المَجَلَّةُ العَرَبِيَّةُ لِدِرَاسَاتِ وَ بُحُوثِ العُلُومِ التَّرْبَوِيَّةِ وَالإِنْسَانِيَّة

(دَوْرِيَّةٌ عِلْمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ)

تصْدُرُ رُبْعَ سَنَوِيَّةٍ

السَّنة (8) العدد (26)

مارس 2022

المجلّة العربيّة لدراسات وبحوث العلوم التّربويّة والإنسانيّة

(دوريَّة علميَّة محكمة)

المراسلات

كافَّة المراسلات من مشاركاتٍ للنَّشر أو للاشتراك للحصول على أعداد المجلَّة

د.حنان درويش

Dr_h_m_darwish@hotmail.com

العنوان البريديّ

مصر..القاهرة .. النُّزهة (2) من ش جسر السويس .. 2 ش محمَّد عبده مع محمد متولِّي الشَّعراوي

ت : 00201152555122

رئيس مجلس أمناء المؤسّسة

أ.د.حنان درويش

رئيس هيئة التَّحرير

أ.د محمد عبد الظَّاهر الطيب

هيئة تحرير العدد مرتَّبة أبجديًّا

أ.د أحمد كامل الرَّشيدي

أ.د إيمان محمد صبري إسماعيل

أ.د تهاني محمّد عثمان منيب

أ.د عبد الرَّازق مختار محمود

أ.د مهنَّى محمَّد إبراهيم غنايم

أ.د ناهد نصر الدِّين عزَّت حسن

أ.د محمود عبد الحليم منسي

أ.د مختار أحمد السَّيِّد الكيَّال

قواعـد وشروط النَّشـر

في المجلَّة العربيَّة لدراسات وبحوث العلوم التَّربويَّة والإنسانيَّة

- تنشر المجلّةُ البحوثَ والدراساتِ العلميّةَ في مجالِ العلومِ التربويّةِ والإنسانيّةِ الّتي يُجريها أو يَشترك في إجرائها أعضاءُ هيئة التّدريس والباحثين في الجامعات والمعاهد العلميّة ومراكز وهيئات البحوث وغيرهم من المهتمّين بالبحث العلميّ.
- طلبُ المؤلّف للنّشر بالمجلّة العربيّة لدراسات وبحوث العلوم التربويّة والإنسانيّة يُعتبَر في حدِّ ذاته إقرارًا ضمنيًّا بالموافقة على نظم النّشر الّتي تقرّرها المجلّة .
- تُقدَّم البحوث بإحدى اللّغتين العربيّة أو الإنجليزيّة ،أو غيرهما (في حال تقديم ملخّصٍ وافٍ للمقال باللّغة العربيّة).
- يشترط للنّشر بالمجلّة : أن يتميّز البحث بالأصالة العلميّة والابتكاريّة والمنهجيّة السَّليمة.
- تكون أولويّة النّشر للأعمال المقدّمة وفقًا لأهميّة الموضوع ،وتاريخ الاستلام والالتزام بالتّعديلات المطلوبة .
- تعبِّر الأعمال الَّتي تنشرها المجلَّة عن آراء المؤلِّفين ولا تعبِّر عن رأي الهيئة الاستشاريَّة أو هيئة التَّحرير بالمجلَّة .
- يرفق مع البحث ملخَّصٌ ما بين (150 إلى 200 كلمةً) ، باللّغة العربيّة وآخر باللّغة الإنجليزيّة وتحدَّد بنهايته الكلمات المفتاحيّة للبحث.
- يذكر عنوان البحث مع اسم الباحث ووظيفته ومكان عمله وبريده الإلكترونيّ الشخصيّ (مع إرسال مستندٍ رسميٍّ لإثبات الإسم والوظيفة) .
- تكتب البحوث بخط **Traditional Arabic** مقاس 12 **Bold** الورقة **A5** والمسافة بين السطور 1.15 سم والمسافة اليمنى واليسرى 1 سم والمسافة أعلى وأسفل 1 سم.

- لن يتم استلام البحث للطّباعة بعد التّحكيم والتّعديل إلّا بعد قيام الباحث بمراجعة البحث لدى مختصٍّ في اللّغة .
- ترسل البحوث إلكترونياً مع إقرارٍ من الباحث بعدم نشر البحث لا سابقًا ولا لاحقًا بأيِّ جهةٍ أخرى.
- تُعرَض البحوث والدراسات المقدّمة للنّشر بما فيها بحوث الأساتذة على اثنين من المُحكِّمين ويكون رأيهما مُلزِمًا وفي حالة اختلاف الرأي بين المُحكِّمين يعرض البحث على محكِّمٍ ثالثٍ يكون رأيه قاطعًا.
- يعاد البحث إلى الباحث لإجراء التّعديلات اللّازمة بعد التّحكيم عند قبول نشر البحث ،وفي حال عدم قبوله يتمُّ إخطار الباحث مع تقارير المحكِّمين .
- يتمُّ تسديد الرُّسوم –قبل تحكيم البحث على حساب المؤسّسة البنكيّ– أو نقدًا بمقرِّ المجلّة .
- يجب مراعاة الالتزام بالأصول العلميّة في إعداد وكتابة البحث العلميّ من حيث كتابة المراجع و أسماء المؤلّفين والاقتباس (اسم عائلة الباحث ، السّنة : رقم الصّفحة) ،و الهوامش ،وتكتب المراجع في نهاية البحث كما يلي : اسم الباحث يبدأ بالعائلة (السّنة).عنوان البحث . بلد النّشر : دار النّشر .
- تراجع نسبة الاقتباس بالمؤلَّفات المقدَّمة للمجلّة بواسطة البرامج الإلكترونيّة اللّازمة لذلك ،تحقيقًا لمبدءِ الأمانة العلميّة بالبحوث المقدمَّة .
- يُعرَض البحث بعد تنسيق المجلّة على الباحث ليُقِرَّ بصحَّتها قبل الطّباعة.
- كلُّ ما يُنشَر في المجلّة لا يجوز نشره بأيَّةِ طريقةٍ في أيِّ مكانٍ آخر إلّا بعد موافقةٍ موثّقةٍ من مجلس أمناء المؤسّسة الّتي تصدر عنها المجلّة .

- قيمة رسوم نشر البحث وتحكيمه 700 جنيهًا مصريًّا (20 صفحةً) ، وتضاف 10 جنيهاتٍ عن كلِّ صفحةٍ تزيد (للمصريّين سواءً مقيمين بمصر أو خارجها ممن يسجِّلون الوظيفة الخاصّة بهم داخل مصر) .
- قيمة رسوم نشر البحث وتحكيمه 150 دولارًا أمريكيًّا (20 صفحةً) ،وتضاف 10 دولاراتٍ عن كلِّ صفحةٍ تزيد لغير المصريّين. (أو للمصريّين ممَّن يسجِّلون الوظيفة الخاصّة بهم خارج مصر) .
- لا تُقْبَلُ البحوث المقدَّمة للمجلّة بأيِّ حالٍ في حال زيادتها عن (8000) كلمةً ،بخلاف الرُّسوم البيانيّة والجداول .
- يُحَصَّل مبلغ (150) جنيهًا مصريّاً عن الملخّص المكوّن من صفحتين فقط للمصريّين مقابل مبلغ (25) خمسةٍ وعشرين دولاراً من غير المصريّين .
- يسمح بنشر الإعلانات المتعلّقة بالمجلّات العلميّة والمؤتمرات والجمعيّات الأهليّة بواقع 200 جنيهًا مصرياً عن الصّفحة للمصريّين ،25 دولاراً أمريكياً عن الصّفحة لغير المصريّين أو المقيمين بالخارج .

لن يُقْبَل أيُّ بحثٍ للنّشر دون مراجعةٍ لغويّةٍ كاملةٍ .. ولن يُقْبَل بحثٌ يخالف أسلوب التّوثيق وكتابة المراجع كما هو مذكورٌ بقواعد نشر المجلّة .

افتتاحيّةُ المجلَّة

بسم الله نتوكّل على الله آملين أن يُشَكِّل هذا العدد من المجلّة العربيّة لدراسات وبحوث العلوم التربويّة والإنسانيّة إضافةً قيّمةً للباحثين والبحث العلميِّ في مصر والوطن العربيّ ،راجين من كلِّ قارئٍ ألّا يبخل علينا بأيّة مقترحاتٍ أو مداخلاتٍ ،كما نتشرّف بجميع الأساتذة من ذوي الخبرة والكفاءة الرّاغبين في الانضمام للهيئة الاستشاريّة للمجلّة أو لهيئة المحكِّمين ،إذ أنّ كلَّ عملٍ بشريٍّ لا يخلو من أخطاءٍ ،وتجويد العمل العلميّ يتطلّب قبول كافة الآراء والانتقادات والمقترحات أملاً في الوصول بها للوجه الأكمل الذي يجعل منها نبراساً يهتدي به الباحثون والمهتمّون بقضايا العلوم التربويّة والإنسانيّة .

كما نتقدّم بجزيل الشكر إلى جميع الأساتذة الذين بادروا بالانضمام لهيئة تحرير العدد أو تفضّلوا بالموافقة على انضمامهم للهيئة الاستشاريّة للمجلّة ،نفع الله بهم دومًا ،ونأمل أن تكون لمؤسّسات المجتمع المدنيِّ مساهماتٍ فاعلةً لدعم مجالات التعليم والبحث العلميّ.

وفي هذا العدد (السادس والعشرين) للعام الثامن ،تُعرَض عدد (6) ست من البحوث والأوراق العلمية ،وعدد (2) اثنتان من التقارير .

والله المُستعان ،،،

هيئة تحرير العدد

العنوان	الموضوع
بحوث و أوراق علمية	" الجندر و فرص العمل والتعليم فى كل من المناطق الحضرية و الريفية فى مصر" أ.د / إيمان محمد صبري أ/ شروق شكري أبوعرب
	المهارات الإرشادية لمعلمي المرحلة الإبتدائية غزيل حسين البيشي
	حقوق الطفل في التعليم والتعلم بين الإسلام والمواثيق الحديثة "دراسة تحليلية تنظيرية" د. منيرة بنت عبدالله القاسم
	توظيف النغم الموسيقي لتعديل سلوكيات الاتيكيت لدى أطفال الروضة المصرية نسمه طاهر محمد الصغير حسين أ . م . د هناء فؤاد على عبدالرحمن د.زينب عرفات جودة بهنساوى
	تخفيف اضطراب صورة الجسم باستخدام العلاج بالفن التشكيلي لدي عينة من الشباب نهى يحيى عبد الحميد محمد
	الخصائص المكانية و المؤثرات الحسية و البصرية الواجب توافرها في غُرف العلاج النفسي ا/ ياسمين سامي حسن محمد
تقارير	تقرير عن التعليم في ماليزيا
	تقرير عن التعليم في تركيا

المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية

تعريف : مجلة علمية دورية ربع سنوية محكمة تختص بشتى فروع العلوم التربوية والإنسانية تصدر عن مؤسسة د.حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي بمصر .. رقم الإيداع للمجلة 18978 لسنة 2015 – الترقيم الدولي للمجلة (ISSN 2356– 9220) – الاسم المتخصرِ AJEHSSR

تقبل بحوث النشر للترقيات وتقبل بحوث طلاب الدراسات العليا ، كما تقبل بحوث الأساتذة والخبراء الميدانيين باللغة العربية أو اللغة الإنجليزية والتي لم يسبق نشرها من قبل ، كما تقبل ملخصات الرسائل الجامعية ، وتقارير المؤتمرات ، ومقالات كبار الأساتذة ، وتقبل أي أفكار للتطوير من الخبراء والمختصين حتى تصل المجلة للشكل العلمي العالمي الذي يجعل منها مجلة عربية عالمية متميزة

وتتضمن المجلة أبواباً ثابتة ؛ بحوث علمية ، أوراق علمية ، كما تتضمن أبواباً متغيره : مقالات الحكماء ، رسائل من القرن الماضي ، قدوة في حياتهم ، أحدث الرسائل الجامعية ، عروض الكتب ، مؤتمرات قادمة ، حكمة تقودهم ، مصطلحات علمية وغيرها .

الرؤية : المجلة وعاء علمي يستقبل ويحكم وينشر البحوث المتميزة في شتى فروع العلوم التربوية والانسانية ليقدم إنتاج الباحثين العرب للعالم .

الرسالة : تسعى المجلة لأن تكون نبراساً للباحثين ومنبراً لعرض إنتاجهم العلمي المحكم ، بمعايير الجودة الدولية والتميز .

الأهداف

تأسيس منبر جديد مطور غير تقليدي يعين الباحثين على نشر بحوثهم بالوقت المناسب

توفير مرجعاً علمياً يجمع دراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية في ظل حتمية النظرة التكاملية المعاصرة

نشر مقالات كبار الأساتذة ضمن أعداد المجلة لتكون مراجعاً علمية مباشرة للباحثين .

عرض ملخصات أحدث الرسائل الجامعية والتي تسلط الضوء للباحثين الجد للبدء في موضوعات بحثية مكملة

تكوين حصيلة متراكمة للبحوث العلمية الأصيلة الجديدة المحكمة في العلوم التربوية والإنسانية من خلال الأعداد الربع سنوية المتتالية .

بُحُوثٌ وأوراق

عِلْمِيَّةٌ

الأفكار والآراء المتضمَّنة

في بحوث ومقالات المجلَّة مسؤوليَّة

الباحثين والكُتَّاب

تُرتَّب البحوث هجائياً حسب أسماء الباحثين

الجندر و فرص العمل والتعليم فى كل من المناطق الحضرية و الريفية فى مصر

Gender, job opportunities and education in both urban and rural areas of Egypt

شروق شكري أبوعرب أ.د إيمان محـمد صبري

Shorouk Shukry Abu Arab Prof. Dr. Eman Mohamed Sabry

باحثة ماجستير أستاذ قسم علم النفس

كلية الأداب – جامعة الفيوم

psymohamedfarag@gmail.com

ملخص

تبحث هذه الورقة العلمية في وضع المرأة وسبل عيشها وفرصها بشكل خاص فى الحصول على فرص تعليم والعمل و التركيز على المرأة الريفية والحضرية فى مصر ، والمقارنات بين الرجال والنساء في المناطق الحضرية والريفية ، سوف نقوم بدراسة النوع الاجتماعي (الجندر) فى القضايا الاجتماعية والاقتصادية والفرص والقيود الرئيسية المتعلقة بالنوع الاجتماعي التي يجب معالجتها لدعم القضايا الاجتماعية والسياسية والإقتصادية ، لا تزال هناك عقبات كبيرة أمام المساواة – لا سيما فيما يتعلق بالفوارق بين الجنسين ، والتمييز ضد المرأة ، والمعدلات المتسارعة للنمو السكاني ، وارتفاع مستويات الفقر. سوف نتطرأ فى هذه الورقة العلمية ما هو علم النفس الجندر و وتاريخه وأهميته فى القضايا الاجتماعية وخاصة فى مجالين هامين هما (التعليم والعمل) فى العالم بشكل عام وفى مصر بشكل خاص . وسوف نطرح كيف يؤثر النوع

الإجتماعي (الجندر) على عملية التعليم للجنسين فى كل من الحضر و الريف من حيث معرفة معدل نشر الأمية و معدل دخول المدارس فى المراحل التعليمية الثلاثة ، وهل للنوع الاجتماعي (الجندر) تأثير على الحصول على وظيفة من حيث التعيين فى القطاعات العامة والخاصة فى الحضر و وظائف الزراعة والحصاد وملكية الأراضي والقطاع العام فى الريف مما وتحسين الدخل لدى المرأة و الأسرة وبالتالي تحسن المستوى الاقتصادي للدولة .

summary

This paper examines the status of women, their livelihoods, and their opportunities, in particular, in obtaining education and work opportunities, focusing on rural and urban women in Egypt, and comparisons between men and women in urban and rural areas. We will study gender in social and economic issues, opportunities and constraints. key issues related to gender that must be addressed to support social, political and economic issues,

Significant obstacles to equality remain - particularly with regard to gender disparities, discrimination against women, exponential rates of population growth, and high levels of poverty. In this paper, we will discuss what gender psychology is, its history, and its importance in social issues, especially in two important areas (education and work) in the world in general and in Egypt in particular. We will discuss how gender (gender) affects the education process for both sexes in both urban and rural areas in terms of knowing the rate of illiteracy and school entry rate in the three educational stages, and does gender (gender)

have an impact on obtaining a job in terms of employment in the sectors Public and private in urban areas, agricultural and harvest jobs, land ownership and the public sector in the countryside, which improve the income of women and the family and thus improve the economic level of the state.

مقدمة :

تقع مصر عند التقاطع بين الشرق الأوسط وشمال شرق إفريقيا وتحيط بها ليبيا من الغرب والسودان من الجنوب والبحر الأبيض المتوسط من الشمال والبحر الأحمر من الشرق. تبلغ المساحة الإجمالية للبلاد (995) ، (500) كيلومتر مربع ، 28 أي أن مساحة مصر تبلغ حوالي 2,7 ضعف مساحة اليابان. نهر النيل ، وهو أطول نهر في العالم ، يتدفق من الجنوب إلى الشمال من البلاد. معظم أجزاء الأرض ، باستثناء الوادي على طول النهر ومنطقة الدلتا في مصب النهر ، هي مناطق صحراوية. 60٪ من سكان مصر يعيشون في المناطق الريفية (et al Krafft , Assaad 2019) في الشباب بشكل عام ، فإن سكان الريف في مصر أصغر من سكان الحضر ، مما يجعل التحديات الاقتصادية والاجتماعية هناك ذات أهمية خاصة لمستقبل مصر. تتعرض الشابات الريفيات للحرمان ثلاث مرات على مستوى العالم ، بسبب العمر والجنس والموقع ؛ رفع هذا يمكن أن تكون المجموعة أيضًا محركًا قويًا للنمو والتنمية (IFAD 2019) ، ذكر (CAPMAS, 2017) وفقًا لتعداد عام 2017 ، يبلغ عدد سكان الريف في مصر 54.8 مليون (26.5 مليون امرأة و 28.3 مليون رجل) ، وعدد سكان الحضر 40مليون (19,4 مليون امرأة و 20, 6 مليون رجل). تحوم حول 57 % و 43 % على التوالي بعد عام 1990 دون أن تخضع لتحولات كبيرة .

- تشير (U.N. Women Egypt , 2021) التعليم وسيلة مهمة لتسريع النمو الاقتصادي من خلال زيادة الإنتاجية والحصول على فرص العمل . يؤثر الحصول على تعليم جيد على مشاركة القوى العاملة،والفقروالنتائج الصحية ، والتحول الديموغرافي ، مما يجعله محط تركيز بالغ الأهمية لمصر . تحدد منظمة الأمم المتحدة للمرأة في مصرالتعليم كأحد مجالين متقاطعين يمثلان شرطين أساسيين لتمكين المرأة وتحقيق المساواة بين الرجل والمرأة – مع الشرط الآخروهو إشراك الرجال والشباب كشركاء.(Charla Britt , 2020, p31) ، في عام 2017 ، كان 89.5٪ من الذكور و 86.8٪ من الإناث في الفئة العمرية 15–24 عامًا يعرفون القراءة والكتابة في مصر ؛ ومع ذلك ، فإن أعلى نسبة من الأميين في هذه الفئة العمرية هي في صعيد مصر ، حيث ما يقرب من 30 % غير قادرين على القراءة والكتابة. (CAPMAS and UNICEF Egypt ,2017)
- هناك تصور سائد وبعض الأدبيات التي تشير إلى أن العيش في المناطق الحضرية في البلدان ذات الدخل المنخفض يجلب منافع كبيرة ، وفرصًا واستقلالية للمرأة (مثل التوظيف، والحصول على الرعاية الصحية ، وتنظيم الأسرة والخدمات الأخرى ، والأعراف الاجتماعية المريحة) ، وجد (Evans 2015) أن السياق الحضري لديه القدرة على تعطيل عدم المساواة بين الجنسين بسبب ثلاث سمات مهمة : عدم التجانس ، وزيادة سبل العيش القائمة على الدخل وزيادة فرص الوصول إلى الخدمات. يجادل (Evans 2015) بأن المناطق الحضرية عادة ما تكون غير متجانسة بسبب قنوات الهجرة المتعددة المتقاطعة. يبدو أن الاستمرارية في الأيديولوجيات الجنسانية أكثر احتمالًا في السياقات الريفية وفقًا لـ (Evans 2015) . في المناطق الريفية ، حتى لو كانت هناك تحولات في المصالح (على سبيل المثال ، زيادة الحاجة / الرغبة في الدخل بسبب انخفاض خصوبة التربة وارتفاع تكاليف المعيشة) ، فإن التجانس الموجود في المناطق الريفية والتعرض المحدود للبدائل يمكن أن يثني عن الطعن في معايير

النوع الاجتماعي والثقة في إمكانية التغيير الاجتماعي. في هذا السياق ، يتم تعزيز الأيديولوجيات الجنسانية وإعادة إنتاج واستمرار تقسيم العمل بين الجنسين.(In: Pamela 3 F . Pozarny , 2016 , p).

- مشاركة المرأة على قدم المساواة في القوى العاملة لها أهمية خاصة عامل في تحسين النتائج الإيجابية على الصعيد الوطني ، والمجتمع المحلي و مستويات الأسرة لمجموعة شاملة وحاسمة من الاجتماعية والاقتصادية المؤشرات ، بما في ذلك تلك المتعلقة بالنمو الاقتصادي والوكالة ونوعية الحياة والصحة والتعليم. (CIB & EGES , 2021, P 1) ، عندما ترى المرأة أن الرجل يعطي كل دخله للأسرة ، فمن المرجح أن تدعي أنه وحده هو الذي يقدم أهم مساهمة للأسرة ، سواء أكانت هي نفسها من أصحاب الدخل أم لا. في المناطق الريفية ، كان عدد النساء اللائي يسمي الرجل وحده هو رب الأسرة ، بدلاً من أن يكون رئيسًا مشتركًا. وبينما شرح الرجال رئاستهم في المساهمات النقدية ، أوضحت النساء الرئاسة من حيث الأعراف الاجتماعية "لأنه رجل" (Bradshaw, 2013, pg. 90) ، وخلاصة القول ، إن تصور النساء الحضريات الأدنى للشريك الذكر على أنه رب الأسرة الوحيد قد يكون نتاج تغيير الأعراف الاجتماعية بقدر ما هو نتاج لتوليد الدخل (In: Pamela F . Pozarny , 2016 , p 6)
- الفجوة الاقتصادية بين الجنسين في تقرير J2SR في مصر ودرجات المساواة بين المجموعات الاجتماعية هي 0.34 و 0.23 على التوالي ، وكلاهما يمثل حوالي نصف المتوسط العالمي. (USAID , 2020) ، صنف تقرير التنمية البشرية لعام 2019 مصر في المرتبة 116 من بين 189 دولة وإقليمًا ، مع مؤشر التنمية البشرية (HDI) بقيمة 0.700.7. ، تصنف مصر في المرتبة 102 من بين 162 دولة. يقدم هذا المؤشر دليلاً على الخسارة في التنمية البشرية بسبب عدم المساواة بين إنجازات الإناث والذكور ، كما ينعكس

في معدلات وفيات الأمهات ومعدلات مواليد المراهقات ، وحصة المقاعد البرلمانية التي تشغلها النساء ، والتحصيل في التعليم الثانوي والعالي والمشاركة في سوق العمل.
(UNDP 2019)

مشكلة الدراسة :

- كانت مصر أول دولة عربية تصدق على اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة. علاوة على ذلك ، حققت مصر مكاسب كبيرة في مجالات التعليم والصحة. انخفضت معدلات وفيات الرضع من 162 حالة وفاة لكل 1000 مولود حي في المتوسط عام 1970 إلى 20.3 حالة وفاة لكل 1000 مولود حي في عام 2015 (البنك الدولي ، 2016). وبالمثل ، ارتفعت معدلات معرفة القراءة والكتابة بين الإناث في مصر من 22.4٪ عام 1976 إلى 68٪ عام 2015 (World Bank (2016) كما ورد فى OECD : in) (P 4 , 2018 , . وفيما يتعلق بمعدلات الأمية في مصر ، فإن معدل الأمية لدى النساء (26٪) أعلى من معدل الرجال (14.4٪) عام 2016 (CAPMAS, 2017) ، المحافظات التي ترتفع فيها معدلات الأمية بين النساء هي سوهاج (39.3٪) ، بني سويف (39.2٪) ، الفيوم (37.3٪).) ، والمنيا (37.2٪) ، مما يثبت أن معدل الإلمام بالقراءة والكتابة في صعيد مصر منخفض نسبيًا. 65 وفقًا لليونيسف ، معدل الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب (الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و 24 عامًا) هو 96.3٪ (2015). وبالتالي ، يبدو أن معدل الإلمام بالقراءة والكتابة لدى النساء من الجيل الأكبر هو أقل بكثير. (UNICEF, 2016) .
- حسب الكتاب الإحصائي السنوي 2017 ، بلغ عدد العاملين 20 مليون ذكر و 5.4 مليون موظفة ، وبلغ عدد العاطلين 2 مليون عاطل عن العمل و 1.7 مليون عاطلة (CAPMAS, 2017) ، وبلغت نسبة مشاركة الإناث في العمل 23 % . حيث أن معدل بطالة أعلى بكثير

بين النساء ، 23.6٪ ، مقارنة بالرجال ، 8.9٪ ، في عام 2016 (World Bank Open Data, 2017)

- هناك العديد من الأزمات والمعوقات التى تواجه المرأة العربية بصفة عامة ووجبات المرأة المصرية بصفة خاصة حيث تذكر ولا يتجاوز معدل المشاركة في القوى العاملة بالنسبة للنساء اللائي تتراوح أعمارهن بين 15 و64 عاماً ، 52 % في أي من البلدان العربية . وعلى المستوى الإقليمي، فقد بلغ معدل المشاركة في القوى العاملة بالنسبة للنساء اللائي تتراوح أعمارهن بين15 و 64 عاماً 11,9 في المائة عام 2017 ؛ و 21,8 % في دولة فلسطين عام 2018 ؛ و 23,3 % في المملكة العربية السعودية عام 2016 ؛ و 30,9 % في سلطنة عمان عام 2016 ؛ و 45,2 % في البحرين عام 2015 ؛ و 51,6 % في الكويت عام 2016 (الأمم المتحدة 2019 ، ص 10) . ينتشر العنف ضد المرأة على نطاق واسع في المنطقة العربية ، حيث تتعرض إمرأة واحدة من كل ثلاث نساء متزوجات في المنطقة العربية للعنف البدني أو الجنسي مشكلتين خطيريتين فى عدة البلدان . World (Health Organization 2017) ، منها لا يزال الجزء الأكبر من مسؤوليات رعاية الأطفال ورعاية المسنّين في جمهورية مصر العربية يقع بالإجمال على عاتق النساء (p117 , 2014 , Vishwanath et al) ففي جمهورية مصر العربيّة ، لا يُغَيِّر وضْع العمالة حصّة المسؤوليّات المنزليّة التي تتولاها النساء، وهي مسؤوليات تستغرق حوالي 31 ساعة في الأسبوع، أي ما يعادل تقريباً "دواماً ثانياً" كاملاً ، ما يُشَكِّل رادعاً في وجه استدامة العمل على المدى الطويل في ظلّ الوضع القائم (Assaad, Krafft& Selwaness 2017) .وقد يكون الترتيب لرعاية الأطفال معقّداً، حيث يتطلّب القيام بترتيبات متعدّدة مع أقارب مختلفين، ما يُشكّل أيضاً عائقًا في وجه مواصلة العمل (Assaad, Krafft& Selwaness 2017). بالإضافة إلى المواقف السلبية إزاء النساء في مكان العمل فقد أشارت الدراسات إلى احتمال أكبر لتعرُّض

النساء للتمييز من جانب صاحب العمل من حيث التوظيف ، والأجور، والتقدُّم الوظيفي فى القطاع الخاص وإلى حالات أكثر من التحرُّش الجنسي في القطاع الخاص في مكان العمل في القطاع الخاص بالمقارنة مع القطاع العام (Vishwanath et al 2014) ولم تُقِرّ جمهورية مصر العربيّة إلا مؤخّراً (عام 2016) قانوناً لمكافحة التحرّش الجنسي في مكان العمل (World Bank , 2019) على الرغم من ذلك ، لا يزال من الصعب إنفاذ قوانين العمل، بما فيها المتطلّبات المتعلّقة بالأجر والمنافع والأحكام بشأن مكافحة التمييز في القطاع الخاص.

- لا تزال هناك حواجز كبيرة تعيق التقدم نحو المساواة الحقيقية بين الجنسين في التوظيف والتمكين الاقتصادي ، وتتطلب تغيير السياسة التي تدعم المشاركة الكاملة للمرأة كمواطنات حضرية (Brouder and Sweetman 2015 , p 2) ، مع إزدياد عمالة النساء في المناطق الحضرية ، أصبحت النساء أكثر قدرة على إعالة أنفسهن وأسرهن ، بينما يعانين أيضًا من استرخاء الأعراف الاجتماعية الجنسانية التي أخضعت النساء تقليديًا للرجل. (Tacoli , p3 and Satterthwaite 2013)

أهميــة الـدراسة :

أولاً : الأهميــة النظرية :

1- تلقي الضوء على مدى مراعاة النوع الاجتماعي في مجالي التعليم وسوق العمل .

2- تزخر الدراسات والأدبيات التى تتحدث عن الجندر (النوع الاجتماعي) فى كل المناطق الحضرية والريفية فى جمهورية مصر العربية .

ثانيًا : الأهميــة التطبيقية :

1- مدى تفعيل بحث المؤشرات المختلفة والمتعلقة بإعطاء الفرص للنساء في تولي مناصب قيادية، ومشاركة المرأة في اللجان المختلفة، ومشاركة المرأة في الدورات والبعثات الدراسية على المستوى المحلي والاقليمي والدولي ، وأهميته في تطوير العمل في شتى المجالات، من خلال الإفادة من جميع القدرات ومشاركة المرأة في صنع القرار، على أساس أن تحقيق التنمية مرتبط بوجود العدالة والتكافؤ بين الجنسين وتمكين المرأة في كافة نواحي الحياة.

2- الخروج بمقترحات وتصورات تساعد فى تنمية وتطوير الدور التنموي والإقتصادي والاجتماعي للمرأة الريفية والحضارية وتحقيق الساواة بقدر الإمكان للرجل والمرأة .

أهداف الدراسة : يهدف البحث الحالي معرفة مدى إحداث الجندر (النوع الاجتماعي) للحصول على فرص فى التعليم وسوق العمل في كل من المناطق الحضرية والريفية فى مصر.

مصطلحات الدراسة

1. الجندر (النوع الاجتماعي) : تعرفه منظمة الصحة العالمية بأنه " مصطلح يفيد استعماله وصف الخصائص التى يحملها الرجل و المرأة كصفات مركبة اجتماعية لا علاقة لها بالاختلافات العضوية" (أمل الرحيلي ، 2016 ، ص 64)
2. التعليم فى المناطق الحضرية والريفية : يصنف نظام التعليم في مصر إلى التعليم قبل الجامعي (قبل الإبتدائي والإبتدائي والثانوي) والتعليم الجامعي (العالي). يتكون التعليم قبل الجامعي من روضة الأطفال لمدة عامين ، والمدرسة الإبتدائية لمدة ست سنوات ، والمدرسة الإعدادية لمدة ثلاث سنوات ، والمدرسة الثانوية لمدة ثلاث سنوات (جزء من المدرسة الثانوية الفنية لمدة خمس سنوات). يشمل التعليم الإلزامي تسع سنوات من التعليم الابتدائي والإعدادي. فيما يتعلق بالتعليم غير النظامي ، توجد أيضًا مدارس مجتمعية للأطفال غير الملتحقين بالمدارس والذين لم يلتحقوا أو تسربوا من المدرسة. يخضع التعليم ما قبل الجامعي والتعليم غير الرسمي

لوزارة التربية والتعليم والتعليم الفني (Ministry of Education and Technical Education, 2014) ، بينما يخضع التعليم العالي لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي. كما يوجد تعليم الأزهر (ما قبل الابتدائي والابتدائي والثانوي والأزهر) الذي يحكمه المجلس الأعلى للأزهر.

3. العمل فى المناطق الحضرية والريفية : وتشير الباحثتان إلى العمل فى القطاع العام الخاص بالدولة و القطاع الخاص (فى الحضر) ،و العمل فى الأراضي الزرعية والحصاد و تربية المواشي (فى الريف) .

الإطار النظري

1) الجندر (النوع الاجتماعي) Gender

مصطلح الجندر (Gender) : الجندر لفظة أمريكية تنحدر من أصل لاتيني GENUS ومن لفظة GENDRE الفرنسية القديمة ومن ثم فهي تحيل على الصنف والنوع، والفصل بين الذكورة والأنوثة، إن المرادف الحقيقي لكلمة GENDER هو النوع الاجتماعي، أو الدور الاجتماعي. (أحفيظ نرجس ، 2020 ، ص 10)

تعريف الجندر (النوع الاجتماعي) :

- وجاء تعريف صندوق الأمم المتحدة الإنمائي للمرأة (UNIFEM) للنوع الاجتماعي (الجندر) بأنه : الأدوار المحددة اجتماعياً لكل من الذكر والأنثى، وهذه الأدوار التي تحتسب بالتعليم تتغير بمرور الزمن وتتباين تبايناً شاسعاً داخل الثقافة الواحدة ومن ثقافة إلى أخرى . (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ، 2001 ، ص 68)
- وعرفا كل من (هند محمود و شيماء طنطاوي و 2016) يعني العلاقات والأدوار والسلوك المناسب الذي يحدده المجتمع لكل من الرجل والمرأة مسبقاً فى ضوء موروثات اجتماعية

ومنظومة ثقافية تضم مجموعة من العادات والتقاليد والقيم السائدة فى مجتمع ما وفى فترة زمنية معينة . (هند محمود و شيماء طنطاوي ، 2016 ص 17)

- نستنتج من التعريفات السابقة :

1. إن الذكورة و الأنوثة ليست قضية عضوية بل هي قضية اجتماعية.
2. قد تتطابق الهوية العضوية للفرد (أي إحساسه بذاته كذكر أو أنثى) مع طبيعته النفسية و دوره الاجتماعي و قد لا تتطابق.
3. إن الهوية الجندرية (إدراك الذات كذكر أو أنثى) ليست ثابتة بالولادة و قد تتغير مع النمو وبتأثير العوامل الاجتماعية.

ظهور مصطلح الجندر :

- لقد سعى طبيب الأمراض العقلية الأميركي (روبرت ستولر **Robert Stoller**)، الذي يعالج مرضى «مُتحوّلين جنسياً »، ومعه الطبيب المُختصّ بالغدد الصمّاء جون موني **(John money)** الذي يدرس البَيْجنسوية (البيولوجي /الجنس) ، سعياً إلى بلورة التمييز جنس / جندر من أجل الإحاطة بالفرق بين الجوهر (البيولوجي /الجنس)الذي يجعل من الإنسان رجلً أو امرأة، والجندر الذي يُمثّل، حسب عبارات **Robert Stoller** »درجة الذكورة والأنوثة « الموجودة في الفرد. يشرح **John money** على الأقل مرّة، متأخرًا، أنّه اضطرّ إلى اعتماد مصطلح (الجندر) بالإشارة إلى القواعد لغوية لقد رأى مُماثلة خصبة بين الجنس على مستوى الكلمات، المذكّر والمؤنّث وغيرهما، وبين جنس الأفراد، حسب ما هم عليه– حسب المعايير الثقافية المعمول بها في بيئتهم الذكورية والأنثوية أو كذلك المزيج من الاثنين ، يُبيّن ستولر أنّه بإمكان الإنسان أن يكون رجلً رجوليًا أو امرأة أنثويةً فالجندر ليس الجنس، إذا كان الجنس تُحدّده البيولوجيا(التي تلتقي أحيانًا بازدواجيات حقيقيةٍ) فالجندر يكون بحسب الثقافة التي

ينتمي المرءُ إليها، بما أنّ عبارات رجولة وأنوثة تتجندر من ثقافةٍ إلى أخرى. في هذا السياق، يُعرّف الجندر بوصفه (الجنس الاجتماعي) . يمكن أن يتماهى الأفراد، من زاويةٍ ذاتيةٍ، مع قواعد الذكورة والأنوثة السائدة في المجتمع الذي ينتمون إليه .بذلك نشأ مفهوم الهويّة الجندرية (**gender identity**) ، التي تعني الإنتماء الذاتي الذي يعيشه أحد الجنسين، أو أيضًا رفض الارتباط بالجنس البيولوجي وبالتالي الذهاب إلى حدّ تغيير الجنس

- (التحوّل الجنسي) ،كان اضطراب الهويّة الجندرية (**gender identity disorder**) يُعدّ ظاهرةً مرضيةً هذه هي وجهة نظر العلماء والأطبّاء وأطبّاء الأمراض العقلية في الستينات. لكن، منذ السبعينات، وعلى الأقوى منذ التسعينات، استعاد عددٌ من المناضلين، على الخصوص المُتحوّلين جنسيًا، مفهوم الجندر وقد أرادوا إظهار التجربة التي عاشوها بوصفها مؤسِّسةً لهويّتهم الخاصّة التي تحتاج إلى الإعتراف بها .إنّ المتحوّل الجنسي (الكلاسيكي) هو شخصٌ سكنته شهوة الانتماء إلى الجنس المقابل .إنّ تطوّر الطب (علم الغدد الصمّاء والجراحة) جعل مُمكنًا الإشباع (الظاهر) لهذه الشهوة، بما أنّه يمكننا تغيير المظهر الخارجي التناسلي وليس حمْل الشخص على تغيير جنسه الحقيقي ، يَميل المُناضلون إلى رفْض العمليات الجراحية ويحبّذون هوية المُتحوّل جنسيًا. وفى السبعينيات استعادة العلوم الاجتماعية مصطلح جندر جيث انتقل التمييز جنس/جندر من المجال الطبّي إلى مجال العلوم الاجتماعية والتاريخية ، إنّ الاقتباس من (**Robert Stoller**) صريحٌ في كتاب (آن أوكلي **Ann Oakely**) الجنس والجندر والمجتمع « الصادر سنة **1972** الذي يُشير إلى استعادة الجندر من قبل النسوية الجامعية. (فريق حركة"المظاهرة لأجل الجميع" – فرنسا ، **2019** ، ص **48 – 49**)
- ظهر مصطلح **Gender** أول مرة فى العالم الإسلامي عام **1979** فى الفقرة التمهيدية للإتفاقية القضاء على كافة أشكال التمييز ضد المرأة ، ولم ينتبه إليه أي من وفود الدول الإسلامية ، ربما

لأنه ورد مرة واحدة فقط ، فضلا عن ترجمته آنذاك فى النسخة العربية للإتفاقية إلى المساواة بين الجنسين ، وهى ترجمة مغلوطة ، وظهرة مرة أخرى فى عام 1994 فى وثيقة مؤتمر القاهرة للسكان ذكر فى (51) موضعا ، منها ما جاء فى الفقرة التاسعة عشر من المادة الرابعة من نص الإعلان الذى يدعو لتحطيم كل أشكال الفرقة الجندرية ، ولم يشر المصطلح أحداً ، ظهر المصطلح مرة ثالثة ولكن بشكل أوضح فى وثيقة بكين عام 1995 ، حيث تكرر مصطلح الجندر (233) مرة . (فضيلة تركي و سميرة خزار ، 2021 ، 290)

تاريخ علم نفس الجندر : أقدم استعراضًا موجزًا لتاريخ علم نفس الجنس. أنا أفحص الطرق المختلفة التي تصورها الناس وقياس أدوار الجنسين. لقد قسمت تاريخ الميدان في أربع فترات تقريبية لتلك التي حددها Ashmore & Richard 1990) يتم تمييز كل فترة زمنية بواحد أو أكثر من الشخصيات الرئيسية في هذا المجال.

1) 1894–1936: الفروق بين الجنسين في الذكاء :

- الفترة الأولى ركزت على الخلافات بين الرجال والنساء وتميز من خلال نشر كتاب Ellis (1894) بعنوان الرجل والمرأة ، والذي دعا إلى أن النهج العلمي لدراسة أوجه التشابه والاختلافات بين الرجل والمرأة. كان الهدف الأساسي لهذا العصر هو فحص ما إذا كان الرجال (حقًا ، لإثبات ذلك) متفوقة فكرياً على النساء. لإنجاز هذا الهدف ، تحول العلماء إلى علم التشريح من الدماغ (Shields, 1975) .
- أولاً ، ركز العلماء على حجم دماغ الإنسان. لأن رؤوس النساء والأدمغة أصغر من عقول الرجال
- ، يبدو أن هناك أدلة قاطعة على ذلك كانت النساء أقل شأنا فكريا. ومع ذلك، كان الرجال أيضًا أطول ووزنًا أكبر من النساء عندما أخذ حجم الجسم في الإعتبار الحساب ، والدليل على الفروق بين الجنسين في أصبح الذكاء أقل وضوحاً. إذا تم حسابها نسبة من وزن الدماغ إلى

وزن الجسم ، ظهر أن النساء لديهم أدمغة أكبر نسبيًا. إذا تم حسابها نسبة مساحة سطح الدماغ إلى مساحة سطح الجسم ، يبدو أن الرجال لديهم أدمغة أكبر نسبيًا. وبالتالي ، فإن حجم الدماغ وحده لا يمكنه حسم مسألة الفروق بين الجنسين في الذكاء.

- بعد ذلك ، تحول الباحثون إلى محدد مناطق الدماغ التي يمكن أن تكون مسؤولة عن مستويات أعلى من الأداء الفكري. كان يعتقد في البداية أن القشرة الأمامية تتحكم في مستويات أعلى من الأداء العقلي ، و لوحظ أن الرجال لديهم جبهة أكبر فصوص من النساء. ثم ظهر الرجل لم يكن لديه فصوص أمامية أكبر ؛ بدلا من، كان لدى الرجال فصوص جدارية أكبر. هكذا يفكر تحولت إلى الفص الجداري كمقعد الأداء الفكري. كل هذا البحث تعرضت لانتقادات منهجية حادة لأن العلماء الذين يراقبون تشريح الدماغ لم يكونوا عمياء عن الجنس المرتبط مع الدماغ المعين هذا هو يعرف الأشخاص الذين يقيّمون الدماغ ما إذا كان تنتمي إلى ذكر أو أنثى الفترة المنتهية بالعمل المنوي الجنس والشخصية التي نشرتها في عام 1936 (Terman ,Lewis,) Catherine&Cox Miles وخلصوا إلى عدم وجود فروق بين الجنسين

في العقل: "اختبارات الذكاء ، على سبيل المثال ، لديها أظهر في جميع الأوقات زيف كان الاعتقاد السائد مرة واحدة على نطاق واسع أن المرأة باعتبارها الطبقة هي أدنى من الرجال بشكل ملحوظ أو على الإطلاق في جوانب الفكر الكبر.

2) 1936 –1954: الذكورة والأنوثة كصفة شخصية عالمية :

- خلال هذه الفترة التالية ، حول الباحثون تركيزهم من الفروق بين الجنسين وحدها إلى النظر مفهوم أدوار الجنسين. البناء تم تقديم الذكورة – الأنوثة ، أو M / F ، خلال هذه الفترة. لأن الرجال والنساء لم يختلفوا في الذكاء ، خلص تيرمان إلى أن العقلية الحقيقية الفروق بين الرجل والمرأة يمكن التقاطها عن طريق قياس الذكورة والأنوثة.

- طور الباحثون أداة من 456 بندًا لقياس M / F. كان يطلق عليه استبيان تحليل اهتمامات المواقف (AIAS ؛ Terman & Miles، 1936) لإخفاء الحقيقة الغرض من الاختبار. كان AIAS هو الأول نشر مقياس M / F. العناصر المختارة كانت على أساس الفروق الإحصائية بين الجنسين التي لوحظت في المدارس الإبتدائية والمتوسطة والثانوية الأطفال. هذا يعني أن العناصر التي متوسط درجات الإناث أعلى من المتوسط تم تصنيف الذكور على أنها مؤنث ، وعناصرالتي سجل فيها الذكور متوسط درجات أعلى من متوسط وصف الأنثى بالمذكر ، بغض النظر عن محتوى تلك العناصر. كان مقياس M / F أيضًا ثنائي القطب ، مما يعني أن الذكورة والأنوثة كانا يُنظر إليهما على أنهما نهايتين متقابلتين لسلسلة

متصلة واحدة. تم طرح مجموع المفردات المؤنث من مجموع العناصر المذكر إلى العائد مجموع نقاط M / F ، تتكون الأداة من سبعة مجالات موضوعية: (1) ارتباط الكلمات ، (2) بقعة حبر التفسير ، (3) المعلومات ، (4) العاطفي والرد الأخلاقي ، (5) الاهتمامات (يحب ويكره) ، (6) الأشخاص المعجبون والآراء ، و (7) الإنطوائية – الانبساطية التي تقيس حقًا التفوق – التبعية. تم تسجيل مقياس فرعي للاستجابة العاطفية والأخلاقية بحيث أن كونك أنثويًا يعني الغضب عند رؤية الآخرين يعاملون بشكل غير عادل وكونك ذكوريًا يعني الغضب عند الانزعاج في العمل. لم تكن هناك افتراضات حول أساس هذه الفروق بين الجنسين. ترك Terman and Miles (1936) سبب الجنس الإختلافات البيولوجية أو النفسية أو ثقافي – غير محدد.

- بعد بضع سنوات ، طور هاثاواي وماكينلي (Hathaway and McKinley (1940)) مينيسوتا جرد الشخصية متعدد الأطوار (MMPI). تضمنت في النهاية مقياس M / F يتكون من عناصر تعكس الإيثار والعاطفي الحساسية ، التفضيل الجنسي ، التفضيل لبعض

المهن ، وأسئلة الهوية الجنسية. الميزة الأكثر بروزًا في تطوير هذا المقياس هي أنه تم التحقق من صحة عناصر الأنوثة على 13 مثليًا جنسيًا. تمت مقارنة الرجال المثليين للجنود الذكور من جنسين مختلفين ؛ في ذلك الوقت، لخص الجنود الذكور من جنسين مختلفين الذكورة والرجال المثليين المؤنث. لم تشارك النساء حتى في البحث لتقييم الأنوثة. وهكذا يمكننا أن نرى في مشكلتان رئيسيتان على الأقل مع هذه الأداة: أولاً ، لم تشارك المرأة في وضع تصور لدور المرأة بين الجنسين ؛ ثانيًا ، كان هناك 13 رجلًا مثليًا فقط في الدراسة ، والتي بالكاد تكون كافية للتحقق من صحة أداة حتى لو كانوا السكان المناسبين.

- تم تطوير العديد من الاختبارات الإسقاطية لـ M / F ، بما في ذلك اختبار كل من Franck (and Rosen 1949) ، طوروا اختبارًا يتكون من غير مكتمل الرسومات ، بدأ (Franck and Rosen (1949 بـ 60 محفزًا ، طلب الرجال والنساء لإكمال الرسومات ، ووجدت اختلافات بين الجنسين في بالطريقة التي اكتمل بها 36 من 60. ثم تتألف هذه المنبهات الـ 36 من الاختبار. كيف فعل الرجال والنساء يختلفون في رسوماتهم؟ تم العثور على الرجال أكثر عرضة لإغلاق المحفزات ، وجعل الحواف أكثر حدة ، وتضمين الزوايا ، والتركيز على الأشياء الموحدة بدلاً من إبقائها منفصلة. كانت النساء وجد أنه يترك المثير مفتوحًا ، لعمل حواف مستديرة أو غير حادة ، ولإنشاء خطوط وأشار إلى الداخل. تم العثور أيضًا على محتوى الأشياء التي رسمها الرجال والنساء تختلف: رسم الرجال النساء عاريات ، ناطحات السحاب ، والأشياء الديناميكية ، في حين أن النساء يرسمن الحيوانات والزهور والمنازل والأشياء الثابتة.
- ومن المثير للاهتمام ، (Franck and Rosen 1949) لم يستنتج أن الذكر والأنثى اللذان يحصلان على نفس الدرجة في الاختبار هما نفس الشيء من حيث الذكورة والأنوثة. في الواقع ، جادلوا بأن رسومات الذكر الذي يحصل على درجة المؤنث هي غريبة تمامًا ومختلفة تمامًا

عن رسومات الأنثى التي تحصل على درجة المؤنث. لقد طبقوا نفس المنطق على الأنثى التي تحصل على درجة المذكر. إذا كان الجهاز لا يقيس النفسية الذكورة والأنوثة بين الرجال والنساء ، علينا أن نتساءل عن الغرض من الاختبار. اقترح فرانك وروزين صك يقيس القبول من دور جنس الشخص بدلاً من الدرجة من الذكورة والأنوثة. الذكور الذين سجل المذكر والإناث الذين سجلوا المؤنث واعتبروا مقبولين أدوارهم الجنسية.

3) **1954–1982**: الكتابة بالجنس وأندروجيني (المخنث) :

- تميزت هذه الفترة بفرقة **Maccoby's (1966)** منشورات التطوير من الاختلافات بين الجنسين ، والتي استعرضت مهمة نظريات الكتابة الجنسية ، أي كيف الأولاد و طورت الفتيات تفضيلات مناسبة للجنس ، سمات الشخصية والسلوكيات. بالإضافة إلى ذلك ، في عام **1973** نشر **Anne Constantinople** نقدًا رئيسيًا لأدوات **F / M** الموجودة. وشككت في استخدام الفروق بين الجنسين كأساس للتعريف الذكورة والأنوثة. تساءلت أيضاً ما إذا كان **F / M** حقًا بنية أحادية البعد يمكن التقاطها بواسطة ثنائي القطب واحد حجم. الافتراض الأخير ، على وجه الخصوص ، كان تناولها المنشور خلال هذه الفترة من الأدوات التي ميزت الذكورة والأنوثة كمكونات مستقلة.
- جلب تمييز لدراسة أدوار الجنسين التي ساعدت في تصور الذكورة والأنوثة منفصلان كانت الأبعاد هي التمييز بين توجهات مفيدة ومعبرة. في عام **1955** ، ميز بارسونز **Parsons** ، عالم الاجتماع ، و**Bales** بليس ، عالم النفس الاجتماعي السلوك الفعال أو الموجه نحو الهدف والسلوك التعبيري أو العاطفي في دراستهم للتفاعلات الجماعية للذكور. قام بارسونز وباليس **Parsons &Bales (1955)** بتوسيع نطاق وسيلة / تعبيرية التمييز بين الجنسين: لقد رأوا علاقة بين القوة المتفوقة والأداة وعلاقة بين قوة رديئة والتعبيرية. هم يعتقدون التمييز بين دور

الزوج وكان دور الزوجة أساسيًا / تمييز معبر وكذلك رئيس / تمييز القوة الأدنى. مفيدة أصبح التوجه مرتبطًا بالجنس الذكري أصبح الدور والتوجه التعبيري مرتبطة بدور الجنس الأنثوي. تم تطوير أداتين خلال هذه الفترة لربطها بالأداة مقابل التوجه التعبيري إلى دور الجنس. في عام 1974 ، نشرت ساندرا بيم Bem Sex جرد الدور (BSRI) وسبنس ، هيلمريتش ، وStapp نشر السمات الشخصية استبيان (PAQ). لا يزال BSRI و PAQ الأكثر استخدامًا قوائم جرد لقياس الذكورة والأنوثة اليوم. السمة المبتكرة لكليهما الأدوات هي تلك الذكورة والأنوثة يتم تصورها على أنها اثنتان مستقلتان أبعاد بدلا من مقياس ثنائي القطب ؛ وهكذا ، يحصل الشخص على درجة الذكورة ودرجة الأنوثة. الرجولة والأنوثة لم يعد يُنظر إليها على أنها أضداد.

- كان أحد النتاجات الناتجة عن هاتين القائمتين من جرد (BSRI M / F و PAQ) هو وضع المفاهيم والبحث عن المخنث (androgyny) . ظهر Androgyny من تفعيل الذكورة والأنوثة كأبعاد أحادية القطب مستقلة. كان الشخص المخنث هو الشخص الذي عرضت كل من السمات الذكورية والأنثوية. تم قياس Androgyny لأول مرة باستخدام BSRI بطرح درجة الذكورة من درجة الأنوثة. درجات الفارق الإيجابي يعكس الأنوثة ، والفرق السلبي عشرات تعكس الذكورة. عشرات قريبة من الصفر يعكس androgyny ، مما يدل على أن الناس لديهم قدر متساوٍ نسبيًا من كلتا السمتين. يشار إلى الرجل الذي سجل المذكر والأنثى التي سجلت المؤنث على أنها من النوع الجنسي. تمت الإشارة إلى الأنثى المذكر والذكر الأنثوي على أنهما من النوع المختلط. مشكلة واحدة مع هذا القياس من androgyny (المخنث) أن النتيجة لا تميز بين الناس الذي أيد العديد من المذكر والمؤنث صفات من الأشخاص الذين أيدوا فقط عدد قليل من الصفات الذكورية والأنثوية. شخصا ما الذين أيدوا

10 سمات ذكورية و 10 سمات أنثوية حصلوا على نفس الدرجة (0) مثل أي شخص الذين أيدوا صفتين ذكورية و 2 أنثوية ؛ كلاهما كان يُنظر إليه على أنه مخنث.

- أحد الانتقادات الموجهة إلى PAQ و BSRI هو أن غالبية الصفات موجودة مرغوب فيه اجتماعيا. في عام 1979 (Holahan &,Spence, Helmreich 1979) في تطوير مقاييس ذلك يوازي مقاييس F / M الأصلية في المحتوى لكنها اختلفت في الاستحسان الاجتماعي. مفاهيميًا ، كان يُعتقد أن مقياس الذكورة ، الذي يشار إليه باسم M + ، يعكس أداة إيجابية أو التوجه الوكيل ، في حين أن مقياس الأنوثة ، والذي يشار إليه باسم F + ، كان يُعتقد أنه يعكس تعبيرًا إيجابيًا أو التوجه المجتمعي. سبنس وزملاؤه كانوا يتطلعون إلى تطوير مقاييس يتم قياسها الجوانب غير المرغوب فيها اجتماعيا للوكيل والتوجهات المجتمعية.
- التفت Spence et al 1979 إلى عمل David Bakan (1966)، الذي تطور بشكل ثري أفكار الوكالة والشركة ، جادل Bakan (1966) بأن هناك مبدأين للإنسان الوجود: كائن فاعل يركز على الذات والانفصال ، وجماعي واحد يركز على الآخرين والتواصل. اقترح باكان أيضًا أن الفاعلية هي مبدأ الذكر والشركة هي الأنثى. جادل باكان أنه من المهم أن تكون الوكالة خففت بالتواصل وذلك لا تخفف الفاعلية ستكون مدمرة للذات والمجتمع. انعكست الوكالة غير المخففة التركيز على الذات لإهمال الآخرين. بالاعتماد على هذا العمل سبنس وزملاؤه (1979) طور مقياس الرجولة السلبي التي تعكس الوكالة غير المخففة ؛ المقياس المدرجة في السمات الشخصية الموسعة يظهر الاستبيان (EPAQ) مقياس الوكالة غير المخفف هو وكيل مثل مقياس الذكورة الموجب السابق ، أكثر شيوعًا عند الرجال من النساء ، واجتماعيًا غير مرغوب فيه في كل من الرجال والنساء. الأهم من ذلك ، أنه يعكس من الناحية المفاهيمية بناء وكالة غير مخففة: بؤرة على الذات لاستبعاد الآخرين. ويشمل موقف عدائي تجاه الآخرين

وامتصاص الذات. يرتبط المقياس ارتباطًا إيجابيًا بمقياس M + ، مما يعكس التركيز على الذات ، ويرتبط سلبًا بمقياس F + ، مما يعكس عدم وجود تركيز على الآخرين (Helgeson & Fritz 1999).

- أراد (Spence et al 1979) أيضًا التقاط الجوانب غير المرغوب فيها اجتماعيًا من دور الجنس الأنثوي . أنتقل إلى باكان (Bakan 1966) مرة أخرى ، لاحظوا هذه الشركة أيضًا يجب أن تخفف من قبل الوكالة. برغم من لم يستخدم Bakan المصطلح مطلقًا وأشار إلى أن الشركة ستكون غير صحية للتركيز على الآخرين مع استبعاد الذات . واجه Spence et al 1979 صعوبة أكبر الخروج بسمات مفاهيمية تعكس الشركة غير المخففة. أنهم طورت مقياسين سلبيين للأنوثة ، لكن لم يستوعب أي منهما من الناحية المفاهيمية بناء شركة غير مخففة (Spence et al 1979) . في وقت لاحق ، طورت شركة مطلقة مقياس (Helgeson، 1993 ؛ Helgeson & Fritz، 1998) ، مقياس الشركة المطلقة مكونان: الإفراط في المشاركة مع الآخرين وإهمال الذات. إنه إيجابي يرتبط بـ F + ، مما يعكس التركيز على الآخرين ، ويرتبط سلبًا بـ M + ، مما يعكس عدم وجود تركيز على الذات (Helgeson & Fritz, 1999) . كلا بالتواصل غير المخفف و وكالة غير مخففة وقد تم عرض لأن تكون تراكيب مهمة في مجال الجنس والصحة وحساب عدد من الفروق بين الجنسين في الصحة.

4) 1982 حتى الوقت الحاضر: الجندر (النوع الاجتماعي) كفئة اجتماعية:

- على مدى العقود الثلاثة الماضية ، بحث عن انتشر الجنس والجنس. كان هناك اتجاهان حديثان. الأول هو النظر إلى الجنس على أنه متعدد الأوجه أو متعدد الأبعاد بناء ، مما يعني أن ثنائية الأبعاد للرجولة والأنوثة ليست كافية لالتقاط الجنس الأدوار. تطور غير المهدئ كانت مقاييس الوكالة والشركة غير المخففة خطوة أولى في هذا الاتجاه. كان اتجاه البحث الثاني للتأكيد على السياق الاجتماعي الذي يحدث فيه الجنس. البحث في عناوين التشخيص

الجندري هذه المسألة. التأكيد على السياق الاجتماعي أدى إلى بحث حول قيود دور الجنسين ، الصعوبات التي يواجهها الناس بسبب الحدود يضع المجتمع على دور الجنس المناسب سلوك.

- دور الجنسين باعتباره متعدد الأوجه: في عام 1985 ، دعا سبينس وساوين إلى إعادة تسمية مقاييس الذكورة والأنوثة في PAQ. وذكروا أن هذه المقاييس تعكس فقط جانب من جوانب الذكورة والأنوثة – الوسيلة أو الوكالة والتعبير أو شركة – وأن أسماء المقاييس يجب أن تعكس هذه الجوانب. أنهم جادل بأن الذكورة والأنوثة بنيات متعددة الأبعاد لا يمكن أن تكون تم التقاطها بواسطة أداة سمة واحدة. بدأ الباحثون يدركون أن المفاهيم العامة للذكورة والأنوثة تضمنت محتوى أكثر تنوعًا ، مثل الخصائص الفيزيائية والدور السلوكيات ، بالإضافة إلى السمات الشخصية. في عام 1994 ، تبنت نهجًا مختلفًا لتحديد محتوى الذكورة والأنوثة (Helgeson 1994). سألت طلاب الجامعات وأولياء أمورهم لوصف أحد الأهداف الأربعة: رجل مذكر ، امرأة مذكر ، رجل أنثوي ، أو امرأة أنثوية (Helgeson 1994). كان أقل بقليل من نصف العينة من القوقاز ؛ وهكذا ، كانت العينة متنوعة من حيث العمر والعرق. تراجعت ملامح الذكورة والأنوثة في واحدة من ثلاث فئات: سمات الشخصية ، الاهتمامات ، أو المظهر الجسدي. حدد الشخص العادي خمس سمات شخصية ، اثنين من الاهتمامات ، وثلاث ميزات المظهر الجسدي لكل هدف. بالإضافة إلى ذلك ، العديد من انعكست سمات الشخصية المحددة على قوائم جرد M / F التقليدية ، مما يوحي التي تضع مفاهيم M / F تناسب العلم المؤلفات. ما إذا كان جنس الهدف مناسبًا للمجتمع أم لا أثر دور الجنس المحدد في معتقدات الناس. على سبيل المثال ، ميزات فريدة للمذكر كان الذكور مرغوبًا اجتماعيًا (على سبيل المثال ، حسنًا يرتدي) ، ولكن ميزات فريدة للمذكر كانت الأنثى غير

مرغوبة اجتماعيًا (على سبيل المثال ، غير مكترثة ، قبيحة ، معادية). من بين السمات المميزة للذكر الأنثوي ، كان بعضها إيجابيًا (على سبيل المثال ، ثرثرة ، عاطفية ، إبداعية) وبعضها كان سلبي (على سبيل المثال ، غير آمن ، ضعيف). فى هذه الفترة ظهر :

أ- السياق الاجتماعي المحيط الجندر : التركيز خلال هذه الفترة ، واليوم ، يتعلق الأمر بكيفية تأثير السياق الاجتماعي طبيعة الجندر. علماء النفس الاجتماعي (particular Kay Deaux and Brenda Major 1987) درست الجندر كفئة اجتماعية من خلال التأكيد على الموقف القوى التي تؤثر على الفروق بين الجنسين في السلوك. آخر نهج كان حركة البناء الاجتماعي ، الذين يجادلون بأن الجنس لا يكمن في الداخل شخص ولكن يقيم في تعاملاتنا معه الأشخاص ، وهو نهج تم وصفه يؤكد أنصار البناء الاجتماعي على تنوع التجربة الإنسانية ويرون أن الجنس هو تأثير التفاعل بدلاً من ذلك من سبب التفاعل . نحن ، المدركون ، نخلق الجندر من خلال توقعاتنا ، من خلال سلوكنا ، وبما نقرر تضمينه في هذه الفئة .

ب- إجهاد الدور الجنساني Gender-Role Strain: : من خلال عرض الجنس كفئة اجتماعية وهي ظاهرة تحدث عندما توقعات دور الجنس لها عواقب سلبية للفرد. دور الجنس من المحتمل أن يحدث الإجهاد عند توقعات دور الجنس تتعارض مع التي تحدث بشكل طبيعي الميول أو الرغبات الشخصية. غير منسق ذكر أو أنثى رياضية قد تواجه إجهاد دور الجنس في التربية البدنية الطبقات. رجل يريد ممارسة الرقص أو امرأة لا تريد أن تنجب قد تعاني أيضًا من بعض إجهاد الدور الجنساني.

- يصف (Joseph Pleck 1995) نظريتين سلالة دور الجنس. التناقض في الدور الذاتي تشير النظرية إلى أن التوتر ينشأ عندما تفشل في الارتقاء إلى مستوى الدور الجنساني الذي بناه المجتمع. هذا يصف الرجل غير الرياضي ، الرجل العاطل عن العمل ، المرأة غير الجذابة ،

والمرأة التي ليس لديها أطفال. اجتماعيًا تنص نظرية الخصائص المميزة المختلة على أن الإجهاد ينشأ بسبب الأدوار الجنسانية التي يغرسها المجتمع بشكل متأصل خصائص الشخصية المختلة. على سبيل المثال ، يتضمن دور الذكور بين الجنسين تثبيط التعبير العاطفي ، وهو غير صحي ؛ وبالمثل ، فإن دور المرأة في النوع الاجتماعي يشمل التبعية ، والتي قد لا تكون أيضًا قابلة للتكيف .

- سلالة دور الجنس الذكوري (مهيمنة الرجولة) : تم تطبيق مفهوم إجهاد الدور الجنساني إلى حد كبير على الرجال. كانت الأفكار مستوحاة من الكتب الشعبية التي ظهرت على الرجال في السبعينيات والثمانينيات ، مثل مخاطر الوجود الذكري لـ **Goldberg's (1976)** ، تحرير الرجال تعريف جديد للذكورة لـ**Nichols's 1975)**) و لماذا لا يستطيع الرجال الانفتاح؟ **(Naifeh and Smith's 1984)**، وفي أواخر التسعينيات كتاب الأولاد الحقيقيون: إنقاذ أبنائنا من الأساطير من الصبا لـ**(Pollack's (1998** تستند هذه الكتب إلى حد كبير الأدلة القصصية التي تم جمعها من قبل الرجال الذين يقابلون الرجال أو الرجال الذين يراقبون الأولاد ، توضح كيف أن بعض سمات الجنس الذكري دور يحد من علاقات الرجال ويحتمل أن يكون ضارًا بصحة الرجل، . في فحصه للأولاد الصغار **Pollack 1998, 2006** تشير إلى أن أدوار الجنسين أكثر صرامة بالنسبة للأولاد من الفتيات في مجتمعنا. يصف قانونًا للذكور لا يجب على الأولاد التعبير عن أي شكل من أشكال الضعف خوفاً من أن ينظر إليها على أنها أنثوية ، و الأنوثة تعادل كونها شاذة ينتقص بشدة من قبل الأولاد. في الآونة الأخيرة ، تم استكشاف توتر دور الجنسين في مقابلة دراسة الصداقة مع الأولاد الذين تتراوح أعمارهم بين **15** و**16** عامًا **(Oransky & Maracek, 20009)**لموضوع الرئيسي أن خرج من هذه المقابلات هو أن الأولاد تجنب الإفصاح عن الذات وإظهار المشاعر أو الألم الجسدي ، خوفًا من أن

يُنظر إليك على أنك مثلي ، أو من نقص الذكورة ، أو التعرض للسخرية من الأقران. حتى عندما يشارك الأصدقاء المشاعر أو الكشف عن المشاعر ، يشعر الأولاد أن أفضل شيء يمكنهم فعله كصديق هو تجاهل أو تجنب الكشف لمساعدة صديق يحافظ على رجولته في اللباقة . تحضير متعة الأصدقاء كانت استراتيجية أخرى يستخدمها الأولاد ليس فقط لإثبات رجولتهم ولكن لمساعدة الأولاد الآخرين على تعلم تأكيدهم الرجولة من خلال الدفاع عن أنفسهم. مجموعة متنوعة من أدوات قياس المصادر من سلالة دور الجنس الذكوري ، أحدها هو جرد قواعد دور الذكور(**Levant & Fischer, 1998**) . يقيس الإجهاد من سبعة ذكور قواعد الدور: تجنب الظهور الأنثوي ، رهاب المثلية والاعتماد على الذات والعدوان والسعي الإنجاز والحالة والعاطفية التقييدية ، والاهتمام بالجنس.

- سلالة دور الجنس الأنثوي: دور الجنس نادرا ما تمت دراسة السلالة عند النساء. في عام 1992 ، حدد كل من **Gillespie and Eisler** خمسة مجالات من الضغط على النساء: (1) الخوف من اللاعاطفية العلاقات (على سبيل المثال ، الشعور بالضغط من أجل الانخراط في نشاط جنسي) ؛ (2) الخوف من عدم الجاذبية الجسدية (على سبيل المثال ، أن ينظر إليها الآخرون على أنهم يعانون من زيادة الوزن) ؛ (3) الخوف من الإيذاء (على سبيل المثال ، تعطل سيارتك على الطريق) ؛ (4) الخوف من التصرف بحزم (على سبيل المثال ، المساومة مع مندوب مبيعات عند شراء سيارة) ؛ و (5) الخوف من عدم التنشئة (على سبيل المثال ، توقف الصديق المقرب جدًا عن التحدث إليك). ارتبط هذا مقياس سلالة دور الجنس الأنثوي مع الاكتئاب وكان مستقلاً عن مقياس الأنوثة **PAQ. p – p 49 , 2012 , Vicki S. Helgeson (64)**

الجندر وفرص التعليم :

فى المدرسة :

1. **القدرة على الرياضيات عند البنات Math Ability in Girls : هناك اختلافات طفيفة في الإدراك الفعلي القدرات بين الجنسين. القدرات الحسابية ليست استثناء. لا توجد فروق فعلية في القدرات مع الرياضيات بين الفتيات والفتيان. ومع ذلك ، غالبًا ما يُنظر إلى الفتيات على أنهن يتمتعن بقدرات رياضيات أقل من قبل البالغين (على سبيل المثال ، الآباء والأمهات معلمون) (Gunderson, Tomasetto, Alparone, & Cadinu, 2011; Beilock, Ramirez, & Levine, 2010 وأقرانهم ، وأنفسهم (Correll, 2001)، قد يصلح هذا التصور نفسه إلى الفتيات اللائي يتدنى أداءهن في الرياضيات. لذا ، فليس الأمر في الواقع أن الفتيات يتمتعن بقدرات رياضيات أقل ، بل على المستوى الاجتماعي و تؤثر العوامل البيئية على أداء الفتيات في الرياضيات ، مما يؤدي إلى انخفاض أداء الرياضيات.**

- **على الرغم من امتلاكهن لقدرات حسابية مكافئة ، تميل الفتيات إلى أخذ عدد أقل من الدورات التدريبية المتعلقة بالرياضيات والرياضيات والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في سنوات الدراسة الابتدائية. لهذا السبب ، قد يكونون أقل استعدادًا لمتابعة التخصصات المتعلقة بالعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في سنوات التعليم العالي ، وبالتالي متابعة وظائف في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات بمعدل أقل من الذكور. كانت هناك بعض الجهود لمكافحة هذا ، وقد تكون تلك الجهود كذلك العمل إلى حد ما. زادت معدلات الإناث اللواتي يسعين إلى المجالات المتعلقة بالعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات. في الواقع ، يبدو أن هناك مكافئًا الأرقام ، بشكل كبير ، بين الذكور والإناث ، في البحث عن دورات متعلقة بالعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في المدرسة الابتدائية وحتى في كلية.**

ومع ذلك ، لا يتم تنفيذ هذا بالضرورة في الوظائف حيث يتم تمثيل الرجال بدرجة أعلى في الإكمال تخصصات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) وتأمين الوظائف المتعلقة بالعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات.

