

موقع الفن والتربية الجمالية في السياسات العمومية - المغرب أنموذجاً -

بدر الدحاني *

تمهيد

ما الفن؟ إنه ببساطة ما يمكن أن يُنتج أو يُخلق في إطار الجمال، والابتكار، والإبداع. فالفن شكّل منطلقات فكرية وباهتمام كبير من قِبَل المفكرين العظماء؛ وبخاصة الفلاسفة الذين اهتموا بالجمال والذوق والحس الجمالي. لا يمكن لنا البتّة، أن نغضّ الطرف عن وظيفة الفن في المجتمع، طبعاً الفن الذي من ورائه ينمو الذوق، وترقى الأحاسيس، وتنمو بواسطته الأفكار، ويغدو الحس الجمالي وارداً في سلوكات الفرد داخل المجتمع. بالضبط، ومن هذا المنطلق الأخير، تكمن فعالية الفن، أو بالأحرى، أهمية التربية الجمالية التي تُسهم في تنمية الذوق وتخليق حياة الفرد؛ وبالتالي، تجعل منه مواطناً فاعلاً داخل المجتمع. فما هي إذن التربية الجمالية؟

الفن والتربية الإبداعية في سياسات الدولة: مساءلات أولية

في كثير من الأحيان لا تُعطى المكانة السامية التي يستحقها مجال الفن؛ قد يرى البعض على أنه فقط مجرد إنتاج إبداعي يُستخدم في إطار الأنشطة المناسباتية، أو الاحتفالات، أو بُغية ملء أوقات الفراغ، بشكل لا يُراد منه نتيجة مرجوة. طبعاً هنا يكمن الإشكال، وينجلي بالذات في عدم المعرفة الحقّة بقيمة الفن والثقافة في مجالات الحياة الاجتماعية برُمّتها. وكذا الأمر بالنسبة إلى ذوي القرارات السياسية، فالقليل منهم من يعي قيمة الفن والثقافة، وهنا أقصد بعض المؤسسات الحكومية المرتبطة بقضايا الشأن الثقافي والفني، لا التي تقع عليها مسؤولية التدبير القطاعي، فهي بمثابة سلطة حكومية مكلفة بالفن والثقافة، ومن واجبها إيلاء الأهمية لقضايا مجالات القطاع الثقافي. فالقطاعات الحكومية القريبة من الشأن الثقافي، والتي قد

* باحث أكاديمي من المغرب.

تعتمد مجالاته في تدبير بعض من شؤونها، لا تضع في تصوراتها الثقافة كرافعة للتنمية الشاملة والتأهيل البشري. وأقصد بالذكر بعض القطاعات الحكومية الاجتماعية في المغرب، كقطاع "الأسرة والتضامن والتنمية الاجتماعية"، وقطاع "السياحة" وقطاع "التربية والتعليم"، وغيرها من القطاعات ذات الصلة.

فنأخذ على سبيل المثال، قطاع التربية والتعليم في المغرب؛ ما مقاربته وتصوره الاستراتيجي للثقافة والفن في المناهج التعليمية؟ والجواب باختصار: هو الغياب التام بدون مبرر. أين هو المسرح؟ أين هي السينما؟ أين هي الموسيقى؟ وأين هي الفنون التعبيرية والبصرية؟ لا وجود لها في المناهج التعليمية؛ وأقصد بالذات، توظيف جُل هذه المجالات ضمن المقررات التعليمية والدراسية، أي أن تدخل في إطار المناهج، والتوجه الاستراتيجي العام للتربية والتعليم في المغرب، لا أن تكون مجرد أنشطة موازية، أو أي شيء من هذا القبيل.

وإذا نظرنا إلى بعض الدول العربية، نجدها تضع ضمن تصوراتها الاستراتيجية للتربية والتعليم، مجالات الفن والثقافة، وهذا ليس من قبيل الصدفة، بل من وعيها التام بأهمية الفن والثقافة في التربية والتعليم، وتنمية الشخصية والرأسمال البشري للمجتمع. هذه هي السياسات الاستراتيجية الرصينة، التي تنظر إلى المستقبل بعين الإصلاح والتنمية المستدامة.

وإذا ألقينا نظرة على بعض البلدان الغربية، كفرنسا وإنجلترا وغيرها، نجد بقوة حضور مجالات الفن والثقافة في برامجها التعليمية، أو بالأحرى، سياساتهما الاستراتيجية للتربية والتعليم. هذا بالطبع، اعتباراً لأُسُس التربية الحديثة والمعاصرة التي تضع صوب أهدافها، كل ما من شأنه الإسهام في التجديد وتحقيق النجاعة في الأداء والحكمة الجيدة على مستوى المحصلات.

عودة للسؤال من جديد: ما التربية الجمالية؟

في البداية لا بدّ من توضيح كل مفهوم على حدة، التربية من جهة، والجمالية أو الجمال من جهة ثانية. فالتربية هي المقاربة التي تخدم شخصية الطفل وتسمو به إلى أعلى المستويات من التربية، وترسيخ ثقافة المعرفة بالأخلاق والحقوق والواجبات والمواطنة الحقّة إلى غير ذلك... بل وتطبع سلوكه ونمط عيشه داخل المنظومة الاجتماعية. فإذا انطلقنا من غاية التربية، نجدها تنحصر في رعاية نمو الطفل في جميع مراحل العمرية. فعن طريق التربية بمقدورنا تكوين شخصية الطفل، وتنمية قدراته ومهاراته الحياتية والسلوكية.. إنها باختصار، عملية نمو متكامل،

ويشمل هذا النمو الجانب العقلي والجسماني والوجداني، إنه الهدف العام المتوخى من التربية. أما الجمال/ أو الجمالية، كما ورد في كتاب "تذوق الفنون الدرامية"، فهو مفهوم "رَبَطَ الفنون بالمعرفة الحسّية.. وأول ما ظهرت كلمة إستاتيقا كانت تعني الإدراك الحسي للعالم الخارجي... ويُستخدم مفهوم علم الجمال لوصف مقدار الأحكام والتجارب"^(١). ومن هنا، يمكن القول أن علم الجمال، مفهوم يرتبط بعملية إصدار الحكم الذوقي تجاه الأشياء، بصرف النظر عن طبيعتها. وإذا ربطنا التربية بالجمال، نصير أمام مفهوم إجرائي، أي مفهوم "التربية الجمالية"، باعتبارها عملية إجرائية تتم من خلالها التربية على الجمال وعلى التذوق الحسي والجمالي، أو بالأحرى، التربية على الخلق الإبداعي في كل إنتاجات الفرد السلوكية والثقافية والاجتماعية وغيرها... وهذا المعطى المعرفي، بمثابة الغاية المرجوة - بعيدة المدى -، التي تتوخاها العملية التربوية لدى الناشئة.

إذن، بمقدورنا الإقرار على أهمية التربية الجمالية - بشكل مبدئي - في أوساط التعليم والمؤسسات الشبابية، وباقي المؤسسات السوسيو - تربوية والثقافية، وهذه الأهمية بطبيعة الحال، تعود بالدرجة الأساس إلى ما تقوم به الأنشطة الفنية والثقافية من خدمات مرتبطة أهدافها بالتنمية الذاتية، وترقية الذوق الفني والجمالي، وتكوين شخصية قوية قادرة على مواجهة تحديات الحياة الاجتماعية.

