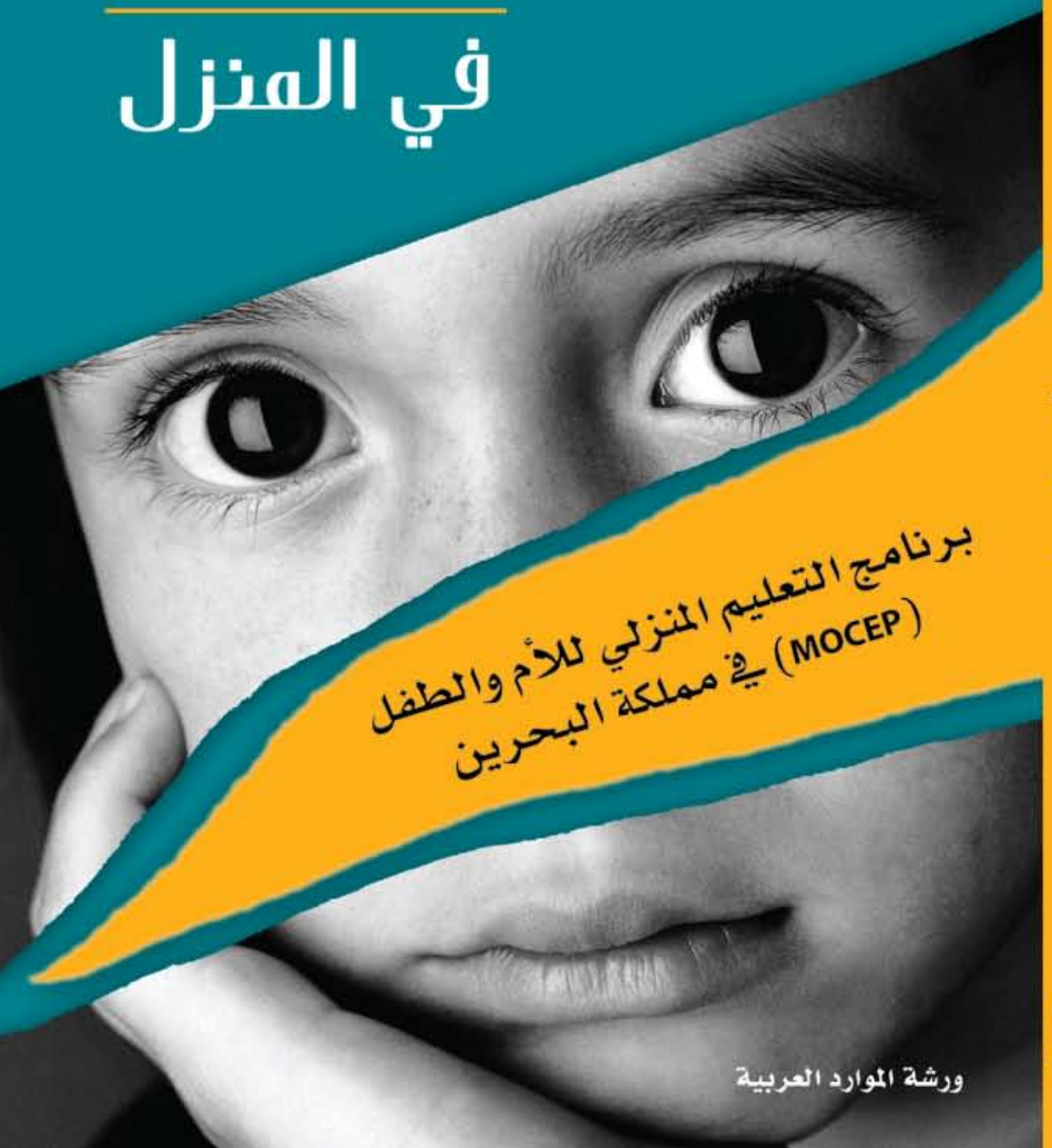
جولي حديد

الفقر يبدأ في المنزل

برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل (MOCEP) في مملكة البحرين



ورشة الموارد العربية

جولي حديد

الفقر يبدأ في المنزل

ورشة الموارد العربية

هناك برامج تدخّل بارزة كثيرة حول العالم تقدّم الخدمات إلى الأسر الفقيرة، إلا أنّ عدداً قليلاً منها فقط أعدّ خصيصاً لمنطقة الشرق الأوسط. هذا الكتاب يركّز على الآثار التي يتركها برنامج تدخّل عالي النوعية في التعليم المنزلي على الأسر التي تعيش في فقر مستمرّ، في مملكة البحرين. في الواقع، تظهر الأدلّة البحثية أنّ «برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل» MOCEP هو أداة فعّالة لتحسين قدرات الأطفال في المرحلة التي تسبق الاستعداد للالتحاق بالمدرسة ولتحسين سلوكيات الأهل وإستراتيجياتهم في تنشئة الأطفال. وعليه، يؤدّي تطبيق البرنامج بنجاح إلى تمكين الأسر التي تعيش في فقر وتزويدها بإدراك جديد وأفكار وأهداف وفرص جديدة تحسِّن حياتها. ويناقش الكتاب أيضاً أنواعاً مختلفة من التدخّلات ويبيّن الحاجة إلى الارتقاء بالمعايير بالاستناد إلى شروط «أساسية» واضحة من أجل تعريف وتطبيق برامج تدخّل ناجحة في المستقبل للأسر المعرّضة للمخاطر.



جولي حديد هي مؤسِّسة ومديرة «برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل» و «مركز مونتيسوري البحرين» – معهد لتدريب المدرّسين والأبحاث، في مملكة البحرين (Bahrain Montessori Centre). وقد حازت على شهادة الدكتوراه في تنمية الطفولة المبكرة وعلم نفس الأطفال من معهد التربية في جامعة لندن، المملكة المتحدة. أصدرت عدّة مقالات (باللغتين الإنكليزية والعربية) في مجلات علميّة مهنية حول مسائل تعليم وتنمية الطفولة المبكرة في منطقة الشرق الأوسط.

Julie Hadeed, *Poverty Begins at Home: The Mother–Child Education Programme (MOCEP) in the Kingdom of Bahrain*.
Published in Arabic by the Arab Resource Collective, ARC, Beirut-Nicosia; P.O.Box 13-5916, Beirut-Lebanon. www.mawared.org

الفقر يبدأ في المنزل

برنامج التعليم المنزلي للأمّ والطفل (MOCEP)

في مملكة البحرين

جولي حديد

الفقر يبدأ في المنزل

برنامج التعليم المنزلي للأمّ والطفل (MOCEP)
في مملكة البحرين



د. جولي حديد: الفقر يبدأ في المنزل–برنامج التعليم المنزلي للأمّ والطفل MOCEP في مملكة البحرين

- الطبعة العربية الأولى، 2010
- الترجمة: كلود وهبه. المراجعة غانم بيبي وسحر محي الدين صديق (دبلوم ترجمة فورية، جامعة القاهرة)
- التحرير: غانم بيبي

- جميع الحقوق محفوظة

- الناشر: ورشة الموارد العربية، بيروت – نيقوسيا.
- العنوان: ص ب 13–5916 (شوران)؛ بيروت – لبنان؛ الهاتف 1742075 (0) (961+)؛
البريد الإلكتروني arcleb@mawared.org ; الموقع: www.mawared.org
- عنوان الحصول على نسخ في البحرين:
جمعية الهلال الأحمر البحريني، ص.ب. 30537، المنامة – مملكة البحرين؛
الهاتف: 2877 1729 (973+) ؛ الفاكس: 1744 1729 (0) (973+) ؛
البريد الإلكتروني: j.hadeed@btinternet.com ؛ hadeed@batelco.com.bh
الموقع www.mocep–bahrain.com
- **رقم التسلسل الدولي ISBN 978–9953–460–18–3**

This is the full Arabic translation of the book:
Poverty Begins at Home: The Mother–Child Education Programme (MOCEP) in the Kingdom of Bahrain, by Julie Hadeed.
Originally published in English by Peter Lang Publishing Inc. New York. 2005.
www.peterlangusa.com
Published in Arabic by the Arab Resource Collective, ARC. www.mawared.org



الإهداء

إلى ابني فاروق

الذي كان وما زال مصدر إلهام ومحبّة ودعم متواصل

وإلى ذكرى ابنتي الغالية نوال

التي تواصل إمدادي بالشجاعة والقوّة في عملي

«هذا الكتاب جاء في الوقت المناسب وهو كتاب مثير للاهتمام. فالدكتورة جولي حديد تقدّم فيه نظرة مفصّلة إلى برنامج تدخّل منزلي حقّق النجاح في الشرق الأوسط، وتستخلص الدروس العمليّة من عملها، دروساً قابلة للتطبيق في بلدان ومناطق أخرى من العالم.»

كاثلين مكارتني *Kathleen McCartney*
أستاذة في حقل التعليم، جامعة هارفارد

«يسلّط كتاب الدكتورة جولي حديد الأضواء على مفاعيل برنامج تدخّل منزلي ناجح على الأسر التي تعيش في الشرق الأوسط، ويعرض نصائح مفيدة لتطبيق برامج تنمية العلاقات بين الوالدين والطفل حول العالم.»

كاثي سِيلْفا *Kathy Sylva*
أستاذة في علم النفس التربوي، جامعة أكسفورد

قائمة الرموز والمصطلحات

ΔR^2 = Change scores	نتائج التغير
D = Distribution	التوزيع
F= F-distribution variable	متغير التوزيع
G = Geometric distribution	التوزيع الهندسي
df = Degree(s) of freedom	درجات الحرية (في مفهوم الإحصاء)
N = Population size	عدد السكان / العينة
ns	لا دلالة
P	القيمة الاحتماليّة
R = Sample correlation coefficient	مُعامل ارتباط العينة
R^2 = Multiple correlation coefficient	مُعامل الارتباط المتعدد
SD = Standard deviation	الانحراف المعياري
SE = Standard error	الخطأ المعياري
Standardized ß = Probability of Type II error	معاملات الانحدار الجزئي المعيارية = احتمال الخطأ من النوع الثاني
T = Student's variable	متغير توزيع «ستيودنت» الاحتمالي
X^2 = Chi-square distribution	توزيع كاي التربيعي
Z = Standard normal distribution	التوزيع العادي المعياري
M or Mo	المنوال
r = Effect Size[d]	حجم المفعول[d]

المحتويات

- مقدمة الطبعة العربية ـــــ أ
- تمهيد ـــــ ث
- شكر ـــــ ح

الجزء الأوّل: نظرة عامّة ـــــ 1

تقديم ـــــ 1

1. برامج التدخّل المنزلي – شروط النجاح ـــــ 3
   - البرامج المبنيّة على الأبحاث والتي توجِّهها النظريات ـــــ 3
   - المنبئات البنيوية بنجاح البرنامج ـــــ 4
   - التمويل والموارد والجدوى الاقتصادية ـــــ 6
   - الإدارة والتدريب وفريق العمل ـــــ 7
   - الزيارات المنزلية ومعدّلات التناقص ـــــ 9
   - العوامل المنزلية الأسرية ـــــ 10
   - العلاقات والتفاعلات بين الأهل والطفل ـــــ 13

2. برنامج تعليم الأم والطفل في البحرين – تحقيق بحثي ـــــ 15
   - تعريف المشكلة ـــــ 15
   - الأبحاث السابقة: برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل في تركيا ـــــ 16
     - مفعول البرنامج على الأطفال ـــــ 17
     - مفعول البرنامج على الأمّهات ـــــ 17
   - إطار البرنامج: برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل – مملكة البحرين ـــــ 18

- تمويل برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل في البحرين 19
- معايير تصميم البحث 19
- أهداف البحث العامّة وفرضيّاته 20
- تأثير التدخّل على مواقف الأهل 21
- طرائق البحث 22
- اختيار العيّنات 23
  - اختيار عيّنات المناطق الإقليمية المشارِكة 23
  - اختيار عيّنات الأطفال والأسر 23
- خصائص خلفيّة الأطفال وأسرهم 24
- أدوات البحث المستعمَلة في هذا التحقيق 30

الجزء الثاني. تقديرات نموّ الطفل 33

3. مقاييس القدرة البريطانية – النسخة الثانية (BAS II) 35
- معلومات عن الخلفيّة 35
- نتائج مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية (BAS II) 37
- تحليل الانحدار 40
- تفسير المقياس الأساسي Core Scale 44
- مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II والجندر 45

4. المقياس المصوّر للكفاءة المدرَكة والتقبّل الاجتماعي PSPCSA 49
- معلومات عن الخلفيّة 49
- التحليل المنفصل لمجالات الكفاءة والمقبوليّة 50
- مجموع إجمالي درجات تحليل الكفاءة والمقبوليّة 54
- تحليل الارتباط بين نتائج المقياس المصوّر للكفاءة المدرَكة والتقبّل الاجتماعي الاجتماعية PSPCSA ومقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II 56

5. نظام تقدير المهارات الاجتماعية SSRS 59
- معلومات عن الخلفيّة 59
- نتائج نظام تقدير المهارات الاجتماعية SSRS 60
- تحليل الانحدار 64
- المقاييس الفرعيّة للفئة أ: التعاون، السلوك الحازم، المسؤولية، ضبط الذات 66

6. مقياس العلاقة بين الطفل والأهل CPRS 69
- معلومات عن الخلفيّة 69
- تطبيق مقياس العلاقة بين الطفل والأهل في البحرين 70
- تحليل الانحدار 71

- تحليل المجالات: النزاع، التقارب، الاعتماد المفرط، التدخّل المفرط ____ 74
- تحليل البنود ____ 75
- تحليل الارتباط: تقديرات نموّ الطفل ____ 78

الجزء الثالث: تأثيرات الأهل والأسرة والمنزل على تنمية الطفولة المبكِرة ____ 83

- تقديم ____ 83
- التقديرات التي استعملناها في قياس خصائص الأهل والأسرة والمنزل ____ 83

7. مقياس المواقف التعليمية للأم EAS ____ 85
- معلومات عن الخلفيّة ____ 85
- تحليل الانحدار ____ 86
- تحليل البنود، تحليل مربّع كاي ____ 89
- النتائج والمناقشة ____ 90

8. مقياس تربية الأطفال RC ____ 91
- معلومات عن الخلفيّة ____ 91
- تحليل التوزّع (الإحصاءات الوصفية) على مجموع الدرجات ____ 92
- تحليل العوامل ____ 94
- تحليل الانحدار ____ 96
- تحليل البنود ____ 98
- الخلاصة ____ 101

9. مقياس الآراء العصريّة عند الأهل PMS ____ 103
- معلومات عن الخلفيّة ____ 103
- تحليل الانحدار ____ 104
- تحليل البنود ____ 105
- تحليل الارتباط: مقياس الآراء العصريّة عند الأهل PMS والنتائج بين الأطفال: مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II، المقياس المصوّر للكفاءة الإدراكية والتقبّل الاجتماعي PSPCSA، نظام تقدير المهارات الاجتماعية SSRS، مقياس العلاقة بين الطفل والأهل CPRS ____ 107

10. الملاحظة المنزلية لقياس البيئة الأسرية HOME ____ 109
- معلومات عن الخلفيّة ____ 109

- التحليل والنتائج 110
- تحليل الانحدار 113
- المناقشة 116

الجزء الرابع: المناقشة 119

11. دمج النتائج 121
- تحليل الارتباط 121
- قياسات التقدّم 125
- الخصائص الأسرية كمُنبآت بالنتائج بين الأطفال 127

12. فهم البحث 133
- مسائل النوع الاجتماعي (الجندر) 134
- النتائج المعرفية والاجتماعية 134
- العلاقات بين الأهل والطفل 136
- خصائص الثقافة البحرينية التي تؤثّر على النتائج وتفسيرها 138
- المنافع الأسرية نتيجة التدخّل 139
- محدودية البحث 141

ختاماً: تدخّلات السنوات الأولى والفقر 145

- الملحق أ 151
- الملحق ب 153
- الملحق ج 157
- الملحق د 161
- الملحق هـ 167
- الملحق و 169
- الملحق ز 175
- الملحق ح 177
- الملحق ط 179
- الملحق ي 181
- الملحق ك 185
- المراجع 189

الرسوم البيانية

الرسم البياني 1. مقاييس القدرة البريطانية – النسخة الثانية (BAS II): متوسّط درجات العنقود (المقياس الفرعيّ) عند الاختبارين السابق والتالي للتدخّل ـــــــ 39

الرسم البياني 2. مجموع/متوسّط درجات مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II – القدرة التصوّرية العامّة GCA بحسب المجموعة (التدخّل والضبط) والجنس ـــــــ 47

الرسم البياني 3. متوسّط درجات مجالي المقياس المصوّر للكفاءة المدرَكة والمقبولية الاجتماعية PSPCSA (الكفاءة والمقبوليّة) بحسب المقاييس الفرعيّة ـــــــ 52

الرسم البياني 4. متوسّط درجات نظام تقدير المهارات الاجتماعية SSRS، الفئة أ: قدرات المهارات الاجتماعية ـــــــ 63

الرسم البياني 5. توزّع السلوكيات التي تطرح المشاكل في نظام المهارات الاجتماعية SSRS بحسب توجّه المجموعة (التدخّل والضبط) ـــــــ 64

الرسم البياني 6. توزّع السلوكيات التي تطرح المشاكل في نظام تقدير المهارات الاجتماعيةSSRS بحسب الجنس وتوجّه المجموعة ـــــــ 65

الرسم البياني 7. تربية الأطفال RC: توزّع مجموع متوسّط الدرجات مع الوقت وبحسب توجّه المجموعة ـــــــ 93

الرسم البياني 8. تربية الأطفال RC: توزّع متوسّط درجات الإستراتيجيات الوالديّة ـــــــ 95

الرسم البياني 9. مقياس الملاحظة المنزلية لقياس البيئة الأسرية HOME: توزّع مجموع متوسّط درجات المؤشّر بحسب توجّه المجموعة ـــــــ 112

الرسم البياني 10. متوسّط درجات المقاييس الفرعية للملاحظة المنزليّة لقياس البيئة الأسرية HOME بحسب توجّه المجموعة ـــــــ 113

الرسم البياني 11. أحجام مفعول الانحدار بين التدخّل والنتائج التي حقّقها الأطفال _____ 125

الرسم البياني 12. خصائص الأهل/الأسرة/المنزل (مقياس تقدير المواقف التعليمية للأمّ EAS، ومقياس تربية الأطفال RC، ومقياس الآراء العصرية عند الأهل PMS، والملاحظة المنزليّة لقياس البيئة الأسرية HOME) كمنبئات بالنتائج بين الأطفال (مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II، المقياس المصوّر للكفاءة الإدراكية والمقبولية الاجتماعية PSPCSA، نظام تقدير المهارات الاجتماعية SSRS، مقياس العلاقة بين الطفل والأهل CPRS) _____ 130

الجداول

الجدول 1 أ. خلاصة وصفية لمتغيّرات الدراسة التفسيرية: خصائص الطفل والأهل ـــــــــــ 25

الجدول 1 ب خلاصة وصفيّة لمتغيّرات الدراسة التفسيرية: تدخّل الأسرة والأهل ـــــــــــ 27

الجدول 2. تقديرات وممارَسات البحث لدراسة نتائج نموّ الأطفال وخصائص الأهل/الطفل/الأسرة/المنزل ـــــــــــ 30

الجدول 3. مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية (BAS II): متوسّط الدرجات والانحرافات المعياريّة بحسب توجّه المجموعة (التدخّل والضبط) ـــــــــــ 37

الجدول 4. مقياس القدرات البريطاني – النسخة الثانية (BAS II): تحليل الانحدار ـــــــــــ 40

الجدول 5. عرض حجم المفعول الثنائي الحدّ BESD لمجموعتي التدخّل والضبط في مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II ـــــــــــ 42

الجدول 6. نتائج مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II: متوسّط الدرجات والانحرافات المعياريّة بحسب الجنس والمجموعة (التدخّل، الضبط) ـــــــــــ 46

الجدول 7. المقياس المصوّر للكفاءة المدرَكة والتقبّل الاجتماعي PSPCSA. متوسّط الدرجات والانحرافات المعياريّة (بين قوسين) للمقاييس الفرعيّة في الكفاءة والمقبوليّة: الكفاءة المعرفية/الجسدية والمقبولية لدى الأصدقاء/الأمّ ـــــــــــ 50

الجدول 8. خلاصة تحليل الانحدار المتعدّد للمتغيّرات المنبئة بكفاءات الأطفال المدرَكة ومقبوليّتهم الاجتماعية ـــــــــــ 53

الجدول 9. عرض حجم المفعول الثنائي الحدّ BESD للمقياس المصوّر للكفاءة المدرَكة والتقبّل الاجتماعي PSPCSA ـــــــــــ 55

الجدول 10. تحليل الارتباط بين المقياس المصوّر للكفاءة المدرَكة والتقبّل الاجتماعي PSPCSA ومقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II ـــــــــــ 56

الجدول 11. نظام تقدير المهارات الاجتماعية SSRS: متوسّط الدرجات والانحرافات المعياريّة بحسب المجموعة، التدخّل والضبط ـــــــــــــــــــــــــــــــ 61

الجدول 12. درجات نظام تقدير المهارات الاجتماعية SSRS مربوطاً بعدّة متغيّرات لخلفيّة الطفل/الأسرة بحسب المجال (التعاون، السلوك الحازم، المسؤولية، ضبط الذات) ـــــــــــــــــــــــــــــــ 68

الجدول 13. مقياس العلاقة بين الطفل والأهل CPRS: نموذج الانحدار الكامل لمجموع الدرجات ـــــــــــــــــــــــــــــــ 71

الجدول 14. مقياس العلاقة بين الطفل والأهل CPRS: نماذج انحدار موجزة للمجالات (النزاع، التقارب، الاعتماد المفرط، التدخّل المفرط) ـــــــــــــــــــــــــــــــ 74

الجدول 15. تحليل بنود مقياس العلاقة بين الطفل والأهل CPRS: مقارنة النسب المئوية وتحليل مربّع كاي بين المجموعتَين، التدخّل والضبط ـــــــــــــــــــــــــــــــ 76

الجدول 16. مصفوفة الارتباط. النتائج بين الأطفال: مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II، المقياس المصوّر للكفاءة الإدراكية والتقبّل الاجتماعي PSPCSA، نظام تقدير المهارات الاجتماعية SSRS، مقياس العلاقة بين الطفل والأهل CPRS ـــــــــــــــــــــــــــــــ 79

الجدول 17. نموذج انحدار موجَز لمقياس المواقف التعليمية للأمّ EAS، يضمّ عدّة متغيّرات تفسيرية ـــــــــــــــــــــــــــــــ 87

الجدول 18. متوسّط الدرجات والانحرافات المعياريّة على مقياس المواقف التعليمية للأمّ EAS بحسب المجموعة (التدخّل والضبط) ـــــــــــــــــــــــــــــــ 88

الجدول 19. مقياس المواقف التعليمية للأمّ EAS. مقارنة متوسّط الدرجات والانحرافات المعياريّة للمجالات (الأكاديمية، الاجتماعية، الفنّية، الرياضية، الامتثال) بين المجموعتَين، التدخّل والضبط ـــــــــــــــــــــــــــــــ 88

الجدول 20. تحليل العوامل: الروابط بين بنود تربية الأطفال RC والمكوّنات العامليّة: الوالديّة المتشدّدة، الضبط الصارم، الوالديّة المتراخية ـــــــــــــــــــــــــــــــ 94

الجدول 21. تربية الأطفال RC: تحليل الانحدار الخاصّ بالمقاييس الفرعيّة، الوالديّة المتشدّدة والضبط الصارم والضبط المتراخي، ومجموع درجاتها ـــــــــــــــــــــــــــــــ 96

الجدول 22. تربية الأطفال RC: تحليل مربّع كاي، مقارنة تواتر البنود بين المجموعتين ـــــــــــــــــــــــــــــــ 98

الجدول 23. تربية الأطفال RC: متوسّط الدرجات والانحرافات المعياريّة لبنود المقياس بحسب المجموعة (التدخّل والضبط) ـــــــــــــــــــــــــــــــ 99

الجدول 24. مقياس الآراء العصريّة عند الأهل PMS: متوسّط الدرجات والانحرافات المعياريّة بحسب المجموعة (التدخّل والضبط) ـــــــــــــــــــــــــــــــ 104

الجدول 25. مقياس الآراء العصريّة عند الأهل PMS: مقارنة تحليل البنود ومتوسّط الدرجات بين المجموعتين (التدخّل والضبط) ـــ

مقدمة الطبعة العربية

يعود بعض المعلومات الواردة في متن هذا الكتاب إلى ما قبل بعض الوقت ويجب أن يستعمل بشكلٍ رئيسي لأغراض البحث والإحالة إلى المصادر. هذه المقدمة تزوِّد القارئ بمعلوماتٍ أحدث، وقد أضيفت إلى الطبعة العربية أيضاً مراجع جديدة تحيط بإطار الكتاب وسياقه.

يُقدَّر عدد الأشخاص الذين يعيشون في حالة من الفقر المُطلق في العالم العربي (تلك البلدان المُدرَجة ضمن ما يُعرف بمنطقة «الشرق الأوسط وشمال أفريقيا» بما يزيد عن 100 مليون نسمة، بمن في ذلك أولئك الناجين من براثن الحرب، والمجاعة، والكوارث الطبيعية والسياسات الفاشلة. وتتجلّى حالات الارتفاع القصوى لدى النساء والأطفال، في ما يُعتبر تجسيداً نموذجياً لنزعة الفقر العالمية، بحيث يكشف مؤشِّر الفقر البشري عن نسبة 8.3% في البحرين التي تحتل المرتبة الـ 37 بين البلدان النامية الـ 135 (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2008).

اتخذت البحرين في السنوات الأخيرة سلسلة من التدابير لمعالجة مجموعة من الأهداف المُحدَّدة في الأهداف الإنمائية الألفية في العام 2008، بحيث تصدَّرت لائحة هذه الأهداف القضاء على الجوع والفقر المُدقع (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2007: سير عمل الأهداف الإنمائية الألفية 2007–2004 في مملكة البحرين). تبلور أحد هذه التدابير في ما عُرف بـ «مشروع الأسر المنتجة» الذي هدف بشكلٍ رئيسي إلى «خلق بيئة أفضل لإيجاد فرص عمل منصفة وتحقيق نموّ اقتصادي مستدام :sustainable/made sustainable now a common Arabic term in development بغية الحدِّ من البطالة في البحرين» (تقرير الأمم المتحدة حول التنمية البشرية في الدول العربية، 2009). وبالإضافة إلى ذلك، عمدت الحكومة إلى زيادة نسبة المساعدات الاجتماعية، وخفض رسوم الخدمات العامّة للأسر الفقيرة؛ وخصَّصت ميزانية لإعادة تأهيل الوحدات السكنية (مليونا دينار)؛ ورفعت قيمة مُخصَّصات التقاعد؛ وعزَّزت مُخصَّصات التأمين الخاصَّة بالعمالة والإعاقة؛ والأهم من ذلك أنَّها أنشأت «بنك الأسرة» (15 مليون) للتصدِّي للمخاطر المرتبطة بالأسر الفقيرة. كذلك الأمر، تجسَّد الالتزام بتعزيز المستوى التعليمي في المرحلتين الابتدائية والثانوية باتخاذ إجراءات عملية فعَّالة تمثلت في اعتماد معايير دولية جديدة. هذا وقد ساهم تأسيس هيئة ضمان وتقييم جودة التعليم والتدريب، QAAET، في العام 2008، في تحسين نوعية التربية ومعاييرها في المملكة، إلا

أنَّ الاهتمام انصبَّ بشكل صرف على المرحلتين الابتدائية والثانوية (QAAET، 2009). ومع ذلك، لم يجرِ التركيز بشكلٍ كافٍ على أحد العوامل التي تزيد من دون أدنى شك من حدَّة اللامساواة في الفقر الاجتماعي والاقتصادي. وبالطبع، نحن نتكلّم هنا عن غياب المساواة السائد في البلاد لناحية تأمين الرعاية والتعليم للطفولة المُبكرة. بحيث تشير الإحصاءات الأخيرة إلى أنَّ أقلّ من 50% من الأطفال دون عمر المدرسة في البحرين يتابعون برنامجاً للرعاية يختصّ بهذه المرحلة، علماً أنَّ الأدلّة التي أفضى إليها البحث والتي تبيِّن نوعية الرعاية الموفَّرة، تشير إلى حاجة ماسَّة للتحسين في هذا المجال. إنَّ القطاع الخاصّ هو الذي يؤمِّن القسم الأكبر من هذه الرعاية وهذا التعليم. ومرَّةً أخرى، تأتي أدلّة البحث لتسلِّط الضوء على النقص لناحية توافر عاملين تربويين مؤهَّلين، ومعدلات كافية من العاملين، ومساحات ملائمة للعب، ودورات تدريبية أثناء الخدمة، وبرامج دعم الأهل، ومعايير مُحدَّدة للتغذية السليمة وإجراءات السلامة، والأنشطة المثيرة للاهتمام للأطفال الصغار (حديد *Hadeed* وسيلفيا 1999، *Sylvia*؛ حديد 2001، *Hadeed*؛ 2006؛ 2008).

ما عرضناه للتوّ ليس سوى عيِّنة صغيرة عن الظروف التي وُضعت تحت المجهر من خلال أدلّة البحث التي عرضت لها تقارير البحرين حول الرعاية المُقدَّمة في المراكز. وتفيد الأبحاث بأنَّه عندما تكون نوعية الرعاية المُقدَّمة للطفل نوعية متدنية، تنعكس النتائج بصورة سلبية على مقاييس النتائج التى يحققها الطفل وعلى أدائه في المستقبل؛ لذلك، يكون الطفل أفضل حالاً بكثير إذا ما بقي في المنزل (هادسن *Hudson*، 2009؛ كاغيتشيباسي *Kagitcibasi*، وسونار *Sunar*، وبيكمان *Bekman*، وبايدار *Baydar*، وسيمالسيلار *Cemalcilar*، 2005؛ 2009؛ المعهد الوطني لصحَّة الطفل والتنمية البشرية 2005، *NICHD*؛ واتشز *Wachs*، 2009). في المقابل، عندما تكون النوعية عالية، تظهر نتائج إيجابية على المدى الطويل تطال كلاً من الطفل، والأهل، والعائلة، والمجتمع المحلي؛ ناهيك عن أنَّ فعاليتها لقاء كلفتها تكون مرضية إذ يأتي المردود مُذهلاً من حيث فوائد الإنفاق العامّ.

نذكر في هذا الإطار دراسةً معروفة أُجريت في ولاية ميشيغن على برنامج نوعي لرعاية الطفولة المبكرة، بحيث تمّ تعقُّب الأطفال لنحو 30 عاماً، لتظهر النتائج في نهاية المطاف أنَّ كل دولار أميركي أُنفِقَ على أولئك الأطفال قد عاد بسبعة دولارات أميركية على الحكومة والمجتمع. فلقد تمَّ تقييم مجموعة الأطفال التي تابعت برنامج الرعاية لمدَّة سنتين، عند بلوغ أفرادها السابعة والعشرين من العمر. وفي حين أظهرت النتائج احتمالات ضئيلة بأن يكون هؤلاء الأطفال عاطلين عن العمل، أو مطلقين، أو لديهم سجلات جنائية، أو مدمنين على المخدّرات، أو مُدرجين ضمن برامج المساعدات المعيشية التي تقدِّمها الحكومة؛ كانت الاحتمالات أعلى بكثير بأن يكون هؤلاء الأطفال المستفيدون من الذين يتقاضون أجوراً مرتفعة، ومن ذوي الأداء الأكاديمي الجيِّد، ومن غير المُحتاجين للمساعدات التعليمية الخاصَّة، ومن الذين قد أنهوا المرحلة الثانوية من الدراسة («تشوينهارت» *Schweinhart* و «ويكارت» 1997، *Weikart*).

إذا ما نظرنا في منازل الأسر التي تضمُّ أطفالاً دون عمر الدراسة في هذا البرنامج، يتبيَّن لنا من خلال أدلَّة البحث أنَّ متوسِّط الدخل الشهري لـ 22% من العيِّنة يفوق الـ 400 دينار، في حين أنَّ الدخل الإجمالي لـ 41% من الأسر يتراوح بين 100 و 300 دينار في الشهر، أي أنَّ متوسِّط دخل الأسرة الإجمالي هو 700 دولار أميركي. تتكوَّن الأسر بمعدَّل عام من تسعة أشخاص، علماً أنَّ 15% منهم يعيشون مع أفرادٍ من العائلة الموسَّعة في منازل يتألف المنزل منها من أقلّ من خمس غرف (حديد 2005، *Hadeed*).

وفي هذا السياق، تأتي نتائج الدراسة حول التأثير – المطروحة في هذا الكتاب – لتدعم الأدلة القائلة بضرورة إطلاق مبادراتٍ جديدة لتأمين الرعاية النوعية العامَّة والشاملة في مرحلة ما قبل الدراسة لكلّ

الأطفال دون السادسة من العمر. يُشار إلى أنَّ الآثار المستدامة على المدى الطويل لهذه البرامج قد تمَّ التطرّق إليها في منشورات أخرى؛ مع التذكير بأنَّ النتائج الأخيرة التي ظهرت حول التأثير على المدى الطويل تستمر في تأييد مدى فعالية التدخّل المُبكر (حديد 2006، *Hadeed*؛ 2008).

في الواقع، فإن الدراسات الطولية التي تتناول على امتداد فترةٍ زمنيةٍ معيَّنة تُصمَّم بهدف التأثير على السياسة المعتمدة ودعم التغيير الفعَّال على مستوى المجتمع المحلي. والدراسة في هذا الكتاب تتبع المنطق عينه أيضاً. فمسألة تعليم الطفولة المُبكرة في البحرين لم تحظَ بمعالجةٍ مناسبة. وبحسب الأبحاث التي أجريت في هذا المضمار، فإنَّ القطاع الخاص وحده عاجزٌ عن الإتيان بالنتائج النوعية الضرورية لتحقيق الاستدامة وضمان عنصر الكلفة لقاء الفعالية. لذلك، على الحكومة أن تضطلع بدورٍ استثماري ناشط أكثر وعلى أكثر من مستوى. صحيح أن التقدم الشامل والتغيير يحدثان في البحرين، غير أنَّ مسألة إرساء الدعائم للتعليم النوعي للطفولة المُبكرة لم تكتسب بعد طابع الإلحاح والضرورة. إنَّه حقٌّ جوهري لجميع الأطفال وفقاً للأهداف الإنمائية الألفية الخاصَّة ببرنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2007)؛ أهدافٌ عرض لها تقرير التنمية البشرية في الدول العربية (2009). وإنَّ تأجيل هذه الأهداف أكثر أو الفشل في التوصّل إلى مستوًى مرضٍ حيالها سيكون له تبعات واسعة النطاق كما تظهر لنا نتائج البحث في هذه الدراسة وفي التقارير الأخرى.

جولي حديد
المنامه، أكتوبر/تشرين الأول 2009

تمهيد

يأتي هذا التحقيق المتواضع نتيجة سنوات من التخطيط والإعداد والجهود الحثيثة التي بذلها أشخاص كثيرون ساعدوني وعلّموني وصقلوا جهودي الإنسانية حتى تركّز على احتياجات الأسر الفقيرة في مملكة البحرين. وقد أنتج النجاح الأوّلي لهذا البحث ثماراً كثيرة أتيح لنا أن نمثّل بعضها كمّياً ونشرحه، في حين استحال ذلك في بعضها الآخر بسبب محدودية البحث والموارد.

في الواقع، بوسعنا أن نخفّف من حدّة الفقر من طريق الرعاية، والرعاية تحدث أثراً من خلال التدخّل المباشر في منازل الفقراء. وكلّما كان التدخّل حميماً وملتزماً ومفصّلاً أكثر في نوعيّته، تَعاظم أثره. فيتغيّر الأطفال (منافع معرفية واجتماعية وعاطفية) ويتغيّر الأهل أيضاً (تحسّن استراتيجيات تنشئة الأطفال، والثقة، ومهارات التأقلم، والبيئة المنزلية، الخ) نتيجة التدخّل. ويُفسح التدخّل المجال في الوحدة الأسريّة أمام إدراك جديد، ومُثل عليا، وأهداف عامّة، وفرص جديدة. ولكن، ثمة تحدّيات وعوائق كثيرة أمام مسيرة التغيّر الاجتماعي الإيجابي. لذا، نحن بحاجة إلى التزام صادق وتضحية شخصية من العاملين غير المتخصّصين وشبه المحترفين على الصعد المحلّية والوطنية والدولية لكي نحقّق النجاح. فكلّ شخص أمضى وقتاً في مساعدة المحتاجين يعي ذلك، ويجدر بنا أن نقرّ بصراحة بأنّه ما من طريق مختصر ولا قنوات سهلة في هذا المجال. إنه عمل شاق يُبنى على الاحترافية وعلى فهم الاحتياجات المتأصّلة وعلى الحنوّ.

وفي زمن تبدو فيه الرهانات العالمية والبيئية والسياسية والاجتماعية والأخلاقية عالية، ومنغمسة غالباً في نزاعات خطيرة، قد يكون الدعم البشري وتفهّم أوجه الاختلاف بين الثقافات خطوة حانية وحامية نحو صياغة السياسات السليمة للمستقبل. فمن مصلحة كلّ أمّة من الأمم أن تستثمر في الارتقاء بنوعية حياة الشعوب غير المحظيّة في مختلف أنحاء العالم، إذ أنّ الفقر والحرمان لا يعرفان حدوداً جغرافية. وقد آن الأوان لننقل محور تركيزنا فيستفيد سكان العالم من موارد العالم.

وعليه، من شأن المناخ السياسي والاجتماعي المسيطر حالياً على العلاقات بين الولايات المتحدة الأميركية وبلدان الشرق الأوسط أن يؤكّد حاجتنا الملحّة إلى تثقيف أنفسنا حتى نفهم بشكل أفضل الفروقات الاجتماعية والسياسية والدينية بيننا. ومتى بلغنا مستوى الفهم هذا، فإن الالتزام سيتلو.
التحقيق هذا في مملكة البحرين، بمساهمته البسيطة، ليس إلا نافذة على فهم أفضل لهذا الهدف العام.

شكر

شكّلت كتابة هذا المخطوط تحدّياً. وهو لم يكن ليبصر النور لولا الجهود الصادقة التي بذلها أشخاص كثيرون ولولا دعم الأبحاث السابقة. لذا، أتوجّه بامتناني خصوصاً إلى الأستاذة كاثي سِيلْفا Kathy Sylva، والأستاذة كاثلين مكارتني Kathleen McCartney، والأستاذة سيفدا بيكمان Sevda Bekman، وآيلا غوكسيل غوسر Ayla Goksel Gocer، ونور سوكوكا Nur Sucuka، والسيّدة مريم الدوي، ووداد الفاضل، والدكتور حسن فخرو، والسيدة سلوى المؤيّد ، الذين قدّموا لي الدعم والإرشاد. وأيضاً، أودّ أن أشكر الجهات التي موّلت ودعمت برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل MOCEP في البحرين:

- سموّ الشيخة هالة بنت دعيج آل خليفة، قرينة صاحب السموّ وليّ عهد البحرين
- سموّ الشيخة حصة بنت خليفة آل خليفة
- السيدة هلال باسكال Hilal Baskal، سفيرة تركيا في البحرين
- الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة
- بنك البحرين الوطني
- شركة ميريل لينش Merrill Lynch
- وزارة العمل، مملكة البحرين
- وزارة التربية والتعليم، إدارة التعليم الخاص
- وزارة التربية والتعليم، إدارة التعليم المستمر
- الجمعية الأميركية النسائية، مملكة البحرين
- بنك BNP Paribas
- شركة الوكالات العالمية المحدودة (السيّدة لين الوزّان Lynn Al–Wazzan)
- البنك الأهلي المتّحد في البحرين
- شركة ورشة البحرين
- بنك HSBC

أودّ أن أتوجّه بالشكر أيضاً إلى أفراد فريق عمل مؤسَّسة التعليم المنزلي للأم والطفل MOCEF الذين عملوا بلا كلل لضمان نجاح البرنامج، لا سيّما سحر محيي الدين مديرة مكتب برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل MOCEP، والسيّدة منى جناحي التي ساعدتنا خبرتها في العمل المجتمعي في إعداد البرنامج. ولا بدّ من ذكر الباحثتَين سارة وسلوى رشدان اللتين دأبتا على جمع المعطيات. وأشكر الأصدقاء والزملاء على مساعدتهم الطوعية ودعمهم، وأخصّ بالذكر مارغريت أمين Margaret Amin، وفيكي لي يتيم Vicki Lee Yateem، ولورا مكلوغلين Laura McLaughlin، ومينا ق. كاظمي، ومادلين المؤيّد Madeleine AlMoayyed.

كذلك، أودّ أن أعبّر عن امتناني الكبير للعمل الدقيق والثمين الذي قام به المترجمون، ألكو ألتاي Ulku Altay، ومهى صالحاني، وفوزيّة أمين، والذي سيكون قيّماً ومفيداً لسنوات كثيرة في المستقبل. وأتوجّه بشكر خاصّ إلى ليسلي هاميلتون Leslie Hamilton التي عملت جاهدةً على ضبط هذا المستند وتصحيح شوائب كثيرة فيه.

وأخصّ بالشكر الصادق الأسر والأطفال الذين شاركوا بشجاعة في البرنامج والبحث. فلم يكونوا مشاركين أوفياء في البرنامج فحسب، بل تقيّدوا بحماسة بشروط هذا البحث فيما استضافونا بتواضع في منازلهم وساعدونا في المحافظة على عزيمتنا وتركيزنا.

وأخيراً، وبالطبع ليس آخراً، يعود الفضل الأكبر إلى زوجي وابني على نقدهما البنّاء ودعمهما المستمرّ.

الجزء الأوّل



نظرة عامّة

تقديم

إن فرعاً متنامياً من الأبحاث عن الطفولة المبكرة ورعاية الأطفال يضم تقييمَ برامج التدخّل المنزلي التي تسعى إلى دعم الأطفال والأسر بواسطة الخدمات والمساعدة (بيرمان Behrman، 1999؛ كارولي Karoly، غرينوود Greenwood، أفيرينغهام Everingham، هوب Hoube، كيلبرن Kilburn، رايدل وساندرز Rydell & Sanders، 1998؛ لايزر Layzer، غودسون Goodson، بيرنستين Bernstein، برايس Price، 2001؛ كاغيتشباسي Kagitcibasi، سونار وبيكمان Sunar & Bekman، 2001). ويهدف عدد كبير من برامج التدخّل المنزلي إلى تحسين نوعية الحياة الأُسرية من خلال توفير خدمات تعليم للطفل ولأهله، وتزويدهم بالمنافع الصحّية والغذائية والمهارات العملية والدعم، ما يتيح استمرارية التحسّن (أي تزويدهم بالأدوات العملية لتمكين الأسرة). وتُظهِر مراجعات الأبحاث وتقييماتها أنّ برامج التدخّل المنزلي تؤثّر كثيراً على نموّ الأطفال وإنجازاتهم (بيرمان Behrman، 1999؛ إلدرينغ وليسمان Leseman & Eldering، 1993؛ 1999؛ كاغيتشباسي Kagitcibasi، 1996؛ لايزر Layzer، غودسون Goodson، بيرنستين وبرايس Price & Bernstein، 2001؛ برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل MOCEP، 1997؛ المعهد الوطني لصحّة الطفل والتنمية البشرية NICHD، 1999؛ رينولدز Reynolds، وانغ ووالبرغ Wang & Walberg، 2003؛ يانغ Young، 1996). فالأكاديميون واختصاصيو الطفولة المبكرة وشريحة متنامية من السكان مقتنعون بأنّ الرعاية النوعية والتعليم النوعي في السنوات السبع الأولى من نموّ الطفل تؤدّي دوراً أساسياً في تطوّره (بال Ball، 1994؛ المعهد الوطني لصحّة الطفل والتنمية البشرية NICHD شبكة رعاية الطفولة المبكرة Early Childhood Network، 1999؛ شواينهارت وويكارت Schweinhart & Weikart، 1997؛

مليوش Melhuish، سيلفا Sylva، سامسونز Samsons، سراجبلاتشفورد وتاغارت Siraj–Blatchford & Taggart، 2001).

إلا أنّ النتائج الإيجابية لا تقتصر على تحسّن نموّ الطفل واستعداده للتعليم النظامي. فالمنافع الأخرى تشمل رفع مستويات تقدير الذات والتعليم بين الأمّهات (بيكمان Bekman، 1998؛ كاغيتشباسي Kagitcibasi 1996)، وإحداث تغيير إيجابي في ممارَسات تنشئة الأطفال (بيرمان Behrman، 1999؛ مايرز Meyrs 1992)، وتزويد الأسر بمهارات تتيح لها التحكّم بشكل أكبر بحياتها (غومبي Gomby وآخرون، 1999؛ أولدز Olds وآخرون، 1999). وتأتي هذه المفاعيل نتيجةَ نهج تعليمي يعمل «**مع** الناس عوضاً عن العمل **من أجلهم**. أما نتيجته فهي التمكين.... [وهذا] التغيير لا يحدث إلا بفعل المجتمع المحلّي ولا يضمن استمراريّته غير مجتمع محلّي تعلّم أن يستقلّ وينمو ويستعمل موارده الخاصّة» (باز Paz، 1990).

ولكن، يبقى بعض البرامج أنجح من غيره. فعلى الرغم من أنّ جملة متزايدة من الأبحاث تؤكّد التأثيرات الإيجابية للتدخّلات على النتائج التي يحقّقها الأهل والطفل وعلى سلوكياتهم، فإن السؤال الذي نطرحه في هذا التحقيق هو ما يلي: ما هي الشروط المثلى في بنية البرنامج والأسر من أجل نجاح التدخّل؟ بتعبير آخر: ما الذي يؤدّي إلى إنجاح التدخّل؟

الفصل 1



برامج التدخّل المنزلي

شروط النجاح

البرامج المبنيّة على الأبحاث والتي توجِّهها النظريات

إنّ برامج التدخّل المبنيّة على الأبحاث والتي توجّهها النظريات وتستعمل تصميماً دقيقاً للبرمجة والقياس والتحليل تزوّدنا بالأدلة الأكثر إقناعاً عند تحديد فعالية برنامج معيّن. إلا أنّ معظم برامج التدخّل المنزلي لا يُبنى على الأبحاث في حين أنّ البرامج المعدودة التي تبنى عليها قلّما تلجأ إلى تصاميم تجريبية تشمل عيّنات عشوائية، وعيّنات كبيرة مع معدّل تناقص يقلّ عن 20 بالمئة، وأهدافاً نمائية طويلة الأمد حيث يقاس التطوّر المحرَز بانتظام. وعليه، يعبّر عدة باحثين اليوم عن قلق شديد لجهة صدق الاستنتاجات المستخلَصة من الدراسات المبنيّة على عيّنات صغيرة مع معدّلات تَناقص عالية والتي تستهدف فئات سكانية فرعية (دانزيغر وهيفمان، 2001، Danziger & Haveman؛ كارولي Karoly وآخرون، 1998). وفي هذا السياق، نذكر برنامج تدخّل منزلي ومراكزي (يعمل من خلال مراكز) أقلّ شهرة يلبّي اليوم بنجاح متطلّبات التوسّع والفعالية ويقدّم أيضاً الخدمات للسكان الهسبان في أميركا، وهو برنامج «أفانس» (AVANCE). بدأ البرنامج في مطلع سبعينات القرن العشرين وهو يوفّر مكوّنات كثيرة ضرورية لتحقيق الفعالية الفضلى، كبرامج تعليم الأهل (الأب والأم) والطفل، والخدمات الصحّية، وبرامج محو الأمّية الأسرية، والروابط على مدى العمر مع منظّمات الدعم المجتمعية (أي تدابير بناء رأس المال البشري). وتبلغ معدّلات التناقص في البرنامج 47 بالمئة وتشير الأبحاث، بعد سبع عشرة سنة من الدراسات، إلى مكاسب ملحوظة للأسر المشاركة فيه (جونسون ووكر 1991، Johnson & Walker؛ 1996).

ولكن، حتى القياسات الموثوقة والصالحة لقياس تدخّل البرنامج يجب أن تحرص على ألا تنظر فحسب في البناءات والسلوكيات التي عبّرت عنها الفرضية بفعالية، بل أيضاً في تلك المرتبطة مباشرةً بالسياسة الاجتماعية العملية المتّصلة بالموقع. فتحليل الجدوى الاقتصادية يقوم على قياس دقيق يوجّهه التطبيق

العملي الذي بوسعه أن يبيّن المنافع الكمّية. كذلك، يجب أن تحلّ الملاحظات السلوكية المؤقّتة محلّ الاستبيانات العامّة، حيث أمكن، لا سيّما حيث يكون المبلِّغون مشاركين في البرنامج. وفي حين توجد كثرة المسائل ودواعي القلق المحيطة بالقياس، فإنّ تلك المتعلّقة بأقلمة التقديرات والقياسات ثقافياً، وتغاير المجالات والعوامل ضمن سلّم قياس معيّن، وصحة مقاييس التقدير التي تطبّق على ثقافات كثيرة (من جملة مسائل أخرى)، تبقى دواعي قلق جدّية خلال كل هذا التحقيق، وإن كانت أوسع من أن نتطرّق إليها في هذا الكتاب.

في الواقع، تُعتبَر الطريقة التي يختارها البرنامج للتحليل الإحصائي، إلى جانب التصميم والقياسات المختارة بعناية، محورية لنجاحه المستمر. فالتحليل وعرض النتائج المذكوران في مشروع بيري لمرحلة ما قبل المدرسة *Perry Pre–school Project* يظهران بوضوح أهمّية اختيار التحليل الإحصائي المستعمل في التدخّل (شواينهارت وويكارت 1997، Schweinhart & Weikart). وقد أظهرت الأبحاث الأقدم عهداً قيمة تحليل جدوى التكلفة – المنفعة والتحليل الجامع في التقييم (بايكر Baker وآخرون، 1999؛ بارنت وإسكوبار 1990 ،Barnett & Escobar؛ ليزر Laser وآخرون، 1982؛ مايزلز وشونكوف Meisels & Shonkoff، 1990؛ مايرز 1992، Myers)، في حين أنّ الأبحاث الطولية والتقييمات والتوجيهات الحالية تتوافق على حسنات النماذج الخاصة بعرض حجم التأثير وفترة الثقة في إعداد تقارير بحوث علم الاجتماع الكمّية (رابطة علماء النفس الأميركية 2001، American Psychological Association؛ كابرارو وكابرارو 2002، Capraro & Capraro؛ مكارتني وديرنغ 2002، McCartney & Dearing؛ مكارتني وروزنثال 2000، McCartney & Rosenthal؛ المعهد الوطني لصحّة الطفل والتنمية البشرية NICHD 1999،؛ روزنثال وروبن & 1982، Rubin Rosenthal؛ تومسون 2000، Thomson؛ 2002). وقد، استطاع علم القياس النفسي أن يحرز تقدّماً ملحوظاً نتيجة استعمال التحاليل الإحصائية الأكثر تشدّداً التي توفّر دقّة أعلى في قياس مفاعيل التدخّل وتفسير المعطيات، وتتيح دقة وشمولية أوسع في تطبيق الاستنتاجات، وكفاية أكبر في تحديد الكلفة وتوزيع أموال التدخّل.

المُنْبئات البنيوية بنجاح البرنامج

يتميزّ معظم البرامج بتصميم فريد يتيح لها تلبية احتياجات جماعة معيّنة من الأسر (تكون عموماً أسراً ذات دخل محدود و/أو معرّضة للمخاطر)، ما يؤدّي، بالتالي، إلى تباينها تبايناً ملحوظاً في نوع الخدمات التي تقدّمها ومداها ونوعيتها. وغالباً ما تشمل الخدمات مكوّناً أو أكثر من المكوّنات التالية:

- برنامج تعليم الأطفال يدرّسه محترفون مدرَّبون أو أصحاب مهن موازية أو أمّهات مدرَّبات. مثلاً: برنامج التعليم المنزلي للصغار ما قبل المدرسة (HIPPY) (www.c3pg.com/hippy.htm)؛ برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل MOCEP (بيكمان 1998، Bekman؛ كاغيتشباسي 1996، Kagitcibasi؛ كاغيتشباسي Kagitcibasi وآخرون، 2001؛ حديد .www ،2001، Hadeed mocep–bahrain.org)؛ برنامج تنمية الأطفال الشامل CCDP (سان بيير ولايزر St. Pierre & Layzer، 1999).
- مخطّط تعليم/تدريب الأهل لنشر الوعي والمعرفة بين الأهل عن نموّ الأطفال، والصحّة، والمسائل

الأسرية. مثلاً: برنامج تنمية الأطفال الشامل CCDP؛ برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل MOCEP؛ برنامج التعليم المنزلي للصغار قبل المدرسة HIPPY؛ برنامج الزيارة المنزلية التمريضية NHVP (أولدز Olds، هندرسون Henderson، كيتزمان Kitzman، إكنرود Eckenrode، كول وتيتلبوم Cole & Tatelbaum، 1999)؛ برنامج AVANCE (بيريز دي كولون Perez de Colon، 2000، www.avance.org)؛ الأهل في دور المدرّسين PAT (واغنر وكلايتون Wagner & Clayton 1999). وتجدر الإشارة إلى أنّ AVANCE و MOCEP يقدّمان أيضاً برامج تعليم الأب.

- مخطّطو صون الصحّة ومراقبتها. مثلاً: برنامج الانطلاقة الصحّية في هاواي HSP (داغان Duggan، مكفارلن McFarlane، ويندام Windham، رود Rohde، سالكفير Salkever، فادي Fuddy، روزنبورغ Rosenberg، بوكباندر Buchbinder، سيا 1999، Sia)؛ برنامج الزيارة المنزلية التمريضية NHVP؛ الأهل في دور المدرّسين PAT.
- المكمِّلات الغذائية المنتظمة. مثلاً: الأهل في دور المدرّسين PAT، برنامج الانطلاقة الصحّية في هاواي HSP، برنامج تنمية الأطفال الشامل CCDP.
- روابط مستمرّة بخدمات توسيع دائرة الدعم في المجتمع المحلّي (كالوكالات المحلّية والوطنية الحكومية وغير الحكومية). مثلاً: أفانس AVANCE، برنامج تنمية الأطفال الشامل CCDP، برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل MOCEP، برنامج الزيارة المنزلية التمريضية NHVP. ولمّا كان التدخّل المنزلي يستهدف عموماً الأسر المحتاجة والمعرّضة للمخاطر، فليس من النادر أن نرى تداخلاً في الخدمات البرامجية والمجتمعية في المواقع الجغرافية المركّزة.

والجدير بالذكر أنّ برامج التدخّل تحقّق أكبر نجاح عندما تجمع ما بين برنامج تعليم الأطفال من جهة (مثلاً، اكتساب المهارات في مرحلة التحضير لدخول المدرسة بما فيها ما قبل القراءة والكتابة وما قبل اكتساب معرفة الأرقام والحساب والقدرات الجغرافية) وبين برنامج تعليم للأهل يشمل تعليمات صريحة عن سلوكيات التعليم لدى الأم، من جهة أخرى (بيرمان Behrman، 1999؛ كاغيتشباسي Kagitcibasi وآخرون، 2001؛ مؤسَّسة التعليم المنزلي للأم والطفل MOCEF، 1996؛ 1997). فقد أظهر بعض الباحثين أنّ نموّ الأطفال المعرفي زاد ضعفين عندما ضمّت البرامج (وكان بعضها مراكزياً) مكوّنات تعليمية للأمّهات وللأطفال في آن واحد (لايزر Layzer وآخرون، 2001؛ مكارتني وديرنغ McCartney & Dearing، 2002). وأيضاً، تبيّن أنّ التغيّرات الإيجابية في السلوكيات الإدراكية والاجتماعية – العاطفية لدى الأطفال، كانت أعظم عندما تضمّنت البرامج (البرامج المراكزية ودعم الأسر) فرص الدعم المتبادل بين للأهل، وأهداف برامج تطوير الأهل، والبرامج التي تستعمل فرق العمل المهنيّة عوضاً عن فرق العمل شبه المهنيّة (لايزر Layzer وآخرون، 2001؛ مكارتني وديرنغ McCartney & Dearing، 2002).

وفي هذا الإطار، نشير إلى أنّ قانون صون الأسرة ودعمها الصادر في العام 1993 طوَّر برامج تدخّل أميركية كثيرة من تلك التي ذكرناها أعلاه ودعمها، إذ أنّه ركّز على تحسين نوعية حياة الأطفال المعرّضين للأذى وأسرهم من خلال تقديم خدمات منزلية ومجتمعية (يوشيكاوا Yoshikawa، 1995).

طبعاً، ثمة عوامل بنيوية كثيرة أخرى تؤدّي، إلى جانب تصميم البرنامج، دوراً حاسماً في التأثير على نجاح برنامج معيّن. ومن تلك العوامل:

- الكلفة والتمويل والموارد؛

- مؤهّلات وتدريب الإدارة وفريق العمل؛
- التدابير المتّخذة في أثناء الخدمة لفريق العمل والمشاركين (المحفِّزات والدعم والتدريب والدافع)؛
- مدّة تدخّل البرنامج وتوقيته؛
- تواتر الزيارات المنزلية لكلّ أسرة ومدّتها؛
- معدّلات التناقص.

التمويل والموارد والجدوى الاقتصادية

تُعتبَر مصادر التمويل وتوافر الموارد المالية وكفايتها أوجهاً مركزيّة في نجاح البرنامج. ولكن، كثيراً ما يكون التمويل والدعم محدودَين بالنسبة إلى التدخّلات النوعية الطويلة الأمد. فحتى التدخّلات الحسنة النيّة قد تبدأ متأخّرة جدّاً وتنتهي في وقت أبكر من أن تُظهر منافع دائمة. وفي بعض الحالات، تكون تكاليف إطلاق المشروع الأصلية القصيرة الأمد في برامج التدخّل مستندة إلى أهداف عامّة مؤقتة قصيرة الأمد تحدّدها تقييمات محدودة، وهذا ما يمكن أن يؤدّي إلى مشاكل غير متوقعة في أثناء التطبيق وإلى نتائج غير حاسمة (الغميني Al Ghomeny، 1998؛ دانزيغر وهيفمان Danziger & Haveman، 2001؛ توما Tuma، 2000). ويقترح مايرز Myers وغيره أنّ التمويل ليس سوى جزء ثانوي من عملية التدخّل الإجمالية (أبر Aber، 2002؛ الغميني Al Ghomeny، 1998؛ 1992). أما بعض الوسائل الناجحة لتعبئة الموارد من أجل ضمان استدامة التدخّل فتشمل توجيه الموارد إلى المجموعات الأكثر احتياجاً إليها، وتعبئة الموارد مع المؤسَّسات التجارية المحلّية، وتزويد تصاميم التدخّل وخدماته بمرونة أكبر، وتحديد الموارد المجتمعية المتوافرة القليلة الاستعمال، وكسب الدعم الحكومي لتخصيص المستلزمات الموجودة.

وغالباً ما تخدم البرامج المدعومة بشكل واف والنافعة اجتماعياً نماذجَ يحتذى بها. ولكن، للأسف، لا يمكن استنساخ هذه البرامج في البلدان الأفقر من العالم بسبب كلفتها العالية للأسرة الواحدة. فالاختصاصيون يشرحون في هذا الإطار أنّ تكاليف التدخّل لا معنى لها إلا عندما تقارَن بمفاعيل البرنامج الفعلية والمؤشّرات الاقتصادية في موقع محدَّد (كدخل الأسرة، أو إجمالي الناتج القومي للفرد الواحد، أو المصاريف الحكومية). لذا، من الضروري أن نقيس النتائج المستخلصة التي تدفع السياسات بطرق يتفهّمها أصحاب القرار (مايرز Myers، 1992).

والواقع أنّه في الولايات المتحدة، تتوزّع كلفة التدخّل النوعية للأسرة الواحدة وفي العام الواحد (أي البرامج التي تضمّ مكوّنات خدمة متعدّدة الأبعاد، وفريق عمل مدرَّب، وروابط مجتمعية طويلة الأمد، ومبنية على الأبحاث) على ثلاثة نطاقات: عليا، ووسطى، ودنيا. فعند الطرف الأعلى تصل تكاليف التدخّل النوعي (بالدولار الأميركي) إلى 14 ألف دولار أو أكثر في برنامج تنمية الأطفال الشامل CCDP؛ و10 آلاف في برنامج تنمية صحّة الرضيع (IHDP)؛ و8300 دولار في برنامج فرصة جديدة *New Chance*؛ و6 آلاف دولار في مشروع بيري لمرحلة ما قبل المدرسة *Perry Pre-school Project* (تكاليف قدّرناها بالاستناد إلى برامج مراكزية تمتدّ على سنتين). أما في النطاق الأوسط فتتراوح تكاليف التدخّل بين 4500 دولار في برنامج الانطلاقة المبكرة *Head Start* (تدخّل مراكزي و2700 دولار في برنامج الانطلاقة السويّة *Even Start*، و2300 دولار في برنامج الزيارة المنزلية التمريضية NHVP. إلا أنّ المعلومات عن تكاليف برامج التدخّل الأدنى سعراً غير حاسمة نسبياً لأنّ برامج معدودة منها تعلن تكاليفها السنوية للأسرة الواحدة،

باستثناء برنامج بقاء الأطفال | انطلاقة عادلة *Child Survival Fair Start* الذي تتراوح كلفته بين 1600 دولار و2800 دولار للأسرة الواحدة في العام الواحد (بيرمان 1999، Behrman).

أما في البلدان النامية فتختلف التكاليف كثيراً. فبرنامج خدمات تنمية الطفل التكاملية ICDS في الهند، الذي يقدّم الخدمات منذ عشرين سنة لأكثر من 12 مليون طفل من الولادة ولغاية عمر ست سنوات في مجال رعاية الأطفال والدعم الأسري والمستلزمات الصحّية، تبلغ كلفته تقريباً 22 دولاراً أميركياً للطفل الواحد في العام الواحد، أو 15/1 من إجمالي الناتج القومي للفرد الواحد (مايرز 1992، Myers). وفي البيرو، تصل كلفة برنامج التعليم الأولي غير النظامي PRONOEI إلى 40 دولاراً أميركياً للطفل الواحد في العام الواحد، في حين أنّ برنامج الأهل والأطفال PPH في تشيلي يكلّف 77 دولاراً أميركياً في العام الواحد. وأيضاً، تبلغ كلفة برنامج التغذية والتحفيز ما قبل المدرسة PROAPE في البرازيل 28 دولاراً أميركياً للطفل الواحد في العام الواحد. ولكن، على الرغم من أنّ جميع البرامج الأقلّ سعراً المذكورة أعلاه هي برامج كلفتها محتملة وتُنتج المنافع، فإنّ قلة منها أظهرت جدوى اقتصادية تتمثّل في منافع اجتماعية طويلة الأمد.

ويمكن لبرامج عدّة في التدخّل المبكر أن تتباهى بمنافعها المُجدية اقتصادياً على الأمد القصير، إلا أنّ برامج معدودة تستوفي الشروط الصارمة اللازمة لتحقيق الجدوى الاقتصادية طويلة الأمد، كالعيّنات العشوائية فعلياً، والعيّنات الأكبر حجماً (معدّلات تناقص منخفضة، أقلّ من 20 بالمئة)، والقياسات الإضافية على مدى خطّ زمني من النمو (كارولي Karoly وآخرون، 1998؛ بيرمان 1999، Behrman؛ إلدرينغ وليسمان 1993، Eldering & Leseman؛ 1999؛ رينولدز Reynolds وآخرون، 2003). نتيجة لذلك، غاب نشر المنافع المُجدية اقتصادياً وهذا ما جعل مقارنة النتائج البحثية صعباً لا سيّما لجهة تقييمات البرامج خارج الولايات المتحدة حيث يمكن أن تكون المقارنات مفيدة للغاية بالنسبة إلى هذا التحقيق.

ومن الأبحاث الأخيرة في الولايات المتحدة والمملكة المتحدة، يشير اعتبار مالي آخر إلى أنّ منافع التدخّل تتحسّن نتيجة منافع دخل إضافية للأسر المشاركة (دانزيغر وهيفمان Danziger & Haveman 2001؛ دانكن وبروكس–غان 2000، Duncan & Brooks–Gunn؛ هاركر 2002، Harker؛ مكارتني وروزنثال 2000، McCartney & Rosenthal). ولكن، لا دليل في معظم البلدان غير الديمقراطية على أنّ ارتفاع الدخل يحسّن فعلياً الظروف المعيشية أو النتائج بين الأطفال. فيعتبر بعض الباحثين أنّ اللامساواة وغياب تكافؤ الفرص في البلدان النامية يؤدّيان إلى محدودية أثر الدخل الإضافي أو يحوّلانه إلى أثر قصير الأمد في أفضل الحالات (الغميني 1998، Al Ghomeny).

ولكن، قبل أن نتمكّن من تطبيق الحلول المفيدة بفعالية على الأمد الطويل، من الضروري إثارة الوعي بظروف الفقر في الشرق الأوسط على الصعيدَين الوطني والدولي. وعلى الرغم من أنّ برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل MOCEP في البحرين ما زال في بداياته، يمكننا أن نقول إنّ التصميم الأصلي لهذا التحقيق سبق أن حدّد المتطلّبات في المرحلة الأوّلية للتقييم (الأثر) والأهداف العامّة الطويلة الأمد التالية (الملحق أ).

الإدارة والتدريب وفريق العمل

يبدو أنّ برامج التدخّل التي تستوفي معايير النوعية هي برامج تقدّم تدريباً أكثر شمولية ومرونة واستمرارية لتلبّي بفعالية الاحتياجات المتغيّرة للأسر التي يعنيها التدخّل. إلا أنّه لم يوضع حتى اليوم قياس مقنّن

لتحديد معايير التدريب النوعي لفريق العمل في برامج التدخّل المنزلي. ولكنّ تطبيق توجيهات بنيوية أكثر صرامة للتدريب النوعي ربما يؤدّي إلى تحسين نوعية التدخّل والبحث ويعزّز تنمية فريق العمل.

وعلى الرغم من أنّ المعلومات البحثية عن مؤهّلات فريق العمل وتدريبه قد تبدو محدودة، إلا أنّه ثمة معلومات أقلّ بكثير حتى عن مؤهّلات وخبرة وخلفيّة فريق العمل الإداري الأساسي الذي يرأس مثل هذه البرامج ويوجّهها. وقد يبدو أنّ بعض القادة أكثر فعالية من غيرهم في إدارة برامج التدخّل، إلا أنّ الأدلّة البحثية التي تصادق على هذا الافتراض قليلة. وغالباً ما يوصف دور الإدارة بالدور «المحترف» وهو تعريف يختلف باختلاف البلدان. فالخبرة، ومهارات الإشراف القوية، والتنظيم الجيّد، ومهارات حلّ المشاكل، والتعاون، والعمل المتحمس، كلّها عناصر لا تشكّل سوى جزء من دور الإدارة، ونحن بحاجة إلى معايير أكثر وضوحاً عند اختيار قادة تدخّل نوعيين.

في الواقع، تشير الأبحاث إلى أنّ البرامج التي يقودها فريق عمل محترف تنجح أكثر من تلك التي يديرها شبه محترفين (لايزر Layzer وآخرون، 2001؛ مكارتني وديرنغ 2002، McCartney & Dearing). وفي هذا السياق، يقول أحد العلماء في مجال التعليم إنّ «برامج كثيرة توظّف أصحاب مهن موازية أو زوّاراً منزليين غير متخصّصين، أفراداً لا يتمتّعون بتدريب محترف محدَّد في الحقل الذي يقدّمون الخدمات فيه... وقد يتمتّع العاملون غير المتخصّصين هؤلاء... بخلفية دراسية تتراوح بين الافتقار إلى شهادة ثانوية والتمتّع بشهادة احترافية متقدّمة» (واسيك 1993، Wasik). وفي أكثر الأحيان، تؤدّي القيود التي يفرضها تضييق الميزانية إلى الحدّ من عدد أعضاء فريق العمل المحترف الثابت الموظَّف على الأمد الطويل والعامل في التدخّل. فبعض البرامج، كبرنامج الزيارة المنزلية التمريضية NHVP حيث تؤدّي الممرّضات دور فريق عمل البرنامج، يُستقدم أعضاء فريق العمل من مكتب التوظيف الموجود ويُخضعهم لتأهيل إضافي، فتحضر الممرّضات دورة تدريب على مدى أسبوعين في السنة الأولى مع إشراف سريري منتظم وعدد حالات يتراوح بين عشرين أسرة وخمس وعشرين أسرة. فضلاً عن ذلك، يُلزَم المتدرّبون بإتمام 46 ساعة من التعليم المستمر الذي يمكن احتسابه وحدات دراسية جامعية. ويُطلب منهم أيضاً إتمام تعليم إضافي لكلّ موقع يعمل فيه البرنامج وفق احتياجات الأسرة (بيرمان 1999، Behrman).

أما في برامج تدخّل أخرى فيوظَّف المساعدون والمرشدون الاجتماعيون ويخضعون لتدريب محدَّد على التدخّل. وغالباً ما يوظَّف أعضاء فريق العمل في البلدان النامية من مكتب العاطلين عن العمل و/أو من القوى العاملة غير المتعلّمة بما فيه الكفاية. ويحصل الكثيرون منهم على أجور متدنّية ويعتبرون وظيفتهم مؤقّتة لا تندرج ضمن التوظيف الموجّه نحو مهنة محددة. وعليه، فإن تكاليف إعادة التدريب المتواترة نتيجة معدّلات تبدّل فريق العمل العالية، فضلاً عن ضعف تدابير تحفيز جودة أداء الوظيفة، قد تؤدي إلى كبح التدخّلات الفعّالة.

والجدير بالذكر أنّ تدريب فريق العمل يختلف بحسب نوع التدخل ونطاقه ومدّته. ويشكّل إيجاد فريق عمل متعلّم وقابل للتدريب تحدياً دائماً في البلدان النامية. لذا يشيْع استقدام مشاركين سابقين في البرنامج وتدريبهم ليؤدّوا دور فريق عمل التدخّل. ويمكن أن يتراوح تدريب فريق العمل بين أسبوعين وسنة كاملة من التدريب النظامي. وغالباً ما يبدأ التدريب بفترة تدريب مكثفة يليها تدريب مستمر في أثناء الخدمة. وعموماً يعود القرار في تحديد متطلّبات تدريب فريق العمل إلى كلّ برنامج من البرامج. ففي تركيا، يتلقى مدرّسو برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل MOCEP (الذين يدرِّبون الأمّهات) تدريباً يمتدّ على أربعة أسابيع، في حين أنّ المنسّقين بين المحافظات (الذين يشرفون على التطبيق وينسّقونه) يتدرّبون لخمسة أسابيع.

ويستمرّ التدريب المكثّف لفريق العمل في أثناء الخدمة ويجري مراقبة الفريق طيلة تدخّل البرنامج (بيكمان 1998، Bekman).

الزيارات المنزلية ومعدّلات التناقص

تختلف التدخّلات بحسب عدد الزيارات المنزلية المقترَحة والمنفَّذة. فيستند عدد الزيارات إلى عوامل كثيرة: نطاق الخدمات، مواصفات فريق العمل، التكاليف، حجم العيّنات، المستلزَمات، عدد الحالات...الخ. إلا أنّ الأسر لا تستفيد إجمالاً إلا من 40 بالمئة إلى 60 بالمئة من الزيارات المنزلية المقرَّرة. مثلاً، يقوم برنامج الزيارة المنزلية التمريضية NHVP بثماني زيارات منزلية سنوية في فترة ما قبل الولادة تليها إثنتا عشرة زيارة في السنتين الأوليين من حياة الطفل. ويقوم برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل MOCEP في تركيا بخمس زيارات لكلّ تدخّل في البرنامج على فترة ستة أشهر. وينفّذ برنامج الانطلاقة الصحّية في هاواي HHSP ثلاث عشرة زيارة في السنة الواحدة – يصل مجموعها إلى عشرين زيارة عند احتساب اتصالات المدير أيضاً. أما برنامج تنمية الأطفال الشامل CCDP فيقوم بأربع وعشرين زيارة أو أكثر في السنة الواحدة، في حين أنّ برنامج الأهل في دور المدرّسين PAT يقوم إجمالاً بسبع زيارات منزلية في العام. وأيضاً، يقوم برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل MOCEP في البحرين بثلاثين زيارة إجمالاً لكلّ تدخّل يمتد على ستة أشهر (بيرمان 1999، Behrman؛ بيكمان1998 ، Bekman). وتمثّل هذه الأرقام زيارات منزلية مُعدَّة مسبقاً تتراوح مدّتها بين 30 دقيقة و90 دقيقة مع عدد حالات يتراوح بين عشرين أسرة وخمس وعشرين أسرة لكلّ عضو في فريق العمل. وتجدر الإشارة إلى أنّ عدد الحالات يقلّ عن عشرين أسرة بالنسبة إلى برنامج تنمية الأطفال الشامل CCDP، في حين أنّ عدد الحالات الموكَلة إلى كلّ مدرِّس من المدرّسين في برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل MOCEP في البحرين يبلغ إحدى عشرة أسرة إجمالاً (بيكمان 1998، Bekman؛ بيرمان 1999، Behrman؛ سان بيير St. Pierre وآخرون، 1997).

