لأسباب عديدة منها : عدم ذكر تاريخ الميلاد، فقد استثماره بعض السنوات، دراسة الطالب بعض السنوات الدراسية خارج المملكة . . إلخ . إلا أن معظم الذين استبعدوا كان لفقد استثماره بعض السنوات أو تاريخ الميلاد وهذا يعود لأمور إجرائية (أخطاء من الذين قاموا بتصوير المستندات من ملفات الطلاب) وليس لها تأثير على مدى تمثيل العينة المتبقية مجتمع الدراسة . ولم يمكن الحصول على هذه المفقودات لأن هؤلاء الطلاب قد انتقلوا إلى المرحلة المتوسطة وقت تحليل البيانات. وبين الجدول رقم (١) أعداد الطلاب وأعمارهم في العينة النهائية .

المجدول رقم (١) . توزيع العينة حسب العمر بالأشهر عند الالتحاق بالمدرسة

النكرار	العمر	النكرار	العمر	النكرار	العمر
٢	٨٧	٢٢	٧٥	١	٦٣
٥	٨٨	٢٥	٧٦	٣	٦٤
٥	٨٩	٢١	٧٧	٧	٦٥
٢	٩٠	١٨	٧٨	٥	٦٦
٤	٩١	٢٧	٧٩	١٣	٦٧
١	٩٢	١٣	٨٠	١٧	٦٨
١	٩٣	١٢	٨١	٢٣	٦٩
٤	٩٥	٩	٨٢	٢٧	٧٠
٤	٩٥	٧	٨٣	٢٦	٧١
٣	٩٦	٥	٨٤	٢١	٧٢
١	٩٧	٢	٨٥	١٧	٧٣
٣	٩٨	٧	٨٦	٢٥	٧٤
				٣٨٧	المجموع

طريقة الدراسة

أولاً : تم تفريغ المعلومات الموجودة في سجلات الطلاب في بيانات، بحيث تشمل المعلومات التالية لكل طالب.

١ - تاريخ الميلاد.

٢ - أية ملاحظات أو معلومات أخرى توجد في سجل الطالب كالتحويل إلى المرشد الطلابي، استدعاء ولي الأمر، إنذار، ونحو ذلك . ولكن عدد هذه البيانات للأسف محدود جدا بحيث لم يمكن الاستفادة منها.

ثانياً : تم حساب عمر كل طالب وقت بدء الدراسة بالأشهر.

ثالثاً : تم إدخال البيانات التالية في الحاسوب الآلي : درجات التحصيل الدراسي في كل مادة دراسية طوال خمس السنوات وعددتها ٥٣ مادة إضافة، العمر، رقم المدرسة، مرات الرسوب أو الإعادة إن وجدت.

وهنا يود الباحث أن يتبه لبعض الصعوبات واللاحظات التي قد يستفيد منها من تفتح له الفرصة لعمل دراسة مشابهة . ومن ذلك :

(أ) اختلاف شكل الاستثمارات في بعض المدارس وبعض المناطق مما يعني احتمال وقوع الخطأ عند تفريغ البيانات.

(ب) ترتيب المواد الدراسية مختلف في بعض المدارس والمناطق مما يحتاج إلى عناية خاصة عند إدخال البيانات.

(ج) بعض المدارس لا تحفظ إلا باستثمارات السنوات التي تخرج فيها الطالب، وهنا يتعتمد على الباحث التأكيد من تسلسل التوارييخ بين كل صف والذي يليه ففي حالة وجود فجوة فهذا يعني إعادة الطالب . لمثلا عندما ينفع الطالب من الصف الثاني إلى الصف الثالث في نهاية عام ١٤١٢هـ - بينما تخرج من الصف الثالث إلى الصف الرابع عام ١٤١٤هـ - فهذا يعني إعادة هذا الطالب للصف الثالث .

(د) تاريخ الميلاد يذكر في أماكن مختلفة من الاستماراة، وقد يوجد في بعض الاستثمارات وقد لا يوجد . وهنا على الباحث التأكيد من جميع استثمارات الطالب قبل استبعاده من العينة.

رابعاً : تم استخراج المجموع الكلي لتحصيل الطالب في كل صف ومجموع تحصيل الطالب خلال جميع دراسته من الصف الأول إلى الصف السادس . وأمكن استخدام الدرجات الخام نظراً لأن جميع المواد لها نفس النهاية.

خامساً : تم تصنيف الطلاب حسب سنهم عند دخولهم المدرسة كما يلي:

بما أن السن النظامية للالتحاق بالدراسة هي ست سنوات، ويسمح بقبول الطالب إذا كان عمره أقل من السن النظامية بما لا يزيد على ثلاثة أشهر . وحيث يوجد عدد محدود من الطلاب الذين قبلوا و هم أصغر من ذلك، فقد تم تقسيم الطلاب بالنسبة لأعمارهم عند الالتحاق بالدراسة وذلك للفرض الثالث والرابع والخامس إلى الفئات التالية :

الأولى : أصغر من خمس سنوات وتسعة أشهر.

الثانية : من خمس سنوات وتسعة أشهر إلى أصغر من ست سنوات.

الثالثة : من ست سنوات إلى سنتين ونصف من أربعة أشهر.

الرابعة : من ست سنوات وأربعة أشهر إلى سنتين وأقل من تسعة أشهر.

الخامسة : من ست سنوات وتسعة أشهر فأكبر (يحق لهم دخول المدرسة في السنة السابقة). أما توزيع العينة على هذه الفئات فكان على النحو التالي:

الأولى : ٤٦ الثانية : ٧٦ الثالثة ٨٥ الرابعة ١٠٤ الخامسة ٧٦

سادساً : تم إجراء تحليل عاملی للتحصیل في المواد الدراسیة لمعرفة مدى وجود عوامل معينة لتلك المواد وذلك بغرض دراسة العلاقة بين تلك العوامل (التحصیل في مجموعة معينة من المواد) في حالة وجودها والسن عند الدخول للمدرسة بدلاً من الاقتصار على المجموع العام فقط أو استبعاد بعض المواد من حساب المجموع العام .

وقد تبين من نتيجة التحليل العاملی انتظام جميع المواد في الصنف الدراسي الأول والثاني والثالث - باستثناء التربية الفنية والرياضية - في عامل واحد والتربية الفنية والرياضية في عامل ثان، أما الصنف الرابع والخامس فقد ظهر عواملان وتشبعت على العامل الثاني بعض المواد مع مادتي التربية الفنية والرياضية.

بعد ذلك تم إجراء تحليل عاملی دون إدخال مادة التربية الفنية ومادة التربية البدنية في حساب المجموع ظهر عامل واحد دون الحاجة للتدوير في جميع الصنوف الدراسية وتشبعت عليه جميع المواد بصورة عالية. ولقد كان هذا العامل واضحاً بصورة لم يعهد لها الباحث في التحليل العاملی في كثير من البحوث التي قام بها .

كما قام الباحث بحساب معامل ارتباط كل مادة مع مجموع نهاية العام (دون دخول تلك المادة في حساب المجموع Corrected items correlation) (وذلك للتأكد من عدم وجود مواد ذات ارتباط سالب بالمجموع العام أو ارتباط ضعيف، حيث يفضل في حالة وجود مثل تلك المواد عدم إدخالها في حساب المجموع . ويوضح الجدول رقم (٢) معاملات الارتباط تلك والتي يتضح منها أيضاً الضعف النسبي لارتباط مادتي التربية الفنية والتربية البدنية بالمجموع نهاية العام بالمقارنة بباقي المواد . وقد يكون السبب في ذلك اعتماد تلك المواد على مهارات معينة تختلف عن ما تحتاجه بقية المواد . ، وربما يكون هناك سبب آخر هو ما يلاحظ من ارتفاع درجات هاتين المادتين بالمقارنة بباقي المواد حيث يميل كثيرون من المدرسين إلى إعطاء جميع الطلاب درجات عالية .

الجدول رقم (٢) . العلاقة بين التحصيل الدراسي في كل مادة دراسية ومجموع نهاية العام في كل صف على حدة

الصف الدراسي					
الخامس	الرابع	الثالث	الثاني	الأول	المادة الدراسية
٠ , ٨١	٠ , ٧٦	٠ , ٨٠	٠ , ٨٣	٠ , ٨٢	القرآن الكريم
٠ , ٨٦	٠ , ٨٢	٠ , ٧٩	٠ , ٧٩	٠ , ٨١	التوحيد
٠ , ٨٥	٠ , ٨١	٠ , ٨١	٠ , ٨٤	٠ , ٧٣	الفقة
٠ , ٨٢	٠ , ٨٤	٠ , ٨٧	٠ , ٧٣	٠ , ٧٧	المطالعة
٠ , ٧٩	٠ , ٧٨	٠ , ٨٦	٠ , ٧٩	٠ , ٧٦	الخقوظات
٠ , ٧٨	٠ , ٧٧	٠ , ٧٧	٠ , ٦٩	٠ , ٧٠	الرياضيات
٠ , ٨١	٠ , ٨٢	٠ , ٧٦	٠ , ٧٤	٠ , ٧٢	العلوم
٠ , ٦٢	٠ , ٧١	٠ , ٦٧			الإملاء
٠ , ٦٢	٠ , ٥١	٠ , ٥٩			الخط
٠ , ٧٤	٠ , ٦٩	٠ , ٧٤			التعبير
٠ , ٧٧	٠ , ٨٠				التجريد
٠ , ٧٤	٠ , ٨٠				الجغرافيا
٠ , ٨٣	٠ , ٨٣				التاريخ
٠ , ٧٤	٠ , ٨٥				القواعد
٠ , ٨٥					الحديث
٠ , ٤٢	٠ , ٤١				التربية الفنية
٠ , ٢٣	٠ , ٣١				التربية البدنية

وبناء على هذه النتيجة لم يتم إدخال هاتين المادتين في حساب مجموع التحصيل العام لكل صف ولا حساب مجموع الصفوف.

إلا أنه عند عرض النتائج المتعلقة بالفرض الأول، فقد تم حساب المجموع بطريقتين : مرة يتضمن تلك المادتين ومرة بدونهما، وذلك عند دراسة الارتباط بين مجموع نهاية والسن عند دخول المدرسة . وذلك لإطلاع القارئ.

التحليلات الإحصائية : جميع التحليلات الإحصائية في هذه الدراسة قام بها الباحث شخصياً باستخدام

جزء SPSS

نتائج الدراسة

للإجابة عن الفرض الأول من فروض الدراسة " لا توجد علاقة دالة إحصائية بين السن عند بدء الدراسة والتحصيل الدراسي (المجموع العام) في أي صف دراسي " فقد تم استخراج معامل الارتباط Pearson Correlation بين السن عند دخول المدرسة - بالأشهر - ومجموع المواد العام في نهاية العام الدراسي دون إدخال مادة التربية البدنية والتربية الفنية في حساب المجموع للسبب الذي ذكر سابقاً . ويوضح الجدول رقم (٣) هذه النتيجة . ويلاحظ على الجدول أنه يتضمن كذلك نتيجة معامل الارتباط بين المجموع العام بوجود تلك المادتين لإطلاع القارئ كما ذكر سابقاً أيضاً .

الجدول رقم (٣) العلاقة بين العمر عند بدء الدراسة والتحصيل الدراسي (مجموع نهاية العام)**

الصف الدراسي						
المجموع	الخامس	الرابع	الثالث	الثاني	الأول	
- ٠ , ٢٢	- ٠ , ٢٢	- ٠ , ٣٣	- ٠ , ٣٦	- ٠ , ٣٠	- ٠ , ٢١	مجموع المواد
- ٠ , ٢٦	- ٠ , ٢٢	- ٠ , ٣١	- ٠ , ٣٥	- ٠ , ٢٩	- ٠ , ١٩	مجموع المواد دون الفنية والرياضية

** جميع معاملات الارتباط في الجدول أعلاه دالة عند مستوى ٠٠١

يتضح من الجدول أن العلاقة بين السن عند بدء الدراسة ومجموع الدرجات في نهاية كل صف والمجموع العام دالة إحصائية، مما لا يؤيد الفرض إلا أنها جيئاً سالبة وهذه في الواقع نتيجة غريبة وقد كانت بكل صراحة مفاجأة للباحث لم يكن ليتوقعها . فقد كان يتوقع ألا توجد علاقة وإن وجدت فستكون موجبة وليس سالبة . وهذه النتيجة قد دفعت الباحث للتوقف عندها كثيراً وإعادة التأكيد من البيانات والقيام بعض الإجراءات الإحصائية الجزئية على بعض أفراد العينة في حدود أعمار معينة وجيئها أكدت للباحث هذه النتيجة غير المتوقعة .

أما بالنسبة للفرض الثاني " لا توجد علاقة دالة إحصائية بين السن عند دخول المدرسة والتحصيل الدراسي في أي مادة في أي صف دراسي " فإن الجدول رقم (٤) يوضح معاملات الارتباط تلك . ونتيجة هذه الارتباطات لا تؤيد فرض الدراسة فإنه من بين جميع المواد الدراسية في السنوات الخمس وعددها ٥٣ مادة كانت هناك ٤٨ مادة علاقتها دالة إحصائية و ٥ فقط غير دالة هي : المطالعة

والرياضيات في الصف الأول والتربيه البدنيه في الصف الثالث وفي الصف الخامس، والتعبير في الصف الخامس . كما يلاحظ من الجدول أن جميع العلاقات هي علاقات سالبة ولا توجد أي علاقة دالة إحصائيه موجة وهذه أيضا تؤكد النتيجة السابقة غير المتوقعة .

الجدول رقم (٤) العلاقة بين العمر عند بدء الدراسة والتحصيل الدراسي في كل مادة دراسية في كل صف على حدة .

الصف الدراسي					
الخامس	الرابع	الثالث	الثاني	الأول	المادة الدراسية
** - ٠ , ٢٢	** - ٠ , ٢٦	** - ٠ , ٣٠	** - ٠ , ٢٩	** - ٠ , ٢٣	القرآن الكريم
** - ٠ , ٢٣	** - ٠ , ٣٠	** - ٠ , ٢٧	** - ٠ , ٢٢	** - ٠ , ٢٢	التجريد
** - ٠ , ٢٢	** - ٠ , ٣١	** - ٠ , ٣٢	** - ٠ , ٢٤	* - ٠ , ١٣	الفقه
** - ٠ , ١٨	** - ٠ , ٢٧	** - ٠ , ٣٣	** - ٠ , ١٣	** - ٠ , ٠٧	المطالعة
** - ٠ , ١٨	** - ٠ , ٢٣	** - ٠ , ٣٦	** - ٠ , ٢٣	** - ٠ , ١٧	المحفوظات
* - ٠ , ١٣	** - ٠ , ٣٣	** - ٠ , ٣٢	** - ٠ , ٢٠	** - ٠ , ٠٤	الرياضيات
	* - ٠ , ١٥	** - ٠ , ٢٥	** - ٠ , ٣٢	** - ٠ , ٢٦	العلوم ١٦
	** - ٠ , ٢٠	** - ٠ , ٢١	** - ٠ , ٢٤		الإملاء
	** - ٠ , ٢٧	* - ٠ , ١٥	* - ٠ , ٢٣		الخط
** - ٠ , ٠٩	** - ٠ , ٢٠	** - ٠ , ٢٩			التعبير
** - ٠ , ٢٦	** - ٠ , ٢٤				التجريد
** - ٠ , ١٦	** - ٠ , ٢٨				الجغرافيا
** - ٠ , ١٦	** - ٠ , ٣٠				التاريخ
** - ٠ , ١٦	* - ٠ , ٣١				القواعد
	** - ٠ , ١٣				الحديث
** - ٠ , ٢٩	** - ٠ , ٢٦	** - ٠ , ٢٧	** - ٠ , ٢٦	* - ٠ , ١٣	التربية الفنية
** - ٠ , ٠٢	* - ٠ , ٢٠	** - ٠ , ٠٩	** - ٠ , ٢٧	** - ٠ , ١٩	التربية البدنية

* دال عند مستوى أقل من ٠٠٥

** دال عند مستوى أقل من ٠٠١

العلاقة بين السن عند دخول المدرسة والتحصيل الدراسي (دراسة تجريبية)

أما بالنسبة للفرض الثالث فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية من الطلاب في التحصيل الدراسي بشكل عام " فيوضح الجدول رقم (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية للتحصيل الدراسي في نهاية كل صف دراسي وفي الصنوف الخامسة بشكل عام . وتجدر الإشارة هنا إلى أن الجموع ليس مجموع الحالات التي قبله، وإنما حسب مجموع كل طالب وحده، ومن ثم تم استخراج المتوسط .