التربية الجمالية وتنمية الإدراك الجمالي لدى الطفل

يُعدُّ مشروع غاردنر^(٢) الخاص بالتربية الجمالية، الذي يحدد من خلاله أهم مراحل الإدراك الجمالي لدى الطفل عبر المحطات العمرية بجامعة هارفارد بالولايات المتحدة الأمريكية، من أهم المشاريع التربوية والسيكولوجية التي أولت اهتماماً خاصاً لعملية الإدراك الجمالي لدى الطفولة، ودرست قضاياها البيولوجية والعقلية والسيكولوجية والوجدانية من جوانب مختلفة. ومن خلال كتاب "التفضيل الجمالي" لمؤلفه "شاكر عبد الحميد"، وردت بعض المعطيات حول الدراسة التي جاءت في الأصل ضمن السياق النظري والمعرفي لنظرية "چان بياجييه (١٨٩٦-١٩٨٠)"^(٣)، منها تحديد بشكل دقيق أهم مراحل الارتقاء الجمالي بتسلسلها الزمني والبيولوجي لدى الطفل. ومن أهم المراحل التي تطرقت لها نظرية "غاردنر"، والتي طرحها الدكتور "شاكر عبد الحميد" في جزء من كتابه السالف ذكره، هي على النحو الآتي:

المرحلة الأولى: "إدراك الرضيع: (منذ الميلاد حتى سنتين): وتبين من خلال هاته المرحلة أنه خلال السنتين الأوليين - عقب الولادة - لا يكون الطفل منغمكاً على نحو مباشر في نشاط فني. فخلال هذه الفترة يكون عليه أن يعرف عالم الأشياء وعالم الموضوعات"^(٤).

المرحلة الثانية: "معرفة الرموز (من الثانية حتى السابعة): وهذه هي الفترة التي تعلق فيها معرفة الطفل على مستوى المعرفة المباشرة بعالم الموضوعات والأشخاص. إنه يصبح هنا قادراً على قراءة - أي إدراك - الرموز التي هي بدائل تشير بدورها إلى الأشياء والأشخاص. وأبرز الرموز وأكثرها أهمية هنا هي رموز اللغة"^(٥).

المرحلة الثالثة: "النزعة الحرفية (من السابعة حتى التاسعة): يستمر الأطفال في هذه المرحلة في النظر بشكل مباشر - من خلال الأعمال الفنية - إلى الأشياء التي تمثلها أو تشير إليها في الواقع، كما أنهم يصبحون أيضاً أكثر تصلباً في تفكيرهم، حيث يفرضون قواعد صارمة على إدراكهم لهذه الأعمال"^(٦).

المرحلة الرابعة: "انهيار الحرفية وانبثاق الحساسية الجمالية (من التاسعة إلى الثالثة عشرة): يصبح الأطفال هنا أكثر إتقاناً لقواعد لغتهم وللأنظمة الرمزية الأخرى في ثقافتهم"^(٧).

المرحلة الخامسة: "أزمة الاستغراق الجمالي (من الثالثة عشرة إلى العشرين): يمتلك المراهقون مدى واسعاً من المهارات والمعرفة التي تمكنهم من الإحاطة الأكبر بالفنون"^(٨).

يتبدى واضحاً بجلاء من خلال كل هذه المراحل التطورية لمستوى الإدراك الجمالي لدى الطفل، درجة التقدم الكبير الحاصل في نموه المعرفي بالأشياء والموضوعات. فمن مرحلة انطلاق اهتمامه بالعالم والأشياء المحيطة به، وقدرته على معرفة الرموز اللغوية، ثم مستوى تقدمه الإدراكي للمعرفة الجمالية وانبثاق حساسيته الفنية تجاه الجمال وإنتاجاته، تنمو بذلك كفاياته المتصلة بالمعرفة الخاصة بالأنظمة اللغوية المرتبطة بثقافة مجتمعه، ليصل بعد ذلك إلى المرحلة الانتقالية (الطفل - الشاب ١٣ - ٢٠ سنة) التي تنمو فيها بقوة حساسية المعرفة الجمالية، ويغدو قادراً خلالها الطفل - الشاب على التمييز بين القبيح والجميل - مع التحفظ - في هذا المعطى المعرفي، لخصوصية وطبيعة التربية التي تلقاها الطفل، إذ تبقى درجة المعرفة الجمالية ومستويات الإدراك والتذوق الجماليين متفاوتة من طفل لآخر حسب طبيعة النظام التربوي.

بعد أن تطرقنا لمراحل تطور الإدراك لدى الطفل، تأتي الأسئلة الشائكة التالية:

إذا كانت كفايات الطفل المعرفية والحسية والتذوقية تنمو بالكيفية التي وردت في مشروع

"غاردنر" بناءً على نظرية "بياجيه"، فكيف إذن تُسهم التربية الجمالية في تنمية الإدراك الجمالي والذوقي لدى الطفل خلال المراحل المطروحة آنفاً؟ وما السبيل لتمكين الطفل من المعرفة الجمالية قصد تنمية مستويات إدراكه، في ظل مراحل تطور كفاياته المعرفية والعقلية والحسية؟ كل هذه الأسئلة الإشكالية تصبُّ في جوهر الأهمية الخاصة للتربية الجمالية في تكوين الطفل وتنمية قدراته التواصلية والمعرفية والذوقية والجمالية، وتمكينه من المعرفة بثقافة الفن والجمال. وقد سبق وحددنا مفهوم التربية الجمالية وأهميتها في الأوساط التربوية والتعليمية، وما تقدمه للطفل من قيم ومعارف بالفن والجمال، ناهيك عن الدور الذي تلعبه في تيسير العملية التعليمية التعلمية، وتقوية القدرة على الإنتاجية والابتكار الخلاق لدى الطفل في مراحل التعليم. أما سؤال كيف السبيل لتمكين الطفل من المعرفة الجمالية في ظل مراحل نمو كفاياته المعرفية، فهو بكل وضوح يعود إلى المنظومة التربوية من جهة، والأسرة من جهة ثانية. لذلك؛ ارتأيت أن يكون هذا المقال بمثابة مُساءلة إشكالية لموقع الفن والتربية الجمالية في السياسات العمومية التي تخلقها القطاعات الوصية على التربية والتعليم بخاصة، والقطاعات التي تتقاطع مجالات اشتغالها مع الشأن التربوي والاجتماعي والثقافي بعامة. لذا؛ سأحاول في المحطة المقبلة مساءلة موقع الفن والتربية الجمالية في السياسات العمومية للحكومة المغربية، ومن ثم، الخروج بتوصيات في هذا الشأن، قصد إلقاء الضوء على أهمية الفن والتربية الجمالية في تعليم وتنشئة الطفل. علماً أن السبيل الوحيد لتمكين الطفل بقيم المعرفة الجمالية وتنمية مذكراته الفنية والذوقية، هو خلق سياسات عمومية جادة تحمل في مضامينها التربية على الجمال والإبداع والابتكار.