ويشير بعض الأبحاث إلى ارتباط بين زيارات منزلية أكبر عدداً وأطول مدّة، من جهة، وبين ارتفاع المنافع الاجتماعية بالنسبة إلى الأطفال، من جهة أخرى (لايزر Layzer وآخرون، 2001؛ واغنر وكلايتون Wagner & Clayton، 1999؛ يوشيكاوا Yoshikawa، 1995). فنتائج التحليل المتعدّد المتغيّرات (الذي يضبط عوامل برنامجية كعدد الزيارات المنزلية والمشاركة الأكبر في البرنامج) في الدراسة التقييمية لبرنامج الأهل في دور المدرّسين PAT، قد أظهرت أنّ الأسر عند إتمامها البرنامج تحقّق ارتفاعاً إضافياً في منافع نماء الطفل على شهر واحد من الزيارات المنزلية، وبين 1.7 أشهر و2.6 أشهر لدى مقارنتها مع مجموعة ضبط (واغنر وكلايتون 1999، Wagner & Clayton). ولكنّنا بحاجة إلى دعم بحثي أكبر للتصديق على مكاسب النماء وتفسير التكاليف والموارد الضخمة التي يتكبّدها البرنامج نتيجة الزيارات «الضائعة».

وبحسب شهادة الأبحاث وموافقة معظم المعنيين، فإنّ التحدّي المتمثل في المحافظة على معدّلات تناقص متدنّية في التدخّل المنزلي يبقى داعياً مستمراً للقلق. ففي بعض الحالات، تبقى معدّلات التناقص مرتفعة حتى عندما تتمتّع البرامج بتاريخ حافل في النجاحات. مثلاً، نرى في بعض المناطق في الولايات المتحدة التي يخدمها برنامج التعليم المنزلي للصغار ما قبل المدرسة HIPPY معدّل تناقص يبلغ 65 بالمئة، ومعدّل تناقص يبلغ 51 بالمئة بالنسبة إلى برنامج الانطلاقة الصحّية في هاواي HHSP، و58

بالمئة على مستوى السنتين في برنامج الأهل في دور المدرّسين PAT، في حين أنّ برنامج تنمية الأطفال الشامل CCDP قد سجّل معدّل تناقص وصل إلى 67 بالمئة للتدخّل المزمع تنفيذه على خمس سنوات (بيرمان 1999، Behrman؛ سان بيير St. Pierre وآخرون، 1997). أما معدّل التناقص في برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل MOCEP في البحرين فيبلغ صفر بالمئة . ونشير إلى أنّه غالباً ما تنسَب معدّلات التناقص المرتفعة إلى ظروف الفقر المحيطة بالتدخّل التي تعرّض المشاركين للأذى، ومنها على سبيل المثال لا الحصر: تغيير محلّ الإقامة المتكرر، أو العجز عن الالتزام بارتباط طويل الأمد في البرنامج، أو عدم إدراك قيمة تدخّل البرنامج، أو تقلّب فرص الشغل أو العودة إلى الدراسة، أو المرض، أو غيرها. لذا، اختار بعض البرامج تطبيق تدابير كثيرة من ضمن التصميم والتنفيذ لتكافح معدّلات التناقص المرتفعة.

في البحرين، تقدَّم الخدمات إلى كلّ أسرة من الأسر المسجَّلة في تدخّل البرنامج وتُطبَّق تدابير تنفيذ مرنة كثيرة لاستبقاء الأسر في البرنامج. فيؤمّن فريق العمل وسائل النقل عند الضرورة؛ ويوفّر زيارت منزلية للتعويض عن الزيارات التي فاتت؛ ويرتّب مسبقاً لحلول أفراد الأسرة الآخرين محلّ الأهل للتعويض عن تفويتهم اجتماعاً. كذلك، تقدَّم إلى فريق العمل مزايا في البرنامج كبطاقات المخابرات الهاتفية المجّانية ومخصَّصات شراء الوقود. ويخصِّص فريق العمل للأسر حوافز دعم يومية كالمخابرات الهاتفية أو الزيارات المنزلية الإضافية. وتنظَّم أيضاً أنشطة من خارج البرنامج للدعم الجماعي، ومنها الرحلات الميدانية والنزهات واللقاءات وغيرها. وتحضر شخصيات المجتمع المحلي جلسات التدخّل بانتظام وتغطّيها وسائل الإعلام المحلّي لتعزيز تلاحم المجموعة وتنمية الثقة مع الأمّهات، في حين يُدعى ضيوف محترفون لاختيار مواضيع المناقشة في الاجتماعات الأسبوعية التي تشارك فيها مديرة البرنامج لتوفير الدعم والإشراف. أما الروابط مع المؤسَّسات الخيرية المحلية فتزوّد الأسر بأدوات اللعب والملابس والطعام. وتتوافر إلى جانب ما سبق تدابير لدعم الآباء، ويدعى مسؤولون حكوميون ومحترفون بانتظام لمشاهدة عمل الأسر والبرنامج في الميدان.

وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أنّ برنامج «أفانس» AVANCE يتحلّى بمواصفات محفِّزة تضبط معدّل التناقص إذ أنّه يساعد الأمّهات على تحسين مهاراتهنّ التعليمية والمهنية فيما يعاونهنّ على إيجاد وظائف (جونسون Johnson، ووكر ورودريغيز Walker & Rodriquez 1991).

العوامل المنزلية الأسرية

على الرغم من أنّ كلّ برنامج تدخّل منزلي فريدٌ من نوعه، إلا أنّه على جميعها أن تأخذ بعين الاعتبار عوامل مهمة كثيرة لتحقيق النجاح. فتشير الأبحاث إلى أنّ حالة الأسرة التي تقدَّم لها الخدمات، تحدِث فرقاً في فعالية البرنامج واستدامته. وتمثّل الحالة في هذا الإطار حجم الأسرة وتكوينها؛ ودخلها؛ وانتماءها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والديني؛ وموقع السكن الجغرافي – السياسي؛ ونوعية البيئة المنزلية بما في ذلك العلاقات والتفاعلات بين أفراد الأسرة (أبر 2002، Aber؛ الغميني 1998، Al Ghomeny؛ بيرمان 1999، Behrman؛ دانزيغر وهيفمان 2001، Danziger & Haveman؛ دانكن وبروكس–غان Duncan 1997، Brooks–Gunn &؛ كاغيتشباسي 1996، Kagitcibasi؛ مكلويد 1998، McLoyd). وتكون الحاجة إلى التدخّل أعظم لدى الأسر التي تعيش في فقر لا يتزحزح (الأسر محدودة الدخل) التي تضمّ عدداً أكبر من

الأفراد الأطفال؛ والشيوخ والمرضى الذين يعتمدون على غيرهم؛ ومعدلات أكبر من سكان المنزل الواحد الذين لا تربطهم صلة قرابة (أسر مذرّرة ومتعددة)؛ والأشخاص الذين يسكنون وحدهم؛ والأسر المؤلّفة من رب أسرة واحد/ة؛ والأقلّيات أو مجموعات المهاجرين من الجيل الأوّل؛ وانعدام مهارات التعليم والشغل؛ وبطالة الأهل طويلة الأمد؛ ومشاكل إساءة معاملة الأطفال والمشاكل الصحية المهلكة عند الإخوة والأخوات أو الكبار؛ والإعاقة العقلية أو الجسدية (دانزيغر وهيفمان Danziger & Haveman، 2001؛ مكلويد McLoyd، 1998). وغالباً ما تكون مفاعيل التدخل الإيجابية أعظم عند المجموعات التي تُعتبَر الأكثر حاجة وتعرّضاً للمخاطر (بيكمان Bekman، 1998؛ لايزر Layzer وآخرون، 2001؛ أولدز Olds وآخرون، 1999). وفي هذا السياق، يُظهِر بعض الأدلّة أنّ الأسر الأكثر حاجة (مستويات الدخل الأدنى) تسجّل معدّلات تناقص أدنى في حضور البرنامج، وهذا ما يساهم في التحليل المُجدي اقتصادياً الذي غالباً ما يؤدّي في نهاية المطاف إلى ضمان استمرارية البرامج (غومبي Gomby وآخرون، 1999).

وتفيد الأبحاث بأنّ الموارد المتوافرة لدعم نجاح التدخّل تعتمد بشكل كبير على الموقع الجغرافي وبرامج منافع المساعدة الاجتماعية.ففي موضوع الفقر العالمي، يفسّر أحد تقييمات دانزيغر Danziger وهيفمان Haveman الوطنية الشاملة (الولايات المتحدة) التي تخترق الثقافات كلّها ما يلي:

> ما من برنامج أو مجموعة برامج من نوع واحد يحقّق نجاحاً واضحاً في جميع البلدان التي تستعمله. فالضمان الاجتماعي والمنافع الشاملة (كمخصَّصات الأطفال) وبرامج نقل المساعدة الاجتماعية التي تستهدف السكّان محدودي الدخل تأتي في خلطات مختلفة في البلدان المختلفة. والحال سيّان بالنسبة إلى الحدّ الأدنى للأجور، وبرامج إعداد العمّال وتدريبهم، والمنافع المتّصلة بالعمل (كرعاية الأطفال والإجازة الأسرية)، وغيرها من المنافع الاجتماعية (2001).

أما في البلدان النامية (لا سيّما غير الديمقراطية منها) فإنّ معيار تقدير وقياس واستعمال الموارد والخدمات لمكافحة الفقر عبر التدخّل يختلف اختلافاً كبيراً عن تلك القياسات التي تستعملها البلدان المتقدّمة (الغميني Al Ghomeny، 1998؛ دانزيغر وهيفمان Danziger & Haveman، 2001؛ معهد دراسات الفقر IRP، 2001؛ مؤسَّسة اللوكسمبورغ لدراسة الدخل LIS، 2000؛ توما Tuma، 2000). حتى الولايات الفردية في الدولة الواحدة، كما في الولايات المتحدة مثلاً، يمكن أن تشهد ارتفاعاً في معدّلات الفقر في أحياء الضواحي وفي المدن الرئيسية أيضاً، ما يؤثّر على الحاجة إلى تدخّل فعال وعلى تطبيقه. نذكر على سبيل المثال أنّ معدّلات الفقر المرتفعة التي تطال الأميركيين من أصل أفريقي تتركّز في المدن الداخلية في حين أنّ معدّلات الفقر التي تطال البيض وسائر الأقلّيات ترتفع في الضواحي الأميركية (دانزيغر وهيفمان Danziger & Haveman، 2001؛ مكلويد McLoyd، 1998).

وتؤثّر على البيئة المنزلية التي يعمل فيها التدخّل مجموعةٌ من الظروف والعوامل المتقلّبة والحياتية الواقعية التي يمكن إما أن تعزّز فعالية البرنامج وإما أن تقوّضها. وعليه، فإن السّر يكمن في أن يحاول التدخل إيجاد الشروط المثلى «الأفضل ملاءمة» ضمن إطار المنزل. فالدراسات تظهر أنّ تمتّع البيئات المنزلية بالشروط التالية يسهّل التدخّل:

- مقدّم رعاية فردي يتعاطى مع الطفل بشكل نشط ومنتظم؛

- الأسر التي تتشارك المسؤوليات، وتضع قوانينها الخاصّة، وتحلّ المشاكل معاً؛
- الأسر التي تستعمل وتشجّع التواصل الفعّال، والثقة، والاعتماد المتبادل بين أفرادها؛
- المنازل التي ينخرط فيها الأفراد بشكل نشط أكثر في المجتمع المحلّي؛
- التدابير المنزلية التي تشجّع وتنمّي التعليم والتعلّم للأطفال والكبار؛
- البيئات المنزلية الآمنة (بيكمان 1998، Bekman؛ كارولي Karoly وآخرون، 1998؛ المعهد الوطني لصحّة الطفل والتنمية البشرية 2001، NICHD؛ 2002؛ سميث Smith، بروكس–غان وكليبانوف 1997، Brooks–Gunn & Klebanov).

في الواقع، تدّعي الدراسة الأكثر شمولية في رعاية الأطفال حتى اليوم في الولايات المتحدة (وتشمل الرعاية المنزلية والتعليم) أنّ العوامل الأسرية، بما فيها نوعية البيئة المنزلية، تتنبّأ بالنتائج بين الأطفال أكثر مما يتنبأ به أيّ وجه من أوجه الخبرة في رعاية الأطفال خارج المنزل (المعهد الوطني لصحّة الطفل والتنمية البشرية 2001، NICHD؛ قيد الطبع). فعندما تُوفَّر للأطفال بيئات منزلية محفِّزة جسدياً تضمّ الموسيقى واللغات والفنون والعلوم ومواد الحساب، فهم سيحسّنون، على الأرجح، مهاراتهم وقدراتهم اللغوية وذاكرتهم. ونذكر أنّ الدراسات الطُولية السابقة تتوافق مع هذه الاستنتاجات (مايزلز وشونكوف Meisels & Shonkoff، 1990؛ سميث Smith وآخرون، 1997). وتظهر اليوم نتائج بحثية مشابهة في دراسات أجريت في أوروبا وآسيا وأفريقيا (إلدرينغ وفيدر Eldering & Vedder، 1999؛ كاغيتشباسي Kagitcibasi وآخرون، 2001؛ مليوش Melhuish وآخرون، 2001؛ موراللداران وكول Muralidharan & Kaul، 1999؛ ريختر1999 ، Richter؛ سيلفا Sylva، ساموندز Sammons، سراج–بلاتشفورد Siraj–Blatchford، مليوش وكوين Melhuish & Quinn، 2001؛ يونغ Young، 1996). وفي هذا السياق، فإن الاستنتاجات المبلَغ عنها في مرحلة مبكرة من مراحل أضخم تقييم (تحليل جامع) أُجرِي حتى اليوم عن رعاية الأطفال والتعليم في المملكة المتحدة تشير إلى أنّ خصائص الأهل والأسرة والمنزل وتاريخ رعاية الطفل جميعها تمثّل مُنْبئات ملحوظة بالنتائج المعرفية والاجتماعية السلوكية عند الأطفال (مليوش Melhuish وآخرون، 2001). وقد ظهرت نتائج مشابهة في البلدان الأفريقية والآسيوية والشرق أوسطية، مع أنّها لم تستخلَص من تحليل جامع (أغا خان Aga Khan، 1995؛ مايرز Myers، 1992؛ إلدرينغ وليسمان Eldering & Leseman، 1993؛ 1999؛ كاغيتشباسي Kagitcibasi وآخرون، 2001).

أما الفروقات في البيئات المنزلية، وهي تقاس باعتبارها محفِّزة أو غير محفِّزة (الملاحظة المنزلية لقياس البيئة الأسرية HOME، كالدويل وبرادلي Caldwell & Bradley، 1984) في تقرير عن أثر برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل MOCEP الخاص بالتدخّل التركي، فأظهرت أنّ البيئات المنزلية الأفضل نوعيةً قد أدّت إلى مكاسب أكبر للأمّهات، مع التدخّل أو من دونه (بيكمان Bekman، 1998). في هذه الحالة، تكون البيئات المنزلية الأفضل نوعيةً هي البيئات التي توفّر تحفيزاً أكبر، ومستلزَمات أكثر لتشجيع التعلّم المبكر، ووالدية حسّاسة وراعية للطفل، ومساحة مادية آمنة ونظيفة، واستراتيجيات إيجابية لتنشئة الأطفال. ونذكر أنّ الأمّهات اللواتي يحصلن على التدريب من برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل MOCEP يبدين دعماً أكبر ومهارات إيجابية أكثر في تنشئة الأطفال عند مقارنتهنّ بالأمّهات غير المدرَّبات. وأيضاً، إنّ الأمّهات اللواتي لم يحصلن على التدريب من برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل MOCEP ولكنّهنّ يوفّرن بيئات منزلية أكثر تحفيزاً، يسجّل أطفالهنّ درجات أعلى في تقدير القدرة المعرفية عند مقارنتهم بأطفال الأمّهات

غير المدرَّبات في بيئات منزلية غير محفّزة (المصدر نفسه).

تركّز الأبحاث في التدخّل المنزلي بشكل خاص على السعي إلى فهم العلاقات المتداخلة والعوامل السياقية والخارجية التي تؤثّر على الظروف المتغيّرة في الحياة المنزلية وتقولبها. إلا أنّ التحدّي أمام البحث لا يقلّ دينامية عن تعقيد موضوعه.

العلاقات والتفاعلات بين الأهل والطفل

تشير الأبحاث إلى أنّ بعض العوامل في البيئة المنزلية أهمّ من غيرها. فمن أجل أن يشعر الأطفال بالأمان ويزدهر نموّهم في المنزل، فإن الأهم ليس المستلزمات (أدوات اللعب، المواد التعليمية، الخ)، أو الأثاث، أو شحّ الاحتياجات الأساسية إلى حدّ ما، بل هو العلاقات الأحادية (من شخص إلى آخر) الراعية والسلوكيات التفاعلية الداعمة بين الكبار والأطفال، وبين الأطفال والأطفال الآخرين، وبين الكبار والأطفال، من جهة، والأشخاص الآخرين في المنزل، من جهة أخرى. وهذه العلاقات الإيجابية، لا سيّما مع الراعين الأوصياء، هي التي تنبئ بالمكاسب الفعلية على مدى الحياة بالنسبة إلى الأطفال. وتظهر الأدلّة البحثية أنّ علاقة جيّدة واحدة حتى بين شخص كبير وطفل، تتّسم بالحنان وغياب الانتقاد، قد يكون لها مفعول يدرأ ظهور سلوك مناوئ للمجتمع في وقت لاحق من حياة الطفل.

كذلك، فإن استقرار الأهل (والأمّ على وجه الخصوص) النفسي والعاطفي في تأقلمهم مع مهامهم الوالدية يُحدِث فرقاً ملحوظاً في نوعية العلاقات بين الأهل وطفلهم وفي نموّ الطفل (المعهد الوطني لصحّة الطفل والتنمية البشرية 2001، NICHD؛ بيانتا 1999، Pianta؛ مليوش Melhuish وآخرون، 1999). وبالتالي، فالضغط النفسي الذي تعانيه الأم، وحساسيتها، ودعمها اجتماعياً، وقياسات شخصيّتها تؤثر على سلوك الطفل وكفاءاته ونموّه ووظائفه (المعهد الوطني لصحّة الطفل والتنمية البشرية 2001، NICHD؛ قيد الطبع؛ مليوش Melhuish وآخرون، 2001؛ بيانتا وإغلاند 1994، Pianta & Egeland). وفي هذا الإطار، استعمل المعهد الوطني لصحّة الطفل والتنمية البشرية NICHD متغايَر نوعية الوالدية، جامعاً درجات سلوك الأم مع درجات الخصائص المنزلية، ليسجّل أحجام مفاعيل تراوحت بين 0.28 و0.99 للروابط بين نتائج أعلى سجّلها الأطفال (عدّة قدرات ما قبل المرحلة الأكاديمية)، ومشاكل سلوكية أقلّ، وقياسات أعلى للكفاءات الاجتماعية. وعليه، تشكّل الوالدية النوعية التي ترافقها بيئةٌ منزلية نوعية مُنبئاً قوياً بالنتائج بين الأطفال، وهو مُنبئ أمتن من نوعية تقديم الرعاية للأطفال (المعهد الوطني لصحّة الطفل والتنمية البشرية NICHD، قيد الطبع).

والسؤال المطروح ليس هل كانت خصائص الأم تؤثّر على نموّ الطفل بل هو عن مدى تأثيرها عليه ومدّة هذا التأثير. وأيضاً: هل يهمّ متى يتأثّر الطفل؟ فالأبحاث تشير، بالاستناد إلى تحليل جامع لعدّة أنواع من الدعم الأسري بما في ذلك التدخّل المنزلي، إلى أنّ الحصول على تدخّل مكثّف وعالي النوعية يؤدّي إلى تراجع العوامل السلبية الخاصّة بالأم مع الوقت وتقليص الثغرة بين الأطفال المحظيّين وغير المحظيّين (بيرمان 1999، Behrman؛ مؤسَّسة التعليم المنزلي للأم والطفل 1996، MOCEP). إلا أنّ الأبحاث الأخرى تعتبر توقيت التدخّل عاملاً مهمّاً أيضاً عند قياس مدى مفعول خصائص الأم على نموّ الطفل.

وتؤكّد جملة كبيرة من الأبحاث أنّ توقيت التدخّل محوري بالنسبة إلى الأسر غير المحظيّة لأنّ الحرمان

الاقتصادي في السنوات الخمس الأولى من الحياة تحدث أكبر تأثير على النموّ في الطفولة (أبر 2002، Aber؛ الغميني 1998، Al Ghomeny؛ دانكن Duncan، بروكس–غان Brooks–Gunn، يونغ وسميث Yeung & Smith، 1998؛ معهد دراسات الفقر 2001، IRP؛ إسلام 2002، Islam؛ مكلويد 1998، McLoyd؛ رينولدز Reynolds وآخرون، 2003؛ توما 2000، Tuma)، بينما يشير بعض الأدلّة إلى أنّه كلّما كان التدخّل مبكراً أكثر كان أثره أنجح (دانكن Duncan وآخرون، 1998؛ سان بيير St. Pierre وآخرون، 1997؛ وايتهرست Whitehurst، أبستين Epstein، أنغل Angell، باين Payne، كرون Crone، فيشل 1994، Fischel). لذا، يعيد اليوم مبرمجو التدخّلات والباحثون وضع التصاميم والأهداف العامّة لنماذج التدخّل المستقبلية، لا سيّما تلك التي تستهدف الأسر غير المحظيّة، لأنّهم أدركوا أنّ التدخّل ينجح بأفضل شكل مع الأطفال والأسر عندما تكون هي الأكثر حاجة وعندما يقدَّم التدخل في مرحلة مبكرة أكثر ولفترات زمنية أطول على مدى نموّ الطفل.

إن فكرة «الأفضل ملاءمة» من زاوية تدخّل البرنامج هي فكرة مهمّة. فيجب أن يتّسم كلّ برنامج من البرامج بالمرونة حتى يُجري التقدير وربما يعيد تقييم توقّعاته أو أهدافه العامّة أو إجراءات تطبيقه بالاستناد إلى الأمور التي تنجح أكثر من غيرها ضمن عيّنة السكّان الفريدة والشروط القائمة المسيطرة. وتدخل اعتبارات كثيرة، غالباً ما لا تبيّنها الأبحاث، في رسم خريطة لمسودة نجاح البرنامج. وعليه، ليست العوامل المذكورة في هذه المقدّمة، التي تؤثّر على التدخّل النوعي، سوى عوامل معدودة من بين تلك التي ما زالت تحقّق فيها مجموعات من المحترفين، وشبه المحترفين، وصانعي الأعمال الخيرية، والمتطوّعين العاملين بمثابرة وتعاطف محاولين أن يحسّنوا حياة الأشخاص الأكثر حاجة: الفقراء وغير المحظيّين.

الفصل 2



برنامج تعليم الأم والطفل في البحرين – تحقيق بحثي

تعريف المشكلة

تحصل نسبة مرتفعة من الأطفال في البلدان المتقدّمة على رعاية وتعليم ما قبل المدرسة – أكثر من 80 بالمئة في هولندا، والدانمارك، وفرنسا، وإيطاليا، والولايات المتحدة. في المقابل، تسجّل البلدان النامية نسباً أدنى جذرياً (بلدان الخليج العربي، وأفريقيا الشرقية، والهند، وتركيا، وفنزويلا، وغيرها) حيث حقّق عدد معدود منها نسبة تغطية بلغت 25 بالمئة (بينيت 1993، Bennett). ولكن، مع التغيّرات البالغة في الحياة الأسرية التي ترافقها مشاركة أكبر للأمّهات في القوى العاملة، أصبحت مسألة رعاية الأطفال وتعليمهم تحدياً مقلقاً بالفعل.

ففي مملكة البحرين التي سجّلت تقدّماً قياسياً في التغيّرات الديمقراطية الجديدة في الفترة الأخيرة مع ارتفاع محو الأمّية وتراجع البطالة، ما زال أكثر من 70 بالمئة من الأطفال في عمر ما قبل الالتحاق بالمدرسة (بين 3 سنوات و6 سنوات) لا يتلقّون أيّ شكل من أشكال برامج رعاية الأطفال، أو تعليمهم، أو إثراء بيئتهم المنزلية (مملكة البحرين، 2001؛ حديد وسيلفا، ب 1999، Hadeed & Sylva). وعلى غرار البلدان العربية المجاورة في المنطقة، يغيب في المملكة نظام تعليمي مقنّن ومدعوم من الحكومة لمرحلة ما قبل المدرسة. فمن العام 1990 ولغاية العام 1999، أنفقت البحرين نسبة 12 بالمئة من مجموع مصاريفها الحكومية (87 مليونا) على التعليم، إلا أنّ القسم الأكبر من الأموال أنفِق على تطوير قطاعي التعليم الابتدائي والثانوي (مملكة البحرين، 1991). وعلى الرغم من أنّ قطاع مرحلة ما قبل المدرسة الخاص آخذ بالنموّ (أكثر من مئة حضانة وروضة أطفال)، إلا أنّه ثمة نقص حَرِج في خدمات رعاية الأطفال المتوافرة، لا سيّما للأطفال المنتمين إلى خلفيات اجتماعية اقتصادية محرومةً (مملكة البحرين، 2001). فمعظم برامج رعاية

الأطفال المدفوعة تطلب أقساطاً مرتفعة تفوق إمكانيات أسر كثيرة. كذلك، تختلف نوعية الخدمات اختلافاً ملحوظاً بين برنامج وآخر (حديد وسيلفا 1999، Hadeed & Sylvaأ).

في الماضي، قامت الحكومة البحرينية بالتعاون مع القطاع الخاص بعدّة محاولات للتطرّق إلى المسائل المحيطة باحتياجات رعاية وتعليم الطفولة المبكرة، فطوّرت مشاريع مجتمعية مع مؤسَّسات خاصّة، ونفّذت برامج تدريب قصيرة الأمد للمدرّسين ضمن وزارة التربية والتعليم. كذلك، تقدّم جامعة البحرين اليوم شهادة جامعية مع تركيز على تنمية الطفولة المبكرة (حديد، 1994 أ). وما زالت تلك البرامج تقدّم التثقيف والدعم في وضع المعايير النوعية في مجال تعليم الطفولة المبكرة في البحرين.

ولكن، ما من تدبير يتطرّق إلى إثراء وتعليم الطفولة المبكرة في منازل الأسر الأكثر حاجة إليهما – أي الأسر الفقيرة وغير المحظيّة (أنظر ختاماً: تدخّلات السنوات الأولى والفقر، بعد الفصل الثاني عشر). فأفضل إثراء لحياة الأطفال غير المحظيّين لا يتحقّق إلا ضمن إطار الأسرة، لا سيّما في فترات النموّ المبكرة الأسرع وتيرة، حين يكون مفعول الحرمان أشدّ وقعاً (مكلويد 1998، McLoyd) إذ أنّ للفقر المستمرّ تأثيراً معاكساً ومتسقاً على النموّ المعرفي لدى الأطفال في عمر ما قبل الالتحاق بالمدرسة، والتدخّل المبكر أساسي لتقليص التفاوت. لذا، تعمل برامج التدخّل المبكر مع الأسر على تحسين ودعم أفضل أساس ممكن للوظائف الأكاديمية والاجتماعية المستقبلية. وعليه، يظهر أنّ البرامج التي تقدّم مكوّناً تربوياً للطفل وبرنامج تدريب للأم في آن واحد هي البرامج الأكثر فعالية (بيكمان 1998، Bekman؛ كارولي Karoly، غرينوود Greenwood، أفيرينغهام Everingham، هوب Hoube، كيلبرن Kilburn، رايدل Rydell، ساندرز وكييزا Sanders & 1998، Chiesa؛ لايزر Layzer وآخرون، 2001).

الأبحاث السابقة: برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل في تركيا

إنّ برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل في البحرين – «موسيب» (MOCEP – Bahrain) – هو برنامج ينتسب إلى، ويقوم على، نموذج البرنامج الأصلي الذي ابتُكِر في تركيا في مؤسَّسة التعليم المنزلي للأم والطفل (MOCEF) (كاغيتشباسي 1996، Kagitcibasi) التي تعمل في تركيا بالتعاون مع وزارة التعليم الوطني (MONE) والمديرية العامّة لوكالة الخدمات الاجتماعية وحماية الأطفال (SSCPA). وبحلول العام 1998، كان البرنامج التركي قد وفّر الخدمات لـ 19.351 طفلاً يتوزّعون على 58 محافظة في تركيا (بيكمان 1998، Bekman).

وقد أظهرت أصول برنامج «موسيب» في تركيا أنّه يمكن لمشروع بحثي تطبيقي ينفّذه باحثون أكاديميّون بدقّة علمية أن يُحدث مع الوقت مفعولاً مهمّاً على السياسات (كاغيتشباسي 1993، Kagitcibasi؛ مؤسَّسة التعليم المنزلي للأم والطفل 1996، MOCEF؛ 1997). فأثبتت الأبحاث الطويلة الأمد والقصيرة الأمد حول برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل في تركيا منافعه الإيجابية على الأمّهات والأطفال أيضاً (بيكمان 1998، Bekman؛ كاغيتشباسي 1996، Kagitcibasi؛ كاغيتشباسي Kagitcibasi، سونار وبيكمان 2001، Sunar & Bekman؛ مؤسَّسة التعليم المنزلي للأم والطفل 1997، MOCEF) في حين أن التقديرات والتقييمات التي أجريت على مجموعة التدخّل المنزلي وعلى مجموعة ضبطٍ وجدت فروقاتٍ ملحوظةً في المجالات التالية:

مفعول البرنامج على الأطفال

- مهارات ما قبل القراءة والكتابة – سجّل الأطفال الذين شاركوا في التدخّل درجات أعلى من الأطفال في مجموعة الضبط عند اختبار مهاراتهم ما قبل القراءة والكتابة التي تقيس المهارات البصرية والمكانية واللغوية السمعية بالإضافة إلى بناءاتهم الذهنية (التعرّف الذاكري، تركيب الجمل، المفاهيم المكانية، الفهم) (بيكمان Bekman، 1998).
- مهارات ما قبل اكتساب معرفة الأرقام والحساب (numeracy) وبطاقات تقييم الصف الأول أظهرت منافع ملحوظة لدى مجموعة التدخّل بالمقارنة مع مجموعة الضبط عند معاينة عدد من مهارات ما قبل اكتساب معرفة الأرقام والحساب ودفاتر علامات الصفّ الأوّل (المصدر نفسه).
- عمر القراءة – بدأ الأطفال المشاركون في التدخّل القراءة في عمر مبكر أكثر من الأطفال في مجموعة الضبط (المصدر نفسه).
- تقدير البيئة المنزلية – أظهرت المجموعة التجاربية بيئات منزلية محفّزة أكثر بكثير من تلك في مجموعة الضبط عند قياس عوامل التحفيز المنزلية.
- إدراك المدرّسين للطفل – لاحظ المدرّسون أنّ الأطفال في المجموعة التجاربية يبدون انتباهاً وإبداعاً وفضولية أكبر بكثير من الأطفال في مجموعة الضبط، وكانوا مستعدّين بشكل أفضل للمدرسة على الصعيدَين الإدراكي والاجتماعي. أما التقييمات التي أجراها المدرّسون على الأمّهات فبيّنت أنّ الأمّهات في المجموعة التجاربية مهتمّات أكثر بسلوك أطفالهن في المدرسة وجاهزات لحضور اجتماعات مدرسية أكثر عند مقارنتهن مع أمّهات مجموعة الضبط (المصدر نفسه).

مفعول البرنامج على الأمّهات

نَمّت الأمّهات في المجموعة التجاربية بعد اشتراكهن في برنامج التدخّل المنزلي مواقفَ مختلفة في ممارَسات تنشئة الأطفال عند مقارنتهن بالأمّهات في مجموعة الضبط. وعليه،

- استعملن طرائق تأديبية أقلّ سلبية مع أطفالهنّ؛
- أظهرن انتباهاً أكبر لاحتياجات أطفالهنّ؛
- حوّلن سوء التصرّف بشكل إيجابي؛
- حضّرن البيئة في المنزل بشكل بنّاء أكثر للطفل وشرحن أسباب التصرّف الخطأ؛
- شجّعن المزيد من القراءة في المنزل وأظهرن اهتماماً أكبر بالأمور التي تحصل في المدرسة؛
- بَذلن جهوداً إضافية حتى يحقّق أطفالهنّ النجاح في المدرسة.

وأظهرت الدراسات الطولية أنّ هذه الفروقات في مواقف الأمّهات كانت ما زالت قائمة حتى بعد سنة على تاريخ انتهاء برنامج التدخّل المنزلي (بيكمان Bekman، 1998؛ كاغيتشباسي Kagitcibasi وآخرون، 2001).

وخلاصة القول إنّ الدراسات والأبحاث حول برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل في تركيا بيّنت منافع معرفية واجتماعية وسلوكية على الأمدَين الطويل والقصير للأمّهات والأطفال. ولم تظهر المكاسب في عدد

كبير من قياسات نموّ الأطفال المهمّة فحسب، بل تحققت أيضاً استدامة المفاعيل الإيجابية بفضل التغيّرات في وعي الأمّهات وتعليمهنّ ومواقفهنّ من تنشئة الأطفال. فعندما نُمكّن الأمّهات بالمهارات والتعليم بهدف تعزيز نموّ أطفالهن الناجح ، تبدأ الأمّهات، بمبادرة خاصة منهن، بتذليل العقبات التي تفرض الحرمان والفقر.

إطار البرنامج: برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل – مملكة البحرين

يعمل برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل برعاية جمعية الهلال الأحمر البحريني، وقد أسّسته في العام 2000 المؤلّفة، د. جولي حديد. يقدّم البرنامج الخدمات مباشرة للأسر غير المحظيّة التي تضمّ أمّهات لم يلتحق أطفالهنّ بالمدرسة بعد (بين 5 سنوات و6 سنوات)، وهو يشمل «برنامجَ تدريب معرفي» (Cognitive Training Program – CTP) يهدف إلى تعزيز النموّ المعرفي للأطفال في عمر ما قبل المدرسة وإلى المساهمة في استعدادهم لها. ويقدّم البرنامج أسبوعياً قصصاً وأوراق تمارين ومواد تتعلّم الأمّهات استعمالها يومياً في المنزل مع أطفالهنّ على فترة 25 أسبوعاً. وعليه، تنمّي الأمّهات دورهنّ الكامن كمربّيات. كذلك، تُجري معلمات مدرَّبات (من المجتمع المحلّي نفسه أيضاً) زيارة منزلية كلّ أسبوعين ليتأكّدن من تطبيق برنامج التدريب المعرفي بشكل صحيح ويساعدن في حلّ المشاكل التي قد تطرأ مع الطفل أو الأم.

وفي الوقت نفسه، يجري برنامج دعم الأم (Mother Support Program – MSP) وهو عبارة عن سلسلة من المناقشات الجماعية الأسبوعية للأمّهات تمتدّ على 25 أسبوعاً. في الواقع، تركّز المناقشات الجماعية التي تستغرق عادةً بين الساعة والساعتين على مواضيع مثل نموّ الأطفال وطرائق التأديب وأنشطة اللعب الإبداعية التي يجدر تطبيقها في المنزل. وتقدم مديرات المناقشات المؤهَّلات والمحترفات مواضيع أسبوعية للأمهات، وتستمرّ الاجتماعات ثلاث ساعات تقريباً. أما الهدف الرئيسي منها فهو تعزيز حساسية الأم ووعيها في ما يتعلّق باحتياجات طفلها الاجتماعية والعاطفية والمعرفية والجسدية، مع تمكينها من تدعيم نموّ شخصية الطفل ومهاراته الاجتماعية. في هذا السياق، فإن طبيعة المناقشات الأسبوعية غير الرسمية تشجع الأمّهات على طرح الأسئلة وتبادل الخبرات الشخصية والمساهمة بأفكار جديدة. وعليه، يشجّع البرنامج التعبير الشخصي من خلال تبادل خبرات حياتية واقعية. وتجدر الإشارة إلى أنّ جميع المواضيع تستند إلى ممارَسات ملائمة لمستوى تطوّر الطفل ومفيدة ثقافياً.

أما في الجزء الثاني من اجتماعات المناقشة الجماعية فتتوزّع الأمّهات على مجموعات أصغر حجماً لجلسات تعليم تطبيقية (لعب الأدوار). في هذه الفترة، تتمرّن الأمهات على خطط الدروس الأسبوعية الواردة في أوراق التمارين وكتب القصص قبل حملها إلى المنزل وتطبيقها على أطفالهنّ. وبالتالي، تتعلّم الأمّهات مهارات التعليم وتعدّلنها في بيئة داعمة وغير مهدِّدة. ونذكر أنّ مكوّنَي البرنامج (التدريب المعرفي ودعم الأمّ) يقدَّمان باللغة العربية.

تمويل برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل في البحرين

تموِّل برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل في البحرين تبرّعاتٌ رسمية وخاصّة، ويديره برنامج غير حكومي لا يهدف إلى الربح برعاية جمعية الهلال الأحمر البحريني. في الواقع، يوفّر الدعمُ الرسمي الأماكنَ لعقد الاجتماعات الأسبوعية في بعض المراكز الاجتماعية، وعدّدها 22 مركزاً، والتي تنتشر في مختلف أنحاء البلد. ويؤمّن الدعمُ الرسمي للأمهات أيضاً وسائلَ النقل كلّ أسبوع إلى المراكز المحلّية لتشاركن في الاجتماعات والتدريب. وتوفّر الوزارات الحكومية المحلّية هذه الخدمات وتعمل معاً على ضمان الكفاية في تطبيق البرنامج. أما المصارف والمؤسَّسات التجارية المحلّية والأفراد فقد ساهمت في تغطية تكاليف إطلاق البرنامج الكبيرة (الترجمات، ونشر الإصدارات، وتدريب فريق العمل).

ونشير إلى أنّه منذ بدء برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل في البحرين وتأسيسه، سددت المؤلّفة سائر التكاليف الإدارية والبحثية (العودة إلى الملحق أ). وتشمل تكاليف البرنامج السنوية مواد التدريب المعرفية (كتيّبات الدروس اليومية، كتب القراءة المبكرة، الأشكال الهندسية، أدوات الكتابة والقصّ، كيس حَمْل المواد، مواد التوزيع)، ورواتب فريق العمل، والتكاليف التشغيلية، والتدريب في أثناء الخدمة. وتقدَّر كلفة إشراك الأسرة الواحدة، على عيّنة من مئة أسرة، في تدخّل برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل الذي يستمر ستة أشهر بمبلغ 182 دينارا بحرينياً (482 دولاراً أميركياً). ولا تشمل هذه التكاليف الأنشطة والنزهات الإضافية كالرحلات الميدانية والمناسبات والحفلات التي ينظّمها فريق العمل والأمّهات خارج البرنامج.

معايير تصميم البحث

يُعتبَر التدخّل المنزلي التعليمي تدخّلاً جديداً في منطقة الخليج العربي. وهو الأوّل من نوعه في البحرين. لذا، كانت الأسئلة التي طرحناها عن المعايير والبحث لتصميم هذا التدخّل تأخذ بعين الاعتبار الأعمال التي أظهرت أدبيات البحث فعالية نجاحها. والواقع أنّ التقديرات الدراسية الأكثر ثباتاً تفيد باستيفاء مفاعيل برنامج التدخّل المعايير الأساسية الثلاثة التالية:

- أن تكون مصمّمة بالاستناد إلى تجارب مع اختبارات عشوائية؛
- ألا يقلّ حجم العيّنة عن 50 طفلاً في مجموعتَي التدخّل والضبط؛
- أن تلي تدخّل البرنامجَ فترةُ متابعة يكون معدّل تناقصها أقلّ من 50 بالمئة عند المتابعة (كارولي Karoly وآخرون، 1998).

وغالباً ما تضمّ معايير التصميم الأخرى التي تعزّز مدى الركون إلى الدراسة ونجاح البرنامج ما يلي:

- استعمال عدّة قياسات للتقدّم المحرَز في عدّة مجالات تتعلّق بالأطفال/الأسرة/الأهل/المنزل (نموّ الطفل، تعليم الأهل وسلامة صحتهم، المسائل الاقتصادية، العدالة القضائية، صحّة الأسرة مترجمة بالأرقام المالية)؛

- تسلسل الفواصل الزمنية بفعالية من أجل قياس التقدّم؛
- قيام التدخّل باستهداف الأشخاص الذين سيكون الأكثر استفادة؛
- تصميم البرنامج بشكل واقعي ليحقّق المنافع بعد انتهاء فترة «النموذج» بمدّة طويلة؛
- وضع خطط لنماذج «تمتد إلى جيلَين» (مثلاً، برنامج الانطلاقة السويّة *Even Start* لمحو الأمّية، برنامج فرصة جديدة *New Chance*، برنامج تنمية الأطفال الشامل *CCDP*، برنامج الزيارة المنزلية التمريضية *NHVP*، برنامج التعليم المنزلي للصغار ما قبل التحاقهم بالمدرسة *HIPPY*، برنامج أفانس *AVANCE*)؛
- درس النطاق الواسع من المفاعيل التي تتعدّى الأهداف الأساسية.

وتجدر الإشارة أنّ تصاميم البحث السليمة التي تعمل يداً بيد مع أهداف ديمقراطية واضحة يحدّدها جميع المشاركين، من شأنها أن تضمن تطبيق البرنامج بنجاح وتوفّر الضوابط المجدية اقتصادياً من ضمن التصميم من أجل تحقيق استدامة التطوّرات المستقبلية في البرنامج (بايكر Baker، شيا Chaya، بيوتركاوسكي وبروكس–غان 1999، Piotrkowski & Brooks–Gunn؛ كارولي Karoly وآخرون، 1998؛ أولدز Olds، هندرسون Henderson، كيتزمان Kitzman، إكنرود Eckenrode، كول وتيتلبوم Cole & Tatelbaum 1999؛ سان بيير ولايزر 1999، St. Pierre & Layzer).

أما بالنسبة إلى هذه الدراسة فقد اخترنا تصميماً فعّالاً للبحث من أجل التحقيق في موضوعَيه الأساسيَين. أوّلاً، تعاين الدراسة مفاعيل برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل MOCEP على أوجه نموّ الأطفال الذي يعيشون في مجتمعات غير محظيّة في مملكة البحرين. ثانياً، تعاين الدراسة ظهور مفاعيل برنامج دعم الأم MSP (بصفته مكوّناً من مكوّنات برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل يضمّ عدّة عوامل منزلية خاصّة بالأهل والطفل) على أوجه نموّ الأطفال الذين يعيشون في مجتمعات غير محظيّة في مملكة البحرين.

أهداف البحث العامّة وفرضيّاته

1. تمثّلت أهداف البحث الذي أجريناه عن برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل على وجه التحديد في: مقارنة تطوّر النموّ الذي حقّقه 167 طفلاً. فقد شارك 92 طفلاً في تدخّل منزلي في برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل في حين لم يشارك 75 طفلاً في أي تدخّل منزلي ما قبل التحاقهم بالمدرسة. وعليه، ضمّت تقديراتُ الأطفال قياساتِ النتائج المعرفية والاجتماعية والعاطفية المرتبطة بالقدرات والمهارات في مرحلة التحضير لدخول المدرسة الابتدائية.
2. التحقيق في عدّة عوامل بيئية منزلية قد تساهم في نموّ الطفل وأدائه.
3. مقارنة مواقف الأم التعليمية بين المجموعتَين (مجموعة التدخّل مقابل مجموعة الضبط) والتحقيق في المساهمات بتطوّر النموّ.
4. مقارنة توقّعات الأهل ومعتقداتهم في تنشئة الأطفال بين المجموعتَين (مجموعة التدخّل مقابل مجموعة الضبط) والتحقيق في المساهمات بتطوّر النموّ.
5. مقارنة قياس خاصّ بالأهل لمهارات الطفل الاجتماعية وإدراك الأهل أهمّية تلك المهارات من أجل

تحقيق نموّ الطفل، وهي مقارنة بين المجموعتَين (مجموعة التدخّل مقابل مجموعة الضبط).
6. التحقيق في بعض العوامل التي تساهم في نوعية العلاقات بين الأهل والطفل وتطوّر نموّ الطفل.

أما فرضيّات البحث فكانت التالية:

1. تنبّأنا بأنّ الأطفال في مجموعة التدخّل سيحقّقون درجات أعلى على بعض نواحي نموّ الطفل التي نقيسها (النتائج المعرفية والاجتماعية والعاطفية) بالمقارنة مع الأطفال الذين لا يشاركون في التدخّل (مجموعة الضبط)، كالمكاسب المعرفية والاجتماعية مثلاً؛
2. تنبّأنا بأنّ برنامج دعم الأم MSP، بالاستناد إلى بعض خصائص الأهل أو الأسرة أو المنزل، سيؤدّي إلى نتائج أفضل بين الأطفال على مدى برنامج التدخّل الذي يستغرق ستّة أشهر، كالتحسّن في مواقف الأهل، واستراتيجيات الأهل في تأديب الأطفال وضبطهم، وممارَسات تنشئة الأطفال، ونوعية البيئة المنزلية.

تأثير التدخّل على مواقف الأهل

لأغراض هذا البحث، قدّرنا وقسنا وقعَ التدخّل في الأسر بالاستناد إلى عدّة عوامل تصف نوعية الرعاية التي توفّرها الأمّ، كمعتقدات الأهل ومواقفهم من تنشئة أطفالهم، والاستراتيجيات التي يستعملونها في تأديب أطفالهم أو ضبط سلوكياتهم. فدرسنا عوامل الرعاية هذه التي توفّرها الأم لنرصد مفاعيلها المحتملة على الأطفال. وقد سعى البرنامج إلى تقديم الروابط السببيّة ما بين العوامل التي استعملناها في قياس برنامج دعم الأمّ MSP.

وأظهرت الأبحاث السابقة أنّ إحداث التغييرات الإيجابية في الوالدية عبر التدريب التعليمي لم ينجح بفعالية إلا من خلال تغيير مواقف الأهل. إلا أنّ الأدلّة التي تشير إلى روابط فعلية بين تلك التغيّرات والنتائج التي يحقّقها الأطفال أدلّة قليلة إن لم تكن معدومة (بارنت 1995، Barnett؛ كامبل ورايمي Campbell 1993، Ramey &؛ أولدز وكيتزمان 1993، Olds & Kitzman؛ يوشيكاوا 1995، Yoshikawa). فغالباً ما كانت الأبحاث الأقدم عهداً حول البرامج المراكزية بقسمها الأكبر تستخلص النتائج المتضاربة وغير الحاسمة في تحديد إذا كان تدريب الأمّ كمعلمة يفيد نموّ الأطفال وتعلّمهم بالفعل (واسيك Wasik، رايمي Ramey، براينت Bryant، سبارلينغ 1990، Sparling؛ جونسون Johnson، ووكر ورودريغيز Walker 1996، Rodriquez &). ولم تستطع سوى برامج منزلية معدودة تضمّ مخطّطات تعليم الأمّ، أن تبيّن فعلياً العلاقات السببيّة بين تدريب الأمّ كمعلّمة والنتائج الأعلى التي يحقّقها الأطفال (أندرو Andrew وآخرون، 1982؛ أولدز Olds، هندرسون Henderson، تشايمبرلين وتيتلبوم 1986، Chamberlin & Tatelbaum؛ سكار Scarr، مكارتني 1988، McCartney).

إلا أنّ الأبحاث الحالية التي يكون هدفها بصراحة تعزيز دور الأمّ كمعلّمة تقول إنّ تحسُّن مواقف الأمّ وسلوكياتها، ومهاراتها في تدبير الأمور، ومعرفتها الوالدية، كلّها ترتبط بنتائج أعلى بين الأطفال (بيكمان 1998، Bekman؛ جونسون ووكر 1996، Johnson & Walker). فقد أشارت نتائج دراسة متابعة برنامج

التعليم المنزلي للأمّ والطفل MOCEP في تركيا التي امتدّت على سنة واحدة وأُجريت على عيّنة من 177 أمّاً (85 أمّاً مدرَّبة و92 من مجموعة الضبط) إلى أنّ مواقف الأمّهات من المدرسة تغيّرت بعد تدخّل برنامج دعم الأمّ MSP إذ أنّهن أصبحن مهتمّات أكثر بالدروس اليومية في المدرسة وبذلن جهوداً أكبر لتعزيز نجاح أطفالهنّ في المدرسة بالمقارنة مع مجموعة الضبط. ولم تعتبر الأمّهات أنفسهنّ مُسهِّلات كفؤات لتعلُّم أطفالهنّ ونجاحهم المدرسي فحسب، بل استعملن أيضاً العقاب التأديبي أقلّ بشكل ملحوظ مع أطفالهنّ (r = .27)، وشرحن لهم الأمور أكثر (r = .27)، وبذلن جهوداً أكبر لإلهاء الطفل (r = .18)، وسعَين أكثر إلى إعداد بيئات منزلية مناسبة للنموّ (r = .33) بالمقارنة مع مجموعة الضبط (بيكمان 1998، Bekman). ويشير قياس النجاح المدرسي الأوّلي (مجموع درجات معرفة القراءة والكتابة والحساب بحسب عدد من القدرات) إلى أنّ تدريب الأمّ أدّى إلى نسبة تغاير بلغت 25 بالمئة في حجم الفروقات بين المجموعتَين (مجموعة التدخّل ومجموعة الضبط) وارتبطت بشكل واضح بالنتائج. فوصل حجم مفعول تدريب الأمّ على النتائج إلى r = .19 (المصدر نفسه) وسجّل الارتباط بين تدريب الأمّ ومعدّل علامات الأطفال حجم مفعول مشابه (r = .20).

إن الأدبيات عن تدخّلات تدريب الأمّ تظهر اعتبارات أخرى تشير إلى أنّ اختلاف أعمار الأمّهات اللواتي يدرّبهنّ تدخّل البرنامج ربما يكون عاملاً مؤثّراً في تدريب الأمّهات. فالتغيّرات في مواقف الأمّهات الوالدية في موقعَين خضعا لتدخّل برنامج «الأهل في دور المعلمين» PAT بيّنت منافعَ للأمّهات المراهقات، الأصغر سنّاً، مقارنةً بالأمّهات الأكبر سنّاً (واغنر وكلايتون 1999، Wagner & Clayton). وفي الدراسة نفسها، شكّل الأصل الإثني عاملاً مؤثّراً آخر إذ أدّى إلى أثر أعظم على قياسات نموّ أطفال الأمّهات اللاتينيات مقارنةً بالأمّهات غير اللاتينيات (المصدر نفسه).

طرائق البحث

استعمل هذا البحث تصميماً تجريبياً عشوائياً ضمّ قياسات الاختبارين القَبْلي والبَعْدي للتدخّل على مجموعتَين من الأطفال، مجموعة التدخّل ومجموعة الضبط. وقد اخترنا تصميم التقييم هذا لنضمن الحصول على عيّنة تمثيلية بهدف التأثير على الأبحاث والسياسات العامّة في المستقبل (العودة إلى الملحق أ). فقارنّا بين المجموعتَين، كما يظهر في الجدولين (1 أ و1 ب)، عدّة خصائص تشرح الخلفيّة كعمر الطفل، وخلفيّته الاجتماعية الاقتصادية، ومستوى دراسة الأهل وأعمارهم، وحجم الأسرة، وتكوينها، الخ. وتجدر الإشارة إلى أنّ أبحاثاً سابقة استعملت معطيات ديموغرافية واجتماعية اقتصادية مماثلة في بناء مؤشّرات مركّبة تلخيصية عن الحرمان الاجتماعي والتعرّض للأذى بين الأسر المعرّضة للمخاطر (المعهد الوطني لصحّة الطفل والتنمية البشرية NICHD، قيد الطبع؛ ستراتام Stratham، هولترمان ووينتر Holtermann & Winter، 2001). وخضع جميع الأطفال وأمّهاتهم لاختبار قبل برنامج التدخّل وبعده – وهو برنامج يدوم 25 أسبوعاً– على عدّة قياسات تظهر خطوطها العريضة في الجدول 2. ولم يظهر تناقص في العيّنة عند الاختبار بعد التدخّل، الأمر الذي كان شرطاً مسبقاً للتسجّل في عيّنة الدراسة. كذلك، قطع برنامج التعليم المنزلي للأمّ والطفل عهداً لجميع الأسر المشارِكة في الدراسة وفي البرنامج بتوفير الدعم والمساعدة الإضافية اللازمة لاستبقاء الأسر. وكان من الجوهري أيضاً بالنسبة إلى تقييم البحث ألا تكون آثار المنافع

التي تظهَر نتيجة التدخّل آثاراً مفرطة التقدير ومتحيّزة لا تأخذ بعين الاعتبار سوى أولئك المشاركين الذين يحتاجون إلى تحفيز أقلّ، لو لم يتم التطرّق إلى التناقص.

1. أما أسئلة البحث المحدَّدة المطروحة فكانت:هل يرتبط حضور برنامج التعليم المنزلي للأمّ والطفل بأداء أعلى بالمقارنة مع مجموعة ضبط تضمّ أطفالاً لم يشاركوا في التدخّل؟
2. هل يرتبط حضور برنامج التعليم المنزلي للأمّ والطفل بأداء محسَّن (تقدّم) بالمقارنة مع الأطفال الذين لم يشاركوا في التدخّل؟
3. هل يرتبط برنامج دعم الأمّ MSP، عندما يُبنى على خصائص نقيسها للأهل/الأسرة/المنزل، بنتائج محسَّنة بين الأطفال في البحرين؟

وتَمثّل النموذج الأساسي لتحليل الإجراءات في تحليل انحدار متعدّد متدرّج إلى الأمام يستعمل عدّة خصائص مستقلّة للطفل والأسرة والمنزل. والانحدار المتكرّر الذي لم يستعمل سوى تلك المتغيّرات المستقلّة التي تبيّن مساهَمة ملحوظة، شكّل نموذجاً أكثر إيجازاً للتحقيقات والتفسيرات الإضافية (بلويس Plewis 1985،). والدراسة التحقيقية هذه تسعى إلى قياس أثر مستوى تطبيق برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل في البحرين. وسوف تشكّل مفاعيل هذا التحقيق إطاراً معيارياً لتحديد الشروط الدنيا التي يجب استيفاؤها من أجل نقل المفاعيل الطويلة الأمد في تحقيق المتابعة التالي (سلافنبورغ 1993، Slavenburg).

اختيار العيّنات

اختيار عيّنات المناطق الإقليمية المشارِكة

اخترنا ثلاث مناطق إقليمية عشوائياً من 12 بلديّة حدّدها الجهاز المركزي للإحصاء في البحرين (دولة البحرين، 2001). فاعتُبِر جميع القطاعات البلديّة قطاعات تمثيلية (متجانسة) للمجموعة السكّانية الأكبر حجماً لجهة الدخل، والعمل، ومستوى دراسة الأهل، وحجم الأسرة (حديد Hadeed، ب 1994). أما المراكز الاجتماعية/المجتمعية المحلّية الثلاثة التي استعملتها الأسر في المنطقة فكانت: مركز ابن خلدون الاجتماعي في عراد؛ ومركز مدينة حمد الاجتماعي في مدينة حمد؛ ومركز المنامة الاجتماعي في العاصمة المنامة. وفي هذا السياق، جُهِّزت المراكز الاجتماعية تجهيزاً جيّداً بالمستلزمات الضرورية لضمان راحة المشاركين في البرنامج ودعم معدّلات حضور أسبوعية عالية تراوحت بين 80 بالمئة و90 بالمئة. ونذكر أنّ الأبحاث السابقة تعتبر أنّ عدد الحاضرين المتراوح بين 20 و25 شخصاً في كلّ مجموعة مراكزية يحقّق النتائج الفضلى القصوى (كاغيتشباسي 1996، Kagitcibasi).

اختيار عيّنات الأطفال والأسر

اخترنا عشوائياً 167 طفلاً في عمر ما قبل المدرسة موشكاً على دخول المدرسة الابتدائية من مجموعة أطفال ولدوا في العام 1996 في المناطق الإقليمية الثلاث التي يستهدفها تدخّل البرنامج والدراسة البحثية (دولة

البحرين، 2001). أما الاستقدام إلى اختيار العيّنات فاستند إلى المعايير الأساسية الثلاثة التالية عند دخول البرنامج:

- أن يكون الأطفال في السنة السابقة لدخول المدرسة الابتدائية، ويكون دخول المدرسة الابتدائية عادةً في عمر الست سنوات تقريباً.
- ألا يكون الأطفال مسجّلين في أيّ برنامج ما قبل المدرسة أو مرفق لرعاية الأطفال.
- أن تكون الأسر غير محظية اقتصادياً. فكان من الضروري أن نعاين عدّة متغيّرات في خلفيّة الأسرة، بما في ذلك دخلها، لنحدّد ونثبت وضع الأسر الاقتصادي/الاجتماعي العامّ، إذ أنّ قياسات تحديد «الفقر» غير متوافرة في البحرين.

وقد ساهم موظّفون من المستويات العليا في وزارة التربية والتعليم – إدارة التعليم المستمر، ووزارة الصحّة، في اختيار العيّنة من خلال توفير لوائح بأشخاص راغبين في المشاركة يستوفون معايير دراسة التدخّل والدراسة البحثية. فاستند حجم العيّنة المستقدَمة للتدخّل (92) بشكل أساسي إلى الموارد المتوافرة بما أنّ البرنامج تموّله تبرّعات خاصّة.

وقد وظّفنا أعضاء فريق العمل (8 معلمات، 3 مديرات للمناقشات، 3 باحثات بدوام جزئي) بمعدّلات رواتب تنافسية محلّية طيلة فترة البرنامج. وتلقى فريق العمل بأسره، باستثناء الباحثات، تدريباً من برنامج التعليم المنزلي للأمّ والطفل في تركيا في المرحلة الأوّلية، فضلاً عن تدريب إضافي في أثناء الخدمة من مديرة البرنامج على مدى التدخّل. وتجدر الإشارة إلى أنّ أفراد فريق العمل بأسره يحملن شهادات جامعية من برامج تمتدّ على أربع سنوات، باستثناء معلّمة واحدة لديها خبرة في العمل الاجتماعي. أما العمّال الذين اهتمّوا بالمراكز الاجتماعية في أثناء تطبيق الجلسات الأسبوعية فاستخدمناهم من وزارة العمل والشؤون الاجتماعية على أساس الدوام الإضافي ودفعنا لهم مقابل كلّ ساعة عمل.

خصائص خلفيّة الأطفال وأسرهم

جنّدنا 92 طفلاً لبرنامج التدخّل و75 طفلاً لمجموعة الضبط، ومجموعهم 167(N) طفلاً.جميعهم أطفال بالنسب يعيشون مع والديهم الطبيعيين (لا طلاق) باستثناء خمس وحدات أسرية مترملة . وقد وصل عدد الأطفال الأصغر سناً في الوحدة الأسرية إلى 46 بالمئة، تلاهم الطفل الأوسط بنسبة 35 بالمئة. أما متوسّط الأعمار عند دخول الدراسة فبلغ 54.8 شهراً للأطفال في مجموعة التدخّل و56.7 شهراً في مجموعة الضبط ($t(167) = 1.81$; قيمة احتمالية $p < 0.7$). وضمّت العيّنة الإجمالية 85 بنتاً و82 صبياً، مع نسب متساوية في مجموعة التدخّل (92 طفلاً) ومع تقدّم البنات على الصبيان بشكل طفيف في مجموعة الضبط (52 بالمئة للبنات مقابل 48 بالمئة للصبيان). وبلغ متوسّط حجم الأسرة 9 أفراد، وضمّت 15 بالمئة من «الأسر المعيشية» (سكان المنزل الواحد) الأقرباءَ وأفراد العائلة الممتدّة. ونشير إلى أنّ متوسّط عمر الأهل كان 37 سنة للآباء و32 سنة للأمّهات في حين لم يتعدّ متوسّط المستوى الدراسي المرحلة الثالثة على سلّم التعليم الحكومي (أي مستوى التعليم الابتدائي). في هذا الشأن، يمكن العودة إلى الجدول 1 أ والملحق ب للمزيد من

المعلومات عن النظام التعليمي في البحرين. وأخيراً، كان 98 بالمئة من الآباء عمّالاً ماهرين و96 بالمئة من الأمّهات ربّات منزل وغير موظفات.

استهدفت العيّنة الأسر المحتاجة مادياً حيث تحصل 52 بالمئة من الأسر على مجموع دخل يقلّ عن 200 دينار بحريني في الشهر (530 دولاراً أميركياً تقريباً)، و77 بالمئة من الأسر على مجموع دخل يقلّ عن 300 دينار بحريني في الشهر (795 دولاراً أميركياً تقريباً، العدد = 167)، ويتلقّى 9 بالمئة من الأسر مساعدة مالية من الحكومة. تجدر الإشارة إلى أنّ البحرين لم تحدد حاصل «خطّ الفقر» لتحديد حالة الأسر المحتاجة. ولكن، إذا ترجمنا الوضع وقارنّاه مع تقديرات الإحصاء الأميركي للفقر الذي أجري على أسر تتألّف من أربعة أشخاص، نرى أنّ الأسر الفقيرة في البحرين تعيش على دخل أقلّ بنسبة 75 بالمئة من دخل نظيراتها في الولايات المتحدة مع أكثر من ضعفي حجم «الأسرة المعيشية» الواحدة (Liberal Buiseness 1998 Observer Review). لذا، بغياب سلّم لقياس الفقر، يصعب علينا احتساب نسبة الدخل إلى الاحتياجات في البحرين (أنظر ختاماً: تدخّلات السنوات الأولى والفقر) ويصعب علينا أيضاً تقدير العلاقة بين دخل الأسرة والتدخّل والنتائج على السياسات في المستقبل (ديرنغ Dearing، مكارتني وتايلور McCartney & Taylor، 2001).

وعليه، جمعنا هذه الخصائص بالإضافة إلى معطيات إضافية عن خلفيّة الأسرة في مقابلات شخصية باستعمال استبيان «الوالدان/الأوصياء والخلفية الديموغرافية للأهل والأسر» (أنظر الجدولين 1 أ و 1 ب).

الجدول 1 أ. خلاصة وصفية لمتغيّرات الدراسة التفسيرية:
خصائص الطفل والأهل

	مجموعة التدخّل (92)	مجموعة الضبط (75)	المجموع (167)
خصائص الطفل			
الجنس			
بنات	52.0%	50.0%	51.0%
صبيان	48.0%	50.0%	49.0%
العمر (بالأشهر)	54.8	56.7	55.9
ترتيب الطفل في الأسرة			
الأوّل (البكر)	17.4%	20.0%	19.2%
الأوسط	33.7%	36.0%	34.7%
الأصغر	48.0%	44.0%	46.1%
الأبوّة (والده/والدته بالنسب، بالتبنّي، زوج أمّه/زوجة أبيه، والده بالحضانة أو والدته بالرضاعة، غيرهم)	بالنسب	بالنسب	بالنسب
خصائص الأهل*			
عمر الأمّ	32.7	32.2	32.5
عمر الأب	37.8	37.5	37.5

الجدول 1 أ. تابع.

عمل الأمّ				
	عاطلة عن العمل	93.0%	98.7%	96.0%
	تعمل بدوام جزئي	3.3%	–	1.8%
	تعمل بدوام كامل	3.3%	1.3%	2.4%
عمل الأب				
	عاطل عن العمل	15.2%	8.8%	12.0%
	يعمل بدوام جزئي	5.4%	8.0%	6.6%
	يعمل بدوام كامل	79.3%	84.0%	81.4%
اهتمامات/عمل الأمّ				
	غير ماهرة	89.1	90.7	89.8
	شبه ماهرة	1.1	–	0.6
	ماهرة	4.3	9.3	6.6
	محترفة	2.2	–	1.2
اهتمامات/عمل الأب				
	الزراعة	3.3%	6.7%	4.8%
	شبه ماهر	5.4%	9.3%	7.2%
	ماهر	89.1%	82.7%	86.2%
	محترف	2.2%	1.3%	1.8%
مجموع دخل الأسرة		3.2	2.7	2.96
	أقلّ من 100 د.ب. في الشهر	4.3%	6.7%	5.4%
	100–200 د.ب. في الشهر	30.4%	46.7%	37.7%
	200–300 د.ب. في الشهر	25.0%	22.7%	24.0%
	300–400 د.ب. في الشهر	16.3%	10.7%	13.8%
	أكثر من 400 د.ب. في الشهر	24.0%	13.2%	19.1%
مستوى دراسة الأمّ*		2.5	2.7	2.62
مستوى دراسة الأب		2.6	2.7	2.40
المجموعة العرقية/ الثقافية				
	عربية – بحرينية	96.0%	100.0%	96.0%
	فارسية – بحرينية	4.0%**	0.0%	4.0%
اللغة (العربية)		100.0%	100.0%	100.0%

* مستوى تعليم الأهل: 1 = المستوى الأوّل من المدرسة الابتدائية (الصفّ الأوّل – الصفّ الثالث)؛ 2 = المستوى الثاني، ابتدائي (الصفّ الرابع – الصفّ السادس)؛ 3 = المستوى الثالث، إعدادي (الصفّ السادس – الصفّ التاسع)؛ 4 = المستوى الرابع، ثانوي (الصفّ العاشر – الصفّ الثاني عشر)

** مقارنة بين المجموعتَين مع مستوى«ألْفا» يساوي 0.05، قيمة احتمالية $p < 0.05$.

الجدول 1 ب. خلاصة وصفيّة لمتغيّرات الدراسة التفسيرية:
تدخّل الأسرة والأهل

	مجموعة التدخّل (92)	مجموعة الضبط (75)	المجموع (167)
خصائص الأسرة			
تكوين الأسرة			
متزوّجان، يعيشان سويّاً	95.0%	100.0%	97.0%
الأمّ ربّ الأسرة (أرملة)	5.0%×	0.0	3.0%
حجم الأسرة (الأسرة المعيشية = عدد الأفراد تحت سقف واحد)	8.0	9.0	9.0
تدخّل الأهل			
من يهتمّ أو يعتني بالطفل في معظم أوقات النهار؟			
الأمّ	88.0%	94.7%×	91.0%
مسؤولية مشتركة (بين الأب والأم)	1.1%	1.3%	1.2%
الجدّ أو الجدّة	–	2.7%	1.2%
الإخوة أو الأخوات الأكبرَ	1.1%	–	0.6%
غيرهم (الأقرباء، الأصدقاء)	–	–	–
مسؤولية مشتركة بين نساء الأسرة	9.8%	1.3%	6.0%
من يعدّ الطعام ويطعم الطفل في معظم أوقات النهار؟*			
الأمّ	88.0%	96.0%	91.6%
مسؤولية مشتركة بين الأب والأم	–	4.3%	2.4%
الجدّ أو الجدّة	1.1%	–	0.6%
الإخوة أو الأخوات الأكبرَ	1.1%	–	0.6%
غيرهم (الأقرباء، الأصدقاء)	–	–	0.6%
مسؤولية مشتركة بين أفراد الأسرة	5.4%	4%	4.8%
النساء			
من يقوم بمعظم الأعمال في منزلكم؟			
الأمّ	87.0%	82.7%	85.0%
مسؤولية مشتركة بين الأب والأم		1.3%	0.6%
غيرهم (الأقرباء، الأصدقاء)	1.1%	–	0.6%
مسؤولية مشتركة بين نساء الأسرة	12.0%	16.0%	13.8%
من يحكي القصص للطفل؟			
الأب	–	1.3%	0.6%
الأمّ	43.5%	36.0%	40.1%
مسؤولية مشتركة بين الأب والأم	–	1.3%	0.6%

الجدول 1 ب. تابع.

الجدّ أو الجدّة	14.1%	9.3%	12.0%
الإخوة أو الأخوات الأكبر	32.6%	4.4%	37.7%
غيرهم (الأقرباء، الأصدقاء)	2.2%	–	1.2%
مسؤولية مشتركة بين نساء الأسرة	7.6%	8.0%	7.8%
من يقرأ القصص للطفل؟			
الأب	–	1.3%	0.6%
الأمّ	42.4%	38.7%	41.0%
مسؤولية مشتركة بين الأب والأم	–	1.3%	40.6%
الجدّ أو الجدّة	15.2%	5.3%	0.6%
الإخوة أو الأخوات الأكبر	32.6%	44.0%	37.7%
غيرهم (الأقرباء، الأصدقاء)	2.2%	–	1.2%
مسؤولية مشتركة بين نساء الأسرة	7.6%	8.0%	7.8%
من الذي يلاعب الطفل في معظم الأوقات في أثناء النهار؟			
الأب	1.1%	1.3%	1.2%
الأمّ	77.2%	76.0%	76.6%
مسؤولية مشتركة بين الأب والأم	2.2%	4.0%	3.0%
الإخوة أو الأخوات الأكبر	4.3%	2.7%	3.6%
غيرهم (الأقرباء، الأصدقاء)	14.1%	16.0%	15.0%
خصائص المنزل			
كثافة السكّان في المنزل (عدد الغرف)	4.4	4.5	4.4
يذهب الطفل إلى الفراش في نفس الوقت كلّ يوم نعم/لا	59.8%/40.2%	72.0%/28.0%	65.3%/34.7%
قوانين محدَّدة لمشاهدة التلفزيون/الفيديو نعم/لا	65.2%/34.8%	65.3%/34.7%	65.3%/34.7%
معدّل الساعات التي يمضيها في مشاهدة التلفزيون/الفيديو في خلال يوم واحد	2.6	2.4	2.55
يلعب مع أصدقائه في المنزل**	4.4	×5.4	4.8
يرافق والدته إلى السوق**	1.3	0.88	1.1
يذهب لزيارة أصدقائه**	2.5	2.8	2.6
يتناول طعامه مع الأسرة بأكملها**	6.7	6.7	6.7

* مستوى دراسة الأهل: 1 = المستوى الأوّل من المدرسة الابتدائية (الصفّ الأوّل – الصفّ الثالث)؛ 2 = المستوى الثاني، ابتدائي (الصفّ الرابع – الصفّ السادس)؛ 3 = المستوى الثالث، إعدادي (الصفّ السادس – الصفّ التاسع)؛ 4 = المستوى الرابع، ثانوي (الصفّ العاشر – الصفّ الثاني عشر)

** عدد الأيام في الأسبوع

توقّعت 92 بالمئة من الأمّهات أن يتزوّج أطفالهنّ بين عمرَي العشرين والخامسة والعشرين، وتوقّعت 98 بالمئة أن يصبح أطفالهنّ مستقلّين (يتناولون الطعام بأنفسهم، يرتّبون أغراضهم، الخ). وتوقّعت الأمّهات كافة تقريباً أن ينهي أطفالهنّ المرحلة الجامعية (98.8 بالمئة) في حين توقّع الأب والأمّ معاً أن يعتني أطفالهما بهما، مالياً وجسدياً، في شيخوختهما (100 بالمئة). وتجدر الإشارة إلى أنّنا لم نشهد فروقات ملحوظة بين المجموعتَين في قياسات توقّعات الأهل الإضافية هذه.

وتدعم هذه الاستنتاجات صفة «قيمة ضمان الشيخوخة» التي يتّسم بها نموذج الأسرة وفقاً لشعوب بلدان عالم الأغلبية. [ملاحظة: لم نعد نطلق على هذه البلدان تسمية العالم الثالث أو البلدان النامية لأنّ التسميتَين توحيان بالافتقار إلى المشاركة الكاملة في المنافع والمشاكل التي يواجهها الغرب الصناعي وغرب ما بعد الثورة الصناعية (كاغيتشباسي 1996، Kagitcibasi) أو المشاركة الكاملة في عصر العولمة هذا (روبنسون 2002، Robinson).] فنموذج الاعتماد العاطفي المتبادَل الذي تصفه المؤلّفة يميّز بين الاعتماد المادّي والاعتماد العاطفي المتأثرَين بالتغيّر الاجتماعي والتنمية، ولا يربط بينهما، كما هي حال شعوب عالم الأقلّية. وعلى الرغم من أنّ الاعتماد المادّي المتبادَل بين الأجيال يتراجع مع تنامي الوفرة، إلا أنّ الاعتماد العاطفي المتبادَل لا يتغيّر مع التنمية الاجتماعية الاقتصادية. بتعبير آخر، يُطبَع نموذج النموّ الأسري بشكل كبير بالروابط الأسرية العاطفية لدعم الأهل، ويُربَّى الأطفال على الإيمان بأنّهم مسؤولون عن رعاية أهلهم ودعمهم في شيخوختهم، مالياً وجسدياً أيضاً. لذا، يعيش معظم كبار السن إما في وحدات سكنية منفردة أو مع أطفالهم، في حين تقلّ مؤسَّسات رعاية المسنين ولا يُلجأ إليها إلا في حال ضرورة الإشراف الطبّي. ونذكر أنّ أدبيّات البحث الاجتماعي والثقافي تثبت خصائص أسرية مماثلة في الدول الآسيوية كاليابان والصين وإندونيسيا وروسيا وغيرها.

وقد توزّعت الأسر التي اخترناها في هذه العيّنة توزّعاً متساوياً بحسب الجنس وكان معظم الأطفال الممثّلين هم الأصغر في الأسرة. وقد تناول معظم الأسر الطعام سوياً بانتظام ولم توضع القواعد المحدّدة لمشاهدة التلفزيون أو لخلود الطفل إلى النوم. كذلك، أدّى الآباء دوراً ثانوياً في علاقتهم بالطفل، في حين قامت الأمّهات (وسائر أفراد المنزل النساء) بالقسم الأكبر من رعاية الأطفال، وإطعامهم، وترتيب المنزل. أما الجدّ والجدّة فلم يلاعبا الأطفال أو يعملا كثيراً في المنزل، ولكنّهما قرءا القصص وحكياها للأطفال. كذلك، قام الإخوة والأخوات الأكبر سنّاً بدور بارز في قراءة القصص وحكايتها من دون المساهمة بشكل ملحوظ في الأعمال المنزلية كالترتيب وراء الطفل.