الجدول رقم (٥) . المتوسطات والانحرافات المعيارية للتحصيل الدراسي للفئات العمرية دون المعيدين

الفئات العمرية										الصف
٥		٤		٣		٢		١		
ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	
٧٩	٥٨٠	٦٣	٥٩١	٦٣	٥٩٨	٦٧	٦٠٩	٦٩	٦٠٤	الأول
٧٢	٥٥٣	٨٢	٥٧١	٦٧	٥٨٢	٦٣	٦١٠	٥٩	٦١٣	الثاني
١٠٥	٧٦٠	١٠٦	٨٠٦	٩٧	٨٢٦	٨٩	٨٦٠	١٠١	٨٥٧	الثالث
١٥٣	١٠٢١	١٤٩	١٠٧٨	١٥٢	١١٠٩	١٢٧	١١٥٥	١٥١	١١٦٣	الرابع
١٦٣	١١٤٢	١٦١	١١٧١	١٦٧	١١٧٦	١٣٢	١٢٤٠	١٥٣	١٢٤٧	الخامس
٤٩٤	٤١٨٦	٤٧٧	٤٣١٢	٤٦٩	٤٣٦٥	٤٢٤	٤٥١٥	٤٦٧	٤٥٤٠	المجموع

ولاختبار صحة هذا الفرض فقد تم إجراء تحليل التباين بين الفئات العمرية المحددة في الدراسة، ويبيّن الجدول رقم (٦) نتيجة ذلك التحليل والذي يبين أن الفروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠٠٣ مما لا يؤيد الفرض . ولمعرفة الفروق بين تلك الفئات فقد تم استخدام اختبار شيفي للمقارنات الثانية والذي اتضح من خلاله عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أي فئتين عمريتين . وظهور دلالة في تحليل التباين في حين عدم ظهورها في المقارنات الثانية أمر معتاد خصوصاً عندما تكون نتيجة تحليل التباين ليست دالة عند مستوى ٠٠١ . وهذا راجع إلى أن اختبار شيفي أكثر تحفظاً، حيث أخذ بعين الاعتبار كثرة المقارنة واحتمال حدوث خطأ من النوع الأول (type one error) أي رفض الفرض الصافي في حين أنه صحيح .

الجدول رقم (٦). تحليل التباين بين الفئات العمرية في التحصيل الدراسي

الدالة	قيمة ف	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	الصف
٠,١٩	١,٥٤	٧٢٧٥	٢٩١٠١	٤	بين المجموعات الأول
		٤٧١١	١٦٩٦٠٧٥	٣٦٠	داخل المجموعات
٠,٠٠	٦,٥٩	٣٢٠١٥	١٢٨٠٥٩	٤	بين المجموعات الثاني
		٤٨٦١	١٦٩١٥٣٤	٣٤٨	بين المجموعات
٠,٠٠	١٠,١١	٩٨٥٣٨	٣٩٤١٥٣	٤	بين المجموعات الثالث
		٩٧٤٧	٣٢٢٦٣١٨	٣٣١	داخل المجموعات
٠,٠٠	٨,٧٩	١٨٨٧٤٨	٧٥٤٨٣٢	٤	بين المجموعات الرابع
		٢١٤٥٩	٦٤٣٧٧٠١	٣٠٠	داخل المجموعات
٠,٠١	٣,٣٣	٨١٤٣٧	٣٢٥٧٤٧	٤	بين المجموعات الخامس
		٢٤٤٦٧	٦٠٩٢٣٥٢	٢٤٩	داخل المجموعات
٠,٠٢٧	٢,٧٩	٥٩٦٥٥٠	٢٣٨٦٢٠٠	٤	بين المجموعات مجموع
		٢١٣٥٨٤	٥٢١١٤٣٩٧	٢٤٤	داخل المجموعات الصفر

أما الفرض الرابع والذي نصه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية من الطلاب في التحصيل الدراسي في كل صف دراسي " . فيوضح الجدول رقم (٦) كذلك نتيجة تحليل التباين بين الفئات العمرية في التحصيل الدراسي في كل صف . والذي يبين أن الفروق لم تكن دالة إحصائياً في الصف الأول، بينما كانت دالة عند مستوى ١٠١ ، في بقية الصفوف مما لا يؤيد الفرض بشكل عام . ولمعرفة الفروق بين تلك الفئات فقد تم استخدام اختبار شيفي للمقارنات الثنائية في كل صف دراسي والذي اتضح من خلاله وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٥٠٥ ، على النحو التالي :

الصف الثاني بين الأولى وكل من الرابعة والخامسة لصالح الأولى . والثانية والرابعة والخامسة لصالح الثانية.

الصف الثالث بين الخامسة وكل من الفئات الأربع الباقية وذلك لغير صالح الخامسة.

الصف الرابع بين الأولى وكل من الرابعة والخامسة لصالح الأولى، بين الثانية وكل من الرابعة والخامسة لصالح الثانية، بين الثالثة والخامسة لصالح الثالثة.

الصف الخامس كان بين الفئة الثانية والخامسة لصالح الثانية

أما بالنسبة للفرض الخامس وهو " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية في عدد مرات الرسوب أو الإعادة " فقد تم اختياره باستخدام اختبار مربع كاي للمقارنة بين الفئات في عدد الأفراد الذين سبق لهم أن رسبوا في أي مادة أو أعادوا السنة الدراسية . في كل صف دراسي على حدة وفي مجموع السنوات . وبين الجدول رقم (٧) نتيجة ذلك التحليل .

وقد أوضحت نتيجة هذا الاختبار وجود ارتباط بين العمر ومرات الرسوب، وكان ذلك بزيادة تلك الحالات في الفئة الذين دخلوا متأخرین . ولكن يلاحظ أن هذه العلاقة لم تتضح في الصف الأول الابتدائي، بينما اتضحت في الصنف الثالثي . إلا أن نتيجة الصف الأول ينقصها أحد شروط اختبار مربع كاي وهو ألا يقل العدد المتوقع في الخلية عن خمسة وهو في هذه العينة يقل عن خمسة في أربع خلايا من عشر، وهذا راجع إلى قلة عدد الراسبين في الصف الأول، أما الصنف الثاني فإنه يقل عن خمس في خلية واحدة من عشر خلايا وبالتالي فيمكن استخدام اختبار مربع كاي (Hays 1973) .

وعموماً فهذه النتيجة - باستثناء الصنف الأول - لا تؤيد صحة هذا الفرض . مما يعني وجود علاقة دالة إحصائية بين الرسوب أو الإعادة والอายุ عند دخول المدرسة حسب تقسيمهما إلى فئات.

الجدول رقم (٧). اختبار مربع كاي لأعداد الطلاب الذين حسب نجاحهم ورسومهم في كل فئة عمرية.

الصف		الناجحون	الراسيون والميدينون	الأول	الفئة الأولى	الفئة الثانية	الفئة الثالثة	الفئة الرابعة	الفئة الخامسة	قيمة كاي
		٤٤	٧٠	٧٤	٩٦	٦٨	٢,٧٤			
		١	٣	٧	٦	٥				
		٤٥	٧٣	٧٦	٩٢	٦٤	** ١٤,١٧			
		٠٠	١	٦	١٠	١١				
		٤٢	٧٢	٧٧	٩٥	٥٧	** ١٨,٧٧			
		٤	٤	٦	٨	١٨				
		٣٥	٦٥	٦٨	٧٩	٤٤	** ١٣,٣			
		٦	٥	٩	١٦	١٨				
		٣٢	٦٣	٦٣	٦٧	٣٠	** ٣١,٦٢			
		٣	٢	٧	١٦	١٩				
		٣٩	٦٥	٦٣	٦٩	٣٠	** ٤٧,١٩			
		٧	١١	٢٢	٣٥	٤٦				
مجموع	الصفوف	الناجحون	الراسيون والميدينون	الراسيون والميدينون	الناجحون	الناجحون	الراسيون والميدينون	الراسيون والميدينون	الراسيون والميدينون	** ٤٧,١٩

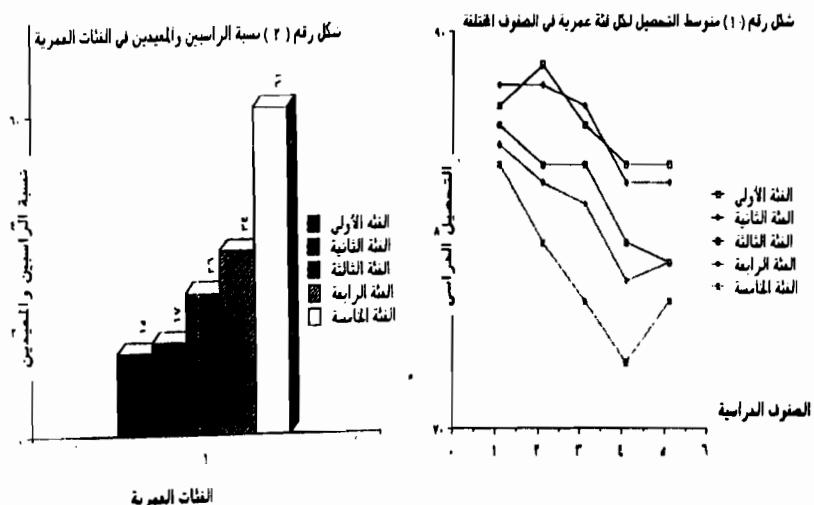
* دال عند مستوى ٠,٠١

خلاصة وتفصيب على نتائج الدراسة

اتضح من خلال استعراض نتائج هذه الدراسة المختلفة أن هناك علاقة بين سن الطالب عند دخوله المدرسة وتخصيلهم الدراسي . وأن هذه العلاقة علاقة سالبة، أي أنه مع زيادة عمر الطالب عند دخوله المدرسة يقل التحصيل . كما أن عدد الذين رسبوا أو أعادوا العام الدراسي أكثر في الفئات التي دخلت متأخرة عن التي دخلت مبكرة . وهذه النتائج تتفق مع عدد من الدراسات السابقة خصوصاً الدراسات التي استعرضها بروكتر وزملاؤه (Proctor & Others 1986,1988) كما أنها تتفق كذلك مع

دراسة كمرون وويلون (Cameron & Wilson 1990) وتفق إلى حد ما مع دراسة شيارد وسيث (Shepard & Smith 1988)، كما يتضح أن الفتنة العمرية التي تقع أعمارهم بين سن خمس سنوات وستة أشهر وأقل من ست سنوات كانت هي الأعلى في التحصيل في كل السنوات الدراسية تقريباً، كما أن الفتنة العمرية التي تقع أعمارهم بين ست سنوات وستة أشهر فأكير كانت هي الأسوأ في التحصيل الدراسي في كل السنوات الدراسية تقريباً وفي عدد الراسبين أو الذين أعادوا العام الدراسي .

ولتلخيص تلك النتائج بصورة أبسط فإن الشكل رقم (۱) يبين العلاقة الخطية بين متوسط التحصيل الدراسي لكل فئة عمرية وتقديمهم الدراسي (خلال الصنوف الدراسية) . وقد تم استخراج متوسط التحصيل الدراسي بقسمة المجموع العام في كل صف على عدد المواد في ذلك الصف وذلك لاختلاف عدد المواد في الصنوف الدراسية . أما نسبة الذين رسبوا أو أعادوا في كل فئة عمرية فيلخصه الشكل رقم (۲) . وما يلفت الانتباه في الشكل رقم (۱) الانحدار الواضح في متوسط التحصيل بعد الصف الثالث، مما بشير إلى أن مستوى صعوبة المواد الدراسية في الصفين الرابع والخامس أكبر بكثير من الصنوف الثلاثة الأولى حيث لا يمكن أن نعزوها إلى زيادة المواد في الصف الرابع لأن هناك زيادة في الصف الثالث على الصف الثاني في عدد المواد ولم يحدث انحدار كبير . وعموماً فهذه الظاهرة ليست من اهتمام هذه الدراسة إلا أنها لافتة للانتباه . وعلى الرغم من أن نتائج هذه الدراسة تتفق مع عدد من الدراسات التي تم استعراضها فإن نتائجها - كما ذكر سابقاً - لم تكن متوقعة . فما الذي يجعل الأطفال الذين هم أصغر من غيرهم أكثر تحصيلاً مع أن المفروض أن الأطفال الأكبر سناً هم أعلى في العمر العقلي؟



هل الأمر يعود إلى دافعية الوالدين فحرصهم على إدخال أبنائهم مبكرين مؤشرًا على حرصهم على تعليمهم؟ ولكن هذا الأمر لو انطبق على الذين دخلوا قبل السن القانونية لم ينطبق على الطلاب الأصغر سنا ولكن في حدود السن القانونية كما هو الحال في الفتنة الثانية.

أم أن الأمر يعود إلى شعور الآباء بصغر أبنائهم ومن ثم يساعدونهم أكثر في الدراسة؟

وقد يعود الأمر كذلك إلى طبيعة المنهج فقد يكون ملائمًا للأصغر سنا وغير مثير للأكبر سنا وبالتالي ينعكس على تحصيلهم؟

وعلى أية حال فقبل التسرع في بناء استنتاجات حول السن الملائمة للدخول المدرسة ومن باب الموضوعية فقد تكون هذه النتيجة راجعة لحدودية العينة . مما يستدعي القيام بإجراء دراسات مماثلة على عينات أكبر وفي مناطق مختلفة . كما أن هناك جوانب أخرى غير التحصيل الدراسي يجب أن تؤخذ بالحسبان قبل الخلوص إلى تحديد سن معينة لبدء الدراسة، وهذه الأمور كلها تؤكد الحاجة الماسة لإجراء دراسات على نطاق وطني للحصول على نتائج يمكن الاعتماد عليها.

مراجع الدراسة

أولاً : المراجع العربية :

١ - التطوير التربوي بوزارة المعارف بالرياض (١٤١٤هـ) تقرير عن سن القبول في المرحلة الابتدائية.
(غير منشور)

٢ - عبد الله ، عبد الرحيم صالح (١٩٨٤م) مشكلة دفع طفل ما قبل المدرسة إلى غير ما هو مسعد له . المجلة العربية للتربية ، ٢ ، ٣٠ -- ٥٠ .

٣ - مركز البحوث التربوية بالكويت (١٩٨٩م) أثر دخول الأطفال المدرسة الابتدائية قبل سن القبول وهو ست سنوات في تحصيلهم التعليمي . مجلة التربية ، ٢ ، ٣٥ -- ٤٢ .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

1 - Cameron , Mary & Wilson , Barry . (1990) *The effects of chronological age , gender , and delay of entry on academic achievement and retention : implications for academic redshirting . Psychology in the Schools*, 27 , 199- 203 .

2 _ Elkind , David .(1987) *Early childhood education on its own terms* . In Kagan , s. & Zigler , E. (eds.) *Early Schooling : The national Debate* ., New Haven : Yale University Press (PP .98 -115).