2. إنجاز الصبي Boy's Achievement : على الرغم من أن الأولاد يبدو أنهم يحظون بمزيد من الاهتمام والتركيز في المدرسة من المعلمين ، إلا أنه في الواقع موثق جيدًا ظاهرة يميل الصبيان إلى عدم تحقيقها مقارنة بالفتيات. لذلك على الرغم من أنه يبدو أن هناك الكثير من الأحاديث حول الفتيات نظرًا للتقليل من شأن الرياضيات وتقليلها ، يتخلف الأولاد في الخبرات التعليمية والأداء على العموم. لذا ، في الحقيقة ، قد تحتاج المحادثة إلى الانتقال إلى الأولاد أكثر ، على سبيل المثال ، تميل الفتيات إلى الانخراط بشكل أكبر في المدرسة ، وأداء أعلى في الأكاديميين ، والالتحاق بالجامعة ، ومن المرجح أن يكملوا دراستهم الجامعية ، مقارنة بالفتيان. يميل الأولاد إلى تجربة المزيد من الصراعات الأكاديمية ويشار إلى المشاكل السلوكية أكثر من الفتيات. في الواقع ، حوالي 60٪ من خدمات التعليم الخاص للأولاد! أولاد هم أيضًا أكثر عرضة لاستخدام المواد ، وإما التعليق أو الطرد ، والتسرب ، والذهاب إلى السجن ، والموت بالانتحار أو القتل. قد تسأل نفسك لماذا – لماذا. لماذا الأولاد في خطر لمثل هذه النتائج السلبية؟ نحن سوف، قد تكون هناك بعض التفسيرات ، على الرغم من أننا ما زلنا لا نمتلك فهمًا جيدًا لهذه الظاهرة .

- اختلاف آخر هو أن المدارس قد لا تركز بشكل كافٍ على محو الأمية ومهارات القراءة لدى الأولاد. على الرغم من وجود معرفة القراءة والكتابة لوحظ وجود فجوة في التعليم العام ، هذه الفجوة غير موجودة في الأطفال الذين يتلقون تعليمهم في المنزل . فلماذا هذا؟ هل نحن لسنا تعزيز مهارات القراءة والكتابة بدرجة كافية لدى الأولاد في بيئة المدرسة التقليدية العامة؟ ماذا

نفعل؟ هل سيؤدي إنشاء مدرسة أكثر تركيزًا وتناغمًا مع احتياجات وقدرات الأولاد إلى زيادة الإنجاز لدى الأولاد؟ إذا كان الأمر كذلك ، هو اعتبار اختيار المدرسة والمدارس المستقلة الخيار الأفضل لزيادة معدلات تحصيل الذكور؟ ، يوصي (Neall 2002) بأنه ، داخل البيئات المدرسية ، يمكن للمعلمين أن يرفعوا تقديرهم لذواتهم من خلال مدح الإنجازات وتذكيرهم بنجاحهم ، وتشجيع رغبتهم في المنافسة والنشاط العالي من خلال تعزيزهم المشاركة في الرياضات التنافسية والسماح لهم بالتحرك أكثر عند التعلم ، وربما التفكير في ممارسة الجنس الواحد الفصول الدراسية ، واستخدام نموذج المشاهد ، وزيادة المعلمين الذكور.

3. الثقافة **Culture** : الثقافة التي يتم إنشاؤها في المدرسة وفي الفصل الدراسي مهمة بشكل لا يصدق لنتائج الشباب يأتي الكثير من الثقافة من الأعراف والتوقعات الاجتماعية. على سبيل المثال ، الفتيات من المتوقع أن يكون هادئًا ومحبًا للمجتمع. على هذا النحو ، فإنهم يتلقون قدرًا كبيرًا من الثناء على هذه الصفات ويتم التركيز عليها بقوة وضعت على مظهرهم. إذا ابتعدت الفتيات عن هذه التوقعات ، فقد يتلقين تقييمات سلبية. فمثلا، لا يُتوقع من الفتيات أن يكن حازمات ، لذلك عندما يبذلن الحزم ، غالبًا ما يتم تصنيفهن على أنهن مضطربات. ، ماذا عن عندما لا يلتزم الأقران بمعايير النوع الاجتماعي أو عندما لا يتم تحديدهم على أنهم غير مغايري الجنس؟ ما هي ثقافة المدرسة مثل بالنسبة لهم؟ بشكل عام ، على الرغم من زيادة القبول والتسامح ، لا يزال هناك مستوى عالٍ من العداء. هؤلاء الشباب غالبًا ما يتعرضون للتحرش الجنسي والتمييز. هذه التجارب في المدرسة ، بسبب الثقافة المستمرة ، قد تكون يؤدي بهؤلاء الشباب إلى تجنب المدرسة وقلة المشاركة ، مما يؤدي إلى نتائج أضعف من الناحية الأكاديمية. زيادة عاطفية كما لوحظ الاستغاثة.

4. الذكورة الباردة **Cool Masculinity** : الذكورة ، خاصة عندما تكون مراهقة ، تحظى بتقدير كبير في مجتمعنا. لكي يُنظر إليك على أنه رجل والحد من تعبيراتهم العاطفية ، ويكون قادرًا على المنافسة ، ويمارس القوة والسيطرة . الغضب والعدوان ليسا مقبولين فقط ، بل يتم تشجيعهما في كثير من الأحيان عند الخلاف. نحن نجعل هذا اجتماعيًا منذ صغرنا ، ونعبر عن ذلك بشكل مباشر ورسائل غير مباشرة إلى الأولاد الصغار مفادها أن البكاء والتراجع علامات ضعف. في الواقع ، عندما لا يظهر الأولاد المذكر والالتزام بهذه التوقعات ، غالبًا ما يسخر منها أقرانهم. بينما قد يعزز الذكور الصفات الذكورية في الذكور الآخرين ، عندما تعزز الأنثى انخراط الرجل في السلوك الذكوري ، يكون ذلك أكثر قوة وظهورًا ، إذا كان الولد يُنظر إليه على أنه أنثوي للغاية ، فسيتم السخرية منه بشدة. على الرغم من كون الإناث إلى حد ما يتم تشجيعهم عندما يخالفون معايير النوع الاجتماعي ويظهرون الاهتمام ببعض المجالات الذكورية (على سبيل المثال ، الرياضة) ، لا يحصل الأولاد على أي تشجيع اجتماعي حقيقي عندما ينحرفون عن الأدوار والخصائص الذكورية التقليدية. في الواقع ، غالبًا ما يتعرضون للعار وغالبًا ما يتم "مراقبة" الرجولة. من المثير للاهتمام ، عندما نشجع الذكور على تقييد عواطفهم و "أن يكونوا قاسيين" ، فقد نشجع على العدوان تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين **(Feder, Levant, & Dean 2007)**.

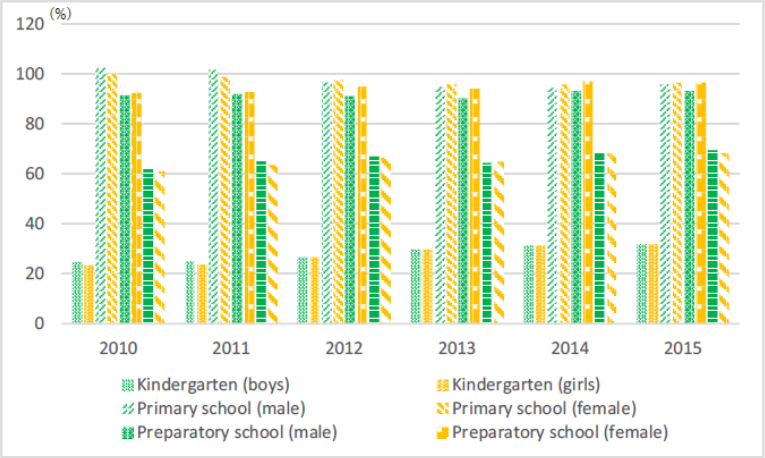
5. تتبع الجنس **Gender Tracking** : تتبع الجنس هو عندما يتم توجيه الطلاب إلى مجالات التركيز / المسارات المختلفة بناءً على جنسهم فقط. برغم من يمكن أن يحدث هذا بشكل علني ، وقد يحدث بشكل أكثر شيوعًا في الخفاء. قد تختلف طريقة تتبع جنس الأطفال بناءً على العمر أيضًا. على سبيل المثال ، نحن نتتبع جنس الأطفال بمجرد أن نعرف جنس الطفل – ننتقي الألعاب ، والملابس ، الأسماء والديكور الخاصين بجنسهم. تقدم سريعًا للأطفال في

سن الابتدائية ، ويستمر المعلمون في التتبع الفتيات والفتيان يلعبون بألعاب نموذجية. هذه قنوات علنية أكثر. ومع ذلك ، فإن المسار السري هو عندما يبدأ المعلمون في دعوة الأولاد أكثر والاهتمام بالفتيان أكثر. وهذا يؤدي إلى تقليل عدد مرات رفع الفتيات لأيديهن. علاوة على ذلك يميل إلى تحديد الأولاد على أنهم يحتاجون إلى خدمات تعليمية خاصة أكثر ، وبالتالي تتبعهم في بديل خيار المدرسة بشكل متكرر أكثر ، تميل الذكور ذات الإنجاز الأعلى إلى أن يتم تتبعها في الفصول ذات الصلة بالعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) ، بينما تميل الفتيات المتفوقات إلى أن يتم تتبعهن في العلوم الإنسانية ، والعلوم الاجتماعية ، وما إلى ذلك المنطقة التي تبدو شخصًا محصنًا من تتبع الجنس هي التاريخ وعلم الأحياء مع كل من الذكور والإناث على حد سواء. **(Alexis et al, 2022 , p 116 – p 119 (in: Bridley**

- **التعليم فى مصر:**

- **بلغ معدل الإلمام بالقراءة والكتابة (فوق سن 15) 75.1 % في عام 2013. وعلى الرغم من تحسن معدل الإلمام بالقراءة والكتابة لدى الإناث إلى 67.2 % ، إلا أنه لا يزال أقل من معدل الذكور ، بفارق 15.5 نقطة. – 25 سنة) عالية بما يكفي (92.0 %) مع وجود فجوة صغيرة بين النساء والرجال (3.3 في المائة) ، ويمكن افتراض أن معدل الإلمام بالقراءة والكتابة بين الإناث من الجيل الأكبر سناً منخفض نسبياً.(World Bank Open, 2016)**
- **فى عام 2016 انتقال معدل الالتحاق حسب الجنس في عدة مستويات تعليمية. لا يوجد تفاوت كبير بين الجنسين في الالتحاق في أي مستوى تعليمي.**

إنتقال معدل الإلتحاق حسب الجنس (2010– 2015)

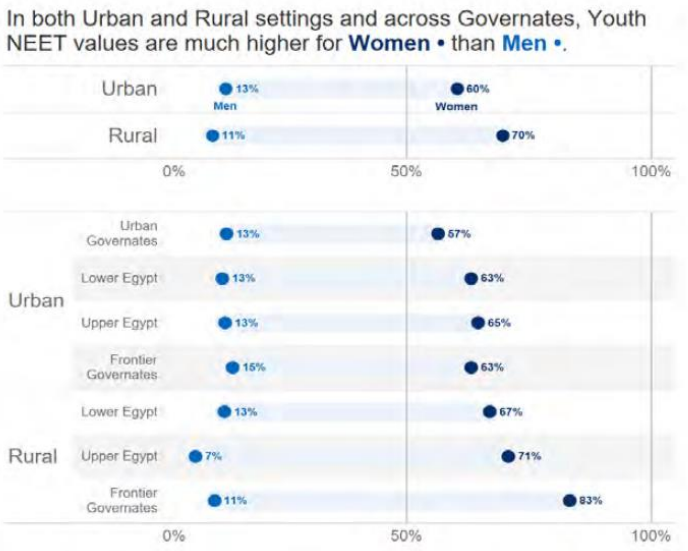


Source: Compiled based on UNICEF, 2016, Children in Egypt 2016: A Statistical Digest

- أكبر نسبة من شباب**NEET** (أولئك الذين لم يلتحقوا مطلقاً أو تسربوا من المدرسة)

هم من بين أولئك الذين لديهم تعليم أقل تدريب مهني في المدرسة الثانوية أو درجات أقل من المدرسة الثانوية في كل من المناطق الريفية والحضرية. ومع ذلك ، فإن المعدلات تقترب من الضعف بالنسبة للشابات في المناطق الريفية مقارنة بالشبان (51.8 % مقابل 27.1 %) . علاوة على ذلك ،كما هو موضح في الشكل (1) ، فإن قيم التعليم غير المهني للشباب أعلى بكثير بالنسبة للشابات عبر المحافظات وكذلك في المناطق الحضرية. والمناطق الريفية. وهذا يشير إلى أن الاستثمارات والأنشطة يجب أن تستهدف تعليم الشابات في المناطق الريفية. ومع ذلك ، يجب دمج هذه التغييرات في سرديات الأعراف الاجتماعية والسلوكيات التي تحد من

فرص عمل الفتيات والنساء وتحرف مسؤوليات اقتصاد الرعاية بالكامل تقريبًا على النساء. ينتشر NEET أيضًا بين مجموعة أكبر سناً (تتراوح أعمارهم بين 25 و 29 عامًا) ، بما في ذلك الحاصلين على التعليم العالي ، لا سيما في المناطق الحضرية. ما يقرب من واحد من كل شابين (أكبر من 24 عامًا) حاصلين على شهادة جامعية هو .NEET وهذا يعزز المخاوف من أن نظام التعليم لا يعد الطلاب للقوى العاملة أو أن الخريجين لديهم توقعات عالية وغير مستعدين لقبول أجور أقل. **(In : Charla Britt, 2020 , p 34)**



(الشكل 1) الشباب حسب الجندر (الرجل والمرأة) والمنطقة (الريف / الحضر) (عام 2014)

(Source: adapted from World Bank (2016), "Egypt's Youth Outside Work and Education," MENA Knowledge and Learning, Quick Notes Series, December 2016, Number 162)

الجندر وفرص التوظيف /العمل :

- **عند مقارنة تقسيم العمل بين الجنسين في الريف والحضر ، توجد اختلافات بين الأقاليم في فرص العمل والدخل. في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى ، تتمتع النساء بحضور كبير في القوى العاملة الريفية ، حيث يشكلن في بعض الأحيان ما يصل إلى 50 في المائة من العمال الزراعيين. ويرجع ذلك إلى أنه في العديد من السياقات ، قد تكون المرأة الأفريقية التي يحق لها الحصول على الأرض والهجرة أقل وضوحًا ؛ يمكن التمتع بدرجة من التمكين. لكن النساء في المناطق الريفية غالباً ما يواجهن صعوبات في الوصول إلى الأصول ، مثل الأرض والائتمان والمعلومات الضرورية لدخول الصناعة الزراعية أو المجالات الأخرى لريادة الأعمال المشتركة في البيئات الريفية. في المقابل في أمريكا اللاتينية ، تعد مشاركة المرأة في الزراعة أقل من 20 في المائة في معظم المنطقة. حتى إذا كان هناك بعض المشاركة في الزراعة ، فهي ثانوية وثانوية ، حيث تحصرها المعايير في المهام المرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالإنجاب المنزلي. غالبًا ما تتمتع النساء بميزة نسبية في الانتقال إلى البلدات والمدن لأن المناطق الحضرية تميل إلى توفير مجموعة أكبر من فرص العمل للنساء ، على سبيل المثال. الخدمة المنزلية والمصانع مقارنة بالمناطق الريفية. In Pamela F . Pozarny , 2016 , p5**

ويمكن توضيح تأثير الجندر فى المجال العمل والتوظيف فيما يلي :

أ- الكتابة الجنسية واختيار المهنة Sex Typing and Career Choice :

- **النوع الجنسي هو أساسًا عندما نعتقد أن الرجال والنساء مناسبون لوظائف معينة ، بناءً على وظائفهم الجنس البيولوجي ، وبالتالي ، يتم فصل المهن إلى فئات نموذجية بين الجنسين. على سبيل المثال ، وظائف مثل الهندسة ، الميكانيكا ، والاستجابة لحالات الطوارئ تعتبر إلى حد كبير وظائف ذكورية وهي وظائف ذكورية نموذجية في حين أن وظائف مثل تعتبر التدريس**

والوظائف المتعلقة بالخدمات والتمريض إلى حد كبير وظائف أنثوية هي وظائف نموذجية للإناث . لذا ، هل هذا يحدث في المجتمع ؟ هل ينجذب الذكور نحو الوظائف الذكورية والنساء نحو الوظائف النسائية؟ أكثر من تقول الأبحاث أن هذا يحدث كثيرًا ! يؤثر الآباء بشدة على تصورات الأطفال للمهن ويساهمون في الكتابة الجنسية المبكرة. فى دراسة **Jacobs, Chhin& Bleeker 2007** ارتبطت توقعات الوالدين المصنفة حسب نوع الجنس بتوقعات الأطفال والاختيارات المهنية. علاوة على ذلك ، ارتبط امتلاك مهنة نموذجية بين الجنسين بزيادة الرضا الوظيفي في مرحلة البلوغ . وجد كل من **(Gettys & Cann 1981)** أيضًا أن الأطفال الذين تقل أعمارهم عن عامين يتعرفون على الوظائف النموذجية للجنس ويصنفون تقليديًا مهن الذكور والإناث تقليديا على هذا النحو. وبالتالي ، يتم تدريس الكتابة الجنسية وملاحظتها في سن مبكرة جدًا.

- قاما كل من **(Gati & Gadassi 2009)** درسوا البالغين الذين تتراوح أعمارهم بين **20–30** سنة. ووجدوا أن الذكور يميلون إلى تفضيل المزيد من المهن الذكورية بينما تفضل النساء المزيد من المهن الأنثوية. ومع ذلك ، فإن القوالب النمطية أثرت إلى حد كبير في هذا. هؤلاء تبددت التفضيلات بعضًا عندما أصبحت التوقعات النمطية للجنسين حول الوظائف أقل وضوحًا . كان لدى **(Riley & Etaugh 1983)** .
- بالنسبة للوظائف المصنفة بشكل كبير على أساس الجنس (على سبيل المثال ، المعلم = أنثى ، مهندس = ذكر) ، نرى كلاهما صريحًا (على سبيل المثال ، لفظيًا معترف به) وضمني (على سبيل المثال ، غريزي ، غير مدروس) التحيز النمطي. ومع ذلك ، بالنسبة للوظائف التي لا يتم تصنيفها على أساس الجنس بنفس القوة ، فإن التحيز الضمني والصريح لا يتوافق دائمًا. على سبيل المثال ، تم العثور على **(White and White 2006)** أنه على الرغم من أن المشاركين

صنفوا المحاسبة صراحةً على أنها أقل ذكورية ، إلا أنهم صنفوا ضمنياً المحاسبة على أنها أكثر ذكورية ؛ وبالتالي ، فإن تحيزهم الضمني والصريح لم يتماشى.

- بشكل عام ، يميل الرجال إلى تفضيل العمل في عزلة ، والرغبة في مزيد من الاستقلالية ، والسعي للحصول على مكاسب عالية ، بينما تقدر النساء ذلك العمل مع الآخرين ، والحصول على تنقل سهل ، وخبرات إيجابية لزملاء العمل / المدير ، والفوائد بدلاً من الأرباح (Helgeson, 2012) . بشكل عام ، لا يتخذ طلاب الجامعات من الذكور أو الإناث عمدًا أو صراحةً بناءً على اختياراتهم المهنية حول تنظيم الأسرة في المستقبل (Cech، 2015).

ب- الكفاءة الذاتية الشخصية Personal Self-Efficacy : الفعالية الذاتية هي إيمان الشخص بقدرته على التأثير في حياته. أخيرا، هذا الاعتقاد هو ما يؤدي إلى دافع الشخص للقيام بالأنشطة والمثابرة في الصعوبات (Bandura 2010). إذا كان الشخص لا يتمتع بكفاءة ذاتية عالية ، فقد لا يعتقد أن لديه القدرة على إحداث التغيير. وهكذا في الوجه من الشدائد ، فقد لا يثابرون ، وعلى الرغم من أنهم قد يرغبون في تحقيق هدف ، فقد لا يكون لديهم الدافع لأنهم لا أعتقد أنهم يستطيعون تحقيق ذلك بالفعل. إذن ما الذي يؤثر على الكفاءة الذاتية؟ قد يؤثر دعم الوالدين والمعلمين على الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني الذي بعد ذلك قد تؤثر على تفاؤل الفرد بشأن حياتهم المهنية (Garcia et al 2015) والقدرة على التكيف (Guan et al. 2016) للنساء قد تتأثر الكفاءة الذاتية أكثر من الكفاءة الذاتية للذكور من خلال امتلاك قدوة داعمة و زيادة الكفاءة الذاتية كما أدى أيضًا إلى تعبير النساء عن نواياهن العليا فيما يتعلق بوظائف ريادة الأعمال (BarNir, Watson, & Hutchins, 2011).

- النظرية التي طورت مؤخرًا ، النموذج المعرفي الاجتماعي للإدارة الذاتية المهنية (CSM) ، تفترض ذلك الشخص تؤثر العوامل التابعة (مثل الجنس والقدرات والعرق) والخلفية المجتمعية

على تجارب التعلم حيث نحصل على بعض المعلومات حول الفعالية. ثم يؤثر ذلك على الكفاءة الذاتية والتوقعات التي لدينا حول النتائج (بما في ذلك النتائج المهنية) ، والتي تؤثر بعد ذلك على أهدافنا وإجراءاتنا ونتائجنا .(**Lent, Ireland, Penn, Morris, & Sappingtoon, 2017)**

- **الجنس والمساواة بين الجنسين**

أ- **التمييز في التوظيف Hiring Discrimination : التمييز هو عندما يتم التعامل مع شخص ما بشكل مختلف بناءً على متغير ديموغرافي ، قد يكون الجنس sex أو الهوية الجنسية gender والتوجه الجنسي والحالة الجسدية / القدرة / الإعاقة ، إلخ. لغرض هذا البحث ، سوف نركز على التمييز على أساس الجنس (الجنس) والتوجه والوضع العائلي. معدل النساء في القوة العاملة قد بدأ تدريجيا زادت على مر السنين ، واستناداً إلى أحدث البيانات في عام 2016 ، فإن 46.8٪ من القوى العاملة من الإناث (وزارة الخارجية الأمريكية العمل ، 2010 و 2016). كما زاد عدد النساء الراغبات في العمل.**

- **العمل الإيجابي هو محاولة لمنع التمييز. تهدف سياسات العمل الإيجابي إلى المساعدة في ضمان ذلك السكان الذين تعرضوا عادة للحرمان أو التجاهل في ظروف معينة لا يستمرون في التعرض للتمييز ضد. ومن المثير للاهتمام أن العمل الإيجابي يبدو أنه يفيد الرجال أكثر من النساء في بعض السيناريوهات. على سبيل المثال ، وجد Ng and Wiesner (2007) أن الذكور المتقدمين لوظائف نموذجية للذكور (مثل التمريض) كانوا أكثر عرضة للحصول على الوظيفة ، حتى عندما كانوا أقل تأهيلًا من نظرائهم الإناث بينما تتقدم الأنثى لوظيفة ذكر نموذجي الوظيفة (على سبيل المثال ، ضابط شرطة) غالبًا ما تكون مطلوبة لإظهار مؤهلات زائدة للحصول على الوظيفة ، ومع ذلك ، فقد كافحوا لتأمين المنصب (Ng & Wiesner، 2007). تُعرف صعوبة التوظيف على أساس الجنس sex أيضًا باسم تمييز الوصول. في**

الأساس ، الوصول إلى الفرصة العمل في مجال معين صعب. سنتحدث عن التمييز في الوصول من حيث صلته بالسقف الزجاجي ، ولكن يمكن رؤيته في مجالات أخرى أيضًا. على سبيل المثال ، عادة ما يتم تمثيل عدد أقل من النساء في الأدوار القضائية (Helgeson، 2012).

ب–التمييز في الدفع Pay Discrimination : النظير للوصول إلى التمييز هو التمييز في المعاملة. التمييز في المعاملة هو عندما يكون الفرد أجر أقل أو أعطيت فرصة أقل في العمل (على سبيل المثال ، ترقية ؛ Helgeson، 2012). على وجه التحديد ، من حيث صلته بالجنس ، عندما تكسب الأنثى أقل من الرجل ، على الرغم من امتلاكها نفس المنصب / اللقب ، أو عندما يكون احتمال ترقية المرأة أقل من زميل العمل الذكور ، على الرغم من امتلاكه لنفس المؤهلات والموثوقية / أداء العمل في العمل. الفجوة في الأجور ، على الرغم من تم تحسينه إلى حد ما ، ولا يزال موجودًا وضخمًا. وفقًا لأحدث تقارير البيانات (في وقت كتابة هذا الفصل لأول مرة) ، حققت النساء 81.4٪ فقط مما يصنعه الرجال (وزارة العمل الأمريكية ، 2019).

- على الرغم من أنها زادت منذ تقديرات منتصف عام 2000 البالغة 78٪ ، لا يزال هذا ينقسم إلى عجز كبير. تشير أحدث أرقام عام 2019 إلى أن رواتب النساء الأسبوعية ، في المتوسط ، تبلغ 812 دولارًا أمريكيًا ، بينما تبلغ رواتب الرجال الأسبوعية1,500 دولارات أمريكية (وزارة العمل الأمريكية ، 2019). على الرغم من أن الفجوة آخذة في التناقص ، إلا أن البيانات تظهر أنه يتم تقديم رواتب ابتدائية للنساء ، في المتوسط ، والتي تبلغ 11000 دولار أقل من نظرائهم من الذكور. الفجوة أسوأ إذا كانت النساء أكبر سناً. علاوة على ذلك ، فإن هذه الفجوة صحيحة حتى في الأنثى النموذجية والمجالات التي تهيمن عليها الإناث (Ancis ، 2017).

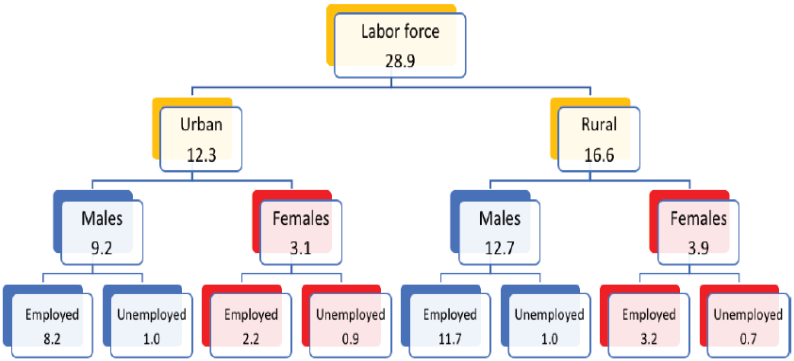
- **لماذا يحدث هذا؟ حسنًا ، هناك بعض النظريات تفسر ذلك ، إحدى النظريات هي نظرية جانب العرض . تفترض هذه النظرية أن لدى الناس مهارات وصفات مختلفة لتقديمها وأن الاختلافات في تلك القدرات تؤدي إلى اختلافات في الأجور. على الرغم من أن هذا يبدو منطقيًا ، فإنه لا يفسر فجوة الأجور تمامًا. حتى عندما يكون لدى الرجال والنساء نفس المهارات والمؤهلات ، تكسب النساء أقل بكثير من الرجال. وبالتالي ، يجب أن يكون هناك شيء آخر يشرح جزءًا من الصورة. اين هذا تأتي نظرية جانب الطلب. تفترض هذه النظرية أن البيئة أو مكان العمل يساهم في فجوة الأجور ، بمعنى أن مكان العمل يروق للإناث أقل ، وبالتالي يدفع لهن أقل. في نهاية المطاف ، من المحتمل أن تفسر كلتا النظريتين أجزاء من فجوة الأجور ؛ ومع ذلك ، لأن الفجوة لا تزال قائمة عندما يتساوى الذكور والإناث في المؤهلات ، وعلى الرغم من النساء تصبح أكثر تأهيلًا من الرجال في العديد من المجالات ، ومع ذلك لا تزال تتقاضى أجرًا أقل ، فمن المحتمل أن تفسر نظرية جانب الطلب نطاقًا أكبر جزء من فجوة الأجور (Helgeson، 2012).**
- **قد يكون سبب آخر لفجوة الأجور هو الكتابة على أساس الجنس / الفصل بين الجنسين في المهن. المهن التي تميل إليها النساء يحصل العمل في العادة على أجر أقل من المهن التي يميل الرجال إلى العمل فيها. وبالتالي ، نظرًا لأن النساء يعملن في وظائف ذات تعويضات أقل في كثير من الأحيان من الرجال ، فهناك فجوة في الأجور. علاوة على ذلك ، حتى عندما تكون الأدوار متساوية عبر الوظائف ، فإننا نميل إلى الاعتقاد بأن الوظائف التي تشغلها النساء ستدفع أقل. يُعرف هذا بتأثير تقدير الراتب (Dunn, 1996). هكذا نحن نتوقع أن تكسب النساء أقل. يميل الرجال إلى اعتقاد تقدير الراتب هذا بقوة أكبر من الإناث ، وقد يكون هذا كذلك إلى حد كبير من خلال التحيزات الضمنية مع الجنس.**

- أخيرًا ، قد تساهم "ضريبة الأم" أو جدار الأم أيضًا في تفاوت الأجور. تعتبر الأمهات أقل مرغوب فيه ، ولهذا السبب ، فإنهم يحصلون على فرص أقل. تميل الأمهات أيضًا إلى العمل لساعات أقل ويتعين عليهن الإقلاع المزيد من الوقت ، مما يؤدي إلى خبرة أقل. عند النظر إلى البيانات من (Dey and Hill 2007) ، فإن النساء اللائي لديهن أطفال (فجوة في الأجور بنسبة 63٪) يعانين من فجوة أجور أكبر بكثير مقارنة بالنساء اللواتي ليس لديهن أطفال (77٪ فجوة في الأجور). نساء بدون أطفال من المرجح أن يتم استدعاؤهم لإجراء مقابلة مقارنة بالنساء اللائي لديهن أطفال في تجربة أجراها (Correll, Benard, and Paik 2007) . ومع ذلك ،كان من المرجح في الواقع أن يتم استدعاء الآباء لإجراء مقابلة أكثر من غير الآباء ، عند النظر إليهم تجمعات المتقدمين الذكور.(et al, 2022 , p 122 – p 124 (in: Alexis Bridley

- فرص العمل فى مصر:

- فإن نسبة الشباب غير الملتحقين بالتعليم أو التوظيف أو التدريب (NEET) لا تزال مرتفعة نسبيًا في مصر. كانت الإناث و 7.5 % من المراهقين الذكور (15–19) جزءًا من فئة NEET. ما يصل إلى 69.7 % و 60.4 % من الشابات في المناطق الريفية والحضرية ، على التوالي ، يقعن تحت NEET ، يعتبر NEET هو مؤشر قوي على عدم النشاط ووكيل مهم لقياس الإقصاء الاجتماعي والاقتصادي. ارتفاع كبير في المحافظات الحدودية. يرجع هذا جزئيًا إلى القيم الأكثر تحفظًا في هذه المناطق. يتم ثني ما يصل إلى نصف الشابات NEET عن البحث عن عمل بسبب الأعراف الاجتماعية والتوقعات الجنسانية ، بما في ذلك: عدم حصول الوالدين على إذن للعمل (4.1 %) ؛ الأزواج الذين لا يسمحون لهم بالعمل (7 %) ؛ والرعاية بدوام كامل في المنزل (7.9 %) . Charla Britt, 2020 , p (In : 35)

- قدرت القوى العاملة في مصر بنحو 28.9 مليون عام 2016 ، تمثل الإناث 24.2٪ من مجموع القوى العاملة. القوى العاملة المقيمة في الريف أعلى منها في المناطق الحضرية (16.6 مليون و 12.3 مليون على التوالي). نسبة الإناث أعلى قليلاً في المناطق الحضرية ، عند 24.9 في المائة مقارنة بالمناطق الريفية 23.7 في المائة.
- كما هو موضح في الشكل (3) ، مثلت القوى العاملة النسائية ما يقرب من 7 ملايين في عام 2016 ، منهم 3.1 مليون يعيشون في المناطق الحضرية و 3.9 مليون يعيشون في المناطق الريفية. وتنقسم القوى العاملة النسائية إلى 5.4 مليون عامل و 1.6 مليون عاطلة عن العمل ، وهو ما يعادل 23٪ معدل بطالة.

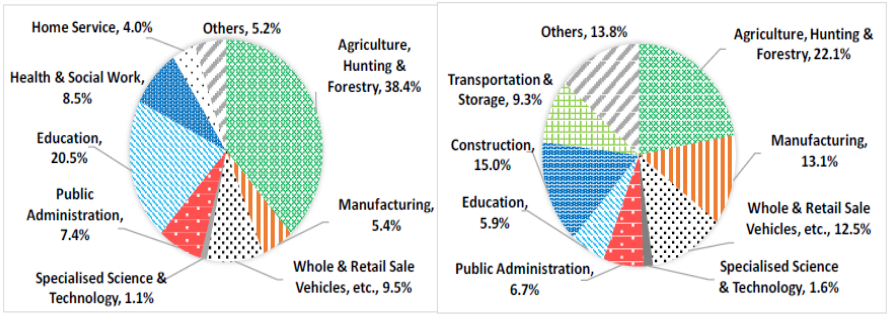


الشكل (3) القوى العاملة حسب الجنس والإقامة والوضع الوظيفي–مصر 2016 (بالملايين)

Source: Calculated from CAPMAS (2017)

- إن نسبة العاملين من الإناث والذكور حسب القطاع. يعمل في قطاع الزراعة والصيد والحراجة أكبر نسبة من النساء (38.4 %) والرجال (22.1 %). بينما تعمل 20.5 % من النساء في قطاع التعليم ، يعمل 15.0 % و 13.1 % من الرجال في البناء والتصنيع على التوالي.

- وهذا يدل على أن 7.4 % من العاملات و 6.7 % من العمال هم في قطاع الإدارة العامة كما هو موضح فى الشكل (4) .



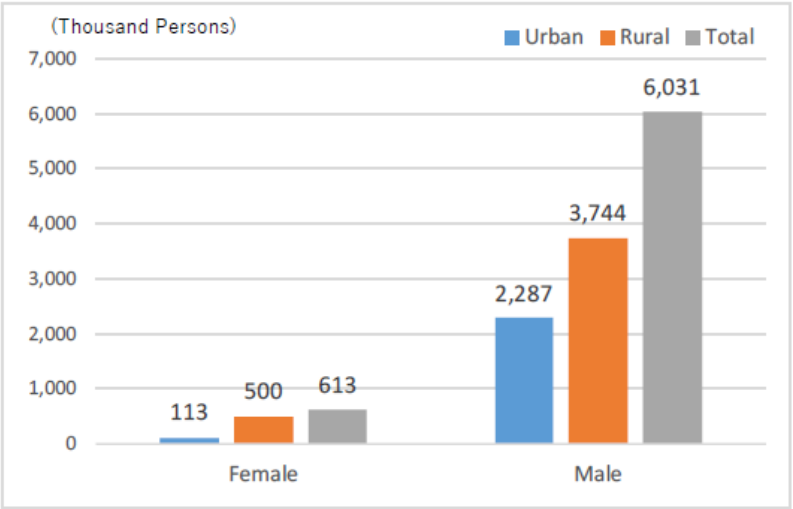
<Female> <Male>

الشكل (4) نسبة العاملين من الإناث والذكور حسب القطاع (2016)

Source: Compiled based on CAPMAS, 2017, Statistical Yearbook – \Labour

- في ريف مصر : على الرغم من الموافقة القانونية على حقوق المرأة في ملكية الأراضي والميراث ، بسبب عدم وجود إطار قانوني لضمان التنفيذ والأعراف الاجتماعية ، فإن وصول المرأة إلى الأرض محدود للغاية .89 وفقًا للبنك الدولي ، فإن النسبة المئوية للأراضي التي يمتلكها كانت نسبة النساء 17.8 % فقط في عام 2016،كما أن وصول المزارعات إلى الموارد والمعدات الزراعية محدود نسبيًا مقارنة بنظرائهن من الرجال ، مما يؤدي إلى انخفاض الإنتاجية . **World (Bank , 2016)**

- وفقًا لتقرير منظمة العمل الدولية (ILO, 2017)عدد رائدات الأعمال (613 ألف امرأة في عام 2014) يمثلن حوالي 9 في المائة من العدد الإجمالي أقل بكثير من 600 مليون رجل أعمال. يوضح الشكل (5) أن معظم رائدات الأعمال في مصر يتواجدن في المناطق الريفية.



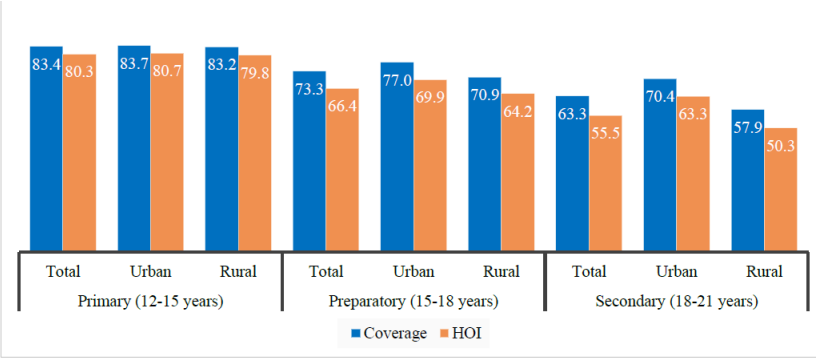
(الشكل 5) عدد رواد الأعمال حسب الجنس والمنطقة (2014)

Source：Compiled based on ILO, 2017, Women's Entrepreneurship Development Assessment: Egypt

- أما بالنسبة لتوزيع المناطق حسب المحافظات ، فهناك أكبر عدد من رائدات الأعمال في البحيرة (39٪) ، تليها الدقهلية (9٪) ، والمنيا (9٪) ، والمنوفية (6٪) ، والشرقية (5٪). يظهر أن هناك المزيد من رائدات الأعمال في الوجه البحري . أما التوزيع حسب القطاع ، فالأرقام هي كما يلي: 58٪ للزراعة ، ومصايد الأسماك ، والغابات ؛ 32 في المائة للبيع

بالجملة والتجزئة ؛ و 3 في المائة للصناعة . وهكذا يتبين أن معظم النساء يعملن في صناعات منزلية صغيرة الحجم في القطاع الزراعي . (ILO, 2017)

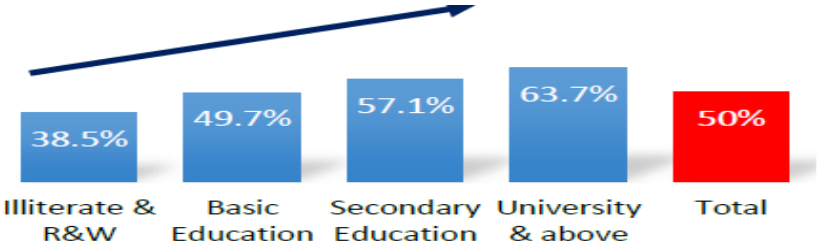
- أن هناك بناءًا تدريجيًا لعدم المساواة في المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية ، حيث توضح الظروف الخارجة عن إرادة الفرد 4٪ من التحصيل في نهاية التعليم الابتدائي ، و 9٪ في نهاية المرحلة الإعدادية و 12 % في نهاية المرحلة الثانوية . لوحظت فروق بين الحضر والريف حيث وصلت الفجوة بين الريف والحضر 13 نقطة . بلغ مؤشر HOI بين المناطق الريفية 50 نقطة والتغطية 58 % ، أي أن فرص إكمال التعليم الثانوي متاحة ومخصصة بشكل عادل لـ 50 في المائة فقط من الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و 21 سنة ، و 8 % من الفرص لتحقيق التعليم الثانوي لا يتم توزيعها بالتساوي بين الشباب بسبب ظروف خارجة عن إرادتهم. تتمتع المناطق الحضرية بتخصيص أفضل للفرص ، حيث بلغ مؤشر HOI 60% وبلغت التغطية 70 % كما هو موضح في الشكل (6) ويوضح هذا الرقم أن 63% من جميع الفرص لإكمال التعليم الثانوي موزعة بالتساوي بين الشباب في المناطق الحضرية ، بينما 8 % من الفرص غير موزعة بالتساوي بين الشباب. بلغ مؤشر HOI للتحصيل في المدارس الثانوية في مصر 55.5 نقطة ، مما يعني أن 56٪ فقط من جميع الفرص لتحقيق التعليم الثانوي متاحة وموزعة بالتساوي بين الشباب 18–21 سنة. معدل التغطية (الوصول) هو 63.3 % ، ولكن بسبب الظروف غير المتكافئة ، انخفضت الفرص إلى 56 %. , ECES , 2016 (P 38–39)



الشكل (6) معدل التغطية و HOI لفرص التحصيل التعليمي من خلال مسكن (CES , 2016 , P 38)

- التعليم له تأثير كبير على فرص العمل. بشكل عام ، يتمتع الأشخاص ذوو المستويات التعليمية الأعلى بفرص عمل أفضل ؛ الفرق ملحوظ بشكل خاص بين أولئك الذين حصلوا على تعليم جامعي وأولئك الذين لم يحصلوا عليه. بشكل عام ، يعمل 50٪ فقط من الأفراد الذين تبلغ أعمارهم 25 عامًا فما فوق. التعليم هو تأمين جيد بشكل عام ضد البطالة ، حتى في الأوقات الاقتصادية الصعبة. ما يقرب من ثلثي (64 %) الأفراد الذين تبلغ أعمارهم 25 سنة فأكثر الحاصلين على تعليم جامعي يعملون ، في حين أن هذه النسبة تقترب من النصف (39 %) بين الأميين.
- فيما يتعلق بقطاع التوظيف ، فإن التوظيف في الحكومة أو في شركة مملوكة للحكومة (القطاع العام) يظهر علاقة واضحة مع المستوى التعليمي. من المرجح أن يكون عمال القطاع الحكومي متعلمين أكثر من العاملين في القطاعات الأخرى. أكثر من نصف العاملين (54٪) ممن حصلوا على تعليم جامعي عملوا في القطاع الحكومي ، مقابل 8٪ فقط بين العاملين الأميين. من ناحية أخرى ، فإن العمل خارج المؤسسات الحكومية يمثل تمثيلاً زائداً بين الأميين ، حيث يعمل 53٪ من الأميين العاملين الذين تبلغ أعمارهم 25 سنة فأكثر خارج المؤسسات ، مقابل

24٪ بين الحاصلين على تعليم ثانوي و 4٪ فقط من الحاصلين على تعليم جامعي. ECES (, 2016 , P29 – P 30)



الشكل (7) نسبة المشتغلين الأفراد الذين تبلغ أعمارهم 25 سنة و فوق حسب الحالة التعليمية (, 2016 , P 30)

❖ دور مصر فى مواجهة تمييز الجنسين :

- تلتزم جمهورية مصر العربيّة لمعايير وقوانين دولية ووطنيّة متعدّدة تُحَظِّر التحرّش الجنسي وتعالج مسألة مَنْع استخدام العنف ضدّ المرأة . وتقرّ جمهورية مصر العربية بإعلان الأمم المتّحدة لعام 1993بشأن القضاء على العنف ضد المرأة (United Nations Declaration on the Elimination of Violence Against Women , 1993) ، وقد أدخل الدستور المصري الصادر عام 2014 (Egyptian Constitution of 2014) حقوقاً إضافيّة، بما فيها زيادة التمثيل في المناصب الحكوميّة التي يتم شغْلها عن طريق الانتخاب والتعيين وتدابير الحماية من أشكال العنف والتمييز الأخرى، وعدل مرسوم رئاسي صادر فى عام 2014 (Criminal Code) بنود القانون الجنائي على عقوبات على التحرُّش الجنسيّ لفرْض غرامات وعقوبة السجن، ومعالجة تكرار الجرائم . (George Sadek , 2016, p5)

- تتكون الأهداف الإنمائية المستدامة من 17 هدف وسوف تصبح قابلة للتطبيق من يناير 2016 والموعد النهائي المتوقع لتحقيق هو 2030 SDGs . وقد أعلنت مصر عن تبنيها لأهداف التنمية المستدامة بعد 2015 حتى 2030 خلال الدورة السبعين للجمعية العامة للأمم المتحدة 25 – 27 سمبتمبر 2015 ويركز الهدف الخامس تحديد ا على تعزيز المساواة بين الجنسين وتمكين المرأة . (محور التنمية الاقتصادية) معدل البطالة لـ5% ، نسبة مشاركة المرأة في قوة العمل لـ35% فى عام 2030 ، (محور التعليم والتدريب) عدد المدارس المجهزة لرعاية الموهبين والمتفوقين رياضا لـ75% ، و لـ12% أكاديمياً فى عام 2030. (نهال المغربل ، 2016، ص 10 – 12)
- تطرح (المركز المصري للدراسات الاقتصادية ECES 2020) فيما يلي أهم المعوقات التي تؤثر على مدى مشاركة المرأة في سوق العمل بشكل عام :

1) الموروثات الاجتماعية والثقافية عن كون المرأة أقل قدرة وإنتاجية من الرجل وأن مشاركتها في سوق العمل تعد من قبيل المزاحمة للرجل والحد من فرصه الاقتصادية، وانتشار العرف عن مسئوليتها الكاملة عن أمور المنزل ورعاية الأطفال وكبار السن، والمشكلات الأسرية التي قد تتعرض لها نتيجة تقصيرها في هذه المسئوليات.
2) عدم توافر حضانات مؤهلة داخل بيئة العمل لرعاية أطفال العاملات في المؤسسة ، ف تدني الظروف المادية للأسر وبالتالي تفضيل تعليم الذكور عن الإناث. كثير من النساء المتزوجات يتركن العمل لحاجتهن لرعاية أطفالهن.
3) ارتفاع معدلات الإنجاب خاصة في المناطق الريفية، والتقسيم غير المتكافئ بين الجنسين للعمل المنزلي بدون أجر .

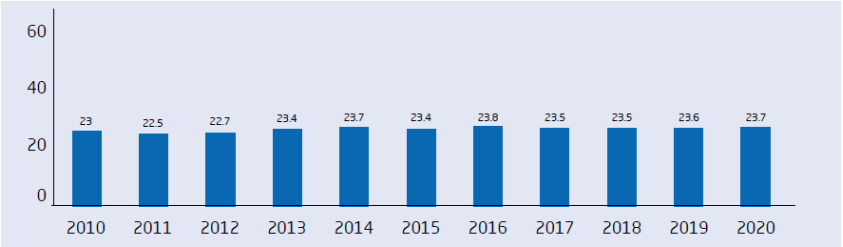
4) ضعف شبكة النقل العام وسوء الخدمة المقدمة، والتي تشغل أوقات طويلة من أوقات العاملين أثناء ذهابهم وعودتهم من العمل، بالإضافة إلى أن الإنفاق على وسائل المواصلات يؤثر على إجمالي دخلها.

5) المضايقات وعدم الراحة التي قد تتعرض لها المرأة.

6) قوانين العمل لا تلزم صاحب العمل بشكل مباشر عدم التمييز بين الجنسين، والمساواة في فرص الترقي والتدرج في المناصب للجنسين، بالإضافة إلى عدم كفاية إجازة الأمومة بالقدر اللازم للمرأة بعد الوضع. (ECES , 2020 , P 24 – P 25)

- نلاحظ بعد حصر أسباب عدم حصول المرأة على فرص مماثلة فى التعليم و سوق العمل مقابل الرجل بعد عام 2015 ، ومحاولة الدولة جاهدة لسد فجوة التباين تبعا للنوع الاجتماعي فى مصر على عدة مستويات (التعليم ، وفرص العمل) .

شكل (8) نسبة مساهمة المرأة في سوق العمل فى مصر (2010 – 2020)



شكل (8) نسبة مساهمة المرأة في سوق العمل فى مصر (2010 – 2020)

المصدر: قاعدة بيانات البنك الدولي

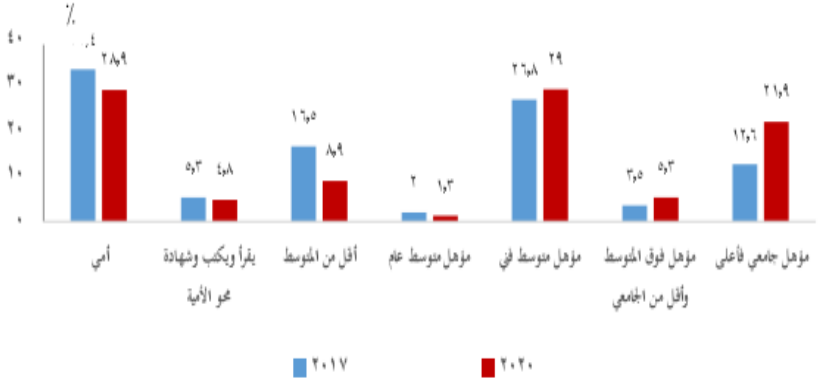
- ووفقًا لأحدث تقديرات للبنك الدولي، انخفضت البطالة إلى 7.2 ٪ بحلول الربع الثاني من العام المالي 2020 ، قفزت مصر في مؤشر مرونة العمل العالمي في عام 2020 متقدمة 15 مركزًا؛ حيث حصلت على المرتبة 67 من بين 145 دولة، مقارنة بالمرتبة 82 من بين 122 دولة عام 2019 ، حيث حققت مصر تقدمًا ملحوظًا في المؤشرات الخاصة بالتنويع الاقتصادي، والتعليم والمهارات، والابتكار، وريادة الأعمال.

- بالنسبة للتعليم :

- يصدر مؤشر المعرفة العالمى بشكل سنوى، وهو بمثابة أداة لسد الفجوات المعرفية؛ لتقييم الأداء المعرفي ل 138 دولة حول العالم، من خلال 199مؤشرًا فرعيًّا متفرعة من 7 مؤشرات قطاعية أساسية ، وهي :التعليم قبل الجامعي(رأس المال المعرفي –الالتحاق –البيئة التمكينية التعليمية –الإنفاق على التعليم –البيئة المدرسية)، والتعليم التقني والتدريب المهني (التكوين والتدريب المهني –بنية التعليم التقني– مؤهات القوى العاملة ورأس المال البشري)،والتعليم العالي(الإنفاق –الالتحاق –الموارد البشرية –مخرجات التعليم العالي وجودته –جودة الجامعات)، والبحث والتطوير والابتكار(البحث والتطوير من حيث المدخات والمخرجات – الابتكار في الإنتاج)، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (المدخات –البنية التحتية –تنافسية القطاع)،والاقتصاد(التنافسية المعرفية –البنية التحتية الاقتصادية والمنافسة –المقومات التنافسية)،والبيئات التمكينية(السياسة والمؤسسات– تكافؤ الجنسين –التمكين –الصحة – البيئة) وقد تقدمت مصر 10 مراكز في مؤشر المعرفة العالمي لعام 2020 ؛ حيث احتلت المركز ال 72 بالمقارنة بالمركز ال 82 في عام. 2019 .

- نجد أن من أهم عناصر التميز تبعًا لمؤشر المعرفة العالمي 2020 انخفاض نسبة الأطفال خارج الدراسة، وارتفاع نسبة الطلاب الملتحقين ببرامج التعليم المهني في المرحلة الثانوية، وارتفاع

نسبة الطاب الملتحقين بمراحل التعليم قبل الجامعي عمومًا، وارتفاع نسبة الطلاب الملتحقين بجامعات مصنفة عالميًّا، وارتفاع نسبة الطاب الملتحقين بالبكالوريوس أو ما يعادلها كنسبة من إجمالي طاب التعليم العالي، وارتفاع مؤشر مؤهات القوى العاملة ورأس المال البشري، وارتفاع كفاءة الطاب؛ حيث احتلت مصر مركزًا متقدمًا(المركز) 24 بقيمة مؤشر 42.9 ، متقدمة بهذا المركز المتميز على عدة دول، منها :ألمانيا، وفنلندا، والسويد، وبلجيكا، والصين، مما يدل على تفرد ونبوغ رأس المال البشري المصري، ولكن يظل قطاع التعليم في مصر يواجه عدة تحديات، لعل أبرزها: انخفاض الإنفاق على التعليم (احتلت مصر المركز93 من بين 138 دولة)، وارتفاع نسبة البطالة بين الحاصلين على تعليم عال(احتلت مصر المركز 119 من بين 138 دولة) . (مروة بلتاجي ، 2021 ص 15)



شكل (9) التوزيع النسبي للمشتغلات الإناث وفقا للحالة التعليمية بالريف (2017 – 2020) (نهى خيري عطية وآخرون ، 2020)

الدراسات السابقة

الدراسات التى تناولت الجندر والتعليم فى كل من المناطق الحضرية والريفية :

- **دراسة (Allan L.McCutcheon & Kamal Prasad Panthhe 2015) بعنوان " الجندر (الاختلاف بين الجنسين) في المناطق الريفية والحضرية التعليم في نيبال " بهدف استكشاف العثور على الاختلافات في التعليم بين الرجال و النساء في المناطق الحضرية والريفية في نيبال ، الطريقة والعينة : استخدام مسح مستوى المعيشة في نيبال (NLSS 2003/04) ، وجاءت النتائج : تظهر النتيجة أن سكان الحضر لديهم تعليم عالي مقارنة بالمناطق الريفية. متوسط سنوات الدراسة في كانت المناطق الحضرية في نيبال أكثر من مرتين لكل من الرجال والنساء ؛ الفجوة في سنوات الدراسة بين الرجال والنساء أصغر في المناطق الحضرية مقارنة بالريف. في كل من المناطق الريفية والحضرية ، الاختلافات في التعليم بين الرجال والنساء كانت أصغر بين الفئات العمرية الأصغر بينما كان أعلى بالنسبة للفئات العمرية الأكبر سناً. يظهر نموذج بروبيت أن الجنس والموقع (حضري / ريفي) محددات مهمة للتعليم المدرسي.**
- **دراسة (Imran Sharif & Saeed ur Rahman 2009) بعنوان " أثر عدم المساواة بين الجنسين (الجندر) في التعليم على الفقر الريفي في باكستان : تحليل تجريبي " بهدف التحقيق في تأثير عدم المساواة بين الجنسين في التعليم حول الفقر الريفي في باكستان باستخدام تحليل الانحدار اللوغاريتمي على مجموعات البيانات الأولية. وخلصت إلى أن عدم المساواة بين الجنسين في التعليم لها تأثير سلبي على الفقر في الريف . جاءت النتائج : تشير النتائج التجريبية إلى أن نسبة التحاق الإناث إلى الذكور ، ونسبة معرفة القراءة والكتابة بين الإناث ، نسبة الإناث إلى الذكور في إجمالي سنوات الدراسة ، ونسبة الإناث إلى الذكور من العاملين والتعليم من رب الأسرة تأثير سلبي كبير على الفقر الريفي ، وتشير النتائج أن حجم الأسرة**

ونسبة الإناث إلى الذكور (الأعضاء) لهما علاقة إيجابية قوية احتمال الفقر. العلاقة العكسية بين متغيرات عدم المساواة بين الجنسين في يشير التعليم والفقر الريفي إلى أن التعليم يوفر المزيد من فرص العمل الفرص وترفض الفقر في الدول النامية مثل باكستان.

- دراسة (Ayse Aycicegi-Dinn &Catherine Caldwell-Harris 2016) بعنوان " فهم الاختلافات الجنسانية (الجندر) والحضرية / الريفية في أعراض الاكتئاب: أفكار من طلاب الجامعة في تركيا " بهدف لمساهمة في الأدبيات المتعلقة بالاختلافات بين الجنسين والاختلافات بين الريف والحضر في الاكتئاب مع بيانات من مجتمع سريع التطور فى تركيا ، التطبيق : تم إجراء قائمة Beck Depression Inventory لطلاب الجامعات في المناطق الريفية والحضرية في تركيا ، جنبًا إلى جنب مع أسئلة حول الإنجازات الشخصية والرقابة الأبوية والمقاييس الفردية والجماعية. النتائج : أبلغ الذكور والإناث عن كميات مماثلة من أعراض الاكتئاب في كل من المناطق الحضرية والريفية ، مع تقرير الأعراض كونها أقل في العينة الحضرية مقارنة بالعينة الريفية ، تلقي هذه النتائج بظلال من الشك على الاقتراح القائل بأن النساء حتمًا أكثر اكتئابًا من الرجال ، من المفيد النظر ما هي العوامل الموجودة في المجتمع التركي ، أو في حياة طلاب الجامعات التركية ، التي تعادل الضغوطات للذكور وإناث.

الدراسات التى تناولت الجندر والعمل فى كل من المناطق الحضرية والريفية :

- دراسة (Steve Fleetwood & Susan Durbin 2010) بعنوان " الجندر عدم المساواة بين الجنسين في التوظيف: مقدمة المحررين " بهدف التفكير في العلاقة بين أسباب الجندر عدم المساواة في التوظيف والسياسات المصممة للقضاء عليه أو التخفيف من حدته. عندما يتم إحضار هذا في بؤرة الاهتمام ، تظهر بعض أوجه القصور الأساسية في السياسة من الظل. كما

يوفر ملف رسم مصغر للأوراق الأربعة الأخرى التي يتكون منها هذا العدد الخاص. المنهجية : الورقة هي انعكاس نظري ، مع دروس للممارسة.

النتائج : تثبت وجود عدم المساواة بين الجنسين في التوظيف ؛ تعتبر الأسباب الرئيسية عدم المساواة بين الجنسين في التوظيف ؛ ويقيم فعالية السياسات الرئيسية التعامل مع هذه الأسباب. الآثار العملية – يجب على صانعي السياسات التفكير بشكل أكثر شمولاً في أسباب النوع الاجتماعي عدم المساواة في التوظيف ، وتكييف سياساتهم لمعالجتها. الأصالة / القيمة – إنها واحدة من أوراق قليلة تتناول العلاقة بين الأسباب عدم المساواة بين الجنسين في التوظيف والسياسات المصممة للقضاء عليه أو التخفيف من حدته.

- دراسة (**Urmila Chatterjee et al 2015**) بعنوان " فرص عمل على طول التدرج بين الريف والحضر ومشاركة القوى العاملة النسائية في الهند " بهدف تجادل الورقة بأن التفسير التقليدي لجانب العرض هو غير كافية لتفسير الانخفاض في مشاركة الإناث المعدلات ، وتحول الطلب على العمالة على المستويات المحلية يجب أن يؤخذ في الاعتبار كذلك. السمة البارزة لهذه الفترة هي الانهيار في عدد وظائف الزراعة دون ظهور موازٍ لوظائف أخرى الفرص التي تعتبر مناسبة للمرأة. النهج : يطور الورق نهجًا جديدًا لالتقاط الهيكل العمالة على مستوى القرية أو المدينة ، والسماح بالاختلافات على طول ستة صفوف في التدرج بين الريف والحضر. هو – هي يأخذ في الاعتبار أيضًا التصنيف الخاطئ المحتمل للمناطق الحضرية ريفية ، نتيجة الدراسات الاستقصائية للأسر التي تتخلف عن الركب عملية التحضر السريع في الهند. النتائج : تظهر النتائج أن يفقد مكان الإقامة على طول التدرج بين الريف والحضر أهميتها كتفسير لمشاركة الإناث في القوى العاملة بمجرد أخذ فرص العمل المحلية بعين الاعتبار. تؤكد

فحوصات المتانة أن النتائج الرئيسية صحيحة حتى عند مراعاة احتمالية الزيف الارتباط والتجانس. هم أيضا عقد تحت البديل تعريفات المشاركة في القوى العاملة ومتى يتم أخذ عينات فرعية من النساء في الاعتبار. تقترح المحاكاة أن الهند لعكس اتجاه الانخفاض في عمالة الإناث معدلات المشاركة في القوة التي تحتاجها لتعزيز خلق فرص العمل.

- دراسة (Ghada Barsoum 2017) بعنوان " قرارات توظيف الشابات متعلمات في مصر: حساب نوعي ، هدفت الدراسة إلى معالجة التفاعل بين السياسات الاجتماعية والأسرة والثقافة في تحديد قرارات توظيف المرأة في مصر. بناءً على مخزون الأدلة على توظيف المرأة في مصر ، العينة : استفادت الدراسة من بيانات من أربع مناقشات جماعية مركزة مع كل من الشباب والشابات عقدت في أربعة مراكز حضرية في الإسكندرية ، والمنوفية ، والجيزة ، وبني سويف في عام 2015 ، ومقابلات معمقة مع شابات مع أخريات أجرتها في وقت سابق. الباحث. كان تركيز المقابلات على النساء المتزوجات وغير المتزوجات المتعلمات (الحاصلات على تعليم ما بعد الثانوي) في سنواتهن الإنتاجية والإنجابية الأولى (بين 23 و 40 سنة). هؤلاء النساء إما عملن وقت المقابلة أو لديهن خبرة في العمل. كان المعيار هو التركيز على النساء في الأحياء ذات الدخل المتوسط أو الأدنى. معيار التعليم في الواقع يستبعد النساء في أفقر خمس ثراء في مصر ، تم الوصول إلى النساء من خلال كرة الثلج بمساعدة ثلاثة باحثين مساعدين. أجريت معظم المقابلات في بيوت النساء. كان لدى جميع النساء العاملات المتزوجات اللاتي تمت مقابلتهن قيود زمنية لتحديد موعد للمقابلة ، والتي أجريت في الغالب خلال عطلة نهاية الأسبوع. تمت مقابلة النساء غير العاملات خلال الأسبوع في زيارات نهارية. في المجموع ، تمت مقابلة 18 غير متزوجة وتسع نساء متزوجات وعاملات كجزء من هذه الدراسة. جميع النساء غير المتزوجات اللواتي تمت مقابلتهن كن يعشن مع آبائهن ، كما هو معتاد في مصر.

جميع النساء المتزوجات اللاتي تمت مقابلتهن كن يعشن في أسر نواة. عاش جميع من أجريت معهم المقابلات في مناطق حضرية ، ومعظمهم في القاهرة.

المنهجية : تستند البيانات الواردة في هذه الورقة إلى العمل الميداني الإثنوغرافي الذي تم إجراؤه كجزء من مشروع SAHWA وما قبله. تم جمع بيانات SAHWA من خلال مناقشات مجموعات التركيز والمقابلات السردية وقصص الحياة بالإضافة إلى الإثنوغرافيا المركزة ، هناك حاجة إلى مزيد من الدراسات النوعية للمساعدة في شرح سياق الأرقام المقدمة من خلال الدراسات الكمية والتعمق في هذه القضية المعقدة. لذلك ، فهو أكثر ملاءمة لفهم قضية معقدة مثل عمالة المرأة. يمتد البحث النوعي إلى الطيف الجزئي الكلي النتائج : يُظهر التحليل الوارد في هذه الورقة أن السياسات الاجتماعية المتعلقة بالتعليم ، وأداء سوق العمل والمجتمع ، والضمان الاجتماعي ، وتوفير رعاية الأطفال هي في صميم قرارات توظيف المرأة. تتحدث النساء العاملات المتزوجات وغير المتزوجات عن مواجهة تحديات معينة في سوق العمل. تركز الشابات غير المتزوجات على الوظائف التي يحصلن عليها والمشاكل المتعلقة بعدم تطابق التخصص وندرة الوظائف والمحسوبية ومزايا العمل وظروف العمل. السياسات الاجتماعية المتعلقة بالتعليم العالي ونوعيته المتدهورة ، لا سيما بالنسبة لأولئك الذين ينتمون إلى خلفية اجتماعية واقتصادية أقل ، هي في قلب المعضلات التي تواجه هؤلاء النساء. سياسات الضمان الاجتماعي ، بتغطيتها المحدودة للشابات ، تضعف الروابط بين هؤلاء الشابات وتوظيفهن. علاقات العمل غير الموثقة وغير المسجلة ضعيفة ، مما يشجع النساء على التخلي عنها في أي وقت لأنه لا يوجد توقع فائدة. في الواقع ،كما تُظهر البيانات الواردة من أحد الأشخاص الذين تمت مقابلتهم أعلاه ، فإن سياسات الضمان الاجتماعي التي تقدم أحكامًا لبنات المتقاعدين غير المتزوجات وغير العاملات في القطاع العام تخلق بيئة تشجع

الشابات على عدم العمل. من ناحية أخرى ، تركز النساء المتزوجات بشكل أساسي على التحديات التي يواجهنها أثناء عملهن على تحقيق التوازن بين أدوارهن الإنتاجية والإنجابية. تفشل السياسات الاجتماعية هذه المجموعة في التوفير المحدود لمرافق رعاية الأطفال الميسورة التكلفة وغيرها من سياسات مكان العمل الصديقة للمرأة مثل تسهيل ساعات العمل المرنة أو أشكال الإجازة.

- دراسة (Saima Urooge et al 2017) بعنوان " تحليل مقارن بين المناطق الحضرية والريفية النساء العاملات (دراسة حالة لمنطقة بيشاور) " بهدف بحث المقارنة تحليل كسب النساء العاملات في المناطق الحضرية والريفية في منطقة بيشاور. الطريقة والعينة : في هذا الصدد ، ثلاث مناطق حضرية (غلبهار ، المدينة الجامعية وحياة أباد) وثلاث كانت المناطق الريفية (كاتشا وجاراهي وبالوساي وأتشيني) المحدد. تم جمع البيانات المقطعية بشكل عشوائي من خلال استبيانات محددة جيدا من عينة من 450 عامل النساء اللواتي تتراوح أعمارهن بين 20 و 60 عامًا. متعدد تم تطبيق اختبار الانحدار على نموذجين. وجاءت النتائج : بناءً على النتائج التي أظهرها النموذج A لكل من المناطق الحضرية والريفية المختارة في منطقة بيشاور بشكل كبير و علاقة إيجابية بوضع المرأة العاملة ما عدا أظهرت المشاركة في صنع القرار في منطقة حضرية ومنطقتين ريفيتين والقدرة على التعامل مع الوضع في خطر وعدم اليقين في منطقة ريفية واحدة علاقة سلبية. وبالمثل ، أظهر النموذج ب أيضًا تأثيرًا إيجابيًا وهامًا على حصة المرأة العاملة من الكسب من إجمالي دخل الأسرة. ومع ذلك ، فإن عدد أفراد الأسرة الذين يكسبون رواتبهم في جميع المناطق الحضرية الثلاث ومنطقتين ريفيتين مرتبطان بشكل سلبي. بصورة مماثلة، تعليم رب الأسرة في المنطقتين الحضريتين ومجموع ساعات العمل في يوم واحد في منطقة ريفية واحدة مرتبطة أيضًا بشكل سلبي مع حصة المرأة العاملة من الدخل إجمالي دخل

الأسرة. بناءً على النتائج والاستنتاجات ، يوصى بأن تخصص الحكومة المزيد من الأموال والموارد في الميزانيات بشكل عام للمناطق الحضرية وخاصة المناطق الريفية لتعليم الإناث ، وزيادة حصص وظائفهن و خلق المزيد من الفرص للشركات بحيث تعزز وضعها في الوظائف / الأعمال التجارية ، والتي بدورها ستجعلها أكثر قوة واستقلالية في المجتمع .