موقع الفن والتربية الجمالية في السياسات العمومية المغربية

تظهر أسئلة كثيرة بشأن إيلاء الأهمية للفن والتربية الجمالية في أوساط الطفولة والشباب، أسئلة تُسأل في أبعادها أهم الأسباب والدوافع التي حالت دون تضمين السياسات العمومية ذات الصلة بالطفولة والشباب، بالبرامج الفنية والثقافية التي من شأنها تحقيق وتنزيل مُخرجات هاته السياسات العمومية. وما دامت الغاية المثلى من الفن والتربية الجمالية في أوساط الطفولة والشباب، تكمن في ترقية الشخصية والسُّمو بها في أعلى المراتب الثقافية والاجتماعية والاقتصادية؛ فما موقعها إذن في السياسات العمومية ذات الصلة بالطفولة والشباب بالمغرب؟

للإجابة عن هذا السؤال لا بدّ من مقارنته أولاً من وجهة نظر تحليلية، أي مقارنة تنشُد في أبعادها مساءلة التقارير الصادرة عن الهيئات الحكومية؛ وبخاصة السلطات الحكومية المكلفة بقضايا الطفولة والشباب. والبداءة، مع تقرير "السياسة العمومية المندمجة لحماية الطفولة بالمغرب" (٩)، الذي أصدرته وزارة التضامن والمرأة والأسرة والتنمية الاجتماعية، بدعم من "يونيسف"، والذي ضم في محتوياته جزأين أساسيين، الأول حول السياق العام والمنهجية المعتمدة وسيرورة إعداد السياسة العمومية، والثاني حول إطار السياسة العمومية المندمجة لحماية الطفولة. وفي هذا السياق، نجد في مستهل التقرير ضمن تقييم خطة العمل الوطنية للطفولة والدروس المستخلصة، أنه لا وجود للمقاربة التربوية عن طريق الفن، ولا لأي مقارنة للتربية الجمالية للنهوض بأوضاع الأطفال الذاتية والفكرية والذوقية، ضمن المكتسبات التي يجب تعزيزها، أو بالأحرى المنجزات لضمان حقوق الطفل والنهوض بها، وفّق المعايير الدولية التي أنجزتها مجموعة من الفعاليّات الحكومية وغير الحكومية. والسؤال المطروح في هذا الإطار، كيف يمكن أن نضمن حقوق الطفل خارج سياق حقّه أولاً في الثقافة الذي كفله له الدستور المغربي لعام ٢٠١١؟

وللإشارة، فإن دستور ٢٠١١ (١٠)، ضَمَنَ الحق في الثقافة والفن؛ وبخاصة في الفصل السادس والعشرين، بحيث "تدعم السلطات العمومية بالوسائل الملائمة، تنمية الإبداع الثقافي والفني...". وبالرغم من أن التقرير تضمّن في فحواه بعض الإيجابيات، والتي تمثلت في بعض النقاط الأساسية المرتبطة بالنهوض بوضعية الأطفال وترقيتها، فإن الإشارة إلى المقاربة التربوية عن طريق الفنون والإبداع والثقافة، ظلت غائبة، أو بالأحرى، مُضمّرة في بعض الأهداف الاستراتيجية التي تضمّنها التقرير، والتي أسهمت في انعدام الوضوح للرؤى والأهداف المنشودة. صحيح أنه لا يمكن إخفاء حقيقة تضمّنها التقرير، وهي مجموعة من الخدمات الوقائية، والاجتماعية، والقانونية، والطبية، والنفسية لحماية الطفولة، إلا أنه ضمن هذه الخدمات أو الأهداف الاستراتيجية، لا ينجلي بشكل واضح، شقّ خاصّ بالمقاربة التربوية عن طريق الفن والابتكار والثقافة، والتي تُعتبر مقاربة عملية ديداكتيكية، ذات أبعاد استراتيجية للنهوض بأوضاع الأطفال الشخصية، الذاتية، الذوقية والمعرفية.

إن السؤال الذي ينبغي طرحه هو: ما الذي جعل الخبراء المساهمين في إنجاز هذا التقرير ألاّ يطلّعوا على التجارب العالمية التي طورت سياساتها الاجتماعية والثقافية للنهوض بأوضاع

الطفولة؟ والتي اعتمدت في برامجها ومخططاتها الاستراتيجية التنموية، تَبْنِي أُسُس التربية الجمالية في ميادين التربية والأنشطة السوسيوثقافية الرامية إلى النهوض بأوضاع الأطفال في مختلف المجالات.

وفي سياقٍ آخر، نأتى لمُساءلة "الاستراتيجية الوطنية المندمجة للشباب" (٢٠١٥-٢٠٣٠^(١١))، التي أصدرتها وزارة الشباب والرياضة المغربية، بتعاون مع اللجنة المتعددة القطاعات للشباب سنة ٢٠١٤. والإشكال المطروح هذه المرة، ليس في عدم تضمين برامج الفن والثقافة والتربية الجمالية في الاستراتيجية، بل مُساءلة مدى تفعيلها في ظل السنوات الخمس التي مرت على صدور الرؤية الاستراتيجية. لأن مسألة الوعي بأهمية الفن والثقافة والتربية الجمالية، تجلّت بارزة في التقرير، وذلك من خلال المحاور الاستراتيجية الكبرى للاستراتيجية؛ وخاصةً في المحور الثاني المُعنون بـ: "تطوير ولوج الشباب إلى الخدمات الأساسية وتحسين جودتها وتقليص الفوارق الجغرافية"، بحيث وردت في النقطة الثالثة من هذا المحور مسألة إعادة تأهيل البنيات السوسيوثقافية وتسهيل الولوج إلى خدماتها؛ حتى يتسنى للطفولة والشباب ممارسة أنشطتهم على الوجه المطلوب.

ويتبدى واضحاً، أن نية وزارة الشباب والرياضة المغربية - آنذاك - تواكب الرؤية المعاصرة في تطوير المقاربات التنشيطية والتأطيرية للشباب من خلال هذه الاستراتيجية الوطنية، لكن ما مدى فعاليتها؟ أو بالأحرى ما مدى تفعيلها على أرضية الواقع؟

لا يخفى القول، أن مُخرجات هذه الاستراتيجية لا زالت لم تلقَ طريقها ومكانها في السياستين الحكوميتين، الأولى التي مضت، والثانية التي نحن بصدها إلى غاية سنة ٢٠٢١. والإشكال يبقى مُبهماً، أو بالأحرى، مُضمراً، لا نعرف ما السبيل إلى تنزيل مخرجات الاستراتيجية المندمجة للشباب. صحيح أن هذه الاستراتيجية جاءت في ضوء الديمقراطية التشاركية؛ إذ إن تحقيق أهدافها الاستراتيجية الكبرى، يتطلب مقارنة تشاركية، وهذا هو التصور العام والأساس الذي بُنيت على أساسه الاستراتيجية. لكن ما مدى تحقيقه على أرضية الواقع؟

إن العكس هو الصحيح، لا مقارنة تشاركية تحققت في تنزيل الأهداف الكبرى لهذه الاستراتيجية، بل نلاحظ تَشَتُّتاً كبيراً على هذا المستوى، ففي الوقت الذي يقتضي تظافر الجهود لتحقيق الغايات الكبرى المرجوة لتنزيل - فعلياً - هذه الاستراتيجية، نجد كل طرف يشغل بعيداً عن الطرف الآخر، وهذا هو صلب الإشكال المطروح بجلاء راهنياً.