- 3 _ Elkind , David .(1988) **In defense of early childhood education** ., In Bauch , J . (ed.) , Early Childhood Education in the Schools . , Washington ,D.C : National Education Association . (PP. 84-87)
- 4 - Gullo , Dominic . & Burton , Christine .(1992) **Age of entry , preschool exerience , and sex as antecedents of academic readiness in kindergarten** . *Early Childhood Quarterly* ., 7 , 175 _ 186 .
- 5 - Hays , William . (1973) **Statistics** , New York , CBS College Publishing P. 536
- 6 - Maddux , Cleborne .(1980) **First - Grade entry age in a sample of children labelled learning disabled** . *Learning Disabilities Quarterly* . , 3 , 79 _ 83 .
- 7- Meisels , Samuel . (1992) **Doing harm by doing good : Latrogenic effects of early childhood enrollment and promotion policies** . *Early Childhood Quarterly* . 7 , 155 - 174 .
- 8 - Morton , L . L. & Courneya , N. M. (1990) **Early school entry and subsequent academic problems** . *The Alberta Journal of Educational Research* . 36 , 311 _ 323 .
- 9 _ Parsons , Cynthia . **Let children start school when they are ready** ., In Bauch , J . (ed.) , Early Childhood Education in the Schools . , Washington ,D.C : National Education Association . 1988 .(P. 81)
- 10 - Proctor , Theron ; Black , K. & Feldhusen , J. (1980) **Early admission of selected children to elementary school** . *Journal of Educational Research* . 80 , 70- 76 .
- 11 - Proctor , Theron . ; Black , K. & Feldhusen .(1988) **Early admission to elementary school ; Barriers versus benefits** . *Roeper Review* , , 11 , 85 _ 87 .
- 12 _ Shepard , Lorrie & Smith , Mary .(1988) **Synthesis of research on school readiness and kindergarten retention** ., In Bauch , J . (ed.) , Early Childhood Education in the Schools . , Washington , D.C : National Education Association . (PP. 88-93) .
- 13 - Uphoff , James & Gilmore, June . (1986) **Pupil age at school entrance – How many are ready for success ?** *Young Children* . , 41 , 11 _ 16 .

فعالية النموذج الواقعي في تعليم العلوم في المرحلة الابتدائية

خليل يوسف الخليلي

أستاذ قسم الناهج وطرق التدريس

كلية التربية - جامعة البحرين

ملخص البحث. هذه دراسة تجريبية هدفت إلى اختبار فعالية نموذج نظري لتدريس العلوم هو النموذج الواقعي ميدانياً في المرحلة الابتدائية. تركز الاهتمام فيها حول بعدين من تجاهات التعلم؛ البعد الأول هو قدرة النموذج في رفع المستوى التحصيلي للطلاب. أما البعد الثاني فهو تأثير النموذج في إفهام الطلبة لمادة العلوم، وإشراكهم في النشاطات، وإكساب حচص العلوم الحيوية والنشاط، وتعويذهم على التعاون، وتحبيهم بالعلوم، وجعلهم يتلمسون عظمة الخالق وتطبيقات العلم في حياتهم.

حضرت مجموعة تجريبية مؤلفة من شعبتين (ن=٦١) للتدريس وفق النموذج الواقعي طيلة الفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية ٩٥/٩٦؛ في حين بقيت مجموعة ضابطة مؤلفة من شعبتين (ن=٦٠) تدرس بالطريقة التقليدية من قبل المعلم نفسه الذي درس المجموعة التجريبية، وذلك لضبط أثر المعلم. ولدى مقارنة نتائج الطلاب النهائية في مادة العلوم بعد تنفيذ التجربة، بين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية؛ وهذا مؤشر على فعالية النموذج في رفع المستوى التحصيلي للطلاب في العلوم. كما دلت نتائج تحليل الاستبيان الذي طبق على المجموعة التي حضرت للتجربة على أن النموذج كان فعالاً برأي التلاميذ في إفهامهم لمادة العلوم، وإشراكهم في النشاطات العلمية، وإكساب حচص العلوم الحيوية والنشاط، وتعويذهم على التعاون، وتحبيهم بالعلوم، وجعلهم يتلمسون عظمة الخالق وتطبيقات العلم في حياتهم. وهذا النتاج دفعهم إلى الإجماع الكامل على التوصية بتدريسيهم العلوم وفق النموذج في السنوات القادمة لهم ولغيرهم من الطلبة.

تمهيد

تميز المرحلة الابتدائية بأنها الفترة التي يمر بها الطفل بغيرات ثانوية سريعة في مختلف الجوانب المعرفية والفكيرية والعاطفية والمهارية. ولذلك، فإن مناهج وطرق تعليم الأطفال فيها يجب إيلازها عناية خاصة لتمكن من تلبية المتطلبات النامية للطفل فيها. وتعتبر العلوم من بين أهم المجالات التي تسهم في النمو الفكري والمهاري لدى الطفل. وقد تطرف البعض لدرجة أنهم وجهوا مناهج العلوم بحيث تتحول حول عمليات التفكير كما في منهاج Science A Process Approach (SAPA) الذي طور في الولايات المتحدة الأمريكية في عقد السبعينيات، وما زال يستخدم في بعض مدارسها الابتدائية حتى الآن.

وبصورة عامة، فإن مناهج العلوم في المرحلة الابتدائية تؤكد على الدور النشط للתלמיד في المشاركة في التجارب والنشاطات العملية. وهذا التأكيد على العمل المخبري والنشاطات في هذه المرحلة ليس بالجديد في الميدان؛ إذ نادى به قديماً علماء المسلمين الأوائل، فجابر بن حيان الكوفي يجعل إجراء التجارب العلمية شرطاً أساسياً للعلم الحق (عمود، ١٩٧٥). واعتبر الإمام الغزالي العلم بلا عمل جنون وأن العمل بلا علم لا يكون (أبو شقراء، ١٩٨٨). كما أن ابن البيطار قد جعل النهج التجريبي أساساً في الوصول إلى المعرفة العلمية (السويدى، ١٩٨٨). كما أن الفيلسوف الأمريكي ديوى نادى هو الآخر بالمنهج العقلي النشط في تعليم العلوم وتعلمها.

وحديثاً، فإننا نجد أن التربويين المعاصرین الذين يؤيدون الفلسفة البنائية * (Nussbaum, 1989; Saunders, 1992; Lorschbach & Tobin, 1992; Brooks, 1990) يعتقدون أن تكوين المفاهيم عملية نشطة دائمة التطور؛ فكلما حصل التلاميذ على معلومات جديدة، يصبح لديهم سبب في إثارة التساؤلات حول معلوماتهم السابقة تمهيداً لمواهبتها مع المعلومات المستجدة. وهم يرون أنه حتى يؤدي التدريس إلى تغيير مفاهيمي، فلا بد من فسح المجال أمام التلاميذ للعمل والانحراف في النشاطات التي تعينهم في تحصص الأفكار السائدة في ضوء المعلومات الجديدة. ولن يتحقق ذلك إلا عندما يصبح الطلبة متعلمين نشطين، وت تكون لديهم القدرة على المخاورة في أفكارهم مع الآخرين (Barman, Barman & Miller, 1996). وقد اتجهت أنظار التربويين العلميين إلى ابتكار نماذج لتدريس العلوم بالاعتماد على أفكار الفلسفة البنائية (Von Glaserfeld, 1989; Resnick, cited in Saunders, 1992). وهذه الفلسفة البنائية تستند أفكارها كما يقول لوردن وولاس (Louden & Wallace, 1994) من نظريات علم النفس التي توصل إليها بياجيه وكيلي ولوجوتسكي.

* لمعرفة المزيد عن الفلسفة البنائية انظر الخليلى (١٩٩٦).

تمكن العديد من التربويين من الاستفادة من أفكار الفلسفة البنائية في بحثه استراتيجيات مناسبة لتدريس العلوم دلت الدراسات التجريبية على فاعليتها في إكساب التلاميذ الفهم السليم للمفاهيم العلمية (Posner, Strike, Hewson, and Gertzog, 1982; Wheatley, 1991; Yager, 1991; Appleton, 1993, Perkins and Blythe, 1994; Woods, 1994). ومن النماذج التي طورت ضمن هذا التوجه مع مراعاة خصائص البيئة الثقافية للمجتمع العربي، النموذج الواقعي لتدريس العلوم، والذي طوره الخليلي (٤١٧). إلا أن هذا النموذج لم يتضمن للاختبار الميداني بعد. وقد جاءت هذه الدراسة (دراسة أخرى موازية لها) كمحاولة تجريبية لاختبار فعالية هذا النموذج في المرحلة التدريسية الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة.

النموذج الواقعي لتدريس العلوم

لقد طور هذا النموذج (انظر الخليلي ٤١٧ـ للمزيد من التفاصيل) بحيث راعت فيه معطيات البيئة الأخلاقية وواقع المعلم العربي وأحدث التوجهات المعاصرة في أساليب تدريس العلوم. ويستند في تصميمه إلى أفكار الفلسفة البنائية، وإلى عدد من مبادئ تعلم وتعليم العلوم أكدتها التربويون العلميون American Association for the (Advancement of Science, 1989; Carin, 1993; Trowbridge .and Byee, 1990)

وهذه المبادئ هي

- ١- المختبر هو المكان الطبيعي لتدريس العلوم وخاصة الجانب العلمي منها.
- ٢- البيئة الطبيعية الأخلاقية بما فيها من ظواهر ومعطيات يجب أن تتصدر أية موضوعات أخرى في المحتوى العلمي.
- ٣- التقدم السليم في تعليم العلوم يتم من المحسوس إلى المجرد، ويقتضي ذلك توفير جميع الفرص الممكنة للطلبة لمارسة التجريب والاستقصاء العلمي بأنفسهم ما كان ذلك ممكناً.
- ٤- يتأثر ما يتعلم الطالب بما لديه من فهم سابق للمفاهيم العلمية، ويقتضي ذلك أن يتحرج المعلم أبداً خطأ مفاهيمية عند الطالب ويصلحها قبل البناء عليها.
- ٥- تعليم العلوم يجب أن يكون منسجماً مع طبيعة العلم باعتباره جسماً من المعرفة، وعمليات تفكير واستقصاء علمي، ومنظومة قيمة توجه سلوك العلماء وتنضبط مهاراتهم (وهي الاتجاهات العلمية). ويقتضي ذلك أن ينخرط الطلبة في استقصاءات علمية مناسبة في مجموعات تعلم متعاونة.
- ٦- تعليم العلوم يجب أن يتصدى إلى غلق العلوم والرياضيات وذلك بربطهما بحياة المتعلم والتركيز على إظهار نجاحه فيما.

٧- تعليم العلوم يجب أن يلبي أهداف مناهج العلوم، ويأتي في صدارة هذه الأهداف في دولنا الإسلامية تعميق الإيمان بالله في نفوس الطلبة عن طريق التبصر في مخلوقات الله وظواهر الكون وتلمس عظمة الله في ذلك.

تشكل هذه المبادئ السبعة الأساس التي بني عليها النموذج باعتباره إطاراً نظرياً لتدريس العلوم. ويتالف النموذج من ثلاثة مكونات هي: الواقع، والتخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس. فمن حيث المكون الأول وهو الواقع، فإنه يجب على المعلم تحليل المعطيات التي سيتم فيها التدريس من حيث طبيعة المحتوى العلمي للدرس، وواقع المعلم نفسه وإمكاناته، وواقع الطلبة وخليقهم المعرفية ومفاهيمهم المغلوطة المتوقعة، وواقع المدرسة وإمكاناتها وتسهيلاتها، ونوع البيئة التي توجد فيها المدرسة ومعطيها.

أما المكون الثاني للنموذج، فيتمثل الجزء المكتوب لما سبق أثناء الدرس؛ ويشمل شقين هما : خطة المعلم، وورقة عمل الطالب. وتتضمن خطة المعلم العناصر الآتية: تحديد المدخل (التهيئة الحافرة)، وتحديد المبادئ والتعيمات التي سيتم تعلمها، وتحديد التجارب والنشاطات التي سينفذها الطلبة، وتحديد الأسئلة المشيرة للتفكير التي سطّر ل الحوار، وتحديد أوجه ربط المعرفة العلمية بحياة الطالب وببيئته وبالإيمان بالله سبحانه وتعالى.

أما المكون الثالث للنموذج، فهو التنفيذ والذي بين الخطوات المتسلسلة التي يلتزم المعلم باتباعها عند التدريس وفق هذا النموذج؛ وهذه الخطوات هي :

أولاً : المدخل. ويتم فيه الدخول بالدرس من خلال التهيئة الحافرة وإثارة فضول الطلاب للتعلم والمشاركة في النشاطات.

ثانياً : معالجة المفاهيم المغلوطة عند الطلاب. ويتم فيه طرح الأسئلة حول الحالة المعرفية السابقة وتصحيح أي خطأ في فهم الطلاب لهذه المفاهيم وفق ثلاث مراحل هي:

المراحلة الأولى : مرحلة عدم الرضا بالفهم المغلوب؛ وفيها يدخل المعلم في حوار جدي مع المتعلم بحيث يشككه بمعلوماته ومن ذلك قوله على سبيل المثال: هل تأكّدت ما تقول بالتجربة؟ أو هل اعتمدت على مصادر موثوقة فيما تقول؟ وبذلك يجعله في حالة استعداد لقبول البديل.

المراحلة الثانية : تقبل الفهم السليم؛ وفيها يعرض المعلم المعلومة بصورةها الصحيحة. ومع أنه من المتوقع أن يتقبل الطالب هذه المعلومة، فإنه قد لا يستطيع الدفاع عنها. ويقتضي ذلك الانتقال إلى المراحلة الثالثة.

المراحلة الثالثة : تبني الفهم العلمي السليم؛ وفيها يقوم المعلم ب تقديم الأدلة والبراهين على صحة المعلومة بما في ذلك ما قد يلزم من عرض عملي أو نشاط تجربى يسمح للطالب القيام به بنفسه.

ثالثاً : تنفيذ النشاطات : ويتم فيها تقسيم الطلاب في مجموعات متعاونة، ثم توزيع أوراق العمل التي تتضمن الأسئلة المثيرة للتفكير والتي تم الإجابة عنها من خلال تنفيذ التجارب أو مشاهدة العرض أو الدخول في حوار داخل المجموعة المتعاونة نفسها.

رابعاً : جلسة الحوار العامة : ويتم فيها المناقشة الجماعية في إجابات المجموعات عن أسئلة النشاط، ويقود المعلم الحوار نحو المفهوم أو المبدأ المطلوب تعلمه.

خامساً : التنظيم : ويتم فيها التدريس المباشر من قبل المعلم، حيث ينظم استنتاجات الطلاب وينذكر الأسماء الاصطلاحية للمفاهيم العلمية، ويصوغ المبادئ والقوانين بصياغتها الصحيحة.

سادساً : التطبيق : ويتم فيهاربط نتائج الدرس بحياة الطالب أو بالمواقف العلمية الجديدة، والذكير بعظمة الخالق سبحانه وتعالى إما بالاستشهاد بالأيات القرآنية المناسبة أو بقول المعلم سبحانه **الله أعلم**.

سابعاً : الغلق : وفيها يلخص المعلم ما تم عمله في الدرس بذكر النقاط الرئيسية التي ثُمت تفطيطها فيه.

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار فعالية النموذج الواقعي لتدريس العلوم ميدانيا في رفع مستوى تحصيل الطلاب الذكور في العلوم في المرحلة الابتدائية، وفي قدرته على جعلهم يفهمون العلوم من خلال مشاركتهم في نشاطاتها، وبالتالي يحبونها ويتلمسون تطبيقها في حيائهم وعظمة الخالق في دقة تنظيمها وإنحصارها. وقد صممت الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

١- ما أثر تدريس العلوم لتلاميذ الصف السادس الابتدائي وفق النموذج الواقعي على التحصيل في مادة العلوم؟

٢- ما رأي الطلاب في النموذج الواقعي عند تطبيقه عليهم لمدة كافية في كل من: مجال إيهامهم لمادة العلوم؛ ومجال إشراكهم في النشاطات العملية؛ ومجال إكساب ح山坡 العلوم الحيوية والنشاط؛ وتحبيبهم بالعلوم؛ وجعلهم يتلمسون عظمة الخالق وتطبيقات العلم في حيائهم؟.

الطريقة والإجراءات

هذه دراسة تجريبية لاختبار فعالية النموذج الواقعي في تدريس العلوم في المرحلة الابتدائية. تُفذت في الصف السادس الابتدائي في إحدى مدارس الذكور الحكومية في مدينة العين بدولة الإمارات العربية المتحدة. وقد تم اختيار هذه المدرسة لوجود معلم متوازن بناءً على توصية موجه العلوم في المنطقة التعليمية، ولأن المعلم أبدى استعداداً لتنفيذ التجربة والتقييد بمتطلبات التدريس وفق هذا النموذج.