- دراسة Nicholas Litsardopoulos et al 2020) بعنوان " آثار المناطق الريفية والحضرية في الوقت المناسب المخصص للعمل الحر: اختلافات بين الرجال والنساء " بهدف الارتباط بين التقسيم الحضري والريفي وأفراد الزمن تخصص للعمل الحر. يستخدم التحليل التجريبي نمذجة التأثيرات الثابتة على البيانات من المملكة المتحدة المسح الأسري الطولي للفترة 2009–2019. توصلت الدراسة اختلافات كبيرة في الوقت الذي يخصصه الرجال والنساء للعمل الحر بين الريف والحضر حسب الفئة العمرية المهنية. بينما يميل الرجال والنساء إلى تخصيص المزيد من الوقت للعمل لحسابهم الخاص كبار السن الوظيفي عند سكان المناطق الحضرية ، والوقت الذي يخصصونه للعمل الحر بين تختلف المناطق الريفية والحضرية بشكل ملحوظ في سن بداية ومتوسط العمر الوظيفي. الأهم من ذلك ، وجدنا ذلك توجد اختلافات كبيرة ليس فقط بين سكان المناطق الريفية والحضرية ، ولكن أيضًا بين سكان المناطق الريفية والحضرية سكان هذه المناطق والمهاجرون الداخليون إلى هذه المناطق. نجد تأثيرًا إيجابيًا معنويًا على تخصص النساء اللائي يبلغن من العمر الوظيفي الأكبر سناً اللائي يهاجرن إلى المناطق الريفية للعمل لحسابهن الخاص. في المقابل، وجدنا أن الرجال الأوائل الذين ينتقلون من المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية يخصصون وقتًا أطول بكثير لذلك العمل الحر. تكشف النتائج عن وجود ديناميات معقدة بين الجنس والعمر ، مما يؤثر على تخصيص الوقت للعمل الحر بين المناطق الريفية والحضرية.

تعليق على الدراسات السابقة

- مكان الإقامة بين الريف والحضر لها أهميتها كتفسير لمشاركة الإناث في التعليم و فرص العمل حيث هجرة الرجال من الريف للحضر للإلتحاق بوظائف عمل براتب أكبر ، وهجرة الإناث للمدينة للإلتحاق بمستويات التعليم الثانوي والجامعي .
- مما تم استعراضه من دراسات سابقة يتضح أنه لم توجد دراسة – فى حدود علم الباحثة – جمعت بين تأثير الجندر على فرص التعليم والعمل فى كل من الريف والحضر فى جمهورية مصر العربية ، مما يدل على مدى أهمية البحث الحالى.

الإجـراءات المنهجيـــة للدراســة :

منهـج الـدراسـة : نظرا لحداثة الموضوع سيتم استخدام المنهج الوصفى فى تحليل نتائج الدراسات والبحوث التى سيتم عرضها واستخلاص النتائج والتوصيات المختلفة .

الخاتمة

- إن المرأة المصرية تعاني من عدم تكافؤ الفرص في العديد من المجالات، بالرغم من العائد الكبير المتوقع من زيادة مشاركتها، وانعكاس ذلك إيجاباً على الظروف الاقتصادية للأسرة المصرية، بل وعلى الاقتصاد المصري ككل؛ فوفقا لتقرير أصدره معهد ماكينزي، من الممكن أن يرتفع الناتج المحلي الإجمالي الإقليمي بنسبة % 47 خلال العقد المقبل في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وفي مصر بنسبة% 34 ، حال تساوت أعداد الرجال مع أعداد النساء في سوق العمل . لذلك فإن تعزيز دور المرأة سيؤدي إلى طفرة في الأداء الاقتصادي، الأمر الذي سيسهم في رفع معدلات نمو الناتج المحلي الإجمالي .كما فرصة

لمسار أفضل للأجيال القادمة، مما يجعل من المرأة فاعل رئيسي في تحقيق التعافي الاقتصادي. (UN Women Egypt , 2020)

- ينتشر العنف ضد المرأة على نطاق واسع في المنطقة العربية مثل التحرش الجنسي وهناك العديد من الدراسات ناقشت العنف ضد المرأة كدراسة (سحر الشرع و عبد الله قازان 2017) بعنوان العنف الموجه ضد الزوجة في الأسرة الأردنية أشكاله ومرتكزاته الجندرية وهدفت إلى الكشف عن العنف الموجه ضد الزوجة في المجتمع الأردني وذلك بالوقوف على أبرز أشكال العنف التي تتعرض لها في تعامله مع زوجته وأوضحت الدراسة أن سكوت المرأة عن الإساءة والعنف الموجهان لها من الزوج هو السبب الأساسي في إكساب العنف شرعية بيد الرجل والسبب خوفها من الطلاق ونظرة المجتمع السلبية للمطلقة وحرصها على أطفالها ومستقبل أسرتها من التفكك ، و دراسة (أيمن عامر ونيفين نيروز 2020) بعنوان التحرش الجنسى بالموظفات فى مجال العمل الأكاديمي الانتشار والأسباب وأساليب المواجهة المدركة وكشفت النتائج أن نصف جمهور الموظفات الجامعة يتعرضن لصورة أو أخرى من صور التحرش كما كشفت أن من نصف العينة أكثر (73%) أقرت بأن هناك شيئا ما فى شخصيتهن يشجع المتحرشين على مضايقتهن ومعاكستهن ، على الرغم أن النتائج التفصيلية توضح عدم وجود خصائص مميزة للضحية ، قد تكون السبب وراء التحرش بها ، سواء كان الأمر متعلق بمركزها الوظيفي أو طبيعي ملابسها ، كما كشفت الدراسة أن (62%) من العينة يدركن أن تشديد القوانين الإجراء الأمثل لمواجهة هذا السلوك داخل الجامعة .
- تعاني الفتيات الريفيات من التمييز على أساس نوع الجنس . فالفتيات الريفيات أكثرعرضة للضغوط من نظيراتهن الحضريات كي يلتزمن بالممارسات والأعراف التقليدية . في ريف مصر ، على الرغم من الموافقة القانونية على حقوق المرأة في ملكية الأراضي والميراث ، فإن وصول

المرأة إلى الأرض محدود للغاية. وفيما يتعلق بالحصول على الخدمات المالية ، فقد بدأ في الآونة الأخيرة تقديم العديد من منتجات القروض للمرأة الريفية. فيما يتعلق بالوصول إلى السوق ، على الرغم من أنه يقال إن النساء يشاركن بشكل أساسي في أنشطة المبيعات في الأسواق المجاورة ، فإن الوضع يعتمد على المجالات التي توجد فيها قيود صارمة على خروج المرأة. وتعيش المرأة في المناطق الريفية في ظروف مستعصية . فإذاكان بوسع المرأة أن ترفع من مستوى استقلاليتها وسلطتها داخل أسرتها ومجتمعها المحلي بعدة وسائل – كالتعليم، والإيراد المستقل، وتقلد مسؤوليات جديدة بعد هجرة الزوج إلى الحضر وهذا يتوافق مع دراسة المغازي 2007 بعنوان "المرأة الريفية فى محافظة دمياط" هدفت الدراسة إلى قضية المرأة الريفية وما تواجهها من مشكلات فى محافظة دمياط و كذلك إظهار حجم الفجوة مابين المرأة الريفية والحضرية ، وما بين المرأة الريفية والرجل الريفي وذلك فى الماضي والحاضر وقد اتبعت الدراسة المنهج التاريخي والمنهج الوصفي والمنهج التفسيري بالإضافة إلى الاسلوب التحليلي والاسلوب الكارتوجرافي وذلك عن طريق استخدام عدة برامج لنظم المعلومات الجغرافية أهم ما اتوصلت إليه الدراسة أن المرأة الريفية تتمتع فى محافظة دمياط بشخصية متميزة منفردة تجعلها جديرة بالدراسة فهى إمرأة متعددة الأدوار والمسؤليات عظيمة التأثير وواسعة الطموح . دراسة عفاف عبد العليم ناصر 1997 بعنوان " المرأة الريفية العربية و دورها فى الإنتاج – دراسة ريفية – حضرية مقارنة " تناولت الدراسة المحددات التى تعوق المرأة العربية جزء من القوة العاملة – من ممارسة دورها فى سوق العمل ومن التنمية الشاملة وبينت الدراسة أن المرأة الريفية تعد بحق العمود الفقري للاقتصاد الريفي أما المرأة الحضرية خاصة فى منطقة الخليج العربي فإن الخصائص الاقتصادية والاجتماعية والديموغرافية والثقافية للطفرة النفطية قد أثرت بشكل واضح على تطلعات وتوجهات الخليجية نحو اشتعالها خارج المنزل وبينت نتائج

الدراسة أن هناك قهر اقتصادي و اجتماعي يقع على المرأة الريفية خاصة ، فهي عاملة منتجة وتساعد فى دخل الأسرة إلا أنها لا تعد من القوى العاملة نظرا لعدم حصولها على أجر نظير عملها كذلك فهي محرومة من كافة الحقوق الاقتصادية الممنوحة للمرأة العاملة بأجر .

- الفتيات أكثر عرضة للأمية من الأولاد لأن الفتيات أكثر عرضة من الفتيان لعدم الذهاب إلى المدرسة مطلقًا أو ترك المدرسة أو التغيب عن المدرسة بسبب المسؤوليات المنزلية والزواج ورفض والديهن السماح لهن بالذهاب إلى المدرسة أو نقص المدارس القريبة . وبسبب الزواج والحمل في سن مبكرة تظل شبكاتهن الاجتماعية ضيقة وتقل فرصهن في التعليم وترزح الفتيات الريفيات تحت الثقل الكبير لأعباء العمل غير المدفوع الأجر ، وهناك العديد من الدراسات التى تناولت دور المرأة الريفية فى تنمية الاقتصاد كدراسة (وداد سلمان عبد الزحمن أبو جامع 2015) بعنوان دور المرأة الفلسطينية في تحقيق التنمية الريفية "دراسة حالة "المناطق الجنوبية بقطاع غزة" هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المرأة الفلسطنية فى تحقيق التنمية الريفية غى قطاع غزة وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها أن أعلى درجات الإجادة للأنشطة الإنتاجية للمرأة الريفية كانت فى الإنتاج الحيواني والنباتي والتصنيع الغذائي الحرفي مثل الخياطة كما تتمتع المراة الريفية بدرجة عالية من المعرفة والوعي وأيضا أظهرت النتائج حصول المرأة على التدريب من خلال العمل والتعليم معا ،

التوصيات

1- البدء بالتوعية الجندرية للذكور والإناث من كافة الجماعات داخل المجتمع المصري ابتداءً من الصفوف الأولى داخل المدارس لتنشئة جيل قادر على التركيز على صفاته الإنسانية وليس التركيز على الصفات الأنثوية والذكورية.

2- إجراء المزيد من الدراسات التي تتعلق بالتنشئة الأسرية المبنية على أسس سليمة تخلو من التمييز الجندري.

المراجع

- **أحفيظ نرجس (2020) : التناول الإشهاري للمرأة فى ضوء مقاربة الجندر – دراسة تحليلية على عينة من إشهارات قناة MBC دراما ، رسالة ماجستير ، جامعة محمد خيضر بسكرة ، كلية العلوم الغنسانية والاجتماعية ، قسم العلوم الإنسانية ، الجزائر.**
- **أمل بنت عائض الرحيلي (2016) : مفهوم الجندر وآثاره على المجتمعات الإسلامية – دراسة مقدية تحليلية فى ضوء الثقافة الإسلامية ، مركز باحثات لدراسات المرأة ، ط1، المملكة العربية السعودية ، الرياض .**
- **الأمم المتحدة الاسكوا (2019) : آفاق تعزيز المساواة الجنسين فى مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى المنطقة العربية ، بيروت ، www.unescwa.org.**
- **أيمن عامر ونيفين نيروز (2020) : التحرش الجنسي بالموظفات فى مجال العمل الأكاديمي : الانتشار والأسباب وأساليب المواجهة المدركة ، رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، المجلد (30) ، العدد (3) ، القاهرة .**
- **سحر الشرع و عبد الله قازان (2017) : العنف الموجه ضد الزوجة في الأسرة الأردنية أشكاله ومرتكزاته الجندرية ، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية ، المجلد (44) ، العدد (3) ، الأردن .**
- **صندوق الأمم المتحدة الإنمائي للمرأة (UNIFEM) ، 2001 ، مسرد مفاهيم ومصطلحات النوع الاجتماعي، المكتب الإقليمي للأمم المتحدة، الطبعة الرابعة.**

- عفاف عبد العليم ناصر (1997) : المرأة الريفية العربية ودورها فى الإنتاج – دراسات ريفية – حضرية مقارنة ، حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية ، العدد (20) ، جامعة قطر .
- فريق حركة" المظاهرة لأجل الجميع "فرنسا (2019) ، الاستغراب دوريّة فكرية مُحكّمة تُعنى بدراسة الغرب وفهمه معرفيّاً ونقديّاً ، المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية (بيروت) ، العدد السادس عشر السنة الرابعة ، بيروت .
- فضيلة تركي و سميرة خزار (2021) : الجندر والاشتباك مع ركائز الأسرة " مقاربة مقاصدية " ، مجلة الشهاب ، المجلد 7 ، العدد 2 ، الجزائر .
- المركز المصري للدراسات الاقتصادية (ECES) 2020 : رأي فى أزمة المرأة المصرية ، العدد 21 ، القاهرة .
- نهال المغربل (2016) : المرأة فى استراتيجية التنمية المستديمة : رؤية مصر 2030 ، النداء المبادرة المصرية للتنمية المتكاملة ، القاهرة .
- نهى خيري عطية ، غادة محمد عبد السلام ، ولاء حمدي أبو المعاطي ، سارة محمد حسين (2020) : محددات عمل المرأة فى ظل أزمة كورونا (https://amwalalghad.com/2020/10/06/%D8%A7%D9%84%D8%A5%D8%AD%D8%B5%D8%A7%D8%A1-42-%D9%85%D8%B9%D8%AF%D9%84-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B3%D8%A7%D9%87%D9%85%D8%A9-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D9%86%D8%B4%D8%A7%D8%B7-%D8%A7%D9%84/ –)
- هند محمود وشيماء طنطاوي ، 2016 ، "دليل للمبادرات النسوية/النسائية الشابة" ، نشر نظرة للدراسات النسوية ، ط 1 .

- وداد سلمان عبد الرحمن أو جامع (2015) : دور المرأة الفلسطينية فى تحقيق التنمية الريفية دراسة حالة " المناطق الجنوبية بقطاع غزة " ، رسالة ماجستير ، الجامعة الإسلامية ،كلية التجارة ، فلسطين .
- مروة البلتاجي (2021) : آفاق اقتصادية معاصرة ، مجلس الوزراء مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار ، العدد (5) ، مصر .

-Alexis Bridley, Kristy McRaney, & Lee Daffin (2022) : The Psychology of Gender , Washington State University , https://LibreTexts.org

-Ashmore, R. D. (1990): Sex, gender, and the individual. In L. A. Pervin (Ed.), Handbook of personality: Theory an d research. New York: Guilford Press. P486 – p526.

-Assaad, Ragui, Caroline Krafft & Shaimaa Yassin, "Job Creation or Labor Absorption? An Analysis of Private Sector Job Growth in Egypt," Giza, Egypt: Economic Research Forum, Working Paper 1237, October 2018.

-Assaad, Ragui, Caroline Krafft, & Irene Selwaness (2017) : "The Impact of Early Marriage on Women's Employment in the Middle East and North Africa," Maastricht, Netherlands: Global Labor Organization, Discussion Paper 66, January 23, 2017.

-Ayse Aycicegi-Dinn &Catherine Caldwell-Harris (2016) : UNDERSTANDING GENDER AND URBAN/RURAL DIFFERENCES IN DEPRESSIVE SYMPTOMS: INSIGHTS FROM UNIVERSITY STUDENTS IN TURKEY , Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (Electronic Journal of Social Sciences) , Volume:15, Issue:56 , www.esosder.org .

-Bakan, D. (1966): The duality of human existence. Chicago, IL: Rand McNally.

-Brouder, Alan, and Caroline Sweetman. 2015. "Introduction: Working on Gender Issues in Urban Areas." Gender & Development 23 (1): 1–12.

-CAPMAS and UNICEF Egypt (2017). The Impact of Population Growth on Youth Employment and School Education in Egypt: An Analytical Paper. Statistics in Focus.
-CAPMAS, 2017, Statistical Yearbook – Labour
-CAPMAS, 2017, Statistical Yearbook – Population http://www.capmas.gov.eg/Pages/StaticPages.aspx?page_id=5034
-CAPMAS, 2017, Statistical Yearbook 2017 – General Indicators
-Charla Britt, Soumaya Ibrahim, Nesma Gad, Doaa Abdelaal, Fatma Mansour and Meghan Ivankovich (2020) : GENDER ANALYSIS AND ASSESSMENT USAID/EGYPT FINAL REPORT , This publication was produced at the request of the United States Agency for International Development , Cairo, Egypt , www.qedgroupllc.com .
-CIB The Bank To Trust and the Egyptian Gender Equity Seal (2021) : Gender Equity and Egypt's Private Sector : Commercial International Bank (CIB) and the Egyptian Gender Equity Seal (EGES) , Funded by UK Government , The World Bank , The National Council For Women.
-Economic Co-operation and Development (OECD) (2018) :
-George Sadek (2016) : (Egypt: Sexual Violence Against Women), The Law Library of Congress .
-Ghada Barsoum (2017) : Educated young women's employment decisions in Egypt: A qualitative account , Researching Arab Mediterranean Youth Towards New Social Contract , www.sahwa.eu.
-IFAD. 2019. "Creating Opportunities for Rural Youth: 2019 Rural Development Report."
-ILO, (2017) : Women's Entrepreneurship Development Assessment: Egypt .
-Imran Sharif Chaudhry & Saeed ur Rahman (2009) :Gender Inequality in Education on Rural Poverty in Pakistan: An Empirical Analysis , European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences , © EuroJournals, Inc. 2009 , ISSN 1450-2275 Issue 15 (2009) , http://www.eurojournals.com/EJEFAS.htm .

-Kamal Prasad Panthhe & Allan L.McCutcheon (2015) : GENDER DIFFERENCE IN RURAL URBAN EDUCATION IN NEPAL , European Journal of Educational Sciences, EJES , Vol.2, No.2 ISSN 1857- 6036 , https://www.researchgate.net/publication/352363101 .

-Krafft, Caroline, Ragui Assaad, and Caitlyn Keo. 2019. "The Evolution of Labor Supply in Egypt from 1988-2018: A Gendered Analysis." Economic Research Forum Working Paper Series (Forthcoming). Cairo, Egypt.

lastly accessed on 11 Feb. 2018).

- Ministry of Education and Technical Education, 2014, Strategic Plan for Pre-University Education 2014-2030

-Nicholas Litsardopoulos , George Saridakis and Chris Hand (2020) : The E_ects of Rural and Urban Areas on Time Allocated to Self-Employment : Differences between Men andWomen, Vol (12) , Sustainability , doi:10.3390/su12177049 , www.mdpi.com/journal/sustainability .

-Pamela F. Pozarny (2016) : Gender roles and opportunities for

-Pollack, W. S. (1998). Real boys: Rescuing our sons from the myths of boyhood. New York: Random House.

-Saima Urooge, Muhammad Naeem, Zilakat Khan Malik & Wisal Ahmed (2017) : A Comparative Analysis of Urban and Rural working Women (A Case Study of District Peshawar) , The Dialogue, semanticscholar, Volume XII Number 3 ,

-Source: CAPMAS (2017). Annual Bulletin of Labor Force Survey.

-Spence, J. T., & Sawin, L. L. (1985): Images of masculinity and femininity: A reconceptualization. In V. E. O'Leary, R. K. Unger, and B. S. Wallston (Eds.), Women, gender, and social psychology Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. (pp. 35–66).

-Susan Durbin & Steve Fleetwood (2010) : Gender inequality in employment : Editors' introduction , International Journal , Vol. 29 No. 3, www.emeraldinsight.com/2040-7149.htm

-Tacoli, Cecilia, and David Satterthwaite. 2013. "Editorial: Gender and Urban Change." Environment & Urbanization 25 (1): 3–8.

-Tara Vishwanath, Gabriela Inchauste, Sahar Sajjad Hussain, Nandini Krishnan & Marc Schiffbauer (2014) : Republic of Egypt More Jobs, Better Jobs: A Priority for Egypt Arab) 88447- 2014 EG.

-U.N. Women Egypt (2021) : "What We Do: Women's Empowerment Essentials." https://egypt.unwomen.org/en/what-we-do/women-empowerment-essentials .

-UN Women Egypt (2020) : https://egypt.unwomen.org/en/what-we-do/economic-empowerment .

-UNDP (2019). Human Development Report 2019: Inequalities in Human Development in the 21st Century. Briefing note for countries on the 2019 Human Development Report.

-UNICEF, (2016) : Children in Egypt 2016: A Statistical Digest.

-UNICEF, 2016, Children in Egypt 2016: A Statistical Digest

-Urmila Chatterjee , Rinku Murgai & Martin Rama (2015) : Job Opportunities along the Rural-Urban Gradation and Female Labor Force Participation in India , World Bank Group - Poverty Global Practice Group & Office of the Chief Economist South .

-USAID, Egypt: Journey to Self-Reliance FY 2020 Country Roadmap. https://selfreliance.usaid.gov/country/egypt .

-Vicki S. Helgeson (2012) : The psychology of Gender , Pearson Education .Inc , Fourth Edition , The United States of America

Women in urban environments , GSDRC Helpdesk Research Report, - www.gsdrc.org .

-Women's Political Participation in Egypt Barriers, opportunities and gender sensitivity of select political institutions , MENA - OECD , Egypt.

- **World Bank (2016), "Egypt's Youth Outside Work and Education," MENA Knowledge and Learning, Quick Notes Series, December 2016, Number 162.**
- **World Bank (2016): EGYPT-INTEGRATED IRRIGATION IMPROVEMENT AND MANAGEMENT PROJECT, 6- http://projects.worldbank.org/P073977/.**

- **World Bank (2017). "Child Marriage and Fertility in Egypt." Knowledge Brief: Health, Nutrition and Population Global Practice (June 2017).**
- **World Bank (2019) : "World Development Indicators," Data Bank tool, undated. As of December 30, 2019.**
- **World Health Organization (2017) : Violence against women, key facts, 29 November. Available at https://www.who.int/newsroom/fact-sheets/detail/violence-against-women .**

المهارات الإرشادية لمعلمي المرحلة الإبتدائية (*)

Counseling skills for primary school teachers

غزيل حسين البيشي

Ghazeil Hussein Al-Bishi

وزارة التربية والتعليم – السعودية

kami2009@windowslive.com

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المهارات أو الأساليب الإرشادية التي ينبغي أن يلم بها ويجيدها معلمي المرحلة الإبتدائية في التعامل مع مشكلات تلاميذهم.

وقد خلصت الباحثة إلى أن هناك عدة خصائص تميز تلاميذ المرحلة الإبتدائية قامت باستعراضها ضمن سياق الدراسة و ينبغي أن يلم معلموا هذه المرحلة بمراحل نمو التلاميذ بجميع خصائصها ومظاهرها النمائية.

(*) تم تقديمه بمؤتمر حقوق الطفل العربي في مجتمع التكنومعلوماتية

كما عرض الباحث للعديد من المشكلات والاضطرابات السلوكية التي تشيع لدي تلاميذ المرحلة الإبتدائية داخل الفصل الدراسي والبيئة المدرسية بصفة عامة، وتخير من بينها أربع مشكلات أو اضطرابات هي: اضطراب العناد والتحدي، اضطراب الخُلق (السلوك المنحرف)، السلوك العدواني، الكذب. وقد قام الباحث بعرض تعريف كل منها كما ورد في هذين الدليلين التشخيصين، ونموه، وأسبابه، وتشخيصه وأعراضه الإكلينيكية، ثم اختتم كل منها بعرض لأهم الأساليب الإرشادية متمثلة في بعض الفنيات الإرشادية والخطط والبرامج الإرشادية والعلاجية الملائمة لطبيعة كل منها والتي يمكن لمعلمي المرحلة الابتدائية اتباعها في علاج هذه المشكلات والاضطرابات.

واختتم الباحث ورقته البحثية بوضع التوصيات المقترحة في ضوء نتائج البحث والتي انقسمت إلى نوعين،هما: أ- توصيات متعلقة بإكساب المعلمين المهارات الإرشادية. ب- توصيات موجهة للمعلمين متعلقة بكيفية توظيف مهاراتهم الإرشادية في علاج مشكلات واضطرابات تلاميذهم.

summary

The study aimed to identify the most important counseling skills or methods that primary school teachers should know and master in dealing with the problems of their students.

The researcher concluded that there are several characteristics that distinguish primary school students, which she reviewed in the context of the study, and that teachers of this stage should be aware of the stages of

students' development with all its characteristics and developmental manifestations.

The researcher also presented many problems and behavioral disorders that are common among primary school students in the classroom and the school environment in general, and he chose four problems or disorders among them: stubbornness and defiance disorder, moral disorder (deviant behavior), aggressive behavior, and lying. The researcher presented the definition of each of them as mentioned in these two diagnostic guides, its growth, causes, diagnosis and clinical symptoms.

Then, each of them concluded with a presentation of the most important counseling methods represented in some counseling techniques, counseling and therapeutic plans and programs appropriate to the nature of each of them, which primary school teachers can follow in treating these problems and disorders.

The researcher concluded his research paper by putting forward the proposed recommendations in the light of the research results, which were divided into two types: a- Recommendations related to providing teachers with counseling skills. B- Recommendations directed to teachers related to how to employ their counseling skills in treating the problems and disorders of their students.

مقدمة

تعتبر المرحلة الإبتدائية في مختلف دول العالم هي الركيزة الأولى من سلم التعليمي في كافة الدول على اختلاف أنظمتها، وفلسفاتها التعليمية، وكلما كانت هذه الركيزة قوية وراسخة، كلما كان البناء متماسكاً وقوياً، ويرجع ذلك إلى أن المرحلة الإبتدائية هي النقطة الأولى التي تنطلق منها نمية وتربية التلاميذ المختلفة، وتحقيق النمو الشامل لشخصياتهم؛ دينياً وعقلياً ووجدانياً وجسمياً،. وفي هذه المرحلة يتم اكتساب الكثير من المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب والعلوم الأخرى والتي ينطلق منها إعداد التلاميذ لما بعدها من المراحل التعليمية التالية من حياتهم.

ويمكن تعريف المرحلة الإبتدائية على أنها: " الحلقة الأولى من التعليم الأساسي التي يقوم عليها تربية أبناء الأمة تربية يتم بموجبها إعداد الفرد إعداداً صالحاً متكاملاً علمياً وعملياً، جسمياً وعقلياً، خلقياً واجتماعياً، بحيث يكون ذلك إعداد عوناً له على التمسك بدينه ومواجهة متطلبات الحياة في أيامه المقبلة " .

أما منظمة اليونسكو فتطلق على التعليم الإبتدائي مسمى التعليم الأساسي ، وعرفته بأنه: " التعليم الذي يزود المواطن بالمعارف والخبرات، والمهارات الأساسية لمزاولة بعض الحرف

البسيطة، أو زيادة دخل الأسرة في المجتمعات الرفية، والحضرية، وحتى خارج نظام التعليم الإبتدائي " (أحمد حسن عبيد، 1989، 14).

وقد عرف سعيد بامشموس ونور الدين عبد الجواد (1980 ،21) المرحلة الإبتدائية بأنها: " تلك المدرسة التي تعالج التلميذ بالتربية من سن (6–12) سنة كما هو الحال في معظم أنحاء العالم ".

أما إبراهيم محمود فلاته (1984 ،13) فقد عرَّف مرحلة التعليم الإبتدائي بأنه: " ذلك النوع من التعليم الرسمي الذي يتناول التلميذ من سن السادسة إلى الثانية عشر، فيتعهده بالرعاية الروحية والجسمية والفكرية والإنفعالية والاجتماعية على نحو يتفق مع طبيعته كطفل ومع أهداف المجتمع الذي يعيش فيه ".

وبعد أن عرض الباحث لمفهوم المرحلة الإبتدائية يعرض فيما يلي لأهمية هذه المرحلة؛ وذلك على النحو التالي:

أهمية التعليم الإبتدائي:

يعتبر التعليم الإبتدائي الخطوة الأولى في طريق التربية، ويهتم بمسئولية تربية الأبناء في المجتمعات المختلفة وإعدادهم للحياة، وعلى مقدار نجاح المدرسة الإبتدائية في أداء وظيفتها يتوقف مستقبل هذا المجتمع.

وأوضح عبد الرازق شفشق وزملاؤه (1989 ،21) أن المرحلة الإبتدائية تعد خطوة في طريق التلمذة الطويل، وقد نبه الإمام الغزلي إلى أهمية تربية الولد وتأديبه ورعايته في سنين حياته الأولى لخير دينه ودنياه، وبما يتناسب مع سنه وقدراته الجسمية والعقلية.

ويؤكد عبد العزيز عبد الله السنبل وزملاؤه (1987،142) أن المرحلة الإبتدائية هي القاعدة التي يرتكز عليها إعداد النشئين للمراحل التالية من حياتهم، وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعاً، وتعمل على تزويدهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة والإتجاهات السليمة، والخبرات والمعلومات والمهارات.

ويبين سعود عايض الشهراني (2001 ،19) أن أهمية التعليم الإبتدائي تكمن في أنه القوة الأساسية للتعليم في المراحل التالية، حيث إن التعليم عملية بنائية تراكمية، فالمفاهيم والمهارات التي يتم تعلمها بشكل جيد في هذه المرحلة، تضمن لنا نمو هذه المفاهيم والمهارات في المراحل التالية، وكذلك يعمل التعليم الإبتدائي على تكوين الوحدة لدى أبناء

الأمة، والتأكيد على الكرامة وتحقيق الذات ومعرفة الحقوق والواجبات وتسهيل عملية التواصل والتفاعل والتوافق مع المجتمع.

وقد ذكر سليمان عبد الرحمن الحقيل (1994 ، 42) أن المرحلة الإبتدائية تستند إلى مجموعة من المبادئ والاعتبارات التي تبرز أهميتها؛ ومنها:

1- تعتبر القوى البشرية أثمن موارد الدولة، لذلك وجبيت رعاية وتربية وتعليم الأطفال منذ بداية جياتهم للاستفادة من هذه التربية في تنمية قدراتهم واستعداداتهم، وتمكينهم من المساهمة في بناء المجتمع.

2- لا يمكن إكساب الأطفال الخبرات الحضارية عن طريق الوراثة، فلابد من تعليمهم واكتسابهم خلاصة التجارب الإنسانية وعلوم العصر الذي يعيشون فيه، وكلما أسرعنا في هذه العملية أتحنا لهم الفرصة لكي يفهموا المجتمع ويتعاملوا معه ويعملوا من أجل بنائه.

3- العمل على إيجاد بيئة مناسبة تساعد الأطفال على النمو المتوازن في المراحل الأولى من بداية حياتهم، والعمل على تمكين الكبار من فهم ومرافقة ومساعدة الأطفال في مرحلة هامة وأساسية من حياتهم.

4- إن طبيعة البيئة التي يعيش فيها الأطفال، وخاصة السنوات الأولى وما لها من أثر في تكوينهم النفسي والإنفعالي فيما بعد، تستوجب أن تكون البيئة سليمة وصحيحة ومناسبة وغنية

بالخبرات، مما لا يتيسر لكل منزل تأمينه لأطفاله، ولذلك تقوم المدرسة الإبتدائية بدور هام في التنشئة العلمية والاجتماعية للطفل.

5- إن تضاعف حقول المعرفة واتساع مجالات الخبرة الإنسانية، ألقى على كاهل الوالدين والمجتمع بصورة عامة أعباء فوق طاقتهم، لذلك يمكن أن تسند إلى التربية الأولية في المرحلة الابتدائية معظم متطلبات الأسرة والمجتمع فيما يتعلق بتربية الطفل، بعد تنظيم المدرسة الإبتدائية وإدارتها من قِبل المجتمع كمؤسسة متخصصة ومتغرغة لهذه المهمة.

6- إن اتجاه معظم الدول إلى تنمية مواردها المادية والبشرية بسرعة، قد أدى إلى انتشار الفرص التعليمية وإتاحتها لكل الأطفال، مما استدعى أن تكون المرحلة الإبتدائية إلزامية ولا غنى عنها في أي منطقة.

7- إن الجهود الكبيرة التي تبذل على المستوى العالمي لمكافحة الأمية تتطلب الاهتمام بالمرحلة الإبتدائية، بحيث تسطيع المدارس الإبتدائية من استيعاب جميع الأطفال ممن هم في سن المدرسة الإبتدئية، وبذلك تضمن تلك الدول عدم إفراز المجتمعات أعداد جديدة من الأميين.

ويرى الباحث الحالي أن هناك اتفاق على إن المرحلة الإبتدائية أهمية خاصة، لأنها قاعدة النظام التعليمي بأكمله،وأن هذه المرحلة هي اللبنة الأولى في بناء المتعلم، وتمنية ميوله وقدراته واستعدادته بصورة سليمة، وإعداده إعداداً شاملاً للحياة العلمية والعملية، وذلك ليكونوا أعضاء

صالحين منتجين، لينهضوا بأنفسهم ومجتمعهم، وأن أي نقص فيها سينعكس على بقية المراحل والمستويات التعليمية التالية.

وبعرض الباحث لأهمية التعليم الإبتدائي، يتبادر إلى الذهن تساؤلاً متعلقاً بأهداف هذا النوع من التعليم؛ وهذا ما سيوضحه الباحث فيما يلي:

أهداف التعليم الإبتدائي:

يرى كل من أحمد عبد الله عيسى (1959، 14) والسنبل وزملاؤه (1987، 42) أن أهداف التعليم الإبتدائي تتمثل فيما يلي:

1. تنمية المهارات الأساسية المختلفة وخاصة المهارات اللغوية والمهارات العددية والمهارات الحركية.
2. تزويده بالقدر المناسب من المعلومات في مختلف الموضوعات.
3. تعريفه بنعم الله عليه وفي نفسه وفي بيئته الاجتماعية والجغرافية ليحسن استخدام النعم وينفع نفسه وبيئته.
4. تربية ذوقه البديعي وتعهد نشاطه الإبتكاري وتنمية تقدير العمل اليدوي لديه.

5. تنمية وعيه ليدرك ما عليه من واجبات وما له من حقوق، في حدود سنه وخصائص المرحلة التي يمر بها، وغرس حبه لوطنه والإخلاص والإنتماء للوطن.
6. توليد الرغبة لديه في الازدياد من العلم النافع والعمل الصالح وتدريبه من الإستفادة من وقت فراغه.
7. إعداد التلميذ لما يلي هذه المرحلة من المراحل التعليمية.

إن المتأمل في هذه الأهداف يجد أنها في مجملها قد ركزت على ثلاثة جوانب رئيسية؛ هي:

1- الجانب الديني: ويتمثل في تربية النشء على أصول الدين الصحيح القويم، والأخذ بآداب السلوك والفضائل، وتعريفهم بنعم الله عليهم، مما يسهم في تربية النشء صالح نافع لنفسه ولمجتمعه.
2- الجانب التربوي: ويتضح ذلك في اهتمام الهداف بتمية لمهارات الأساسية لدى النشء كالمهارات اللغوية، المتابية، الحسابية، والعددية، والحركية إضافة إلى تزويدهم بالقدر المناسب من المعلومات، وفي موضوعات مختلفة، وتربية ذوقهم الإبداعي والاهتمام بنشاطهم الابتكاري، وتنمية تقدير العلمل اليدوي لديهم، وتنمية الرغبة لديهم في الازدياد من العلم النافع والعمل الصالح، فذهذ الأهداف التربوية لها أهمية بالغة للنشء في هذه

المرحلة، وذلك لاهتمامها بكافة الجوانب التربوية، والتعليمية، والمهارية دون أن يطغى جانب على الآخر.

3- الجانب الاجتماعي: وتتمثل هذه الأهداف في تنمية وعي النشء لإدراك ما عليهم من واجبات، وما لهم من حقوق، بطريقة تتناسب مع أعمارهم، وترعاي خصائص نموهم في هذه المرحلة التي يمرون بها، وغرس حب الوطن في نفوسهم، والإخلاص والانتماء للوطن.

وبإيضاح أهداف التعليم الإبتدائي، يلزم التعرف على خصائص تلميذ هذه المرحلة التي يعتنى معلمها بمشكلاته الإرشادية التي تستوجب التدخل بالوسائل الإرشادية، وهذا ما سيعرضه الباحث فيما يلي:

خصائص تلميذ المرحلة الإبتدائية

يشير جابر عبد الحميد جابر (1981، 45) أن المرحلة الابتدائية تمثل مرحلة هامة في تطور ونمو الأطفال، فالأطفال يلتحقون بالمدرسة الابتدائية بعد إكمال السادسة من أعمارهم، وفيها يبدأون بالدراسة الرسمية المنتظمة، وينتقلون فيها إلى مجالات جديدة وبيئة اجتماعية غير التي تعودوا عليها قبل حضورهم إلى المدرسة، ويقابلون فيها مواقف تعليمية مخططة وهادفة وعلاقات اجتماعية مع الأقران وأنشطة مختلفة داخل المدرسة وخارجها، ولا شك أن موقع هذه

المرحلة المبكر في حياة الإنسان يزيد من أهميتها ومن عظم ما يحدث فيها على حياة حياته واتجاهاته وآرائه وقيمه أثناء الدراسة وبعدها.

وقد ذكر محمود عطا عقل (1988 ، 34) أن مرحلة التعليم الإبتدائي تضم التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم من السادسة وحتى الثانية عشرة في العادة، وقليل منهم ممن يتجاوز ذلك إلى الثالثة عشر أو الرابعة عشر، ولذلك فإن هؤلاء التلاميذ ينتمون من الناحية الجسمية والنفسية إلى أكثر من مرحلة من مراحل النمو، فبعضهم ينتمي إلى مرحلة الطفولة المتوسطة (6–9) سنوات وبعضهم ينتمي إلى مرحلة الطفولة المتأخرة (9–12) سنة.

وفي ضوء ما تقدم ينبغي على معلمي المرحلة الإبتدائية أن يلموا بخصائص تلميذ المرحلة الإبتدائية بجميع مظاهرها النمائية سواء الجسمية أو العقلية أو الانفعالية أو الاجتماعية أو الحسية أو الحركية وذلك حتى يتسنى لهم أن يعرفوا متطلبات النمو اللازمة لتلاميذ هذه المرحلة لكي يميزوا بين السوي منها منها والمشكل ، وحتى يتمكنوا من ستخدام الأساليب الإرشادية التي تلائم احتياجات كل منهم على حدة في ضوء متلطبات النمو الخاصة منهم.

ولا شك أن تلاميذ المرحلة الابتدائية لديهم مشكلات خاصة بهم ينبغي أن يتعامل معها معلمي المرحلة الإبتدائية في ضوء مجموعة من المهارات الإرشادية التي ينبغي أن يلم بها

معلمي هذه المرحلة ، فما هي أهم مشكلات تلاميذ المرحلة الإبتدائية التي تستوجب التدخل التدخل الإرشادي من معلمي هذه المرحلة ؟. هذا ما سيوضحه الباحث الحالي فيما يلي:

المشكلات الإرشادية التي يواجهها معلمي المرحلة الإبتدائية:

من الجدير بالذكر أن معلمي المرحلة الإبتدائية يجدون أنفسهم أمام العديد من المشكلات السلوكية من تلاميذهم التي تستدعي تدخلهم المهني من خلال اتباعهم للطرق الإرشادية التي تستوجب منهم الإلمام ببعض المهارات أو الفنيات الإرشادية الأساسية؛ ومن أهم هذه المشكلات _ على سبيل المثال لا الحصر– ما يلي:

التخريب والإتلاف للممتلكات الخاصة والعامة وتشويهها بالكتابة عليها: وتشمل ما يلي:

- إتلاف حوائط أو جدران الفصل وتخريبها بالكتابة عليها.
- إتلاف حوائط أو جدران الفصل بكتابة الألفاظ النابية والأسماء الغريبة عليها.
- كتابة العبارات والأساليب غير اللائقة على السبورة في غرفة الفصل.
- لإتلاف المتب المدرسية وتشويهها بالكتابة على هوامشها وأغلفتها.
- تخريب وإتلاف مظهر الأعمال المدرسية بكتابتها بطريقة غير مرتبة أو منظمة.
- رسم الصور المخلة بالآداب في الكتب.

التخريب والإتلاف أو التبديد للأشياء بكسرها أو بالإستيلاء عليها: وتشمل:

1- إتلاف الأشياء بكسرها أو تحطيمها.

2- الإستيلاء على ممتلكات الآخرين والإلقاء بها على الأرض بهدف كسرها.

3- الإستيلاء على أشياء أو ممتلكات الآخرين بالقوة.

1- الإعتداء على الغير (العدوان): ويشمل:

2- توجيه النقد الجارح من طفل لآخر بغرفة الصف.

3- تبادل الشتائم والألفاظ النابية.

4- الاعتداء البدني على الغير بالمساس به أو شده أو جذبه لمضايقته.

5- الاعتداء على الغير بالضرب.

6- التشاجر في غرفة الصف.

7- أساليب السلوك السلبي الانسحابي: ومنها:

أ- الانسحاب من المواقف المختلفة والاكتئاب النفسي.

ب- ب-الإهمال أو اللامبالاة فيما يقوم به الطفل.

ت- الإهمال أو اللامبالاة في المظهر العام والصحة العامة والنظافة.

ث- ث-الشعور بالكراهية والحقد تجاه الآخرين.

8- أساليب السلوك المُشكل الناتج عن اضطرابات نفسية: ومن أهمها:

i. التبول اللاإرادي.

ii. التأتأة والتهتهة.

iii. التأخر الدراسي.

9- أساليب السلوك المخالف للنظم المدرسية العامة: ومن بينها:

i. مخالفات التأخر عن الدوام المدرسي في الصباح.

ii. مخالفات الزي المدرسي.

iii. مخالفات ترك المدرسة بعد الحضور إليها في الصباح (الهروب من المدرسة الشكل أ).

iv. الخروج من المنزل صباحاً وعدم الذهاب إلى المدرسة نهائياً (الهروب من المدرسة الشكل ب).

10- أساليب السلوك المخالف لنظام غرفة الصف (اضطراب الخُلق): ومن بينها:

11- إصدار التلاميذ لأصوات غريبة من شأنها إثارة المعلم أو المعلمة.

12- إشاعة الفوضى أو التحدث في الفصل دون استئذان المعلم أو المعلمة.

13- عدم اللياقة في التعامل ومقاطعة أحاديث الآخرين.

14- عدم اللياقة في التعامل مع المعلم أو المعلمة.

15- ترك التلميذ المكان المخصص له والتجول أو الجري بغرفة الفصل.

16- عدم القيام بالواجبات المدرسية أو المنزلية.

17- توجيه الادعاءات الكاذبة ضد الغير.

18- التهكم على المعلم أو المعلمة وتقليده (أو تقليدها) أمام تلاميذ الفصل.

19- الغش في الامتحانات المدرسية (سعدية محمد بهادر، 1984 ، 20-21).

ويتفق العديد من الباحثين على شيوع العديد من المشكلات والاضطرابات السلوكية السلوكية لدى الأطفال من تلاميذ المرحلة الابتدائية (منهم: حسن مصطفى عبد المعطي، 2001 ، 409-410 ؛ محمد عبد المنعم محمد فرج، 2007 ، 57) ، وهذه الاضطرابات قد اتفقت عليها وأوردتها معظم تصنيفات الاضطرابات السلوكية وهي: اضطراب العناد والتحدي، اضطراب الخُلق (السلوك المنحرف)، السلوك العدواني، الكذب. وفيما يلي عرض لهذه الاضطرابات السلوكية الأربعة:

أولاً : اضطراب العناد والتحدى Oppositional Defiant Disorder

على الرغم من أن العناد أو التمرد والعصيان Disobedience يعد ظاهرة شائعة بين الأطفال – ومنهم بالطبع تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث يعد العناد – ولاسيما غير المبالغ فيه – مرحلة طبيعية من مراحل النمو النفسي للطفل ويساعده على الاستقرار واكتشاف نفسه كذات وكيان مستقل (محمد كامل عبد الصمد، 1986، 67)، إلا أن العناد يصبح اضطراباً سلوكياً إذا ما

تعدى التوقعات لمثل هذا السلوك بمقارنته مع سلوك أقرانه بنفس السن (محمود حموده، 1991،). إذ يعتاد الطفل أو التلميذ العناد كوسيلة متواصلة ونمط راسخ وصفة ثابتة في الشخصية، مما يؤدي إلى اضطراب خطير في سلوك الطفل بسبب نزوعه إلى مشاكسة ومعارضة الآخرين (زكريا الشربيني، 1994، 49 – 50).

وقد توصل وبستر – ستراتون (1996) Webster – Stratton إلى وجود فروق دالة بين الجنسين في اضطراب العناد التمردي وفقاً لنوعية الرقابة الأسرية (Webster – Stratton, 1996, PP. 540 -551)

في حين توصل بيمر وهاتشنسون (2000) Beymer & Hutchinson إلى أن الأطفال أو التلاميذ الذين يقيمون مع عائلاتهم وخلفياتهم الأسرية تتسم بالاستقرار وعدم الاضطراب يكونون أقل من حيث اضطراب العناد التمردي بالمقارنة بالأطفال أو التلاميذ الذين لا يقيمون مع عائلاتهم وتسود خلفياتهم الأسرية النزاعات وعدم الاستقرار (Beymer & Hutchinson, 2000, PP. 183 - 208)

ويعرِّف الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع DSMIV (1994) اضطراب العناد التمردي بأنه: "شكل متكرر من السلوك السلبي المعارض والمتمرد والعدائي تجاه أشكال السلطة (الوالدين والمدرسين)، ويستمر هذا السلوك على الأقل لمدة ستة أشهر، كما يتصرف بتكرار حدوث أربعة على الأقل من سلوكيات: فقدان الأعصاب – الجدال مع الكبار –

معارضة أو رفض الإذعان لطلبات أو أوامر الكبار – مضايقة الآخرين عن عمد – لوم الآخرين على الفشل الشخصي – الحساسية أو سوء الخلق – الغضب والرفض – الحقد والانتقام.

ويجب أن يظهر السلوك أكثر من المعدل العادي بالنسبة لسن الفرد ومستواه النمائي، ويسبب هذا الاضطراب تدهوراً واضحاً في النواحي الاجتماعية والأكاديمية والمهنية **(American Psychiatric Association, 1994)**

وتتمثل أعراض اضطراب العناد التمردي فيما يلي:

1. فقد الأعصاب (غالباً).
2. التشاجر والجدل مع الكبار (غالباً).
3. كثرة التحدى لطلبات أو أوامر الكبار.
4. تعمد مضايقة الآخرين.
5. الميل إلى إلقاء اللوم على الآخرين على سوء سلوكهم أو أخطائهم التي ارتكبوها (غالباً).
6. سهولة التضايق من الآخرين.
7. الغضب وسهولة الامتعاض (غالباً).

20- الحقد والانتقام (غالباً) **(American Psychiatric Association, 1994) .**

وهذه الأعراض تظهر واضحة جلية فى تفاعلات وتعاملات تلاميذ المرحلة الابتدائية – الذين لديهم هذا الاضطراب – مع الكبار أو المدرسين أو الأقران داخل الفصل الدراسي. هذا مع الأخذ فى الاعتبار أن هؤلاء التلاميذ لايعتبرون أنفسهم معاندين أو متمردين ويبررون سلوكهم باعتباره استجابة للظروف غير المنطقية. الأمر الذى يجعل هذا الاضطراب يتسبب فى زيادة الألم والكرب لدى المحيطين بالتلميذ أكثر من التلميذ ذاته (**Egan,1991**) .

ولا يظهر هذا العناد قبل عمر الثانية أو الثالثة – حيث تظهر مرحلة العناد الأولى – وفيها يبدأ الطفل بالشعور بقدر من الاستقلالية نتيجة نمو تصوراته الذهنية وقدرته على التحرك نسبيا (زكريا الشربينى ,**1994–47–48**). وفى عمر من **3–6** سنوات يظهر العناد كرد فعل طبيعى لنمو الطفل حيث يبدأ الطفل فى تأكيد ذاته ورفضه لسيطرة الآخرين عليه وتسلطهم وكبتهم لرغباته ووقوفهم دون تحقيقها (محمد عبد المؤمن **1986,127**).

وابتداء من سن الثامنة تظهر مرحلة العناد الشديد والتحدى لتعليمات الكبار بدرجة غير طبيعية مما يعتبر فى هذه الحالة أحد جذور إضطرابات الشخصية فى الكبر (محمود حموده ,**1991**). وبالرغم من أن اضطراب العناد التمردى قد يبدأ فى سن الثلاث سنوات , الا أنه يبدا عادة من سن 8 سنوات _ أي يشمل معظم صفوف المرحلة الإبتدائية تقريباً بدءً من الصف

الثالث وحتى نهايتها– ولا يتأخر عن سن المراهقة.ومن ثم فان نمو هذا الاضطراب يبدو فى مرحلتين، هما:

1– المرحلة الشرجية: (خلال العام الثانى وما بعده) : حيث تبدأ مؤشرات الإستقلالية وتأكيد الأنا المنفصل عن الآخر وذلك بعد التوحد السابق مع الأم.

2– مرحلة المراهقة : فمنذ البلوغ يأتى العناد كتعبير عن الانفصال عن الوالدين , حيث يكون المراهق فى أشد الحاجة إلى إعتراف الآخرين به وبوجوده وبهويته المستقلة وبجدارته واحترامه الشخصى ككيان مستقل وإنسان كبير وليس طفلاً. ومن ثم ، يحاول أن يثبت وجوده بشتى الطرق و وتزداد حدة المواجهة مع الكبار (Wood,1996,pp301-303).

وتتعدد أسباب العناد التمردى , وتتلخص هذه الأسباب فيما يلى :

1– تقييد حرية الطفل أو التلميذ.

2– عصبية الأبناء وكثرة نقد المدرسين والآباء.

3– التذبذب فى المعاملة الوالدية للطفل، وكذلك التذبذب في معاملة المعلمين للتلاميذ.

4– تفضيل الوالدين لأحد الإخوة على الطفل أو الحماية الزائدة.

5- الإحباط المستمر للطفل سواء في دائرة الأسرة أو المدرسة.

6- الجو الأسرى غير المستقر.

7-غياب احد الوالدين أو كلاهما.

8- محاولة الطفل لإثبات ذاته عن طريق العناد كدفاع ضد زيادة الإعتمادية على الأم أو ضد أي تدخل فى استقلالية الأنا أو كدفاع ضد فقدان المساعدة.

10- أحلام اليقظة.

11- تعزيز سلوك العناد (محمد كامل عبد الصمد,1986, محمد عبدالمؤمن,1986 ,كلير فهيم 1993, زكريا الشربينى , 1994, حسن مصطفى عبد المعطى ,2001 ؛ محمد عبد المنعم محمد فرج ، 2007 ، 62).

ولتشخيص العناد التمردى لدى الطفل وتلاميذ المرحلة الإبتدائية, يحدد الدليل التشخيصى الإحصائى الأمريكى للاضطرابات العقلية الإصدار الرابع (1994) DSMIV ضرورة توافر أربعة أو أكثر من الأعراض الثمانية المذكورة آنفا، على أن يستمر ظهورها على الأقل لمدة ستة أشهر ويتم تشخيص العناد التمردى حسب شدته الى:

(خفيف): وفيه تكون الأعراض قليلة ولكنها كافية للتشخيص , والإعاقة الناشئة عن الاضطراب طفيفة.

معتدل (متوسط): وفيه تكون درجة الاضطراب والإعاقة وسطا بين الحاد والخفيف.

حاد (شديد): وفيه توجد أعراض عديدة , والإعاقة تؤثر سلبياً على الآداء المدرسى والإجتماعى سواء مع الكبار أو مع الرفاق. (American Psychiatric Association, 1994).

وعند التشخيص يجب الأخذ في الاعتبار ضرورة تمييز السلوك العنادى النمائي (التكيفى أو العادي) عن اضطراب العناد التمردي، حيث يكون الأول أقصر في دوامه من الثاني، والثاني – أي اضطراب السلوك التمردي – أكثر تكرارًا وحدة من السلوك العنادي النمائي (Wood, 1996,pp.301-303).

المهارات أو الأساليب الإرشادية لعلاج العناد التمردي:

يمكن لمعلمي المرحلة الإيتدائية استخدام العديد من المهارات والوسائل أو الفنيات الإرشادية لعلاج مشكلة العناد التمردي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، وذلك من خلال تدريبهم على اتباع خطة للإرشاد النفسي السلوكي باستخدام برنامج إرشادي قائم على أسلوب التعليم الوجداني الملطف، وذلك على النحو التالي:

أهداف البرنامج : الهدف من البرنامج هو خلق بيئة اجتماعية متقبلة للتلميذ وذلك بالعمل على

1- زيادة الرابطة الوجدانية وتوثيق علاقات التلميذ الاجتماعية ببيئته الاجتماعية المدرسية (المعلمين والأقران) .

2- التقليل من العوامل أو المثيرات المنفرة التي من شانها أن تؤذن بظهور السلوك المضطرب أو تطوره .

3- تحسين التفاعلات الإيجابية والاتصال بالتلميذ ذو السلوك العنادي التمردي مما يمنح المعلمين قدرة أكبر – فيما بعد – على معالجة اضطراباته والتنبؤ بها .

عناصر الخطة العلاجية

- زيادة السلوك الايجابي : وذلك عن طريق :

1- تدعيم المعلم لأي سلوك آخر عدا السلوك المضطرب (سلوك العناد والتمرد) .

2- تدعيم اى سلوك بديل أو مناقض لسلوك العناد التمردي : (كسلوك المطاوعة للمعلمين أو السلوك التعاوني مع المعلمين والزملاء في الفصل)

ب- التحكم في السلوك اللاتوافقي

3- التدخل والمقاطعة : (لسلوك العناد التمردي) بما يحفظ وجه التلميذ وإعطائه فرصة للتراجع وتعديل السلوك الخاطئ ومن أساليب التدخل ان يطلب منه المعلم أن يقوم بعمل ما أو يتعاون معل فى نشاط معين مع التدخل الناجح باستخدام المدعمات للخروج بالتلميذ من المواقف الإنفعالية المحتدمة ومنها الحث البدني والتربيت مع توجيه انتباهها لنشاط آخر أو تشجيعه على الإستمرار في نشاط إيجابي سابق .

4- توجيه المعلم للطفل بالقيام بنشاط بديل للعناد التمردي:

5- التجاهل :

الهدف من التجاهل في خطط التعليم الملطف إطفاء الاستجابات غير المرغوب فيها بتجاهلها ؛ وفى مثل هذه الأحوال من المطلوب أن يتصرف المعلم كما لو كانت الاستجابة غير المرغوب فيها (سلوك العناد والتمرد) لم تحدث . على أن يتجنب المعلم خلال ذلك التفرج على التلميذ أو الإتصال البصري به وأن يقلل بقدر الإمكان من الإحتكاك البدني (كاللمس أو التربيت) ، كما يقلل أيضا من فرص القرب من الجسم اى حافظ على مسافة بعيدة إلا إذا كان قربك منه ضرورياً ومفروضاً إذا كان من الضروري أن تتدخل أو تستجيب فاجعل ذلك يحدث باقتضاب وبأقل قدر ممكن من الجدل .

6- دعم وكافئ :

فبعد تدخل المعلم فى إيقاف السلوك المضطرب وتوجيه التلميذ لنشاط بديل أو جديد عليه أن يدعم استمرار التلميذ في هذا النشاط من خلال مشاركته والتعاون معه ، والانتقال به من نشاط إلى نشاط آخر حتى تتلاشى الاستجابات المرضية وإذا كان من الصعب الإنتقال بالطفلة الى النشاط البديل الذى يرتبط بالمكافأة والتدعيم فعلى المعلم أن يحاول أن يركز على أي سلوك يصدر عن التلميذ ويجعله موضوعا للمكافأة بعبارة أخرى ، إذا لم تحدث المواقف المؤدية إلى المكافأة فاجعل المكافأة والتدعيم ممكنين بتوجيهها لأي نشاط أو سلوك آخر لائق يصدر عن التلميذ.

ثانياً: اضطراب السلوك المنحرف **Conduct Disorder**

تعرف منظمة الصحة العالمية في الدليل الدولي العاشر للإضطرابات العقلية والسلوكية (**ICD10**) السلوك المنحرف **Conduct Disorder** بأنه عبارة عن:

نمط متكرر ومتواصل للسلوك الذي تنتهك فيه كل من: الحقوق الأساسية للآخرين أو المعايير والقواعد الإجتماعية المناسبة للعمر الأساسي ويستمر ذلك لمدة ستة أشهر (**Health World Organization**, 1992).

في حين يعرفه الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع (**DSMIV**) بأنه نمط متكرر ومتواصل من السلوك الذي تنتهك فيه كل من: الحقوق الرئيسية لآخرين, والمعايير أو القواعد الإجتماعية

– وفقا للعمر بناء على وجود ثلاثة أو أكثر من بين خمسة عشر محكاً تشخيصياً لهذا الاضطراب في الإثني عشر شهراً الأخيرة مع وجود محك واحد على الأقل في الشهور الستة الأخيرة. **(American Psychiatric association , 1994).**

وتتخذ أعراض السلوك المنحرف (اضطراب الخلق) – وفقاً لدليل الإحصائي الرابع (**1994**) **DSMIV** – أربعة أشكال, ينطوي كل شيء منها على عدد من الأعراض, هي :–

أ– العدوانية تجاه الناس أو الحيوانات :– وتشمل الأعراض التالية :

1 – التنمر **Bullies** أو إرهاب الآخرين وتهديدهم وإرهابهم.

2– المبادرة بالقتال (الشجار) البدني غالباً.

3– استخدام سلاح يمكن إن يسبب أذى للآخرين (كالعصا أو الطوب أو السكين أو الموسى... الخ..)

4– القسوة الوحشية مع الناس الآخرين(مثل : التقييد,القطع , أو حرق الضحية..الخ)

5– القسوة الوحشية مع الحيوانات.

6- السرقة مع مواجهة الضحية (مثل : قطع الطريق (هجام) و خطف محافظ النقود , الاغتصاب أو الابتزاز , السرقة تحت تهديد السلاح)

7- إجبار شخص ما على فعل جنسي.

ب – تدمير الممتلكات : وتشمل الأعراض التالية :

8- الإشعال المتعمد للنار.

9- التحطيم المتعمد لممتلكات الآخرين.

ج – الخداع أو السرقة :- وتشمل :

10- تحطيم منزل أو مبنى أو سيارة.

11- الكذب للحصول على بضائع أو مشتريات أو لتجنب الالتزامات.

12- سرقة أشياء ذات قيمة بدون مواجهة الضحية.

د- انتهاكات خطيرة للقواعد الإجتماعية : وتشمل الأعراض التالية

13- البقاء خارج المنزل ليلاً بالرغم من التحذيرات الوالدية.

14- الهرب من البيت.

15- التغيب عن المدرسة ابتداء من سن 13 سنة. (American Psychiatric association, 1994)

ويضيف الدليل الدولي العاشر ICD 10 لمنظمة الصحة العالمية الأعراض التالية بالإضافة إلي ماسبق:

16- عادة ما يجادل مع الكبار.

17- رفض مطالب الكبار وتحدى تعليماتهم غالباً.

18- مضايقة الآخرين بصورة واضحة ومتعمدة غالباً.

19- لوم الآخرين على أخطائه أو على سلوكه السيء.

20- حساس غالباً أو يسهل مضايقته من الآخرين.

21- غالباً ما يكون غاضباً أو رافضاً.

22- غالبا ما يكون حاقداً أو إنتقامياً. (World Health organization, 1992)

ووفقاً لـ (ICD10,1992) وال (DSMIV,1994) فإنه يكفي لتشخيص اضطراب الخلق أو السلوك المنحرف لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية وجود ثلاثة أو أكثر من الأعراض السابقة في الإثني عشر شهراً الأخيرة , مع وجود عروض واحد على الأقل في الشهور الستة الأخيرة مع

الأخذ في الاعتبار أن الأعراض أرقام 10,9,8,7,6,4,3تحتاج إلي أن تحدث مرة واحدة فقط لكى يتم تشخيص السلوك على أنه سلوكاً منحرفاً أو اضطراباً خلقياً.

ويتفق الباحثون (منهم: محمود حمودة,1991؛ Lewis,1991 ; Wood,1996 ؛ محمد عبد المنعم محمد فرج ، 2007) على وجود تضافر وتفاعل للعديد من العوامل البيولوجية والإجتماعية والنفسية فى نمو وتطور السلوك المنحرف , ومن هذه العوامل مايلى:

الوراثة، والعوامل العصبية الحيوية، والعوامل الأسرية، والعوامل الاجتماعية الثقافية، وكذلك العوامل النفسية حيث تختلف التفسيرات السيكلوجية باختلاف المدارس النفسية فمدرسة التحليل النفسي ترى أن السلوك المنحرف ينشأ نتيجة لفشل الأنا Ego فى إحداث التوافق بين متطلبات الأنا والأنا الأعلى Super Ego والرغبات الداخلية الفطرية للهى ID (فاتن حسن أبو ليلة, 35,1984)

وتتعدد التفسيرات السلوكية لاضطراب السلوك المنحرف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية فترى أنه سلوك مكتسب يتم اكتسابه وفقاً لقوانين التعلم ؛ فنظرية التعلم الشرطى تذهب الى ان السلوك المنحرف للتلميذ ينتج عن اقتران هذا السلوك بمنبهات طبيعية من شأنها أشباع حاجاته ورغباته أو ربما تخفض من حدة الضرر أو الألم الواقع على التلميذ. بينما ترى نظرية التعلم الإجرائى(الفعال) أن اضطراب السلوك المنحرف عبارة عن سلوك قد يتم اكتسابه وفقا لما

يترتب عليه من نتائج وآثار. بمعنى أن السلوك المنحرف يحدث من التلميذ أولا ثم يدعم هذا السلوك إيجابيا من الآخرين المحيطين به كالوالدين أو المعلم أو الأقران. في حين أن نظرية التعلم بالملاحظة والإقتداء بالنموذج ترى أن السلوك المنحرف ينتج أساساً من ملاحظة التلاميذ المنحرفون للوالدين والكبار أو التلاميذ الآخرين الذين يعتبرونهم نماذج سلوكية يقتدون بها. وأخيرا ترى نظرية التعلم الاجتماعي لروتر أن السلوك المنحرف ينتج من التوقع وقيمة التدعيم بمعنى أن التلميذ يضع احتمالا (توقعا) بأن السلوك المنحرف سيؤدى الى أن يحصل على ما يريده أو يفضله (قيمة التدعيم) وإذا ما نجح هذا الأسلوب يقوم التلميذ بتعميم هذا السلوك حيث يصبح اضطرابا سلوكيا مميزا له (محمد عبد المنعم محمد فرج،2007 ، 69).

ويذكر فينشي وزملاؤه (1993) Finch أن النظريات المعرفية فى تفسيرها للسلوك المنحرف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تؤكد على دور النواحى المعرفية فى اكتساب التلميذ السلوك المنحرف على أنه نتيجة لأفكار التلميذ ومعتقداته نحو نفسه ونحو الآخرين تلك الأفكار التى تدفعه نحو السلوك المنحرف غير المرغوب فيه. فكثير من أنماط السلوك المنحرف ورائها أفكاراً غير منطقية أو لا عقلانية محورها الإعتماد على القوة الذاتية, وإختلال النظرة للبيئة وللآخرين. (Finch et al., 1993, pp.123-124)

المهارات أو الأساليب الإرشادية لعلاج السلوك المنحرف:

يمكن لمعلمي المرحلة الإبتدائية استخدام الخطة السابقة في علاج اضطراب السلوك المنحرف أي باستخدام العلاج بالتعليم الملطف ، وبالإضافة إلى ذلك يمكنن للمعلم أن يستخدم من المهارات والأساليب الفنية الإرشادية التي تهدف إلى تحسين المهارات الاجتماعية، ومهارات حل المشكلات، وذلك على إعتبار أن تلاميذ المرحلة الإبتدائية منحرفي السلوك قد يكون لديهم سلسلة طويلة من الاستجابات سيئة التوافق للمواقف اليومية – ويعتبر السن الذي يبدأ فيه المعلم في استخدام المهارات والأساليب الإرشادية مهماً، لأنه كلما استمرت التصرفات سيئة التوافق لدى التلميذ فإنها ترسخ عند التلميذ.

بالإضافة إلى ذلك: يمكن استخدام الفنيات الإرشادية السلوكية الإشراطية التي تعزز السلوكيات الموجبة بالمكافأة، وتؤدي إلى انطفاء السلوكيات السالبة بالعقاب.

ويمكن كذلك استخدام مهارات وفنيات العلاج المعرفي الذي يركز على الأفكار الخاطئة التي يتبناها تلميذ المرحلة الابتدائية منحرف السلوك إزاء تصرفاته مع معلميه وزملائهومع الناس والمجتمع عموماً وتعديل هذه الأفكار، ثم تبني أفكار أكثر عقلانية ومنطق.

ثالثاً : السلوك العدوانى **Aggressive Behavior**

يعرف محمد مهدي محمود (1990 ، 83) السلوك العدواني بأنه استجابات متعلَّمة تلحق الأذى والضرر بكأس آخر، وأنها لا تتفق مع القيم الإنسانية، وتتخذ صوراً مادية أو لفظية أو رمزية .

أما أميرة نجش (1998 ، 166) فتعرفه بأنه سلوك عنيف يتمثل في قول لفظي أو فعل مادي موجهاً نحو شخص معين أو شيء ما. ويقصد بالسلوك العدواني اللفظي إلحاق الأذى بشخص آخر عن طريق سبه، أو لومه، أو نقده، أو السخرية منه، أو التهكم عليه، أو ترويج الإشاعات المغرضة ضده. أما السلوك العدواني المادي: فيقصد به إلحاق الألم أو الضرر بشخص آخر، أو ممتلكاته أو بأشياء ذات قيمة لديه.

ويعرفه جمال مختال حمزة (2000 ، 155–156) بأنه يتمثل في أي سلوك يصدر عن الطفل لفظياً كان أو بدنياً، ناشطاً، أو سلبياً، صريحاً أو ضمنياً، مباشراً أو غير مباشر، ويترتب على هذا السلوك إلحاق أذى بدني أو مادي أو نفسي للطفل نفسه صاحب السلوك أو الآخرين.

وأخيراً يعرفه حسن مصطفي عبد المعطى (455،2001) بأنه سلوك يهدف إلى تعمد إيذاء طرف آخر أو الإضرار به، أو مخالفة العرف السائد في التعامل بين الناس، ويأخذ صوراً متعددة: بدنية أو لفظية، وسواءً كان هذا السلوك العدواني مباشراً أو غير مباشر .

ويستنتج محمد عبد المنعم محمد فرج (2007 ، 71) أن السلوك العدواني أياً كانت صورته فإنه ينطوى على سلوك يلحق الأذى بالآخرين – وأحياناً بالنفس، وأن هذا السلوك قد يكون إما لفظياً أو بدنياً، وقد يوجه إلى الآخر أو الذات إما بطريق مباشر أو غير مباشر، ومن ثمَّ فإن هذا السلوك يخالف العرف والمعايير والقيم السائدة في المجتمع. وبالتالي فإن السلوك العدواني يعد اضطراباً سلوكياً وفقاً للمعيار الوظيفي للسوية والاضطراب.

وتتميز مرحلة الطفولة الوسطي التي تقابل الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي بأنها مرحلة تتسم بانخفاض المشاكل السلوكية لدى الأطفال النمطيين العاديين وتنعدم الدوافع العدوانية أو يتم احتوائها. فمعظم الأطفال يكونون قد تعلموا أن ردود الأفعال العدوانية لا يمكن أن يأتي من ورائها كسب أصدقاء، وأن السلوك العدواني يهدد هذه العلاقات (Kellam et al, 1994, P. 261).

فردود الأفعال للأقران والتي تتحول إلى عدوان معتدل لا تكون عادية في الطفولة الوسطى أي في المرحلة الابتدائية من التعليم، حيث يستطيع التلاميذ النمطيين التحكم في مستوى القوى المستخدمة في الأحداث العدائية، وبصفة عامة التأكيد على عدم وجود نتائج ضرر خطيرة. حيث يستشعر التلميذ الندم أو تأنيب الضمير بعد العدوان، الأمر الذي يقلل من حدة أو سلبية النتائج. ومن ثمَّ، يوجد ارتباط واضح بين العدوان عند تلاميذ المرحلة الإبتدائية

ونقصان تأنيب الضمير، وهذا ما يجعل هؤلاء التلاميذ في هذه المرحلة في حاجة إلى تعلم منع الدوافع العدوانية وليس مجرد أن يعتذروا بلطف بعد أن يؤذوا شخصاً ما (Oswald, 1994, 214).