وفي ظل المُستجَدَّات القانونية والتشريعية التي شهدتها الولاية الحكومية الحالية؛ وبخاصة في شق سياسات الشباب المعتمدة، لا يسعنا سوى طرح سؤال إشكالي علَّه يفتح باب تنمَّة التحليل في أفق التفكير في خطط بديلة لحل الأزمة، والخروج بحلول جريئة تجعل من مقتضيات الاستراتيجية الوطنية المندمجة (٢٠١٥-٢٠٣٠)، بمثابة مخرجات محققة على أرض الواقع، وهو : إلى أي حد يمكن بلورة السياسات العمومية ذات الصلة بالطفولة والشباب حتى تغدو فعَّالة وناجعة في التصدي للتحديات الراهنة والمستقبلية؟

ختاماً

نخلُص في هذا المقال إلى إيراد بعض التوصيات والاقتراحات للنهوض بمجالات الفن والثقافة والتربية الجمالية، ضمن السياسات العامة للحكومة المغربية، وهي في الأساس بمثابة مخرجات في شأن الموضوع الإشكالي لهذا المقال؛ نوردُها كالآتي:

- خلق إطار تشريعي رصين لمواكبة التطورات المعاصرة في مجالات الفن والثقافة، كمقاربة لتبني - بشكل رسمي- مشروع اقتصاد الثقافة، أو ما يُصطلح عليه في التجارب الدولية المتقدمة في هذا المجال بـ "اقتصاد المعرفة".
- تنزيل المقتضيات الدستورية، ومضامين التقارير الوطنية والدولية المرتبطة بالشأن الفني والثقافي؛ وكذا الاستراتيجيات الوطنية القطاعية.
- خلق تكوينات ذات مستوى عالٍ من الرصانة بالجامعات المغربية، في مجال الهندسة البيداغوجية للفنون والثقافة، موجهة لأساتذة التربية والتعليم في إطار التكوين المستمر، بالإضافة إلى خلق شعب ذات الصلة موجهة للطلبة الراغبين في التكوين حول هذا التخصص.
- إدماج المجالات الفنية والثقافية في البرامج التعليمية، باعتمادها فعلياً كمواضيع تُدرَّس بشقيها: النظري والتطبيقي، لا فقط، كأنشطة موسمية، موازية أو مناسباتية.
- الرفع من ميزانيتي التعليم والثقافة، بالشكل الذي يضمن الإمكانات والوسائل الاستراتيجية لتنزيل السياسات العمومية والبرامج التنموية المرتبطتين باختصاصاتهما.
- تعميم الوعي بأهمية الفن والثقافة والتربية الجمالية والإبداعية، في أوساط الأسر والمؤسسات ذات الصلة بالشؤون الاجتماعية والثقافية والفنية، من خلال جُلِّ الوسائل الحديثة والمعاصرة المتاحة لتحقيق عملية الاتصال الفعَّال.

الهوامش:

- (١) - محمد نصار وقاسم كوفحي؛ تذوق الفنون الدرامية؛ عالم الكتب الحديث، إربد - الأردن، الطبعة الثانية ٢٠٠٧. ص: ١٠٩.
- (٢) - هاورد غاردنر: عالم نفس أمريكي، ازداد سنة ١٩٤٣ في سكرانتون بأمريكا، يعمل كأستاذ بجامعة هارفارد بالولايات المتحدة الأمريكية، وتُعدُّ نظريته "الذكاءات المتعددة" من أشهر النظريات في مجال علم النفس التربوي.
- (٣) - جان بياجيه: هو عالم نفس وفيلسوف سويسري، ازداد في سنة ١٨٩٦ في نيوشاتيل بسويسرا، وهو من أشهر علماء النفس التربوي الذين قدموا دراسات ونظريات علمية دقيقة؛ إذ قام بتطوير نظرية التطور المعرفي التي تُسمى حالياً بعلم المعرفة الوراثية.
- (٤) - شاكر عبد الحميد، التفضيل الجمالي: دراسة في سيكولوجية التذوق الفني، سلسلة عالم المعرفة، العدد: ٢٦٧، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، مارس ٢٠٠١. ص: ٢٢٥.
- (٥) - نفسه. ص: ٢٢٦.
- (٦) - نفسه. ص: ٢٢٧.
- (٧) - نفسه. ص: ٢٢٧.
- (٨) - نفسه. ص: ٢٢٩.
- (٩) - تقرير السياسة العمومية المندمجة لحماية الطفولة بالمغرب، وزارة التضامن والمرأة والأسرة والتنمية الاجتماعية، بدعم من اليونسيف، ٢٠١٥.
- (١٠) - دستور المملكة المغربية لسنة ٢٠١١، وزارة العدل - إصدارات مركز الدراسات وأبحاث السياسة الجنائية بمديرية الشؤون الجنائية والعفو، سلسلة نصوص قانونية - شتنبر ٢٠١١، العدد ١٩.
- (١١) - الاستراتيجية الوطنية المندمجة للشباب (٢٠١٥ - ٢٠٣٠)، وزارة الشباب والرياضة بتعاون مع اللجنة المتعددة القطاعات للشباب، ٢٠١٤.

الذكاء الوجداني كمتغير وسيط بين أساليب المعاملة الوالدية وإدراك إساءة المعاملة لدى الأطفال

د. صبري سبيحه *

مقدمة الدراسة:

اهتمت دراسات عديدة بموضوع إساءة معاملة الأطفال، منها من درس الأسباب المؤدية لفعل الإساءة، مثل: (فاروق جبريل، ١٩٨٩؛ سيد رطروط، ٢٠٠١؛ توفيق عبدالمنعم، ٢٠٠٣، Stoltenborgh, Bakermans-Kranenburg, Ijzendoorn & Alink, 2013) ومنها من درس حجم انتشار الإساءة وأنواعها، مثل: (Sloltenborgh, et al., 2013, Jernbro, Tindberg, Lucas & Staffan, 2015) ومنها من درس تأثير الإساءة في الطفل (عبدالكريم أبو حفص، ٢٠٠٧؛ Shiakou, 2012, Zakeri, Jowkar & Razmjoe, 2010)، وقد أصبح لدينا تراث علمي كبير حول هذه النواحي، بينما لم يتم الاهتمام بنفس القدر على حد اطلاع الباحث بدراسة متغير إدراك إساءة المعاملة لدى الأطفال خاصة في البحوث العربية.

لاحظ الباحث أثناء مقابلات ميدانية نفذها مع هيئة إنقاذ الطفولة "البريطانية" في عام (٢٠٠٨)، بغرض استطلاع رأي الآباء والمعلمين والأطفال حول أسباب إقصاء الأطفال عن التعليم التي قد تعود إلى القوانين أو الممارسات المجتمعية والمؤسسية المحيطة بهم، أن هناك من الأطفال من يرى أن ضرب المعلم له هو من سبيل التربية، بينما اعتبر أطفال آخرون أن الضرب إهانة له خاصة عندما يحدث أمام رفاقه، والأكثر من ذلك كان الضرب في المدرسة أحد الأسباب التي دفعت بعض الأطفال دون الآخرين إلى التسرب من المدرسة ومن ثم إقصائهم عن التعليم. من هذه الملاحظة بدأ الباحث في الانشغال بمسألة إدراك الأطفال للإساءة، فكان السؤال حول كيف يدرك الأطفال أفعال الإساءة؟ وما الأفعال التي يعدّها إساءة دون غيرها؟ واعتبر الباحث ذلك دافعه الرئيس لإجراء دراسة تسعى لفهم سيكولوجية الأطفال في إطار إساءة معاملتهم.

* دراسة حصل بها الباحث علي درجة دكتوراه الفلسفة في الآداب تخصص علم النفس الاجتماعي، قسم علم النفس - كلية الآداب - جامعة المنيا ٢٠١٦، إشراف أ. د. بركات حمزة حسن، أستاذ علم النفس جامعة المنيا.

إن ما شغل الباحث أنه بالرغم من التأكد من آثار إساءة المعاملة على الطفل في جوانب نموه المختلفة، وبالرغم من معرفة الأسباب وراء هذه الأفعال فإنه لا زالت إساءة الطفل مستمرة في كل بلدان العالم بنسب وأشكال متفاوتة. ويرى الباحث أن التصورات حول الإساءة وإدراكها والحكم عليها (هل هي إساءة أم لا؟) من وجهة نظر كل من الفاعل والطفل الضحية، قد يسهم في فهم كيف تستمر أفعال الإساءة للطفل بالرغم من الاعتراف بتأثيرها؟؛ لذلك سعى الباحث في هذه الدراسة إلى الوصول إلى فهم متعمق لسيكولوجية الطفل في إطار منظومة إساءة معاملة الأطفال، وتبحث الدراسة في كل من أساليب المعاملة الوالدية وإدراك الأطفال لأفعال الإساءة في ضوء ذكائهم الانفعالي. مما قد يمثل ذلك إضافة تسهم في الحد من إساءة معاملة الأطفال في مجتمعنا.