في هذا السياق، أظهرت اختبارات التغايُر وتحليل مربّع كاي(X^2) chi–square analysis لجميع المتغيّرات المتقطّعة والمصنّفة، فروقات ملحوظةً بين أجوبة الأمّهات في المجموعتَين (التدخّل والضبط) على البنود التالية: تكوين الأسرة (5 بالمئة من الأمّهات هنّ ربّات الأسرة في مجموعة التدخّل وصفر بالمئة في مجموعة الضبط، $t(167) = 2.06$، القيمة الاحتمالية < 0.04؛ الأصول الإثنية (4 بالمئة فارسية – بحرينية في مجموعة التدخّل وصفر بالمئة في مجموعة الضبط $t(167) = 2.32$، القيمة الاحتمالية < 0.02؛ من يهتمّ أو يعتني بالطفل في معظم أوقات النهار؟ (88 بالمئة في مجموعة التدخّل و94.7 بالمئة في مجموعة الضبط، $X^2 (1, N = 167) = 4.41$، القيمة الاحتمالية < 0.04)؛ يلعب مع أصدقائه في المنزل (4.4 بالمئة في مجموعة التدخّل و5.4 بالمئة في مجموعة الضبط، $X^2 (167) = 14.80$، القيمة الاحتمالية < 0.03). وقد حقّقنا في هذه الفروقات وشرحناها في سياق التحليل الإضافي ونتائج التقديرات المطبَّقة في هذه الدراسة عند الضرورة.

أدوات البحث المستعمَلة في هذا التحقيق

اخترنا أربع أدوات نتائجية لقياس أوجه نموّ الطفل هي: مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية *British Ability Scale II* (أليوت Elliot، 1997)، والمقياس المصوَّر للكفاءة الإدراكية والتقبّل الاجتماعي *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance* (هارتر وبايك Pike & Harter، 1984)، ونظام تقدير المهارات الاجتماعية *Social Skills Rating System* (غريشام وأليوت Elliott & Gresham 1990)، ومقياس العلاقة بين الطفل والأهل *Child Parent Relationship Scale* (بيانتا Pianta، 1992). اخترنا هذه التقديرات القياسية النفسية لاستحداث صورة عن طريق عدّة قياسات تضمّ مجالات نمو أساسية (قياسات معرفية واجتماعية وعاطفية) تمّ ربطها بأداء الأطفال في أطر متنوعة من أطر رعاية الأطفال في بلدان كثيرة.

بالإضافة إلى ما تقدّم، اخترنا أربعة تقديرات لقياس برنامج دعم الأم MSP عن طريق خصائص الأهل والأسرة والمنزل. وكانت القياسات التي اخترناها: مقياس المواقف التعليمية للأم *Mother Educational Attitudes Scale* (ريسكورلا Rescorla، هايسون Hyson، هيرش– باسيك وكون –Cone & Hirsh Pasek، 1990)، ومقياس الآراء العصرية عند الأهل *Parental Modernity Scale* (شايفر وأدغرتون Edgerton & Schaefer، 1985)، تربية الأطفال *Raising Children* (بوزنر وفاندل Vandell & Posner 1994)، والملاحظة المنزلية لقياس البيئة الأسرية *Home Observation for the Measurement of the Environment* (كالدويل وبرادلي Bradley & Caldwell، 1984). هذه القياسات تعطي عند جمعها تمثيلاً كمياً للمعتقدات الوالدية، ومواقف الأهل، واستراتيجيات تنشئة الأطفال العاملة ضمن إطار البيئة المنزلية. ويصف الجدول 2 أدناه بتفصيل أكبر التقديرات البحثية المستعمَلة في هذا التحقيق.

الجدول 2. تقديرات البحث لدراسة نتائج نموّ الأطفال وخصائص وممارَسات الأهل/الطفل/الأسرة/المنزل

أ. تقديرات نموّ الطفل لدراسة النتائج بين الأطفال

استعملنا الأدوات التالية لنقيس بعض نواحي نموّ الطفل (المعرفية والاجتماعية والعاطفية) وقدرات الاستعداد للمدرسة:

- مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية *British Ability Scale II* (إليوت Elliot، 1997). تحتسَب درجة القدرة التصوّرية العامّة *A General Conceptual Ability score* من بناءات ثلاثة للمقياس الأساسي:
  القدرة اللغوية (الفهم اللغوي ومعرفة المفردات)
  الاستدلال المصوّر (أوجه الشبه بين الصور ومفاهيم الأعداد المبكرة)
  المهارات المكانية (بناء الأنماط والنَسْخ)
- المقياس المصوّر للكفاءة الإدراكية والتقبّل الاجتماعي *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance* (هارتر وبايك Pike & Harter، 1984) ويقيس مفهوم الذات الشامل ويعكس مجالَين: الكفاءة (المعرفية والجسدية)؛ والمقبولية (من الأمّ والأتراب).
- مقياس تقدير المهارات الاجتماعية *Social Skills Rating Scale* (غريشام وأليوت Elliott & Gresham

الجدول 2. تابع.

1990) وهو قياس للمهارات الاجتماعية المحدَّدة في أربعة مجالات: التعاون، والسلوك الحازم، والمسؤولية، وضبط الذات. مقياس تقدير المهارات الاجتماعية يحدّد معدّلات تفشّي المشاكل السلوكية الملاحَظة.

- مقياس العلاقة بين الطفل والأهل *Child Parent Relationship Scale* (بيانتا 1992، Pianta) الذي يقيس نوعية العلاقة بين الأمّ وطفلها في أربعة مجالات: النزاع، والتقارب، وإفراط الاعتماد، وإفراط التدخّل (المعهد الوطني لصحّة الطفل والتنمية البشرية 1997، NICHD).

ب. تقديرات قياس برنامج دعم الأمّ (MSP) عن طريق خصائص الأهل/الطفل/الأسرة/المنزل

معتقدات الأمّ ومواقفها من التعليم:

- مقياس المواقف التعليمية للأم *Mother Educational Attitudes Scale* (ريسكورلا Rescorla، هايسون Hyson، هيرش–باسيك وكون 1990، Cone & Hirsh–Pasek) يقيس آراء الأمّ في الخبرات الأكاديمية، والفنّية، والرياضية، والاجتماعية المبكرة.

معتقدات الأهل في تنشئة الأطفال:

- مقياس الآراء العصرية عند الأهل *Parental Modernity Scale* (شايفر وأدغرتون Edgerton & Schaefer 1985) يقيس معتقدات الأهل في تنشئة الأطفال وتعليمهم ضمن مجموعتَين من المجالات: المعتقدات التقليدية والتقدّمية.

استراتيجيات الأهل في التأديب:

- تنشئة الأطفال *Raising Children* (بوزنر وفاندل 1994، Vandell & Posner) يقيس أساليب التأديب التي يعتمدها الأهل: متشدّدة (متسلّطة)؛ صارمة/مرنة (**سلطوية**)؛ متراخية (متغاضية).

قياس المؤشّر الخاصّ بالبيئة المنزلية الإجمالية (النوعية):

- الملاحظة البيتية لقياس البيئة الأسرية *Home Observation for the Measurement of the Environment-HOME* (كالدويل وبرادلي 1984، Bradley & Caldwell). وهو مؤشّر بيئي شامل يقيس نوعية البيت، كالخصائص والظروف البيتية اليومية ومنها التحفيز، والمستلزَمات المادّية، والحنان، والأمن، والتشجيع، والتعرّض للعوامل الخارجية، واستراتيجيات العقاب.

الجزء الثاني

تقديرات نموّ الطفل

تقوم نتائج الأبحاث الموثوقة على تحديد مشكلة البحث بدقّة والتأكّد من أنّها تلائم ما اختاره الباحث من أدوات تحليل واختبارات وتصميم وطريقة. وقد اخترنا لهذا التحقيق قياسات النتائج بين الأطفال بالاستناد إلى عدّة معايير:

- أدوات صالحة ومثبَتة استُعمِلت في أطر كثيرة من أطر رعاية الأطفال في عدّة بلدان؛
- أدوات تنظر بشكل حسّاس في مهارات وقدرات نموّ الطفل الشاملة؛
- أدوات توفّر مؤشّراً موازناً غير مرجّح لمهارات النموّ وقدراته؛
- أدوات تسعى إلى عدم الارتباط بالثقافة في مضمونها اللغوي؛
- أدوات تحدّد فوراً المكوّنات البنيوية والعملية في علاقات وبيئات التعلّم المبكر ضمن أطر اجتماعية وسياسية وثقافية ودينية متنوّعة؛
- أدوات تأخذ بعين الاعتبار بشكل حسّاس قياسات المتغيّرات في خلفيّة الأسرة والأهل والمنزل من دون تمييز.

لغرض هذه الدراسة، قمنا بمناقشة أدوات النتائج الأربع التي اخترناها لقياس نواحي نموّ الطفل (العودة إلى الجدول 2) في الفصول الأربعة التالية، وأَتْبعنا المناقشة بتحليل بحثي منفرد ونتائج كلّ قياس من القياسات. أما الاعتبارات الإضافية المتعلقة بالتقديرات التي استعملناها لهذا التحقيق فنعرضها في الفصل الثاني عشر تحت عنوان محدودية البحث.

الفصل 3



مقاييس القدرة البريطانية

النسخة الثانية (BAS II)

خضع الأطفال الذين شملتهم مجموعتَا التدخّل والضبط (العدد = 167) لاختبار قبل بدء التدخّل في يناير/كانون الثاني 2002. فدرَّبت مديرة البرنامج خرّيجَتين جامعيتين ومرشدة اجتماعية لفترة شهر على القيام بتقديرات البحث. وقد أعددنا سائر تقديرات الأطفال بناءً على موعد محدّد مسبقاً وأجريناها في منازل أُسر العيّنة. أما الاختبار بعد التدخّل فقد أجرته الباحثات عينهن في ظلّ ظروف مماثلة في يوليو/تموز 2002 عند نهاية تدخّل البرنامج الذي دام 25 أسبوعاً.

معلومات عن الخلفيّة

وفّرت درجة «القدرة التصوّرية العامّة» General Conceptual Ability (GCA) score المستخلَصة من مقاييس القدرة البريطانية (النسخة الثانية) الأساسية BAS II Core Scales «تقديراً تشغيلياً لقدرة الطفل على تأدية التحويلات المعقّدة التي يتطلّبها الاستدلال وتطبيق المفاهيم (الذهنية) حيث تكون التطبيقات التعليمية هي الهدف الأساسي» (إليوت 1997، Elliott). فتنظر المقاييس الأساسية هذه في الاستدلال اللغوي وغير اللغوي والقدرات المكانية، وسوف نناقشها بتفصيل أكبر لاحقاً في هذا الفصل.

ونشير إلى أنّ مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II لم يُستعمَل من قبل في مملكة البحرين، وقد اتخذنا احتياطات خاصّة عند تطبيق هذا المقياس الأساسي على عيّنة السكّان الخاضعة للتحقيق. فراجعت لجنة مؤلَّفة من أربعة باحثين خبراء في جامعة البحرين وفي وزارة التربية والتعليم النسخةَ المترجَمة (باللغة العربية) لمقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II لضبط السياق واللغة (صلاحية المحتوى). وقد اتخذت اللجنة قراراتها بالاجماع وأجرت بعض التعديلات على الترجمة (توافق كلّي مئة بالمئة). وأظهر

الثبات بطريقة إعادة الاختبار على 24 طفلاً (12 من كلّ مجموعة) على مدى أسبوعين، مُعاملَ ارتباط قدره 0.97، القيمة الاحتمالية < 0.000، مُعامل بيرسون للارتباط Pearson product–moment correlation. وأيضاً، سجّل الاختبار التجريبي الذي أجريناه على 24 طفلاً إضافياً مُعامِل ارتباط مماثل قدره 0.95، القيمة الاحتمالية < 0.000، مُعامل بيرسون للارتباط Pearson product–moment correlation.

من المهم الإشارة إلى أنّ أدوات قياسية نفسية قليلة جدّاً لتقدير النموّ المعرفي خضعت للتقنين في الثقافات الناطقة باللغة العربية، وبل حتى عدداً أقلّ من ذلك في منطقة الخليج العربي مباشرةً . فاستعملت دراسة سابقة (حديد وسيلفا Sylva & Hadeed، ب1999) اختبار ستانفورد – بينه Stanford–Binet في ظلّ محدوديّة جدلية لجهة قدرته على تقدير مَلَكات البناءات الذهنية في أطر ثقافية مختلفة (التحيّز الثقافي، الاختلالات المرجّحة على الواجبات اللغوية والأداء، الخ).

ولكن، بخلاف اختبار ستانفورد – بينه Stanford–Binet، اخترنا بتأنٍ مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II بديلاً من اختبارات معدّل الذكاء المألوفة للأسباب التالية:

- لم يوضَع مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II ليقدِّر «الذكاء» أو «معدّل الذكاء» (IQ)، بل ليركّز بالتحديد على الاختبارات التي تضمّ تشبّعات عامّة (g) قياسية نفسية مفيدة ترتبط بقياسات الوظائف الذهنية المعقّدة. فهذا المكوّن الأوّل في التحليل العاملي المتدرّج (g) «يشمل بوضوح قدرات قابلة للتحديد ومهمّة للأداء التعلّمي والتعليمي» (إليوت 1997، Elliott). باختصار، يختلف مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II عن اختبار «بينه» ومقياس وِكْسلر Wechsler في إضافة مجموعات فرعيّة مع تشبّعات عامّة (g) ضئيلة لاستحداث درجة مركّبة من معدّل الذكاء. وعليه، يتماشى مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II أكثر مع المبادئ الأصلية للبناء الذي وضعه سبيرمان Spearman للاختبار في مطلع القرن العشرين، حين ساهمت جملة من الاختبارات مساهمة ملحوظة في العامل العام (g)، أي عدد صغير نسبياً من المقاييس الأساسيّة مع تشبّعات عامّة (g) عالية (إليوت 1997، Elliott).
- تطلّب مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II تعديلات طفيفة في اللغة والسياق لتطبيقه على الثقافة العربية المحلّية.
- وفّر مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II إجراءات سهلة التطبيق وشكّل أداة قابلة للتطبيق بفعالية إذا ما ترافقت مع التدريب. مثلاً، لم نُلزَم بقيود زمنية لتطبيق المقياس الأساسي، وتوافرت لنا تسهيلات من ضمن التصميم لنختبر ونكرّر الأسئلة، التوجيهية بطبيعتها، في أثناء التطبيق. ومن المهم أن نتذكّر أنّ النظام التعليمي في البحرين لا يشترط النجاح في نهاية العام عن طريق اختبارات مقنّنة في أيّ مستوى من المستويات المدرسية. فلا تنتشر الاختبارات النظامية انتشاراً واسعاً، وتخضع التحقيقات البحثية لرقابة وضبط متشدّدَين. باختصار، لا ينتشر إجراء الاختبارات أو المقابلات المقنّنة في البحرين، وبالتالي، لا يألفها السكّان، لا سيّما تلك الأسر غير المحظيّة اقتصادياً.

وعليه، حوّلنا الدرجات الخام إلى درجات تبيّن القدرة واستعملناها في التحليل، إذ أنّ محدودية مواردنا لم تسمح لنا بأن نتّخذ إجراءات تقنين على الصعيد الوطني قبل تطبيق التدخّل في البحرين. وفي هذا السياق،

نذكر أنّ الدرجة الخام تعبِّر عن مجموع الأجوبة على نطاق معيّن من البنود نقيسها على مقياس يتوزّع بين 0/1 حيث يشير الصفر إلى جواب خطأ ويشير الرقم 1 إلى جواب صحيح. وقمنا بعدئذ بتحويل الدرجات الخام إلى درجات تبيّن القدرة وتعكس الدرجة الخام وصعوبة البنود المطبَّقة (مستوى الأداء). فحدّدنا الخطأ المعياري في قياس كلّ درجة تبيّن القدرة واحتسبنا فترة الثقة. وتوخّينا الحذر الشديد في تفسير الاستنتاجات لأنّ درجات النتائج عند الاختبار التالي للتدخّل لا تستند إلى الدرجات المعيارية.

نتائج مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية (BAS II)

خضع الأطفال في الدراسة لتقدير عند دخول البرنامج في يناير/كانون الثاني 2002، وثانيةً عند نهاية التدخّل الذي دام 25 أسبوعاً في يوليو/تموز 2002. وضمّت المقاييس الأساسيّة ستّة تقديرات للاستدلال اللغوي/غير اللغوي والقدرة المكانية (Spatial Ability). وعليه، جمعنا القدرات في ثلاثة مجالات مركّبة: عنقود القدرة اللغوية (Verbal ability) الذي يقيس الفهم اللغوي ومعرفة المفردات (لغة التعبير، الذاكرة القصيرة الأمد، اتّباع التعليمات)؛ وعنقود قدرة الاستدلال المصوّر (Pictorial Reasoning Ability) الذي يقيس أوجه الشبه بين الصور، ومفاهيم الأعداد المبكرة (التسلسل، الملاءَمة بين شيئين، المقارنات، التعرّف إلى الأعداد)؛ وعنقود القدرة المكانية الذي يقيس بناء الأنماط والنسخ (القدرة البصرية – المكانية، حلّ المشاكل، المهارات الحركية الدقيقة).

وأظهرت جداول التوزّع البيانية التي طبَّقت اختبار كولموجروف وسميرنوف – Kolmogorov Smirnov علاقات خطّية لم تبيّن أيّ خصائص إنحنائية أو اختلالات في المعطيات. وقد عدّلنا ثلاث قيم شاذة لتتلاءم مع شكل التوزّع (الالتواء والتفرطح) بواسطة اختبار ليليفور Lilliefors لتصحيح الدلالة (0.7 = (163)z)، القيمة الاحتمالية < 0.05).

بالتالي، أظهرت نتائج درجات القدرة التصوّرية العامّة GCA ومقاييس العناقيد الثلاثة فروقات أعلى في متوسّط الدرجات للأطفال في مجموعة التدخّل عند الخضوع للاختبار قبل التدخل والاختبار بعد التدخل بالمقارنة مع الأطفال في مجموعة الضبط (الجدول 3).

الجدول 3. مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية (BAS II):
متوسّط الدرجات والانحرافات المعيارية بحسب توجّه المجموعة (التدخّل والضبط)

	مجموعة التدخّل (92)		مجموعة الضبط (75)	
	الاختبار قبل التدخّل	الاختبار بعد التدخّل	الاختبار قبل التدخّل	الاختبار بعد التدخّل
		القدرة اللغوية		
الفهم اللغوي	98.39 (14.56)	***110.21 (16.60)	94.33 (14.71)	88.16 (13.28)

الجدول 3. تابع.

معرفة المفردات	*66.96 (12.30)	***80.54 (15.49)	62.81 (12.89)	67.17 (14.19)
مجموع عناقيد القدرة اللغوية	165.35 (22.66)	190.75 (26.93)	157.15 (24.03)	155.32 (22.02)
الاستدلال المصوّر				
أوجه الشبه بين الصور	60.54 (19.56)	***74.98 (17.26)	58.21 (18.86)	59.65 (20.26)
مفاهيم الأعداد المبكرة	**85.53 (23.05)	***112.52 (23.28)	76.91 (17.51)	82.86 (82.86)
مجموع عناقيد الاستدلال المصوّر	146.08 (35.65)	187.50 (35.47)	135.12 (30.77)	141.91 (35.59)
القدرة المكانية				
بناء الأنماط	***45.15 (24.87)	***60.47 (25.35)	30.21 (19.84)	36.22 (17.87)
النسخ	***62.92 (17.32)	***82.17 (22.70)	52.47 (15.27)	60.37 (20.93)
مجموع عناقيد القدرة المكانية	108.08 (37.55)	142.64 (42.88)	82.68 (32.27)	96.58 (36.10)
مقياس درجات القدرة التصوّرية العامّة GCA الأساسي	497.27	620.34	447.23	468.82
المجموع	(97.38)	(114.87)	(88.73)	(95.55)

ملاحظة. تشكّل الدرجات المبيَّنة درجات القدرة المحتسَبة لا الدرجات المعيارية

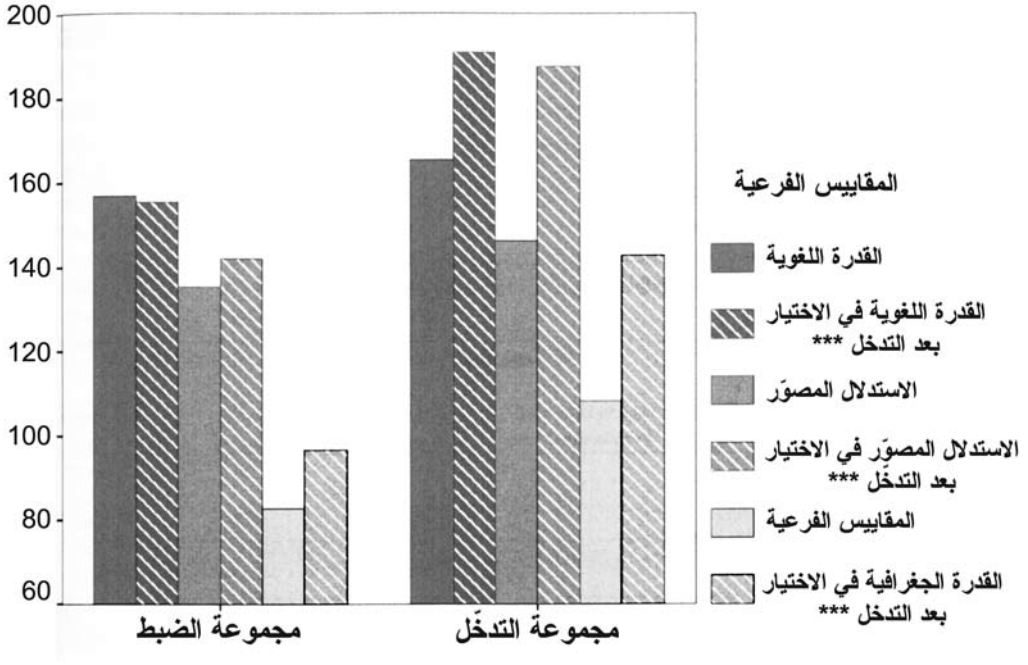
* القيمة الاحتمالية < 0.05؛ ** القيمة الاحتمالية < 0.01؛ *** القيمة الاحتمالية < 0.001

سجّلت مجموعة التدخّل متوسّط درجات جماعية إجمالية (يظهر الانحراف المعياري بين قوسَين) أعلى من مجموعة الضبط عند الخضوع للاختبار قبل التدخل (97.38) 497.27 = M و (88.73) 447.23 = M، t(165) = 3.43)، على التوالي ، القيمة الاحتمالية < 0.01. وتشير الأدبيات البحثية إلى أنّ الفروقات عند الاختبار قبل التدخل شائعة في الأبحاث التجريبية (حديد Hadeed ،ب1994؛ لازار Lazar، دارلينغتون Darlington، موراي Murray، رْويْس وسْنيبر 1982، Snipper & Royce؛ ماكّي McKey، كوندْيلي Condelli، باريْت Barrett، مكّونكي وبْلانتز 1985، Plantz & McConkey). فعرضنا شرحاً إضافياً للفروقات في درجات الاختبار قبل التدخل في قسم محدودية البحث في الفصل الثاني عشر.

وتجدر الإشارة إلى أنّ إجمالي الدرجات المنفصلة للعناقيد الثلاثة، القدرة اللغوية والاستدلال المصوّر والقدرة المكانية، كانت أعلى أيضاً عند مجموعة التدخّل. فقد أظهرت مجموعة التدخّل عند الخضوع للاختبار بعد التدخّل متوسّطَ درجات أعلى بكثير من مجموعة الضبط على الدرجات الإجمالية ;(114.87) 620.34 = M 001. = p، 9.09 = t(165)، (95.55) 468.82 = M على التوالي). وقد أظهر تحليل التغاير بين المجموعتَين ميلاً لصالح مجموعةَ التدخّل (254.09 = F(2،166)، القيمة الاحتمالية (0.001 =(p). كذلك، سجّل الأطفال في مجموعة التدخّل أداءً أفضل بشكل ملحوظ عند الخضوع للاختبار بعد التدخّل على جميع القدرات التي يغطّيها مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II.

المقاييس الفرعية في مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية (BAS II)

(القدرات اللغوية، الاستدلال المصوّر، القدرة المكانية)



الرسم البياني *1*. مقاييس القدرة البريطانية – النسخة الثانية (BAS II): متوسّط درجات العنقود (المقياس الفرعيّ) عند الاختبارَين السابق والتالي للتدخّل

سجّلت مجموعة التدخّل درجات أعلى بكثير على مقاييس العناقيد الثلاثة كافة *** القيمة الاحتمالية < 0.000

تحليل الانحدار

أجرينا تحليل الانحدار، مع الأخذ بعين الاعتبار المتغيّرات التفسيرية المتنوّعة (الجدولان 1 أ وأب)، باستعمال درجات القدرة التصوّرية العامّة GCA وأتبعناه بتحاليل الانحدار المتكرّرة لكلّ عنقود من المجالات، القدرة اللغوية والاستدلال المصوّر والقدرة المكانية. فاستطعنا من خلال تحديد دور مستقلّ في الانحدار لدرجات الاختبار قبل التدخّل، أن نقدّر ونقارن التقدّم (درجات التغيير $R\Delta^2$) الذي أحرزه الأطفال في كلّ مجموعة. وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه العملية، إلى جانب اختيار العيّنات العشوائية، تسعى إلى ضبط بعض التغاير غير المفسَّر الذي سجّلته المجموعتان قبل الخضوع للدراسة.

وعليه، اعتمدت كلّ سلسلة من التحليلات نموذجَين للانحدار مجهّزين بعدّة خصائص للطفل/الأهل/الأسرة/المنزل، ومنها على سبيل المثال نموذج أوّلي يغطّي جميع المتغيّرات، يليه نموذج موجز لا يشمل إلا تلك المتغيّرات التي ثبتت دلالتها في احتساب درجات النتائج.

الجدول 4. مقياس القدرات البريطاني – النسخة الثانية (BAS II): تحليل الانحدار

R= .87

R^2= .76، موقلم، *R^2= .75*

$F(2,166) = 254.33$،

القيمة الاحتمالية = *0.001*

	r (حجم المفعول[d])	معاملات الإنحدار الجزيئ المعيارية ß	الدلالة
خصائص الأهل			
عمر الأمّ	0.13 –	0.066 –	0.086
عمر الأب	0.09 –	0.049 –	0.208
عمل الأمّ	0.03	0.016	0.684
عمل الأب	0.11	0.056	0.149
مجموع دخل الأسرة	0.04	0.021	0.589
مستوى دراسة الأمّ [أ]	0.03	0.060	0.123
مستوى دراسة الأب [أ]	0.02	0.027	0.480
المجموعة العرقية/الثقافية	0.03	0.017	0.671
اللغة	0.06	0.028	0.472
خصائص الأسرة			
تكوين الأسرة	0.07 –	0.035 –	0.371
حجم الأسرة	0.08	0.041	0.304
تدخّل الأهل			
من يهتمّ أو يعتني بالطفل في معظم أوقات النهار؟	0.02	0.011	0.818

الجدول 4. تابع.

من يعدّ الطعام ويطعم الطفل في معظم أوقات النهار؟	0.02	0.01	0.847
من يقوم بمعظم الأعمال في منزلكم؟	– 0.08	– 0.053	0.281
من يقرأ القصص للطفل؟	0.09	0.045	0.248
من يحكي القصص للطفل؟	0.04	0.021	0.594
مواقف الأمّ			
مقياس المواقف التعليمية للأم EAS [ج]	0.02	0.012	0.761
خصائص الطفل			
النوع الإجتماعي (الجنس)	– 0.07	– 0.035	0.362
العمر	0.15	0.086	0.053
ترتيب الطفل في الأسرة	– 0.12	– 0.059	0.128
الأبوّة (والده/ والدته بالنسب، بالتبنّي، زوج أمّه/ زوجة أبيه، والده بالحضانة أو والدته بالرضاعة، غيرهم)[+]			
خصائص المنزل			
كثافة السكّان في المنزل	0.05	0.023	0.558
يذهب الطفل إلى الفراش في نفس الوقت كلّ يوم	0.07	0.036	0.361
مشاهدة التلفزيون/ الفيديو (عدد الساعات في الأسبوع)[ب]	0.08	0.011	0.784
يلعب مع أصدقائه في المنزل [ب]	0.02	0.010	0.789
يرافق والدته إلى السوق [ب]	– 0.004	– 0.002	0.959
يذهب لزيارة أصدقائه [ب]	0.007	0.003	0.932
يتناول طعامه مع الأسرة بأكملها [ب]	– 0.02	0.008	0.832
تدخّل البرنامج	0.62	0.403	0.001

R = مُعامل ارتباط العيّنة ; R^2 = مُعامل الإرتباط المتعدد; F = متغير التوزيع

[أ] مستوى دراسة الأهل: 1 = المستوى الأوّل من المدرسة الابتدائية (الصفّ الأوّل – الصفّ الثالث)؛ 2 = المستوى الثاني، ابتدائي (الصفّ الرابع – الصفّ السادس)؛ 3 = المستوى الثالث، إعدادي (الصفّ السادس – الصفّ التاسع)؛ 4 = المستوى الرابع، ثانوي (الصفّ العاشر – الصفّ الثاني عشر)

[ب] تحليل مبني على عدد الأيام في الأسبوع

[ج] مقياس المواقف التعليمية للأم *Mother Educational Attitudes Scale* (ريسكورلا Rescorla، هايسون Hyson، هيرش–باسيك وكون 1990، Cone & Hirsh–Pasek). العودة إلى الفصل السابع لتحليل موسّع عن هذا المقياس.

يفسّر نموذج الانحدار 75 بالمئة من التغاير الذي يبيّن مُعامِلَ تقدّم عالياً لدى مجموعة التدخّل ((F(1.164) = 101.902، القيمة الاحتمالية = 0.000). فيعتبَر الارتباط الجزئي r = 0.62 تقديراً ضخماً لحجم المفعول في ما يتعلّق بنتائج تدخّل البرنامج (مكارتني وروزنثال 2000، Rosenthal & McCartney). وتجدر الإشارة إلى أنّ ما تقدّم هو نتيجة الانحدار الموجزة حيث اعتبرنا تدخّل البرنامج مُنْبِئاً ملحوظاً بنتائج بين الأطفال. وتظهر هذه النتائج في الجدول 5، في عرض حجم المفعول الثنائي الحدّ (Binomial Effect Size Displa (BESD) (مكارتني وروزنثال 2000، Rosenthal & McCartney). وفي هذا السياق، يقارن عرض حجم المفعول الثنائي الحدّ بين معدّلات النجاح (والفشل) التي سجّلتها مجموعتا التدخّل والضبط ويعرض استنتاجات البحث على شكل نتائج ثنائية التقسيم (روزنثال وروبن 1982، Rubin & Rosenthal).

الجدول 5. عرض حجم المفعول الثنائي الحدّ BESD
لمجموعتَي التدخّل والضبط في مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II

مجموع نتائج مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II (القدرة التصوّرية العامّة GCA)			
	درجات نتائج أعلى من المعدّل	درجات نتائج أدنى من المعدّل	المجموع
مجموعة التدخّل (92) برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل MOCEP	81	19	100
مجموعة الضبط (75)	19	81	100
المجموع (167)	100	100	

عرض حجم المفعول الثنائي الحدّ BESD لنتيجة r = 0.62

سجّل 81 بالمئة من الأطفال في مجموعة التدخّل أداءً أعلى من المعدّل بالمقارنة مع 19 بالمئة فقط لدى الأطفال في مجموعة الضبط. ونشير إلى أنّ هذه النتائج أعلى من تلك المسجَّلة في تركيا حيث كانت أحجام المفعول المحتسَبة لنتائج معرفة القراءة والكتابة (*r = 0.37*) ونتائج معرفة الأرقام والحساب (*r = 0.23*) أقلّ بشكل ملحوظ (بيكمان 1998، Bekman). وقد تمّ الإبلاغ عن أحجام مماثلة لمفعول النتائج المعرفية الإجمالية في دراسة تقييمية أجريت على برنامج التعليم المنزلي للصغار ما قبل التحاقهم بالمدرسة HIPPY في ولايتَين أميركيتَين، أركنساس ونيويورك، حيث بلغ حجما المفعول 0.63 و0.75 على التوالي عند إجراء دراسة المتابعة بعد سنة في الولايتَين (بايكر Baker وآخرون، 1999). ومن المرجَّح أنّ حجم المفعول الأعلى في دراسة المتابعة بعد سنة يرتبط بأنّ 92 بالمئة من الأطفال في برنامج التعليم المنزلي للصغار ما قبل التحاقهم بالمدرسة HIPPY ارتادوا روضة الأطفال.

وقد تكون الفروقات البارزة بين مفاعيل البرنامج على النتائج، ناجمةً جزئياً عن عدّة خصائص برنامجية مثل كيفية تسليم الخدمات، وطول الخدمات (عدد الزيارات المنزلية ومدّتها)، ومعدّلات التناقص،

والمجموعة المستهدَفة التي تتلقى خدمات التدخّل. فنذكر على سبيل المثال أنّ الزيارات المنزلية في تدخّل برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل MOCEP في البحرين كانت أكثر تواتراً منها في البرنامج في تركيا (4:30 على مدى ستّة أشهر) وأكثر تواتراً بمرتين إلى ثلاث مرّات منها في برامج التدخّل المنزلي الناجحة في الولايات المتحدة، كبرنامج «الأهل في دور المدرّسين» PAT، M = 7 زيارات في السنة؛ وبرنامج الانطلاقة الصحّية في هاواي HHSP، M = 13 زيارة في السنة؛ وبرنامج التعليم المنزلي للصغار ما قبل التحاقهم بالمدرسة HIPPY، المعدّل المقدَّر، M = 35 زيارة في السنة؛ وبرنامج الزيارة المنزلية التمريضية NHVP، M = 8 زيارات في مرحلة ما قبل الولادة و M = 12 زيارة بين الولادة وعمر السنتين (بيرمان Behrman 1999،). ويُظهر بعض الأبحاث أنّ معدّلات الزيارات المنزلية الأعلى تنبئ بنتائج أفضل بين الأطفال، على الرغم من أنّ هذا العامل غالباً ما يتداخل مع خصائص أخرى للتدخّل (بيرمان 1999، Behrman؛ لايزر Layzer وآخرون، 2001؛ واغنر وكلايتون 1999، Clayton & Wagner).

إلا أنّ معظم المتغيّرات التي أدخلناها على الانحدار لم تساهم مساهمة ملحوظة في النتائج المعرفية، وهذا ما يشير إلى انتشار متجانس للدرجات بين المجموعتَين والاهتمام الشديد باختيار العيّنة وشروط الاختبار. ولكن، المتغيّر، عمر الطفل، أظهر مفعولاً ملحوظاً على النتائج مشيراً إلى ارتباط إيجابي بين الأعمار الأكبر والنتائج الأفضل (r = 0.15، القيمة الاحتمالية < 0.05). وعلى الرغم من أنّ المتغيّرَين، تكوين الأسرة والمجموعة العرقية/الثقافية، أظهرا فروقات ملحوظة عند مقارنتهما بشكل مستقلّ (t(167) = 2.06)، القيمة الاحتمالية < 0.04؛ t(167) = 2.32، القيمة الاحتمالية < 0.02، على التوالي)، إلا أنّهما لم يساهما بشكل ملحوظ في نتائج تحليل الانحدار. ويمكننا أن نشرح الفرق في تكوين الأسرة من خلال إحدى الأسر المترمّلة في مجموعة الضبط. وعلى صعيد آخر، أربعة بالمئة من السكان في العيّنة اعتبروا أنفسَهم رعايا فرس – بحرينيين (غير عرب) في حين اعتبرت الأغلبية (96 بالمئة) نفسها عربية – بحرينية. ولا عجب في أن تعتبر أسر بحرينية خلفيّتها العرقية/الثقافية فارسية (غير عربية) إذ أنّ إيران احتلّت البحرين في القرن الثامن عشر. ولكنّ الارتباط هنا يقوم على أساس ديني بقدر ما يقوم على المجموعة العِرْقية. فنسبة 80 بالمئة تقريباً من الشعب البحريني في مملكة البحرين (400 ألف نسمة تقريباً، مملكة البحرين، 2001) تنتمي إلى الطائفة الشيعية المتجذرة في إيران (بلاد فارس). ونشير إلى أنّ الأشخاص الذين ذكروا الفارسية على أنّها مجموعتهم العرقية/الثقافية توزّعوا إجمالاً على مختلف فئات أعمار الأهل (نطاق أعمار الأمّهات: 20 – 46 سنة؛ نطاق عمر الآباء: 24 – 80 سنة).

وقد أظهرت المتغيّرات المصنّفة الإضافية الخاصّة بتدخّل الأهل أنّ الأمّهات هنّ الأكثر مشاركة في حياة الطفل. فنسبة 91 – 92 بالمئة من الأمّهات يعتنين بالطفل ويعددن الطعام، و85 بالمئة يرتّبن المنزل، و40 بالمئة يحكين القصص أو يقرأنها لأطفالهنّ، و77 بالمئة يلاعبنهم يومياً. أما الجدّ والجدّة فشاركا في قراءة (11 بالمئة) وحكاية (12 بالمئة) القصص للأطفال. ولا عجب أنّ الإخوة والأخوات الأكبر سنّاً قرأوا القصص وحكوها (38 بالمئة) وقدّموا المساعدة أكثر من أيّ فرد آخر من الأسرة باستثناء الأمّ. في الواقع، طبّق الأخوة والأخوات الأكبر سنّاً برنامج التدريب المعرفي CPT في ثلاث حالات أسرية حيث لم تعرف الأمّهات القراءة والكتابة وصعب عليهنّ قراءة المواد وفهمها.

وعند مقارنة التواتر بين المجموعتَين (التدخّل والضبط)، أبلغت نسبة 88 بالمئة من الأمّهات في مجموعة التدخّل عن الاهتمام أو الاعتناء بالطفل في معظم أوقات النهار، مقابل 95 بالمئة في مجموعة الضبط (t(167) = 2.12، القيمة الاحتمالية = 0.03). والمثير للاهتمام أنّ فئة «المسؤولية المشتركة» في القياس

نفسه كانت أعلى بكثير في مجموعة التدخّل (9.8 بالمئة) بالمقارنة مع مجموعة الضبط (1.8 بالمئة) على الرغم من أنّ أُسر مجموعة الضبط كانت أكبر حجماً وضمّت أفراداً أكثر من الأسرة الممتدّة. ولكن، لا يبدو أنّ حجم الأسرة في هذه العيّنة، وعددها 167 أسرة، قد أثّر على مشاركة الأمّ في الاعتناء بطفلها، حتى لو لم نعتمده منبئاً بالنتائج. فكلّما زاد حجم الأسرة، زاد اعتناء الأمّ بطفلها بمفردها. وكلّما انخفض عدد أفراد الأسرة، زادت المسؤولية المشتركة بين الأمّ وغيرها من أفراد الأسرة النساء للاعتناء بالطفل.

تفسير المقياس الأساسي

يقوم المقياس الأساسي Core Scale الخاصّ بمقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II بقياس ثلاثة عناقيد مهمّة للقدرة المعرفية: قياس القدرة اللغوية، وقياس قدرة الاستدلال المصوّر، وقياس القدرة المكانية. وقد أدخلنا هذه القياسات بشكل مماثل على نماذج الانحدار لنعاين مفاعيل المتغيّرات، إذا توافرت، على مجالات القدرة ضمن مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II.

يقيس عنقود القدرة اللغوية مجالَين واسعين في النموّ اللغوي: الفهم اللغوي ومعرفة المفردات. فالمجالان يستخدمان سوياً في تقديرات اللغة المحكيّة، ومفاهيم العلاقات، والقدرة على اتّباع التعليمات، والذاكرة القصيرة الأمد، ولغة التعبير، والقدرة على الربط بين الصفة اللغوية والصورة، ومعرفة الأسماء. وعليه، أظهرت نتائج تحليل الانحدار أنّ تدخّل البرنامج كان منبئاً قوياً بنتائج أعلى ($F(1،165) = 121.92$)، القيمة الاحتمالية < 0.000). وقد فسّر نموذجُ الانحدار التغيّرَ بنسبة 60 بالمئة وبلغ حجم المفعول ($t = 9.70$، $r = 0.60$، القيمة الاحتمالية < 0.000).

يقيس عنقودُ قدرة الاستدلال المصوّر «أوجهَ الشبه بين الصور» وكذلك «مفاهيم الأعداد المبكرة» اللذين يشملان معاً جملة واسعة من القدرات ومنها حلّ المشاكل، والإدراك البصري والتحليل، وتحديد التسلسل بحسب الحجم، والعدّ حتى الرقم 10، والملاءمة بين شيئَين والتصنيف، والربط بين شيئَين، ومقارنة مجموعة من الأغراض، والجمع والطرح البسيطَين، وتعرّف الرموز والأسماء، والعدّ العشري، وتَعرّف العلاقات التراتبية (الأوّل، الثاني، وهكذا دواليك). ويشكّل الاستدلال السلس (Gf) عاملاً مهمّاً يمثّل هذا النظام التكاملي لقياسَي المعالجة الذهنيّة السامية (إليوت 1997، Elliott). وتغطّي القدرات المدروسة طيفاً واسعاً من المهارات اللازمة لإعداد الطفل للمدرسة الابتدائية. فكان تدخّل البرنامج مُنبِئاً بارزاً بنتائج أفضل في القياس العنقودي هذا ($F(1،165) = 117.69$، القيمة الاحتمالية < 0.000) مع العلم أنّ العوامل التي أدخلناها تفسّر 59 بالمئة من التغاير المسجَّل. أما الارتباط الجزئي (حجم المفعول) لبرنامج التدخّل فبلغ ($t = 8.85$، $r = 0.57$، القيمة الاحتمالية < 0.000).

يغطّي عنقود القدرة المكانية قياسَين: «بناء الأنماط» و «النسخ». فيقدّر القياسان التحليلَ البصري المكاني، وإدراك التوجّه النسبي، والملاءمة بين شيئَين وحلّ المشاكل، والتآزر البصري الحركي، والمهارات الحركية الدقيقة. وعليه، ساهم تدخّل البرنامج مساهمة ملحوظة في النتائج كقياس مُنبِئْ ($F(1،165) = 152.83$، القيمة الاحتمالية < 0.000) مع حجم مفعول بلغ ($t = 5.47$، $r = 0.39$، القيمة الاحتمالية < 0.000).

وفي هذا السياق، اتصل الأثر الأقوى بين عناقيد مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II

بدرجات القدرة اللغوية، ما يشير إلى أنّ مهارات الفهم اللغوي ومعرفة المفردات تأثّرت ببرنامج التدخّل أكثر من أيّ مهارات أخرى. أما إذا نظرنا إلى المجالات كافة لجهة التقدّم مع مرور الوقت (درجات التغيير ΔR^2) نتيجة برنامج التدخّل، فنرى أنّ درجات الاستدلال المصوّر حقّقت أكبر تغيير مع مرور الوقت ($\Delta R^2 = 0.39$، $F(1،164) = 78.31$، القيمة الاحتمالية < 0.000) تليها درجات القدرة اللغوية ($\Delta R^2 = 0.23$، $F(1،164) = 94.03$، القيمة الاحتمالية < 0.000). أما التقدّم مع مرور الوقت فسجّل أقلّ تغيير بين المجالات الثلاثة لدرجات القدرة المكانية ($F(1،164) = 29.91$، $\Delta R^2 = 0.06$، القيمة الاحتمالية < 0.000).

وحققت عدّة تدخّلات منزلية نتائج مشابهة مع درجات أعلى، في واجبات القدرة اللغوية لدى المجموعات التجريبية (بيكمان Bekman، 1998؛ إفانجلو وسيلفا Sylva & Evangalou، 2002). ومن هذه البرامج، نذكر برنامج مؤسَّسة شراكة التعليم المبكر بين الأتراب PEEP في جامعة أكسفورد في إنكلترا الذي استهدف 159 أسرة محرومة اقتصادياً تضمّ أطفالاً في عمر أربع سنوات. إن منهج البرنامج العالي الجودة والمبني يقوم بشكل مفيد بمتابعة الأطفال فيما نموهم ينضج من خلال التركيز على مجالات تعلّم محورية لنجاحهم في المدرسة، كالإصغاء والتحدّث ومعرفة الأرقام والحساب وأنشطة تنمية تقدير الذات. وعليه، أظهرت النتائج بعد سنتَين من تدخّل البرنامج مكاسب ملحوظة في قياسات الفهم اللغوي، والمفردات، ومفاهيم الأعداد المبكرة، والكفاءة الاجتماعية (إفانجلو وسيلفا Sylva & Evangalou، 2002). وعلى صعيد أوسع بشكل طفيف، أظهرت إحدى الدراسات على أسر غير محظيّة في تركيا تضمّ أطفالاً يوشكون على دخول المدرسة الابتدائية (ست سنوات) مكاسبَ أعلى مماثلة في مهارات ما قبل القراءة والكتابة وذلك بعد المشاركة في تدخّل برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل MOCEP (بيكمان Bekman، 1998).

لذا، ربما يكون من الصحيح، كما يقترح كلاين Klein، أنّ المفاعيل الأعظم تتحقق بين أولئك الأطفال الأكثر تأثراً بظروف الفقر (1996)، الأطفال الذين حُرموا لدرجة أنّهم اضطرّوا إلى تجاهل آليات التواصل المفيد (التساؤل، الاستكشاف، التعبير عن الذات، تحديد الأهداف، حلّ المشاكل، الخ)، لأنّ واقعهم «مبني على أجزاء متناثرة عوضاً عن سيلٍ متواصل من الخبرات» (كلاين Klein، 1996)، إذ أنّ عقولهم فقدت مرونتها ولم تعد وظائفهم الفكرية قادرة على الاستفادة من الخبرات من أجل النموّ المفيد. فقد تكون القدرات اللغوية فائقة الترجيح في قياسات معدّل الذكاء وقد تعتبَر مؤشّرات مؤكّدة للنجاح في المدرسة الابتدائية، إلا أنّها تبقى القياسات الأضعف بين العيّنات الفقيرة والضعيفة اجتماعياً واقتصادياً. وبالتالي، تكون التدخّلات التي تستهدف نموّ القدرات اللغوية تدخّلات أساسية لهؤلاء الأطفال غير المحظيّين والمعرّضين للمخاطر، كما أظهرت هذه الاستنتاجات بشكل قاطع.

مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II والجندر

تقترح الأبحاث السابقة أنّ الفروقات الجندرية (بين الجنسَين) ترتبط بدرجات النتائج على مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II (سيلفا Sylva وآخرون، 2001). فلطالما اعتبَرت التعميمات أنّ البنات يملْنَ إلى تسجيل درجات أفضل على مهارات القدرة اللغوية في حين يحقّق الصبيان في غالبية الأحيان درجات أفضل في الاختبارات التي تقيس مهارات القدرة المكانية والحسابية. لذا، قمنا بتحقيق إضافي

لندرس الفروقات بين الجنسين ومدى تأثيرها ، إذا وجد، على درجات النتائج (الجدول 6).

سَجّل جميع الأطفال (في مجموعتَي التدخّل والضبط، وعددهم 167) تحسّناً في درجات القدرة التصوّرية العامّة GCA في غضون الأشهر الستّة. وعموماً، لم نشهد فروقات بارزة بين الجنسَين في مجموعتَي التدخّل والضبط $F(1,166) = 1.21$، القيمة الاحتمالية < 0.27، في حين ظهر ارتباط جزئي ضئيل في مجموع قياسات النتائج، $r = -0.007$. ولم ترتبط أحجام مفعول الفروقات بين الجنسين ارتباطاً ملحوظاً بدرجات القدرة العنقودية المنفصلة في مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II: القدرة اللغوية، $r = 0.07$ ($t = 0.84$، القيمة الاحتمالية < 0.40)؛ والاستدلال المصوّر، $r=0.12$ ($t = -1.50$، القيمة الاحتمالية < 0.14)؛ والقدرة المكانية، $r = -0.14$ ($t = -1.79$، القيمة الاحتمالية < 0.08)، ما يقترح أنّ مفاعيل التدخّل لم تختلف بحسب الجنس أو القدرة المعرفية عندما لم يذهب الأطفال إلى حضانة أو مدرسة (مع تدخّل أو من دونه). ونشير إلى أنّنا سنناقش ونشرح المفاعيل بحسب الجنس بتفصيل أكبر في قسم المناقشة – الخلاصة من هذا الكتاب.

الجدول 6. نتائج مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II:
متوسّط الدرجات والانحرافات المعيارية بحسب الجنس والمجموعة (التدخّل والضبط)

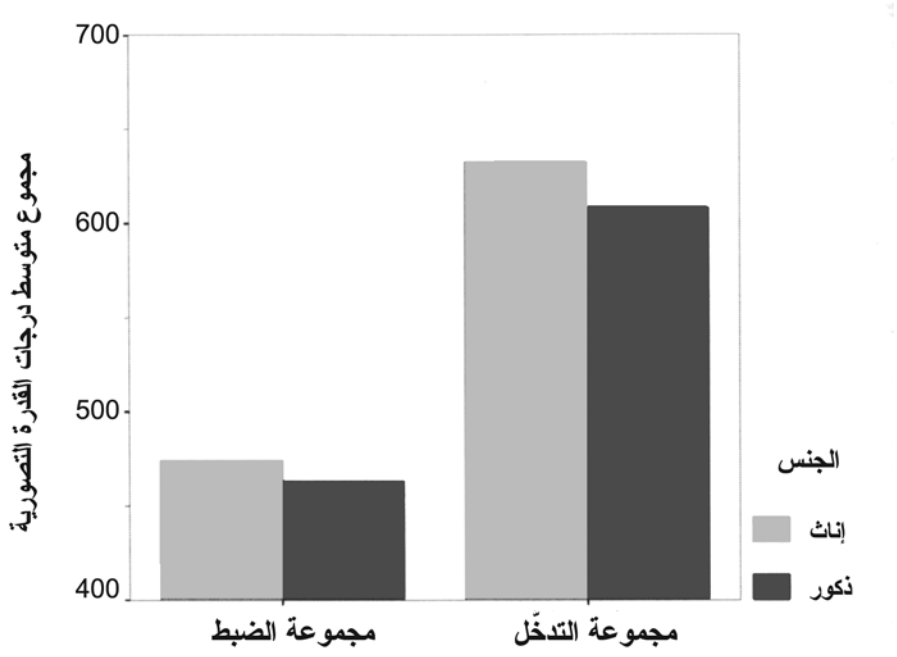
	التدخّل (عدد البنات = 46، عدد الصبيان = 46)		الضبط (عدد البنات = 39، عدد الصبيان = 36)		مجموع القدرة التصوّرية العامّة GCA (عدد البنات = 85، عدد الصبيان = 82)	
	الاختبار قبل التدخل	الاختبار بعد التدخل	الاختبار قبل التدخل	الاختبار بعد التدخل	الاختبار قبل التدخل	الاختبار بعد التدخل
القدرة اللغوية						
البنات	166.13 (20.95)	191.02 (24.10)	159.49 (22.87)	154.92 (22.09)	163.08 (21.97)	174.69 (29.31)
الصبيان	164.57 (24.47)	190.48 (29.77)	154.61 (25.30)	155.75 (22.26)	160.20 (25.18)	175.23 (31.73)
قدرة الاستدلال المصوّر						
البنات	149.13 (38.47)	191.54 (36.58)	137.38 (28.97)	146.05 (37.81)	143.74 (34.75)	170.96 (43.38)
الصبيان	143.02 (32.72)	183.46 (34.24)	132.67 (32.83)	137.53 (33.06)	138.48 (32.97)	163.29 (40.61)
القدرة المكانية						
البنات	111.91 (40.71)	150.22 (48.00)	84.15 (33.54)	99.89 (34.40)	99.18 (39.88)	127.45 (49.11)
الصبيان	104.24 (34.11)	135.07 (36.02)	81.08 (31.23)	93.08 (37.98)	94.07 (34.67)	116.63 (42.23)

الجدول 6. تابع.

	القدرة التصوّرية العامّة					
البنات	503.50 (99.92)	632.37 (120.38)	452.13 (84.42)	474.13 (94.88)	479.93 (96.10)	560.79 (134.71)
الصبيان	491.04 (95.48)	608.30 (109.07)	441.92 (94.50)	463.22 (97.27)	469.48 (97.59)	544.61 (126.27)

ملاحظة. احتسبنا متوسّط الدرجات المُبلَغة من درجات القدرة لا من درجات معيارية. ولم نجد دلالة بين المجموعتَين على الدرجات الإجمالية ولا بين درجات عناقيد القدرة (المقياس الفرعي).

القدرة التصوّرية العامّة GCA بحسب المجموعة (التدخّل والضبط) والجنس



الرسم البياني *2*. مجموع متوسّط درجات مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II – القدرة التصوّرية العامّة GCA بحسب المجموعة (التدخّل والضبط) والجنس.

لم تكن الفروقات بين الجنسَين ملحوظة ضمن المجموعتَين ($F(1,166) = 1.21$، القيمة الاحتمالية < 0.27)، ولم يرتبط عامل الجندر ارتباطاً ملحوظاً بدرجات المقياس الفرعي العنقودي المنفصل في مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II

الفصل 4

المقياس المصوّر للكفاءة المدرَكة والتقبّل الاجتماعي PSPCSA

معلومات عن الخلفيّة

استعملنا المقياس المصوّر للكفاءة المدركة والتقبّل الاجتماعي Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children PSPCSA (هارتر وبايك Pike & Harter، 1984) في هذه الدراسة لنقدّر أحكام الأطفال الذاتية، لا سيّما مفهوم الذات وتقدير الذات. فللمقياس صيغة مصوّرة تتألّف من 24 بنداً موزّعاً على أربعة مجالات محدَّدة: الكفاءة المعرفية، الكفاءة الجسدية، المقبوليّة لدى الأصدقاء، المقبوليّة لدى الأمّ. ويصف المقياس بنائَين عامَّين: الكفاءة المدرَكة (المعرفية والجسدية) والتقبّل الاجتماعي المدرَك (عندالطفل والأم). وعليه، يُطلَب من الأطفال أن يشيروا إلى الصور التي تبيّن الطريقة التي ينظرون بها إلى أنفسهم، مثلاً، الطفل على الجهة اليسرى «يجيد» حلّ أحاجي الصور المقطّعة (puzzles) في حين أنّ الطفل على الجهة اليمنى «لا يجيد كثيراً» حلّ أحاجي الصور المقطّعة (هارتر وبايك 1984، Pike & Harter). وبعد أن يحدّد الأطفال الصور المطابقة لهم أكثر من غيرها، نسألهم عما إذا كان الطفل في الصورة يشبههم كثيراً (دائرة كبيرة) أو لا يشبههم إلا «قليلاً» (دائرة صغيرة). ونضع درجة على كلّ بند بالاستناد إلى مقياس يتألّف من أربع نقاط حيث يشير الرقم 1 إلى الأقلّ كفاءة ومقبوليّة ويشير الرقم 4 إلى الأكثر كفاءة ومقبوليّة.

وتجدر الإشارة إلى أنّ المقياس المصوّر للكفاءة المدرَكة والتقبّل الاجتماعي PSPCSA استعمِل سابقاً في دراسة تحقيقية في مملكة البحرين (حديد وسيلفا Sylva & Hadeed، ب1999). فتُرجِم المقياس إلى العربية وأعيدت ترجمته إلى اللغة الأصل مع بعض التعديلات في كتيّبات التطبيق (حديد Hadeed، ب1994؛ حديد وسيلفا Sylva & Hadeed، ب1999) وقيست دراسات الثبات لجهة استقراره ومضمونه وتطبيقه.

وأعطى الثبات بين المراقبين مُعاملَ كابا kappa قيمته 0.88 مع فترة ثقة بلغت 95 بالمئة بين 0.84 و0.92، القيمة الاحتماليّة < 0.000 (القياس الإحصائي كابا لكوهين Cohen). بعد ذلك، قارن الخبراء في جامعة البحرين تقديرات الموافقة على محتوى المقياس وأظهرت النتائج إجماعاً عليه مئة بالمئة. بالإضافة إلى ما تقدّم، أجريت دراسة تجريبية على عيّنة إضافية تألّفت من 24 طفلاً أظهرت نتائجها مدى متانة بنية المقياس وتطبيقه.

وقد عهدنا بتطبيق المقياس المصوّر للكفاءة المدرَكة والتقبّل الاجتماعي PSPCSA على 167 طفلاً (92 في مجموعة تدخّل البرنامج و75 في مجموعة الضبط) إلى باحثتين مدرَّبَتين أجريتا التقدير في منازل الأطفال في بيئة معَدّة للاختبار من دون مصادر إزعاج أو تدخّل من أفراد الأسرة الآخرين.

وعليه، وضعنا رسوماً بيانية بتوزّعات التواتر لنحدّد عملية التحليل الملائمة. فأظهرت المجموعتان توزّعات متناظرة اعتدالية حيث أبلغ الأطفال عن مشاعر إيجابية وسلبية تجاه الكفاءة والمقبوليّة في أربع فئات من المقاييس الفرعيّة، الكفاءة المعرفية، الكفاءة الجسدية، المقبوليّة لدى الأصدقاء، المقبوليّة لدى الأمّ (نطاق كولموجروف – سميرنوف Kolmogorov–Smirnov: مجموعة الضبط، D = 0.45 (4.31، 0.35 (4.19)، 0.29 (4.28)، 0.41)، القيمة الاحتماليّة < 0.000؛ مجموعة التدخّل، D = 0.53 (0.38، 0.45 (1.54)، 0.32 (2.37)، 0.41)، القيمة الاحتماليّة < 0.000، على التوالي). وركّزت عملية التحليل على المفاعيل الرئيسية بينما أخذ نموذج الانحدار بعين الاعتبار مفاعيل المتغيّرات التفسيرية، إذا وُجدت، (الجدول 1 أ والجدول أ ب)، على قياسات النتائج بين الأطفال.

التحليل المنفصل لمجالات الكفاءة والمقبوليّة

يُظهِر الجدول 7 متوسّط الدرجات، والانحرافات المعياريّة لكلّ مقياس فرعيّ، ومجال البناءات (الكفاءة والمقبوليّة). وقد أخذنا بعين الاعتبار مجموع الدرجات لكلّ مجموعة (التدخّل والضبط) عند إجراء الاختبارَين قبل التدخّل وبعده.

الجدول 7. المقياس المصوّر للكفاءة المدرَكة والتقبّل الاجتماعي PSPCSA.
متوسّط الدرجات والانحرافات المعياريّة (بين قوسين) للمقاييس الفرعيّة في الكفاءة والمقبوليّة: الكفاءة المعرفية/الجسدية والمقبوليّة لدى الأصدقاء/الأمّ

المجموعتان	الضبط (75)		التدخّل (92)	
	الاختبار قبل التدخل	الاختبار بعد التدخل	الاختبار قبل التدخل	الاختبار بعد التدخل
	مجال الكفاءة			
المقاييس الفرعيّة الكفاءة المعرفيّة				
المتوسّط	23.8	21.77	23.32	***23.89
الانحراف المعياري	(2.63)	(4.31)	(1.36)	(0.37)

الجدول 7. تابع.

متوسّط البند أ	3.97	3.63	3.89	3.98
الكفاءة الجسديّة				
المتوسّط	21.17	21.6	**23.09	***23.46
الانحراف المعياري	(4.39)	(4.28)	(1.91)	(2.37)
متوسّط البند	3.61	3.63	3.85	3.91
مجال المقبوليّة				
المقاييس الفرعيّة				
المقبوليّة لدى الأصدقاء				
المتوسّط	20.29	21.37	**22.38	**23.00
الانحراف المعياري	(4.08)	(4.19)	(4.72)	(1.54)
متوسّط البند أ	3.38	3.56	3.73	3.83
المقبوليّة لدى الأمّ				
المتوسّط	20.91	21.41	**22.70	***23.63
الانحراف المعياري	(4.37)	(4.35)	(1.90)	(0.89)
متوسّط البند أ	3.49	3.57	3.78	3.94
مجموع المقياس المصوّر للكفاءة المدرَكة والتقبّل الاجتماعي PSPCSA				
المتوسّط	86.17	86.16	91.48	**93.98
الانحراف المعياري	(5.23)	(6.98)	(6.91)	(3.27)
متوسّط البند أ	3.59	3.59	3.81	3.92

أ تشير إلى معدّل متوسّط الدرجات لكلّ بند الذي غالباً ما يستعمله هارتر Harter وغيره في التحليل

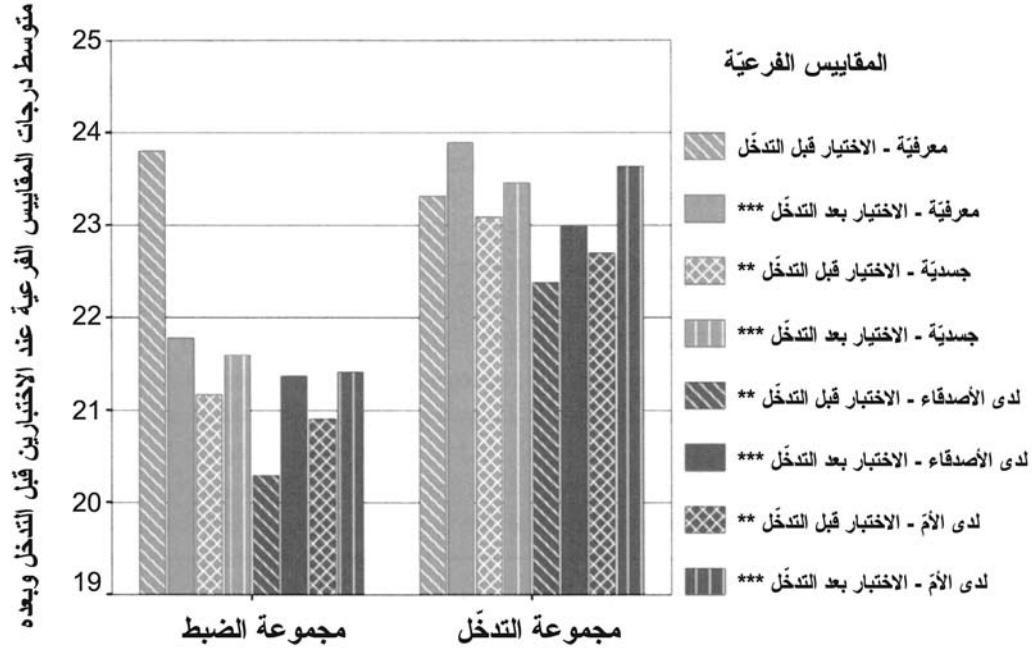
* القيمة الاحتماليّة <0.05؛ ** القيمة الاحتماليّة <0.01؛ *** القيمة الاحتماليّة <0.001

تُبيِّن نتائج المقاييس الفرعية درجات أعلى بشكل طفيف في مجالَي الكفاءة والمقبوليّة لدى مجموعة التدخّل عند إجراء الاختبار بعد التدخل. فيُظهر الرسم البياني 3 أنّ مجموعة التدخّل أحرزت تحسّناً على مدار الفاصلة الزمنية للاختبار، في حين تراجعت درجات مجموعة الضبط في مجال الكفاءة. وفي هذا الإطار، نذكر أنّ إحدى الدراسات السابقة أبلغت عن استنتاجات مماثلة لمجموعة الضبط (المنزل) عند مقارنة مفاعيل شَكلَي الخبرة ما قبل الالتحاق بالمدرسة (موجّهة نحو الرعاية والتعليم) على بعض نواحي نموّ الطفل في البحرين (حديد وسيلفا Sylva & Hadeed، ب1999). إلى ذلك، فإنّ الدراسات التي تُحقّق مع

الأطفال المعرّضين للمخاطر من دون تدخّل مبكر تُظهر أيضاً قياسات أدنى في تقدير الذات بالمقارنة مع نظرائهم الذين خضعوا لتدخّل (دانكن وبروكس–غان 2000، Brooks–Gunn & Duncan؛ لايزر Layzer وآخرون، 2001؛ مكلويد 1998، McLoyd).

المقاييس الفرعية لمجالي المقياس المصوّر للكفاءة المدرَكة والتقبّل الاجتماعي PSPCSA: الكفاءة والمقبوليّة

(المعرفيّة والجسديّة – لدى الأصدقاء ولدى الأمّ)



الرسم البياني *3*. متوسّط درجات مجالَي المقياس المصوّر للكفاءة المدرَكة والتقبّل الاجتماعي PSPCSA (الكفاءة والمقبوليّة) بحسب المقاييس الفرعيّة

* القيمة الاحتماليّة <0.05؛ ** القيمة الاحتماليّة <0.01؛ *** القيمة الاحتماليّة <0.001

الدلالة فضّلت مجموعة التدخّل.

لا يثبت التحليل أعلاه روابط سببيّة بين المجموعتَين (التدخّل والضبط)، من جهة، وبين أداء الطفل على تقدير المقياس المصوّر للكفاءة المدرَكة والتقبّل الاجتماعي PSPCSA، من جهة أخرى. فما زال يجدر بنا أن نجيب عن السؤال التالي: هل الفرق في النتائج ناجمٌ عن برنامج التدخّل أم لا؟ في الواقع، اعتمد تحليل الانحدار نموذجاً شرطياً ضمّ عدّة عوامل عن الخلفيّة والأسرة. ويعالج هارتر Harter كلّ مجال (الكفاءة والمقبوليّة) بانحدار منفصل (هارتر وبايك 1984، Pike & Harter) وهذا ما يتيح، بدوره، أخذ التغاير في كلّ مجال بعين الاعتبار إلى أقصى حدّ في أثناء التحقيق وتفسير أيّ تأثيرات تفاعلية محتملة. كذلك، حلّلت

هذه الدراسة المجالَين بشكل منفصل، كما يظهر في الجدول 8، ولكنّنا لم نُبلغ إلا عن عوامل التغاير التي بيّنت مساهمات بارزة.

تدخّل البرنامج كمتغيّر مستقلّ: يُظهر تحليل الانحدار الموجز أنّ الأطفال الذين شاركوا في برنامج التدخّل المنزليّ الممتدّ على ستّة أشهر حقّقوا مكاسب ملحوظة في نتائج مجالَي الكفاءة والمقبوليّة بالمقارنة مع الأطفال في المنزل الذين لم يشاركوا في التدخّل (t(167) = 4.23) القيمة الاحتماليّة = 0.00؛ t = 2.11، القيمة الاحتماليّة = 0.04، على التوالي).

الجدول 8. خلاصة تحليل الانحدار المتعدّد للمتغيّرات المنبئة بكفاءات الأطفال المدرَكة ومقبوليّتهم الاجتماعية

المتغيّرات	الكفاءة				المقبوليّة			
	(معرفيّة وجسديّة)				(لدى الأصدقاء ولدى الأمّ)			
	ß	SE B	t	p	ß	SE B	T	p
كثافة السكّان في المنزل	–0.15	0.27	– 2.11	0.36	–0.10	0.16	–2.19	0.03
اهتمامات الأب	–0.002	0.22	0.023	لا دلالة	0.12	0.55	2.68	0.008
برنامج التدخّل	0.31	0.92	4.23	0.000	0.10	0.57	2.11	0.036

p = القيمة الاحتمالية ; t = متغير توزيع «ستيودنت» الاحتمالي; SE = الخطأ المعياري ; ß = معاملات الانحدار الجزئي
ملاحظة. F(3، 167) = 11.44 ،R2 = 0.12 القيمة الاحتماليّة <0.000 لمجال الكفاءة في تحليل الانحدار و R^2 = 0.66، F(3، 167) = 105.94، القيمة الاحتماليّة = 0.000 لمجال المقبوليّة في تحليل الانحدار.

يُظهر تحليل الارتباط بين المتغيّرَين علاقة إيجابية ما بين المجالَين ومعالجة التدخّل (الكفاءة، r = 0.31، القيمة الاحتماليّة < 0.000؛ المقبوليّة، r = 0.31، القيمة الاحتماليّة <0.000) حيث ارتبط دخل الأسرة وتكوين الأسرة ارتباطاً ملحوظاً بالتدخّل (r = 0.18، القيمة الاحتماليّة < 0.03؛ r = 0.16، القيمة الاحتماليّة < 0.04، على التوالي). وأيضاً، أظهرت الأسر الأعلى دخلاً، والتي يكون فيها الأم والأب معاً ربّ الأسرة، علاقة ملحوظة بمفاعيل التدخّل.

كثافة السكّان في المنزل كمتغيّر تفسيري: عبّر متغيّر كثافة السكّان في المنزل عن 2 بالمئة من التغاير في الانحدار (r = – 0.20). وتراوح عدد الغرف في مجموعة الضبط بين غرفتين وإحدى عشرة غرفة للمنزل الواحد، في حين تراوح العدد بين غرفتين وتسع غرف في منازل مجموعة التدخّل، فكان متوسّط درجات الكثافة السكّانيّة في المنزل 4.5 غرف و4.4 غرف لمجموعتَي الضبط والتدخّل على التوالي (t(167) = 0.35)، القيمة الاحتمالية < 0.78). إلا أنّ التحقيقات الإضافية في التأثيرات التفاعليّة المحتملة بين المجموعتَين ودرجات المجال، لم تبيّن تأثيرات تفاعليّة بارزة (الكفاءة F(1،166) = 1.08 ،C: القيمة الاحتماليّة < 0.38؛ المقبوليّة: F(7،166) = 1.22، القيمة الاحتماليّة < 0.29).

وتقترح العلاقة السلبيّة بين النتائج أنّ المنازل التي تضمّ عدد غرف أقلّ وعدد أفراد أقلّ (كما هي حال

منازل التدخّل) قد وفّرت ظروفاً منزليّة أكثر ملاءمة لإتاحة الفرص أمام تحسّن كفاءات الطفل المدرَكة ومقبوليّته الاجتماعية.

أما الروابط المتصلة بشكل ملحوظ بمتغيِّر كثافة السكّان في المنزل (العدد = 167) فهي حجم الأسرة (r = 0.51، القيمة الاحتماليّة < 0.000)، وعدد أفراد الأسرة الممتدّة في المنزل (r = 0.45، القيمة الاحتماليّة < 0.000)، ودخل الأسرة (r = 0.18، القيمة الاحتماليّة < 0.03). ومن المنطقي أن يكون لدى الأسر الأكبر حجماً والأعلى دخلاً، عددُ غرف أكبر في منازلها. ولكنّ هذا الوضع، كما يُظهر تفسير النتائج، لم يرتبط إيجاباً بدرجات أعلى في كفاءة الأطفال المدرَكة. في الواقع، حقّق الأطفال في المنازل التي تضمّ عدد غرف أقلّ وعدد أفراد أقلّ أداءً أفضل من نظرائهم في مجموعة الضبط، إلا أنّ دخل الأسرة في مجموعة التدخّل كان أعلى بشكل طفيف أيضاً.

اهتمامات الأب كمتغيّر تفسيري: أشارت دراسات سابقة إلى أنّ متغيّر اهتمامات الأب (إما كمتغيّر تفسيري منفرد وإما مجموعاً كجزء من متغيّر المؤشّر الاجتماعي) ساهم في قياسات نتائج أعلى على الكفاءة الاجتماعية (مليوش Melhuish، سيلفا Sylva، سامسونز Samsons، سراج–بلاتشفورد وتاغارت Taggart & Siraj–Blatchford، 2001؛ المعهد الوطني لصحّة الطفل والتنمية البشرية NICHD، 2001؛ 2002). فمقياس اهتمامات الأب الذي استعملناه في هذه الدراسة تبع بدقة المقياسَ الحكومي المعتمد في مملكة البحرين (*1*. يعمل في الزراعة/تربية الدواجن؛ *2*. متوسّط المهارة؛ *3*. ماهر؛ *4*. محترف؛ دولة البحرين، 2001؛ الملحق ب). في الواقع، عمل معظم الآباء في أعمال «ماهرة» (84 بالمئة) حيث سجّل الآباء في مجموعة التدخّل ومجموعة الضبط نسباً مئوية متشابهة (83 بالمئة – مجموعة الضبط؛ 86 بالمئة – مجموعة التدخّل، العدد = 167). ولم يُظهر تحليل التغاير فرقاً ملحوظاً بين المجموعتَين في متغيّر اهتمامات الأب (t(167) = –1.75)، القيمة الاحتماليّة < 0.8)، ولكن، عندما أدخلناه كمتغيّر تفاعلي محتمَل، أظهرت النتائج تأثيراً تفاعلياً إيجابياً مع درجات مجال المقبوليّة (F(3، 166) = 2.67، القيمة الاحتماليّة < 0.05؛ r = – 0.05) في مجموعة التدخّل. أما الرابط السلبي فيشير إلى أنّ الدرجات الأعلى على سلوكيات المقبوليّة الاجتماعية المدرَكة (لدى الأصدقاء ولدى الأمّ) تعلّقت بمستويات أدنى من اهتمامات الأب في الأسر المشارِكة في برنامج التدخّل.

وتظهر نتائجُ تحليل عاملي للتغاير مفعولاً أساسياً بارزاً لتدخّل البرنامج على نتائج مجال المقبوليّة (F1،116) = 13.65)، القيمة الاحتماليّة < 0.000). ولكن، لمّا كان التفاعل بين اهتمامات الأب ومجموعة التدخّل يساهم مساهمة ملحوظة في نتائج المقبوليّة ويجب أن يفسَّرا معاً، فيتوجّب علينا اتخاذ الحيطة والحذر عند الإبلاغ عن نتائج المفاعيل الأساسيّة البارزة.

مجموع إجمالي درجات تحليل الكفاءة والمقبوليّة

ظهر بعض الفروقات عند مقارنة مجموع إجمالي النتائج بين مجموعتَي التدخّل والضبط، إذ أنبأ برنامج التدخّل بنتائج أعلى في كفاءة الأطفال المدرَكة ومقبوليّتهم الاجتماعية (F(3،166 = 20.90، القيمة الاحتماليّة 0.000). وساهمت أحجام مفاعيل التدخّل (r = 0.29) وقياس متغيّر أفراد الأسرة الممتدّة (r = 0.19) مساهمة إيجابية في مجموع نتائج أعلى على المقياس المصوّر للكفاءة المدرَكة والتقبّل الاجتماعي PSPCSA (التدخّل: t(3.82، القيمة الاحتماليّة < 0.000)؛ الأسرة الممتدّة: t(2.41)، القيمة الاحتمالية <

0.02). أما الارتباط السلبي الملحوظ بمجموع النتائج في ما يتعلّق بمتغيّر كثافة السكّان في المنزل (r = – 0.19) فشرحناه مسبقاً وقد ارتبط بعدد غرف أقلّ للدرجات الأعلى (t(167) = – 2.49، القيمة الاحتماليّة = 0.01). وتجدر الإشارة إلى أنّنا لم نربط بين اهتمامات الأب ومجموع نتائج أعلى.