بدأت التجربة مع بداية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٩٩٥/١٩٩٦، واستمرت حتى نهايتها. تم في البداية عقد لقاء بين الباحث والمعلم بوجود موجه العلوم في المنطقة التعليمية، ووضح الباحث للمعلم النموذج الواقعي وزوده بالقراءات التي تعينه في فهمه مع أمثلة لخطط بعض الدروس وفقيه، وطلب منه الاطلاع عليها وتخطيط دروسه بحسب هذه الأمثلة، ومن ثم عرض هذه الخطط على الباحث لإبداء ملاحظاته عليها. وقد كان الباحث يدقق في كل من هذه الخطط ويصوّها، ويشاهد المعلم وهو ينفذها (وبشكل خاص في بداية التجربة)، ويقدم التوجيهات المناسبة عقب كل درس ينفذ وفقها، ويطلب منه إعادة تنفيذه في صف آخر بعد الأخذ بالملاحظات التي أبدتها. وطلب منه اتخاذ هذين الصفين كمجموعة تجريبية ($n=61$) على أن لا ينقل هذه التجربة فيما إلى صفين آخرين كان يدرسهما أيضاً، حيث سيتعارضان صفين ضابطين ($n=60$) يدرسهما بطريقة التقليدية. وقد كان يدرس هذين الصفين الضابطين بأسلوب الحاضرة وال الحوار والعرض العملي وأحياناً بالتجريب الذي يقوم به التلاميذ في مجموعات غير متعاونة ذات ترتيب عشوائي.

وقد كان الطابع العام في جميع الدروس في المجموعة التجريبية هو سر الدرس وفق الخطوات التنفيذية التي أشرنا إليها آنفاً في حديثنا عن النموذج الواقعي. ينخرط التلاميذ في الدرس بالتجارب والنشاطات العملية وفي الحوار ضمن فرق تعلم متعاونة تتألف كل مجموعة من خمسة طلاب بينهم طالب واحد على الأقل من ذوي التحصيل المرتفع والباقي من ذوي التحصيل المتوسط والمتدني؛ وقد روعي في هذا التفصيم تكافؤ المجموعات وذلك لأنها ستتنافس فيما بينها في بلوغ أفضل النتائج وأرفع مستوى تحصيلي.

وقد تم تشجيع التلاميذ على التعاون ومساعدة بعضهم البعض في فهم المادة وإنجاز العمل باعتبارهم أسرة واحدة متعاونة ستبقي معاً طيلة الفصل الدراسي تنافس غيرها من المجموعات، ولم يكن هناك مانع من تنفيذ هذا التعاون بعد الدرس أثناء الفسح بين الحصص وحق مهاتفة بعضهم البعض في النازل. وقد كانت المجموعات الفائزة تكافأ بوضع أسماء أفرادها على لوحة الشرف في الفصل أو بذكر أسماء أفرادها أمام الفصل.

استمر الباحث بنفسه بمتابعة التجربة وإرشاد المعلم بشكل متواصل في استخدام النموذج الواقعي وتحديد الخطوات الواجب اتباعها أثناء تدريس كل درس من دروس المادة المخصصة للفصل الثاني من العام الدراسي حتى انتهي هذا الفصل الدراسي كاملاً. وترك للمعلم تقويم تحصيل طلابه في الجموعتين التجريبية والضابطة بحسب توجيهات وزارة التربية والتعليم الرسمية في الاختبارات اليومية والشهرية والنهائية. وكان ذلك بغرض قياس التحصيل الطلابي بالطريقة التقليدية المألوفة في المدارس وفق ما تطلبه الوزارة وذلك حتى تكون درجات الطلاب التي يتم التحليل الإحصائي عليها واقعية. وبعد عقد الامتحانات النهائية في آخر العام والتي تشمل مادة الفصل الدراسي الثاني فقط، واستخراج درجات

الطلاب في هذا الفصل، حصل الباحث من المعلم على درجات الطلاب التراكمية في المجموعتين التجريبية والضابطة باعتبار تلك الدرجات قياساً لتحصيلهم بعد تفيد التجربة. كما حصل على درجاتهم في نهاية الفصل الأول، باعتبار تلك الدرجات قياساً لمستوى تحصيلهم في مادة العلوم قبل تفيد التجربة، وذلك تمهيداً لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة على هذه الدرجات.

أدوات الدراسة

استُخدمت في هذه الدراسة أدواتان هما الاختبارات التحصيلية الدورية التي يعدها المعلم ويطبقها وفق تعليمات الوزارة، إضافة إلى امتحان نهاية العام الذي يجب أن تم إجازته من قبل موجه العلوم. أما الأداة الثانية، فكانت مقياساً للرأي في النموذج الواقعي تم تطويره من قبل الباحث في الدراسة الموازية لهذه الدراسة والتي اختبر فيها فعالية النموذج في المرحلة الإعدادية.

اشتمل المقياس في صورته النهائية على عشرين فقرة تتطلب الإجابة عن كل منها إبداء الرأي في النموذج على سلم خماسي درجاته هي: "بدرجة كبيرة جداً"، "بدرجة كبيرة"، "بدرجة متوسطة"، "بدرجة قليلة"، و"بدرجة قليلة جداً". وقد توزعت فقرات هذا المقياس في خمسة مجالات هي: مجال فهم مادة العلوم، مجال المشاركة في النشاطات التجريبية، و المجال الحيوية والنشاط في حصص العلوم، و المجال الاتجاهات نحو العلوم، و المجال تلمس عظمة الخالق وتطبيقات العلم في الحياة.

تم التحقق من صدق هذا المقياس بالاستعانة بآراء اثنين من الزملاء أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية العلمية من حلقة درجة الدكتوراه في هذا المجال؛ إضافة إلى أن إجراءات بنائه قد روّعي فيها صدق البناء، حيث استبسطت فقراته من الإجابات المفتوحة لعينة من الطالبات اللواتي تم تدريسيهن وفق هذا النموذج في مستوى الصف الثالث الإعدادي عدد أفرادها ٢٥ طالبة. كما تم التتحقق من ثبات المقياس من خلال إعادة تطبيقه على العينة هذه نفسها فوجد أن قيمته كانت ٠٨٢ وهي قيمة مقبولة لأغراض هذا البحث.

ونظراً لأن تلاميذ عينة هذه الدراسة هم من مستوى نهاية المرحلة الابتدائية التي قد تضم بعض ضعيفي القراءة، وفي ذلك قدّيد لصدق الإجابة عن فقرات المقياس، فقد طلب منهم عدم الإجابة عن أية فقرة إلا بعد أن يقرأها لهم بصوت مسموع للجميع ويوضح المعنى المتضمن فيها. وبعد ذلك ينتقل إلى الفقرة التي تليها، وهكذا إلى أن استكملوا الإجابة عن جميع فقرات المقياس. وبذلك ضمن سلامة فهم التلاميذ لجميع فقرات المقياس وصدق إجاباتهم عن كل فقرة من فقراته.

يجدر التنويه إلى أنه لدى تحليل استجابات التلاميذ في المجموعة التجريبية عن فقرات المقياس اضطر الباحث إلى دمج درجات السلم الخماسي ليصبح ثلاثياً وذلك لقلة الإجابات المتطرفة خصوصاً في طرف

بدرجة قليلة جداً. إذ دمج المستويين "بدرجة قليلة جداً" و"بدرجة قليلة" في مستوى واحد سمي "بدرجة قليلة". كما دمج المستويين "بدرجة كبيرة جداً" و"بدرجة كبيرة" في مستوى واحد سمي "بدرجة كبيرة".

نتائج الدراسة

أسفرت الدراسة عن نتائج متعددة؛ وتسهلاً لعرضها، فقد جرى تصنيفها في فئتين هما:

أولاً : النتائج ذات الصلة بأثر التجربة في التحصيل الدراسي في مبحث العلوم بمستوى السادس الابتدائي ذكر

لدى مقارنة متوسط أداء الجموعتين الضابطة والتجريبية في نتائج تحصيلهما الفصلية في مبحث العلوم قبل تفزيذ التجربة، باستخدام اختبار (ت) تبين (انظر الجدول رقم ١) تفوق أفراد الجموعة التجريبية ($S = 49$ ، 75) على أفراد الجموعة الضابطة ($S = 62$ ، 66). ولذلك فقد استخدم تحليل التباين المصاحب لمقارنة هاتين الجموعتين في تحصيلهما بعد تفزيذ التجربة بضطط أثر متغير التحصيل القبلي. وقد دلت نتائج هذا التحليل (انظر الجدول رقم ٢) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذا المتغير ($F = 13.1$; ذات دلالة على مستوى $\alpha = \dots$). ولدى النظر في المتوسطات الحسابية؛ لأداء كل من هاتين الجموعتين (انظر الجدول رقم ٣)، تبين أن هذه الفروق كانت لصالح الجموعة التجريبية؛ ففي حين كان المتوسط الحسابي لأداء أفراد الجموعة التجريبية = 77 ، 44 كان المتوسط الحسابي لأداء أفراد الجموعة الضابطة = 67 ، 14 .

فهل معنى النتيجة السابقة هذه أن الجموعة التجريبية كانت متفوقة على الجموعة الضابطة قبل التجربة وبعدها، وبالتالي لم تثمر التجربة عن أي تحسن؟ احتياطاً لذلك، فقد تم مقارنة تحصيل كل من هاتين الجموعتين بنفسها بعد التجربة وقبلها باستخدام اختبار (ت) للبيانات المرتبطة. وقد دلت نتائج هذه المقارنات (انظر الجدولين ٤، ٥) على أن الجموعة التجريبية قد تحسنت تحصيلها بعد التجربة ($S = 44$ ، 77) مما كان عليه هذا الأداء قبلها ($S = 49$ ، 75)، وكان لهذا التحسن دلالة إحصائية مرتفعة($t=7.2$ ، 3 ; ذات دلالة على مستوى $H > 1$...). وبالمقابل، لم يكن تحصيل الجموعة الضابطة بعد التجربة ($S = 13$ ، 67) مختلفاً اختلافاً ذا دلالة إحصائية عن أدائها قبل التجربة ($S = 62$ ، 66). وتؤكد هذه النتيجة الأثر الإيجابي لتدرис العلوم وفق النموذج الواقعي في رفع مستوى تحصيل التلاميذ بمستوى السادس الابتدائي ارتفاعاً ذا دلالة إحصائية.

الجدول رقم (١). ملخص نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيلهما قبل تفيد التجربة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الأخراف المعياري	قيمة ت
المجموعة التجريبية	٦١	٤٩,٧٥	١٧,٤	* ٢,٩٧
المجموعة الضابطة	٦٠	٦٢,٦٦	١٥,٣	

* ذات دلالة إحصائية على مستوى ح < ٠,١

الجدول رقم (٢). ملخص نتائج تحليل التباين المصاحب للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيلهما بعد تفيد التجربة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	فيème "ف"	الدلالـة
المتغير صاحب (التحصيل القبلي)	٢٣٦٥٥,٥٧	١	٢٣٦٥٥,٥٧	١٥١٣,٥٠
التتابع(التحصيل بعد تفيد التجربة)	٢٠٣,٣٣	١	٢٠٣,٣٣	١٣,٠١
المفسر	٢٦٨٧٠,٣٧	٢	١٣٤٣٥,١٨	٨٠٩,٥٨
المتبقي	١٨٤٤,٤١	١١٨	١٥,٦٣		
الإجمالي	٢٨٧١٤,٧٨	١٢٠	٢٣٩,٢٩		

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والأخراف المعيارية لتحصيل كل من المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تفيد التجربة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الأخراف
المجموعة التجريبية	٦١	٧٧,٤٤	١٥,٧٩
المجموعة الضابطة	٦٠	٦٧,١٤	١٣,٣٧

الجدول رقم (٤). نتائج اختبار "ت" للبيانات المرتبطة لمقارنة تحصيل المجموعة التجريبية بعد تنفيذ التجربة بتحصيلها قبل ذلك

قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
* ٣,٧٢	١٧,٤١	٧٥,٤٩	التحصيل قبل التجربة
	١٥,٧٩	٧٧,٤٤	التحصيل بعد التجربة

عدد الأزواج = ٦١

درجات الحرية = ٦٠

معامل الارتباط بين الدرجات = .٩٧

* ذات دلالة على مستوى ح > .٠١ ..

الجدول رقم (٥). نتائج اختبار "ت" للبيانات المرتبطة لمقارنة تحصيل المجموعة الضابطة بعد تنفيذ التجربة بتحصيلها قبل ذلك.

قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
.٠,٨٠	١٥,٣٤	٦٦,٦٢	التحصيل قبل التجربة
ليست لها دلالة	١٣,٣٧	٦٧,١٣	التحصيل بعد التجربة

عدد الأزواج = ٦٠

درجات الحرية = ٥٩

معامل الارتباط بين الدرجات = .٩٥ ..

ثانياً : النتائج ذات الصلة برأي الطلاب في النموذج الواقعي

دلت استجابات الطلاب عن فقرات الرأي الذي طبق عليهم على شعورهم بالفائدة الكبيرة من تدريسهم وفق النموذج الواقعي في جميع الجوانب التي تناولها المقياس. فمن حيث تيسير فهمهم لمادة العلوم (انظر الجدول رقم ٦) فقد أشارت الغالبية العظمى (١,٩٨ %) إلى أن النموذج ساعدهم في ذلك، وأنه مكثهم من رفع درجاتهم في الامتحان (١,٩٨ %)، وأنه خلصهم من صعوبة مفاهيم العلوم (٢,٩٦ %)، وأنه أعانهم على تذكر مادة العلوم (٣,٩٤ %)، وجعلهم يفكرون أكثر (١,٨١ %)، وقلل مجهودهم في المذاكرة (٦,٧٣ %).

ومن حيث مشاركتهم في النشاطات، فقد دلت النتائج (انظر الجدول رقم ٧) على أن النموذج كان

فعالاً بدرجة عالية جداً، إذا أشارت الغالبية الساحقة منهم (٩٨٪) على أن المدحّج علمهم التعاون مع زملائهم، ومنهم الفرصة في المشاركة بالتجارب (٩٤٪)، ومكّهم من إجراء التجارب لوحدهم (٩٠٪)، وزاد من مشاركتهم في الدرس (٩٠٪).

ومن حيث قدرة النموذج في إكساب حصص العلوم الحيوية والنشاط، فقد دلت النتائج (انظر الجدول رقم ٨) على أن النموذج كان فعالاً في هذا الشأن بدرجة مرتفعة جداً، حيث أشارت نسبة عالية جداً من الطلاب (٣٩٪) إلى أن النموذج قد حقق ذلك، مما جعل الوقت لا يضيع سدى في حصص العلوم (٤٩٪)، وأنه قد أبعد عنهم الملل والضجر من حصص العلوم (٦٩٪)، وأنه لم يساعد على ظهور الفوضى في هذه الحصص (٨٨٪)، ولم يترك مجالاً لهم في الحديث مع زملائهم في أمور خارجة عن الحصة (٩٪).

ومن حيث إسهامات اتجاهات إيجابية نحو العلوم، فقد دلت النتائج على فعالية النموذج المرتفعة في هذا الشأن (انظر الجدول رقم ٩). إذ أشارت نسبة مرتفعة جداً (٩٤٪، ٣) إلى أن النموذج قد جعلهم يحبون مادة العلوم أكثر، وأنه قد رفع ثقفهم بأنفسهم وبقدراتهم في العلوم (٩٦٪، ٢)، وأنه قد زاد من ثقفهم بقواعد العلوم (٩٠٪، ٦).

ومن حيث تلمس عظمة الله في دقة صنعه وإدراك تطبيقات العلوم في الحياة، فقد دلت النتائج على أن النموذج قد كان فعالاً في هذين الجانبين (انظر الجدول رقم ١٠)؛ إذ أشارت الغالبية العظمى (٩٨٪) إلى أنه قد ذكرهم بعظمة الخالق وعمق الإيمان بالله في أنفسهم. وأشارت نسبة قريبة من هذه (٩٤٪) إلى أن النموذج قد أعانهم على إدراك تطبيقات العلم في الحياة.