ويُطلق الدليل التشخيصي الإحصائي الأمريكي الرابع على هذه الفئة من الاضطرابات السلوكية اسم النمط العدواني الفردي Solitary Aggressive type، وهو اضطراب تتميز أعراضه بسلوكات عدوانية منفردة قائمة بذاتها (American Psychiatric Association, 1994).

وتتبدي أعراض هذا الاضطراب في استخدام الإنسان كافة أعضاء جسمه في التعبير عن العدوان بالإضافة إلى اللغة. ويمكن التعرف على أعراض السلوك العدواني من خلال عدة مظاهر تمثل صوراً متكررة ومستمرة من التعبير عن السلوك العدواني، وهي:

- قسمات الوجه: من خلال التجهم والعبوس وإحمرار الوجه ومظاهر الغضب.
- العيون: حيث يُعبر عن العدوان بالنظرات القاتلة المتوعدة والنظرات المحملة بالكراهية والرغبة في الاعتداء والعنف والفتك بالطرف الآخر.
- الفم: ويعبر به الإنسان عن العدوان بالعض والبصق وأصوات الإزدراء والاحتقار.

- اليدين والقدمين: حيث يعبر بهما عن العدوان بالتلويح بالثأر والتهديد والانتقام، واستخدامهما في الإيذاء الفعلي بالضرب والركل والخنق والتخريب ... الخ.
- الجسم كله : متمثلاً في قيام الفرد بالارتماء على الأرض والحركات التشنجية والدفع بالجسم .... الخ.
- الصور اللفظية: التي تعبر عن العدوان من خلال الصياح والصراخ (في الطفولة خاصة)، والألفاظ الجارحة والسباب والبذاءة والفحش في القول والسخرية والتهكم والنكتة. **(Patterson et al, 1992, PP.)**

إنَّ العوامل الكامنة خلف السلوك العدواني هي عوامل متعددة ومتشابكة، ومن ثمَّ تتعدد وجهات النظر المفسرة لأسباب السلوك العدواني بتعدد التخصصات المختلفة المعنية بتفسير هذا السلوك سواءً أكانت بيولوجية، أو فسيولوجية، أو اجتماعية، أو سيكولوجية.

ويفسر انجلش وبيرسون **English & Pearson (1980)** السلوك العدواني المزمن في إطار نظرية التحليل النفسي في ضوء أربعة مصادر، هي: **1**– إنعدام الحب.**2**– عجز الطفل عن الحب. **3**– خلل النموذج الوالدي (أم مسيطرة وأب ضعيف أو غائب.**4**– صرامة التدريب (إنجلش وبيرسون، **1980**، **302 – 312**).

وكشأن النظرية السلوكية في تفسير السلوك الإنسانى، فإنها ترى أن السلوك العدواني سلوك متعلم، يتم تعلمه من خلال أساليب التعلم المختلفة. فالطفل يصبح سلوكه عدوانياً لأنه لم يتعلم أن يستجيب بالطرق المناسبة للأحداث اليومية (Siegel & Senna, 1981, P. 83).

ويجب الأخذ في الاعتبار عند تقدير أو تشخيص العدوان عند الأطفال قضايا مثل النية للإيذاء والعدوان اللفظي أو البدني، ومستوى الضرر الناتج، والعلم بالنتيجة المحتملة، وذلك في إطار مرحلة النمو التي يمرون بها وما تفرضه من مطالب وخصائص نمائية.

ولتشخيص العدوان، فقد أطلق الدليل التشخيصي الإحصائي الأمر لكي الرابع DSMIV على هذا الاضطراب اسم : النمط العدواني الفردي Solitary Aggressive Type، وذلك تمييزاً له عن السلوك العدواني المصاحب للعديد من الاضطرابات السيكانرية السلوكية والذهانية الأخرى مثل: اضطراب السلوك المنحرف، واضطراب العناد والتمرد، واضطراب الانتباه المصاحب بنشاط حركي زائد، وتعاطي المخدرات .... الخ (American Aychiatric Association, 1994).

ولذا، فعند تشخيص السلوك العدواني كاضطراب سلوكي مستقل، ينبغي أن تكون أعراض السلوك العدواني – التي سبق ذكرها – منفردة قائمة بذاتها وغير مرتبطة بغيرها من

الاضطرابات الأخرى، وذلك حتى يمكن تشخيص السلوك العدواني باعتباره النمط العدواني الفردي.

المهارات أو الأساليب الإرشادية لعلاج السلوك العدواني:

ينبغي أن يركز المعلم في استخدامه للمهارات الإرشادي لعلاج السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على خلق بيئة صفية ومدرسية تمنع المشاحنات وما يثير السلوك العدواني، بالإضافة إلى إكساب التلاميذ أساليب التفاعل الاجتماعي الإيجابي، ولتحقيق ذلك يستخدم المعلم الأساليب والمهارات الإرشادية والعلاجية التالية:

1–التدعيم الإيجابي . 2– التدعيم السلبي . 3– تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلميذ العدواني. 4– تدريب التلميذ العدواني على التحكم في في بواعثه وقيادة غضبه. 5– تصحيح السلوك العدواني عن طريق تعديل مفهوم الذات لدى التلميذ ذو السلوك العدواني. 6– فنيات العلاج المعرفي (Finch, 1993) .

ويقترح كل من نبيل حافظ، ونادر قاسم (1993 ، 168) أن البرامج الإرشادية التربوية التي يستخدمها المعلم ينبغي أن تستند إلى عدة محاور لخفض السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، وهي:

- أن يقوم المدرس بتوعية التلاميذ بالسلوك العدواني من خلال المناقشات والمحاضرات والسيكودراما وقراءة الكتب والتوعية بصورة مباشرة أو غير مباشرة.
- استخدام المعلم لأساليب الثواب والعقاب والتعزيز.
- استنفاذ الطاقات العدوانية لدى التلاميذ في أنشطة مفيدة.

وبانتهاء الباحث الحالي من عرضه لتشخيص وعلاج العدوان كاضطراب سلوكي، يكون قد انتهي من عرضه لهذا الاضطراب السلوكي، ويعرض فيما يلي الاضطراب سلوكي آخر على درجة كبيرة من الأهمية وهو الكذب.

الكذب **Lying** : يعد الكذب سيكولوجيا سلوكاً مكتسباً يتعلمه تلميذ المرحلة الإبتدائية كما يتعلم الصدق وليس صفة فطرية أو سلوكاً موروثاً (ملاك جرجس، **1984**، **70**). فالتلميذ الذي يعيش في وسط لا يتصف بالصدق لا ينتظر منه سوى الكذب ولاسيما إذا كان يتمتع بقدرة كلامية ولباقة فى التعبير وخصب فى الخيال (محمد كامل عبد الصمد، **1986**، **113**).

والكذب نزعة خطيرة وسلوك اجتماعى غير سوى ينتج عنه كثير من المشكلات الاجتماعية (محمد عبد المؤمن، **1986**، **10**). وهو عرض ظاهرى لدوافع وقوى نفسية تجيش فى نفس تلاميذ المرحلة الإبتدائية، وقد يظهر الكذب بجانب الأعراض الأخرى كالسرقة، أو شدة

الحساسية والعصبية، أو الخوف.. إلى غير ذلك من الأعراض (ملاك جرجس، 1984، 702).

ويعرفه طلعت حسن عبد الرحيم (1988) بأنه القول الذى لا يطابق الواقع مع تعمد التلميذ الذي يكذب بقصد تضليل الغير وخداعه، أو بقصد إخفاء الحقيقة عن الغير لأى سبب من الأسباب (طلعت حسن عبد الرحيم، 1988، 259).

ويعرفه أحمد بديوى (1993) بأنه مخالفة الحقيقة وعدم مطابقة القول للواقع مطابقة تامة (أحمد بديوى، 1993، 19) ، بينما تعرف كلير فهيم (1993) الكذب بأنه عكس الصدق، وهو أن يقول التلميذ كلاماً غير صحيح مع معرفته التامة بذلك، بغرض المنفعة الخاصة أو تجنب العقاب (كلير فهيم، 1993، 213).

في حين يعرف زكريا الشربينى (1994) الكذب بأنه تعمد التلميذ تجنب قول الحقيقة أو تحريف الكلام، وابتداع ما لم يحدث، مع المبالغة فى نقل ما حدث، واختلاق وقائع لم تقع (زكريا الشربينى، 1994، 19).

ويعرف محمد عبد المنعم محمد فرج (2007 ، 85) الكذب بأنه: "تعمد الطفل مخالفة الحقيقة بالقول أو الكتابة أو التحريف والإبدال فى الكلام واختلاق وقائع وأحداث لم تقع، بقصد تضليل الغير وخداعه، تحقيقاً لإشباعات عاجلة للهى، أو تعويضا لمشاعر النقص وتحقيقا

للقوة والكفاية، أو إحداثا للتناسق بين خبرات الطفل ومفهومه عن ذاته، أو محاكاة لنماذج سلوكية كذوبة".

ونظراً لأن الكذب يختلف عبر مراحل العمر ويسير وفق تسلسل تطورى من مرحلة عمرية إلى مرحلة عمرية أخرى، ومن ثم فإن مفهوم الكذب يختلف عند الأطفال عنه لدى الكبار. فقد توصلت نتائج دراسة استرتيشارتز وبيرتون (Strichartz & Burton (1990 إلى اختلاف مفهوم الكذب عبر مراحل العمر بدءاً من أطفال رياض الأطفال حتى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ووصولاً إلى مرحلة البالغين (Strichartz & Burton, 1991, PP>211-220 &). أما دراسة باس (Bussey (1992 فقد توصلت نتائجها إلى أن 100% من الأطفال فى مرحلتى الطفولة المتوسطة والمتأخرة (أي أطفال المرحلة الإبتدائية) من ذوى أعمار ما بين (7–11عاماً) (5سنوات) لديهم مفهوم صحيح عن الكذب (Bussey, 1992, PP.129-137).

وفى هذا الإطار أيضاً توصلت نتائج دراسة لى وكاميرون (Lee & Cameron (2000 إلى أن الأطفال الصغار فى سن (ثلاث سنوات) يعتبرون الشخص (كذّاب) إذا ما تضاربت أقواله مع معتقداته ومعارفهم وتعبيراتهم الأساسية المتعلقة بالحدث أو الموقف أو الجملة التى يصدر من خلالها الطفل حكماً بأن هذا الشخص كاذب أم لا. بينما أطفال الرابعة والخامسة وبعض أطفال الثالثة فإنهم يعرفون أن الكذب قد يحتوى على معلومات بعضها حقيقى وبعضها الآخر

غير حقيقى ويُخبر عنها الشخص (الكاذب) كما لو كانت حقيقة (Lee & Cameron, 2000, PP.1-20).

وقد توصلت نتائج دراسة لامبورن (Lamborn (1994 إلى أن نمو الكذب الاجتماعى يأخذ ثلاث مراحل حيث يبدأ فى الطفولة المتأخرة (9–12سنة) أي في الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الإبتدائية. ثم في المرحلة الثانية (13–15عاما) توجد علاقة بسيطة بين الكذب الاجتماعى والتعاطف الاجتماعى. أما فى المرحلة الثالثة والأخيرة فإنه توجد علاقة قوية ومعقدة بين الكذب الاجتماعى والتعاطف الاجتماعى (Lamborn, 1994, PP.495-508).

وقد بينت نتائج دراسة أرينت (Arent (1991 مدى فعالية أسلوب التدعيم والإهمال فى رفع مستوى سلوك الصدق وخفض سلوك الكذب (Arent, 1991, PP.72-73). أما نتائج دراسة لندن ونانيز (2002) London & Nunez فقد توصلت إلى أن مناقشة المعلم لتلاميذه حول مفاهيم الصدق والكذب تؤدى إلى أن يكون التلاميذ أكثر صدقاً وأقل كذباً من التلاميذ الذين لم يتم مناقشتهم حول هذه المفاهيم (London & Nunez, 2002, PP.131-147).

ويفرق طلعت حسن عبد الرحيم (1988) بين نوعين من الكذب لدى الأطفال:

الأول، الكذب البرئ غير المتعمد وهو القول الذى لا يطابق الواقع بسبب جهل الطفل بحقيقة الواقع، أو بسبب اختلاط الأمر عليه وعدم استطاعته التفرقة بين الحقيقة والخيال. والثاني الكذب المتعمد الإرادى وهو كذب يقصد به تضليل الغير وخداعهم (طلعت حسن عبد الرحيم، 1988، 259–260).

وعموماً فإن الكذب عند تلاميذ المرحلة الإبتدائية له أنواع عديدة تختلف باختلاف الأسباب والدوافع المؤدية إليه. وفيما يلى عرض لبعض أنواع الكذب لدى تلاميذ هذه المرحلة والتي أجمع عليها الباحثون:

الكذب العارض: وهو نوع من الكذب المتصل بالظروف الموقفية داخل الفصل الدراسي والعلاقات الأسرية الذي يزول بنمو التلميذ ونضجه (حسن مصطفى عبد المعطى، 2001، 494).

الكذب الخيالى: وهو نوع من الكذب يحدث أثناء مرحلة ما قبل المدرسة وخاصة قبل سن الرابعة من عمر الطفل، وحيث يختلط على الطفل فى كثير من الأحيان الفرق بين الحقيقة والخيال (محمد عماد الدين اسماعيل وحسين كامل بهاء الدين، 1991، 237).

الكذب الإلتباسى: وفيه يلجأ التلميذ إلى الكذب عن غير قصد حين تلتبس عليه الحقائق وتعجز ذاكرته عن أن نقص حادثة معينة بتفاصيلها، فيحذف منها بعض التفاصيل ويضيف أخرى

من عنده حتى تكون سائغة لعقله الصغير، مألوفة لديه وحتى يستطيع تذكرها، فيتداخل بذلك الخيال مع الواقع بحيث لا يستطيع أن يفرق بينهما (ملاك جرجس، 1984، 74–75).

وهذا النوع من الكذب يزول عادة من تلقاء نفسه عندما يكبر الطفل ويصل عقله إلى مستوى يمكنه فيه أن يدرك الفرق بين الحقيقة والخيال. وهذا النوع من الكذب كسابقه يمكن أن يوصف بالكذب البرئ لعدم دلالته على إنحراف سلوكى (محمد كامل عبد الصمد، 1986، 115).

الكذب الإدعائى: وفيه يلجأ بعض التلاميذ الذين يعانون من الشعور بالنقص إلى تغطية هذا الشعور بالنقص بتعظيم الذات وجعلها مركز الإنتباه والإعجاب بالمبالغة فيما يملكون أو فى صفاتهم أو صفات ذويهم بهدف الشعور بالمركز وسط أقرانهم أو بهدف النزوع للسيطرة عليهم (محمد كامل عبد الصمد، 1986، 115).

الكذب الغرضى: وهو كذب التلميذ رغبة منه فى تحقيق غرض شخصى ، فالطفل عندما يفقد الثقة فى أسرته أو بيئته يشعر بالحاجة إلى امتلاك أكبر قدر ممكن من الأشياء، وهو يكذب فى سبيل تحقيق ذلك، ولذلك يسمى أحياناً هذا النوع بالكذب الإستحواذى (محمد كامل عبد الصمد، 19876، 116).

الكذب الإنتقامى: ويقصد به كذب التلاميذ لإيقاع اللوم على غيرهم بإتهامهم بتهم يترتب عليها عقابهم أو سوء سمعتهم أو ما شابه ذلك من أنواع الانتقام، ويحدث هذا كثيراً عند التلميذ الذي يشعر بالغيرة من تلميذ آخر مثلاً (ملاك جرجس، 1984، 76–78).

الكذب الوقائى: وفيه يكذب الطفل أو التلميذ على أصحاب السلطة عليه كالآباء والمعلمين ليحمى أخاه أو زميله من عقوبة قد توقع عليه.. فالتلميذ يكذب بدافع الولاء الشخصي لتلميذ آخر رغبة فى تخليصه من مشكلة أو ورطة معينة وهو من مظاهر الولاء للجماعة. غير أن التلميذ غالباً ما يقع بعد الكذب فى صراع بين الولاء لأصدقائه وزملائه من ناحية وخيانة الأمانة واقتراف الكذب من ناحية أخرى (حسن مصطفى عبد المعطى، 2001، 496).

الكذب الدفاعى: وهو من أكثر أنواع الكذب شيوعاً، وفيه يكذب التلميذ على معلميه خوفاً من العقاب. وهذا النوع من الكذب يكثر لدى التلاميذ الذين يتسم معلميهم بالصرامة والقسوة، كما يكثر بين الأطفال في الأسر التي تتسم بنوع من الصرامة والقسوة فى تربية الأبناء، أو الأسر المفككة التى يختلف فيها الآباء والأمهات (محمد كامل عبد الصمد، 1986، 117–118). وفيه يتفنن التلميذ في الكذب على معلميه ووالديه للتخلص من الموقف ولا يضيره لكى يفلت من العقاب أن يلصق تهمة بزميل برئ أو يوقع بين الناس . فكل هدفه الدفاع عن

نفسه (حسن مصطفى عبد المعطى، 491، 496). وقد يكذب الطفل مدافعاً عن امتياز خاص به لأنه يشعر بأنه إن قال الصدق ضاع منه هذا الامتياز (ملاك جرجس، 1984، 79).

كذب التقليد:وفيه يكذب تلميذ المرحلة الإبتدائية تقليداً لوالديه أو لمعلميه (محمد كامل عبد الصمد، 1986، 118–119). فالآباء والمعلمين في نظر الطفل قدوة ونموذجاً، وإذا ما اكتشف التلميذ كذب والديه أو معلميه، فإنه يتقمصهما ويلجأ إلى نفس السلوك الذى ينتهجانه فى حياتهما (حسن مصطفى عبد المعطى، 2001، 497).

الكذب العنادى:وفيه يكذب الطفل أو التلميذ تحدياً لوالديه ومعلميه تنفيذاً لرغباته رغم إرادتهما. والطفل فى هذا النوع من الكذب يشعر بلذة كبيرة فى عناد من يقسو عليه ويمنعه من تحقيق رغباته (محمد كامل عبد الصمد، 1986، 119). فالكذب فى هذه الحالة ينشأ عن تحدى السلطة الممثلة فى الأسرة أو المدرسة والمعلمين، خاصة إذا كانت شديدة الرقابة والضغط، قليلة الحنو، لا تتفاهم مع الأطفال، ولا يحاول الآباء أو المعلمون مناقشة الأطفال فى مشكلاتهم حيث يعتبرونهم مجرد أداة لتنفيذ أوامرهم ونواهيهم (ملاك جرجس، 1984، 85–86، حسن مصطفى عبد المعطى، 2001، 497).

الكذب المرضى (الكذب المزمن):وهو حالة مرضية حيث تكون شخصية الطفل أو التلميذ مضطربة إلى حد كبير (كلير فهيم، 1997، 50). ويكون التلميذ فيها مدفوعاً إلى الكذب

بعوامل لا شعورية خارجة عن إرادته، ويكون عادة غير ناجح فى حياته المدرسية ويعانى شعوراً شديداً بالنقص (محمد كامل عبد الصمد، 1986، 119–120). فيكذب فى أغلب المواقف ويعرف عنه أنه كاذب دائماً (حسن مصطفى عبد المعطى، 2001، 497). وينتج عن ذلك شعور التلميذ بعدم القبول من أسرته أو من أقرانه لاتصافه بالكذب، وقد يؤدى هذا الكذب إلى إقتراف مساوئ أخرى من سرقة أو غش أو ما شابه ذلك (ملاك جرجس، 1984، 86).

ويلاحظ أن التدليل الزائد مثل القسوة الشديدة تدفعان التلميذ دوماً إلى الإستمرار فى الكذب حتى يصير مزمناً لديه. كما أن عدم توجيه التلميذ في صغره نحو السلوك الحميد ومنه الصدق، يساعد على أن يشب التلميذ على ما درج عليه من الكذب ولا سيما إن تعرض لمواقف عصيبة تجعله مدفوعاً للكذب رغم إرادته (محمد كامل عبد الصمد، 1986، 120).

كما أن تغيير المعاملة الوالدية من عطف وود وتلبية جميع الرغبات – نظراً لكذب الطفل – إلى نقيضها من سوء معاملة ؛ كالطفل الذى زعزع مركزه كولد وحيد مدلل بين أخواته البنات، وكان له مركز مرموق ونتيجة لسوء سلوكه وكذبه المستمر اتجهت عاطفة الوالدين نحو البنات أكثر من الإبن، فأصبح الإبن يشعر بالإضطهاد مما زاد من كذبه وصار مزمناً (ملاك جرجس، 1984، 86 ؛ محمد كامل عبد الصمد، 1986، 120).

ويذهب محمد عبد المنعم محمد فرج (2007 ، 89) إلى أن الكذب المرضي باعتباره اضطرابا سلوكياً قد ينتج – بالإضافة إلى ماسبق – عن الفشل فى اكتساب سلوك الصدق والأمانة وتعلم أو اكتساب سلوك الكذب من خلال أنواع التعلم المختلفة سواءً كانت تشريطية كلاسيكية أو سيلية أو تعلم اجتماعي بالإقتداء بالنموذج.

يذهب أحمد بديوى (1993) إلى أن أعراض الكذب تتخذ عدة مظاهر إكلينكية أشكالاً عديدة، فقد يشتكى الوالدان أو المعلمين من أن الطفل أو التلميذ في المرحلة الابتدائية:

- يكذب عناداً وتحدياً لوالديه اللذان يعاقبانه بشدة.
- أو يكذب هرباً وخوفاً من العقاب القاسى.
- ويكذب الطفل عدوانا: على أخيه الأصغر – مثلاً – لأنه يغار منه غيرة شديدة لحب والديه له، فيتهمه كذباً.
- كما يكذب الطفل إدعاءً وإختلافاً لأشياء لم تحدث وليس لها أدنى نصيب من الصحة.
- ويكذب الطفل كذلك تعويضاً لشعوره بالنقص. (أحمد بديوى، 1993، 20–21).

ويضيف حسن مصطفى عبد المعطى (2001) عدداً آخر من المظاهر الأكلينيكية للكذب، منها:

- أن يكذب الطفل رغبة فى الحصول على مكافأة أو تشجيع من الكبار.
- ويكذب إرضاءً للآباء أو الكبار عامة.
- كما يكذب الطفل إشباعاً لرغباته الأنانية أو إنزالاً للأذى والعقاب بشخص ما.

(حسن مصطفى عبد المعطى، 2001، 494).

وتتعدد الأسباب أو العوامل التي تدفع تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى الكذب، ومن بينها:

1-الإستعداد للكذب. 2- المبالغة في تنشئة الطفل. 3- المعاملة السيئة القاسية.

4-التقليد والمحاكاة. 5- الشعور بالنقص. 6- الخوف والغيرة. 7-جذب اهتمام الوالدين.

8- جني ثمار الكذب

(طلعت حسن عبد الرحيم، 1988، ؛260 ؛ محمد عماد الدين إسماعيل وحسين كامل بهاء الدين، 1991، 237 ؛كلير فهيم، 1993، 214 ؛ زكريا الشربينى، 1994، 20 ؛ حسن مصطفى عبد المعطى، 2001، 500).

وترجع مدرسة التحليل النفسى الكلاسيكية الكذب إلى عوامل لا شعورية حيث ترجع كيت فريد لاندر الكذب إلى ضعف الأنا والأنا الأعلى، فضعف الأنا يجعله عاجزاً عن تحمل التوتر الناشئ عن إحباط العلاقة بالموضوع فينسحب إلى الإنغماس فى أنشطة شهوية ذاتية تحقق إشباعات الهى حتى لو كان ذلك من خلال الكذب. وطالما أن الأنا الأعلى ضعيف أيضاً فلن

يقوم بوظيفته ولن ينشأ التوتر بين الأنا والأنا الأعلى، فيكذب الطفل ولا يستشعر الذنب برغم وجود الإستبصار العقلى بالكذب حيث تصبح اللذة الحالية التى يجنيها من وراء الكذب أكثر أهمية من التهديد بالألم المتوقع فى المستقبل (كمال جندى أبو السعد، 1989، 5–6).

وتذهب أنَّا فرويد إلى أن الكذب قد ينتج عن طرح الطفل لتخيلاته الشعورية واللاشعورية التى صاحبت إرتقاء علاقاته بالموضوعات على مواقف حياته اليومية فى المدرسة أو مع الرفاق أو غير ذلك.

ويرى أدلر أن الكذب يعتبر سلوكاً تعويضياً يعبر عن مشاعر النقص والدونية النفسية والإجتماعية والعضوية. فالكذب وسيلة يصطنعها الفرد ليحوز على درجة من القوة تخفف شعور الطفل بعدم الأمن والطفل مدفوع فى ذلك بالنزعة إلى التفوق والنجاح (فاتن حسن أبو ليلة، 1984، 35–36).

وترجع كارن هورنى الكذب إلى القلق الأساس عند الطفل الناشئ عن شعوره بالعجز فى عالم ملئ بالعدوان. وهى تربط بين الكذب وبين الكثير من حاجات التلميذ العصابية للتملك والشهرة والسيطرة والحب وغيرها مما يزيد من القلق ويقلل من الأمان لديه (مصطفى فهمي، د.ت، 95–96).

بينما أنصار المدرس السلوكية ومنهم روس (1986) Ross يؤكدون على أن سلوك الكذب يرجع إلى الفشل في تعلم التلميذ للضبط الضروري لحاجاته ومن ثم الفشل فى تعلمه سلوك الصدق والأمانة الذى يكتسب فى الطفولة فيسلك عكس ذلك – أى يتسم سلوكه بالكذب (روس، 1986، 58).

وتفسر سوزرلاند الكذب على أنه سلوك مكتسب بالتعلم عن طريق مخالطة الآخرين والاتصال بهم من خلال الجماعات المختلفة ذات الإرتباط كالأسرة والأقران في الفصل الدراسي (سمير نعيم، 1985، 259).

أما أصحاب نظرية التعلم الإجتماعى ومنهم باندورا الذى يرجع الكذب –كغيره من أنماط السلوك – إلى التعلم من خلال نماذج للقدوة (عزة حسين زكى، 1989، 58).

ويمكن تفسير الكذب فى ضوء نظرية الذات بأنه ينتج فى حالة وجود تعارض بين خبرات التلميذ ومفهومه عن ذاته، فيزيف التلميذ هذه الخبرات (يكذب) لكى تتسق مع مفهومه عن ذاته.

بينما يمكن تفسير الكذب فى ضوء نظرية الجشطلت بأنه يرجع كلية إلى حياة التلميذ جملة واحدة وما مر به من ظروف وليس فقط لعامل واحد أو عدة عوامل مرت به.

ويفضل محمد عبد المنعم محمد فرج (2007 ، 93–94) تفسير الكذب فى ضوء نظرية العوامل المتعددة، حيث يرى أن الكذب متعدد أسابه وتختلف من حالة إلى أخرى، فتارة يرجع إلى عوامل لا شعورية وأخرى يلعب التعلم دور رئيسى فى اكتسابه، بينما يلعب التعلم الإجتماعى بالإقتداء دور لا يمكن التقليل من شأنه أيضاً فى إكتساب الكذب، وقد يكذب الطفل أيضاً لتعارض خبرة ما مع مفهومه عن ذاته. وبالقطع قد يتضافر العديد من العوامل السابقة فى إنتاج سلوك الكذب لدى حالة واحدة (تلميذ واحد).

ويرى حسن مصطفى عبد المعطى أنه لتشخيص الكذب كاضطراب ينبغى أن يوجد الكذب لدى تلميذ المرحلة الإبتدائية كنزعة مستقلة لديه التى يمكن تشخيصه كاضطراب سلوكى على إعتبار الكذب –كالسرقة والغش – يشترك مع سلوك عدم الأمانة (حسن مصطفى عبد المعطى، 2001، 500).

أما في حالة تشخيص نمط الكذب الفردى المكتسب كعادة سلوكية خاطئة ؛ فينبغى أن تتوافر فيه الشروط الثلاثة الأولى المتوافرة فى النمط السابق (اللاشعورى)، بالإضافة إلى توافر التدعيم بأنواعه – لسلوك الكذب وفقاً لقوانين وقواعد التعلم الشرطى الكلاسيكى والوسيلى أو الإقتداء بالنموذج.

ويذهب محمد عبد المنعم محمد فرج (2007 ، 94) إلى أنه لكى يتم تشخيص الكذب كاضطراب سلوكى مستقل يجب أن يكون الكذب من نمط الكذب الفردى Solitary Lying Type وذلك على إعتبار أن الكذب – كاضطراب سلوكي – قد يوجد مختلطاً كعرض مع العديد من الإضطرابات السلوكية الأخرى كاضطراب العناد والتمرد، وإضطراب السلوك المنحرف، أو إدمان المخدرات ففى إضطراب العناد والتمرد قد يكذب التلميذ عناداً (الكذب العنادى) لرغبته فى تحدى السلطة وهنا يكون الكذب عرضاً من أعراض إضطراب العناد التمردى، كما أن الكذب الدائم يشيع – كعرض – فى اضطراب السلوك المنحرف (اضطراب الخلق) خاصة فى الشكل غير العدواني من السلوك المنحرف. وكذلك يرتبط الكذب بإدمان المخدرات حيث تقل وظفة الأنا الأعلى لدى المدمنين فيكذبون للحصول على مادة التعاطى أو يكذبون لأجل الحصول على الأموال التى تمكنهم من شرائها.

ولذا فعند التشخيص الفارق للكذب كاضطراب سلوكي من نمط الكذب الفردى ينبغى أن تكون أعراض أو صور الكذب منفردة قائمة بذاتها وليست مرتبطة بغيرها من الإضطرابات السلوكية الأخرى.

ويرى محمد عبد المنعم محمد فرج (2007، 96) أن الكذب المرضي نوعان: إما أن يكون لا شعورياً أو مكتسباً كعادة سلوكية خاطئة، وأنه لتشخيص نمط الكذب الفردى ينبغى أن يضع القائم بالتشخيص فى اعتباره كلا النوعين (اللاشعورى – كذب العادة).

كما يرى محمد عبد المنعم محمد فرج (2007، 97) أيضا أنه لتشخيص نمط الكذب الفردى اللاشعوري ينبغي أن تتوافر العلامات أو الشروط التالية:

1. أن يكون الكذب بعد سن الرابعة.
2. أن يكون الكذب مستمراً كسمة سلوكية.
3. أن يكون الكذب غير مرتبطاً بالنمو، فلا يختفى باضطراد النمو.
4. أن يكون لا شعورياً غير متعمداً ويختفى فيه عنصر التخطيط القصدي للإيذاء.
5. أن يكون راجعاً – في بعض الحالات – للشعور بالنقص، ومن ثم يهدف إلى تحقيق القوة الكافية.
6. ينبغى أن تختفى فيه الأغراض الشخصية.
7. لا يهدف إلى حماية الغير.
8. ليس له علاقة بعيوب الذاكرة الناتجة عن التداخل (النسيان)، أو حدوث فجوات التذكر.
9. أن يكون ناتجاً عن القسوة الزائدة للآباء التي تؤدى إلى إحباط العلاقة بالموضوع.

10. المهارات أو الأساليب الإرشادية لعلاج الكذب:

يذهب كل من إيهاب عبد الرحمن المصري ، ومحمد عبد المنعم محمد فرج (2010 ، 36– 38) إلى أنه يمكن لمعلم أو معلمة الفصل أن تقوم بإعداد برنامج إرشادي لعلاج الكذب تستخدم فيه العديد من الفنيات الإرشادية، وذلك على النحو التالي :

1– تجاهل سلوك الكذب للطفل أثناء اليوم الدراسي.

2– التدعيم الإيجابي لسلوك الصدق عندما يصدر عن الطفل (تدعيم أولي – تدعيم ثانوي)

3– عمل مسابقة داخل الفصل (مسابقة الحقيقة للنجوم الذهبية) يشترك فيها الطفل مع بقية زملائه في الفصل حيث يتم الإتفاق مع الأطفال – بعد شرح موضوع المسابقة – علي ان الذي يقول الحقيقة أثناء مدة المسابقة اليومي سوف يأخذ جائزة وفيما يلي عرض لمدة المسابقة وذلك في الجدول رقم (2) التالي

جدول رقم (2) يوضح مدة المسابقة وأنواع التدعيم

الأسبوع	زمن المسابقة	التدعيم
الأول	حصة واحدة (30) دقيقة	مادي – معنوي
الثاني	حصتان (60) دقيقة	مادي – معنوي

الثالث	ثلاث حصص(90) دقيقة	مادي – معنوي
الرابع	ست حصص (180) دقيقة	مادي – معنوي
الخامس	اليوم الدراسي بأكمله	مادي – معنوي
السادس	اليوم الدراسي بأكمله	مادي – يوم بعد يوم مع استمرار لصق النجوم والتدعيم لثانوي
السابع	اليوم الدراسي بأكمله	التدعيم المادي العشوائي مع استمرار لصق النجوم والتدعيم لثانوي
الثامن	اليوم الدراسي بأكمله	توقف التدعيم المادي مع استمرار لصق النجوم والتدعيم لثانوي
التاسع	اليوم الدراسي بأكمله	لصق النجوم يوم بعد يوم مع استمرار التدعيم الثانوي
العاشر	اليوم الدراسي بأكمله	التدعيم العشوائي للنجوم مع استمرار لصق النجوم والتدعيم لثانوي

4- في حالة حدوث سلوك الكذب أثناء المسابقة يتم التجاهل (تجاهل الكذب) ثم تترقب المعلمة حدوث سلوك الصدق وتدعمه فوراً لمدعم مادي وثانوي ولصق نجمة ذهبية وذلك لمدة يومين متتالين ، ثم يومين آخرين يتم فيها التدعيم عشوائية.

5- في حالة حدوث مشكلة بين تلميذين اضطر أحدهما للكذب تفادياً للعقاب نستخدم فنية (للي يقول الحقيقة لا يتم عقابه).

6- تكليف المعلمة للطفل بالتوجه لمكتبة المدرسة وقراءة قصة عن الصدق أو كتاب عن أخلاق للصدق موجة للطفل علي ان تقوم المعلمة قد أعدت مثل هذه الكتب بالإتفاق مع أمينة المكتبة مسبقاً.

7- تقوم المعلمة بعمل مسرحيتين مع الأطفال في الفصل الدراسي مع استخدام الماسكات والأقنعة تتناولان موضوع السلوك بالصدق :

أ- مسرحية : " الصبي راعي الغنم والذئب "

ب- مسرحية : " مين اللي أكل الفول "

ثم تقوم المعلمة بمناقشة الأطفال بعد إنتهاء كل مسرحية في قيمة السلوك بالصدق – النجاة في السلوك بالصدق .

التوصيات:

- توصيات متعلقة بإكساب المعلمين المهارات الإرشادية:

- إكساب المعلمين المهارات الإرشادية عن طريق عقد دورات تدريبية متخصصة لإعدادهم وتدريبهم على بعض الفنيات الإرشادية الأساسية اللازمة لحل وعلاج مشكلات واضطرابات تلاميذهم.

- إمـداد المعلمـين بالمعلومـات التربويـة والنفسـية عـن تلاميـذ المرحلـة الإبتدائيـة ومشكلاتهم النفسية.
- إمداد المعلمين بالمعلومات المتعلقة بمراحل نمو تلاميذ المرحلة الإبتدائية ومتطلباته ومراحله الحرجة ليتمكنوا من الحكم على سوية أو لاسوية سلوك تلاميذهم لاتخاذ الإجراءات الإرشادية المناسبة.

توصيات موجهة للمعلمين متعلقة بكيفية توظيف مهاراتهم الإرشادية في علاج مشكلات واضطرابات تلاميذهم:

- قـم بخفـض مسـتوى عنـاد تلميـذك مـن خـلال التـدعيم الإيجـابى – باسـتخدام المدعمات الأولية والثانوية – لسلوك الطاعة لدى التلميذ، وتجاهل سلوك العناد والتمرد ما لم يحدث ضرراً للتلميذ أو الآخرين.
- قم بالتدعيم الأولى والثانوى للسلوك الذى يتسم بالخلق القويم، وتجاهل السلوك المضطرب خلقياً ما لم يترتب عليه ضرراً للتلميذ أو الآخرين.
- تدخل لوقف السلوك العدوانى بالفصل بين التلميذ المُعْتَدِى والطفل المُعْتَدَى عليه، واستخدم بعض فنيات تعديل السلوك للطفل المعتدي كالإبعاد المؤقت والتدعيم السلبي.
- قم بتدعيم سلوك المحبة والإخاء بين تلاميذك داخل وخارج الفصل الدراسي، وقم بالتدعيم الإيجابي للتلاميذ ذوى سلوك المحبة والإخاء.

- استثمر الطاقة العدوانية لدى تلاميذك فى أنشطة مفيدة ومقبولة اجتماعياً مثل المنافسات والمسابقات الرياضية أو الهوايات أو الأنشطة الاجتماعية والثقافية.
- قم بتدعيم سلوك الصدق لدى تلاميذك، وتجاهل سلوك الكذب ما لم يترتب عليه ضرر أو أذى سواء للتلميذ أو الآخرين.
- كن نموذجا يقتدى به التلاميذ فى الصدق.
- فى حالة تفاقم اضطرابات تلاميذك المعرفية والانفعالية والسلوكية، قم بتحويله إلى الأخصائى النفسى ليتخذ الإجراءات الإرشادية أو العلاجية المناسبة لحالة التلميذ.

المراجع

- إبراهيم محمود فلاته (1984 م = 1404 هـ): العملية التربوية في المدرسة الإبتدائية: أهدافها، وسائلها، وتقويمها. مكة المكرمة: مطابع الصفا.
- أحمد حسن عبيد (1989): فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أحمد عبد الله عيسى (1959 م) : سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. الرياض: دار اللواء.

- أحمد على بديوى (1993): طفلك ومشكلاته النفسية: التشخيص والعلاج. أبناؤنا: سلسلة سفير التربوية رقم (10)، القاهرة: وحدة ثقافة الطفل – مؤسسة سفير.

- إنجلش، س.و بيرسون، ج (1980): مشكلات الحياة الإنفعالية: من الميلاد إلى ما قبل المراهقة. الجزء الأول، ترجمة فاروق عبد القادر وآخرون، إشراف مختار حمزة، القاهرة: دار الثقافة الإنسانية للنشر.

- 6– إيهاب عبد الرحمن المصري ، ومحمد عبد المنعم محمد فرج (2010): الإرشاد النفسي (تطبيقت عملية ونماذج لبرامج إرشادية).(تحت الطبع).

- جابر عبد الحميد جابر (1981): علم النفس التربوي. القاهرة: دار النهضة العربية.

- حسن مصطفى عبد المعطى (2001): الاضطرابات النفسية فى الطفولة والمراهقة (الأسباب – التشخيص – العلاج). القاهرة: دار القاهرة.

- روس، هـ. (1986): مخاوف الأطفال. ترجمة السيد محمد خيرى، إشراف عبد العزيز 10– القوصى، سلسلة دراسات سيكولوجية، العدد (3)، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

- زكريا الشربينى (1994): المشكلات النفسية عند الأطفال. القاهرة: دار الفكر العربى.

- سعدية محمد بهادر (1984): دليل الآباء والمعلمين في مواجهة المشكلات اليومية للأطفال والمراهقين. الطبعة الثانية. الكويت: مكتبة الخليج.

- سعود عايض الشهراني (2001 م = 1422 هـ): أثر استخدام قطع دينز في تدريس الرياضيات في المرحلة الإبتدائية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم القرى، كلية التربية.

- سعيد بامشموس، نور الدين عبد الجواد (1980 م= 1400 هـ): التعليم الإبتدائي (دراسة منهجية). جدة: دار البلاغة للطباعة والنشر.

- سليمان عبد الرحمن الحقيل (1994 م = 1415 هـ): التعليم الإبتدائي في المملكة العربية السعودية. الطبعة الثالثة. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

- سمير نعيم أحمد (1989): الدراسة العلمية للسلوك الإجرامى. ط (2)، القاهرة: مطبعة دار التأليف.

- طلعت حسن عبد الرحيم (1990): الأسس النفسية للنمو الإنسانى: ط(3)، الكويت: دار القلم.

- عبد الرازق شفشق وزملاؤه (1989 م = 1421 هـ): المدرسة الإبتدائية: أنماطها الأساسية واتجاهاتها العالمية المعاصرة. الكويت: دار القم.

- عبد العزيز عبد الله السنبل وزملاؤه (1987 م = 1409 هـ): نظام التعليم في المملكة العربية السعودية. الرياض: دار الخريجي.

- عزة حسين زكى (1989): برنامج إرشادي لمواجهة المشكلات العدوانية لدى المراهقين الجانحين. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

- فاتن حسن أبو ليلة (1984): الإبداع لدى الجانحين. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية البنات، جامعة عين شمس.

- كلير فهيم (1993): الاضطرابات النفسية للأطفال: الأسباب – الأعراض – العلاج. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- كمال جندى أبو السعد (1989): إنحراف الأحداث الجناح: بحث فى ضوء التحليل النفسى وعلم النفس الإكلينيكي. ط (2)، القاهرة: دار المعارف.

- محمد عبد المؤمن حسين (1986): مشكلات الطفل النفسية. الإسكندرية: دار الفكر العربى.

- محمد عبد المنعم محمد فرج (2007): الإضطرابات المعرفية والإنفعالية والسلوكية لدى أطفال الشارع. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة الزقازيق، كلية الآداب.

- محمد عماد الدين إسماعيل، حسين كامل بهاء الدين (1991): دليل الوالدين إلى تنمية الطفل . ط (2)، القاهرة: المجلس القومى للأمومة والطفولة – مطابع روز اليوسف.

- محمد كامل عبد الصمد (1986): طفلك الصغير: هل هو مشكلة ؟!. ط (1)، المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

- محمود عبد الرحمن حمودة (1991): الطفولة والمراهقة: المشكلات النفسية والعلاج. القاهرة: مركز الطب النفسى والعصبى للأطفال.

- محمود عطا عقل (1988 م = 1419 هـ): النمو الإنساني : الطفولة والمراهقة. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

- مصطفى فهمى (د.ت): علم النفس الإكلينيكي. القاهرة: مكتبة مصر.

- ملاك جرجس (1984): للأطفال مشاكل نفسية. سلسلة كتاب اليوم الطبى، العدد (24)، القاهرة: دار أخبار اليوم.

- نبيل حافظ، ونادر قاسم (1993): برنامج مقترح لخفض السلوك العدواني لدى الأطفال في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الإرشاد النفسي. العدد الأول.

-American Psychiatric Association (1994): Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th Ed.). Washington DC-American Psychiatric Press.

-Beymer, J.K. & Hutchinson, R.L. (2002): Profile of Children from a Rural Country in Indiana. problem Adolescence, Vol. (37), No. (145), PP. 183-208. Journal of

- Bussey, K. (1992): Lying and Truthfulness: Children's
- Definitions, Standards, and Evaluation Reactions. Journal of Child Development, Vol. (63), No.(1), PP. 129-137.
- Egan, J. (1991): Oppositional defiant disorder. (In) Winner J.M.(Ed.) Textbook of child and Adolescent Psychiatry.Washington: American Psychiatric Press.
- Finch, A.J. , Nelson, W.M. & Moss, J.H. (1993): ChildhoodAggression: cognitive-behavioral therapy

strategies and Interventions. (In) Finch, A.J., Nelson W.M. & Ott, Es.

- **(eds.): Cognitive behavioral procedures with children andAdolescents. Boston: Allyn & Bacon.**
- **Kellam, S.G. et al. (1994): The Course and Malleability of Aggressive Behavior from early first grade into middle School: results of development epidemiologically based Preventive trail. Journal of Child Psychiatry, Vol. (35), PP.259-273.**
- **Lamborn, S.D. (1994): Constructive Criticism and Social Lies: A Developmental Sequence for Understanding Honesty and Kindness in Social Interaction. Journal of Developmental Psychology, Vol.(30), No.(4), PP.495-508.**

London, K. & Nunez, N. (2002):Examining the Efficacy of Truth/Lie Discussions in Predicting and Increasing the Veracity of Children's Reports.

- **Journal of Experimental Child Psychology, Vol.(83), No.(2), PP.131-147.**
- **Lee, K. & Cameron, C.A. (2000): Extracting Truthful Information from Lies: Emergence of Expression – Representation Distinction. Journal of Merrill – Palmer Quarterly, Vol.(46), No.(1), PP.1-20**

- **Lewis, D.O. (1991): Conduct Disorder. (In) Lewis. (ed.). Child And adolescent psychiatry, a comprehensive textbook. Baltimore: Williams & Wilkins.**
- **Oswald, D.P. (1996): Aggressive Behavior. In: D.X. Parmelee &R.B. David (Eds.): Child & Adolescent Psychiatry. NewYork: Mosb.**
- **Patterson, G.R.; Reid, J.B. & Dishion, I.J. (1992): Antisocial Boys. Eugene, Ore: Casstalia.**
- **Siegle, L.J. & Senna, J.J. (1981): Juvenile Delinquency, Theory, Practice and Low. New York: West Publishing Co.**
- **Strichartz, A.F. & Burton, R.V. (1990): Lie and Truth: Development of the concept. Journal of Child Development, Vol. (61); No.(1), PP.211-220.**
- **Webster-Stratton, C. (1996): Early – Onset Conduct Problems:Does Gender make a Difference? Journal of Consulting and Clinical Psychology, Vol. (64), No.(3), PP.540-551.**
- **World Health Organization (1992): The ICD-10 Classification of Mental and Behavioral Disorders, Clinical Descriptions and Diagnostic Guideline, Geneva.**

حقوق الطفل في التعليم والتعلم بين الإسلام والمواثيق الحديثة "دراسة تحليلية تنظيرية"

The rights of the child in education and learning between Islam and modern covenants "An analytical, theoretical study".

د. منيرة بنت عبدالله القاسم(*)

Dr.Munira bint Abdullah Al-Qasim

أستاذ مساعد التربية الإسلامية جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن – الرياض

ملخص

الدراسة الحالية هي دراسة نظرية تستعرض ما أقره الإسلام في القرآن وسنة الرسول من حقوق الطفل في التعليم والتعلم ، كما استعرض المواثيق الدولية والمحلية التي أكدت على هذه الحقوق.

Summary

The current study is a theoretical study that reviews

(*) تم تقديمه في مؤتمر حقوق الطفل العربي في مجتمع التكنومعلوماتية

What Islam has approved in the Qur'an and in the Sunnah of the Prophet of the rights of the child in education and learning, as well as reviewed the international and local conventions that emphasized these rights.

مقدمة:

أقر الإسلام قبل أكثر من أربعة عشر قرناً حقوق الإنسان بالإعلان الإلهي في القرآن الكريم بقوله تعالى: يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ سورة الحجرات:13 ،

وأكد على الوفاء بالمعاهدات بالآية الصريحة: بقوله تعالى: **أَوْفُواْ بِعَهْدِ ٱللَّهِ إِذَا عَٰهَدتُّمْ وَلَا تَنقُضُواْ ٱلْأَيْمَٰنَ بَعْدَ تَوْكِيدِهَا وَقَدْ جَعَلْتُمُ ٱللَّهَ عَلَيْكُمْ كَفِيلًا إِنَّ ٱللَّهَ يَعْلَمُ مَا تَفْعَلُونَ [النحل: 91]،**

كما قرر القرآن الكريم تكريم الإنسان، يقول تعالى: **۞وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا (70) [الإسراء: 70]،**

كما حظي الطفل باهتمام كبير في ظل الشريعة الإسلامية التي كانت سباقة إلى تحديد حقوق الطفل وضمانها فاقت في شمولها ومراحلها كل الأنظمة والقوانين الوضعيَّة قديمها وحديثها، حيث اهتم الإسلام به في كل مراحل حياته: جنينًا، ورضيعًا، وصبيًّا، ويافعًا، ثم شابًّا، إلى أن يصل إلى مرحلة الرجولة، بل اهتم الإسلام بالطفل قبل أن يكون جنينًا!! وذلك كله بهدف إخراج جيل سوي قادر على العيش بسلام في مجتمع متحضر.

وتسعى المجتمعات المختلفة اليوم إلى النهوض بنفسها وإحداث التغيير الإيجابي ومواجهة التحديات التي أفرزتها المتغيرات المعاصرة, ولن يتأتى لها ذلك إلا عن طريق توعية الفرد وتعليمه, والواقع أن الأطفال هم الحقل الخصب للتغيير إذا تم تعهدهم بالتربية السليمة القادرة على مخاطبة عقولهم وإظهار ذكائهم وطاقاتهم, وهذا الأمر لن يتحقق إلا بتوفير الظروف الاجتماعية والتعليمية والقانونية القادرة على إحداث ذلك التغيير وتزويدهم بكل ما يكفل سعادتهم ونماءهم.

وقد أصبحت قضية الأطفال في الوقت الحاضر من القضايا الرئيسة التي يُعطى لها أهمية من قِبَلْ المجتمع الدولي ؛ حيث أقرت منظمة الأمم المتحدة اتفاقية حقوق الطفل بالإجماع في نوفمبر 1989 م وتعد الإتفاقية الأولى التي تحظى بهذا الإجماع الدولي بين كافة الإتفاقيات الخاصة بحقوق الإنسان في العصر الحالي، وبعد حوالي عام من تبني الأمم المتحدة للإتفاقية تم عقد أول مؤتمر قمة عالمي من أجل الطفل في نيويورك في سبتمبر عام 1990م بحضور ممثلين عن 159 دولة شارك 71 رئيس دولة ورئيس حكومة في المؤتمر وخرج المؤتمر بإعلان دولي يهدف إلى تبني بقاء الطفل وحمايته ونمائه وخطة عمل لتنفيذ هذا الإعلان خلال فترة التسعينات .

وبرغم هذا الاهتمام الدولي بقضايا الأطفال وتحديداً منذ الإعلان عن صدور اتفاقية حقوق الطفل الدولي التي تضمن حقوق الطفل في العيش والبقاء والنماء والتأكيد على مصالح الطفل الفضلى وتوفير الرعاية والحماية من سوء المعاملة والاستغلال ورغم الجهود التي تقوم بها

الدول والمنظمات غير الحكومية فإن حقوق الطفل الأساسية في كثير من البلدان لازالت على هامش خطط التنمية ولم تتحول إلى أولويات[1].

مشكلة الدراسة

أعربت منظمة التربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) عن خشيتها من تزايد نسبة الأمية في العالم النامي، بفعل الأزمة المالية التي ضربت الأسواق العالمية في نهاية عام 2008م. ويشار إلى أن الأزمة المالية التي ضربت الأسواق الأسيوية في عام 1998م أدت إلى تراجع برامج التعليم في العام التالي، وهو الأمر الذي يتوقع حدوثه بفعل الأزمة المالية العالمية الحالية[2].

وفي تقرير "الرصد العالمي للتعليم للجميع" في نسخة 2009م أوضحت منظمة اليونسكو أن عشرات الملايين من الأطفال لا يزالون مستبعدين من التعليم المدرسي[3].

كما يبلغ عدد الأطفال الذين يعانون من التسرب المدرسي 325 مليون طفل حول العالم وتبلغ نسبتهم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا 140 مليون طفل تتراوح أعمارهم بين 5 و14 سنة. أما في لبنان، فتشير تقديرات الـ "يونسيف" إلى معاناة 100 ألف طفل من التسرب الذين يتعرضون لظروف قاسية ومخاطر اجتماعية وصحية خطرة. فبدل أن يذهبوا إلى المدارس

---

[1] أطفال الشوارع في اليمن /دراسة اجتماعية –اقتصادية– نفسية / موقع ملتقى المرأة للدراسات والتدريب http://www.wfrt.net/index.php.

[2] http://www.mbc.net/portal/site/mbc#2.

[3] المرجع السابق.

التي تمدهم بالتربية لتأهيلهم لمواجهة التحديات، يعمل هؤلاء الأطفال في ظروف قاسية تأخذ العديد منهم إلى أماكن لا تحمد عقباها[4].

ويذكر تقرير «عالم عربي جدير بالأطفال، دراسة حول واقع الطفولة في الدول العربية»، مع وجود ما يزيد على سبعة ملايين طفل عربي خارج المدرسة، لا تزال هناك تحديات أساسية، سواء فيما يتعلق بعدد الملتحقين بالمدارس أو بنوعية العملية التعليمية. ويورد التقرير انه في المنطقة العربية تقل معدلات الالتحاق بالمدارس عنها في مناطق العالم الإسلامي، إلا أن الإحصائيات تحدث لبسا لأنها ربما تتضمن سنوات متكررة وتستبعد أطفالاً لم يتم تسجيلهم عند الولادة، فالأطفال غير المسجلين، ليست لديهم فرصة الحصول على التعليم والخدمات الصحية التي يحصل عليها الأطفال المسجلون، بل إنه من الصعب تقدير إن كانت لهم أية فرصة على الإطلاق، وتتكرر دورة الحرمان لدى الأسرة الأمية لأنه يصعب عليها استيفاء المستندات المطلوبة لتسجيل أطفالها ، ويورد التقرير أن 20% من الأطفال في سن المدرسة في العالم العربي باستثناء جزر القمر والصومال خارج المدرسة، وتصل نسبة الإناث من بين هؤلاء إلى 58.8% وأعلى من النسبة المماثلة في الدول الأفريقية الواقعة جنوب الصحراء وهي 52.2% وقد أظهرت البيانات أن مصر والعراق والمغرب والسعودية والسودان بها اكبر عدد من الأطفال خارج المدرسة وهي جميعها تزيد على المتوسط الإقليمي[5].

---

(4) http://nowlebanon.com/Arabic/NewsArchiveDetails.aspx?ID=50505.

(5) تقرير أعده المكتب الإقليمي لليونيسيف في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، بالتعاون مع الأمانة العامة للجامعة العربية، صادر عن دار الشروق بالقاهرة لعام 2005م

http://www.aawsat.com/details.asp?section=28&article=296091&issueno=9648

كما أكدت دراسة يمنية أن الظروف الاقتصادية والاجتماعية والإنفجار السكاني الذي تشهده البلاد جعل أكثر من أربعمائة ألف طفل يعملون في مجال يقوم به الكبار، حيث أوضحت الدراسة أن عدد الأطفال البالغ أعمارهم من 6 إلى 14 سنة وصل إلى أكثر من 423 ألف طفل عامل منهم 48.6% ذكور 51.4% إناث. كما أن عمالة الأطفال في اليمن ترتفع يوماً بعد يوم بسبب تدهور الوضع الاقتصادي للكثير من الأسر مما جعل العديد من الأطفال يعتقدون بأن عليهم أن يعملوا ليساعدوا في تحسين دخل أسرهم ، وبأن هناك حوالي مليوني طفل منقطعين تماماً عن الدراسة وأن معظم هؤلاء الأطفال سينتهي بهم الأمر إلى الأمية[6].

ويذكر أن معظم الأطفال في اليمن يعملون كباعة متجولين في الشوارع، أو كعمال في المطاعم ومحطات البترول والمصانع ومواقع البناء وورش إصلاح السيارات. كما يعمل العديد منهم في القطاع الزراعي حيث يتعرضون لخطر التسمم بالمبيدات الحشرية، ويشكل الأطفال نصف سكان اليمن البالغ عددهم 22 مليون نسمة، ويعيش 43 بالمائة منهم تحت خط الفقر[7].

وقد أكدت " منظمة سياج لحماية الطفولة في اليمن " على سبيل المثال أن هناك 150 ألف طفل يعانون الحرمان في صعدة باليمن تنقصهم أبسط حقوقهم الطفولية ناهيك عن

[6] .http://www.anaween.com/SectionNewsprintpage.aspx?id=3755

[7] المرجع السابق.

تسبب الحرب في تشريد الآلاف منهم والذين يعيشون في مخيمات ينقصهم فيها العلاج والمياه والغذاء[8].

كما أظهرت أيضاً دراسة حكومية مغربية بمبادرة من منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافية (اليونسيف) ومنظمة العمل الدولية والبنك الدولي؛ وجود 84% من إجمالي الأطفال العاملين في المغرب وعددهم 600 ألف طفل في القرى، وكشفت الدراسة أن نحو 1.3 مليون طفل من الفئة العمرية بين 7 و14 سنة لا يذهبون إلى المدرسة حيث أن الإصلاحات لم يبدأ فيها إلا حديثا ولم تصل إلى نتائج ملموسة بعد[9].

وعلى صعيد آخر، تسببت العادات المحافظة والفقر وانعدام المرافق التعليمية وثقافة التمييز بين الجنسين في أفغانستان إلى حرمان ما يزيد عن خمسة ملايين طفل في سن الدراسة (بينهم أكثر من ثلاثة ملايين فتاة) من التعليم ، وفقاً لما ذكرته وكالات الإغاثة ووزارة التربية والتعليم، ويشكل هذا العدد حوالي ثلث سكان أفغانستان ممن تقل أعمارهم عن 18 سنة والذي بلغ مجموعهم عام 2007 حوالي 14.5 مليون، وفقاً لصندوق الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف)[10].

وإشارة إلى ما ورد في التقرير الثاني عن أحوال حقوق الإنسان في المملكة العربية السعودية واستثمار الدولة الفوائض المالية لزيادة الإنفاق على التعليم، حيث سعت وزارة التربية

---

(8) http://www.alittihad.ae/details.php?id=42107&adate=2009.

(9) http://www.aljazeera.net/News/archive/archive?ArchiveId=113298 .

(10) قندهار،/22 ابريل/2009

http://arabic.irinnews.org/ReportArabic.aspx?SID=1295.

والتعليم على سبيل المثال إلى شراء الأراضي لإقامة مدارس حديثة بدلاً من المباني المستأجرة التي تفتقد إلى متطلبات التعليم الأساسي، وكذلك تطبيق برنامج مجتمع بلا أمية مع بداية الفصل الدراسي الثاني لعام 1429.1428هـ، إلا أن هذا القطاع لا زال يعاني من مشاكل تم توثيقها في التقرير الأول للجمعية كتكدس الطلاب والطالبات في عدد كبير من الفصول، وعدم توفر معلمين ومعلمات لبعض المواد الدراسية في بعض المدارس واستمرار ذلك لفترات طويلة، وكذلك ضعف مستوى الصيانة في بعض المباني المدارسية، واستمرار الحد من قبول الأطفال غير السعوديين نظراً لمحدودية المقاعد المتاحة، وكذلك حرمان بعض الأطفال من التعليم بسبب عدم توفر الأوراق الثبوتية لهم[11].

فالمشكلة الرئيسية لهذه الدراسة هي أن حق الطفل في التعليم والتعلم مهدر أو مهمل أو غير واضح في العديد من المجتمعات في وقتنا الراهن وأن الإحصاءات السابقة التي سبق ذكرها كأمثلة تدل على ذلك، وكذا شواهد الواقع المجتمعي .

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة على التساؤلات التالية :

1. ما حقوق الطفل في التعليم والتعلم وفق المنظور الإسلامي ؟
2. ما حقوق الطفل في التعليم والتعلم في المواثيق الحديثة ؟

[11] التقرير الثاني عن أحوال حقوق الإنسان في المملكة العربية السعودية، الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان، 1429هـ/2008م، ص ص67-70.

3. ما الفرق بين منظور الإسلام والمنظور المعاصر حيال حقوق الطفل في التعليم والتعلم ؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى :

1. بيان حقوق الطفل في التعليم والتعلم وفق المنظور الإسلامي .
2. بيان حقوق الطفل في التعليم والتعلم في المواثيق الحديثة .
3. الموازنة بين منظور الإسلام والمنظور المعاصر حيال حقوق الطفل في التعليم والتعلم.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من أهمية موضوع بحثها والمتمثل في عنصرين: الطفل والتعليم ؛ فمرحلة الطفولة تتميز بالمرونة والصفاء والفطرة النقية وهي الفترة الأطول بين جميع الكائنات الحية مما يتيح للمربي بناء الشخصية القوية المتزنة الواعية, وتوجيه الفكر وطاقات الفرد نحو الخير ، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال التربية والتعليم، وهذا ما أقرته الشريعة الإسلامية من قبل وأكدت علية المواثيق الدولية في عصرنا الحاضر .

مصطلحات الدراسة: حقوق: جمع حق؛ والحق في اللغة[12]: نقيض الباطل وجمعه حُقوقٌ وحِقاقٌ، وحَقَّ الأَمرُ يَحِقُّ ويَحُقُّ حَقًّا وحُقوقًا: صار حَقًّا وثَبت؛ قال الأَزهري: معناه وجَب يَجِب وجُوبًا، وأحققت الشيء أوجبته والحق الأمر المقضى والموجود والثابت.

[12] ابن منظور: لسان العرب ، مادة حقق.

والحقُّ في اللغة أيضا[13]: يُعرف بأنه الثابتُ الذي لا يسوغ إنكارُه، وهو الحكم المطابق للمعاني، ويقابله الباطل، فالحقّ إذن هو الثبوت.

والحق: "اختصاص ثابت في الشرع يقتضى سلطة أو تكليفًا لله على عباده أو لشخص على غيره"[14].

والحقُّ في المنظور الإسلامي[15]: منح إلهية مقررة بفضل من الله سبحانه للإنسان من أجل أن يحقق بها مصالحه الدنيوية والأخروية، فهي ليست حقوقاً طبيعية لأصحابها، ولا هي منح من المجتمع أو القانون الذي تضعه الأمة، فليس للمجتمع أو للدولة التي تمثله أن تتعرض للفرد في حقوقه ما دام يلتزم بشروط المانح وأوامره.

-مفهوم حقوق الإنسان في المواثيق الدولية[16]:

" حقوق الإنسان والحريات الأساسية هي تلك التي عرفت في ميثاق الأمم المتحدة والإعلان العالمي لحقوق الإنسان والميثاقين الدوليين بشأن الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وبشأن الحقوق المدنية والسياسية"(تعريف اليونسكو في مؤتمرها 18 بباريس

---

(13) عبد العزيز التويجري: "حقوق الإنسان في الإسلام"، حقوق الإنسان في التعاليم الإسلامية، الرباط، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسسكو)،1422هـ.

(14) عبد السلام العبادى، الملكية في الشريعة الإسلامية، جـ1، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 2000م، ص 102.

(15) المرجع السابق، ص103.

(16) انظر المادة الأولى من اتفاقية حقوق الطفل لعام 1989 ، المنشورة في مجلة حقوق الإنسان ، مجموعة صكوك دولية ، المجلد الأول ، الأمم المتحدة ، نيويورك ، 1993، ص 237.

سنة1974) وهي الحقوق المتأصلة في طبيعتنا والتي لا يتسنى بغيرها أن نعيش عيشة البشر وهي التي تكفل لنا إمكانات تنمية واستثمار ما نتمتع به من صفات البشر ومن مواهب من أجل تلبية حاجياتنا.

تعريف الطفل: الطفل في اللغة[17]: الطفل والطفلة : الصغيران، والطفل الصغير من كل شيء من أولاد الناس أو الدواب، والصبي يدعى طفلاً من يسقط من بطن أمه إلى أن يحتلم.

عرفته اتفاقية حقوق الطفل لعام 1989 بأنه: كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة ما لم يبلغ الرشد قبل ذلك بموجب القانون المنطبق عليه[18].

ومن خلال التعريف نجد إن الاتفاقية تركت تعريف سن البلوغ لتشريعات العالم المختلفة مما يتركنا بدون سن واضح ومحدد في ظل اتفاقية حقوق الطفل[19].

والطفولة من المنظور الإسلامي تنقسم إلى قسمين[20]:

1- مرحلة الطفولة دون سن التمييز، وهي تبدأ من الولادة، حتى قبيل السنة السابعة تقريباً، وهي التي تقابل مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية.

---

[17] ابن منظور: لسان العرب، مادة طفل.

[18] مجلة حقوق الإنسان ، مجموعة صكوك دولية ، مرجع سابق، ص 237.

[19] خالد بن علي آل خلفية ، حماية الطفل في النزاعات المسلحة ، بحث منشور في مجلة الطفولة والتنمية ، العدد(4) ، المجلد الأول ، القاهرة ، 2001 ، ص 30.

[20] محمد بن شاكر الشريف، نحو تربية إسلامية راشدة من الطفولة حتى البلوغ، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، 1427هـ/2006م، ص ص20-22.

2- مرحلة الطفولة في سن التمييز، وهي تقريبا من السابعة إلى مقاربة سن البلوغ، أي من السابعة إلى قبيل الخامسة عشرة، وهي تقابل المرحلتين الإبتدائية والمتوسطة تقريباً.

3- حقوق الطفل: مجموع المكتسبات الشرعية أو القانونية التي تثبت للإنسان منذ ولادته وتستمر معه حتى بلوغه[21]. وهي مجموعة من المميزات أو القيم – مادية كانت أو معنوية – يتمتع بها الطفل وتقرها المواثيق الدولية والقوانين الخاصة بالطفولة، بحيث تحقق للطفل الفائدة المرجوة في شتى مجالات الحياة بغرض تكوين شخصية متكاملة ليصبح فرداً ناجحاً ونافعاً لذاته ولمجتمعه[22].

تعريف التعليم: العلم في اللغة[23]: نقيض الجهل، وعلم الأمر وتعلمه : أتقنه وخَبَرَه.

والتعليم هو: التزويد بالمعارف والمعلومات التي تزيل الجهل، لكن العلم والتعليم لا يراد لذاته وإنما يراد لما يترتب عليه من العمل"[24].

وفي مثل هذا الموضوع يتعذر الفصل بين مصطلح التربية ومصطلح التعليم، "فالتربية إذا ذكرت مع التعليم في سياق واحد، فإن التربية تأخذ معنى العمل القائم على دعائم العلم، والتعليم يأخذ معنى التزويد بالمعارف والمعلومات، أما إذا ذكرت وحدها فإنها تشمل التعليم أيضاً ، وكذا

(21) هنادي محمود البلبيسي: "حقوق الطفل في الشريعة الإسلامية والميثاق العالمي لحقوق الطفل " ، دراسة مقارنة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية ، آب 2005م ، ص10.

(22) مها إبراهيم البسيوني : " التربية وحقوق الطفل في مجال التعليم بين التشريع والتطبيق " ، دراسة تحليلية ، المؤتمر العلمي الثالث لمركز رعاية وتنمية الطفولة ، التربية وحقوق الطفل في الوطن العربي – بين التشريع والتطبيق ، في الفترة من 22 – 23 مارس 2006م، ص436.

(23) ابن منظور: لسان العرب، مادة علم.

(24) محمد بن شاكر الشريف، مرجع سابق، ص15

التعليم إذا ذكر منفردا فإنه يشمل التربية، إذ لا يكون للتعليم فائدة إلا إذا تبعه العمل، بخلاف ذكر التعليم مع التربية فإنه ينحصر في المعنى المعرفي، فإذا اجتمعا استقل كل مصطلح بمعناه الخاص ، وإذا افترقا دخل أحدهما في الآخر"[25].

مفهوم حقوق الطفل في التعلم والتعليم في هذه الدراسة: ما ثبت وتقرر للطفل ذكراً كان أو أنثى من مكتسبات ومميزات وقيم مادية ومعنوية في مجال التعليم والتعلم منذ ولادته وحتى بلوغه سن الرشد من خلال ما أقره الإسلام ومواثيق حقوق الطفل الحديثة .

حدود الدراسة: ستقتصر الدراسة الحالية على موضوع حقوق الطفل في مجال التعليم والتعلم فقط من المنظور الإسلامي ووفقاً للمواثيق الدولية المتضمنة حقوق الإنسان.

منهج الدراسة: تنطلق الدراسة الحالية للوقوف على المعالم الرئيسية لحقوق الطفل في مجال التعليم والتعلم وفقاً للمنظور الإسلامي ووفقاً لما تضمنته وثائق منظمات حقوق الإنسان، ومن ثم إجراء موازنة بينهما ؛ ولعل المنهج المناسب لتحقيق أهداف البحث هو المنهج الوصفي التحليلي والذي يعرف بأنه : وصف ظاهرة معينة وتحليل خصائصها والعوامل المؤثرة فيها[26].

حقوق الطفل في التعليم والتعلم من منظور إسلامي

جاءت الشريعة الإسلامية بالعديد من الأحكام في ميدان حقوق الإنسان، لو طبقها العالم وتعامل معها الجميع لساد العدل وعمت السعادة والقناعة كل فرد في هذا الكون الفسيح.

[25] المرجع السابق، ص16.

[26] حلمي فودة وعبدالرحمن عبدالله، المرشد في كتابة الأبحاث، ط4، دار الشروق، جدة، 1983م، ص20.

والطفل في أي مكان في العالم لن يجد تشريفاً يضمن له حقوقه كاملة مجتمعة على النحو الذي جاءت به شريعة الإسلام التي تعرف دواعي الفطرة السليمة وتحقق مطالبها.

إن دعوة مربي هذه الأمة محمد صلى الله عليه وسلم بدأت بالاهتمام بالقراءة والكتابة وهما وسيلتا التعلم والتعليم، قال تعالى: ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ (1)خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ (2)ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ (3)ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ (4) [العلق]، فطلب العلم وحبه وغرس آدابه قاعدة أصلية وضعها الإسلام ودعا إليها الرسول صلى الله عليه وسلم، قال تعالى: يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا قِيلَ لَكُمۡ تَفَسَّحُواْ فِي ٱلۡمَجَٰلِسِ فَٱفۡسَحُواْ يَفۡسَحِ ٱللَّهُ لَكُمۡۖ وَإِذَا قِيلَ ٱنشُزُواْ فَٱنشُزُواْ يَرۡفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمۡ وَٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلۡعِلۡمَ دَرَجَٰتٖۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعۡمَلُونَ خَبِيرٞ (11) [المجادلة] وقال تعالى: فتعلي الله الملك الحق ولا تعجل بالقرءان من قبل أن يقضي اليك وحيه ، وقال تعالى: أَمَّنْ هُوَ قَانِتٌ آنَاء اللَّيْلِ سَاجِدًا وَقَائِمًا يَحْذَرُ الآخِرَةَ وَيَرْجُو رَحْمَةَ رَبِّهِ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُوْلُوا الأَلْبَابِ [الزمر: 9]وكان الرسول صلى الله عليه وسلم يعلم الرجال والنساء والصغار من منطلق أن طلب العلم حق للجميع وليس لفئة معينة دون أخرى ، وقد آكد على أن أهم حقوق الطفل على والديه حق التعليم.

وتنص المادة (114) من ميثاق الأسرة في الإسلام على: "حق الطفل في التعليم المتكامل والمتوازن " في إطار الضوابط الشرعية بهدف : تنمية وعي الطفل، وتنمية شخصيته ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية، وتنمية إحترام ذات الطفل وهويته، وإعداده ليستشعر المسئولية

في مجتمع حر، والتأكيد على المساواة بين الجنسين في الكرامة الإنسانية، وتنمية إحترام البيئة الطبيعية، وفي سبيل كل ذلك ينبغي جعل التعليم الأساسي إلزامياً ومتاحاً ومجاناً للجميع [27].

ويمكن إجمال حقوق الطفل في التعليم والتعلم في الإسلام في الجوانب التالية:

1- حق الطفل في التعليم بوجه عام:

من أهم الحقوق التي كفلها الإسلام للطفل حق التعليم ، قال السعدي: وقاية الأهل والأولاد بتأديبهم وتعليمهم وإجبارهم على أمر الله[28]، وقال في تربية الأبناء : أدبوهم وعلموهم " وقال الضحاك: "حق على المسلم أن يعلم أهله من قرابته وإمائه وعبيده ما فرض الله عليهم وما نهاهم عنه، و تعليمهم الصلاة والصوم والاستمرار على العبادة والطاعة ومجانبة المعصية وترك المنكر"[29]. ومما يؤكد حق الأطفال في التعليم ما رواه أبو نعيم في الحلية بسند حسن من قول النبي صلى الله عليه وسلم : (حق الولد على الوالد أن يعلمه الكتاب والرمي والسباحة، وان يورثه طيباً)[30]، وانطلاقاً من قول النبي صلى الله عليه وسلم : (كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته، الأمير راع والرجل راع على أهل بيته، والمرأة راعية على بيت زوجها وولده)[31]

[27] اللجنة الإسلامية العالمية للمرأة والطفل، ميثاق الأسرة في الإسلام، دار الرواد للنشر، الرياض، 1430هـ/2009م، ص75-76.

[28] أبو عبدالله عبدالرحمن آل سعدي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، المكتبة العصرية، بيروت، 1431هـ/2010م، ص817.

[29] ابن كثير، مختصر تفسير بن كثير: اختصار وتحقيق، محمد علي الصابوني، المجلد3، دار القرآن الكريم، دمشق/ بيروت، ط(2)، 1396هـ، ص522-523.

[30] رواه البيهقي في السنن الكبرى، ، موقع المكتبة الإسلامية الإلكتروني: www.islamweb.net .

[31] صحيح البخاري، موقع الدرر السنية، مرجع سابق.

فالطفل أمانة كبيرة عند والديه يُسألان عنها يوم القيامة. ويحسن تعليم الأطفال كل ما ينفعهم ويعمل على تفتيح أذهانهم وتقوية أبدانهم، وقد كتب أمير المؤمنين عمر رضي الله عنه إلى أهل الشام: "علموا أولادكم السباحة والرمي والفروسية"[32]، يقول الإمام الغزالي[33]: "اعلم أن الطريق إلى تربية الصبيان من أهم الأمور وأوكدها، الصبي أمانة عند والديه، وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة ساذجة خالية من كل نقش صورة، وهو قابل لكل ما نقش، ومهما كان الأب يصونه عن نار الدنيا، فبأن يصونه عن نار الآخرة أولى. وصيانته بأن يؤدبه ويهذبه ويعلمه"[34].

كما أفرد ابن عبدالبر[35] باباً في كتاب "جامع بيان العلم وفضله" يتعلق بفضل التعلم في الصغر والحض عليه[36].

---

[32] ذكره المناوي في فيض القدير، المرجع السابق.

[33] الغزالي: هو الإمام زين الدين حجة الإسلام أبو حامد محمد الطوسي الشافعي ولد عام (450هـ) في طوس بخرسان، درس علم الكلام في نيسابور ثم انتقل إلى بغداد، ولاه نظام الملك التدريس في المدرسة النظامية ببغداد فترة ثم سافر إلى المدينة المنورة ومكة المكرمة والقدس ودمشق والإسكندرية وقضى عشر سنوات متنقلاً بين هذه الحواضر وعاد بعدها إلى طوس وقام بالتدريس في المدرسة النظامية بنيسابور، ويعد الغزالي من أشهر الفلاسفة المسلمين، ومن أكثرهم تأثيراً في الفكر الإسلامي، من أشهر مؤلفاته: " إحياء علوم الدين " الذي تناول فيه كثيراً من المواضيع الفلسفية والتربوية والخلقية، وله رسالة مختصرة بعنوان: " أيها الولد " في التربية والتعليم. توفي في طوس عام (505هـ). (المرجع: محمد حسن العمايرة، الفكر التربوي الإسلامي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان/ الأردن، 1421هـ/2000م، ص269).

[34] أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، ج(3)، دار المعرفة، بيروت/دار الشعب، القاهرة، (د.ت)، ص72 .

[35] ابن عبد البر: هو العلامة الحافظ أبو عمر بن عبد البر يوسف بن عبد الله بن عبد البر القرطبي المالكي، صاحب التصانيف، وهو من كبار حفاظ الحديث ، مؤرخ، أديب، بحاثة، ومتبحر في الفقه والعربية والأخبار، له مؤلفات كثيرة، منها: التمهيد، والإستذكار، والإستيعاب، والعقل والعقلاء و جامع بيان العلم وفضله، وبهجة المجالس، والكافي في الفقه، ونزهة المستمتعين وروضة الخائفين، وغيرها. وهو من أهل الحديث، ويتبع منهجهم في التأليف والتفكير، فهو لا يجادل ولا يسوق البراهين والأدلة، وإنما يتلمس آثار السلف، توفي عام (463هـ).

2- حق الطفل في تعلم العقيدة الصحيحة :

اعتنى الإسلام بالطفل وأكد على حقه في تعلم العقيدة الصحيحة منذ الصغر ومن هنا تتضح الحكمة في تشريع التأذين في أذن المولود اليمنى والإقامة في أذنه اليسرى، بعد ولادته مباشرة، وسر التأذين والإقامة –كما ذكر ابن قيم الجوزية[37] – (أن يكون أول ما يقرع سمع الإنسان كلمات النداء العلوي المتضمنة لكبرياء الرب وعظمته ، والشهادة التي أول ما يدخل بها الإسلام

3- حق الطفل في تعلم الشعائر الدينية :

(المرجع: محمد حسن العمايرة، الفكر التربوي الإسلامي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان/ الأردن، 1421هـ/2000م، ص249).

[36] ابن عبد البر، جامع بيان العلم وفضله، ج1، دار الفكر، القاهرة، ص98

[37] ابن القيم الجوزية : هو أبو عبدالله شمس الدين محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد الزرعي الدمشقي المشهور بابن القيم، أو ابن القيم الجوزية، عاش في الفترة ما بين عام (691–751هـ / 1292–1351م)، نشأ بدمشق وقضى معظم حياته بالشام، وارتحل عنها للحج مرات كثيرة وجاور بمكة فترة من الزمن، كما انتقل إلى القاهرة في بعض الأحيان، كان أبوه فقيها حنبليا بارعا في علم الفرائض، وقد أخذ عنه هذا الفرع من فروع الفقه بعد حفظ القرآن الكريم، ومعرفة القراءة والكتابة وطرف من العلوم الأولية، كان أكثر شيوخه تأثيرا فيه أبو العباس بن تيمية ، حيث لازمه نحو ستة عشر عاما وتعلق به، وقد جمع فتاوى الإمام أحمد بن حنبل فبلغت عنده أكثر من ثلاثين سفرا. ويعد ابن القيم من المكثرين في التأليف، فقد كتب في ميادين كثيرة: في الفقه وأصوله، وفي التصوف وعلم السلوك، وفي التوحيد وعلم الكلام، كما ألف في السيرة كتاب "زاد المعاد في هدي غير العباد"، ومن أشهر مصنفاته التي حفلت باهتماماته التربوية: "مدارج السالكين" و "مفتاح دار السعادة " و "طريق الهجرتين" و" باب السعادتين"، و" الجواب الكافي لمن سأل عن الدواء الشافي"، و" الطب النبوي". والمحقق أنه مات ودفن بدمشق. (المرجع : مكتب التربية العربي لدول الخليج، من أعلام التربية العربية الإسلامية، المجلد الرابع، 1409هـ/1989م، ص69).

وأول هذه الشعائر الصلاة ، فله الحق في تعلمها وتهيئته للعبادة التي خلق من أجلها ، كما جاء في قول الله تعالى: وَأْمُرْ أَهْلَكَ بِالصَّلاةِ وَاصْطَبِرْ عَلَيْهَا لا نَسْأَلُكَ رِزْقًا نَّحْنُ نَرْزُقُكَ وَالْعَاقِبَةُ لِلتَّقْوَى [طه: 132]، جاء في تفسير الآية : حث أهلك على الصلاة وادعهم إليها من فرض ونفل، والأمر بالشيئ، أمر بجميع ما لا يتم إلا به. فيكون أمراً بتعليمهم ما يصلح الصلاة، ويفسدها، ويكملها.[38].

فعَنْ عَمْرِو بْنِ شُعَيْبٍ،عَنْ أَبِيهِ،عَنْ جَدِّهِ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللهِ صلى الله عليه وسلم: (مُرُوا أَبْنَاءَكُمْ بِالصَّلاَةِ لِسَبْعِ سِنِينَ، وَاضْرِبُوهُمْ عَلَيْهَا لِعَشْرِ سِنِينَ، وَفَرِّقُوا بَيْنَهُمْ فِي الْمَضَاجِعِ)[39]، فيؤمر الصبي بالصلاة في سِنِّ السابعة وهي بداية مرحلة التعليم التي نبَّه إليها الإسلام ويؤخذ بالنصح والتوجيه إذا قصَّر في صلاته حتى سنِّ العاشرة، فإنْ تهاون في هذه المرحلة جاز لوالده استخدام الضرب تأديباً له على ما فرط في جنب الله. ويشجع الطفل في هذه السِّن على صلاة الجماعة وحضور صلاة الجمعة والعيدين. كما يعلم الطفل ستر عورته والوضوء وأحكام الطهارة، وينهى عن المحرمات والكذب والنميمة والسرقة والنظر إلى ما حرَّم الله، وبالجملة يؤمر بما يؤمر به الكبار من إلتزام شرع الله وينهى عما ينهى عنه الكبار مما لا يحلُّ، حتى يشبَّ على ذلك ويألفه . عَنْ مُحَمَّدٍ – وَهُوَ ابْنُ زِيَادٍ – سَمِعَ أَبَا هُرَيْرَةَ يَقُولُ أَخَذَ الْحَسَنُ بْنُ عَلِيٍّ تَمْرَةً مِنْ تَمْرِ الصَّدَقَةِ فَجَعَلَهَا فِي فِيهِ فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم: (كِخْ كِخْ ارْمِ بِهَا أَمَا عَلِمْتَ أَنَّا لاَ نَأْكُلُ الصَّدَقَةَ)[40].

[38] أبو عبدالله عبدالرحمن آل سعدي، مرجع سابق، ص409.

[39] أخرجه أبو داود، موقع المكتبة الإسلامية، مرجع سابق.

[40] رواه مسلم، المرجع السايق.

ومن ذلك تفهيم الطفل أن العبادة تشمل كل عمل صالح ملتزماً فيه منهج الله، ومبتغياً وجهه، وبيان أن هذا هو المعنى العام للعبادة، حتى يتربى الطفل على طاعة الله، والقيام بحقه، والشكر له، والإلتزام بمنهجه، ليكون الإنسان مستقيماً عاملاً مخلصاً يؤدي كل ذي حق حقه في الحياة[41].

4- حق الطفل في تعلم القرآن الكريم :

أدرك المسلمون السابقون أهمية التربية على القرآن فتسابقوا في هذا الميدان وتنافسوا عليه، من منطلق الأجر والثواب الذي يترتب على تعلم وتعليم كتاب الله ، فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (سَبعةٌ يُظلهمُ اللهُ تَحتَ ظِلهِ يَومَ لاَ ظِلَّ إلا ظِلّهُ: إمامٌ مُقسطٌ، وَرجلٌ لَقيتهُ امرأةٌ ذَاتُ جَمالٍ وَمنصبٍ فَعرضتْ نَفسهَا عَليهِ فَقالَ: إنى أَخافُ اللهَ رَب الْعالمينَ، وَرجلٌ قَلبهُ مُعلقٌ بِالمساجدِ، وَرجلٌ تَعلمَ الْقرآنَ فِي صِغرهِ فَهوَ يَتلوهُ فِي كِبرهِ، وَرجلٌ تَصدقَ بِيمينهِ فَأخفاهَا عَنْ شِمالهِ، وَرجلٌ ذَكرَ اللهَ فِي بَرِّيَّةٍ فَفاضتْ عَيناهُ خَشيةً مِنَ اللهِ، وَرجلٌ لَقيَ رَجلاً فَقالَ: إنى أُحبكَ فِي اللهِ، فَقالَ لَهُ الرجلُ: وَأنَا أُحبكَ فِي اللهِ)[42]. وقد وعد الله الوالدان اللذان يهتمان بتعليم أولادهما القرآن بالثواب العظيم وما ذلك إلا تأكيداً لأهمية هذا الأمر، روى أبو هريرة عَنْ رَسُولَ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم أنه قَالَ: (يجيئ الْقُرْآنَ يَوْمَ الْقِيَامَةِ، فيقول: يارب حله فيلبس تاج الكرامة، ثم يقول: يارب زده فيلبس حلة الكرامة، ثم يقول: يارب أرض عنه فيرضى عنه، فيقول : إقرأ وارتق، ويزاد بكل آية حسنة)[43]. وقال ابن عَبّاس: "سَلُوني

[41] عبدالله ناصح علوان، تربية الأولاد في الإسلام، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، حلب– بيروت، ج2، ط(3)، 1401هـ/1981م، ص820.

[42] أخرجه الألباني، موقع الدرر السنية الإلكتروني، مرجع سابق.

[43] أخرجه الألباني، المرجع السابق.

عَن التَّفسِير فَإِنِّي حَفِظت القُرآن وأَنا صَغِير"[44]. ويقول الإمام الشافعي رحمه الله: "حَفِظْتُ القُرْآنَ وَأَنَا ابْنُ سَبْعِ سِنِيْنَ، وَحَفِظْتُ (المُوَطَّأَ) وَأَنَا ابْنُ عَشْرٍ"[45].

ويقرر ابن خلدون[46] هذا الحق بقوله: (اعلم أن تعليم الولد للقرآن من شعائر الدين، أخذ به أهل الملة، ودرجوا عليه في جميع أمصارهم لما يسبق فيه إلى القلوب من رسوخ الإيمان وعقائده.... إلى أن قال: وسبب ذلك أن تعليم الصغير أشد رسوخاً ،وهو أصل لما بعده)[47].

5- حق الطفل في تعلم القراءة والكتابة :

"لم يحدِّد الفقهاء المسلمون سنًا للذهاب إلى المكتب (المدرسة الابتدائية)؛ ولكنهم يقررون أن الصبي إذا عقل بأن أصبح قادرًا على التعلم والحفظ يجب أن يرسل إلى دار التعليم"[48]. وبعد أن يتقن الطفل اللغة العربية بشكل جيد، ويحفظ شيئاً من القرآن والحديث، فلا بأس بإتقانه لغة

[44] صحيح البخاري، المرجع السابق.

[45] شمس الدين محمد الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج(10) مؤسسة الرسالة، بيروت، ط (9)، 1413هـ.

[46] ابن خلدون: هو ولي الدين أبو زيد عبدالرحمن بن محمد بن محمد بن عبدالرحيم الحضرمي الإشبيلي المالكي المعروف بابن خلدون، ولد بتونس سنة 732هـ، وتلقى على أبيه وعلى بعض علماء تونس والواردين إليها القرآن العظيم حفظا وتفسيرا ثم الحديث والفقه واللغة والنحو وكثيرا من الشعر، ثم توسع في علوم المنطق والفلسفة ورحل إلى غرناطة سنة 799هـ وتنقل بين تلمسان ومراكش وتونس ومصر متسلما وظائف ومناصب عليا. كان فقيها فصيحا عاقلا، صادق اللهجة، طامحا للمراتب العليا ولما رحل إلى الأندلس، أهتز له سلطانها، وأجلسه في مجلسه وكانت وفاته في القاهرة سنة 808هـ. (المرجع: محمد حسن العمايرة، الفكر التربوي الإسلامي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان/ الأردن، 1421هـ/2000م، ص359.).

[47] عبدالرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تحقيق: درويش الجويدي، المكتبة العصرية، صيدا– بيروت، 1423هـ/2002م، ص 1038.

[48] عبد الله مبروك النجار، الطفل والإسلام، مجلة الداعي الشهرية الصادرة عن دارالعلوم ديوبند، الهند . محرم – صفر 1428هـ = فبراير– مارس 2007م.

أجنبية سائدة، وهذا ما فعله رسول الله صلى الله عليه وسلم أول ما وصل إلى المدينة المنورة مهاجراً من مكة، فعَنْ خَارِجَةَ بْنِ زَيْدٍ، أَنَّ أَبَاهُ زَيْدًا، أَخْبَرَهُ ؛ (أَنَّهُ لَمَّا قَدِمَ النَّبِيُّ صلى الله عليه وسلم الْمَدِينَةَ، قَالَ زَيْدٌ: ذُهِبَ بِي إِلَى النَّبِيِّ صلى الله عليه وسلم فَأُعْجِبَ بِي، فَقَالُوا: يَا رَسُولَ اللهِ، هَذَا غُلاَمٌ مِنْ بَنِي النَّجَّارِ، مَعَهُ مِمَّا أَنْزَلَ اللَّهُ عَلَيْكَ بِضْعَ عَشْرَةَ سُورَةً، فَأَعْجَبَ ذَلِكَ النَّبِيَّ صلى الله عليه وسلم، وَقَالَ: يَا زَيْدُ، تَعَلَّمْ لِي كِتَابَ يَهُودَ، فَإِنِّي وَاللَّهِ مَا آمَنُ يَهُودَ عَلَى كِتَابِي قَالَ زَيْدٌ: فَتَعَلَّمْتُ لَهُ كِتَابَهُمْ، مَا مَرَّتْ بِي خَمْسَ عَشْرَةَ لَيْلَةً حَتَّى حَذَقْتُهُ وَكُنْتُ أَقْرَأُ لَهُ كُتُبَهُمْ إِذَا كَتَبُوا إِلَيْهِ، وَأُجِيبُ عَنْهُ إِذَا كَتَبَ)[49]. وعَنْ زَيْدِ بْنِ ثَابِتٍ، قَالَ: قَالَ لِي رَسُولُ اللهِ صلى الله عليه وسلم: أَتُحْسِنُ السُّرْيَانِيَّةَ ؟ قُلْتُ: لاَ قَالَ: فَتَعَلَّمْهَا فَإِنَّهُ تَأْتِينَا كُتُبٌ، قَالَ: فَتَعَلَّمْتُهَا فِي سَبْعَةِ عَشَرَ يَوْمًا قَالَ الأَعْمَشُ: كَانَتْ تَأْتِيهِ كُتُبٌ لاَ يَشْتَهِي أَنْ يَطَّلِعَ عَلَيْهَا إِلاَّ مَنْ يَثِقُ بِهِ[50].

6- حق الطفل في عدم التفرقة بين الولد والبنت في التعليم:

"لم يفرّق الفقهاء في حق التربية والتعليم بين الولد والبنت، فللبنت مثل حظّه منها، فقد كانت أم المؤمنين حفصة بنت عمر بن الخطاب – رضي الله عنها – تتعلم الكتابة في الجاهلية على يد معلمة تُسمَّى الشفاء بنت عبد الله العدوية من رهط عمر بن الخطاب رضي الله عنه[51]، فلما تزوجها عليه السلام طلب إلى الشفاء أن تعلمها تحسين الخط وتزيينه، كما علمتها أصل الكتابة، فالحق في التعليم مقرّر للأطفال ذكورًا وإناثاً في التشريع الإسلامي. كما شجع النبي صلى الله عليه وسلم على تعليم البنات ببيان الفضل والأجر العائد على من يقوم بتعليمهن،

[49] رواه الإمام أحمد، وحسنه الأرنؤوط، موقع الدرر السنية الإلكتروني، مرجع سابق.
[50] أخرجه الألباني، المرجع السابق.
[51] البلاذري، فتوح البلدان، المطبعة المصرية، 1932م، ص 458.

حيث قال عليه السلام: (أيما رجل كانت عنده وليدة فعلمها وأحسن تعليمها، وأدبها فأحسن تأديبها، وأعتقها فتزوجها فله أجران ... الحديث)[52].

"وقد ثبت تاريخيّاً أن المرأة في ظل الإسلام وصلت إلى أسمى درجات العلم والثقافة، ونالت أكبر قسط من التربية والتعليم في العصور الإسلامية الأولى، فكان من النساء المسلمات الكاتبة والشاعرة كأمثال عُلَيّة بنت المهدي وعائشة بنت أحمد بن قادم، وولاّدة بنت الخليفة المستكفي بالله ، وكان منهن الطبيبة كأمثال زينب طبيبة بني أوَد التي عرفت بعلاج أمراض العيون، وأم الحسن بنت القاضي أبي جعفر الطنجالي وقد كانت طبيبة شهيرة مبرزة في الطب ، وكان منهن المحدّثات كأمثال كريمة المروزية، والسيدة نفيسة ابنة محمد، وقد ذكر الحافظ ابن عساكر – وهو أحد رواة الحديث – أن عدد شيوخه وأساتذته من النساء كان بضعاً وثمانين أستاذة. وبلغت كثيرات منهن منزلة علمية رفيعة فكان منهن الأستاذات والمدرسات للإمام الشافعي، والإمام البخاري، وابن خلكان، وابن حبان..وجميعهم من الفقهاء والعلماء والأدباء المشهورين.. وهذا أكبر دليل على ما تمتاز به التربية الإسلامية من العناية بالعلم والنبوغ الفكري للجنسين دون تفرقة[53] .

[52] أخرجه البخاري، موقع المكتبة الإسلامية الإلكتروني، مرجع سابق.

[53] عبدالله ناصح علوان، مرجع سابق، ص273–274.

وإذا كان الشرع أقر للفتاة أن تتعلم ما ينفعها في أمر دينها ودنياها فيجب أن يكون هذا التعليم بمعزل عن الذكور، وبمنأى عنهم حتى يسلم للبنت عرضها وشرفها، ولعل أول من نادى بالفصل بين الجنسين في التعليم وغيره هو القابسي[54]، فقد ذكر في رسالته عن التعليم (ومن صلاحهم ومن حسن النظر لهم، ألاّ يخلط بين الذكران والإناث)[55]، ولما سئل ابن سحنون[56] عن التعليم المختلط ذكوراً وإناثاً قال: (أكره أن يُعلّم الجواري مع الغلمان لأن ذلك فساد لهن)[57] كان ابن سحنون والقابسي يريان أن تُفصل البنات عن الصبيان خشية الفساد – فرأيهما هذا في الحقيقة – مستمد من حكم الشرع في ذلك.

7- حق الطفل في اختيار المدرس الصالح والمدرسة الصالحة:

[54] القابسي: هو أبوالحسن علي بن محمد بن خلف المعروف بابن القابسي الفقيه القيرواني، ولد عام 324هـ/935م وحج سنة 353هـ، كان حافظاً للحديث، بصيراً بالرجال، رأساً في الفقه، ضريراً، زاهداً، ورعاً، سمع كتاب البخاري بمكة من أبي زيد، ورجع إلى القيروان . وقد أخذ عن العديد من الشيوخ، له العديد من المؤلفات منها: الممهد في الفقه وأحكام الديانة، والمبعد من شيهة التأويل، والرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين والمعلمين، والإعتقاد، والذكر والدعاء، وغيرها، توفي عام 403هـ/1012م بالقيروان في زمن الحاكم بأمر الله الفاطمي. (المرجع: أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، دار المعارف، القاهرة 1980م، ص ص21–33.).

[55] أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، دار المعارف، القاهرة، 1980م، ص105.

[56] ابن سحنون: هو محمد بن سعيد بن حبيب التنوخي القيرواني المالكي ، كانت ولادته في تونس بالقيروان سنة 202هـ، والده عبدالسلام بن سحنون فقيها، فتفقه على يد والده وشارك في مجالسه، وسار على مسيرة أبيه في تثبيت المذهب المالكي والدفاع عنه في المغرب عامة والقيروان خاصة، اشتهر بالمناظرة، وأصبح إمام عصره وفقيه المذهب في المغرب وشمال إفريقيا . وقد ترك ابن سحنون تراثا ضخما في مختلف العلوم، ومما كتب في هذا المقام كتابه المعروف :"كتاب المعلمين"، توفي سنة 256هـ. (المرجع: محمد حسن العمايرة، الفكر التربوي الإسلامي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان/ الأردن، 1421هـ/2000م، ص160.).

[57] المرجع السابق، ص361.

"كان الصحابة والسلف الصالح حريصين كل الحرص على اختيار المدرس الصالح لأطفالهم، وكانوا يعنون به عناية فائقة، ولهم ولع شديد به، لأنه هو المرآة التي يراها الطفل، فتنطبع في نفسه وعقله، وهو مصدر التلقي للطفل.

ومن شدة اهتمامهم به أنهم كانوا ينصحون أبناءهم في أخذ الأدب قبل العلم، ولهذا قال ابن سينا[58] في كتاب السياسة باب سياسة الرجل ولده: "ينبغي أن يكون مؤدب الصبي عاقلاً، ذا دين، بصيراً برياضة الأخلاق، حاذقاً بتخريج الصبيان، وقوراً، رزيناً ، غير كزٍّ (منقبضٍ) ولا جامد، حلواً لبيباً، ذا مروءة ونظافة ونزاهة"[59].كما اشترط القابسي أن يكون المعلم رحيماً رفيقاً بالمتعلمين وعادلاً في معاملته لهم[60]، في حين أورد ابن عبد البر بعض الصفات التي يجب أن تتوفر في المعلم، كالتواضع والحلم والهدوء والوقار والبشاشة، والعدل بين التلاميذ

[58] ابن سينا: هو أبو علي الحسين بن عبدالله بن الحسن بن علي بن سينا، الحكيم المشهور والطبيب، والعالم النفسي، ولد في قرية أخشنة قرب بخارى سنة 370هـ وقيل 375هـ ، وانتقل مع أسرته إلى بخارى، تعلم القرآن والأدب وهو في سن العاشرة، ثم تعلم الفقه ثم المنطق والهندسة على يد أبي عبدالله النتالي، ثم أخذ يطالع الكتب ويحصل العلم بنفسه، فدرس العلوم الطبيعية والإلهية، وأقبل على تعلم الطب وبرع فيه فأقبل عليه الأطباء للدراسة على يديه، والعجيب أن سنه كانت إذ ذاك ست عشرة سنة، كان ينفق كل وقته في البحث والقراءة والاطلاع والتمحيص والفحص والتنقيب. ولما بلغ الثانية والعشرين من عمره توفي والده فاضطر إلى مغادرة بخارى، فذهب إلى جرجان ثم إلى همذان حيث توفي فيها عام (428هـ/1036م)، له أكثر من من مائة مؤلف في الفلسفة وعلم النفس، كما أسهم في وضع قواعد التربية الإسلامية ونظرياتها وله في هذا السبيل آراء قيمة، من مؤلفاته: الشفاء، والنجاة، والقانون، وأحوال النفس، وكتاب السياسة. (المرجع : مكتب التربية العربي لدول الخليج، من أعلام التربية العربية الإسلامية، المجلد الثاني، 1409هـ/1989م، ص ص247–251).

[59] محمد عطية الابراشي، التربية الإسلامية وفلاسفتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط (3)، 1976م، ص220.

[60] محمد حسن العمايرة، الفكر التربوي الإسلامي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان/ الأردن، 1421هـ/2000م، ص207–208.

والرفق بهم، والاهتمام بتنمية شخصية المتعلمين واستقلالهم الفكري وتيسير السبل لهم وبذل التضحية لهم[61] .

وإلى هذا ذهب أمراء المسلمين أيضاً في الحصول على المدرس الصالح لتعليم أولادهم.

8–إلزامية التعليم ومجانيته دون تمييز بين العلوم الشرعية والعلوم الكونية:

أما أن الإسلام دين يجعل التعليم إجبارياً وإلزاميّاً فتدل عليه الأحاديث النبوية التالية: عَنِ عَبْدِ اللهِ بْنِ عَمْرِو بن العاص، أَنَّ رَسُولَ اللهِ صلى الله عليه وسلم، قَالَ: (مَنْ كَتَمَ عِلْمًا أَلْجَمَهُ اللَّهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ بِلِجَامٍ مِنْ نَارٍ)[62].

أما أن الإسلام دين يجعل التعليم بكل اختصاصاته مجانيّاً فللمواقف التي وقفها النبي صلى الله عليه وسلم في مجانية التعليم، وتحذيره الشديد من أخذ الأجر على التعليم لأصحابه.

فقد ثبت تاريخيّاً أنه عليه الصلاة والسلام كان لا يتقاضى على دعوته وتعليمه من أحد أجراً، ومبدأه ومبدأ الرسل من قبله قوله تعالى: **وَمَآ أَسۡـَٔلُكُمۡ عَلَيۡهِ مِنۡ أَجۡرٍۖ إِنۡ أَجۡرِيَ إِلَّا عَلَىٰ رَبِّ ٱلۡعَٰلَمِينَ** (109) [سورة الشعراء].

وثبت تاريخيّاً كذلك أن مصعب بن عمير الذي أرسله عليه الصلاة والسلام داعياً ومعلماً إلى المدينة، ومعاذ بن جبل الذي أرسله إلى اليمن، وجعفر بن أبي طالب الذي أرسله إلى الحبشة..

[61] المرجع سابق، ص255.

[62] الزركشي، اللآلئ المنثورة، موقع الدرر السنية الإلكتروني، مرجع سابق.

وعشرات غيرهم كانوا لا يتقاضون من أحد أجراً. وثبت تاريخيّاً أيضاً أن أبناء المسلمين الذين كانوا يؤمّون المساجد والمدارس للعلم والتعلم كانوا لا يبذلون في سبيل تعليمهم أجراً[63].

كما تشير كتب التاريخ والتراجم إلى المساعدات العظيمة التي قام بها الأمراء لافتتاح الكتاتيب ، بل تطور الأمر إلى رصد الأوقاف على الكتاتيب والمدارس[64].

"وقد أعلن القابسي الزامية التعليم لجميع أبناء المسلمين أغنياء وفقراء في القرن العاشر الميلادي في الوقت الذي كان أهل أوربا يعيشون مع الجهل والظلام "[65]. وكان من نتيجة ذلك أن أقبل الناس على العلم والتعلم بشكل لا نظير له في تاريخ البشرية ، يقول أحد المفكرين: "إن الدولة الإسلامية سبقت العالم كله في نشر التعليم مجاناً للمواطنين جميعاً بلا تمييز أو محاباة، فكانت المدارس مفتوحة على مصارعها للشعب جميعاً في المساجد، ودور العلم، والأماكن العامة، في كل البلاد التي دخلت الإسلام، ومن بقايا ذلك التعليم الحر المباح التعليم المجاني القائم بالأزهر الشريف، وبكلية دار العلوم، وجميع المدارس الشرعية، فالطلاب يمنحون فيها إعانات مالية لتوفير الغذاء لهم مما تعمل الدول الآن على تعميمه في أرجائها"[66].

8- لا يعاقب الطفل إلا بشروط:

يرى الغزالي أن من واجبات المعلم لزوم الشفقة على المتعلمين، وأنه يتعين على المعلم أن ينظر للتلاميذ نظرته لأبنائه، وأن يزجر المتعلم عن سوء الأخلاق بالتدريج يبدأ بالتعريض ما أمكن ولا

[63] عبدالله ناصح علوان، ج1، مرجع سابق، ص258-259.
[64] أحمد فؤاد الهواني، مرجع سابق، ص103.
[65] المرجع السابق، ص 101.
[66] محمود مهدي استانبولي ، التربية الإسلامية، ص 422.

يصرح، وبطريق الرحمة لا بطريق التوبيخ[67]، أما القابسي في رسالته المفصلة لأحوال المعلمين والمتعلمين ؛ يدعو إلى الرفق بالمتعلمين واجتناب الفظاظة معهم وهو يرى أن عبوس المعلم دائماً من الفظاظة الممقوته، وعليه أن يتجنب الألفاظ القبيحة، ويتدرج القابسي في العقوبات والتي تبدأ بالعبوس والإستحياء في الأوقات المناسبة لتقع فيهم موقع الأدب، إلى الضرب في بعض الأحايين بقدر الإستئهال الواجب في ذلك الجرم وفق ضوابط وشروط محددة، حتى يكون لها مردود تأديبي[68].

في حين انتقد ابن خلدون أسلوب العقاب البدني الذي كان سائداً في عصره، وطالب بضرورة استخدام الرحمة واللين والشفقة مع التلاميذ؛ حيث يقول: " فينبغي للمعلم في متعلمه والوالد في ولده ألا يستبد عليهم في التأديب"، ويرفض الشدة على المتعلمين رفضاً قاطعاً لأنه مضر بالمتعلم، يُذهب نشاطه ويحمله على الكذب ويعلمه المكر والخديعة، ويُخشى أن يكون ذلك عادة له[69].

حقوق الطفل في التعليم والتعلم في المواثيق الحديثة والاتفاقيات الدولية

في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام **1948**م[70]: تطرق الإعلان العالمي لحقوق الإنسان إلى حقوق الطفل في التعليم، حيث نصّ في المادة (**26**) منه على:

---

[67] أبو حامد الغزالي، مرجع سابق، ص**73**.

[68] محمد حسن العمايرة، مرجع سابق، ص**204**.

[69] عبد الرحمن بن خلدون، مرجع سابق، ص**538-539**.

[70] **http://www.tasamuhnet.org/vb/forumdisplay.php?f=3**

1- لكل شخص الحق في التعليم، ويجب أن يوفر التعليم مجانا، على الأقل في مرحلتيه الإبتدائية والأساسية، ويكون التعليم الإبتدائي إلزامياً، ويكون التعليم الفني والمهني متاحاً للعموم، والتعليم العالي متاحاً للجميع حسب كفاءاتهم.

2- يجب أن يستهدف التعليم التنمية الكاملة لشخصية الإنسان، وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية، كما يجب تعزيز التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم وجميع الفئات العنصرية والدينية، وأن يؤيد الأنشطة التي تضطلع بها الأمم المتحدة لحفظ السلام.

3- البند الثالث ينص أن للآباء على سبيل الأولوية حق إختيار نوع التعليم الذي يعطى لأولادهم.

- في العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية عام 1976م[71]:

حسب المادة (13) البند الثاني، " تقر الدول الأطراف في هذا العهد بأن ضمان الممارسة التامة لحق التعليم يتطلب":

1- جعل التعليم الإبتدائي إلزامياً وإتاحته مجاناً للجميع

2- تعميم التعليم الثانوي بمختلف أنواعه وجعله متاحاً للجميع بكافة الوسائل المناسبة ولا سيما بالأخذ تدريجياً بمجانية التعليم.

3- العمل بنشاط على إنماء شبكة مدرسية على جميع المستويات.

---

[71] المرجع السابق.

أما المادة (14) فتتعهد كل دولة طرف في هذا العهد أن تتمكن من كفالة إلزامية ومجانية التعليم في بلدها ذاته أو في أقاليم تحت ولايتها وبالقيام في غضون سنتين بوضع واعتماد خطة عمل مفصلة للتنفيذ الفعلي والتدريجي لمبدأ إلزامية التعليم ومجانيته للجميع وخلال عدد من السنين يحدد في الخطة.

ج- إعلان حقوق الطفل عام 1959م:

بين المبدأ التاسع من إعلان حقوق الطفل لعام 1959م، على حق الطفل في تلقي التعليم، الذي يجب أن يستهدف "رفع ثقافة الطفل العامة وتمكينه على أساس من تكافؤ الفرص من تنمية ملكاته وحصانته وشعوره، بالمسؤولية الأدبية والاجتماعية ومن أن يصبح عضواً مفيداً في المجتمع.

د- اتفاقية حقوق الطفل لعام 1989م[72]:

هذه الاتفاقية التي أقرتها الجمعية العامة الأمم المتحدة في 1989/11/20م والتي دخلت حيز النفاذ في الثاني من شهر أيلول عام 1990 وهي تحتوي على (54) مادة تكفل كل ما للأطفال من حقوق في حياتهم وقد صنفت هذه الحقوق إلى خمس مجموعات كانت مجموعة حقوق النماء والتعليم واحدة منها. كما تنص الإتفاقية على إنشاء لجنة معنية بحقوق الطفل مؤلفة من عشرة خبراء لتؤسس حواراً مستديماً يشمل جميع الأطراف المعنية بتعزيز حقوق

[72] http://www.islamonline.net/Arabic/doc/2003/12/article10c.SHTML

الطفل. وقد رفعت في قمة الألفية الأخيرة، شعار تحقيق التعليم الإبتدائي للجميع بحلول عام 2015م.

ومما ورد في المادة (28) من هذه الإتفاقية:

1- تعترف الدول الأطراف بحق الطفل في التعليم، وتحقيقاً للإعمال الكامل لهذا الحق تدريجياً وعلى أساس تكافؤ الفرص، تقوم بوجه خاص بما يلي:

(أ) جعل التعليم الإبتدائي إلزامياً ومتاحاً مجاناً للجميع.

(ب) تشجيع تطوير شتى أشكال التعليم الثانوي، سواء العام أو المهني، وتوفيرها وإتاحتها لجميع الأطفال، واتخاذ التدابير المناسبة مثل إدخال مجانية التعليم وتقديم المساعدة المالية عند الحاجة إليها.

(ج) جعل التعليم العالي، بشتى الوسائل المناسبة، متاحاً للجميع على أساس القدرات.

(د) جعل المعلومات والمبادئ الإرشادية التربوية والمهنية متوفرة لجميع الأطفال وفى متناولهم.

(هـ) اتخاذ تدابير لتشجيع الحضور المنتظم في المدارس والتقليل من معدلات ترك الدراسة.

2. تتخذ الدول الأطراف كافة التدابير المناسبة لضمان إدارة النظام في المدارس على نحو يتمشى مع كرامة الطفل الإنسانية ويتوافق مع هذه الإتفاقية.

3. تقوم الدول الأطراف في هذه الإتفاقية بتعزيز وتشجيع التعاون الدولي في الأمور المتعلقة بالتعليم، وبخاصة بهدف الإسهام في القضاء على الجهل والأمية في جميع أنحاء العالم وتيسير الوصول إلى المعرفة العلمية والتقنية وإلى وسائل التعليم الحديثة. وتراعى بصفة خاصة احتياجات البلدان النامية في هذا الصدد.

أما المادة (29) فقد نصت على: توافق الدول الأطراف على أن يكون تعليم الطفل موجها نحو:

(أ) تنمية شخصية الطفل ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها.

(ب) تنمية احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية والمبادئ المكرسة في ميثاق الأمم المتحدة.

(ج) تنمية احترام ذوى الطفل وهويته الثقافية ولغته وقيمة الخاصة، والقيم الوطنية للبلد الذي يعيش فيه الطفل والبلد الذي نشأ فيه في الأصل والحضارات المختلفة عن حضارته.

(د) إعداد الطفل لحياة تستشعر المسؤولية في مجتمع حر، بروح من التفاهم والسلم والتسامح والمساواة بين الجنسين والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات الإثنية والوطنية والدينية والأشخاص الذين ينتمون إلى السكان الأصليين.

(هـ) تنمية احترام البيئة الطبيعية.

موازنة بين منظور الإسلام والمنظور المعاصر حيال حقوق الطفل في التعليم والتعلم

– من حيث مصدر هذا الحق.

– من حيث تنظيم هذا الحق ومسئولية الدولة والمجتمع.

– من حيث الأثر والنتائج المترتبة على إعمال حق الطفل في التعلم والتعليم.

أولاً: من حيث مصدر هذا الحق:

جاءت الحقوق المقررة في التشريعات الوضعية نتيجة لأوضاع اجتماعية ظالمة، أو بسبب مشكلات يعاني منها المجتمع ومن ثم يحاول علاجها والسيطرة عليها بدراسات وتشريعات هي عرضة للخطأ والصواب والتعديل والتبديل ، أما حقوق الطفل في الشريعة الإسلامية فهي مقررة من رب العباد، الذي لا يضل ولا ينسى، وهو الخالق العليم بما يصلح للنفس البشرية التي خلقها وسواها ولهذا جاءت أحكام الشريعة متخطية لحدود الزمان والمكان، والمحاولة والخطأ عادلة عدالة مطلقة.

ومن خصائص الحق في الفكر الإسلامي أنه محدد، وواجب، وصحيح، وصادق، ولازم، ومطابق للواقع[73] :

[73] http://esamanas.googlepages.com.

إن التطور التاريخي لفكرة حقوق الإنسان في الغرب يؤكد أن المعنى المقصود في تشريع الحقوق الإنسانية هو تحقيق الأهداف والقيم الغربية والتي ترتبط بالخبرة التاريخية لسياق حضاري معين، فالإنطلاق الفعلي لفكرة حقوق الإنسان جاء مع الثورة الفرنسية، وهدف إلى التخلص من إستبداد الملوك، وتزامن مع كتابات مفكري تيار الإصلاح الديني البروتستانتي في أوروبا والتي سعت لإزالة سلطان الكنيسة وكتابات الوضعيين، وهي التي أكدت على فكرة المجتمع المدني وكون الإنسان ذا حقوق طبيعية لا إلهية، "فالطبيعي" يحل محل "الإلهي" أو "الوحي"[74].

كما أن منطلق حقوق الإنسان في الخطاب الغربي هو الحق الطبيعي المرتبط بذاتية الإنسان من الناحية الطبيعية – بغض النظر عن الفكر والمنهج – بينما الحق الشرعي للإنسان في الإسلام يستند إلى التكريم الإلهي ويرتبط بمفاهيم الأمانة والاستخلاف والعبودية لله وعمارة الأرض، ولا ينفصل عن حقوق الله لارتباطه بالشريعة التي تنظمه، وهو ما يجعله غير قابل للإسقاط بعقد أو صلح أو إبراء، فحقوق الإنسان الشرعية ليس من حق الفرد أو الجماعة التنازل عنها أو عن بعضها، وإنما هي ضرورات إنسانية توجب الشريعة الحفاظ عليها من قبل الدولة والجماعة والفرد، فإذا قصَّرت الدولة وجب على الأمة أفرادًا وجماعات تحملها؛ لذا كان

[74] المرجع السابق.

مدخل "الواجب الشرعي" في الرؤية الإسلامية هو المدخل الأصح لفهم نظرة الإسلام للإنسان ومكانته وحقوقه، خاصة السياسي منها، تحقيقًا للمنهج الذي يربط بين الدراسة الاجتماعية السياسية والمفاهيم الشرعية من أجل بلورة رؤية إسلامية معاصرة[75].

ثانياً: من حيث تنظيم هذا الحق ومسئولية الدولة والمجتمع:

كل الإتفاقات والإعلانات العالمية تعتبر حق التربية والتعليم من الحقوق الأساسية للطفل، وعلى الدولة مسؤولية إحقاق هذا الحق، وبالمقارنة نجد أن العلم والتعليم والتعلم قد حظي بمكانة عظيمة في الشريعة الإسلامية ، كما اتضح من خلال عرض حقوق الطفل في التعليم والتعلم من منظور الإسلام؛ يتبين أن تلك المسؤولية ليست على كاهل الدولة وبحسب بل إن الأسرة عليها مسؤولية عظيمة تجاه تعليم الأبناء مصداقاً لقوله تعالى: يأيها الذين أمنوا قوا أنفسكم وأهليكم ناراً وقودها الناس والحجارة عليها ملائكة علاظ شداد لا يعصون الله ما أمرهم ويفعلون ما يؤمرون [التحريم: 6] .

[75] هبة رؤوف، إشكاليات مفهوم حقوق الإنسان:
= http://www.islamonline.net/servlet/Satellite?c
rticleA_C&cid=1184649214692&pagename=Zone-Arabic-
.rtCulture%2FACALayout

ثالثاً: من حيث الأثر والنتائج المترتبة على إعمال حق الطفل في التعلم والتعليم:

في مجال حقوق الطفل؛ تؤكد المواثيق الحديثة على مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص في الحق في الالتحاق بالمدرسة، وفي التمتع بحق التعليم وفي تنمية الملكات وذلك لجميع الأطفال سواء كانوا ذكورا أم إناثاً ، أو كانوا ينحدرون من طبقات اجتماعية مختلفة أو من أديان مختلفة داخل المجتمع الواحد، وهي بذلك تتفق مع المنظور الإسلامي في هذا المجال.

كما أن مبدأ مجانية التعليم للمرحلة الأولية (الطفولة) أمر متفق عليه في كلا الجانبين، وكذلك كثير مما أكدت علي المواثيق الحديثة، ولكن من الأهمية بمكان الوقوف عند أمور في غاية الأهمية من حيث الأثر والنتائج المترتبة على إعمال تلك الحقوق كما نصت عليه المواثيق الدولية، فحق الطفل في التعليم المتكامل والمتوازن في إطار الضوابط الإسلامية يعطى معناً وبعداً خاصاً لتلك الحقوق، ويمكن تفصيل ذلك في النقاط التالية:

- **في المادتين (28) و (29) من اتفاقية حقوق الطفل في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام 1990م تحدثت الأولى عن الوسائل والثانية عن الإهداف : في حين أضاف ميثاق الأسرة في الإسلام في المادة (114) بعض البنود لتأطير تلك الحقوق بالضوابط والأطر الشرعية فكان الهدف الأول في الفقرة الأولى من هذه المادة هو: تنمية وعي الطفل بحقائق الوجود الكبرى: من خالق مدبر، وكون مسخر، وإنسان ذي رسالة، وحياة إبتلاء في الدنيا تمهيداً لحياة جزاء في**

الآخرة، وتنمية شخصية الطفل ،ومواهبه ،وقدراته العقلية، والبدنية إلى أقصى إمكانيتها بما تمكنه من أداء رسالته في الحياة، وكذلك تنمية احترام البيئة الطبيعية، في سياق الوعي بتسخير الكون للإنسان، لتمكينه من أداء رسالته في الحياة، خليفة في إعمار الأرض[76]. وبهذه الإضافات يصبح التعليم هادفاً مرتبطاً بمقاصد الشريعة الإسلامية العامة، وخاصة مقصد حفظ العقل الذي أكدت علية العديد من نصوص القرآن والسنة.

- وفي المادة نفسها أضاف قانون الأسرة في الإسلام لهدف تنمية احترام حقوق الإنسان، وحرياته الأساسية الذي نصت عليه اتفاقية حقوق الطفل في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان مانصه: ضرورة توعية الطفل بواجباته الخاصة والعامة، لأن الفكر الغربي يركز على جانب الحقوق وحدها دون الواجبات، وذلك يخلق شخصية غير متوازنة، تتصف بالأثرة والإستهانة بحقوق الآخرين، وعدم القدرة على تحمل الواجبات والمسؤوليات[77].

خاتمة

تعزيز حقوق الطفل في التعليم والتعلم قي المجتمع السعودي المعاصر

[76] اللجنة الإسلامية العالمية للمرأة والطفل، ميثاق الأسرة في الإسلام، مرجع سابق، ص306.

[77] المرجع السابق، ص311.

لقد وضح من سياقات البحث الراهن عناية الإسلام بحقوق الطفل في التعليم والتعلم، وظهر ذلك في نصوص الفرآن الكريم والسنة النبوية المطهره، ولدي الفقهاء والمربين المسلمين. وعند إجراء البحث موازنة بين منظور الإسلام والمنظور المعاصر حيال حقوق الطفل في التعليم والتعلم، فقد وضح بجلاء أسبقية الاسلام في تجلية هذه الحقوق، بل وتميزه على الاتفاقيات الحديثة في عدد من الجوانب:

1- من حيث مصدر هذه الحقوق فالإسلام يستند إلى مصادر التشريع الإلهي من الكتاب والسنة.
2- ومن حيث تنظيم هذه الحقوق، فقد وضح دور ومسؤولية الدولة في الإسلام وأولي الأمر من أهل الحل والعقد وكذا المربين في تنظيم هذه الحقوق.
3- ولم تكن هذه الحقوق مجرد شعارات ومبادئ، بل أوضحت ممارسة وتربية متكاملة في المجتمع المسلم، فحق التعليم والتعلم منوط بالآباء والأمهات منذ مراحل الطفولة الباكرة، ثم أنه حق ملزم لمؤسسات التربية في المجتمع بعد ذلك.

ولقد خلص البحث في أكثر من موضع إلى أنه وعلى الرغم من أسبقية الإسلام لإقرار حق التعليم والتعلم بمرحلة الطفولة، إلا أنه لا يوجد ثمة تعارض مع المواثيق والاتفاقيات الدولية التي أقرت هذا الحق طالما أنها متفقة مع نصوص وروح التشريع الإسلامي. وعلي ذلك فإن البحث

الراهن يخلص إلى مجموعة التوصيهات الإجرائية الآتية في مجال تعزيز حق الطفل السعودي – بل والعربي– في التعليم والتعلم ويقدم المقترحات الآتية:

أولاً: ضرورة التعريف بموقف الإسلام ورؤيته في إقرار حقوق الطفل في التعليم والتعلم على الصعيد المجتمعي، وعلى الصعيد التربوي، وفي هذا يقترح البحث:

- **تدريس مقرر في حقوق الانسان للطالب المعلم بكليات الإعداد التربوي.**
- **اعتبار هدف صيانة حق الطفل في التعليم هدفاً أساسياً في كافة مراحل التعليم ولدي كافة مؤسسات التربية.**
- **التأكيد على دور الإعلام ومؤسسات الدعوة الدينية في ترسيخ حقوق الطفل في التعليم والتعلم ضمن الخطاب الإسلامي المعاصر.**

ثانياً : عقد ورش عمل للخبراء وأهل التربية من المتخصصين حول نقاط الإلتقاء والتوافق بين الإسلام والنظريات والمواثيق الحديثة المعنية بحقوق الطفل، وخاصة حق التعليم والتعلم.

ثالثاً: تعزيز الممارسات المدرسية والأنشطة التي توضح إقرار حق الطفل في التعليم والتعلم من منظور الإسلام، ويأتي ذلك ضمن برامج الأنشطة المدرسية، وكذا في إطار موضوعات الدراسة لبعض المقررات ذات الصلة.

رابعاً: إتاحة تدريب متخصص للمعلمين بدءاً من مرحلة رياض الأطفال يعني بمفهوم حق الطفل في التعليم والتعلم وكيفية صيانة هذا الحق، وبيان دور المعلمين في ذلك.

خامساً: إقامة ندوات فكرية بمساهمة من المفكرين وأساتذة الجامعات وأهل الشريعة والقانون تتعلق بتنظيم حق التعليم والتعلم للأطفال وعلى مدي المراحل التعليمية المختلفة.

سادساً: تعزيز مفهوم رياض الأطفال كمرحلة أساسية في السلم التعليمي وإحداث زيادة تدريجية في معدل الإلتحاق الراهن (حوالي 12% من الشريحة العمرية 4 – 6 سنوات) وزيادة هذا المعدل بصفة تدريجية على مدي السنوات القادمة.

سابعاً: إعطاء أهمية قصوي لتعليم الأطفال من ذوي الإحتياجات الخاصة وتأهيلهم من خلال مؤسسات مجهزة ومزودة بالمعلمين المؤهلين.

ثامناً: تخصيص برامج متقدمة في الكشف من الموهوبين وتنميتهم بدءاً من مرحلة رياض الأطفال، واعتبار تعليم الموهوبين ضرورة حضارية لتحقيق النهوض الحضاري المنشود.

تاسعاً : درء منافذ التسرب من التعليم، وبخاصة بالنسبة للإناث وإجراء التوعية المجتمعية الواجبة للحد من التسرب وبخاصة في المراحل الأولي من التعليم.

عاشراً: إجراء المزيد من البحوث والدراسات العلمية حول سبل تعزيز حق التعليم والتعلم في واقع النظام التعليمي في المملكة.

- المراجع

- ابن قيم الجوزية، تحفة المودود بأحكام المولود، المكتبة العصرية، بيروت، 1422هـ/2001م.
- ابن عبد البر، جامع بيان العلم وفضله، دار الفكر، القاهرة.
- ابن كثير، مختصر تفسير بن كثير: إختصار وتحقيق/ محمد علي الصابوني، دار القرآن الكريم، دمشق/ بيروت، ط(2)، 1396هـ.
- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، 1410هـ/1990م.
- أبو حامد محمد بن محمد الغزالي، إحياء علوم الدين، دار المعرفة، بيروت/ دار الشعب، القاهرة، (د.ت) .
- أبو عبدالله عبدالرحمن آل سعدي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، المكتبة العصرية، بيروت، 1431هـ/2010م.
- أبو الفرج عبدالرحمن بن علي الجوزي، تاريخ عمر بن الخطاب، دار المعرفة، بيروت، 1425هـ/2004م.

- اتفاقية حقوق الطفل لعام 1989م ، مجلة حقوق الإنسان ، مجموعة صكوك دولية، الأمم المتحدة ، نيويورك ، 1993م.
- أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، دار المعارف، القاهرة، 1980م.
- البلاذري، فتوح البلدان، المطبعة المصرية، 1932م.
- تقرير أعده المكتب الإقليمي لليونيسيف في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، بالتعاون مع الأمانة العامة للجامعة العربية، صادر عن دار الشروق بالقاهرة لعام 2005م .
- الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان، التقرير الثاني عن أحوال حقوق الإنسان في المملكة العربية السعودية، 1429هـ/2008م.
- حلمي فودة وعبدالرحمن عبدالله ،المرشد في كتابة الأبحاث، ط (4)، دار الشروق، جدة، 1983م.
- خالد بن علي آل خلفية، حماية الطفل في النزاعات المسلحة، مجلة الطفولة والتنمية، العدد(4) ، المجلد الأول ، القاهرة ، 2001 م.
- شمس الدين محمد بن أحمد الذهبي، سير أعلام النبلاء، تحقيق/ شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط (9)، 1413هـ.
- عبدالرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تحقيق: درويش الجويدي، المكتبة العصرية، بيروت، ط (2)، 1423هـ/2002م.

- عبد العزيز التويجري: "حقوق الإنسان في الإسلام"، حقوق الإنسان في التعاليم الإسلامية، الرباط، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسسكو) 1422هـ.
- عبد السلام العبادى، الملكية في الشريعة الإسلامية، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 2000م.
- عبدالله ناصح علوان، تربية الأولاد في الإسلام، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، حلب– بيروت، 1401هـ/1981م،
- عبد الله مبروك النجار، الطفل والإسلام، مجلة الداعي الشهرية ، دارالعلوم ديوبند، الهند، محرم – صفر 1428هـ / فبراير– مارس 2007م.
- محمد بن شاكر الشريف، نحو تربية إسلامية راشدة من الطفولة حتى البلوغ، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، 1427هـ/2006م.
- محمد حسن العمايرة، الفكر التربوي الإسلامي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان/ الأردن، 1421هـ/2000م
- محمود مهدي استانبولي ، التربية الإسلامية، مجلة التمدن الإسلامي، .
- مكتب التربية العربي لدول الخليج، من أعلام التربية العربية الإسلامية، 1409هـ/1989م.

- مها إبراهيم البسيوني: "التربية وحقوق الطفل في مجال التعليم بين التشريع والتطبيق"، دراسة تحليلية، المؤتمر العلمي الثالث لمركز رعاية وتنمية الطفولة، التربية وحقوق الطفل في الوطن العربي – بين التشريع والتطبيق ، في الفترة من22–23 مارس 2006م.
- اللجنة الإسلامية العالمية للمرأة والطفل، ميثاق الأسرة في الإسلام، دار الرواد للنشر، الرياض، 1430هـ/2009م.
- هنادي محمود البلبيسي: "حقوق الطفل في الشريعة الإسلامية والميثاق العالمي لحقوق الطفل"، دراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية ،2005م.

- http://www.aawsat.com/details.asp?section=4&article=496327&issueno=10955
- أطفال الشوارع في اليمن / دراسة اجتماعية – اقتصادية – نفسية / موقع ملتقى المرأة للدراسات والتدريب http://www.wfrt.net/index.php.
- موقع الدرر السنية الإلكتروني: www.dorar.net.
- موقع المكتبة الإسلامية الإلكتروني: www.islamweb.net
- موقع مكتبة الجامع الكبير الإسلامية الكبرى الإلكتروني :

- http:31sooot.com/book/view-10175-html

- محمد بن عبد الوهاب، تعليم الصبيان التوحيد:

. http://vb.arabseyes.com/t67001.html •

http://www.mbc.net/portal/site/mbc#2 -
http://www.tasamuhnet.org/vb/forumdisplay.php?f=3 -
http://nowlebanon.com/Arabic/NewsArchiveDetails.aspx?I - D=50505
http://www.aawsat.com/details.asp?section=28&article=296 - 091&issueno=9648
http://www.anaween.com/SectionNewsprintpage.aspx?id=3 - 755
http://www.alittihad.ae/details.php?id=42107&adate=2009 -
http://esamanas.googlepages.com -
http://www.aljazeera.net/News/archive/archive?ArchiveId= - . 113298
قندهار،22 ابريل/2009 -

http://arabic.irinnews.org/ReportArabic.aspx?SID=1295 ○

- هبة رؤوف، إشكاليات مفهوم حقوق الإنسان:

http://www.islamonline.net/servlet/Satellite?c

توظيف النغم الموسيقي لتعديل سلوكيات الإتيكيت لدى أطفال الروضة المصرية

The Relationship between Musical Tone and the Modification of Etiquette Behavior in Egyptian Kindergarten Children

نسمة طاهر محمد الصغير حسين

Nesma Taher Mohammed Al Sagheer Hussein

معلمة رياض أطفال – مركز نون التعليمى الثقافى – مركز بنى مزار– محافظة المنيا

أ . م . د | هناء فؤاد على عبدالرحمن

Dr. Hana Fouad Ali

أستاذ التربية الموسيقية للطفل المساعد

قسم العلوم الأساسية

كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بنى سويف

د. زينب عرفات جودة بهنساوى

Dr. Zainab A. G. Bahnasawy

مدرس أدب وثقافة الطفل

قسم العلوم الأساسية

كلية التربية – جامعة بنى سويف

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على علاقة النغم الموسيقى باتيكيت التعامل بين طفل الروضة ومعلمته وسوف تستخدم الباحثه المنهج الوصفى للإجابة على تساؤلات الدراسة. وبناء على ذلك زاد الاهتمام بالتربية الموسيقية فى العديد من الدول المتقدمة، وأصبحت وسيلة ممتعة مع الأطفال لإكسابهم النمو المتكامل وخاصة فى مرحلة التعليم الأساسي؛ لأن هذه المرحلة تعتبر أساس للبناء التعليمى، حيث أنها تعد الفرد للحياة العامة، وتهيئه لنمط اجتماعى وفكر متجانس ومتكامل لسلوكيات الطفل.

ففى هذا البحث يتناول سلوكيات الإتيكيت لطفل الروضة من خلال معاملاته مع معلمته والمرتبطة بآداب التحية عند المقابلة وسلوكيات الإستماع الجيد للآخرين وآداب حضور الحفلات الموسيقية والآداب السلوكية المرتبطة بالقواعد داخل الروضة وداخل حجرة النشاط بالإحترام بين الأصدقاء أثناء ممارسة النشاط الموسيقي باالروضة .

الكلمات المفتاحية :النغم الموسيقي – الاتيكيت – طفل الروضة – معلمة الروضة .

Abstract

The current study aimed to identify the relationship between music melody and etiquette between the kindergarten child and his teacher, and the researcher will use the descriptive approach to answer the questions of the study

Accordingly, interest in music education increased in basic education. Because this stage is considered a basis for educational construction, as it prepares the individual for public life, and prepares him for a social pattern and a homogeneous and integrated thought for the child's behavior.

In this research, it deals with the etiquette behaviors of the kindergarten child through his dealings with his teacher, which are related to the etiquette of greeting when interviewing, the behaviors of good listening to others, the etiquette of attending concerts, and the behavioral etiquette related to the rules inside the kindergarten and in the activity room with respect among

friends during the practice of musical activity in the kindergarten.

Key words:
Musical Tone, Etiquette Behaviors, Egyptian Kindergarten Child.

مقدمة:

إن مرحلة الطفولة المبكرة هى المرحلة الحقيقية التى يمكن من خلالها إكساب وتكوين اتجاهات إيجابية للأطفال نحو تعلم الخبرات الجديده الهامة ومن بينها ثقافة الإتيكيت التى تمنحهم القدرة على التعايش فى سلام مع الآخرمن خلال ممارسة هؤلاء الأطفال للأنشطة التى تتناسب مع طبيعة هذه المرحلة وبما يتفق مع احتياجات هؤلاء الأطفال وقدراتهم واستعداداتهم وبما إن نتائج الدراسات الحديثة تشير إلى أن تعلم الأطفال خلال البرامج الناجحه ومن بينها البرامج الموسيقية تمنح الأطفال التعزيز الإيجابى لممارسة فنون التعامل الجيد مع الآخرين للتخلص من العلاقات الاجتماعية السلبية والسلوكيات المرفوضة التى تعارض ثقافة مجتمعهم؛ ليرتفع مستواهم الخلقى، ويصبحوا أفراداً اجتماعية متحضرة قادرة على الإتصال المفتوح، والمشاركة الفعالة ؛ لإثراء مشاعرهم، ورفع مستوى الإحترام لديهم سواء نحو أنفسهم، أو نحو الآخرين ولذلك كان لزاماً علي التربويين والقائمين على العملية التعليمية وأيضاً المهتمين بفنون الطفل دمج الفنون بالتعليم لتثقيف أطفالنا بسلوكيات التحضر والإتيكيت لنصل إلى عملية تربوية تعليمية متكاملة((Susan Lynn , 2008 ,6),(Denis Oliver , 2007 , 3)

لقد نادى الكثير من المربين بضرورة تعليم الأطفال من خلال اللعب منهم (فروبل) حيث تعتبر طريقته فى الاعتماد على الألعاب طريقة نموذجية لأنها تغطى احتياجات الأطفال،

أما (مارى منتسورى) بالغت في الاهتمام الشديد بالألعاب لأنها وجدتها خير ما يناسب احتياجات الطفل الفطرية وتتجاوب مع طبيعته وتعمل على تهيئته للإدراك الذهنى ، وبالتالى أصبحت النظرة الحديثة للتربية الموسيقة هى استخدام الألعاب الموسيقية التعليمية(نيللى العطار وشريف خميس، 2012، 61)، والألعاب التى من خلاله نستطيع تقديم المعلومات الموسيقية تتطلب الإحساس بصعود اللحن أو هبوطه والتعبير عن ذلك بالحركة، أو الشعور بالوحدة الإيقاعية، والعديد من المفاهيم الموسيقية المختلفة، وكذلك توجد بعض الألعاب الموسيقية التى يستطيع الطفل التعرف من خلالها على الأصوات الموسيقية أو أسمائها، وغيرها ذات الهدف التعليمي التربوى. (نجلاء عبد الغنى، 2013، 65)

فالالعاب الموسيقية من بين أنشطة التربية الموسيقية العديدة علماً بأنها قد تتضمن بعض الأنشطة الموسيقية الأخرى بداخلها من غناء وإيقاع وحركة وعزف على الآلات الموسيقية، وتعتبر الألعاب الموسيقية من أهم وأكثر الطرق فعالية فى التأثير على الطفل، بالإضافة إلى أن هذا النوع من الأنشطة الموسيقية من أهم الفنون التى تعمل على بناء شخصية الطفل بكافة جوانبها، حيث تتنوع فى مضونها وأدواتها وأساليبها فمنها ما يؤدى بطريقة فردية ومنها ما يؤدى بطريقة جماعية. (أميرة فرج وأخرون،2001، 45:77)

وتهدف التربية الموسيقية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التعليمية والتربوية التى تساعد على إطلاق العنان لطاقة الطفل العصبية للحد من التوتر – تعود الطفل على المشاركة الجماعية وحسن الإندماج مع الآخرين – تكسب الطفل التناسق والتآزر الحركى كما أنها تساهم فى النمو الحسي، تساعد الطفل على التعبير عن مشاعره ودوافعه الخاصة وترجمتها فى صورة نشاط تعبيرى (حركى موسيقي)،وتنمية ثقته بنفسه حيث تعتبر التربية الموسيقية الأداة المناسبة لتطور النمو النفسي والاجتماعى للطفل. (سعاد نجلة، 2011، 71)

مشكلة البحث :

من خلال تردد الباحثة على روضات مختلفة فى نطاق محافظتى المنيا وبنى سويف وجدت أن هناك تصرفات غير مرغوب فيها تصدر من الأطفال تجاه معلمة الروضة مما جعل الباحثة تطلع على البحوث والدراسات العربية والأجنبية كما هو متبع بالتدريس بالمدارس الألمانية ولذلك تتجه معظم الروضات التربوية الحديثة إلى إتخاذ الأنشطة الموسيقية المختلفة التى تُبنى على الغناء واللعب كمدخل وأسلوب للإتيكيت للوصول إلى العلاقة التى تربط بين أنشطة التربية الموسيقية والإتيكيت فى إطار من البهجة والمرح لتنمية التعاملات بين الأطفال بأسلوب إتيكيت مما يساعد إلى الوصول إلى مجتمع راقى .

تساؤلات البحث :

تتمثل مشكلة البحث فى الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالى :

كيفية توظيف النغم الموسيقي لتعديل سلوكيات الإتيكيت لدى أطفال الروضة المصرية؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسي عدة أسئلة فرعية هى:

1. **ماهيه سلوكيات الإتيكيت المناسبة لأطفال الروضه المصرية ؟**
2. **كيف يتم الإستفاده من النغم الموسيقي فى إكساب أطفال الروضة المصرية سلوكيات الإتيكيت ؟**
3. **ما دور النغم الموسيقى فى إنتاج سلوكيات الإتيكيت لدى أطفال الروضه المصرية ؟**

أهداف البحث :

1. **الكشف عن دور النغم الموسيقي بتعاملات الإتيكيت لأطفال الروضه المصرية.**
2. **ماهيه سلوكيات الإتيكيت المناسبة لأطفال الروضة المصرية .**

أهمية البحث :

1- إلقاء الضوء على دور النغم الموسيقي بتعاملات الإتيكيت لأطفال الروضة المصرية.

2- إبراز ماهية سلوكيات الإتيكيت المناسبة لأطفال الروضة المصرية.

حدود البحث :

-الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثانى للعام الدراسي 2022/2021م .

-الحدود المكانية: بعض الروضات بمحافظتى المنيا وبنى سويف بجمهورية مصر العربية .

منهجية البحث :

المنهج المتبع فى هذا البحث هو المنهج الوصفى القائم على تحليل المحتوى وهو المنهج الذى يقوم بوصف كل ما هو كائن وتفسيره وتحديد الظروف والعلاقات التى توجد بين الوقائع، ولا يقتصر هذا المنهج على جمع البيانات وتبويبها، وإنما يتضمن تفسير هذه البيانات وإدراك هذه العلاقات فيما بينها واستخدامها فيما يتناسب مع مشكلة الدراسة وأبعادها. (بيومى، أحمد:1992، 102:104)

مصطلحات البحث

النغم الموسيقي Musical Melody:

مجموعة من النغمات البسيطة تتوافق مع المواقف الموسيقية التربوية المتضمنة خصيصاً بهدف تثقيف طفل الروضة ببعض سلوكيات الإتيكيت ويتمثل النغم الموسيقي فى نغمات تناسب أصوات الطفل المصرى للاستماع لأنماط موسيقية مختلفة (كلاسيكية، راقصة)والغناء ببعض الأناشيد التى ترتبط بشكل أساسي بمجالات الاتيكيت.

سلوكيات الاتيكيت Etiquette Behavior:

مجمل السلوكيات الايجابية المستمدة من القرآن والسنة النبوية والتى أخذتها الثقافات المغايرة ونسبتها إليها وتعكس تعامل الطفل مع الآخرين بأسلوب راقٍ .(لبيب، صابرين عبدالعاطى،2020، ص 48)

يعرفها (رشيد ناجى الحسن، 2013 ، ص 14) بأنها كلمة انجليزية من أصل فرنسي ترجمتها الى العربية ، وتعنى آداب السلوك وقواعد المجاملات وأصول اللباقة والذوق .

التعريف الإجرائى :

تعرفها الباحثة بأنها هى مجموعة الأفعال أو التصرفات التى تظهر من يتعامل بها بالتحضر والاحترام وتساعه على التعايش فى توافق وسلام وتجعله ينال إحترام واستحسان وثقة الآخرين بما يجعله يشعر بالرضا والسرور .

طفل الروضة **pre-school child :**

يعرف طفل الروضة إجرائيا بأنه الطفل المنتسب إلى الفئة الثالثة فى إحدى رياض الأطفال التابعة لحضانة نون بمركز بنى مزار بمحافظة المنيا بجمهورية مصر العربية البالغ من العمر(4 – 5) سنوات .

الإطار النظرى وأدبيات البحث:

تعد الموسيقي واحدة من أعظم وأقدم الفنون المتسمة بالبهجة والمتعة ، وهى الأكثر تعبيراً عن المشاعر والإنفعالات، وتعرف بكونها لغة عالمية فهى لغة يفهمها العالم أجمع كما تقرأ وتكتب بنفس الأسلوب والكيفية فى جميع بلدان العالم، ولأنها أيضاً لا تعرف أى حدود جغرافية أو سياسية ، وتعتبر الموسيقي أقرب الفنون إلى الطفل المصرى بصفة خاصة وأحبها إلى نفسه، وأكثرها تأثيراً فى سلوك الإنسان عامة والطفل بوجه خاص؛ فهى الأكثر قدرة على السماح له بالتعبير عن نفسه، فهى للطفل المصرى عالمه السعيد المرح، يستجيب لها غريزياً

ويتعامل معها عضوياً وروحياً فتراه يرقص معها، ويغنى مع أنغامها، ويصحو على إيقاعها، وينام على ألحانها .

لتؤكد دراسة :شيماء عبدالعزيز خليل،2011 بعنوان "فعالية الأنشطة التربوية فى إحياء الموروث من الأغانى والألعاب الشعبية لإكساب طفل رياض الأطفال بعض القيم الاجتماعية" استخدمت الدراسة المنهج الوصفى والتجريبى وهدفت إلى :استخدام الأنشطة الموسيقية كالأغانى والألعاب الموسيقية فى أحياء الموروث الشعبي المتمثل فى المعتقدات والمعارف والعادات والتقاليد والأدب الشعبي والفنون الشعبية، وتوصلت الدراسة إلى الأثر الكبير الذى عاد على الأطفال من استخدام الأنشطة الموسيقية على تنمية العديد من القيم الاجتماعية الايجابية لديهم .

ويشير المجلس القومى للأطفال الصغار بواشنطن (1997) إلى الأطفال باعتبارهم بطبيعتهم موسيقيين، وأن تعريضهم للموسيقي خلال سنواتهم المبكرة يزيد عملية التعلم لديهم قيمة، ويساعد فى تعزيز العملية التعليمية عن طريق تنمية المفردات اللغوية، وخلق روح الإبداع، والتماسك الاجتماعى لديهم .(نيللي العطار وشريف خميس،2012، 5).

قدمت نيللي العطار (2010) دراسة بعنوان :" دور أنشطة الموسيقي فى تثقيف طفل الروضة ببعض سلوكيات الإتيكيت"، بهدف التعرف على دور الأنشطة الموسيقية فى تثقيف طفل الروضة ببعض سلوكيات الإتيكيت خلال مهارات موسيقية هى الإستماع والتذوق الموسيقي لمقطوعات كلاسيكية – راقصة، أو العزف بآلات الفرقة الإيقاعية، أو غناء الأغانى، أو آداء دور تمثيلى بالقصص الموسيقية داخل حجرة النشاط أو المعلم، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال مجموعتين

(ضابطة وتجريبى) فى التطبيق البعدى لمقياس سلوكيات الإتيكيت لصالح أطفال المجموعة التجريبية ترجع إلى إستخدام الأنشطة الموسيقية .

دراسة (شيماء أحمد شوقى، 2004): بعنوان:"فاعلية برنامج ألعاب صغيرة بمصاحبة الموسيقي على تنمية الإدراك الحسي حركى وحب الإستطلاع لطفل ما قبل المدرسة"حيث هدفت تلك الدراسة إلى تصميم برنامج للألعاب الصغيرة بمصاحبة الموسيقي على تنمية الإدراك الحسي حركى وحب الاستطلاع لطفل ما قبل المدرسة، وكانت عينة الدراسة طفل ما قبل المدرسة، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي وتوصلت تلك الدراسة إلى أن برنامج للألعاب الصغيرة المقترح المصاحب بالموسيقي أثبت فعاليته على تنمية الإدراك الحسي حركى وحب الاستطلاع لدى الطفل وكذلك وجود علاقة إرتباطية طردية موجبة بين الإدراك الحسي حركى وحب الإستطلاع للمجموعة التجريبية فى القياس البعدى .

تشير دراسة عبدالرحمن، هناء فؤاد (2017):"فاعلية برنامج قائم على الإيقاع الموسيقي لتنمية بعض مهارات تصميم الألعاب الموسيقية لدى طالبات الفرقة الثانية بكلية التربية للطفولة المبكرة " هدف البحث إلى الكشف عن أثر برنامج قائم على" الإيقاع الموسيقي "فى تنمية مهارات تصميم الألعاب الموسيقية من خلال استخدام آلات الباند بمصاحبة آلة البيانو والاكسليفون من خلال بعض الأناشيد البسيطة تمهيداً لقيامها بعدياً ومعرفة مدى نموها لدى الطالبات، كما قدمت أيضاً صورة للبرنامج القائم على الإيقاع الموسيقي لتنمية المهارات اللازمة لتصميم الألعاب الموسيقية لبعض الأناشيد البسيطة حيث تم تنفيذها بنظام الجلسات، وأعدت بطاقة وصف وملاحظة لقياس الأداء البعدى للمهارات العزفية الأدائية وتم استخدام المنهج التجريبي لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطى المجموعتين التجريبية والضابطة .

فالموسيقي لغة الإنفعالات والعواطف ، وكلما زادت قدراتها على التعبير عن الفرد كلما زادت من سروره واستمتاعه بها ،فالنغم الموسيقي هو أكثر الأصوات إرتباطاً بالعواطف والإنفعالات ؛ وبالتالى فإن الموسيقى أقوى الفنون تحريكا للنفس وتأثيراً فيها ؛ لذا لزم التوجه إلى تنمية الموسيقي لدى التلاميذ فى سن مبكرة من خلال استخدام الأنشطة الموسيقية كالألعاب الموسيقية التى تعمل على تنمية الإدراك الحسي لدى التلاميذ وتنمية القدرة على التنظيم المنطقى ، هذا بالإضافة إلى تنمية القدرة على الإبتكار والتحكم بالإنفعالات والتخلص من التوتر والقلق .

يعد الإتيكيت بكونه من أول المؤشرات الدالة على التربية السليمة المتحضرة، كما يعد بكونه أحد أشكال ، أو مظاهر الذوق واللباقة، وتبنى فكرته على إظهار الإحترام، والتقدير لمشاعر الآخرين، ويقصد به "طريقة التصرف بأسلوب حسن مقبول من الآخرين، وبما يتفق مع ثقافة مجتمعهم، وبما أن مرحلة رياض الأطفال هى المرحلة التى تبنى على أساسها دعائم، وأسس الشخصية السوية ظهرت الحاجة لهذا البحث؛ لتمكين الطفل من التعايش مع الآخرين دون عنف؛ ليحيا حياة التحضر، والسلام .

وعن مجالات الإتيكيت الرغوب تثقيف طفل الروضة بها فى هذا البحث نذكر سلوكيات الإتيكيت المرتبطة بآداب التحية عند المقابلة، سلوكيات الإستماع الجيد للآخرين وآداب حضور الحفلات الموسيقية، والآداب السلوكية المرتبطة بالاحترام بين الأصدقاء أثناء ممارسة الأنشطة الموسيقية .

ويعد الإتيكيت بكونه من أولى المؤشرات الدالة على التربية السليمة المتحضرة، وهو أحد أشكال، أو مظاهر الذوق واللباقة، وهو مؤشر للحكم على توقعات السلوك الاجتماعى بما يتفق مع ثقافة ومعايير المجتمع، ووفقاً لقواعده وأعرافه.

وقدمت إيناس العشرى وراند الديب (2010) دراسة عنوانها : "الإتيكيت عند طفل الروضة لدى الأمهات وعلاقته ببعض المتغيرات"، وقد طبقت على عينة قوامها (586 طفل وطفلة) بهدف دراسة الإتيكيت عند طفل الروضة وتحديد المتغيرات التى تؤثر فى ذلك وتوصلت إلى أن سلوك الإتيكيت عند طفل الروضة تتحكم فيه العديد من المتغيرات مثل ترتيب الطفل بين إخوته (الأول الوسط الأخير والوحيد).

قامت صفاء الأخرس(2019) بدراسة عنوانها :"دور رياض الأطفال فى تنمية السلوك الاجتماعى الإيجابي لدى طفل الروضة من وجهة نظر معلماتها "، على عينة قوامها (200) معلمة ، بهدف التعرف على دور رياض الأطفال فى تنمية السلوك الاجتماعى الإيجابي لدى طفل الروضة من وجهة نظر معلماتها . وقد اسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج كان أبرزها أن لرياض الأطفال دور كبير فى تنمية السلوك الاجتماعى الإيجابي من وجهة نظر المعلمات ، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا فى متوسطات درجات المعلمات على استبيان المهارات الاجتماعية ترجع لمتغير المؤهل العلمى ، ولم يتأثر متغير الخبرة فلم يكن دالاً .

وبما أن مرحلة الطفولة المبكرة هى المرحلة الحقيقية التى يمكن من خلالها إكساب وتكوين اتجاهات إيجابية للأطفال نحو تعلم الخبرات الجديدة الهامة؛ ومن بينها ثقافة الإتيكيت التى تمنحهم القدرة على التعايش فى سلام مع الآخرين خلال ممارسة هؤلاء الأطفال للأنشطة التى تتناسب مع طبيعة هذه المرحلة وبما يتفق مع احتياجات هؤلاء الأطفال وقدراتهم واستعداداتهم. وبما أن نتائج الدراسات الحديثة تشير إلى أن تعلم الأطفال خلال البرامج الناجحة، ومن بينها البرامج الموسيقية يمنح الأطفال التعزيز الإيجابي لممارسة فنون التعامل الجيد مع الآخرين؛ للتخلص من العلامات الإجتماعية الخبيثة، والسلوكيات المرفوضة التى تعارض ثقافة مجتمعهم؛ ليرتفع مستواهم الخلقى؛ ويصبحوا مخلوقات اجتماعية متحضرة قادرة

على الإتصال المفتوح، والمشاركة الفعال؛ لإثراء مشاعرهم. ورفع مستوى الإحترام لديهم سواء نحو أنفسهم، أو نحو الآخرين كان لزاماً علينا تثقيف أطفالنا بسلوكيات التحضر والإتيكيت التى تساعدهم على أن يصبحوا أصحاء داخل المجتمع. (Susan Lynn, 2008, 6)

قام فريق بحثى تكون من سونجسرى تانجسريبارو وآخرون Songsri,Tangsripairo.Et.al (2019) بدراسة بعنوان طريقة كيدى:"تكنولوجيا المحمول القائم على لعبة للأطفال لتعلم سلوكيات الإتيكيت الاجتماعى"، بهدف تصميم تطبيق للمحمول من خلال الأندرويد قائم على لعبة اجتماعية لتعليم سلوكيات الإتيكيت الاجتماعية فى البيت والروضة والمعبد، وأجريت الدراسة على عدد من الأطفال فى الصفوف الأولية الأول والثانى الإبتدائي بتايلاند وقد ضمنت العينة (100 طفل وطفلة) وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة احصائياً لصالح متوسطات درجات الأطفال الذين تعرضوا للتطبيق لصالح المجموعة التجريبية بعد استخدام التطبيق وذلك فى ترقية سلوكهم الاجتماعى وتصرفات الإتيكيت والتى لاقت استحساناً من مجتمع الكبار. بالإضافة إلى أن استخدام طرق جديدة بعيدة عن التعلم التقليدى كان لها أثر ايجابي فى ترسيخ ما هدف اليه البحث .

يواجه الطفل خلال حياته اليومية العديد من المواقف التى تتطلب منه ممارسة سلوكيات صحيحة. وطرق تصرف ملائمة تتفق مع ثقافة مجتمعه، وترتبط بقواعده وآدابه؛ كى ينال القبول والاستحسان الاجتماعى . ومن ضمن السلوكيات المقبولة ثقافياً سلوكيات التحية عند المقابلة، وسلوكيات الإستماع الجيد، فى سلوكيات إحترام القواعد المدرسية. هذا إلى جانب الآداب المرتبطة بالمائدة وسلوكياتها، وآداب حضور الحفلات الموسيقية، وآداب التليفون، وآداب السفر والرحلات، وآداب التعامل مع المعاقين، والمرضي وكبار السن، وغيرها من السلوكيات الآخرى المرتبطة بمجال ممارسة الإتيكيت.

دراسة أوانا ايوكو (2014) Oana . بعنوان: "عناصر البوتوكول والإتيكيت فى المقررات الدراسية" تطبيقات لتدريس الهيئة التعليمية ، وهدفت الدراسة الى تصميم برنامج تدريبي للعاملين فى قطاع تعليم الصغار من خلال تضمين وحدات تعليمية للمقررات الدراسية وصولاً إلى الخلق الحسن والآداب الاجتماعية المقبولة واستخدمت الدراسة المقابلة الشخصية شبه المنظمة والتى اشتملت على سؤال رئيسي هام وهو : ما محتوى المنهج الحالى فى تشكيل السلوك الاجتماعى اللبق تجاه الآخرين من قبل أطفالكم الصغار ؟وتكونت العينة من (20) معلمة فى ثلاث مدارس إبتدائية برومانيا وجاءت أهم النتائج : ضرورة تعزيز وتحسين وتضمين المنهج الدراسي لوحدات تعدل وتحسن من إتيكيت التعامل اليومى للأطفال وإخضاع الهيئة التعليمية للتدريب عليها بعد إقتناعهم بحاجتهم له وتركت مجال الإبداع والخيال لدى المعلمات فى تنفيذ محتوى البرنامج .

فلا يوجد شئ أكثر تشويقاً من شخصية الطفل المصرى لديه القدرة الكاملة على أن يركز بكامله مع المعلمة؛ ليتواصل معها، ولكى نساعد أطفالنا على إنشاء علاقات جيدة؛ تجعلهم أكثر صحة نفسية وأكثر سعادة علينا تشجيعهم وتوجيههم لتجنب بعض السلوكيات السيئة، وتعزيز بعض السلوكيات الصحيحة الايجابية لديهم.

نتائج الدراسة :

1- على المعلمة أن تبدأ فى بادئ الأمر بترك الأطفال التعبير عن أحاسيسهم بالألحان والنغمات الموسيقية المسموعة بدون توجيه .

2- توجيه الأطفال بالاستماع إلى النغمات الموسيقية ومحاولة تقليدها .

3- تقديم عملية تركيز لآداء النغمات البسيطة مع تعديل الأخطاء للأطفال .

4- إتاحة فن الإتيكيت وسلوكياته للتدريب سواء للمعلمة أو أطفال الروضة .

5- تدخلات المعلمة المناسبة أثناء التدريب يؤكد على إتزان سلوكيات ما بين الطفل والمعلمة .

6- تشجيع أطفال الروضة على آداء النغمات الموسيقية بحرية ما دام يلتزم بالخط اللحنى .

7- تدريب الأذن على إستيعاب الخط اللحنى وأختلافه .

توصيات ومقترحات البحث :

فى ضوء الدراسة المقدمة :

1- تضمين برامج رياض الأطفال المعتمدة على فنون الطفل دراسة فن الاتيكيت وتقديمه من خلال مناهج التربية الموسيقية للطفل .

2- استخدام التدريبات الصوتية المعتمده على الألحان البسيطه للأطفال .

3- تدريب معلمات رياض الأطفال على سلوكيات الاتيكيت داخل حجرة النشاط .

4- الربط بين البرامج التعليمية المقدمه لمعلمة رياض الأطفال سواء تربوية وأساسية ونفسية .

المراجع

- **الأخرس، صفاء الأخرس(2019):"دور رياض الأطفال فى تنمية السلوك الإجتماعى الإيجابى لدى طفل الروضة من وجهة نظر معلماتها"، مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، سوريا،41 (67)،2019 .**
- **العطار، نيللي محمد سعد زكريا، (2010):"دور أنشطة الموسيقي فى تثقيف طفل الروضة ببعض سلوكيات الأتيكيت"، مجلة الطفولة والتربية، مجلد 2 ، عدد 1-2 ، جامعة الاسكندرية ،كلية رياض الأطفال .**
- **العطار، نيللي العطار وشريف خميس (2012):"أدوات الطفل الموسيقية مهاراتها وتعبيراتها"، مؤسسة حورس الدولية، الأسكندرية**

- العشرى، إيناس فاروق مصطفى العشرى، راندا مصطفى الديب (2010):"الاتيكيت عند طفل الروضة وعلاقته ببعض المتغيرات "، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد(41)،2010 .
- أميرة فرج، (2001) : "الأنشطة الموسيقية ودورها فى تنمية بعض المهارات الأساسية للطفل المتخلف عقليا". دراسات وبحوث عن الطفل المصرى والموسيقي، المؤتمر العلمى الأول، كلية التربية بالزماك، جامعة حلوان .
- خليل، شيماء عبدالعزيز خليل (2011):"فعالية الأنشطة التربوية فى إحياء الموروث من الأغانى والألعاب الشعبيه لإكساب طفل رياض الأطفال بعض القيم الإجتماعية"، رسالة ماجستير، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة .
- عبدالغنى، نجلاء عبدالغنى(2013):"التربية الموسيقية ودورها فى تنمية الإبداع وأهم المشكلات التربوية فى التربية الموسيقية أسبابها وعلاجها"، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، القاهره .
- لبيب، صابرين عبدالعاطى(2020):"اتجاهات المعلمة نحو تعليم طفل الروضة فن الاتيكيت وآدابه الإسلامية وعلاقته ببعض المتغيرات"، مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الأسكندرية، العدد(43)،2020 .
- عبدالرحمن، هناء فؤاد على (2017) :"فاعلية برنامج قائم على الإيقاع الموسيقي لتنمية بعض مهارات تصميم الألعاب الموسيقية لدى طالبات الفرقة الثانية بكلية التربية للطفولة المبكرة"، مجلة كلية التربية، جامعة بنى سويف، الجزء الأول، 2017.
- نجله، سعاد عبدالعزيز نجلة (2011):"التربية الموسيقية للطفولة من خلال الألعاب والعزف والتذوق الموسيقي"، دار العالم العربي، القاهرة .

- رشيد ناجى الحسن(2013):"الإسلام والإتيكيت"، مجلة الوعى الإسلامى والأخلاق، 50 (578)، 14–17 .
- **Oana I,(2014). Protocol and etiquette elements in the primary school syllabus.**
- **Denise oliver (2004-2007) .Raising Kids with manners .http**
- **://christianparentingsuite 101 com/article .cfm/raising.**
- **Songsri, T& Mathawee,S,& Jidapa, S, & Benya, Y. (2019).**
- **Kiddy Manner: A Game- Based**
- **Mobile Application for Children**
- **Learning Thai Social Etiquette**
- **Faculty of Information and**
- **Communication Technology Mahidol**
- **University Nakhon Pathom,**
- **Thailand**

تخفيف اضطراب صورة الجسم باستخدام العلاج بالفن التشكيلي لدي عينة من الشباب

Reducing body image disorder by using art therapy in a sample of young people

نهى يحيى عبد الحميد محمد

Noha Yahya Abdul Hamid Muhammad

ماجستير العلاج بالفن والصحة النفسية

Nohayahya696@gmail.com

ملخص

يظهر اضطراب صورة الجسم في مرحلة المراهقة، وقد يستمر إلى مرحلة الرشد إذا لم يعالج من وقت إكتشافه. نتيجة لإدراك الفرد السلبي لذاته و صورة جسمه، ويلاحظ المضطرب بعض السلوكيات المسيطرة المتكررة المبالغة على ذاته وتتسبب في الإنفعالات المفرطة التي قد تصل إلى الاكتئاب، ربما يفسرها الشاب مشكلات نفسية أخرى بعيد عن إضطراب صورة الجسم، ولكنها تؤثر على تقديره لذاته وهويته والعلاقة مع الاخرين وممارسة الحياة.

تكمن مشكلة الدراسة بأن الذين لديهم اضطراب صورة الجسم يعانون ادراكيا وانفعاليا وسلوكيا، لذا يمكن تحديد المشكلة في السؤال التالي: هل يؤثرالعلاج بالفن التشكيلي في تخفيف اضطراب صورة الجسم لدى الشباب؟

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر العلاج بالفن التشكيلي في الشباب الذين لديهم اضطراب صورة الجسم.

واستخدمت الباحثة مقياس اضطراب صورة الجسم (اعداد الباحثة)، وإستبيان بيانات "دراسة حالة"، وأدوات الفن التشكيلي (ألوان متنوعة – طين أسواني – صلصال حراري).

نتائج الدراسة

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة حصائية بين متوسطي رتب درجات عينة الدراسة على مقياس اضطراب صورة الجسم بأبعاده (الإدراكي، ولإانفعالي، والسلوكي) قبل وبعد الخطة العلاجية لصالح التطبيق البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات عينة الدراسة على مقياس اضطراب صورة الجسم بأبعاده (الإدراكي، والإنفعالي، والسلوكي) بين التطبيق البعدي، والتطبيق التتبعي. وتبينت نتائج الجلسات الكلينيكية تحسن الفتيات في الجلسة الخامسة والسادسة، ورضاهن عن مظهر أجسامهن

وارتفاع تقديرهن لذاتهن و ثقتهن بأنفسهن، مما يؤكد استمرارية فاعلية العلاج بالفن التشكيلي لتخفيف اضطراب صورة الجسم.

الكلمات المفتاحية: إضطراب صورة الجسم، العلاج بالفن التشكيلي. الشباب

summary

Body image disorder appears in adolescence, and may continue into adulthood if not treated from the time of its discovery. As a result of the individual's negative perception of himself and his body image, and the disturbed notices some dominant, repetitive behaviors that exaggerate himself and cause excessive emotions that may reach depression, the young man may explain it with other psychological problems far from body image disorder, but it affects his self-esteem, identity, relationship with others, and exercise. Life

The problem of the study lies in the fact that those who have a body image disorder suffer cognitively, emotionally and behaviorally, so the problem can be identified in the following question: Does plastic art therapy affect the reduction of body image disorder in young people?

The study aimed to identify the effect of art therapy on young people who have body image disorder.

The researcher used the body image disorder scale (prepared by the researcher), a "case study" data

questionnaire, and plastic art tools (various colors - Aswan clay - thermal clay.(

. Results

The results of the study revealed that there were statistically significant differences between the mean scores of the study sample on the body image disorder scale with its dimensions (cognitive, emotional, and behavioral) before and after the treatment plan in favor of the post application, and there were no statistically significant differences between the mean scores of the study sample on Body image disorder scale with its dimensions (cognitive, emotional, and behavioral) between the post application and the follow-up application. The results of the clinical sessions showed an improvement in the girls in the fifth and sixth sessions, their satisfaction with the appearance of their bodies, and an increase in their self-esteem and self-confidence, which confirms the continuity of the effectiveness of plastic art therapy to reduce body image disorders.

Keywords: body image disorder, art therapy. Young

مقدمة:

يعتبر اضطراب صورة الجسم من الإضطرابات النفسية الكامنة ليس من السهل التعرف عليه ظاهرياً، ومظاهره الكلينيكية تبدو فى أفكار سلبية وسواسية مسيطره على وجود عيب أو تشوه في المظهر الجسمي العام أو ما يخص جزء أو أجزاء في الجسم، ويبدأ ظهوره أو اكتشافه فى مرحلة المراهقة عند حدوث التغيرات الفسيولوجية يحدث عدم تقبل ورضا لتلك التغيرات

الجسدية الطبيعية بجانب التعليقات السلبية الراسخة منذ الطفولة تزداد فى المراهقة وإذا لم تراعى فى تلك المرحلة تستمر وتتفاقم إلى مرحلة الرشد وتسبب في إنفعالات مثل (القلق، والتوتر، والحزن، والإشمئزاز، والخوف) وسلوكيات مبالغ فيها؛ على سبيل المثال النظر فى المرآه لمدة طويلة أوعدم النظر في أي مرآه، العزلة، والإنطوائية، عدم الرغبة في فعل أي شيء، إيذاء الذات، مما يؤثر على ممارسة جوانب الحياة المختلفة بشكل سلبي و قضاء الكثير من الوقت فى التفكير فى مظهر الجسم.

و عرفت الجمعية الأمريكية للطب النفسي (**American Psychiatric Association,2005,255**): "اضطراب صورة الجسم **Body Image Disorder** أنه الإنشغال الزائد عن الحد بعيب تخيلي فى المظهر الجسمي لدى شخص يبدو طبيعياً ".

وعرفت الجمعية البريطانية للعلاج بالفن،**2016**، **40**، أنه "شكل من أشكال العلاج النفسي الذي يستخدم الوسائل الفنية الأساسية للتعبير والتواصل. لا يستخدم الفن أداة تشخيصية، ولكن وسيلة لمعالجة المشكلات الإنفعالية التى قد تكون مؤلمة، ويستخدم مع الفئات العمرية المختلفة وبشكل فردي وجماعي وأسري".

لذا تسعى الدراسة الحالية إلى دراسة أثر استخدام العلاج بالفن التشكيلي على الشباب الذين يعانون من اضطراب صورة الجسم.

مشكلة الدراسة

يترسخ في ذهن الفرد مظهره الجسمي بداية من الكلمات التي يتلقها من الأم وأفراد الأسرة والبيئة المحيطة إلى أن يدرك نفسه بالنظر في المرآه و يدقق على تفاصيل جسمه بناء على الكلمات الإيجابية أو السلبية، ومن هنا تتشكل هويته وشخصيته، وتؤثر نفسياً إما بالإيجاب أو السلب بناء على صورته الذهنية الذي قام بتكوينها عن جسمه، وتظهر سلوكياته في مرحلتي المراهقة والرشد. وتلاحظ في بعض سلوكيات الأطفال او المراهقين كالرغبة في الإنزواء بعيداً عن زملائهم في الدراسة أو عدم الرغبة في المشاركة بالأنشطة الدراسية أو الاجتماعية، ويؤدي ذلك إلى انخفاض تقدير الذات وإيذاء الذات وبعض الأوقات تؤثر على التحصيل الدراسي وقد تتفاقم إلى الاكتئاب. ويوضح الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس (DSM-5, 2010, 103) معايير تشخيص اضطراب صورة الجسم من خلال إنشغال الأفراد المبالغ بعيب أو أكثر من العيوب المتصورة أو تشوهات لا يمكن ملاحظاتها أو تظهر بشكل طفيف للآخرين، ويتضح تفاقم الاضطراب في السلوكيات المتكررة أو الأفعال عن طريق تفحص الأفراد بشكل مبالغ أمام المرآه، ومقارنة أنفسهم بالأخرين، ويسبب هذا الإنشغال المبالغ به إلى ضعف في الأداء المهني والاجتماعي، ويوجد أفراد تدرك أن أفكارهم تجاه أنفسهم غير صحيحة ولكن الأفكار تسيطر على سلوكياتهم ، وأفراد تدرك أن وجود عيوب في جسمها، وأفراد تصل إلى مرحلة

التوهم بوجود تشوه أو عيوب في جسمهم. لذلك تعتمد الدراسة على مقياس يكشف اضطراب صورة الجسم عند الشباب وأبعاده الثلاثة الإدراكي والإنفعالي والسلوكي، وتصميم وتطبيق خطة علاجية باستخدام الفن التشكيلي تهدف إلى تخفيف هذا الاضطراب بناء على فنيات الإسترخاء والتركيز الكامل للذهن، والرسم، والتصوير الفني، والكولاج والتشكيل المجسم.

يمكن للباحثة طرح مشكلة الدراسة بالتساؤلات الأتية:

هل توجد فروق بين درجات الشباب على مقياس اضطراب صورة الجسم بأبعاده (الإدراكي والإنفعالي والسلوكي) قبل وبعد الخطة العلاجية؟

- هل توجد فروق درجات الشباب على مقياس اضطراب صورة الجسم بأبعاده (الإدراكي، والإنفعالي، والسلوكي)، بين التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي؟
- هل يؤثر العلاج بالفن التشكيلي في تخفيف اضطراب صورة الجسم لدى الشباب ؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر العلاج بالفن التشكيلي في تخفيف اضطراب صورة الجسم لدى عينة من الشباب.

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من أهمية المتغيرات التي تناولتها، والفئة التي سلطت الضوء عليها، وما يمكنها المساهمة به في الدراسات النفسية بشكل عام، ويتضح ذلك في إهتمام الدراسة بمتغير اضطراب صورة الجسم، لأنه اضطراب نفسي كامن وقد يظهر فى صورة اضطرابات نفسية أخرى مثل الرهاب الاجتماعي أو اضطراب النهم العصبي أو فقدان الشهية العصبي أو الوحدة النفسية، أو الاكتئاب ولكن يكون السبب الأساسي هو اضطراب صورة الجسم، و يتخذ الاضطراب الظاهري الإهتمام ومحاولة علاجه دون التعمق فى أسبابه أو مصدره، ويعد من الدراسات النفسية النادرة فى البيئة العربية. (في حدود علم الباحثة)؛ ومن الضروري البحث فى إيجاد حلول لهذا الاضطراب.

وقد تساعد الخطة العلاجية مستخدمة العلاج بالفن التشكيلي مع الشباب وهي أسلوب حديث للتعبيرعن أنفسهم و التواصل مع أنفسهم والأخرين وإعتبار رسومهم مرآة يتحدثون معها تعبر بالألوان والتشكيل بدلاً من إيذاء ذاتهم، تؤدي إلى إرتفاع تقدير الذات و إكتشاف أنفسهم وصورة أجسامهم وسمات شخصياتهم.

مصطلحات الدراسة

اضطراب صورة الجسم Body Image Disorder : يعرف كل من Ridley&Allen (2015,71 ,أنه "خلل في تفكير الفرد يتسم بإنشغال شديد بوجود عيب منفر أو تشوه في الجسم في الأغلب غير ملحوظ للآخرين". ومما سبق يمكن يعرف اضطراب صورة الجسم إجرائياً أنه "أفكار مسيطرة على الفرد بوجود عيوب في جسمه غير راض عنها، مبنية على ذكريات وخبرات مؤلمة من الطفولة والمراهقة، وتفاقمت إلى سلوكيات قهرية، وإنفعالات مبالغ فيها تصل إلى القلق المرضي والاكتئاب ".

العلاج بالفن التشكيلي Art Therapy

عرفته الجمعية الأمريكية للعلاج بالفن ,American Art Therapy Association) (126 ,2018، أنه "علاج داعم بشكل فعال للشخصية، ويستخدم فى تحسين الوظائف الإدراكية والحسية، ويعزز تقدير الذات والوعي الذاتي، بالإضافة إلى صقل المرونة الإنفعالية وتعزيز الاستبصار والمهارات الإجتماعية، والحد من الصراعات وحلها، ودفع التغيير الإجتماعي والأيكولوجي". بمعنى أنه وسيلة علاجية تكاملية ضرورية للإشكاليات والإضطرابات النفسية، وتستخدم لمساعدة المراهقين والراشدين فى إكتشاف ذواتهم ومواجهة صراعاتهم الداخلية

وأنفسهم والبيئة المحيطة بهم عن طريق رسومهم (الحرة، والموجهة) وتشكيلهم بالطين والخامات المتنوعة وتحليلها بجانب تعبيراتهم اللفظية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تعتبر من معايير الرضا عن صورة الجسم بعض الصفات الوراثية، ودرجة تقدير الذات، والعلاقات الأسرية والاجتماعية، والقيم والمستوى الثقافي، وحجم وشكل الجسم؛ أى الجاذبية الجسمية (طول ووزن)، الصحة الجسمية والنفسية، وذلك نتيجة الأبحاث السابقة؛ كما ذكرت هناء شويخ (2011، 170)، على عبدالسلام (2005، 39)، حسين فايد (2006،108)، ومجدي الدسوقي(2006، 28) عوامل تغير صورة الجسم منها، مخزون الذاكرة والحواس، والمرحلة العمرية التى يمر بها الفرد، تغيرات الجسم المحددة بيولوجيا، أراء الأخرين، والثقافة السائدة في المجتمع، واحساس الشخص تجاه نفسه وتقديره لذاته، ويتعلق الأمر بشكل وحجم الجسم المرغوب، والأجناس والاصول المختلفة.

أولاً : اضطراب صورة الجسم

وصنف كل من Veal and Singh,(2019,132) في منظمة الصحة العالمية (ICD - 11) حديثًا اضطراب صورة الجسم، أنه يتسم بانشغال دائم بواحد أو أكثر من العيوب غير

الملحوظة أو العيوب الملحوظة في المظهر لدى الآخرين بشكل طفيف وتركيز الأفراد بمبالغه على ذاتهم، وبأفكار وسواسية (على سبيل المثال، الإقتناع بأن الناس يلاحظون العيب أو الخلل أو يتحدثون عن العيب المتصور ويسخرون منه.

ويتفقا (Mountford and Koskine(2017, 88 مع أحمد عكاشة (2019، 56)، أنه إضطراب يقاس بواسطة إختبار وزن وشكل الجسم ومرتبط بالتقييم الفردي الذاتي والمبالغة في مقاييس محددة لتفاصيل الجسم.

مما سبق فى التعريفات، يتضح أن مفهوم (اضطراب صورة الجسم): يعتبر رؤية ظاهرية سلبية للجسم تركز على عيوب وهمية او طفيفة، أدت إلى خلل إدراكي للجسم و للذات مصاحبة سلوكيات تكرارية قهريه غير مرغوبة، وإنفعالات مبالغة غيرمنطقية، وتتسبب فى صعوبة لتحقيق التوافق النفسي، والأسري، والإجتماعي، والمهني فى الحياة.

وقد يصاحب اضطراب صورة الجسم اضطرابات نفسية أخرى، لقد ذكرت إحدى الدراسات الحديثة دراسة (Wilhelm,(2006,191 معدل انتشار بعض الإضطرابات المصاحبة لإضطراب صورة الجسم؛ ومنها اضطراب الأكل ينتشر بنسبة 12 ٪ ، بينما إتفق كل من (Gunstad & Phillips, (2003)& Bienvenu, et al,(2000على أن معدلات اضطراب الوسواس القهري المصاحب لاضطراب صورة الجسم بين (16٪ – 30٪). ويشخص

Phillips,(2005,396) حوالي 32 ٪ من المضطربين بصورة الجسم يعانون من الرهاب الاجتماعي. ويذكر Gunstad & Phillip (2003, 406) أن تشخيص الإكتئاب الحاد الأكثر إنتشاراً، حيث تتراوح معدلات الإكتئاب ما بين (71% – 78%). ويشير Phillips,(2005,400) إلى حوالى 2 ٪ من المضطربين بصورة الجسم يشكون هوس نتف الشعر.

ويختلف العلماء في تفسير أسباب اضطراب صورة الجسم، ومن بينهم Bell& Rushforth,(2008,4)، Herrero,(2019,327)، Veale & Neziroglu,(2010,114)، حيث أنهم ذكروا عوامل الخطورة التى تسبق بداية الأعراض؛ قد تكون إستعداد وراثي، أو خبرات الطفولة، تاريخ الأمراض الجلدية و أثار الجروح الجسمية، أو المعايير الإجتماعية والثقافية للبيئة المحيطة، أو أساليب المعاملة الوالدية أو السمات الجنسية. ويصف (Singh & Veale, (2019,132 المظاهرالكلينيكية لاضطراب صورة الجسم في الإصدار الخامس من الدليل التشخيصي والإحصائي لدى الجمعية الأمريكية للطب النفسي والاضطرابات النفسية (DSM–5)، أنه انهماك الفرد تجاه مصدر قلق مفرط بشكل ملحوظ عندما يكون هناك ندبة جسدية طفيفة، ومع وجود ألم جسدي أو ضعف وظيفي.

و يوضح كل من Neziroglu, Patel& Yaryura,(2017, 144) تفسير المنظرين الديناميكين النفسيين، والمعالجون السلوكيين (Braddock, (1982، Bloch & Glue,(1988)،Neziroglu,(2004)، Reiter & Orosan, (1995) ، أن اضطراب صورة الجسم هو تمثيل رمزي للصراعات التي لم يتم حلها، ينظرون إليها نتيجة للتكييف الفعال وخبره الذات السلبية.

النظريات النفسية المفسرة لإضطراب صورة الجسم

أولاً: النظرية المعرفية CognitiveTheory: يفسر (Hanes, 1998& Deckersbach,et al, 2000, 300) اضطراب صورة الجسم ناتج عن خلل فى السمات الإدراكية، ثم قاموا بتطبيق اختبار (Rey-osterrieth Complex Figure Test)، هو عبارة عن تقييم نفسي عصبي يُطلب فيه إنتاج رسم خطي معقد ، أولاً عن طريق نسخه يدويًا لقياس الإدراك، ثم الرسم من الذاكرة . ولاحظوا أن الأفرد يركزون فى التفاصيل غير المهمة بدلاً من تحديد المزيد من المزايا، و لذلك وجد(safage, 2000,46) تشابه بين مرضى الوسواس القهري، وبالتالي استنتجوا أن اضطراب صورة الجسم هو التركيز على التفاصيل غير الهامة وتجاهل الهامة وأيضا تجاهل الأهمية الانفعالية ؛ مثل (التركيز على عيب صغير وتجاهل باقي الوجه)، ويؤدي هذا إلى التشوه الإدراكي. بينما قسم (Clincian,2001,55) التفسير إلى نظريتين(أ, ب)؛

نظرية (أ) تتحدث عن الانشغال بالمظهر المسبب إلى الضيق، ونظرية (ب) يأتى الاضطراب من مشكلة إنفعالية تجعل الفرد يعي بذاته بشكل أقوى من مظهره.

ثانياً: النظرية الديناميكية النفسية **Psychodynamic Theory**: فسرت تلك النظرية اضطراب صورة الجسم أنه صراع لاشعوري إنفعالى أو جنسي أدى إلى الشعور بالدونية والشعور بالذنب وانخفاض فى صورة الذات المتصورة لأجزاء الجسم، وعند النظر إلى جذور المشكلة نجد أنها ميكانيزم دفاعي (إزاحة إلى المظهر)، وذلك يخفف من أساس المشكلة؛ على سبيل المثال (شعور المرأة بعدم الرضا والقلق تجاه حجم الثدي، وجد فى عمق المشكلة (المعاناه مع الإثارة الجنسية)، أو إمرأة تجد حاجب قبيح أو مشوه وذلك نابع من تدني تقدير الذات والشعور باليأس فى العلاقات بين الجنسين. من هنا يرى الدينامكيين النفسيين أن اساس المشكلة يعود إلى خبرات الطفولة، والهدف من النظرية هو حل الصراعات اللاشعورية التى تخفف أعراض إضطراب صورة الجسم.

ثالثًا: نظرية المقارنة الإجتماعية **Social Comparison Theory**: تفترض هذه النظرية أن الأفراد الواعيين بذاتهم هم من يفحصون ويراقبون ذواتهم وأجسادهم، مما يؤدي إلى شعورهم بالقلق تجاه صورتهم الإجتماعية، بجانب تقييم أرائهم وقدراتهم بالمقارنة بالأخرين.

وتفسر(**2011**) **crusius, et al** اضطراب صورة الجسم يرجع إلى الميكانيزمات الدفاعية، أي

أن حدوث تحفيز للعمليات النفسية مؤثرة على سلوكيات الأفراد عند المقارنة بين أنفسهم والأخرين، وترتبط المقارنة الأجتماعية بالأشخاص الذين يعززون من قيمتهم الذاتية ومكانتهم الإجتماعية.

رابعاً نظرية تجسيد الذات **Self -Objectification Theory**: يذكر **Fredrikson(2011**، أنها تخص الإناث، يدور منظورها حول الجسد والهدف المادي اي الجنسي. تسعى الإناث للمساواه بين أجسادهن مع بعضهم البعض ويؤثر ذلك سلباً على صور أجسادهن، مسبباً الخجل من الجسم وقلق المظهر والإكتئاب. ومؤثر أيضاً على الإدراك الذاتي الناتج من مراقبة مظهرهم الخارجي، بمعنى ترى النساء أنفسهن أشياء مادية.

ثانياً: العلاج بالفن التشكيلي **Art Therapy**

ويذكر**Colombo(2020,170)** محاولة الطبيب النفسي الألماني **Hans Prinzhorn** وهو مؤرخ فني عاش من عامي(**1866 – 1933**) تفسير الاعمال الفنية للمرضى عن طريق الحركة التعبيرية من الفنانين التشكيلين، فوجد علاقة بين الأعمال الفنية للفنانين والتعبير الداخلى لديهم، بمعنى أنه راى أن الفنانين التشكيلين و المرضى أو المضطربين يتلاقون فى أسلوب تعبيرهم لمشاعرهم ومعاناتهم النفسية والجسدية. وتفسيره للأعمال الفنية للمرضى عن طريق الحركة التعبيرية من لوحات الفنانين التشكيلين، حيث لاحظ نقطة تلاقي بين إسلوب تعبير

الفنانين والمضطربين لمشاعرهم ومعاناتهم النفسية و الجسدية؛ على سبيل المثال معاناة الفنان الإنطباعي فان جوخ **van Gogh**، والفنان السيريالي سلفادور دالي **Salvador Dalí**، والفنانة السيريالية فريدا كاهلو-**Frida Kahlo**) كل له معاناته الخاصة الذي قام بالتعبير عنها بالفن التشكيلي، واتفقوا على رفض الواقع والعودة إلى ذواتهم.

ويرى (**Haeyen,(2018,18** أهمية العلاج بالفن مقارنة بأشكال العلاج الأخرى، إنتاج عمل فني ملموس لتقوية الأنا، أى أن الأفراد يرون جزء من أنفسهم فى عملهم الفني، يسمح للأفراد النظر إلى العمل أو المنتج والتفاعل وإقامة حوار، وملاحظة الإستجابات العفوية للأفراد، وتدعو المواد المستخدمة الأفراد إلى إستجابات جسدية وإنفعالية. قد تظهر من صور أو منتج أو تشكيل مجسم بشكل غير متوقع أو مقصود، وهذا يدل على عدم القدرة على التحكم، ينظر الأفراد إلى العمل أنه لا يعبر عن انفسهم، ولكن فى مرحلة لاحقة يدركون كل ما يتبادر إلى الذهن، ويشمل تجارب وخبرات شخصية مكبوتة، وصعب التعبير عنها بكلمات، لأن جذورالاضطراب تكمن فى المرحلة السابقة للتطور، نظرا للألم الشديد في الخبرة.

ويذكر عبد المطلب القريطي (**2014**، **45**) الهدف من العلاج بالفن؛ تحسين صورة الذات ورفع مستوى تقدير الذات وتقبلها، الحد من الشعور بالعزلة الاجتماعية، تحسين عملية التواصل والمهارات الإجتماعية، تحسين التآزر الحركي والمهارات اليدوية، تحسين الوعي واليقظة العقلية عن طريق تشجيع التخيل وزيادة التركيز، والتذكر البصري، والمقدرة على حل

المشكلات، زيادة تحكم الفرد في ذاته، وزيادة الضبط الداخلى، تنمية الثقة بالنفس والشعور بالمتعة الشخصية والإنجاز، التنفيس عن المشاعر و الانفعالات، وتفريغ الطاقة الحركية الزائدة، تحقيق النمو الإدراكي والانفعالى والإبداعي، أيضا خفض مستوى إضطرابات القلق، والإنطواء، والمخاوف المرضية، والعدوانية، والحد من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، وطرح الخبرات الحياتية المؤلمة، وغير المرغوب فيها، وإستبدالها بخبرات معلمة ومثمرة وذات قيمة.

. ويذكر عادل خضر (2014،18) أن رسم صورة الجسم يخضع للجوانب الشعورية واللاشعورية والقصدية وغير القصدية، بمعنى ان الجسم النحيف يقوم برسم نموذج لجسم قوي عريض المنكبين، مؤشر لعدم الرضا عن نمط الجسم وحيلة دفاعية وهي التعويض.

وتقسم أساليب استخدام العلاج بالفن إلى ثلاثة طرق؛ (أ) إسلوب **Naumburg**، (العلاج النفسي بواسطة الفن)؛ تستخدم الرسوم والألوان والتشكيل بجانب الحديث عنهم مما يشير إلى الأفكار والإنفعالات التى تساعد على نمو رؤية الفرد وتتسع المدركات إلى حل المشكلات النفسية. (ب) أسلوب **Kramer**، (الفن كعلاج)؛ ترى الشفاء فى العمل الابداعي داخل العمل الفني فرصة للتعبير عن الذات ويمكن أن يؤدي إلى صحة نفسية أفضل؛ (ج) أسلوب **Robbins**،(دمج أسلوبين)؛ الاتجاهين بالتوازي بين العملية الإبداعية والعملية العلاجية، كلاهما جسر بين العالم الداخلي والواقع الخارجي.

توجهات نظرية لإستخدام العلاج بالفن

نظرًا لأن الفن أداة وليست نظرية، يمكن دمج استخدامه في العلاج مع توجه نظري، كما تبين في التوجهات الأتية: (أ) التوجه الديناميكي النفسي **psychodynamic**): تذكر كليمان, (22,2004) الإتجاه التحليلي أنه محتوى العمل الفني رسالة أو رمز (نوع الخطوط وشكلها

– أسلوب الرسم والتلوين –إختيار اللون – طريقة التشكيل – قوة وضعف الحركة التكوينية). ويستشف منه تقارب بين التحليل النفسي و الفن الماثل فى العمل الفني، واهتم فرويد بالأعمال الفنية و الأثر الذي يتركه العمل الفني على الذات ولا يهتم بالشكل الخارجي للعمل الفني، ولكن كان نقطة الانطلاق التى يبنى عليها منهج التحليل للأحلام وللكلام والنصوص، محاولاً تركيب الصور وإنطلاقا من النقائص، وعكس معنى الكلمات واستخراج اللاشعور، سواء كان لاشعور منتج الفن، أو اللاشعور لدى الفرد، هي الجانب الوجداني للعمل الفني وفى ذلك يكمن تجديده، حيث يضع مبدأ مغزاه أنه هناك دوما جزءاً من الحقيقة فيما يشعر.

أما الفن عند يونج هو (الطريق إلى المركز) أشارت عبلة حنفي (1986، 80) إلى إتفاق يونج مع فرويد فى تفسير الدوافع اللاشعورية التى تكمن وراء سلوك الفنان بإعتبارها القوى الدافعة الأساسية وراء الإبداع الفني، إلا أنه إختلف معه فى نوع الشعور، بينما أرجعه فرويد إلى أحداث الطفولة.

ويتخذ يونج منهج اللاشعور الجمعي، الذي ينتقي شخصياته من بعض النماذج التى يستمدها وأطلق عليها (النماذج البدائية)، كما حاول بنائه على دراسة الأنماط الانبساطية والانطوائية، وقد وضع الفنان في نمط أطلق عليه (الطراز الاستطيقي) لأنه يتميز بإدراك ذي صبغه وجدانية وفكرية في آن واحد.

ويشيرا Wallace&Edwards(2001) إلى أن يونج يعمل على مساعدة الفرد للتركيز على عمله الفني والخيال. بحيث يشمل النظر المطول إلى العمل الفني، لكشف الأسرار الداخلية، وإقامة حوار مع العمل الفني، إما (صامتاً، مسموعاً، مكتوباً، مرسوماً)، حسب الرغبة.

يمكن استخدام أسلوب تعبيري حركي لمزيد من التفسير أثناء النظر للمنتج أو العمل الفني يسهل حالة التفرد لدى الفرد. والنماذج الأولية التى يتم التعبير عنها ستكون متناغمة مع درجة الانطواء والانبساط، وما يسيطر على الفرد أكثر (المشاعر أم التفكيرأم الشعور أم الحدس).

بينما الفن عند آدلر في (النظرية الفردية) تذكر عفاف فراج ونهى مصطفى (2004, 46) أنه يمكن تحديد المشكلة عن طريق الفن بالبحث عن أسباب ودوافع سلوك الفرد الذي يظهر فى أعماله الفنية. يركز الرسم على العناصر والرموز التى تدل على الشخصية ومقوماتها (الدونية او الإندفاعية أو العدوانية) فهو وسيلة تعبير عن ما بداخل الفرد من سعادة او إحباط ويأس. قد يوجد اختبارات حديثة لقياس الشخصية بسلسلة من الرسوم، ويقوم الأفراد فيها برسم ثلاث لوحات بالتسلسل حيث تنتج واقع شخصية الفرد الحالية بالإضافة إلى الحالة اللاشعورية.

ب) التوجه المعرفى السلوكي: يشرح (Silver (1987, 24 المواد والأساليب الفنية المفيدة فى تنمية المهارات المعرفية وهى وسيلة لتصوير الأفكار مثل (الرسم التخيلي والملاحظ – التلوين باستخدام أدوات متنوعة – التشكيل بالطين) توسع نطاق التواصل وتدعم الذات وتعزز التوازن الانفعالي، اما المفاهيم المعرفية مثل (ترتيب تسلسلي – الفراغ – مفاهيم المكان). وقد تنمي العملية الفنية القدرة على التفكير وإعطاء الفرصة للتعبير الداخلي لكسب عادات مقبولة وصقل الخبرات الجسمية والقدرة الحركية.

ت) التوجه الإنساني يذكر (Garai, 1978,159) ممارس العلاج بالفن على أساس ثلاثة مبادئ: التركيز على حل المشكلات الحياتية، و التشجيع على تحقيق الذات بالتعبير الإبداعي، التأكيد على ربط تحقيق الذات بالعلاقة القوية الموثوقة فى العلاقات الشخصية المبنية على

أهداف الحياة. يدعو الإتجاه المتمركز حول الذات الأفراد التعرف فى مقابلة شخصية شفهية مع تقديم اختيارات للمواد الفنية،مما يعكس ماقيل للتأكد من سماع وفهم الأفراد.

نظرية الجشطلت للعلاج بالفن تذكر Rhyne(1987, 32) أن العلاج بالفن الجشطلتي يقصد الشكل الكلي للتعبير الشخصي سواء (مرئياً – سمعياً – حركياً) بالإضافة إلى المحتوى اللفظي والهدف منه تحفيز التواصل بين الأفراد والمعالج. يعتبر التركيز على الحركة النشطة فى الفن تشجع على إدراك ما يحدث فى الخطوط والملامس والألوان، وذلك لتنشيط الطاقة الكامنة لإدراك الإحتياجات النفسية والشخصية، ويتم ذلك عن طريق رسم سلسلة من الرسوم المجردة التى تمثل إستجابته الخاصة لسلسة من الكلمات الإنفعالية والتعبيرية مثل (الغضب– الخوف – التوقع – الدهشة).

وينظر إلى حلقات المتسلسلة مع ترتيب الرسوم ومناقشتها ثم بعد ذلك يختار الرسوم للدراسة. ويركز المعالج على التكوين والشكل والعلاقة التبادلية بين الأشكال والأرضية، ويحددان الأكثر أهمية محاولة منهما ربط الأشكال بالحياة الفعلية للحالة والوصول للهدف المطلوب، وأيضا يستخدم الاتجاه الجشطلتي، تقنيات وسائط متعددة مثل (الصوت، التعبير الحركي، والسيكودراما) لمساعدة الأفراد على التواصل مع مشاعرهم, مع التركيز على هنا والأن.

ومما سبق يفسر مصطفى عبد العزيز،نهى مصطفى (2019، 45) العلاج بالفن في نظرية التحليل النفسي يستخدم ليحقق التنفيس و الاستبصار، و تظهر فاعليته في علاج المشكلات العصابية، وفي النظرية السلوكية يهدف إلى تعليم سلوك جديد باستخدام تشكيل السلوك، وتعزيزه للاستمرارية، وتتضح فاعليته مع المعاقين ذهنياً، أما في النظرية الجشطلتية غايته إدراك الفرد والاستبصار، ويظهر فاعليته مع الأشخاص القادرين على الاستبصار،ولديهم رغبة في تغير سياق حياتهم المضطربة، وتحمل مسؤلياتهم. بينما في النظرية المعرفية يستخدم في تقييم وتنمية المهارات المعرفية، وهو يتضح فاعليته مع الأطفال من فئات ضعاف السمع، و لديهم مشاكل في اللغة.

خطوات العلاج بالفن

يذكر عبد المطلب القريطي (117,2014) خطوات العملية التشخيصية والعلاجية (فردي وجماعي) ومنها؛

1-التمهيد والأستكشاف Exploratory: تهدف إلى التعبير التلقائي، والجرأة فى مواجهة الذات، تتميز الفنية ببساطتها وتستخدم فى الجلسات الأولى، تحتوي على (التخطيط (الشخبطة) – الرسوم الحرة الطليقة – الورق المبلل – استكشاف الخامات والمواد المستخدمة – استكشاف الألوان – استكمال الرسوم).

1- بناء الألفة Rapport Bulding: تهدف إلى إقامة علاقة علاجية متفاعلة (رسم حواري – إستكمال لوحات).

2- التعبيرعن المشاعر الداخلية Inner Feelling: تهدف إلى إستبصار الحالة بمشاعرها الداخلية بواسطة الصور المرئية و زيادة الوعى بالذات، (تصوير الأحلام والخيال– تصوير الذكريات – تصوير بعض الرغبات)

3- الإدراك الذاتي Self Perception: تساعد الحالة على التصور المباشر للذات، ووعي الفرد بصورة جسمه، ومتطلباته الشخصية (رسم صورة ذاتية – رسم الشخص – رسم شخص تحت المطر – رسم عن الحالة الحالية).

4- العلاقة البينشخصية Interpersonal: تهدف إلى الوعي بالآخر وعلاقة الذات بالآخر (رسم أعضاء المجموعة – رسم الأسرة)

6- زيادة إدراك الفرد لمكانته بالعالم المحيط به: تهدف إلى علاقة الفرد بالبيئة المحيطة وتكيفه (رسم منزل – شجرة – شخص –كولاج – اسمبلاج).

الأدوات والمواد الفنية المستخدمة فى العلاج بالفن

يعد إختيار المواد والأدوات التي تناسب الفئة العمرية والمشكلة أو الإضطراب، على سبيل المثال ، تستخدم (ألوان الباستيل **pastel** أو أقلام التلوين **crayons**، أو أقلام تحديد **-felt tip pens** عند إرادة الحالات للتواصل أو استخدام الفن للتعبيرعن المشاعر، ويمكن استخدام الصلصال–**clay** أو الورق–**paper** أو القماش –**canavas** أو ألوان مائية أو ألوان الأصابع حسب الحالة أو الإضطراب، وتوضح كل من (**Malchiodi, (2005) Rubin, (2010)& Vick,(2003)**. تساعد هذه المواد في تحقيق التعبير عن الصور الذهنية قبل أن يتعلم الأفراد التعبير عن احتياجاتهم شفهياً. يتاح تدريب الافراد على سبيل المثال؛ (رسم صورة ذاتية، ثم مناقشة مدى إرتباط تلك الصورة بذاته) أو (رسم صورة لذاته كما يود أن يكون الفرد) أو (رسم أسرة الفرد، والعلاقات العائلية). ويستنتج عادل خضر(**2014، 36**) تحليل الرسم والبحث عن دلالته في إطار الكل من الشخصية النوعية للشخص القائم بالرسم، ليس إلى إطار ثابت من دلالات الرموز. يمكن يتم التداعي حول الرسوم وما تتضمنه من رموز للتعرف على دلالتها ومعناها.

وأظهرت نتائج الدراسات إختلاف في وجود فروق بين الذكور والإناث في إنتشار اضطراب صورة الجسم ،و بعض الدراسات أثبتت أن نسبة انتشار الاضطراب أعلى لدى الإناث عن الذكوركما يظهر في دراسة مجدي الدسوقي (**2003**)، دراسة (**2016**) **Cristian** ، دراسة

منار عبد الصمد (2018) بينما وجدت دراسات أثبتت عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في اضطراب صورة الجسم، كما في دراسة صمويل بشرى (2008)، ودراسة أسماء عبد العزيز(2020). مما يشيرإلى أثراختلاف الثقافات البيئية على النوع. كما أثبتت دراسة Gerbershagen, Bethany A. Teachman, Anke& Ulrike Buhlman (2008) وجود علاقة ارتباطية بين اضطراب صورة الجسم وتقدير الذات المنخفض. كما بينت دراسة نورهان بدر(2015)، Cristiana(2016)،Shimeka Damon(2017) وجود علاقة ارتباطية بين اضطراب صورة الجسم واضطرابات اخرى منها الوسواس القهري والاكتئاب والقلق والكمالية. ويتضح من دراسة (2020),Somayeh Jamali & Abdulaziz Aflakseir, Javad Mollazadeh. وجود إختلافات في انتشار اضطراب صورة الجسم بين أجزاء الجسم المختلفة.

بينت الدراسات السابقة أن العلاج بالفن له أثر إيجابي على الصحة النفسية لفئات الدراسة والاضطرابات النفسية المختلفة من قلق ورهاب اجتماعي واضطرابات الأكل والسمنة وغيرها وأيضاً الأمراض العضوية مثل الأمراض المزمنة ، وبما أن أثبتت بعض الدراسات وجود علاقة بين اضطراب صورة الجسم وبعض الاضطرابات النفسية الأخرى، إذاً فالعلاج بالفن يؤثر إيجابياً على صورة الجسم وتقدير الذات، إن العلاج بالفن التشكيلي يزيد الوعي بالذات ويوضح الرؤية

للذات ويحسن من الصحة النفسية، ووضحت الدراسات أثر توجه يونج فى العلاج بالفن المميز عن طريق إستخدام الرموز التعبيرية بالرسوم والتلوين والتشكيل بالورق والتشكيل المجسم بالطين والصلصال، تساعد في الوعي بالذات، وضبط الإنفعالات، وممارسة الحياة بإدراك اعلى مما يؤدي اتخاذ قرارات متقبلة أو مرضية للفرد.

فروض الدراسة

الفروض السيكومترية : توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى رتب درجات الشباب على مقياس اضطراب صورة الجسم بأبعاده (الإدراكي، والإنفعالي، السلوكي) قبل وبعد الخطة العلاجية، لصالح التطبيق البعدي.

لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى رتب درجات الشباب على مقياس إضطراب صورة الجسم بأبعاده (الإدراكي، والإنفعالي، والسلوكي)، بين التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي.

الفرض الكلينيكي : يمكن تخفيف اضطراب صورة الجسم لدى الشباب باستخدام الفن التشكيلي الذي يشمل الرسم (حر وموجه) والتلوين والكولاج والتشكيل المجسم.

منهجية الدراسة واجراءاتها

العينة الأساسية تكونت من (167) شاب وفتاه جامعيين، واختارت الباحثة (8) من الفتيات اللاتي وجدت درجاتهن في المقياس مرتفعة لتطبيق الخطة العلاجية معهم، ولكن استبعدت الباحثة فتاتان نظرا لانسحابهما بعد تطبيق دراسة الحالة معهما فأصبحت العينة الأساسية (6) فتيات، وقد يتراوح العمر الزمني للعينة الكلية ما بين (20–23)عاما؛ حيث أن (م=21.30، ع=5.65). ثم تم حساب درجات العينة لكل بعد من أبعاد المقياس و الدرجة الكلية، حيث أن الدرجة الكلية للمقياس (235) درجة وكانت درجة القطع التي تقيس مدى ملائمة أداء الطالب ، والتى تزيد من نسبة التصنيفات الصحيحة للمقياس (117) وكانت أعلى درجة للعينة الأساسية التي (162)، حيث أن (درجة البعد الادركي=60, والبعد الانفعالي=46, والبعد السلوكي=56)، وذلك لحساب صدق وثبات المقياس.

أدوات الدراسة :1– مقياس إضطراب صورة الجسم Body-Image Disorder Scale (إعداد: الباحثة). 2– إستمارة المقابلة الكلينيكية (إعدادصلاح مخيمر)

3– الخطة العلاجية (إعداد: الباحثة).

خطوات اعداد أدوات الدراسة؛ (1) مقياس اضطراب صورة الجسم؛ حددت الباحثة أبعاد مقياس اضطراب صورة الجسم بالرجوع إلى الدراسات السابقة، وتم التوضيح في الاطار النظري، ومن أهم المقاييس التي اطلعت عليها الباحثه:استبيان شكل الجسم ,Cooper)

(et.al., 1987، مقياس صورة الجسم (زينب شقير، 2002)، ومقياس اضطراب صورة الجسم (مجدي الدسوقي، 2004 مقياس ييل براون للوسواس القهري المعدل لإضطراب تشوه الجسم (Yale-Brown Obsessive Compulsive Scale (Y-BOCS) Phillips KA,1997)

وفي ضوء المصادر السابقة قامت الباحثه بإعداد الصورة الأولية للمقياس (صياغة بنود المقياس)، حيث تضمنت (62) بند ، وكان البعد الإدراكي(19)بند، والبعد الانفعالي(20)، والبعد السلوكي(23)؛ وتحققت الباحثة من صدق مقياس اضطراب صورة الجسم كأحد الأدوات المستخدمة في البحث الحالي للحصول على البيانات بإستخدام:- صدق المحكمين، وفي ضوء توجيهات السادة المحكمين تم إعادة صياغة بعض العبارات، وحذف بعض العبارات التي لم تصل نسبة الاتفاق فيها 80% من إجمالي عدد المحكمين, ونتيجة لذلك أصبح عدد عبارات المقياس (47) عبارة بعد ما كانت (62) عبارة، وقد رتبت الباحثة عبارات المقياس ترتيباً بحيث تكون اول 16عبارة للبعد الأول (الادراكي) ثم من عبارة (17-28) للبعد الثاني (الانفعالى) ومن (29-47) للبعد الثالث (السلوكي)، وتم طباعة المقياس بالإضافة إلى استمارة تسجيل بيانات الطالب على أن يعطى كل اختيار من الاختيارات الخمسة درجة معينة (5-4-3-2-1) ولذلك لان اعتمد المقياس على تدريج ليكرت خماسي التقدير.

الصدق العاملي تم إجراء التحليل العاملى التوكيدي بطريقة المكونات الأساسية **Principal Component** التي وضعها هوتيلينج **Hotelling** باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**SPSS**) والاعتماد على محك كايزر **Kaiser Normalization** الذى وضعه جوتمان **Guttman** وفى ضوء هذا المحك يقبل العامل الذى يساوى أو يزيد جذره عن الواحد الصحيح، كذلك يتم قبول العوامل التى تشبع بها ثلاثة بنود على الأقل بحيث لا يقل تشبع البند بالعامل عن (**0.3**) . وقد تم اختيار طريقة المكونات الأساسية باعتبارها من أكثر طرق التحليل العاملى دقة ومميزات، ومن أهمها إمكان استخلاص أقصى تباين لكل عامل، وبذلك تتلخص المصفوفة الارتباطيه للمتغيرات فى أقل عدد من العوامل. وقد تم إجراء التحليل العاملى التوكيدي لعدد (**47**) عبارة يمثلون عبارات المقياس ومنهم (**4**)عبارات عكسية. وأسفرت نتائج التحليل العاملى التوكيدي لعبارات المقياس عن وجود (**3**) عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح فسرت (**58.797%**) من التباين الكلى.

وتم حساب ثبات أبعاد مقياس اضطراب صورة الجسم، بطريقتين الأولى: هى حساب معامل ألفا لـ "كرونباخ", والثانية: هى حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان / براون", فكانت النتائج كما بالجدول التالى

م	أبعاد إضطراب صورة الجسم	معامل الثبات	
		ألفا لكرونباخ	التجزئة النصفية لـ سبيرمان / براون
1	البعد الادراكي	0.715	0,719
2	البعد الانفعالى	0,716	0,758
3	البعد السلوكي	0,585	0,509
	الدرجة الكلية	0, 760	

ثانياً: المقابلة الكلينيكية : إستخدمت الباحثة إستمارة بيانات المقابلة الكلينيكية، بهدف دراسة الحالة، و معرفة بعض المعلومات الأساسية الخاصة بالطالب، ومعرفة العوامل المسببة لإضطراب الطالبة وتعرضه للمشكلات النفسية، أثناء المقابلة بالحوار و إعطاء مساحة للتحدث عن نفسه بحرية، مع مراعاة عدم المقاطعة ، وبجانب ذلك ملاحظة الباحثة تعبيرات الحالة الغير لفظية و زلات اللسان واللزمات، وحركة البدن والوجه واليدين. (سجلت الباحثة المحادثة أثناء الجلسة بموافقة الطالبات كتابة)

ثالثاً: الخطة العلاجية : تستخدم الباحثة بعض الفنيات التى تنظم جلسات العلاج بالفن للحفاظ على الدافع النفسي والحيوية والمشاركة لحل المشكلات النفسية و تنمية رؤى جديدة، وتحدد الأدوات والخامات المناسبة، ومنها (فنية الإسترخاء، و التركيز الكامل للذهن، والرسم،

والتصوير الفني، والكولاج، و النحت (طين – صلصال). ووضعت خطة علاجية تكونت من 6 جلسات فردية، مدة كل جلسة 90 دقيقة، والهدف العام للجلسات هو الإسترخاء، والتواصل (لفظي وغير لفظي)، وبناء علاقة علاجية متآلفة وموثوقة وآمنة، التركيز على الوقت الحالي (هنا والأن)، وإدراك الجسم والذات، التغذية الراجعة الناتجة من العمل الفني وتقبل الجسم والذات، وارتفاع تقدير الذات.

وتوجد أهداف خاصة بكل جلسة ولكل بعد من أبعاد مقياس اضطراب صورة الجسم (الإدراكي، والإنفعالي، والسلوكي). وتعتبر أهداف الجلسة الاولى: التخفيف من التوتر مع التركيز على الجسم، والتعبير عن المشاعر، الوعى بالذات وتحديد الصفات والسلوكيات، أما أهداف الجلسة الثانية: إدراك الذات، و استكشاف المشاعر، معرفة الشعور بالجسم والمزاج العام، و أهداف الجلسة الثالثة: معرفة معنى الحياة، والتواصل مع الآخرين، والحرية الشخصية، وأهداف الجلسة الرابعة: أثر الأسرة على تقدير الذات، و التعبير عن التوتر والقلق بدقة محددة، واستكشاف آليات التكيف، الوعى بالذات وتحمل المسؤلية، و أهداف الجلسة الخامسة: إدراك الحالة لذاتها و دورها في العلاقات الإجتماعية، تخفيف الشعور بسيطرة المشاعر المكبوتة والذكريات المؤلمة، بناء علاقات اجتماعية، وتعزيز تقدير الذات، وأهداف

الجلسة السادسة: استكشاف أثر خبرات الطفولة على شخصية الراشد، استكشاف أساليب التواصل وتحديد الشعور والمزاج، استكشاف الرضا والتكيف مع الجسم.

طبقت الباحثة الخطة العلاجية على6 حالات حصلوا على درجات مرتفعة في مقياس اضطراب صورة الجسم، وبدأت بالمقابلات الكلينيكية مع الحالات لدراسة بعض العوامل المسبب لاضطراب صورة الجسم لدى عينة الدراسة، واتضح أولها أساليب المعاملة الوالدية؛ حيث أكدت الحالات في دراسات الحالة وجود عدم اهتمام وأساليب عنيفة وتعليقات سلبية من قبل الأباء على أجسامهن مؤدية إلى ضعف الثقة بالنفس، والعدوانية، والشعور بالدونية، والنبذ، وانخفاض تقدير الذات، وعدم تقبل الذات، واضطرابات القلق بأنواعه ولكن الأكثر القلق الاجتماعي، و إضطراب الشخصية، ومخاوف الخصاء (الخوف من فقدان حب الأم)، وسمات الوسواس القهري، والسمات الاكتئابية، وظهر ذلك من محاولات االحالات لإيذاء ذاتهم، ومنهم من حاولت الانتحارأكثر من مرة.

تعرض الباحثة ملخص لإحدى الحالات الكلينيكية التى تم تطبيق الخطة العلاجية بأبعادها الثلاثة معها، و تفسير وتحليل الرسوم والأعمال الفنية بناء على تفسير عادل خضر،(2012) للدراسات والتحليل النفسي، والدلالات النفسية لرسوم شكل الانسان (2014)، و(2013),Blanche، وبالاضافة إلى المقابلة الكلينيكية للطالبات وحديثها وتعبيراتها

الجسدية (لغة الجسد). وقد استخدمت الباحثة إستمارة بيانات (إعداد:صلاح مخيمر)، وتم التسجيل باللغة العامية في المقابلات الكلينيكية مع الحالات.

دراسة الحالة (أ) طبقت الباحثة على الحالة مقياس (اضطراب صورة الجسم) وحصلت على درجة كلية (162) (البعد الإدراكي=60، والبعد الإنفعالي= 46، و البعد السلوكي= 56، من متوسط الدرجات (م=117) وهي تعتبر أعلى من المتوسط قبل تطبيق الخطة العلاجية.

فتاة يبلغ عمرها (21) سنة، طولها (160)، ووزنها(60)، بيضاء البشرة، لديها بروز في فك الأسنان العلوي، والدها يعمل محاسب، يبلغ من العمر (56) سنة، مريض قلب وسكر، وصفته الحالة بالقاسي والظالم والعنيف لأنه كان يعاملها معاملة سيئة في الطفولة بالضرب بسبب وبدون سبب، وكانت تشعر بالخوف منه دائماً، ويجبرها على كل شيء مثل الذهاب للمدرسة التي لا ترغب الذهاب إليها، والدروس مع معلمين لا تريدهم لانهم يعاملونها نفس معاملة والدها ، و كان يرفضها كأنثى ويرغب في تحويل جنسها لذكر، وكان يفرق في معاملتها مع أختها ويفضل أختها الأكبر عنها، أما عن الأم تبلغ من العمر (54) سنة، ووصفتها الحالة بالطيبة وأنها أقرب لها من الأب، وأنها حنونة عليها وتتقبل منها العقاب لأنها تفهمها، و تحدثت الحالة عن أختها الاكبر منها في العمر ، وعلاقتها بها العادية التي ليس لها دور في حياتها، تحدثت الحالة عن طفولتها (أنا كنت طفلة هادية، شكلي يقول إني كبير، جسمي كان بدين وكبيرة، بحفظ

القران بالعافية ،دخلت مدرسة الأزهر وأنا مش عاوزاها، أول يوم مدرسة أنا بكيت فيه جداً بسبب إني مش بحبها، بس هما قالوا دي غبية (مخها تخين) وبابا صمم يوديني أزهر عشان يعرف ناس هناك، أنا كنت بتضرب على ريق النوم أصحى من النوم أحفظ قرآن وماكنتش بلعب حتى التليفزيون أختي كانت هي اللي بتتحكم أتفرج على إيه،

و مرة وأنا صغيرة تقريباً كان عندي 6سنين نمت تحت عربية كبير (سيارة نقل) من كتر الضرب اللي بتضربوا وكنت عاوزة أموت نفسي بس ناس قرايبنا لحقوني وطبعا اتضربت من بابا. الباحثة/ بتعملي إيه لما تتعصبي؟، الحالة/ بأكل لحد بطني أما توجعني أو أرجع (قيء) أو أنام، الباحثة/ كان عندك أصحاب وانتي صغيرة؟، الحالة/ لأ، بقولك أنا بصحى من النوم لحد ما أنام بقعد أحفظ القرآن، الباحثة/ طيب وقرايبك بنات عمك مش إنتي في بيت عيلة؟؟، الحالة/ لأ كلهم من سن أختي أكبر مني أختي كانت صاحبتهم، الباحثة/ كنتي بتلعبي إيه وإنتي صغيرة؟، الحالة/ ماكنتش بلعب (الطالبة منفعلة بابتسامة) كنت بحفظ القرآن بس، الباحثة/ اشتغلتي قبل كدة؟، الحالة/ لأ بس عاوزة لما أتخرج أشتغل، الباحثة/ أكتر مادة بتحبيها؟، الحالة/ الدراسات. الباحثة/ حصلك قبل كدة حوادث؟، الحالة/ موتوسيكل خبطني وحصلي كدمات بس في جسمي، ومرة إتعرضت للتحرش وأنا عندي 6 سنين ومرة وأنا في الإعدادية، المرة الأولى إبن عمي كان شايلني وبيجري بيا وأختي لحقتني وقعدت تصوت وقالت لبابا وماما وأنا ماكنتش

فاهمة حاجة، بس زعقولي أنا بردوا و ماحدش إتكلم مع الولد خالص، ونفس الولد وأنا قاعدة لوحدي في البيت كنت في الإعدادية وخبط عليا وماحدش كان معايا وحاول يقرب مني، الباحثة/ هو عنده كام سنة؟، الحالة/ هو أكبر مني 11 سنة، الباحثة/ إنتي حسيتي بإيه لما قرب منك؟، الحالة/ حسيت بإشمئزاز، أنه شايفني ضعيفة، إشمعنى أنا اللى إختارني من بقيت البنات إلا عشان عارف إني مش هتكلم، أنا في المرة التانية ما قولتش لحد عشان في المرة الأولى تجاهلوا وما كانش في اهتمام ولاموني أنا وغلطوني أنا. الباحثة/ عندك أمراض مزمنة؟، الحالة/ عندي انيميا حادة بتأثر على ضربات القلب، عندي حساسية صدر مزمنة، الباحثة/ إمتى أدركتي إن في فرق بين الجنسين؟، الحالة/ أول مرة إتعرضت فيها للتحرش وأنا عندي 6سنوات، الباحثة/ تفتكري مامتك حكيتلك حاجة عن ولادتك كانت سهلة ولا كان فيها مشاكل؟، الحالة/ ماما قالتلي إتها كانت بتجهض من بعد ولادة أختي كل ما تحمل تجهض لحد ما حملت فيا والدكتور طلب منها تنام طول فترة الحمل فيا، وأنا عندي 40 يوم سخنت مدة طويلة وماكنوش عارفين السبب لحد ما دكتورة قالتلهم أنه إهمال، لأن أمي كانت أوقات بتسيبني وتساعد بابا في الغيط والبيت.

الباحثة/ عيشتي قصة حب قبل كدة؟، الحالة/ في الخطوبة ، زوجي دلوقتي هو أول واحد إتقدملي ، قعدت معاه مرة وقرأنا الفاتحة يوميها وبقيت مخطوبة، ماحدش أخد رأيي، بس هو

كويس الحمد لله . الباحثة/ عملتي أي حاجة مش طبيعية (مغامرة ، أي حاجة غير معقولة)؟، الحالة/ حاولت الإنتحار مرة قطعت إيدي بس جت غلط (قطعت في مكان غلط لأني ماكنتش أعرف إن من كف إيدي أنا قطعت من فوق) والمرة اللي رميت نفسي فيها تحت العربية. الباحثة/ بتعملي إيه في وقت فراغك؟، الحالة/ الأكل عشان كدة وزني زيادة بمبالغة، من أسباب الضرب كمان إن بابا كان بيضربني و(يستعفى عليا)، تقريباً بيقول إني مش هحس بسبب وزني، الباحثة/ شايفة الحياة إزاي؟، الحالة/ مفيش حاجة في الحياة بدون مقابل(هات وخد). الباحثة/ بتعاني من أي مضايقات في البيت؟، الحالة/ مع زوجي أنا بقالي شهر ونص حماتي بتعاملني إني متجوزة بقالي 3 سنين عاوزاني أعمل معاها كل حاجة هي متضايقة إني خرجت النهاردة أصلاً. الباحثة/ إيه رأيك في تكوينك البدني؟، الحالة/ دلوقتي راضية بعد ماخسيت 30 كيلو من وزني أنا كنت 94 كيلوا بقيت 69، بس دلوقتي زايدة بعد الجواز، متضايقة وعاوزة أخس تاني، متضايقة لأني بزيد بسهولة جداً أبسط حاجة تخليني أزيد. الباحثة/ إيه رأيك في شخصيتك؟، الحالة/ شخصية ضعيفة ومهزوزة لحد دلوقتي ما أقدرش أخد حقي، ومش بعرف، الباحثة/ عندك أي مشاكل نفسية(خوف، قلق، توتر)؟ الحالة/ عندي فوبيا من كل الحشرات والحيوانات ماعدا الكلب لأن ماما مرة كانت ماشية معايا وقالتلي ماتخافيش منه، ممكن وقت ما كان وزني زيادة كان عندي اكتئاب وبعدين اتحول إلى لا مبالاة.

الباحثة/ بتشوفي إيه مميزات في جسمك وإيه العيوب لما بتبصي للمرايا؟، الحالة/ العيوب عندي ترهلات و , stretch marks،أثر إني خسيت في علامات في إيدي، جسمي مش مشدود حتى أختي أكتر واحدة بتشوفني هي اللي علقت لي وقالتلي جسمك فيه ترهلات، بس زوجي ما علقش أوي بس سألني (قالي إيه دة) قولتله قالي كنت فاكر حصلك حادثة ولا حاجة، بس ما اتضايقش، المزايا أما ببص في المرايا أنا بحب وشي.(وجهي). الباحثة/ بتحلمي بكوابيس أو أحلام غريبة أو متكررة؟، الحالة/ هو حلم ثابت في دماغي من وأنا في ثانوي أو إعدادي، (بحلم إني بقرأ قرآن سورة أنا مش عارفاها وأمي كانت معايا) وبعدين أتفرجت على التليفزيون.

تفسر الباحثة العوامل المسببة لاضطراب صورة الجسم لدى الحالة هي قسوة و عنف وسيطرة وتسلط الأب الذي تعرضت له منذ الطفولة و عدم رغبته بوجودها أو أنها بنت (تشعر أنها غير مرغوب بها) ورغبته في تحويلها إل ولد بعملية، وتشعر بالاضطهاد والقهر، وهذا سبب أساسي لشعور الحالة بضعف واهتزاز شخصيتها.

وتعرض الطالبة للاضطهاد والتعنيف لأن جسمها ووزنها زائد من فترة مبكرة من عمرها سبب لها عدم رضا عن وزنها وجسمها، وإجبارها والتسلط عليها الذي سبب لها اضطراب النهم العصبي (Bulimia Nervosa) ذكرت ذلك (انا لما بتعصب بأكل لحد أما أرجع) باكل كميات كبيرة

جداً من الأكل، أو بنام وهنا تظهر أعراض إكتئاب، تؤكد انها لديها اكتئاب بسبب وزنها وبسبب الأذى البدني الذي تعرضت لها وحاولت الانتحار مرتين، ويوضح هنا انخفاض تقدير الذات وعدم الثقة بالنفس واضطراب النهم العصبي، و اضطراب صورة الجسم، شعور الحالة بالدونية وأنها أقل من الآخرين، تتوحد الطالبة مع شخصية الأم الضعيفة المقهورة من الأب في العمل الزراعي، ولذلك إصطحبتها معها في الحلم تحقيق لرغبة مكبوتة، كما أن تفسير الكابوس الذي ذكرته هو رغبتها أن تكون هي المتحكمة في حياتها فهي تقرأ سورة من القرآن ولكنها غير معروفة " رداً على تحكم الأب" وتشاهد التليفزيون " ردا على تحكم الأخت الكبرى".

الجلسة الأولى هدفها التخفيف من توتر الحالة والتركيز على الجسم (بعد إدراكي)، التعبير عن المشاعر(بعد إنفعالي)، الوعي بالذات وتحديد السلوكيات (بعد سلوكي). الأدوات المستخدمة: أقلام رصاص و ألوان، وممحاه. وضعت الباحثة إسكتش الرسم بطريقة جانبية والألوان بدون ترتيب، ثم طلبت من الحالة أخذ نفس عميق، تمرين الشهيق من الأنف ثم حبسه، ثم الزفيربيطء من الفم مما يساعد على الإسترخاء. ثم طلبت الباحثة رسم حر من الحالة، فقامت الحالة برسم بنت فى وسط الصفحة، متحدثة أثناء الرسم (أنا دايماً أرسم البنت الجميلة دي)، قامت الحالة مبتدأة برسم الشعر (بتكرار مسح الشعر والتأكيد عليه)، وتكرار مسح الكتفين ومحاولة ضبطهم، الباحثة/ مين البنت؟، الحالة/ مش حد معين بس هي بنت

جميلة أنا برسمها دايماً وأنا بفكر أو بذاكر، الباحثة/ ممكن تكون مين البنت دي؟، الحالة/ أنا. ويتضح من تحليل اللوحة الأولى؛ حجم الرسم في وسط الصفحة، الخطوط خفيفة وباهتة، وبدون كفين، دلالة على عدم الثقة بالنفس وإنخفاض تقدير الذات، و سمات اكتئاب. والدلالات الإنفعالية لرسمة الطالبة الأولى بترتيب رسمها بداية من الشعر إلى القدم. الشعر: ظللت الطالبة الشعر ناعم ومتناسق وقصير يصل إلى الكتف، فإن الشعر رمز الحاجات الحسية و بالحيوية الجنسية مباشرة، وهنا يدل تظليل الشعر على شعور الطالبة بالقلق، تناسق الشعر إلى الجاذبية الجنسية و الأنوثة، وهو نكوص إلى التعبير بالإنشغال الجنسي. والرأس :

رسمت أولاً الرأس بيضاوي ويغطيه الشعر من الجانبين و حجمه صغير عن المألوف نسبياً مع الجسم، وهو تعبير عن إنكار الافكار الأليمة والشعور بالذنب . وملامح الوجه: أكدت الطالبة على العيون والأنف والفم، يظهر في تعبيرات الوجه الإرتباك والحزن. العيون: تهتم الطالبة وتدقق رسم العيون بخطوط قوية وعيون واسعة، ويتضح من رسم الطالبة حملقة العينين، ارتباك وشعور الترقب و الشك و تشعر به الطالبة في الوقت الحالي بعد الزواج لانتقالها لحياة جديدة في منزل عائلي فتشعر بالمراقبة من أم الزوج، وأيضاً محاولة إخفاء الرسم الباحثة. الفم: رسمت الطالبة الفم مظلل وصغيروهو يشير إلى صعوبات في التغذية و الإقبال الزائد على الطعام، ذكرت الحالة أنها وقت العصبية تأكل كثيراً إلى الاستقاءة وهي أعراض اضطراب البوليميا

Bulimia Nervosa. الأنف: يأخذ الأنف في رسمة الطالبة شكل الخطاف أو حرف **L** فهو تعبير عن تعرض الطالبة للتقليل منها من الأب كما ذكرت في دراسة الحالة مما يشعرها بالدونية وانخفاض تقدير الذات. العنق: رسم العنق قصيرة وعريضة يعبر عن كبت الميول العدوانية للطالبة. الكتفين:مرونة الكتفين هنا دلالة على الإتزان ولكنها ضيقة تأكيداً لمشاعر النقص والدونية. الأذرع والأيدي: مرسومة أذرع مبتورة، وهي تعكس مشاعر الدونية والسلبية ومخاوف الخصاء، وحذف الأيدي يشير إلى سوء التوافق، السلبية وتعبير عن مشاعر الخصاء (فقدان الحب). الجذع: رسمت جذع انثى متناسق، يمثل الأنوثة، وملابس جاذبة عبارة عن فستان يشكل رسم جسم الانثى. الأرجل والأقدام غير ظاهرة ومحذوفة: أخفت الطالبة الأرجل بالملابس (فستان) وحذفت القدمين التي تشير إلى عدم القدرة على الاستقلال وفقدان التحكم الذاتي وعدم الشعور بالأمان وعدم الإتزان. ملاحظة (خطوط الرسمة باهتة بالأخص الجسم ومتقطعة هي تشير إلى التردد والقلق و ميول اكتئابية) ورسمت الحالة رسمة أخرى لنفسها في نفس الجلسة واستغلت الصفحة كاملة بالطول، في وسط الصفحة .

تشغل الرسمة حجم كبير من الصفحة ، وهي تعبر عن التعويض عن ذاتها الواقعية ورغبة في التخيل وتغطية على مشاعر النقص ودليل ضعف الثقة في النفس، ورغبة أن تلفت إنتباه الآخرين بوجودها لشعورها بالإهمال منهم. الدلالات الإنفعالية لتفاصيل الجسم المرسوم من حيث

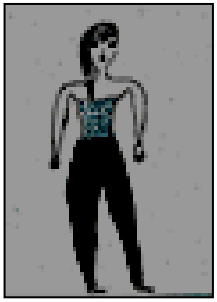
تسلسل الرسم: بدأت الحالة برسم شعرها ثم الوجه ثم العيون وأكدت على العيون ومسحت أكثر من مرة لأنها تريد تحديد أرفع (خط نحيف). الشعر: متناسق جداً ويتجه في ناحية الكتف بأكمله وذكرت سابقاً الباحثة هي أسلوب جذب جنسي وأنوثة. الوجه: بيضاوي الشكل بدون ذقن يتصل الجذع بالراس بالعنق مباشرة. ملامح الوجه: اهتمت الطالبة بملامح الوجه اهتمام مبالغ تعويض عن مشاعر النقص والضعف. العيون: اهتمت الحالة وأكدت على العيون بشكل كبير، مرسومة بعناية فهي إشارة الى شخصية متشككة، شعورها بالترقب من الآخرين. الأنف: مثل الخطاف تشير الشعور بالإهمال بخطوط باهتة، دلالة عدم الثقة بالنفس، والأعراض الإكتئابية. الفم: مظلل دليل عدوانية لفظية مرتبطة بالاعتمادية ويتضح هذا مع الحالة في علاقتها بوالدها ووالدتها.

كما ذكرت في دراسة الحالة. الأكتاف: مرسومة عريضة، تدل على الحاجة إلى القوة الجسمية فهي تعويض عن مشاعر النقص وسوء التغذية، وتعويض الحالة للشعور بالقوة فهي ذكرت أنها شخصيتها ضعيفة، وهي كانت ترغب أن تكون تأثراً برغبة الأب. الأذرع والأيدي: رسمت الطالبة الأذرع كما تراها في جسمها في المرآه، أذرع مكتنزة وطويلة وعريضة وهي تشير إلى حاجة الحالة إلى تعويض و دليل على اتصال عدواني تجاه الخارج أو الآخرين ولكن تحاول الطالبة ضبط الإنفعالات، رسمت الحالة الأيدي بأصابع مدببة مثل المخالب تدل على العدائية

والسيكوباتية فالأصابع المدببة تدل على العدوانية. الجذع: رسمت الجذع متناسق ومتناسب ورسمت حزام الخصر (خط الوسط) الذي يفصل الجزء الأعلى عن الجزء الأسفل ، عند الأنثى الجزء الأعلى يتعلق بعوامل غذائية والجزء الاسفل يشير إلى الوظائف الجنسية، وهذا الخط يفصل المنطقة السفلى عن الجسم دليل الصراع الجنسي الحاد.

الأرجل والأقدام: رسمت الحالة أرجل طويلة تعبرعن جسمها الواقعي، فهي دليل إلى حاجة الحالة للاستقلال، والأقدام طويلة فهي تشير إلى الحاجة للأمان ورغبة للخصوبة الجنسية، فالأقدام أعضاء ممتدة وبارزة ويغلب عليها الدلالات الجنسية، رسم الحالة للبنطلون وليس ملابس أنثى محاولة لإرضاء الأب في الرسم أن تكون ولد كما يرغب، وهنا يوضح عدم رضا الأب عن وجود الحالة أن تكون بنت أصبح لديها عدم رضا عن (نوعها أوجنسها) وعدم رضا عن ذاتها. بينما ترى الحالة نفسها في هذا الرسم أن جسمها غير متناسق الجزء العلوي رفيع وأشارت على البطن والجذع ومتحدثة للباحثة شايفة ترهلات و الجزء الاسفل من الجسم مليان بس الملابس مش ظاهرة أما بالنسبة لتحليل ألوان الشكل المرسوم لجسم الحالة، فهي اختارت أول لون مفضل هو الأسود معبره أنه لون راقي و لا يبرز تفاصيل الجسم بل يظهره في افضل شكل، و عند النظر إلى تحليل اللون فهو لون حيادي معبر عن النكوص والحزن والاكتئاب والخوف والكبت. وثاني لون هو الأزرق ولونت به في الجزء العلوي للجسم (ملابس

الجذع) عبارة عن نقاط زرقاء و جزء الكتفين عاري يعكس الجاذبية الجنسية أو الحاجة إلى الرغبة الجنسية.(اختيار الطالبة للون الأزرق والأسود دليل على شعور بالقلق والتردد).



الجلسة الثانية هدفها إدراك الذات، واستكشاف المشاعر، ومعرفة شعور الحالة بجسمها والمزاج العام. رسمت الحالة مربع، ذكرت أنها ترى المربع عبارة عن باب تريد الخروج منه. تحليل الباحثة عن المربع (هو مربع حجمه صغير خطوطه مهزوزة) كما وصفت الحالة فهي لديها إرادة داخلية ورغبة في تغيير أفكارها و الخروج من الباب وهي الأفكار المسيطرة مهمشة ورأيها لا يؤخذ به وأنها شخصية ضعيفة مش بتعرف تأخد حقوقها.

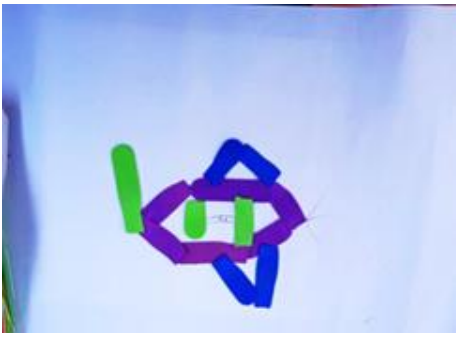
الجلسة الثالثة رسمت الحالة خطوط عريضة لجسمها بدون أيدي او ملامح أو أرجل والهدف هو التركيز على تلوين الفراغ داخل الخطوط العريضة، وكانت خطوط الرسم خفيفة، واختارت 3 ألوان وهما الأسود والسماوي والابيض. الأسود معبرة عن أنه لون يخفي تفاصيل الجسم ويظهر

أنه متناسق وراقي والأزرق لون هادئ ومسكن للإنفعالات. الخطين المرسومين وسط الشكل عبارة عن المكان الذي تجلس فيه الحالة والباحثة. ملحوظة (خطوط التحديد الأساسية أيضاً باهتة وخفيفة).رسمت الحالة نفسها في حوار مع الأب تحدثه (أنا أحبك ولكن أنت تقسو علي، لم قلبك لم يحنوا علي؟ إني إبنتك وليس هذا ذنبي إني خلقت بنت، أحب أن أحضنك ولو مرة في عمري، كنت أحب أن أتدلل عليك مثل أختى ، كنت أخاف منك ، لما لما لما كل هذا العذاب؟.

الجلسة الرابعة كان العمل الفني الأول بخامة الصلصال الحراري، ولألوان الخشبية، ولوحة كانسون وهدفه معرفة مدى علاقة الحالة بأسرتها بعد شعورها بالعزلة،شكلت الحالة نفسها مع زوجها في مكان به شاطئ يلاحظ من تداعي الطالبة الرغبة في القرب من الزوج فقط وليس لها رغبة في التقرب من أي شخص من المحيطين بها، وهذا يدل على أن علاقتها بالأب والأم والأخت علاقة ضعيفة، عندما قامت بتقريب نفسها منه ذكرت أنها تريد أن ترضيه دائماً، وهو دليل رغبة في تعويض الاهتمام الذي فقدته من الأب مع الزوج، أما عن اللعب مع الزوج دلالة على النكوص لمرحلة الطفولة ورغبتها فى التعويض مرحلة الطفولة القاسية المعنفة من الأب للأفضل مع زوجها. تحليل رسم البحر له دلالة جنسية تعبر عن شعورها بالسعادة مع زوجها في

حياتها. وفي العمل الفني الثاني استخدمت الحالة فن الكولاج بالأوراق الملونة وهدفه تنفيس الحالة عن الضغوط والافكار المسيطرة والتوتر.

قامت الحالة بتمزيق الاوراق من خامة الفوم الملون 3 ألوان وهما (أخضر، والأزرق، و البنفسجي) وقامت بعمل تصميم، الباحثة/ دة عبارة عن إيه؟، الحالة/ دي طائرة، وأمسكت بالقلم ورسمت نفسها وزوجها داخل الطائرة بحجم صغير جداً (ضئيل) معبر عن بعد المسافة بالطائرة، الباحثة/ الطائرة رايحة فين؟، الحالة/ أنا وزوجي ونسافر حول العالم كله، تحليل العمل الفني الثاني عدم الرضا والتكيف فى المكان الذي تعيش فيه، تشعر أنها هى وزوجها أبعد من الحياة الذي يعيشها والبيئة المحيطة بهم، فهي تشعر بالضغوط نفسية، ولكن هي تشعر بالعجز و ليس لها حرية الإختيار.



أما في الجلسة الخامسة استخدمت الحالة في العمل الفني الأول الطين الأسواني وهدفه كشف العلاقات الإجتماعية ولكنها إختارت أن يكون حماتي وبنتها هما الشكلين، ويتضح من تداعي الحالة وإسقاط العمل الفني على (أم الزوج وأخته) وتحدث أخت الزوج مع الأم، دلالة على رغبة الحالة في الحديث مع الأم عن ما تشعر به بعد الزواج وعن زوجها كما تفعل أخت الزوج ولكنها تشعر برد فعل متوقع وهو التجاهل وعدم الاهتمام، ولكن الفعل نفسه أمام الأخت مع أمها يسعدها. تعبير عن احتياجها للإحتضان والحب. أما في العمل الفني الثاني، الهدف منه مواجهة الذكريات الماضية المؤلمة، وقامت الحالة بتشكيل الأرض اللى كانت بقع فيها والمدرس بيضربني وأنا بكون مرمية على الأرض أحمي جسمي من الضرب والأرض عبارة عن (محارة بالاسمنت مش متساوية فيها طالع ونازل كتير وأنا جسمي حاسس بيها)، وكان فوقها حصيرة كدة بس وطبعاً كل دة كان بيعلم على جسمي ، بالظبط زي ما أنا عمالها بالطين كدة، الباحثة/ إفتكرتي الوجع اللي في جسمك؟، الحالة /ايوة ، الباحثة/ لو المدرس دة قدامك دلوقتي كنت هتعملي معاها إيه؟، الحالة/ كنت هقوله إنت ما بتفهمش ولا بتعرف تشرح وأنا مش هاجي عندك تاني. العمل الفني الثالث رسمت الحالة المدرس الذي كان يقوم بضربها وهي تكسر العصا التي كانت تعاقب بها أمامه قائلة عاوزة أعمل كدة وأنا عيني في عينه لأني كنت بخاف عيني تيجي في عينه. يتضح في هذا العمل معاناة الطالبة من الرهاب الاجتماعي من مركزهم سلطة مثل الأب أو المعلم.

الجلسة السادسة رسمت الحالة نفسها وهي طفلة أولاً ثم قامت برسم نفسها في عمرها الحالي ، بدأت بتوجيه نفسها في عمرها الحالي للطفلة الذي كانت في احتياج أن يقال لها وهي طفلة وهو (الطالبة موجهة الكلام للطفلة.. خدي بالك من نفسك إعتني بها جيداً فلن تجدي من يعتني بك غيرك)، أما (الحالة وهي طفلة تحدث نفسها وهي في عمرها الحالي إهتمي بالحياة القادمة ولا تجعلي الماضي يؤثر عليكي، تجاهليه قدر المستطاع ولا تجعلي قدمك واقفة عند أغلال الماضي تقدمي فالمستقبل أفضل).

يوضح تعبير الحالة احتياجها من الطفولة للاهتمام والرعاية من الأب والأم، تشعر بالنبذ والإهمال منهما جميعاً، وهذا سبب انخفاض تقدير الذات. اللوحة الثانية الباحثة/ ممكن ترسمي نفسك زي ما إنتي شايفاها؟ بدأت الحالة بالرسم في هدوء، بتسلسل بداية من الشعر ثم قامت بمسح نص الشعر مرة، ثم قامت برسم برسم الوجه ثم العيون مسحت العيون 4 مرات

محاولة لتناسبهما متحدثة العين اليسار (مش راضية تظبط)، رسمت ومسحت الأنف مرتين، ثم الفم، ثم قامت برسم

العنق، والاكتاف، والاذرع ثم الجذع ومسحته مرتين بالاخص في الجزء السفلي من الجسم، اهتمت بعد ذلك برسم الاذن وحلي الاذن ، وقلادة العنق(عقد)، وحددت نقاط لإظهار حدود الثديين بالملابس. الدلالات الإنفعالية لتفاصيل الجسم المرسوم من حيث حجم الجسم بالنسبة للصفحة: يفسر رسم الحالة لحجم الجسم الكبير الذي يصل إلى قطع جزء من الأرجل والقدمين الحافة السفلى لصفحة الرسم، شعور الحالة بالإحباط الشديد نتيجة للبيئة المحدودة مصاحب مشاعر عدوانية بالتخييل، ويعبر عن شعور الحالة بالتوتر الشديد، وشعورها بالعجز عن الحركة.

وأيضاً يثبت تفسير الإناث البدينات يملن إلى رسم أشكال تغطي مساحة كبيرة في صفحة الرسم، وضع الشكل وسط الصفحة يوضح تحسن بسيط بالنسبة إلى ثقة الحالة في نفسها نسبياً، ومحاولة للتكيف مع البيئة التي تعيشها. الشعر: اهتمت الحالة برسم وتظليل الشعر مع المسح مرتين محاولة تنسيقه، في تلك الحالة يوجد صراع جنسي (الذكورة والانوثة)، لأن الحالة من طفولتها وهى صراع مع إنها ولد لرغبة الأب ورفضه لها أنها بنت وبين الواقع أنها بالفعل أنثى. الرأس: رسمت الحالة الرأس متناسبة مع الجسم، هنا يوضح رسم الحالة لديها

وعي بالذات. ملامح الوجه: سألت الباحثة الطالبة عن تعبير ملامح الوجه فأجابت أنه يعبر عن الخوف من اللي جاي (خوف من المستقبل المجهول). العيون: رسمت الطالبة العيون واسعة ومتقنة وحاولت محوها ورسمها 3 مرات بالخص العين اليسار للناظر، متضمنة التكيف الاجتماعي والإثارة الجنسية، ولكن التعبير الإنفعالي للعيون هو الحذر والقلق كما ذكرت في تداعيها. الأنف: اهتمت الحالة برسم الأنف ومحو مرة واحدة، وهنا دلالة على شكل الأنف الخطاف وهو شعور الطالبة أنها منبوذة. الفم: أثناء رسم الحالة تحدثت عن بروز الفك العلوي لديها بالرغم أنها ذكرت في أول جلسة أنها تحب وجهها، ومن الواضح في حديثها أن الزوج كان له تعليق وهو أنه يمكن القيام بعملية تقويم له ، فتذكرت الحالة أن أختها دائما كانت تعلق عليها، عبرت الحالة أنها تشعر بالضيق وأنه مسبب لها مشكلة في التنفس..

أما عن الرسم للفم حجمه صغير مظلل بخطوط ثقيلة مؤشر للإنتقاد الزائد، والشخصية السادية. العنق: متناسب مع الجسم والرأس وهو دلالة توافق تواصل الذات مع الجسم. الكتفين: الباحثة/ إنتي قاصدة ترسمي الكتف عريض؟، الحالة/ أيوة دلالة على جمال البنت الكتف العريض سمة جمال، مع العلم أن الحالة عريضة الكتفين. الأذرع، والأيدي: رسمت الحالة الإذرع والأيدي نحيفة وقصيرة وتبعد عن الجذع محاولة مسحهما وتعديلهما إلى أن قالت (مش راضيين يتظبطوا)، هنا دلالة على مخاوف خصاء ودونية وشعور بالضعف،أما عن

اليدين والأصابع فيدلان على الشعور بعدم الأمان وقلة الحيلة، وصعوبة في التواصل الاجتماعي. الجذع، والثديين: رسمت الطالبة جذع أنثى متناسق القوام، خصر متناسب مع الجسم، حددت الطالبة بشكل بسيط الثديين من الملابس (فستان)، دلالة الجاذبية الجنسية. الجزء الاسفل من الجسم: رسمت الحالة حدود الجزء السفلي من الجسم يبرز الانوثة دلالة وعي الحالة بالإمكانيات الوظيفية لنمو الحوض المتسع. الأذن: أرادت الحالة بعد الإنتهاء من الرسم وسؤال الباحثة لإضافة شيء قالت تريد إضافة الأذن ، قامت برسم الأذن صغير وتتزين بحلي (حلق).

قامت الحالة بالاهتمام برسم الملابس التي تعبر عن الأنوثة مثل الفستان باللون الأحمر، وقلادة (عقد)، وحلق فى الأذن، وهو دلالة على الإنشغال الجنسي الإستعراضي. استخدمت الحالة 3 ألوان لتلوين الفستان وهما (الأحمر الفستان وهو الأكثر من المساحة وهو لون إثارة وينشط الحاجات الغريزية والشهوات، واللون الأزرق للعيون ورغبتها أن تكون عيونها زرقاء هو لون مرتبط بالتسلط ويفسرهذا رغبة في التسلط كما كان يقام عليها التسلط والشعر لونه بني وهو لون دفاعي واستجابة غير ناضجة للمؤثرات الإنفعالية).

تفسير الحالة:اتضح أثناء تداعي الحالة في دراسة الحالة ورسومها أسباب معاناتها لاضطراب صورة الجسم، في البداية ظهر القلق والتردد والتوتر على الحالة وهي تتحدث وفي الرسم الأول

لها بخطوط باهتة وقامت ببتر الأذرع و الأقدام أظهر مخاوف الخصاء، عدم الإتزن وشعورها بالخوف، ثم الرهاب الاجتماعي الذي سببه الأب و المدرس و الشخص الذي تحرش بها ومن أسبابه عدم رضا الحالة عن نوع جنسها هو التحرش ورفض أبوها لنوع جنسها وذلك ظهر في الرسمة الثانية بالجلسة الأولى لانها قامت رسم الكتفين بشكل عريض مثل أكتاف الذكور وقامت بإرتداء البنطلون وهي في الواقع لا ترتديه وهي تحدث مع الباحثة أنها كثيراً كانت ترغب أن تكون ولد وأنها لم تدرك أنوثتها إلا بعد الخطوبة والزواج،

ثم سمات إكتئاب اتضح عندما حاولت ايذاء ذاتها، واضطراب النهم العصبي (بوليميا) عندما تحدث أنها في العصبية تقوم بتناول الطعام إلى الإستقاء ، وسلوكيات توضح سمات الوسواس القهري تعليقها وهي تشكل بالطين وعند التلوين او الرسم بمسح يدها اثناء العمل الفني، ترى الباحثة هذه الحالة مركبة واستجابتها للتحسن بسيطة وتحتاج وقت أكثر.

تعقيب على الحالة (أ) اتضح في بداية الجلسات الكلينيكية، القلق و إضطرابات نفسية مثل الرهاب الاجتماعي، الدونية، إنخفاض في تقدير الذات، بسبب العنف والقسوة في الطفولة،، ولكن أثناء جلسات الفن التشكيلي لوحظ تحسن طفيف حيث أبعاد الدراسة (البعد الإدراكي والإنفعالي والسلوكي)، حيث أن أصبحت الدرجة الكلية للطالبة في المقياس (148) (البعد الإدراكي= 48، البعد الإنفعالي= 45، البعد السلوكي=55). البعد الإدراكي ذكرت الحالة من خلال عبارات البعد الإدراكي في مقياس اضطراب صورة الجسم قبل تطبيق الخطة العلاجية أنها عندما تنظر للمرآه تكون غير راضية عن شكل جسمها، وأدركت ذلك منذ البلوغ، وأنها ترى أن جسمها غير متسق مع نوع جنسها، ودائماً يشغلها عدم جاذبية الجنس الآخر لها.

و ترى أن شعرها خفيف لدرجة الصلع بالرغم أن الأسرة لا ترى ذلك وتراه طبيعي وتتذكر دائماً تعليقات الأهل السلبية على جسمها من طفولتها، وتنشغل بجسمها وترى أن ذلك يؤثر سلباً على ممارسة حياتها، وترى نظرات سخرية من الآخرين على جسمها. أما بعد الجلسات الكلينيكية والفنية وتطبيق الخطة العلاجية أدركت ذاتها أكثر، وأصبحت راضية عن شكل جسمها عندما تنظر للمرآه، وان جسمها متسق مع نوع جنسها، وأن شعرها طبيعي، بدأت تركز على جسمها بشكل متزن بالأخص الأجزاء التى كانت تكرهها في بداية الجلسات، بالنسبة لادراكها لذاتها في الرسمه (1) رسم حر رسمت نفسها بدون أذرع ولا أقدام وبخطوط باهتى

وحجم أصغر من الحجم في الجلسات الأخيرة (2) رسم موجه رسمت نفسها ملئ الصفحة وترتدي بنطلون مثل الذكور و كتفين مثل كتف الذكور إلا أنها ترى ترهلات في المنطقة التى تراها في الواقع وهي البطن وتشير على الرسم أن هي تراها في الرسم مما يدل على إدراكها السلبي لذاتها ونخفاض تقدير الذات ، ومع التداعي الحر للطالبة بدأت تتحدث عن إدراكها لذاتها ولجسمها ووعيها في آخر جلسة أنها أنثى وترتدي فستان لونه أحمر مثير وبه تفاصيل الأنثى ويدل على الجاذبية الجنسية.البعد الإنفعالى ترى الباحثة بداية من عبارات المقياس للبعد الإنفعالي لدى الطالبة شعورها أن زملائها في الدراسة يركزون على عيوب جسمها وتعرضها لتعليقات من زملائها وعدم استمتاعها بالأنشطة الاجتماعية في الجامعة.

و تلاحظ الباحثة رسوم الطالبة في الجلسات الأولى تعبر عن الإرتباك والحزن والخوف، أثناء الجلسات استطاعت أن تعبر عن مشاعرها وانفعالاتها التى لم تتحدث مع أي فرد عنها، معبرة أنها تشعر بالراحة البسيطة، لأنها عبرت عن مشاعرها، ولكنها في آخر جلسة وآخر رسمة ذكرت أنها ما زالت تشعر بالخوف من المستقبل (من الجاي) مثل ما تحدثت. البعد السلوكي استجابات الحالة لهذا البعد في المقياس لعبارات تجنبها للحضور في المناسبات الاجتماعية بسبب قبح جسمها، واتباعها لنظام غذائي قاسي رغم إخبار الأطباء بعدم ضروريته، ومبالغتها في إرتداء الملابس لتشتيت إنتباه الآخرين عن عيوب جسمها، بعد الجلسات الكلينيكية وتطبيق

الخطة العلاجية بالرسم والأعمال الفنية تحسنت بنسبة بسيطة و أصبحت تحضر مناسبات اجتماعية ، واصبحت تمارس حياتها بشكل طبيعي بالرغم انها تدرك عيوب جسمها. يبدو تحسن الحالة ببطء (6) (أ) من البعد الإدراكي كما يوضح المقياس نسبياً، حيث أدركت المشكلة التي تعاني منها بعد التداعي في دراسة الحالة، والتداعي أثناء الجلسات والأعمال الفنية، وأصبح لديها ارادة للتغيير للأفضل لجسمها، وتمارس الحياة بشكل طبيعي رغم انها مازالت ترى ان لدى جسمها عيوب غير راضية عنها، ويتضح فى رسوم الحالة للبعد الإدراكي من الرسوم الأولى لكل جلسة إدراك ووعي الطالبة لذاتها وجسمها وإدراك الطالبة لعلاقاتها مع أسرتها قبل وبعد الزواج وعلاقتها مع الآخرين غير المقربين مثل زملاء الدراسة.

أما عن البعد الإنفعالي تحتاج الحالة للتعبير عن مشاعرها ولكنها تتردد لأنها حاولت ولم ترى رد فعل إيجابي من الأهل أصبح الكبت الحيلة الدفاعية التى تتبعها لاشعورياً و التعويض الذي يظهر فى رسومها يتضح الحزن والقلق و والحب للزوج والأم ذكرت فى آخر جلسة أنها تشعر بالخوف بعد حدوث مواقف مخيفة من أول يوم زواج وهو من فترة قصيرة، ذكرت الحالة عدم رغبتها قبل الزواج للزواج خوفاً من تعليق سلبي على جسمها من الزوج أو أي شخص أخر، وذلك له تأثير سلبي على البعد السلوكي للحالة وممارسة الحياة بحذر وعلى علاقتها مع الآخرين.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

أولاً: الفرض الاول وينص على" وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات الشباب على مقياس اضطراب صورة الجسم بأبعاده (الإدراكي، والإنفعالي، والسلوكي) قبل وبعد تطبيق مقياس اضطراب صورة الجسم ؛ وذلك لصالح التطبيق البعدي". وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار مان ويتنى اللابرامتري وذلك نظراً لصغر حجم العينه المطبق عليها المقياس (ن =6)؛ كما يوضح الجدول التالي:

جدول (2) اختبار مان ويتنى لحساب الفروق بين المجموعة قبل وبعد تطبيق مقياس اضطراب صورة الجسم بأبعاده (الإدراكي، الإنفعالي، السلوكي).

المتغير	الأبعاد	اتجاه الفروق	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
اضطراب صورة الجسم	الادراكي	الرتب السلبية	2,50	10,00	-2.826	0.015
	الانفعالي	الرتب الايجابية	,00	,00	-2.874	0.017
	السلوكي	تساوي	-		-2.80	0.01
	الدرجة الكلية	المجموع	6		-2.049	0.019

مستوى الدلالة (0,05)

يتضح من الجدول (2) تحقق صحة الفرض الأول جزئياً؛ حيث وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى(0,05) بين متوسطى رتب المجموعة في كل بعد من أبعاد اضطراب صورة الجسم لدى الفتيات في التطبيق القبلي والبعدي للمقياس ؛ حيث قيمة Z (-2,826، -2,874) بالترتيب للأبعاد (الإدراكي، والإنفعالي)، وجاء مستوى الدلالة (0,05)، بينما قيمة Z(-2,80)جاء مستوى الدلالة (0,01) في البعد السلوكي.

وتفسير تلك النتيجة، هو تخفيف إضطراب صورة الجسم لدى عينة الدراسة من الفتيات بعد تطبيق الخطة العلاجية باستخدام العلاج بالفن التشكيلي وفنياته من إسترخاء، وذلك في بداية الجلسات، وفنية التركيز الكامل للذهن وبه تشعر الحالة بالهدوء، و إنشغال الذهن بالوقت الحالي ، وتحفيز إنتباه الحالات الكامل للمواجهة الحالية داخل الجلسة و ترك أفكارها تتدفق، وقبول عدم الحكم على أفكارهم تجاه صورة أجسامهن، واكتشاف تفرد الطالبات، وتنشيط طاقة الحالات ، عن طريق الرسم الذي يتيح فرصة تواصل الحالات مع أفكارهن والمعتقدات اللاشعورية تجاه أجسامهن، والعلاقة بأسرهن، وإنفعالاتهن، وسلوكياتهن، ومناقشة الباحثة الحالات في توضيح الرسوم وتحليلها، وفنية الكولاج التي يستخدم فيها خامات مختلفة تعبر عن الإحساس بالملمس و تداعي الخبرات الحياتية والتعبير بحرية وذلك بملاحظة الباحثة لطريقة تنفيس الحالات بتلك الخامات؛ والتركيز على المهارات الحركية بدقة؛ أما استخدام

التشكيل المجسم بالطين الأسواني والصلصال الحراري يعزز الحالة المزاجية، ويساعد في استدعاء الحالات للمواقف المرغوبة وتشكيل سلوكيات وصور ذاتية، ومن هذه الفنيات تكتسب الحالات أسلوب جديد في كيفية التعامل مع المشكلات النفسية التي تواجهها في ذاتها، والبيئة المحيطة بها و تغيير الأفكار السلبية، والشعور السلبي تجاه صورة أجسامهن إلى أفكار إيجابية وشعور ايجابي يعزز الثقة بالنفس، ويزيد تقدير الذات لديهن، ويخفف الشعور بالدونية ، ويعالج سمات الإكتئاب التي تكررت بين الحالات، وتعزيز القدرة على مواجهة الحياة الاجتماعية، والمهنية، والشخصية، والإقبال والتقبل بوعي ذاتي.

نتائج الفرض الثاني الذي ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات الشباب على مقياس اضطراب صورة الجسم بأبعاده (الإدراكي، والإنفعالي، والسلوكي) بين التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي" وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار مان ويتنى اللابرامتري وذلك نظراً لصغر حجم العينه المطبق عليها المقياس (ن =6):

جدول (3) اختبار مان ويتنى لحساب الفروق بين المجموعة في التطبيقين البعدى والتتبعي لمقياس اضطراب صورة الجسم، بأبعاده (بعد شهر من إنتهاء الخطة العلاجية)

المتغير	اتجاه الفروق	متوسط الرتب	مجموع الرتب	الأبعاد	قيمة Z	مستوى الدلالة
اضطراب صورة الجسم	الرتب السلبية	2,50	10,00	الادراكي	-0.235	0.885
	الرتب الايجابية	,00	,00	الانفعالي	-0.548	0.927
	تساوي	-		السلوكي	-0.864	0.175
	المجموع	6		الدرجة الكلية	-0.496	0.214

مستوى الدلالة (0,05)

يتضح من الجدول (3) تحقق صحة الفرض الثاني جزئياً؛ حيث لاتوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى(0,05) بين متوسطى رتب المجموعة في كل بعد من أبعاد اضطراب صورة الجسم لدى الفتيات في التطبيق البعدي والتتبعي للمقياس ؛ حيث قيمة Z (-0,235، -0,548) بالترتيب للأبعاد(الادراكي، والانفعالي)، وجاء مستوى الدلالة (0,05)، وقيمة Z (-0,864) جاء مستوى الدلالة (0,01) في البعد السلوكي؛ ويفسرذلك الأثر الإيجابي للجلسات على الحالات، واستمرارية فاعلية استخدام العلاج بالفن التشكيلي في تخفيف اضطراب صورة الجسم بعد انتهاء تطبيق الخطة العلاجية بشهر، اعتماداً على الفنيات المستخدمة (الإسترخاء، والتركيز الكامل للذهن، الرسم، الكولاج، التشكيل المجسم بالطين الأسواني و الصالصال

الحراري)؛ بدليل تحسن إدراك الطالبات وإتزان إنفعالاتهم، وسلوكياتهم مع تقبلهم لمظهرهم الجسمي.

ثالثاً : نتائج الفرض الثالث الذي ينص على أنه يمكن تخفيف اضطراب صورة الجسم لدى الشباب باستخدام الفن التشكيلي الذي يشمل الرسم (حر وموجه) والتلوين والكولاج و التشكيل المجسم.

يتضح في بداية الجلسات رغبة الحالات في التحدث عن إنفعالاتهم وشعورهم بعدم الثقة بالنفس و إيذاء الذات و البحث عن من يساعدهم للتعبير والتنفيس عن مشاعرهم المؤثرة على عدم رغبتهم في التواصل مع الآخرين وممارسة الحياة بشكل طبيعي، بالرغم من عدم قناعتهم في البدايه أن الرسم والعمل اليدوي سواء بالورق او بالخامات الأخرى والصلصال والطين يساعد في شعورهم بأنفسهم، إلا انهم في نهاية الجلسات عبروا عن أنفسهم متحدثين أنهم وجدوا وسيلة مهمة تساعدهم في التعبير عن إنفعالاتهم وقت شعورهم بالحزن أو الغضب وهي الرسم أو التشكيل بالصلصال أو الأورق أو خامات أخرى فهي تخفف حدة التوتر و التركيز على المشكلة والمشاعر السلبية وتحويلها إلى إيجابية. وإنتبهت الحالات إلى أن الفن التشكيلي ليس من الضروري أن يكون ذو جودة عالية، وإنما وسيلة تعبيرية هامة وليس هي معيار لقياس قدرات الفتيات الفنية . كما تذكر ماكوفر، وعادل خضر(2014، 26)، أن إسقاط

صورة الجسم في اختبارات الرسم الاسقاطي يعتبر إسقاط للسمات الذاتية، إذا وضع في الإعتبار أن لكل فرد أكثر من صورة عن ذاته مثل الذات الواقعية والذات المثالية، لذلك للحالات في الدراسة يسقطون صورة نموذجية عن ذاتهم أسلوب دفاعي أثناء الرسوم، وليس فقط المفهوم الواقعي للذات. ويوجد بعض الحالات تظهر صراعات نفسية تتمركز حول جزء أو صفة من صفات الشخصية؛ على سبيل المثال التعويض (رسم أنثى ترى عيونها صغيرة إلى أنثى عيونها واسعة) كما في الحالة (ي).

أما من حيث الرموز كما يرى يونج وفرويد في التحليل النفسي والفن فهي اشارة بديلة في العمل الفني وغايتها فهم الحالات لمكبوتاتهم ، مثل تعبير الحالة 1 (ش) للطائر رمز للحرية وهو يمثلها و يحوطه من بعيد طيور أخرى ويذهب في اتجاه بلا هدف، والحالة 5 (ر) للوردة رمز لذاتها و خوفها من التعامل مع الآخرين:

وأيضاً الألوان تعتبر رموز ولكن لكل حالة اللون يرمز لشيء محدد ، بمعنى أنه من الممكن حالة ترى اللون الاخضر في الأشجار و النباتات مهدئ للعصاب وحالة ترى اللون الأخضر مزعج ويسبب الإنفعال وعدم الراحة، وذلك يرجع إلى خبرات سابقة في الطفولة ومكبوتات تكتشف مع العمل الفني والحديث عنها كما في الحالة (أ) ترى اللون الأسود مريح وذلك وتفسيره النفسي للحاله هو الشعور بالحزن. ويتضح ذلك في دراسة الحالة الأولى (ش.و) حيث أنها

على نهاية الجلسات ظهرت في رسومها وأعمالها الفنية تقبل جسمها بالأخص الأجزاء التى كانت لا تتقبلها مثل (الشعر والأنف) واصبح تركيزها على كيفية الاهتمام بشعرها وان كل التعليقات السلبية مجرد أفكار ثبتت في مرحلة المراهقة.

وذلك بجانب شعورها الذي تحول من حزن وعدم رغبة في الدراسة والذهاب للجامعة والمشاركات الاجتماعية إلى رغبتها أنها تكمل دراستها وإنها عندها القدرة على ذلك وبتفوق كما كانت من قبل والإقبال على الزواج والعمل. أما بالنسبة إلى للحالة الثانية (م) اتضح من رسومها نظرتها لجسمها الواقعي في الجلسات الأولى، ولكن في نهاية الجلسات بينت حبها للعمل الفني والتشكيل بالصلصال أو الطين الأسوانلي أنها لديها القدرة على ممارسة الحياة بشكل طبيعي والعمل بكفاءة، وتطور رغم أنها تعرضت لتعليقات سلبية على طولها وتقوس أرجلها كما هي تراها.

أما عن الحالة الثالثة (ي) فهي في بداية الجلسات كانت ترى أنها عندها القدرة على التعامل وأنها لم تتذكر التعليقات السلبية، ولكن أثناء الجلسات ظهر عكس ذلك مع كل عمل فني تستدعي الطالبة ذكريات كانت تعتقد أنها غير موجودة في وعيها، ولكن هى موجودة بالفعل في اللاوعي، وأنها أصبح لها القدرة على مواجهة تلك التعليقات السلبية والتعبير عن الحزن والغضب و تخفيف التوتر المتعلق بالمواقف المؤلمة في الطفولة إلى أنها في نهاية الجلسات

تحدثت بثقة أنها راضية عن ذاتها وجسمها. أما الحالة الرابعة (أ) في بداية الجلسات الفنية تحمست للتعبير عن حزنها لفقد والدتها والإقامة مع أب قاسي وغير مسؤول ومشاعر عدوانية وغضب تجاهه رغم رغبتها في التقرب له والاهتمام به.

وفسرت الباحثة ذلك مخاوف الخصاء (الخوف من فقدان الأب بعد فقدان الأم)، ومشاعر الخوف من فقدانه وظهر ذلك في اختيار الألوان القوية إلى أن أثناء الجلسات استدعت ذكريات مؤلمة ومواقف مثل تعليق سلبي من والدة صاحبتها على شكلها ووزنها، وعبرت بالتشكيل المجسم عن رغبتها في تقوية العلاقة معه، في نهاية الجلسات تقبلت نفسها وجسمها ولكن كل الذي يؤرقها علاقتها بالأب. وإتسمت رسوم الحالة الخامسة (ر) بالرموز المعبره عن ذاتها؛ في الرسم الحر بالجلسة الأولى كانت الوردة رمز الحالة بالرغم من أنها ثابتة إلا أنها يبدو عليها الخوف والتحفز للأذى، ثم تعبير حر تلقائي أثناء التداعي في الجلسة عبرت على أنه شكل فراشة أو شبح..

ثم بعد ذلك من جلسات الرسم والعمل الفني الموجه بدأت ترسم جسمها بدون رأس ولكن نسب الجسم متناسقة هنا أكدت أنها لديها رهاب اجتماعي مصاحب لاضطراب صورة الجسم ، ثم بدأت برسم الرأس والجسم مع كل جلسة، إلى الجلسة الأخيرة رسمت نفسها وجسمها وملامح وجه مبتسم ، عبرت رضاها عن جسمها وعن ذاتها، وهذا تحسن ودلالة على أثر

العلاج بالفن الإيجابي فى تخفيف إضطراب صورة الجسم لدى الطالبات. وظهرت الحالة السادسة (م) في بداية حديثها في المقابلة الكلينيكية عن القسوة والتعنيف التي تعرضت له في الطفولة والتنمر، وذلك ظهر في الجلسة الأولى الرسم الأول صورة الجسم والذات ضعف الثقة بالنفس، وذكرت أنها ترى شخصيتها ضعيفة ومهزوزة ويتضح إنخفاض تقدير الذات، ورسمت نفسها وجسمها بحجم يملأ الصفحة بالرغم أن الرسم يبدو متناسق إلا أن تداعي الطالبة وتركيزها على العيب الذي تراها فى جسمها عندما تنظر فى المرآه وهو الترهلات المركزة فى البطن معبرة للباحثة (شايفة الترهلات فى البطن ظاهرة)، أما في الجلسة الأخيرة يظهر فى رسمها لجسمها تحسن فى إدراكها ولكن تحسن بطئ فى الإنفعالات والسلوكيات.

وضحت الدراسة الحالية بعد تطبيق مقياس اضطراب صورة الجسم إنتشار الاضطراب بين الإناث أكثر في حدود البيئة التى طبقت فيها الباحثة ، وبناء على ذلك اختارت الباحثة العينة من 6 طالبات درجاتهم مرتفعة في المقياس، و بدأت الباحثة بمقابلات كلينيكية فردية لكل حالة، قبل تطبيق الخطة العلاجية لدراسة كل حالة وعلاقتها بذاتها، وجسمها، وأسرتها، وأصدقائها اذا كان لديها، ووجود صعوبات في التحصيل الدراسي، أو وجود أمراض نفسية وراثية أو امراض عضوية، أو خبرات منذ الطفولة مؤثرة على شخصية الحالة.

واتضح أثناء المقابلات الكلينيكية تكرار تداعي الحالات عن إساءة الأب أو الأم في المعاملة، من إهمال ورفض والتعليقات السلبية ، والقسوة والعنف، مما سبب شعور الحالات بعدم الثقة بالنفس، والدونية، انخفاض تقدير الذات، القلق بأنواعه ، واضطراب في الشخصية، مشاعر الخوف من الخصاء(الخوف من فقدان حب الأم)، وسمات الوسواس القهري، و إيذاء الذات والميول الاكتئابية التى تصل إلى محاولات الانتحار أكثر من مرة، وذلك سبب اضطراب صورة الجسم لدى الحالات. وثبت ذلك من الأعمال الفنية الذي قامت به الحالات بداية من الجلسة الأولى؛ حيث تكررت الرسوم بحجم صغير، وخطوط باهتة، وموضع الرسم في أسفل الصفحة، وتشوه الملامح، أو حذف الرأس أو رفض رسم الذات والتعبير عنها برموز وبتر الاذرع، والأقدام، وصغرحجم تفاصيل الجسم، أو كبره بمبالغة، والاهتمام بتفاصيل الملابس، والتلوين الباهت أو التلوين بصخب وعدوانية، ورسم الخبرات و المواقف المؤلمة منذ الطفولة والمراهقة وخصوصاً مع الأب أو الام، وقدكررت أكثر من الحالة في الحوار مع شخص، كان الشخص هو الأب تعاتبه على رفضه لها أو بعده عنها أو قسوته معها منذ الطفولة وتوتر علاقتها به. و التعبير بالكولاج فاتفقت الحالات على تعبير عن الوحدة النفسية و رغبتهم في الإبتعاد عن الآخرين حتى يشعرون بالراحة، ولكن لديهم رغبة في تغيير نظرتهم لجسمهم وذواتهم للأفضل. وعندما تشكل الحالات بالطين والصلصال كانوا يتداعوا بانفعالاتهم ومشاعرهم تجاه الأب أو الأسرة ورغبتهم في التقرب منهم والتحدث معهم، أو وجود توتر في العلاقة بينهم

وسطحية العلاقة مع الأم مما أكد ذلك مشاعر الخوف من الخصاء(الخوف من فقدان حب الأم)، وبعض الحالات كانت علاقتها بالأم أقوى من الأب وتشعر الإحتواء منها وعلى النقيض مع الأب.وفي آخر الجلسات الكلينيكية أدركت الحالات أن أفكارهم الوسواسية الخاطئة المكونة في الطفولة والمراهقة تجاه جسمهم وذواتهم سبب ضعف ثقتهم في أنفسهم وانخفاض تقدير الذات؛ لذلك بدأ تحسن الحالات يظهر في رسوم الجلسات الأخيرة، وبالأخص الجلسة السادسة مقارنة للجلسة الأولى يكتشف تحسن في تناسق وتناسب الجسم، وهو هدف الدراسة الحالية، وأثبت فاعلية الفن التشكيلي من رسوم حرة أو موجه أو تشكيل بخامات مختلفة، والتشكيل بالصلصال،و الطين الأسواني في تخفيف إضطراب صورة الجسم.

المراجع

- أحمد عكاشة (2019). الطب النفسي المعاصر. ط17 القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- حامد زهران(2005). الصحة النفسية و العلاج النفسي. ط4 القاهرة، عالم الكتب.
- عادل خضر(2012). دراسات تحليلية نفسية. سلسلة علم النفس الكلينيكي والتحليل النفسي (11). القاهرة.
- عبد المطلب القريطي (2014). إرشاد ذوي الإحتياجات الخاصة وأسرهم. القاهرة، عالم الكتب.

- عبلة حنفي عثمان (1972). دراسة الرسم بإعتباره وسيلة تنفيسية مع بيان أثر هذه القيمة التربوية فى إتزان شخصية التلاميذ في أعمار مختلفة. رسالة ماجستيرغير منشورة. كلية التربية الفنية. جامعة حلوان.

- عفاف أحمد محمد فراج، نهى مصطفى محمد عبد العزيز حسن (2004). الفن وذوي الإحتياجات الخاصة. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية..

- كاثرين كليمان (2000).التحليل النفسي. تعريب محمد سبيلا. الدار البيضاء، دار النجاح الجديدة.

- لويس كامل مليكة (1960). دراسة الشخصية عن طريق الرسم: إختبار رسم (المنزل– الشجرة –الشخصي). القاهرة. دار التأليف. جون.ن.باك.

- مجدي محمد الدسوقي (2006). إضطرابات صورة الجسم (الأسباب ، التشخيص,الوقاية, العلاج). القاهرة،مكتبة الأنجلو المصرية.

- محمد حسن غانم (2015). فن قراءة لغة الجسد.ط2، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

- محمود البسيوني(1983). التربية الفنية والتحليل النفسي، ط1.القاهرة، عالم الكتب..

- **Blum. A.W., Redden, S.A.& Grant, J.E(2018). Neurocognitive Functioning in Young Adult with Subclinical Body Dysmorphic Disorder: Psychiatric ,89(1): 45-52.**

- **Chung, l.s.& lee,S.E.(2017). Effect of Group Art therapy Program on Body Image and Self-esteem in College women: J Korean Acad Nurs, 32(5): 743-755.**
- **Colombo, B. (2020). Brain and Art: From Aesthtics to Therapeutics. Italy: Milano.**
- **Faccio, E. (2013). The corporeal Identity, When the Self – Image Hurts. Padua, Italy.**
- **Franca, k.& Jafferany, M. (2017). Stress and Skin Disorders: Basic and Clinical aspects. Italy, USA.**
- **Granot, A., Regev, D. & Snir, S. (2018). Jungian Theory and Its Use in Art Therapy in the View Points of Israel Jungian Art Therapists. International Journal of Art Therapy: Inscape 23(2), 86-97..**
- **Herrero, M. S. (2019). Psychopathology in Women Incorporating Gender Perspective in Descriptive Psychopathology (2ed). Spain cham; Switzerland.**
- **JASSI & Kerbs (2021). Body Dysmorphic Disorder Reflections on the last 25 years. Clinical Child Psychology and Psychiatry, 26(1): 3.**
- **Kapitan, l. (2010). Introduction to Art Therapy Research. New York. NY& Have, East Sussex.**
- **Kaplan, F.f. (2002). Art, SCIENCE &Art Therapy: Repainting The Picture.**

- **Kassy Move, R. & Suleimen, M. (2019). The History and Potential of Art Therapy in The Prevention of Social Phobias Of Students: Scientific Journals, 61(4), 17-26.**
- **Kim, Y. S.(2013). Art Therapy Considering Sex Difference in stress Reduction for Young Adult: A neuroscience Approach. ProQuest 11C.**
- **Moon, C. H. (2002). Studio Art Therapy: Cultivating The Artist Identity in the Art therapist. London, NI: England& New York, Ny: USA.**
- **Naukkarinen, H& koski, M. (2018). Body Image Disturbance and Dissatisfaction, Scorn and Stigma in severely Obese Individuals, A case- Control Study: Open Journal of Psychiatry, Vol 08(03).**
- **Pop, c. (2016). Self – Esteem and Body Image Perception in a Sample of university students: Eurasian Journal of Educational Research (EJER), 16 (64), 31-44.**
- **Rosal, M.L.& Gussak, D. E. (2016). The Wiley Handbook of Art THERAPY. Frist edition, Malden, MA: USA& Oxford.**
- **Sharf, R. S. (2012,2008, 2004). Theories Of Psycho Therapy and Counseling: Concepts and Cases, 5th Edition. USA: Delaware.**

أوراق علمية

الخصائص المكانية و المؤثرات الحسية و البصرية الواجب توافرها في غُرف العلاج النفسي

Spatial characteristics and sensory and visual effects that must be available in psychotherapy rooms

ياسمين سامي حسن محمد

Yasmine Sami Hassan Mohamed

باحث ماجستير علم نفس التربية –كلية التربية الفنية – جامعة حلوان

yasmine_bws@yahoo.com

ملخص

تهدف الدراسة إلى معرفة عناصر البيئة المكانية المحيطة التي تقام فيها جلسات العلاج النفسي من حيث المكان كمساحة والوان وعناصر ديكور والمثيرات الحسية و البصرية و السمعية المصاحبة أثناء إدارة الجلسة مثل الإضاءة والموسيقى والروائح المختلفة وأثر كل هذه العوامل علي العملية العلاجية ، أيضاً المواصفات التي يجب مراعاتها لمتلقي العلاج ليتلائم مع احتياجاتهم العضوية و العقلية و النفسية و يتوافق هذا مع إمكانياتهم الحسية و ما يتبع ذلك من تفاعل مع البرنامج العلاجي المقدم لهم .

summary

The study aims to know the elements of the surrounding spatial environment in which psychotherapy sessions are held in terms of space, colors, decorative elements, and the accompanying sensory, visual and audio stimuli during the

management of the session, such as lighting, music, and different smells, and the impact of all these factors on the therapeutic process, as well as the specifications that must be taken into account for the recipient. Treatment to suit their physical, mental and psychological needs, and this is compatible with their sensory capabilities and the consequent interaction with the treatment program offered .to them

مقدمة

تؤكد مفاهيم علم النفس أن السلوك الإنساني هو محصلة تفاعل مكونات الشخص مع إمكانات البيئة وظروفها ونرى ذلك في آراء جون ديوي الذي يرى أن الكائن الحي وحدة تسعى إلى التكيف مع البيئة ولا يحدث ذلك إلا بالتاثير المتبادل بينهم وأن ذلك يعني وجود تفاعل مستمر بين الفرد وبيئته وأن هذا التفاعل هو أساس النمو ، نجد أيضاً وفقاً لفلسفة روسو في تقديره للفرد وظهر أن هدفه من التربية هو تهيئة الظروف التي تكفل نمو الشخصية الإنسانية ورقيها .

ومما سبق يتضح أهمية البيئة المحيطة في الجلسات العلاجية حيث أن البيئة ليست مستلزمات مكانية فقط و لكنها أكثر من ذلك حيث تشمل عناصر البيئة من حيث المكان والمثيرات الحسية والبصرية و دراسة الأثر النفسي لكل منهما على حده على سير جودة العملية العلاجية .

وإن للفن أهمية كبرى بالنسبة للمجتمع فهو ذا تأثير بالغ في الحياة النفسية لأفراد المجتمع في حياتنا الاجتماعية و في التكتلات السياسية و التماسك الاجتماعي ، لذلك فهو أداة التفاهم العالمي و قد يسعى الفن في المجتمع ليكون وسيلة للتسلية و للترويح عن النفس وخلق تيارات من المشاركة الوجدانية ، كما أنه أداة لتربية المشاعر و التسامي بالحس نتيجة لإدراك الانسجام الفني ، كما له أثر كبير من الناحية القومية من خلال معرفة التاريخ و أهم أحداثه للمجتمع .

و قد تغير مفهوم الفن في الفترة الأخيرة بما يتلائم مع المتغيرات البيئية و مشكلاتها، فهو ينمو نموا إنتقالياً تجريبياً بغية تأصيل ابجديات اللغة التشكيلية تناسب أنساق هذا العصر ، وفق ظروفه و سرعته المتلاحقة بتطور التكنولوجيا المختلفة بشتى أنواعها .

و لاشك أن الفرد و الجماعة يتأثر إلى حد كبير بما يحيط بها من نظام يحكم العلاقات بين الأشياء كبيرها و صغيرها ، المضيء منها و المعتم ، فالبيئة المحيطة هي التي تشكل و تصيغ طبيعة سلوك الفرد ، و هي التي تحدد اتجاهات هذا السلوك ، و على ذلك تأتي أهمية العلاقة بين الفرد و البيئة التي يعيش فيها و التي ينبغي أن تكون على قدر من النظام و الجمال والأتساق الذى يساعد على خلق أفراد ذوي طبيعة نفسية هادئة و سليمة .

و حيث أن البيئة الجمالية و الثقافية و النفسية من أهم المؤثرات على جودة الحياة و صحة الإنسان النفسية فكانت الحاجة إلى الاهتمام بالعناصر المكانية التي تتناسب مع الإحتياجات النفسية للأفراد و خاصة في المؤسسات العلاجية و التي أصبحت في كثير من الأحيان تشكل جزء أساسي مكمل للعملية العلاجية ككل ، سواء كان العلاج من الناحية النفسية او الفسيولوجية ، حيث أثبتت الدراسات العلاقة الوثيقة بين الصحة النفسية و الجسمانية و التي تم إدراجها في تصنيف الإضطرابات تحت مصطلح الإضطرابات النفجسمية .

و تعتبر تخصصات الطب النفسي من التخصصات الهامة في العصر الحالي في المجتمع المصري نظراً لمروره بالكثير من الضغوط النفسية والاجتماعية نتيجة لبعض التدهور الاقتصادي الذي مرت به مصر وخاصة بعد قيام الثورات. وكان من تبعاتها التأثير على الجوانب النفسية بالمجتمع مما أدي إلى ضرورة المبادرة بالاهتمام بالطب النفسي وتأهيل المستشفيات المتخصصة والتابعة للجهات الحكومية لتصبح قادرة على الوفاء بمتطلبات العلاج في هذا المجال (١)

ويأتي الدعم النظري لهذه الدراسة من مدرسة الجشطلت التي ترى إن النشاط الإنساني مثل أي نشاط عضوي آخر هو نشاط كائن حي يتصل ويتفاعل داخل نطاق شكل معين يمثل بيئة مكانية و مؤثرات حسية و بصرية و سمعية

ويشجع الجشطلتيون على التجربة والكشف من خلال نشاط حسي حركي معتقدين أن هذا يسهل غالباً التعرف والإستبصار حول طبيعة العالم ومكانه من خلال الإتصال بما هو في الخارج عن طريق نظام الإدراك العضوي الفطري الأساسي

خلفية المشكلة :

بما أن هناك نسبة كبيرة من سكان العالم لديهم إضطرابات نفسية، فإن الأمر يقع على عاتق المصممين للمساهمة بشكل كبير في بناء بيئة صحية وعمل التصميم الداخلي وتصميم الحيزات الخارجية التي تساهم في العلاج. ولعل التصميم القائم على النظريات و الفروض والمتطلبات المختلفة يمكن المصممين من فهم الروابط السببية بين البيئة والعلاج النفسي. يحتاج الناس إلى التنوع في رؤيتهم البصرية ، والتنوع يتحقق في منطقة وسط ما بين الوحدة والتعقيد، يمكن أن يسبب التعرض للإفراط في التحفيز تغيرات في معدل التنفس ومعدل النبض

وضغط الدم، زيادة في توتر العضلات و غيرها من ردود الفعل النفسية ، ويتحمل المصمم مسئولية إيجاد توازن مناسب بين التطرف والانسجام المطلوبة في التصميم الداخلي .

وتشير الدراسات إلي وجود العديد من العوامل التي تؤثر علي رضا المرضي والعاملين في البيئات الداخلية لمستشفيات الطب النفسي. وتعتبر هذه العوامل متكاملة، اختلاف عامل واحد يؤثر بشكل كبير باقي العوامل الأخرى ويؤثر على مستخدمي المكان، وينبغي النظر إلى كل العوامل المؤثرة علي جودة البيئة الداخلية على أن تكاملها له تأثير إيجابي أو سلبي محتمل على العوامل الأخرى .

يتم تصنيف هذه العوامل إلى فئتين هي: العوامل المكانية والعوامل البيئية. تشمل العوامل الخاصة بالمكان والتصميم الداخلي مجموعة صغيرة من الظروف البيئية التي تخفض الإجهاد بفعالية، وهي تشمل أنواعاً معينة من الموسيقي، وتخطيط الأثاث، والنباتات الداخلية، والمناظر الطبيعية، والتوجيه والإرشاد، ونظام الألوان، والأشياء الفنية، وجهات نظر الطبيعة وتدخل الواقع الافتراضي(**VR**)

سؤال البحث :

هل للبيئة المكانية و المحفزات الحسية في الأماكن العلاجية لها دوراً في جودة سير العملية العلاجية ؟

فروض البحث :

1 – هناك تأثير مباشر و غير مباشر للبيئة المكانية و عناصر التصميم الداخلي على الصحة النفسية للمرضى

2 – يمكن إدراج المحفزات الحسية و البصرية و السمعية كعامل مساعد للعلاج النفسي

3 – تؤثر البيئة المكانية على جودة و فعالية جلسات العلاج النفسي

أهداف البحث :

1 – تحديد أسس التصميم الخاصة بالأماكن العلاجية و خاصة النفسية

2 – استخلاص أهم المؤثرات في البيئة المكانية التي تقام فيها جلسات العلاج النفسي

3 – استخلاص عناصر المحفزات الحسية التي تتدخل في العملية العلاجية و تؤثر على جودتها بشكل مباشر و غير مباشر

أهمية البحث :

1 – تعزيز أهمية توفير بيئة مكانية إنسانية و ملائمة في الأماكن العلاجية بما يتوائم مع الأغراض العلاجية المختلفة .

2 – تحديد معايير لعناصر التصميم الداخلي الواجب توافرها في المستشفيات و الأماكن العلاجية وخاصة التي تهتم بالصحة النفسية

3 – تحديد عناصر البيئة المكانية و المحفزات الحسية كعامل مساعد و أحياناً رئيس في العملية العلاجية

مصطلحات البحث

البيئة المكانية ،البيئة الإستشفائية ،نظرية الجشطالت ،الصحة النفسية

التصميم الداخلي ،المصحات العلاجية ،مستشفيات الطب النفسي

مفهوم البيئة : البيئة هي مجموعة الظروف التي تحيط بالإنسان و توثر فيه و يؤثر فيها بشكل مباشر و التي تشمل الظروف المادية و الفكرية و النفسية و الاجتماعية و النفسية التي تؤثر فيه

و يقصد بالبيئة بمفهومها العام (الوسط او المجال الكوني الذي يعيش فيه الإنسان يتأثر به ويؤثر فيه ، بما يضمه هذا المجال الكوني من عناصر و معطيات سواء طبيعية كالجبال و البحار ، و عناصر مناخية من حرارة و ضغط و رياح و أمطار ، أو معطيات بشرية أسهم الإنسان فيه وجودها من عمران و طرق نقل و مواصلات و غيرها)

و من هذا المفهوم العام و الشامل للبيئة يمكن أن تقسم البيئة إلى قسمين فرعيين يؤثر و يرتبط كل منهما بالآخر و يمثلا وجهي البيئة :

1 – **البيئة الطبيعية** : أو ما تسمى ببيئة الأساس من منطلق أنها تضم عناصر الحياة الأساسية ودعاماتها و رصيدها الإستراتيجي الذي يجب المحافظة عليه و صيانته من أجل ضمان إستدامة التنمية .

2 – **البيئة المشيدة أو الحضارية** : و هي البيئة التي أسهم الإنسان في بناء منظومة عناصرها ، وهي نتاج التفاعل و التأثير المتبادل بين الإنسان و بيئته ، و هي البيئة التي يجب تنميتها وتطويرها لتحسين نوعية الحياة من أجل الإنسان و لحسابه حالياً و مستقبلاً .

و الإنسان هو نتاج لتفاعل العوامل الوراثية مع الظروف الطبيعية و الفيزيائية البيئية من حوله ، فالطفل يولد بإستعدادات خاصة تترجمها البيئة الى مهارات و قدرات ، أي أن أي شد يفعله الطفل أثناء نموه لا يمكن إرجاعه إلى دوافعه الفطرية أو الغريزية فحسب ، بل إن تكوين العادات السلوكية يشمل ما يقدمه البيئة أيضاً من خلال المعلومات التي يأخذها الطفل منها ويكتسب الملامح الفيزيائية و الثقافية بجوانبها المختلفة .

و لقد قسم العلماء البيئة تقسيمات مختلفة تتضح في :

البيئة الطبيعية : و تشمل كل ما على الأرض و مافيها من تربة بخصائصها الجيلوجيه والمناخية

البيئة الاجتماعية : و هو الجزء الذى تتكون من الأفراد و الجماعات في تفاعلاتهم

البيئة الاقتصادية : الأسس و الإعتبارات الاقتصادية كالأنشطة الإقتصادية المختلفة

البيئة الثقافية : و هي البيئة المغايرة عن البيئة الطبيعية التي يصنعها الإنسان في محاولاته الدائمة للسيطرة عليها

البيئة الجمالية :و تشمل كل مظاهر الجمال بالبيئة

البيئة النفسية : و تعني كل ما يثير سلوك الفرد أو الجماعة و تؤثر فيه، و كثير من علماء النفس يعتبر المصادر المصادر الداخلية للإثارة أحد عناصر البيئة، و كذلك الظروف والأحداث التي توجد خارج جسم الإنسان ، و يهتمون بدراستها سواد كانت ظروفاً طبيعية أم إجتماعية أم ثقافية . (١)

وتتمثل العلاقة بين الإنسان وبيئته في تأثير البيئة في سلوكياته، فردود أفعال مستخدمي الفضاء وأدائهم يختلف استجابة لتأثير الخصائص الفضائية سواء كانت حجم أو وضع أو توجيه أو تنسيق أو غير ذلك من سمات، فكلها تنقل الخصائص الاجتماعية والمتغيرات الثقافية إلى مستخدمي هذه الفضاءات (٢)

البيئة الإستشفائية

مفهوم البيئة الاستشفائية :تنوعت الرؤى حول مفهوم البيئة الإستشفائية فترى "فلورنس نايت نجيل " رائدة علم التمريض أنه تزداد فرص تعافي المريض إذا تمت العناية به في بيئة نظيفة جيدة التهوية يدخلها الضوء الطبيعي ويرى البعض أن البيئة الاستشفائية ترجع إلى عصر

العصر الروماني، ويراه أخرون أنه مطبق في المباني العلاجية التي عرفت بالحمامات في العصور الإسلامية) .

أصبح من المؤكد والثابت علمياً أن الحالة النفسية للمريض من أهم مقومات شفائه ونجاح علاجه، وإن إرادة الشفاء بداخل المريض هي العامل الرئيس المحفة للتغلب على المرض ، فالإحساس باليأس من الشفاء القريب يؤثر بشكل سلبي في الحالة النفسية للمريض والتي تنعكس سلباً على عملية العلاج وعلى مقاومة جسم المريض للمرض

إذ تتعدد الإحتياجات الجسدية والنفسية الواجب أخذها بنظر الإعتبار عند تصميم الفضاءات الداخلية للمستشفيات، فمن الضروري توافر المعلومات الكافية عن طبيعة السلوك الإنساني والإحتياجات النفسية للمريض في الفضاءات الداخلية عند المصمم الذي سيقوم بتصميمها، فالراحة النفسية والتوافق مع البيئة الداخلية هو الهدف .

مفهوم الصحة النفسية

تعرف منظمة الصحة العالمية (Who) الصحة النفسية بأنها حالة من الراحة الجسدية والنفسية والاجتماعية للإنسان وليس فقط غياب المرض ، وهناك حاجة متزايدة لدراسة فضاءات مستشفيات الأمراض النفسية ، ولكن من منظور المفهوم الشامل للهندسة المعمارية الصحيحة الناتج عن استخدام علم النفس البيئي والمهندس المعماري عند البدء في تصميم المباني

والمساحات لمواكبة متطلبات العصر مثل الآثار السلبية للتكنولوجيا الرقمية وتكنولوجيا الإتصالات والصناعة على الإنسان الكائنات

ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث الذي يتضمن دراسة الحيز الداخلي لمستشفى الطب النفسي بواسطة علم النفس المعماري حيث يمكن للفراغ بكل عناصره ومكوناته أن يؤثر على الإيجابي أو السلبي على المرضى.

مفهوم الراحة النفسية

كلمة الراحة هي إحدى المصطلحات السهلة في الإستخدام والصعبة في التعريف، وهي حالة إعتماد العقل على كل من الأحاسيس الفيياوية والعاطفية، ويمكن أن نفهم الراحة بأنها حالة الإستمتاع بالإطمئنان والهدوء والخلو من القلق والألم.

كما يمكن أن تعرف الراحة النفسية بأنها حالة الجهاز العصبي المركزي التي تؤدي إلى شعور الإنسان بالرضا عن البيئة المحيطة به وتتداخل في تحقيقها جملة من العوامل بعضها فيبولوجية حسية والبعض الآخر نفسية.

وهناك عدة عوامل تؤثر في الراحة النفسية، منها مادية (الراحة الحرارية، الإضاءة، الضوضاء، والروائح)، وأخرى نفسية (الضغط النفسي، القلق، الخوف، الوحدة النفسية، الأستقرار النفسي، الأمن النفسي، الرضا الصحي والخصوصية.

مفهوم التصميم الداخلي في المستشفيات

يختلف مفهوم التصميم الداخلي للمستشفيات عنه عن باقي أنواع المباني الأخرى كالفيلات والقصور وغيرها ، فطبيعة المستشفيات الصحية تتطلب شروط ومواصفات ومقاييس يفتر العمل بموجبها،

فعملية إختيار عناصر الفضاء الداخلي ومواد الإنهاء للأرضيات والحوائط والأسقف والفرش والإضاءة لها تأثير كبير تنعكس إما سلباً أو ايجاباً على المرضى والفريق الطبي والإداري والزوار،لذلك فهي تحدد وفقاً لمعايير ومحددات علمية قوية تأخذ في الإعتبار مدى التأثير النفسي والجسدي لهذه المواد على مستخدمي المستشفى ،وليست بإعتبارها ناحية تجميلية أو تكميلية فقط كما هو المفهوم السائد بين العام .

مفهوم التفاعل بين المستخدمين مع الفضاءات الداخلي

تتنوع موضوع الدراسات الإنسانية وعلاقتها بالبيئة الداخلية، إلا أنها لم تكن موجهة بشكل مباشر إلى المصممين المعماريين كي يستفيدوا منها يأخذوها بنظر الإعتبار،وقد يعنى ذلك إلى أن معظم هذه الدراسات والنظريات تركزت على دراسة البيئة الداخلية وتأثيره في سلوك الإنسان من مفهوم نظري وفلسفي بحت دون الإهتمام بترجمة النتائج والتوصيات إلى إعتبارات ومعايير تصميمية واضحة ومفهومة يمكن أن يرجع إليها المعماري أثناء عملية التصميم، مما جعل الإستفادة منها أقل ما يمكن.

مؤشرات التصميم الداخلي الداعمة لمفردات الراحة النفسي

تشير الدراسات إلى أن مؤشرات التصميم الداخلي للمستشفيات من حجم الفضاء (المساحة والأبعاد)، المقياس، البعد الرابع، الإضاءة (الطبيعية والصناعية)، الملمس، مواد الإنهاء،

العناصر لتأثيثيه وتوزيع الأثاث ، المنظر الجيد (الإرتباط بالطبيعة، استخدام النباتات، استخدام العناصر الفنية)، والعناصر الجمالية، في الفضاءات المختلفة من المبنى يكون لها دور كبير في تحسين البيئة الشفائية وتعزية فرص تعافي المرضى وتحسن معدلات الشفاء، بالإضافة لدورها في تحسين الحالة النفسية للزوار والكادر الطبي والعاملين في المستشفى.

مكان مريح ومخفف للعناء بالنسبة للمرضى (زيادة القيمة في الاستخدام)،

فالهدف من تصميم البيئة الشفائية هو تعزية التناغم بين العقل والجسم والروح

إذ يهدف التصميم الداخلي الداعم للراحة النفسية إلى سرعة شفاء المريض والحفاظ على التوازن النفسي والاجتماعي للمريض، مع تقصير مدة البقاء في المستشفى للعلاج والنقاهة والعمل على تغيير نظرة المستخدمين من المرضى وأسرهم إلى المستشفى من مكان لا يرغب الشخص في الذهاب إليه أو العمل فيه إلمكان يحقق الهدف الإستشفائي منه .

وتكمن إيجابيات التصميم الداخلي لغرف إقامة المرضى في المستشفيات في الوصول للهدف الأساسي من الإقامة بها والمتمثلة في إحداث تغيير إيجابي للنزلاء بإتجاه الشفاء العاجل مع تحقيق الراحة النفسية، فهي تساعد المريض في تكوين علاقات إجتماعية مفيدة من خلال التشجيع على تكوين الصداقات والحماية من الحالات النفسية السلبية والمصاحبة للمرض بطبيعته)

التصميم الداخلي لغرف الإقامة من الأمور الضرورية في تقييم كفاءة البيئة الشفائية في المستشفيات العامة، وذلك من خلال تحديد المفردات الداعمة والمحققة للراحة النفسية للمرضى في هذه الغرف، ومن ثم الإعتماد على هذه المفردات في تقييم ما بعد التشغيل

(Post Occupancy Evaluation) لغرف الإقامة مع تحديد مدى أهمية هذه المفردات في خلق بيئة شفائية متكاملة من وجهة نظر المرضى المقيمين في هذه الغرف أنفسهم. كما ويمكن الإعتماد على هذه النتائج في مجالات التقييم وتطوير الأسس والمعايير المتبعة في التصميم الداخلي لغرف إقامة المرضى في المستشفيات العامة .

ويمكن الوصول إلى تحقيق هذا الهدف من خلال تحديد المفردات الداعمة للراحة النفسية للمرضى)

أولاً الخصوصية

الخصوصية هي شعور إنساني فطرى يحتاجه الإنسان على المستوى الشخصى أو على مستوى الزوج وزوجته أو على مستوى الأسرة، ولكل من هذه المستويات متطلبات خصوصية وبحسب النشاط الذي يمارسه الإنسان في الفضاءات الداخلية للمبنى)

والخصوصية من الاحتياجات النفسية للإنسان والتي تختلف مفهومها من مجتمع لآخر، فهناك مجتمعات ترى أن الخصوصية لا تتحقق إلا عن طريق الحوائط العالية والأسوار الضخمة بينما يكتفى البعض الآخر بتحقيق الخصوصية عن طريق تحديد نطاق ملكيته حتى ولو بصورة رمزية، أما الخصوصية السمعية والمقصود بها معالجة المكان بحيث يضمن عدم إنتقال الصوت من الداخل إلى الخارج أو العكس بهدف حجب مالا يسمعه الآخرون (٥)

ثانياً المنظر الجيد

يساعد وجود التنوع في الفضاءات الداخلية والإنفتاح على الفضاءات المفتوحة ذات المسطحات الخضراء ومناظر طبيعية مثل الأشجار والمزروعات والطيور على الترويح وكسر

القلق والتوتر المصاحب للمرض ، ويمكن الإهتمام بالعناصر المعمارية الجذابة والمساعدة على خلق تشتت إيجابي للمريض يشعر من خلاله بالراحة النفسية المطلوبة لتسريع عملية الشفاء

ثالثاً تعزيز الشعور بالسيطرة فيما يتعلق بالجانب الروحي والإجتماعي

تعتبر السيطرة والتحكم صفة لقياس نوعية البيئة الداخلية، وذلك على أساس التفاعل مع مكونات البيئة الداخلية من المستخدمين والجانب المادي للفضاء الداخلي.

وقد حدد **Ulrich & Roger)** مجموعة من الأدلة العلمية والتي تشير إلى أن حاجة الإنسان للشعور بالسيطرة وبالكفاءة الذاتية في الفضاءات الداخلية، وإن عدم وجود رقابة قد يؤدي إلى عواقب وخيمة ويبث المشاعر السلبية كالقلق والإكتئاب والإحباط والإهمال في المستشفيات والذي يؤدي بدوره إلى إرتفاع ضغط الدم وإنخفاض أداء الجهاز المناعي وزيادة الحالات التي لا يمكن السيطرة عليها (١)

رابعاً أبعادَ التصميم الداخلي للفضاء

تشير الدراسات إلى أن عناصر التصميم الداخلي للمستشفى من اللون، والضوء، والعناصر الجمالية، وتوزيع الأثاث في الفضاءات المختلفة من المبنى ، يكون لها دور كبير في تحسين البيئة الشفائية وتعزية فرص تعافي المرضى وتحسن معدلات الشفاء، بالإضافة لدورها في تحسين الحالة النفسية لمرضى وشعورهم بالرضا في الفضاءات الداخلية للمستشفى (٢)

خامساً تعزيز الشعور بالدعم الاجتماعي

يمثل الدعم الإجتماعي عاملاً أساسياً في تخلص المريض من القلق والتوتر وتسريع عملية الشفاء في المستشفيات، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق تعزية مفهوم البيئة المنزلية، وتعزيز

التنوع في إستعمال الفضاء أساساً تسهيلات غرف الإقامة يمكن تصنيف تسهيلات غرف الإقامة إلى الكراسي والأسرة والخانات المتنوعة وغيرها.

وتكون طريقة ترتيب الأثاث مهمة في تحديد السمات الشكلية المطلوبة للفضاء الداخلي خلال التكرار، والتشابه، والتضاد.

إذ يخلق التكرار فضاءاً أكثر بساطة وإدراكاً وانسجاماً، في حين يكون الفضاء الداخلي أكثر دراماتياً خلال علاقة التضاد .

بخلاف مفتاح الإضاءة العامة الموجودة عند مدخل الغرفة، كما يتم تزويد بعض الغرف بشبكة الغا زات الطبية في حالة توافرها بالممرات، أما في الغرف التي يوجد فيها أكثر من سرير واحد،

يكون لكل مريض دولاب خاص لحفظ ملابسه ومتعلقاته الشخصية، كما يود كل سرير بمفتاح تشغيل الإنارة الخاص به ومفتاح إستدعاء الممرضة ومنضدة سرير وكرسي لكل مريض

.كما تشجع الفضاءات الداخلية المشتركة على التواصل والتفاعل الإجتماعي بين المقيمين في وحدات الإقامة بالمستشفيات من جهة، وبين المرضى والكادر الطبي والعاملين من جهة ثانية، إذ يساعد وجود مثل هذه الفضاءات على تحسين نوعية حياة المرضى ودعم عملية الشفاء .

متطلبات التصميم الداخلي

يتأثر تحقيق متطلبات التصميم الداخلي بعدة عوامل،

فالجانب الجمالي والجانب الإنساني يتأثرات بذاتية المصمم،

بينما يتأثر التصميم في جانبه الوظيفي والإنشائي بعوامل خارجية ترتبط بالمواد المستخدمة والتقنيات المتوفرة . (٢)

ومن أهم متطلبات التصميم الداخلي ما يلي :

●متطلبات وظيفية (تحقيق الملائمة بين الجزأ والكل، كفاءة الموادالمستخدمة، الأمن والأمان للأداء الحركي، إخضاع أبعاد الفضاءات الداخلية لأبعاد الإحتياج الإنساني، الملائمة بين أسلوب الإستخدام ونوع المستخدم)

● متطلبات إنسانية (مراعات قدرات المستخدم العقلية والجسدية والحركية، مراعاة الحالة النفسية للمستخدم أثناء إستخدامه للفضاء الداخلي، مراعاة مقاييس جسم الإنسان في كل حركة مع مقاييس الفضاء الداخل. (٣)

- متطلبات جمالية

(مراعاة إختيار أبعاد الفضاءات الداخلية وتأثيثها بما يحقق النسب الجمالية،

ملائمة المظهر الجمالي بما يتناسب مع ثقافة وتقاليد وبيئة المجتمع

●متطلبات إنشائية

(ملائمة مواد الإنشاء لتعامل المستخدم المباشر لها،

مراعاة عوامل المناخ البيئي عند إختيار مواد الإنهاء،

كفاءة أداء المواد المستخدمة في الفضاء الداخلي لأطول مدة زمني (٤)

التصميم الداخلى للمستشفيات

الألوان – المواد – الإضاءة

أولاً : الألوان فى المستشفيات

•يختلف مفهوم التصميم الداخلى للمستشفيات عنه فى باقى أنواع المبانى الأخرى كالفيلات والقصور وغيرها , فالتصميم الداخلى للمستشفيات شىء أساسى وضرورى , فعملية اختيار الألوان ومواد التشطيب للأرضيات والحوائط والأسقف والفرش والإضاءة لها تأثير كبير على صحة المرضى والفريق الطبى المعالج , لذلك فهى تحدد وفقاً لمعايير ومحددات وأسباب علمية قوية تأخذ فى الإعتبار مدى التأثير السيكلوجى والفسيلوجى لهذه المواد على مستخدمى المستشفى , وليست باعتبارها ناحية تجميلية أوتكميلية فقط كما هو المفهوم السائد بين العامة .بما أن الألوان تلعب دوراً محورياً فى المستشفيات لذلك فلا بد أن تخضع عملية إختيار الألوان لدراسة دقيقة من خلال متخصصين على دراية بخواصها وتأثيراتها المختلفة وألا نترك هذا الأمر يتم بصورة عشوائية أو للأهواء الشخصية خصوصاً بعد أن ثبت تأثير الألوان والصبغات على المرضى مما يؤثر على ضغط الدم وموجات المخ وضربات القلب (النبض)

فعلى سبيل المثال فاللون اللبنى الفاتح يساعد فى علاج مرضى الصفراء الوبائية وبالمثل تستخدم درجات الألوان الأخرى لتجنب الحرمان الحسى عند بعض المرضى.

وبعض الألوان لها إستخدام وظيفى بحت , فاللون الأزرق المائل إلى الأخضرBlue-green فى حجرة العمليات هو اللون المكمل البصرى للدم وأنسجة الإنسان وهذا يساعد عين الجراح على التركيز فقط على اللون الأحمر فى نطاق العمليات .

أما اللون الأبيض والذى كان شائع الإستخدام فهو لون قوى وساطع مما يسبب زغللة , لذلك يجب تجنب إستخدامه.

والألوان الدافئة مثل الأحمر والبرتقالى والوردى والأصفر وغيرها تعمل على تحريك المشاعر وتنبيه الحواس وإنعاشها مما يساعد المريض على المثول للشفاء.

أما فى حالات الأمراض المزمنة التى يضطر فيها المريض للإقامة فترات طويلة فيكون من الأفضل إستخدام اللون الأزرق المائل إلى الأخضر الذى يعمل على إسترخاء الجهاز العصبى.

وهناك ألواناً ليفضل الجمع بينها فى فراغ واحد مثل الأصفر والأصفر المائل إلى الأخضر والأخضر وذلك لأنها تحت الإضاءة الفلوروسنت تجعل المريض شاحب اللون , كذلك الأزرق الباهت يبعث على الحزن والكآبة.

•إختيار الألوان

إختيار الألوان من الأشياء المهمة ولكى يمكننا إختيار اللون المناسب يجب أن نكون على معرفة ودراية بالألوان وخصائصها وتأثيراتها المختلفة , و تنقسم الألوان إلى ألوان أساسية وألوان ثانوية

الألوان الأساسية

تضم مجموعة الألوان الأساسية : الأبيض – الأصفر – الأحمر – الأخضر– البنى – الأسود – الأزرق.

الألوان الثانوية

وهى الألوان التى تنتج من خلط الألوان الأساسية بعضها ببعض بنسب مختلفة مع اللون الأبيض مثل اللون الموف والسماوى والوردى والكريم والروز ... الخ وفيما يلى أمثلة لبعض الألوان الثانوية وطريقة عملها

الرمادى = الأبيض + الأسود

السماوى = الأبيض + الأزرق

الكريم = الأبيض + الأصفر

الروز = الأبيض + الأحمر

بستاج = الأبيض + الأخضر

البيج = الأبيض + البنى

البرتقالى = الأصفر + الأحمر

البنفسجى = الأحمر + الأزرق

الأخضر = الأصفر + الأزرق

وحسب النسب التى يتم بها خلط هذه الألوان تنتج عدة درجات للألوان الثانوية منها الفاتح والغامق.

•خصائص بعض الألوان

اللون الأبيض : يوحى بالنظافة – ويعكس أكبر قدر من الأشعة الساقطة – ويستخدم لإبراز قيمة الألوان الأخرى ، ويعتبر لون أساسى فى تكوين وتركيب معظم الألوان الثانوية.

قد يصفر اللون الأبيض اللاكيه بعد فترة , ولكى نمنع اصفراره يتم تشعيره بكمية ضئيلة من اللون الأزرق أما اللون الأبيض البلاستيك فيتم تشعيره بكمية ضئيلة من الزهرة.

اللون الأحمر : مثير للأعصاب – ويفضل إستخدامه كأرضية أو كخلفية لأبراز المعروضات كالتحف وغيرها وكذلك فى واجهات المحلات والإعلانات بهدف الجذب ولفت الأنظار ويمكن عمل درجات مختلفة منه وذلك باستخدام بعض الألولن الأخرى معه بنسب معينة للحصول على ألوان ثانوية منه مثل الروز والنبيتى والفوشيا وغيرها حسب الرغبة والهدف المطلوب.

اللون الأزرق : لون الهدوء والسكينة والراحة والإسترخاء خاصة الدرجات الفاتحة منه وله تأثير فى قتل الجراثيم والميكروبات والأزرق المائل إلى الأخضريفضل إستخدامه فى حجرات العمليات لأنه يساعد الطبيب على التركيز

اللون الأخضر : خصائصه تشبه إلى حد كبير خصائص اللون الأزرق حيث يستخدم الأخضر الفاتح فى الأماكن التى نحتاج فيها إلى هدؤ الأعصاب والإسترخاء وراحة أعصاب العين , كما يفضل إستخدامه فى حجرات المكاتب ولكنه لايتناسب مع حجرات الطعام لأنه يغير لون الأطعمة ولايظهرها على حقيقتها.

اللون الأصفر : أكثر الألوان إشراقاً ويوحى بالنشاط والمرح – يفضل إستخدامه فى الحوائط المظلمة , كما أن لهذا اللون قدرة على طرد الحشرات.

اللون البرتقالى : يناسب حجرات المعيشة , ويتوافق مع الأثاثات النمطية.

اللون البنفسجى : لون الوقار والحزن واللون الفاتح منه يعطى جمالاً خاصاً

الموثرات الحسية

أولاً : الإحساس:

الإحساس بمفهومه الحديث هو الأثر النفسي الذي ينشأ مباشرة من إنفعال حاسة أو عضو حاس الذي هو حاسة من الحواس التي تعتبر بمثابة النوافذ التي يطل منها الفرد على العالم الخارجي، والإحساس ظاهرة فيزيولوجية نفسية تعبر عن الانطباع الحاصل لإحدى حواسنا نتيجة مثير خارجي حيث أن هناك في هذا الوجود منبهات حسية تقرع حواسنا وينتقل أثرها عن طريق أعصاب خاصة إلى مراكز عصبية معينة في المخ تترجم فيه إلى حالات شعورية نوعية بسيطة تعرف بالإحساسات، كالإحساس بالألوان والأصوات الروائح والمذاقات والحرارة والبرودة والضغط هذه الإحساسات .

تنقسم بوجه عام إلى ثلاثة أقسام وهي كما يلي:

القسم الأول: إحساسات خارجية المصدر: وهي الإحساسات البصرية والسمعية والجلدية وتتألف الإحساسات الجلدية من الإحساس باللمس والضغط والألم والحرارة والبرودة.

القيم الثاني: إحساسات حشوية: وهي التي تنشأ من المعدة والأمعاء والقلب وغيرها من الأحشاء ومن أمثلتها الإحساس بالجوع والعطش وانقباض النفس.

القسم الثالث: إحساسات عضلية حركية: وتنشأ من تأثير أعضاء خاصة في العضلات والأوتار والمفاصل لتزويد الفرد بمعلومات عن ثقل الأشياء وضغطها وعن وضع الأطراف وحركتها واتجاهها وسرعتها وعن وضع الجسم وتوازنه وعن مدى ما يبذله من جهد ومقاومة وهو يحرك الأشياء يرفعها أو يدفعها.

الإدراك الحسي:

سبق أن أشرنا إلى أن الإحساس هو انطباع يحصل لإحدى حواسنا نتيجة مثير خارجي، غير أن هذا الإنطباع لا يأخذ معناه إلا بواسطة عملية أخرى تأتي بعده مباشرة، يطلق عليها إسم الإدراك الحسي الذي هو عبارة عن عملية تأويل الإحساسات تأويلاً يزودنا بمعلومات عما في عالمنا الخارجي من أشياء، أو هو العملية التي تتم بها معرفتنا لما حولنا من أشياء عن طريق الحواس، كأن أدرك أن هذا الشخص الماثل أمامي أستاذ في الفلسفة، وأن ذلك الحيوان الذي أراه هو قط، وأن هذا الصوت الذي أسمعه هو صوت طائرة، وأن هذه الرائحة التي أشمها هي رائحة العطور، وكأن أدرك أن هذا التعبير الذي ألاحظه على وجه شخص ما هو تعبير عن الغضب وأن هذا الكتاب أكبر من ذلك...

ومن هنا يتبين أننا ندرك أشياء متمايزة منفصل بعضها عن بعض، أي ندرك أشياء تنطوي على دلالة ومعنى، فمثلا لو ألقينا نظرة من النافذة لرأينا عمارات وأشخاص وسيارات متمايزة لا يتداخل بعضها في بعض، وهذه اللوحة الفنية التي أنظر إليها ليست مجرد مجموعات من أشعة وموجات ضوئية ذات ذبذبات مختلفة، بل وحدة مستقلة منفصلة عما حولها من أشياء لها معنى خاص، كذلك الحال في صوت الاستغاثة الذي أسمعه من جهة معينة، فهو ليس مجرد موجات صوتية تقرع الأذن، بل إنه صوت متمايز يبرز في مجال الإدراك على ما أسمعه من أصوات أخرى، كما أنه ينطوي على معنى خاص، أما عن الكيفية التي يتم بها هذا التحول المذهل من أشعة وموجات إلى إدراك وحدات منفصلة محددة.

علم النفس الترابطي

يرى أن الأشياء تبرز في مجال إدراكنا نتيجة نشاط عقلي يربط بين إحساسات منفصلة مختلفة، ومن هذا الترابط تتألف الأشياء التي ندركها، بيد أن المدرسة الجشطلتية كانت ترى أن العالم الذي يحيط بنا عالم يتألف من أشياء ومواد ووقائع منتظمة وفق قوانين خاصة وبفعل عوامل

خارجية موضوعية تشتق من طبيعة هذه الأشياء نفسها لا نتيجة نشاط عقلي، تنتظم المنبهات الحسية في وحدات تبرز في مجال إدراكنا، ثم تأتي الخبرة اليومية والتعلم فتقرع على هذه الوحدات معاني ودلالات،

وفيما يلي نعرض أهم العوامل الموضوعية التي تنتظم بمقتضاها التنبيهات الحسية في وحدات مستقلة بارزة، والتي انتهت إليها مدرسة الجشطلت:

- عامل التقارب: إن التنبيهات الحسية المتقاربة في مكان أو في الزمان تبدو في مجال إدراكنا وحدة مستقلة محددة وصيغة بارزة.
- عامل الشمول: تميل بنا الملاحظة إلى أن ندرك النجمة نجمة لا مثلثين متداخلين، لأن النجمة تتميز باحتوائها وشمولها جميع العناصر المكونة لها.
- عامل التشابه: إن التنبيهات الحسية المتشابهة في اللون أو الشكل أو الحجم أو السرعة أو الشدة وكذلك النغمات التي تعزف بآلة واحدة ندركها صيغا مستقلة وذلك لأنها متشابهة من حيث المصدر.
- عامل الاتصال: إن النقط التي تصل بينها خطوط تدرك صيغة واحدة.

عامل الإغلاق: من الملاحظ أن التنبيهات والأشكال الناقصة تميل في إدراكنا إلى اكتمال فنحن نرى الدائرة التي بتر جزء منها دائرة كاملة.

إلى جانب هذه العوامل الخارجية الموضوعية المؤثرة في عملية الإدراك الحسي، فإن هناك عوامل أخرى ذاتية ترجع إلى الشخص نفسه ونذكر منها ما يلي:

- عامل الذاكرة: المقصود من هذا العامل في عملية الإدراك الحسي هو أن الإنسان يدرك الأشياء التي سبق أن خبرها في الماضي أسهل من الأشياء التي لم يسبق أن مرت بخبراته، فنحن نقرأ الكلمات الإنجليزية التي سبق أن حفظناها بطريقة أسهل من الكلمات الجديدة علينا.

- عامل التوقع والتهيؤ النفسي: نشير من خلال هذا العامل إلى أن الفرد يدرك الأشياء كما يتوقع أن تكون عليه، لا كما هي في ذاتها، وقد عرض باحثون مجموعة من الكلمات عديمة المعنى على شاشة سينما على مجموعتين من الأشخاص، وقبل العرض أخبرت المجموعة الأولى على أن الكلمات التي ستعرض عليهم تدور حول وسائل المواصلات والسفر، وأخبرت المجموعة الثانية على أن الكلمات تدور حول الحيوانات والطيور. فكانت إجابات المجموعة الأولى تدور حول وسائل المواصلات بنسبة تقدر بـ **71%** بينما كانت إجابات المجموعة الثانية عبارة عن أسماء طيور وحيوانات بنسبة تقدر بـ **64%**، واعتماداً على هذه التجربة نستطيع القول إن إدراك الفرد قد يتأثر بالإستعداد العقلي والتهيؤ النفسي للشخص المدرك.

- عامل الحالة الجسمية والنفسية: كذلك يتأثر إدراكنا للعالم الخارجي بحالاتنا الجسمية والنفسية أثناء عملية الإدراك، حيث عرض بعض الباحثين عدة صور وراء زجاج غير شفاف على جماعة من الأطفال في حالة جوع شديدة، فأدرك هؤلاء الأطفال الصور مأكولات وفواكه وأطعمة، هذا كما يتأثر الإدراك بالاتجاهات العقائد والعواطف والميول والنزعات الشخصية للفرد.

المحفزات الحسية و تنمية الحواس

الإحساس : هو عبارة عن نقل المؤثرات المختلفة من البيئة الخارجية إلى المخ عن طريق الحواس الخمس والمستقبلات الحسية ، وقد حصر العلماء الحواس البشرية بإحدى عشرة حاسة هي:

السمع والبصر والشم والذوق وهي من الحواس الظاهرية ، أما اللمس فقد تحول إلى خمسة أنشطة جلدية مختلفة هي:

التلامس الجسمي ، وشدة الضغط ، والدفء ، والبرودة ، وألآلم .

إذ يعد الإحساس ظاهرة نفسية أولية وهي عنصر من عناصر الشعور.

ويعرف الإحساس أيضاً بأنه " العملية النفسية لانعكاس الخصائص المفردة للأشياء الخارجية ، وكذلك للحالات الداخلية للفرد التي تنشأ بسبب التأثير المباشر لمؤثرات مادية في أعضاء الحواس المطابقة " . فنحن مثلاً نحس بألوان الأشياء وطبيعة سطحها (أملس أم خشن) كما أننا نشعر بتوتر العضلات عند قيامنا بحركات مختلفة ، ونشعر كذلك بحالة الأعضاء الداخلية على نحو ما كما في حالة الألم.

وتحدث عملية الإحساس عندما يتوافر مثير مناسب لأي حاسة وبشدة كافية ليتاح للمستقبل (وهو عبارة عن عصب خاص بهذه العملية) أن يتلقى الإشارة وينقلها عبر الجهاز العصبي الطرفي إلى المخ فتنشط الإشارة جزءاً معيناً من المخ الذي يسجل الإشارة كأحساس.

والإحساس هو النتيجة المباشرة لإثارة أعضاء الحس ، صوتاً أو شماً أو خبرة بصرية ، وتعد الحواس التي وهبها الله للكائن الحي بمثابة المنافذ التي من خلالها يتصل الفرد بالعالم الملئ بالموضوعات.

كما أنه " المرحلة الأولى في عملية متعددة المراحل للحصول على أمر معين في البيئة المتعددة الأشكال"

ولا تزال هناك كثير من التساؤلات حول طبيعة ترجمة الإحساسات الواردة إلى المخ إلى حالات شعورية ، ويرى " " عن " إنتقال أثر المنبهات عن طريق أعصاب خاصة – هي الأعصاب الموردة – إلى مراكز عصبية خاصة في المخ ، وهناك تترجم هذه الآثار بطريقة لا تزال لغزاً من الغاز العلم الى حالات شعورية نوعية بسيطة وهي ما تعرف بالإحساسات"

ومن الجدير بالذكر أن بعض الحواس الضعيفة تنقل أثر الإحساس نقلاً غير كامل ، فيكون المدرك ناقصاً ، مثلاً وهناك أشخاص مصابون بالعمى اللوني أي عدم القدرة على تمييز الألوان من خلال التعريفات السابقة لمفهوم الإحساس يتضح أنها عملية ركزت على نقل الإحساسات أو المؤثرات المختلفة من البيئة الخارجية إلى المخ عن طريق (الأعصاب) وتنتقل هذه الإحساسات بواسطة الحواس الخمسة ، فضلاً عن المستقبلات الحسية الموجودة والمنتشرة في العضلات والأوتار والأربطة والمفاصل

نتائج البحث

من خلال هذا البحث و استعراض الظواهر و الوقوف على تفسيرها بالإستعانة بالدراسات السابقة توصلت الباحثة على عدة نقاط توضح نتائج البحث و هي كالتالي :

- قلة تداول المعلومات الخاصة بعناصر التصميم الداخلي للبيئة المكانية الواجب توفرها في أماكن الإستشفاء و أهميتها لجودة سير العملية العلاجية و ليس كجانب ترفيهي أو جمالي فقط و لكنه عامل مؤثر على العملية العلاجية و الإستشفائية
- قلة الإمكانيات المادية في تجهيز و إعداد الغرف الإستشفائية و إعتبار هذه التجهيزات ثانوية ومهملة

- قلة الوعي الخاص بالأفراد بأهمية إحترام البيئة و حمايتها و الحفاظ على إستدامتها لإن وجودها ضرورة و ليس رفاهية
- رصدت الباحثة توجهات رائدة في المستشفيات الحكومية في تجهيز الغرف و تطبيق أسس التصميم الداخلي من الناحية الوظيفية و الجمالية على حد سواء و الإتجاه نحو الإستعانة بالمصممين المتخصصين في تصميم المنشآت و الغرف العلاجية و خاصة مستشفيات الطب النفسي بما يتطلبه نوعية العلاج و الفئة المستهدفة
- رصدت الباحثة استجابة المستشفيات العامة لتوجهات الدولة بشأن تجديد غرف الإقامة بالمستشفيات و غرف العيادات الخارجية .

توصيات الباحثة

- نشر الوعي الخاص بأهمية البيئة المكانية و البيئة الإستشفائية على جودة و فعالية العلاج
- الإستعانة بالمتخصصين من كليات العمارة الداخلية و كليات الفنون التطبيقية و الفنون الجميلة و التربية الفنية في تصميم البيئات الداخلية
- دراسة الإحتياجات النفسية و الفسيولوجية للفئات التي يتم إعداد الغرف العلاجية لها ليتلائم مع إحتياجاتهم و متطلباتهم الجسدية و النفسية
- تطبيق المعايير الدولية في تصميم المنشآت العلاجية و المستشفيات
- توفير الخامات الصحية التي تستخدم في التصميم الداخلي و مراعاه عناصر الأمن و الأمان
- الاهتمام بالتربية البيئية و التي تهتم بتثقيف و توعية الأفراد بأهمية الحفاظ على البئة المكانية كجزء من منظومة العلاج

المراجع

-د.هناء عبدالوهاب زيدان :الفن و صحة النفس (التشخيص –التوجه و الإرشاد – العلاج بالفن) ٢٠٢٠–ص٥

د.فاطمة عبد الرحمن : التربية البيئية :رسالة دكتوراة – تربية فنية – جامعة حلوان

–د. حسن، سعيد : العوامل المكانية المؤثرة على جودة البيئة الداخلية للتصميم الداخلي بمستشفيات الطب النفسي– مجلة االعمارة و الفنون و العلوم الإنسانية –٢٠٢١

زين الدين عبد المقصود : قضايا بيئية معاصرة، دار منشأة المعارف للكتب ، الأسكندرية ، ٢٠٠٠ م ،ص١٥.

محمد عبد القادر الفقى : البيئة (مشاكلها و قضاياها ، و حمايتها من التلوث) رؤية إسلامية ، عالم الكتب ، ١٩٩٣،ص

- عبد الغني الشال : أثر البيئة في التشكيل الفني ، المؤتمر العلمي الخامس (الفن و التربية) ، المجلد الثاني ، المحور الثالث ، جامعة حلوان ،كلية التربية الفنية – ١٩٩٤م – ص٢٤٣

أحمد رشيد ، هناء حسن رشيد : علم البيئة ، معهد الأنماط العربي ، بيروت ، ١٩٧٦م،ص٢٠

- الشريف، 2013
- مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية – المجلد الخامس – العدد الثالث والعشرين سبتمبر 2020 تصميم المنتجعات الإستشفائية والحمامات في العصور الروماني والإسلامي (دراسة مقارنة)
- أسس تصميم المستشفيات للمهندس الإستشارى محمود الحلوانى – تحت الطبع
- **Sulaimani Journal for Engineering Sciences /Volume 6-Number 4–201915**

- **Sulaimani Journal for Engineering Sciences /Volume 6-Number 1–2019 16**
- **(DH Estates and Facilities, 2008**
- **The Impact of Architectural Psychology on the Interior Design of Psychiatric Hospitals**
- **Article 3, Volume 2, Issue 1, January 2021, Page 41-59 XMLPDF (1.89 MB**
- **Journal of Design Sciences and Applied Arts**
- **(Dellinger, 2010, P.62) .**
- **(Thurber & malinouski, 1999, P.498).**

تقارير العدد

تقرير عن التعليم في ماليزيا

Report on education in Malaysia

إن الحديث عن نظام التعليم في ماليزيا يسجل قصة النجاح والكفاح التي عاشها المجتمع الماليزي معتمداً في ذلك على الإرادة القوية والطموح المتوثب والتخطيط الدقيق المنظم والعمل السريع الفاعل ،فبعد أن كانت البلاد تعيش في مأزق التعددية العرقية ،والصراعات الحضارية والأطماع الاستعمارية تتجاذبها الأطراف المتحاربة من كل حدب وصوب،استطاعت بفضل نظامها التعليمي المتفرد أن تحقق الوحدة الوطنية ،ولم يكن لماليزيا تحقيق نمو اقتصادي مطرد إلا انعكاساً واضحاً لاستثمارها للعنصر البشري الذي يعد أغلى الثروات التي تمتلكها الأمم ،حيث نجحت في تأسيس نظام تعليمي قوي ساعد على تلبية الحاجة من قوة العمل الماهرة .

كما أسهم هذا النظام بفاعلية في عملية التحول الاقتصادي من قطاع زراعي تقليدي إلى قطاع صناعي حديث .واليوم تقوم ماليزيا بتوظيف التعليم كأداة حاسمة لبلوغ مرحلة الاقتصاد المعرفي القائم على تقنية المعلومات والاتصال ، فيكف بدأ التعليم في ماليزيا ؟ وما مكونات هذا النظام ومميزاته ؟هذا ما سنتعرف عليه في ثنايا التقرير التالي .

بدأ التعليم في ماليزيا ،كما ذكر (فهمي،1985م،ص489) بدخول الإسلام، وكان التعليم وسيلة لمعرفة مبادئ الدين وانقسم هذه التعليم إلى حلقات لوعظ كبار السن ودروس لتعليم الصغار على يد من احترف مهنة التعليم ونظمت هذه الدراسات على صورة ما يشبه الكتاب في الدول الإسلامية وظل هذا النوع الوحيد من التعليم حتى بداية القرن العشرين عندما بدأ المستعمرون الإنجليز والهنود والصينيون يقدمون إلى

البلاد ويقومون بفتح مدارس لهم في نفس الوقت بدأ أبناء البلاد في تطوير نظامهم التعليمي على ضوء النماذج الجديدة فأسسوا ما أسموه بالمدارس الملايوية لتعليم مبادئ لغتهم وبعض العلوم الحديثة في مستوى لا يتجاوز مستوى التعليم الأولي ،وهنا بدأ في الملايو خليط كبير من التنظيمات التعليمية،الإنجليزية ،والملايوية ،والصينية ،والهندية ذات أهداف متنوعة ونظم ومناهج مختلفة باختلاف الثقافات وتنوع الأجناس .وهناك عوامل سياسية واقتصادية واجتماعية أثرت في نظام التعليم في ماليزيا وساعدت على تطوره

نظام التعليم في ماليزيا :

إن نجاح أي نظام تعليمي يعتمد بدرجة كبيرة على التخطيط المرتكز على تطوير الطاقات البشرية وترقية ملكاتهم الفكرية ومهاراتهم الذهنية وخبراتهم العملية ،فهي القوة المفكرة والمبدعة والمنتجة بهم يبدأ التطوير وإليهم ينتهي التنفيذ.ولعل ما حققته ماليزيا من نمو اقتصادي وصناعي و اجتماعي مطرد يعكس بوضوح مدى استثمارها للعنصر البشري وتطوير قدراته ومهاراته لاستيعاب التقنيات الحديثة وعدم الوقوع في فخ المعضلات المتعلقة بإفرازاتها السالبة .فأصبحت بحق من الدول المتقدمة تعليمياً حيث تميز نظامها التعليمي بالانفتاح على النظم التعليمية المتطورة فاستفادت من تجاربه،ولم يقف الأمر عند ذلك ،بل تعداه إلى التطلع إلى جعل ماليزيا عاصمة معلوماتية .

ومما يجب الاستفادة منه في هذا المجال ما يلي :

1- تطوير المناهج التعليمية للتوافق مع متطلبات الألفية الجديدة وليكن تطويراً متكاملاً بما تعنيه كلمة التطوير وليس تغييراً جزئياً أو شكلياً .

2- المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية ،ولذا يجب إعادة النظر في برامج إعداده وتدريبه في ضوء متطلبات المرحلة القادمة .

3- تشجيع البحث العلي ودعم الباحثين والاستفادة من نتائج البحوث والدراسات الميدانية في تطوير العملية التعليمية بكل عناصرها .

4- توثيق العلاقة بين المؤسسات التعليمية والوسائل الإعلامية وتوظيفها والاستفادة من تقنياتها بما يحقق أهداف التربية .

5- دعوة القطاع الخاص للمساهمة في تمويل البرامج التعليمية والنشاطات المدرسية المختلفة.

6- العناية بالبيئة المدرسية بكل مقوماتها .

7- إعادة النظر في برامج النشاط المدرسي وأساليب تنفيذه في المدارس والاستفادة من التجارب الرائدة في هذا المجال.

8- تطوير استراتيجيات التعليم والتعلم مثل تعليم المتعلم كيف يتعلم،والتعلم الذاتي ، التعليم الهادف ،التعليم التعلم عن طريق حل المشكلات والتمهير .

9- العناية بالطلاب الموهوبين وإعادة النظر في البرامج المقدمة لهم .

ومن أهم السياسات التعليمية التي انتهجتها الحكومة الماليزية ما يلي:

1- التزام الحكومة بمجانية التعليم الأساسي .

2- الاهتمام بالتعليم ما قبل المدرسة (رياض الأطفال) .

3- تركيز التعليم الإبتدائي على المعارف الأساسية والمعاني الوطنية .

4- توجيه التعليم الثانوي نحو خدمة الأهداف القومية .

5- العناية بتأسيس معاهد تدريب المعلمين والتدريب الصناعي .

6- التوافق مع التطورات التقنية والمعلوماتية .

7- توظيف التعليم الجامعي لخدمة الاقتصاد .

8- الربط بين التعليم وأنشطة البحوث .

9- الانفتاح على النظم التعليمية المتطورة .

10- الاهتمام بتعليم المرأة .

بنية وتنظيم نظام التعليم :

التعليم في ماليزيا مجاني ولكنه ليس إلزامياً ومعظم المدارس في البلاد حكومية أو مدارس تدعمها الحكومة ،ويبدأ التعليم في المرحلة ما قبل الابتدائية (التمهيدية) إلى المراحل العليا .(القنصلية الماليزية ،2003م) ويتكون التعليم النظامي في ماليزيا من أربع مراحل يبدأ من المرحلة الإبتدائية ومدتها ست سنوات ، والمرحلة الثانوية الدنيا ومدتها ثلاث سنوات ،يليها سنتان للمرحلة الثانوية العليا ، وسنتان لمرحلة ما بعد الثانوية (يطلق عليها الصف السادس) أي أن المرحلة الثانوية العليا تتكون من مرحلتين (2+2) في كلا القطاعين الأكاديمي والاختصاصي

بينما أنه كنتيجة منطقية للدعم والتسهيلات الكبيرة التي تقدمها الدولة فإن إلزامية التعليم أصبحت من الأمور التي لا جدال فيها ، ويعاقب القانون الماليزي اليوم الآباء الذين لا يرسلون أبناءهم إلى المدارس .

1) التعليم ما قبل المدرسة (مرحلة الرياض)

2) التعليم الإبتدائي

3) التعليم المتوسط

4) التعليم الثانوي

5) الإعداد في الجامعات

تعد الجامعات المعلمين للتدريس في المرحلة الثانوية العليا ومرحلة ما بعد الثانوية ، ويوجد في ماليزيا خمس جامعات من أصل سبع بها كليات للتربية ومدة الدراسة بها تتراوح ما بين ثلاث إلى أربع سنوات تمنح خريجيها الشهادة الجامعية الأولى (البكالوريوس) ،كما تقدم هذه الكليات برنامج الدبلوم العالي في التربية (ما بعد التخرج) لمدة سنة واحدة .وهذا يتفق مع الإعداد التربوي لدينا .

وتطبق وزارة التربية الماليزية نظام التدريب في أثناء الخدمة كل خمس سنوات . إذ يتم إعادة تدريب المعلمين بعد قضائهم خمس سنوات في التدريس لتلبية المتطلبات الجديدة والحديثة من أساليب التدريس والمعارف الجديدة.

إعداد المعلمين

يُعد المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية ،ولذا يجب أن يعد إعداداً جيداً ويطور أداؤه حتى يضطلع بدوره في إعداد الأجيال للألفية الثالثة .

ويتم إعداد المعلمين في ماليزيا في كليات تدريب المعلمين ،والجامعات ،وتختلف مدة الدراسة حسب البرامج التي تقدمها تلك الكليات والجامعات .

أولاً : إعداد المعلمين قبل الخدمة ،وذلك على النحو التالي :

كليات تدريب المعلمين :

ويتم إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات تدريب المعلمين التي تقع تحت إشراف قسم إعداد المعلمين في وزارة التربية .ويوجد في ماليزيا (31) كلية لتدريب المعلمين منتشرة في جميع أنحاء البلاد ،تعد المعلمين للتدريس في المرحلة الابتدائية والثانوية ، ومن ضمن هذه الكليات واحدة لإعداد معلمي التربية الإسلامية ،وأخرى لإعداد معلمي التعليم المهني والفني .

أما مدة الدراسة فتختلف في هذه الكليات بحسب نوع البرامج التي تقدمها فتشمل :

- • سنة واحدة للخريجين الجامعيين للحصول على الدبلوم العالي (ما بعد التخرج) وهذا يتفق مع برنامج الدبلوم العام في التربية لدينا .
- • سنتين ونصف (خمسة فصول دراسية) يحصل الطالب عند نهايتها على شهادة التدريس .
- • ثلاث سنوات (ستة فصول دراسية) يحصل الطالب عند نهايتها على شهادة التدريس للمتخصصين في التعليم الفني والمهني

بعض التجارب التعليمية الرائدة في ماليزيا :

المدارس الذكية :

توافقاً مع ثورة التقنية في مجال الاتصالات والمعلومات تخطو الحكومة الماليزية ، كما ذكر (بشير ،2003م) نحو إعادة تصنيف المدارس الحكومية بالاتجاه نحو إقامة

العديد مما يعرف بالمدارس الذكية التي تتوفر فيها مواد دراسية تساعد الطلاب على تطوير مهاراتهم واستيعاب التقنية الجديدة .

فالمدارس الذكية : هي مؤسسة تعليمية تم ابتداعها على أساس تطبيقات تدريس وإدارة جديدة تساعد التلاميذ على اللحاق بعصر المعلومات .

وأهم عناصر المدرسة الذكية هي :

بيئة تدريس من أجل التعلم ،نظم وسياسات إدارة مدرسية جديدة ،إدخال مهارات وتقنيات تعليمية وتوجيهية متطورة ،ومازالت عملية اختبار هذه العناصر وإعادة هندستها لتحقيق كفاءة وفاعلية هذه المدرسة مستمرة ويتم تقويم التجربة على أعلى المستويات القيادية.وتم تطوير مفهوم المدرسة الذكية بواسطة وزير التعليم في عام 1996م ،ومدير عام التعليم ،وقد بدأت تطبيقات المدارس الذكية في عدد من الدول باستخدام واستثمار الحاسب الآلي في مجال التعليم ،حيث وضعت تلك الدول الخطط والاستراتيجيات الوطنية بهدف إدخال التقنية للمدارس والاستفادة منها.ومن أشهر تلك الدول الولايات المتحدة الأمريكية واستراليا .

ويرى القادة السياسيون في ماليزيا أن المدرسة الذكية ستساعد البلاد على الدخول في عصر المعلومات وإتاحة نوعية التعليم الملائمة للبلاد ومستقبل أبنائها،ووقعت الحكومة عقداً مع شركة مدارس تليكوم الذكية – شركة مشتركة بين الحكومة والقطاع الخاص لتنفيذ فكرة المدرسة الذكية في تسع عشرة مدرسة نموذجية لمدة ثلاثة سنوات

بدأت في عام 1999م وتنتهي في عام 2002م ،على أن يكتمل العمل في المشروع الريادي عام 2020م .

ويمثل مشرع المدارس الذكية في ماليزيا ،كما ذكر وكيل وزارة التربية الماليزي ،إحدى الركائز الست لمشروع السوبر كوريد وز العملاق الذي يهدف إلى تحويل ماليزيا إلى عاصمة المعلوماتية في العالم عبر تحويل المجتمع الماليزي إلى مجتمع مبني على قاعدة المعرفة بحلول عام 2020م .

وتعتبر هذه المدارس تطبيقاً لمشروع التعليم الإلكتروني المنبثق من الخطة الوطنية التقنية للتعليم ،بتكلفة تساوي (300) مليون ريال سعودي ،وتقوم فكرة المشروع على تطبيق مشروع التعليم الإلكتروني المنبثق من الخطة الوطنية للتقنية من خلال (90) مدرسة .

تقرير عن التعليم في تركيا

REPORT ON EDUCATION IN TÜRKIYE

مقدمة :

نظام التعليم التركي نظام مركزي يهدف إلى بناء شخصية قومية تركية متشبعة بالمبادئ الكمالية و الأسس العلمانية و تنمية الشعور القومي و الروح الوطنية و الأخلاقية و الاعتزاز بالقيم المعنوية و الثقافية ، ولتحقيق تلك الغايات تلتزم المؤسسات التعليمية التركية بمبدأ عدم التمييز الديني ، و تعتمد مبدأ الاختلاط بين الذكور و الإناث في مختلف المراحل .

و رغم تلك المحاولات لتصفية الهوية الإسلامية إلاّ أنّ ذلك لم يتحقّق بشكل كامل ، و ظلّ النظام التعليمي متذبذباً في ذلك بين الصيغة العلمانية المتطرفة و بين إدخال التربية الدينية و الخلقية ، حاله كحال موقع تركيا متذبذباً بين الشرق و الغرب ، و بين الإسلام و العلمانية ، ليخلق نمطاً فريداً من الأنظمة التعليمية التي عانت من أزمة الهويّة .

بعض التجديدات التربوية

1) على مستوى السياسة التعليمية صدر عدد من التشريعات كقانون التعليم العالي لحل مشكلة تعدّد الجهات المشرفة عليه (كليات ، معاهد عليا لإعداد المعلمين، معاهد عليا فنية ، أكاديميات) وحصرها في الجامعات .

2) و من التجديدات صدور تشريع تعليمي عام1983 يهدف لمكافحة الأمية عند المواطنين الذين تجاوزوا سن التعليم الابتدائي و الذين تتراوح أعمارهم بين 15–45 عاماً عن طريق تعليمهم و تدريبهم

لمدة تعادل التعليم الإبتدائي ، و بالتالي أصبح التعليم غير النظامي "محو الأمية الوظيفي" أقرب للإلزامية، وكان ذلك بمساعدة المنظمات الدولية .

3) كما شهدت بنية التعليم عدة تجديدات شملت التنظيمات الداخلية و قواعد القبول ، و توسيع النظرة للتعليم ليشمل أنواعاً من التربية خارج التعليم النظامي ، و من أبرز تلك التجديدات تطبيق "المدرسة الشاملة" من عام 1984/83 ، كما تمّ التوسّع في الثانويات العلمية .

4) و في محتوى التعليم أُحدثت كثير من التجديدات التربوية ، منها إعادة صياغة مناهج المدرستين الإبتدائية و المتوسطة في إطار برنامج المدرسة الموحدة ذات الثماني سنوات ، كما تمت إعادة النظر في صياغة كتب التاريخ و الجغرافيا للتركيز على تاريخ تركيا و جغرافيتها مع استحداث مساق جديد عن تاريخ تركيا و التغييرات التي أحدثها "أتاتورك" فيها .

5) و في مجال التعليم الديني دُمج المقرر الاختياري للتربية الدينية مع مقرر الأخلاق و أصبح مقرراً إجبارياً ابتداءً من الصف الرابع و حتى نهاية الثانوية .

6) كما زادت العناية بتدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ، و استحدث تخصص اللغة الأجنبية الثانية إلى جانب التخصص العلمي و الأدبي و طبق ذلك على سبيل التجربة في 20 ثانوية .

7) وفي التعليم العالي بدأت تجربة الجامعات المفتوحة عام 1982 لإتاحة الفرصة للأشخاص الذين فاتهم التعليم الجامعي من استدراكه .

بنية نظام التعليم في تركيا

– التعليم النظامي .

و يتضمن ثلاث مراحل رئيسة : التعليم الإبتدائي ، الثانوي ، العالي . و تسبق تلك المراحل مرحلة ما قبل الإبتدائي و التي تستمر من الثالثة إلى السادسة من العمر ، و إن كانت لا تعدّ جزءاً رئيساً في النظام التعليمي .

و تختلف مدة العام الدراسي بين المدارس الإبتدائية في الريف و المدن ففي الريف لا يقلّ العام الدراسي عن 170يوماً ،و في مدارس المدن لا يقل عن 200 يوم .

1) مرحلة ما قبل التعليم الإبتدائي :

و تتولى تعليم الأطفال بين 6–14 عام ، و تنقسم لقسمين (الإبتدائي 5 سنوات ، و المتوسط 3سنوات) و يمكن أن يكونا في مبنى واحد أو في مبنيين منفصلين حسب الإمكانات و حجم المدرسة ، و عملت السياسة التعليمية على تطبيق التعليم الإلزامي تدريجياً للوصول إلى النسبة الكاملة للأطفال في سنّ الإلزام ، و في عام 2001 بلغت نسبة صافي الالتحاق بالتعليم الإبتدائي 88% .

2. المرحلة الثانوية :

و تغطي 3– 4 سنوات هي سنوات البلوغ (14–17أو 18عاماً) ، و هناك نوعان من التعليم : الثانوي العام (3سنوات)، و الثانوي الفني و المهني (4سنوات) ، و الثانوية ليست مرحلة إلزامية و ليست مجانية

و الثانوي العام ينقسم لعلمي و أدبي ، و يتمّ توزيع الطلاب فيهما وفقاً لقدراتهم و اهتماماتهم ، و هناك ثانويات دينية لتخريج الأئمة و الخطباء (4سنوات) .

3 . التعليم العالي :

و تشمل مؤسسات التعليم العالي جميع المؤسسات التي تقدم للطلاب تعليماً لا يقلّ عن عامين بعد الثانوية ، و بالتالي شملت تلك المؤسسات : الجامعات ، الأكاديميات ، و المعاهد العليا الفنية والمهنية .

و في عام 1981 صدر تنظيم التعليم العالي و الذي تمّ بموجبه ضمّ جميع أنماط التعليم العالي في الجامعات ، و إزداد عدد الجامعات التركية ، و بلغ عدد الجامعات التركية 69 جامعة عام 1997 منها 16 جامعة أهلية ،و حتى الجامعات الحكومية غير مجانية ، إلا أن الدولة تقدم منحاً مجانية بشرط تعهّد الطالب بتقديم خدمات عامة و خاصة في ميدان الطب و الحقوق .2- التعليم غير النظامي .

و يغطي جميع الأنشطة التعليمية المقدمة للكبار في إطار التعليم النظامي أو خارجه ، و يشمل جميع برامج تعليم الكبار و التعليم المستمر ، و يتطرق لمجالين : التعليم العام و التعليم الفني .

و تحظى برامج محو الأمية بعناية كبيرة من قبل الدولة ، فقد كانت نسبة الأميين عام 1923 تصل إلى 90% ، و انخفضت حسب تقرير التنمية البشري 2002إلى 13,5% بين البالغين من 15 عاما فأكثر .

أما برامج تعليم الكبار و التعليم المستمر في مجال التعليم الفني والتدريب المهني فإنها تقدّم في المصانع ، و يلتحق بها من أتمّ الدراسة الإبتدائية ،كما تنظم وزارات الزراعة و الصحة و العمل دراسات عملية و تدريبية للراغبين في اكتساب خبرات مهنية .المناهج :

1- مناهج المرحلة الإبتدائية :

و تركّز في هذه المرحلة على اللغة التركية ، إذ تشغل ما يقرب من ثلث خطة المرحلة الإبتدائية ، تليها الرياضيات ، و لا تبدأ التربية الدينية و الخلقية إلا في الصف الرابع ،كما يلاحظ قلة حصص التربية

الرياضية ، و هذا مما يؤخذ على تلك المناهج . و تمتاز الخطة بوضع مواعيد و حصص ثابتة للأنشطة غير الصفية . و تبلغ عدد حصص الخطة الأسبوعية للصف الواحد 25 حصة .

2– مناهج المرحلة المتوسطة :

و يستمر الاهتمام باللغة التركية ، تليها الرياضيات و العلوم و الدراسات الاجتماعية باعتبارها المواد الأساسية التي تكسب التلاميذ الخبرات اللازمة لمواصلة التعليم الثانوي و فهم الحياة ، كما تقدّم في هذه المرحلة إحدى اللغات الأجنبية الحية (الإنجليزية ، الفرنسية ، الألمانية) ، و تبلغ عدد حصص الخطة الأسبوعية للصف الواحد 30 حصة .

3–مناهج المرحلة الثانوية :

الصف الأول ثانوي عام ، و يبدأ التشعيب من الصف الثاني لأدبي و علمي ، حرصت خطة المقررات للمرحلة الثانوية على عدم الفصل الحاد بين القسمين العلمي و الأدبي .

أما الثانويات العامة العلمية فتركّز على الرياضيات و العلوم الطبيعية ، و الصف الأول يكون عاماً ، و في الصف الثاني يتخصّص الطلاب في القسم العلمي ، أما في الثالث فيختار الطالب بين تخصصين (علوم ، رياضيات) ، و تبلغ عدد الحصص في الصف الواحد 35 حصة أسبوعياً .

و هناك عدد من الثانويات بالنظام التعليمي التركي تطبق نظام الساعات المقررة ، و التي تشمل بعض المتطلبات الإجبارية ، و هناك أربع تخصصات في هذا النوع من التعليم الثانوي : اللغة التركية و آدابها ، و الاقتصاد و العلوم الاجتماعية ، و الرياضيات و الطبيعة ، و العلوم الطبيعية .

إعداد المعلم :

يحدّد قانون التعليم الوطني مدة التأهيل اللازم لإعداد المعلم بأربع سنوات من الدراسة في الكليات أو المعاهد بعد الثانوية العامة و بعد اجتياز اختبار القبول بالجامعات و الكليات ، و يشمل برنامج إعداد المعلم ثلاثة محاور : إعداد ثقافي ، و أكاديمي ، و مهني

و تعتمد الدراسة في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين على تطبيق نظام الفصل الدراسي و الساعات المعتمدة ، كما يهتم برنامج الإعداد بالتدريب الميداني ، و يتمّ برنامج الإعداد حسب المرحلة التي سيوجه لها الطالب بعد تخرّجه .

و تهتم وزارة التربية بتدريب المعلمين على رأس العمل ؛ لذلك تنظم دورات تدريبية داخل مؤسسات التعليم العالي في برامج مسائية أو صيفية أو بتفريغهم الكامل للدراسة

و اتخذت الحكومة عدداً من الإجراءات للرقي بمكانة المعلمين الاجتماعية ؛ لذلك أنشأت مستشفى للمعلمين ، و افتتحت النوادي و المراكز الترفيهية للمعلمين ، و قامت بوضع برنامج لتوفير الوحدات السكنية لهم ، كما عملت على زيادة مرتباتهم في السنوات الأخيرة .