كذلك، حقّقنا في الفروقات الجندرية بين الجنسَين بناءً على نتائج المقياس المصوّر للكفاءة المدرَكة والتقبّل الاجتماعي PSPCSA، وذلك بين مجموع الدرجات المسجّلة وداخل كلّ مجموعة (التدخّل والضبط) ولكنّنا لم نكتشف فروقات بارزة بين البنات والصبيان في ما يخصّ الكفاءة والمقبوليّة عندما قارنّا مجموع الدرجات. وأظهر التحقيق الإضافي أنّ البنات في مجموعة التدخّل سجّلن درجات أعلى من الصبيان على مجموع درجات الاختبار التالي للتدخّل (t(92) = 2.01، القيمة الاحتماليّة < 0.05)، ودرجات مجال المقبوليّة (t(92) = 2.10، القيمة الاحتماليّة < 0.04). ولكن، على الرغم من أنّنا لاحظنا هذه الفروقات البارزة بين الصبيان والبنات، إلا أنّها لم تبنئ بالنتائج. فلم يُظهِر نموذجُ الانحدار المجهّز بمتغيّر الجندر أيَّ مساهمة ملحوظة في قياس تقدير الطفل لذاته في قياسات الكفاءة t(167) = –0.64 (القيمة الاحتماليّة < 0.52) والمقبوليّة (t(167) = 0.30، القيمة الاحتماليّة < 0.77).

كذلك، أشار تحليل المفاعيل الأساسية الذي أتْبعناه بنموذج الانحدار الموجز إلى أنّ الأطفال الذين شاركوا في برنامج التدخّل حقّقوا أداءً أفضل بكثير من الأطفال في مجموعة الضبط من دون التدخّل. ولكن، من بين الخصائص الخلفيّة والأسرية التفسيرية الكثيرة التي اخترناها لهذه الدراسة، لم تساهم سوى خاصّية واحدة منها في قياسات مجموع نتائج المقياس المصوّر للكفاءة المدرَكة والتقبّل الاجتماعي PSPCSA وهي كثافة السكّان في المنزل. وعندما حلّلنا النتائج بشكل منفصل بحسب المجال (الكفاءة والمقبوليّة) بين المجموعتَين (التدخّل والضبط)، تبيّن أنّ عاملَين ساهما في النتائج وهما كثافة السكّان في المنزل واهتمامات الأب.

وفي هذا السياق، يبيّن الجدول 9 حجم مفعول (0.29) تدخّل البرنامج على مجموع الدرجات (مجال الكفاءة ومجال المقبوليّة) لدى الأطفال المشاركين وغير المشاركين في التدخّل.

الجدول 9. عرض حجم المفعول الثنائي الحدّ BESD للمقياس المصوّر للكفاءة المدرَكة والتقبّل الاجتماعي PSPCSA

	نتائج المقياس المصوّر للكفاءة المدرَكة والتقبّل الاجتماعي PSPCSA (الكفاءة والمقبوليّة)		
	درجات نتائج أعلى من المعدّل	درجات نتائج أدنى من المعدّل	المجموع
مجموعة التدخّل (92) (برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل MOCEP)	65	35	100
مجموعة الضبط (75)	35	65	100
المجموع (العدد = 167)	100	100	

ملاحظة. عرض حجم المفعول الثنائي الحدّ BESD لقيمة r يساوي 0.29

من الواضح أنّ 65 بالمئة من الأطفال في مجموعة التدخّل حقّقوا أداءً أعلى من المعدّل على المقياس المصوّر للكفاءة المدرَكة والتقبّل الاجتماعي PSPCSA، بالمقارنة مع 35 بالمئة فقط من الأطفال في مجموعة الضبط.

وتدعم هذه الاستنتاجات نتائجَ تدخّلات أخرى تبيّن دور التدخّل في تعزيز النتائج المعرفيّة ورفع مستويات كفاءة الأطفال المدرَكة ومقبوليّتهم الاجتماعية (لايزر Layzer وآخرون، 2001؛ واغنر وكلايتون Clayton & Wagner، 1999). ومن الواضح أنّه يجدر بنا إجراء تحليل جامع أكثر دقّة وتفصيلاً يشمل دراسات تدخّلٍ كثيرة إذا أردنا أن نحدّد العلاقات السببية حيث ترتبط خصائص البرنامج بنتائجه.

تحليل الارتباط بين نتائج المقياس المصوّر للكفاءة المدرَكة والتقبّل الاجتماعي PSPCSA ومقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II

غالباً ما نعتمد في عملية التحليل، عند استعمال قياسات نموّ الأطفال، الربط بين النتائج لنعاين مواضع الضعف والقوّة في العلاقات. فقمنا لأغراض هذه الدراسة بالربط بين درجات المقاييس الفرعية للمقياس المصوّر للكفاءة المدرَكة والتقبّل الاجتماعي PSPCSA، من جهة، وبين نتائج مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II من جهة ثانية، كما يظهر في الجدول 10.

الجدول 10. تحليل الارتباط بين المقياس المصوّر للكفاءة المدرَكة والتقبّل الاجتماعي PSPCSA ومقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II

	المقياس المصوّر للكفاءة المدرَكة والتقبّل الاجتماعي PSPCSA					
	مجال الكفاءة			مجال المقبوليّة		
	المعرفيّة	الجسدية	المجموع	لدى الأصدقاء	لدى الأمّ	المجموع
مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II						
درجات القدرة التصوّرية العامّة GCA	*0.19	*0.18	*0.19	*0.16	*0.17	*0.17
المقياس المصوّر للكفاءة المدرَكة والتقبّل الاجتماعي PSPCSA						
الكفاءة المعرفية	1.00	**0.84	**0.95	**0.90	**0.96	**0.96

الجدول 10. تابع.

الجسدية	**0.84	1.00	**0.97	**0.78	**0.83	**0.83
المقبوليّة						
لدى الأصدقاء	**0.90	**0.78	**0.87	1.00	**0.88	**0.97
لدى الأمّ	**0.96	**0.83	**0.92	**0.88	1.00	**0.97

* ارتباط ملحوظ على مستوى 0.05 (ذو جانبَين)
** ارتباط ملحوظ على مستوى 0.01 (ذو جانبَين)

أظهر تحليل الارتباط بين متغيّرَين علاقات إيجابية وملحوظة بين القياسات التي استعملناها لندرس نموّ الطفل في هذا التحقيق (العدد = 166). فشاهدنا دلالة ملحوظة في الروابط الخطّية بين نتائج مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II ودرجات المقياس المصوّر للكفاءة المدرَكة والتقبّل الاجتماعي PSPCSA، في مجالَيه. ولاحظنا روابط أقوى بقليل بين مجموع درجات المجال.

كذلك، تشير النتائج إلى تحسّن الدرجات التي سجّلها أطفال برنامج التدخّل في القدرات المعرفية العامّة (مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II) والمقبوليّة الاجتماعية والكفاءات (المقياس المصوّر للكفاءة المدرَكة والتقبّل الاجتماعي PSPCSA). إلا أنّ الروابط أعلاه لا تحدّد علاقات سببية ما بين القياسات التي استعملناها لتقدير نموّ الطفل إذ أنّها لا توضح سوى مدى العلاقة بين الدرجات. فمُعاملات الارتباط بين مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II والمقياس المصوّر للكفاءة المدرَكة والتقبّل الاجتماعي PSPCSA ليست قويّة ولكنّها لا تقترح ارتباطاً إيجابياً.

وعليه، أعطت الأداتان المستعملتان لمقارنة تطوّر نموّ الطفل وقياسه (مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II، والمقياس المصوّر للكفاءة المدرَكة والتقبّل الاجتماعي PSPCSA) الأفضليّةَ لمجموعة برنامج التدخّل بالمقارنة مع مجموعة الضبط. فحقّق الأطفال مكاسب أكبر في جملة واسعة من القدرات والمهارات المعرفية وقياسات مفهوم الذات وتقدير الذات نتيجة المشاركة في برنامج التدخّل. وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه النتائج تتوافق مع أبحاث التدخّل في تركيا والمملكة المتحدة (بيكمان Bekman 1998؛ إفانجلو وسيلفا2002 ، Sylva & Evangelou؛ كاغيتشباسي 1993، Kagitcibasi؛ 1996).

الفصل 5

نظام تقدير المهارات الاجتماعية SSRS

معلومات عن الخلفيّة

يتألّف نظام تقدير المهارات الاجتماعية (*SSRS*) *Social Skills Rating System* من مجموعة مقاييس تقدير الأهل والمدرّسين نستعملها في تقدير سلوكيات الطفل الاجتماعية من سنوات ما قبل الالتحاق بالمدرسة ولغاية سنوات المدرسة الثانوية (غريشام وإليوت 1990، Elliott & Gresham). وتشمل السلوكيات الاجتماعية تلك السلوكيات التي تؤثّر على العلاقات بين الطفل والكبار والعلاقات مع الأقران، وعلى الأداء الأكاديمي. كذلك، يضمّ المقياس قسماً لتحديد ظهور المشاكل السلوكية المدرَكة. فقد استعمِل بناء المقياس الأصلي على عيّنة من الأطفال قبل التحاقهم بالمدرسة في عدّة ولايات أميركية لاختبار التأثيرات الديموغرافية على السلوكيات الاجتماعية البنّاءة والسلوكيات التي تطرح المشاكل لدى الأطفال (إليوت Elliott، برنارد وغريشام 1989، Gresham & Barnard). فرأى هذا التحقيق أهمّية توفير تقدير كمّي سلوكي (وظيفي) يركّز على جملة واسعة من الصعوبات والقصور المرتبطة بالمهارات والأداء لدى الأطفال (لاين Lane، غريشام وأوشونيسي 2002، O'Shaughnessy & Gresham). أما المقياس الذي استعملناه في هذه الدراسة فكان استبيان الأهل، استبيان المهارات الاجتماعية في مرحلة ما قبل المدرسة (بين عمر *3* سنوات و*5* سنوات).

في الواقع، يتألّف استبيان المهارات الاجتماعية من ثلاثة أجزاء صُمِّمت لقياس المواقيت التي يعبّر فيها الأطفال عن مهارات اجتماعية معيّنة، وأهمّية تلك المهارات لنموّ الأطفال، وتواتر ظهور السلوكيات التي تطرح المشاكل. فيضمّ القسم الأوّل من الاستبيان 39 بنداً وعشرة بنود إضافية تسعى إلى تحديد المشاكل السلوكية. وتتألّف مجالات الكفاءة الاجتماعية من أربعة مقاييس فرعيّة في القسم الأوّل من المقياس وهي:

التعاون، السلوك الحازم، المسؤولية، ضبط الذات (الفئة أ).

ويقوم أحد الوالدَين في البنود 1 إلى 39 بتقدير تواتر ظهور السلوك (صفر – أبداً، *1* – أحياناً، *2* – كثيراً) وأهمّية السلوك المشاهَد (صفر – غير مهمّ، *1* – مهمّ، *2* – مهمّ جدّاً، الفئة ب). وتصنَّف السلوكيات العشرة المشاهَدة التي تطرح المشاكل ضمن ستّة سلوكيات إظهار (externalizing) وأربعة سلوكيات استبطان تذوّت *internalizing*) (الفئة ج). فتشير سلوكيات الإظهار التي تطرح المشاكل إلى سلوكيات تشمل العدوانية الجسدية واللفظية، وضعف السيطرة على الغضب، والتجادل مع الآخرين. أما سلوكيات الاستبطان فتشير إلى السلوكيات التي تظهر التململ بعصبية، أو الحزن، أو الوحدة، أو قلّة تقدير الذات. وتجدر الإشارة إلى أنّ الأمّهات أتممن التقديرات على جميع أقسام المقياس في أثناء مقابلات منزلية معدّة مسبقاً.

وقد استعمل نظام تقدير المهارات الاجتماعية (SSRS) بشكل أساسي على عيّنات أميركية لوضع تقدير كمّي عن إدراك الأهل لتواتر وأهمّية سلوكيات تبين تأثيرها على نموّ الأطفال الاجتماعي، كالكفاءة الاجتماعية ووظائف التأقلم في المنزل. فظهرت فائدته في تحديد الأطفال المعرّضين للمخاطر الذين يعانون مشاكل سلوكية وصعوبات في التعلّم، كما ظهرت عند وضع خطط التدخّلات (لاين Lane، غريشام وأوشونيسي O'Shaughnessy & Gresham، 2002). وأدّى تقنين المقياس المستعمَل في الولايات المتحدة إلى إتاحة استخلاص تفسيرات وتعميمات مفيدة مبنية على درجات مقنّنة، ورُتب مُئنية (percentile)، وأحزمة ثقة للمقارنات والتدخّلات المعيارية. ونشير إلى أنّ هذه هي المرّة الأولى التي يترجَم فيها نظام تقدير المهارات الاجتماعية، ويؤقلَم ويستعمَل في الشرق الأوسط (باللغة العربية)، ويطبَّق على عيّنة من الأسر المسلمة غير المحظيّة اجتماعياً واقتصادياً. إلا أنّ مواردنا المحدودة منعتنا من تقنين إجراءات هذا المقياس للبحرين، ما دفعنا بالتالي إلى استعمال الدرجات الخام في التحليل.

وقد ترجم الاستبيانَ عالما لغة عربيان يجيدان العربية والإنكليزية، وخضع مضمون جميع البنود لتدقيق الخبراء. فأجرى أربعة خبراء جامعيين تقديراً للاستبيان لجهة مضمونه وقابلية تطبيقه وتوصّلوا إلى مُعامل ارتباط بلغ 0.97 (مُعامل بيرسون للارتباط Pearson product–moment correlation). كذلك، قام متخصّصان متدرّبان على العمليات، بتقدير للثبات بطريقة الإختبار وإعادة الاختبار على فاصلة زمنية تمتدّ أسبوعَين. فبلغ مستويا معامل الموافقة 0.93 و0.96 على التوالي (مُعامل بيرسون للارتباط). وطرحنا الاستبيان مرّتين (قبل التدخّل الذي استغرق ستّة أشهر وبعده) على جميع الأهل (الأمّهات) في العيّنة الإجمالية وعددها 167.

نتائج نظام تقدير المهارات الاجتماعية SSRS

شهد مجموع درجات تقدير مهارات الأطفال الاجتماعية البنّاءة تحسّناً مع الوقت في العيّنة بأسرها. ولكن، في مجموعة التدخّل، أدركت أمّهات الأطفال بشكل إيجابي أنّ سلوك الأطفال اجتماعي بنّاء، أكثر من أمّهات الأطفال في مجموعة الضبط، على الرغم من أنّ الفرق بين المجموعتَين لم يكن ملحوظاً. في الواقع، سجّلت الأمّهات في مجموعة الضبط تقديرات أدنى على المهارات الاجتماعية مع مرور الوقت، ولكنّهن اعتبرن هذه المهارات الاجتماعية مهمّة (الفئة ب) أكثر بكثير من الأمّهات في مجموعة التدخّل (الاختبار السابق للتدخّل: $t(165) = 2.55$، القيمة الاحتماليّة < 0.01؛ الاختبار التالي للتدخّل: $t(165) = 2.06$، القيمة الاحتمالية

< 0.04). وتجدر الإشارة إلى أنّ إجمالي ظهور (تواتر) المشاكل السلوكية التي أبلغت عنها الأمّهات في المجموعتَين (التدخّل والضبط) لم تختلف اختلافاً ملحوظاً. ولكن، عند معاينة تواترات البنود الإضافية (تحليل مربّع كاي chi–square analysis)، أظهرت مجموعة التدخّل تواتراً أدنى بكثير على البند رقم 43 «يسبّب الإزعاج أثناء سير الأنشطة» (X^2 = 8.97، القيمة الاحتماليّة < 0.01). كذلك، أجرينا تحقيقاً إضافياً حلّل الفروقات بين المجموعتَين ضمن فئة السلوك الذي يطرح المشاكل لجهة تفشّي مشاكل الإظهار والاستبطان.

الجدول 11. نظام تقدير المهارات الاجتماعية SSRS:
متوسّط الدرجات والانحرافات المعياريّة بحسب المجموعة، التدخّل والضبط

	مجموعة التدخّل (العدد = 92)		مجموعة الضبط (العدد = 75)		المجموع (العدد = 167)	
	الاختبار قبل التدخّل	الاختبار بعد التدخّل	الاختبار قبل التدخّل	الاختبار بعد التدخّل	الاختبار قبل التدخّل	الاختبار بعد التدخّل
أ. مواقيت المهارات الاجتماعية (البنود 1 – 39)+						
	50.15	51.99	51.20	50.97	50.62	51.53
	(9.10)	(9.43)	(8.72)	(8.53)	(8.92)	(9.03)
المقاييس الفرعيّة						
التعاون	12.67	13.18	12.69	12.35		
	(3.13)	(3.73)	(2.78)	(2.96)		
السلوك الحازم	14.27	14.27	14.87	14.93		
	(2.98)	(3.48)	(2.57)	(3.41)		
المسؤولية	13.12	13.63	13.45	13.21		
	(2.74)	(2.63)	(2.47)	(2.77)		
ضبط الذات	11.45	12.51	11.49	12.08		
	(3.13)	(2.80)	(3.52)	(3.20)		
ب. «أهمّية» المهارات الاجتماعية (البنود 1 – 39)						
	50.93	52.08	*55.19	*55.45	52.84	53.59
	(10.62)	(10.91)	(10.83)	(10.05)	(10.89)	(10.64)
ج. «مواقيت» المهارات الاجتماعية المشاكل السلوكية ++ (البنود 40 – 49)						
مجموع الدرجات	6.11	5.83	5.81	6.12	5.98	5.96
	(3.14)	(2.62)	(2.82)	(2.52)	(3.00)	(2.57)

الجدول 11. تابع.

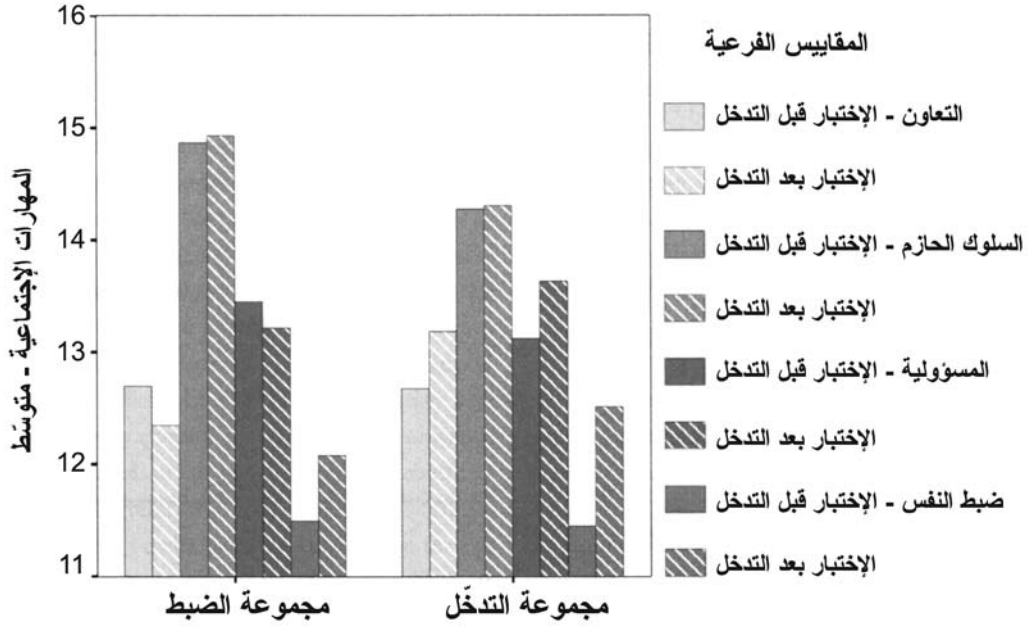
الاستبطان (4)	*1.36	1.35	0.89	1.13	1.15	1.25
	(1.49)	(1.39)	(1.18)	(1.19)	(1.37)	(1.30)
الإظهار (6)	3.85	3.53	4.00	*4.07	3.92	3.77
	(1.91)	(1.87)	(1.92)	(1.65)	(1.91)	(1.79)

ملاحظة. لم تظهر دلالة بين المجموعتَين عند الاختبار قبل التدخّل ولا عند الاختبار بعده.
تشير الأرقام بين قوسين إلى رقم البند في المقياس الفرعي.
+ تشير الدرجات الأعلى إلى ملاحظة عدد أكبر من المهارات الاجتماعية البنّاءة
++ تشير الدرجات الأدنى إلى معدّلات ظهور أدنى للمشاكل السلوكية

يشير متوسّط الدرجات المقارَنة بين المجموعتَين، كما يبيّن الجدول 11 والرسم البياني 4، إلى أنّ الأطفال في مجموعة الضبط أظهروا سلوكيات إظهار تطرح المشاكل أكثر بكثير من الأطفال في مجموعة الضبط ($t(165) = 1.94$)، القيمة الاحتماليّة < 0.05). ونذكر أنّ الأمّهات في مجموعة التدخّل أبلغن عند دخول الدراسة عن سلوكيات الاستبطان التي تطرح المشاكل أكثر بكثير من الأمّهات في مجموعة الضبط ($t(165) = -2.20$)، القيمة الاحتماليّة < 0.03) إلا أنّ تقديرات الأطفال شهدت تحسّناً عند الاختبار التالي للتدخّل.

الرسم البياني 4. متوسّط درجات نظام تقدير المهارات الاجتماعية SSRS، الفئة أ: قدرات المهارات الاجتماعية

(التعاون، السلوك الحازم، المسؤولية، ضبط الذات)



الرسم البياني *4*. المهارات الاجتماعية في نظام تقدير المهارات الاجتماعية SSRS: متوسّط الدرجات عند الاختبار قبل التدخّل وبعده بحسب توجّه المجموعة.
لم نجد فروقات ملحوظة بين المجموعتَين عند الاختبار قبل التدخّل وبعده.

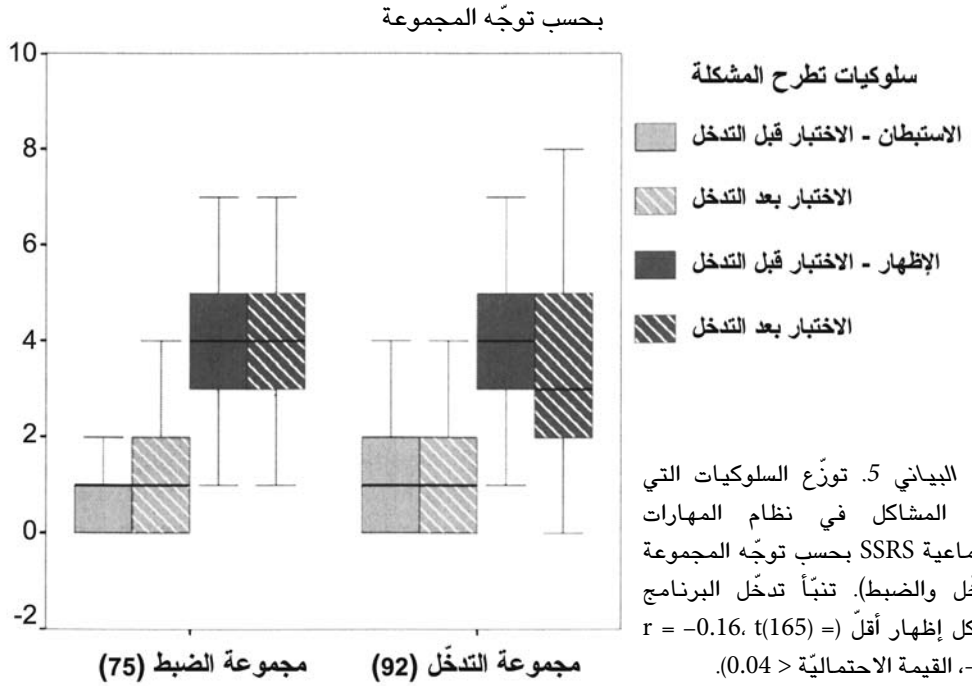
قام التحليل أعلاه بالتحقيق في مجموع درجات الفئات الثلاث المشاهَدة في هذا المقياس: كفاءات المهارات الاجتماعية، وتقديرات أهمّية المهارات الاجتماعية (بحسب الأمّهات)، وتواتر السلوكيات التي تطرح المشاكل المشاهَدة لدى الأطفال (سلوكيات الاستبطان والإظهار التي تطرح المشاكل). فأجرينا تحليل انحدار متعدّداً متكرّراً، مع الأخذ بعين الاعتبار مجموع درجات الفئات، لكي نحقّق في التأثيرات المتغيّرة ودرجات التغيّر لدى الأطفال المشاركين في التدخّل وغير المشاركين فيه على مدى الفاصلة الزمنية. وتابع تحليل إضافي نتائج الفئات الأكبر حجماً التي تُظهِر تحليل المقاييس الفرعية ضمن مقياس كفاءات المهارات الاجتماعية (الفئة أ).

تحليل الإنحدار

أجرينا تحاليل انحدار منفصلة بالاستناد إلى عدّة متغيّرات تفسيرية مستقلّة (الجدول 1 أ والجدول أ ب) لكل فئة من المقياس: الفئة أ – المهارات الاجتماعية، الفئة ب – تقديرات الأهمّية، الفئة ج – السلوكيات التي تطرح المشاكل. فأظهر تحليل الإنحدار للفئات الثلاث (باستعمال مجموع الدرجات في الفئة الواحدة) غيابَ المُنْبِئات الملحوظة بالنتائج فيما تراوح التغاير المفسَّر بين 36 بالمئة و42 بالمئة (أ: $R^2 = 0.36$، $F(2, 166) = 46.25$، القيمة الاحتماليّة < 0.000؛ ب: $R^2 = 0.42$، $F(1, 166) = 118.25$، القيمة الاحتماليّة < 0.000؛ ج: $R^2 = 0.36$، $F(1, 166) = 93.99$، القيمة الاحتماليّة < 0.000). أما حجم مفعول تدخّل البرنامج ($r = 0.11$) لسلوكيات المهارات الاجتماعية المدرَكة (الفئة أ) فيقترح اتجاهاً إيجابياً نحو تحسّن مهارات الأطفال الاجتماعية.

فتحسّنت المهارات الاجتماعية لدى الأطفال في مجموعة التدخّل ($\Delta R^2 = 0.27$، $F(1, 91) = 33.32$)، القيمة الاحتماليّة < 0.000، في حين بيّنت درجات التغيير تراجعاً لدى مجموعة الضبط ($R^2 = 0.51$، $F(1, \Delta 74) = 74.82$)، القيمة الاحتماليّة < 0.000). أما حجم المفاعيل فبلغ $r = 0.71$ في مجموعة الضبط و $r = 0.52$ في مجموعة التدخّل، إلا أنّ الاتجاهات كانت معاكِسة أي أنّ مجموعة التدخّل تحسّنت في حين انخفضت درجات مجموعة الضبط الفعلية مع مرور الوقت.

توزّع السلوكيات التي تطرح المشاكل في نظام تقدير المهارات الاجتماعية SSRS



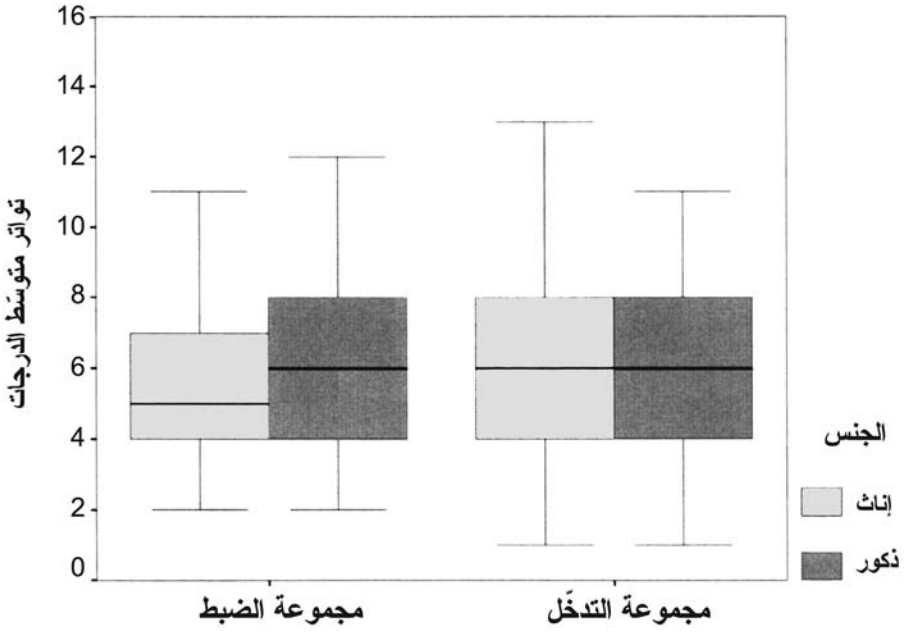
الرسم البياني 5. توزّع السلوكيات التي تطرح المشاكل في نظام المهارات الاجتماعية SSRS بحسب توجّه المجموعة (التدخّل والضبط). تنبّأ تدخّل البرنامج بمشاكل إظهار أقلّ ($r = -0.16$، $t(165) = -2.07$، القيمة الاحتماليّة < 0.04).

أظهرت تقديرات أهمّية المهارات الاجتماعية (الفئة ب) درجات أعلى بشكل ملحوظ عند خضوع مجموعة الضبط للاختبارَين قبل التدخّل وبعده (t(165) = 2.55)، القيمة الاحتماليّة <0.01؛ t(165) = 2.06، القيمة الاحتماليّة < 0.04، على التوالي). فاعتبرت الأمّهات في مجموعة الضبط أنّ السلوكيات مهمّة حتى عندما يتراجع أداء الأطفال، ما يشير إلى أنّ تقديرات الأهمّية ربما ترتبط بشكل مستقلّ بسلوكيات الكفاءات الاجتماعية الملاحَظة. إنّ تقديرات الأمّهات التي سجّلت استقراراً أقلّ من المتوقّع مع مرور الوقت، قد تكون أيضاً موضوع دراسة في المستقبل (أنظر محدودية البحث).

كذلك، تغيّرت التقديرات التي حدّدت التفشّي المدرَك للسلوكيات التي تطرح المشاكل (الفئة ج) في أثناء تدخّل البرنامج، كما يوضِح الرسم البياني 5.

وعلى غرار تقديرات المهارات الاجتماعية المحسَّنة في الفئة أ، أبلغت الأمّهات عن ظهور مشاكل سلوكية مجموعها أقلّ لدى أطفال مجموعة التدخّل (ΔM = −0.29، متوسّط الفروقات في الدرجات) بالمقارنة مع الأطفال في مجموعة الضبط (ΔM = +0.31، متوسط الفروقات في الدرجات). وسجّلت درجات التغيير (ΔR^2) التي قسناها في تحليل الانحدار قيمة أكبر أيضاً عند مجموعة التدخّل بالمقارنة مع مجموعة الضبط (F(1، 90) = 54.97، القيمة الاحتماليّة < 0.000؛ F(1، 74) = 39.96، القيمة الاحتماليّة < 0.000، على التوالي)، ما يشير إلى أنّ الأسر المشارِكة في التدخّل أحرزت تقدّماً.

توزّع إجمالي السلوكيات التي تطرح المشاكل بحسب الجنس وتوجّه المجموعة



الرسم البياني 6. توزّع السلوكيات التي تطرح المشاكل في نظام تقدير المهارات الاجتماعية SSRS بحسب الجنس/الجندر وتوجّه المجموعة.

لم تظهر فروقات ملحوظة بين الجنسَين عند مقارنة المجموعتَين، ولكن، عند مقارنة مجموع الدرجات بحسب الجنس/الجندر، تنبّأت البنات بمشاكل استبطان أكثر من الذكور (t(165) = −2.69، r = −0.16، القيمة الاحتمالية < 0.008)

وقد طبّقنا نماذج انحدار منفصلة إضافية، وحلّلناها، على مجموعتَيّ المشاكل السلوكية الفرعيّتَين (الفئة ج): مشاكل الاستبطان والإظهار. فأشارت النتائج إلى أنّ البنات أكثر تنبّؤاً بتواترات أعلى في سلوكيات الاستبطان (التململ بعصبية، الحزن، الوحدة، قلّة تقدير الذات) بالمقارنة مع الصبيان ($r = -0.16$، $t(165) = -2.69$، القيمة الاحتماليّة < 0.008)، وأنّه ثمة احتمال أكبر بأن تضمّ الأسر الأكبر حجماً أطفالاً يُظهِرون مشاكل استبطان سلوكية ($r = 0.10$، $t(165) = 2.13$، القيمة الاحتماليّة <0.04). وعليه، استطعنا تفسير 41 بالمئة من التغاير في نموذج الانحدار هذا المجهّز بعدّة متغيّرات خلفيّة.

أما بالنسبة إلى تحليل مشاكل الإظهار (السلوكيات العدوانية، التجادل مع الآخرين، ضعف السيطرة على الغضب) فاستطعنا تفسير 41 بالمئة من التغاير من خلال متغيّر مُنْبئ واحد، وهو تدخّل البرنامج، مرتبط بالنتائج ($R^2 = 41$، $F(2, 166) = 57.56$، القيمة الاحتماليّة <0.000). فتنبّأ تدخّل البرنامج بمشاكل إظهار سلوكية أقلّ حدّدتها الأمّهات في نموذج انحدار مجهز بعدّة متغيّرات تفسيرية ($r = -0.16$، $t(165) = -2.07$، القيمة الاحتماليّة < 0.04). وعلى الرغم من ضعف حجم المفعول، توحي النتائج بأثر أفضل على التواترات المبلَغة في سلوكيات الأطفال العدوانية. ولكن، لمّا كانت هذه التقديرات تقديرات مدرَكة، يصعب علينا بالتالي أن نعرف ما إذا كانت السلوكيات الفعلية قد تراجعت أو ما إذا كان إدراك تقديرات الأمّهات قد تغيّر مع مرور الوقت (أنظر محدودية البحث).

المقاييس الفرعيّة للفئة أ: التعاون، السلوك الحازم، المسؤولية، ضبط الذات

أردنا من خلال إلقاء نظرة مليّة إلى أقسام المقاييس الفرعيّة لنظام تقدير المهارات الاجتماعية SSRS (أي المهارات الاجتماعية، الفئة أ) أن نحقّق في الفروقات بين الأطفال الذين شاركوا في التدخّل والأطفال الذين لم يشاركوا فيه (مجموعة الضبط). فوزّعنا النظام على أربعة مجالات أساسية (مقاييس فرعيّة) لتحديد سلوكيات المهارات الاجتماعية: التعاون، السلوك الحازم، المسؤولية، ضبط الذات. والجدير بالذكر أنّ كلّ مجال يغطّي عدداً متساوياً من بنود المقياس (10). وعليه، فإن الدرجات الأعلى المبلَغة عند خضوع مجموعة التدخّل للاختبار بعد التدخّل، تقترح أنّ الأطفال تحسّنوا مع مرور الوقت في قدرات التعاون والمسؤولية وضبط الذات، في حين أظهر الأطفال في مجموعة الضبط قدرة أقلّ في تلك المجالات (الجدول 11). وتجدر الإشارة إلى أنّنا درسنا هذه النتائج بشكل موسّع أكثر في تحليل الانحدار التالي.

في هذا السياق، ربطنا بين متوسّط درجات مجالات المقاييس الفرعيّة الأربعة وخصائص خلفيّة الطفل/الأسرة وعرضناها في الجدول 12. ولاحظنا بعض الروابط البارزة ضمن كلّ مجال من المجالات عندما أجرينا التحليل. فمتغيّر «عمل الأمّ»، الذي سجّل نسبة متدنّية في هذه العيّنة (5 بالمئة)، ارتبط بمهارات اجتماعية تعاونية أكثر (التعاون: $r = 0.16$، القيمة الاحتماليّة < 0.04). واستعمل الأطفال الأصغر سنّاً الذين شكّلوا 47 بالمئة من العيّنة، مهارات اجتماعية تعبّر عن سلوك حازم أكثر (السلوك الحازم، $r = -0.16$، القيمة الاحتماليّة <0.05). وارتبطت المستويات الأدنى لعمل الآباء (12 بالمئة عاطلون عن العمل، 6.6 بالمئة يعملون بدوام جزئي، العدد = 167) بمهارات اجتماعية أعلى تقيس المسؤولية ($r = -0.16$، القيمة الاحتماليّة < 0.04). أما في مجال ضبط الذات، فاتصل متغيّران بالتقديرات الأعلى: «مستوى دراسة الأب» و «حجم

الأسرة» (r = −0.17، القيمة الاحتماليّة < 0.02؛ وr = −0.16، القيمة الاحتماليّة < 0.04، على التوالي). فعندما يكون الآباء متعلّمين أكثر ويكون حجم الأسرة أصغر (M = 9 أفراد للأسرة الواحدة في هذه العيّنة، العدد = 167)، تعتبر الأمّهات أطفالهنّ أكثر ضبطاً للذات في سلوكهم الاجتماعي. وبرز أيضاً احتمال أكبر في أن يعبّر الصبيان عن سلوكيات إظهار بالمقارنة مع البنات، كما نرى في جدول مصفوفة الارتباط (الجدول 12). كذلك، أظهر مدخول الأسرة الأدنى المصحوب ببقاء الأم في المنزل (عاطلة عن العمل) علاقات إيجابية بسلوكيات الإظهار. وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه الاستنتاجات تؤيّد جملة واسعة من الأبحاث الجندرية التي قامت بتقدير السلوكيات التي تطرح المشاكل لدى الأطفال في سنّ ما قبل الالتحاق بالمدرسة الذين يكونون في عهدة مركز رعاية وفي المنزل (بيكمان 1998، Bekman؛ حديد Hadeed، أ 1994؛ ب 1994؛ مليوش Melhuish وآخرون، 2001؛ روتر 1985، Rutter).

وقد عرضنا في الجدول 16 تحليل ارتباط أخير لقياسات النتائج بين الأطفال يدعم هذه الاستنتاجات.

الجدول 12. درجات نظام تقدير المهارات الاجتماعية SSRS مربوطاً بعدّة متغيّرات لخلفيّة الطفل/الأسرة بحسب المجال (التعاون، السلوك الحازم، المسؤولية، ضبط الذات)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1. العمر	1.00																	
2. الجنس	0.10	1.00																
3. عمر الذكور	0.08	0.16*	1.00															
4. عمر الإناث	0.05	0.11	0.59**	1.00														
5. مستوى دراسة الذكور	−0.10	−0.03	−0.27**	−0.24**	1.00													
6. مستوى دراسة الإناث	−0.12	0.06	−0.09	0.3**	0.35**	1.00												
7. عمل الذكور	0.02	−0.08	0.02	−0.02	0.29**	0.15	1.00											
8. عمل الإناث	0.16*	−0.04	−0.17	−0.35**	0.17*	0.19*	−0.05	1.00										
9. دخل الأسرة	0.03	0.10	0.06	−0.01	0.28**	0.32**	0.22**	0.24**	1.00									
10. حجم الأسرة	0.05	0.31**	0.02	−0.01	−0.14	−0.04	−0.9	0.07	0.03	1.00								
11. الأسرة الممتدّة	−0.03	0.19*	−0.34**	0.21*	0.05	−0.02	−0.04	0.8	−0.03	0.68**	1.00							
12. ترتيب الطفل	0.05	−0.06	0.44**	0.39**	−0.19*	−0.18*	0.05	−0.19	0.02	−0.21**	−0.29**	1.00						
13. التعاون	0.08	−0.08	0.01	0.06	0.09	−0.06	0.16*	−0.10	0.07	0.08	0.01	−0.08	1.00					
14. السلوك الحازم	−0.16*	0.03	−0.05	−0.04	−0.01	0.13	−0.05	−0.01	−0.06	0.03	−0.04	−0.03	0.24**	1.00				
15. المسؤولية	0.01	−0.02	−0.04	0.06	0.01	−0.09	0.05	−0.16*	−0.03	−0.10	−0.03	0.01	0.48**	0.40**	1.00			
16. ضبط الذات	0.01	−0.07	0.08	0.12	−0.02	−0.17*	0.06	−0.06	−0.03	−0.15	−0.07	0.08	0.48**	0.23**	0.51**	1.00		
17. الاستبطان	−0.04	−0.13	−0.08	−0.16*	−0.02	0.09	0.06	−0.06	−0.03	−0.15	−0.07	0.08	−0.22**	−0.14	−0.13	−0.10	1.00	
18. الإظهار	0.02	0.27**	0.03	0.06	−0.10	−0.08	−0.19*	0.03	−0.16*	0.15	0.10	0.04	−0.35**	0.05	−0.10	−0.35**	0.20*	1.00

* ارتباط ملحوظ على مستوى 0.05 (ذو جانبَين)

** ارتباط ملحوظ على مستوى 0.01 (ذو جانبَين)

الفصل 6

مقياس العلاقة بين الطفل والأهل CPRS

معلومات عن الخلفيّة

تؤثّر علاقة الأطفال بأهلهم، لا سيّما بأمّهاتهم، على مدى تأقلمهم في المدرسة، واتفاقهم مع أترابهم، وبنائهم العلاقات العاطفية والإيجابية مع المدرّسين وسائر الكبار، وتنميتهم لتقدير الذات، وأدائهم الأكاديمي (بيكمان Bekman، 1998؛ المعهد الوطني لصحّة الطفل والتنمية البشرية NICHD، 2002؛ بيانتا Pianta، 1997؛ بيانتا وإغلاند Egeland & Pianta، 1994؛ بيانتا وهاربرز Harbers & Pianta، 1996؛ مليوش Melhuish وآخرون، 2001). وعندما أُعِدّ «مقياس العلاقة بين الطفل والأهل» *Child Parent Relationship Scale*، أُخذ بعين الاعتبار أنّ علاقات الطفل الأولى ليست الحاصل التراكمي للتفاعلات بين الطفل والأهل بل هي تاريخ متواصل من الخبرات الاستدلالية والخارجية يشكّل ذاكرة مسجَّلة تتألّف من أنماط سلوكيات فريدة للتفاعل، والتوقّع، والتصديق (بيانتا Pianta، 1992). وتؤدّي هذه العلاقات أيضاً دور «آليات تنظيمية» في تنمية نتائج الطفولة المبكرة المعرفية والاجتماعية والعاطفية (بيانتا Pianta، 1997؛ 1999؛ تومسون Thompson، 1994). وتكمن العمليات التي تنظّم السلوكيات العاطفية والاجتماعية، في نوعيّة العلاقات بين الأمّ والطفل.

في الواقع، يمثّل مقياس العلاقة بين الطفل والأهل CPRS مقياسَ تقدير يضمّ 30 بنداً يطبَّق على الأهل (الأمّهات فحسب في هذه العيّنة). فتقدَّر البنود بالاستناد إلى مقياس ليكرت Likert يتراوح بين *1* – «لا تنطبق أبداً» و*5* – «تنطبق تماماً». ويشيع استعمال هذا المقياس كمؤشّر قياسي نفسي لتقدير نوعيّة العلاقات بين الطفل والأهل، وهو يُبيّن بشكل ثابت جملةً من المعالم المهمّة في العلاقة. ونذكر في هذا الإطار أنّ الأبحاث السابقة (المعهد الوطني لصحّة الطفل والتنمية البشرية NICHD، 2001) قد أبلغت عن أربعة

مجالات تغاير خاصّة بالأمّ في مقياس العلاقة بين الطفل والأهل CPRS هي:

- **النزاع** – يشير إلى تفاقم النزاع بين الأمّ والطفل موضوع الدراسة؛
- **التقارب** – يشير إلى تنامي التقارب بين الأمّ والطفل موضوع الدراسة؛
- **إفراط الاعتماد** – يشير إلى أنّ الطفل موضوع الدراسة يعتمد أكثر على الأمّ؛
- **إفراط التدخّل** – يشير إلى أنّ الأمّ حسّاسة بشكل مفرط تجاه الطفل موضوع الدراسة وإلى أنّ الطفل مرتبط بالأمّ بشكل مفرط.

وعليه، أشارت الدرجات الأعلى إلى علاقة وثيقة في كلّ مجال من المجالات. مثلاً، أشارت الدرجات الأعلى على مجال النزاع إلى تفاقم النزاع بين الأمّ والطفل موضوع الدراسة. فاحتسبنا درجة إجمالية إيجابية لعلاقة الطفل والأمّ بالاستناد إلى مجموعة مختارة من البنود، ما يشير إلى علاقة إيجابية أكثر بين الأمّ والطفل موضوع الدراسة (المعهد الوطني لصحّة الطفل والتنمية البشرية 1997، NICHD).

تطبيق مقياس العلاقة بين الطفل والأهل في البحرين

طبّقنا مقياس العلاقة بين الطفل والأهل CPRS على عيّنة تألّفت من 167 أسرة في البحرين (أنظر «تدخّلات السنوات الأولى والفقر» لمناقشة مفصّلة عن الفقر). فساهمت لغة مقياس العلاقة بين الطفل والأهل الواضحة والوصفية في ضمان دقّة الترجمة إلى العربية وإعادة الترجمة إلى اللغة الأصل، وبالتالي، توصّل التحليل الخبير للمضمون إلى درجة موافقة بلغت مئة بالمئة. وسجّل الثبات بطريقة إعادة الاختبار لفترة أسبوعين على عيّنة ضمّت 24 أسرة (12 أسرة في مجموعة المعالجة و12 أسرة في مجموعة الضبط) مُعامِلَ ارتباط r = 0.88، القيمة الاحتماليّة < 0.001. أما قياسات الاتساق الداخلي فكانت متدنية، r = 0.45، وفي تقدير ثبات غير متحيّز؛ r = 0.44، مُعامِل الثبات ألفا لكْرونباخ Cronbach alpha.

وقد قمنا عند إجراء الاختبار قبل التدخّل بوضع رسم بياني يُظهر توزّعات التواتر في مجموع الدرجات بحسب كل مجموعة (التدخّل والضبط) كي نحدّد الإجراء المناسب للتحليل. فأظهرت المجموعتان توزُّعات متناظرة حيث أبلغت الأمّهات عن درجات موافقة وعدم موافقة على الأجوبة السلوكية. وبيّنت رسوماتُ شكل الانتشار علاقاتٍ خطّيةً إيجابية للارتباط بين القياسات (اختبار كولموجروف وسميرنوف Kolmogorov–Smirnov: مجموعة الضبط، D(75) = 0.11، الانحراف المعياري = 11.47، SE = 1.32؛ مجموعة التدخّل، D(92) = 0.11، الانحراف المعياري = 7.63، SE = 0.80، مع إجراء تعديل على قيمتَين شاذّتَين).

والجدير بالذكر أنّ التحليل تبع ثلاثة إجراءات أساسيّة. فاستعمل الإجراءُ الأوّل مجموعَ الدرجات، وهذا ما أعطى درجة علاقة إيجابية بين الأمّ والطفل، وركّز على المفاعيل الأساسيّة، وترافق مع نموذج انحدار موجَز أخذ بعين الاعتبار مفاعيل المتغيّرات التفسيرية على درجات النتائج. أما المرحلة الثانية من التحليل فنظرت إلى كلّ مستوى من مستويات مجالات المقياس ودرست المفاعيل، إذا وجدت، الخاصّة بعدّة متغيّرات تفسيرية بواسطة نموذج انحدار مماثل. وأما التحليل الأخير فنظر بالتفصيل إلى بنود فردية وقارن الفروقات بين المجموعتَين (التدخّل والضبط) باستعمال تحليل مربّع كاي chi–square analysis.

تحليل الانحدار

أظهرت النتائج أنّ متوسّط الدرجات الإجمالية (العدد = 167) لمقياس العلاقة بين الطفل والأهل CPRS تراجع بشكل ملحوظ مع الوقت (F(1، 165) = 48.72)، القيمة الاحتمالية <0.000) حيث تراوحت الدرجات بين 77 و137 (عند الاختبار قبل التدخّل) وبين 53 و135 (عند الاختبار بعد التدخّل). وسجّلت الفروقات بين متوسّط درجات المجموعتَين درجاتٍ أعلى لمجموعة الضبط، بالمقارنة مع مجموعة التدخّل (الاختبار قبل التدخّل: t(167) = 3.21، (10.6) M = 98.17، القيمة الاحتماليّة < 0.02)، 93.58 (7.87؛ الاختبار بعد التدخّل: t(167) = 2.29، (9.99) 93.01، (9.69) M = 96.53، القيمة الاحتماليّة < 0.02، على التوالي). أيضاً، بيّن تحليل الانحدار المتعدّد الإضافي بعضَ المفاعيل المتغايرة على النتائج (الجدول 13).

الجدول 13. مقياس العلاقة بين الطفل والأهل CPRS:
نموذج الانحدار الكامل لمجموع الدرجات

R= 0.55
R^2= 0.31
R2 معدّلة = 0.29
F (4 ، 166) = 17.77
القيمة الاحتماليّة < 0.001

	rأ	المقنن	الدلالة
خصائص الأهل			
عمر الأمّ		0.11	0.11
عمر الأب		0.00	0.99
عمل الأمّ		0.03	0.67
عمل الأب		0.03	0.69
اهتمامات الأب (المستوى)	–0.22	0.19	**0.005
اهتمامات الأمّ (المستوى)		0.03	0.68
مجموع دخل الأسرة	–0.17	0.15	*0.028
مستوى دراسة الأمّ		0.05	0.50
مستوى دراسة الأب		0.07	0.35
المجموعة العرقية/ الثقافية+ اللغة+			
خصائص الأسرة			
تكوين الأسرة		0.04	0.56
حجم الأسرة		0.001	0.99

الجدول 13. تابع.

خصائص الطفل			
الجنس		0.002	0.97
العمر		0.05	0.45
ترتيب الطفل في الأسرة	0.16	0.132	*0.047
الأبوّة (والده/والدته بالنسب، بالتبنّي، زوج أمّه/زوجة أبيه، والده بالحضانة أو والدته بالرضاعة، غيرهم)+			
خصائص المنزل			
كثافة السكّان في المنزل		لا دلالة	لا دلالة
يذهب الطفل إلى الفراش في نفس الوقت كلّ يوم		لا دلالة	لا دلالة
قواعد مشاهدة التلفزيون/الفيديو (عدد الساعات في الأسبوع)		لا دلالة	لا دلالة
يلعب مع أصدقائه في المنزل (عدد الأيام في الأسبوع)		لا دلالة	لا دلالة
يرافق والدته إلى السوق (عدد الأيام في الأسبوع)		لا دلالة	لا دلالة
يذهب لزيارة أصدقائه (عدد الأيام في الأسبوع)		لا دلالة	لا دلالة
يتناول طعامه مع الأسرة بأكملها (عدد الأيام في الأسبوع)		لا دلالة	لا دلالة
برنامج التدخّل	–0.10	0.09	0.88

ملاحظة. العيّنة بحرينية 100 بالمئة تتكلّم اللغة العربية 100 بالمئة، والأطفال جميعهم أطفال بالنسب والأهل غير مطلّقين.

+ عوامل متغيّرة مضبوطة عند اختيار العيّنة

أ حجم المفعول هو بيان درجة الفرق بين مجموعتَي التدخّل والضبط بغضّ النظر عن حجم المجموعة

R = معامل ارتباط العينة ; R2 = مُعامل الارتباط المتعدد ; F = متغير التوزيع ; r =حجم التأثير

لم يساهم برنامج التدخّل مساهمة ذات مغزى في مجموع النتائج الإيجابية لمقياس العلاقة بين الطفل والأهل CPRS. ولكن، سجّلت المتغيّرات التفسيريّة، «دخل الأسرة» و «ترتيب الطفل» في الأسرة و «اهتمامات الأب»، مساهمة ملحوظة في النتائج وعبَّرت سوياً عن 7 بالمئة من التغاير المفسَّر. وعموماً، شرح نموذج الانحدار 31 بالمئة من التغايُر.

«دخل الأسرة كمتغيّر تفسيري» (r = –0.17): تراوح مجموع دخل 37 بالمئة من الأسر بين 100 و200 دينار بحريني في الشهر (بين 260 دولاراً أميركياً و510 دولارات أميركية)، وانتمى عدد أكبر بكثير من الأسر الممثلة إلى مجموعة الضبط (t(167) = –2.29)، القيمة الاحتماليّة < 0.02). ولكن، لم يترافق دخل الأسرة الأعلى قيمةً بعلاقات إيجابية أكثر بين الأهل والطفل على فترة الأشهر الستّة لدى مجموعة التدخّل.

وأظهر تحليل الارتباط الإضافي أنّ التدخّل ارتبط إيجابياً بمتغيّر «دخل الأسرة» (r = 0.19، القيمة

الاحتماليّة < 0.02)، ومتغيّر«كثافة السكّان في المنزل» (r = 0.16، القيمة الاحتماليّة < 0.04)، ومتغيّرَي«مستوى دراسة الأب والأمّ» (r = 0.29، القيمة الاحتماليّة < 0.000؛ r = 0.28، القيمة الاحتماليّة < 0.000، على التوالي)، ومتغيّرَي «عمل الأب والأمّ» (r = 0.25، القيمة الاحتماليّة < 0.002؛ r = 0.21، القيمة الاحتماليّة < 0.008، على التوالي). ويمكننا تفسير هذا الأمر بأنّ الأسر الأعلى مكانةً اجتماعياً واقتصادياً هي أسر متعلّمة أكثر، وثمة احتمال أكبر بأن تعيش في منازل أوسع، إلا أنّ هذا لا يتصل بالضرورة بعلاقات أفضل بين الأمّ والطفل.

«ترتيب الطفل في الأسرة كمتغيّر تفسيري» (r = 0.16): مثّلت 46 بالمئة من العيّنة الأطفالَ الأصغر في الأسرة وسجّلت مجموعة الضبط أرقاماً أعلى بشكل طفيف بالمقارنة مع مجموعة الضبط (48 بالمئة مقابل 44 بالمئة على التوالي). فاستطعنا أن نربط بين الأطفال الأصغر سنّاً والدرجات الأعلى قيمةً، ما يشير إلى علاقات ودّية أكثر بين الأهل والطفل. وغالباً ما تُظهر الأدلّة القائمة على الخبرة، نظراً إلى حجم الأسر الكبير إجمالاً، أنّ الأمّهات يعتنين بأفراد الأسرة الأصغر سنّاً وهذا ما يدعم دورهنّ التقليدي كربّات منزل (إلدرينغ وليسمان Leseman & Eldering ،1999؛ حديد Hadeed، ب1994).

وارتبط قياس المتغيّر «ترتيب الطفل في الأسرة» ارتباطاً ملحوظاً بقياسات أخرى مستقلّة في تحليل ارتباط مستقلّ. فوجدنا ارتباطاً ملحوظاً بين ترتيب الطفل الأصغر في الأسرة والأسر التي تتناول الطعام سوياً بانتظام («يتناول طعامه مع الأسرة بأكملها»، r = 0.29، القيمة الاحتماليّة < 0.00) والأمّهات الأكبر سنّاً (r = 0.44، القيمة الاحتماليّة < 0.000) المتعلّمات بنسبة أقلّ (r = −0.18، القيمة الاحتماليّة < 0.01). كذلك، ظهرت علاقة ملحوظة بين ترتيب الطفل الأصغر سنّاً في الأسرة «والأسر الأصغر حجماً»، (r = −0.21، القيمة الاحتماليّة < 0.006)، والأسر التي تعيش مع عدد أقلّ من أفراد «الأسرة الممتدّة» في المنزل نفسه (r = −0.29، القيمة الاحتماليّة < 0.000)، والآباء العاطلين عن العمل أو الذين يعملون بدوام جزئي (عمل الأب، r = −0.20، القيمة الاحتماليّة < 0.01).

«اهتمامات الأب كمتغيّر تفسيري» (r = −0.22): عمل أكثر من 84 بالمئة من الآباء في وظائف «ماهرة». إن الدرجات الأعلى في العلاقة بين الطفل والأهل في هذا المقياس لم تنبئ بدرجات أعلى في عمل الأب بل بمستويات عمل أدنى. وربما يشير ذلك إلى أنّ الآباء الملتزمين أقلّ بعمل في وظائف تحتاج إلى مستويات مهارة أعلى، يمضون وقتاً أطول في المنزل مع أطفالهم وبالتالي، يتفاعلون معهم أكثر. يؤيّد هذا المبرّرَ تحقيقٌ بحثي سابق في البحرين أظهر أنّ بطالة الآباء ومستويات عملهم الأدنى درجة قد أتاحت لهم الوقت ليلعبوا ويتفاعلوا مع أطفالهم في المنزل أكثر من الآباء الذين يشغلون مناصب أعلى ووظائف تتطلّب مهارات أكثر (حديد Hadeed، ب1994).

وفي هذا السياق، أظهر تحليل الارتباط بين متغيّرَين علاقة ملحوظة بين مستويات عمل أعلى للآباء من جهة، ومستويات تحصيل دراسي أعلى (r = 0.17، القيمة الاحتماليّة <؟ 0.03) ومستويات عمل بدوام كامل من جهة أخرى (r = 0.17، القيمة الاحتماليّة < 0.03). ومع انخفاض مستوى عمل الأب، زادت فرص أن يصطحب أطفاله في نزهات، كالتسوّق مثلاً (r = −0.19، القيمة الاحتماليّة < 0.01).

وأظهرت درجات تغيّر الانحدار ضمن المجموعتَين (ΔR^2) انخفاضاً ملحوظاً في الدرجات على فترة الأشهر الستّة للمجموعتَين (الضبط: $R^2 = 0.26$، $F(1, 74) = 26.09$، القيمة الاحتماليّة < 0.001؛ التدخّل: $R^2 = 0.16$، $F(1, 92) = 16.66$، القيمة الاحتماليّة < 0.001). كذلك، أظهرت هذه الاستنتاجات صورة مختلفة عن الوضع إذ أنّها اختلفت عن معظم استنتاجات الأبحاث حيث تنبئ مستويات التعليم والدخل الأعلى للأهل

بعلاقات أفضل بين الأمّ والطفل. أما دخل الأسرة الأدنى، ومستويات عمل الآباء الأدنى، وتحصيل الأهل الدراسي الأدنى فكلّها بنود ارتبطت بعلاقات إيجابية أكثر. وأيضاً، ظهر احتمال أكبر في أن تكون العلاقة إيجابية بين الأمّهات والأطفال الأصغر سنّاً المشاركين في الدراسة الذين يعيشون في أسر أصغر. وعلى الرغم من أنّ تحليل مجموع درجات مقياس العلاقة بين الطفل والأهل CPRS قد منحنا بعض الأفكار المستنيرة عن الخصائص الأسرية التي تعمل على تحسين العلاقات بين الأمّ والطفل، إلا أنّنا لم نصل إلى استنتاجات حاسمة.

تحليل المجالات: النزاع، التقارب، الاعتماد المفرط، التدخّل المفرط

يسعى التحليل الإضافي لدرجات مقياس العلاقة بين الطفل والأهل CPRS بحسب مستوى المجالات (النزاع، التقارب، الاعتماد المفرط، التدخّل المفرط) إلى اكتشاف بعض المفاعيل التفاضليّة المتّصلة بمجموعتي التدخّل والضبط. وقد جهزنا نماذجَ الانحدار المتكرّر بقياسات المتغيّرات التفسيرية وأجرينا تحليلاً إضافياً لكلّ مجال.

أشارت النتائج في ثلاثة مجالات من المجالات الأربعة إلى أنّ التدخّل ارتبط بشكل سلبي بسلوكيات النزاع والاعتماد المفرط والتدخّل المفرط. ولم يرتبط التدخّل بشكل إيجابي سوى في مجال التقارب المفضّل. بتعبير آخر، أدركت الأمّهات في مجموعة التدخّل أنّ علاقتهنّ بأطفالهنّ أقرب، وأقلّ نزاعاً، وأقل اعتماداً مفرطاً وتدخّلاً مفرطاً بالمقارنة مع الأمّهات في مجموعة الضبط. وربطنا أيضاً بين الآباء الأكبر سناً مع مستويات عمل أدنى والأمّهات المتعلّمات بنسبة أقلّ من جهة، وبين درجة علاقات أعلى من جهة أخرى. أما مشاهدة التلفزيون/الفيديو يومياً فسجّلت مفاعيل سلبية على العلاقة بين الأمّ والطفل.

الجدول 14. مقياس العلاقة بين الطفل والأهل CPRS:
نماذج انحدار موجزة للمجالات (النزاع، التقارب، الاعتماد المفرط، التدخّل المفرط)

النزاع (12)
، R= 0.68
R^2= 0.46
R^2 معدّلة = 0.45
،F (2، 166) = 69.69
القيمة الاحتماليّة < 0.000

	R أ	المقنن	الدلالة
اهتمامات الأب	−0.26	−0.20	0.00
برنامج التدخّل	−0.11	−0.09	0.15

الجدول 14. تابع.

التقارب (11)			
R= 0.25			
R^2= 0.06			
R^2 معدّلة = 0.05			
F (2، 166) = 5.60،			
القيمة الاحتماليّة < 0.004			
مشاهدة التلفزيون	الفيديو	−0.19	−0.19	0.01
مستوى دراسة الأمّ	−0.16	−0.16	0.04
برنامج التدخّل	0.07	0.07	0.34
الاعتماد المفرط (4)			
R= 0.54			
R^2= 0.29			
R^2 معدّلة = 0.28			
F(2، 166) = 32.81،			
القيمة الاحتماليّة < 0.000			
عمر الأب	0.18	0.15	0.02
برنامج التدخّل	−0.13	−0.11	0.10
التدخّل المفرط (4)			
R= 0.62			
R^2= 0.39			
R^2 معدّلة = 0.38			
F(2، 166)=52.07،			
القيمة الاحتماليّة < 0.000			
اهتمامات الأب	−0.16	−0.19	0.03
برنامج التدخّل	−0.01	−0.01	0.95

ملاحظة. تشير الأرقام بين قوسَين إلى مجموع البنود في المجال

أ حجم المفعول هو بيان درجة الفرق بين مجموعتَي التدخّل والضبط بغضّ النظر عن حجم المجموعة. أنظر إلى مكارتني وديرنغ Dearing & McCartney، 2002.

R = معامل ارتباط العينة ; R^2 = مُعامل الارتباط المتعدد ; F = متغير التوزيع ; r = حجم التأثير .

تحليل البنود

أجرينا تحليلاً إضافياً للبنود كي نختبر الفروقات، إذا توافرت، في تواتر الأجوبة بين المجموعتَين باستعمال تحليل مربّع كاي ثنائي التوافق (أنظر إلى الجدول 15).

الجدول 15. تحليل بنود مقياس العلاقة بين الطفل والأهل CPRS:
مقارنة النسب المئوية وتحليل مربّع كاي بين المجموعتَين، التدخّل والضبط

بنود المقياس	مجموعة الضبط					مجموعة التدخل					X^2	القيمة الإحتمالية
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
1. توجد بيني وبين الطفل علاقة محبّة وحنان				3	97			2	2	96	1.68	لا دلالة
2. يبدو أني وهذا الطفل على صراع دائم	59	15	1	12	4	69	16	3	9	3	1.22	لا دلالة
3. عندما يكون الطفل متضايقاً يلجأ إلى لكي أواسيه		1	3		89	1	3	2	14	79	4.12	لا دلالة
4. لا يشعر هذا الطفل بأيّ ارتياح معي عندما أحتضنه وأداعبه	76	5	1	11	7	74	5	4	8	9	1.93	لا دلالة
5. يقدّر هذا الطفل علاقته معي	1	1	1	9	87	3		2	8	87	2.18	لا دلالة
6. يشعر الطفل بالأذى/الخجل عندما أصحّح تصرّفاته وكلامه	5	5	3	33	53	2	9	1	16	72	9.58	0.05*
7. لا يطلب طفلي المساعدة عندما يحتاجها	35	23	4	31	8	30	14	7	42	7	4.05	لا دلالة
8. عندما أمتدح هذا الطفل فإنه يبتسم بكلّ فخر		1	1	8	89			1	5	94	1.74	لا دلالة
9. ينفعل الطفل بشكل عنيف عندما ينفصل عني	3	7	3	16	72	7	11	3	21	59	3.76	لا دلالة
10. يشركني هذا الطفل بتجاربه بكلّ صراحة	3	5	3	28	61	2	4	2	33	59	0.50	لا دلالة
11. يعتمد طفلي عليّ بشكل مفرط	12	28	1	35	24	11	36	4	37	12	5.6	لا دلالة
12. يغضب هذا الطفل مني بسهولة	20	11	1	24	44	17	28	4	26	24	12.82	0.01*
13. يحاول طفلي أن يرضيني	12	1	1	24	61	4	5	22	24	64	5.26	لا دلالة
14. يشعر طفلي بأنّي أظلمه	61	13	1	21	3	55	17	3	13	11	6.89	لا دلالة
15. يطلب طفلي المساعدة عندما لا يحتاج إليها	1		1	7	91	3		1	11	85	3.66	لا دلالة
16. من السهل جداً معرفة ما يشعر به هذا الطفل	3		1	27	69	3	4	3	16	73	6.14	لا دلالة
17. يعتبرني طفلي مصدر عقاب له	55	16	13	9	7	54	23	7	10	7	2.98	لا دلالة
18. يغار طفلي عندما أكون برفقة أطفال آخرين	28	12	5	25	29	27	16	9	19	29	2.09	لا دلالة
19. يستمر الطفل في غضبه وعناده بعد العقاب	47	9	5	27	12	36	21	8	26	10	5.10	لا دلالة
20. عندما يسيء طفلي التصرّف، يجيبني بوقاحة	1	5	1	25	67	4	5	3	26	61	2.12	لا دلالة
21. يستنفد التعامل مع هذا الطفل كلّ الطاقة لديّ	20	16	1	28	35	24	24	9	24	20	9.56	0.05*
22. يكرّر الطفل سلوكي	12	15	1	29	43	14	15	4	44	23	8.76	لا دلالة

الجدول 15. تابع.

23. عندما يستيقظ الطفل ومزاجه سيئ عندها أعرف أنّ نهارنا سوف يكون صعباً وطويلاً	47	9	4	15	25	46	17	3	25	9	11.26	0.02*
24. لا يمكن التكهّن بمشاعر الطفل تجاهي، فمشاعره قد تتغيّر بشكل مفاجئ	44	7		25	24	54	11	3.3	22	10	9.54	0.05*
25. توافقنا يُشعرني بعدم الارتياح	61	9	5	4	20	79	5	4	2	9	7.13	لا دلالة
26. غالباً ما أفكّر في طفلي عندما أكون في العمل	5	12	4	12	67	8	4	9	22	58	7.62	لا دلالة
27. ينوح طفلي ويبكي عندما يرغب في شيء معين	9	8	1	27	55	15	15	2	34	34	7.98	لا دلالة
28. هذا الطفل مراوغ ويستطيع أن يسيّرني كما يريد	71	3	3	12	12	64	11	9	11	5	8.81	لا دلالة
29. يشركني هذا الطفل بمشاعره بكلّ صراحة	4	1		84	11	4	3	3	13	76	3.62	لا دلالة
30. تفاعلاتي تشعرني بالثقة كوالدة	1	1	1	5	92	1	1		3	92	3.34	لا دلالة

أ المقياس. 1 – لا تنطبق أبداً؛ 2 – ليس تماماً؛ 3 – غير متأكّد؛ 4 – أحياناً؛ 5 – تنطبق تماماً

أظهر تحليل مربّع كاي ثنائي التوافق دلالة للبنود: الرقم 6 (معامل بيرسون X^2 Pearson = 9.58، القيمة الاحتماليّة < 0.05)؛ الرقم 12 (معامل بيرسون X^2 Pearson = 12.82، القيمة الاحتماليّة < 0.01)؛ الرقم 21 (معامل بيرسون X^2 Pearson = 9.56، القيمة الاحتماليّة < 0.05)؛ الرقم 23 (معامل بيرسون X^2 Pearson = 11.26، القيمة الاحتماليّة < 0.02)؛ الرقم 24 (معامل بيرسون X^2 Pearson = 9.54، القيمة الاحتماليّة < 0.05).

تشير نتائج تحليل البنود إلى أنّ الأمّهات في مجموعة التدخّل سجّلن درجات موافقة أعلى بشكل ملحوظ على البند رقم 6 – يشعر الطفل بالأذى/الخجل عندما أصحّح تصرّفاته وكلامه (z = 2.18، القيمة الاحتماليّة < 0.03). أما الأمّهات في مجموعة الضبط فوافقن أكثر بكثير على البنود التالية:

رقم 12. يغضب هذا الطفل مني بسهولة (z = 2.21، القيمة الاحتماليّة < 0.03)

رقم 21. يستنفد التعامل مع هذا الطفل كلّ الطاقة لديّ (z = 2.12، القيمة الاحتماليّة < 0.03)

رقم 22. يكرّر الطفل سلوكي (z = 1.98، القيمة الاحتماليّة < 0.05)

رقم 24. لا يمكن التكهّن بمشاعر الطفل تجاهي، فمشاعره قد تتغيّر بشكل مفاجئ (z = 2.12، القيمة الاحتماليّة < 0.03)

رقم 25. توافقنا يشعرني بعدم الارتياح (z = 2.61، القيمة الاحتماليّة < 0.009)

رقم 27. ينوح طفلي ويبكي عندما يرغب في شيء معيّن (z = 2.73، القيمة الاحتماليّة < 0.006)

(Mann–Whitney مان– ويتني)

وفي علاقات الأم والطفل، تشير النتائج إلى أنّ مجموعة التدخّل كانت أقل ارتباطاً بسلوكيّات سلبية في بنود النزاع والاعتماد والتدخّل المفرط من مجموعة الضبط. فعبّرت مجموعة التدخّل عن بند واحد في مجال التدخّل المفرط في حين عبّرت مجموعة الضبط عن جميع الاستنتاجات البارزة الأخرى.

وتقترح النتائج أن الروابط القويّة بسلوكيات النزاع والاعتماد المفرط والتدخّل المفرط التي عكستها تقديرات الأمّهات، تُنسب إلى الأسر التي لم تشارك في التدخّل. وهذا ما يوحي من منظور نفسي – مرَضي بأنّ الأطفال الذين يعيشون في الفقر من دون تدخّل (مجموعة الضبط) معرّضون لخطر إظهار علامات على مشاكل سلوكية في المستقبل، ومشاكل في الكفاءة المدرسية والتأقلم مع الأطفال الآخرين والكبار (المدرّسون). بالطبع، هذه الاستنتاجات مهمّة وتدعم الحاجة الملحّة إلى تدخّل نوعي يكون تدبيراً ضرورياً وبنّاءً لتنمية العلاقات الإيجابية بين الأمّ والطفل اللازمة للتعلّم والنموّ.

إلا أنّ الدرجات تُظهر بعض التناقضات في الدرجات الأدنى لجميع الأسر عند خضوعها للاختبار بعد التدخّل، على الرغم من أنّنا ربطنا المُنْبئات المتغيّرة (ترتيب الطفل في الأسرة، ودخل الأسرة، واهتمامات الأب) بقياسات أخرى. فليس من الغريب أن تقوم الأسر الأدنى مكانةً اجتماعياً واقتصادياً بإعطاء الأولوية للقيم التي تعكس الامتثال السلوكي أو وجهات النظر الأكثر تسلّطاً في المواقف والعلاقات الوالديّة (المعهد الوطني لصحّة الطفل والتنمية البشرية 1997، NICHD؛ بوزنر وفاندل 1994، Posner & Vandell؛ شايفر وأدغرتون 1985، Schaefer & Edgerton؛ شاماو، فاندل، وبوزنر Shumow ،Vandell & Posner 1998،).

والجدير بالذكر أنّ تقدير مقياس العلاقة بين الطفل والأهل CPRS لم يقدّم قياساً شاملاً لنوعية العلاقة بين الطفل وأهله (درجة العلاقة الإيجابية الإجمالية) كما فعلت الأبحاث السابقة (المعهد الوطني لصحّة الطفل والتنمية البشرية 1997، NICHD). ولكنّه قدّم في الواقع نظرة مليّة إلى السلوكيات المحدَّدة المرتبطة بالفئات السلوكية الخاصّة بالنزاع، والتقارب، والاعتماد المفرط، والتدخّل المفرط (المعهد الوطني لصحّة الطفل والتنمية البشرية 2001، NICHD). وعليه، تبيّن أنّ السلوكيات التي وصفت العلاقات بين الأهل والطفل بشكل سلبي ارتبطت سلبياً بالأسر التي شاركت في التدخّل (النزاع، الاعتماد المفرط، التدخّل المفرط). أما السلوكيات الإيجابية الخاصّة بمجال التقارب فارتبطت هي أيضاً (ولو أنّها لم ترتبط ارتباطاً ذا مغزى) إيجابياً بالأسر في برنامج التدخّل.

تحليل الارتباط: تقديرات نموّ الطفل

غالباً ما يفيدنا أن نربط بين قياسات النتائج بين الأطفال، بما في ذلك أقسام المقياس الفرعي (المجالات)، لنحقّق في مواضع القوّة والضعف في العلاقات بين القدرات التي نقيسها. لذا، عرضنا في الجدول 16 خلاصة مُعامِلات الارتباط بين التقديرات التي استعملناها لندرس صورة قياسات نموّ الطفل، أي القدرات المعرفية ومفهوم الذات وكفاءات المهارات الاجتماعية والسلوكيات التي تطرح المشاكل، ونوعية العلاقة بين الأهل (الأمّهات) والطفل.