ومن حيث رأى الطلبة في تطبيق النموذج عليهم في الأعوام القادمة، فقد أشار جميعهم (١٠٠٪) إلى أهم يرغبون في ذلك، وأشار غالبيتهم العظمى (٩٤٪) إلى أهم يوصون بعميم التجربة على جميع مدارس الدولة.

فعالية النموذج الواقعي في تعليم العلوم في المرحلة الابتدائية

الجدول رقم (٦). التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الطلاب عن فقرات المقياس ذات الصلة برأيهم في النموذج الواقعي في مجال فهتمهم مادة العلوم (ن = ٥٣)

الفقرة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة
تساعدك الطريقة الجديدة في فهم مادة العلوم.	٥٢ ٪٩٨,١	١ ٪١,٩	-
تعينك في رفع درجتك في الامتحان.	٥٢ ٪٩٨,١	-	١,٩
تعينك في التخلص من صعوبة مفاهيم العلوم.	٥١ ٪٩٦,٢	٢ ٪٣,٨	-
تعينك في تذكر مادة العلوم.	٥٠ ٪٩٤,٣	٢ ٪٣,٨	١ ٪١,٩
تعملك تفكير أكثر ولا تعتمد على الحفظ.	٤٣ ٪٨١,١	٦ ٪١١,٣	٤ ٪٧,٥
تقلل مجهودك في المذاكرة للامتحان.	٣٩ ٪٧٣,٦	٢ ٪٣,٨	١٢ ٪٢٢,٦

الجدول رقم (٧). التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الطلاب عن فقرات المقياس ذات الصلة برأيهم في النموذج الواقعي في مجال المشاركة في النشاطات (ن=٥٣).

الفقرة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة
تعلّمك الطريقة الجديدة التعاون مع زملائك.	٥٢	-	% ١,٩
تعطّيك الفرصة في المشاركة بالتجارب بنفسك.	% ٩٨,١	-	% ٣,٨
تمكّنك من إجراء التجارب وحدك.	٤٠	١ % ١,٩	٢ % ٣,٨
تزيد من مشاركتك بالدرس.	٤٨	٣ % ٥,٧	٢ % ٣,٨
	٤٨	٤ % ٧,٥	١ % ١,٩

الجدول رقم (٨). التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الطلاب عن فقرات المقياس ذات الصلة برأيهم في النموذج الواقعي في مجال الحيوية والنشاط في حصص العلوم

الفقرة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة
تكتسب الطريقة الجديدة حصص العلوم الحيوية والنشاط.	٥٠ % ٩٤,٣	٢ % ٣,٨	١ % ١,٩
تضيع الوقت سدى في حصص العلوم.	٣ % ٥,٧	١ % ١,٩	% ٩٢,٤
تبعد عنك الملل والضجر في حصص العلوم.	٤٨ % ٩٠,٦	١ % ١,٩	% ٧,٥
تساعد على ظهور الفوضى والضوضاء في حصص العلوم.	٤ % ٧,٥	٣ % ٥,٧	% ٨٦,٨
توفر لك الفرصة للحديث مع زملائك في أمور خارجة عن الحصة.	٧ % ١٣,٢	١ % ١,٩	% ٨٤,٩

فعالية النموذج الواقعي في تعليم العلوم في المرحلة الابتدائية

الجدول رقم (٩). التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الطلاب عن فقرات المقياس ذات الصلة برأيهم في النموذج الواقعي في مجال الاتجاهات الإيجابية نحو العلوم

الفقرة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة
ترفع الطريقة الجديدة من ثقتك بنفسك وقدراتك.	٥١٪	١٪	١٪، ٩٪
تعملك تحب مادة العلوم أكثر.	٥٠٪	٢٪	١٪، ٩٪
تريد من ثقتك بقوانين العلوم.	.٤٨٪	٤٪	١٪، ٩٪

الجدول رقم (١٠). التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الطلاب عن فقرات المقياس ذات الصلة برأيهم في النموذج الواقعي في مجال تلمس عظمة الخالق وتطبيقات العلم في الحياة

الفقرة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة
تذكرك الطريقة بعظمة الله وتعمق الإيمان بنفسك.	٥٢٪	-	١٪، ٩٪
تعينك في إدراك تطبيقات العلم في الحياة.	٥٠٪	٢٪	١٪، ٩٪

تفسير النتائج والتوصيات

كشفت نتائج التجربة عن أن تدريس العلوم وفق النموذج الواقعي للطلاب بمستوى الصف السادس الابتدائي قد أدى إلى تحسين مستوياتهم التحصيلية في هذا البحث بدلالة إحصائية مرتفعة سواء عند مقارنتهم مع المجموعة التي لم تدرس وفقيه أم مقارنة أدائهم بما كان عليه قبل أن يتم تدريسهم وفق هذا النموذج. وقد جاءت آراء الطلبة معززة لهذه النتيجة. إذ أشارت غالبيتهم المطلقة إلى أن النموذج قد ساعدتهم في فهم المادة، ومكنهم من رفع درجاتهم في امتحانات العلوم، وخلصتهم من المفاهيم المغلوطة، وأعافهم في تذكر المادة، وقلل مجهودهم في المذاكرة. كما أشارت غالبيتهم المطلقة إلى أن النموذج قد علمهم التعاون ومنحهم الفرصة في المشاركة في إجراء التجارب بأنفسهم. وما لا شك فيه أن مثل هذه النتائج تجعل حচص العلوم محبة بالنسبة إليهم، وبالتالي تجعلهم يحبون العلوم؛ وهو ما أشارت إليه الغالبية العظمى منهم عند استطلاع آرائهم في هذا الجانب.

وَثْقَة نِيَّةٍ عَلَى قُدْرٍ كَبِيرٍ مِنَ الْأَهْمَى لِنَا كَمُسْلِمِينَ، وَهِيَ أَنَّ النَّمُوذِجَ كَانَ فَعَالًا بِدَرْجَةٍ كَبِيرَةٍ، كَمَا هُوَ وَاضِحٌ فِي تَوْجِهَاتِهِ، فِي أَنَّهُ قَدْ مَكِنَ التَّلَامِيدُ مِنْ تَلْمِسِ عَظَمَةِ اللَّهِ الْخَالِقِ سَبَّحَانَهُ وَتَعَالَى فِي دَقَّةِ تَنظِيمِهِ فِي الْخَلْقِ وَظَوَاهِرِ الْكَوْنِ، وَذَلِكَ يَعْزِزُ الإِيمَانَ بِاللَّهِ فِي نُفُوسِهِمْ. وَبِذَلِكَ يَكُونُ النَّمُوذِجُ قَدْ سَاعَدَهُمْ فِي بَلَوغِ أَحَدِ الْأَهْدَافِ الْأُولَى مِنْ تَدْرِيسِ الْعِلُومِ فِي مَجَمِعَاتِنَا الْإِسْلَامِيَّةِ (الْمَرْكَزُ الْعَرَبِيُّ لِلبحوثِ التَّربُويَّةِ لِلدولَ الْخَلْجِيَّةِ، دَرَجَتُ). وَيَغْنِي فِي ذَلِكَ مَعَ التَّوْجِهَاتِ الْوَاعِيَّةِ فِي الْأَمَمِ الَّتِي تَحَفَّظُ عَلَى هُوَبِهَا الشَّفَاقِيَّةِ عَنْدَ أَحْدَاثِهَا مِنْ عِلُومِ الْفَرْبِ كَالْيَابَانِ الَّتِي رَفَعَتْ شَعَارًا "عِلُومُ الْفَرْبِ وَتَقَوْفَةُ يَابَانِيَّةً".

كُلُّ هَذِهِ النَّتائِجِ جَعَلَتِ الطَّلَابَ يَجْمِعُونَ (النِّسْبَةُ ١٠٠٪) عَلَى التَّوْصِيَّةِ بِتَدْرِيسِهِمُ الْعِلُومَ وَفِقْهِ النَّمُوذِجِ الْوَاقِعِيِّ فِي الْأَعْوَامِ الْقَادِمَةِ، وَيَوْصُونَ بِدَرْجَةِ عَالِيَّةِ جَدًّا (النِّسْبَةُ ٩٤٪) بِتَعْمِيمِهِ فِي كُلِّ مَدَارِسِ الدُّولَةِ.

وَقَدْ تَلْمِسَ الْمُعْلِمُ الَّذِي طَبَقَ هَذَا النَّمُوذِجَ النِّجَاجَاتِ الَّتِي أَفْرَزَهَا نَتْائِجُ الْبَحْثِ. فَقَدْ أَبْدَى سَرُورًا باللغَّا وَرَضَاً قَوِيًّا عَنْ نَفْسِهِ وَهُوَ يَؤْدِي دُورًا مُخْتَلِفًا عَمَّا كَانَ يَأْلَفُهُ؛ وَقَدْ عَرَى عَنْ ذَلِكَ فِي جَلَسَاتِ الْحُوارِ الَّتِي كَانَتْ تَتَمَّ مَعَ الْبَاحِثِ بَعْدِ الدُّرُسِ الَّتِي تَتَمَّ وَفِقْهُ هَذَا النَّمُوذِجِ. وَقَدْ بَلَغَ حَاسِهِ لِلنَّمُوذِجِ أَنْ يَادِرَ إِلَى وَعْدِ الْبَاحِثِ بِأَنَّهُ لَنْ يَدْرُسَ الْعِلُومَ فِي الْمَرْحلَةِ الْابْدَائِيَّةِ مُسْتَقْبِلًا إِلَّا وَفِقْهُ هَذَا النَّمُوذِجِ.

إِنَّ مَا تَقْدِمُ مِنْ نَتْائِجٍ حَوْلَ فَعَالِيَّةِ النَّمُوذِجِ الْوَاقِعِيِّ فِي تَدْرِيسِ الْعِلُومِ يَدْعُونَا إِلَى التَّوْصِيَّةِ بِمَا هُوَ آتٍ:

١- مَعَ أَنَّ الْإِخْتِيَارَ الْمِيَادِيَّ قَدْ دَلَّ عَلَى فَعَالِيَّةِ النَّمُوذِجِ بِشَكْلٍ وَاضِحٍ فِي رَفْعِ مَسْتَوِيِّ تَحْصِيلِ تَلَامِيزِ عِيَّنةِ الْدِرَاسَةِ بِمَسْتَوِيِّ الصَّفِ السَّادِسِ الْابْدَائِيِّ بِدُولَةِ الْإِمَارَاتِ الْعَرَبِيَّةِ الْمُتَّحِدةِ؛ وَمَعَ أَنَّهُ بِرَأْيِ الْطَّلَبَةِ الَّذِينَ طَبَقُوا عَلَيْهِمْ كَانَ فَعَالًا فِي مَسَاعِدِهِمْ فِي فَهْمِ مَادَّةِ الْعِلُومِ، وَعَكِينِهِمْ مِنْ رَفْعِ درَجَاتِهِمْ فِي امْتِحَانَاتِ الْعِلُومِ، وَتَخْلِيقِهِمْ مِنَ الْمَفَاهِيمِ الْمُغَلَّطَةِ، وَعَانِيَتِهِمْ فِي تَذَكُّرِ المَادَّةِ، وَتَقْلِيلِ مَجْهُودِهِمْ فِي الْمَذَكُورَةِ، وَتَعْوِيدهِمُ التَّعَاوُنَ، وَتَخْبِيئِهِمْ فِي الْعِلُومِ، وَعَكِينِهِمْ مِنْ تَلْمِسِ عَظَمَةِ الْخَالِقِ، فَإِنَّ تَعْمِيمَ استِخدَامِهِ فِي مَجَمِعَاتِ أُخْرَى أَوْ حَقِّ فِي مَجَمِعِ الْدِرَاسَةِ نَفْسَهُ يَجِبُ أَنْ يَتَمَّ بِمَتْهِىِ الْحَذَرِ، إِذْ يَحْتَاجُ الْمُعْلِمُونَ إِلَى تَدْرِيبٍ مُكْثُفٍ عَلَى النَّمُوذِجِ، كَمَا يَحْتَاجُونَ إِلَى مَتَابِعَةِ مِيَادِيَّةٍ مِنْ قَبْلِ الْمَوْجَةِ، وَدَعْمٍ وَتَشْجِيعٍ مِنْ قَبْلِ إِدَارَةِ الْمَدْرَسَةِ.

٢- إِجْرَاءُ الْمَرِيدِ مِنَ الْدِرَاسَاتِ عَلَى النَّمُوذِجِ الْوَاقِعِيِّ فِي صَفَوفٍ مُخْلِفَةٍ وَمَراحلٍ درَاسِيَّةٍ مُتَّوِّعةٍ فِي دُولَتِ الْعَرَبِيَّةِ لِإِخْتِيَارِ فَعَالِيَّةِ هَذَا النَّمُوذِجِ فِي قِيَادَةِ تَدْرِيسِ الْعِلُومِ وَتَوْجِيهِهِ بِمُخْتَلِفِ مَيَاهِثِ الْعِلُومِ فِي هَذِهِ الْمَجَمِعَاتِ تَعْهِيْدًا لِتَعْمِيمِهِ كَنَمُوذِجٍ يَوْمَيِّمُ بَيْنَ وَاقِعِ الْمَدْرَسَةِ وَالْمُعْلِمِ وَالْطَّلَابِ وَالْمَهَاجِ وَالْبَيْتَةِ الْخَلِيلِيَّةِ، وَبَيْنَ التَّوْجِهَاتِ الْمُعاصرَةِ فِي تَدْرِيسِ الْعِلُومِ.

المراجع

- أبو شقرا، غازي (أيلول، ١٩٨٨). "فتح العلوم المتكاملة في بناء المنهاج والكتاب المدرسي التربوي". ورقة مقدمة في الحلقة الدراسية الإقليمية حول منهجية العلوم الأساسية الفيزيائية والحياتية، المئامة ، البحرين.
- حيدر، عبد اللطيف حسين. (١٩٩٣). *تدریس العلوم في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة*. ط١، الجمهورية اليمنية: دار الحادي للطباعة والنشر.
- الخليلي، خليل يوسف (١٩٩٦). *مضامين الفلسفة البنائية في تدریس العلوم*. التربية، الخليلي، خليل يوسف؛ حيدر، عبد اللطيف حسين ؛ وبونس، محمد جمال الدين (١٩٩٦). *تدریس العلوم في مراحل التعليم العام*. دبى، دولة الإمارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر والتوزيع.
- الخليلي، خليل يوسف (١٤١٧هـ). "مودج واقعي مقترن لتدریس العلوم بمراحل التعليم العام". رسالة التربية وعلم النفس، (٧)، ص ١٣٧-١٦١.
- السويدى، يوسف (١٩٨٠). *الاسلام والعلم التجربى* ، ط١، الصفا، الكويت: مكتبة الفلاح.
- محمد، زكي نجيب. (١٩٧٥). *الأعلام ٣ جابر بن حيان*، ط٢ ، القاهرة : الهيئة المصرية للكتاب.
- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (د.ت.). *الأهداف العامة لتدریس العلوم بالمرحلة الابتدائية*. الكويت: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج.
- American Association for the Advancement of Science. (1989). *Science for All. Americans Aproject 2061 Report on Literacy Goals in Science, Mathematics, and Technology*. washington, DC: A. A. A. S.
- Appleton, K. (1993). Using theory to guide paractice: Teaching science from a constructivist perspective. *School Science and Mathematics*, 93(5), 269-742.
- Barman, C.R. Barman, N.S. and Miller, J. A. (1996). Two teaching methods and student's understanding of sound. *School Science and Mathematics*, 96(2), 63-67.
- Brooks, J.G. (February, 1990). "Teachers and students: constructivists forging new connections. *Educational Leadership*, 47, 61-68.
- Carin, A. A. (1993). *Teaching Science Through Discovery*. (7 th eds.). New York: Merill, an imprint of Macmillan Publishing Company.