مشكلة الدراسة وتساولاتها:

يسهم أسلوب المعاملة الوالدية الذي يركز على الدفء والتفهم والدعم في تطور المرونة لدى الأطفال، والتي تُعدُّ عاملاً وقائياً يزيد من القدرة على التغلب على ضغوط الحياة والشدائد، هؤلاء الآباء اكتسبوا معرفة حول السلوكيات المناسبة تجاه معاملة الأطفال ولديهم مزيد من التفهم لاحتياجات أطفالهم (Zakeri, et al., 2010)، وعلى الرغم من وجود الاختلافات في الأساليب الأبوية، فمن المهم ملاحظة أن هناك مجالات للاتفاق حول طبيعة سلوك إساءة المعاملة وخطورة عواقبها؛ خاصة فيما يتعلق بالسلوك غير المقبول، مثل: الاعتداء الجسدي الشديد أو أي شكل من أشكال الاعتداء الجنسي و/ أو الإهمال المفرط؛ وكذلك الإصابات التي تتطلب اهتمام العائلة والتي تتطلب العناية الطبية ليست مقبولة أيضاً لدى بعض المجتمعات (Shanalingigwa, 2009:13)، وتؤثر أساليب الأبوة في نمو الأطفال وفي تقويمهم بسبب السياق الانفعالي الذي يغير معنى هذه الممارسات الأبوية (Smetana, Crean & Campione-Barr, 2005). أي أن إدراك الطفل للإساءة وتصوراتها حولها قد يرتبط بأساليب المعاملة الوالدية وفي الوقت نفسه بالسياق الانفعالي الذي يعيش فيه، كما تُعدُّ العلاقات الانفعالية داخل الأسرة والتي ترتبط بشكل أساسي بسعادة كل أفراد الأسرة بالغة الأهمية للإدراك والنمو الاجتماعي لدى الأطفال والمراهقين (Filiz & Yaprak, 2009)؛ حيث يكتسب الطفل أثناء نموه الخبرات المطلوبة والفرص لتطوير معرفة معينة وسلوكيات ومهارات، تُمكنه من النجاح في العلاقات الاجتماعية والانفعالية بمساعدة الأسرة (Makocoby, 1992).

ربما تتوافق المجتمعات بثقافتها المختلفة على مبدأ توجيهي في تحديد فعل الإساءة بأنه الفعل الذي يؤدي إلى ضرر للطفل؛ لكنهم قد يختلفون على ما يُعدُّ ضرراً، هذه الحقيقة تؤكد أهمية دراسة الاختلافات في المفاهيم الثقافية والاجتماعية والسياقية لسوء معاملة الطفل (Hong, 2008: 41). إن تصورات الأطفال عن إساءة المعاملة والمعنى المنسوب لها أي إدراكه لها، هو واحد من أهم الوسطاء المُستشهد بهم لتأثير إساءة المعاملة، وقد وجدت بعض الأبحاث أن تصورات الأطفال النابعة من خبراتهم بشأن إساءة المعاملة مرتبطة بالفروق الفردية في المرونة والتكيف (Arruabarrena, 2014:2687).

على هذا الأساس صيغت مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: هل يُعدُّ أو يُمثل الذكاء الانفعالي مُتغيّراً وسيطاً بين أساليب المعاملة الوالدية (الحزم والتسلُّط والتسامح) وإدراك الأطفال لإساءة المعاملة؟ ويتفرع من التساؤل الرئيس للدراسة مجموعة من التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما دور الذكاء الانفعالي في العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وإدراك الأطفال لإساءة معاملة؟
٢. هل هناك فروق دالة بين الجنسين في أساليب المعاملة الوالدية والذكاء الانفعالي وإدراك الأطفال للإساءة؟
٣. هل هناك فروق دالة بين الأطفال مرتفعي إدراك الإساءة ومنخفضي إدراك الإساءة في الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية؟
٤. هل يختلف إدراك الأطفال للإساءة باختلاف مستوى الذكاء الانفعالي؟
٥. هل يختلف إدراك الأطفال للإساءة باختلاف أساليب المعاملة الوالدية؟
٦. هل هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية والذكاء الانفعالي لدى الأطفال؟
٧. ما العوامل والنظريات التي تفسر إساءة معاملة الأطفال؟

أهمية الدراسة:

يُعدُّ تناول موضوع إساءة معاملة الأطفال من ثلاثة جوانب مجتمعة، هي: أساليب المعاملة والذكاء الانفعالي وإدراك إساءة المعاملة لدى الأطفال، أمراً مهماً للأسباب التالية:

١. يُسهم في فهم سيكولوجية الطفل في إطار إساءة المعاملة وأساليب المعاملة الوالدية، باعتبار أن الذكاء الانفعالي هو القدرة التي تشير إلى إدارة الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين؛ ومن ثمّ فدراستها لا غنى عنها كمتغيرٍ أساسٍ في العلاقة بين الطفل والمسئول عن رعايته.

٢. تُعدُّ دراسة علاقة إدراك الإساءة بالذكاء الانفعالي لدى الأطفال مساهمة تمثل إضافة للبحوث المهتمة بظاهرة إساءة معاملة الأطفال، من منظور علم النفس كمنظور مُكَمِّل للأبعاد الاجتماعية والقانونية؛ ومن ثمّ يُسهم في تكامل جوانب تفسير هذه الظاهرة.

٣. تناول موضوع إساءة المعاملة من زاوية جديدة نسبياً خاصة في البحوث العربية، وهي زاوية إدراك الأطفال للإساءة، قد يُسهم في فهم سيكولوجية إساءة معاملة الأطفال بالتركيز على فهم مُبررات الإساءة وحدودها من منظور الأطفال.

٤. ترجع أهمية الدراسة أيضاً إلى أنها دراسة وصفية ارتباطية تبحث في العلاقة بين كُلٍّ من إدراك الأطفال للإساءة وبين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية، وترجع أهمية مثل هذه البحوث إلى مساهمتها في توفير التوجيه اللازم لإجراء البحوث التجريبية؛ خاصةً عندما نكون بصدد تناول مشكلة بحثية ما زالت الدراسات حولها قليلة ولا يُتاح فيها إجراء الضبط التجريبي الذي تتطلبه الدراسات التجريبية.

وعلى المستوى التطبيقي:

١. تناول موضوع إدراك الإساءة يُسهم في فهم أعمق لمُبررات استمرار أفعال الإساءة ضد الأطفال، ويُسهم كذلك في استشراف طرق التربية المستقبلية للأجيال التالية، حيث تنتقل أساليب المعاملة من جيل إلى جيل بناءً على هذا الإدراك.

٢. يدعم فهم التصوّرات حول إساءة معاملة الأطفال، المؤسسات التعليمية التي تريد تنفيذ برامج للوقاية من الاعتداءات على الأطفال، ويُسهم في تطوير برامج مناسبة من أجل تثقيف المجتمع بشأن الحدّ من الاعتداءات على الأطفال.

مفاهيم الدراسة:

أ. الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence:

يُعرّف الذكاء الانفعالي إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس التقرير الذاتي للذكاء الانفعالي الذي وضعه سكوت وآخرون (Schutte, Malouff, 1998) (Hall, Haggerty, Cooper, Golden & Dornheim, 1998) المبني على نموذج (ماير وسلاوفي)، والذي يشتمل على كل من:

١. إدراك الانفعالات: Perception of Emotion
٢. إدارة الانفعالات الذاتية: Managing Own Emotions
٣. إدارة انفعالات الآخرين: Managing Others' Emotions
٤. استخدام الانفعالات: Utilization of Emotion

ب. أساليب المعاملة الوالدية Parenting Style:

يُعرف الباحث أساليب المعاملة الوالدية إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها مجموع الدرجات التي تُحسب من خلال ذكر الطفل لمواقف تعبر عن أساليب المعاملة وفقاً لمقياس بوري (Buri, 1991)، والتي تقيس ثلاثة أبعاد لأساليب المعاملة لدى كل من الأب والأم، هي:

١. الحزم Authoritative:

يتسم الوالدان الحازمان بالمرونة، واستخدام العقل والمنطق مع أطفالهما، ويحافظان على الحدود الواضحة والحازمة، ويكونان مُتسقين في توقعاتهما لسلوك أطفالهما.

٢. التسلط Authoritarian:

وبالنسبة إلى الوالدين التسلطين فإنهما يحاولان فرض الطاعة العمياء من قبل أبنائهم، كما يحاولان السيطرة على سلوكهم في كثير من الأحيان من خلال استخدام العقاب كشكل من أشكال الانضباط.

٣. التسامح Permissive:

ويميل سلوك الوالدين المتسامحين إلى أن يكون دافئاً نسبياً، فضلاً عن كونه غير ضاغط أو مسيطر على الطفل (بركات حمزة، ٢٠١٣).

ج. إدراك إساءة المعاملة لدى الأطفال Perception of maltreatment among children:

يُعرف الباحث إدراك الطفل للإساءة بأنه: تقييم الطفل لفعل الإساءة الحادث في مواقف الحياة اليومية التي يمر بها، والتي يحدد الطفل فيها أي من هذه المواقف يُعد غير مسيء وأيهما يُعد إساءة له، ويعتمد هذا الإدراك على تصورات الطفل النابعة من تصورات المجتمع حول حدود السلطة الأبوية وجدوى استخدام هذه الأفعال في تعديل السلوك.

وتمثل تعريف إدراك الأطفال للإساءة إجرائياً في الدرجة التي يحصل عليها الطفل في مقياس "إدراك الأطفال لإساءة المعاملة" من إعداد الباحث، وهذه الدرجة تمثل إدراك الطفل

لمجموعة من مواقف الحياة اليومية التي تعبر عن سلوك الإساءة، والذي قد يحدث في الأسرة من قبل أحد الوالدين أو من معلم أو مسئول بالمدرسة. ويقيس المقياس الأبعاد التالية، وهي الأبعاد التي تعبر عن أفعال المعاملة المسيئة للطفل:

١. إدراك الإساءة البدنية (الاعتداء الجسدي وضرب الطفل).
٢. إدراك الإساءة اللفظية والمتمثلة في: استخدام الألفاظ في الإهانة المباشرة للطفل، مثل: نعت الطفل بصفة مستمرة بصفات تعمل على تدني صورته الذاتية، مثال: "أنت غبي دائماً لا تفهم ما أطلبه منك".
٣. إدراك الإهمال باعتباره رد فعل لسلوك صدر عن الطفل، وهو في هذه الحالة إهمال مقصود من قبل السلطة.
٤. إدراك التهديد وإرهاب الطفل.
٥. إدراك الحرمان المقصود (بمعنى الحرمان بقرار من السلطة ويتم الإعلان عنه).

منهج الدراسة وإجراءاتها:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج "الوصفي الارتباطي المقارن".

أولاً: مجتمع الدراسة والعينة:

تكونت عينة الدراسة من (٣٣٤) طالباً وطالبة ممن تتراوح أعمارهم بين (١٣-١٥) عاماً، بمتوسط (٩, ١٣) وانحراف معياري (٥٢, ٠)، من طلاب وطالبات الصفين: الثاني والثالث الإعدادي في (٣) مدارس حكومية إعدادية من مدارس مدينة طهطا بمحافظة سوهاج في صعيد مصر، منهم (١٦٣) طالباً يمثلون (٨, ٤٨٪) من العينة، (١٧١) طالبة يمثلن (٢, ٥١٪) من العينة.

ثانياً: أدوات الدراسة:

- أ. مقياس الذكاء الانفعالي "سكوت وآخرون" (Schutte, et al.1998)، ترجمة الباحث.
 - ب. مقياس السلطة الوالدية "بوري" (Buri,1991)، ترجمة بركات حمزة (٢٠١٣).
 - ج. مقياس إدراك الأطفال لإساءة المعاملة من إعداد الباحث.
- وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات والتأكد من صلاحيتها لاختبار فروض الدراسة.

ثالثاً: الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١. حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لبنود المقاييس.

٢. مُعامل ألفا لكرونباخ لحساب ثبات المقاييس.

٣. اختبار "ت" لحساب الفروق بين المجموعات.

٤. التحليل العاملي لحساب الصدق العاملي للمقاييس المستخدمة.

٥. مُعامل ارتباط بيرسون للإجابة على أسئلة الدراسة.

٦. تحليل الانحدار.

٧. تحليل المسار لحساب المتغير الوسيط.

نتائج الدراسة:

أولاً: الفروق بين الجنسين في الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية وإدراك الأطفال للإساءة:

بالنسبة إلى الفرض الأول: لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في كُلٍّ من: (الذكاء الانفعالي، إدراك الأطفال لإساءة المعاملة، أساليب المعاملة الوالدية). أظهرت نتائج اختبار الفروق أنه لا توجد أي فروق دالة بين الجنسين في كُلٍّ من الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية، وإدراك الأطفال لإساءة المعاملة. تشير هذه النتيجة إلى أن إدراك الأطفال للإساءة وتقييمها والحكم عليها (باعتبارها تمثل إساءة أو لا تمثل إساءة) قد يرجع إلى السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه الطفل وليس جنس الطفل (ذكر/ أنثى)، حيث يُعد إدراك الإساءة لدى الأطفال انعكاساً للقيم الاجتماعية المنتشرة في المجتمع، على سبيل المثال: استخدام الوالدين للعنف البدني واللفظي والتهديد والحرمان والإهمال كعقاب، لا يُعدُّ إساءة في إطار تنشئة الأطفال.

ثانياً: الفروق بين مرتفعي ومنخفضي إدراك الإساءة في الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية:

بالنسبة إلى الفرض الثاني: لا توجد فروق بين مرتفعي إدراك الإساءة ومنخفضي إدراك الإساءة في كُلٍّ من الذكاء الانفعالي وأساليب معاملة الأب والأم، وللتحقق من هذا الفرض تم

تقسيم العينة بحساب الانحراف الربيعي الأدنى والأعلى؛ لتحديد مجموعتي مرتفعي إدراك الإساءة ومنخفضي إدراك الإساءة، وتشير النتائج إلى أمرين: الأول هو أن الأطفال ممن يدركون إساءة المعاملة إدراكاً منخفضاً وبالمقارنة بمن لديهم إدراك أعلى بإساءة المعاملة، لديهم قدرات أعلى في كُلٍّ من: (التعامل مع الانفعالات الذاتية، وإدراك الانفعالات، والدرجة الكلية للذكاء الانفعالي)، ويعني ذلك أنه قد يكون الدور الأساس والظاهر هنا للذكاء الانفعالي هو دعم تكييف الأطفال مع مواقف الإساءة، والذي ظهر في إدراكهم المنخفض للإساءة. الأمر الثاني الذي أظهرته النتائج: هو أنه لا توجد فروق بين الأقل إدراكاً للإساءة والأكثر إدراكاً للإساءة من الأطفال في أساليب المعاملة الوالدية، سوى أسلوب تسلط الأب وجاءت الفروق لصالح الأطفال الأقل إدراكاً للإساءة، وتدعم هذه النتيجة الاتجاه نحو أن التسلط خاصة لدى الأب قد يؤدي إلى تبعية الطفل وقبوله لوضع الإساءة وعدم الاحتجاج عليها، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (بركات حمزة، ومحمد دسوقي، ٢٠١٣)، ويبدو أن التسلطية الشديدة تؤدي إلى التبعية وأخلاق الطاعة، فليس هناك حوار وتبادلية، بل قُوَّة من جانب السلطة وامتثال من جانب الأتباع، وفي هذه الحالة ينتفي النقد والتساؤل، ويصبح مركز الضبط خارجياً بمعنى أن الإنسان لا يتصرف أو يقرر انطلاقاً من إرادته الذاتية (مصطفى حجازي، ٢٠٠٥، ٥٧)؛ ومن ثَمَّ فالإدراك المنخفض لأفعال الإساءة من قِبَل الأطفال من المرجَّح أن يرجع إلى شدة التسلطية الوالدية خاصة من قِبَل الأب.

ثالثاً: الارتباط بين أساليب المعاملة الوالدية والذكاء الانفعالي:

بالنسبة إلى الفرض الثالث: توجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين أسلوب المعاملة الوالدية (التسامح، والحرم) وبين الذكاء الانفعالي، بينما توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة بين أسلوب التسلط والذكاء الانفعالي.

أظهرت نتائج معاملات الارتباط وجود علاقة ارتباطية طردية دالة بين الذكاء الانفعالي (الدرجة الكلية وجميع أبعاده) وأساليب المعاملة الوالدية لدى كُلٍّ من الأب والأم؛ ممَّا يشير ذلك إلى تحقُّق الجزء الأول من الفرض الثالث: توجد علاقة ارتباطية طردية دالة بين أسلوب (التسامح والحرم) لدى الأب والأم والذكاء الانفعالي.

بينما تشير النتائج إلى عدم تحقُّق الجزء الثاني من الفرض الثالث: توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة بين تسلط الأب أو الأم والذكاء الانفعالي. لقد افترض الباحث أن أسلوب التسلط

قد يرتبط سلبياً بالذكاء الانفعالي؛ لأن أسلوب التسلط قد لا يتيح الفرصة للتفاعل الإيجابي بين الآباء والأبناء. لقد أكدت بعض الدراسات على أن الإساءة للطفل ترتبط سلبياً وبشكل عام بذكاء الأطفال والذكاء الانفعالي لهم، حيث تناولت بعض الدراسات السابقة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية بالتركيز على إساءة معاملة الأطفال ومهارات الذكاء الانفعالي بشكل مباشر (فوقية راضي، ٢٠٠٢؛ نجاح الدويك، ٢٠٠٨؛ نبيهة محمد، ٢٠٠٧؛ بنیان الرشیدی، ٢٠١٢)، واتضح من هذه الدراسات أن أساليب المعاملة التي تتسم بالتسلط والاستبدادية والرفض وسحب الحب والعقاب البدني أو التي تستخدم إساءة المعاملة والإهمال، ترتبط سلبياً بالذكاء الانفعالي. أما دراسة تيسيل وسيشتي (٢٠٠٨)، فوجدت أن الأطفال المُساء معاملةً بدنياً فقط لديهم مستوى أقل من تنظيم الانفعالات، بينما الأطفال الذين أُسيئت معاملتهم ولكن دون إساءة بدنية أظهروا ميلهم إلى التنظيم الانفعالي والإدراكي، أيضاً أضافت دراسة أليجري (Alegre, 2012) ودراسة أحمد (Ahmad, 2011) مُتغيّراً آخر ذا أهمية في فهم العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية وهو نمط التعلُّق الوالدي (آمن وغير آمن)، حيث وُجد في الدراستين علاقة تأثير متبادلة بين الذكاء الانفعالي وأساليب التعلُّق الوالدية (آمن/ غير آمن)، كما وجد فينزي وهيرل (Finzy-Dotaan & Harel, 2014) أن القلق والانطوائية كسلوك مُعبّر عن التعلُّق غير الآمن متغير وسيط بين خبرات الإساءة والإهمال في الطفولة والضبط الانفعالي.

يرى الباحث أن هذه النتيجة قد تعود إلى كيف يدرك الأطفال التسلط أي الحكم عليه أكثر مما تعود إلى هل حدثت مواقف تسلط أم لا؟، وأنه لا يكفي الاقتصار على النتائج أو الدراسات التي تتناول العلاقة الثنائية بين أساليب المعاملة والذكاء الانفعالي؛ خاصةً تلك الأساليب التي يمكن تصنيفها على أنها أساليب سلبية، دون النظر إلى متغيرات مثل إدراك الإساءة والتعلُّق في فهم هذه العلاقة، أي أن إدراك الأطفال للتسلط قد يكون هو العامل المكمل لفهم وتفسير هذه النتيجة. والنتيجة النظرية التي يمكن أن نستخلصها هنا أن أساليب المعاملة التي تعتمد على التسلط، تُسهم في تماهي وتبعية الطفل للسلطة وتوجيه إدراكه نحو قبول الإساءة والتكيف معها.

رابعاً: الارتباط بين أساليب المعاملة الوالدية وإدراك الأطفال للإساءة:

بالنسبة إلى الفرض الرابع: توجد علاقة ارتباطية طردية دالة بين أسلوب التسامح وإدراك الأطفال للإساءة، بينما توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة بين أسلوب الحزم والتسلط وإدراك

الأطفال للإساءة، يتضح من النتائج أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أسلوب التسامح (الأب والأم) وإدراك الأطفال لإساءة المعاملة (الدرجة الكلية وجميع الأبعاد)، ويرى الباحث أن هذه النتيجة قد تعود إلى أن أسلوب التسامح يشتمل على عدم وضوح قواعد السلوك لدى الأطفال وقبول كل سلوك لدى الطفل وضعف التوجيه؛ مما يبعد الطفل عن مواقف اختبار إساءة المعاملة والحكم عليها وإدراكها.

وبالنسبة إلى علاقة أسلوب التسلط بإدراك الأطفال لإساءة المعاملة: أشارت النتائج إلى أمرين: الأول أن تسلط الأم لا يرتبط بإدراك الأطفال لإساءة المعاملة، بينما تسلط الأب يرتبط بإدراك الأطفال لإساءة المعاملة، وهذه النتيجة تعكس النمط المجتمعي السائد في محيط البيئة، وهو أن الأب صاحب السلطة الرئيسة في اتخاذ القرارات خاصة المتعلقة بالتنشئة وسلوك الأطفال في حين أن دور الأم يتجه أكثر نحو الرعاية الأولية، مثل: الغذاء والرعاية الصحية. الثاني أن أسلوب تسلط الأب يرتبط سلبياً بإدراك الأطفال لإساءة المعاملة، أي أن أسلوب التسلط الواضح يرتبط بما يحمله من عدم توافر فرص لمناقشة الأطفال لقرارات السلطة، وإلى اعتبار كل ما يرتبط بهذه السلطة أمراً واقعاً وهو أمر يخص السلطة؛ أي أن أفعال الإساءة من حق السلطة القيام بها.

وبالنسبة إلى علاقة أسلوب الحزم بإدراك الأطفال لإساءة المعاملة: أوضحت النتائج أن أسلوب الحزم بما يمثله من وضوح في التوجيه والإرشاد من قبل السلطة الأبوية وبما يمثله من جدية في التعامل المبني على قواعد واضحة لسلوك الأبناء، يسهم في فهم الأبناء وإدراكهم للحدود بين التوجيه والإساءة اللفظية، بينما يسهم عكسياً في إدراك الحرمان باعتبار أن الحزم قد يؤدي إلى قناعة لدى الأطفال بأن ارتكابهم للأخطاء يستحق الحرمان من أشياء مفضلة لديهم، وأن السلطة الحازمة لها الحق في اتخاذ مثل هذه الإجراءات المرتبطة بحرمان الطفل عند الخطأ.

خامساً: الارتباط بين الذكاء الانفعالي وإدراك الأطفال للإساءة:

بالنسبة إلى الفرض الخامس: توجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وإدراك الأطفال لإساءة المعاملة. يُعبر الذكاء الانفعالي عن القدرة على إدراك الانفعالات واستخدامها وإدارتها في الذات ولدى الآخرين، ويعتمد ذلك على فهم الألفاظ واللغة والمعنى الكامن في الانفعالات المرتبطة بها؛ ومن ثم فهم اللغة والوعي بها يُعدُّ أمراً مشتركاً بين الذكاء

الانفعالي وإدراك الإساءة اللفظية، وهو ما يفسر إلى حد كبير نتيجة الدراسة التي تشير إلى أن الأطفال الأكثر ذكاءً انفعالياً لديهم قدرة أكبر على إدراك الإساءة اللفظية (أي اعتبار المواقف التي تُعبّر عن الإساءة اللفظية هي مواقف مسيئة).

من جهةٍ أخرى، وجدت الدراسة علاقة سلبية دالة بين الذكاء الانفعالي بجميع أبعاده وإدراك الأطفال للحرمان، وقد يرجع ذلك إلى إن الأطفال الأكثر ذكاءً انفعالياً يقبلون العقاب بالحرمان ويعدونه فعلاً غير مسيء نتيجة لفهمهم وإدارتهم للانفعالات، ونتيجة إلى أنهم قد يكونون مُدركين أن قبولهم للعقاب بالحرمان أمر قد يؤثر إيجابياً بالسلطة صاحبة القرار. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن العلاقة سلبية بين (الذكاء الانفعالي الدرجة الكلية، وبعد إدارة الانفعالات الذاتية فقط) وإدراك الأطفال للتهديد، أي أن الأطفال ذوي الذكاء الانفعالي بشكل عام وخاصةً من لديهم درجة مرتفعة في إدارة الانفعالات الذاتية، أقل إدراكاً للتهديد كأحد أشكال إساءة المعاملة؛ مما قد يمثل ذلك الدور الوقائي للذكاء الانفعالي والذي يتمثل في تكيّف الطفل مع وضع التهديد، والطفل الذي يستطيع إدارة انفعالاته الذاتية لا يعتبر أن ما تقوم به السلطة كعقاب مستخدمةً أفعالاً تهديديّةً بمثابة إساءة معاملة، فهو يستطيع أن يدير انفعالاته الذاتية ويتكيف مع مثل هذه الأفعال؛ ومن ثمّ لا يُعدّها إساءة.

سادساً: الذكاء الانفعالي كمتغيّر وسيط بين أساليب المعاملة الوالدية وإدراك الأطفال للإساءة:

بالنسبة إلى الفرض السادس: يُعدّ الذكاء الانفعالي متغيّراً وسيطاً بين أساليب المعاملة الوالدية وإدراك الأطفال لإساءة المعاملة، أي يؤثر الذكاء الانفعالي تأثيراً إيجابياً دالاً إحصائياً في العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وإدراك الأطفال لإساءة المعاملة. وأظهرت نتائج الدراسة تحقّقاً جزئياً لهذا الفرض، وهو أن الذكاء الانفعالي يُعدّ متغيّراً وسيطاً بين كلّ من أسلوب التسامح والتسلّط والحزم لدى الأب والتسلط والحزم لدى الأم، وبين إدراك الأطفال للإساءة اللفظية والحرمان والتهديد.

التوصيات:

أ. على المستوى الأكاديمي:

١. إدراج متغير إدراك الإساءة في بحوث أساليب المعاملة وإساءة معاملة الأطفال؛ للكشف عن

المزيد من دوره في سيكولوجية الطفولة في إطار إساءة المعاملة.

٢. السعي لإجراء دراسات حول علاقة إدراك الإساءة بالحد من أفعال الإساءة، لدى كُلٍّ من الفاعل والطفل، سوف يدعم ذلك التحقق من دور إدراك الإساءة في الحد من انتشار أفعال الإساءة للطفل.

٣. التمييز بين قياس إساءة المعاملة من منظور تذكُّر الأحداث (حدثٌ أو لم يحدث) ومنظور إدراك الإساءة (هل الحدث مسيء أم لا)؛ لأن الخلط بينهما قد يؤدي إلى نتائج متضاربة بين البحوث التي تتناول موضوع إساءة معاملة الأطفال.

٤. زيادة الدراسات حول دور أساليب المعاملة وأثرها على الطفل والمراهق من منظور المتغيرات الوسيطة، مثل الذكاء الانفعالي، وأنماط التعلُّق، وإدراك الإساءة؛ لأن ذلك سوف يُسهم في فهمٍ أعمق لهذا الدور، وقد بيَّنت الدراسة الحالية وبعض الدراسات الأخرى بالإطار النظري، أن دور وأثر أساليب المعاملة لا يكون مباشراً بل هناك متغيرات وسيطة بين أساليب المعاملة وأثرها.

٥. إجراء دراسات عبر ثقافية حول إدراك إساءة المعاملة؛ مما يُسهم في فهم وضع إساءة معاملة الأطفال في المجتمعات من منظور إدراكهم لها وتحليل الاختلافات بينها.

ب. وعلى المستوى التطبيقي وبرامج الطفولة (الحكومية وغير الحكومية)؛

١. رفع الوعي لدى الأسر والعاملين مع الأطفال والمراهقين بالحد من إساءة معاملة الأطفال في أنماطها المختلفة، وعدم الاقتصر على التوعية بالإساءة الجسدية والجنسية، ومن الممكن أن يُطبق ذلك من خلال وضع برامج توعية للأهل من قبل المؤسسات الرسمية، مثل التربية والتعليم والصحة.

٢. الاهتمام ببرامج تأهيل الأهل في التعامل المناسب مع الأطفال في فترة مبكرة من حياة الطفل.

٣. إقامة برامج تأهيل مجتمعي تدعم الأطفال ضحايا الإساءة، مثل: برامج إعادة تأهيل الأطفال المعرضين للإساءة الشديدة، وبرامج إعادة التأهيل التربوي للمتسببين في الإساءة.

٤. زيادة الاهتمام الإعلامي بموضوع إساءة معاملة الأطفال وخاصة إدراك الإساءة؛ لأنه قد يكون من شأنه الحد من انتشار وتبرير أفعال الإساءة ضد الأطفال.

٥. العمل على زيادة التشريعات ووضع آليات تطبيق من شأنها الحد من الإساءة ضد الطفل وعدم الاقتصر على أنواع معينة من الإساءة.