الجدول 16. مصفوفة الارتباط. النتائج بين الأطفال: مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II، المقياس المصوّر للكفاءة الإدراكية والتقبّل الاجتماعي PSPCSA، نظام تقدير المهارات الاجتماعية SSRS، مقياس العلاقة بين الطفل والأهل CPRS

النتائج بين الأطفال	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
المعرفية													
مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II													
1. القدرة اللغوية													
(الفهم، المفردات)	1.00												
2. الاستدلال المصوّر													
(أوجه الشبه بين الصور، الأعداد)	0.72**	1.00											
3. القدرة المكانية													
(بناء الأنماط، النسخ)	0.67**	0.81**	1.00										
الاجتماعية – العاطفية													
المقياس المصوّر للكفاءة الإدراكية والتقبّل الاجتماعي PSPCSA													
مفهوم الذات/تقدير الذات													
4. الكفاءة													
(المعرفية، الجسدية)	0.21**	0.16*	0.16*	1.00									
5. المقبوليّة													
(لدى الأمّ، لدى الأصدقاء)	0.20*	0.13	0.15*	0.93**	1.00								
نظام تقدير المهارات الاجتماعية SSRS													
6. المهارات الاجتماعية أ	−0.2	0.06	0.09	0.05	0.08	1.00							
السلوكيات التي تطرح المشاكل													
7. الاستبطان	0.20*	0.19*	0.11	0.11	0.09	−0.21*	1.00						
8. الإظهار	0.01	−0.01	−0.01	0.01	−0.03	−0.27**	0.20*	1.00					
نوعيّة العلاقة بين الأهل والطفل													
مقياس العلاقة بين الطفل والأهل CPRS													

الجدول 16. تابع.

9. النزاع	−0.07	−0.10	0.08	0.01	0.02	−0.19*	0.32**	0.29**	1.00		
10. التقارب	−0.07	−0.03	−0.02	0.06	0.02	−0.08	0.21**	0.01	0.11	1.00	
11. الاعتماد المفرَط	−0.25**	−0.16*	−0.11	−0.09	−0.12	−0.04	0.08	0.12	0.14	0.26**	1.00
12. التدخّل المفرَط	−0.30**	−0.13	−0.12	−0.09	−0.12	0.08	−0.01	0.12	0.06	0.29**	0.59**
تدخّل البرنامج											
برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل MOCEP	0.58**	0.54**	0.50**	0.31**	0.31**	0.06	0.08	−0.15	−0.22**	0.05	−0.14

1.00	−0.08

[أ] المهارات الاجتماعية هي مجموع الدرجات الإجمالية لمجالات التعاون والسلوك الحازم والمسؤولية وضبط الذات
لم تُظهر الفئات روابط ملحوظة بقياسات النتائج الأخرى في تحليل الارتباط السابق
* القيمة الاحتماليّة < مستوى 0.05 (ذو جانبين)
** القيمة الاحتماليّة < مستوى 0.01 (ذو جانبين)

أكّدت نتائج الارتباط ما أظهره التحليل السابق الذي أجريناه على كلّ قياس من قياسات النتائج. فالتدخّل من خلال برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل MOCEP بيّن أعلى مُعامِلات للنتائج المعرفية (مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II) والاجتماعية العاطفية (المقِياس المصوّر للكفاءة الإدراكية والتقبّل الاجتماعي PSPCSA)، حيث ظهر احتمال أقلّ بشكل ملحوظ لتورّط أطفال مجموعة التدخّل في سلوكيات اجتماعية نزاعية، وفي تعبيرهم عن سلوكيات استبطان وإظهار، مع أنّ الارتباطات لم تكن ذات مغزى.

وقد تبيّن أنّ الدرجات الأعلى على الفهم اللغوي ومعرفة المفردات مرتبطة بالأطفال الأكفاء الواثقين بأنفسهم الذين يعتبرون أنّهم مقبولون اجتماعياً لدى أمّهاتهم وأترابهم. في المقابل، كشفنا روابط أصغر، ولكن بنفس الأهمّية الدلالية، بين مفاهيم الأعداد والقدرات المكانية المبكرة من جهة، وبين قياسات عالية على تقدير الذات من جهة أخرى. وثمة احتمال في أن يُظهِر الأطفال شيئاً من سلوكيات الاستبطان، ولكن، ثمة احتمال أقلّ بكثير في أن يُظهروا سلوكيات إفراط الاعتماد والتدخّل مع أمّهاتهم. كذلك، تشير الدرجات الأعلى على قدرات معرفة الأرقام المبكرة وواجبات التمييز المبكرة، إلى أنّ الأطفال يعتبرون أنفسهم أكفاء مع إظهار شيء من سلوكيات الاستبطان. وفي هذا السياق، ثمة احتمال أكبر في أن يعبّر الأطفال الذين يظهرون سلوكيات استبطان عن قدرات مهارات اجتماعية أدنى وأن يكونوا في نزاع في علاقة تقارب مع أمّهاتهم. وترتبط سلوكيات الإظهار أيضاً بتقديرات أدنى على المهارات الاجتماعية والعلاقات النزاعية بين الأمّ والطفل. أما سلوكيات الاعتماد المفرط والتدخّل المفرط والتقارب فارتبطت بشكل ملحوظ في ما بينها، ما يشير إلى أنّ المجالات ربما ليست متقطّعة بالنسبة إلى هذه العيّنة.

وبإيجاز، ظهرت منافع تدخّل برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل MOCEP بوضوح، إذ أنّ القياسات

المعرفية والاجتماعية والعاطفية وقياسات تقدير الذات لدى الأطفال تحسّنت نتيجة التدخّل، بالمقارنة مع الأطفال الذين لم يشاركوا فيه. فتقترح النتائج أنّ المهارات الاجتماعية والعلاقات بين الأمّ والطفل تحسّنت من خلال الحدّ من السلوكيات السلبية أكثر مما تحسّنت من خلال تعزيز الأداء. مثلاً، لم تتحسّن المهارات الاجتماعية غير أنّ السلوكيات التي تطرح المشاكل تحسّنت بشكل ملحوظ في مجموعة التدخّل. وأيضاً، عندما طلبنا من الأمّهات تقدير علاقاتهنّ بأطفالهنّ، ظهر احتمال أكبر في أن تقدّر الأمّهات في مجموعة التدخّل سلوكيات لا تتصل بالمشاكل (النزاع، الاعتماد المفرط، التدخّل المفرط).

في الواقع، إنّ نتائج حجم المفعول في تحليل الانحدار الفردي لكلّ قياس من قياسات النتائج بين الأطفال وتحليل الارتباط السابق تُظهر أنّ تدخّل برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل ساهم مساهمة ملحوظة في تغيير نتائج النموّ التي حقّقها الأطفال. وعلى الرغم من أنّ برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل كان أبعد ما يكون عن تحسين التقصير الواضح المحيط بالفقر، فقد تطرّق البرنامج إلى بعض دواعي القلق المهمّة التي تحيط بالتدخّل المبكر للأطفال والأسر الذين يعيشون في الفقر ويكونون معرّضين للمخاطر.

الجزء الثالث



تأثيرات الأهل والأسرة والمنزل على تنمية الطفولة المبكِرة

تقديم

سوف نلقي في الجزء الثالث نظرة أعمق إلى السؤال التالي: «ما هي مساهمات برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل MOCEP، إذا وجدت، المبيَّنة من خلال عدّة عوامل أسرية ومنزلية، في النتائج التي قسناها بين الأطفال في الجزء الأوّل من هذا التحقيق؟» كذلك، نأمل في أن نبيّن من خلال النتائج كيف تتيح الروابط تفسيرات إضافية لمفاعيل التدخّل على النتائج التي حقّقها الأطفال.

في الواقع، ركّزت الأدوات التي اخترناها لتقدير هذه الخصائص على مواقف الأمّهات تجاه تنشئة الأطفال وتعليمهم، وأفكارهنّ عن استراتيجيات التأديب، ونوعية المستلزمات والتفاعل والرعاية في البيئة المنزلية. وأخترنا أيضاً عدّة متغيّرات خلفيّة تفسيرية، إلى جانب التقديرات، لكي نقدّم صورة وصفية عن الحياة الشخصية للأسر المشارِكة في الدراسة. ولمّا كان برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل يعمل بالتعاون الوثيق مع الأسر في منازلها ويدين بنجاحه لمراعاة ظروف الفقر وفهمها واحترامها، أدركنا أنّ هذه التقديرات وحدها لا تكفي لوصف جزء كبير من الصورة الشاملة.

التقديرات التي استعملناها في قياس خصائص الأهل والأسرة والمنزل

استعملنا صورة تألّفت من عدّة أدوات قياسية نفسية لنقيس لدى الأهل والمنزل والأسرة الخصائصَ والعلاقات

التي نعرف أنّها تؤثّر على نموّ الطفل (بيكمان Bekman، 1998؛ كاغيتشباسي Kagitcibasi، 1996؛ المعهد الوطني لصحّة الطفل والتنمية البشرية NICHD، 2000؛ ملويش Melhuish وآخرون، 2001). والأدوات التي استعملناها هي:

- مقياس المواقف التعليمية للأمّ *Mother Educational Attitudes Scale* (ريسكورلا، هايسون، هيرش– باسيك وكون Rescorla، Hyson، Hirsh–Pasek & Cone، 1990)
- تربية الأطفال *Raising Children* (بوزنر وفاندل Posner & Vandell، 1994)
- مقياس الآراء العصرية عند الأهل *Parental Modernity Scale* (شايفر وأدغرتون Schaefer & Edgerton، 1985)
- الملاحظة المنزلية لقياس البيئة الأسرية *Home Observation for the Measurement of the Environment* (كالدويل وبْرادلي Caldwell & Bradley، 1984)

وقد طبّقنا كلّ أداة في مقابلة معَدّة مسبقاً مع الأمّهات عند الاختبارَين: قبل التدخّل وبعده. واخترنا تقديرات قياس خصائص الأهل والأسرة والمنزل لكي نكتشف على وجه التحديد المكوّنات والأهداف العامّة الكامنة لبرنامج دعم الأمّ Mother Support Program. وقد أولَيْنا اهتماماً خاصّاً لمواقف الأمّهات ومعتقداتهنّ، واستراتيجياتهنّ في تأديب الأطفال وضبطهم. وعليه، استعملنا كلّ النتائج الملحوظة عند قياس خصائص الأسرة هذه حتى نساعد في شرح النتائج الملحوظة التي كشفناها سابقاً عند مقارنة الفروقات بين المجموعتَين.

الفصل 7



مقياس المواقف التعليمية للأمّ

(EAS)

معلومات عن الخلفيّة

صُمِّم مقياس المواقف التعليمية للأمّ *Mothers' Educational Attitude Scale* ليدرس آراء الأهل ومواقفهم تجاه الخبرات الأكاديمية والفنّية والرياضية والاجتماعية المبكرة (ريسكورلا، هايسون، هيرش–باسيك وكون 1990، Hirsh–Pasek & Cone، Hyson، Rescorla). فاستعمل المقياس الأصلي إجمالاً مع عيّنات أسرية من الطبقتَين الوسطى والميسورة في الولايات المتحدة. ويستعمل المقياسُ سلم ليكرت للقياس Likert المؤلَّف من ستّة مستويات تتراوح بين «أوافق بشدّة» و«لا أوافق بشدّة». وعليه، يعكس متوسّط الدرجات الأعلى قيمة مواقف الأمّ التي تدعم التعليم النظامي الموجّه للكبار والممارَسات المصحوبة بمهارات أكاديمية ورياضية وفنّية. إلا أنّ الدرجات الأعلى قيمة لا تنبئ بنتائج أفضل لجهة دعم نموّ الطفل، فيقترح المؤلّفون أنّ التقديرات العالية على هذا المقياس تتّصل بممارسات والديّة موجَّهة وصارمة ومسيطرة جدّاً لا تنبئ بدرجات أعلى للأطفال في الكفاءة أو الأداء، ولا بدرجة الحنان في العلاقة بين الطفل والأهل (ريشمان وريسكورلا 1995، Richman & Rescorla).

أما بالنسبة إلى هذه الدراسة فاستعلمنا مقياسَ تقدير معدّلاً يتألّف من 28 بنداً على أربعة مستويات تراوحت بين «أوافق بشدّة» و«لا أوافق بشدّة». وقد أدخلنا بنود المقياس مسبقاً إلى المجالات الخمسة كما يلي:

- 12 بنداً يتّصل بوجهات نظر الأهل في التعلّم الأكاديمي.
- 4 بنود تقدّر وجهات النظر في الخبرات الاجتماعية (المجال الاجتماعي).

- بندان يتطرّقان إلى المواقف تجاه الأداء الرياضي (مجال الرياضة).
- بندان يتعلّقان بوجهات نظر الأهل في التعبير الفنّي (مجال الفنون).
- 8 بنود تقدّر نواحيَ معيّنة من الامتثال السلوكي (مجال الامتثال) ومهارات الحياة اليومية كالتصرّفات على طاولة الأكل، والتنظيف، وتذوّق أنواع جديدة من الطعام.

وطبّقنا الاستبيان على جميع الأمّهات في العيّنة في خلال مقابلات شخصية في منازلهنّ. إلا أنّ الباحثات لم يطّلعن الدرجات التي وضعتها الأمّهات على الاستبيان. وقد استخدمت طريقة الإختبار وإعادة الاختبار لفحص موثوقية الدرجات التي وضعتها 24 أمّاً على المقياس في أسبوعَين. وعليه، تراوحت مُعاملات ارتباط الرتب لسبيرمان Spearman الخاصّة بالتقديرات على مستوى المجال ومجموع الدرجات، بين $rs = 0.83$ و0.88 (القيمة الاحتماليّة <0.001).

وتجدر الإشارة إلى أنّنا استعملنا مقياس المواقف التعليمية للأمّ EAS لسببَين. أوّلاً، استعملنا المقياس لكي نحدّد ونعاين أهمّية آراء الأمّهات ومواقفهنّ تجاه مجموعة من الخبرات الأكاديمية والاجتماعية المبكرة. ثانياً، أتاح لنا مقياس المواقف التعليمية للأمّ مقارنة الفروقات، إذا وُجدت، بين مواقف الأمّهات التعليمية في الأسر التي شاركت في التدخّل ومواقف الأمّهات التعليمية في الأسر التي لم تشارك فيه. وبالتالي، سيساعدنا الهدفان العامّان في شرح الفروقات، إذا وُجدت، التي قد تساهم في تطوّر نموّ الأطفال عند مقارنة المجموعتَين (التدخّل والضبط).

وقد بنينا مقياس المواقف التعليمية للأمّ على مستويَين. أوّلاً، حدّدنا له قياساً خلفياً متغيّراً مستقلاً (منبئ محتمَل) وأجرينا الانحدار على النتائج بين الأطفال ($r = 0.2$، القيمة الاحتماليّة <0.76؛ الجزء أ، مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II ثم مرّة ثانية في التحليل النهائي مع أحجام مفاعيل تراوحت بين –0.08 و0.09، لم تظهر أيّ دلالة). ثانياً، استعملناه كقياس متغيّر معتمِد لنقارن بين عيّنتَين مستقلتَين (التدخّل والضبط). ونذكر أنّ هذا التحليل يحقّق في دور مقياس المواقف التعليمية للأمّ في الحالة الثانية.

تحليل الانحدار

أدخلنا عدّة متغيّرات تفسيرية على نموذج انحدار متعدّد لكي ندرس مفاعيل التدخّل، إذا وُجدت، فيما حاولنا الحدّ من التغايُر العشوائي العامل في كلّ عيّنة في واقع الحياة (مجموعتا التدخّل والضبط). في الحالة الأولى، احتسبنا نموذج انحدار كامل ثم كرّرنا نموذجاً تالياً أكثر إيجازاً لم نُدخل إليه سوى تلك القياسات المتغيّرة التي ثبتت مساهمتها في القياس المعتمد (بْلويس 1985، Plewis).

وعليه، شرح نموذج الانحدار 42 بالمئة من التغايُر حيث أشار مجموع الدرجات إلى تحسّن مواقف الأمّ ومعتقداتها التعليمية التي لم ينبئ بها تدخّل البرنامج بشكل ملحوظ ($r = 0.12$). أما نتائج تحليل الانحدار الموجَز فبيّنت أنّ المتغيّر عمر الطفل كمُنْبئ ($r = -0.17$) يتّصل بمواقف الأمّ ومعتقداتها التعليمية.

الجدول 17. نموذج انحدار موجَز لمقياس المواقف التعليمية للأمّ EAS، يضمّ عدّة متغيّرات تفسيرية

R= 0.65
R^2= 0.42
R2 معدّلة = 0.42
F (1، 167) = 60.28،
القيمة الاحتماليّة < 0.000

	Standardized ß	الدلالة
المتغيّرات [أ]		
عمر الطفل	–0.13	0.03
برنامج التدخّل	0.10	0.11

[أ] أحجام مفعول المتغيّرَين: عمر الطفل، r = –0.17؛ تدخّل البرنامج، r = 0.11

R = معامل ارتباط العينة ; R^2 = مُعامل الارتباط المتعدد ; F = متغير التوزيع ; Standardized ß = معاملات الانحدار الجزئي ;

كان عمر الطفل متغيّراً مُنْبئاً فسّر 2 بالمئة من التغايُر (حجم المفعول، r = –0.17؛ t(167)، ß = –0.13 = –2.25، القيمة الاحتماليّة = 0.03) وعبّر عنه الأطفال الأصغر في مجموعة الضبط بالمقارنة مع الأطفال في مجموعة التدخّل (54.9 أشهر مقابل 56.8 أشهر، على التوالي). فتشير القيمة السلبية لمتغيّر العمر إلى أنّ الدرجات الأعلى قيمة تعود إلى الأطفال الأصغر سنّاً في هذه العيّنة. وقد ارتبط عمر الأطفال بشكل ملحوظ أيضاً بمتغيّر وظيفة الأب (r = 0.16، القيمة الاحتماليّة < 0.04)، أي أنّ الآباء الموظّفين بدوام كامل يرتبطون بالأطفال الأكبر سنّاً.

ويقترح مجموع درجات المجموعتَين أنّه عندما يوشك الأطفال على الالتحاق بالمدرسة الابتدائية، ينخفض في المجموعتَين (التدخّل والضبط) دعمُ الأمّهات لممارَسات التعليم النظامي. في الواقع، تراجعت درجات التغيير مع مرور الوقت (ΔR^2 = 0.31، F(75) = 33.43، القيمة الاحتماليّة < 0.001؛ R^2 = 0.46، ΔF(92) = 77.43، القيمة الاحتماليّة < 0.001، على التوالي). فقد كانت مواقف الأمّهات من الممارَسات التعليمية التوجيهية بارزة أكثر عند بداية الدراسة منها في تاريخ الاختبار التالي للتدخّل عندما أصبح الأطفال مستعدّين لدخول المدرسة الابتدائية.

في هذا السياق، كان للأمّهات في المجموعتَين وجهاتُ نظر تغيّرت مع الوقت وتميّزت بدعم تفاضلي للتعليم الأكاديمي المبكر، كما يظهر في الجدول 18. فمتوسّط الدرجات الأعلى قيمة لمجموعة الضبط، عَكَسَ مواقفَ الأمّ التي تدعم التعليم النظامي الذي يوجَّهه الكبار في المهارات الأكاديمية والرياضية والفنّية في المنزل. وتجدر الإشارة إلى أنّ الأبحاث السابقة ربطت بين المواقف الأكثر قوّة تجاه البيئات المنزلية الأكاديمية بالأهل الذين يلجأون إلى سلوكيات الضبط وبالأطفال الذين هم «أقلّ إبداعاً في مرحلة ما قبل المدرسة وأكثر تململاً في روضة الأطفال». كذلك، يقترح بعض الأبحاث أنّ الأهل الذين يتوقّعون ويتطلبون

الكثير من أطفالهم لجهة التعلّم الأكاديمي المبكر، يميلون إلى أن يعجزوا أكثر عن إظهار الحنان تجاه أطفالهم (ريشمان وريسكورلا 1995، Richman & Rescorla).

الجدول 18. متوسّط الدرجات والانحرافات المعياريّة على مقياس المواقف التعليمية للأمّ EAS بحسب المجموعة (التدخّل والضبط)

		الاختبار قبل التدخّل		الاختبار بعد التدخّل	
المجموعة	العدد	M	SD	M	SD
التدخّل	92	64.5	5.38	61.18	7.14
الضبط	75	*66.32	5.82	**63.96	6.62

M = المنوال ; SD = الانحراف المعياري

* القيمة الاحتماليّة < 0.05 ** القيمة الاحتماليّة < 0.01

يشير مجموع متوسّط الدرجات عند الاختبارَين، قبل التدخّل وبعده، إلى أنّ مواقف الأمّهات في مجموعة الضبط سجّلت قيماً أعلى بالمقارنة مع مجموعة التدخّل.

ونذكر أنّنا أجرينا تحقيقاً إضافياً عاين بالتفصيل الدرجات التي حلّلناها في المجالات الخمسة لمقياس المواقف التعليمية للأمّ: الأكاديمية، الاجتماعية، الفنّية، الرياضية، الامتثال.

الجدول 19. مقياس المواقف التعليمية للأمّ EAS. مقارنة متوسّط الدرجات والانحرافات المعياريّة للمجالات (الأكاديمية، الاجتماعية، الفنّية، الرياضية، الامتثال) بين المجموعتَين: التدخّل والضبط

	التدخّل (العدد = 92)		الضبط (العدد = 75)	
المجال	M	SD	M	SD
الأكاديمي (12)	28.61 (2.38)	3.03	29.15 (2.43)	3.11
الاجتماعي (4)	8.74 (2.19)	1.52	*9.23 (2.31)	1.36
الفنّي (2)	4.61 (2.31)	1.19	4.68 (2.34)	1.07
الرياضي (2)	4.24 (2.12)	1.18	4.60 (2.30)	1.26
الامتثال (8)	16.40 (2.05)	2.98	**17.68 (2.21)	2.45

M = المنوال ; SD = الانحراف المعياري

ملاحظة. تشير الدرجات بين قوسَين إلى متوسّط درجات البند.

* القيمة الاحتماليّة < 0.05 ** القيمة الاحتماليّة < 0.01

سجّلت الأمّهات في المجموعتَين أنماطاً متشابهة من التوقّعات بالاستناد إلى المجالات. فاعتبرت الأمّهات أنّ الخبرات الأكاديمية والفنّية (الفنون مع تركيز أكاديمي) مهمّة بالنسبة إلى أطفالهنّ في مرحلة ما قبل المدرسة. واعتبرن أيضاً أنّ الخبرات الاجتماعية أقلّ أهمّية للأطفال، في حين حصلت بنود الامتثال، كتعلّم التصرّفات اللائقة والتنظيف وتذوّق أنواع جديدة من الطعام، على أقلّ مستوى أهمّية. وفي هذا السياق، تشير الأدلّة المبنيّة على الروايات من بحث سابق أجري في البحرين، إلى أنماط مشابهة في وجهات نظر الأهل تجاه أهمّية الخبرات الأكاديمية المبكرة في المنزل (حديد Hadeed ،ب1994).

تحليل البنود، تحليل مربّع كاي

حقّقت الأمّهات في البرنامج درجات أدنى بكثير على مجالَين، مجال الامتثال والمجال الاجتماعي، بالمقارنة مع الأمّهات في مجموعة الضبط (t = 2.98، القيمة الاحتماليّة < 0.003؛ t = 2.16، القيمة الاحتماليّة < 0.03). فأجرينا تحليل مربّع كاي لنقارن بنود مقياس المواقف التعليمية للأمّ EAS بين المجموعتَين، التدخّل والضبط. (لن نناقش سوى البنود الملحوظة دلالياً.)

فأظهرت المعاينة عن قرب أنّ الأمّهات في مجموعة التدخّل سجّلن تواترات موافقة أعلى على البندَين الأكاديميَين:

- الرقم 12. أظنّ أنّه من واجبي مساعدة طفلي على قراءة الحروف بشكل أفضل (X^2 = 7.88، القيمة الاحتماليّة <0.05)
- الرقم 28. ليس مهمّاً أن يحسن الطفل العدّ (X^2 = 7.88، القيمة الاحتماليّة < 0.05)

وظهر تواتر أعلى لبند المجال الرياضي:

- الرقم 11. أظنّ أنّه يمكن للأطفال ممارسة أنواع الرياضة المختلفة (X^2 = 9.84، القيمة الاحتماليّة < 0.02)

أما الأمّهات في مجموعة الضبط فإن عدم موافقتهن جاءت أكثر على بنود الاستقلالية والتصرّفات اللائقة، ومنها:

- الرقم 24. إنّ صغر سنّ الأطفال يحول دون تصرّفهم بلباقة على طاولة الأكل (X^2 = 6.88، القيمة الاحتماليّة < 0.06)
- الرقم 26. إنّ صغر سنّ الأطفال يحول دون استعدادهم لتعلّم الكلمات (X^2 = 7.40، القيمة الاحتماليّة < 0.05)
- الرقم 27. إنّ صغر سنّ الأطفال يحول دون اهتمامهم باختيار الملابس التي يجب ارتداؤها (X^2 = 8.38، القيمة الاحتماليّة < 0.03)

كذلك، سجّلت أولئك الأمّهات درجات موافقة أدنى على البند «عدم قدرة الطفل على اللعب مع الآخرين أمر

غير ذي أهمّية» بالمقارنة مع الأمّهات في مجموعة التدخّل، على الرغم من أنّهنّ سجّلن درجة موافقة أعلى على البند «سوف أساعد طفلي على تعلّم كيفية التعامل مع الأطفال الآخرين». إلا أنّ ما يوحي بالتناقض ربما يكون خير مثال نكرّره عن وجهات النظر والمواقف المتباينة التي تعبّر الأمّهات عنها تجاه التعليم المبكر في المنزل.

النتائج والمناقشة

لا عجب في ظهور نتائج مماثلة، إذ أنّ إيمان الأمّهات في مجموعة التدخّل بالتعليم الأكاديمي النظامي المبكر لم يكن، بالمقارنة، بقوة إيمان الأمّهات في مجموعة الضبط. فعلى الرغم من أنّ جميع الأمّهات اعتبرن الأداء الأكاديمي المبكر مهمّاً، فقد أظهرت الأسر التي تضمّ الأطفال الأصغر سنّاً المواقفَ الأقوى على الإطلاق تجاه التعليم الأكاديمي. كذلك، فإن المعتقدات الصارمة عند الكبار تجاه التعليم الأكاديمي النظامي المبكر في المنزل قد ارتبطت باستراتيجيات التأديب الأكثر تشدّداً التي سوف نناقشها لاحقاً في هذا الكتاب.

ونظراً إلى الفروقات البارزة التي لاحظناها بين درجات المجموعتَين، توخّينا الحيطة والحذر الشديدَين عند تفسير الاستنتاجات. فثمة تساؤل دائم حول مدى صدق أجوبة الأمّهات عند إبلاغهنّ عن آرائهن (أنظر محدوديّة البحث لمناقشة مفصّلة). عموماً، لم تكن الأمّهات يألَفْن إجراءات البحث وممارَساته. وبالتالي، شعرت أمّهات كثيرات بأنّ الاستبيانات والتقديرات تتطلّب إما جواباً «صحيحاً» وإما جواباً «خطأ»، وغالباً ما ظهر عليهنّ الارتباك. ولم يُثر سوى بندَين في مجالَين منفصلَين من مقياس المواقف التعليمية للأمّ EAS (الفنون والرياضة) تساؤلات حول ثَبات بناء المقياس. والأهمّ أنّه ثمة اعتبارات اجتماعية وثقافية للأسر التي تعيش في الفقر والتي غالباً ما قد تعدّل مواقف الأمّهات من التعليم المبكر في المنزل أو تغيّرها، ومنها الضائقة المالية، والمرض المزمن، والمعتقدات الدينية، الخ. لذا، لا يمكن لهذه النتائج أن تقودنا إلى استخلاص التعميمات ولا أن تدعم الأبحاث السابقة لأنّ العيّنات المختارة في المناطق الأخرى استندت إلى أمّهات من الطبقة الوسطى الميسورة في الولايات المتحدة (ريسكورلا Rescorla وآخرون، 1990).

في الواقع، يعكس تحليل مقياس تقدير المواقف التعليمية للأمّ EAS معتقدات ومواقف تختلف اختلافاً بسيطاً بين مجموعتَي الأمّهات المختارتَين من السكان كعيّنتَين عشوائيتَين لهذه الدراسة في البحرين. فالأمّهات المشاركات في برنامج التدخّل، وعددهنّ 92 أمّاً، أبلغن عن سلوكيات ضبط أقلّ عند أطفالهنّ في المجال الاجتماعي ومجال الامتثال، بالمقارنة مع الأمّهات في مجموعة الضبط، وعددهنّ 75 أمّاً.

ولم يظهر تحليل الانحدار أيّ عوامل مُنْبئة كعوامل تفسيرية (في ما عدا المتغيّر «عمر الطفل»)، للفروقات المتغيّرة بين المجموعتَين. ولم نستطع أن نربط سبباً ولا إيجابياً بين التدخّل ومواقف الأمّهات التي اكتشفناها في هذا المقياس، لأنّ المجموعتَين لم تؤدّيا دور المُنْبئ المستقلّ للدرجات الأعلى قيمة. فالتحليل الذي استعمل بنوداً مقياسية (مقياس تقدير المواقف التعليمية للأمّ EAS) للمقارنة بين المجموعتَين، لم يظهر تبايناً ملحوظاً بين الأمّهات في معتقداتهنّ ومواقفهنّ في بنود تطرّقت على وجه التحديد إلى المهارات والخبرات والتوقّعات التعليمية في السنوات الأولى قبل الالتحاق بالمدرسة، بما فيها القراءة والعدّ والكتابة. إلا أنّ الفروقات بين المجموعتَين برزت أكثر في البنود التي درست المواقف تجاه سلوكيات الطفل الاجتماعية والاستقلالية، كاتفاق الأطفال مع الأطفال الآخرين، واختيار ملابسهم بأنفسهم، الخ.

الفصل 8



مقياس تربية الأطفال

(RC)

معلومات عن الخلفيّة

يُعتبَر «مقياس تربية الأطفال» *Raising Children* – RC (بوزنر وفاندل 1994، Posner & Vandell) نسخةً أكثر إيجازاً من مقياس الضبط الوالدي Parental Control Scale الذي طوّره أصلاً غرينبيرغر وغولدبيرغ Greenberger & Goldberg في العام 1989. وقد استعمِل مقياس الضبط الوالدي بالتوازي مع قياسات أخرى للمتغيّرات الوالديّة من أجل تحديد أربعة أساليب ضبط (تأديب) والديّة أساسية: الأسلوب المتشدّد، الصارم/المرن، المتراخي، المختلط. فتغطّي هذه الأساليب الأربعة طريقة استجابة الأهل (الضبط، الاحترام، الحنان) لغضب أطفالهم وفضولهم (غرينبيرغر وغولدبيرغ 1989، Greenberger & Goldberg). ويمكننا أن نصف أساليب الضبط الوالدي الأربعة كما يلي:

- الأسلوب المتشدّد (المتسلّط) – المرتبط بالمعتقدات والممارَسات الوالديّة التي تلجأ إلى القوّة لفرض الانضباط على الأطفال بطرائق لا تقبل التسوية. وغالباً ما يقلّ استعمال الخيار المستقلّ أو المرونة في أسلوب الضبط الوالدي هذا.
- الأسلوب الصارم/الاستجابي (السلطوي) – يتطلّب «الانتباه إلى قدرات الطفل المتغيّرة، والجهود التي تُبذل لتعزيز الفهم عوضاً عن الطاعة العمياء، والمثابرة من أجل اكتساب امتثال الطفل مع توقّع سلوك ناضج» (المصدر نفسه).
- الأسلوب المتراخي (المتغاضي) – حيث لا يتطرّق أسلوب الضبط الوالدي بشكل مناسب إلى التوقّعات اللازمة لتلبية احتياجات الطفل في طور النضوج والنموّ، ولا يتحدّاها ولا يقدّمها. فالأهل الذين

يعتمدون هذا الأسلوب لا يغتنمون، فرص بناء السلوك الناضج، وغالباً ما يتجاهلونها أو يهملونها.
- الأسلوب المختلط – مزيج من الأسلوبين المتشدّد والصارم/الاستجابي.

أظهرت نتائج دراسة غرينبيرغر وغولدبيرغ Greenberger & Goldberg أنّ الأمّهات المتسلّطات (اللواتي يطبّقن ممارَسات متشدّدة) يرَون أنّ أطفالهنّ يظهرون سلوكيات اجتماعية ضعيفة (العدوانية، الانطواء، التحرّك بإفراط) أكثر من سائر الأمّهات (1989). أما الأمّهات اللواتي يتبعن أسلوب تأديب مختلط (ممارَسات متشدّدة وصارمة في آن واحد) فيرون أنّ أطفالهنّ يظهرون سلوكيات تفاعلية إيجابية (الشعور مع الآخر، التعاون، الاستقلالية، المفعول الإيجابي). والمثير للاهتمام أنّ الآباء المتسلّطين (الذين يلجأون إلى استراتيجيات متشدّدة) أبلغوا أنّ بناتهم يتصرّفن بطرق إيجابية أقلّ وبإشكالية أكبر من أطفالهم الصبيان في السنّ نفسها. وهذه هي بالتحديد ممارَسات تنشئة الأطفال التقليدية التي يعتمدها الأهل في البحرين (حديد Hadeed ،ب1994).

وأظهرت نتائج دراسة غرينبيرغر وغولدبيرغ Greenberger & Goldberg على أطفال من الطبقة الوسطى في جنوب كاليفورنيا أنّ أساليب والديّة الأمّهات ارتبطت بشكل ملحوظ بمشاكل الأطفال السلوكية وأنّ الأسلوب المختلط (المتشدّد والصارم) أدّى إلى تقديرات إيجابية أعلى في سلوكيات الأطفال، على الإطلاق، في حين ارتبطت أساليب الوالديّة المتسلّطة بالعلامات الأكاديمية والسلوكية ارتباطاً سلبياً.

أما المقياس الذي أقلمناه واستعملناه في هذه الدراسة فاستند إلى «مقياس تربية الأطفال»" (بوزنر وفاندل 1994، Posner & Vandell) المعدّل والأكثر إيجازاً. فيستعمل المقياس، المؤلَّف من ثلاثين بنداً وأربع نقاط، ثلاثةَ من أساليب الضبط الوالدي من الأساليب الأربعة الأصلية: متشدّد، صارم، متراخٍ. وقد اعتمدنا التعريف الأصلي في المقياس لكلّ فئة.

وعليه، استعملنا «مقياس تربية الأطفال» على عيّنة ضمّت 167 أمّاً وطبّقته باحثتان متدرّبتان من برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل MOCEP لم يتعرّفا إلى العيّنة. وشاركت الباحثتان في تدريب نظامي استمرّ أسبوعَين وهدف إلى توعيتهما على الإجراءات والظروف في المنازل. فأمضت الباحثتان بعض الوقت في الميدان قبل الدراسة كي تألفا الأسر والبيئات المنزلية. أما وقت التطبيق فتراوح بين 30 دقيقة و45 دقيقة، وقمنا بتكرار الجمل الواردة في البنود، عدّة مرّات في بعض الحالات، حرصاً على الوضوح. وتجدر الإشارة إلى أنّ الأطفال المشاركين في هذا التحقيق لم يكونوا حاضرين في أثناء المقابلات مع أمّهاتهم.

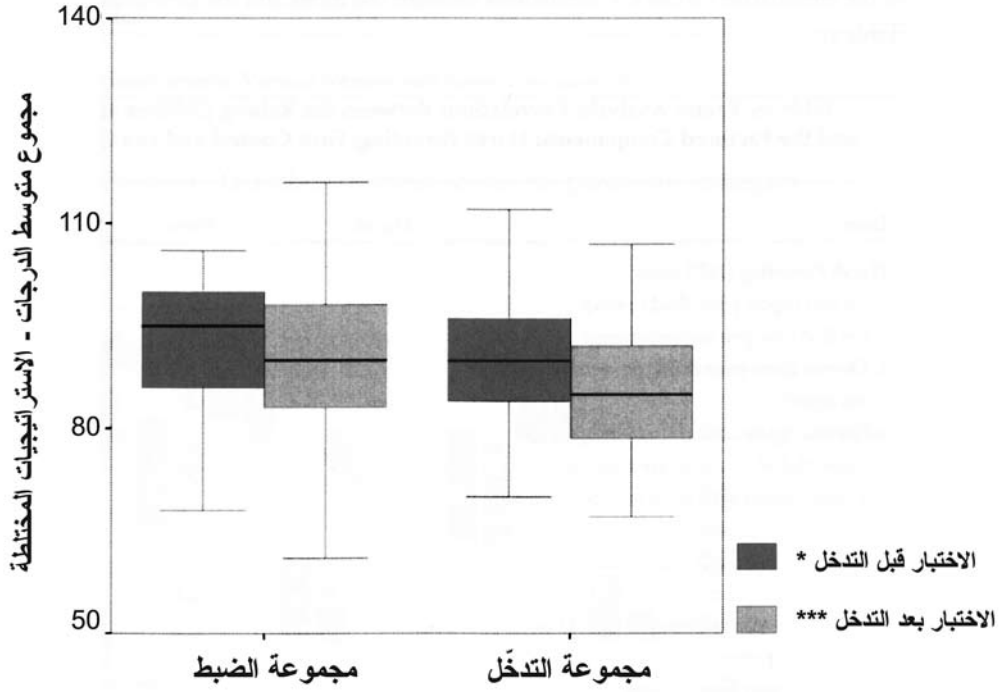
تحليل التوزّع (الإحصاءات الوصفية) على مجموع الدرجات

أظهر توزّع مجموع الدرجات (العدد = 167) توزّعاً طبيعياً للعيّنة (اختبار كولموجروف وسميرنوف Kolmogorov–Smirnov z(167) = 0.60، القيمة الاحتماليّة < 0.86؛ M = 87.09، الانحراف المعياري = 10.33). وبيّن التحليل الإضافي لدرجات المجموعتَين (التدخّل والضبط) توزّعات طبيعية أيضاً (التدخّل: z(92) = 0.55، القيمة الاحتماليّة < 0.92؛ M = 84.77، الانحراف المعياري = 9.84؛ الضبط: z(74) = 0.98، القيمة الاحتماليّة < 0.29؛ M = 89.97، الانحراف المعياري = 10.26).

وتراوحت الدرجات بين 52 و107 لمجموعة التدخّل وبين 61 و117 لمجموعة الضبط. وسجّل متوسّط

الدرجات والانحرافات المعياريّة للمجموعتَين في الاختبارَين قبل التدخّل وبعده القيمَ التالية: مجموعة التدخّل، الاختبار قبل التدخّل، M = 89.61، الانحراف المعياري = 8.59؛ الاختبار بعد التدخّل، M = 84.77، الانحراف المعياري = 9.84؛ مجموعة الضبط، الاختبار قبل التدخّل، M = 92.75، الانحراف المعياري = 9.31؛ الاختبار بعد التدخّل، M = 89.97، الانحراف المعياري = 10.26. وتجدر الإشارة إلى أنّ مجموعة الضبط حقّقت مجموع درجات أعلى بكثير عند الاختبارَين قبل التدخّل وبعده بالمقارنة مع مجموعة التدخّل (الاختبار قبل التدخّل: t(165) = 2.26، القيمة الاحتماليّة < 0.03؛ الاختبار بعد التدخّل: t(165) = 3.32، القيمة الاحتماليّة < 0.001).

«**تربية الأطفال**»: **توزّع مجموع متوسّط الدرجات بحسب توجّه المجموعة**



الرسم البياني 7. تربية الأطفال RC: توزّع مجموع متوسّط الدرجات مع الوقت وبحسب توجّه المجموعة.
سجّلت مجموعة الضبط درجات أعلى بكثير في الاختبار قبل التدخّل (t(165) = 2.26، القيمة الاحتماليّة < 0.03) وفي الاختبار بعد التدخّل (t(165) = 3.32، القيمة الاحتماليّة < 0.001).

تحليل العوامل

قاست الأبحاثُ السابقة أفكارَ الأمّهات في تنشئة الأطفال باستعمال ثلاثة عوامل مع تدوير المحاور بطريقة فاريماكس Varimax rotation (المعهد الوطني لصحّة الطفل والتنمية البشرية 2001، NICHD؛ بوزنر وفاندل 1994، Posner & Vandell). فتمّ تحديد المكوّنات العامليّة الثلاثة الخاصّة بوجهات نظر الأمّهات في تنشئة الأطفال باستعمال 18 بنداً من بنود المقياس البالغ عددها 28 بنداً: الوالديّة المتشدّدة، وتشير إلى معتقدات ومواقف حازمة ومتسلّطة؛ الضبط الصارم، ويشير إلى توازن بين المعتقدات المبنيّة على المنطق والتفاوض والتفاهم، مع الأخذ بعين الاعتبار وجهة نظر الطفل؛ والوالديّة المتراخية، التي تشير إلى سياسة متغاضية في المواقف. وفي هذا السياق، حدّدنا العوامل المكوِّنة نفسها وفسّرناها في هذا التحقيق. فقاس تحليل البنود التمهيدي (مربّع كاي) العلاقات الخطّية بالعوامل، ولم يبيّن أيّ انتهاك لافتراض الخطّية (غرين، سالكيند وآكي 1997، Green ،Salkind & Akey). فعبّر عامل وجهات نظر الوالديّة المتشدّدة عن 16.2 بالمئة من تغايُر البنود؛ وعبّر عامل وجهات نظر الضبط الصارم عن 10.9 بالمئة من التغايُر؛ في حين عبّر عامل وجهات نظر الوالديّة المتراخية عن 7.5 بالمئة من تغايُر البنود. وعليه، فسّرت العوامل الثلاثة عند جمعها 24.57 بالمئة من التغايُر التراكمي. وقد عرضنا في الجدول 20 أدناه الروابط بين البنود والعوامل.

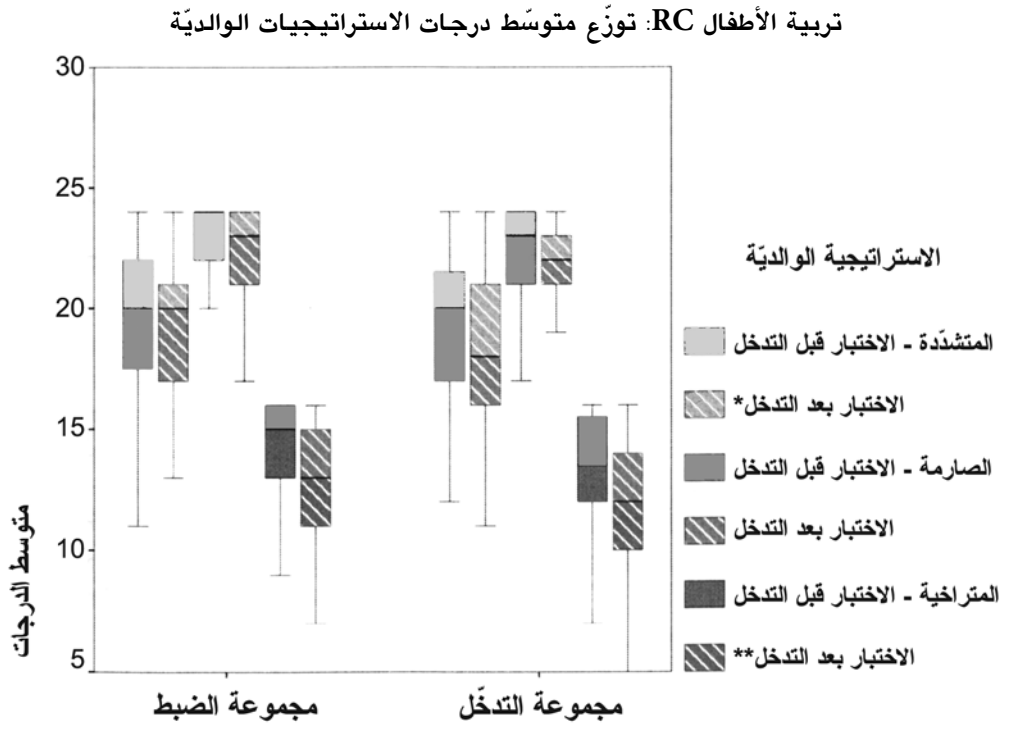
الجدول 20. تحليل العوامل: الروابط بين بنود «تربية الأطفال» RC والمكوّنات العامليّة: الوالديّة المتشدّدة، الضبط الصارم، الوالديّة المتراخية

البند	الوالديّة المتشدّدة	الضبط الصارم	الوالديّة المتراخية
بنود الوالديّة المتشدّدة			
1. هل تتوقّعون من طفلكم أن يطيعكم منذ المرّة الأولى؟	0.61		
2. هل تسمحون لطفلكم بالتعبير عن غضبه؟	0.50	0.21	
3. هل تتوقّعون من طفلكم أن يظلّ هادئاً ويتصرّف باحترام بحضور الكبار؟	0.61	0.17	
4. هل تقومون بضرب الطفل عند قيامه بعمل سيئ بالفعل؟	0.31		
5. هل تتوقّعون من الطفل الطاعة من دون أيّ مناقشة؟		0.48	
6. هل تظنّون أنّه من الخطأ أن يصرخ الطفل بوجه أهله؟	0.24		
بنود الضبط الصارم			
7. هل تمتدحون الطفل عند قيامه بعمل تحبّونه؟		0.51	
8. هل تعطون الطفل فرصة لتبرئة نفسه قبل معاقبته؟		0.35	
9. هل تحضنون طفلكم وتقبّلونه كثيراً؟		0.50	

الجدول 20. تابع.

10. هل تحاولون إقناع الطفل بأنّكم تفهمون مشاعره عندما تعاقبونه على شيء قام به؟		0.43	
11. هل تحاولون تبرير القوانين التي تضعونها؟		0.29	0.19
12. هل تظنون أنّ أهمّ شيء يجب أن يتعلّمه الطفل هو احترام حقوق الآخرين؟	0.21	0.31	
بنود الضبط المتراخي			
13. هل تدعون الطفل يقرّر برنامجه اليومي؟			0.24
14. هل تدعون طفلكم يأكل ما يريده؟			0.33
15. هل تدعون طفلكم يقرّر متى يحين موعد نومه؟		0.16	0.16
16. هل تدعون طفلكم يختار البرنامج التلفزيوني الذي يروق له؟	0.44	0.27	

المربّعات الصغرى غير المرجّحة. تدوير المحاور بطريقة فاريماكس Varimax rotation مع استعمال محك كايزر Kaiser Normalization



الرسم البياني *8*. تربية الأطفال RC: توزّع متوسّط درجات الاستراتيجيات الوالديّة:
المتشدّدة والصارمة والمتراخية عند الاختبارَين قبل التدخّل وبعده؛ درجات أعلى لمجموعة الضبط عند الاختبار قبل التدخّل في ما يتعلّق بالأسلوب المتشدّد (t(165) = 2.21، القيمة الاحتماليّة < 0.03)، والمتراخي (t(165) = 2.77، القيمة الاحتماليّة < 0.006)

* القيمة الاحتماليّة < 0.05 ** القيمة الاحتماليّة < 0.01

أظهر البندان بعض التشعّبات غير المنتظَمة: البند رقم 5، «هل تتوقّعون من الطفل الطاعة من دون أيّ مناقشة»؟ وتشعّباً مزدوجاً (والديّة متشدّدة وصارمة) على البند رقم 16، «هل تدعون طفلكم يختار البرنامج التلفزيوني الذي يروق له»؟ فيمكننا أن نفسّر الارتباط الأقوى بين اختيار مشاهدة البرنامج التلفزيوني وعامل الوالديّة المتشدّدة، من خلال خيار أكبر ضمن وقت معيَّن ومحدود في اليوم الواحد.

وعليه، عاين تحليل التغايُر الفروقات بين المجموعتَين (التدخّل والضبط) لكلّ مقياس فرعي، الوالديّة المتشدّدة والضبط الصارم والضبط المتراخي، عند الاختبارَين قبل التدخّل وبعده. فأشارت الدرجات الأعلى للأمّهات في مجموعة الضبط إلى أنّ وجهات النظر اختلفت اختلافاً ملحوظاً في ما يخصّ الوالديّة المتشدّدة ($t(165) = 2.21$، القيمة الاحتماليّة < 0.03، الاختبار بعد التدخّل) والضبط المتراخي بالمقارنة مع مجموعة التدخّل (الاختبار قبل التدخّل: $t(165) = 2.40$، القيمة الاحتماليّة < 0.02؛ الاختبار بعد التدخّل: $t(165) = 2.77$، القيمة الاحتماليّة < 0.006). أما وجهات النظر حول الضبط الصارم فلم تختلف بين المجموعتَين ($t(165) = 0.62$، القيمة الاحتماليّة < 0.54؛ $t(165) = 1.79$، القيمة الاحتماليّة < 0.08). ونذكر أنّ تحليل البنود دعم هذه الاستنتاجات دعماً إضافياً.

تحليل الانحدار

قمنا بتحليل نماذج انحدار منفصلة للعوامل الثلاثة، الوالديّة المتشدّدة والضبط الصارم والوالديّة المتراخية، ومجموع درجاتها، باستعمال نموذج انحدار متعدّد مجهز ضمّ عدّة متغيّرات خلفيّة تفسيرية (الجدول 1 أ والجدول 1 ب) لكلّ تحليل.

الجدول 21. «تربية الأطفال» RC: تحليل الانحدار الخاصّ بالمقاييس الفرعيّة، الوالديّة المتشدّدة والضبط الصارم والضبط المتراخي، ومجموع درجاتها

الوالديّة المتشدّدة			
$R = 0.32$			
$R^2 = 0.10$			
R^2 معدّلة = 0.09			
$F(1, 166) = 9.19$،			
القيمة الاحتماليّة < 0.000			
	r أ	**beta**	**الدلالة**
عمر الأمّ	0.27	0.23	0.003
مستوى دراسة الأمّ	–0.17	–0.17	0.027

الجدول 21. تابع.

الضبط الصارم R= 0.182 R^2= 0.03 R^2 معدّلة = 0.03 F (1، 166) = 5.68، القيمة الاحتماليّة < 0.02			
عمر الأُم	0.18	0.18	0.02
الضبط المتراخي R= 0.32 R^2= 0.103 R^2 معدّلة = 0.09 F (1، 166) = 9.40، القيمة الاحتماليّة < 0.000			
عمر الأب	0.26	0.26	0.001
التدخّل	–0.19	–0.189	0.01
مجموع درجات تربية الأطفال *RC* R= 0.58 R^2= 0.34 R^2 معدّلة = 0.33 F (1، 166) = 41.34، القيمة الاحتماليّة < 0.000			
التدخّل	–0.18	–0.158	0.016

أ حجم المفعول هو بيان درجة الفرق بين المجموعتَين بغضّ النظر عن حجم المجموعة. للحصول على إجراءات الاحتساب أنظر مكارتني ودِيرنغ 2002، Dearing & McCartney.

R = معامل ارتباط العينة ؛ R^2 = مُعامل الارتباط المتعدد؛ F = متغير التوزيع

فسَّرت نتائج تحليل الانحدار لمجموع الدرجات 34 بالمئة من التغايُر حيث بيّنت مفعولاً سلبياً لدى مجموعة التدخّل (F(2، 166) = 41.34، r = –0.18)، القيمة الاحتماليّة < 0.001). إلا أنّ المتغيّرات التفسيرية (الجدولان 1 أ و1 ب) التي أدخلناها إلى الانحدار (كمتغيّر عمر الطفل، وجنسه، وأعمار الأهل، ومستوى دراستهم، واهتماماتهم، ودخل الأسرة، وحجمها، وكثافة السكّان في المنزل، وترتيب الطفل في الأسرة)، لم تساهم في وجهات نظر الأمّهات في تربية الأطفال في مجموع الدرجات. أما تحليل الانحدار المنفصل المتكرّر الخاصّ بالمقاييس الفرعيّة فأشار إلى أنّ عمر الأمّهات ومستوى دراستهنّ ساهما بشكل ملحوظ في عامل الوالدية المتشدّدة، وهذا ما يشير إلى أنّ الأمّهات الأكبر سنّاً والأقلّ تحصيلاً دراسياً اعتمدن وجهات

نظر أكثر تشدّداً في تنشئة الأطفال (r = −0.26، القيمة الاحتماليّة < 0.000). وقد تبيّنّا رابطاً ملحوظاً بين مستوى دراسة الأمّ والدخل الأسري الأعلى (r = 0.28، القيمة الاحتماليّة < 0.000) وقيام الطفل بعدد زيارات أكبر خارج المنزل (r = 0.18، القيمة الاحتماليّة < 0.01).

وقد اعتُبِر عمر الأمّ متغيّراً منبئاً بأسلوب الضبط الوالدي الصارم، حيث ربطنا بين الأمّهات الأكبر سنّاً ووجهات نظر الضبط الصارم في تنشئة الأطفال. فتنبّأنا بأنّ تقيّد الأمّهات في مجموعة التدخّل بأسلوب الضبط المتراخي في تنشئة الأطفال ضئيلُ الاحتمال، في حين ربطنا بين الأزواج الأكبر سنّاً والضبط المتراخي أكثر في تنشئة الأمّ لطفلها. وتجدر الإشارة إلى أنّ الأسر التي يكون الآباء فيها أكبر سنّاً اتصلت بمعدّلات بطالة أعلى وسجّلت روابط أكبر في جميع فئات هذا المقياس: الأسلوب المتشدّد، والصارم، والمتراخي. وعليه، تقترح النتائج هنا أنّ النوع الإجتماعي جنس للأهل (الجنس) وأعمارهم يؤدّيان دوراً في تحديد الاستراتيجيات المستعمَلة في تأديب الطفل.

تحليل البنود

عموماً، لا يستطيع متوسّطُ الدرجات الأعلى قيمة أن يفسّر الفروقات بين المجموعتَين في هذا المقياس (الاختبار قبل التدخّل: t(165) = 2.26، القيمة الاحتماليّة < 0.03؛ الاختبار بعد التدخّل: t(165) = 3.32، القيمة الاحتماليّة < 0.001). ولكنّ الدراسة المليّة، التي قارنت تواتر البنود بين المجموعتَين، توفّر صورة أوضح عن الفروقات بين أجوبة الأمّهات. فطبّقنا تحليلاً يستعمل إجراءات مَعلَميّة وأخرى لامَعلَميّة لتحليل بنود «مقياس تربية الأطفال» في سعينا إلى توفير أكبر قدر من المعلومات المستخلَصة من البيانات التي جمعناها للمقارنة (الجدولان 22 و23). لذا، لم نبلغ إلا عن تلك البنود الملحوظة دلالياً.

الجدول 22. «تربية الأطفال» RC: تحليل مربّع كاي، مقارنة تواتر البنود بين المجموعتَين

	الاختبار قبل التدخّل		الاختبار بعد التدخّل	
البنود (البنود التي تظهر دلالة فحسب)*	X^2	p	X^2	p
7. هل تدعون الطفل يقرّر برنامجه اليومي؟	8.87	0.03 أ		
13. هل تدعون طفلكم يقرّر متى يحين موعد نومه؟	8.17	0.04 أ		
15. هل تحبّذون مشاركة الطفل بحرّية في أحاديث الكبار؟			9.62	0.02 ب
17. هل تريدون أن يناقش الطفل القوانين التي تبدو غير عادلة أو غير واضحة؟	11.34	0.01 أ		
22. هل تحاولون تبرير القوانين التي تضعونها؟	8.11	0.04 أ		
23. هل تقومون بضرب الطفل عند قيامه بعمل سيّئ بالفعل؟			11.09	0.01 أ

الجدول 22. تابع.

24. هل تتوقّعون من الطفل الطاعة من دون أيّ مناقشة؟	8.11	0.04 أ
27. هل تظنّون أنّ الطفل سيشبّ على ما يرام من دون أيّ تدخّل من قبلكم؟	13.33	0.004 أ

X^2 = توزيع كاي التربيعي ; p = القيمة الاحتماليّة ;
أ مجموعة الضبط
ب مجموعة التدخّل
* ملاحظة. عدّدنا جميع البنود المندرجة ضمن بنود المكوّنات العامليّة الثلاثة، باستثناء البند رقم 27

أثبت إجراءا تحليل البنود كلاهما ما توصّل إليه التحليل السابق لفروقات التغايُر بين المجموعتَين في ما يخصّ الدرجات الأعلى المتّصلة ببنود الضبط المتراخي لدى مجموعة الضبط (البنود 7، و13، و18). وشعرت الأمّهات في مجموعة الضبط في أنّه يجدر بالأطفال أن يسيطروا على غضبهم إلى حدّ ما (البند 28). فلا عجب في أنّهن سجّلن درجات أعلى على بندَي الوالديّة المتشدّدة رقم 23 و24 حيث طبّقن العقاب التأديبي، على الرغم من أنّهن حقّقن درجات أعلى على البندَين 19 و22 حيث استعملن المنطق والتفاهُم كتدبيرين تمهيديّين للقواعد والتأديب. كذلك، ظهر احتمال أكبر في أن تتيح الأمّهات لأطفالهنّ في مجموعة الضبط أن ينموا من دون تدخّل (البند رقم 27). ولكنّ المثير للاهتمام هو أنّ مجموعة التدخّل لم تحقّق درجات ملحوظة سوى على بند واحد، البند 15 «هل تحبّذون مشاركة الطفل بحرّية في أحاديث الكبار؟».

الجدول 23. «تربية الأطفال» RC: متوسّط الدرجات والانحرافات المعياريّة لبنود المقياس بحسب المجموعة (التدخّل والضبط)

	مجموعة التدخّل (العدد = 92)		مجموعة الضبط (العدد = 75)	
	الاختبار قبل التدخّل	الاختبار بعد التدخّل	الاختبار قبل التدخّل	الاختبار بعد التدخّل
البنود (البنود التي تظهر دلالة فحسب)				
7. هل تدعون الطفل يقرّر برنامجه اليومي؟	3.22 (0.74)	3.03 (0.84)	**3.49 (0.72)	**3.36 (0.71)
11. هل تظنّون أنّ امتداحكم لطفلكم سوف يفسده؟	1.98 (1.15)	2.11 (1.10)	*2.40 (1.30)	2.00 (1.08)
13. هل تدعون طفلكم يقرّر متى يحين موعد نومه؟	3.03 (1.15)	2.57 (1.14)	**3.45 (0.83)	*2.94 (1.04)

الجدول 23. تابع.

15. هل تحبّذون مشاركة الطفل بحرّية في أحاديث الكبار؟	2.15 (2.15)	*2.11 (2.12)	1.87 (1.12)	1.76 (0.98)
17. هل تريدون أن يناقش الطفل القوانين التي تبدو غير عادلة أو غير واضحة؟	3.04 (1.00)	2.93 (1.05)	**3.43 (0.93)	3.21 (0.97)
18. هل تدعون طفلكم يختار البرنامج التلفزيوني الذي يروق له؟	3.41 (0.88)	3.11 (0.97)	3.55 (0.76)	*3.40 (0.77)
19. هل تحاولون إقناع الطفل بأنّكم تفهمون مشاعره عندما تعاقبونه على شيء قام به؟	3.73 (0.52)	3.53 (0.70)	3.77 (0.53)	**3.76 (0.46)
22. هل تحاولون تبرير القوانين التي تضعونها؟	3.61 (0.57)	3.49 (0.61)	*3.79 (0.47)	3.64 (0.51)
23. هل تقومون بضرب الطفل عند قيامه بعمل سيّئ بالفعل؟	3.54 (0.72)	3.10 (0.89)	3.65 (0.73)	***3.51 (0.74)
24. هل تتوقّعون من الطفل الطاعة من دون أيّ مناقشة؟	2.53 (1.02)	2.26 (0.96)	2.51 (1.12)	**2.68 (0.96)
27. هل تظنّون أنّ الطفل سيشبّ على ما يرام من دون أيّ تدخّل من قبلكم؟	2.21 (1.09)	2.22 (1.13)	*2.61 (1.17)	*2.95 (0.91)
28. هل تتوقّعون من طفلكم أن يسيطر على غضبه بشكل أو بآخر؟	2.82 (1.04)	2.65 (0.99)	3.05 (0.97)	*2.95 (0.91)

* القيمة الاحتماليّة < 0.05

** القيمة الاحتماليّة < 0.01

*** القيمة الاحتماليّة < 0.001

الخلاصة

ثلاثة مكوّنات عامليّة فسّرت 24.57 بالمئة من التغايُر في تحليل تناقص البيانات المصحوب بستة عشر تشعّباً لبنود «مقياس تربية الأطفال» RC: العقاب المتشدّد (6 بنود)؛ الضبط الصارم (6 بنود)؛ الضبط المتراخي (4 بنود). وعبّرت نتائج تحليل الانحدار عن 34 بالمئة من التغايُر الذي شرحناه، على الرغم من أنّ أيّاً من المتغيّرات التفسيرية الأربعة عشر التي أدخلناها إلى النموذج لم يساهم في مجموع الدرجات. فتغيّرت الدرجات بشكل ملحوظ على مدى الأشهر الستّة للتدخّل، ما يشير إلى تساهل أكبر تجاه الأطفال من أمّهات مجموعة الضبط بالمقارنة مع الأمّهات في مجموعة التدخّل. في الواقع، إنّ برنامج التدخّل، لا سيّما برنامج دعم الأمّ MSP، قلّص نهج الوالديّة المتراخية بشكل ملحوظ، ما يقترح أنّ الأمّهات في مجموعة التدخّل تعلّمن أساليب فعّالة أكثر لضبط أطفالهن إثر التدخّل ($r = 0.19$).

وأظهر تحليل تغايُر العوامل دلالةً ملحوظة في عوامل الضبط المتراخي لدى الأمّهات في مجموعة الضبط بالمقارنة مع الأمّهات في مجموعة التدخّل. فأظهرت انحدارات كلّ عامل من العوامل، باستعمال عدّة متغيّرات تفسيرية، أنّ الأمّهات الأكبر سنّاً والأقلّ تحصيلاً دراسياً يعتمدن وجهات النظر المتشدّدة والصارمة في تنشئة الأطفال، في حين يرتبط الآباء الأكبر سنّاً بوجهات النظر الأكثر تراخياً في تنشئة الأطفال. أما تدخّل البرنامج فارتبط ارتباطاً سلبياً بوجهات النظر المتراخية في تنشئة الأطفال. وعليه، ظهر أنّ مجموعة الضبط سجّلت درجات موافقة أعلى على إتاحة المجال للأطفال في اختيار برنامجهم اليومي (البند 7)، واختيار متى يحين موعد نومهم (البند 13)، واختيار البرنامج التلفزيوني الذي يروق لهم (البند 18) بالمقارنة مع الأمّهات في مجموعة التدخّل. واعتمدت الأمّهات في مجموعة الضبط التأديب الأكثر تشدّداً (صفع الطفل) بينما توقّعن من الأطفال أن يسيطروا على غضبهم أكثر ويطيعونهنّ من دون أيّ مناقشة (البنود 23، و24، و28). كذلك، شهدنا ارتفاعاً في درجات الموافقة، ما يشير إلى أنّ عدداً أكبر من الأمّهات حاول التعبير عن تفهّم الطفل عند معاقبته (البند 19). ونذكر أنّ الأمّهات في مجموعة الضبط كنّ على ثقة بأنّ الأطفال سيشبّون على ما يرام من دون أيّ تدخّل من الأهل، أكثر من الأمّهات في مجموعة التدخّل.

الفصل 9



مقياس الآراء العصريّة عند الأهل

(PMS)

معلومات عن الخلفيّة

لفترة معيّنة، حاولت الأبحاث حول معتقدات وقيم الأهل المرتكزة على التدخّل المبكر أن تقسم التوجّهات إلى مخيّمَين متعارضَين: المعتقدات المتسلّطة التقليدية، والمعتقدات الديمقراطية التقدّمية. فوَصفت المعتقدات التقليدية في تنشئة الأطفال بأنّها مواقف فيها شيء من الشرّ تتوجّه إلى الكبار و«ترى أنّ الأطفال مشاغبون» وتؤلّه الكبار وتضع أهدافاً وتوقّعات لا يعقل أن يبلغها الأطفال (شايفر وأدغرتون Schaefer & Edgerton 1985،). أما المخيّم التقدّمي فيركّز على مجموعة من المعتقدات الأكثر عصرية التي تعتبر الأطفال محور التعلّم (متعلّمون نشطون)، ويبرم فيها الأهل مع أطفالهم شراكة ديمقراطية بحسب فيغوتسي Vygotsy تتميّز بالانفتاح على تعبير الفرد عن رأيه، وباستعداد للتغيير الاجتماعي، وبتوجّه نحو الحاضر والمستقبل عوضاً عن الماضي، وباحترام الآخر، لا سيّما الأطفال. إلا أنّ الإيديولوجيّتَين الوالديتَين تختلفان كثيراً باختلاف الثقافات والحدود الجغرافية، وقد ثبت ارتباطهما بالإيديولوجيّات السياسية والاجتماعية.

ولكن، البعض اقترح وجود مجموعة ثالثة من المعتقدات المتداخلة التي لا تعبّر عنها بوضوح أيّ من الإيديولوجيّتَين بل هي مزيج من الاستقطابين (ملويش Melhuish وآخرون، 2001؛ المعهد الوطني لصحّة الطفل والتنمية البشرية 1997، NICHD). فنشهد اليوم تغيّراً حيث ساد في السابق الاعتقاد أنّ مواقف الأهل وراثية بشكل كبير. وأصبحت إيديولوجيّات الأهل تتأثّر أكثر بالخصائص الحاليّة الاقتصادية والاجتماعية والفردية للأسرة (المنزل) كالدخل، ومستوى دراسة الأهل، وعملهم، وتكوين الأسرة، الخ.

وكذلك، لم تعد معتقدات الأهل وقيمهم تُعتبَر إيديولوجيّات مستقرّة أو ثابتة تنتقل من جيل إلى آخر بل مجموعة متغيّرة من المعتقدات والمواقف التي تعكس جملة العلاقات المختلفة مع المحيط الاجتماعي

والاقتصادي والسياسي المباشر.

ويتألّف «مقياس الآراء العصريّة عند الأهل» *Parental Modernity Scale*، *PMS* (شايفر وأدغرتون Schaefer & Edgerton، 1985) من 30 بنداً بالصيغة الخبريّة (statement format) حول تنشئة وتعليم الأطفال الصغار في عمر ما قبل الالتحاق بالمدرسة. ويعتمد المقياس في التقدير على سلم لايكرت Likert يتراوح بين تقدير 1 الذي يشير إلى: «لا أوافق بشدّة» و5 أي «أعارض بشدّة». وبالتالي، تشير الدرجات الأعلى قيمة إلى معتقدات ووجهات نظر تقليدية أكثر في حين تشير مجموعة فرعيّة من البنود إلى معتقدات تقدّمية أكثر. وفي هذا السياق، نذكر أنّ باحثَتين مدرَّبَتين طبّقتا مقياس التقدير بعد أسبوعَين من التدريب. ولم تطّلع الباحثتان والأشخاص موضوع الدراسة على قياسات المقياس ولا على إجراءات تسجيل الدرجات واحتسابها.

وتجدر الإشارة إلى أنّ فريقاً من المحترفين يعمل في مجال التعليم في السنوات الأولى في جامعة البحرين ترجم المقياس إلى اللغة العربية الفصحى وأعاد ترجمته إلى اللغة الأصل، وتوصّل الخبراء إلى اتفاق على مضمون المقياس (98 بالمئة). ونذكر أنّنا أجرينا فحص الثبات بطريقة الإختبار وإعادة الاختبار على عيّنة ضمّت 24 أمّاً فأظهرت النتائج مُعامِل ارتباط مرتفع، $r = 0.89$، مُعامِل بيرسون للارتباط Pearson product–moment correlation.

تحليل الانحدار

طبّقت الباحثتان المدرَّبتان المقياس على الأهل كافة (الأمّهات فحسب) في منازلهن من دون أن يطّلعوا على إجراءات تسجيل الدرجات واحتسابها. وأجرينا اختبار الاعتدال من خلال إعداد رسم بياني بالتوزّع (اختبار كولموجروف وسميرنوف Kolmogorov–Smirnov ، $D = 0.10$، القيمة الاحتماليّة < 0.001، العدد = 167). وعليه، يبيّن الجدول 24 النتائج عند الاختبارَين قبل التدخّل وبعده.

الجدول 24. مقياس الآراء العصريّة عند الأهل PMS: متوسّط الدرجات والانحرافات المعياريّة بحسب المجموعة (التدخّل والضبط)

	مجموعة التدخّل (العدد = 92)		مجموعة الضبط (العدد = 75)	
	الاختبار قبل التدخّل	الاختبار بعد التدخّل	الاختبار قبل التدخّل	الاختبار بعد التدخّل
متوسّط الدرجات	114.89	108.88	111.15	109.89
الانحراف المعياري	(13.87)	(14.41)	(13.27)	(12.21)

تحليل التغايُر بين المجموعتَين: الاختبار قبل التدخل، $t(167) = -1.76$، القيمة الاحتماليّة $p < 0.08$، الاختبار بعد التدخّل، $t(167) = 0.48$، القيمة الاحتماليّة $p < 0.63$

يبيّن متوسّط الدرجات عند الاختبارَين قبل التدخّل وبعده أنّ المجموعتَين لم تختلفا كثيراً في معتقداتهما الوالديّة. في الواقع، تراجعت الدرجات الفعليّة للمجموعتَين مع الوقت، ما يشير إلى أنّ الأمّهات في هذه الدراسة اعتمدن معتقدات تقدّمية أكثر في تنشئة أطفالهنّ مع مرور الوقت.

جهزنا تحليل الانحدار بعدّة متغيّرات تفسيرية (الجدولان 1 أ و1 ب) لكي نحقّق في المساهمات في درجات النتائج. وعليه، فسّر نموذج الانحدار 39 بالمئة من التغايُر (F(2، 166) = 52.77)، القيمة الاحتماليّة (0.000 >)، وساهم متغيّر اهتمامات الأمّ في قياسات النتيجة (r = – 0.18، t(166) = –2.28، ß –0.14، القيمة الاحتماليّة (0.02 >)، ما يشير إلى أنّ مستويات الاهتمامات الأدنى للأمّهات (البطالة في هذه الحالة) ارتبطت بمعتقدات تقليدية أكثر في تنشئة الأطفال. إلا أنّ برنامج التدخّل لم يُظهِر مساهمة ملحوظة في النتائج (t(166) = –0.11 ß = –1.70، r = – 0.13، القيمة الاحتماليّة (0.09 >). ولم يرتبط عمر الطفل ومستوى دراسة الأهل بقيم الأهل ومواقفهم (مجموعتا الضبط والتدخّل) كما كانت الحال في الدراسات السابقة.

ولكن، عندما قمنا بالتحليل ضمن كلّ مجموعة من المجموعتَين على حدة (انحدارات متكرّرة)، تبيّنّا أنّ معتقدات الأمّهات (مجموعتا التدخّل والضبط) تغيّرت بشكل ملحوظ مع الوقت لتصبح تقدّمية أكثر ((F(1، 90) = 53.10)، القيمة الاحتماليّة (0.000 >؛ F(1، 73) = 51.49، القيمة الاحتماليّة (0.000 > على التوالي). وتجدر الإشارة إلى أنّ مشاهدة أطفال مجموعة التدخّل للتلفزيون لساعات أقلّ ساهمت مساهمة بارزة في وجهات نظر الأهل التقليدية (t(166) = –2.06، ß = –0.17، r = –0.22، القيمة الاحتماليّة (0.04 >).

تحليل البنود

يظهر الجدول 25 نتائج التحليل الإضافي للبنود الفردية التي جرت مقارنتها بين المجموعتَين (التدخّل والضبط). إلا أنّنا لم نبلغ سوى عن البنود التي أظهرت دلالة بين المجموعتَين. وعليه، شكّلت البنود 6 و11 و13 و15 و20 و23 و27 و29 مجموعة من المعتقدات التقدّمية في تربية الأطفال؛ في حين شكّلت سائر البنود المتبقية مجموعة المعتقدات التقليدية (شايفر وأدغرتون 1985، Schaefer & Edgerton).

الجدول 25. مقياس الآراء العصريّة عند الأهل (PMS): مقارنة تحليل البنود ومتوسّط الدرجات بين المجموعتَين (التدخّل والضبط)

	مجموعة التدخّل (العدد = 92)		مجموعة الضبط (العدد = 75)	
البنود	الاختبار قبل التدخّل	الاختبار بعد التدخّل	الاختبار قبل التدخّل	الاختبار بعد التدخّل
5. لن يتصرّف الطفل بشكل صحيح إلا إذا اضطرّ لذلك	*3.50 (1.47)	3.25 (1.48)	2.92 (1.78)	3.01 (1.64)
6. يجب أن يُسمَح للأطفال بعدم الموافقة على آراء الكبار متى شعروا بأنّ آراءهم هي الأفضل	***2.55 (1.52)	***2.58 (1.49)	1.85 (1.22)	1.78 (1.16)

الجدول 25. تابع.

8. إنّ الهدف الأساسي من التربية هو إدخال المعلومات الأساسية في رأس الطفل	4.64 (0.87)	4.31 (1.14)	4.80 (0.59)	***4.82 (0.41)
9. لكي يكون المدرّس عادلاً، عليه أن يعامِل جميع الأطفال بنفس الطريقة	4.40 (1.14)	*4.25 (1.22)	4.31 (1.28)	3.78 (1.64)
11. يكون تعلّم الأطفال أفضل إذا قاموا بالعمل بأنفسهم بدل الاستماع إلى الآخرين	3.50 (1.60)	*3.35 (1.50)	3.11 (1.80)	2.84 (1.81)
14. ينتج تعلّم الأطفال عن عمليّة تكرار المعلومات الأساسية مرّة بعد مرّة	4.76 (0.58)	4.57 (0.78)	4.84 (0.47)	**4.85 (0.42)
17. بمجرّد ذهاب الطفل إلى المدرسة، تصبح هذه الأخيرة مسؤولة عن تربيته	*1.95 (1.42)	**2.06 (1.34)	1.51 (1.14)	1.52 (1.14)
19. يوجَّه الأطفال بأنّه يجب عليهم القيام بعمل نافع في جميع الأوقات	4.72 (0.60)	4.46 (0.95)	4.63 (0.83)	*4.73 (0.62)
22. لا يجب أن يهتمّ المدرّس بما يدور في منزل الطفل	××2.61 (1.58)	××2.61 (1.53)	2.00 (1.44)	1.90 (1.34)
23. أجاري الطفل في اللعب عندما يدّعي شيئاً ما	4.34 (0.82)	4.38 (0.76)	××4.65 (0.71)	×4.61 (0.71)
24. يجب أن يوجّه الأهل أطفالهم بأن يكون ولاؤهم لهم غير مشروط	4.22 (1.16)	4.06 (1.24)	4.45 (1.06)	**4.49 (0.97)
26. لا يجب أن يعترض الطفل على سلطة الأهل	4.00 (1.41)	3.83 (1.38)	4.29 (1.27)	*4.30 (1.23)
27. ما يتعلّمه الأطفال في المنزل مهمّ جدّاً بالنسبة لنجاحاتهم المدرسية	4.93 (0.25)	4.80 (0.55)	4.95 (0.23)	**4.97 (0.16)
30. لا يحقّ للمدرِّس أن يحاول الحصول على معلومات تتعلّق بالخلفيّة المنزلية للطفل	**2.51 (1.60)	**2.35 (1.55)	1.89 (1.44)	1.66 (1.21)

* القيمة الاحتماليّة < 0.05

** القيمة الاحتماليّة < 0.01

*** القيمة الاحتماليّة < 0.001

تتطرّق مقارنة البنود بشكل خاصّ إلى أوجه اختلاف مواقف الأهل (الأمّهات) في تنشئة الأطفال وتعليمهم بين المجموعتَين لجهة البنود الخبَرية في هذا المقياس. فقد وافقت الأمّهات في مجموعة التدخّل على الجملتَين اللتين قالتا إنّ المدرّسين «لا يجب أن يهتمّوا بما يدور في المنزل» (البندان 22 و30) أكثر من الأمّهات في مجموعة الضبط. وظهر احتمال أكبر في أن يوافقن على أنّ المدرسة مسؤولة عن تربية الطفل (البند 17)، وأنّ جميع الأطفال يجب أن يعامَلوا بنفس الطريقة (البند 9). ووافقن أيضاً أكثر من نظرائهنّ في مجموعة الضبط على أنّ الأطفال يتعلّمون من خلال القيام بالعمل بأنفسهم (البند 11) وأنّه يجب أن يُسمح لهم بعدم الموافقة على آراء الكبار (البند 6).

ولا عجب في أنّ الأمّهات في مجموعة الضبط وافقن أكثر على البنود المتعلّقة بمعتقدات الأهل التقليدية. فقد اعتبرن أنّ المنزل يحدث تأثيراً مهمّاً على تعليم الأطفال (البند 27) وأنّ ولاء الأطفال وطاعتهم لأهلهم يجب أن يكونا غير مشروطَين (البندان 24 و26).

بإيجاز، إنّ مجموعة البنود الفرعيّة التي استعملناها لنحدّد وجهات نظر الأهل التقدّمية لم تُظهِر أيّ فروقات بين المجموعتَين عند مقارنتهما عن طريق قياس الدرجات مع انحدار العوامل المتغيّرة ولا عند تحليلهما ($t(167) = -1.11$، القيمة الاحتماليّة < 0.27)، في حين أنّ مجموعة البنود الفرعيّة التي استعملناها لنحدّد وجهات النظر التقليدية ارتبطت بمجموع الدرجات (0.79) من دون أيّ مفاعيل بارزة. وفي هذا السياق، ساهم عاملان متغيّران هما عمر الأب ومستوى دراسته، في الدرجات ($t = 2.10$، $ß = 0.14$، $r = 0.16$، القيمة الاحتماليّة < 0.04) و($t = -2.07$، $ß = -0.13$، $r = -0.16$، القيمة الاحتماليّة < 0.04). وعند تفسير تلك النتيجة، نرى أنّه ثمة احتمال أكبر في أن يمارس الآباء الأكبر سنّاً والآباء الأقلّ تحصيلاً دراسياً سلوكيات تنشئة الأطفال التقليدية.

تحليل الارتباط: مقياس الآراء العصريّة عند الأهل (PMS) والنتائج بين الأطفال: مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية (BAS II)، المقياس المصوّر للكفاءة الإدراكية والتقبّل الاجتماعي (PSPCSA)، نظام تقدير المهارات الاجتماعية (SSRS)، مقياس العلاقة بين الطفل والأهل (CPRS)

ربطنا بين مقياس الآراء العصريّة عند الأهل Parent Modernity Scale (تقليدي وتقدّمي) من جهة، ودرجات النتائج المعرفية بين الأطفال (مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II)، ودرجات كفاءة الأطفال المدرَكة (معرفية وجسدية) ومقبوليّتهم الاجتماعية (لدى الأمّ ولدى الأصدقاء) (المقياس المصوّر للكفاءة الإدراكية والتقبّل الاجتماعي PSPCSA) من جهة أخرى. فلاحظنا روابط ضئيلة بين إيديولوجيّة الأهل التعليمية ودرجات النتائج المعرفية بين الأطفال في مجموعتَي معتقدات الأهل التقليدية والتقدّمية. كذلك، وجدنا علاقة ملحوظة بين درجات القدرة اللغوية (مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II) ومعتقدات الأهل التقدّمية ($r = 0.17$، القيمة الاحتماليّة < 0.03)، ولاحظنا رابطاً ضئيلاً وسلبياً بالمعتقدات التقليدية ($r = -0.008$). في الواقع، وجدنا روابط ضئيلة وسلبية لمجالَي المقياس

المصوّر للكفاءة الإدراكية والتقبّل الاجتماعي PSPCSA (تقديرات الطفل المدرَكة على قياسات الكفاءة والمقبوليّة الاجتماعية) ومعتقدات الأهل التعليمية التقدّمية والتقليدية (r = – 0.05، الكفاءة؛ r = – 0.06؛ المقبولية).

وعليه، ربطنا بين معتقدات الأهل (شايفر وأدغرتون Schaefer & Edgerton، 1985) وتقديرات إظهار الأطفال مهارات اجتماعية معيّنة (غريشام وأليوت Gresham & Elliott، 1990). فظهر ارتباط ملحوظ بين المعتقدات التقدّمية وتقديرات المهارات الاجتماعية التي وضعها الأهل (r = 0.23، القيمة الاحتماليّة < 0.002). إلا أنّ النتائج الإضافية لم تُظهِر أيّ علاقة تفاضليّة بين معتقدات الأهل واستراتيجيات التأديب الوالدية، أي أساليب الوالديّة المتشدّدة أو الصارمة أو المتراخية (بوزنر وفاندل Posner & Vandell، 1994).

وفي وجيز العبارة، ثمة ارتباط إيجابي بين الاعتقاد أنّ الأطفال طيّبون بطبيعتهم (المعتقدات التقدّمية) من جهة، وبين درجات فهم الأطفال ومعرفتهم المفردات (القدرات اللغوية) وقدرات مهاراتهم الاجتماعية (نظام تقدير المهارات الاجتماعية SSRS) من جهة أخرى. في المقابل، عندما يرى الأطفال أنّهم أقلّ كفاءة ومقبوليّة اجتماعية، يظهر احتمال أكبر في أن يتعلّقوا بالأهل الذين يؤمنون بوجهات نظر تقليدية. وأيضاً، ثمة احتمال أكبر لدى الأهل الذين يؤمنون بوجهات نظر تقليدية في أن يقدّروا علاقتهم بأطفالهم (مقياس العلاقة بين الطفل والأهل CPRS) على أنّها العلاقة الوثيقة والمفرطة الاعتماد والتدخّل (r = 0.19، القيمة الاحتماليّة < 0.01؛ r = 0.22، القيمة الاحتماليّة < 0.005؛ r = 0.29، القيمة الاحتماليّة < 0.003).

الفصل 10



الملاحظة المنزلية لقياس البيئة الأسرية (HOME)

معلومات عن الخلفيّة

أخذنا بعين الاعتبار «الملاحظة المنزليّة لقياس البيئة الأسرية» *Home Observation for the Measurement of the Environment* (*HOME*) (كالدويل وبْرادلي Caldwell & Bradley، 1984) في هذه الدراسة لأسباب ثلاثة:

1. تحدّيد ومعاينة لائحة مركّبة من المستلزَمات المادّية، والظروف المادّية، والاستجابات التفاعلية للأهل، والتحفيز الأكاديمي، والتشجيع على النضوج والتحفيز الاجتماعيَين، وبعض ممارَسات التأديب في البيئات المنزلية؛
2. مقارنة الفروقات، إذا وجدت، بين البيئات المنزلية التي تشارك في التدخّل والبيئات المنزلية التي لا تشارك فيه؛
3. المساهمة في تفسير الفروقات، إذا وجدت، في قياسات نتائج نموّ الطفل عند مقارنة المجموعتَين (التدخّل والضبط).

إنّ مقياس «الملاحظة المنزليّة لقياس البيئة الأسرية»، نسخة مرحلة ما قبل المدرسة *Home Observation for the Measurement of the Environment، Pre–school Version* هو عبارة عن جردة تتألّف من 55 بنداً وتُستعمَل في تقدير بيئة الطفل المنزلية من منظور الطفل «لا تقيّم حصرياً قدرات الأمّ» على رعاية طفلها (كالدويل Caldwell، 1978). فالمقياس يوفّر قياساً مباشراً – يمكن مراقبته – للدعم الاجتماعي

والعاطفي والمعرفي في منازل الأطفال المتراوحة أعمارهم بين 3 سنوات و6 سنوات.

وعليه، يتوزّع مقياس الملاحظة المنزليّة لقياس البيئة الأسرية HOME على ثمانية مقاييس فرعيّة يضمّ كلّ منها ما بين أربعة بنود وأحد عشر بنداً. والمقاييس الفرعيّة هي:

- توفير الحافز من خلال اللعب وأدوات اللعب ومواد القراءة
- الحوافز في الكلام
- البيئة الجسدية: آمنة، ونظيفة، وتساعد على النموّ
- عزّة النفس، والحنان، والشعور بالدفء
- تحفيز التصرّف الأكاديمي
- تعويد الطفل وتشجيع النضوج الاجتماعي لديه
- حوافز مختلفة
- العقاب الجسدي

تجدر الإشارة إلى أنّ مقياس الملاحظة المنزليّة لقياس البيئة الأسرية HOME لم يُستعمَل من قبل في مملكة البحرين ولا في المنطقة. غير أنّ تقدير الموافقة على البنود بين الخبراء سجّل موافقة مئة بالمئة على مقبوليّة مضمون المقياس وتطبيقه. ونذكر أنّ معرّبَين مؤهّلَين محترفَين ترجما مقياس الملاحظة المنزليّة لقياس البيئة الأسرية HOME وأعادا ترجمته إلى اللغة الأصل. وعليه، أجرينا الثبات بطريقة إعادة الاختبار لفترة أسبوعَين على عيّنة ضمّت 24 أسرة وسجّلت مُعامِل ارتباط قيمته $r = 0.88$، القيمة الاحتماليّة < 0.001.

كذلك، خضع الباحثون العاملون في قطاع الخدمات الاجتماعية لتدريب على مدى أسبوعَين على تقنيات تطبيق المقياس وإجراء المقابلة، مع الانتباه ملياً إلى توجيهات الدليل الفنّي والأدبيات البحثية (كالدويل وبْرادلي 1988، Caldwell & Bradley؛ كالدويل 1978، Caldwell؛ كالدويل وبْرادلي Caldwell & 1984، Bradley). فاستغرق تطبيق المقياس ساعة من الوقت وأُجري عند دخول البرنامج ومجدّداً بعد ستّة أشهر (الاختبار بعد التدخّل). وفي هذا الإطار، نذكر أنّ الأمّهات كافة هنّ وليّات الأمر والمبلِّغات الأساسيات في هذه العيّنة.

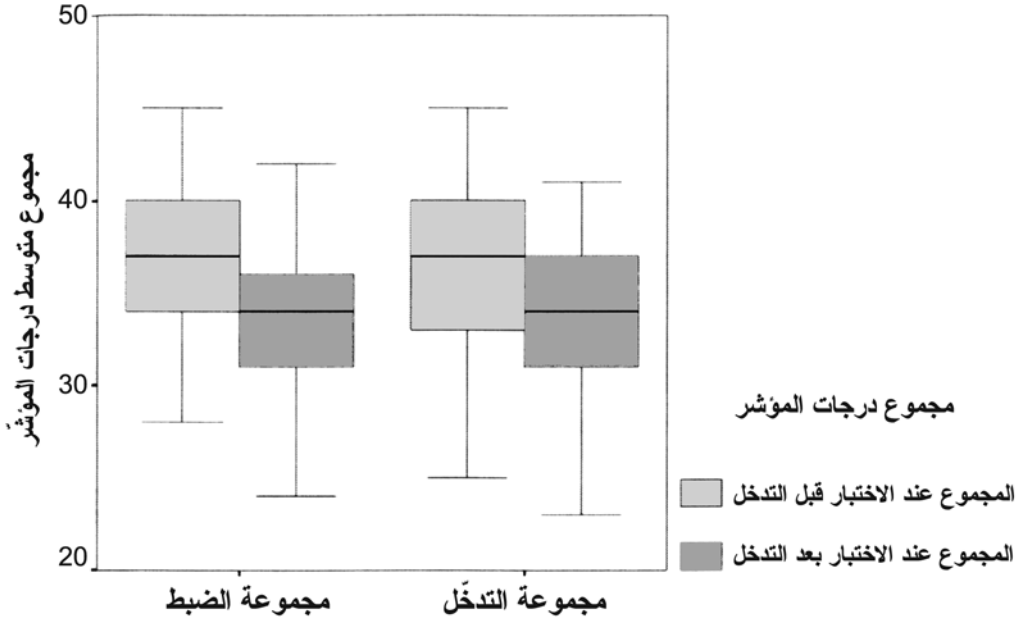
التحليل والنتائج

أشار مجموع درجات «مقياس الملاحظة المنزليّة لقياس البيئة الأسرية» HOME (العدد = 167) عند الاختبارَين قبل التدخّل وبعده إلى أنّ أسر مجموعة تدخّل البرنامج لم تختلف اختلافاً كبيراً عن أسر مجموعة الضبط ($t(167) = 1.18$)، القيمة الاحتماليّة < 0.85؛ $t(167) = -0.38$، القيمة الاحتماليّة < 0.69). فقد أبلغت أبحاث تقييمية سابقة لبرنامج تدخّل منزلي ناجح في الولايات المتحدة (مشروع إلميرا Elmira المعني بمرحلة ما قبل الطفولة ومرحلة الرضاعة المبكرة PEIP، مشروع أبيسيداريان Abecedarian في ولاية كارولينا) عن استنتاجات مماثلة عند مقارنة درجات مؤشّر البيئة المنزلية بين مجموعة المعالجة

ومجموعة الضبط (كارولي Karoly وآخرون، 1998). وعليه، تراوح مجموع درجات المؤشّر عند الاختبارَين قبل التدخّل وبعده بين: مجموعة الضبط (23 – 45؛ 19 – 42) ومجموعة التدخّل (22 – 45؛ 23 – 41). في الواقع، تراجع متوسّط درجات المجموعتَين في غضون فترة التدخّل الذي استمرّ ستّة أشهر، كما يظهر في الرسم البياني 9.

أما عند تحليل درجات المقاييس الفرعيّة للملاحظة المنزليّة لقياس البيئة الأسرية HOME بحسب المجموعة (التدخّل والضبط)، فقد بيّن مقياسان فرعيان فروقات ملحوظة في الاختبار قبل التدخّل، مع تسجيل مجموعة التدخّل درجات أعلى: المقياس الفرعي 2: الحوافز في الكلام (t(167) = 2.73)، القيمة الاحتماليّة < 0.007)، والمقياس 5: تحفيز التصرّف الأكاديمي (t(167) = –2.84، القيمة الاحتماليّة 0.005)، ما يشير إلى أنّ السلوكيات التفاعليّة تشرح الفروقات بين المجموعتَين الأسريّتَين.

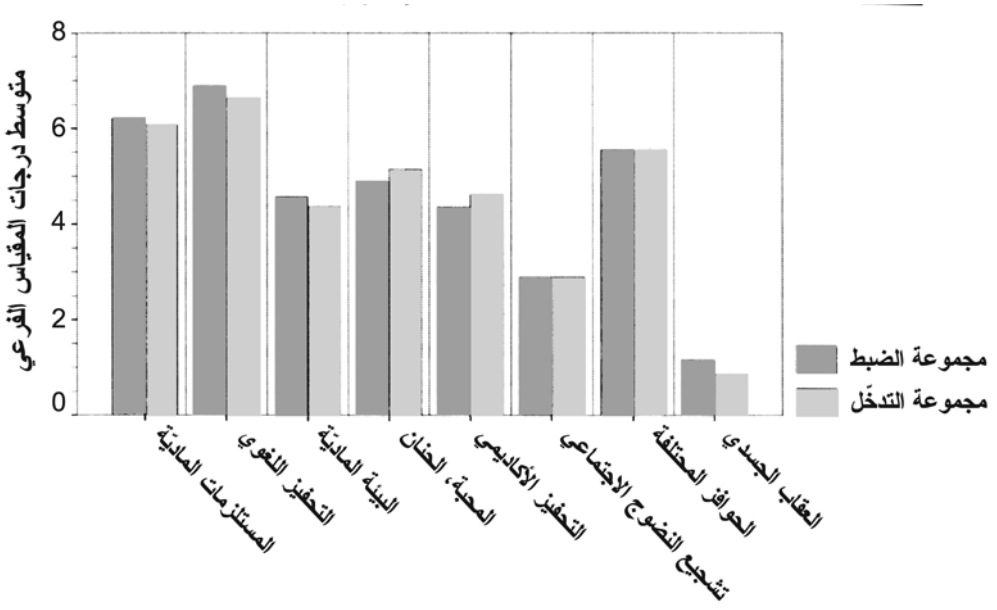
مقياس الملاحظة المنزليّة لقياس البيئة الأسرية HOME: توزّع مجموع درجات المؤشّر بحسب توجّه المجموعة



الرسم البياني 9. مقياس الملاحظة المنزلية لقياس البيئة الأسرية HOME: توزّع مجموع متوسّط درجات المؤشّر بحسب توجّه المجموعة. أشار مجموع الدرجات (العدد = 167) في الاختبارَين قبل التدخّل وبعده إلى أنّ أسر تدخّل البرنامج لم تختلف كثيراً عن أسر مجموعة الضبط (t(167) = 1.18)، القيمة الاحتماليّة < 0.85؛ 0.38– = t(167)، القيمة الاحتماليّة < 0.69).

أظهرت الأمّهات عند الاختبار بعد التدخّل المزيدَ من المحبّة والحنان تجاه أطفالهنّ 2.98 = (167)t، القيمة الاحتماليّة < 0.003) ووفّرن أنشطة تحفيز متنوّعة وانتباهاً (2.29 = (167)t، القيمة الاحتماليّة < 0.02)، أكثر من الأمّهات في مجموعة الضبط. إلا أنّ التحفيز اللغوي أظهر دلالة إيجابية لأمّهات مجموعة الضبط عند الاختبار بعد التدخّل. أما المثير للاهتمام فهو تسجيل ارتفاع في فروقات متوسّط الدرجات بين المجموعتَين على المقياس الفرعي 8 (العقاب الجسدي)، حيث توحي الدرجات الأعلى قيمة باللجوء أكثر إلى العقاب الجسدي. ولكنّ الأمّهات في مجموعة التدخّل لجأن إلى العقاب الجسدي بشكل أقلّ في حين لجأت إليه الأمّهات في مجموعة الضبط أكثر على مدى الأشهر الستّة التي استغرقتها الدراسة، ما يشير إلى أنّ الأمّهات اختلفن في نهج التأقلم مع سلوكيات التأديب. في الواقع، لجأت الأمّهات في مجموعة الضبط إلى العقاب الجسدي أكثر بكثير من الأمّهات في مجموعة التدخّل (2.43 = (167)t، القيمة الاحتماليّة < 0.02).

متوسّط درجات المقاييس الفرعيّة للملاحظة المنزليّة لقياس البيئة الأسرية HOME بحسب توجّه المجموعة



الرسم البياني *10*. متوسّط درجات المقاييس الفرعية للملاحظة المنزليّة لقياس البيئة الأسرية HOME بحسب توجّه المجموعة.سجّلت مجموعة التدخّل درجات أعلى على المقياس الفرعي 2: تحفيز الكلام (2.73 = (167)t، القيمة الاحتماليّة < 0.007)؛ والمقياس الفرعي 5: تحفيز التصرّف الأكاديمي (2.84– = (167)t، القيمة الاحتماليّة < 0.005) عند الاختبار قبل التدخّل؛ ودرجات أعلى على المقياس الفرعي 4: عزّة النفس، والحنان، والشعور بالدفء (2.98 = (167)t، القيمة الاحتماليّة < 0.003) والمقياس الفرعي 7: تنوّع التحفيز (2.29 = (167)t، القيمة الاحتماليّة < 0.02). أما مجموعة الضبط فسجّلت درجات أعلى على المقياس الفرعي 8: العقاب الجسدي (2.43 = (167)t، القيمة الاحتماليّة < 0.02) والمقياس الفرعي 2: تحفيز الكلام في الاختبار بعد التدخّل (القيمة الاحتماليّة < 0.007).

الجدول 26. مقارنة متوسّط درجات المجموعتَين على المقاييس الفرعيّة للملاحظة المنزليّة لقياس البيئة الأسرية HOME [أ]

	مجموعة التدخّل (العدد = 92)		مجموعة الضبط (العدد = 75)	
	الاختبار قبل التدخّل	الاختبار بعد التدخّل	الاختبار قبل التدخّل	الاختبار بعد التدخّل
المقياس الفرعي *1*: توفير الحافز من خلال اللعب وأدوات اللعب ومواد القراءة	6.11	6.11	6.21	6.21
المقياس الفرعي *2*: الحوافر في الكلام	**6.66	6.63	6.36	***6.89
المقياس الفرعي *3*: البيئة الجسدية – آمنة ونظيفة	4.37	4.37	4.57	4.57
المقياس الفرعي *4*: عزّة النفس، والحنان، والشعور بالدفء	5.14	**5.91	4.89	5.32
المقياس الفرعي *5*: تحفيز التصرّف الأكاديمي	**4.62	4.80	4.36	4.83
المقياس الفرعي *6*: تعويد الطفل وتشجيع النضوج الاجتماعي لديه	2.88	3.07	2.89	3.04
المقياس الفرعي *7*: حوافز مختلفة	5.57	*6.50	5.55	5.97
المقياس الفرعي $^{+}$*8*: العقاب الجسدي	0.85	0.77	1.16	*1.23

* القيمة الاحتماليّة < 0.05

** القيمة الاحتماليّة < 0.01

*** القيمة الاحتماليّة < 0.001

أ مقياس ثنائي استعملناه لأجوبة المقياس الفرعي.

+ تشير الأرقام إلى درجات أعلى، أي استعمال العقاب الجسدي بشكل أكبر.

تحليل الانحدار

استعملنا نموذج انحدار مجهز بعدّة خصائص خلفيّة وأسرية (الجدولان 1 أ و1 ب) لنحلّل المفاعيل المتغيّرة، إذا توافرت، على نتائج الملاحظة المنزليّة لقياس البيئة الأسرية HOME. وعليه، فسّر التحليل 71 بالمئة من التغايُر، حيث أظهر المتغيّر «ترتيب الطفل في الأسرة» مفعولاً ملحوظاً على درجات الملاحظة المنزليّة لقياس البيئة الأسرية HOME. إلا أنّ المتغيّر عبّر عن أقلّ من 2 بالمئة من التغايُر ($t(167) = -3.63$)، القيمة الاحتماليّة < 0.001، الجدول 12). أما الأسر التي تضمّ الطفل البكر فارتبطت بدرجات بيئة منزلية أعلى على الرغم من أنّ النسبة الأكبر من الأطفال موضوع الدراسة هم الأطفال الأصغر في الأسرة.

الجدول 27. الملاحظة المنزليّة لقياس البيئة الأسرية HOME: نموذج انحدار موجز

$R = 0.84$
$R^2 = 0.71$
R^2 معدّلة = 0.71
$F\ (3, 166) = 133.13$،
القيمة الاحتماليّة < 0.000

	حجم المفعول، r	Standardized ß	الدلالة
التدخّل	0.08	0.04	لا دلالة
ترتيب الطفل في الأسرة	–0.28	–0.16	0.001

R = معامل ارتباط العينة ; R^2 = مُعامل الارتباط المتعدد ; F = متغير التوزيع ; Standardized ß = معاملات الانحدار الجزئي ; r = حجم المفعول

تقترح النتائج أنّ البيئات الأسرية الفقيرة تختلف اختلافاً بسيطاً في مجال البنود المالية أو المادّية الفعليّة (المقياس الفرعي 1). وهذا ما استطعنا أن نثبته من خلال التقارير القائمة على الخبرة التي زوّدَنا بها المبلغون والمراقبون في الميدان، ومستويات معدّل الدخل المنخفضة التي أبلغنا عنها في البيانات الخلفيّة (استبيان الأهل، الجدول 1 ب). حصل الأطفال في مجموعة التدخّل على حنان (القيمة الاحتماليّة = 0.003) ومحبّة (القيمة الاحتماليّة = 0.005) وتشجيع/تحفيز على التعلّم الأكاديمي (القيمة الاحتماليّة = 0.02) بنسب أكبر بكثير، في حين حصل الأطفال في مجموعة الضبط على نسبة أعلى من التحفيز في الكلام (القيمة الاحتماليّة = 0.007، في الاختبار بعد التدخّل) والعقاب الجسدي كضرب الطفل على مؤخّرته، وصفعه، والصراخ بوجهه، وهزّه، وقرصه (القيمة الاحتماليّة = 0.02)، الجدول 26. وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه الخصائص هي خصائص مهمّة كثيراً في البيئة المنزلية رُبِطَت بفترات حسّاسة جدّاً للتعلّم في نموّ الطفل. إلا أنّ التحليل الإضافي لم يحدّد أيّ فروقات بحسب الجنس في ما يخصّ نوعية البيئة المنزليّة.

وفي هذا السياق، يعرض الجدول 28 الروابط بين قياسات فئات المقاييس الفرعيّة، ومقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II، والمقياس المصوّر للكفاءة الإدراكية والتقبّل الاجتماعي PSPCSA. ونذكر أنّنا استعملنا درجات الاختبار التالي للتدخّل بحسب توجّه المجموعة ومجموع درجات المؤشّر في هذا التحليل.

الجدول 28. الارتباط: تقدير الملاحظة المنزليّة لقياس البيئة الأسرية HOME (درجات المقاييس الفرعية) والنتائج بين الأطفال (مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II والمقياس المصوّر للكفاءة الإدراكية والتقبّل الاجتماعي PSPCSA)

	مجموعة التدخّل		مجموعة الضبط		المجموع (العدد = 167)	
المقاييس الفرعيّة	مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II	المقياس المصوّر للكفاءة الإدراكية والتقبّل الاجتماعي PSPCSA^{+} (C – A)$^{++}$	مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II	المقياس المصوّر للكفاءة الإدراكية والتقبّل الاجتماعي PSPCSA	مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II	المقياس المصوّر للكفاءة الإدراكية والتقبّل الاجتماعي PSPCSA
	الكفاءة C – المقبولية A^{++}		الكفاءة C – المقبولية A		الكفاءة C – المقبولية A	
المقياس الفرعي 1: توفير الحافز من خلال اللعب وأدوات اللعب ومواد القراءة	0.11	0.09– (0.12–، 0.008–)	0.10	*0.23– (0.23–*، 0.22–)	0.07	*0.16– (0.17–*، 0.14–)
المقياس الفرعي 2: الحوافز في الكلام	0.01	0.09– (0.06–، 0.08–)	0.17	0.07– (0.17، 0.07–)	0.11–	0.12– (0.12–، 0.12–)
المقياس الفرعي 3: البيئة الجسدية – آمنة ونظيفة	*0.22	0.10 (0.07، 0.08)	0.18	0.18– (0.18–، 0.18–)	0.14	0.12– (0.11–، 0.11–)
المقياس الفرعي 4: عزّة النفس، والحنان، والشعور بالدفء	0.05	0.08– (0.15–، 0.05)	0.18–	0.01 (0.02، 0.003)	0.10	0.07 (0.05، 0.08)
المقياس الفرعي 5: تحفيز التصرّف الأكاديمي	**0.29	0.09– (0.07–، 0.07–)	*0.26	0.07– (0.06–، 0.08–)	**0.21	0.07– (0.6–، 0.08–)
المقياس الفرعي 6: تعويد الطفل وتشجيع النضوج الاجتماعي لديه	0.08–	0.07 (0.04، 0.06)	0.02	0.05 (0.05، 0.05)	0.03–	0.04 (0.04، 0.04)

الجدول 28. تابع.

المقياس الفرعي 7: حوافز مختلفة	*0.24	0.05 (0.04 ،0.03)	0.14	−0.01 (0.001، −0.02)	**0.27	0.06 (0.05 ،0.06)
المقياس الفرعي 8: العقاب الجسدي	−0.16	−0.09 (−0.03، −0.13)	−0.06	−0.10 (−0.10، −0.10)	*−0.18	−0.08 (−0.07، −0.08)
مجموع الدرجات	0.16	−0.07 (−0.10، −0.002)	0.07	−0.14 (−0.14، −0.15)	0.115	−0.09 (−0.10، −0.09)

* القيمة الاحتماليّة < 0.05

** القيمة الاحتماليّة < 0.01

+ مجموع درجات المقياس المصوّر للكفاءة الإدراكية والتقبّل الاجتماعي PSPCSA

++ مجالات المقياس المصوّر للكفاءة الإدراكية والتقبّل الاجتماعي PSPCSA: الكفاءة Competence−C، المقبوليّة Acceptance−A

وجدنا أنّ الروابط منخفضة إجمالاً (أقلّ من 0.30) ومنخفضة أكثر حتى من تلك المبلَغ عنها في مجموعات العيّنات المتنوّعة في الدراسات السابقة (بْرادلي وكالدويل 1988، Bradley & Caldwell؛ إلاردو وبْرادلي 1981، Elardo & Bradley). فظهرت العلاقات الأقوى بين درجات القدرة المعرفية (مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II) والمقياس الفرعيّ 5، r = 0.29 (تحفيز التصرّف الأكاديمي) والمقياس الفرعي 7، r = 0.24 (الحوافز المختلفة) المعبَّر عنها في منازل مجموعة التدخّل. وأظهر مجموع الدرجات المعرفية على مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II علاقات ملحوظة بهذين المقياسَين الفرعيَّين، ما يشير إلى أنّ منازل التدخّل وفّرت حوافز أكثر وتنوّعاً أكبر في الأنشطة التي دعمت التعلّم البنّاء في المنزل (كالتشجيع على القراءة، والغناء، والصلاة، والتلوين، والرسم، الخ)، في حين أظهرت الأسر التي لم تشارك في التدخّل علاقة ملحوظة بتحفيز التصرّف الأكاديمي في المنزل (المقياس الفرعي 5)، r = 0.26، وهذا ما يقترح أنّ بناء الفرص الإيجابية للتحفيز الأكاديمي في البيئة المنزلية يؤدّي إلى نتائج أفضل بين الأطفال.

المناقشة

لاحظنا أنّ الدرجات الأعلى على مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II ارتبطت بالبيئات المنزلية الأكثر نظافة وأمناً (المقياس الفرعي 3). وقد أظهرت مجموعة التدخّل علاقة ملحوظة بنتائج هذا المقياس الفرعي، r = 0.22. في الواقع، أحلنا عدّة أسر (معرّضة للمخاطر) إلى الأطبّاء (إيدز، داء السلّ، لقاحات،

علاج نفسي، الخ)، ويعود ذلك جزئياً إلى الظروف المنزلية الفقيرة. ومن المحتمل أنّ يكون برنامج التدخّل قد أدى دوراً غير مباشر في تحسين بعض الظروف المنزلية المريعة إذ أنّ الزيارات المنزلية الأسبوعية كشفت عن مشاكل صحّية كامنة كثيرة (جسدية ونفسية وعاطفية) استرعت اهتمام منظّمات الصحّة المجتمعية التي زوّدت بدورها بعض الأسر بمستلزَمات الأمان والصحّة الأفضل. وتجدر الإشارة إلى أنّه ليس غريباً أن يرفع التدخّلُ المنزلي المباشر النقابَ عن احتياجات ملحّة «أخرى» كانت قد أُهملت لفترات طويلة. وقد لخّص شور وشور Schorr and Schorr الموضوع بشكل ملائم عند التكلّم عن عوامل الخطر المتّصلة بالفقر: «لا يؤدّي ظرف واحد، ولا حدث منفرد، إلى نتائج رديئة» (1988).

فمن الأمثلة التي تبيّن مدى تعقيد شبكة المخاطر المتراكمة، نذكر دراسة حالة عن أمّ التحقت بتدخّل البرنامج على الرغم من ضعف تشجيع زوجها لسعيها ومن مواجهتها مصاعب كثيرة في حضور الاجتماعات والمشاركة فيها. في الواقع، أظهرت الزيارات المنزلية أنّ الأمّ تعاني كدمات مثيرة للريبة على جسمها. وبعد الانتظار بصبر، ائتمنت الأمّ معلّمتها المنزلية وكشفت لها أنّ زوجها غالباً ما يضربها. واتضح أنّه معوّق جسدياً (غياب الأطراف السفلى) وكلّما وسّخ نفسه خطأ، ضرب زوجته لمحاولتها التنظيف. وتبيّن أيضاً أنّ طفليهما مصابان بالربو ويعانيان صعوبات في التعلّم، وأنّ الأمّ مصابة بالإيدز. وعلى الرغم من أنّها اكتشفت حالتها منذ فترة، فقد منعها خوفها من أن تخبر أحداً إلى حين أتت المعلّمة عبر برنامج التدخّل. مع نهاية البرنامج، كانت الأسرة قد تلقّت برنامج دعم صحّي للأمّ المصابة بالإيدز، ومساعدة لترميم المنزل، ورعاية خاصّة للأطفال، ومساعدة مالية طارئة، ومنافع محسَّنة للطفل المشارك في التدخّل.

ثمة دراسات حالات كثيرة في هذا البحث تشبه الحالة المذكورة أعلاه. وبالتالي، يجدر بنا أن نفهم السياق البيئي للمنزل الذي يحدث فيه التدخّل فهماً تامّاً ونقدّره ونحترمه إذا أردنا أن نقوم بمساهمات مفيدة تحسّن نوعية حياة الفقراء. وعليه، فإنّ الزيارات المنزلية المتواترة والمرنة في توقيتها يمكنها أن تحدث فرقاً كبيراً في نوعية التدخّل المطبَّق. في الواقع، كان جميع أفراد فريق عمل هذا البرنامج من سكّان المجتمعات المحلّية نفسها التي يخدمونها، ففي معظم الحالات، عرفت المعلمات والأمّهات (المشاركات في البرنامج) أحداهما الأخرى منذ زمن بعيد، وقد انتموا أيضاً إلى الخلفيّة الاجتماعية الاقتصادية نفسها على الرغم من أنّ أفراد فريق العمل حصلوا على مستوى أعلى من التعليم (جميعهم خرّيجو جامعة).

وقد وجدنا، تماماً كما وجد معظم الأبحاث السابقة ،لا سيّما الدراسات عن الأطفال المعرّضين للمخاطر، علاقةً ملحوظة وسلبية بين العقاب الجسدي والنتائج المعرفية بين الأطفال، r = 0.18 (دانكن وبْروكس–غان 2000، Duncan & Brooks–Gunn؛ مكْلويد 1998، McLoyd؛ كوفمان وتشارني Kaufman & Charney، 2001؛ شور وشور 1988، Schorr & Schorr). حتى الأبحاث السريريّة تقترح أنّ الحرمان وإساءة المعاملة (بما في ذلك الصدمة) يؤثّران بالفعل على جدول زمني، لا يُعكَس، من «اللّدانة العصبيّة» neural plasticity المتأصّلة في بنية دماغ الطفل «لا سيّما في فترات التكوّن السريع أو التغيّر في الوصلات العصبية» (بلاك 1998، Black). في الواقع، فإن جداول النموّ الزمنية في الفترات الحسّاسة ليست مفهوماً جديداً. فقد اعترفت الأدبيّات البحثية منذ زمن بعيد بهذه الفترات المتسارعة النموّ، الموضعيّة والحادّة، التي تتيح تعلّم طيف واسع من القدرات (بولبي 1973، Bowlby؛ مونتيسوري 1967، Montessori؛ غروبر وفونيش1977، Gruber & Voneche؛ روتر 1985، Rutter). ولكن، لم تُظهر المشاهدات السلوكية إلا مؤخّراً علاقةً سببية بالتغيّرات المقاسة في النموّ الجسدي أو غيابه (بلاك 1998، Black؛ مونتينارو Montenaro 1992،؛ شونْكوف وفيليبس 2000، Shonkoff & Phillips).

والخلاصة أنّ تقدير الملاحظة المنزليّة لقياس البيئة الأسرية HOME كشف بعض الخصائص المهمّة للمجموعتَين موضوع الدراسة، التدخّل والضبط. فعلى الرغم من أنّ مجموع الدرجات تراجع عموماً على مدى فترة التدخّل، إلا أنّ الدرجات ضمن المجموعتَين تحسّنت مع الوقت. وعليه، ظهرت فروقات ملحوظة بين المجموعتَين، لا سيّما في المقاييس الفرعيّة التي قاست خصائص التفاعل والتواصل في المنزل، أي تحفيز التصرّفات الأكاديمية والتحفيز في الكلام. وتجدر الإشارة إلى أنّ عاملاً واحداً، وهو ترتيب الطفل في الأسرة، أظهر علاقة بدرجات أعلى على مؤشّر الملاحظة المنزليّة لقياس البيئة الأسرية HOME، فيما برزت الأفضليّة للطفل البكر في الأسرة.

الجزء الرابع



المناقشة

حتى اليوم، أظهرت نتائج البحث ومناقشاته مفاعيلَ تدخّل البرنامج على عدّة نواحٍ من نموّ الطفل وعدّة قياسات للبيئة الوالديّة/الأسرية والمنزلية. فالتحليل الفردي لكلّ أداة من الأدوات التّي استعملناها في هذا التحقيق حدّد وشرح الفروقات بين المتغيّرات ومساهماتها في قياسات النتائج. ومن الواضح أنّ الأدلّة تُبيّن أنّ الأثر على نموّ الطفل وعلى الوالديّة يكون أعظم عندما تشارك الأسرة في برنامج التدخّل المنزلي، أي برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل MOCEP. وعليه، استطعنا الإجابة عن سؤالَين من أسئلة البحث الأصلية الثلاثة التي طرحناها في هذه الدراسة (أنظر طرائق البحث، الفصل الثاني).

أما القسم التالي فيسعى إلى الدمج بين مجموعتَي النتائج (النتائج بين الأطفال وقياسات الأهل/الأسرة/المنزل) من أجل دراسة المساهمات، إذا وجدت، التي تؤدّيها عوامل تنشئة الأطفال المنزليّة والوالديّة في تطور الطفل وأدائه. بوجيز العبارة، يسعى البحث الأخير إلى إظهار الروابط السببية، إذا وجدت، بين المكوّن الثاني لبرنامج التدخّل (برنامج دعم الأمّ MSP) من خلال قياسات الأهل/الأسرة والمنزل في الأسر الفقيرة التي تعيش في البحرين من جهة، وبين نموّ الأطفال، من جهة أخرى. وفي هذا السياق، نطرح أسئلتنا الأخيرة التي سنتطرّق إليها في هذا الجزء وهي: «هل لخصائص الأسرة وسلوكياتها مفعول على نموّ الأطفال في البحرين؟ وفي هذه الحالة، ما هي تلك المفاعيل وكيف تعمل؟».

الفصل 11



دمج النتائج

تحليل الارتباط

أجرينا تحليل الارتباط لكي نحقّق في مواضع قوّة وضعف القياسات التي استعملناها في هذه الدراسة ولكي نسلّط الضوء قليلاً على العلاقات بين خصائص/علاقات البيئة المنزليّة، والنتائج بين الأطفال وسلوكيّاتهم. فمن البديهي أنّ مفاعيل المجتمع تؤدّي دوراً وسيطاً في مثل هذه العلاقات، إلا أنّه من الواضح أيضاً أنّ الأسر تتصرّف بطرق تشكّل ظروف حياتها وتحدّد البيئات التي تختبرها. في الواقع، فإن جملة الخيارات والقرارات المتنوّعة تكمن في العلاقات الفردية التي تؤثّر عليها الآليات الوراثية والبيئية. وبالتالي، من شأن التعرّف أكثر إلى مسارات عمل تلك الآليات أن يميّز الظروف ويشرحها جزئياً، ويزوّدنا بخيارات أفضل للتدخل.

تجدر الإشارة إلى أنّ التدخّل يرتبط بدرجات معرفية أعلى (مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II)، وقياسات أعلى للكفاءة الاجتماعية (المقياس المصوّر للكفاءة الإدراكية والتقبّل الاجتماعي PSPCSA، نظام تقدير المهارات الاجتماعية SSRS)، وعلاقات شائكة أقلّ بين الأمّ والطفل (مقياس العلاقة بين الطفل والأهل CPRS)، واستراتيجيات والديّة أقلّ تطرّفاً (أساليب الضبط المتشدّدة والمتراخية) من أجل التعامل مع سلوكيات التأديب (مقياس تربية الأطفال RC). فظهر احتمال أكبر في أن يرتبط التدخّل بالأمّهات اللواتي يتمتّعن بعلاقات غير نزاعية مع أطفالهنّ واللواتي لديهن مَيل أقلّ إلى اعتماد ممارَسات التعليم القاسية والنظامية في مرحلة التحضير لدخول المدرسة (مقياس تقدير المواقف التعليمية للأمّ EAS) في المنزل.

وفي هذا الإطار، يزوّدنا قياس مؤشّر البيئة المنزلية (الملاحظة المنزليّة لقياس البيئة الأسرية HOME) بفكرة عن المستلزَمات والدعم والتفاعل في بيئة الطفل المباشرة والمألوفة. فقد ارتبطت التقديرات الأفضل للبيئة المنزلية بقياسات أعلى على كفاءات الطفل الاجتماعية (نظام تقدير المهارات الاجتماعية SSRS)،

والاستراتيجيات الوالديّة الأقلّ تشدّداً أو تراخياً (مقياس تربية الأطفال RC)، والمواقف الوالديّة الأقلّ تقليديةً في تنشئة الأطفال، وظهور احتمال أقلّ في أن توصَف العلاقات بين الطفل والأمّ بعلاقات «مقرّبة».

وقد لاحظنا أنّ الأسر التي تمارس طرائق تنشئة الأطفال الأكثر تقدّمية يميل أطفالها إلى تحقيق أداء جيّد على كفاءات المهارات الاجتماعية، ولكن، و كما تشير استنتاجات التحليل السابقة، لم تظهر علاقات إضافية. الأحرى أنّ الأسر التي آمنت بوجهات النظر الأكثر سيطرة وتقليدية في تنشئة الأطفال مالت إلى إظهار علاقات مقرّبة ومفرطة الاعتماد والتدخّل بين الأمّ والطفل.

وفي هذا السياق، كان هناك ارتباطان مدعاة قلق وتطلّبا شرحاً إضافياً. الارتباط الأوّل اتّصل بتسجيل درجات معرفيّة أعلى (مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II)، مع إظهار مشاكل استبطان سلوكية (نظام تقدير المهارات الاجتماعية SSRS). أما الثاني فاتّصل بتحقيق درجات أعلى على البيئة المنزلية (الملاحظة المنزليّة لقياس البيئة الأسرية HOME)، مع الإبلاغ عن تقديرات أدنى في العلاقة المقرّبة بين الأمّ والطفل (مقياس العلاقة بين الطفل والأهل CPRS). في الحالة الأولى، من المحتمل أنّ تكون الأمّهات اللواتي حصّلن الحدّ الأدنى من التعليم وانتمَين إلى خلفيّات فقيرة في هذه العيّنة، قد نظرن بشكل مختلف إلى عناصر الوصف التي تحدّد مشاكل الاستبطان السلوكية (الحزن، الوحدة، التململ بعصبية) في هذا المقياس. فقد وجدت دراسة سابقة أنّ سلوكيات الهدوء والاستغراق في التأمّل والوحدة غالباً ما تُعتبَر سلوكيات «سلبية»، في حين أنّها في الواقع تعزّز النموّ (حديد Hadeed ،ب1994؛ حديد وسِيلْفا Sylva & Hadeed ،أ1999). لذا، من الضروري أن نحقّق في صدق البناءات المستعمَلة في قياس السلوكيات التي تطرح المشاكل تحقيقاً مكثفاً يشمل عدّة عيّنات سكانية في البحرين لكي نثبت صحّة هذا التفسير.

أما في الحالة الثانية، حيث ارتبطت العلاقات المقرّبة بين الطفل والأمّ بمعتقدات السيطرة التقليدية، فمن المنطقي أنّ الأمّهات اللواتي يمارسن المواقف المتسلّطة لن يعترفن فوراً بتباعد العلاقة بينهنّ وبين أطفالهنّ، لا سيّما في الأسر التي يكون فيها الأهل غير متعلّمين بما فيه الكفاية ومعرّضين للمخاطر. في الواقع، يمكننا تفسير المعتقدات التقليدية، بالاستناد إلى تعريفها، بالمعتقدات التي تنتقل من أجيال سابقة، وترتبط في ما بينها بعلاقات متقاربة، وتسيطر عليها ممارَسات متسلّطة. وعليه، يكون التقارب معياراً أساسياً في بنية المعتقدات المتأثرة بثقافتها. ونذكر مجدّداً أنّ البناءات التي على أساسها يجري تعريف القياس يختلف معناها باختلاف الثقافات، ما يتيح تفسير العلاقات المبهمة بأشكال مختلفة في ثقافات مختلفة. لذا، قد يحتاج المزيد من أبحاث التحقيق وإثبات الصلاحية أن يأخذ بعين الاعتبار أداةً مبنيّة تحدّيداً على ممارَسات ومعتقدات والديّة غير علمانية، أي على درجات التقليد والتقدّم العاملة ضمن تفسيرات القرآن الكريم والشريعة.

وقد حاول التحليل لغاية الآن أن يقارن تطوّر نموّ 167 طفلاً: 92 طفلاً مشاركاً في تدخّل برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل MOCEP، و75 طفلاً في المنزل لم يشاركوا في أي تدخّل قبل الالتحاق بالمدرسة. وضمّت تقديرات الأطفال قياسات للنتائج المعرفية والاجتماعية/العاطفية التي تدرس قدرات ومهارات التحضير لدخول المدرسة الابتدائية. فتنبّأنا عند مطلع هذا التحقيق بأنّ الأطفال في مجموعة التدخّل سيحرزون درجات أعلى في بعض نواحي نموّ الأطفال التي نقيسها بالمقارنة مع الأطفال في مجموعة الضبط الذين لم يشاركوا في التدخّل. وعليه، تظهر في الرسم البياني 11 خلاصة أحجام مفاعيل التدخّل المأخوذة من تحليل انحدار مستقلّ سابق، وهذه الخلاصة تشير إلى مكاسب ملحوظة جدّاً تتّصل بأثر التدخّل على النتائج بين الأطفال.

الجدول 29. مصفوفة الارتباط: مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II، المقياس المصوّر للكفاءة الإدراكية والتقبّل الاجتماعي PSPCSA، مقياس تقدير المواقف التعليمية للأمّ EAS، الملاحظة المنزليّة لقياس البيئة الأسرية HOME، مقياس تربية الأطفال RC، نظام تقدير المهارات الاجتماعية SSRS، مقياس العلاقة بين الطفل والأهل CPRS، مقياس الآراء العصرية عند الأهل PMS

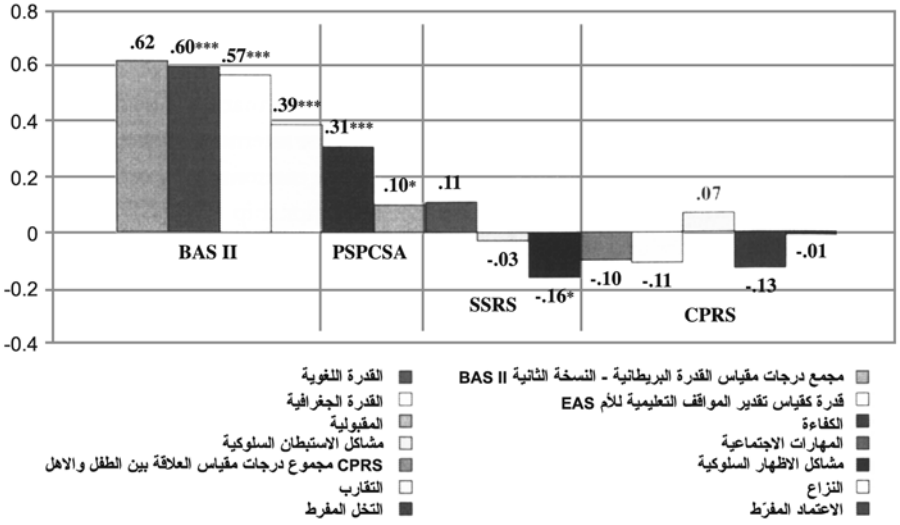
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1. مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II	1.00																	
2. المقياس المصوّر للكفاءة الإدراكية والتقبّل الاجتماعي PSPCSA (الفهم)	0.19**	1.00																
3. المقياس المصوّر للكفاءة الإدراكية والتقبّل الاجتماعي PSPCSA (المقبوليّة)	0.17*	0.93**	1.00															
4. مقياس تقدير المواقف التعليمية للأمّ EAS	-.05	.05	.07	1.00														
5. الملاحظة المنزليّة لقياس البيئة الأسرية HOME	.12	-.10	-.09	-.04	1.00													
مقياس تربية الأطفال RC																		
6. متشدّد	-.18*	0.00	-.02	.09	-.19*	1.00												
7. صارم	-.20**	.02	-.01	.24**	-.04	-.51**	1.00											
8. متراخ	-.17*	.10	.08	.30**	-.18*	.41**	.52*	1.00										
نظام تقدير المهارات الاجتماعية SSRS																		
9. المهارات الاجتماعية	.03	.05	.08	.08	.19**	.10	.019**	.16*	1.00									
السلوكيات التي تطرح مشاكل																		
10. الاستبطان	.18*	.12	.09	-.09	.03	-.14	-.19*	-.21**	.21**	1.00								
11. الإظهار	.01	.01	-.03	-.01	-.02	-.21*	.01	-.04	-.27**	-.20*	1.00							

الجدول 29. تابع.

مقياس العلاقة بين الطفل والأهل CPRS																		
12. النزاع	−.11	.01	.02	.02	.02	−.02	−.03	−.16*	−.19**	−.32**	.29*	1.00						
13. التقارب	−.03	.06	.02	−.13	−.18*	.13	.12	−.01	−.08	.21**	.01	.11	1.00					
14. الاعتماد المفرَط	−.17	.09	−.12	−.10	−.10	.04	−.04	−.11	−.04	−.08	−.12	−.14	−.26**	1.00				
15. التدخّل المفرَط	−.19*	−.09	−.12	0.00	−.07	.14	.09	.05	.08	−.01	.12	.06	.29**	.59**	1.00			
مقياس الآراء العصرية عند الأهل PMS																		
16. تقدّمية	.12	.06	.05	.06	.15	−.09	.10	.03	.23**	−.12	−.10	−.03	−.02	.11	.12.	1.00		
17. تقليدية	.08	−.06	−.05	−.23**	−.19**	.13	.07	.01	.13	−.11	.07	.12	−.19*	.22**	.23**	.28**	1.00	
18. التدخّل	.58**	.32**	.32**	.20*	.03	−.05	−.14	−.19*	.06	.08	−.15	−.22**	.05	−.14	−.08	.09	.06	1.00

* القيمة الاحتماليّة < 0.05؛ ** القيمة الاحتماليّة < 0.001 (ذات جانبين)

أحجام مفعول الانحدار بين التدخّل والنتائج التي حقّقها الأطفال



الرسم البياني *11*. أحجام مفعول الانحدار بين التدخّل والنتائج التي حقّقها الأطفال

قياسات التقدّم

لا تشير الدرجات الأعلى دائماً إلى مكاسب أكبر لجهة التقدّم مع مرور الوقت. لذا، طرحنا سؤالاً بحثياً محدَّداً أكثر لهذه الدراسة وهو: «هل يرتبط حضور برنامج التعليم المنزلي للأم والطفل *MOCEP* بأداء أفضل من أداء الأطفال الذين لا يشاركون في التدخّل؟». بتعبير آخر، هل حقّق الأطفال في برنامج التدخّل تحسّناً (تقدّماً) مع مرور الوقت أكثر من الأطفال في مجموعة الضبط؟ وعليه، عرضنا معاينات درجات التغيير الإحصائية (ΔR^2) بحسب المجموعة، والنتيجة (مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II، المقياس المصوّر للكفاءة الإدراكية والتقبّل الاجتماعي PSPCSA، نظام تقدير المهارات الاجتماعية SSRS، مقياس العلاقة بين الطفل والأهل CPRS) في الجدول 30 لنقارنها ونراجعها.

لقد تبيّن أنّ التقدّم على مدى الأشهر الستّة كان في صالح مجموعة التدخّل في قياسات القدرة المعرفية (مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II)، والكفاءات الاجتماعية (مجال المقياس المصوّر للكفاءة الإدراكية والتقبّل الاجتماعي PSPCSA، ومجال المهارات الاجتماعية في نظام تقدير المهارات الاجتماعية SSRS)، وقياسات التقارب في العلاقة بين الطفل والأهل (مقياس العلاقة بين الطفل والأهل CPRS). ولاحظنا ارتفاعاً مع مرور الوقت في السلوكيات التي تطرح المشاكل (المستبطنة والمظَهَرة)، وسلوكيات النزاع، والاعتماد المفرط، والتدخّل المفرط في العلاقات بين الطفل والأهل لدى أطفال مجموعة الضبط. ومع مرور الوقت، أدى تدخل البرنامج إلى تحسّن أكثر عند الأطفال والأمّهات مقارنةً بالأطفال والأمّهات في مجموعة الضبط.

الجدول 30. قياسات التقدّم (درجات التغيير) بحسب المجموعة في قياسات النتائج بين الأطفال: مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II، المقياس المصوّر للكفاءة الإدراكية والتقبّل الاجتماعي PSPCSA، نظام تقدير المهارات الاجتماعية SSRS، مقياس العلاقة بين الطفل والأهل CPRS

	ΔR^2	
	مجموعة التدخّل	**مجموعة الضبط**
مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية *BAS II*	0.57 ...	0.75
المقياس المصوّر للكفاءة الإدراكية والتقبّل الاجتماعي *PSPCSA*	0.12_	0.18
نظام تقدير المهارات الاجتماعية *SSRS*		
المهارات الاجتماعية	0.40–	0.32
السلوكيات التي تطرح المشاكل	0.37	***0.36
مقياس العلاقة بين الطفل والأهل *CPRS*		
النزاع	0.37	***0.43
التقارب	0.10–	0.27
الاعتماد المفرَط	0.22	0.30–
التدخّل المفرَط	0.34	0.42–

ΔR^2 = نتائج التغيير

ملاحظة. درجة التغيير في الاتجاه الذي يؤثّر إيجابياً (ارتفاع) على تغيّر النتائج.

أظهرت جميع درجات تغيير الانحدار دلالة ملحوظة على مستوى القيمة الاحتماليّة < 0.001

الخصائص الأسرية كمُنبآت بالنتائج بين الأطفال

تنبّأنا أصلاً لهذه الدراسة بأن يرتبط برنامج دعم الأمّ MSP من خلال خصائص الأهل والأسرة والمنزل بنتائج أفضل بين الأطفال، مثلاً في مواقف الأهل، وممارَسات تنشئة الأطفال، ونواحي البيئة المنزلية، الخ. إلا أنّنا لم نتطرّق بعد إلى هذا التنبّؤ.

عليه،فإن التحليل التالي، باستعمال سلسلة من الانحدارات المتكرّرة (الجدول 31) يحقق في المساهمات، إذا توافرت، التي أدّاها برنامج دعم الأمّ MSP (التدخّل) من خلال قياسات والديّة/أسرية/منزلية في النتائج بين الأطفال، أي إدخال مقياس تقدير المواقف التعليمية للأمّ EAS، ومقياس تربية الأطفال RC، ومقياس الآراء العصرية عند الأهل PMS، والملاحظة المنزليّة لقياس البيئة الأسرية HOME كمتغيّرات مستقلّة، ومن خلال قياسات النتائج بين الأطفال (مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II، المقياس المصوّر للكفاءة الإدراكية والتقبّل الاجتماعي PSPCSA، نظام تقدير المهارات الاجتماعية SSRS، مقياس العلاقة بين الطفل والأهل CPRS) كمتغيّرات معتمِدة. وتجدر الإشارة إلى أنّ كلّ نموذج من نماذج الانحدار المستقلّ يغاير درجات الاختبار قبل التدخّل حتى ينتج تقديراً غير متحيّز لحجم المفعول على النتائج بين الأطفال. وعليه، يبيّن الرسم البياني 12 النتائج التي توصّلنا إليها.

الجدول 31. خصائص الأهل/الأسرة/المنزل (الملاحظة المنزليّة لقياس البيئة الأسرية HOME، مقياس تقدير المواقف التعليمية للأمّ EAS، ومقياس تربية الأطفال RC، ومقياس الآراء العصرية عند الأهل PMS) كمنبئات بالنتائج بين الأطفال (مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II، والمقياس المصوّر للكفاءة الإدراكية والتقبّل الاجتماعي PSPCSA، ونظام تقدير المهارات الاجتماعية SSRS، ومقياس العلاقة بين الطفل والأهل CPRS)

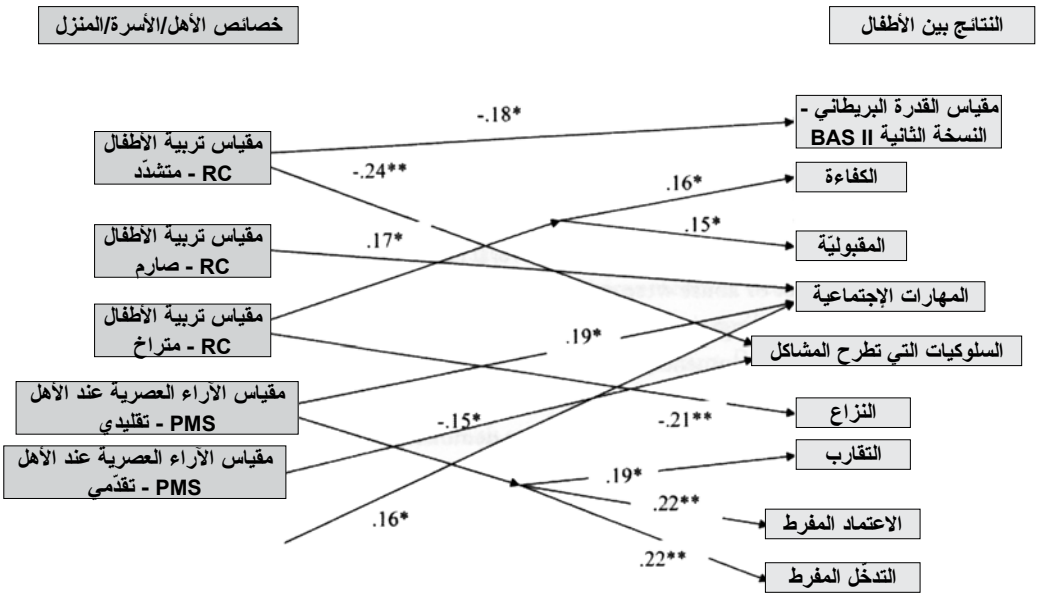
	مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II			المقياس المصوّر للكفاءة الإدراكية والتقبّل الاجتماعي PSPCSA						نظام تقدير المهارات الاجتماعية SSRS						مقياس العلاقة بين الطفل والأهل CPRS								
				الكفاءة			المقبوليّة			المهارات الاجتماعية			السلوكيات التي تطرح المشاكل			النزاع			التقارب			الاعتماد المفرَط			التدخّل المفرَط		
	r[أ]	ß	الدلالة	r	ß	الدلالة	r	ß	الدلالة	r	ß	الدلالة	r	ß	الدلالة	r	ß	الدلالة	r	ß	الدلالة	r	ß	الدلالة	r	ß	الدلالة
المتغيّرات																											
الملاحظة المنزليّة لقياس البيئة الأسرية HOME	.09	.07	.26	-.09	-.08	0.28	-.10	-.10	.20	.16	.16	.04	-.04	-.04	.59	-.01	-.01	.90	-.15	-.15	.06	-.06	.06	.41	-.02	-.02	.78
مقياس تقدير المواقف التعليمية للأمّ EAS	-.08	-.06	.34	.08	.08	.30	.14	.13	.08	.09	.09	.22	-.04	-.04	.64	.03	.03	.69	-.09	-.09	.26	-.05	-.05	.51	.06	.06	.47

الجدول 31. تابع.

| | | |

يعرض أيضاً الرسم البياني 12 الروابط الملحوظة دلالياً (أحجام المفعول) بين الخصائص الأسرية التي قسناها والنتائج بين الأطفال.

الروابط بين خصائص الأهل/الأسرة/المنزل والنتائج بين الأطفال



الرسم البياني *12*. خصائص الأهل/الأسرة/المنزل (مقياس تقدير المواقف التعليمية للأمّ EAS، ومقياس تربية الأطفال RC، ومقياس الآراء العصرية عند الأهل PMS، والملاحظة المنزليّة لقياس البيئة الأسرية HOME) كمنبئات بالنتائج بين الأطفال (مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II، المقياس المصوّر للكفاءة الإدراكية والتقبّل الاجتماعي PSPCSA، نظام تقدير المهارات الاجتماعية SSRS، مقياس العلاقة بين الطفل والأهل CPRS)

إن دمج النتائج يتيح لنا تفسيرَ مفاعيل الأسرة على النتائج في ضوء الأهداف العامّة التي وضعناها في بداية هذا التحقيق:

1. التحقيق في عدّة عوامل بيئية منزلية قد تساهم في نموّ الطفل وأدائه (الملاحظة المنزليّة لقياس البيئة الأسرية HOME).
2. مقارنة وجهات نظر الأهل ومعتقداتهم في تنشئة الأطفال (أنظمة المعتقدات التقليدية والتقدّمية) بين المجموعتَين (التدخّل مقابل الضبط) والتحقيق في المساهمات، إذا وُجدت، في تطوّر نموّ الطفل (مقياس الآراء العصرية عند الأهل PMS).
3. مقارنة مواقف الأمّ التربوية (المعتقدات والممارَسات التعليمية النظامية الموجَّهة إلى الكبار) بين

المجموعتَين (التدخّل مقابل الضبط) والتحقيق في المساهمات، إذا وُجدت، في تحقيق تقدم في نموّ الطفل (مقياس تقدير المواقف التعليمية للأمّ EAS).

4. مقارنة استراتيجيات الأهل في تأديب الأطفال وتنشئتهم (النهج المتشدّد، والصارم، والمتراخي) بين المجموعتَين (التدخّل مقابل الضبط) والتحقيق في المساهمات، إذا وُجدت، في تحقيق تقدم في نموّ الطفل (مقياس تربية الأطفال RC).

قلة يمكن أن تجادل في أنّ نوعية البيئة المنزلية المباشرة تُحدِث التأثير الأقوى على نموّ الطفل (شور وشور 1988، Schorr & Schorr؛ يانغ 1996، Young). فالطرائق التي بها يؤثر مستوى النوعية على النموّ تحددها بشكل كبير العوامل الأسرية والوالدية، والإنتماء الإثني، والمنظورات الجغرافية – السياسية، والمكانة الاقتصادية، والمسؤوليات الاجتماعية، والمعتقدات الدينية، والقيم والممارَسات والعادات الثقافية. إلا أنّ البيئة المنزلية تتأثّر أيضاً بعوامل استعداد وراثية وبيئية لم يأخذها تقرير الأثر الأوّلي هذا بعين الاعتبار.

وفي هذه الدراسة، توافرت للأسر البحرينية التي تعيش في فقر مستمرّ موارِدُ محدودة للتعلّم المبكر والنموّ في بيئاتها المنزلية. فلم يملك معظم الأسر مواد القراءة ولا قطع الأثاث الأساسية (المكاتب والكراسي) للكتابة والرسم. وغالباً ما كانت ظروف المنزل ومحيطه صاخبة ومزدحمة، تفتقر إلى الاهتمام أو التحفيز الضروريَين للتعلّم المبكر. وفي عدّة حالات، ظهرت بوضوح علامات سوء التغذية أو ضعف الصحّة أو الإهمال أو إساءة المعاملة.

وعليه، تشير استنتاجات البحث إلى أنّ الأمّهات اللواتي شاركن في التدخّل غيّرن بيئاتهنّ المنزلية، ما أحدث مفاعيل إيجابية على النتائج بين الأطفال. وأدّت المفاعيل الملحوظة الناجمة عن تدريب الأمّ ودعمها إلى تحسّن مهارات الأطفال الاجتماعية، r = 0.16، القيمة الاحتماليّة 0.04 (الرسم البياني 12). وعبّر الأطفال عن المزيد من سلوكيات التعاون والمسؤولية وضبط الذات نتيجة تدريب الأمّهات. في الواقع، من شأن تدريب الأمّهات الذي يساعد على توفير بيئات منزلية آمنة ومحفّزة وحنونة، أن يحدّد إيجابياً مسار تحسّن قدرات الأطفال المعرفية ويحدّ بشكل ملحوظ من استعمال العقاب الجسدي.

تدعم هذه الاستنتاجات الدراسات السابقة التي أظهرت أنّ البيئات المنزلية النوعية، مع تدريب الأمّ ومن دونه، تساهم في النتائج المعرفية والاجتماعية التي يحقّقها الأطفال (بيرمان 1999، Behrman؛ مؤسَّسة التعليم المنزلي للأم والطفل 1996، MOCEF؛ المعهد الوطني لصحّة الطفل والتنمية البشرية NICHD 2002،). ولكن، يجدر بنا أن نتذكّر أنّ درجة واحدة من المؤشّر الإجمالي لا تكفي لإجراء قياس دقيق لجميع الخصائص المتعدّدة الأوجه والعلاقات البينية التي تشكّل جوهر «البيت». فيقول أحد الخبراء في هذا الإطار: «ببساطة، ما من تقدير مثالي لقياس النوعية في البيئة المنزلية أو في أيّ مكان آخر في الواقع» (ك. سِيلْفا K. Sylva، مراسلة شخصية، أكتوبر/تشرين الأوّل، 1994). لذا، تقوم الصور المبنيّة على عدّة قياسات صادقة نقيسها على مدى خطّ زمني في عدّة أطر، بتزويدنا بتوليفة للأبحاث المقبلة.

وقد تغيّرت مواقف الأمّ ومعتقداتها في تنشئة الأطفال نتيجة دعم التدخّل وأحدثت النتائج مفاعيل معيّنة على النتائج بين الأطفال. وارتبطت وجهات النظر التقليدية في تنشئة الأطفال، من جهة، بالدرجات الأعلى في مهارات الأطفال الاجتماعية (نظام تقدير المهارات الاجتماعية SSRS) وبعلاقات متقاربة ومفرطة الاعتماد والتدخّل أكثر بين الأهل والطفل (مقياس العلاقة بين الطفل والأهل CPRS)، من جهة أخرى. أما

الأمّهات اللواتي يمارسن معتقدات تقدّمية في تنشئة الأطفال فقد جرى ربطهن بمشاكل سلوكية أقلّ عند الأطفال (نظام تقدير المهارات الاجتماعية SSRS) بالمقارنة مع الأمّهات اللواتي لم يحصلن على تدريب. وتجدر الإشارة إلى أنّ أعمار الأهل ومستويات تعليمهم أثّرت أيضاً على المواقف تجاه تنشئة الأطفال.

وبالتالي، يتأثّر أداء الطفل بنوع الاستراتيجيات التي يستعملها الأهل في تأديب سلوكيات أطفالهم وضبطها. فقد ارتبط التأديب المتشدّد بدرجات أدنى بشكل ملحوظ في القدرات المعرفية (مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II) وبعدد أقلّ من المشاكل السلوكية (نظام تقدير المهارات الاجتماعية SSRS) عند الأطفال. وقد يعكس الاستنتاج الأخير حاجة الكبار إلى فرض المزيد من الضبط (التسلّط) على الأطفال في الأسر الفقيرة غير المنظّمة. وقد تعكس النتائج أيضاً عجز الأمّهات عن الإبلاغ بموضوعية عن حجم التفشّي الفعلي للمشاكل السلوكية بين الأطفال. ولكن، عندما استعملت الأمّهات المتدرّبات أساليب الوالدية الصارمة، شهدنا ارتفاعاً ملحوظاً في كفاءات مهارة الأطفال الاجتماعية بالمقارنة مع مجموعة الضبط. في المقابل، ارتبط أسلوب الوالديّة المتراخي لدى الأمّهات المتدرّبات بمكاسب ملحوظة على قياسات الكفاءة المعرفية والاجتماعية (المقياس المصوّر للكفاءة الإدراكية والتقبّل الاجتماعي PSPCSA) وقدرات مهارات الأطفال الاجتماعية (نظام تقدير المهارات الاجتماعية SSRS) بالمقارنة مع مجموعة الضبط. والمثير للاهتمام هو أنّ استعمال الأمّهات المتدرّبات أساليب والديّة متراخية أكثر حدَّ بشكل ملحوظ من أوجه النزاع في العلاقة بين الطفل والأهل (مقياس العلاقة بين الطفل والأهل CPRS) بالمقارنة مع مجموعة الضبط. ولكن، تجدر الإشارة إلى أنّ معتقدات الأهل واستراتيجياتهم في تأديب أطفالهم في الأسر الفقيرة تتأثّر بالتدخّل بشكل مختلف وتؤدّي مفاعيلها إلى تغيير أداء الطفل وسلوكياته.

أما على الصعيد الاجتماعي، فيحقّق الأطفال أداءً أفضل في البيئات المنزلية الأعلى نوعية وعندما تربّيهم أمّهات يعتمدن أساليب تأديب أكثر تراخياً إلى جانب استراتيجيات أكثر ضبطاً (مواقف تقليدية) عند تنمية سلوكيات المهارات الاجتماعية. وربما ثمة حاجة، كما يشير بعض الأبحاث، إلى عدّة أنواع من الاستراتيجيات عندما نأخذ بعين الاعتبار الأطفال المعرّضين للمخاطر أو الذين يعيشون في ظروف فقيرة. فيكون أداء الأطفال المعرفي أسوأ عندما تلجأ الأمّهات إلى أساليب والديّة متشدّدة، حتى لو أبلغن عن ملاحظة مشاكل سلوكية أقلّ، إذ أنّ سيطرة الكبار القاسية ربما تكبح السلوكيات العدوانية ولكن قد يكون لها مفعول أعمق في إخماد الإرادة والقدرة على التعلّم. ولا عجب في أنّ المواقف والمعتقدات التقليدية لدى الأهل تغذّي العلاقات الهشّة والاعتمادية. وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه الاستنتاجات لا تصف فئات متقطّعة من أنظمة المعتقدات التقليدية أو التقدّمية، بل تصف مجموعة مختلطة من الاستراتيجيات التي تُستعمَل في إطار اقتصادي واجتماعي وديني وثقافي معيّن.

وبالتالي، تبيّن الأدلّة البحثية أنّ تدريب الأهل التربوي (برنامج دعم الأمّ MSP) الذي يسير بالتوازي مع برنامج التدريب المعرفي CTP قد أدّى إلى تحسّن ملحوظ في عدد من النتائج بين الأطفال. وقد وجدنا روابط بين عدّة تقديرات تقيس نوعية الوالدية (برنامج دعم الأمّ MSP) والنتائج عند الأطفال (الجدول 31). أما سلسلة تحاليل الانحدار المتعدّدة المتكرّرة فتزوّدنا بأحجام المفعول لكلّ قياس معتمد (الرسم البياني 12). ونذكر أنّ الفروقات التي قسناها مع مرور الوقت ضبطتها عدّة متغيّرات تفسيرية في كلّ نموذج من النماذج الإحصائية، ما أثبت أنّ التدخّل أحدث المفاعيل الملاحظة. وكان التدخّل في هذه الحالة برنامج دعم الأمّ MSP.

الفصل 12



فهم البحث

يسعى هذا الفصل إلى تفسير نتائج التحقيق وتبيان نوعيّتها على ضوء سؤالَي البحث الأصليَين، وهما:

1. هل يرتبط حضور برنامج التعليم المنزلي للأمّ والطفل MOCEP في البحرين بأداء أعلى وتَقدّم أكبر مقارنةً بمجموعة ضبط تضمّ أطفالاً لم يشاركوا في التدخّل؟
2. هل يرتبط برنامج دعم الأمّ MSP، الذي يدرس خصائص الأهل/الأسرة/المنزل، بنتائج النموّ عند الأطفال في البحرين؟
3. إلا أنّ هذه المناقشة لن تقتصر على وصف أوجه الفرق بين المجموعتَين فحسب بل ستحاول أن تشرح وتربط العلاقات السببية بين برنامج التدخّل والنتائج.

في الواقع، تُظهِر النتائج أنّ المشاركين في برنامج التعليم المنزلي للأمّ والطفل MOCEP في البحرين حقّقوا درجات أعلى في الأداء في مجموعة مركّبة من عدّة قدرات معرفية خضعت للقياس، مقارنةً بالأطفال في مجموعة الضبط الذين لم يشاركوا في التدخّل. لقد كان تدخّل البرنامج مُنبئاً قوياً بقدرات لغوية أعلى (الفهم والمفردات)، وقدرات استدلال أعلى (أوجه الشبه ومفاهيم الأعداد)، وقدرات جغرافية أعلى (بناء الأنماط والنَسْخ). وقد استطعنا، بما يتوافق مع بعض الأبحاث عن تدخّلات تستهدف الأسر التي تعيش في الفقر، أن نربط سلبياً بين متغيّر «الممارَسات الوالديّة المتشدّدة» والنتائج الأعلى (شاماو Shumow وآخرون، 1998). وعليه، فإنّ العرضَ الثنائي الحدّ لمعدّلات النجاح والفشل في مجموع درجات مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II المقارَنة بين المجموعتَين (التدخّل والضبط) قد أظهر أنّ 81 بالمئة من الأطفال في مجموعة التدخّل سجّلوا أداءً أعلى من المعدّل مقابل 19 بالمئة من الأطفال في مجموعة الضبط.

مسائل النوع الاجتماعي (الجندر)

لم ترتبط مفاعيل الجندر بشكل ملحوظ بالمجالات المعرفية (مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II) بين المجموعتَين لدى الأطفال في المنزل. فتقترح الأبحاث السابقة في المنطقة أنّ الفروقات الجندرية (بين الجنسين) لجهة واجبات ما قبل القراءة والكتابة وما قبل اكتساب معرفة الأرقام والحساب، تكون بارزة لدى الأطفال في الأطر ما قبل المدرسية أو المدرسية أكثر منها لدى الأطفال في المنزل. وفي هذا السياق، وجدت دراسة فعالية في مرحلة ما قبل الالتحاق بالمدرسة أجريت على عيّنة تألّفت من 144 طفلاً في ثلاثة أنواع من الأطر ما قبل المدرسية في البحرين (الموجَّهة نحو التعليم، والموجَّهة نحو الرعاية، والمنزلية)، أنّ الصبيان سجّلوا درجات أعلى في معدّل الذكاء المركّب (اختبار ستانفورد – بينه Stanford–Binet) وفي القدرات المعرفية في المجموعات الفرعية الحسابية في مقياس وكْسْلر لذكاء الأطفال ما قبل الالتحاق بالمدرسة WPPSI بالمقارنة مع البنات (حديد Hadeed ،ب1994). وقد تمّ الإبلاغ أيضاً عن التناقضات في الاستنتاجات الجندرية (بين الجنسَين) بين مجموعتَي العيّنة، وضمنهما، في تحقيق مفصّل في مفاعيل برنامج التعليم المنزلي للأمّ والطفل MOCEP الذي أجري على 217 طفلاً في تركيا. وفي هذا الإطار، تبلِغ بيكمان Bekman عن إحراز البنات تقدّماً ملحوظاً بالمقارنة مع الصبيان عندما تخضع الأمّهات للتدريب وتستعملن التدخّل، إلا أنّها لم تجد مفاعيل تفاضلية بين الجنسَين في مجموعة الأطفال الذين لم تخضع أمّهاتهم للتدريب ولم تستعملن التدخّل (بيكمان 1998، Bekman).

وعليه، تثير هذه الاستنتاجات اعتبارات مهمّة في تحديد المنهاج المناسب للأطفال في المنزل من دون تدخّل، وأيضاً في دور الوسيط الذي تقوم به الأمّ كمعلّمة في منهاج مقترَح يأخذ الجنسَين بعين الاعتبار. فقد تظهر بالفعل، كما يشير بعض الأبحاث، مفاعيلُ انتقائية على قدرات الأطفال وأدائهم، كمهاراتهم اللغوية والتواصلية، حيث تكون مستويات الفقر أدنى، وبالتالي، حيث يكون أثر التدخّل أعظم (دانكن وبْروكس–غان Duncan & Brooks–Gunn، 2000؛ تيزارد وهيوز Tizard & Hughes، 1984). أما بالنسبة إلى دراسة العيّنة هذه، فيكمن جزء من المشكلة في فهم المصاعب التي يواجهها الأطفال الذين لا يذهبون إلى الحضانة أو المدرسة. وقد أظهرت الأبحاث السابقة في البحرين أنّ هؤلاء الأطفال في المنزل يعرِّفون بالفعل الأشياء في بيئاتهم المباشرة بحسب معانيها وأغراضها (ضمن سياق استعمال الكلمة)، وليس بحسب خصائصها الفيزيائية المادّية المتأصّلة فيها، وغالباً ما تكون هذه هي الأسئلة التي تُطرح في اختبارات القدرة عند الباحثين. وبالتالي، يكون الأطفال الذين لا يذهبون إلى الحضانة أو المدرسة (لا سيّما الصبيان منهم) أقلّ قدرة على اكْتناه أو تقدير ما في المهام التي تتطلّب أجوبة شفهية من مضامين dis–embedding، ما يؤدّي إلى تسجيلهم درجات أدنى (حديد Hadeed، ب1994).

النتائج المعرفية والاجتماعية

حقّق تدخّل البرنامج المفاعيلَ العظمى أيضاً في مجالات الكفاءات والمهارات والمقبوليّة الاجتماعيّة. فتنبّأنا بدرجات إجمالية أعلى في مفهوم الذات (المقياس المصوّر للكفاءة الإدراكية والتقبّل الاجتماعي PSPCSA، هارتر وبايك Harter & Pike، 1984) نتيجة تدخّل البرنامج، مع الإشارة إلى أنّ أساليب الوالديّة المتراخية

والمنازل الأصغر حجماً والعدد الأكبر لأفراد الأسرة الممتدّة في المنزل، جميعها تعطي الأفضلية لفرص بناء تقدير الذات في المنزل. في الواقع، يشير بعض مصادر التدخّل في ظروف الفقر إلى أنّ بنية الأسرة تؤدّي دوراً أساسياً في دعم رعاية الأطفال ونموّهم، شرط أن يكون أفراد الأسرة أقرباء وأن يتشاركوا في تحمّل عبء الضغط النفسي (بما في ذلك الضغوط الاقتصادية) والمسؤوليات الأسرية (دانزيغر وهيفْمان Danziger & Haveman، 2001؛ مكْلويد McLoyd، 1998).

وأظهرت النتائج الإضافية تأثيراً تفاعلياً حيث ارتبطت درجات المقبوليّة الاجتماعية الأعلى قيمة بمستويات أدنى لعمل الأب لدى الأسر في برنامج التدخّل، على الرغم من صغر حجم المفعول ($r = -0.05$). إلا أنّ النوع الاجتماعي لم يساهم مساهمة ملحوظة في قياسات كفاءة الأطفال المدرَكة أو مقبوليّتهم، على الرغم من أنّ البنات سجّلن أداءً أفضل من الصبيان ضمن مجموعة التدخّل.

وفي هذا السياق، تقترح الصورة التي ظهرت عن قياسات مفهوم الذات لدى الأطفال البحرينيين غير المحظيّين الذين لا يذهبون إلى الحضانة أو المدرسة، أنّ القدرات التي تختلف بفعل اختلاف النوع الاجتماعي تتضح عندما يبدأ الأطفال المدرسة أكثر من وضوحها في فترة ما قبل الالتحاق بها (كوغي، دي بييترو وسترونبينو 1994، Caughy، DiPietro & Stronbino؛ حديد Hadeed، ب1994). وبالتالي، إذا كان المنزل هو المكان الذي يبني فيه الصبيان والبنات معرفتهم نتيجة توقّعات وتأثيرات معيّنة، وإذا كان البقاء في المنزل يفسّر لغاية 50 بالمئة من التغايُر في النتائج التي نقيسها بين الأطفال، وإذا كان المنزل يحتّم العيش في الفقر في السنوات الأولى حين يكون الأثر على النموّ أعظم ، فيبدو عندئذ أنّ البرامج التي تعمل على التنمية الفعّالة للأهل تُحسّن الظروف بشكل جذري، كما يبيّن هذا التدخّل.

ونظرت مجموعة التدخّل إلى المهارات الاجتماعية البنّاءة بإيجابية أكثر من مجموعة الضبط في حين تراجع تفشّي سلوكيات الإظهار التي تطرح المشاكل (العدوانية، والتجادل مع الآخرين، وضعف ضبط الذات) مع مرور الوقت نتيجة التدخّل (نظام تقدير المهارات الاجتماعية SSRS). فتنبّأت البيئات المنزلية الأعلى نوعية بمهارات بنّاءة اجتماعياً أفضل عند الأطفال. في المقابل، ارتبطت السلوكيات التي تطرح مشاكل بالأهل الذين يعتمدون وجهات النظر التقدّمية في تنشئة الأطفال والاستراتيجيات المتشدّدة في تأديبهم (مقياس تربية الأطفال RC). وقد تنبّأنا بأن تعبّر البنات عن تواتر أعلى في سلوكيات الاستبطان المشاهَدة (الحزن، والتململ، والوحدة) بالمقارنة مع الصبيان في العيّنة الإجمالية. ونذكر أنّ الأسر الأكبر حجماً ساهمت في مشاكل الاستبطان السلوكية أيضاً. أما الصبيان فظهر احتمال أن يعبّروا عن سلوكيات الإظهار أكثر من البنات، إلا أنّ هذا الأمر لم يكن عاملاً مُنبئاً في هذه العيّنة. وتجدر الإشارة إلى أنّ الأسر الأدنى دخلاً التي تبقى فيها الأمّهات في المنزل (عاطلات عن العمل) ارتبطت أيضاً بتواتر أعلى في سلوكيات الإظهار. في الواقع، تدعم هذه الاستنتاجات جملة واسعة من الأبحاث التي تشمل ثقافات كثيرة حيث جرى التحقيق في أدوار الجنسَين بحسب تقسيمَين لسلوكيات الاستبطان والإظهار، وبين الأسر التي تعيش في الفقر، حيث يُعتبَر الصبيان أقوياء وناجحين وحازمين (يتمّ تقبّلهم كأطفال «مشاغبين») في حين يُتوقَّع من البنات أن يكنّ سلبيات، غير متفاعلات، وهادئات ومسايِرات (بيكمان Bekman، 1998؛ دانزيغر وهيفْمان Danziger & Haveman، 2001؛ حديد Hadeed، ب1994؛ حديد وسيلْفا Hadeed & Sylva، ب1999؛ لايزر Layzer وآخرون، 2001؛ ملويش Melhuish وآخرون، 2001؛ روتر Rutter، 1985؛ شور وشور Schorr & Schorr، 1988).

الاستنتاجات التي أبلغنا عنها بالنسبة إلى النتائج المعرفية والاجتماعية في هذه الدراسة تدعم الأدلّةَ

التي تبيّن أنّ المستويات الأعلى لمفهوم الذات والاستقرار العاطفي والعلاقات الاجتماعية تُنمّى في البيئات المنزلية التي تستطيع أن توفّر نوعية تعليم أفضل من خلال التدخّل (بيرمان 1999، Behrman؛ إلدرينغ وليسمان 1993، Eldering & Leseman؛ كارولي Karoly وآخرون، 1998؛ مايرز 1992، Myers). فيشير التغيّر الملحوظ في الدرجات التي عبّر عنها تحليل انحدار قياسات الكفاءة المعرفية والاجتماعية إلى المجالات التي حسّن التدخّل فيها الظروف وفتح المجال أمام إحراز التقدّم.

العلاقات بين الأهل والطفل

إنّ قياس النتائج النهائية الذي استعملناه لدعم مناقشة مفاعيل المتغيّرات على النتائج بين الأطفال قد ركّز على العلاقات بين الطفل والأهل. فوجدنا بالنسبة إلى العيّنة موضوع الدراسة في البحرين أنّ العلاقات بين الطفل والأهل (حصرياً بين الأمّهات والأطفال موضوع الدراسة) تأثّرت كثيراً بالمعتقدات والممارَسات الوالديّة التقليدية، ودخل الأسرة، وعمل الأب، وترتيب الطفل في الأسرة (الجدول 31). في الواقع، ارتبطت العلاقات الأقوى والأكثر أمناً بمداخيل أدنى للأسرة، ومستويات أدنى لعمل الأب من جهة، وبترتيب الطفل الأصغر في الأسرة من جهة أخرى. أما النتائج بحسب مستويات المجال (النزاع، التقارب، الاعتماد المفرَط، التدخّل المفرَط) فتزوّدنا بتفسير معيّن للفروقات بين المجموعتَين ولمساهمات الأسرة المختلفة في قياس النتائج. وعليه، وجدنا في الفئات التي تتسم فيها السلوكيات بالنزاع وبالاعتماد والتدخّل المفرطَين، أنّ التدخّل ارتبط بها بشكل سلبي ولكن غير ملحوظ. وتجدر الإشارة إلى أنّ الأساليب الوالديّة الأقلّ تغاضياً ومستويات عمل الأب الأدنى تنبّأت بالمزيد من النزاعات وارتبطت بإيجابية أكبر بالعلاقات المفرطة التدخّل، في حين ظهر احتمال أكبر بشكل ملحوظ في أن يرتبط الآباء الأكبر سنّاً بالعلاقات المفرطة الاعتماد.

بتعبير آخر، عندما يكون الآباء موجودين في المنزل وعاطلين عن العمل، تميل الأمّهات وأطفالهنّ إلى التعبير عن سلوكيات تصف علاقات مفرطة الاعتماد. ووجدنا أنّ العلاقات بين الطفل والأهل التي اتسمت بسلوكيات تقارب، ارتبطت بالأمّهات الأقلّ تحصيلاً دراسياً اللواتي اعتمدن معتقدات تنشئة الأطفال الأكثر تقليدية، وبالأطفال الذين شاهدوا البرامج التلفزيونية لفترات أقلّ في بيئات منزلية أقل نوعية. وعلى الرغم من أنّ بعض الأبحاث يقترح أنّ ساعات مشاهدة البرامج التلفزيونية هي محورية وأنّ لها مفاعيل على سلوكيات التنميط والعنف لدى الأطفال، إلا أنّ الأبحاث الأحدث عهداً تقترح أنّ اختيار البرامج التلفزيونية هو الأهمّ (أبر 2002، Aber). مثلاً، يشاهد الأطفال في أميركا (وربما في سائر الأماكن الأخرى) 100 ألف عمل عنف في السنة، بما في ذلك 8 آلاف جريمة قتل، ما قد يساهم إلى حدّ ما في «تشجيع العدوانية كوسيلة لحلّ المشاكل وإبطال تحسّس الأطفال تجاه العنف في الحياة الواقعية» (أبر 2002، Aber). في الواقع، كان البثّ التلفزيوني المخصّص للأطفال في البحرين محدوداً لسنوات طويلة في مضمون برامجه، واقتصر البثّ اليومي على ساعة أو ساعتَين في فترة بعد الظهر. إلا أنّ الوضع يتغيّر ببطء بفعل التكنولوجيا والتشبيك العالمي، فتُعرَض اليوم مجموعة برامج أكثر تنوّعاً لفترات أطول. أما بالنسبة إلى عيّنة الدراسة هذه، فقد وضع أقلّ من 35 بالمئة من الأسر القواعد لمشاهدة البرامج التلفزيونية، وأمضى الأطفال معدّل ساعتَين ونصف الساعة في مشاهدة البرامج التلفزيونية يومياً. وتجدر الإشارة إلى أنّ كلّ أسرة من الأسر في العيّنة موضوع الدراسة كانت تمتلك جهاز تلفزيون.

وإجمالاً، كانت العلاقات بين الأمّهات والأطفال أفضل لدى الأسر في برنامج التدخّل وشهدت تحسّناً مع مرور الوقت. وظهر احتمال أكبر في أن تَنتج العلاقات النزاعية والمفرطة التدخّل في الأسر التي لم تشارك في تدخّل البرنامج وحيث يكون الآباء عاطلين عن العمل. أما التغايُر الذي عبّرت عنه العلاقات الأكثر تقارباً فكان ضئيلاً ولكن موجّهاً بالتدخّل بشكل إيجابي. وبالتالي، يمكننا أن نستخلص أنّ التدخّل يساهم في تحسين العلاقات.

وقد استعملنا مقياس العلاقة بين الطفل والأهل CPRS معتمدين على صلاحيته، مع العلم أنّ تقديرات الأمّهات غالباً ما تكون مفيدة أكثر كمؤشّرات توجيهية لا كمُنبئات بالنتائج. فالمعروف، كما يُظهر بعض الأدلّة البحثية، أنّه لا يمكن الركون إلى أقوال الأمّهات عندما يعبّرن عن وجهات نظرهنّ ومعتقداتهنّ وذلك بسبب التأرجح العاطفي الذي تسبّبه الصراعات اليومية المتّصلة بظروف الفقر (دانزيغر وهيفْمان Danziger & Haveman، 2001؛ شور وشور 1988، Schorr & Schorr؛ شاموف Shumov وآخرون، 1998). وكذلك تعود التناقضات في هذه الاستنتاجات حول العلاقات بين الطفل والأهل (نتائج مجموع الدرجات) إلى التقديرات السلوكية في هذا المقياس التي تستند إلى بنية متعدّدة المكوّنات من المواقف التي تعكس مزيجاً من المكوّنات العاطفية والمعرفية والسلوكية المستخلصة من سياق ثقافي معيّن، أي أنّه قد يختلف مثلاً تعريف الطفل «المراوغ» (النزاع) باختلاف الثقافات. ويُعتبَر الاعتماد والتقارب بنيتين مبهمتَين أخرَين تحدّدهما الثقافة. وبما أنّ تقدير العلاقات بين الأمّ والطفل هو الأوّل من نوعه في البحرين، ننصح بتوخّي الحذر عند معالجة المعطيات.

وعليه، تؤدّي العلاقة بين الأمّ والطفل دوراً محورياً في نموّ جميع الأطفال، لا سيّما في مرحلتَي الرضاعة والطفولة المبكرة الحسّاستَين. فأنماطُ التفاعل هذه تشكّل البنيةَ التحتية لانطلاقة النموّ في مرحلة لاحقة (أبر Aber، 2002؛ بْيانتا Pianta، 1997أ). وغالباً ما يكون تاريخ النموّ، وأنظمة الظروف، والثقافة، الخصائصَ الأبرز والأصعب تطويعاً لأغراض التقدير، إذ أنّها تخبّئ هياكل وعمليات تطوّر النموّ الرئيسية، وتقبل، بالتالي، طيفاً واسعاً من التفسيرات. في الواقع، إذا استطاع التدخّل أن يقلّص ارتباطاً معيّناً بسلوكيات نزاعية ومفرطة الاعتماد بين الأمّ والطفل، فسيكون هذا التدخّل، كما تشير النتائج هنا، قد أدّى دوراً مهمّاً في تنظيم تطورالعلاقات بين الأهل والطفل، لا سيّما لدى الأسر التي تعيش في الفقر.

في الحقيقة، سبق لنا أن ناقشنا التقديرات التي استعملناها في قياس ارتباط البرنامج بالخصائص الوالدية والأسرية والمنزلية، وبالنتائج التي حقّقها الأطفال. فالروابط البارزة التي يعرضها الرسم البياني 12 تُظهِر بوضوح مفاعيلَ العوامل الأسرية على النتائج بين الأطفال. وفي هذا السياق، ربطنا ربطاً إيجابياً بين الاستراتيجيات الوالديّة المتراخية من جهة، وبين درجات أعلى في مفهوم الطفل لذاته، من جهة أخرى، في حين تنبّأت وجهات النظر التقليدية في تنشئة الأطفال بعلاقات اعتمادية بين الطفل وأهله. وعلى صعيد آخر، تنبّأت الاستراتيجيات الوالديّة المتشدّدة بقياسات معرفية أدنى ومشاكل سلوكية أقلّ لدى الأطفال. وتجدر الإشارة إلى أنّ وجهات النظر الأكثر تقدّمية تنبّأت هي أيضاً بهذه الأخيرة. أما البيئات المنزلية الأفضل نوعية فتنبّأت بتحقيق درجات أعلى في مهارات الأطفال الاجتماعية. ونذكر أنّ لعمر الأهل ومستوى تحصيلهم الدراسي وعملهم أثّراً على بعض النتائج.

خصائص الثقافة البحرينية التي تؤثّر على النتائج وتفسيرها

أحدثت نتائجُ تدخّل البرنامج التي قسناها مفاعيلَ إيجابية ملحوظة على نموّ الأطفال، وتعليمهم، وعافية أسرهم. والأفضل هو أنّ برنامج التدخّل، عندما يستهدف الأسر الأكثر احتياجاً إليه، يؤدّي إلى إفادة الأسر والمجتمع بشكل كبير. ولكنّ النتائج لا تفسّر ولا تعطي دائماً صورة كاملة للسياق والإطار الثقافيَين المحيطَين بالطبيعة الفريدة لتدخّل معيّن. لذا، عرضنا أدناه وصفاً أكثر تفصيلاً للإطار الثقافي في مملكة البحرين ولبعض «النواحي غير المقاسة» التي تؤثّر على التدخّل.

اخترنا العيّنة العشوائية لهذا التحقيق من عدّة مصادر. فزوّدتنا الوزارات الرسمية بلائحة بالأسر التي استوفت مؤهّلات المشاركين «غير المحظيّين اقتصادياً» في مجموعتَي التدخّل والضبط في الدراسة. وزوّدتنا المراكز الصحّية المحلّية التي تقدّم الخدمات للأسر الفقيرة بلائحة بالأسر المحتاجة. وعليه، أنتجنا عيّنة عشوائية توزّعت على مجموعتَين متجانستَين لهذه الدراسة – مجموعة التدخّل ومجموعة الضبط. وتجدر الإشارة إلى أنّ كلّ الأسر تقريباً كانت أسراً فقيرة معزولة تعيش في فقر مدقع، وأنّ عدّة أسر ضمّت أفراداً يعانون قصوراً عقلياً وجسدياً. في الواقع، أحاطت بجميع الأسر مصاعب اجتماعية واقتصادية، وعاش معظم الأسر في الفقر منذ أجيال، لذا، يجوز أن نعتبرها أسراً «تعيش في فقر مستمر» بحسب المعايير الأميركية والدولية (أبر 2002، Aber؛ معهد دراسات الفقر 2001، IRP؛ مؤسَّسة اللوكسمبورغ لدراسة الدخل LIS 2000،؛ مكْلويد 1998، McLoyd؛ شور وشور 1988، Schorr & Schorr).

وأصبح من الواضح، بحلول منتصف مرحلة تطبيق التدخّل، أنّ بعض الأسر أسوأ حالاً من بعضها الآخر، فهي تعيش، مثلاً، غياب الدعم الأسري، والمشاكل الصحّية المزمنة، والتعرّض الأكبر للأزمات، الخ. وفي غياب قياس وطني يحدّد الأسر المعرَّضة للمخاطر ويقوم على عوامل ثابتة تدعم خيار الأسر بالالتحاق بالتدخّل وتؤيّدها متغيّرات بنيوية سياسية واجتماعية، لا يسعنا إلا أن نفترض أنّ الأسر التي تسجّلت في هذه الدراسة هي الأسر التي ستستفيد من التدخّل بأكبر قدر ممكن. ولكنّ المؤكّد هو أنّ الأسر التي شاركت في التدخّل حقّقت مكاسب ملحوظة بالمقارنة مع الأسر التي لم تشارك فيه.

تجدر الإشارة إلى أنّ الأسر موضوع الدراسة هي أسر كبيرة الحجم (المعدّل 9 أفراد) يعيش أفرادها ويأكلون وينامون ويعملون في مسكن مزدحم (4 غرف بما فيها المطبخ والحمّام). في الواقع، لم يدرك سوى أشخاص معدودين أنّه ثمة فرص للمساعدة الاجتماعية. ولم يستفد غير 9 بالمئة فقط من العيّنة من المساعدات الحكومية، ليس لأنّهم لا يحتاجون المعونة بل بسبب عزّة النفس المتّصلة بالممارَسات الدينية الإسلامية. فالفقر بالنسبة إلى البحرينيين لا يؤدّي إلى توقّع إعانة من الدولة. وعليه، يتمسّك معظم الأسر الفقيرة بعزّة نفسه ويتعمّد رفض الحصول على المنافع، وذلك بالطبع ما لم تنشأ ظروف قاهرة كالإعاقة العقلية أو الجسدية في الأسرة. وقد يكون الشخص فقيراً ولكنّه يحافظ مع ذلك على كرامته واحترامه في المجتمع. فهذه ممارَسة اجتماعية واسعة الانتشار وممارَسة ثقافية أساسية في تعاليم الإسلام. وفي هذا السياق، توحي الملاحظة غير الرسمية بأنّ هذه الممارَسات تنتشر في الدول الإسلامية المجاورة في منطقة الخليج العربي.

والمعلوم أنّ الأسر تختلف باختلاف الثقافات، والبحرين ليست باستثناء. وعموماً، تبقى الأمّهات في المنزل ويعتبرن أنفسهنّ ربّات منزل، ولكنّ المثير للاهتمام هو أنّهنّ يصفن أنفسهنّ بـ «العاملات الماهرات». فالمجتمع البحريني والثقافة البحرينية يقدّران ويحترمان الأمّهات اللواتي يبقين في المنزل ولا يعملن. في

الواقع، لم يُتم معظم الأمّهات، كالآباء تماماً، المرحلة الابتدائية (الصفّ الثامن). أما الآباء فيعملون بمعظمهم في وظائف «ماهرة»، ما قد يتراوح بين قيادة سيّارة (سائق) والعمل في منصب رسمي في دائرة حكومية (موظّف إداري). ولكن، حتى الآباء الذين لم يحصلوا على أيّ تأهيل اعتبروا أنفسهم عمالاً مهرة. ونحن نذكر هذه العوامل لنبيّن أنّ الأمور التي غالباً ما نفترض أنّها بديهية ومفهومة اجتماعياً في مكان معيّن، تعني العكس أحياناً في مكان آخر. وباختصار، إنّ الأشكال التي وصف بها الأهل وقيّموا أدوارهم وأعمالهم في هذه الحالة إنْ في المنزل أو في مكان العمل، تؤدّي دوراً مهمّاً في تنمية أنفسهم وكسب رزقهم (اجتماعياً، اقتصادياً) وفي نموّ أطفالهم. وفي هذا السياق، تُظهر الأبحاث أنّ هذا المبدأ نفسه ينطبق على تقدير تدخّلات البرامج في الولايات المتحدة الأميركية حيث يعيش سكّان منوّعون، متعدّدو الثقافات (أبر 2002، Aber؛ إلدرينغ وليسمان 1999، Eldering & Leseman؛ كارولي Karoly وآخرون، 1998).

من حيث الخصائص لم يختلف الأهل في المجموعتَين في ما يتعلق بمتغيّرات خلفيّة الأسرة التي قسناها. ولم يختلفوا أيضاً في قياسات إضافية لتدخّل الأهل التي جرت مقارنتها، باستثناء متغيّر «من يهتمّ أو يعتني بالطفل في معظم أوقات النهار؟» حيث سجّلت الأمّهات في مجموعة الضبط نسبة أعلى (95 بالمئة مقابل 88 بالمئة). فقد أراد جميع الأهل أن يكون أطفالهم «مستقلّين» ويرتّبوا وراءهم، ويتزوّجوا ما بين عمر العشرين سنة والخامسة والعشرين، ويكملوا المرحلة الجامعية، وأن يدعموهم مالياً وجسدياً عندما يتقدّمون في السنّ. ونشير إلى أنّنا شرحنا في جزء سابق من الكتاب هذا التوقّع الأخير الذي يُعتبَر توقّعاً ثقافياً ودينياً أكثر منه اجتماعياً. في الواقع، يعتني الأطفال بمعظم المسنّين (باستثناء أولئك الذين يعانون إعاقات بالغة)، مالياً وجسدياً، إذ أنّ رعاية المسنّين هي أحد التعاليم المهمة الواردة في القرآن الكريم.

كذلك، لاحظنا أنّ الأطفال في مجموعتَي الأسر كانوا متشابهين إلى حدّ كبير. فيعيش جميع الأطفال مع أهلهم الطبيعيين باستثناء خمس أسر مترمّلة. وفي هذه الحالة، أي عندما تصبح الزوجة أرملاً، يقع على عاتق أخ زوجها الواجبُ الديني والقانوني في دعمها مادّياً. وتجدر الإشارة إلى أنّه من الشائع أن يعيش أفراد الأسرة الممتدّة مع الأسرة المترمّلة. وفي هذا السياق، لم يكن الأهل أو الجدّان مطلّقين في أيّ حالة من الحالات. وكان عدد الصبيان والبنات متساوياً تقريباً ضمن المجموعتَين وفي العيّنة ككلّ.

المنافع الأسرية نتيجة التدخّل

بدا على معظم الأمّهات والأطفال المشاركين في البرنامج تردّد بالغ في البداية. ولكن، مع مرور الوقت، شعرت الأمّهات بامتنان كبير للفرصة التي أتيحت لهنّ لمساعدة أطفالهنّ، ولمساعدة أنفسهنّ بالتالي كمربيات. فركّزت المناقشات الجماعية التي أشرف عليها محاضرون وقادة متدرّبون على مواضيع ذات صلة بتنشئة الأطفال ونموّهم، ما أتاح للأمّهات منصّة اجتماعية يلتقين فيها ويعرضن وجهات نظرهنّ ومشاكلهنّ الشخصية. وتعرَّفت أمّهات كثيرات إلى صديقات جديدات وساعدن بعضهنّ بضعاً على تغيير مواقفهنّ وسلوكياتهنّ تجاه أطفالهنّ وأنفسهنّ وأفراد الأسرة الآخرين. في الواقع، أشار مهنيون كثيرون في المجالَين الاجتماعي والطبّي في البحرين إلى أنّ لقاءات المناقشة تفيد كلّ الأمّهات من مختلف الخلفيّات الاجتماعية الاقتصادية. وهذه هي الحال في تركيا حيث تقدّم وزارة التعليم تدخّلات منزلية للأسر التي يرتاد أطفالها مؤسَّسة تربوية ما قبل مدرسية (مؤسَّسة التعليم المنزلي للأم والطفل 1997، MOCEF).

واكتشفت الأمّهات في البرنامج مدى نجاحهنّ كمربيات عندما تتاح لهنّ الفرصة والأدوات لتطبيق الممارَسات التعليمية في المنزل. ولمّا كان معظمهنّ لم ينهِ المدرسة، اكتشفن ثانية بهجة التعلُّم فيما قمن بدور معلِّمات أطفالهنّ. أما الأثر، كما أظهرنا مراراً وتكراراً، فكان اكتساب الثقة وتقدير الذات من جديد. إلا أنّ الأمّهات الأمّيات عملياً اللواتي واجهن المصاعب في جلسات التعليم الأسبوعية، اصطحبن أحد أقربائهنّ أو ابنة أكبر سنّاً لمساعدتهنّ في برنامج التدريب المعرفي CTP. وغالباً ما نجح هذا الترتيب ولم نستغرب أن تحسّن الأمّهات قدراتهنّ في معرفة القراءة والكتابة في غضون فترة البرنامج. وتجدر الإشارة إلى أنّ نسبة حضور جلسات التدريب الأسبوعية كانت عالية عادةً، وغالباً ما كان المشاركون الجدد يتسجّلون في البرنامج فوراً.

في الواقع، شعرت الأمّهات بأنّ البرنامج وفّر لأطفالهنّ هوية مهمّة. فكان من الشائع أن نسمع أطفال التدخّل يقولون: «عندي مدرسة قبل المدرسة أذهب إليها». وغالباً ما كانت المعلمات، بطلب من الأمّهات، يرتّبن مناسبات ونزهات إضافية للأطفال (المنتزهات، ومدينة الملاهي، ويوم للأنشطة، الخ) من أجل تزويدهن بخبرة أشبه بخبرة برامج ما قبل المدرسة. ونذكر أنّ المعلمات والمتطوّعتان من المجتمع والأمّهات هندسن وخطّطن معاً كلّ الأنشطة الخارجية التي ضمّها التدخّل. وفي هذا السياق، اتّبع تطبيق التدخّل مجموعة من التوجيهات المهمّة أتاحت المرونة والإبداع والتنمية في أثناء الخدمة من قبل سائر أفراد فريق العمل (أنظر ختاماً: تدخّلات السنوات الأولى والفقر).

إلا أنّنا لم نستثنِ الآباء من المشاركة في البرنامج. فحصل الآباء في أثناء فترة البرنامج على معلومات محدّثة عن المواضيع والمناقشات الأسبوعية. وقد زوّدْنا الآباءَ أيضاً بالتعليمات، عند الطلب، عن إجراءات التعليم المنزلي. عموماً، أظهر الآباء الدعم والإيجابية في تحقيق التغيّرات التي تطلّبها التطبيق في المنزل. فشجّع كثيرون منهم زوجاتهم على حضور الاجتماعات وتطبيق الدروس اليومية على أطفالهنّ، ما وفّر حافزاً أساسياً للحضور (ريشمان وريسكورلا 1995، Richman & Rescorla). وعليه، تشير الأدلّة القائمة على الخبرة التي استخلصناها من المناقشات مع الأمّهات في الاجتماعات الجماعية والزيارات المنزلية، إلى أنّ دعم الآباء زاد في الواقع مع مرور الوقت وانعكس في تنامي المنافع الممارَسة في المنازل نتيجة التدخّل.

وفي هذا الإطار، لا بدّ من عرض السياق الوصفي الثقافي والاجتماعي لهذا التحقيق البحثي لتقديم بعض التفسيرات عن التغيّر النوعي الذي شهدته المجموعات الأسرية. عوامل كثيرة تساهم في بناء التغيير الإيجابي لدى الأسر غير المحظيّة، إلا أنّ مفاعيل تدخّل البرنامج لا تتطرّق دائماً إلى الآليات الأساسية التي يقوم عليها التغيير البنّاء. وفي هذا السياق، تفيد إحدى المراجعات البحثية الحديثة لتسعة برامج تدخّل تمّ اختيارها بعناية بما يلي: «ما لا نعرفه عن مفاعيل تدخّلات الطفولة المبكرة ربما يفوق ما نعرفه عنها» (كارولي Karoly وآخرون، 1998). وبالنسبة إلى أطفال برنامج التعليم المنزلي للأمّ والطفل MOCEP، كانت المفاعيل واضحة وقابلة للقياس، إذ أنّ مهاراتهم المعرفية والاجتماعية تحسّنت بشكل ملحوظ وتحسّنت مع مرور الوقت، حتى أصبحوا أكثر استعداداً للمدرسة الابتدائية وربما حصلوا على «قفزة إلى الأمام» لينافسوا أترابهم الذين لا ينتمون إلى خلفيّات غير محظيّة.

أما بالنسبة إلى الأمّهات فكان التغيير أقلّ وضوحاً. فعلى الرغم من كون الأدوات التي استعملناها (استبيان الأمّهات) مؤشّرات مهمّة على نتائج نموّ الأطفال المفيد في بلدان أخرى، إلا أنّها لم تستخرج كلياً التغيّرات المواقفية الملاحَظة التي شهدناها في خلال فترة البرنامج. وباختصار، فإن أجوبة الأمّهات التي

جرى تقديرها لم تفِ حقَّ السلوكيات المشاهَدة في أثناء عملية التمكين. وتكثر الشهادات الشخصية عن أمّهات لم يعدن يضربن أطفالهنّ أو يحططن من قدرهم أو يسئن معاملتهم، وأصبحن يشعرن بأنّ علاقتهنّ معهم مُحبّة ومتفهّمة أكثر. وقد أبلغ المشاركون عن تحسّن العلاقات بين الزوجَين وعن التئام الجراح الأسرية التي توارثتها الأجيال. ووصلتنا شهادات بارزة أظهرت ثقة جديدة وقدرة على التأقلم على الرغم من المصاعب. كذلك، اكتسب المشاركون القدرة على ابتكار أساليب جديدة لحلّ مشاكلهم القديمة وأدركوا أهمّية استعمال المعلومات الدقيقة للتخفيف من وطأة المشاكل، عوضاً عن التطيّر أو الخرافات أو الشائعات.

بالنظر إلى الوراء، يبدو أنّه يتوجّب علينا أن نبحث في أنواع مختلفة من طرائق الملاحظة – مثل اختيار عيّنات من الوقت أو المناسبات، أو تسجيل الفيديو، كجزء من نموذج تصميم مفصّل أكثر على قياس الاحتياجات الفردية– وذلك عند دراسة الأمّهات المشاركات في برامج التدخّل. وبالطبع، من المهمّ أن نأخذ بعين الاعتبار في هذه الدراسة أنّ أيّاً من الأمّهات لم تشارك في هذا النوع من التحقيق من قبل، أو أجابت على استبيانات، أو أعدّت أطفالها وبيئتها المنزلية لتدخّلٍ أو اختبارٍ قياسيٍ نفسي.

محدودية البحث

لكلّ تصميم بحثي في التدخّلات محدودية يمكن التنبّؤ بها ومحدودية لا يمكن التنبّؤ بها تقومان على عدد من العوامل القابلة للتفسير وغير القابلة للتفسير ، التي تؤثّر على النتائج. وقد تكون هذه العوامل إما متأصّلة في نموذج التصميم وإما قائمة على عوامل خارجية تؤخذ بعين الاعتبار في تطبيق التدخّل، ومنها السياق السياسي والاجتماعي، والموارد، وإجراءات التطبيق، والدعم المجتمعي، والحوافز، وتدريب الإدارة وفريق العمل، الخ. فالتدخّل بحسب التصميم يختلف اختلافاً كبيراً عن تطبيق ذلك التصميم، لا سيّما عند العمل مع المجتمعات غير المحظيّة. وفي هذا السياق، نذكر أنّ أحد الاعتبارات الجدّية والمهمّة التي لم نستطع أن نتطرّق إليها في نموذج البحث هذا كان التحقيق في معرفة الأمّهات وفهمهنّ نموّ الأطفال المطبَّق.

قلة ستجادل بإنّ الأمّهات، كالكثير من المعلمات والمعلمين، لا يعرفن إلا القليل عن مهارات نموّ الأطفال المطبَّق من أجل التأقلم بفعالية مع السلوكيات الاجتماعية والعاطفية والسلوكيات التي تسبب المشاكل. فتماماً كما تحاول المدارس أن تبني توجيهاتها الإدارية والمنهاجية على فهم نموّ الطفل، كذلك يجدر بالأسر أن تفعل بالمثل؛ ويجدر بالمدارس والأسر أن تفهم معاني هذا الموضوع، الواحدة بالنسبة إلى الأخرى من الجانب العملي. بدورها، على برامج التدخّل المقبلة أن تأخذ بعين الاعتبار مصادر موثوقة لقياس التقدّم (المعرفة والأداء على حدّ سواء) ويجب أن تراعي هذه القياسات الثقافة والاحتياجات الاجتماعية الاقتصادية.

وتعترف محدودية ثانية بأنّ الأطفال في التدخّل سجّلوا درجات أعلى في الاختبار قبل التدخّل (مقياس القدرة البريطاني – النسخة الثانية BAS II) عند بدء الدراسة مقارنةً بمجموعة الضبط. وتنبّأ عمر الطفل بنتائج معرفية أعلى (الجدول 4) عند وجود أطفال أصغر بكثير في أسر التدخّل ($X^2 = 38.64$، القيمة الاحتماليّة = 0.04؛ $t(167) = -1.81$، القيمة الاحتماليّة = 0.07). كذلك، فإن الأمّهات في مجموعة التدخّل تشاركن مسؤولية الاعتناء بأطفالهنّ أكثر مع أفراد الأسرة الآخرين في المنزل ($X^2 = 8.41$، القيمة الاحتماليّة = 0.08؛ $t(167) = -2.12$، القيمة الاحتماليّة = 0.04). إلا أنّ أياً من الاستنتاجَين لا يفسّر الفروقات في الاختبار

السابق للتدخّل (الجدول 1 ب). إلى ذلك، لا نستطيع تبرير هذه الفروقات على أساس أنّ الأمّهات استعملن أساليب والدية أقلّ تشدّداً بشكل ملحوظ (الجدول 31). وفي هذا الإطار، يقترح المنطق توافر عوامل في الأسرة تدفعها إلى اتّخاذ القرارات التي تتّخذها، كأن تشارك في البرنامج أم لا، أو تتعرّف أكثر إلى مهارات الوالديّة، أو تبحث عن الرعاية الصحّية النوعية، الخ.

غالباً ما يصعب علينا كشف هذه العوامل عن طريق المحدِّدات الأسرية التقليدية، ومنها الدخل، والعمل، ومستوى تحصيل الأهل الدراسي، الخ. فتماماً كما تؤدّي الخصائص الأسرية المجتمعة (الوراثية والبيئية) إلى دعم الخيارات البنّاءة، كذلك يمكنها أن تفعل العكس، بحسب شهادة الأبحاث (روتر، سيلبيرغ وسيمونوف 1993، Silberg & Simonoff، Rutter؛ شور وشور 1988، Schorr & Schorr). وينفرد أسلوب وسبب اتّخاذ الخيارات في الأسر التي تعيش في الفقر مقارنة بالخيارات السائدة (دانزيغر وهيفْمان Danziger & Haveman، 2001). ولأغراض هذا التحقيق، اعتمدنا تطويع عدّة أدوات عريضة لتقدير خصائص الأسرة في سعينا إلى اكتشاف ونميز تلك العوامل التي تساهم في تحقيق مكاسب في نموّ الطفل والتي تقبل التعديل في التدخّلات المخطَّط لها في المستقبل. في الواقع، قد تتطلّب الأبحاث المقبلة أداة محدَّدة ثقافياً لقياس ما يكوّن خيارات الأهل في البحرين.

وتركّز محدودية أخرى على القياس والتقدير لجهة مواقف الأمّهات من تنشئة الأطفال، ومعتقداتهنّ ووجهات نظرهنّ التربوية. وعلى الرغم من أنّ المعلومات المماثلة عن العلاقات بين مواقف الأهل ومواقف الطفل هي معلومات قيّمة، إلا أنّ الاعتماد على أدوات مقاييس التقدير يطرح مشاكل جمّة وغالباً ما يزوّدنا بفهم مجزّأ لتطور التوجّهات في مجال تنشئة الأطفال. فمواقف تنشئة الأطفال العالمية الخارجة عن سياقها تعجز عن تزويدنا بمعلومات عن السلوكيات الوالدية المحدَّدة. وغالباً ما تكون مقاييس المواقف مزيجاً من الآراء والمعتقدات والنيات السلوكية والإدراكات الذاتية التي تندرج ضمن هياكل لا تضمّ سوى بنود معدودة جداً وتُظهِر ثباتاً ضعيفاً عند تطبيقها على مجموعات العيّنة. بالإضافة إلى ما تقدّم، لا تتطرّق سوى دراسات معدودة من تلك التي تعمّم الاستنتاجات، إلى النتائج المستخلَصة من المستوى الرُّتبي للقياس (مقاييس التقدير). وتجدر الإشارة إلى أنّ أحجام المفاعيل الضعيفة، وإنما الملحوظة، غالباً ما تدعم التعميمات المماثلة.

تميل إجراءات التحليل المبنيّة على المعطيات الرتبية إلى تجاهل الإجراءات الإحصائية الموصى بها في حالات كثيرة وتختار الإجراءات الإحصائية المعلمية أو النطاقية لإنتاج مستويات دلالة أعلى. فيبدو أنّ المفاهيم المبحثية المتعارف عليها غالباً ما تنتصر على القرار الإحصائي السليم. وفي بعض الحالات، بوسعنا أن نحقّق نتائج أكبر باستعمال الإجراءات النطاقية واللانطاقية إذا تبعنا التدابير المناسبة. إلا أنّ درجة الخطأ وقوّة صدق الأداة تكونان مزيّفتَين، بالنظر إلى العوامل الثقافية القوية (اللغة، تحصيل الأهل الدراسي، الدين، الخ) التي تقولب العلاقات وتختلف باختلاف المكان.

لذا، بغياب التوجيهات الوطنية الرسمية التي تعرّف بوضوح الأسر التي «تعيش في الفقر»، يصعب علينا أن نقيس نجاح التدخّل. فهل استهدف التدخّل تلك الأسر التي تحتاج إليه وتستطيع أن تستفيد منه أكثر من غيرها؟ هل من مستويات أعلى وأدنى من الفقر؟ هل من معيار للفقر المستمر والمزمن؟ كيف تقدَّم منافع المساعدات الحكومية مع التدخّل ومن دونه؟ هل تخفّف تكاليف البرنامج من التكاليف الأخرى وما الفرق المسجَّل؟ وعليه، فإنّ الانتقادات الموجَّهة ضدّ الاستنتاجات المنبئة والسببية المستخلَصة من النتائج تصبح مبرَّرة بغياب التوجيهات المماثلة. فقد فالتوزّعُ العشوائي في التدخّل موضوع الدراسة قد يفسّر الفروقات في

الخصائص الخلفيّة المتغيّرة، إلا أنّه لا يقضي تماماً على التحيّز المحتمَل في تقدير فعالية البرنامج.

وعليه، يركّز اعتبار أخير على التحيّز في الأدبيّات البحثية عن التدخّل المبكر عموماً. فغالباً ما تميل تقييمات التدخّل المبكر إلى التركيز على النتائج الإيجابية وتتجاهل المنافع المحتمَلة التي قد تنشأ عن نشر الأدلّة السلبية. في الواقع، يركّز الباحثون، نتيجة تفكير محدود ومضلّل، على أهمّية مستويات الدلالة، فتفوتهم فرص الإبلاغ عن أدلّة خبراتية قيّمة يمكن تطبيقها على نماذج تصميم الأبحاث المقبلة لتحقيق كفاية أكبر. والمثير للسخرية هو أنّ معظم الأبحاث التي تعتمد هذا التركيز تُستثنى في نهاية المطاف من السياسات المستقبلية (سْلافنبورغ 1993، Slavenburg). ولكن، تجدر الإشارة إلى أنّ بعض العلماء يعتمدون المنطق السليم ويعترفون بأَنّ مستويات الدلالة لا تُظهر الصورة الكاملة، ولا ينبغي أن تكون محور التركيز الرئيسي في تحليل الأبحاث (مكارتني وروزِنثال 2000، McCartney & Rosenthal).

ختاماً

تدخّلات السنوات الأولى والفقر

تستعمل البلدان المختلفة سياسات واستراتيجيات مختلفة لمعالجة مسائل الأسر التي تعيش في الفقر. فتسجّل الولايات المتحدة المعدّل النسبي الأعلى للفقر بين الأمم الصناعية (32.9 مليون نسمة؛ 11.7 بالمئة)، وتشهد المعدّلات ارتفاعاً، لا سيّما بين الأطفال الأميركيين، من 13.2 بالمئة في العام 2001 حتى 14.7 بالمئة في العام 2002 (أبر 2002، Aber؛ دانزيغر وهيفْمان 2001، Danziger & Haveman). ولا يفسّر سوى جزء من المشكلة ذلك الإرتفاع في عدد الأسر المذرّرة، ذات التكلفة الأعلى وربّ الأسرة الواحدة، المصحوب بنسبة عالية من برامج رعاية الأطفال الرديئة النوعيّة (60 بالمئة بحسب أوسع دراسة عن رعاية الأطفال حتى اليوم، المعهد الوطني لصحّة الطفل والتنمية البشرية 2001، NICHD). فيقول الخبراء إنّ اللوم يقع على تدفّق المهاجرين الفقراء وغير المتعلّمين، إلى جانب تفاوت المداخيل، والرعاية الصحّية غير المناسبة ذات الكلفة المحتملة، والدعم غير الكافي للمسنّين ودخل المعوّقين، ومكمِّلات الأجور التي تقلّ كثيراً عن الحدّ الأدنى للفقر.

وفي هذا السياق، تختلف مفاعيل الإنفاق الحكومي على معدّلات الفقر بحسب نوعه. ففي أميركا، تُعتبَر نسبة النساء في القوى العاملة عالية جدّاً وتعمل استراتيجيات مكافحة الفقر، جزئياً، على مكافأة الأمّهات العاملات، وتوفير الدعم (برنامج المساعدة المؤقّتة للأسر المحتاجة Temporary Assistance for Needy Families؛ قانون إعادة التوفيق بين المسؤولية الشخصية وفرص العمل Personal Responsibility and Work Opportunity Reconciliation Act)، وترويج الزواج والأسر المؤلّفة من والدَين (أبر Aber 2002،؛ دانزيغر وهيفْمان 2001، Danziger & Haveman؛ هارْكر 2002، Harker). إلا أنّ السياسة العامّة لا تخدم جميع الأطفال الذين يعيشون في الفقر في الولايات المتحدة. في الواقع، تستثني الخدمات عدداً كبيراً من المهاجرين، في حين تختلف الاحتياجات الناتجة عن الفقر باختلاف الموقع الجغرافي حتى ضمن

الولاية الواحدة (الريف مقابل المدينة). فيميل قسم من الأشخاص الذين تخدمهم الرعاية الاجتماعية إلى العيش في فقر مستمرّ، وغالباً ما يكون احتمال استفادتهم من سياسات الرعاية الاجتماعية هو الأقلّ، على الرغم من تنامي دخلهم. وغالباً ما تقوّض العواملُ الأسرية والصحّية المنهكة أفضلَ المنافع والتدخّلات، وتكون التوقّعات التي تفرضها السياسة العامّة بعيدة عن متناول الأسر المماثلة.

وغالباً ما تواجه المنظّماتُ العاملة على مكافحة مشاكل الفقر المصاعبَ بسبب التمويل وتوزيع الأموال. وغالباً ما يتوافر لها التمويل إلا أنّها تفتقر إلى توجيه الأموال وتخصيصها في تفويضات فعّالة تكون طويلة الأمد أو "تطال جيلَين" بطبيعتها. ويشير النقّاد في غالبية الأحيان إلى أنّ الأبحاث عن الفقر تفتقر إلى الدقّة العلميّة في التجارب وأنّها تحتاج إلى قياسات الاستقرار التي تعكس جهداً يمثّل بشكل أكبر الأسرَ الفقيرة التي تعيش في سياقات ثقافية مختلفة وفي مناطق مختلفة. في الواقع، ثمة إجماع حول امتلاك كلّ الأطراف جزءاً من الدواء الشافي، إلا أنّنا بحاجة إلى تضافر الجهود لتحقيق تطبيق سليم.

وتجدر الإشارة إلى أنّ الدول الأخرى التي تشهد معدّلات عالية مماثلة من النساء في القوى العاملة (أي بلجيكا، والدانمارك، وفنلندا، والنروج، وفرنسا) تسجّل معدّلات فقر متدنّية بفضل سياساتها الاجتماعية الأكثر سخاءً (مؤسَّسة اللوكسمبورغ لدراسة الدخل 2000، LIS). فالأمّهات العازبات والعاملات اللواتي يخترن البقاء في المنزل، يحصلن على دعم حكومي لإجازة الأمومة والأبوّة. وفي هذا السياق، لطالما عُرفت هذه الدول بالرعاية العالية الجودة للأطفال تحت عمر الست سنوات (بول 1994، Ball). ونذكر أنّ سلسلة المنافع الاجتماعية المدعومة التي تضمّ الرعاية الصحّية النوعية تساهم كثيراً في تحسين ظروف الفقر، بحسب شهادة معدّلات الفقر التالية: بلجيكا، 1.9 بالمئة؛ فنلندا، 2.1 بالمئة؛ النروج، 3.0 بالمئة؛ فرنسا، 3.2 بالمئة؛ اللوكسمبورغ، 1.3 بالمئة (مؤسَّسة اللوكسمبورغ لدراسة الدخل 2000، LIS).

أما في العالم العربي (دول منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا) فإحصاءات الفقر غير مكتملة وغالباً ما لا تُذكر في التقارير، لا سيّما في البلدان غير الديمقراطية. ولكنّ الأدلّة القائمة على الخبرة تشير إلى أنّ المنطقة تضمّ اليوم أشخاصاً يعيشون في الفقر، وكباراً أميّين، وأشخاصاً يعانون نقصاً في التغذية، أكثر مما كانت تضمّه في ثمانينات القرن الماضي. في الواقع، تقدِّر بعض الأرقام البحثية أنّ عدد الأشخاص الذين يعيشون في فقر تامّ يبلغ 118 مليون نسمة في الشرق الأوسط، بما في ذلك أرقام التعديل من مخلّفات الحرب والمجاعة والكوارث الطبيعية والسياسات الفاشلة (الغميني 1998، Al Ghomeny). ونذكر أنّ النساء والأطفال يسجّلون الارتفاع الأكبر، وهذا اتجاه نمطي للفقر العالمي.

ويشير بعض خبراء الاقتصاد إلى أنّ الفقر يعود بشكل كبير إلى إطار مفاهيمي من المُثُل تمثّله المعتقدات الدينية (في هذه الحالة، الإسلام)، والمبادئ الاقتصادية والسياسية، ومجموعة من معايير القيم والأخلاق (توما 2000، Tuma؛ إسلام 2002، Islam). فيتحمّل الناس الفقر لاعتقادهم أنّه إما مصير سيّئ قدّره الله لهم وإما نتيجة عجزهم عن التصرّف بفعالية. وفي هذا السياق، نتقبّل أنّ الفقراء هم جزء طبيعي من المجتمع. وعلى الرغم من قلقنا الصادق القصير الأمد على الفقراء، إلا أنّنا لا نولي الالتزام الطويل الأمد بتحسين الأوضاع التي تغذّي الفقر، ومنها اللامساواة، والتعليم المتدنّي النوعية، والرعاية الصحّية غير المناسبة، والبطالة، اهتماماً كبيراً الخ. ومن بين الظروف التي تُفاقم الفقر، نجد مشكلة اللامساواة على الصعيد الاجتماعي والاقتصادي والسياسي، وهي أصعدة متداخلة. مثلاً، على الصعيد الاجتماعي، ثمة تمييز ضدّ الأقلّيات، وهذا ما يميل إلى تعزيز اللامساواة في مكان العمل الذي يرتبط بدوره بالفرص، أو بالأحرى بغيابها.

وتجري اليوم مساعٍ كثيرة لمعالجة مشاكل الفقر في البحرين، إلا أنّه في ظلّ نظام ديمقراطي حديث العهد، تكون المسيرة طويلة وصعبة أمام تشييد البنية التحتية السياسية والاقتصادية للقضاء على الفقر. فلا يندرج الفقر في البحرين تماماً ضمن تعريف مستوى الفقر الذي وضعه البنك الدولي (كسب دولار أو دولارَين في اليوم)، لأنّ البحرين تُعتبَر أحد البلدان المنتجة للنفط في الشرق الأوسط. ولكنّ دولة البحرين ليست دولة شرق أوسطية نافذة وخالية من الفقر. فيشير أَحد العلماء العرب إلى أنّ الفقر متفشٍّ في البحرين حيث بلغ عدد الأشخاص الذين يعيشون في فقر تامّ أكثر من 33 بالمئة في العام 1984 و24 بالمئة في العام 1986 (الغميني 1998، Al Ghomeny).

وعلى الرغم من أنّ حملات التوظيف المكثّفة، بالإضافة إلى ضرائب الدخل المباشرة وغير المباشرة، وضعت البحرين في طليعة تقرير دليل التنمية البشرية الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في العام 1997 (إسلام 2002، Islam)، إلا أنّ نسب المؤشّر في البحرين، شأنها شأن البلدان الأخرى في الشرق الأوسط، لم تأخذ بعين الاعتبار نوعية قياسات شبكات السلامة الاجتماعية، ولا المداخيل الإضافية التي تستطيع الأسر الفقيرة أن تتصرّف بها. وعليه، يكمن جوهر المشكلة في اختلال التوازن الاجتماعي، أي العملية التي تُحدِث و«تحافظ على استمرارية الفقر وعدم تكافؤ الفرص في التقدّم الاجتماعي» (الغميني Al Ghomeny 1998،). ويعود جزء من المشكلة إلى المصاريف العالية المخصّصة لنفقات الدفاع التي يمكن أن توجَّه للرعاية الاجتماعية وللفقراء. وفي هذا السياق، تقترح الأبحاث الحديثة أنّه يجب على الدولة التي ترغب في الحدّ من الفقر أن تقوم بغييرات مؤسَّسية وبنيوية تؤدّي بدورها إلى «إعادة تخصيص الموارد لتعزيز رأس المال البشري، فيما توفّر شبكات سلامة اجتماعية» (إسلام 2002، Islam).

والجدير بالذكر أنّ البحرين تنفق مبالغ أقلّ بكثير على الدفاع بالمقارنة مع الدول العربية المجاورة (ويعود الفضل الأكبر إلى وجود قاعدة بحرية أميركية على أراضيها)، إلا أنّ النفقات الاجتماعية (الصحّة، التعليم، الإسكان)، وهي التدابير التي من المرجّح أكثر أن تؤثّر على الفقراء، متدنّية أيضاً (صندوق النقد الدولي، الكتاب السنوي لإحصاءات مالية الحكومة IMF، Government Finance Statistics Yearbook). وعلى الرغم من أنّ البحرين، شأنها شأن معظم البلدان العربية، تساهم بالفعل في دعم الفقراء بشكل رسمي غير نظامي، إلا أنّ ذلك الدعم غالباً ما يكون غير منتظم وغالباً ما لا يكون مندرجاً ضمن سياسات عامّة. في الواقع، فإن بعض الجمعيات الإنسانية والخيرية المحلّية يمارس الزكاة، وهي إحدى دعائم الإسلام الأساسية، حيث تُوزع الحسنات والتبرّعات على الفقراء. ولكنّ المساعدة ليست مستدامة وتعطى عادةً على شكل سلع استهلاكية أو غيرها من الهدايا قصيرة الأمد. وبالتالي، من الضروري وضع سياسات نظامية تدعمها الحكومة، وتقوم على الحقوق والفرص المتساوية للجميع، وتبنى على تعهّد لا يمكن الرجوع عنه تجاه جميع المواطنين. وهذا يعني إنفاق المزيد من الأموال العامّة على التعليم في مرحلة ما قبل المدرسة، وتوفير المزيد من فرص العمل للأشخاص الذين لا يمكنهم أن يتحمّلوا أعباء البطالة (الفقراء)، وتقديم رعاية صحّية نوعية في المناطق التي يعيش فيها الفقراء، ومَنْح المسنّين والمعوّقين المزيد من المنافع والفرص.

أما لأغراض هذه الدراسة، فإن البعد الأهمّ في اللامساواة على صعيد فرص التعليم قد تمثّل في الالتحاق بالحضانات وروضات الأطفال الخاصّة (3 – 6 سنوات). فأقساط تلك المدارس هي، بالطبع، أغلى من أن يتحمّلها الأهل الفقراء، في حين أنّها توفّر نوعية تعليم أرقى بكثير من نوعية البرامج الوطنية لما قبل المدرسة (حديد وسيلْفا Hadeed & Sylva، ب1999). وأيضاً، تُظهِر الأدلّة بوضوح أنّه حين تكون نوعية رعاية الأطفال متدنية، ترتبط المفاعيل سلبياً بقياسات النتائج بين الأطفال وبأدائهم في المستقبل، ويكون

الأطفال في معظم الأحيان أفضل حالاً إذا لم يلتحقوا بها (حديد وسِيلْفا Hadeed & Sylva، ب1999).

ونعلم من جملة متنامية من الأدلّة البحثية أن برامج الرعايةَ المبكرة الرسمية النوعية للأطفال دون السادسة تعود بمنافع إيجابية طويلة الأمد على الأطفال والأهل والأسر والمجتمعات. يمكن لهذه البرامج أن تكون مجدية اقتصادياً وتسجّل مكاسب ملحوظة لجهة المنافع مقابل الإنفاق العامّ (بارنِت وإسْكوبار Barnett & Escobar، 1990). في الواقع، بيّنت دراسة معروفة جدّاً أجريت على تدخّل رعاية الأطفال المبكرة النوعية في ولاية ميشيغن (الأميركية) وتابعت الأطفال لثلاثين سنة تقريباً، أنّ كلّ دولار أميركي يُنفَق في هذا المجال يعود بسبعة دولارات أميركية على الدولة والمجتمع. فالأطفال الذين شاركوا في التدخّل لسنتَين خضعوا للتقييم في عمر السابعة والعشرين، وأظهرت النتائج احتمالاً أقلّ في أن يكونوا عاطلين عن العمل، أو مطلّقين، أو مجرمين، أو أن يتعاطوا المخدِّرات، أو يعيشوا على دعم الرعاية الاجتماعية من الدولة. في الوقت نفسه، ظهر احتمال أكبر في أن تكون مداخيلهم أعلى، وسجلاتهم المدرسية أفضل، وألا يحتاجوا منافع التعليم للاحتياجات الخاصّة، وأن يكونوا قد تمّموا المدرسة الثانوية (شواينهارت وويكارت Schweinhart & Weikart، 1997).

ومع إرساء التغييرات الديمقراطية المقبلة في البحرين، يحين وقت التطرّق إلى اللامساواة في رعاية الأطفال ما قبل المدرسة من خلال اقتراح مبادرات جديدة لبرنامج شامل ورسمي وعالي الجودة في مرحلة ما قبل المدرسة لكلّ الأطفال دون السادسة. وبرنامج التعليم المنزلي للأمّ والطفل MOCEP في البحرين لا يختلف عن برنامج رعاية الأطفال النوعي ما قبل المدرسة المذكور أعلاه. فأهدافهما متشابهة لجهة الارتقاء بنوعية حياة الأشخاص غير المحظيّين في أهمّ مكان لهم – أي في المنزل – من خلال تزويد الأمّهات وتزويد الأطفال أيضاً قبل دخولهم المدرسة الابتدائية، بالتعليم والمهارات. وعليه، يوفّر برنامج التعليم المنزلي للأمّ والطفل MOCEP، من خلال استهداف الأطفال والأسر في محيطهم الاجتماعي المباشر، نهجاً يمكنه أن يكون مجدياً اقتصادياً، لتلبية بعض الاحتياجات الاجتماعية والتعليمية الملحّة الكامنة في صميم المجتمعات غير المحظيّة. وفي هذا السياق، أظهرت الأبحاث أنّ برامج التدخّل المنزلي السابقة المبنيّة على «نماذج النقص» لا تنجح (مؤسَّسة الآغا خان Aga Khan Foundation، 1995؛ وودهيد Woodhead، 1996)، إذ أنّ هذه النماذج تنظر تقليديا إلى أي نقص على أنه نتيجة قصور عند الأهل وعجزهم. لذا، لا تتحقّق الاستدامة الفضلى للمنافع طويلة الأمد إلا إذا قامت البرامج على تمكين أفراد الأسرة في مجتمعهم المحلّي. فعندما تدعم برامجُ التدخّل المنزلي جوانب القوّة عند المجتمع المحلّي القائمة أصلاً وتبني عملها عليها، تتحسن فرصها في أن يتقبّلها المجتمع وأن تحقّق النجاح. إلا أنّ تحديد جوانب القوّة والقدرات المحدَّدة عند الأسر يعتمد بشكل كبير على مجموعة من المعايير المهمّة المبنيّة في مضمون البرنامج وتطبيقه (شور وشور Schorr & Schorr، 1988؛ زيغلر Zigler، 1994). وعلى الرغم من كثرة العوامل التي يجدر بنا أن نأخذها بعين الاعتبار لنجاح البرنامج المنفرد، نذكر بعض العوامل المهمّة في هذا الإطار:

- أن يكون التدخّل مبنياً على الأبحاث وأن توجّهه النظرية لكي يؤثّر على السياسة العامّة.
- أن يضمّ التدخّل برنامجاً يجمع بين تعليم الطفل وتعليم الأهل.
- أن يُبنى التدخّل على خطّة تطال جيلَين مع أهداف عامّة طويلة الأمد.
- أن تبقى معدّلات تناقص التدخّل دون العشرين بالمئة مع خيارات بديلة في حال تخطّت المعدّلات السقف المتوقّع؛ وينبغي مراعاة تكاليف التناقص في نماذج «النجاح»..

- أن يوظّف التدخّلُ فريقَ عمل مدرَّباً تدريبا مهنيا.
- أن يتيح التدخّل المرونة لأفراد فريق العمل في تغيير أدوارهم بحسب الخدمات المقدَّمة.
- أن يقدّم تدخّل البرنامج تدريباً مستمرّاً في أثناء الخدمة لفريق العمل.
- أن يقوم التدخّل بزيارات منزلية متواترة.
- أن يرتبط التدخّل بالمجتمع المحلّي وبالوكالات الحكومية، بشكل مباشر أو غير مباشر، كمثل وجود فريق عمل أو وكالات دعم اجتماعي معنوي، ومساعدة ملموسة كالدخل لشراء الطعام، وفرص العمل، والرعاية ما قبل الولادة، الخ.
- أن يعترف التدخّل بأنّ الاحتياجات ليست ثابتة وأنّه يجب إجراء التعديلات لتلبيتها.
- أن يعترف التدخّل بوجهة نظر الطفل في السياق حياته ضمن الأسرة، والأسرة ضمن المجتمع المحلّي.
- أن يعترف التدخّل بأنّ الموارد الموفَّرة يجب أن تشمل الاهتمام البشري كالرعاية والاحترام والثقة.
- أن يوفّر التدخّل مقاربة مباشرة وغير معقّدة عند النظر في الاحتياجات.
- أن تكون قواعد التدخّل وتوجيهاته مرنة، وأن تحترم جميع أفراد فريق العمل.
- أن يضمّ موارد احتياطية طارئة لضمان أن يكون تنفيذ البرنامج يلبّي الاحتياجات المحدَّدة، كمثل، تأمين وسائل النقل الطارئ والقيام بزيارات في الحالات الطارئة، الخ.
- أن يعقد التدخّل اجتماعات منتظمة لتنمية فريق العمل.

الملحق أ

بيان الأهداف والغايات العامّة الطويلة الأمد

ما يترتب على البحث

يرتبط هذا التحقيق وأهدافه البحثية ارتباطاً وثيقاً بمجموعة أوسع من الغايات العامّة التي تتطرّق إلى موضوع تطوير برامج رعاية الأطفال المبكرة وتدريب الأطفال في مملكة البحرين والمنطقة. ومن الأهداف والأسئلة طويلة الأمد نذكر:

- وضع توجيهات عمل لبرامج رعاية الأطفال العالية الجودة التي يمكن أن تطبّقها وتراقبها عدّة وزارات رسمية.
- ما هي المعايير المطلوبة لتوفير رعاية الأطفال عالية الجودة في البحرين؟
- توفير إشراف ينظّمه مسؤولون رسميون مدرَّبون ومؤهّلون يستخدمهم القطاع العام أو الخاص لمراقبة وتقدير وتقييم رعاية الأطفال المبكرة والتدخّل في السنوات الأولى.
- مَن يشرف على برامجنا في مرحلة ما قبل المدرسة وما هي مواقيت الإشراف؟ ما هو المقياس المستعمَل؟
- توفير حملات إعلامية وطنية تشدّد على أهمّية الرعاية والتنمية في السنوات الأولى، كورش العمل، والمؤتمرات، والشبكات، الخ.
- متى سينعقد المؤتمر الوطني الأوّل حول التنمية المبكرة في البحرين؟
- الاعتراف بالدعم وتوفيره للتنمية المبكرة في القطاع العامّ، كتوفير الحوافز، ومساعدة الأسر المحتاجة، الخ.
- ماذا تفعل الحكومة للأسر الفقيرة التي لا يمكنها أن تتحمّل أعباء رعاية الأطفال؟

- وضع توجيهات لنظام شامل لمرحلة ما قبل المدرسة يشبه النظام القائم في الكويت، أي نظام مجّاني للجميع في مرحلة ما قبل المدرسة.
- ماذا يمكننا أن نفعل، في المستقبل، لوضع نظام شامل لمرحلة ما قبل المدرسة لجميع الأطفال بغضّ النظر عن خلفيّتهم أو مكانتهم الاجتماعية الاقتصادية؟
- تأسيس رابطة لمدرّسي برامج السنوات الأولى ودعمها.
- أين يمكن أن يلتقي معلمات ومعلمي البرامج الوطنية لمرحلة ما قبل المدرسة من أجل أن يحققوا تقدماً في الميدان؟
- مَن سيدعم هذه الرابطة؟
- تأسيس مجلس الأم والطفل ضمن المجلس الأعلى للمرأة برئاسة صاحبة السمو الشيخة سبيكة إبراهيم آل خليفة.
- ما سبب غياب مجلس وطني يعنى باحتياجات ومصالح وحقوق أطفالنا في سنوات نموّهم الأولى؟
- دعم برامج التدخّل القائمة.
- أين الالتزام بدعم التدخّل المنزلي للأسر المعرّضة للمخاطر؟

يحتاج تدريب المعلمات والمعلمين في مرحلة السنوات الأولى إلى دعم متجدّد وإلى التحسين في المجالات التالية:

- وضع توجيهات مبنيّة على معايير النوعية الدولية للتدريب الشامل الخاصّ بالمربيات والمربّين في مرحلة السنوات الأولى، أي التشديد على تدريبٍ محترفٍ للمعلمات والمعلمين يستعمل عدّة منهجيّات ونظريات تقوم على الأبحاث.
- كيف يكون تدريب المعلمات والمعلمين في السنوات الأولى مراعياً للحساسيات الثقافية؟
- توفير قياسات وتقييمات ثابتة لتقدير برامج رعاية الأطفال المبكرة في البحرين.
- ما هي الخصائص الأساسية للبرامج والتدريب وكيف يمكننا أن نقدّرها؟
- تشكيل كيان وطني من الباحثين المحترفين في مجال برامج السنوات الأولى.
- هل ثمة كيان وطني من الباحثين المحترفين في مجال برامج السنوات الأولى يدعم برامج رعاية الأطفال النوعية المحسَّنة؟
- تطوير دعم تعاوني عامّ وخاصّ للتدريب والتنمية في أثناء الخدمة.
- هل تقوم الحكومة والقطاع الخاصّ بما يكفي لدعم تنمية المعلمات والمعلمين في مرحلة السنوات الأولى؟ هل تساعدون معلمة طفلكم في مرحلة ما قبل المدرسة لتقوم بعملها بشكل أفضل؟

الملحق ب

بعض الإحصاءات الديموغرافية والتربوية

مملكة البحرين، 1999/2001

ورقة وقائع وأرقام

المعالم الجغرافية

- تقع البحرين في خليج العرب
- تشكّل البحرين إحدى الدول الستّ في مجلس التعاون الخليجي الذي تأسّس في العام 1985
- تبلغ مساحة البحرين 706 كم مربّع؛ 36 جزيرة؛ تُعتبَر جزيرة البحرين الجزيرة الكبرى (85 بالمئة) مع 12 منطقة متجانسة (توزّع طبيعي للدخل والتعليم والعمل)

السكان

- في العام 2001، بلغ عدد السكان 650.604 نسمة (تقريباً)
- تشكّل الجنسيات غير البحرينية (الأجانب، قطاع متنام) 38 بالمئة من السكّان
- يصل معدّل نموّ السكّان إلى 3.6 بالمئة في السنة
- يشكّل الأشخاص دون الخامسة عشرة أغلبية السكان (32 بالمئة)؛ صفر – 4 سنوات، 12 بالمئة تقريباً؛ 5 – 9 سنوات، 12.5 بالمئة تقريباً

الثروات الطبيعية

- الثروات: النفط، الصناعات الخفيفة، السياحة

الوضع السياسي الراهن والعمل

- استقلّت البحرين عن بريطانيا العظمى في العام 1971
- تأسّس النظام الملكي الدستوري في العام 2001
- تعمل في البحرين 23 بالمئة من النساء فوق عمر الخامسة عشرة

النظام التعليمي

- تأسَّست المدرسة الابتدائية الأولى (التعليم النظامي) في العام 1919 للصبيان فحسب؛ وفي العام 1928 للبنات
- أنهى 53 بالمئة من سكّان البحرين المدرسة الثانوية وأنهى 12 بالمئة المرحلة الجامعية
- 2001 – بلغ معدّل الأمّية الوطني 12.3 بالمئة
- خصّصت الدولة 12 بالمئة من إجمالي الناتج القومي (724،000،000 درهم بحريني) لقطاع التعليم (1999)

نظام التعليم الرسمي الأساسي يتبع نمط *9 – 3* (سلّم)

- ابتدائي، الصفوف 1 – 3
- ابتدائي، الصفوف 4 – 6
- إعدادي، الصفوف 7 – 9
- ثانوي، الصفوف 10 – 12:
  1. عامّ – علمي أو أدبي
  2. تجاري
  3. فنّي
  4. تطبيقي – صناعة النسيج أو الإعلان
- التعليم الديني (الإسلام) للصفوف الابتدائية 1 – 12
- التعليم الديني العالي للصبيان فحسب

البنية التعليمية ما قبل المدرسة

- يبلغ عدد السكّان الأطفال بين صفر و6 سنوات 91.000 نسمة (تقريباً)
- يبلغ عدد حضانات وروضات الأطفال معاً 115 (2000)
- يرتاد 16.5 بالمئة من الأطفال بين صفر و6 سنوات حضانات وروضات الأطفال

- يرتاد 30 بالمئة من إجمالي الأطفال بين 3 و6 سنوات روضات الأطفال الخاصّة
- أقلّ من 10 بالمئة من المعلمات والمعلمين الموظّفين في برامج ما قبل المدرسة لديهم «مؤهّلات تربوية» (حديد Hadeed، 1994أ)
- 97 بالمئة من برامج ما قبل المدرسة هي برامج خاصّة تبغي الربح؛ 3 بالمئة تدعمها الدولة
- تقدّم الحضانات الخدمات للأطفال من عمر صفر إلى 3 سنوات وتكون مسجّلة لدى/تحت إشراف وزارة العمل والشؤون الاجتماعية
- تقدّم الروضات الخدمات للأطفال من 3 إلى 5 سنوات وتكون مسجّلة لدى وزارة التعليم، إدارة التعليم الخاصّ
- ازداد حضور برامج ما قبل المدرسة (الحضانات وروضات الأطفال) في السنوات العشر الأخيرة ثلاثة أضعاف (من 4851 إلى 15.362) (2000)

شهادات الحصول على مؤهّلات في تعليم الأطفال المبكر في البحرين (حديد ***Hadeed***، ***1994***أ)

- جامعة البحرين – برنامج التعليم في السنوات المبكرة بدأ في أواخر ثمانينات القرن الماضي كجزء من برنامج بكالوريوس لأربع سنوات في العلوم الاجتماعية مع تركيز على النظريات.
- في الماضي، قدّمت إدارة التعليم الخاصّ في وزارة التعليم برنامج تدريب قصيراً في أثناء الخدمة على فترة ستّة أشهر للمعلمات والمعلمين الموظّفين في ميدان التعليم المبكر في رياض الأطفال «الوطنية» (أي التي يملكها مواطنون بحرينيون).

بنية التعليم الخاصّ

يتوزّع على ثلاث فئات:

- المدارس الخاصّة الوطنية (يملكها ويموّلها مواطنون بحرينيّون)
- المدارس الخاصّة الأجنبية (يموّلها أشخاص أجانب وتمنح الشهادات من دولة المنشأ)
- المدارس الخاصّة للجاليات الأجنبية (خاصّة – كالفئة السابقة ولكنّها تخدم الجالية)

الاتصالات والإعلام

- 98 بالمئة من السكّان يملكون جهاز تلفزيون
- 30 بالمئة من السكّان يملكون جهازَي تلفزيون أو أكثر في المنزل
- 22 بالمئة من السكّان يملكون أجهزة كمبيوتر؛ 18.2 بالمئة لديهم خدمة إنترنت

الملحق ج

Appendix C: Parent/Guardian Questionnaire

استبيان خاصّ بوليّ الأمر

تحقيق بحثي

(1) استبيان خاص بولي الأمر **Parent/Guardian Questionnaire**

اسم الشخص الذي يجري المقابلة ..... التاريخ .....

1. اسم الطفل ..... تاريخ الميلاد .....
2. اسم ولي الأمر وصلة القرابة:
3. العنوان:
4. رقم الهاتف: المنزل ..... العمل .....

5. من يعيش مع الطفل في المنزل؟

والدته	1
والده	2
عمته/خالته	3
عمه/خاله	4
جده	5
جدته	6
أقرباؤه	7
إخوانه/أخواته	8
غيرهم	9

الرجاء التحديد .....

6. عدد الأخوان والأخوات: 1 2 3 4 5 +6
7. ترتيبه بين إخوانه وأخواته الأول الثاني الثالث الرابع الخامس السادس+
8. ما هي صلة قرابتكم بالطفل؟ هل أنتم
   والده/والد ته بالنسب 1
   والده/والدته بالتبني 2
   زوج أمه/زوجة أبيه 3
   والده بالحضانة/أمه بالرضاعة 4
   غيرهم 5
9. ما هي اللغات المتداولة في المنزل؟
   ..... الرمز .....
10. ما هي المجموعة العرقية/ الثقافية التي تنتمون إليها؟
    بحرينية 0
    فارسية 1
    عربية 2

معلومات حول الطفل

11. كم كان وزن الطفل عند الولادة؟
12. هل ولد الطفل قبل أوانه؟ نعم / لا
13. هل تلقى الطفل أية عناية طبية خاصة في الشهرين الأولين بعد ولادته؟

تاريخ العناية بالطفل

14. هل بإمكانكم أن تحددوا الأشخاص الذين اعتنوا بالطفل منذ ولادته؟ لنبدأ بموعد ولادة الطفل.

(يجب تدوين صلة قرابة الأشخاص الذين اعتنوا بالطفل منذ ولادته بكل دقة)

أنشطة الطفل في المنزل

15. هل يذهب الطفل إلى الفراش في نفس الوقت كل يوم؟ نعم / لا
    هل هناك قوانين محددة لمشاهدة التلفزيون/الفيديو؟ نعم / لا
16. ما هو معدل الساعات التي يمضيها الطفل في مشاهدة التلفزيون/الفيديو خلال يوم واحد ؟
    0 ساعة أكثر من ساعة واحدة 1–3 ساعات +3 ساعات
17. كم يوم في الأسبوع يلعب الطفل مع أصدقائه في المنزل؟ 1 2 3 4 5 6 7
18. كم يوم في الأسبوع يلعب الطفل مع أصدقائه في مكان آخر؟ 1 2 3 4 5 6 7
19. كم يوم في الأسبوع يرافقكم الطفل إلى السوق؟ 1 2 3 4 5 6 7
20. كم يوم في الأسبوع يذهب الطفل لزيارة أصدقائه أو أقربائه؟ 1 2 3 4 5 6 7
21. كم يوم في الأسبوع يتناول الطفل طعامه مع الأسرة بأكملها؟ 1 2 3 4 5 6 7
22. هل من أحد في المنزل يقوم بقراءة أي شيء للطفل؟ نعم / لا
    إذا كان الجواب نعم – متى؟
    في المناسبات الخاصة مرة في الأسبوع عدة مرات في الأسبوع
    كل يوم مرتين في اليوم

23. هل هناك أحد في المنزل يأخذ الطفل إلى المكتبة العامة؟ نعم / لا
إذا كان الجواب نعم – متى؟
في المناسبات الخاصة مرة كل شهر مرة كل أسبوعين مرة في الأسبوع
24. هل يلعب الطفل بالأحرف والأرقام؟ نعم / لا
إذا كان الجواب نعم – متى؟ كم يوم في الأسبوع: 1 2 3 4 5 6 7
25. هل يقوم الطفل برسم الصور أو تلوينها؟ نعم / لا
إذا كان الجواب نعم – متى؟ كم يوم في الأسبوع: 1 2 3 4 5 6 7
26. هل حاولتم تعليم الطفل الحروف؟ أ –ب – ت نعم / لا
ماذا علمتموه؟ (على سبيل المثال : أغنية تتضمن الحروف الأبجدية – شكل الحروف ...الخ)
27. هل حاولتم تعليم الطفل الأعداد؟ نعم / لا
ماذا علمتموه؟ (أغنية حول الأعداد – شكل الأعداد ...الخ)
28. هل حاولتم تعليمه بعض الأغاني أو الأشعار؟ نعم / لا
ما هي؟
29. هل حاولتم تعليمه بعض الأغاني الخاصة بالأطفال؟ نعم / لا
ما هي؟

صحة الطفل – نموه وتصرفاته

30. هل يواجه الطفل أية مشاكل تتعلق بصحته أو نموه أو تصرفاته؟ إذا كان الجواب نعم، فالرجاء إعطاء التفاصيل:

31. هل حاولتم الحصول على مساعدة لحل تلك المشاكل؟

32. هل تعرض الطفل في الستة أشهر الماضية لأي مرض كان؟

	مدة المرض	العلاج
أ)	الإنفلونز	
ب)	السعال	
ج)	صعوبة في التنفس	
د)	الاستفراغ	
و)	الإسهال	
ز)	الفتور والكسل	
ح)	فقدان الشهية	
ط)	السخونة	
ي)	التشنجات	
ك)	الطفح الجلدي	
ل)	غيره	

33. هل هناك حدث ما ترك أثراً سلبياً على نمو الطفل؟ إذا كان الجواب نعم ، فالرجاء إعطاء التفاصيل. –

Copy by permission from MOCEP, Bahrain (Hadeed, 2003)

الملحق د

استبيان الخلفية الديموغرافية للأهل والأسر

Appendix D: Demographic Background Questionnaire for Parents and Families

(ب) و(ج) الخلفية الديموغرافية للأهل والأسر.

Demographic Background of Parents and Families

1. سن الطفل حين إجراء الدراسة عليه _____ سنة _____ أشهر

2. جنس الطفل _____ ذكر _____ أنثى

3. مستوى دراسة الآباء/الرجال

درجة جامعية	_____ نعم	_____ لا
بعض الدراسة في الجامعة	_____ أتمّ	_____ سنة
مدرسة ثانوية	_____ أتمّ	_____ سنة
مدرسة ابتدائية	_____ أتمّ	_____ سنة
غيره	_____	
لا شيء/أمي	_____	

مستوى دراسة الأمهات/النساء

درجة جامعية	_____ نعم	_____ لا
بعض الدراسة في الجامعة	أتمت _____	سنة
مدرسة ثانوية	أتمت _____	سنة
مدرسة ابتدائية	أتمت _____	سنة

غيره _____
لا شيء/ أمية _____

4. تكوين الأسرة
الأسرة المؤلفة من زوج وزوجة
متزوجان، يقيمان سوياً _____
غير متزوجين، لا يقيمان سوياً _____
عدد السنوات التي مضت على الزواج _____ سنة
الأسرة المؤلفة من ولي أمر واحد
الأم رب الأسرة _____
الأب رب الأسرة _____
ترتيب الطفل (موضوع البحث) في الأسرة
الطفل الأول _____
الطفل الأوسط _____
الطفل الأصغر _____

5. حجم الأسرة
عدد الأشخاص المقيمين في المنزل _____
عدد الأطفال _____
عدد أفراد الأسرة الممتدة المقيمة في المنزل
(مثل الجد والجدة، العم/الخال، العمة/الخالة) _____

6. حجم المنزل
عدد القاعات الموجودة في المنزل _____
عدد غرف النوم _____
هل يوجد هناك مطبخ؟ _____ نعم _____ لا
هل المياه مؤمنة داخل المنزل؟ _____ نعم _____ لا

7. السنوات العمرية للأهل
عمر الأب _____
عمر الأم _____
عمر رب الأسرة _____

8. مكان الولادة (المنطقة)
للأب _____
للأم _____
أو لأول من اعتنى بالطفل _____

إذا كانوا يقيمون الآن في منطقة مختلفة عن تلك التي ولدوا فيها اطرحوا عليهم الأسئلة التالية:
لماذا انتقلتم إلى موقعكم الحالي؟
هل كان ذلك بسبب الكوارث الطبيعية؟ (مثل الحرب–الجوع– الوباء) _____
هل كان ذلك بسبب فرص العمل المتاحة ؟ _____

لأسباب عائلية؟ _____
لأسباب صحية؟ _____
بسبب الظروف التعليمية؟ _____
هل تمتلكون منزلكم (شقتكم) الخاص ؟ _____ نعم _____ لا
_____ بالإيجار

9. عمل الأهل (خارج المنزل)
الأب
عاطل عن العمل _____
دوام جزئي أقل من 20 ساعة بالأسبوع _____
دوام كامل _____
الأم
عاطلة عن العمل _____
دوام جزئي أقل من 20 ساعة في الأسبوع _____
دوام كامل _____
أو رب الأسرة الآخر
عاطل عن العمل _____
دوام جزئي أقل من 20 ساعة في الأسبوع _____
دوام كامل _____

10. التنقل من وإلى العمل
كيف تتنقل من وإلى العمل؟
في سيارة خاصة _____
أو النقل العام _____
أو مشياً على الأقدام _____
كم يبعد المنزل عن مكان العمل (في كل اتجاه تقريباً) _____ كلم.

11. اهتمامات الأهل/(الأفضل استخدام السلم الوظيفي في هذا المجال)
الأب
يعمل في الزراعة/تربية الدواجن _____
متوسط المهارة _____
ماهر _____
محترف _____
الأم
تعمل في الزراعة/تربية الدواجن _____
متوسطة المهارة _____
ماهرة _____
محترفة _____
أو الشخص الآخر الذي يعتني بالطفل
يعمل في الزراعة/تربية الدواجن _____
متوسط المهارة _____

ماهر _____
محترف _____

12. دخل الأسرة
مجموع دخل الأسرة في حال ما إذا كان الأب والأم يعملان. _____
دخل الأب _____
دخل الأم _____
في حال الحصول على مساعدة حكومية : رعاية اجتماعية، إعانة مالية هل يتم هذا الدعم من خلال
مساعدات مادية _____
مساعدات تموينية (عينية) _____

13. من يعد الطعام ويطعم الطفل في معظم أوقات النهار؟
الأب _____
الأم _____
مسئولية مشتركة بين الأب والأم _____
الجد أو الجدة _____
الإخوان أو الأخوات الأكبر سناً _____
غيرهم (الأقرباء – الأصدقاء...) _____

14. من يهتم أو يعتني بالطفل في معظم أوقات النهار؟
الأب _____
الأم _____
مسئولية مشتركة بين الأب والأم _____
الجد أو الجدة _____
الإخوان أو الأخوات الأكبر سناً _____
غيرهم (الأقرباء– الأصدقاء...) _____

15. من يقوم بمعظم الأعمال في منزلكم؟ (التنظيف – إعداد الطعام...)
الأب _____
الأم _____
مسئولية مشتركة بين الأب والأم _____
الجد أو الجدة _____
الإخوان أو الأخوات الأكبر سنا _____
غيرهم (الأقرباء – الأصدقاء...) _____

16. من يساعد الطفل في إتمام واجباته المدرسية في معظم الأوقات؟
الأب _____
الأم _____
مسئولية مشتركة بين الأب والأم _____
الجد أو الجدة _____
الإخوان أو الأخوات الأكبر سناً _____

غيرهم (الأقرباء– الأصدقاء....) _____

17. من يحكي القصص للطفل؟
الأب _____
الأم _____
الجد أو الجدة _____
الإخوان أو الأخوات الأكبر سناً _____
مسئولية مشتركة بين أفراد الأسرة _____
غيرهم (الأقرباء– الأصدقاء...) _____
لا أحد _____

18. (يمكن طرح هذا السؤال في حال ما إذا كان الأهل يجيدون القراءة والكتابة – راجع سؤال رقم 3)
من يقرأ القصص للطفل ؟
الأب _____
الأم _____
الجد أو الجدة _____
الإخوان أو الأخوات الأكبر سناً _____
مسئولية مشتركة بين أفراد الأسرة _____
غيرهم (الأقرباء– الأصدقاء...) _____
لا أحد _____

19. من الذي يلاعب الطفل في معظم الأوقات أثناء النهار؟
الأب _____
الأم _____
مسئولية مشتركة بين الأب والأم _____
الجد أو الجدة _____
الإخوان أو الأخوات الأكبر سناً _____
مسئولية مشتركة بين أفراد الأسرة _____
غيرهم (الأقرباء – الأصدقاء...) _____

20. ما هو مستوى الدراسة التي تتمنونها لطفلكم؟
ما دون المرحلة الابتدائية _____
حتى نهاية المرحلة الإعدادية _____
جامعي _____
تخصصي (مهني) _____
غيرها _____

21. ماذا تريدون أن يصبح طفلكم فيما بعد؟
المهنة. الرجاء إعطاء التفاصيل _____

22. في أي سن تتوقعون أن يتزوج طفلكم؟

دون سن الـ 15 سنة	_____
بين سن 15 و20 سنة	_____
بين سن 20 و25 سنة	_____
بين سن 30 و–40 سنة	_____
عدم الزواج	_____

23. هل تتوقعون من طفلكم القيام ببعض المهام دون أن يطلب أية مساعدة(مثل: ارتداء الملابس – تناول الطعام – ترتيب الأغراض... الخ).

_____ نعم – في معظم الأحيان.
_____ نعم – من وقت إلى آخر.
_____ فقط إذا كان يريد ذلك.
_____ لا

24. هل تتوقعون من طفلكم أن يعتني بكم (من النواحي المادية) عندما تكبرون ؟

_____ نعم
_____ لا

25. هل تتوقعون من طفلكم أن يعتني بكم(من النواحي الصحية) عندما تكبرون؟

_____ نعم
_____ لا

الملحق هـ

المقياس المصوّر للكفاءة الإدراكية والتقبّل الاجتماعي

Appendix E: The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance (PSPCSA)

المقياس المصور للكفاءة الإدراكية
والتقبل الإجتماعى لدى الأطفال الصغار
صحيفة تسجيل واحتساب الدرجات الفردية

اسم الطفل: _____ العمر: _____ الجنس: ذكر/أنث

الصف/الفصل: _____ المدرس(ة): _____

تاريخ الفحص: _____

ترتيب العينة ووصفها	الكفاءة المعرفية	المقبولية لدى الأصدقاء	الكفاءة البدينة	المقبولية لدى الأم
1- أجادة حل الأحجيات	1_____			
2- له/لها الكثير من الأصدقاء.		2_____		
3- اجادة التأرجح			3_____	
4- الأم تبتسم				4_____
5- الحصول على نجوم لقاء الواجب.	5_____			

6- المبيت عند الأصدقاء _____6

7- إجادة التسلق _____7

8- الأم تأخذك إلى أماكن. _____8

9- معرفة أسماء الألوان _____9

10- له/لها الكثير من الأصدقاء. _____10

11- إجادة ربط الأحذية _____11

12- الأم تطبخ الأطعمة المفضلة. _____12

13- إجادة العد _____13

14- له/لها الكثير من الأصدقاء في الملعب. _____14

15- إجادة القفز _____15

16- الأم تقرأ له/لها _____16

17- إجادة الأبجدية _____17

18 بطلب منة/منها لألعب مع الآخرين _____18

19- إجادة الجري _____19

20- الأم تلعب معك _____20

21- معرفة الحرف الأول من الاسم. _____21

22- تناول طعام العشاء عند الأصدقاء _____22

23- إجادة القفز على قدم واحدة. _____23

24- الأم تتحدث معك _____24

الملحق و

نظام تقدير المهارات الاجتماعية

Appendix F: Social Skills Rating System (SSRS)

و) المهارات الاجتماعية
استبيان خاص بالأهل (مرحلة ما قبل المدرسة)
نظام التقدير **السن: من 3 إلى 5 سنوات**

Social Skills
Parent Form

استبيان المهارات الاجتماعية
غريشام وإليوت Gresham & Elliot

التعليمات: لقد صمم هذا الاستبيان من أجل قياس **المواقيت** التي تظهر فيها بعض المهارات الاجتماعية لدى الطفل، **وأهمية** تلك المهارات بالنسبة لنموه، وتقدير المشاكل السلوكية لديه، والمطلوب منكم في البداية هو توفير المعلومات المتعلقة بكم وبالطفل.

معلومات خاصة بالطفل:

الاسم الثلاثي _____ التاريخ(اليوم، الشهر، السنة) _____
المدرسة التي يذهب إليها _____ المدينة _____
الصف _____ تاريخ الولادة(اليوم، الشهر، السنة) ____/____/____
اسم المدرس/المدرسة _____
المجموعة الجنسية التي ينتمي الطفل إليها (اختياري):
☐ بحرينية ☐ غيرها
ما هو عدد الإخوة والأخوات في المنزل؟
☐ لا يوجد ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 أو أكثر.

معلومات خاصة بالأهل:

الاسم الثلاثي _____	رقم الهاتف _____
العنوان _____	
الجنس: ☐ ذكر	☐ أنثى

ما هي صلة القرابة بالطفل؟

والدته ☐	☐ ولي أمره
والده ☐	☐ غيرهم

من ثم يجب قراءة جميع النقاط (من 1 إلى 49) الواردة في الصفحات التالية، والتفكير ملياً بسلوك طفلكم حالياً وتقرير متى يتصرف بالطريقة المذكورة في ما يلي.

إذا لم يكن سلوك الطفل كذلك أبداً	يجب وضع دائرة حول الرقم 0
إذا كان يتصرف بهذا الشكل أحياناً	يجب وضع دائرة حول الرقم 1
إذا كان يتصرف كذلك باستمرار	يجب وضع دائرة حول الرقم 2

بالنسبة للنقاط (39–1) فهي تساعدكم على تقدير أهمية تلك التصرفات على نمو طفلكم.

إذا كانت غير مهمة بالنسبة لنمو الطفل	يجب وضع دائرة حول الرقم 0
إذا كانت مهمة بالنسبة لنمو الطفل	يجب وضع دائرة حول الرقم 1
إذا كانت حيوية بالنسبة لنمو الطفل	يجب وضع دائرة حول الرقم 2

إليكم مثالين على ذلك:

	متى			الأهمية		
	أبداً	أحياناً	باستمرار	غير مهم	مهم	حيوي
يتمتع بروح النكتة	0	1	2	0	1	2
يجيب على الهاتف بشكل صحيح	0	1	2	0	1	2

إن ولي الأمر هذا يظن أن طفله يتمتع بروح النكتة دائماً مما يشكل أهمية كبرى بالنسبة لنموه، كما أنه يظن أن الطفل لا يجيب أبداً على الهاتف بشكل صحيح ، والإجابة بشكل صحيح تعتبر أمراً حيوياً بالنسبة لنموه.

لا توجد أجوبة خاطئة أو أجوبة صحيحة– لا تسرعوا بالإجابة ولا تهملوا أية نقطة.

المهارات الاجتماعية	المواقيت			الأهمية		
	أبدا	أحياناً	باستمرار	غير مهم	مهم	حيوي
1. يتبع التعليمات.	0	1	2	0	1	2
2. يساعد في المهام المنزلية من تلقاء نفسه	0	1	2	0	1	2
3.يطرح الأسئلة حول القواعد المنزلية التي تبدو غير عادلة بالنسبة إليه.	0	1	2	0	1	2
4. يباشر بالأعمال المنزلية قبل أن يطلب منه ذلك.	0	1	2	0	1	2
5. يمتدح أصدقاءه والأطفال الآخرين في الأسرة.	0	1	2	0	1	2
6. يشارك في الأنشطة الجماعية.	0	1	2	0	1	2
7. يرفض بكل أدب طلبات الآخرين غير المعقولة.	0	1	2	0	1	2
8. يعرف بنفسه للزوار الجدد دون أن يطلب منه ذلك.	0	1	2	0	1	2
9. يمضي أوقات الفراغ في المنزل بشكل معقول.	0	1	2	0	1	2
10. يستأذن قبل استخدام أي شيء يخص أحد أفراد الأسرة.	0	1	2	0	1	2
11. يرد بالشكل المناسب عندما يتعرض للمضايقة من قبل الأطفال الآخرين.	0	1	2	0	1	2
12. يتطوع لمساعدة أفراد الأسرة بالقيام ببعض مهامهم.	0	1	2	0	1	2
13. يدعو الآخرين لزيارتكم في المنزل.	0	1	2	0	1	2
14. يتفادى المواقف التي تسبب المشاكل.	0	1	2	0	1	2
15. يبادر بالحديث دون انتظار الآخرين.	0	1	2	0	1	2
16. يحافظ على نظافة وترتيب الغرفة من تلقاء نفسه.	0	1	2	0	1	2
17. ينتهي من المهام المنزلية خلال فترة زمنية معقولة.	0	1	2	0	1	2
18. يحافظ على برودة أعصابه أثناء خلافه معك.	0	1	2	0	1	2
19. يحافظ على برودة أعصابه أثناء نقاشه مع الأطفال الآخرين.	0	1	2	0	1	2
المهارات الاجتماعية	**المواقيت**			**الأهمية**		
	أبدا	أحياناً	باستمرار	غير مهم	مهم	حيوي
20. يعبر عن مشاعره بكل وضوح عندما يتهم ظلماً.	0	1	2	0	1	2
21. يتبع القواعد عندما يلعب مع الآخرين.	0	1	2	0	1	2

22. يتبع تعليماتك الخاصة.	0	1	2	0	1	2
23. يظهر الاهتمام في العديد من الأمور.	0	1	2	0	1	2
24. يجيب على الهاتف بشكل صحيح.	0	1	2	0	1	2
25. يصاحب الآخرين بسهولة.	0	1	2	0	1	2
26. أثناء الخلافات يحاول الوصول إلى حل من خلال تغيير آرائه الشخصية.	0	1	2	0	1	2
27. يرتب لعبه والأدوات المنزلية الأخرى.	0	1	2	0	1	2
28. ينتظر دوره في الألعاب والأنشطة المختلفة.	0	1	2	0	1	2
29. يتقبل الانتقاد بشكل جيد.	0	1	2	0	1	2
30. يهنئ أفراد الأسرة على إنجازاتهم.	0	1	2	0	1	2
31. يتقيد بأنظمة المنزل.	0	1	2	0	1	2
32. يتمتع بثقة بالنفس أثناء الأنشطة الاجتماعية مثل الحفلات والرحلات.	0	1	2	0	1	2
33. يهتم بالمتحدثين أثناء الاجتماعات في المسجد مثلاً أو مع مجموعات الشباب.	0	1	2	0	1	2
34. ينضم إلى الأنشطة الجماعية من تلقاء نفسه.	0	1	2	0	1	2
35. ينهي خلافاته معك بكل هدوء.	0	1	2	0	1	2
36. محبوب من قبل الآخرين.	0	1	2	0	1	2
37. يستفسر من البائع في المحل أو يطلب مساعدته.	0	1	2	0	1	2
38. يطلعك على جميع مشاكله.	0	1	2	0	1	2
39. يتحدث بالنبرة المناسبة داخل المنزل.	0	1	2	0	1	2

مجموع أعمدة المواقيت:

المشاكل السلوكية	المواقيت		
	أبدا	أحياناً	باستمرار
40. تنتابه نوبات من الغضب.	0	1	2
41. يتململ بعصبية أو يتحرك بإفراط.	0	1	2
42. يتجادل مع الآخرين.	0	1	2
43. يسبب الإزعاج أثناء سير الأنشطة.	0	1	2
44. يدعي أن لأ أحد يحبه.	0	1	2

45. يبدو وحيداً.	0	1	2
46. يتصرف بشكل عدواني تجاه الأشخاص أو الأشياء.	0	1	2
47. لا يطيع الأنظمة أو الطلبات.	0	1	2
48. تظهر عليه علامات القلق أثناء وجوده مع مجموعة من الأطفال.	0	1	2
49. يبدو حزيناً أو كئيباً.	0	1	2

مجموع أعمدة المواقيت:

يمكنك التوقف الآن . الرجاء التأكد من وضع علامة لجميع النقاط التي وردت.

Gresham, F. & Elliott, S. (1990). The Social Skills Rating System. MN: American Guidance Service. Permission granted by Stephen Elliott, Ph.D., Department of Educational Psychology, University of Wisconsin, Madison, Wisconsin.

الملحق ز

مقياس العلاقة بين الطفل والأهل

Appendix G: Child-Parent Relationship Scale, Short Form (CPRS)

(ز) مقياس العلاقة بين الطفل والأهل: استبيان مقتضب.

Child–Parent Relationship: Short Form.

إلى أي درجة تنطبق التعليقات التالية على علاقتكم مع الطفل . الرجاء وضع دائرة حول العدد الذي يعبر عن هذه الدرجة.

	لا تنطبق أبداً	ليس تماماً	غير متأكد	أحياناً	تنطبق تماماً
1. توجد بيني وبين الطفل علاقة محبة وحنان.	١	2	3	4	5
2. يبدو أني وهذا الطفل على صراع دائم.	1	2	3	4	5
3. عندما يكون الطفل متضايقاً يلجأ إلي لكي أواسيه.	1	2	3	4	5
4. لا يشعر هذا الطفل بأي ارتياح معي عندما أحتضنه وأداعبه.	1	2	3	4	5
5. يقدر هذا الطفل علاقته معي.	1	2	3	4	5
6. عندما أمتدح هذا الطفل فإنه يبتسم بكل فخر.	1	2	3	4	5

7.ينجذب الطفل بكل عفوية إلى المعلومات التي تتعلق به.	1	2	3	4	5
8. يغضب هذا الطفل مني بسهولة.	1	2	3	4	5
9. من السهل جداً معرفة ما يشعر به هذا الطفل.	1	2	3	4	5
10. يستمر الطفل في غضبه وعناده بعد العقاب.	1	2	3	4	5
11.يستنفذ التعامل مع هذا الطفل كل الطاقة لدي.	1	2	3	4	5
12. إذا استيقظ هذا الطفل ومزاجه سيئ عندها أعرف أن نهارنا سوف يكون صعباً وطويلاً.	1	2	3	4	5

	لا تنطبق أبداً	ليس تماماً	غير متأكد	أحياناً	تنطبق تماماً
13. لا يمكن التكهن بمشاعر الطفل تجاهي، فمشاعره قد تتغير بشكل مفاجئ.	1	2	3	4	5
14. هذا الطفل مراوغ ويستطيع أن يسيرني كما يريد.	1	2	3	4	5
15.يشركني هذا الطفل بمشاعره وتجاربه بكل صراحة.	1	2	3	4	5

Pianta, R. (1992). Child-Parent Relationship Scale. University of Virginia. USA. Permission granted for this research.

الملحق ح

مقياس المواقف التعليمية للأم

Appendix H: The Mother Educational Attitude Scale (EAS)

مقياس المواقف التعليمية للأم

الرجاء الإجابة على كل تعليق من خلال وضع علامة X في العامود المناسب. لا توجد هناك أجوبة صحيحة أو أجوبة خاطئة، لذا حاولي الإجابة عليها جميعها.

التعليق	أوافق بشدة	أوافق نوعاً ما	لا أوافق نوعا ما	لا أوافق بشدة
1. من المهم جداً بالنسبة للطفل أن يحسن التعرف على الحروف.				
2. عدم قدرة الطفل على اللعب مع الأطفال الآخرين أمر غير ذو أهمية.				
3. على الأطفال تعلم استخدام الألفاظ المهذبة مثل: «من فضلك» – «شكراً».				
4. إن صغر سن الأطفال لا يسمح لهم بالتمرن على كتابة الحروف.				
5. على الأهل تعليم الأطفال الاعتناء بنظافة أنفسهم.				
6. أريد أن يحسن طفلي العد حتى لو لم يكن مهتما بالأمر.				
7. من المهم جداً أن يحسن طفلي اللعب مع الأطفال الآخرين.				
8. لا يجب على الأطفال عدم تذوق أنواع جديدة من الطعام إذا لم يكونوا راغبين بذلك.				

9. على الأهل مساعدة أطفالهم في التعرف على الأعداد.				
10. إن صغر سن الأطفال لا يسمح لهم بتعلم الرسم.				
11. أظن أنه يمكن للأطفال ممارسة أنواع الرياضة المختلفة.				
12. أظن أنه من واجبي مساعدة طفلي على قراءة الحروف بشكل أفضل.				
13. يمكن للأطفال تقرير ما يريدون ارتداءه من ملابس.				
14. إنه من غير المهم بالنسبة إلي عدم قيام طفلي بترتيب لعبه بعد الانتهاء منها.				
15. ليس من الضروري أن يتفق الأطفال فيما بينهم.				
16. أظن أنه يجب على الأطفال التمرن على كتابة الكلمات.				
17. إنه من غير المهم بالنسبة لي أن يكون طفلي بارعاً في الألعاب الرياضية.				
18. من المهم جداً بالنسبة للأطفال تذوق أنواع جديدة من الطعام.				
19. يجب على الأهل مساعدة أطفالهم للتمرن على كتابة الحروف				
20. سوف أساعد طفلي على تعلم كيفية التعامل مع الأطفال الآخرين.				
التعليق	أوافق بشدة	أوافق نوعاً ما	لا أوافق نوعا ما	لا أوافق بشدة
21. لا أظن أنه يجب على الأهل مساعدة الأطفال في التمرن على كتابة الكلمات.				
22. إنه لمهم جداً بالنسبة لي أن يجيد طفلي الرسم.				
23. لا أظن أنه يجب على الأطفال محاولة التعرف على الحروف.				
24. إن صغر سن الأطفال يحول دون تصرفهم بلباقة على طاولة الأكل.				
25. ليس مهما بالنسبة لي أن يحسن طفلي التعرف على الأعداد.				
26. إن صغر سن الأطفال يحول دون استعدادهم لتعلم الكلمات.				
27. إن صغر سن الأطفال يحول دون اهتمامهم باختيار الملابس التي يجب ارتداءها.				
28. ليس مهماً أن يحسن الأطفال العد.				

Permission granted for use in this research by Professor Leslie Rescorla, Department of Psychology, Bryn Mawr College, USA.
Arabic translation, MOCEP, Bahrain. Copy by permission (Hadeed, 2003

الملحق ط

تربية الأطفال

Appendix I: Raising Children (RC)

(هـ) تربية الأطفال **Raising Children**

تتعلق الأسئلة التالية بموضوع تربية الأطفال. الرجاء وضع دائرة حول الجواب الذي يعبر عن رأيكم.

	السؤال	أكيد لا	غالباً لا	غالباً نعم	أكيد نعم
.1	هل تساعدون الطفل في تأدية واجباته العادية؟	1	2	3	4
.2	هل تمتدحون الطفل عند قيامه بعمل تحبونه؟	1	2	3	4
.3	هل تتوقعون من طفلكم أن يطيعكم منذ المرة الأولى؟	1	2	3	4
.4	هل تمنحون الطفل الفرصة لتبرئة نفسه قبل معاقبته؟	1	2	3	4
.5	هل تظنون أن أهم شيء يجب أن يتعلمه الطفل هو الاستقلالية؟	1	2	3	4
.6	هل تحضنون طفلكم وتقبلونه كثيراً؟	1	2	3	4
.7	هل تدعون طفلكم يقرر برنامجه اليومي؟	1	2	3	4
.8	هل تدعون طفلكم يأكل ما يريده؟	1	2	3	4
.9	هل تسمحون لطفلكم بالتعبير عن غضبه؟	1	2	3	4
.10	هل تظنون أن طفلكم ما زال صغيراً للقيام بأية واجبات عادية؟	1	2	3	4
.11	هل تظنون أن امتداحكم لطفلكم سوف يفسده؟	1	2	3	4
.12	هل تظنون أن احترام السلطة هو أهم شيء يجب على طفلكم تعلمه؟	1	2	3	4

.13	هل تدعون طفلكم يقرر متى يحين موعد نومه؟	1	2	3	4
.14	هل تظنون أنه يجب على طفلكم القيام بواجباته العادية في المنزل دون أية مساعدة؟	1	2	3	4
	السؤال	**أكيد لا**	**غالباً لا**	**غالباً نعم**	**أكيد نعم**
.15	هل تحبذون مشاركة الطفل بحرية في أحاديث الكبار؟	1	2	3	4
.16	هل تظنون أن تدليل الطفل هو أسوأ شيء قد تقومون به؟	1	2	3	4
.17	هل تريدون أن يناقش الطفل القوانين التي تبدو غير عادلة أو غير واضحة؟	1	2	3	4
.18	هل تدعون طفلكم يختار البرنامج التلفزيوني الذي يروق له؟	1	2	3	4
.19	هل تحاولون إقناع الطفل بأنكم تفهمون مشاعره عندما تعاقبونه على شيء قام به؟	1	2	3	4
.20	هل تعيدون النظر في قانون يزعج طفلكم؟	1	2	3	4
.21	هل تتوقعون من الطفل أن يظل هادئاً ويتصرف باحترام بحضور الكبار؟	1	2	3	4
.22	هل تحاولون تبرير القوانين التي تضعونها؟	1	2	3	4
.23	هل تقومون بضرب الطفل عند قيامه بعمل سيئ بالفعل؟	1	2	3	4
.24	هل تتوقعون من الطفل الطاعة دون أية مناقشة؟	1	2	3	4
.25	هل تظنون أن أهم شيء يجب أن يتعلمه الطفل هو احترام حقوق الآخرين؟	1	2	3	4
.26	هل تظنون أنه من الخطأ أن يصرخ الطفل بوجه أهله؟	1	2	3	4
.27	هل تظنون أن الطفل سيشب على ما يرام دون أي تدخل من قبلكم؟	1	2	3	4
.28	هل تتوقعون من طفلكم أن يسيطر على غضبه بشكل أو بآخر؟	1	2	3	4

دراسة NICHD الخاصة بالعناية المبكرة بالطفل. – (بوير 1993) – تمت المراجعة بتاريخ 7/5/95

Shumov, L., Vandell, D. & Posner, J. (1998). Harsh, firm, and permissive parenting in low-income families. Relations to children's academic achievement and behavioural adjustment. Journal of Family Issues, 19 (5), 483-507. Sage Publications. Permission granted by Professor Vandell, 2003.

الملحق ي

مقياس الآراء العصرية عند الأهل

Appendix J: Parental Modernity Scale (PMS)

مقياس الآراء العصرية عند الأهل
أفكار حول تربية الأطفال

Parental Modernity Scale
Ideas about Raising Children

سوف أقوم بقراءة بعض التعليقات التي تتعلق بتنشئة وتربية الأطفال. ما هو رأيكم فيها. الرجاء وضع دائرة حول العدد الذي يتناسب مع رأيكم

	أعارض بشدة	أعارض بعض الشيء	غير متأكد	أوافق بعض الشيء	أوافق بشدة
1. بما أن الأهل ينقصهم التدريب المختص في مجال التربية فلا يحق لهم انتقاد طرق المدرس التدريبية.	1	2	3	4	5
2. يجب أن يعامل جميع الأطفال بنفس الطريقة بغض النظر عن الاختلافات الموجودة بينهم.	1	2	3	4	5
3. على الأطفال طاعة المدرس دائماً.	1	2	3	4	5
4. الإعداد للمستقبل يعتبر أهم من التمتع في الوقت الحاضر بالنسبة للطفل.	1	2	3	4	5
5. لن يتصرف الطفل بشكل صحيح إلاّ إذا أضطر لذلك.	1	2	3	4	5
6. يجب أن يسمح للأطفال بعدم الموافقة على آراء الكبار متى شعروا أن آرائهم هي الأفضل.	1	2	3	4	5

7. يجب أن ينشغل الأطفال باستمرار بالواجبات سواء كان في المنزل أو في المدرسة.	1	2	3	4	5
8. إن الهدف الأساسي من التربية هو إدخال المعلومات الأساسية في رأس الأطفال.	1	2	3	4	5
9. لكي يكون المدرس عادلاً عليه أن يعامل جميع الأطفال بنفس الطريقة.	1	2	3	4	5
10. إن أهم شيء يجب أن يتعلمه الأطفال هو الطاعة العمياء لمن بيده السلطة.	1	2	3	4	5
11. يكون تعلم الأطفال أفضل إذا ما قاموا بالعمل بأنفسهم بدل الاستماع إلى الآخرين	1	2	3	4	5

	أعارض بشدة	أعارض بعض الشيء	غير متأكد	أوافق بعض الشيء	أوافق بشدة
12. يجب معاملة الأطفال بشكل جيد في بداية حياتهم خوفاً من أن تحولهم نزواتهم الطبيعية إلى أشخاص يصعب التعامل معهم.	1	2	3	4	5
13. يحق للأطفال أن يكون لهم آراءهم الخاصة والتعبير عنها بحرية.	1	2	3	4	5
14. ينتج تعلم الأطفال عن عملية تكرار المعلومات الأساسية مرة بعد مرة.	1	2	3	4	5
15. يحب الأطفال تعليم الأطفال الآخرين.	1	2	3	4	5
16. أهم شيء يجب أن يتعلمه الأطفال هو طاعة ذويهم طاعة عمياء.	1	2	3	4	5
17. بمجرد ذهاب الطفل إلى المدرسة تصبح هذه الأخيرة مسئولة عن تربيته.	1	2	3	4	5
18. عادة لا يقوم الأطفال بالأشياء المطلوبة منهم إلاّ إذا أجبروا على القيام بها.	1	2	3	4	5
19. يوجه الأطفال بأنه يجب عليهم القيام بعمل نافع في جميع الأوقات.	1	2	3	4	5
20. من الطبيعي أن يخالفني الطفل الرأي.	1	2	3	4	5
21. على الأطفال طاعة الأهل دائماً.	1	2	3	4	5
22. لا يجب أن يهتم المدرس بما يدور في منزل الطفل.	1	2	3	4	5
23. أجاري الطفل في اللعب عندما يدعي شيئاً ما	1	2	3	4	5
24. يجب أن يوجه الأهل أطفالهم بأن يكون ولاءهم لهم غير مشروط.	1	2	3	4	5

25. يجب على المدرس تأديب جميع الأطفال بنفس الطريقة.	1	2	3	4	5
26. لا يجب أن يعترض الأطفال على سلطة الأهل.	1	2	3	4	5
27. ما يتعلمه الأطفال في المنزل مهم جداً بالنسبة لنجاحاتهم المدرسية	1	2	3	4	5
	أعارض بشدة	**أعارض بعض الشيء**	**غير متأكد**	**أوافق بعض الشيء**	**أوافق بشدة**
28. يكون الطفل سيئاً إلاّ إذا وجد من يعلمه الصواب.	1	2	3	4	5
29. يجب اعتبار أفكار الطفل بكل جدية في عملية اتخاذ القرار ضمن الأسرة.	1	2	3	4	5
30. لا يحق للمدرس أن يحاول الحصول على معلومات تتعلق بالخلفية المنزلية للطفل.	1	2	3	4	5

شيفر وإدغارتون (مقياس الآراء العصرية): Schaefer & Edgarton (Modernity Scale)

Schaefer, E.S., & Edgerton, M. (1985). Parent and child correlates of parental modernity. In I.E. Sigel (Ed.), Parental belief systems (pp. 287-318). Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

الملحق ك

الملاحظة المنزلية لقياس البيئة الأسرية

Appendix K: Home Observation for the Measurement of the Environment (HOME)

(د) الملاحقة المنزلية لقياس البيئة الأسرية

Home Observation for the Measurement of the Environment

		من سن 3 إلى 6 سنوات
لا	**نعم**	**المقياس رقم 1: توفير الحافز من خلال اللعب وأدوات اللعب ومواد القراءة**
		الأشياء التالية موجودة في المنزل، وهي إما ملك للطفل أو يسمح له باللعب بها:
		1) لعب من أجل تعلم الألوان، والأحجام، والأشكال – لعبة على شكل آلة كاتبة، المدرسة ومستلزماتها...الخ
		2) ثلاث صور مقطعة أو أكثر (puzzle)
		3) جهاز للأسطوانات مع 5 أسطوانات على الأقل خاصة بالأطفال
		4) لعب أو أداة لعب تسمح بالتعبير بحرية (التلوين بواسطة الأصابع – عجينة خاصة للعب – أقلام ملونة وأوراق... الخ)
		5) لعبة أو أداة لعب تتطلب بعض التركيز في الحركات (الرسم تبعاً للأرقام – كتب منقطة – عرائس من ورق – أقلام ملونة ودفتر للتلوين... الخ)

6) لعبة أو أداة لعب تسهل عملية تعلم الأعداد (لوحة تحمل صور الأعداد – كتاب حول الأعداد – لعب تحمل أعداداً... الخ)		
7) 10 كتب خاصة بالأطفال		
8) هناك 10 كتب على الأقل يمكن رؤيتها في المنزل أو الشقة.		
9) تشتري الأسرة صحيفة كل يوم وتقرأها.		
10) تشترك الأسرة في مجلة واحدة على الأقل.		
11) تشجيع الطفل على تعلم الأشكال.		
المقياس رقم 2: الحوافز في الكلام		
12) محاولة الأهل إطلاع الطفل على الحيوانات من خلال الكتب، والألعاب، والصور المقطعة (puzzle).		
13) يشجع الطفل على تعلم الحروف الأبجدية.		
14) يلقن الأهل الطفل بعض العادات الحسنة البسيطة (مثل قول من فضلك، شكراً، أنا آسف...الخ)		
15) تستخدم الأم المفردات الصحيحة وتلفظها بشكل صحيح.		
16) يشجع الأهل الطفل على سرد تجاربه، أو الاستماع إليه وهو يسرد تجاربه.		
17) عند التحدث عن أو إلى والدة الطفل تعبر نبرة الصوت عن مشاعر إيجابية.		
18) يسمح للطفل باختيار ما يريده من أنواع الطعام المقدمة أثناء الوجبات.		
المقياس رقم 3: البيئة الجسدية: آمنة، نظيفة، وتساعد على النمو.		
19) لا يشكل المبنى الذي يقطن فيه الطفل أي خطر على الصحة (حيطان مكسرة – سلالم ينقصها بعض الدرجات – وجود فئران...الخ)		
20) البيئة الخارجية التي يلعب فيها الطفل هي آمنة ولا تشكل أي خطر عليه (لا يمنع الطفل من الخروج بسبب ما ينتظره في الخارج)		
21) داخل المنزل ليس مظلم أو كئيب.		
22) توجد أشجار وعشب وطيور في جوار المنزل مما يجعل محيطه لطيفاً.		
23) يتمتع كل فرد داخل المنزل بمساحة 100 قدم مربع يعيش فيها.		
24) نظراً للمساحة المتاحة لا يمكن اعتبار المنزل مزدحماً بالأثاث.		
25) جميع الغرف نظيفة ولا تتراكم فيها الأشياء.		
المقياس رقم 4: عزة النفس، والحنان، والشعور بالدفئ.		

26) يحتضن الأهل الطفل لمدة 10 أو 15 دقيقة في اليوم (أثناء مشاهدة التلفزيون، أو أثناء سرد القصة، أو أثناء القيام بزيارة... الخ)		
27) توجه الأم الحديث لطفلها مرتين على الأقل أثناء الزيارة.		
28) تجيب الأم على أسئلة الطفل أو طلباته باستخدام الجمل والعبارات.		
29) تتحدث الأم مع طفلها من خلال استخدام الجمل والعبارات.		
30) تمتدح الأم صفات طفلها وتصرفاته مرتين على الأقل أثناء الزيارة.		
31) تلاطف الأم طفلها وتقبله أو تحتضنه مرتين على الأقل أثناء الزيارة.		
32) تتيح الأم الفرصة لطفلها أثناء الزيارة بالتباهي بنفسه.		
المقياس رقم 5: تحفيز التصرف الأكاديمي.		
33) يشجع الطفل على تعلم الألوان.		
34) يشجع الطفل على تعلم الجمل الكاملة (من خلال أغاني للأطفال – أدعية – أغاني عادية – إعلانات تلفزيونية ... الخ)		
35) يشجع الطفل على تعلم الأحجام والاتجاهات (فوق – تحت – كبير – صغير... الخ).		
36) يشجع الطفل على تعلم الأعداد.		
37) يشجع الطفل على قراءة بعض الكلمات.		
المقياس رقم 6: تعويد الطفل وتشجيع النضوج الاجتماعي لديه		
38) تأخر الطفل في المطالبة بالطعام (تعليم الطفل عدم البكاء أو طلب الأكل إلا قبل نصف ساعة من موعد الطعام).		
39) تمتلك الأسرة جهاز تلفزيون لكنها لا تتركه يعمل ليلاً ونهاراً بل في أوقات محددة مما لا يضطرها إلى رفض طلب الطفل مشاهدته بشكل متواصل.		
40) تقوم الأم بتقديم الشخص الذي يجري المقابلة إلى الطفل.		
41) يستطيع الطفل التعبير عن المشاعر السلبية دون أي عقاب.		
42) يسمح للطفل بضرب أهله دون أي عقاب.		
المقياس رقم 7: حوافز مختلفة.		
43) آلة موسيقية حقيقية أو على شكل لعبة (بيانو – طبل –... الخ)		
44) يرافق الطفل أحد أفراد الأسرة في نزهة إلى الخارج مرتين في الشهر (إلى السوق – إلى البر... الخ)		
45) يحاول الأهل جعل الطفل يرتب لعبه بمفرده بعد الانتهاء من اللعب بها.		

46) تحاول الأم استخدام بعض الجمل المعقدة وبعض الكلمات الطويلة أثناء محادثتها مع الطفل.		
47) تعرض الأعمال الفنية للطفل في مكان بارز في المنزل (كل ما ينجزه الطفل).		
48) يتناول الطفل طعامه مرة واحدة في اليوم على الأقل وفي معظم الأيام مع والده ووالدته.		
49) يسمح الأهل للطفل باختيار الصنف الذي يحبه من المواد الغذائية عند مرافقته لهم إلى السوق.		
50) هل اصطحب أحد أفراد الأسرة الطفل في نزهة تبعد لمسافة أكثر من 50 ميلاً عن المنزل في العام الماضي؟.		
51) هل اصطحب أحد أفراد الأسرة الطفل لزيارة أحد المعالم الأثرية أو العلمية أو المتحف في العام الماضي؟		
المقياس رقم 8: العقاب الجسدي.		
52) هل تصرخ الأم بوجه الطفل أو تحط من قدره إلاّ مرة واحدة أثناء القيام بزيارة ما؟		
53) هل تضرب الأم الطفل أو تهزه أو تقرصه أثناء القيام بزيارة ما؟		
54) هل تصفع الأم الطفل أو تضربه على مؤخرته أثناء القيام بزيارة ما؟		
55) هل يتلقى الطفل أكثر من عقاب جسدي واحد في الأسبوع الماضي؟ (عليك تصديق ما يقوله الأهل).		

Caldwell, B. (1978). Home Observation for Measurement of the Environment. Little Rock, AR: University of Arkansas at Little Rock, USA.

المراجع

Aber, L. (2002, Spring/Summer). Framing the PRWORA/TANF reauthorization debate. In NCCP. *News and Issues* 12(2). National Center for Children in Poverty. Columbia University.

Aga Khan Foundation, (1995). Community based early childhood education in Coastal Kenya: A five-year research project proposal. *Aga Khan Foundation*. Kenya.

American Psychological Association. (2001). *Publication manual of the American Psychological Association* (5th ed.). Washington, DC: Author.

Andrews, S.R., Blumenthal, J.B., Johnson, D. L., Kahn, A.J., Ferguson, C.J., Lasater, T.M., Malone, P.E. & Wallace, D.B. (1982). The skills of mothering: A study of Parent-Child Development Centers. *Monographs of the Society For Research in Child Development*, 47 (6, Serial No. 198).

Al Ghonemy, R. (1998). *Affluence and poverty in the Middle East*. Routledge. London and New York.

Baker, A., Piotrkowski, C. & Brooks-Gunn, J. (1999, Spring/Summer). The home instruction programme for pre-school youngsters (HIPPY). In Behrman, R. (Ed.), *Home visiting: Recent programme evaluations. The Future of Children*, 9(1). (pp. 116-133). The David and Lucile Packard Foundation.

Ball, C. (1994). *Startright: The importance of early learning*. London: RSA

Barnes, H.V., Goodson, B.D. & Layzer, J.I. (1996) *Review of the research on family support interventions*. Cambridge, MA: Abt Associates Inc.

Barnett, W.S. (February 1995). Long-term effects of early childhood programmes on cognitive and school outcomes. *The future of children: Long-term outcomes of early childhood programmes*, 5(3): 25-50. Los Altos, CA: Center for the Future of Children. The David and Lucile Packard Foundation.

Barnett, S. & Escobar, C. (1990). Economic costs and benefits in early intervention. In Meisels, S. & Shonkoff, J. (Eds.), *Handbook of early childhood Intervention*. Cambridge University Press.

Bekman, S. (1998). *A fair chance. An evaluation of the mother child education program*. MOCEF. Istanbul, Turkey.

Behrman, R. (Ed.) (1999, Spring/Summer). *The Future of Children. Home Visiting: Recent Programme Evaluations*. David and Lucile Packard Foundation, 9(1).

Bennett, J. (1993). Early childhood care and education today - worldwide trends. In Lillian Katz, (Ed.) *International encyclopedia of education* (2nd ed.). New York: Pergamon.

Black, J. (1998). How a child builds its brain: Some lessons from animal studies of neural plasticity. *Preventive Medicine* 27, 168-171.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss, II. Separation*. New York, Basic Books.

Bradley, R. & Caldwell, B (1988, March-April). Using the HOME inventory to assess the family environment. *Pediatric Nursing*, 14 (2).

Caldwell, B. (1978). *Home Observation for Measurement of the Environment*. Little Rock, AR: University of Arkansas at Little Rock.

Caldwell, B. & Bradley, B. (1984). *Home Observation for Measurement of the Environment*. Little Rock, AR: University of Arkansas at Little Rock.

Campbell, F. & Ramey, C. (1993). *Mid-adolescent outcomes for high risk students: An examination of the continuing effects of early intervention*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, LA.

Campbell, F.A. & Ramey, C.T. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development*, 65, 684-698.

Capraro, R. & Capraro, M. (2002). Treatments of effect sizes and statistical significance tests in textbooks. *Educational and Psychological Measurement*, 62(5), 771-782.

Caughy, M., DiPietro, J. & Strobino, D. (1994). Day care participation as a protective factor in the cognitive development of low-income children. *Child Development*, 65, 457-471.

Cohen, J. (1990). Things I have learned so far. *American Psychologist*, 45 (12), 1304 -1312.

Danziger, S. & Haveman, R. (Eds.). (2001). *Understanding poverty*. Harvard University Press.

Dearing, E., McCartney, K. & Taylor, B. (2001). Change in family income-to-needs matters more for children with less. *Child Development*, 72, 1779 -1793.

Duggan, A., McFarlane, E., Windham, A., Rohde, C., Salkever, D., Fuddy, L., Rosenberg, L., Buchbinder, S., Sia, C. (1999, Spring/Summer). Evaluation of Hawaii's Healthy Start Programme. In Behrman, R., *Home visiting: Recent Programme Evaluations. The Future of Children*, 9(1). (pp. 66-90). The David and Lucile Packard Foundation.

Duncan, G. & Brooks-Gunn, J. (1997). (Eds.). *Consequences of growing up poor*. Russell Sage Foundation. NY.

Duncan, G. & Brooks-Gunn, J. (2000). Family poverty, welfare reform, and child development. *Child Development*, 71(1), 188-196.

Duncan, G., Young, W., Brooks-Gunn, J., & Smith, J. (1998). How much does childhood poverty affect the life chances of children? *American Sociological Review*, 63, 406-423.

Elardo, R. & Bradley, R. (1981). The Home Observation for Measurement of the Environment: A review of research. *Developmental Review*,1, 113-145.

Eldering, L. & Vedder, P. (1999) The dutch experience with the Home Intervention Programme for Pre-school Youngsters (HIPPY). In L. Eldering & P. Leseman Eds.), *Effective early education. Cross-cultural perspectives*. (pp. 259-286). Falmer Press. NY.

Eldering, L. & Leseman, P. (Eds.). (1993). *Early intervention and culture. Preparation for literacy*. UNESCO.

Eldering, S. & Leseman, P. (Eds.). (1999). *Effective early education. Cross-cultural perspectives*. Falmer Press. NY.

Elliot, C. D. (1997). *British Ability Scales Second Edition*, BAS II. Technical manual. National Foundation For Educational Research NFER-NELSON. UK.

Elliott, S., Barnard, J. Gresham, F. (1989). Pre-schoolers' social behavior: Teachers' and parents' assessments. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 7, 223-234.

Evangelou, M. & Sylva, K. (2002). *Evaluation of the effectiveness of a home-school partnership on literacy*. Oxford University. Department of Educational Studies. Retrieved June, 2002 from http://www.edstud.ox.ac.uk/FELL/evangalou.htm.

Filp, J. & Valdes, X. (1993). Empowerment of parents "Proyecto Padres E Hijos" in Chili. In L. Eldering & P. Leseman (Eds.), *Early intervention and culture. Preparation for literacy*. (pp. 211-230). UNESCO.

Gomby, D., Culross, P. & Behrman, R. (1999, Spring/Summer). (Eds). *Home visiting: Recent Program Evaluations -- Analysis and Recommendations. The Future of Children*, 9(1). (pp. 4-26). The David and Lucile Packard Foundation.

Green, S., Salkind, N. & Akey, T. (1997). Using SPSS for Windows. Analyzing and understanding data. Prentice Hall. New Jersey.

Greenberger, E. & Goldberg, W. (1989). Work, parenting, and the socialization of children. *Developmental Psychology*, 25 (1), 22-35.

Gresham, F. & Elliott, S. (1990). *The Social Skills Rating System*. MN: American Guidance Service.

Gruber, H. & Voneche, J. (1977). *The essential Piaget*. Basic Books, Inc.

Hadeed, J. (1994a). Pre-school teacher training in Bahrain. *International Journal of Early Childhood*. 26(2), 21-26. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ495324).

Hadeed, J. (1994b). *The effects of pre-school experience on some aspects of child development in Bahrain*. Unpublished doctoral dissertation. University of London, Institute of Education. UK.

Hadeed, J. (2001, December). برنامج التثقيف المنزلي للأم والطفل، مجلة الطفلة The Mother Child Home Education Programme. *Early Childhood Journal. Bahraini Society for Child Development*. 109-113. Kingdom of Bahrain.

Hadeed, J. (2006). برنامج التثقيف المنزلي للأم والطفل، مجلة الطفلة MOCEP Home Intervention for Mothers and Children. Early Childhood Journal. Bahraini Society for Child Development. pp. 72-76. Kingdom of Bahrain.

Hadeed, J. (2008). Family Literacy. A Global Approach to Lifelong Learning. The Mother Child Home Education Programme in Bahrain. *UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL)*. Retrieved on April 10, 2008 from http://www.unesco.org/education/en/literacy/EP_Bahrain_MOCEP.pdf

Hadeed, J. & Sylva, K. (1999a). Behavioural observations as predictors of children's social and cognitive progress in day care. *Early Child Development and Care*. Vol. 154, pp. 13 – 30.

Hadeed, J. & Sylva, K. (1999b). Centre care and education in Bahrain: Does it benefit children's development? *Early Child Development and Care*, 157, 67-84.

Harker, L. (2002, Spring/Summer). Anti-poverty programme makes progress in United Kingdom. In *News and Issues*, 12(2). National Center for Children in Poverty (NCCP). Columbia University. USA.

Harter, S. & Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children (PSPCSA). University of Denver. *Child Development*. 55.

Hudson, C.J. (2009). Best practices in ECD: A Review of the Literature for the Work of HHI. Hands to Hearts International. Retrieved on September 15, 2009 from *ARNEC: Asia-Pacific Regional Network for Early Childhood e-News Flash (September 2009, Issue 13)*

Institute for Research on Poverty, IRP (2001). *Frequently asked questions: What is the difference between poverty thresholds and poverty guidelines*? Who was poor in 2001? Discussion adapted from the US Bureau of the Census, Poverty in the United States and from the 1998 Green Book, Appendix H. (26, Series P-60 N0. 219). September, 2002. Retrieved in October, 2002 from www.ssc.wisc.edu/irp/.

Islam, M. (2002). Fiscal policy and social welfare in selected MENA countries. In Shahin, W. & Dibeh, G. (Eds.) (2000). *Earnings inequality, unemployment, and poverty in the Middle East and North Africa*. Westport, CT: Greenwood Press.

Johnson, D. & Walker, T. (1991). *Final report of an evaluation of the AVANCE parent education and family support programme*. Report submitted to the Carnegie Corporation. San Antonio, TX: AVANCE.

Johnson, D. & Walker, T. (1996). Teaching low-income mothers to teach their children. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 101-114.

Johnson, D., Walker, T. & Rodriguez, G.G. (1991). Final report of an evaluation of the Avance Parent Education and Family Support Programme. San Antonio, TX: Avance.

Kagitcibasi, C. (1993). A model of multipurpose non-formal education. The case of the Turkish Early Enrichment Project. In L. Eldering & P. Vedder. (1993). *Early Intervention and Culture. Preparation for literacy*. (pp. 235-258). UNESCO publishing.

Kagitcibasi, C. (1996). *Family and human development across cultures. A view from the other side*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Kagitcibasi, C., Sunar, D. & Bekman, S. (2001). Long-term effects of early intervention: Turkish low-income mothers and children. *Applied Developmental Psychology*. 22, 333-361.

Kagitcibasi, C., Sunar, D., Bekman, S., Baydar, N., Cemalcilar, Z. (2005). *Continuing Effects of Early Intervention in Adult Life. Preliminary Findings of Turkish Early Enrichment Project Second Follow-Up Study*. The Mother Child Education Foundation, ACEV. September.

Kagitcibasi, C., Sunar, D., Bekman, S., Baydar, N., Cemalcilar, Z. (2009, *in press*). Continuing effects of early enrichment in adult life: The Turkish Early Enrichment Project 22 years later. *Journal of Applied Developmental Psychology*. June. Amsterdam, The Netherlands: Elsevier Company.

Karoly, L., Greenwood, P., Everingham, S., Hoube, H., Kilburn, R., Rydell, P., Sanders, M., & Chiesa, J. (1998). *Investing in our children. What we know and don't know about the costs and benefits of early childhood interventions*. Rand.

Kaufman, J. & Charney, D. (2001). Effects of early stress on brain structure and function: Implications for understanding the relationship between child maltreatment and depression. *Development and Psychopathology*, 13, 451-471.

Kingdom of Bahrain (2001). Educational Statistics. 2000/1999. Information & Documentation Center. *Educational Statistics Section. Ministry of Education.*

Klein, P. (1996). *Early intervention. Cross cultural experiences with a mediational approach*. New York and London: Garland Publishing Inc.

Lane, K., Gresham, F. & O'Shaughnessy, T. (2002). *Interventions for children with are at risk for emotional and behavioural disorders*. Allyn and Bacon.

Layzer, J., & Goodson, B., Bernstein, L., & Price, C. (2001). *National Evaluation of Family Support Programmes. Final Report Volume A: The Meta-Analysis*. Cambridge, MA: Abt Associates, Inc. Retrieved from www.abtassoc.com.

Lazar, I., Darlington, R., Murray, H., Royce, J., & Snipper, A. (1982). Lasting Effects of Early Education: a Report from the Consortium for Longitudinal Studies. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 47* (2-3), Serial No. 195.

Liberal Business Observer Review (1998, May). Material well-being, income and poverty. *Liberal Business Observer Review*. LBO Overview. New York.

Luxembourg Income Study (2000). *LIS Quick Reference Guide*. Syracuse, NY: Center for Policy Research, Maxwell School, Syracuse University. Retrieved from www.lis.ceps.lu/lisquick.htm.

McCartney, K. & Dearing, E. (2002, Spring). Evaluating effect sizes in the policy arena. *The Evaluation Exchange. Harvard Family Research Project*, 8(1).

McCartney, K. & Rosenthal, R. (2000). Effect size, practical importance, and social policy for children. *Child Development*, 71(1), 173-180.

McKey, H., Condelli, L., Ganson, H., Barrett, B., McConkey, C. & Plantz, M. (1985). *The impact of Head Start on children, families and communities. Final report of the Head Start evaluation, synthesis and utilization project*. The Head-Start Bureau, Administration for Children, Youth and Families, Office of Human Development Services. Washington, DC: CSR Incorporated.

McLoyd, V. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 85-204.

Meisels, S. & Shonkoff, J. (Eds.) (1990). *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge University Press.

Melhuish, E., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & B. Taggart (2001). *Technical Paper 7, Social/ behavioural and cognitive development at 3-4 years in relation to family background. The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project*. University of London, IOE. UK.

Melhuish, E., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Dobson, A., Jeavons, M., Lewis, K., Morahan, M. & Sadler, S. (1999). *Technical Paper 4, Parent, family and child characteristics in relation to type of pre-school and socio-economic differences. The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project*. University of London, IOE. UK

Montenaro, S. (1992). *Understanding the human being. The Importance of the first three years of life*. USA: Nienhuis Montessori, Inc.

Montessori, M. (1967). *The discovery of the child*. Fides Publishers, Inc.

Mother Child Education Foundation, MOCEF (1997). Non-formal education: An instrument of societal development. *Symposium Report, Ministry of National Education*. Istanbul, Turkey.

Mother Child Education Foundation, MOCEF (1996). *Evaluation Research of the Mother Child Education Programme*. MOCEP. Istanbul, Turkey.

Muralidharan, R. & Kaul, V. (1993). Responding to children's needs. Integrated Child Development Services in India. In L. Eldering & P. Leseman, (Eds.), (1993). *Early Intervention and Culture. Preparation for Literacy*. (pp. 287-304). UNESCO.

Myers, R. (1992). *The twelve who survived. Strengthening programmes of early childhood development in the Third World*. Routledge in cooperation with UNESCO. NY.

NICHD Early Child Care Network. (1994). Child care and child development: The NICHD Study of Early Child Care. In S. L. Friedman & H.C. Haywood (Eds.), *Developmental follow up: Concepts, domains and methods* (pp. 377 – 396). San Diego, CA: Academic Press.

NICHD Early Child Care Research Network. (1997). Child care in the first year of life. *Merrill Palmer Quarterly*, 43(3), 340 – 360.

NICHD Early Child Care Research Network (1999, April). *Effect sizes from the NICHD Study of Early Child Care*. Paper presented at the Biennial Meetings of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, NM.

NICHD Early Child Care Research Network (2001). Non-maternal care and family factors in early development: An overview of the NICHD Study of Early Child Care. *Applied Developmental Psychology*, 22, 457-492.

NICHD Early Child Care Research Network (in press). Does quality of child care affect child outcomes at age 4 ½?

NICHD Early Child Care Research Network. (2002). Parenting and family influences when children are in Childcare: Results from the NICHD Study of Early Child Care. In J. Borkowski, S. Ramey, & M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on intellectual, academic, and social-Emotional development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

NICHD Early Child Care Research Network (2005). *Child Care and Child Development: Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*. New York: The Guilford Press.

Olds, D.L., & Kitzman, H. (1993). Review of research on home visiting for pregnant women and parents of young children. In *The Future of Children: Home Visiting*, Winter, 3(3): 53-92. Los Altos, CA: Center for the Future of Children, The David and Lucile Packard Foundation.

Olds, D.L., Henderson, C.R., Chamberlin, R. & Tatelbaum, R. (1986). Preventing child abuse and neglect: A randomized trial of nurse home visitation. *Pediatrics*, 78, 65-78.

Olds, D., Henderson, C., Kitzman, H., Eckenrode, J., Cole, R., Tatelbaum, R., (1999, Spring/Summer). Prenatal and Infancy Home Visitation by Nurses: Recent Findings. In R. Behrman, (Ed.). *Home Visiting: Recent Programme evaluations - Analysis and Recommendations. The Future of Children*, 9(1). (pp. 44-65). The David and Lucile Packard Foundation.

Parke, B. & Agness, P. (2002, Fall). Hand in Hand: A journey toward readiness for profoundly at risk pre-schoolers. *Early Childhood Education Journal*, 30(1), 33-37.

Paz, R. (1990). *Paths to empowerment*. Bernard van Leer Foundation.

Pianta, R. (1992). *Child-Parent Relationship Scale*. University of Virginia. USA.

Pianta, R. (1997a). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development*, 8(1), 11-26.

Pianta, R. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in pre-school and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263-280.

Pianta, R. (1999). The emotional bond between children and adults. *American Psychological Association*. Washington DC.

Pianta, R. & Egeland, B. (1994). Predictors of instability in children's mental test performance at 24, 48, and 96 months. *Intelligence*, 18, 145-163.

Pianta, R. & Harbers, K. (1996). Observing mother and child behavior in a problem-solving situation at school entry: Relations with academic achievement. *Journal of School Psychology*, 34(3), 307-322.

Plewis, I. (1985). Analysing change: *Measurement and explanation using longitudinal data*. Wiley & Sons, Ltd.

Posner, J. & Vandell, D. (1994). Low-income children's after-school care: Are there beneficial effects of after-school programmes? *Child Development*, 65, 440-456.

Quality Assurance Authority for Education and Training, QAAET (2009). Retrieved on June, 15, 2009 from http://www.qaa.bh/ReviewReports.aspx

Rescorla, L., Hyson, M., Hirsh-Pasek, K. & Cone, J. (1990). Academic expectations in mothers of pre-school children: *A psychometric study of the Educational Attitude Scale*. *Early Education and Development*, 1(3).

Reynolds, A., Wang, M. & Walberg, H. (Eds.) (2003). *Early Childhood Programs for a New Century*. Washington DC: CWLA Press

Richman, E. & Rescorla, L. (1995). Academic orientation and warmth in mothers and fathers of pre-schoolers: Effects on academic skills and self perceptions of competence. *Early Education and Development*, 6(3), 197-213.

Richter, L. (1999). Parenting in poverty: Young children and their families in South Africa. In L. Eldering & P. Leseman (Eds.), *Effective early education. Cross-cultural perspectives*. (pp. 191-212). Falmer Press.

Robinson, M. (2002). *Making human rights matter: Eleanor Roosevelt's time has come*. A public address by the former United Nations High Commissioner for Human Rights (1997-2002). Co-sponsored by the Carr Centre for Human Rights, the University Committee on Human Rights Studies, and the Institute of Politics. Harvard University. September 30.

Rosenthal, R. & Rubin, D. (1982). A simple, general-purpose display of magnitude of experimental effect. *Journal of Educational Psychology*, 74, 166-169.

Rutter, M. (1985). Family and School Influences on Cognitive Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26(5), 683-704.

Rutter, M., Silberg, J. & Simonoff, E. (1993). Whither behavioural genetics? – A developmental psychopathological perspective. In Plomin, R. & McClearn, G. (1993). *Nature, Nurture and Psychology*. (pp 433-456). Washington DC: APA.

Rutter, M. (1994). Continuities, transitions and turning points in development. In M. Rutter and D. F. Hay (Eds.). *Development through life: A handbook for clinicians*. Oxford: Blackwell Scientific Publications.

Scarr, S. & McCartney, K. (1988). Far from home: An experimental evaluation of the Mother-Child Programme in Bermuda. *Child Development*, 59, 531-543.

Schaefer, E.S., & Edgerton, M. (1985). Parent and child correlates of parental modernity. In I.E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems* (pp. 287-318). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Schorr, L. & Schorr, D. (1998). *Within Our Reach. Breaking the cycle of disadvantage*. New York: Anchor Press. Doubleday.

Schweinhart, L.J. & Weikart, D.P., (1997). *Lasting Differences, The High/Scope pre-school curriculum comparison through age 23*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Shonkoff, J. P. & Phillips, D.A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington DC: National Academy Press.

Shonkoff, J. P. & Meisels, S. J. (Eds.). (2000). *Handbook of early childhood intervention (2nd ed.)*. New York: Cambridge University Press.

Shumow, L., Vandell, D. & Posner, J. (1998, September). Harsh, firm, and permissive parenting in low-income families. Relations to children's academic achievement and behavioural adjustment. *Journal of Family Issues*, 19(5), 483-507. Sage Publications.

Sigel, I., McGillicuddy-DeLisi, A. & Goodnow, J. (1992). *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Siraj Blatchford, I., Sylva, K., Melhuish, E. & Sammons, P. (1997). *Studying the effects of innovations in nursery school provision, a proposal to the DfEE for research linked to the Effective Provision of Pre-school Education Project*. University of London, Institute of Education. UK.

Slavenburg, J. (1993). Critical issues in the evaluation of pre-school intervention programmes. In L. Eldering & P. Leseman (Eds.). (1993). *Early intervention and culture. Preparation for literacy*. (pp. 285-306). Netherlands: National Commission For UNESCO. UNESCO Publishing.

Smith, J. Brooks-Gunn, J. & Klehanov, P. (1997). Consequences of living in poverty for young children's cognitive and verbal ability and early school achievement. In G. Duncan & J. Brooks-Gunn (Eds.). *Consequences of growing up poor*. (pp. 132-189). New York: Russell Sage Foundation.

State of Bahrain (2001). *Basic Results: Population, Housing, Buildings and Establishments Census*, Part I. Ministry Of Cabinet Affairs, Central Statistics Organisation.

St. Pierre, R. & Layzer, J. (1999, Spring/Summer). Using home visits for multiple purposes: The comprehensive child development programme. In Behrman, R. (Ed.). *Home visiting: Recent programme evaluations. The Future of Children*, 9(1). The David and Lucile Packard Foundation.

St. Pierre, R., Layzer, J., Goodson, B. & Bernstein, L. (1997). National impact evaluation of the comprehensive child development programme. Final report. Abt. Associates.

Stratham, J., Holtermann, S. & Winter, G. (2001). *Supporting Families. A comparative study of outcomes and costs of services for children in need*. Thomas Coram Research Unit. Institute of Edcucation, University of London.

Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Melhuish, E. & Quinn (2001). *The Effective Provision of Pre-School Education Project (EPPE). A longitudinal study funded by DfEE* (1997-2003). The EPPE Symposium at the British Educational Research Association (BERA). Annual Conference. Leeds University. 13-15 September. UK.

Thompson, B. (2000, April). *The APA Task Force on Statistical Inference (TFSI) report as framework for teaching and evaluating student's understandings of study validity*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Assocation, New Orleans. (ERIC Document Reproduction Service No. ED440121).

Thompson, B. (2002). What future quantitative social science research could look like: Confidence intervals for effect sizes. *Educational Researcher*, 31(3).

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N.A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and Behavioural considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(240), 25-52.

Tizard, B. & Hughes, M. (1984). Young children learning: *Talking and thinking at home and at school*. Fontana.

Tuma, E. (2000). Some introductory observations on poverty and earnings inequality in the Arab World. In Shahin, W. & Dibeh, G. (2000). *Earnings inequality, unemployment, and poverty in the Middle East and North Africa*. Westport, CT: Greenwood Press.

UNDP (2007). Millennium Development Goals, Progress Work 2004 - 2007 in Kingdom of Bahrain. Retrieved from http://hdr.undp.org/reports/global/2005

UNDP (2009). *2008 Statistical Update, Bahrain, The Human Development Index - going beyond income*. Arab Human Development Report. (2009). Washington D.C., USA: United Nations.

Wachs, T. (2009). The nature and consequences of stress on families living in low-income countries. In Bernard van Leer Foundation (2009). Family stress: *Safeguarding young children's care environment*. Early childhood matters. June, 2009/112. Amsterdam, The Netherlands.

Wagner, M. & Clayton, S. (1999, Spring/Summer). The Parents as Teachers Programme: Results from two demonstrations. In R. Behrman, (Ed.). *Home visiting: Recent programme evaluations – Analysis and recommendations. The Future of Childre*n, 9 (1). (pp. 91-115). The David and Lucile Packard Foundation.

Wasik, B.H. (1993). Staffing Issues for Home Visiting Programmes. *Home visiting: Recent programme evaluations – Analysis and recommendations. The Future of Children, 3(3), (pp. 140-144). The David and Lucile Packard Foundation.*

Wasik, B.H., Ramey, C.T., Bryant, D.M., & Sparling, J.J. (1990). A longitudinal study of two early intervention strategies: Project CARE. *Child Development*, 61, 1682-1696.

Whitehurst, G. J., Epstein, J.N., Angell, A.L., Payne, A.C., Crone, D.A., Fischel, J.E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Education Psychology*, 86(4), 542 – 555.

Woodhead, M. (1996). In search of the rainbow. Pathways to quality in large-scale programmes for young disadvantaged children. *Early Childhood Development: Practice and Reflections*, (10). Bernard van Leer Foundation.

Yoshikawa, H. (1995). Long-term effects of early childhood programmes on social outcomes and delinquency. *The Future of Children: Long-term outcomes of early childhood programmes,* 5(3), 51-75. Los Altos, CA: Center for the Future of Children. The David and Lucile Packard Foundation.

Young, M.E. (1996). *Early child development: Investing in the future*. World Bank. Washington D.C.

Zigler, E. (1994). Reshaping early childhood intervention to be a more effective weapon against poverty. American Journal of Community Psychology, 22 (1)