- Lorsbach, A. and Tobin, K. (1992)."Constructivism as a referent for science teaching".
NARST Newsletter 30.
- Louden,W. and Wallace,J.(1994). Knowing and teaching science : The constructivist paradox.
International Journal of Science Education (16) 6, 649-657 .
- Nussbaum, J. (1989). Classroom concepual change: Philosophical perspectives. *International Journal of Science Education*, 11 (special issue)530-540.
- Perkins, D. and Blythe, T. (1994). Putting understanding up fornt. *Educational Leadership (Teaching for Understanding)*, 51(5), 50-53.
- Posner, G.J.: Strike, K. A.: Hewson, P. W. and Gertzog, W. A. (1982). Accomodation of a scientific conception : Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211-227.
- Saunders. W. L.(1982). "The Constructivist perspective: Implications and teaching strategies for science. *School Science and Mathematics*, 92(3), 136-140.
- Trowbridge, L. W. & Bybee, R. and. (1990). *Becoming a Secondary School Science Teacher* (5 th eds.). New York: Merrill an imprint of Macmillan Publishing Company.
- Von Glaserfeld, E. (1987). *The Construction of Knowledge*. Systems Inquiry Series. Seaside, CA, : Intersystems Publications.
- Wheatley, G.H. (1991). "The Constructivist perspectives on science and mathematics learning". *Science Education*, 75 (I), 9-21.
- Woods, R. (1994). "A close-up look at how children learn science". *Educational Leadership (Teaching for Understanding)*, 51(5), 33-35.
- Yager, R. E. (1991). "The Constructivitst Learning Model". *The Science Teacher*, 59(6), 56-60.

The Effectiveness of the Realistic Model in Teaching Science at the Elementary Stage

Professor Khalil Y. Khalili

Abstract This study aimed at assessing the effectiveness of the Realistic Model in the boys science classes at the elementary stage in the United Arab Emirates. Two aspects of learning outcomes were of focal concern. The first one was the model's effect on enhancing student's achievement in science. The second one was its effect on enhancing factors of interest to science teaching other than achievement. These include : facilitating understanding science concepts, increasing student's involvement, making science lessons interesting, promoting cooperation among students, strengthening belief in God, and transmitting awareness of science applications in their lives.

The experiment was carried out during the second semester of the school year 1995/1996. An experimental group consisting of two sections ($N=61$) were taught according to the Realistic Model. Whereas a control group of other two sections ($N=60$) were taught by the same teacher according to the traditional method that emphasizes demonstration, lecture and discussion.

The data analysis revealed statistically significant difference in achievement in science between the experimental and the control group in favor of the experimental. Which means that the Realistic Model was effective according to student's views in enhancing their achievement. Moreover, the data obtained from a questionnaire revealed a considerable success in all the other factors interest to science teaching mentioned previously.

مستوى الطموح وعلاقته بمفهوم الذات لدى معلمات المرحلة الابتدائية بجدة

انتصار سالم الصبان

أستاذ الصحة النفسية المساعد

كلية التربية للبنات بجدة

ملخص البحث. عنيت الدراسة بتناول موضوع مفهوم الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى معلمات المرحلة الابتدائية كما هدفت إلى معرفة هل هناك فروق دالة إحصائياً بين المتزوجات وغير المتزوجات في مفهوم الذات وأيضاً في مستوى الطموح واستخدمت لهذه الدراسة التهجي الوصفي وذلك للكشف عن المخائق المتصلة بالمتغيرات بطريقة موضوعية باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة مثل معامل الارتباط للكشف عن العلاقات الارتباطية بين متغيرات الدراسة واختيار (ت) لإيجاد الفروق بين المتوسطات . ولقد بلغت عينة البحث ٢٤٠ معلمة من معلمات المدارس الابتدائية واستخدمت الباحثة مقياس مفهوم الذات لسامية الأنصاري ومقياس مستوى الطموح لكاملها عبد الفتاح بعد تقييمها على البيئة السعودية . وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أولاً وجود علاقة ارتباط بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى معلمات المرحلة الابتدائية. كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتزوجات وغير المتزوجات في متغير مفهوم الذات، وأكيدت وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠١٠٠، بين المتزوجات وغير المتزوجات في متغير مستوى الطموح لصالح غير المتزوجات، ولقد أوصت الباحثة بعدة توصيات بناءً على نتائج بحثها من أهمها: لابد من وجود حواجز داخل بيئه العمل ، والعمل على توجيه مفهوم الذات إيجابياً لدى المعلمات ، كما أوصت الباحثة بالاهتمام بتكوين مستويات طموح مناسبة ومفهوم ذات إيجابي من خلال التنشئة الاجتماعية .

المقدمة ومشكلة البحث

إن من أكبر العوامل التي تُحرّك الإنسان وتُحدد مساره وسلوكه وتعمل كفورة موجهة وداعفة للسلوك، مستوى طموحه ومفهومه عن ذاته، ذلك أن مستوى الطموح ما هو إلا مقاصد الفرد أي آماله ورغباته وأهدافه ومطامعه ، وهو كما عرّفه قشقوش "هدف ذو مستوى محمد يتوقع الفرد أو يتطلع إلى تحقيقه في جانب معين من حياته".

وتحتفل أهمية هذا الهدف لدى الفرد ذاته باختلاف جوانب الحياة ، كما تختلف هذه الدرجة بين الأفراد في الجانب الواحد ، ويتحدد مستوى هذا الهدف وأهميته في ضوء الإطار المرجعي للفرد. (١٧، ١٣٧٥، ٢، هـ).

ومفهوم الفرد عن نفسه ما هو إلا إطاره المرجعي لحدود الاستطاعة لديه لتحديد مستوى معين يستطيع الوصول إليه ، ولعل ذلك يبدو و يؤثر في تحديد أهدافه و طموحاته في حياته ، وفي ترجمة هذه الأهداف والطموحات إلى واقع ملموس ، فالطموح يعني " التطلع إلى الوصول لهدف إنجازي معين ". (١٩٧٩م، ١٨). مستوى الطموح ذو علاقة بالقدرة الفعلية للفرد ، فكلما كان الفرد أكثر قدرة عقلية كان في استطاعته القيام بتحقيق أهداف أبعد وأكثر صعوبة ، بعبارة أخرى أن أصحاب الذكاء المرتفع يتميزون بطموح مرتفع والعكس . (١٩٧١م، ٥، ٧).

ومستوى الطموح ذو علاقة بالسواء وعدم السواء ، فمستوى الطموح لدى الأسواء أكبر من مستوى الطموح لدى العصابين أو غير الأسواء . (١٣، ١٩٨٤م، ١٦) ، ومستوى الطموح ومفهوم الذات متغيران يتاثران بعامل الخبرة ، وهذا ما يشير إليه كثير من العلماء في أبحاثهم وتعريفاتهم . فقد اعتبروا أن تحديد مستوى طموح الفرد يكون في ضوء خبرته . (١٩٣٥م، ٢١).

أما مفهوم الذات ، فمن الأمور المسلم بها في علم النفس أن مفهوم الذات ليس تكويناً وراثياً أو فكرياً ، وإنما هو أمر متعلم ويعتمد على خبرات الفرد وعلاقاته مع البيئة الاجتماعية التي يتعامل معها ، فمفهوم الذات هو محصلة للخبرات كما يدركها الفرد في الواقع ، ومن وجهة نظره . (١٩٥٩م، ٢٣٥) ، فمفهوم الذات ما هو إلا نتاج اجتماعي للخبرات الطفولية وأساليب التنشئة الاجتماعية والعوامل الأسرية والاجتماعية وتقنيات الآخرين ، وخاصة الوالدين والمدرسين.

هذا نستطيع القول إن كلا المتغيرين قابل للتغيير والتعديل وكلاهما يتاثران بالظروف المحيطة والحالة الاجتماعية والمرحلة العمرية والخبرة التي يمر بها الإنسان . والمفاهيم السلبية عن الذات ترتبط بالآخراف والاضطراب النفسي والعصاب ، ويشعر ذو المفاهيم السلبية بالعجز والفشل ويتصحر في ضوء ذلك ، وهذا يشير إلى أن تحقيق مستوى الطموح يتوقف على إيجابية مفهوم الذات لدى الفرد ، وفي الوقت ذاته فمستوى الطموح وإن لم يكن مناسباً للفرد وإمكاناته وقدراته يصبح وراء شعور الفرد بعجزه وفشلاته ، وبالتالي ينخفض تقديره لنفسه ويتجه مفهومه عن نفسه إلى السلبية ، فمواقف الفشل في تحقيق مستوى الطموح للموضوع تعتبر خبرات سلبية يمر بها الإنسان ، وهذا بدوره يؤثر في إيجابية المفهوم عن الذات.

ونظراً لأن المعلمة هي الأساس في العملية التربوية ، وسلوكها في بيئة العمل يتوقف إلى حد كبير على أساليب تنشئتها وتفاعلاتها المختلفة التي اكتسبتها في مراحل نموها المختلفة وتكوين مفهوم عن ذاتها ومستوى طموح معين ، إلا أن هناك أيضاً ظروفاً في بيئة العمل قد تؤثر بالسلب أو بالإيجاب في التكوين ، فهذان المفهومان (مفهوم الذات مستوى الطموح) قابلان للتغيير تحت وطأة الظروف المختلفة ، ومن هنا يظهر أهمية إعداد المعلمة الإعداد المناسب وتقديمه ظروف عمل جيدة ، وتوفير الإمكانيات والفرص في

العمل، وخاصة في المرحلة الابتدائية لما للمعلمة من تأثير مباشر في التلميذة بأقوافها ومحظتها وسائل تصرفاتها التي تنقلها عنها التلميذة ، طفلة اليوم وأم الغد ؛ تكون جديرة بخلق المواطنة المتكاملة" (٢٠، ١٣٩٤هـ، ٢٥٢).

وما يلفت النظر في المدارس الابتدائية عدم وجود الدافع لدى كثير من المعلمات لتحسين مستواهن الفكري والعلمي وعدم إقدامهن على أي أنشطة من شأنها تحسين العملية التعليمية أو تطويرها أو تحقيق ذواههن ، فهل هذا يرجع إلى سوء بيئة العمل التي طبست طموحاتهن وأضعفتها أم هي نواح شخصية كمفهوم ذات سلبي لديهن أم هي الحالة الاجتماعية للمدرسة أم هو اجتماع هذه العوامل؟

هذه التساؤلات دفعت الباحثة إلى تناول الموضوع ، وحيث إنها توصلت في بحث لها سابق (الرضا عن العمل لدى معلمات المرحلة المتوسطة وعلاقتها بعدد من التغيرات الاجتماعية والشخصية) إلى أن عدم رضا المعلمة ، وعدم تفاعಲها الإيجابي مع العمل لا يرجع إلى سوء بيئة العمل فقط ، وإنما إلى جوانب شخصية أيضاً توقف وراء التكيف والنجاح والكفاءة وإثبات الذات والتغلب على منافض وصعوبات بيئة العمل ؛ جعلها تحدد وجهة البحث ، وهي دراسة العلاقة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى المعلمة وعلاقة كل منها بالحالة الاجتماعية.

وتتحدد مشكلة البحث الحالي في التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى معلمات المرحلة الابتدائية ومتغير الحالة الاجتماعية. وتثير هذه المشكلة بعض التساؤلات ، وهي:

١- هل توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى معلمات المرحلة الابتدائية؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المتزوجات ، وغير المتزوجات من معلمات المرحلة الابتدائية في مفهوم الذات؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المتزوجات ، وغير المتزوجات من معلمات المرحلة الابتدائية في مستوى الطموح؟

أهداف البحث

١- التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات ، ومستوى الطموح.

٢- دراسة العلاقة بين مفهوم الذات ، ومتغير الحالة الاجتماعية.

٣- دراسة العلاقة بين مستوى الطموح ، ومتغير الحالة الاجتماعية.

أهمية البحث

تظهر أهمية البحث من الجوانب التي يتناولها بالدراسة ، فكل من مفهوم الذات ومستوى الطموح ذو أهمية كبيرة من الناحيتين الأكاديمية والتطبيقية.

أولاً : الناحية الأكاديمية

- ١- تعتبر الدراسة موضوع مفهوم الذات ، ومستوى الطموح من الدراسات التي تحتاجها المكتبة العربية.
- ٢- يترتب على مفهوم الذات لدى الفرد تحديد كثير من الاختبارات ، والقرارات ، والطموحات ، والأعمال في حياته. ولذلك فدراسة مفهوم الذات مرتبطة بمستوى الطموح يعبر مجالاً حيوياً خصباً وجديداً من مجالات علم النفس.

ثانياً : الناحية التطبيقية

- ١- يمثل مفهوم الذات ومستوى الطموح في جوانب مهمة عملية التوافق النفسي للفرد، ذلك لأن الشخص المتمتع بالصحة النفسية هو الذي يضع أمام نفسه مثلاً أهدافاً ومستويات للطموح، ويسعى للوصول إليها حق ولو كانت تبدو له في غالب الأحيان بعيدة المنال.
ولكي يتحقق هذا الجانب يجب ألا يكون الفرق كبيراً بين فكرة الشخص عن ذاته وبين الأهداف ومستويات الطموح التي وضعها لنفسه (١٨، ١٩٧٠، ١١٩).

- ٢- أثبتت الأبحاث تأثير التلاميذ بشخصية معلمهم ، فقد أجرى أندرسون عام ١٩٤٥ م بحثاً في "العلاقة بين مظاهر سلوك المدرس في الفصل وبين سلوك التلاميذ" وقد ظهر من هذا البحث أن المدرسين إذا كانت شخصياتهم متكاملة كان سلوك تلاميذهنهم متميزاً بالتعاون والتلقائية والمبادرة (٢٩، ١٤٠٧، ٥).

ونقد أكدت دراسات أخرى متعددة أن التلاميذ يتصرفون اتجاهات المدرس ويعكسون قيمه ومعتقداته وطموحاته ، وقد يقتصون مفهومه عن نفسه.

تحديد المصطلحات

مفهوم الذات

نكوين معرفى منظم للمدركات الشعورية والتصورات والتقويمات الخاصة بالذات ، يملؤه الفرد ، ويعتبره تعرضاً نفسياً لذاته. (١٣، ١٩٨٠، م). ويُعرف إجرائياً بأنه "الدرجة التي يحصل عليها الفرد في مقياس مفهوم الذات".

مستوى الطموح

هو سمة ثابتة تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكتون النفسي للفرد وإطاره المعرفي ، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها . (١٩٨٤، ١٦). ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الفرد في مقياس مستوى الطموح.

الحالة الاجتماعية

وتعني هل المعلمة متزوجة أم غير متزوجة.

حدود البحث

تحدد نتائج هذه الدراسة في ضوء متغيرات الدراسة (مفهوم الذات - مستوى الطموح) ، العينة المستخدمة، الأدوات، المنهج ، والأسلوب الإحصائي ، كما سيرد ذكرها في الجزء الخاص بإجراءات البحث.

الإطار النظري

أولاً : مستوى الطموح

١ - **تعريفه :** عرفت كاميليا عبد الفتاح الطموح بأنه " سمة ثابتة نسبياً تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكتون النفسي للفرد ، وإطاره المعرفي ويتحدد حسب خبرات الفشل التي مر بها ". (١٩٨٤، ١٦).

ويعرفه أحد عزت راجح بأنه " المستوى الذي يضعه الفرد لنفسه ، ويرغب في بلوغه ، أو يشعر أنه قادر على بلوغه وهو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة أو إنجاز أعماله اليومية . (١٩٧٦، ١٠).

أما قشقوش فيعرفه بأنه هدف ذو مستوى محدد يتوقع الفرد أو يتطلع إلى تحقيقه في جانب معين من حياته ، وتختلف درجة أهمية هذا المدف للفرد ذاته باختلاف جوانب الحياة ، كما تختلف هذه الدرجة بين الأفراد في الجانب الواحد ، ويتحدد مستوى هذا الهدف وأهميته في ضوء الإطار المعرفي للفرد . (١٩٧٥، ١٩).

ومستوى الطموح هو أقصى ما يريد الفرد أن يصل إليه ، والاعتدال في تقدير سمات الشخصية لدى الفرد وأعماله ومواهبه يجعله مستقبلاً لتقديرات الغير لأنه على افتتاح بأن التقدير الذاتي لا بد وأن يختلف عن التقدير الصادر عن غيره . والفرد الذي يتطلع دائماً للأحسن يحاول المواءمة بين تقييمه الذاتي ومفهومه عن نفسه وتقييم غيره ، فمثلاً المعلم الناجح الذي لديه طموحات لمستوى أعلى في مجال وظيفته يحاول دائماً معرفة تقييم المسؤولين بقصد تحسين وضعه وبذل مزيد من الجهد للوصول إلى ما يطمح إليه . ومن أشد ما يقدر على الفرد حياته ويهبه لاضطراب الشخصية بعد الشقة بين مستوى طموحه ومستوى اقتداره أي بين ما يرغب فيه وبين ما يقدر عليه بالفعل ، فقد تكون مثلاً معلمة ترغب في أن

تصبح مدرسة أولى في مادها ، ولكن قدرًا ما الفعلية لا تسمح بذلك ، فجدها دائمة التبرم والاستياء من إدارتها مثلاً أو من زميلاتها أو من حظها... إلخ.

٢- العوامل المؤثرة فيه

- (أ) فكرة المرأة عن نفسها.
- (ب) الذكاء والاتزان الانفعالي.
- (ج) مواقف الفشل والنجاح.

ثانيًا : مفهوم الذات

يعتبر مفهوم الذات صورة المرأة المدركة لنفسه حسب تقديره لمكوناتها وتقدير الناس لها. ومفهوم الذات ما هو إلا فكرة المرأة عن نفسه المكونة من خلال فكرته عن قدراته واستعداداته وخصائصه، ومن خلال تفاعلاته الاجتماعية مع بيته ومجتمعه ، وفكرته عن أنشطته التي يمارسها، وما حققه من أهداف وآمال ، وهو يتاثر بالتعلم.

ويعتبر روجرز (Rogers) الذات النواة بنظريته في الشخصية (١٩٨٠، ١٣) وأهدف الأول نظرية الذات لروجرز هو توكييد الذات وهذه العملية مختلفة من فرد آخر ، ولقد عرف حامد عبد السلام ١٩٨٠ مفهوم الذات بأنه تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتطورات والتقويمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ، ويعتبره تعريفاً نفسياً للذاته ، ويكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة الأبعد عن العناصر المختلفة لكتابته الداخلية والخارجية.

وتشتمل هذه العناصر على المدركات والصورات التي تحدد خصائص الذات، كما تتعكس إجرائياً في وصف الفرد للذاته ، كما يتصورها هو "مفهوم الذات المدرك" ، والمدركات والصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع ليتصوروها ، والتي يمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. "مفهوم الذات الاجتماعي" والمدركات والصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون "مفهوم الذات المثالى" (١٣، ١٩٨٠، ٨٣).

ويعرف سالمة وعبد الغفار ١٩٧٤ مفهوم الذات بأنه تلك الأحكام والصفات التي يطلقها الفرد على نفسه (٨، ١٩٨٦، ٢).

وأشار بيركى (Purkey ١٩٧٨) إلى تأثير مفهوم الذات بآراء الآخرين ، فقد أوضح أن التقويم الذاتي ما هو إلا ناجٌ أساسٍ لكيفية تفكيرنا للدلالة إدراك الآخرين لنا. (٢٥، ١٩٧٨، ٢٥).

ويعتبر بامشموس ومنسي (١٩٨٦) أن مفهوم الذات بمثابة حجر الزاوية في الشخصية الإنسانية ،

واعتبر مفهوم الذات ذا أثر بالغ على توافق الفرد الشخصي والاجتماعي. (١، ١٩٨٦، ٨).

وظيفة مفهوم الذات وظيفة دافعية ، وتكامل وتنظيم وبلورة عالم الخبرة المغير الذي يوجد الفرد في وسطه ، لذا فإنه ينظم السلوك ويحدد ، ذلك أن إدراك الفرد لخصائص شخصيته وقدراته وقيمه ومثله وأهدافه وأسلوبه في الحياة وحدة كلية تؤثر في سلوكه وتنظيمه وتوجيهه كما تؤثر في توافقه وفعاليته. (٩، ١٩٨٧، ١٠٥).

هذا وينمو مفهوم الذات تكتوبياً ناتج للتفاعل الاجتماعي جنباً إلى جنب مع الدافع الداخلي لتأكيد الذات ، ويمكن تعديله وتغييره مع ثباته إلى حد كبير، وذلك تحت ظروف معينة، وهذا يوافق رأي حامد عبد السلام (١٩٨٠) .

ومفهوم الذات يعتبر أهم من الذات الحقيقة في تقرير السلوك ، وهو عبارة عن كل جشطلت يتاثر بالوراثة والبيئة الجغرافية والمادية والاجتماعية والسلوكية ، ويتأثر بالآخرين المهمين في حياة الفرد كالوالدين والأقران ، ويتأثر بالضعف والتعلم ويتأثر بالاحتياجات النفسية (الأمن - الحب احترام الذات - تحقيق الذات) ويتأثر بمحاجات السلوك مثل المعتقدات والقيم والاتجاهات الأخلاقيات. ومفهوم الذات مفهوم شعوري يعيه الفرد. (١٢، ١٩٨٠، ٨٣).

وترى الباحثة أن مفهوم الذات الذي تعه المعلمة يؤثر في سلوكها في المواقف المختلفة ومنها المواقف المتعلقة بعملها ومهنتها، أي أنه قد يكون له علاقة بنجاح المعلمة في عملها وتقبلها له، فالمعلمة التي تتمتع بمفهوم ذات أكثر إيجابية تكون والقة من نفسها في مواقفها المهنية المختلفة ، وهذا يدفعها إلى تحقيق نجاح أكبر في عملها والوصول لمستويات طموح عالية لتحقيق ذاتها.

العوامل المؤثرة في مفهوم الذات

يتأثر مفهوم الذات بعوامل عديدة منها الوراثة والبيئة سواء كانت البيئة الجغرافية أو المادية أو الاجتماعية أو السلوكية.

ويتأثر أيضاً بالآخرين في حياة الفرد مثل الوالدين والراشدين والأقران ، ويتأثر بالضعف والتعلم، ويتأثر بالاحتياجات مثل: الأمن والحب واحترام الذات وتحقيق ذاته ، ويتأثر بالمحاجات مثل : المعتقدات والقيم والاتجاهات الأخلاقيات وكذلك يتأثر بالخبرة التي تمر في حياة الفرد.

ويتأثر أيضاً بالفرد نفسه وسلوكه ونشاطاته الموجه بدافع أو لإشباع دافع نفسي، ولا شك أن مفهوم الذات شأنه شأن الضمير في الإنسان والخلق من حيث تأثيره بالتنشئة الاجتماعية، وفكرة المرء عن نفسه يكوفها من خلال فكرة أسرته حوله.

لذا كله ترى الباحثة وجوب الحرص في سنوات الطفولة الأولى ، وهي المرحلة التي يكون فيها فكرته عن نفسه بأن يقوم الوالدان بمساعدة طفلهما لتكوين مفهوم صحيح واقعي عن نفسه إيجابي يساعد في التكيف والتوافق. فكلما كان مفهوم الذات صحيحاً، كان الفرد أقدر على وضع مستويات طموح مناسبة ، وبالتالي يستطيع تحقيقها وينعم بذلك.

الدراسات التي تناولت مفهوم الذات وعلاقته بمستوى الطموح

١ - دراسة توماس (Thomas, 1975)

وعنوانها مفهوم الذات وعلاقته بالطموح الاجتماعي والمهني، وقد تناولت العلاقة بين مفهوم الذات وعلاقته بالطموح الاجتماعي والمهني ، وكانت العينة (٨٥) طالباً وطالبة من صفوف العاشرة والحادية عشرة قسمت إلى ثلاث مجموعات ، مجموعة ضابطة تجريبية متفاولة ومجموعة تجريبية أخرى (غير متفاولة). وقد أثبتت الدراسة وجود علاقة موجة بين المتغيرين – مفهوم الذات ومستوى الطموح ، ولقد استخدم استبيان عام واختبار قبلي لقياس مفهوم الذات ثم عرض على الجموعتين التجريبتين فلم يجئي وآخر سلبي، ثم محاضرة ركزت على الفروض الاجتماعية والمهنية المتأحة لخريجي المدارس الثانوية.

٢- دراسة ببورجس (Burgess, 1975)

وهي بعنوان علاقة مفهوم الذات ، ومستوى الطموح المهني وبعض العوامل الأخرى ، تناولت العلاقة بين مفهوم الذات والطموح المهني لدى المرضى المشاركات في التعليم المستمر، وكانت العينة (٥٠٣) ممرضات وقسمت إلى مجموعتين طبق على المجموعة الأولى مقياس (رونبرج Rosenberg) لتقدير الذات ومقاييس (هل Hell) للتوجيه المهني.

أما المجموعة الثانية فقد طبق عليها مقياس كوبر سميث بالإضافة للمقاييس السابقين . ولقد أثبتت نتائج الدراسة العلاقة الارتباطية بين مفهوم الذات ومستوى الطموح المهني لدى العينة ، ولم تظهر الدراسة ارتباط أي من العوامل الأخرى بمفهوم الذات أو تقدير الذات إلا مع عامل أهداف المهنة.

وكان من فروض الدراسة وجود علاقة بين مفهوم الذات ، ومستوى الطموح الاجتماعي والمهني.

٣ - دراسة إبراهيم قشقوش (1975)

وعنوانها التطلع لدى الشباب الجامعي في علاقته بمفهوم الذات. وقدف الدراسة إلى دراسة العلاقة بين مستوى الطموح ومفهوم الذات لدى الشباب الجامعي. وكانت عينة الدراسة مكونة من (٢٠٠) طالب وطالبة من التقليلين للسنة الرابعة بكلية التربية بمصر واستخدم الباحث عدة مقاييس ، منها مقياس

مستوى الطموح المهني، ومستوى الطموح الأكاديمي ومقاييس مفهوم الذات ومقاييس الدافع للإنجاز.
ولقد أثبتت الدراسة وجود علاقة ارتباط موجبة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى أفراد العينة.

تعقيب

ما يلفت النظر في الدراسات السابقة عموماً كثراً حول موضوع مفهوم الذات وعلاقته بعوامل متعددة أو موضوع مستوى الطموح وعلاقته بعوامل متعددة. إلا أن الدراسات التي اختصت منها بالعلاقة بين المفهومين (مفهوم الذات ومستوى الطموح) قليلة مع أهمية ذلك مما دفع الباحثة لتناول العلاقة بين هذين المفهومين في مجتمعها. ولقد أكدت الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين هذين المفهومين (مفهوم الذات ومستوى الطموح) وجود علاقة ارتباطية موجبة بينهما.

ويلاحظ من الدراسات السابقة من حيث مجتمع العينة عدم وجود دراسات أجريت على عينات من المعلمات (المرحلة الابتدائية) مع أهمية معلمة المرحلة الابتدائية التي تكتسب أهميتها من أهمية المرحلة نفسها. إلا أن هناك دراسات أجريت على طلاب المرحلة الثانوية مثل دراسة توماس (١٩٧٥) ودراسات أجريت على طلاب المرحلة الجامعية مثل دراسة قشقوش (١٩٧٥).
وما يلاحظ أيضاً أن هذه الدراسات أجريت في السبعينيات ، ولم يعقبها دراسات أخرى في البيئة العربية حسب علم الباحثة.

أما من حيث الأدوات والاختبارات ، فيلاحظ أن الدراسات السابقة استخدمت مقاييس واختبارات متعددة في قياس متغيرات الدراسة في مراحل التعليم المختلفة ، والمهن أيضاً اختلفت من دراسة إلى أخرى حسب ظروف كل دراسة وطبيعتها. فمثلاً دراسة بوجرس (١٩٧٥) استخدمت مقاييس كوبر سبيث ، بينما استخدم توماس (١٩٧٥) استبياناً عاماً ، واختباراً قبلياً لقياس مفهوم الذات من إعداده. أما قشقوش (١٩٧٥) فقد استخدم مقاييساً لمستوى الطموح ومفهوم الذات من إعداده.

وبناء على ذلك قامت الباحثة باختيار المقاييس المناسبة لبحثها وعيتها ومجتمعها ، وقامت بتنفيتها قبل استخدامها لضمان مناسبتها.

إجراءات البحث

أولاً : منهج البحث

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي للكشف عن الحقائق المتعلقة بالمتغيرات بطريقة موضوعية باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة مثل معامل الارتباط للكشف عن العلاقات الارتباطية بين متغيرات الدراسة ، واختبار (ت) لإيجاد الفروق بين المتosteatas.

ثانياً: عينة البحث

بلغت عينة البحث (٤٠) معلمة من معلمات المدرس الابتدائية ، وراعت الباحثة أن تكون العينة محددة في ضوء بعض العوامل التي يمكن أن تؤثر في الظاهرة المدروسة، حيث اختارت أفراد العينة كلها من النساء ، وتتراوح أعمارهن بين ٢٥ سنة إلى ٣٥ سنة. بمتوسط عمر (٦٢، ٣١) ومن مستوى اقتصادي اجتماعي (متوسط) بناء على استخدام مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي .(إعداد بشارة عبد الجبار). وجميعهن حاصلات على درجة البكالوريوس وسعوديات الجنسية، أما بالنسبة للحالة الاجتماعية فقد بلغ عدد أفراد الجموعة المتزوجة (٩٠) معلمة ، والجامعة غير المتزوجة (١٠) معلمات.

وراعت الباحثة أن تكون العينة ممثلة لجتمع مدينة جدة ، لذلك اختارت مدارس من مناطق مختلفة تشمل غرب وشرق وجنوب وشمال ووسط مدينة جدة. وبلغ عدد المدارس (١٢) مدرسة ، أخذت من كل مدرسة (٢) معلمة توافق فيهن شروط الاختبار ، ولقد تم استبعاد (٤) استماراة لعدم استكمال الإجابة أو عدم انطباق شروط العينة عليها ، وبقي (٢٠) استماراة صالحة للدراسة.

ثالثاً : أدوات البحث

استخدمت الباحثة الأدوات التالية :

- ١ - مقياس مستوى الطموح للراشدين. ملحق رقم (١) إعداد كاميليا عبد الفتاح.
- ٢ - مقياس مفهوم الذات للراشدين. ملحق رقم (٢) إعداد سامية لطفي الأنباري.

وفيما يلي عرض لهذه الأدوات

أولاً : مقياس مستوى الطموح للراشدين لكاميليا عبد الفتاح:

يحتوي الاستبيان على (٧٩) سؤالاً تشملها سبعة بندود رئيسية لكل منها عشرة أسئلة ماعدا السمة الرابعة (الميل للكفاح) منها تسعة أسئلة فقط .

والسبعين بندود هي:

- ١ - الانجاه نحو النجاح ، ويرمز له بالرمز (ت).
- ٢ - تحديد الأهداف والخط (ه).
- ٣ - تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس (س).
- ٤ - الميل إلى الكفاح (ك).

٥ - المتابعة (م).

٦ - النظرة للحياة ، ويرمز لها بالحرف (ن).

٧ - الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ (ح).

وقد قامت الباحثة كاميليا بتقسيم المقياس على عينة من طلبة وطالبات كلية الآداب جامعة عين شمس، وكان معامل الثبات (٨٠، ٠، ٥٦) وهي درجة

وهذا يدل على أن الاستبيان على درجة عالية من الثبات وكان معامل الصدق (٩٧١، ١٩٧١) وهي درجة عالية من الصدق.

ولقد قامت الباحثة الحالية بتقسيم المقياس على عينة من المجتمع السعودي، واستخدمت حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار (بعد أسبوعين من تاريخ تطبيقه الأول على المجموعة الأولى نفسها) وعددهن (١٠٠) معلمة ، وكان معامل الثبات (٨٢، ٠، ١٠٠).

أما حساب الصدق ، فقد استخدمت صدق الحكمين ، وكان عدد الحكمين (١٠) أستاذة من هيئة تدريس علم النفس ، وكانت درجة الموافقة على صلاحية المقياس (١٠٠)، مما يشير إلى صلاحية المقياس للاستخدام في هذه الدراسة الحالية.

ثانياً : مقياس مفهوم الذات لسامية الأننصاري

يحتوي المقياس على (٤٣) عبارة تقوم على مكونات الشخصية الأساسية ، وهي متضمنة في الأربعة المعاور الآتية:

١- الجانب الجسدي للشخصية.

٢- الجانب العقلي للشخصية.

٣- الجانب الاجتماعي للشخصية.

٤- الجانب الانفعالي للشخصية.

وقد قامت الباحثة (الأننصاري) بتقسيم المقياس لمعرفة مدى صلاحيته للاستخدام على عينة من طالبات الفرقـة الرابـعة بـالجـامـعـة ، ولحساب صدق المقياس استخدمت صدق الحكمـين ، وبلغ عددهـم (١٠) من أـسـاتـذـةـ علمـ النـفـسـ، وافقـهـمـ (٩) عـلـىـ مـلـاءـمـةـ الـعـبـارـاتـ ، وـتـمـ حـاسـبـ صـدقـ المـقـيـاسـ عنـ طـرـيقـ تـحدـيدـ اـرـتـباطـ كـلـ عـبـارـةـ مـنـ عـبـارـاتـ المـقـيـاسـ بـالـدـرـجـةـ الـكـلـيـةـ لـلـمـقـيـاسـ.

واستخدمت طريقة التجزئة النصفية لدرجات المقياس للتأكد من ثبات نتائجه ، ولقد كان معامل الثبات مرتفعاً حيث بلغ (٩٠، ٩٠) .

ما سبق يتضح أن المقياس على درجة عالية من الصدق والثبات ويصلح للاستخدام. ولقد قامت الباحثة الحالية بتقنين المقياس على البيئة السعودية فاستخدمت صدق المحكمين لحساب الصدق ، وكان عدد المحكمين (١٠) من أستاذة علم النفس ، وقد وافق (٨) منهم على ملاءمة عبارات المقياس لقياس مفهوم الذات.

أما حساب الثبات ، فقد قامت الباحثة باستخدام طريقة التجزئة النصفية لدرجات المقياس ، وكان معامل الثبات مرتفعاً حيث بلغ (٨٨، ٨٨) مما يشير إلى صلاحية المقياس للاستخدام في هذه الدراسة الحالية.

النتائج وتفسيرها

السؤال الأول

هل توجد علاقة ارتباط موجبة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى معلمات المرحلة الابتدائية؟ وللإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة باستخراج معامل الارتباط بين متغيري البحث كما يتضح من الجدول رقم ١.

جدول رقم (١). يوضح معامل الارتباط.

مستوى الدلالة	معامل الارتباط	عدد العينة
غير دالة	٠، ١٤٧١	٢٠٠

يبين من الجدول السابق وجود علاقة ارتباط ، دالة إحصائية عند مستوى ٥٠٥ ، بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى معلمات المرحلة الابتدائية، وقد يرجع ذلك - في نظر الباحثة - إلى أن كلا المتغيرين يعتبران كوجهين عملة واحدة ، قد يشتراكان في بعض خصائصهما، وقد يؤثر كل منهما في الآخر بشكل ما بالسلب أو الإيجاب ، وقد يكون لأحدهما دور محدد لمستوى الآخر أو نوعيته ، ويفق ذلك مع معظم الدراسات السابقة مثل دراسة قشوش (١٩٧٥م) ودراسة توماس (١٩٧٥م) ودراسة بورجنس (١٩٧٥م) ودراسة كوجلر (١٩٧٤م) ، وغيرها من الدراسات مع نتائج الدراسة الحالية حيث أكدت وجود علاقة ارتباط موجبة بين المتغيرين.

٠، ١٣٨ مستوى الدلالة عند ٥.

٠، ١٨١ مستوى الدلالة عند ١.

مستوى الطموح وعلاقته بمفهوم الذات لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمدحه

حيث إن معرفة الفرد لذاته وقدراته وإمكانياته التي منحها الله سبحانه وتعالى له وتقديرها تقديرًا مناسبًا يؤدي إلى شعوره بالثقة في نفسه والاطمئنان إلى ما عنده ، والرضا بما لديه ، بل والسعى إلى محاولة تحقيق إنجازاته وطموحاته المختلفة.

وقد يكون السبب في ذلك نظرة المعلمة الفلسفية للحياة ورؤيتها الخاصة في تقدير الأمور وتحقيق الذات.

وفي هذا الصدد أوضحت سامية الأنصارى في دراستها عن الرضا المهمي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى معلمات المرحلة الثانوية سعوديات (أن من أكبر العوامل التي تحرّك الإنسان وتحدد مساره وسلوكه ، مستوى طموحه ومفهومه عن ذاته ، فهذا العاملان ذوا علاقة بعضهما) (١٩٨٩)

السؤال الثاني

هل هناك فروق دالة إحصائية بين المتزوجات وغير المتزوجات من معلمات المرحلة الابتدائية في مفهوم الذات؟

الجدول رقم (٢) . يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لكلا المجموعتين غير المتزوجات والمتزوجات في مفهوم الذات.

مفهوم الذات	المعدل	المتوسط	الانحراف المعياري	(ت)	مستوى الدلالة
معلمات متزوجات	٩٠	٤٨,٧٦٧	٩,٠٠٧	٠,٦٦١	غير دالة
معلمات غير متزوجات	١١٠	٥٠,٤٢٧	٨,٩٥٣		

يتبيّن من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الحالة الاجتماعية ومفهوم الذات . وقد يرجع ذلك في نظر الباحثة إلى أن مفهوم الذات يتم من خلال مراحل النمو الأولى ، وخصوصاً مرحلة الطفولة المبكرة ، وهذا ما يؤكده روجرز Rogers ، وتلعب التنشئة الاجتماعية دوراً رئيسياً في تكوين هذا المفهوم لدى الفرد خلال خضوعه لهذه العملية في مراحل غوّه المختلفة ، فقد أوضح حامد زهران (١٩٧٢م) أن مفهوم الذات يتأثر بالخصائص والميزات الأسرية.

ويذكر إبستين Epstein (١٩٧٣م) أن مفهوم الفرد عن نفسه يتكون بطريقة تلقائية من خلال تفاعله مع بيئته.

ومفهوم الذات له علاقة ببناء الشخصية لأنها جزء منها ، وكما يكون مفهوم الذات تأخذ الشخصية نوعية تلامنه بناءً عليه وله علاقة أيضاً بسلوك وتصيرات وطريقة تفكيره في الأمور ، واتخاذ قراراته ، وهو بذلك يؤثر في حياة الفرد الخاصة وال العامة ، ولا يتأثر بها كثيراً ، ولذلك فالحالة الاجتماعية للفرد ليس لها ذلك التأثير المباشر في مفهوم الذات الذي تكون وتبلور وتتحدد أثناء غلو الشخصية ، وأخذت صفة الثبات في مراحل النمو السابقة.

السؤال الثالث

هل هناك فروق دالة إحصائياً بين المتزوجات وغير المتزوجات من معلمات المرحلة الابتدائية في مستوى الطموح.

الجدول رقم (٣). يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) بين المتزوجات وغير المتزوجات في مستوى الطموح.

مستوى الدلالة	(ت)	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	مستوى الطموح
.٠٠١	٢،٥٧١	١١،١٣٦	١٦،١١١	٩٠	معلمات متزوجات
		١٨،٩٠٦	١٨،٦٨٢	١١٠	معلمات غير متزوجات

تبين من الجدول رقم (٣) وجود فروق ذات دالة إحصائية بين الحالة الاجتماعية عند مستوى .٠٠١ ومستوى الطموح لصالح غير المتزوجات ، وهذا يدل على أن المتزوجات أقل في مستوى الطموح من غير المتزوجات.

وقد يرجع ذلك في نظر الباحثة إلى أن مستوى الطموح ليس سمة ثابتة في الشخصية ثباتاً مطلقاً، وهو في الوقت ذاته مكتسب من خلال خبرات الحياة ، وهو مستوى يضعه الفرد لأعماله ومقاصده، فإذا كانت خبرات الحياة موجبة زاد قوة وبالعكس ، وأعباء الحياة والزواج وما فيه من مسؤوليات رعاية الزوج والمنزل وتربية الأطفال وما يتعريها من مشكلات تشق كاهل المرأة إضافة إلى عمل المرأة وما فيه من مسؤوليات ومشكلات ، هذه المسؤوليات وغيرها يجعلها فريسة صراع الدور نظراً لخوالقها التوفيق بين هذه المسؤوليات المتعددة ، وقد أكدت ذلك ناتج كثير من الدراسات ، فعلى سبيل المثال دراسة جواهر عبد الله آل الشيخ (١٩٩٠م) عن صراع الدور لدى المرأة السعودية العاملة ، وعلاقتها بمستوى الطموح ، والتي أكدت ناتج دراستها وجود علاقة موجبة بين مستوى الطموح وكل من صراع

الدور الكلي وصراع العلاقة بالزوج وصراع رعاية الأولاد ومستوى الزوج ، وقد يرجع أيضاً انخفاض مستوى الطموح لدى المتزوجات إلى ضعف مستوى الطموح ، وعدم مصداقته لدى المعلمات أصلاً قبل الزواج مما جعل خالتها الاجتماعية تتأثرًا على مستوى طموحها بعد الزواج، ذلك أن مستوى الطموح عامل ي تكون لدى الإنسان خلال التربية في مراحل العمر المختلفة وتحدد التنشئة الاجتماعية من حيث درجة وقوته وقيمة إمكانياته.

وتفق نتيجة هذا البحث مع نتيجة بعض الدراسات السابقة مثل دراسة هناء أبو شهبة ١٤٥٠هـ التي أجرتها على كلية المتوسطة والتربية للبنات بمدح عن مستوى الطموح بعض التغيرات الدراسية والاجتماعية لدى طالبات كلية التربية العالمية والمتوسطة بمدح ، فقد دلت نتائج بعثتها على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ١٠٠ بين المتزوجات وغير المتزوجات في مستوى الطموح لصالح غير المتزوجات.

توصيات البحث

- ١ - لابد من وجود تحفيزات داخل بيئه العمل من شأنها تدعيم المستويات المرتفعة من الطموح لدى المعلمات حيث إن من خاصية مستوى الطموح تأثيره بالعوامل الخيطة والخبرات.
- ٢ - العمل على توجيه مفهوم الذات إيجابياً لدى المعلمات ، فإذا اجتمع مفهوم ذات إيجابي وبينه صاحبة مساعدة لتدعيم طموحهاهن كسبنا معلمات نشطات منتجات ، وبالتالي ضمناً نجاح العملية التعليمية، فالمعلم هو أساس العملية التعليمية ، ومفهوم الذات الإيجابي أساس المعلم التكيف المنتج.
- ٣ - لابد من الأخذ بعين الاعتبار أهمية تكوين مستويات طموح مناسبة لدى الأبناء (خاصة البنات) من خلال التنشئة الاجتماعية تكون بمثابة الحافز القوي الذي لا يتأثر بظروف البيئة، حيث كان من نتائج البحث تأثر مستوى الطموح بالحالة الاجتماعية.
- ٤ - توفير الفرص في المدارس الابتدائية لتحقيق كل معلمة ذاتها كاشتراكها في تطوير المناهج وحضور المؤتمرات العلمية والندوات والبرامج الثقافية والأنشطة التعليمية ذات المستوى العالمي ، فهذه الفرص كفيلة بتنشيط الطموحات ورفع مستوىها ورفع إيجابية مفهوم الذات أيضًا.
- ٥ - العمل على تغيير النظرة السلبية لمكانة معلمة المرحلة الابتدائية بالنسبة لنظيراتها في مراحل التعليم العام الأخرى حتى لا يتآثر مفهوم ذاتها سلبًا بهذه النظرة ، وحتى لا تكون المرحلة الابتدائية عاملًا مشيطاً لطموحات العاملات بها.
- ٦ - منح معلمة المرحلة الابتدائية بعض الامتيازات المادية والمهنية ، فذلك من شأنه رفع تقديرها لذاتها ، ورفع مكانة معلمة المرحلة الابتدائية بصفة عامة في المجال الوظيفي والاجتماعي.

- (١٩٧٥م). كراسة تعليمات استبيان الطموح للراشدين. ط٢ ، القاهرة : دار النهضة المصرية.
- (١٩٨٤م). مستوى الطموح والشخصية. ط٢، بيروت دار النهضة.
- غنيم ، سيد (١٩٧٥م). سيكولوجية الشخصية. ط١ ، القاهرة : دار النهضة العربية.
- فهمي مصطفى (١٩٧٠م). الإنسان وصحّته النفسيّة. ط١، القاهرة : مطبعة الأنجلو المصرية.
- قشقوش ، إبراهيم (١٩٧٥م). التطلع بين الشباب الجامعي في علاقته بمفهوم الذات، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.
- محمد ، بشارة عبد العميد(١٣٩٤م). المؤتمر الأول لإعداد المعلمين. جامعة أم القرى ، مركز البحوث التربوية والنفسيّة ، ٨ — ١٣ صفر ، مكة المكرمة.
- منسي ، محمود عبد الحليم (١٤٠٧هـ). قياس مفهوم الذات لدى طلاب الجامعة. جدة : مركز النشر العلمي.
- (١٩٨٠م) . الإحصاء النفسي والتربوي. القاهرة : دار المعارف.

Epstein, E. (1973). *The Self - Concept Revised for a Theory of Theory*. American Psychologist.

Rotter, J.B., (1942). Level of aspiration as amethod of studing. *Personality Psycho*, Rev., Vol.49.

Purkey,W.(1978). *Inviting School, School Achievement*. Eng Lewood Cliffs, N.J. : Prehlice - Hall.

المراجع

- أبو شهبة، هناء يحيى (١٤٠٥هـ). "علاقة مستوى الطموح ببعض التغيرات الدراسية والاجتماعية لدى طالبات كليات التربية العالمية والمتوسطة بمدينة جدة بالملكة العربية السعودية" كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر، قسم علم النفس، بحث منشور.
- إسماعيل ، محمد عماد الدين (١٩٥٩م). *الشخصية والعلاج النفسي*. القاهرة. دار النهضة العربية.
- الشيخ ، جواهر عبد الله (١٩٩٠). "صراع الدور لدى المرأة السعودية العاملة وعلاقته بمستوى الطموح" رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود ، كلية التربية ، الرياض.
- الصبان ، إنتصار سالم (١٤٠٤هـ). "مستوى الطموح لدى طالبات كلية التربية للبنات والكلية المتوسطة بمدحة (دراسة مقارنة)" . بحث غير منشور، كلية التربية للبنات بمدحة.
- (١٤٠٧هـ). "الرضا عن العمل لدى معلمات المرحلة المتوسطة وعلاقته بعدد من التغيرات الاجتماعية والشخصية" رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية للبنات بمدحة.
- الأنصارى ، سامية (١٩٨٩). الرضا المهى وبعض متغيرات الشخصية لدى معلمات المرحلة الثانوية السعوديات. ط١ يناير ، مصر : بحوث تربية ونفسية .
- الغريب ، رمزية (١٩٧١م). التعليم. ط٤ القاهرة، مطبعة الأنجلو المصرية.
- بامشموس ، سعيد محمد (١٩٨٦م). *مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي والمستوى الاجتماعي والثقافي لطلاب الجامعة*. جدة : مركز الشر العلمي.
- حسين ، محمود عطا (١٩٨٧م). "مفهوم الذات وعلاقته بمستويات الطمانينة الانفعالية ، الاجتماعية". مجلة العلوم الاجتماعية ، المجلد (١٥) ، العدد (٣) ، جامعة الكويت.
- راجح ، أحمد عزت (١٩٧٦م). *أصول علم النفس*. ط١٠ ، القاهرة : المكتبة المصرية الحديثة.
- عاقل ، فاخر (١٩٧٩م). *معجم علم النفس*. ط٣ ، بيروت. دار العلم للملايين.
- عبد السلام ، حامد (١٩٧٢م). *علم النفس الاجتماعي*. ط١ ، القاهرة : عالم الكتب.
- (١٩٨٠م). *التوجيه والإرشاد النفسي*. ط٢ ، القاهرة : عالم الكتب.
- عبد الفتاح ، كاميليا (١٩٧١م). "الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح". مجلة التربية الحديثة ، القاهرة ، العدد (١).

Education and Psychology

**Scientific
Refereed
Series**



Published by
SAUDI EDUCATIONAL AND
PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION