إهداء
إلى روح الأستاذ / أنور عبدالله النوري
(رحمه الله)

يُهدى هذا العدد من مجلة الطفولة العربية إلى روح المرحوم الأستاذ/ أنــور عبد الله النوري، الــذي وافته المنية في الثاني من أغســطس 2013م الموافق الرابع والعشرين من رمضان 1434هـ.

وقــد كان للمرحوم بصمــات واضحة في تأســيس الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربيــة، وعضوية مجلس أمناء مجلة الطفولة العربية وهيئة تحريرها.

مجلة الطفولة العربية

مجلة فصلية تصدرها

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

تصدر بدعم مالي من
مؤسسة الكويت للتقدم العلمي

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

إن مجلة الطفولة العربية مجلة علمية محكمة في أبحاثها الميدانية تقدم للقارئ المهتم بمجال الطفولة غرفاً معرفياً لكل ما يخص الطفولة من دراسات وبحوث ومقالات وقراءات عامة يستفيد منها المختصون والمهتمون وتقبل للنشر باللغتين العربية والإنجليزية المواد الآتية:

1. الأبحاث الميدانية والتجريبية.*
2. الأبحاث والدراسات العلمية النظرية.
3. عرض أو مراجعة الكتب الجديدة.
4. التقارير العلمية عن المؤتمرات المعنية بدراسات الطفولة.
5. المقالات العامة المتخصصة.

قواعد عامة:

يشترط فيما يقدم للنشر في المجلة من دراسات ميدانية أو نظرية أو تقارير ما يلي:

1. الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج، والتوثيق العلمي، والخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
2. التعهد من الكاتب، أن بحثه لم يسبق له أن نشر وأنه لن ينشره في أية مجلة أو كتاب قبل أن يُبلغ برد المجلة وحكمها.
3. أن تكون الإسهامات مطبوعة بمعالج الكلمات **Winword** على ألا يزيد عدد صفحاته على **40** صفحة حجم **A4**.
4. تنظيم طباعة البحث على أساس كتابة العناوين الرئيسية وسط السطر والعناوين الفرعية في الجانب اليمين في سطر مستقل (بنط غامق) والعناوين الثانوية في بداية الفقرة.
5. إرسال نسخة واحدة من البحث مع الديسك وملخصين أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى السيرة الذاتية المختصرة للباحث عند إرساله البحث لأول مرة.
6. يمكن إرسال نسخ المساهمات عن طريق الإنترنت الخاص بمجلة الطفولة العربية:
   haa49@qualitynet.net

قواعد خاصة:

أولاً ـ الأبحاث الميدانية والتجريبية:

1. كتابة عنوان البحث واسم الباحث ولقبه العلمي والجهة التي يعمل لديها على الصفحة الأولى.
2. استيفاء البحث لمتطلبات البحوث الميدانية والتجريبية بما يتضمنه من مقدمة والإطار النظري والدراسات السابقة ومشكلة البحث وأهدافه وفروضه وتعريف مصطلحاته.
3. يراعي الباحث توضيح أسلوب اختيار العينة، وأدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية وخطوات إجراء الدراسة.
4. يقوم الباحث بعرض النتائج بوضوح مستعيناً بالجداول الإحصائية أو الرسومات البيانية متى كانت هناك حاجة لذلك.

* تقدم المجلة مكافأة مالية رمزية (500 دولار أمريكي) تشجيعاً للأبحاث الميدانية والتجريبية.

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

قواعد التوثيق:

1. عند الإشارة إلى المراجع في المتن يذكر الاسم الأخير (فقط) للمؤلف أو الباحث وسنة النشر بين قوسين مثل (القوصي، 1985) أو (Gardner, 1981)، وإذا كان عدد الباحثين (من اثنين إلى خمسة) تذكر أسماء الباحثين جميعهم للمرة الأولى مثل (أبو علام، العمر، الصراف، الشيخ، 1999)، وإذا تكررت الاستعانة بنفس المرجع يذكر الاسم الأخير للباحث الأول وآخرون مثل (أبو علام، وآخرون، 1999) أو (Gardner et al., 1981) وإذا كان عدد الباحثين ستة فأكثر يذكر الاسم الأخير للباحث الأول وآخرون مثل (الدمرداش، وآخرون، 1999) أو (Skinner, et al., 1965)، وعند الاقتباس يوضع النص المقتبس بين «قوسين صغيرين»، وتذكر أرقام الصفحات المقتبس منها مثل: (أبو علام، 1990: 43).
2. وجود قائمة المراجع في نهاية البحث يذكر فيها جميع المراجع التي أشير إليها في متن البحث وترتب ترتيباً أبجدياً - دون ترقيم مسلسل - حسب الاسم الأخير للمؤلف أو الباحث وتأتي المراجع العربية أولا ثم المراجع الأجنبية بعدها وتذكر بيانات كل مرجع على النحو الآتي:
   أ. عندما يكون المرجع كتاباً:
   اسم المؤلف (سنة النشر) عنوان الكتاب (الطبعة أو المجلد) اسم البلد: اسم الناشر، مثال: مراد، صلاح أحمد (2001). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: الأنجلو المصرية.
   ب. عندما يكون المرجع بحثاً في مجلة:
   اسم الباحث (سنة النشر) عنوان البحث، اسم المجلة، المجلد، الصفحات: مثل: قطامي، نايفة (2002). تعليم التفكير للطفل الخليجي، مجلة الطفولة العربية، 12، 87 - 114.
   ج. عندما يكون المرجع بحثاً في كتاب:
   اسم الباحث (سنة النشر) عنوان الباحث، اسم معد الكتاب، عنوان الكتاب، اسم البلد: الناشر، الصفحات التي يشغلها البحث.
3. الإشارة إلى الهوامش بأرقام متسلسلة في متن البحث ووضعها مرقمة على حسب التسلسل في أسفل الصفحة التي وردت بها مع مراعاة اختصار الهوامش إلى أقصى قدر ممكن، وتذكر المعلومات الخاصة بمصدر الهوامش في نهاية البحث قبل الجزء الخاص بالمصادر والمراجع.
4. وضع الملاحق في نهاية البحث بعد قائمة المراجع.

ثانياً - الدراسات والمقالات العلمية النظرية:

تجيز هيئة التحرير الدراسات والمقالات النظرية للنشر إذا لمست من المراجعة الأولية أن الدراسة أو المقالة تعالج قضية من قضايا الطفولة بمنهج فكري واضح يتضمن المقدمة وأهداف الدراسة ومناقشة القضية ورؤية الكاتب فيها، هذا بالإضافة إلى التزامه بالأصول العلمية في الكتابة وتوثيق المراجع وكتابة الهوامش التي وردت في قواعد التوثيق.

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

ثالثاً ـ عرض الكتب الجديدة ومراجعتها:

تنشر المجلة مراجعات الباحثين للكتب الجديدة ونقدها إذا توافرت الشروط الآتية:

1. الكتاب حديث النشر، ويعالج قضية تخص أحد مجالات الطفولة.
2. استعراض المراجع لمحتويات الكتاب وأهم الأفكار التي يطرحها وإيجابياته وسلبياته.
3. تحتوي الصفحة الأولى من تقرير المراجعة على اسم المؤلف وعنوان الكتاب والبلد التي نشر فيها واسم الناشر، وسنة النشر، وعدد صفحات الكتاب، ويكتب في أسفل الصفحة اسم المُراجع ودرجته العلمية والجهة التي يعمل لديها.
4. كتاب تقرير المراجعة بأسلوب جيد ولا يزيد على ثمان صفحات من حجم A4.

رابعاً ـ التقارير العلمية عن الندوات والمؤتمرات المعنية بقضايا الطفولة:

تنشر المجلة التقارير العلمية عن المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية في مجال الطفولة وقضاياها التي تعقد في الكويت أو البلاد العربية أو غير العربية بشرط أن يغطي التقرير بشكل كامل ومنظم أخبار المؤتمر أو الندوة أو الحلقة الدراسية وتصنيف الأبحاث المقدمة ونتائجها وأهم القرارات والتوصيات.

كما تنشر المجلة محاضر الحوار في الندوات التي تعقدها أو تشارك فيها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية لمناقشة قضايا الطفولة الملحة.

مجلس أمناء مجلة الطفولة العربية

د. سعاد الصباح	الرئيس
د. حسن الإبراهيم	نائب الرئيس
أ. د. فايزة الخرافي	
أ. د. محمد الرميحي	
د. فهد محمد الراشد	
د. عبد اللطيف الحمد	
السيد/ سعد علي الناهض	
د. أنور عبد الله النوري***	
السيد/ محمد علي النقي	
د. عادل عيسى اليوسفي	
السيد /قتيبة يوسف الغانم	

الهيئة الاستشارية

أ. د. حامد عمار	كلية التربية ـ جامعة عين شمس
أ. د. أسامة الخولي*	
أ. د. رجاء أبو علام	معهد الدراسات والبحوث التربوية ـ جامعة القاهرة
أ. د. الغالي أحر شاو	كلية الآداب والعلوم الإنسانية ـ فاس
د. عبد الله عمر العمر	كلية الآداب ـ جامعة الكويت
د. عبد الرحمن مصيقر	مركز البحرين للدراسات والبحوث
د. بهية الجشي	عضو بمجلس الشورى ـ مملكة البحرين
الأستاذة سعاد الرفاعي	وكيل مساعد وزارة التربية (سابقاً) ـ الكويت

هيئة التحرير

د. حسن الإبراهيم	رئيس هيئة التحرير
د. علي عاشور الجعفر	مدير التحرير
أ. د. قاسم الصراف	نائب مدير التحرير
أ. د. بدر عمر العمر	
أ. د. محمد جواد رضا**	
أ. د. محمد الرميحي	
د. عدنان شهاب الدين	
د. أنور النوري***	

* انتقل إلى رحمة الله تعالى عام 2001.
** انتقل إلى رحمة الله تعالى في يوم 8 / 5 / 2012.
*** انتقل إلى رحمة الله تعالى في يوم 2 / 8 / 2013.

محتويات العدد السادس والخمسون

الصفحة

* **افتتاحية العدد** 9

* **البحوث والدراسات:**

- **بعض مظاهر القلق لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية المراهقين** 11

د. توفيق عبدالمنعم توفيق

- **التدين وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى عينة من المراهقين الكويتيين** 31

أ.د. أحمد محمد عبدالخالق
أ. شيماء وليد الجوهري

- **التسويف وعلاقته بالصحة النفسية لدى الأطفال والمراهقين** 51

(دراسة ميدانية في مدينة حلب)

أ.د. محمد قاسم عبدالله

* **كتاب العدد:**

عولمة الإصلاح التربوي بين الوعود والإنجاز والمستقبل 81

تأليف: أ.د. حامد عمار
الناشر: الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2010
عرض ومراجعة: أ.د. علي أسعد وطفة

* **أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية** 93

* **تجارب من المعايشة الشخصية:**

القصة العلمية ودورها في حل مشكلات معلمات رياض الأطفال عند تقديم الموضوعات العلمية (مفهوم "المادة" كنموذج) 95

أ. بتول عبدالله تقي هاشم

* **تقارير:**

قراءة تحليلية في تقويم الوثيقة الأساسية للتعليم في المرحلة الابتدائية لدولة الكويت 123

د. فاطمة الهاشم

افتتاحية العدد

تعتبر مرحلة الطفولة المتأخرة مرحلة مهمة في حياة الأطفال، ففيها تحدث التغيرات الفسيولوجية، وتتكون لدى الأطفال مجموعة من المهارات تساعدهم على التأقلم مع واقعهم. ويُعتبر عالَم الطفل الاجتماعي من أكثر الجوانب تأثيراً في شخصيته، حيث يصبح عضواً في زمرة يتشرب منها الفكر والسلوك؛ ويواجه بتوقعات جديدة تؤثر على ملامح شخصيته.

ولأهمية هذه المرحلة فقد خصص منظرو التيار النمائي كثيراً من أعمالهم وأبحاثهم حول تقديم فهم جديد للطفولة ومراحلها المتعددة من أمثال: لوك وروسو وجيزيل ومنيتسوري وويرنر وبياجيه وكولبرج وماسلو وباندورا وفيجوتسكي وفرويد وإريكسون وإسكنر وغيرهم من الذين أثروا الأدب السيكولوجي في دراساتهم المتعددة كماً وكيفاً، وقدموا لنا رؤية ملهمة حول حقيقة هذه المرحلة وتأثيراتها على شخصية الطفل.

وعلى الرغم من هذا التقدم الهائل في نظريات النمو والشخصية على مر الزمن فإننا لا نزال نجهل الكثير عن معرفة عالم الطفولة وتعقيداته على الرغم من انخراطنا في عالم المعرفة والتكنولوجيا. وعلى المربين في الوقت الحاضر إيلاء مزيد من العناية والرعاية والاهتمام لمعرفة كينونات هذه المرحلة ومستلزماتها، سواء بالدرس أو التمحيص أو البحث. وهذا ما دعا القائمين على مجلة الطفولة العربية لأن يخصصوا ملفاً خاصاً لدراسة الطفولة المتأخرة ومؤثراتها الشخصية.

وقد تنوعت الدراسات والأبحاث التي ضمتها دفتا العدد السادس والخمسين لتشمل بعض مظاهر القلق، والتدين وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والتسويف وعلاقته بالصحة النفسية لدى الأطفال.

نتمنى أن نكون قد نجحنا في تقديم مادة علمية دسمة إلى قرائنا الأعزاء في هذا العدد ضمن ما تهدف إليه المجلة من بلوغ الفائدة المتوقعة.

وعلى الله قصد السبيل،

هيئة التحرير

البحوث والدراسات

بعض مظاهر القلق لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية المراهقين

د. توفيق عبدالمنعم توفيق
قسم علم النفس – كلية الآداب
جامعة البحرين
tawfiksaad@yahoo.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على بعض مظاهر القلق لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية بمدارس دولة البحرين، من خلال التقرير المباشر للفرد، بهدف تشخصيه، ومن ثم إمكانية تقديم خدمة التوجيه والإرشاد النفسي، وبالتالي توفير أداة تشخيصية في المجتمع البحريني، ووضع المعايير الخاصة بها لدى الجنسين.

وتكونت عينة هذه الدراسة من 400 تلميذ من تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية (198ذكور – 202 إناث). وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية من المدارس بمتوسط عمر زمني (13.8) وانحراف معياري (.75) للذكور، (13.2) وانحراف معياري (.70) للإناث.

واستخدم الباحث مقياس القلق الذي أعدته سوزان سبنس (1996)، والتي استمدت بنوده من واقع الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات النفسية، وقد قام الباحث بإعداده وتقنينه ليتناسب والبيئة البحرينية.

وقد قام الباحث بإجراء تحليل عاملي لبنود المقياس باستخدام طريقة المكونات الأساسية، وقد نتج عن هذا التحليل استخلاص عامل عام بالإضافة إلى عوامل فرعية، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق بين الذكور والإناث لدى عينة الدراسة في بعض مظاهر القلق.

Some Aspects of Anxiety of the Middle School Children

Tawfik Abdel-Moniem Tawfik
Department of Psychology - College of Arts
University of Bahrain

Abstract

The aim of this study was to investigate the aspects of Anxiety among Bahraini middle school students according gender differences.

The scale of anxiety which was developed by Spence, S,H., (1996) was administered to 400 Students from Bahraini middle school (198 Male and 202 Female).

Using factor analysis, the results showed that there were general factor and sub factors for anxiety. The results also showed differences between males and females in anxiety.

مقدمة:

مع تزايد المشكلات الانفعالية والاجتماعية التي يتعرض لها الأطفال في الفترة الأخيرة أصبح من الضروري الاهتمام بالخدمات النفسية المقدمة لهم، سواء أكانت هذه الخدمات في مجال القياس والتشخيص من اجل التعرف على الاضطرابات التي تعانى منها هذه الفئات، أو في مجال التوجيه والإرشاد النفسي بوصفه خطوة أولى نحو العلاج وتقديم الرعاية الملائمة لهم.

والاضطرابات بين الأطفال من الاحتمالات التي يثبتها البحث العلمي، بل إن من المعروف الآن أن الاضطرابات النفسية بين الأطفال تتزايد تزايداً متسارعاً، وهناك دراسة أجريت على تلاميذ في إحدى المدارس الأمريكية تشير إلى أن ما يقرب من 37 % من الأطفال عبروا بوضوح عن مشاعر مرتبطة بالحزن وجوانب من السلوك ترتبط بالاكتئاب والقلق، كما أشارت دراسة أخرى حديثة إلى أن نسبة 11 % من الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية (من 6 – 8 مليون طفل) تعاني من اضطرابات نفسية تحتاج للعلاج.

كما بينت دراسة سينجلس إلى أن معدلات انتشار المشكلات لدى الأطفال في تايلاند أعلى من معدلات انتشار المشكلات في الولايات المتحدة، وذلك من خلال فحص تقارير الآباء التي تركزت حول مشكلات: الخجل، والاكتئاب، والشكاوى الجسمية (Singelis, 2000).

أما في مجتمعاتنا العربية، فإنه لا يوجد للآسف ما يمكننا من تقدير نسبة انتشار الاضطرابات النفسية بين الأطفال بدقة، إلا أننا نعتقد أن النسبة لا تختلف عن ذلك إن لم تكن أكثر نتيجة لاحتفاء الخدمات النفسية المنظمة للأطفال في البلاد العربية (إبراهيم، 1991).

وقد تطور الاهتمام بمشكلات الطفولة بشكل متزايد نظراً لتأكد الباحثين في مجالي الطب النفسي للأطفال وعلم النفس الإكلينيكي للطفولة من حاجة ملحة للعلاج المبكر للاضطرابات النفسية.

وقد ساد الاعتقاد في القرن السابق بأنه عصر القلق، وعلى رغم هذا فإن الدراسات التي اهتمت بالقلق لدى الأطفال قليلة بالمقارنة إلى الدراسات التي أجريت على الراشدين (عبدالخالق، النيال، 2002).

ومن ثم فان الاهتمام بتوفير أدوات ومقاييس تستهدف التعرف على مظاهر القلق لدى الأطفال وأعراضه وشدتها، أصبحت ضرورة تفرض نفسها، وخاصة المقاييس في هذا المجال إلى حد ما محدودة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مظاهر القلق لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية بمدارس دولة البحرين، وبذلك يمكن تقديم القائمة العربية لقلق الأطفال في المجتمع البحريني بحيث تساعدنا في التعرف على القلق من خلال التقرير المباشر للطفل، بهدف استخدامها في مجالات التشخيص، ومن ثم التوجيه والإرشاد النفسي، وبالتالي

توفير أداة تشخيصية في المجتمع البحريني ووضع المعايير الخاصة بها لدى الجنسين، ويمكن حصر أهداف الدراسة في:

أ – التعرف على البناء العاملي لمقياس القلق وتحديد معالمه السيكومترية لدى عينة الدراسة.

ب – التعرف على الفروق بين الجنسين في القلق.

أهمية الدراسة:

يرجع الاهتمام بدراسة القلق لدى الأطفال إلى سببين:

الأول: أن الأطفال هم نواة المستقبل، كما يقع على عاتقهم مواجهة التحديات المستقبلية، فإن سلامة بناء المجتمع يمكن أن يتحقق مع تمتع هذه الفئة بصحة نفسية جيدة.

الثاني: فهم طبيعة هذا الاضطراب، وبخاصة في هذه المرحلة، بهدف التشخيص، ومن ثم التوجيه والإرشاد النفسي.

ولذلك فقد أصبح من المهم التعرف على القلق بوصفه أحد الاضطرابات الخطيرة التي يمكن أن يعاني منها الفرد خلال مرحلة أو أخرى من حياته، وذلك بهدف وضع الخطط الإرشادية التي تساعدنا على التعامل مع هذا الاضطراب، وبخاصة في مرحلة الطفولة. حيث إن سلامة العملية التعليمية وجدوى الاستثمار فيها، مرتبطة بسلامة الصحة النفسية والجسمية للمتلقي. (عبدالباقي، 1992 : 438).

كما أكدت بعض الدراسات أهمية التدخل المبكر للوقاية من هذا الاضطراب لدى الأطفال وهذا لن يتأتى إلا بتوفير الأدوات والمقاييس التي تمكننا من تشخيص الاضطرابات المختلفة بطريقة واضحة ودقيقة، حيث إن استخدام المقاييس يمكن أن يمنحنا صورة موضوعية عن الجوانب النوعية للمشكلة التي نتناولها والأعراض المميزة لكل فرد.

كما أن المقاييس النفسية المعدة اعداداً جيداً تمكننا من تقويم الأساليب العلاجية على نحو فعال (إبراهيم، 1998: 70)، وهو ما تمثله الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة ويمكن حصر أهمية الدراسة في:

1 - أهمية نظرية:

وتتمثل في إلقاء الضوء على أحدث الدراسات في مجال قياس القلق في المجتمعات المختلفة.

2 - همية تطبيقية:

وتتمثل في توفير أداة عربية في المجتمع البحريني لها معايير بحرينية على عينات من الذكور والإناث تهدف إلى قياس وتشخيص القلق لدى الأطفال والمراهقين من خلال التحقق من المكونات العاملية للأداة، والمقارنة بين هذه المكونات في المجتمع البحريني ومجتمعات عربية أخرى.

ولاسيما أن الدراسات العديدة في مجال الصحة النفسية، تفيد بأن المواطن العربي بالمقارنة بأقرانه في المجتمعات الغربية لا يقل احتياجاً لخدمات الصحة النفسية بسبب تعرضه لكثير من الضغوط النفسية والاجتماعية، وتشير المقارنات الحضارية، ومقارنة الفروق بين الجماعات في مختلف البلدان العربية إلى أن بعض الجماعات تعتبر أكثر من غيرها استهدافاً للمخاطر النفسية والعقلية كالنساء، والأطفال، والمعرضين للكوارث والحروب، وذوي الدخل المحدود، والمراهقين، والعزاب (إبراهيم، 1996: 86).

الإطار النظري للدراسة:

للقلق في علم النفس الحديث مكانة بارزة، فهو المفهوم المركزي في علم الأمراض النفسية والعقلية، بل في أمراض عضوية شتى. ويعد القلق محور العصاب وأبرز خصائصه، بل يعد أكثر فئاته شيوعاً وانتشاراً، حيث يساهم في تكوين نسبة من 30 – 40 % من الحالات التي تعاني من الاضطرابات العصابية تقريباً، كما أنه السمة المميزة لعديد من الاضطرابات السلوكية والذهان (عبدالخالق، 1987).

ومع تعدد نظريات القلق وتنوعها، اختلفت وجهات نظر علماء النفس حول القلق اختلافاً شديداً، ويركز الباحثون على واحد أو آخر من المفاهيم الكثيرة له، ووجهات النظر هذه تكمن فيما يلي: انفعال سلبي (يرتبط بالخوف والمخاوف الشاذة) زملة إكلينيكية، أو استجابة انفعالية متعلمة على أساس مبادئ الاشتراط، أو حافز يعوق الأداء أو يسهله، فمستوياته المرتفعة تعوق الأداء ومستوياته المتوسطة تسهله، كما أن القلق سمة من أكثر السمات المزاجية أهمية، هذا فضلاً عن كونه حالة تنبه شديد أو نشاط فسيولوجي زائد (عبدالخالق، 1994).

وقد ساد الاعتقاد حتى فترة قريبة بأن القلق اضطراب يصيب الراشدين فقط، وأنه مرتبط بتقدم العمر، ولكن هناك اتفاقاً الآن على أن القلق يمكن أن يصيب الأطفال كما يصيب الراشدين. وقد أوضح هذا العديد من الدراسات التي أجريت في هذا المجال.

ففي دراسة كل من أريكا وفيليب (1995) وجد أن نسبة انتشار القلق والاكتئاب لدى الأطفال والمراهقين تتراوح ما بين 15.9 % – 61.9 %، وأن التاريخ العائلي كان أحد العوامل المرتبطة بانتشار القلق والاكتئاب لدى أفراد العينة، كما أن الأطفال الذين ترتفع لديهم درجات القلق انخفضت لديهم الدرجات الخاصة بأعراض الاكتئاب (Erika & Philip,1995).

وفي إحدى الدراسات التي قامت بتحليل التغير في القلق بتغير جماعة الميلاد، أظهرت الدراسة أن لدى العينات الأمريكية مستويات مرتفعة من القلق والعصابية لدى كل من الطلاب الجامعيين والأطفال، وان عينات من الأطفال الذين يقعون في جماعة الميلاد 1980 اظهروا معدلات مرتفعة من القلق عن العينات الإكلينيكية من الأطفال الذين يقعون في جماعة الميلاد 1950، كما أنه كانت هناك ارتباطات مع المؤشرات الاجتماعية كمعدلات الطلاق ومعدلات الجريمة، والتي كانت تشير إلى تراجع العلاقات الاجتماعية وتزايد المخاطر البيئية وأنها يمكن أن تكون مسؤولة عن ارتفاع معدلات القلق بالإضافة إلى العوامل الاقتصادية على أنها تؤدي دوراً أقل، كما أن جماعة الميلاد يمكن أن تكون مؤثراً

مهماً على تطور الشخصية وخاصة في مرحلة الطفولة (Twenge, 2000).

ويتسم الأطفال المصابون بالقلق بعدة خصائص ومنها: الحساسية الزائدة، والمخاوف غير الواقعية، والخجل والجبن، ومشاعر غامرة بعدم الكفاءة، واضطراب النوم، والخوف من المدرسة، والكوابيس، ونقص الثقة بالنفس، والخشية من المواقف الجديدة، وميل الطفل إلى عدم النضج بالنسبة إلى عمره. ومع ذلك فإن هؤلاء الأطفال يحاولون التغلب على مخاوفهم بأن يصبحوا اتكاليين ومعتمدين على الآخرين بشكل زائد طلباً لمساندتهم ومساعدتهم.

كما قد يأتي التعبير عن القلق في صورة صراخ أو ثورات المزاج أو التجمد أو الانكماش عن المواقف الاجتماعية التي تجمع الطفل بأشخاص لا يعرفهم (أمينة السماك، وعادل مصطفى، 2001 : 225).

وعلى الرغم من أن اضطراب القلق لدى الأطفال قد بدأ يجذب اهتمام الباحثين، فإن هناك عدداً قليلاً من الدراسات التي تتعلق بالتشخيص والتصنيف، وقد صنف الدليل التشخيصي (الطبعة الرابعة) قلق الأطفال في المحور الرابع (الاضطرابات الإكلينيكية)، والتي تشمل الأعراض الفسيولوجية، والمعرفية، والسلوكية، والانفعالية. كما وضع الدليل التشخيصي فئة رئيسية لاضطراب المتعددة، وقوائم فرعية تتضمن اضطراب الهلع، ورهاب الخلاء، والمخاوف المتعددة، والمخاوف الاجتماعية، والوسواس القهري، والقلق العام، واضطرابات الضغوط التالية للصدمة، واضطراب الضغوط الحاد، بالإضافة إلى قلق الانفصال كما يحدد كمشكلة القلق في الطفولة والمراهقة (Spence, 1997).

تعريفات القلق:

يعتبر القلق من الاضطرابات النفسية أو الانفعالية الشائعة، كما أنه سمة رئيسية في معظم الاضطرابات، نجده بين الأسوياء في مواقف الأزمات، كما نجده مصاحباً لكل الأعراض العصابية والذهانية على السواء، ويرى الباحثون أن القلق هو سمة العصر الحديث بأزماته وطموحاته ومنافساته الحادة، لكن مع هذا نجد أن الحالات الشديدة من القلق توجد في جميع المجتمعات، ولم يخل منها عصر من العصور (إبراهيم، 1991).

ويعرف القلق بأنه انفعال غير سار وشعور مكدر بتهديد، وعدم راحة واستقرار، وهو كذلك إحساس بالتوتر والشد، وخوف دائم لا مبرر له من الناحية الموضوعية، وغالباً ما يتعلق هذا الخوف بالمستقبل والمجهور، كما يتضمن القلق استجابة مفرطة، لمواقف لا تعني خطراً حقيقاً، والتي قد لا تخرج في الواقع عن إطار الحياة العادية، لكن الفرد الذي يعاني من القلق يستجيب لها غالباً كما لو كانت ضرورات ملحة، أو مواقف تصعب مواجهتها (مكتب الإنماء الاجتماعي، 1995).

وقد وضعت الرابطة الأمريكية للأطباء النفسيين الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض، وصدر الدليل الأول عام 1952 في حين صدر الدليل الرابع عام 1994، وأخيراً الدليل الرابع المعدل عام (2000) وكانت فئة القلق موجودة في كل الطبعات الأربع لهذا الدليل على الرغم من اختلاف موقعه من طبعة إلى أخرى، ويهمنا أن نحدد موقعه من

الطبعــة الرابعة من هذا الدليل والصادر عام (1994)، والدليل الرابع المعدل (2000)، وقد كانت اضطرابات القلق تصنيفاً أساسياً، ويشتمل على الفئات الفرعية الآتية:

1. اضطرابات الهلع.
2. الخوف من الأماكن الواسعة.
3. مخاوف محددة.
4. المخاوف الاجتماعية.
5. اضطراب الوسواس القهري.
6. اضطراب الضغوط التالية للصدمة.
7. اضطراب الأعصاب الحاد.
8. اضطراب القلق العام.
9. اضطراب القلق نتيجة لحالة طبية معينة.
10. اضطراب القلق الناتج عن تعاطي مواد معينة.

(American Psychiatric Association, 2000: 429).

وقـد وصف النصف الثاني من القرن العشـرين «بعصر القلـق» The age of anxiety أو بمعنـى آخر عصر المواجهـة، ويعتبر القلق والضغوط خبرة إنسـانية عالمية فهو جوهر للحالة الإنسانية، مع الأخذ في الاعتبار أن طبيعة المثيرات البيئية النوعية المثيرة للضغوط والقلق والانفعال تتغير عبر السنوات (Neale, Davison, & Haaga, 1996).

الدراسات السابقة

أولاً - دراسات اهتمت ببناء مقاييس القلق:

مع الاهتمام بهذا الاضطراب وظهوره في مراحل مختلفة بدأ ظهور بعض المحاولات التي تهتم ببناء المقاييس وتطويرها للتعرف على القلق وقياسـه، فهناك محاولات على المستوى المحلي نذكر منها على سبيل المثال:

دراسـة كل مـن عبدالخالق والنيال (1991)، وقـد هدفت إلى بناء مقيـاس قلق الأطفال، والتعرف على علاقته ببعدي الانبسـاط والعصابية، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها 185 تلميـذاً مـن المرحلة الإعدادية من الصفـين الثاني والثالث (83) مـن الذكور، (102) من الإناث، وكان متوسـط أعمار التلاميـذ 14.69 (045) والتلميـذات 14.42 (049)، وقد قـام الباحثان بوضع بنـود مقياس القلـق، وتم إخضاعها للتحليل العاملي، وقد أسـفر هذا التحليل عن سـتة عوامـل فرعية للقلق اسـتوعبت 60.6 % من التباين والتـي كانت: القلق العام، والمشاعر الذاتية في القلق، والأعراض النفسية والعضوية للقلق، والجوانب المعرفية للقلـق، والقلـق الاجتماعي والأعـراض الجسـمية، والأرق والتوتـر. كما تكونـت الصورة النهائية للمقياس من 32بنداً.

كمـا ظهـرت عدة مقاييس أخـرى لتقدير القلـق والمخاوف لدى صغـار الأطفال من خلال

المستويات العامة للقلق، فضلاً عن اضطراب القلق النوعي، ومنها على سبيل المثال: المقياس المعدل للقلق الصريح للأطفال، وهو من وضع رينولد، وريتشموند، وقد اهتم بقياس القلق العام والإثارة (Reynolds & Richmond, 1978).

وهناك قائمة حالة القلق وسمة القلق للأطفال، وهي من وضع سبيلبرجر، والتي تتكون من مقياسين فرعيين هما: مقياس حالة القلق ويقيس الانعصابات العامة لدى الطفل وقت تطبيق المقياس، ومقياس سمة القلق فهو يقيس ميل الطفل للاستجابة لأنواع مختلفة من الأحداث الضاغطة. وقد قام بتعريب هذا المقياس عبدالرقيب البحيري (1982)، وأجرى له عدة دراسات لاختبار صلاحيته من الناحية السيكومترية، فمن حيث الثبات، وصل معامل ألفا كرونباخ 075 في مقياس قلق الحالة، 074 في مقياس قلق السمة، أما بالنسبة للصدق فقد استخدم الباحث عدة طرق منها الارتباط بمحك خارجي، حيث حسب معاملات الارتباط بين المقياس ومقياس تيلور للقلق الصريح وكانت معاملات الارتباط دالة عند مستوى 01. كما استخدم الاتساق الداخلي عن طريق حساب الارتباط بين كل بند بالدرجة الكلية، وكذلك الصدق العاملي، وأكدت النتائج في مجملها صدق مقياس حالة وسمة القلق لدى الأطفال (البحيري، 1982).

أما قائمة مسح المخاوف والقلق العام المعدلة للأطفال، والتي وضعها اولنديك (1983) فهي تقيس الانعصابات عند مواجهة 80موقفاً مختلفاً، كما أنها تحتوي على خمسة بنود تقيس الانعصابات في مواقف اجتماعية (Ollendick, 1983).

كما ظهرت قائمة واحدة لقياس الخوف الاجتماعي لدى الأطفال في مقياس قلق الأطفال المعدل من إعداد لاجراس، وستون، وهذه القائمة لقياس التجنب الاجتماعي، والانعصابات الاجتماعية، والخوف من التقويم السلبي، وقد تم تعديل هذا المقياس من النسخة الخاصة بمقياس الراشدين للانعصابات والتجنب الاجتماعي والخوف من التقويم السلبي والذي أعده كل من واطسون، وفريند (Watson & Friend, 1969).

كما وضع بيك قائمة للقلق Beck anxiety inventory، وتتكون من 21 بنداً تمتد على التقدير الذاتي، وتستخدم لتقويم أعراض القلق وبصفة خاصة تلك التي تركز على الأعراض المتمايزة من الأعراض الكتئابية، وقد تضمنت هذه القائمة الأعراض العضوية، واضطراب المعرفة المرتبط بالقلق والهلع فضلاً عن المكونات الانفعالية للقلق على سبيل المثال: المشاعر متل الإحساس بالفشل والتي تتداخل مع الاكتئاب، ويتمتع المقياس بثبات مرتفع من الاتساق الداخلي 94. كما يتمتع بدرجة مرتفعة أيضاً من الصدق بارتباط بمحك خارجي 89. (Beck, Epstein, Brown, & Steer, 1988).

وقد وضعت سوزان سبنس (1997) مقياساً للقلق في أستراليا والمشكلات المرتبطة به في علاقته بتصنيف اضطراب القلق في الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات النفسية، من خلال دراستها التي أجريت على عينة قوامها (698) طفلاً تتراوح أعمارهم ما بين 8 – 12 سنة، وقد نتج عن التحليل العاملي لبنود المقياس ستة عوامل للقلق وهي: الهلع / رهاب الخلاء، وقلق الانفصال، والخوف الاجتماعي، والخوف من الإيذاء الجسدي، واضطراب الوسواس القهري، والقلق العام (Spence, 1997).

كما قام بدر الأنصاري (2002) بدراسة استهدفت التعرف على معاملات الثبات والصدق لمقياس جامعة الكويت للقلق على عينات من طلاب الجامعة، وقد أجريت الدراسة على عينات من طلبة وطالبات جامعة الكويت قوامها (2741) بواقع (1319) من الذكور، و(1422) من الإناث. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تمتع مقياس جامعة الكويت للقلق بخصائص قياسية جيدة من ناحيتي الثبات والصدق، وقد كشفت نتائج التحليل العاملي عن استخلاص ثلاثة عوامل (القلق المعرفي الوجداني، والقلق الفيزيولوجي، والقلق المعرفي) في عينة الذكور، وأربع عوامل (القلق الوجداني، والقلق السلوكي، والقلق الفيزيولوجي، والقلق المعرفي) في عينة الإناث. كما أسفرت نتائج الدراسة أيضاً عن وجود فروق جوهرية بين الجنسين في القلق، حيث حصلت الإناث على درجات في القلق أعلى جوهرياً بالمقارنة إلى الذكور، كما كان للمقياس العديد من الارتباطات بالمتغيرات النفسية الأخرى (الأنصاري، 2002).

كما أجرى عبدالخالق والدماطي (2003) دراسة أجريت على عينات سعودية قوامها (9031) بواقع (4143) من الذكور، و(4888) من الإناث من المرحلتين الثانوية والجامعية، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على المكونات العاملية للقلق، وكذلك الفروق بين الجنسين في القلق، وقد أسفرت الدراسة عن أن هناك ثلاثة عوامل للقلق، وأن هناك فروقاً بين الجنسين، حيث كان للإناث درجات مرتفعة على مقياس القلق (Abdel-Khalek & Al-Damaty, 2003).

مما تقدم تتضح أهمية توافر الأدوات التي تمكن الباحثين من القياس المباشر للاضطراب من خلال تقدير مظاهره لدى الأفراد، والذي يعبرون عنها من خلال استجاباتهم على المقاييس المخصصة لهذا الغرض كما أكدت على هذا الدراسات السابقة، ويعتبر هذا أفضل من الاعتماد على تقارير الأقارب أو المحيطين بالفرد.

ثانياً - دراسات اهتمت بدراسة اضطرابات القلق في علاقتها بالمتغيرات النفسية والاجتماعية:

أجرى فريك وآخرون (1994) دراسة عن تقويم قلق الأطفال من خلال المقابلات المقننة للآباء وعلاقته بكل من تقويم المدرسين، والقلق الأموي، وقد أجريت الدراسة على عينتين إكلينيكيتين الأولى أعمارهم ما بين 6 – 8 سنة (ن= 54) والثانية أعمارهم ما بين 9 – 13 (ن = 41) ولم تظهر النتائج اتفاقاً بين تقارير الآباء وتقارير المدرسين عن القلق لدى العينتين، في حين كان هناك اتفاق بين التقرير الذاتي للعينة الأكبر عمراً حيث عبروا عن مستوى مرتفع من القلق، مع تقرير آبائهم، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط قوي وجود مجموعة كبيرة من أعراض القلق لدى الأطفال وبين درجة القلق لدى الأمهات (Frick, Silverthorne & Evans, 1994).

واهتمت دراسة بيدل وآخرين (1995) بوضع قائمة لتقدير القلق الاجتماعي والمخاوف، وقد أشارت النتائج التي انتهت إليها هذه الدراسة إلى أن للقائمة ثباتاً وصدقاً خارجياً مرتفعين، وذلك من خلال الارتباط بين مقاييس التقارير الذاتية عن القلق والمخاوف وتقارير الآباء لقلق الأطفال، وكفاءتهم الاجتماعية، كما اظهر التحليل العاملي لبنود القائمة إلى أن هناك ثلاثة عوامل للقلق وهي: التوكيدية / الحوار العام، المواجهة الاجتماعية التقليدية،

الأداء العام، كما كان للقائمة قدرة كبيرة في التمييز بين مرتفعي التوتر الاجتماعي وغيرهم من المنخفضين (Beidel, Tuner, & Morris, 1995)

كما فحصت دراسة سبنس (1997) أعراض القلق، والتي أظهرها الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات النفسية، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (698) طفلاً أعمارهم ما بين 8 – 12 سنة، وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي أن هناك سبعة عوامل وهي: الهلع، رهاب الخلاء، والخوف الاجتماعي، وقلق الانفصال، والوسواس القهري، والقلق العام، والمخاوف الجسدية (Spence, 1997).

أما دراسة وايت، وفريل (2001) أجريت على عينة قوامها (898) تلميذاً في الصف السابع الابتدائي متوسط أعمارهم 11.06 (06.) من المدارس الحكومية في المدن، وقد أجريت هذه الدراسة على مرحلتين، الدراسة الأولى تم استشارة عدد من الخبراء للتعرف على صدق المحتوى لمقياس القلق الصريح المعدل، أما في الدراسة الثانية فقد تم فيها إجراء تحليل عاملي للمطابقة بين آراء الخبراء ونتائج التحليل العاملي، وقد أسفر التحليل العاملي عن خمسة عوامل وهي: المزاج القلق، ومفهوم الذات، والتوتر، التقويم الاجتماعي، والحساسية المرتفعة، والاستثارة المرتفعة، والمخاوف الليلية (White & Farrell, 2001).

كما أجرى عبدالخالق (2002) دراسة للتعرف على القلق في علاقته ببعض المتغيرات كالجنس والعمر وحجم الأسرة، وجماعية الميلاد، ودرجة التدين. وقد تم تطبيق مقياس جامعة الكويت للقلق من إعداد الباحث على عينة قوامها 2453طالباً وطالبة (1229ذكر، 1224أنثى) من تلاميذ المرحلة الثانوية، أعمارهم الزمنية ما بين 14 – 18سنة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن للإناث معدلات من القلق أعلى من الذكور، وخاصة في عمر 14سنة، كما لم تظهر النتائج أي ارتباطات دالة بين القلق وكل من حجم الأسرة وعدد الأبناء، في حين كانت هناك ارتباطات إيجابية ودالة بين القلق وجماعة الميلاد لدى الجنسين، كما أظهر معامل ارتباط بيرسون علاقة ارتباطيه سالبة بين القلق والتقرير الذاتي عن التدين لدى كل من الجنسين (Abdel-Elkhlek, 2002).

وأجرى مدحت عبدالحميد (2003) دراسة هدفت إلى التعرف على البنية العاملية لقلق الأطفال من خلال عينة قوامها (232)، (128)ذكراً، و (104)أنثى بمتوسط عمري قدره (11.10)، وانحراف معياري (1.33)، وقد انتهت الدراسة ومن خلال استخدام أسلوب التحليل العاملي، إلى وجود عامل عالم للقلق، مع وجود عوامل فرعية أخرى للقلق تعنى بقياس أنماط مختلفة من أنماط القلق (مدحت عبدالحميد، 2003).

وعلى الرغم من ازدحام المجال فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت موضوع القلق، وعلى الرغم من أهميته وخاصة الدراسات التي أجريت حول القلق في مرحلتي الطفولة والمراهقة، سواء منها من اهتم ببناء الأدوات اللازمة للقياس والتشخيص، أو من اهتم في دراسته في علاقته بالمتغيرات الأخرى، لم يجد الباحث دراسة نفسية متخصصة أجريت في المجتمع البحريني هدفت إلى توفير أداة يمكن من خلالها قياس القلق بهدف التشخيص، ومن ثم التوجيه والإرشاد النفسي للفئات التي تعاني من هذا الاضطراب.

أسئلة الدراسة:

يمكن تحديد أسئلة الدراسة على النحو الآتي:
أ – ما المكونات العاملية لاضطراب القلق؟
ب – هل متوسطات مظاهر القلق لدى الإناث أعلى جوهرياً منها لدى الذكور؟

المنهج والإجراءات

أ - عينة الدراسة:

تكونت عينة هذه الدراسة من 400 تلميذ من تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية (198ذكور – 202 إناث). وقد تم اختيارهم من المدارس الحكومية البحرينية، وتراوحت الأعمار الزمنية لأفراد العنية مابين 13 – 15 عاماً، وكان متوسط الأعمار الزمنية لأفراد العينة من الذكور (م = 13.8، ع = 75.)، وبالنسبة لعينة الإناث (م = 13.2، ع = 70.)، وقد كانت العينة موزعة كالآتي:

جدول (1) توزيع أفراد العينة على المدارس
أولاً. مدارس البنين

المدرسة	العدد	النسبة المئوية
أوال الإعدادية	31	٪ 15.13
السهلة	22	٪ 10.73
أحمد الفاتح	48	٪ 24.24
عبد الرحمن الداخل	31	٪ 15.12
أبو بكر الصديق	32	٪ 15.61
ابن رشد	34	٪ 16.58
المجموع	198	100

يوضح الجدول السابق عدد أفراد العينة والنسب المئوية حسب توزيعها على المدارس.

ثانياً - مدارس البنات

المدرسة	العدد	النسبة المئوية
القيروان	48	٪ 23.76
السنابس	40	٪ 19.80
سترة	51	٪ 25.24
أم سلمة	63	٪ 31.18
المجموع	202	100

يوضح الجدول السابق عدد أفراد العينة والنسب المئوية حسب توزيعها على المدارس.

ب- أداة الدراسة:

استخدم الباحث مقياس القلق الذي أعدته سوزان سبنس 1997، وقد استمدت بنوده من واقع الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات النفسية، وقد قام الباحث الحالي بترجمة المقياس إلى اللغة العربية، ثم قام بعرض المقياس على عدد من المتخصصين في علم النفس للتأكد من سلامة البنود وصياغتها من الناحية السيكولوجية، وقد بلغ عدد بنود المقياس 38بنداً، قام الباحث بعد ذلك بتطبيق المقياس على عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية، ذكور (ن = 47)، إناث (ن = 40) لحساب معاملات ثبات المقياس، وقد بلغ معامل ثبات ألفا بالنسبة للذكور (84.)، وبالنسبة للإناث (81.)، وبطريقة إعادة التطبيق على عينة الذكور (87.). ولدى عينة الإناث (78.).

وقد قام معد الاختبار بحساب صدق الارتباط بالمحك من خلال استخدام مقياس القلق من إعداد مدحت عبدالحميد، مايسة النيال (1991)، وقد كان معامل الصدق (68.) لدى عينة الذكور، (66.) لدى عينة الإناث.

التحليل العاملي لبنود المقياس:

طبق المقياس بعد ذلك على عينات التلاميذ في المدارس السابق ذكرها، وقد تم التطبيق بطريقة جماعية داخل الصف الدراسي، وكانت التعليمات واضحة بالنسبة للعينة، ولم تكن هناك مشكلات في فهم بنود القائمة من قبل المستجيبين.

وقد أجرى تحليلاً عاملياً لبنود المقياس باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principal Component أديرت العوامل بطريقة الفاريمكس Varimex، حيث استخلصت أربعة عوامل، وقد روعي عند اختيار العبارات المشبعة بالعوامل ألا يقل تشبعها عن 40.، وقد تم استخلاص أربعة عوامل وكانت كالآتي:

القلق العام – الخوف المرضي – المشكلات العضوية – الوسواس القهري، وتوضح الجداول التالية العوامل الأربعة المستخرجة وتشبعاتها:

جدول (2) العامل الأول لمقياس قلق الأطفال

م	رقم البند	مضمون البند	التشبع
1	25	أخاف من الأماكن المرتفعة	.91
2	30	أخاف من الأماكن المزدحمة	.89
3	37	أشعر بالقلق دون سبب	.88
4	39	أخاف من الأماكن الضيقة	.88
5	40	أكرر فعل الأشياء مرات عديدة	.83
6	27	أفكر في أشياء خاصة حتى أتوقف عن التفكير في أشياء سيئة	.79
7	31	أشعر بالسعادة	.77 –

8	43	لديّ ثقة زائدة بنفسي	.74 –
9	24	أشعر بالاهتزاز والرعشة فجأة دون أن يكون هناك سبب لذلك	.71
10	28	أخاف من السفر بالسيارات أو القطارات	.71
11	34	أشعر بالدوار أو الإغماء دون سبب لذلك	.70
12	23	أشعر بالخوف للطبيب أو طبيب الأسنان	.69
13	29	أنا قلق من فكرة الآخرين عني	.68
14	26	أنا شخص جيد	.66
15	41	أشعر بالارتباك من الأفكار والصور السخيفة في عقلي	.63
16	5	أشعر بالخوف من البقاء في المنزل بمفردي ليلاً	.59
17	35	أشعر بالخوف من التحدث أمام زملائي بالصف	.55
نسبة التباين: 47.917 % الجذر الكامن: 21.084			

مضمون هذا البند يشير إلى الأعراض المرتبطة بالقلق لدى الأطفال، والتي أشار إليها الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات النفسية، ولذلك فهو يعتبر عامل «القلق العام».

جدول (3) العامل الثاني لمقياس قلق الأطفال

م	رقم البند	مضمون البند	التشبع
1	15	أشعر بالفزع من النوم بمفردي	.90
2	16	أشعر بالتوتر والخوف عند ذهابي للمدرسة	.88
3	18	أخاف من الكلاب	.88
4	19	هناك أفكار سيئة في رأسي لا أستطيع التخلص منها	.82
5	7	أشعر بالخوف من استخدام الحمامات العامة	.77
6	8	أشعر بالقلق عندما أكون بعيداً عن والدي	.70
7	6	أشعر بالخوف من الامتحانات	.64
8	13	أشعر فجأة بعدم القدرة على التنفس	.55
نسبة التباين: 31.977 % الجذر الكامن: 14.070			

مضمون هذا البند يشير إلى المخاوف المرضية، والتي أشار إليها الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات النفسية، ولذلك فهو يعتبر عامل «المخاوف المرضية».

جدول (4) العامل الثالث لمقياس قلق الأطفال

م	رقم البند	مضمون البند	مقدار التشبع
1	3	عندما أخاف اشعر بألم في معدتي	.83
2	24	عندما تواجهني مشكلة اشعر بالارتعاش	.82
3	2	أخاف من الظلام	.67
4	4	أشعر بالخوف	.65
نسبة التباين: 7.736 الجذر الكامن: 3.044			

تتضمن بنود هذا العامل: المشكلات الجسدية المصاحبة للقلق، ويمكن اعتباره عامل: «الشكاوى الجسدية».

جدول (5) العامل الرابع لمقياس قلق الأطفال

م	رقم البند	مضمون البند	مقدار التشبع
1	1	أنا قلق من بعض الأشياء	.90
2	14	أقوم بالتأكد من فعل الأشياء بشكل صحيح	.46
3	40	أكرر فعل الأشياء مرات عديدة	.46
نسبة التباين: 2.273 % الجذر الكامن: 1.00			

مضمون هذا العامل يدور حول الأفعال القهرية، ويمكن أن يعتبر عامل «الوسواس القهري».

جدول (6) الجذر الكامن ونسبة التباين للعوامل المستخرجة

العامل	نسبة التباين	الجذر الكامن
الأول	٪ 47.917	21.084
الثاني	٪ 31.977	14.70
الثالث	٪ 7.736	3.044
الرابع	٪ 2.273	1.00

جدول (7) الفروق بين الجنسين في متغير القلق

عينة الذكور ن=198		عينة الإناث ن=202		قيمة «ت»
م	ع	م	ع	
40.32	7.45	44.81	8.32	*5.683

* دالة عند مستوى001.

مناقشة النتائج:

من حيث نتائج السؤال الأول حول المكونات العاملية للقلق لدى العينة البحرينية، فقد أسفرت النتائج عن أربعة عوامل وهي:

القلق العام، والمخاوف المرضية، والشكاوى الجسدية، والسواس القهري.

ويلاحظ أن هذه المكونات العاملية شملت إلى حد كبير عوامل القلق كما هي محددة من خلال عديد من الدراسات السابقة التي اهتمت بوضع مقاييس للقلق، وكذلك من خلال مراجعة التراث، وكما ذكرت في الدليل التشخيصي الإحصائي للأطباء النفسيين الأمريكيين من حيث الأغراض المرتبطة بالقلق (DSM-IV-TR, 2000).

وأيضاً يدعم هذه النتائج هذا الفرض التماثل في العوامل التي انتهت إليها الدراسات في مجتمعات عربية أخرى، ففي دراسة عبدالخالق، والنيال (1991) توصل الباحثان إلى ستة عوامل وهي: القلق العام، والمشاعر الذاتية في القلق، والأعراض النفسية والعضوية في القلق، والجوانب المعرفية للقلق، والقلق الاجتماعي والأعراض الجسمية، والأرق والتوتر.

كما أظهرت دراسة سبنس (1997) لأعراض القلق لدى الأطفال، والتي أظهرها الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات النفسية، أن هناك سبعة عوامل وهي: الهلع، ورهاب الخلاء، والخوف الاجتماعي، قلق الانفصال، والوسواس القهري، والقلق العام، والمخاوف الجسدية (Spence, 1997).

بالإضافة إلى هذا فإن النتائج أظهرت أن هناك عاملاً عاماً للقلق يتضمن أغلب العوامل الفرعية للقلق.

وبالنسبة لنتائج السؤال الثاني والذي يتعلق بالفروق بين الجنسين، أوضحت النتائج أن الإناث أعلى جوهرياً من الذكور، وتتفق هذه النتيجة مع أغلب الدراسات التي أجريت في هذا المجال، والتي تشير إلى أن للإناث درجات مرتفعة على القلق والتوتر النفسي (عبدالخالق، النيال، 1991، بدر الأنصاري، 2002).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشارت إليه بعض الدراسات عن أن أساليب التربية المتسمة بالشدة والصرامة قد تكون أحد العوامل المسؤولة عن بعض أعراض الوسواس القهري والمخاوف الاجتماعية، فقد أشارت دراسة كل من العنيزي (1997) على عينات كويتية، وتوفيق عبدالمنعم (2000) على عينات بحرينية إلى ارتفاع درجات الإناث عن الذكور في الوسواس القهري.

كما تبين أن القلق يرتبط بممارسات التنشئة الاجتماعية والقيم الوالدية، فقد أظهرت دراسة كل من: حسين، وشوقي، وشرف الدين (1983) العلاقة بين أساليب تنشئة الفتيات الجامعيات وبين سلوكهن العدواني إلى أن هناك علاقة بين الأساليب التي تتسم بالتشدد وعدم الاتساق والتسلطية، حيث تشبعت هذه المتغيرات تشبعاً مرتفعاً على عامل واحد، وقد ربط الباحث في الدراسة نفسها بين السلوك العدواني والقلق الصريح على اعتبار أن القلق الصريح أحد العوامل المهيئة للسلوك العدواني.

وأكدت دراسة فاطمة الكتاني (2000) نتيجة مماثلة من حيث ارتباط أساليب التنشئة التي تتسم بالتسلط والقسوة بالقلق والمخاوف لدى الأطفال.

وتكشف المقارنات بين الذكور والإناث في المجتمعات العربية عن نتائج تثير الاهتمام، ففي دراسات عديدة أظهرت النتائج أن الإناث أكثر تعرضاً للقلق والتوتر النفسي من الذكور، كما أنهن أكثر ميلاً لتطرف الانفعالات والتقلب الوجداني والاكتئاب من زملائهن من الذكور، هذا الارتفاع الملحوظ في مستويات القلق لا يختلف كثيراً عن الدراسات العالمية الأخرى التي بينت أن الإناث دائماً يرتفعن عن الذكور في مستويات التوتر النفسي والقلق، ربما نتيجة للتوتر البيئي والضغط الاجتماعي الشديد على المرأة بسبب الأدوار المختلفة ومتطلبات التوافق لواقع اجتماعي يتعارض مع التلقائية والتعبير عن المشاعر بحرية

(إبراهيم، 1991).

ولارتفاع قلق الإناث أسباب شتى لعل من بينها الظروف الضاغطة التي تمر بها الأنثى من حيث ما يفرضه المجتمع من الالتزام والضبط والقيود فضلاً عن التغيرات الفيزيولوجية والنفسية التي تمر بها الإناث، لاسيما أنهن يقعن في مرحلة المراهقة، تلك المرحلة المهمة في حياة الأنثى (عبدالخالق، النيال، 1991).

وقد لوحظ أيضاً أن أساليب التنشئة في بعض الثقافات الآسيوية على سبيل المثال: (كوريا، الصين) تركز بشكل أساسي على تحصيل الفرد، وفي الوقت نفسه لا تشجع السلوكيات الفردية من خلال استخدام اللوم والذنب، حيث يتم تنمية قيم أساسية لدى الأطفال مثل: أهمية الارتقاء باسم العائلة من خلال ارتفاع مستوى الأداء المدرسي والتحصيل المهني. وهذه الضغوط تدفع الأطفال إلى تطوير مستويات مرتفعة من الوعي الذاتي العام والقلق.

ففي دراسة زيندر (Zeinder, 1997) عن المقارنات بين المجتمعات المختلفة في القلق وباستخدام قائمة سبيبلرج لاختبار القلق لوحظ أن الإناث أظهرن درجات مرتفعة عن الذكور من طلاب الجامعة في مجتمعات الصين، والهند، وإيران، وإسرائيل، واليابان، والأردن، ونيوزلندا، وتركيا، والولايات المتحدة الأمريكية، وكانت أعلى المتوسطات للإناث لدى العينة الأردنية، وأقل المتوسطات للعينة النيوزلندية، كما وجدت النتيجة نفسها لدى تلاميذ المدارس حيث كان للإناث متوسطات مرتفعة على قائمة القلق لدى عينات من بلاد: الصين، وتشيكوسلوفاكيا، وألمانيا، والمجر، والهند، وإيران، وإيطاليا، ونيوزلندا، وكوريا، وتركيا، والولايات المتحدة الأمريكية. وكانت أعلى المتوسطات لدى الإناث الكوريات، وأقل المتوسطات لدى العينة النيوزلندية.

وتؤكد معظم البحوث أن فترة المراهقة تعتبر من الفترات التي يعاني منها المراهقون من القلق والاكتئاب، حيث إن هذه الفترة يزداد فيها نضج الطفل وفهمه للواقع، بالإضافة إلى بدء الصراعات القيمية التي يتعرض لها ربما بسبب ازدواجية وتعارض المطالب الاجتماعية.

فالمشكلة التي تواجه الشاب الصغير أو المراهق، تعتبر مشكلة ذات شقين، أحدهما يتمثل في النضج، وما يتطلبه من مهارات وقدرات للتعامل معه على نحو فعال، والشق الآخر يتمثل في الأرجاع والتوترات التي يثيرها هذا النضج في البيئة الاجتماعية للمراهق بمن فيهم الآباء، والمعلمون، وأجهزة الضبط الاجتماعي الأخرى (إبراهيم، 1998: 40).

وتتسق هذه النتيجة مع بحوث هذه الفترة التي تؤكد أن المراهقين في هذه الفترة يواجهون ضغوطاً جديدة، فهم يعيشون في ظل تغير سريع، وزيادة في ا لتنافس، ومشكلات أسرية لا تسمح لهم بالنمو الهادئ، فقد تؤدي التقاليد والعادات الأسرية دوراً في ظهور القلق والاكتئاب (عبدالباقي، 1992 :457).

وعن المتغيرات المرتبطة بالقلق في الثقافات المختلفة أظهرت دراسة دانيل وآخرين (Daniel, Chobon, Michal, John & Marvin, 2000) أن العوامل الثقافية والتغيرات الناتجة عن الهجرة وعدم ا لقدرة على الاندماج الثقافي، والعوامل الاقتصادية،

وكذلك بعض العوامل الاجتماعية المرتبطة بجماعة الأقليات كانت هي أسباب القلق لدى الأمريكان من أصول هندية ومواطني ألاسكا من طلاب الجامعة.

كما أظهرت دراسة سهير كامل (1991) عن المقارنة بين الطلاب المصريين والسعوديين من الجنسين ارتفاع درجات الطالبات المصريات على متغير القلق المرتبط بموقف الامتحان في حين ارتفعت درجات الطلاب السعوديين وليس الطالبات على هذا المتغير، وقد فسرت الباحثة هذه النتيجة بأنها نتيجة تنوع الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية في المجتمعين، مما يجعل هناك تبايناً في الأعباء والأدوار المحددة لكل من الجنسين.

وما انتهت إليه هذه الدراسة من نتائج، يمكن أن توضح أهمية الأداة المستخدمة في هذه الدراسة، والتي يمكن أن نوصي باستخدامها في مجال دراسة الشخصية وعلم النفس الإكلينيكي، وفي التوجيه والإرشاد النفسي لفئات المراهقين والأطفال في المجتمع البحريني.

ولاسيما أن هناك دراسة مصرية حديثة أشارت إلى أن الأطفال بطيئي التعلم يحصلون على درجات مرتفعة على أبعاد الاضطراب النفسي (القلق، والاكتئاب، والعداوة، والإجهاد النفسي)، (أمان، والشافعي، 1997). كما أشارت دراسة أخرى (هرمس، 2002) إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين القلق وصعوبات التعلم لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية.

ولذلك فهناك حاجة إلى اجراء دراسات للتعرف على علاقات القلق بمتغيرات أخرى مثل: صعوبات التعلم، وظاهرة تسرب التلاميذ، وحجم الأسرة، ومستوى تعليم الوالدين، وكذلك أساليب المعاملة الوالدية، ومشكلات الطلاق والتفكك الأسري وتأثيرها على قلق الأبناء في المجتمع البحريني.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، عبدالستار (1991). *القلق: قيود من الوهم*. القاهرة: دار الهلال.

إبراهيم، عبدالستار (1996). الحضارة والعلاج النفسي: خبرة سلوكية في إطار عربي. *مجلة العلوم الاجتماعية*، 24، 79 – 107، مجلس النشر العلمي، الكويت.

إبراهيم، عبدالستار (1998). *الاكتئاب، اضطراب العصر الحديث*. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة. 239.

أمان، محمود والشافعي، أحمد (1997). *الاضطراب النفسي والصعوبات المعرفية لدى الأطفال بطيء التعلم*. المؤتمر الدولي الرابع للإرشاد النفسي – جامعة عين شمس.

البحيري، عبدالرقيب (1982). *اختبار القلق: الحالة– السمة للأطفال*. القاهرة: دار المعارف.

الأنصاري، بدر (2002). مقياس جامعة الكويت للقلق: دراسة لارتباطاته ومعاملات صدقة وثباته على عينات من طلاب جامعة الكويت، *مجلة كلية الآداب*، جامعة الإسكندرية، 52، 1–47.

الرابطة الأمريكية للطب النفسي (2001). *الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية، المعايير التشخيصية*. ترجمة: أمينة السماك، عادل مصطفى، الكويت: مكتبة المنار الإسلامية.

العنيزي، فريح (1997). الوسواس القهري لدى الأطفال الكويتيين. *دراسات نفسية*، 7 (2)، 181 – 202.

حسين، محيى الدين، وشوقي، ميرفت، وشرف الدين، عائشة (1983). *أساليب تنشئة الأسر المصرية لفتياتها الجامعيات وعلاقتها بسلوكهن العدواني واتجاهاتهن التسلطية: دراسات في شخصية المرأة المصرية*. القاهرة: دار المعارف.

عبدالباقي، سلوى (1992). الاكتئاب بين تلاميذ المدارس، *دراسات نفسية*، 2، 437 – 479.

عبدالحميد، مدحت (2003). *علم نفس الطفل: قلق الأطفال*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبدالخالق، أحمد، والنيال، مايسة (2002). *القلق لدى مجموعة عمرية مختلفة من الأطفال، سلسلة بحوث في الشخصية وعلم النفس المرضي: دراسات في شخصية الطفل العربي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبدالخالق، أحمد (1994). الدراسة التطورية للقلق، *حوليات كلية الآداب*، الرسالة 90، الحولية الرابعة عشرة، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت.

عبدالخالق، أحمد، النيال، مايسة (1991). بناء مقياس قلق الأطفال وعلاقته ببعدي الانبساط والعصابية. *مجلة علم النفس*، 18، 28 – 45.

عبدالخالق، أحمد (1987). *قلق الموت*. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والأداب، عالم المعرفة.

عبدالمنعم، توفيق (2000). الوسواس القهري: دراسة على عينات بحرينية. *مجلة علم النفس*، 55، 64 – 77، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

الكتاني، فاطمة (2000). *الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الأطفال*. الأردن: دار الشروق.

كامل، سهير (1991). قلق الشباب، دراسة عبر حضارية في المجتمعين المصري والسعودي. *دراسات نفسية*، 1، 387 – 414.

مكتب الإنماء الاجتماعي (1995). *القلق لدى الكويتيين بعد العدوان العراقي*. الكويت: إدارة البحوث والدراسات، الديوان الأميري.

هرمس، أمل (2002). *دراسة لبعض الخصائص الشخصية والانفعالية لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والعاديين بالمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين.

المراجع الأجنبية:

Abdel-Khalek, A. (2002). Age and sex differences for anxiety in relation to family size, birth order, and religiosity among Kuwaiti adolescents. *Psychological Reports, 90*, 1031-1036.

Abdel-Khalek, A. & Al-Damaty, A. (2003). The Kuwait University anxiety scale: Results for 9,031 students. *Psychological Reports*, **93, 203-212.**

American Psychological Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders 4th ed. (DSM-IV-RT, 2000), Washington, Dc: Author.*

Beck, A., Epstein, N., Brown, G. & Steer, R. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties, *Journal of Clinical and Consulting Psychology*, 56, 893-897.

Beidel, D., Tuner, S. & Morris, T. (1995). A new inventory to assess childhood social anxiety and phobia: The social phobia and anxiety inventory for children. *Psychological Assessment, 7*, 73-79.

Daniel, N., Chebon, P., Michael, Z., John, C. & Marvin, K. (2000). Assessment of culturally related anxiety in American Indians and Alaska natives. *Behaviour Therapy. 31*, (2), 301-325.

Erika, U. & Philip, K. (1995). Comorbidity of anxiety and depression in children and adolescents. *Psychological Bulletin, 111*, 244-255.

Frick, P., Silverthorne, P. & Evans, C. (1994). Assessment of childhood anxiety using structured interviews patterns of agreement among informants and association with maternal anxiety. *Psychological Assessment, 6*, 372-379.

Neale, J., Davison, G. & Haaga, D. (1996). *Exploring abnormal psychology***. New York: John Wiley & sons, Inc.**

Ollendick, T. (1983). Reliability and validity of the revised fear survey schedule for children (FSSC-R). *Behavior Research and Therapy, 21*, 685-692.

Reynolds, C. & Richmond, B. (1978). Factor structure and construct validity of "What I think and feel". The revised children's manifest scale. *Journal of Personality Assessment*, 43, 281-283.

Singelis, Theodore. M. (2000). Some thoughts on the future of cross-cultural social psychology. *Journal of cross-cultural psychology***, 31, (1), 76-91.**

Spence, S. (1997). Structure of anxiety symptoms among children: A confirmatory factor-Analytic study. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 280-297.

Twenge, J. (2000). The age of anxiety? Birth cohort change in anxiety and neuroticism, 1952-1993. *Journal of personality and social psychology***, l79, 1007-1021.**

Watson, D. & Friend, R. (1969). Measurement of social –evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 447-448.

White, K., Farrell, A. (2001). Structure of anxiety symptoms in urban children competing factor models of the revised children's manifest anxiety scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69, 33-337.

Zeidner, M. (1997). Cross-Cultural and individual differences in test anxiety. *World Psychology***, 3, 143-175.**

سيصدر قريباً

سيصدر قريباً عن مؤسسة أطفال ريجيو إيميليا الإيطالية بالتعاون مع الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتيب بعنوان: (المؤشرات: رياض الأطفال ومراكز رعاية الرضع في بلدية ريجيو إيميليا).

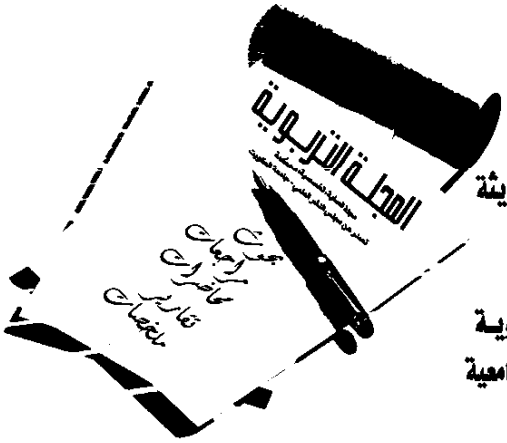
ويحتوي هذا الكتيب على العلامات الرئيسية في التجربة المعروفة باسم «أسلوب ريجيو إيميليا التربوي» الذي يخص المرحلة العمرية من الميلاد وحتى السادسة، كما يشرح الكتيب الجهود غير المرئية التي جعلت من هذه التجربة إحدى أهم التجارب العالمية فيما يتعلق بالطفولة وتعليمها.

المجلة التربوية

مجلة فصلية، تخصصية، محكّمة

تصدر عن مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت

رئيس التحرير: أ. د. عبدالله محمد الشيخ



تنشر:

- البحوث التربوية المحكمة
- مراجعات الكتب التربوية الحديثة
- محاضر الحوار التربوي
- التقارير عن المؤتمرات التربوية وملخصات الرسائل الجامعية

* تقبل البحوث باللغتين العربية والإنجليزية.
* تنشر لأساتذة التربية والمختصين بها من مختلف الأقطار العربية والدول الأجنبية.

الاشتراكات:

في الكويت: ثلاثة دنانير للأفراد، وخمسة عشر ديناراً للمؤسسات.
في الدول العربية: أربعة دنانير للأفراد، وخمسة عشر ديناراً للمؤسسات.
في الدول الأجنبية: خمسة عشر دولاراً للأفراد، وستون دولاراً للمؤسسات.

توجه جميع المراسلات إلى:

رئيس تحرير المجلة التربوية - مجلس النشر العلمي ص.ب. ١٣٤١١ كيفان - الرمز البريدي 71955
الكويت هاتف: ٢٤٨٤٦٨٤٣ (داخلي ٤٤٠٣ - ٤٤٠٩) - مباشر: ٢٤٨٤٧٩٦١ - فاكس: ٢٤٨٣٧٧٩٤

E-mail: joe@ku.edu.kw

التدين وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى عينة من المراهقين الكويتيين

أ.د. أحمد محمد عبد الخالق أ. شيماء وليد الجوهري
قسم علم النفس. كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الكويت

الملخص:

هدفت هذه الدراسة، إلى بحث العلاقة بين التدين والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وفحص عوامل الشخصية المنبئة بالتدين، لدى عينة من المراهقين الكويتيين من طلاب المرحلة الثانوية وطالباتها (ن = 359)، أجابوا عن مقياس التقدير الذاتي للتدين، واستخبار العوامل الخمسة للأطفال. وأظهرت النتائج، في العينة الكلية وعينتي الذكور والإناث، علاقة سلبية دالة بين التدين والعصابية، وعلاقة إيجابية دالة بين التدين وعوامل الانبساط، والقبول، والإتقان، والتفتح للخبرة. كما كشفت نتائج تحليل الانحدار، أن عامل الإتقان هو العامل الوحيد المنبئ بالتدين، وانطبقت هذه النتيجة على عينتي الذكور والإناث والعينة الكلية. وتشير هذه النتائج بوجه عام، إلى ارتباط التقدير الذاتي للتدين بالعوامل الدالة على السمات السوية والمقبولة (إيجابياً)، وبالعوامل الدالة على عدم السواء كالعصابية (سلبياً). ومن ثم، يمكن أن تستخدم بعض الجوانب الدينية في الإجراءات العلاجية والإرشادية.

Religiosity and its Relation to the Big Five Personality Factors in Kuwaiti Adolescents

Ahmed M. Abdel-Khalek **Shaima W. Al-Jawhary**
Dept. of Psychology - Faculty of Social Science
Kuwait University

Abstract

This study aimed at estimating the relationship between religiosity and the big five personality factors, among Kuwaiti adolescents. A sample of male and female secondary school students (N= 359) responded to the Self Rating Scale of religiosity and the Big Five Personality Questionnaire for Children. Significant correlations were found between religiosity and neuroticism (negative), and between religiosity and extraversion, agreeableness, conscientiousness, and openness to experience (positive). These results were relevant to the total, male and female samples. Multiple regression analysis showed that conscientiousness was the only personality factor that predicted religiosity. These results were relevant to both male and female samples. By and large, the present findings on a sample of Kuwaiti adolescents refer to significant associations between religiosity and normal, desirable traits (positive), and abnormal traits (negative). Therefore, it could be a possible psychotherapic use of religiosity in clinical settings.

خلق الله سبحانه وتعالى الكون بعظيم قدرته، وخلق الإنسان لعبادته، وإعمار هذا الكون: «وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون» (الذاريات: 56)، «وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة» (البقرة: 30)، وشرع الشرائع السماوية، لتنظيم العلاقة بين الخالق جل وعلا والمخلوق. وظهرت الأديان السماوية متتالية على مر العصور، ليعلم الإنسان معنى الوحدانية، وتفرد رب العالمين بها، فأنزل الله الكتب المقدسة على أنبيائه ورسله، ببشائرها ونُذرها على حد سواء، ليعمر قلب الإنسان بعبادة ربه، فيكون قادراً على إعمار الكون. ومن هنا جاءت أهمية الدين في حياة البشر منذ بدء الخليقة، فظهرت القيم والمبادئ التي حددت سلوكيات الناس، وارتقت بهم عن جميع المخلوقات.

ويعد الدين Religion من بين أهم القوى الاجتماعية المؤثرة في حياة الأفراد، حيث تعالج الأديان المسائل الأساسية للوجود الإنساني: علاقتنا مع الله سبحانه وتعالى، ومعنى الحياة والهدف منها، وطبيعة الروح، والسلوك الأخلاقي، والضمير، ووجود الشر، والمعاناة، والموت. وبحث الإنسان عن السعادة...، وغير ذلك كثير. ويذكر «نوفاك»، أن القرن الواحد والعشرين سيكون أكثر قرن تديناً في السنوات الأخيرة (Novak, 1998). وقد اهتم علم النفس - من حيث هو علم دراسة السلوك الإنساني والوظائف العقلية - بدراسة التدين، لكونه قائماً على مجموعة من النظم والتكوينات النفسية، التي تضم المعتقدات، والمشاعر، والسلوكيات التي يمكن أن تؤثر في جميع نواحي الحياة (مجيد، 2010).

وتجدر الإشارة إلى أن اهتمام علماء النفس بدراسة التدين له جذور قديمة، تربو على قرن من الزمان، حيث كان «فرانسيس جولتون»، أول من أجرى دراسة منظمة للدين، باستخدام الأساليب الارتباطية (معاملات الارتباط). كما اهتم بعض العلماء في السنوات المبكرة لعلم النفس - بوصفه نظاماً مستقلاً بذاته - بدراسة الجوانب السيكولوجية للتدين، من أمثال «ستانلي هول»، و«ويليام جيمس» (عبد الخالق، ودويدار، 2010).

وقد شهدت الدراسة العلمية للتدين - خلال العقود الثلاثة الأخيرة - نمواً كبيراً وزيادة سريعة، فنشرت كتب مستقلة، وموسوعات شاملة، وبحوث مهمة في سيكولوجية الدين والتدين (انظر: الحجار، ورضوان، 2006؛ Belzen, 2010; Emmons & Paloutzian, 2003; Leeming, Maden, & Marlan, 2010; Paloutzian & Park, 2005)، وأسست مجلات متخصصة في الدين، منها على سبيل المثال لا الحصر: The Journal of Religion; Religious Studies; Mental Health, Religion & Culture; Journal of Psychology & Theology; Journal for the Scientific Study of Religion. ومن الملاحظ أن هناك بعض المجلات، التي تهتم كثيراً ببحوث عن الدين الإسلامي، ويأتي على صدرها مجلة الدراسات الإسلامية Journal of Islamic Studies، ومجلة الصحة النفسية للمسلم Journal of Muslim Mental Health، وقد تضاعف عدد الدراسات في هذا المجال، بشكل كبير جداً، في عدد من التخصصات أهمها: علم النفس، وعلم الاجتماع، والخدمة الاجتماعية، وعلم الإنسان (الأنثروبولوجيا)، وعلم الوبائيات، والطب النفسي، والطب بوجه عام.

وينبع هذا الاهتمام، من أن الدين يساعد على تسليط الضوء على تفسير الخبرات اليومية وفهمها، كما أنه مؤشر جوهري، لفهم الجوانب المعرفية والسلوكية والوجدانية للأفراد،

ويقوم الدين كذلك بدور حيوي في عمليات التغير الاجتماعي (Dillon, 2003: 7). والسؤال المبدئي في هذا المجال هو: ما تعريف التدين؟ وللإجابة عن هذا السؤال، أجري كثير من البحوث النظرية والعملية، التي اهتمت بدراسة الخبرات والآثار المرتبطة بالجوانب المختلفة للتدين. ويذكر "ثورسون"، أنه لتعريف التدين، يتوجب أن نأخذ مجموعة من العوامل بعين الاعتبار: نوع الدين، والجماعات الدينية مقابل المناشط الفردية، والانتماء الديني، وتكرار الممارسات الدينية أوالعبادات اليومية، ودرجة الارتباط بالدين، فضلاً عن التدين الخارجي مقابل الداخلي (Abdel-Khalek, 2009).

وعلى الرغم من أن مفهوم التدين Religiosity، تم تعريفه من قبل علماء النفس بطرائق مختلفة، خلال القرن الماضي، فقد كان هناك اتفاق عام على أن التدين مصطلح مركب ومتعدد الأبعاد Multidimensional، كما أنه مفهوم متعدد المستويات Multilevels؛ أي: أنه يرتبط بالجوانب البيولوجية، والمعرفية، والانفعالية، والاجتماعية، والأخلاقية، والشخصية، أو الهوية الذاتية Self- identity، فضلاً عن الجوانب الثقافية (Zinnbauer & Pargament, 2005).

وقد فصل «أولبورت»، الفرق بين التدين الخارجي (العلامات الخارجية للتطبيع الديني، من مثل الذهاب إلى الكنيسة)، والتدين الداخلي (عمق المشاعر الداخلية)، وخَلَصَ إلى أن هذين الجانبين متصلان متوازيان، متميزان أحدهما عن الآخر، وقد لقيت هذه التفرقة قبولاً واسعاً من كثير من علماء النفس (Abdel-Khalek, 2009).

يتصف التوجه الخارجي Extrinsic للتدين، بأنه وسيلة يستخدمها الأفراد الذين يعتنقونه، لتحقيق أهدافهم الشخصية، ومتطلباتهم في الحياة، كما أنه أداة لخدمة الذات وحمايتها، فالدين بالنسبة لهؤلاء الأفراد ليس له قيمة في حد ذاته، ولكنه قد يكون عادة مملة، أو استثماراً يستخدم لتسويغ الذات Self– justification، أو للحصول على الدعم الاجتماعي، أو المكانة الاجتماعية، أو الإحساس بالأمان، أو لمسايرة بعض أفراد المجتمع (Fuller, 2008: 122).

أما المتدينون داخلياً Intrinsic، فيمتد الدين بالنسبة لهم، إلى ما وراء حدود العبادات، ليشمل كل جوانب حياتهم، فالدين يزودهم بالمبادئ الأساسية للحياة، التي تسهم في صقل شخصياتهم، وتهذيب سلوكياتهم، فهؤلاء قادرون على الاستفادة من الجوانب الدينية، ودمجها بشكل كامل ضمن حياتهم، وطريقة فهمهم للعالم. واستناداً إلى ذلك، فإن معنى حياتهم، يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمعتقداتهم الدينية، كما أن الدين - بالنسبة لهم- إطار متكامل، يحدد أدوارهم، ويشكل خبراتهم في الحياة، وينظم علاقاتهم الاجتماعية (Swinton, 2001: 31 – 32).

واعتماداً على هذه القسمة للتدين إلى خارجي وداخلي، وضع «أولبورت، وروس» مقياس التوجه الديني، ومن بنود هذا المقياس التي تشير إلى التدين الخارجي: «إن أفضل ما يقدمه الدين لي، هو الراحة عندما تصيبني الأحزان والضراء وسوء الحظ»، و«إن هدف الصلاة أن تؤمن لنا حياة سعيدة وسالمة». ومن نماذج البنود التي تقيس التدين الداخلي ما يلي: «إن اعتقاداتي الدينية في الحقيقة هي التي تقف خلف طريقتي في الحياة بأسرها»،

و«أسعى جاهداً لأن أجعل ديني فوق كل تعاملاتي الأخرى في الحياة» (عبد الخالق، ودويدار، 2010).

وقد انتقد «بوتسون» Botson نموذج «أولبورت» للتوجه الديني، واعتماداً على ذلك، فقد اقترح شكلاً آخر للتوجه الديني، أطلق عليه التدين المنشود Quest religiosity، أو التديـن بوصفه مطلباً ومسعى، وذلك لمعالجة بعد النمو Growth، والبحث أو السعي Seeking، الذي شعر أنه موجود في تصور «أولبورت» عن التوجه الداخلي للتدين، ولكنه لم يشمله في مقياسه. ويهتم هذا التوجه - بوجه عام - بشكل من أشكال التدين الذي يضم خصائص التعقيد Complexity، والشك، والتراخي أو التردد Tentativeness، والصدق في مواجهة الأسئلة التي تتعلق بالمسائل الوجودية، ومحاولة الإجابة عنها. ويصف «بوتسون» هذا التوجه على النحو الآتي: «إن الشخص الذي يتوجه نحو الدين - بهذه الطريقة - يوقن أنه لن يعرف الحقيقة الكاملة لمثل هذه الأمور، ومن المحتمل أن لا يعرفها على وجه الإطلاق. ولكنه يعتقد أن التساؤلات تظل مهمة، وتعد تقريبية، ومعرضة للتغير، ويتعين البحث عن إجابة لها، وقد لا يكون هناك اعتقاد واضح في «الحقيقة المتعالية» Transcendent، أو ما وراء الخبرة والمعرفة، ولكنّ هناك بعداً علوياً دينياً متسامياً في حياة الفرد» (Francis, 2010).

وينظر هؤلاء الأفراد إلى الدين، بوصفه عملية لا نهائية من سبر الأغوار والتساؤل، التي تحركها التوترات، والتناقضات، والمآسي، في حياتهم الخاصة ومجتمعهم، وليس من الضروري أن يرتبط مثل هؤلاء الأشخاص بأية مؤسسة دينية رسمية، أو عقيدة، فهم يستمرون في وضع تساؤلات لا تنتهي عن البناء الاجتماعي الموجود، وعن بنية الحياة نفسها (انظر: Koenig, McCullough, & Larson, 2001: 22).

وقام «بوتسون، وفينتس» عام 1982، بتطوير مقياس مختصر، يهدف إلى التركيز على النمو أو السعي، في عمية تطوير المعتقدات الدينية، ومن أمثلة بنوده: «يمكن القول بأنني أقدر حيرتي وشكوكي الدينية»، ثم طورت نسخة مطولة عام 1991 (Donahue & Nielsen, 2005; Francis, 2010). ولكن البحوث التي استخدمت هذا المقياس أقل بكثير من البحوث التي استخدمت التفرقة بين التدين الداخلي والخارجي.

وبوجه عام، يمكن القول بأن التدين الداخلي هو المكون الأهم للتدين، وذلك لأنه يضع الاعتقاد أو الإيمان في مركز حياة الفرد. ويعرف التدين في هذه الدراسة - إجرائياً - بأنه التقدير الذاتي للمبحوث لمدى تدينه، كما يحدده بنفسه عن نفسه. وتأكيداً لهذا الافتراض؛ وبياناً - كذلك - لصدق هذا المقياس المكون من بند واحد؛ الارتباط الموجب والدال إحصائياً (ر = 0.51) بين مقياس تقدير التدين، ومقياس الدافع الديني الداخلي متعدد البنود من وضع «هوج».

والسؤال المهم هنا: لماذا يصبح بعض الأفراد أكثر تديناً من بعضهم الآخر، على الرغم من أنهم يعيشون معاً، تحت نفس الظروف والخلفية الثقافية والمعتقدات الدينية ؟، وبمعنى آخر، هل لسمات الشخصية دور في أن تجعل بعض الناس أكثر تديناً؟ وهل هناك سمات

تنبئ بالتدين، أو تهيئ الأفراد لأن يصبحوا متدينين، والعكس صحيح؟

عندما نشر «أرجايل، وبيت - هالامي» Arglye & Beit – Hallahmi، مقالة عن سيكولوجية التدين سنة 1975، توصلا إلى أن هناك عدداً من الدراسات، التي أجريت بدقة، على عدد كبير من المبحوثين، بهدف فحص العلاقة بين المعتقدات أو السلوكيات الدينية وسمات الشخصية، وفي معظم هذه الدراسات كانت الارتباطات منخفضة جدا، وبذلك بدت العلاقة بين التدين والشخصية ضعيفة، حيث لا توجد أدلة عملية متسقة، تدعم وجود علاقة بينهما (Francis & Bourke, 2003)، وبعد عشرين سنة تقريباً، وبالتحديد عام 1997، قام «أرجايل، وبيت - هالامي»، بتحديث ما توصلوا إليه في السابق، وظهرت نتائج أكثر إيجابية من الدراسات المعنية ببحث العلاقة بين الشخصية والتدين (Francis, Quesnell, & Lewis, 2010).

واستند هذا الاستنتاج المعدل، على نتائج البحوث التي امتدت بشكل كبير، خلال السنوات الماضية، وتدافعت لتحديد الفروق الفردية في التدين، ضمن نموذج «أيزنك» للشخصية. حيث استخدم معظم البحوث المبكرة التي درست سيكولوجية التدين والشخصية، (إن لم يكن جميعها) نموذج «أيزنك» للشخصية، الذي يشمل ثلاثة أبعاد راقية في الشخصية؛ وهي الانبساط، والعصابية، والذهانية (Francis, 2010; Saroglou & Jaspard, 2000)، وقد أكدت معظم هذه الأبحاث فرضية «أيزنك»، التي تنص على أن التدين يتأثر إلى حد ما، بالفروق الفردية في السمات الشخصية (Duriez, Soenens, & Beyers, 2004).

وعلى الرغم من أن بعض الدراسات، فشلت في إيجاد علاقة بين الشخصية والتدين (انظر مثلاً: Heaven, 1990; Robinson, 1990)، فقد كشف كثير من الدراسات - على اختلاف الثقافات - عن علاقة سلبية بين الذهانية والتدين (انظر: Francis, 1992, 1993; Francis & Katz, 1992; Lewis & Joseph, 1994; Lewis & Maltby, 1995; Wilde & Joseph, 1997)، وفيما يتعلق بالأبعاد الأخرى، (الانبساط والعصابية)، فقد كانت النتائج غير متسقة.

وذكر «فرانسيس»، أن عامل الذهانية هو العامل الوحيد الذي يبدو أن له علاقة بالتدين (سلبية)، في حين لا تتفق النتائج بشأن بعدي الانبساط والعصابية، وبمعنى أدق، يبدو أن التدين يرتبط بانخفاض الذهانية، وحتى لو كان هذا الاستنتاج لا يتفق مع جميع الدراسات، فهو اكتشاف منهجي (Saroglou & Jaspard, 2000). وفي مراجعة للتراث العلمي بشأن العلاقة بين الشخصية والتدين، توصل «ميشيل أيزنك» (Eysenck, 1998)، إلى أنه على الرغم من عدم وجود أدلة مقنعة، تدعم علاقة الانبساط والعصابية بالتدين، فهناك علاقة متسقة وثابتة إلى حد ما، بين الذهانية والتدين، حيث استوعبت الذهانية 10% من التباين في التدين.

وقام «كونيج، وكينج، وكارسون» (Koenig, King, & Carson, 2012)، بمراجعة مستفيضة وشاملة للدراسات التي أجريت منذ عام 2000 وما بعده، بهدف بحث العلاقة بين سمات الشخصية والتدين، وتوصلوا إلى 19 دراسة، فحصت العلاقة بين الذهانية والتدين، 16 منها (84%) أظهر علاقة سلبية دالة، في حين لم تظهر ثلاثة منها (16%)

أية علاقة، كما وجدوا 54 دراسة، بحثت العلاقة بين العصابية والتدين، تبين أن (24%) منها توصل إلى علاقة سلبية، و(9%) كشف عن علاقة إيجابية، في حين لم تظهر (61%) من الدراسات أية علاقة، يضاف إلى ما سبق، أن هؤلاء المؤلفين رصدوا 50 دراسة، تتعلق بعلاقة الانبساط بالتدين، 19 منها (38%) أظهر علاقة إيجابية، وثلاثة (6%) منها كشف عن علاقة سلبية، في حين لم يتوصل 27 (54%) منها إلى علاقة.

ويتضح من عرض نتائج هذه الدراسات السابقة، أن معظمها توصل إلى علاقة سلبية بين الذهانية والتدين، في حين كانت النتائج غير متسقة ومتضاربة في علاقة التدين ببعدي الانبساط والعصابية، وتتفق هذه النتيجة مع ما أورده «أيزنك»، و«فرانسيس»، كما أسلفنا.

وقد اهتم الباحثون مؤخراً - إلى جانب اهتمامهم الكبير بنموذج «أيزنك» للشخصية - بنموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، من وضع «كوستا، وماك كري»، ونتيجة للتأثير المتزايد لهذا النموذج، في مجال علم نفس الشخصية، فقد استخدم في كثير من الدراسات، للتحقق من علاقة سمات الشخصية بالتدين. ويفترض هذا النموذج، وجود خمسة عوامل لوصف الشخصية، وقد وصفت هذه العوامل بالكبار، إشارة إلى نتيجة مهمة، مفادها أن كل عامل من هذه العوامل، يندرج تحته عدد كبير من العوامل النوعية، وتعد الخمسة الكبار، عوامل عريضة ومجردة، في البناء الهرمي للشخصية، مثلها في ذلك مثل عوامل «أيزنك» الراقية (عبد الخالق، 2009 : 283). وهذه العوامل هي الانبساط، والعصابية، والتفتح للخبرة، والقبول، والإتقان.

ويشير عامل الانبساط **Extraversion** إلى سمات من مثل: النشاط، والحماسة، والتوكيد. ويتجسد عامل القبول **Agreeableness**، في الطيبة، والكرم، والتساهل، والاهتمام، والرقة في التعامل مع الآخرين وتجاه احتياجاتهم. ويرتبط عامل الإتقان **Conscientiousness**، بالجدارة بالثقة **Dependability**، والطموح، والنظام، والدقة، والوفاء بالالتزامات. وتعبر العصابية **Neuroticism** عن الاكتئاب، والقلق، والاستياء، والغضب، والمزاجية، والتقليل من قيمة الذات، والضعف. وأخيراً ينصب عامل التفتح للخبرة **Openness to experience** على الإبداع، والأصالة، والخيال، وحب الاستطلاع، والاهتمام بالنواحي الثقافية والاجتماعية (**McCrae & Costa, 2003: 4; Muris, Meesters, & Diederen, 2005**).

وعلى الرغم من الجدل الكبير الذي أثير حول العوامل الخمسة، فإن هناك اتفاقاً عاماً بين كثير من علماء نفس الشخصية، في الوقت الراهن، على هوية هذه العوامل وتفسيراتها الأساسية، ومنهجها في تحليل الشخصية (الموافي، وراضي، 2006)، ومع أن ترتيب هذه العوامل لم يكن متسقاً عبر الدراسات والثقافات، فإن عدداً كبيراً من الباحثين، قد توصل إليها على اختلاف طرائق القياس، واختلاف العينات (كاظم، 2002).

وبرهن عدد من الباحثين - مؤخراً - على أن العوامل الخمسة التي اكتشفت لدى الراشدين، موجودة هي نفسها لدى الأطفال والمراهقين، كما توصل الباحثون حديثاً، إلى إمكانية الاستفادة من استخدام نموذج العوامل الخمسة، في دراسة الشخصية لدى الأطفال والمراهقين (عبد

الخالق، والجوهري، غير منشور؛ الموافي، وراضي، 2006؛ Barbaranelli, Caprara, Rabasca, & Pastorelli, 2003; Muris, Meesters, & Diederen, 2005).

وفي معظم الدراسات، التي أجريت بهدف فحص العلاقة بين نموذج العوامل الخمسة للشخصية والتدين، تبين أن عاملي القبول والإتقان يرتبطان إيجابياً بالتدين، والتوجه الداخلي للتدين، وتؤكد هذه النتيجة العلاقة بين التدين، وانخفاض بعد الذهانية، حيث يرى «أيزنك» أن انخفاض درجات الأفراد في عاملي القبول والإتقان، جزء من بعده الخاص بالذهانية، ومن ناحية أخرى لا توجد علاقة واضحة، بين التدين والعوامل الخمسة الأخرى، وهي: الانبساط، والعصابية، والتفتح للخبرة، فعلى سبيل المثال، يرى بعض الباحثين أن الأفراد المتدينين يجب أن يحصلوا على درجات مرتفعة في عامل التفتح للخبرة، وخصوصاً إذا كانوا أشخاصاً منفتحين على الروحانية Spirituality، في حين يفترض بعضهم الآخر، أن عامل التفتح للخبرة لا يسهم بشكل أو بآخر في فهم العلاقة بين الشخصية والتدين (McCullough, Tsang, & Brion, 2003; Saroglou, 2002).

وتهدف هذا الدراسة بوجه عام، إلى فحص العلاقة بين التدين ونموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وتحديد سمات الشخصية المنبئة بالتدين، لدى عينة من المراهقين الكويتيين. وتعرض الفقرات الآتية - بشيء من التفصيل - بعض الدراسات السابقة.

قام «فرانسيس» وزملاؤه (Francis, Pearson, Carter, & Kay, 1981)، ببحث العلاقة بين العصابية والتدين، لدى عينة من طلاب المدارس الإنجليز (ن= 1088)، الذين بلغت أعمارهم 15 و16 عاماً، أجابوا عن مقياس العصابية المشتق من استخبار «أيزنك» للشخصية (صيغة الأطفال)، ومقياس «فرانسيس» للاتجاه نحو المسيحية Attitude towards Christianity، وظهرت علاقة إيجابية دالة بين العصابية والتدين، وفسر الباحثون هذه العلاقة، بإرجاعها إلى حقيقة أن الإناث أعلى من الذكور في العصابية والتدين.

وأجرى «فرانسيس» (Francis, 1993)، دراسة بهدف فحص العلاقة بين الشخصية والتدين، لدى عينة من طلاب الجامعة في بريطانيا (ن= 126)، أجابوا عن الصيغة المختصرة والمنقحة من استخبار «أيزنك» للشخصية، ومقياس «فرانسيس» للاتجاه نحو المسيحية، وأسفرت النتائج عن علاقة سلبية دالة بين الذهانية والتدين، في حين لم تظهر علاقة بين التدين وبعدي الانبساط والعصابية.

وتحقق «فرانسيس، وويلكوكس» (Francis & Wilcox, 1996)، من علاقة التدين (الصلاة وحضور الكنيسة)، بالشخصية، لدى عينة من المراهقات في شمال شرق بريطانيا (ن = 236)، تراوحت أعمارهن بين 16 و19 عاماً، أجبن عن النسخة المختصرة والمنقحة من استخبار «أيزنك» للشخصية، واتضح أن ارتفاع عامل الذهانية يرتبط بانخفاض معدل الصلاة، وقلة حضور الكنيسة (علاقة سلبية)، في حين لم ترتبط العصابية ولا الانبساط بالتدين.

وكشفت دراسة «كوسيك» (Kosek, 1999)، لدى عينة من المراهقين البولنديين (ن = 104)، عن علاقة إيجابية دالة، بين كل من التدين الداخلي والسعي إلى التدين، وعاملي

القبول والإتقان، في حين ارتبط عامل الانبساط ارتباطاً دالاً وإيجابياً بالتدين الخارجي.

وفي نفس السياق، استهدفت دراسة «تايلور، وماكدونالد» (Taylor & MacDonald, 1999)، بحث العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتدين، لدى عينة كندية من طلاب الجامعة (ن = 368)، أجابوا عن قائمة العوامل الخمسة من وضع «كوستا وماكري»، ومقياس «أولبورت، وروس» للتوجه الديني، وأسفرت النتائج عن ارتباطات إيجابية ودالة، بين التدين الداخلي وعاملي القبول والإتقان، في حين ارتبط التدين الخارجي ارتباطاً دالاً وإيجابياً بالعصابية، وسلبياً بعامل التفتح للخبرة.

وبحث «يوتيكا» وزملاؤه (Youtika, Joseph, & Diduca, 1999)، العلاقة بين الشخصية والتدين، لدى عينة من طلاب الجامعة في اليونان (ن= 163)، تراوحت أعمارهم بين 18 و29 سنة، أجابوا عن النسخة اليونانية من استخبار «أيزنك للشخصية»، ومقياس «فرانسيس» للاتجاه نحو المسيحية، وأظهرت النتائج علاقة سلبية دالة، بين الذهانية والتدين لدى عينة الذكور، وعلاقة إيجابية دالة، بين التدين والكذب، لدى عينتي الذكور والإناث، في حين لم تكشف النتائج عن علاقة دالة، بين التدين وبعدي الانبساط والعصابية.

وفي نفس السياق، درس «بورك، وفرانسيس» (Bourke & Francis, 2000)، العلاقة بين الشخصية والتدين، لدى عينة من طلاب الموسيقا في بريطانيا (ن= 422)، بلغ متوسط أعمارهم 22.6 سنة، أجابوا عن النسخة المختصرة والمنقحة من استخبار «أيزنك» للشخصية، ومقياس «فرانسيس» للاتجاه نحو المسيحية، ومقياس الصلاة، ومقياس الحضور إلى الكنيسة. وكشفت النتائج عن علاقة سلبية دالة بين الذهانية وجميع مقاييس التدين (التوجه نحو الكنيسة، والصلاة، والحضور إلى الكنيسة)، وأكدت هذه الدراسة، أن الذهانية هي البعد الأساسي في الشخصية، الذي يفسر الفروق الفردية في التدين.

واستخدم «فرانسيس، وكير» (Francis & Kerr, 2003)، في أوائل التسعينيات، عينة من طلاب الثانوية الناطقين باللغة الإنجليزية في جنوب أفريقيا (ن= 453)، أجابوا عن النسخة المختصرة والمنقحة من استخبار «أيزنك» للشخصية، ومقياس «فرانسيس» للاتجاه نحو المسيحية، وتبين أن النتائج متسقة مع بقية الدراسات، حيث ظهرت علاقة سلبية دالة بين التدين والذهانية، في حين لم ترتبط العصابية ولا الانبساط سلبياً أو إيجابياً بالتدين.

ودرس «فرانسيس» وزملاؤه (Francis, Ziebertz, & Lewis, 2003)، التدين وعلاقته بالشخصية، لدى عينة من طلاب الجامعة في ألمانيا، قوامها 311، أجابوا عن الصيغة الألمانية لاستخبار «أيزنك للشخصية» ومقياس «فرانسيس» للاتجاه نحو المسيحية، وظهرت علاقة سلبية بين التدين والذهانية، في حين تبين أن التدين مستقل عن كل من العصابية والانبساط.

كما هدفت دراسة «فرانسيس» وزملائه (Francis, Katz, Yablon, & Robbins, 2004)، إلى فحص العلاقة بين التدين والشخصية، والسعادة، واستخدمت عينة قوامها 203 من طلاب الجامعة الذكور في إسرائيل، أجابوا عن الصيغة العبرية المختصرة

لاستخبار «أيزنك» للشخصية، ومقياس «كاتز، وفرانسيس» للاتجاه نحو اليهودية، وقائمة «أوكسفورد» للسعادة، وأسفرت النتائج عن علاقة سلبية دالة، بين الذهانية والتدين، وبين السعادة والعصابية، في حين كشفت النتائج عن علاقة إيجابية دالة، بين السعادة وكل من التدين والانبساط.

وفحص «لويس» وزملاؤه (Lewis, Francis, & Enger, 2004)، العلاقة بين التدين (الصلاة، وحضور الكنيسة) والشخصية، لدى عينة من طلاب المدارس في النرويج (ن= 479)، تراوحت أعمارهم بين 11 و18 سنة، أجابوا عن النسخة المنقحة من استخبار «أيزنك» للشخصية، وجاءت نتائج هذه الدراسة متسقة مع الدراسات السابقة، حيث ظهرت علاقة سلبية دالة بين الذهانية وكل من الصلاة وحضور الكنيسة.

ونجح «ويليام» وزملاؤه (Williams, Francis, & Robbins, 2006)، في التحقق من علاقة التدين بالشخصية لدى عينة من المراهقين في ويلز (ن= 279)، تراوحت أعمارهم بين 12 و16 عاماً، أجابوا عن النسخة المنقحة من استخبار «أيزنك» للشخصية (صيغة الأطفال)، ومقياس «فرانسيس» للاتجاه نحو المسيحية، وظهر أن التدين مستقل عن كل من العصابية والانبساط، ولكنه يرتبط ارتباطاً دالاً وسالباً بالذهانية.

وهدفت دراسة «أجويلار - فافائي، وموغانلو» (Aguilar –Vafaie, & Moghanloo, 2008)، إلى دراسة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والدين؛ كما يعرف بالعقيدة الشيعية، وما يتصل بها من الطقوس، والأخلاقيات، والعمليات الرمزية. واستخدمت عينة متجانسة دينياً من طلاب الجامعة الإيرانيين (ن= 359)، وأسفرت النتائج عن ارتباط دال إحصائياً بين التدين، وكل مجالات Domains العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وتركزت أهم الارتباطات الجوهرية بين التدين والانبساط، والقبول، والإتقان (إيجابية)، والعصابية (سلبية)، ومن أهم ما أضافته هذه الدراسة، أنها بينت أن المجالات الفرعية للعوامل الخمسة، ترتبط بالمؤشرات المختلفة للتدين ارتباطاً فارقاً؛ أي أنها ترتبط ببعضها، ولا ترتبط ببعضها الآخر، فعلى سبيل المثال؛ كان الغضب والعدوانية منبئين سلبيين بالأخلاقيات الإسلامية، في حين تنبأ الدفء Warmth بالعقيدة الإسلامية، والطقوس.

كما فحص «فرانسيس» وزملاؤه (Francis, Quesnell, & Lewis, 2010)، العلاقة بين الشخصية والتدين، لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في جمهورية التشيك (ن = 3.414)، أجابوا عن النسخة التشيكية من الصيغة المختصرة والمنقحة، لاستخبار «أيزنك» للشخصية، ومقياس «فرانسيس» للاتجاه نحو المسيحية، وأظهرت النتائج علاقة سلبية دالة بين التدين وبعدي الذهانية والانبساط، وعلاقة إيجابية دالة بين التدين وبعدي العصابية والكذب.

وفي لندن، بحث «فرانسيس» (Francis, 2010)، العلاقة بين الشخصية والتوجه الديني، لدى عينة من طلاب السنة الجامعية الأولى (ن = 517)، أجابوا عن الصيغة المختصرة والمنقحة، لاستخبار «أيزنك» للشخصية، ومقياس التوجه الديني، وأظهرت النتائج علاقة سلبية دالة بين الذهانية والتوجه الداخلي والخارجي للتدين، وبين الانبساط

والسعي للتدين، في حين ظهرت علاقة إيجابية دالة، بين العصابية والتوجه الخارجي للتدين والتدين المنشود.

وفي سلسلة من الدراسات التي أجراها عبد الخالق (Abdel–Khalek, 2007, 2009, 2010a, 2011b, 2012)، على عينات عربية: كويتية، ومصرية، وسعودية، من المراهقين وطلاب الجامعة والموظفين، ظهرت ارتباطات جوهرية بين التدين وكل من: الصحة النفسية، والصحة الجسمية، والسعادة، وتقدير الذات، والرضا عن الحياة، وحب الحياة (إيجاباً)، والقلق، والاكتئاب، والعصابية (سلباً). وتأكدت النتائج نفسها في ثلاثة بحوث ثقافية مقارنة بين الكويتيين والفلسطينيين والأمريكيين (Abdel– Khalek & Lester, 2007, 2012; Abdel–Khalek & Eid, 2011).

وفي وقت أحدث، درس «عبد الخالق» (Abdel–Khalek, 2013)، العلاقة بين أبعاد الشخصية تبعاً لنظرية «أيزنك» والتدين لدى عينة من طلاب الجامعة الكويتيين المسلمين، وأسفرت النتائج عن ارتباط دال إحصائياً بين التدين والذهانية (سلباً)، والكذب (إيجاباً) لدى الذكور والإناث، وارتباط دال إحصائياً بين التدين والانبساط (إيجاباً) والعصابية (سلباً) لدى الإناث فقط، وكان المنبئ الوحيد بالتدين هو انخفاض الذهانية لدى الجنسين.

وعلى الرغم من وفرة البحوث العالمية في هذا المجال، فإن البحوث العربية قليلة، كما أن الاتفاق بين نتائج البحوث العالمية قليل، باستثناء ما يتعلق بالعلاقة بين عامل الذهانية والتدين، فعلى سبيل المثال، تورد بعض الدراسات علاقة سلبية بين التدين والعصابية، وتذكر بحوث أخرى ارتباطاً إيجابياً، وتقرر دراسات ثالثة أن العلاقة بين المتغيرين غير متسقة، وظهر حديثاً اتفاق بين الباحثين على أن التدين يرتبط إيجابياً بالقبول والإتقان.

ومن ناحية أخرى، فإن الدراسات التي استخدمت قائمة العوامل الخمسة، أقل بكثير من تلك التي استخدمت استخبار «أيزنك» للشخصية، كما أجريت معظم هذه الدراسات على عينات من طلاب الجامعة، ومن ثم؛ تبرز الحاجة إلى مثل هذه الدراسة، التي استخدمت قائمة العوامل الخمسة، على عينات من المراهقين.

فروض الدراسة:

تشير دلائل كثيرة، إلى ارتفاع مستوى التدين لدى عينات كويتية (Thorson, Powell, Abdel–Khalek, & Beshai, 1997)، ومن ثم؛ فمن الممكن أن نتوقع أن يرتبط التدين إيجابياً بالسمات أو العوامل التي تشير إلى السواء، في حين يتوقع أن يرتبط التدين سلبياً بالسمات أو العوامل التي تشير إلى عدم السواء. واعتماداً على هذا التوقع العام، وضع الفرضان الآتيان:

1. يرتبط التدين سلبياً بعامل العصابية، وإيجابياً بعوامل الانبساط، والقبول، والإتقان، والتفتح للخبرة.
2. يمكن لبعض عوامل الشخصية أن تنبئ بدرجة التدين.

المنهج

العينة:

أجريت هذه الدراسة، على عينة من طلبة المرحلة الثانوية وطالباتها (ن= 359)، الذكور (ن= 171)، والإنـاث (ن= 188)، وقـد اختيرت هذه العينة من عدد مـن المدارس الحكومية في دولة الكويت، وهي عينات متاحة، وليسـت عشوائية، تم سحبها من الصفوف المباشرة، دون أي تخطيط مسبق. تراوحت أعمار أفراد العينة بين 15 و18 عاماً، وكان متوسط أعمار العينة 15.7 ، وانحراف معياري 0.7.

أدوات الدراسة:

1. مقياس التقدير الذاتي التدين:

يشتمل هذا المقياس على عبارة واحدة، في صيغة سؤال على النحو الآتي:

«ما درجة تدينك بوجه عام»؟ ويلي هذا السـؤال، سلسلة من الأرقام من صفر إلى (10)، وتطلب التعليمات من المبحوث ما يلي:

أ- أن يضع دائرة حول أحد الأرقام التي تصف تقديره لنفسه.

ب- أن يستجيب تبعاً لتقديره وشعوره بوجه عام، وليس تبعاً لحالته الراهنة.

ج- أن يعلم أن صفر أقل درجة، وأن (10) أعلى درجة.

ومـن الواضح أن الدرجة على هذا المقياس تتراوح بـين صفر، و(10) وأن الدرجة العليا تشـير إلـى ارتفاع تديـن المبحوث من وجهـة نظره. وقد وصـل ثبات إعـادة التطبيق - بعد أسـبوع - لهذا المقياس، إلى 0.89، إشارة إلى ثبات مرتفع عبر الزمن، في حين وصل الصدق المرتبـط بالمحـك لهذا المقياس، إلـى 0.50 مقابل مقياس «هوج» للدافعيـة الدينية الداخلية، وتتوافـر دلائـل من عدة دراسـات، على دقـة قياس التديـن بعبارة واحدة، تعكـس التقدير الذاتي للمبحوث نفسه (انظر: Abdel–Khalek, 2007, 2012).

2. اسـتخبار العوامـل الخمسـة الكبـرى للأطفـال Big Five Questionnaire for Children (BFQ-C):

وضعت هذا الاسـتخبار «باربارانيللي» وزملاؤهـا (Brabaranelli, Caprara, Rabasca, & Pastorelli, 2003)، وهـو أداة تقدير ذاتي، تهدف إلى قياس العوامل الخمسة (الانبساط، والقبول، والإتقان، وعدم الاتزان الانفعالي، والتفتح للخبرة)، لدى الأطفال والمراهقين، بدءاً من سن الثامنة وما بعدها. وتشتمل الصيغة النهائية للاستخبار على 65 عبارة، موزعة بالتساوي، بواقع 13 بنداً لكل عامل من العوامل الخمسة، يُجاب عن كل بند منها على أسـاس مقياس «ليكرت» خماسـي البدائل، يمتد من نادراً = 1، إلى غالباً = 5، وتتسم جميع العبارات بالبساطة والوضوح.

وقام «عبد الخالق، والجوهري» (غير منشور)، بإعداد الصيغة العربية للاستخبار، ولم تدخل أية تعديلات بالنسبة لعدد البنود وصياغتها، حيث يعد عدد بنود الاستخبار مناسباً،

كما أن بنوده ذات صياغة بسيطة وواضحة، ومن أمثلتها: «غرفتي مرتبة»، و«أبكي كثيراً»، و«أحب قراءة الكتب»، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للاستخبار، لدى عينة من المراهقين الكويتيين من طلاب المدارس (ن= 373)، وجاءت معاملات ثبات ألفا مرتفعة للعوامل الخمسة: الانبساط، والقبول، والإتقان، والعصابية، والتفتح للخبرة وكانت على التوالي: 0.85، و0.85، و0.88، و0.88، و0.85، في حين كانت معاملات ثبات إعادة التطبيق: 0.83، و0.64، و0.84، و0.82، و0.87، كما كانت جميع معاملات ارتباط البند بالدرجة الكلية بعد حذف البند في كل من العوامل الخمسة مستقلة، دالة إحصائياً، وتشير هذه النتائج إلى اتساق داخلي مرتفع للاستخبار، وتراوح الصدق المرتبط بالمحك مقابل قائمة العوامل الخمسة المختصرة من وضع «كوستا، وماك كري» بين (0.28 و0.67)، وكانت جميع هذه المعاملات دالة إحصائياً، وتشير إلى صدق مقبول للمقياس.

الإجراءات:

طبقت مقاييس الدراسة على الطلاب في جلسات جمعية، وتم التطبيق في ساعات الدراسة، وفي صفوف الدراسة، وكانت وحدة تطبيق المقاييس هي الفصل الدراسي بأكمله، وقد كان تعاون المبحوثين جيداً، ولم يجبر أي من الطلاب على الاشتراك في الدراسة. وسوف تستبدل بتسمية عامل «عدم الاتزان الانفعالي»، عامل العصابية، اتساقا مع التراث العالمي، ولمزيد من الاختصار، واستخدم البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS، في تحليل نتائج الدراسة.

النتائج

1 - **اختبار الفرض الأول:** «يرتبط التدين سلبياً بعامل العصابية، وإيجابياً بعوامل الانبساط، والقبول، والإتقان، والتفتح للخبرة».

وللتحقق من هذا الفرض، حسبت معاملات ارتباط بيرسون، بين التدين والعوامل الخمسة، ويبين الجدول (1) معاملات الارتباط لدى العينة الكلية، والذكور، والإناث.

جدول (1) معاملات ارتباط بيرسون بين التدين والعوامل الخمسة للشخصية لدى العينة الكلية وعينتي الذكور والإناث

العوامل	العينةالكلية (ن= 359)	ذكور (ن = 171)	إناث (ن = 188)
1 – الانبساط	0.26 **	0.21 **	0.32 **
2 – القبول	0.27 **	0.22 **	0.33 **
3 – الإتقان	0.37 **	0.35 **	0.37 **
4 – العصابية	0.19 – **	0.15 – *	0.20 – **
5 – التفتح للخبرة	0.29 **	0.28 **	0.31 **

* دال عند مستوى 0.05 .
** دال عند مستوى 0.01 .

يتضح من الجدول (1)، بالنسبة للعينة الكلية وعينتي الذكور والإناث، أن التدين ارتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً بجميع العوامل الخمسة، وكان الارتباط سلبياً بالعصابية، وإيجابياً ببقية العوامل (الانبساط، والقبول، والإتقان، والتفتح للخبرة). كما يتضح من الجدول نفسه أن العلاقة الأقوى بالنسبة لهذه العينات، هي علاقة التدين بعامل الإتقان (ارتباط موجب).

2 - اختبار الفرض الثاني: «يمكن لبعض عوامل الشخصية أن تنبئ بدرجة التدين».

لاختبار هذا الفرض، استخدم تحليل الانحدار المتعدد **Multiple regression**، لتحديد مدى إسهام العوامل الخمسة للشخصية: الانبساط، والقبول، والإتقان، والعصابية، والتفتح للخبرة، في تفسير التباين في المتغير التابع وهو التدين، وقد حسب تحليل الانحدار للعينة الكلية، ولعينتي الذكور والإناث كل على حدة، وتبين الجداول الثلاثة من (2) إلى (4) نتائج هذا التحليل.

جدول (2) نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالتدين لدى العينة الكلية (ن = 359)

المنبئات	معامل الانحدار B	معامل الانحدار المعياري Beta	الخطأ المعياري SE	نسبة التفسير R^2	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
1 – الانبساط	0.02	0.08	0.02	0.16	1.31	–
2 – القبول	0.002	0.01	0.02		0.10	–
3 – الإتقان	0.06	0.24	0.02		3.39	0.001
4 – العصابية	– 0.02	– 0.07	0.01		1.36	–
5 – التفتح للخبرة	0.03	0.10	0.02		1.68	–
الثابت	2.62	–	0.89		2.96	0.003

* الثابت يعني المستوى الأدنى للمتغير التابع فيما لو كانت جميع المتغيرات التفسيرية أصفاراً (غير مؤثرة).

يتضح من الجدول (2)، أن عامل الإتقان هو العامل الوحيد المنبئ بالتدين في العينة الكلية. وقد كررت نتائج تحليل الانحدار المتعدد لعينتي الذكور والإناث منفصلتين (انظر الجدولين 3، 4)، نفس نتائج العينة الكلية الواردة في الجدول (2)، حيث اتضح أن عامل الإتقان هو العامل الوحيد المنبئ بالتدين.

جدول (3) نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالتدين لدى عينة الذكور(ن =171)

المنبئات	معامل الانحدار B	معامل الانحدار المعياري Beta	الخطأ المعياري SE	نسبة التفسير R^2	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
1 – الانبساط	0.02	0.07	0.02	0.14	0.70	–
2 – القبول	– 0.03	– 0.12	0.03		1.06	–
3 – الإتقان	0.08	0.33	0.03		2.72	0.007
4 – العصابية	– 0.01	– 0.05	0.02		0.61	–
5 – التفتح للخبرة	0.02	0.01	002		1.02	–
الثابت	3.13	–	1.33		2.49	0.01

جدول (4) نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالتدين لدى عينة الإناث (ن = 188)

المنبئات	معامل الانحدار B	معامل الانحدار المعياري Beta	الخطأ المعياري SE	نسبة التفسير R^2	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
1 – الانبساط	0.03	0.01	0.02	0.20	1.13	–
2 – القبول	0.04	0.13	0.03		1.42	–
3 – الإتقان	0.05	0.19	0.02		2.22	0.03
4 – العصابية	0.03 –	0.11 –	0.02		1.53	–
5 – التفتح للخبرة	0.02	0.09	002		1.11	–
الثابت	1.88	–	1.20		1.56	–

مناقشة النتائج:

أجريت - في العقود الأخيرة - دراسات تفوق الحصر، لبحث العلاقة بين التدين والشخصية، ولكن الغالبية العظمى من هذه الدراسات، أجريت في إطار الديانة المسيحية، وفي البلاد الغربية، وعلى ضوء الحضارة الأنجلوسكسونية. ومن المتوقع أن يكون «التدين» متغيراً «حساساً» لعدد كبير من العوامل التي يمكن أن تؤثر فيه، وتتفاعل معه، على أساس نوع الديانة، وتحديد الطائفة، وشدة الاعتقاد، والاتجاه نحو ممارسة العبادات والطقوس الدينية، وأساليب التنشئة الاجتماعية، والثقافة السائدة، والعمر، والجنس (النوع)، فضلاً عن عدد كبير من العوامل، يأتي من بينها سمات الشخصية.

وقد اهتم الباحثون العرب، بدراسة علاقة التدين بالشخصية، على اختلاف بين البحوث، في المقاييس المطبقة، والعينات المستخدمة، وطرق التحليل الإحصائي للبيانات. ولكن عدد هذه البحوث العربية وتنوعها، لا يقارن مطلقاً مع نظيره من البحوث العالمية، كما لم يصل إلى علم الباحثين، دراسات عربية سابقة في هذا المجال، استخدمت العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وأجريت على عينة من المراهقين الكويتيين. وقد حققت هذه الدراسة أهدافها، وتحققت من فروضها بنجاح. ويتضح من مراجعة نتائج هذه الدراسة، أنها تتفق في عدد من الجوانب مع التراث العالمي في مجالها بوجه عام.

فقد تحقق الفرض الأول، القائل بوجود علاقة إيجابية، بين التدين وعوامل الانبساط، والقبول، والإتقان، والتفتح للخبرة، وعلاقة سلبية بين التدين والعصابية، وكانت جميع الارتباطات دالة إحصائيا، وتراوحت هذه الارتباطات (بصرف النظر عن إشارة معامل الارتباط)، بين 0.15، و0.37، مع ملاحظة أن أعلى الارتباطات، كان بين التدين والإتقان في العينة الكلية، وعينتي الذكور والإناث.

إن الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط (أي: أنه لم يأت عن طريق المصادفة)، تختلف عن القيمة التطبيقية والإكلينيكية لهذا المعامل. وتطبيقاً لذلك على نتائج هذه الدراسة، فإن معاملات الارتباط بين التدين والشخصية دالة إحصائياً، ولكنها ليست مرتفعة، وتفسر «لوينتال» ذلك بقولها: «إن التدين مفهوم شديد الشمولية، عندما نبحث علاقته بالصحة النفسية، والصحة النفسية كذلك مفهوم شديد الشمولية والعمومية، عندما نفحص علاقته

بالتدين» (Loewenthal, 1995). وإذا استبدلنا بالصحة النفسية، الشخصية في هذه العبارة البليغة، يكون ذلك تفسيراً لانخفاض العلاقة بين المفهومين.

وتتفق نتائج هذه الدراسة، مع عدد من الدراسات السابقة، في العلاقة بين التدين وكل من القبول والإتقان (انظر: Kosek, 1999; Taylor & McDonald, 1999)، ولكنها تختلف مع دراسات أخرى في العلاقة بين التدين وكل من الانبساط والعصابية، فلم تورد بعض الدراسات السابقة ارتباطات جوهرية بينها (Francis, 1993; Youtika, et al., 1999)، وأظهرت دراسات أخرى علاقات غير متسقة بين هذه المتغيرات (Koenig, et al., 2012). ومن ناحية أخرى، تختلف نتائج هذه الدراسة، في العلاقة السلبية بين التدين والعصابية، مع دراسات أخرى، أظهرت علاقة إيجابية (Francis, et al., 1981, 2010). ولكن العلاقة الإيجابية بين التدين والانبساط، التي كشفت عنها هذه الدراسة، تتفق مع دراستين (انظر: Francis, 2010; Kosek, 1999).

ويرى الباحثان، أن النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة، متوقعة، ومتسقة مع أهم خصائص المجتمع الكويتي، وهي أنه مجتمع متدين؛ إذ أسفرت دراسة سابقة، عن ارتفاع متوسط التدين لدى عينة كويتية - بمستوى دال إحصائياً - بالمقارنة إلى عينة أمريكية (Thorson, et al., 1997)، ونظراً لهذا المتوسط المرتفع في التدين لدى الكويتيين فمن المتوقع أن ترتبط درجات التقدير الذاتي للتدين، ارتباطاً دالاً وموجباً، بالسمات الإيجابية للشخصية، من مثل: الإتقان، والقبول، والانبساط، والتفتح للخبرة، ومن ناحية أخرى، فمن المتوقع أن يرتبط التدين ارتباطاً دالاً وسالباً، بالسمات الدالة على الاضطراب كالعصابية.

والسؤال المهم هنا على النحو الآتي: ما السبب في اختلاف النتائج في هذا المجال، بحيث تصل إلى حد التضارب بينها؟ والإجابة عن ذلك، أن من بين هذه الأسباب: الاختلاف الكبير في خصائص العينات، والخلفية الدينية والاجتماعية والثقافية لها، فضلا عن اختلاف المقاييس المستخدمة، لا سيما مقاييس التدين؛ إذ يركز بعضها على التدين الداخلي، أو الخارجي، أو على ممارسات معينة، أو طقوس خاصة، بالإضافة إلى الفروق بين المقاييس، من نواح عدة أهمها عدد البنود (بند واحد مقابل بنود متعددة)، والمقاييس أحادية البعد Unidimensional مقابل المقاييس متعددة الأبعاد Multidimensional...، وغير ذلك.

وفيما يتعلق بالفرض الثاني، فقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار، أن عامل الإتقان هو العامل الوحيد المنبئ بالتدين إيجابياً، لدى العينة الكلية، وعينتي الذكور والإناث، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Almihana & Moriera-Almedia, 2009)، حيث أسفرت دراستهما عن أن حصول المراهق على درجات مرتفعة في عامل الإتقان، من الممكن أن يكون منبئاً دالاً لمستويات مرتفعة من التدين في مرحلة الرشد المبكر.

كما فحص «ساروجلو» (Saroglou, 2002)، العلاقة بين التدين والعوامل الخمسة، باستخدام أسلوب التحليل البعدي Meta-analysis، وتوصل إلى أن التدين يرتبط بشكل أساسي بعاملي القبول والإتقان، كما أن العلاقة الإيجابية بين التدين وعامل الإتقان، ثابتة

ومتسقة عبر الثقافات.

نخلص من هذه الدراسة، في حدود العينة المستخدمة، إلى أن التقدير الذاتي للتدين، يرتبط ارتباطاً دالاً وإيجابياً بعوامل: الإتقان، والانبساط، والقبول، والتفتح للخبرة، في حين أن التدين يرتبط ارتباطاً دالاً وسلبياً بعامل العصابية. وبوجه عام، يمكن أن يشير ذلك إلى أن التدين يرتبط - إيجابياً - بالسمات السوية والمقبولة، ويرتبط سلبيا بالسمات التي تشير إلى عدم السواء كالعصابية. ومن بين التطبيقات العملية لهذه النتيجة، إمكانية استخدام بعض الجوانب الدينية، بوصفها جزءاً من الإجراءات العلاجية في جلسات العلاج النفسي والإرشادي.

وتبعاً لما قرره «كوهن» (Cohen, 1990, 1994)، «فمن المفترض - عند استخراج مثل هذه الارتباطات - أن نؤكد أهمية استخدام «تحليل القوة» Power analysis، واستخراج حجم الأثر Effect size، بدلاً من التركيز على الاحتمالات Probabilities، والدلالة الإحصائية، وحتى يكون تعميم النتائج ممكناً، فإن تكرارها يعد أمراً ضرورياً». ومن ثم نوصي بتكرار هذه الدراسة على عينات تختلف في بعض المتغيرات الديموجرافية عن العينة المستخدمة في هذه الدراسة، مع استخدام مقاييس أخرى.

المراجع

المراجع العربية:

الحجار، بشير إبراهيم، ورضوان، عبد الكريم سعيد (2006). التوجه نحو التدين لدى طلبة الجامعة الإسلامية في غزة. مجلة الجامعة الإسلامية: *سلسلة الدراسات الإنسانية، 14* (1)، 269 - 289.

عبد الخالق، أحمد (2009). *علم نفس الشخصية*. الكويت: مطبوعات جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي: لجنة التأليف والتعريب والنشر.

عبد الخالق، أحمد، والجوهري، شيماء (غير منشور). الخصائص القياسية لاستخبار العوامل الخمسة الكبرى للأطفال لدى عينة من المراهقين الكويتيين.

عبد الخالق، أحمد، ودويدار، عبد الفتاح (2010). العلاقات بين التدين والحياة الطيبة والصحة النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة المصريين. *المجلة المصرية للعلوم الإنسانية، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بالإسكندرية، 4*، 13 - 35.

كاظم، علي مهدي (2002). القيم النفسية والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3* (1)، 11 - 42.

مجيد، هيفاء عبد الحسين (2010). *التدين وعلاقته بفعالية الذات والقلق لدى ثلاث عينات كويتية*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت.

الموافي، فؤاد، وراضي، فوقية (2006). الخصائص القياسية لاستبيان الخمسة الكبرى للأطفال (BFQ - C)، لدى عينة من الأطفال المصريين في مرحلة الطفولة المتأخرة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، 16*، 1 - 25.

المراجع الأجنبية:

Abdel-Khalek, A. M. (2007). Assessment of intrinsic religiosity with a single item measure in a sample of Arab Muslims. *Journal of Muslim Mental Health, 2*, **211 – 215.**

Abdel-Khalek, A. M. (2007). Religiosity, happiness, health and psychopathology in a probability sample of Muslim adolescents. *Mental Health, Religion and Culture*, *10*, **571 – 583.**

Abdel – Khalek, A. M. (2009). Religiosity, subjective well – being and depression in Saudi children and adolescents. *Mental Health, Religion and Culture,12,* **803 – 815.**

Abdel-Khalek, A. M. (2010). Religiosity, subjective well-being and neuroticism. *Mental Health, Religion and Culture,13*, **67 – 79.**

Abdel-Khalek, A. M. (2011a). Subjective well-being and religiosity in Egyptian college students. *Psychological Report,s108,* **54 – 58.**

Abdel-Khalek, A. M. (2011b). Religiosity, subjective well-being, self-esteem and anxiety among Kuwaiti Muslim adolescents. *Mental Health, Religion and Culture*, *14,* **129-140.**

Abdel-Khalek, A. M. (2012). Subjective well-being and religiosity: A cross-sectional study with adolescents, young and middle-age adults. *Mental Health, Religion and Culture*, *15*, **39-52.**

Abdel-Khalek, A. M. (2013). Personality dimensions and religiosity among Kuwaiti Muslim College students. *Personality and Individuals differences, 54,* **149 – 152.**

Abdel-Khalek, A. M., & Eid, G. K. (2011).Religiosity and its association with subjective well-being and depression among Kuwaiti and Palestine Muslim children and adolescents. *Mental Health, Religion and Culture*, *14,* **117 – 127.**

Abdel-Khalek, A. M., & Lester, D. (2007). Religiosity, health, and psychopathology in two cultures : Kuwait and USA. *Mental Health, Religion and Culture*, *10*, **537 – 550.**

Abdel-Khalek, A. M., & Lester, D. (2012). Constructions of religiosity, subjective well-being, anxiety and depression in two cultures: Kuwait and USA. *International Journal of Social Psychiatry*, *58*, **138-145.**

Aguilar – Vafaie, M., & Moghanloo, M. (2008). Domain and facet personality correlates of religiosity among Iranian college students. *Mental Health, Religion, and Culture, 11,* **461 – 483.**

Almihana, L. O., & Moriera – Almedia, A. (2009).Personality and religiousness/spirituality. *Revista de PsiquiatriaClínica, 38,* **153, 161.**

Barbaranelli, C., Caprara, G. V., Rabasca, A., & Pastorelli, C. (2003).A questionnaire for measuring the big five in late childhood. *Personality and Individual Differences, 34,* **645–664.**

Belzen, J. A. (2010). *Towards cultural psychology of religion: Principles, approaches, applications*. **New York: Springer.**

Bourke, R., & Francis, L. J. (2000).Personality and religion among music students. *Pastoral Psychology, 48,* **437– 444.**

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

Cohen, J. (1994). The earth is round (P < .05). *Americanpsychologist*, **49, 997 – 1003.**

Dillon, M. (Ed.).(2003). *Handbook of the sociology of religion*. **New York: Cambridge University Press.**

Donahue, A. J., & Nielsen, M. E. (2005). Religion, attitude, and social behavior. In R.F. Paloutzian & C. L. Park (Eds.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality* **(pp. 274–291). New York: The Guilford Press.**

Duriez, B., Soenens, B., & Beyers, W. (2004). Personality, identity styles, and religiosity: An integrative study among late adolescents in Flanders (Belgium). *Journal of Personality, 72,* **877 – 910.**

Emmons, R. A., & Paloutzian, R. F. (2003).The psychology of religion. *Annual Review of Psychology, 54*, **377 – 402.**

Eysenck, M. W. (1998). Personality and the psychology of religion. *Mental Health, Religion and Culture, 1,* **11–19.**

Francis, L. J. (1992). Is psychoticism really a dimension of personality fundamental to religiosity? *Personality and Individual Differences, 13,* **645–652.**

Francis, L. J. (1993). Personality and religion among college students in the U. K. *Personality and Individual Differences, 14,* **619–622.**

Francis, L. J. (2010). Personality and religious orientation: Shifting sands or firm foundations? *Mental Health, Religion and Culture, 13,* **793–803.**

Francis, L. J., Katz, Y. J., Yablon, Y., & Robbins, M. (2004). Religiosity, personality, and

happiness: A study among Israeli male undergraduates. *Journal of Happiness Studies, 5***,** 315–333.

Francis, L. J., & Kerr, S. (2003). Personality and religion among secondary school pupils in South Africa in the early 1990s. *Religion and Theology: A Journal of Religious Discourse, 10,* **224–236.**

Francis, L. J., Pearson, P. R., Carter, M., & Kay, W. K. (1981).The relationship between neuroticism and religiosity among English 15- and 16-year olds. *Journal of Social Psychology, 114,* **99–102.**

Francis, L. J., Quesnell, M., & Lewis, C. A. (2010). Personality and religion among secondary school pupils in the Czech Republic. *Research in Education, 84,* **54 – 64.**

Francis, L. J., & Wilcox, C. (1996). Prayer, church attendance and personality revisited: A study among 16- to 19-year old girls. *Psychological Reports, 79,* **1265 –1266.**

Francis, L. J., Ziebertz, H. G., & Lewis, C. A. (2003).The relationship between personality and religion among undergraduate students in Germany. *ArchivfürReligionspsychologie, 24,* **121–127.**

Fuller, A. R. (2008). *Psychology and religion: Classical theorists and contemporary developments* **(4th ed.). Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.**

Heaven, P. C. (1990). Religious values and personality dimensions. *Personality and Individual Difference***, 11, 953 – 956.**

Koenig, H. G., King, D., & Carson, V. B. (2012). *Handbook of religion and health.* **New York: Oxford University Press.**

Koenig, H. G., McCullough, M. E., & Larson, D. B. (2001). *Handbook of religion and health.* **New York: Oxford University Press.**

Kosek, R. B. (1999). Adaptation of the big five as hermeneutic instrument for religious constructs. *Personality and Individual Differences, 27,* **229–237.**

Leeming, D. A., Madden, A., & Marlan, S. (Eds.). (2010). *Encyclopedia of psychology and religion.* **New York: Springer.**

Lewis, C. A., Francis, L. J., & Enger, T. (2004). Personality, prayer and church attendance among a sample of 11 to 18 year olds in Norway. *Mental Health, Religion and Culture, 7,* **269–274.**

Lewis, C. A., & Joseph, S. (1994). Religiosity: Psychoticism and obsessionality in Northern Irish university students. *Personality and Individual Differences, 17,* **685–687.**

Lewis, C. A., & Maltby, J. (1995).Religiosity and personality among U.S. adults. *Personality and Individual Differences, 18,* **293 –295.**

Loewenthal, K. M. (1995). *Mental health and religion***. London: Chapman & Hall.**

McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2003). *Personality in adulthood: A five–factor theory perspective* **(2nd ed.). New York: The Guilford Press.**

McCullough, M. E., Tsang, J., & Brion, S. (2003). Personality traits in adolescence as predictors of religiousness in early adulthood: Findings from the Terman Longitudinal Study. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29,* **980 – 991.**

Muris, P., Meesters, C., & Diederen, R. (2005). Psychometric properties of the Big Five Questionnaire for Children (BFQ-C) in a Dutch sample of young adolescents. *Personality and Individual Differences, 38,* **1757–1769.**

Novak, M. (1998, May 24). The most religious century. *New York Times,* **p. 11.**

Paloutzian, R. F., & Park, C. L. (Eds.). (2005). *Handbook of the psychology of religion and spirituality.* **New York: The Guilford Press.**

Robinson, T. N. (1990). Eysenck personality measures and religious orientation. *Personality and Individual Differences, 11,* **915–921.**

Saroglou, V. (2002). Religion and the five factors of personality: A meta-analytic review. *Personalityand Individual Differences, 32,* **15–25.**

Saroglou, V., & Jaspard, J. M. (2000). Personality and religion: From Eysenck's taxonomy to the Five-Factor Model. *Archiv für Religionspsychologie, 23*, **41–70.**

Swinton, J. (2001). *Spirituality and mental health care: Rediscovering a 'forgotten' dimension*. **London: Jessica Kingsley Publishers.**

Taylor, A., & MacDonald, D. A. (1999). Religion and the five-factor model of personality: An exploratory investigation using a Canadian university sample. *Personality and Individual Differences, 27,* **1243 –1259.**

Thorson, J. A., Powell, F. C., Abdel-Khalek, A. M., & Beshai, J. A. (1997). Constructions of religiosity and death anxiety in two cultures: The United States and Kuwait. *Journal of Psychology and Theology, 25,* **374 – 383.**

Wilde, A., & Joseph, S. (1997). Religiosity and personality in a Moslem context. *Personality and Individual Differences, 23,* **899 – 900.**

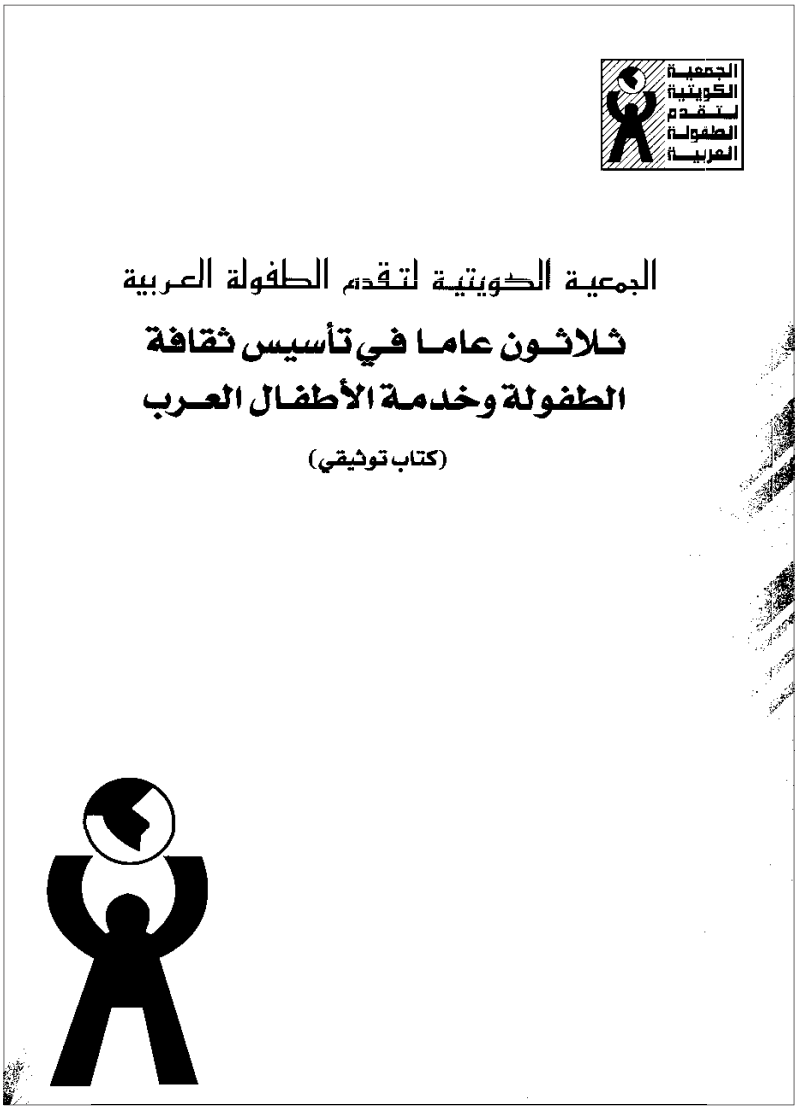
Williams, E., Francis, L. J., & Robbins, M. (2006) Personality and religion among Welsh adolescents. *Psychologist in Wales, 19,* **21 – 22.**

Youtika, A., Joseph, S., & Diduca, D. (1999). Personality and religiosity in a Greek Christian Orthodox sample. *Mental Health, Religion and Culture, 2,* **71–74.**

Zinnbauer, B. J., & Paragment, K. I. (2005).Religiousness and spirituality. In R. F. Paloutzian & C. L. Park (Eds.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality* **(pp. 21–42). New York: The Guilford Press.**

صدر عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
ثلاثون عاماً في تأسيس ثقافة الطفولة وخدمة الأطفال العرب
(كتاب توثيقي)



يؤرخ هذا الكتاب بأقسامه الثمانية
ويحكي حكاية الأمل الذي صار حقيقة عبر ثلاثين عاماً (1980 - 2010)
وإذا كان هذا الكتاب يشهد بشيء فهو شهادة ناطقة على أن العمل الاجتماعي الملتزم
بخير الناس أطفالاً أو راشدين لابد أن يوتي ثمره الطيب
وهذا ما كان من الجمعية ولها حتى الآن

التسويف وعلاقته بالصحة النفسية لدى الأطفال والمراهقين
(دراسة ميدانية في مدينة حلب)

د. محمد قاسم عبد الله
أستاذ الصحة النفسية والإرشاد النفسي، عميد كلية التربية بجامعة حلب
mk.abdalah@yahoo.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى بحث علاقة التسويف بكل من النوع، المرحلة العمرية، والصحة النفسية لدى الأطفال والمراهقين. وقد تكونت العينة من 271 طالباً (133 ذكور، 138 إناث) من مدارس مدينة حلب، في الصفوف: 4 – 5 – 6 (متوسط العمر 11.6) والصفوف: 7–8–9 (متوسط العمر 13.8). وقد استخدمت أداتين: الأولى مقياس التسويف من إعداد الباحث، ومقياس الصحة النفسية للرحال.

وقد أظهرت النتائج أن هناك فروق دالة إحصائياً بين الذكور الإناث في التسويف لصالح الذكور، وفروق دالة إحصائياً بين الأطفال والمراهقين لصالح المراهقين. كما تبين عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين التسويف وكل من: معرفة الذات، والشجاعة، والتوافق الشخصي والاجتماعي، كما وجدت علاقة سلبية دالة إحصائياً بين التسويف وكل من: الثقة بالنفس، وحرية الإرادة، وإدراك الواقع، وحب الذات والآخرين، والاعتدال.

Procrastination and its Relation to Mental Health Among Children and Adolescents
(A field Study in Aleppo City)

Mohammad Abdullah
Counseling Psychologist-University of Aleppo

Abstract

The purpose of the study was to investigate the relationship between procrastination and gender, developmental stage and mental health among a sample of children and adolescents in Aleppo City. The sample was selected from basic teaching schools in Aleppo for the 4th, 5th, 6th, grades of children, and 7th, 8th, 9th grades of adolescents, and gender (males and females). The sample size was (271) students (133 males, 138 females), ranging between 10-15 years. The tools of the study was: Procrastination Scale which was developed by the researcher and the Mental Health Scale which was developed by Al-Rhhal (2011).

The results of the study revealed that there was significant differences between males and female in procrastination (males were higher than females), and between children and adolescents (among adolescents higher than among children). On the other hand, there was no insignificant correlation between procrastination and: self- awareness, courage, personal and social adjustment, while there was negative significant correlation between procrastination and: self-trust, freedom of will, perception of reality, love of the self and others, and straightness.

المقدمة:

من البديهي أن تحمل المسؤوليات والإسراع في إنجاز المهام والأعمال ضمن الفترات الزمنية المحددة، هما من سمات الشخصية التي توحي بالثقة والاحترام، كما تحفز الشخص الذي يتحلى بها إلى المزيد من النمو، والنضج، وتحقيق الأهداف. ومن المعروف أن القائمين على العملية التربوية في مختلف المجتمعات، يولون أهمية كبرى إلى تعليم الأطفال والشباب على تحمل المسؤوليات والالتزام بالواجبات والمهمات وإنجازها على الوجه الأكمل. وقد شدد عالم النفس (جلاسير) Glasser على أهمية تحمل المسؤولية في نمو الشخصية السوية (الشناوي، 1996)، إلا أن نسبة كبيرة من الصغار والبالغين يجدون صعوبة في الشروع بأي عمل، ويظهر لديهم سلوك «المماطلة أو التسويف»، وكثيراً ما يسرعون في اللحظات الأخيرة للتعويض عن هذا التقصير، مما يعيق الإنتاج، ويضعف الأداء والجودة، كما يضيع فرص النجاح والتفوق.

يعتبر التسويف ظاهرة سلوكية عامة، ومنتشرة بين الناس بمختلف فئاتهم، ومشاربهم. وهو من العادات السيئة والسلوكيات السلبية - خاصة المزمن منها- والتي ابتلي بها الكثير من الناس في كل زمان ومكان، وتتمثل سلبياتها وتأثيرها السيئ في أنها تحرم صاحبها من إنجاز الأعمال التي من المحتمل أن تعود عليه بالنفع وتمنحه لذة النجاح، وتحقق له التطور والنماء، حيث يظل المسوف يؤجل الأعمال إلى غد، فلا ينجز ما يلزمه من واجبات بدعوى أن الوقت مازال مبكراً، فيبقى بمكانه، في الوقت الذي يسير فيه غيره إلى الأمام.

وعلى الرغم من أننا جميعاً نؤجل الكثير من الأعمال المنوطة بنا، فإن هذا التأجيل قد يكون نمطاً ثابتاً في حياة البعض. فقد بينت التقديرات أن (80 % - 95 %) من طلبة الثانوية والجامعات يمارسون سلوك التسويف، وأن (75%) قد وصف نفسه بأنه مسوفاً، وأن (50%) يماطلون في القيام ببعض المهمات أو المشكلات. وأن سلوك التسويف يرتبط بالكثير من الأنشطة اليومية للطلبة مثل: الدراسة، النوم، تناول الطعام، اللعب، مشاهدة التلفزيون. ويبدو أن هذه النسبة في ارتفاع (Steel, 2007).

يبدو أن التسويف أو المماطلة ظاهرة سلوكية مقلقة troubling phenomenon، وأن أكثر الناس يصفونها بأنها عادة سيئة bad habit، ومؤذية harmful ومربكة foolish (Briody, 1980). وأن نسبة (95%) يرغبون في التخلص منها (Brien, 2002). وقد ربطت العديد من الدراسات بينها وبين أداء الفرد، حيث يميل الأفراد المسوفون إلى الأداء المنخفض، والإنجاز الفقير عموماً، مما ينعكس على الصحة النفسية للفرد، وعلى إنجازه المقبل، على المدى الطويل (Wesley, 1994). من جهة ثانية فقد ربط عدد من الباحثين بين التسويف وبين التطور الاقتصادي، والإنتاجي، والتنموي للمجتمع بدءاً من التأخير في تسديد الرسوم والضرائب وانتهاء بالإنتاج في مختلف المؤسسات. حيث للتسويف صورٌ وأشكالٌ متعددة، كما يستند إلى مبررات كثيرة وهي في أغلبها -إن لم نقل كلها- حجج واهية، لا تستند إلى واقع أو عقل كما يقول ستيل (Steel, 2007). فكثيراً ما عطل التسويف طاقات، وأخر إنجاز أعمال ومشاريع يقوم عليها مستقبل الأفراد والأمم والشعوب، وكثيراً ما حرم ذوي الحقوق من حقوقهم، وأخر دولاً وأمما عن اللحاق بركب التقدم والازدهار. ولنا

أن نتصور بلداً يسوف أهله في أداء ما بذمتهم من واجبات الضرائب وتسديد فواتير الماء والكهرباء، وسوفوا في أداء ما عليهم تجاه إخوانهم من التجار والباعة، وسوفوا في أداء ما بذمتهم من ديون، بل وأجلوا إنجاز واجباتهم في المصانع والشركات. من هنا فقد اعتبرها أكيرلوف (Akerlof, 1991) ظاهرة اقتصادية خطيرة، تحافظ على التخلف وعدم تقدم المجتمع.

لسوء الحظ فيما يتعلق بانتشار هذه الظاهرة المؤذية والمقلقة، فإنّ العديد من وجهات النظر والتفسيرات الخاصة بها، قد ساعدتنا على معرفة أسبابها، وقد عرض فيراري وزملاؤه (Ferrari, Johnson & McCown,1995)، في كتاب حول الظاهرة، مركزين فيه على القياس والنظرية في التسويف، مع إغفال النتائج التجريبية. من جهة ثانية فقد أجريت دراسات استخدمت فيها طريقة التحليل العاملي، وأخرى بحثت علاقة التسويف بمتغيرات نفسية مثل العصابية، والاندفاعية، والانبساطية، أو تصميم برامج علاجية له(Lay & Silverman, 1996) .

وعلى الرغم من أن هناك حاجة متزايدة لدراسة سلوك التسويف وفحص طبيعته، ومعرفة متى When، ولماذا Why؟ يحدث هذا السلوك، وكيف How يمكن منعه أو الوقاية منه، فقد أجريت عدة دراسات بهدف التعرف على علاقة التسويف بمتغيرات: النوع، والعمر، والسمات المرضية للشخصية (مثل: الخوف من الفشل، العصابية، الانبساطية، الوساوس، القلق، الاكتئاب، الكمالية، الدافعية، نمط الشخصية أ،...)، إلا أن نتائج بعض هذه الدراسات جاءت متناقضة خاصة فيما يتعلق بمتغيري النوع والعمر، كما أن هناك حاجة ماسة لدراسة علاقة التسويف بمظاهر الصحة النفسية (الشخصية السوية). وقد أشارت مقترحات العديد من الدراسات (Konovalova, 2012) إلى الحاجة المتزايدة لدراسة علاقة التسويف بمتغيري النوع والعمر، وبمتغيرات الصحة النفسية. من هنا تبرز مشكلة الدراسة الحالية، وأهميتها في مجتمعنا.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

ينظر الكثير من الناس إلى التسويف أو المماطلة باعتباره مشكلة سلوكية تنتشر بشكل خاص في المجال الإداري ضمن المؤسسات الإنتاجية أو المهنية المختلفة، وأن آثاره لا تطال الأفراد على المستوى الشخصي، بل تمتد إلى المجتمع وتطوره أيضاً. إلا أن سلوك التسويف الذي ثبت ارتباطه الايجابي بسمات الشخصية المرضية مثل: الخوف من الفشل، وضعف الثقة بالنفس، والقلق، والاكتئاب، والكمالية، والوساوس، والعصابية، لم تتم دراسة علاقته بمظاهر الصحة النفسية أو سمات الشخصية السوية هذا من جهة، ومن جهة ثانية ماذا عن سلوك التسويف لدى الأطفال والمراهقين، وهل يختلف هذا السلوك وفقاً لمتغيري النوع، والعمر. وبسبب تناقض نتائج الدراسات السابقة، فقد شددت كونوفانوفا (Konovalova, 2012)، على أننا بحاجة إلى مزيد من الدراسات حول الموضوع، معتبرة التسويف ظاهرة سلوكية خطرة، وأن فهم هذه الظاهرة مازال فقيراً. فالتسويف ظاهرة سلوكية منتشرة ومؤذية - كما تقول - وشددت في مناقشة نتائج دراساتها على أننا بحاجة لمزيد من الدراسات حول علاقة التسويف بكل من النوع، والعمر من جهة، وعلاقته بمتغيرات نفسية من جهة ثانية. فهذه الإشكالية، ورغبة من الباحث في دراسة هذه الظاهرة فقد سعى

لإجراء الدراسة الحالية، التي تتمحور حول كشف علاقة التسويف بمظاهر الصحة النفسية من جهة، وبمتغيري النوع، والمرحلة العمرية من جهة ثانية، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التسويف؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال والمراهقين في التسويف؟
3. هل توجد علاقة بين التسويف ومظاهر الصحة النفسية لدى الأفراد عينة الدراسة؟ وما نوع هذه العلاقة، وما دلالتها الإحصائية؟

تعريف المصطلحات:

1 - التسويف: يعرف التسويف بأنه «نزعة سلوكية نحو تأجيل البدء بالمهام أو إتمام الأعمال إلى وقت آخر دون مسوغ، على الرغم من القدرة على إنجازها في وقتها المطلوب، وبمعنى آخر، فإن التسويف سلوك تجنبي يتصف بالابتعاد عن المهمة المطلوب إنجازها، واستخدام أعذار واهية لتبرير ذلك الابتعاد، ولتجنب اللوم من الآخرين، وأنه تأجيل الأمور التي يجب أن تنجز بشكل متعمد»، (Wolters, 2003). كما يعرفه أليس بأنه: «اختلال وظيفي تفاعلي، وعمليات سلوكية تجنبيه، تتصف بالرغبة في تجنب النشاط أو المهمة المطلوب إنجازها، واستخدام الأعذار وتقديم مسوغات التأخير، إضافة إلى تجنب اللوم»، كما عرفه البعض بأنه: «تأخير مقصود في الابتداء أو الانتهاء من المهمات أو الأعمال المطلوبة» (Schouwenburg, 1992).

ويعرف الباحث التسويف بأنه «مفهوم نفسي وسلوكي يظهر من خلال تأجيل الأعمال والمهمات المطلوبة من الفرد إلى أوقات أخرى، أو عدم إنجاز النشاط أو الواجب أو المهمة المطلوبة في وقتها المحدد، سواء من حيث البدء بها أو إكمالها» كأن يقوم الطالب بتأجيل واجبه الدراسي ووظائفه إلى أجل غير معلوم. ويعبر عن ضعف مهارات إدارة الوقت وترتيب الأولويات، والخوف من الفشل، والتوقعات غير الواقعية، وصعوبة اتخاذ القرار، والسمات الشخصية السلبية مثل القلق، التردد، الوساوس القسرية، والاكتئاب، وكذلك عادات العمل السيئة مثل الفوضى المكتبية.

التعريف العلمي للتسويف: هو الدرجة التي يحصل عليها الشخص في اختبار التسويف المستخدم في هذه الدراسة. وتشير الدرجة المرتفعة إلى وجود مستوى مرتفع من التسويف، أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى مستوى منخفض من التسويف.

2 - الصحة النفسية: هي حالة - عقلية انفعالية سلوكية - ايجابية (وليست مجرد الخلو من المرض النفسي) دائمة نسبياً، تبدو في أعلى مستوى من التكيف النفسي والاجتماعي والبيولوجي حين تفاعل الفرد مع محيطه الداخلي (ذاته) ومحيطه الخارجي (الاجتماعي والطبيعي)، وحين تقوم وظائفه النفسية بمهامها بشكل متناسق ومتكامل ضمن وحدة الشخصية (عبد الله، 2012). فالصحة النفسية هي حالة إيجابية ثابتة نسبياً تتجلى من خلال مجموعة من المظاهر النفسية والسلوكية التالية: معرفة الذات وتقبلها، الثقة بالنفس والقدرة على ضبطها، الإيمان بحرية الإرادة وتقبل المسؤولية الذاتية، التوافق الشخصي والاجتماعي، الشجاعة في مواجهة المهمات والمشكلات، وإدراك الواقع بشكل واضح، وحب

الذات والآخرين، والهدف من الحياة أو معنى الحياة (الرحال، 2011).

التعريف العلمي للصحة النفسية : هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في اختبار الصحة النفسية المستخدم في هذه الدراسة. وتشير الدرجة المرتفعة إلى تمتع الفرد بالصحة النفسية، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى تدهور الصحة النفسية.

أهداف الدراسة:

1. تقديم إطار نظري عن ظاهرة التسويف من الناحية السلوكية، مما تفتقر إليه بحوثنا العلمية في ميدان العلوم النفسية العربية.
2. التعرف على علاقة التسويف بمتغيري: النوع، والجنس.
3. التعرف على علاقة التسويف بمظاهر الصحة النفسية أو الشخصية السوية لدى الأطفال والمراهقين.

الخلفية النظرية:

أولاً- التسويف:

مفهوم التسويف Procrastination Concept:

استخدم مفهوم التسويف أحياناً، من وجهة نظر إيجابية. فقد اعتبره البعض تأجيلاً وظيفياً functional delay، وتجنب العجلة أو الاندفاع والتسرع Rush، (Chu, & Choi, 2005, ferrari, 1993). فقد أشار برنستاين (Bernstein, 1998) إلى أننا «حالما نبدأ في الشروع بعمل ما، فإننا نتفحص البدائل options، ونتريث لكي نحصل على معلومات جديدة تأتي إلينا». وأنه كلما كانت النتائج غير مضمونة ، تبرز قيمة التسويف أو التأجيل وأهميته بالنسبة لنا. ومع ذلك فإن هذه النظرة الإيجابية للتسويف، تمثل الاتجاه الثانوي لاستخدام المفهوم، وأن الاتجاه الأولي والأساسي له هو النظرة السلبية خاصة مع وجود دلائل كثيرة أثبتت علاقته بالسلوك المرضي (عبد الخالق، والدغيم، 2012).

وتعريف مفهوم التسويف كغيره من المفاهيم العلمية له معان عديدة كما هو الحال في أذهان الناس. ويعود هذا التعدد إلى طبيعة التسويف ذاته. وقد كانت هناك محاولات عديدة لتعريفه وفهم طبيعته. ومن المعروف أن أشهر التعريفات هي تلك التي تركز على جوهر المصطلح أو تحديد عنصره الأساسي، وذلك من خلال التعريف الوصفي له. وحين نلقي نظرة على هذه التعريفات الوصفية أو التكوينية constructive للتسويف نرى بأنها تشتمل على عنصر مشترك هو: «تأجيل أو ترك القيام بالمهمة أو اتخاذ القرار»، وأن المصطلح بالإنكليزية procrastination هو من أصل لاتيني: pro ويعني (فيما بعد أو لاحقاً forward، أو فصاعداً forth أو يستحسن لو favor of)، والجذر الثاني للمصطلح crastinus وتعني «غداً». واستناداً لذلك فإن الشخص يسوف حين يؤجل البدء بالعمل، أو إتمام العمل وإنهائه. ومثل هذا التمييز ضروري لأن لدى كل شخص مئات الأعمال والمهمات التي يجب عليه القيام بها في الوقت نفسه أو في أوقات مختلفة، كما أنه ضروري؛ لأنه يفرق بين التسويف، وبين مجرد تجنب اتخاذ القرار الذي يدفع الفرد لتأجيله.

والتسويف في اللغة العربية من «سوف» وفي مختار الصحاح فإن أصله الثلاثي «سوف»: تعني «المسافة» أي البعد. وقال سيبويه «سوف: كلمة تنفيس فيما لم يكن بَعدُ، ألا ترى أنك تقول سوفته، إذا قلت له مرة بعد مرة سوف أفعل، ولا يفصل بينها وبين الفعل لأنها بمنزلة السين في سيفعل، ويقال فلان يقتات (السوف) أي: يعيش بالأماني».

فالتسويف أو المماطلة procrastination مفهوم نفسي وسلوكي يعرف بأنه «تأجيل الأعمال والمهمات المطلوبة من الفرد إلى أوقات أخرى «كما أنه» عدم إنجاز النشاط أو الواجب أو المهمة المطلوبة في وقتها المحدد، أو عدم إنجاز المحاضرات والتكليفات في وقتها المحدد «كأن يقوم الطالب بتأجيل واجبه الدراسي ووظائفه إلى أجل غير معلوم، كأن يقول: «سوف أنجز واجباً واحداً الآن، ثم الواجب الآخر سأتركه للمساء أو للغد، وحين يأتي «الغد» ولم ينجزه يقول «سوف procrastinate» أنجزه مساء أو بعد غد، وهكذا. وبذلك يصبح التسويف ظاهرة نفسية سلوكية تسيطر على سلوك الفرد وطريقة تفكيره وإدارته للوقت وحل المشكلات.

وقد اعتبر التسويف تأجيلاً غير منطقي irrational delay ، كما يظهر في قاموس أكسفورد «تأجيل العمل defer action، وخاصة حين لا يكون هناك مبرر لذلك». (Oxford English Reference Dictionary, 1996). والتأجيل غير المنطقي أو غير المقبول، هو الذي يتضمن اختياراً لسياق العمل الذي يرتبط باهتمام الشخص، وتفضيله أو المكاسب والأهداف المرجوة كالمال، أو الأهداف السيكولوجية كالسعادة.

تاريخ المفهوم: يرجع البعض دراسة مفهوم التسويف إلى كتاب رينجنباخ Ringenbach ، عام (1971) الذي لم يكتمل، ولم يتم نشره، كما ذكر أتكين Aitken (1982). وأن أول تحليل علمي للمفهوم كان من قبل ميلغرام Milgram في عام (1992)، الذي شدد على أن التقدم الصناعي والعلوم التقنية ، تتطلب تحديداً ومواعيد دقيقة للتعهدات أو المشاريع المختلفة؛ مما ساهم في ظهور مفهوم «التسويف». وبالعودة إلى الثورة الصناعية، فقد ذكر صموئيل جونسون Samuel Johnson عام (1751)، أن التسويف هو «أحد جوانب الضعف العامة general weaknesses الذي - بغض النظر عن تعليمات المديرين، وعن الأسباب - يسيطر بدرجة عالية أو منخفضة على ذهن كل فرد». ويذكر فيليب ستانوب(1949) Phillip Stanhope النصيحة التي تقول: «لا للكسل، لا للتراخي no idleness, no laziness لا للتسويف، لا تؤجل للغد ما يمكنك القيام به اليوم». فلا يوجد أخطر من التسويف والمماطلة (Steel, 2012). وبالعودة إلى ما قبل الميلاد، نرى أن اليونانيين قد تحدثوا عن التسويف أو التأجيل فيما يتعلق بالحروب بين أثينا وإسبرطة، وقد كان ينظر للتأجيل نظرة إيجابية باعتباره يؤخر الحرب. إلا أنهم تحدثوا عن سمات الشخصية المسوفة، والتي تستدعي الجدل. ويذكر ستيل (Steel, 2012)، أن من أوائل الشعراء الإغريق الذين تحدثوا عن التسويف هو الشاعر هيسيود Hesiod (800 BC) في القرن الثامن قبل الميلاد والذي قال: «لا تدع عملك للغد، ولما بعد الغد ، فالكسل والبلادة تمنع العامل من الذهاب إلى الحظيرة، وتمنعه عن القيام بعمله، إن الصناعة تتطلب التسرع في القيام بالعمل، إلا أن العامل الذي لا يقوم بعمله أو يؤجله باستمرار يقبض بيديه على الدمار والخراب».

طبيعية التسويف: يعتبر البعض أن التسويف أو المماطلة مشكلة سلوكية شائعة، ولكنها مثيرة ومحيرة، على الرغم من التاريخ الطويل لسلوك التسويف في الطبيعة البشرية، فإن الدراسات العربية بشأنه قليلة على رغم اهتمام الباحثين الغربيين بدراسته، بسبب أهمية دراسته في مجال العمل والحياة بشكل عام. فالتسويف ليس مشكلة في إدارة الوقت **time management** أو التخطيط له، بل هو ضعف في القدرة على تقدير الوقت، وبذلت محاولات كثيرة لتفسيره، وبحث عوامله؛ لأن المسوفين يرون أنهم يستمتعون بكونهم عفويين، وآخرون لديهم مشكلة في وضع الأهداف لأنفسهم، ومن ثَمّ يرون أنهم غير قادرين على التحكم في الوقت ، خلال الفترة المحددة لإنجاز المهام المطلوب إنجازها. وتشير الدراسات إلى وجود عدة أسباب للتسويف على رغم أن البعض يؤجلون أعمالهم حتى اللحظات الأخيرة دون سبب معقول، وآخرون يسوفون عن قصد، ويبررون ذلك بأنهم يقدمون أفضل ما لديهم حين يقعون تحت ضغط الوقت، وقد يقدم أصحاب السلوك التسويفي أسباباً ومسوغات تحافظ على صورة الذات لديهم، وتحميها من النقد الخارجي، فهم يبنون عوائق خارجية فعلية للنجاح، ويخترعون مسوغات معقولة مسبقة للهزيمة، تعزو الأداء الضعيف والسيئ إلى مسببات خارجية، خارجة عن الإرادة، وهذه الإستراتيجية كاذبة تظهر الذات بمظهر إيجابي أمام الآخرين، وتقدم أسباباً خارجية جاهزة لتسويغ سلوك المماطلة والتسويف. لقد بينت نتائج الدراسات أن التسويف حماية لصورة الذات، وأن الأفراد الذين يتصفون بانخفاض تحقيق الذات أكثر استخداماً لهذه الظاهرة السلوكية بسبب الشك في قدراتهم الذاتية على إكمال المهام المنوطة بهم، أو لخوفهم من الخضوع لنقد الآخرين،(عبد الله، 2012).

تناولت دراسات كثيرة طبيعة ظاهرة التسويف والمماطلة من حيث كشف دوافع هذا السلوك وأبعاده النفسية والاجتماعية، فتبين أن أهم تلك الدوافع والأسباب: ضعف مهارات إدارة الوقت وترتيب الأولويات، والخوف من الفشل، والتوقعات غير الواقعية، وصعوبة اتخاذ القرار، والسمات الشخصية السلبية مثل القلق، التردد، الوساوس القسرية، والاكتئاب، وكذلك عادات العمل السيئة مثل: الفوضى المكتبية، وتأثير الآخرين، وأخيراً ضعف مهارات حل المشكلات. لا شك أنه قد يتحول إلى مشكلة سلوكية قسرية أو سلوك لا اجتماعي **antisocial behavior** لدرجة أنه قد يؤدي التسويف(*) في نقل مريض إلى المستشفى ليعالج، إلى وفاته، أو ربما إلى أن تسوء حالته الصحية بشكل خاص. ويتخفى التسويف وراء عبارات وصيغ مثل: سأفعل ذلك لاحقاً، مازال الوقت مبكراً، لا فرق بين الأمس وبين اليوم أو بين اليوم والغد، أنا متعب الآن، الوقت غير مناسب للقيام بهذا العمل، لا بأس ببعض الانتظار، راجعني غداً، أو بعد أسبوع (عبد الله، 2012).

وقد يكون التسويف بصور أخرى منطقية لكنها غير واقعية في ذات الوقت، حين يقول الشخص: «أنا أحتاج إلى بعض المهارات، تنقصني بعض الخبرة أو بعض المعلومات، الموضوع مازال جديداً وأنا مبتدئ، غيري يستطيع هذا أما أنا.. ماذا سأخسر لو أجلته يوماً أو يومين. . .؟»، وهكذا تتراكم الأعمال بتراكم التأجيلات والتسويفات، وتفسد الأمور، وربما

(*) http://www.maktoobblog.com/search?s=%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B3%D9%88%D9%8A%D9%81&button=&g search=2&utm_source=related-search- blog - 2012-07-01 & utm_medium=body-click&utm_campaign=related-search.

تسوء الأحوال.

ولنعط أمثلة تطبيقية ملموسة: يظل التلميذ الكسول يسوف ويؤجل واجباته إلى أجل مسمى أو غير مسمى، ويمر الوقت ويفنى العمر، ولا شيء يتحقق. وإذا علمنا أن الامتحان على الأبواب، وأنه آت لا محالة فإن أي تسويف يعني نقل ما علينا إنجازه الآن إلى وقت لاحق، وإذا تراكمت الأعمال بعضها فوق بعض عسر إنجازها مجتمعة، وقد عجز صاحبها عن إنجازها منفردة .

تجدر الإشارة إلى أن التسويف في المجال الإداري يرتبط بالفساد المؤسساتي في معظم الحالات، وينظر إليه باعتباره يشل عمل المنشأة أو المؤسسة، وفعالية الأداء الإداري والمالي والفني؛ لأنه بمثابة سرطان الجسد الإداري، من هنا تحدث علماء الاقتصاد والسلوك عن التسويف الإداري باعتباره أحد مظاهر الفساد الإداري والحكومي (Harriott, & Ferrari, 1996). بالمقابل ينظر البعض إلى التسويف الإداري باعتباره شكلاً من أشكال التسويف «المخطط له» باعتباره سلوكاً لا يمكن أن ننأى بأنفسنا عنه، بل لأنه سلوك نمارسه بين الحين والآخر، وبصورة أو أخرى.

علاوة على ذلك فإن للتسويف علاقة بميكانيزمات الدفاع النفسية، فقد اعتبر جوزيف فيري أن أصحاب التسويف المزمن يتجنبون المعلومات التي تكشف عن ذواتهم، مع انتقادهم بحدة الأداء الواهن للمسوفين الآخرين، كما أنهم يميلون إلى الشروع في أداء الواجبات مساءً أكثر من النهار، وحين نقارنهم بغير المسوفين، نجدهم يتجنبون أوجه النشاط التي تكشف عن مستوى قدراتهم، مع إقبالهم على المهمات السهلة التي تفتقر إلى التحدي. كما أنهم يسيئون تقدير الفترات الزمنية اللازمة لإنجاز الواجبات الموكلة إليهم، ويركزون على الأحداث الماضية أكثر من المستقبلية، ويتقاعسون عن الأعمال وفقاً لما عزموا عليه (عبد الله، 2012).

التسويف ومراحل النمو: يعد التسويف «المماطلة» أو تأجيل المهمات والأعمال إلى وقت آخر، من المشكلات السلوكية والاجتماعية التي تؤرق الأفراد والمؤسسات في مجالات الحياة المختلفة، خاصة وأنها ظاهرة عامة تنتشر في مختلف مراحل العمر (الطفولة والشباب والرشد والشيخوخة) كما تنتشر في مختلف شرائح المجتمعات ومستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية المختلفة (الذكور والإناث، المتعلمين وغير المتعلمين، الطلاب والعمال، الموظفين ورجال الأعمال، وغير العاملين).

وتعتبر ظاهرة التسويف مشكلة وظاهرة نفسية اجتماعية معقدة ذات أبعاد نفسية، وانفعالية، ومعرفية، وسلوكية اجتماعية، كما أن لها مستويات متدرجة بدءاً من البسيط مروراً بالمتوسط، وانتهاء بالمزمن والمعقد، (Brien, 2002).

أما عند الأطفال والمراهقين فمن الضروري أن نعرف أن الطلاب يعيشون حالة من القلق بين البدائل المختلفة، مما يدفعهم لأن يكونوا غير قادرين على إنجاز ما يودون إنجازه. إن إحدى طرق دراسة هذه الظاهرة هي تقويم الطلاب من خلال وضعهم أمام عدد من المهمات والواجبات، وكشف أيّ منها يضعهم تحت الضغط والضيق حين إنجازها وبلوغ أهدافها. إن وجود العديد من الأهداف في حياة الفرد، معروفة جيداً في علم نفس النمو والتربوي.

وعلى الرغم من أن الإنجاز والتحصيل الأكاديمي المدرسي مهم جداً في حياة الطالب، فإن من المفيد بحث ما إذا كان للإنجاز هذه الأهمية في مجالات أخرى من حياته. إننا نقدر التوازن في حياة الطالب باعتباره متغيراً مهماً في سيكولوجية الشباب. ويمكن اعتباره منبئاً لرضا الشاب عن حياته، لأنه يبين كيف يدرك الفرد إنجازه وتحصيله، حيث يقوم بتنفيذ أي مهمة أو عمل في مجالات حياته المختلفة. ويعتبر التحكم الذاتي، والاتزان الانفعالي، والتكيف الاجتماعي، والنجاح في العمل من العوامل السيكولوجية التي تنبئ بقدرة الفرد على الإنجاز، وعلى اختيار الأهداف التي يمكنه تحقيقها بنجاح. إن متغيري الدافعية والتسويف من أهم المحددات (المتغيرات المتدخلة) التي نستند إليها في تقويم قدرة الفرد على التعامل مع البدائل والأنشطة المختلفة أمامه.

ويذكر فيراري (Ferrari, 1993) أن ظاهرة التسويف لا تقتصر على الطلبة في المدارس والجامعات، ولكنها عامة لدى مختلف الفئات، وأن المبررات الأساسية لهذه الظاهرة يكمن في:

1. عدم إتعاب الذات، والميل إلى الكسل.
2. خداع الذات، وخداع الآخر أحياناً، والهروب من العمل.
3. خداع النفس والتمني في تحسن الظروف، والأمل في تعويض ما فات.
4. الحرية الفوضوية، وكراهية تعويد الذات على النظام والالتزام.
5. الخوف من الفشل، وعدم الثقة بالنفس.
6. الخجل من استشارة الآخرين.
7. الفشل الحقيق والشعور بالنقص، والسعي نحو التعويض، أو تغطية هذا النقص بالتسويف والتأجيل.

ويرتبط التسويف الدراسي باعتقاد الطلاب بمدى قدرتهم على تكملة واجباتهم الدراسية بنجاح، فالطلاب الذين تنخفض ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم على تكمله المهام والواجبات المطلوبة منهم، يؤجلون تلك الأعمال باستمرار، وأكثر من أقرانهم الواثقين بقدرتهم الذاتية. وقد تبين أن التسويف يزداد لدى الطلاب ضعيفي التحصيل الفاشلين، والذين يتكرر رسوبهم. كما يزداد التسويف لدى التلاميذ الذين يعانون من مشكلات تعليمية مثل التأخر الدراسي، وبطء التعلم، وصعوبات التعلم (العجز القرائي، والعجز الحسابي، والعجز الكتابي، وضعف الانتباه)، ولدى الذين يعانون من مشكلات مثل: القلق، والأرق، واضطرابات النوم، والتدخين، وتعاطي الكحول والمواد المخدرة (الطحان، 2007).

من جهة أخرى فقد بينت بعض الدراسات (Steel, 2007)، أن التسويف يرتبط بضعف الدافعية motivation لدى الشخص، وصعوبة التنظيم الذاتي، كما يرتبط بالكذب، فالمسوفون يبحثون عن مسوغات لأنفسهم، وحماية صورتهم الذاتية أمام الغير، وإظهارها بمظهر إيجابي، إضافة إلى تجنبهم العقاب عن طريق تقديم الأعذار الخادعة. ومن الآثار السلوكية للتسويف: التردد، وعدم القدرة على الحسم، وتكرار الفعل، والروتين، وإعادة التأكد، والتأمل المزعج في أحداث الحياة اليومية العادية، وهي جميعها من سمات الشخصية الوسواسية القهرية التي يتصف صاحبها بالسلوك التجنبي، وقضاء أوقات طويلة في

أعمال اعتيادية روتينية. ويظهر التسويف بعدة أشكال:

1. تسويف قطعي decisional procrastination وهو العجز عن اتخاذ القرارات المهمة في فترة زمنية محددة.
2. التسويف التجنبي avoidance procrastination وفيه يتجنب الفرد الابتداء أو الانتهاء من المهمة؛ لأن النتيجة النهائية للعمل تتضمن تهديداً لتقدير الذات (Diaz-Morales, Cohen, 2008).
3. التسويف الخامل: ويشمل المسوفين التقليديين الذين يؤجلون مهامهم حتى اللحظة الأخيرة بسبب عدم القدرة على اتخاذ القرار نحو العمل في الوقت المناسب.
4. التسويف النشط: وهو القدرة على اتخاذ قرارات متعمدة للتأجيل، واستخدام قدرتهم على العمل تحت ضغط (الوقت) مثل تأجيل العمل حتى اللحظات الأخيرة المتاحة من الوقت، حيث يشعر الفرد المسوف بأنه تحت ضغط الوقت وإلحاحه. فنلاحظ هذا الشخص ينجز مهامه قبل المواعيد الأخيرة.
5. التسويف الأكاديمي academic procrastination من أبرز أنواع التسويف، التي تنتشر بين الطلاب من الأطفال والمراهقين في المدارس والجامعات، ويتمثل في تأخير إنجاز الواجبات الدراسية وعدم تسليمها في الوقت المحدد، وضعف الاستعداد للامتحانات، إضافة إلى الدراسة ساعات أقل من المطلوب(Ozer, Demir, A. & Ferrari, 2009).

أما في المجال التربوي، فيعتبر التحصيل والإنجاز الأكاديمي في ضوء الدرجات التي يحصل عليها الطالب في المدرسة، هي أحد المتغيرات والعوامل التي تمت دراستها في البحوث النفسية. فالتحصيل الدراسي عامل مهم يساعدنا في التنبؤ بنجاح الفرد في مجالات حياته المختلفة: كالنجاح في الجامعة، والدخل المادي. فالأطفال والمراهقون عليهم أن يحققوا ويشبعوا الكثير من مهمات ومتطلبات النمو في حياتهم حتى يعبروا كل مرحلة من مراحل النمو بسلام. ولذلك، فإن نجاح المراهقين في مجالات الحياة المختلفة يعتبر منبئاً مهماً لنجاحهم اللاحق.

ويعتبر مفهوم التحكم الذاتي أو ضبط النفس بمجالاته المختلفة: الانفعالية، والتنظيمية، والعقلية، والتحكم بالنزوات، والذي يقود إلى نتائج مرغوبة، من أهم متغيرات الشخصية الذي يساعد في الإنجاز، وتحقيق الأهداف (Chu, & Choi, 2005). وقد اعتبرت هذه المتغيرات من أهم مظاهر الصحة النفسية التي تساعد في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي والدراسي لدى الأطفال والمراهقين. فهو عامل مهم يساعدهم في بلوغ أهدافهم.

إن تغيرات مهمة وعديدة حدثت في المؤسسات التربوية، كما أن التغيرات السياسية والاجتماعية قد أدت إلى مزيد من الضغوط النفسية، في العديد من المهن والمجالات في السنوات الأخيرة. وقد قاد ذلك إلى البحث عن طرائق لمواجهة الضغوط وخفضها، وتحديد العوامل التي تساعد على رفع مستوياتها. هذه العوامل يمكن التعامل معها وضبطها من أجل خفض الضغوط، وخاصة في المجال التعليمي والأكاديمي بما يساعد أخيراً في تحسين تعليم الطلاب.

وقد أجريت العديد من الدراسات التي تتعلق بموضوع التسويف لدى الطلاب (Ozer, Demir & Ferrari, 2009; Brien, 2002; Konovalova, 2012). وقد ثبت أن مهنة التعليم من أهم المهن المثيرة للضغوط النفسية، والتي تطرح تساؤلاً عما إذا كان المعلم والطلبة الذين يقعون تحت تأثير الضغوط النفسية أكثر ميلاً ونزوعاً لاستخدام التسويف والمماطلة. والسؤال الثاني الذي يطرحه المختصون في علم النفس هو تحديد فيما إذا كان الناس يسوفون ويماطلون لأنهم تحت وقع الضغط النفسي، أو أنهم يعيشون ضغوطاً نفسية لأنهم كثيرو التسويف والمماطلة. إن السلوك الإيجابي الذي يحدثه المعلم في حياة طلابه له أثر واضح في نمو شخصية الطلاب.

ثانياً- الصحة النفسية:

أشار تعريف منظمة الصحة العالمية إلى أن الصحة هي الرفاهة والكفاية الجسمية والنفسية والاجتماعية، وليست مجرد غياب المرض. كما أن الجمعية الوطنية الأمريكية للصحة النفسية قد عرفت الصحة النفسية mental health بأنها مجموعة من مظاهر السلوك التي يتحلى بها الفرد، وتشمل الشعور بالرضا عن النفس، والقدرة على تقدير الآخرين، والقدرة على مقابلة متطلبات الحياة (الداهري، 2005). وقد ذكرت جماعة (بيركلي) في معهد الشخصية وقياسها عدة أبعاد ومظاهر تعتبر بمثابة مؤشرات للصحة النفسية السليمة، ومن هذه المظاهر: الشجاعة، والتلقائية، والأمانة في التفكير، وحسن المعاملة، وعدم الخوف من المستقبل، وتبادل الحب، واحترام الإنسان لنفسه (رضوان، 2002). وقد ذكر عبد الله (2001) أن هناك أربع محكات للصحة النفسية هي: الخلو من المرض النفسي، التكيف بأبعاده المختلفة، تفاعل الشخص مع محيطه الداخلي والخارجي، وتكامل الشخصية. كما ذكر أن علامات الصحة النفسية هي: التكيف بأشكاله المختلفة، والشعور بالسعادة مع الآخرين، وفهم الذات وتحقيقها، ومواجهة متطلبات الحياة، والنجاح في العمل، والاتزان الانفعالي، والإقبال على الحياة والمشاركة في حياة المجتمع وتقدمه (عبد الله، 2012).

ومن خلال الاطلاع على التراث النفسي وأدبيات الصحة النفسية للأطفال والمراهقين نرى أن الصحة النفسية تتضمن المعايير الآتية:

معرفة الذات وتقبلها: فالأفراد الأصحاء لديهم معرفة جيدة بذواتهم، وهم واعون بمشاعرهم ودوافعهم الحقيقية وراء سلوكهم، كما يكونون موضوعيين في تحديد نقاط قوتهم وضعفهم، كما يتقبلون ما عرفوه عن ذواتهم، ويقدرونه؛ لأن معرفة الذات وتقبلها، ومن ثم تقديرها، هي خطوة أساسية لتحقيق الذات.

الثقة بالنفس والقدرة على ضبطها: فالأفراد الأصحاء نفسياً لديهم ثقة بذواتهم، ويستطيعون أداء وظائفهم بشكل مستقل. فوجهة الضبط لديهم داخلية أكثر منها خارجية، كما أنهم قادرون على السيطرة على ذواتهم والتحكم بها بشكل جيد، فيكونون قادرين على ضبط انفعالاتهم ودوافعهم ومشاعرهم، وهذه أبرز مظاهر الاتزان الانفعالي. إن لديهم إيمان بقدرتهم على تحقيق أهداف بناءة في حياتهم.

الإيمان بحرية الإرادة وتقبل المسؤولية الذاتية: فالأصحاء نفسياً هم الذين يشكلون

حياتهم، ويصنعون أنفسهم بأنفسهم، أكثر مما تشكل البيئة شخصياتهم، وعلى الرغم من أن الأفراد لا يملكون الحرية في الوجود بالحياة فإنهم يملكون الحرية في أن يعيشوا حياتهم كما يريدون، وما يميز الإنسان عن بقية الكائنات الحية هو تمتعه بالحرية، فالإنسان ليس آلة تعمل بموجب مجموعة أزرار أو حاسب يتلقى مجموعة من التعليمات المبرمجة، ولكنه أكثر من ذلك يمكنه أن يفكر ويتخذ القرارات الحرة ويرسم أهدافاً لا متناهية في حياته وفق واقعه. من جهة ثانية فإن الأصحاء نفسياً يعترفون بالمسؤولية الذاتية عما يحدث معهم من أحداث، فيفهمون حريتهم بلغة المسؤولية، لأن المسؤولية هي الوجه الآخر للحرية، وبدونها تتحول الحرية إلى فوضى. كما أنهم قادرين على التحرر من صعوبات الماضي والتوجه نحو المستقبل.

التوافق النفسي والاجتماعي: والمقصود بالتوافق الشخصي أو النفسي الانسجام مع الذات والرضا عنها، والنجاح في تحقيق الإمكانات الكاملة فيها، والقدرة على إشباع الحاجات بطريقة يرضى عنها الفرد، كما يرضى عنها المجتمع. من هنا فإن التكيف الشخصي وثيق الصلة بجانبه الآخر وهو التكيف الاجتماعي لأن الفرد يعيش دائماً في بيئة اجتماعية، وعليه أن يلتزم بنظمها وقوانينها وأن يشعر بالسعادة مع الآخرين، وان يعمل لخير الجماعة . وينطبق هذا على الأسرة، والأقران، وعلى زملاء العمل، أو زملاء الدراسة أو غيرها. لأن انسجام الفرد مع بيئته الاجتماعية المحيطة وشعوره بالانتماء لها وقناعته بقيمها وتقاليدها مظهر مهم من مظاهر التكيف الاجتماعي.

الشجاعة: يمتع الأفراد الأصحاء نفسياً بالقدرة على مواجهة مشكلاتهم وضغوطاتهم الحياتية، ويبتعدون عن الأساليب الهروبية التجنبية، من هنا نراهم يتقبلون مسؤولياتهم عما يحدث لهم، ويتقبلون حالات الفشل والعقبات، لأنه بداية للعمل من جديد.

التوازن والاعتدال: يعتبر ريتشارد كينير (Kinnier, 1991) أن الأصحاء نفسياً يعيشون حياة متوازنة، فهم يعملون، ويلهون، يضحكون ويبكون، أنانيون ومضحون، منطقيون وحدسيون في الوقت عينه، ونادراً ما نجدهم متطرفين أو غير واقعيين، إنهم لا يضعون البيض كله في سلة واحدة، فقلما يقومون بشيء ما بشكل متطرف مثل: الأكل، العمل، النوم، الدراسة.

إدراك واضح للواقع: يمتع الأصحاء نفسياً إدراك واضح للواقع مع نزعة بسيطة باتجاه الجانب التفاؤلي، فهم ينظرون إلى ذواتهم وإمكاناتهم ومستقبلهم نظرة إيجابية. وحين يستخدمون أساليبهم الدفاعية فهم يستخدمونها باعتدال ويكونون بمستوى الصدمات القاسية، ومع ذلك تكون استجاباتهم الدفاعية لفترات متوسطة أو قصيرة في الحياة.

حب الذات وحب الآخرين: ليس المقصود بحب الذات النرجسية أو الأنانية، بل المقصود احترام الذات وتقديرها مع الحفاظ على تطويرها، حيث يقول أريكسون: «على الأفراد أن يحبوا ذواتهم، وأن يتقبلوها قبل أن يحبوا الآخرين»، إن حب الذات يجب أن يوازيه حب الآخرين، فالأصحاء نفسياً لديهم تسام بذواتهم، حيث نجدهم مُضَحّين، ومحبّين لشخص ما على الأقل أو لمجموعة من الأشخاص، فيكونون على استعداد لتقديم التضحيات في سبيله لأنهم نذروا حياتهم من أجله ولأجل سعادته.

الهدف من الحياة: يعتبر فرانكل Frankel (1982) صاحب العلاج بالمعنى (م، خير من أدرك أهمية الهدف والمعنى في حياة الفرد، لان الحياة تبدو بأجمل صورها عندما تعبر عن وجود هدف أو معنى جوهري يعيش الإنسان من أجله، فيفضل هذا الهدف ويتحمل الكثير من المعاناة من أجله طالما نذر حياته من اجله، وهذا ما يساعد في تحقيق التوافق النفسي. إن حياة الفرد حين تكون خالية من الهدف والمعنى ستكون ساكنة، فارغة فراغاً وجودياً existential vacuum، حيث ينظر لحياته الماضية على أنها تافهة، وإلى مستقبله على أنه مظلم، وسيعاني في حاضره من الملل والفراغ.

علاقة التسويف باضطرابات الصحة النفسية: فتعتبر من الموضوعات المهمة التي يبحثها علماء النفس، فقد تمت دراسة سمات شخصية المسوف، وتبين أن هناك عدداً من السمات المرضية: الانفعالية، والمعرفية، والسلوكية، التي يتصف بها هؤلاء الأشخاص من أهمها:

القلق والخوف من الفشل: من المعروف أن الفرد خلال مراحل نموه المختلفة يمر بخبرات وتجارب نفسية وانفعالية واجتماعية مختلفة، مع أحداث ضاغطة تسبب لهم القلق والرهبة قبل الشروع بتنفيذ أي عمل يطلب منهم، وهذا الشعور كما يؤكد علماء النفس توجه وشعور طبيعي وسوي أو صحي؛ لأنه بمثابة حافز يدفع الشخص لحشد طاقاته وتنظيم وقته وسلوكه للقيام بالعمل على الوجه الأكمل، وكثيراً ما يكون هذا المستوى من القلق خلاقاً وإبداعياً يعمل على النجاح والتفوق. ولكن هذا الاتجاه قد يتحول عند البعض - لأسباب انفعالية لاشعورية، أو لعوامل جسمية بيولوجية - إلى ظاهرة سلبية ومرضية تتمثل في تضخيم الخوف وزيادة القلق، مما يسبب قلقاً مرضياً يعيق العمل والإنجاز، وهذا ما يحدث شللاً في عملية التفكير، ويحول دون الشروع في العمل وإنجاز المهمات. وينطبق هذا على عدد من رجال الأعمال الذين يخشون الشروع في تنفيذ بعض المشاريع، أو الطلاب الذين يعبرون عن قلقهم من خلال الإهمال، والكسل، والمماطلة. فالخوف من الفشل قد يتأصل مع مرور الوقت، ويصبح عادة سلوكية وسمة من سمات شخصية الفرد، كما يظهر من خلال ردود الأفعال العكسية " وتسمى رد الفعل المعاكس reaction formation حين يظهر الفرد لذة العمل في اللحظة الأخيرة، وحتى ساعات متأخرة من الليل. ومن خلال ملاحظة هؤلاء الأشخاص نرى علامات القلق لديهم والتوتر، ويزداد الشعور بالنقص والفشل في إنجاز المهام المطلوب منهم (Schouwenburg, 1992).

الأمراض الجسمية، والسيكوسوماتية psychosomatic: يظهر التسويف لدى أفراد يعانون من اضطرابات جسمية، وسيكوسوماتية، ومن أبرز هذه الاضطرابات: الربو، والحساسية الجلدية، وآلام الظهر، والقولون العصبي، والقرحة، والصداع، أو بعض اضطرابات العادات واللازمات العصبية أو العرات tics مثل نتف الشعر، وقضم الأظافر، أو بعض الحركات اللاإرادية كهز الكتف أو الوجه، أو حركات القدمين، أو الرموش، والعينين. ويتعرض بعض هؤلاء إلى اضطرابات النوم (أرق أول النوم، أرق منتصف النوم، الاستيقاظ المبكر) أو اضطرابات الأكل، ويميل البعض منهم للإدمان على التدخين أو الكحول أو العقاقير من منبهات ومخدرات ومنشطات وغيرها. ويعزو المختصون هذه الاضطرابات السيكوسوماتية إلى القلق المرضي والشديد المسيطر على الشخص، مما يؤثر

في جهاز المناعة لديه، ويضعف الجهاز العصبي (Trice, & Milton, 1987).

نقص الكفاءة: يعتبر أستاذ علم النفس (نيل فيو) مؤلف كتاب العادات المكتسبة **learned habits** أن سلوك المماطلة والتسويف يكون أحياناً قناعاً يخفي وراءه الخوف من الإقدام بسبب نقص القدرات، وضعف الكفاءة الشخصية. فالمماطل أو المسوف يختبئ بطريقة لإرادية في ظل هذا السلوك للهروب من الفشل، وتجنب انتقاد الآخرين. ومعظم هؤلاء الأشخاص يبعدون التهمة عن أنفسهم ويعزونها أو ينسبونها **attribute** إلى عامل الوقت، أو قصر الفترة الزمنية التي أتيحت لهم للتحضير أو الإنجاز في اللحظة الأخيرة. وعادة يتذرع هؤلاء بأسباب كثيرة وفق آلية العقلنة والتبرير **rationalization** من خلال ذكر مبررات متعددة تبدو عقلانية ومقبولة تبرر عدم تمكنهم من العمل في الوقت المحدد (Ferrari, Johnson, & McCown, 1995).

الطموح والمثالية: يفسر بعض علماء النفس شخصية المماطل والمسوف بأنه يسعى نحو المثالية أو الكمالية، لأنه يطمح إلى تحقيق الأفضل والأكمل في الأداء خوفاً من الانتقاد. ويشير هؤلاء إلى دور التربية في تأهيل الفرد وتنشئته للعمل وفق قدراته وإمكاناته، وليس وفقاً للآخرين، مع العلم أن الشخصية السوية تنمو مع التقدم بالعمر ويزداد إتقانها للعمل وأداؤها له مع الزمن. ويحذر المختصون من دفع الصغار نحو التفوق ودفعهم بحزم له بأساليب غير تربوية، مما يخلق لديهم حالة من العجز المكتسب أو العجز المتعلم، **learned helplessness** ، والذي يؤدي مع الوقت إلى حالة من اليأس والشعور بضعف الحيلة. فالطفل الذي يشعر بأنه مضطر للتحصيل لبلوغ نتائج مدرسية مرتفعة لإرضاء والديه وتحقيق طموحاتهم المثالية، وتحقيق ما فشلوا هم في تحقيقه سابقاً، يماطل ويستخدم التسويف خوفاً من الرسوب، ومع الوقت يتأصل الطموح نحو المثاليات في سلوكه، وتصبح رغبته في النجاح حاجة لاجتذاب حب الغير ورضا الآخرين (الخالدي، 2007، الزغاليل، 2008).

الصراع النفسي **conflict** الذي يعيشه الشخص المماطل من خلال التجاذب الذي يعيشه بين الميل للاكتفاء الذاتي، والهوس إلى تحقيق أهداف ترضي الآخرين، وهو صراع ينتهي بها إلى التسلح بالمماطلة والتسويف. إن مراقبة هؤلاء الأفراد، يبين أن معظمهم يفتقر إلى صلابة الرأي والانضباط، كما يميل إلى الإدمان على شعور النشوة التي يولدها تدفق هرمون الأدرينالين، وذلك في أثناء السعي لإتمام المهمات في اللحظة الأخيرة. وهذا ما نلاحظه عند الطلبة الذين يتباهون بالسهر حتى ساعات الصباح الأولى حين التحضير للامتحانات (Trice, & Milton,1987).

الدراسات السابقة:

لقد أجريت عدة دراسات حول علاقة التسويف بمتغيرات نفسية مثل: (الدافعية، والعصابية، والكمالية، والثقة بالنفس، القلق...إلخ)، وأخرى ديمغرافية (مثل العمر، والنوع). فقد بينت نتائج إحدى الدراسات (McCown & Roberts, 1994) أن الراشدين في عمر الأربعين كشفوا عن تسويف ومماطلة أكثر من طلاب الجامعة في سن العشرين. وفي دراسة هاروت وفيراري (Harriott & Ferrari, 1996) عن مدى انتشار التسويف لدى

الراشدين، والتي أجريت على 211 راشداً متوسط أعمارهم (6.47) سنة، تبين أن المتزوجين أظهروا تسويفاً في أداء المهام أكثر من غير المتزوجين والمطلقين، حيث إن زيادة عدد الأطفال في الأسرة تزيد من الضغط على أولياء الأمور، ويزيد من المسؤولية، مما يزيد من التسويف في اتخاذ القرارات.

أما عن النوع، فقد بينت بعض الدراسات وجود فروق جوهرية دالة بين الذكور والإناث في سلوك التسويف، بينما لم تظهر دراسات أخرى مثل هذه الفروق . فقد أظهرت نتيجة دراسة أجريت على الراشدين الإسبان أن الإناث أكثر تسويفاً من الذكور (Dias-Morales, Ferrari, & Diaz, 2006)، كما تبين من دراسة أوزر وزملاؤه (Ozer, Demir & Ferrari, 2009)، على طلبة الجامعة (784 طالباً) أن الطلاب الذكور أكثر تسويفاً في إنجاز الواجبات الدراسية، والاستعداد للامتحانات، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات أخرى بينت أن الذكور أكثر تسويفاً من الإناث في إنجاز المهمات الدراسية (Milgram, Marshevsky & Sadeh,1994).

إلا أن دراسة كونوفالوفا (Konovalova, 2012) بعنوان «فروق النوع، والعمر في التسويف الأكاديمي، والخوف من الفشل» التي أجريت على عينة مؤلفة من (95) طالباً (25% ذكور، 75% إناث) من جنسيات مختلفة: آسيوية، وأمريكية، ولاتينية، ومتوسط العمر 18-23))، فلم تظهر أية فروق تعزى لمتغيري النوع والعمر. إلا أنها أثبتت وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين التسويف والخوف من الفشل.

أما عن علاقة التسويف ببعض المتغيرات النفسية (مثل الكمالية، والانبساط، والعدائية، والثقة بالنفس، والوساوس، والقلق، والخوف من الفشل..)، فقد أجريت دراسات متعددة، حولها. ففي الدراسة التي قام بها بروخزين (Broekhuizen, 2012) بعنوان العلاقة بين التسويف بمستويات الوعي، تبين أن التسويف استجابة طبيعية لمتطلبات ذاتية، تعتمد على درجة الوعي الفردي، وتوقعات الشخص نحو المشكلات التي تتطلب تحكماً ذاتياً، وإنجازاً لمهمات محددة. ويزداد التسويف مع ضعف مستوى الوعي الفردي، وعدم قدرة الشخص على تنظيم الوقت وتحديد الأعمال المطلوب القيام بها. ومن جهة أخرى فقد تبين أن للتسويف علاقة بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة، حيث وجدت علاقة سلبية بين التسويف والتحصيل الدراسي، فكلما زاد التسويف قل التحصيل الدراسي والإنجاز، والعكس صحيح (Hammer & Ferrari, 2002).

وفي دراسة قامت بها تريزا (Trezza, 2012) هدفت إلى بحث العلاقة بين التسويف الأكاديمي والمعتقدات حول القدرة أو الكفاءة الذاتية والدافعية، والخوف من الفشل لدى طلبة المرحلة الثانوية. وقد أظهرت النتائج أن التسويف مرتبط بالخوف من الفشل، وأن الكفاءة الذاتية منبئ قوي بالتسويف، وأن سلوك التسويف مرتبط بتوجه الذات للكمالية self-orientation perfectionism .

في دراسة قام بها ماكون وجونسون (McCown & Johnson, 1999)، كشفت أن الأفراد مرتفعي العصابية يؤجلون أكثر، لأنهم يدرسون ساعات أقل، كما أن لديهم قلقاً مرتفعاً حول الامتحان، نتيجة ضعف الثقة بالنفس، وضعف استعدادهم الدراسي. كما توصلت

دراسة ترايس وميلتون (Trice & Milton, 1987) إلى أن المسوفين لديهم درجة مرتفعة من وجهة الضبط الخارجية، وقد دعم جانسون وكارتون (Janssen & Carton,1999) هذه النتيجة، وتوصلوا إلى أن الطلاب ذوي وجهة الضبط الداخلية يميلون إلى السرعة في الإنجاز، وتقديم الواجبات الدراسية في موعدها مقارنة بالطلاب ذوي وجهة الضبط الخارجية. من جهة أخرى فقد درس فودانوفش وسيب (Vodanovich & Seib, 1987) عينة قوامها (115) طالباً جامعياً، وكشفت النتائج أن هناك ارتباطاً سلبياً دالاً إحصائياً بين التسويف ومهارة إدارة الوقت، ووجود ارتباط موجب بين التسويف والقلق، حيث يزداد القلق مع زيادة التسويف، كما اعتبر القلق بمثابة منبئ بحدوث التسويف. ويرتبط التسويف بمتغيرات نفسية سلبية مثل: الاكتئاب، وانخفاض تحقيق الذات،(Lay & Silverman, 1996).

لقد أجرى دينز وزملاؤه (Denis, Tras, & Aydogan, 2009)، دراسة على عينة مؤلفة من (435) من طلاب جامعة سيلكون التركية، تراوحت أعمارهم بين 21-17 سنة، وكشفت النتائج أن هناك علاقة سلبية دالة بين الذكاء الوجداني والتسويف الدراسي، وأن مشكلات الطلاب المرتبطة بالدراسة، أو الأسرة، أو الصحة، يمكن أن تتسبب في سلوك التسويف. كما كشفت دراسات أخرى عن ارتباط موجب بين التسويف والضغط النفسي لدى عينات من الطلبة (Stead, Shanahan, & Neufeld, 2010). كما أجرى فيراي (Ferrari, 1991) دراسة مسحية لأعذار الطلبة حول تأخيرهم عن إنجاز واجباتهم الدراسية، ووجد أن 27% اعترفوا بتقديمهم أعذاراً كاذبة، حول التسويف لديهم، مثل موت احد أفراد الأسرة ، أو تعطل جهاز الكمبيوتر، أو فقدان المذكرات الدراسية. ويشير فيراري إلى أن الطلبة الذين كانوا أكثر ثقة بأنفسهم يميلون إلى سرعة إنجاز واجباتهم، ولديهم تسويف أقل في حياتهم الدراسية والشخصية.

وقد أجرى ميلغرام وزملاؤه (Milgram, Batori & Mowrer,1998)، دراسة على عينة مؤلفة من (314) طالباً بهدف كشف العلاقة بين التسويف وعدد من المتغيرات النفسية، فتبين أن هناك علاقة سلبية دالة بين التسويف ونمط السلوك (A) Type (أ) behavior، بمكوناته الثلاثة: التنافس competitiveness، نفاد الصبر impatience، العدائية hostility.

وفي دراسة فيلت وزملائه (Flett, Blankestien, Hewitt, & Koledin, 1995)، التي أجريت على عينة مؤلفة من (131) طالباً وطالبة، فقد أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين التسويف والكمالية. أما دراسة أونبيرج (Onwuegbuzie, 2000)، التي هدفت إلى بحث العلاقة بين التسويف الدراسي والكمالية، وذلك على عينة مؤلفة من (135) طالباً ، طبق عليهم مقياس الكمالية متعدد الأوجه، وكشفت النتائج عن أن التسويف الدراسي مرتبط بمستوى دال بالكمالية، والخوف من الفشل، وأن التسويف والإتقان، يتأثر بالسياق الاجتماعي، حيث أن الذين يبحثون عن الكمالية والإتقان يتأثرون بالخوف من الفشل، أكثر مما يتأثرون بالحاجة إلى الإنجاز، وأن المبالغة في الحصول على الإتقان يقود إلى التسويف الدراسي. كما تبين وجود علاقة بين التسويف والوساوس القسرية، والقلق، والمخاوف من جهة (Johnson, 1992)، وبينه وبين كل من الانبساط، والمسؤولية،

والكمالية، والوساوس، من جهة ثانية (Costa, McCrae, & Dye, 1991).

وقد أجرى جريست وزملاؤه (Greist, Jeffrson & Marks, 1986)، وذلك على عينة مؤلفة من (39) امرأة، و(26) رجلاً، من المصابين بالوساوس القسرية، وتوصلت إلى وجد ارتباط ايجابي بين التسويف وبين الأفكار الوسواسية.

في دراسة بعنوان التسويف الأكاديمي والشخصية لدى طلبة الجامعة، والتي أجراها بور (Poor, 2012)، والتي هدفت إلى بحث العلاقة بين التسويف والشخصية، والشخصية كمنبئ بالتسويف. وأجريت الدراسة على عينة مؤلفة من (51 ذكراً) و(51 أنثى) تتراوح أعمارهم بين 18 - 25 سنة، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة بين التسويف وكل من الانبساطية، والوعي، كما تبين أن الوعي يعتبر منبئاً بالتسويف.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات السابقة التي أمكن للباحث الحصول عليها، يتبين أن التسويف أعلى عند الراشدين منه عند الطلاب (McCown & Roberts, 1994)، كما أنه أعلى عند المتزوجين مقارنة بغير المتزوجين (Harriott & Ferrari, 1996). وبينما أظهرت دراسة (Dias-Morales, et al., 2006) أن الإناث أكثر تسويفاً من الذكور، فإن دراسة أوزر وزملائه (Ozer, Demir & Ferrari, 2009)، أظهرت أن الطلاب الذكور أكثر تسويفاً في إنجاز الواجبات الدراسية، والاستعداد للامتحانات، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات أخرى بينت أن الذكور أكثر تسويفاً من الإناث في إنجاز المهمات الدراسية (Milgram, Marshevsky & Sadeh, 1994). بالمقابل فإن دراسات أخرى (Konovalova, 2012) لم تثبت وجود فروق دالة بين الذكور والإناث، كما لم تثبت علاقة التسويف بالعمر.

من هنا يلاحظ وجود نتائج متناقضة حول علاقة التسويف بمتغيري: النوع، والعمر. ففي حين أظهرت بعض الدراسات وجود فروق دالة في سلوك التسويف وفقاً لمتغيري النوع، والعمر (Harriott & Ferrari, 1996)،(McCown & Roberts, 1994)، لم تظهر دراسات أخرى مثل هذه الفروق (Konovalova, 2012). أما عن علاقة التسويف بمتغيرات نفسية عديدة في الشخصية مثل: الخوف من الفشل، والقلق، وضعف الثقة بالنفس، الانبساطية، والعصابية، والكمالية والوساوس. فقد ثبت ارتباط التسويف إيجابياً بهذه المتغيرات النفسية التي تعبر عن اختلال الصحة النفسية.

ويظهر من الدراسات السابقة أن معظمها أجري على طلبة الجامعة، وعلى الراشدين، كما أن معظمها بحث علاقة التسويف بسمات مرضية في الشخصية، والتي احتلت مكان الصدارة في البحوث النفسية. من هنا يظهر تفرد هذه الدراسة التي هدفت إلى بحث علاقة التسويف بالصحة النفسية (مظاهر الشخصية السوية)، وذلك لدى الأطفال والمراهقين، فلا توجد أية دراسة سابقة - على حد علم الباحث- درست علاقة التسويف بالصحة النفسية على الأطفال والمراهقين، وفي المجتمع السوري تحديداً.

متغيرات الدراسة:

1. **سلوك التسويف.**
2. **النوع (ذكور، وإناث).**
3. **المرحلة العمرية: الأطفال (الصفوف: 4، 5، 6)، والمراهقين (الصفوف: 7، 8، 9) من مرحلة التعليم الأساسي.**

المنهج والإجراءات:

مجتمع الدراسة والعينة:

تم اختيار مدارس الذكور والإناث التي تضم الصفوف من الرابع وحتى التاسع من طلبة التعليم الأساسي في مدينة حلب، وقد بلغ إجمالي العينة (271) طالباً وطالبة (133 ذكور، و138 إناث)، وتتراوح أعمارهم بين 10 - 15 سنة، بمتوسط قدره (11.6 للذكور، و13.8 للإناث). والجدول (1) يبين أسماء المدارس التي سحبت منها العينة من الذكور والإناث.

جدول (1) توزع أفراد العينة (الذكور والإناث) والمدارس التي سحبت منها

اسم المدرسة / الذكور	العدد	اسم المدرسة / الإناث	العدد
مدرسة شمس الأصيل	45	مدرسة شمس الأصيل	50
مدرسة جمعية المهندسين	30	مدرسة جمعية المهندسين	32
الآباء المختارين	33	الشهداء المحدثة	30
رجب قرمو	25	أحمد شاهين	26
المجموع	133		138

أدوات الدراسة:

أولاً- مقياس التسويف للأطفال والمراهقين: قام الباحث بتصميم مقياس التسويف للأطفال والمراهقين وفق الخطوات التالية:

1. **الاطلاع على التراث النفسي في مجال التسويف وخاصة الدراسات السابقة مثل: دراسة بور Poor (2012) بعنوان «التسويف الأكاديمي والشخصية لدى طلبة الجامعة»، Academic Procrastination and Personality among University Students، ودراسة تريزا Trezza (2012) بعنوان «العلاقة بين التسويف الأكاديمي والمعتقدات حول الجهد والقدرة لدى طلبة المرحلة الثانوية» The relationship between Academic Procrastination and Beliefs about Effort and Capability in High School Students ، ودراسة بروخيزن Broekhuizen (2012) بعنوان «التسويف، الوعي، الرفاهة أو السعادة»، "Procrastination, Conscientiousness and Welfare". ودراسة عبد الخالق، والدغيم بعنوان «المقياس العربي للتسويف: إعداده وخصائصه السيكومترية».**

2. الاطلاع على المقاييس السابقة حول التسويف مثل: اختبار فيراري للتسويف Ferari Procrastination Test (ferrari, 2012) ، والمقياس القطعي للتسويف Decisional Procrastination Scale، والمقياس العام للتسويف من تأليف لاي General procrastination Scale (Lay, 1986)، ومقياس توكمان للتسويف Tuckman Procrastination Scale (1991).
3. تم تكليف عدد من المعلمين وطلبة الماجستير بتوجيه عدد من الأسئلة مفتوحة النهاية لطلاب مرحلة التعليم الأساسي من الصف الرابع وحتى الصف التاسع (طفولة ومراهقة) لجمع عدد من العبارات التي تقيس التسويف.
4. تم تسجيل الفقرات التي تشتمل على مفهوم التسويف في هذه الدراسة، وبلغ عددها 44 عبارة.
5. تم حذف العبارات المتشابهة والمتطابقة في المعنى، والتي عرضت على مختص في اللغة العربية، فبلغ عددها 30 عبارة.
6. تم تقديم الأداة إلى (5) من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حلب، فلاقت اتفاقاً نسبته (88%) بين المحكمين (بمن فيهم الباحثون من طلبة الماجستير الذين اعتمد عليهم الباحث في تصميم الأداة)، مما سوغ بقاء الفقرات بعددها .
7. تم تطبيق الأداة على عينة تجريبية لحساب صدقها وثباتها. فقد حسب معامل الاتساق الداخلي بين الدرجة على المفردة والدرجة الكلية على الأداة، وقد تم التوصل إلى معاملات تراوحت بين (0.88 - 0.92)، والتي كانت ذات دلالة عند مستوى (0.01) . كما أعيد تطبيق الأداة مرة ثانية بعد 18 يوماً من التطبيق الأول على أفراد العينة الاستطلاعية، والتي بلغ حجمها (45) طالباً وطالبة، وقد بلغ معامل الثبات (0.86)، مما يدل على صدق الأداة وموثوقيتها لأغراض هذه الدراسة.

ثانياً- اختبار الصحة النفسية: وهو من إعداد الرحال (2011). لقد تم تصميم هذا الاختبار بهدف قياس درجة الصحة النفسية لدى الطلبة في مرحلتي نهاية الطفولة، والمراهقة، وقد تضمن الاختبار (60) سؤالاً موزعة على عشرة مقاييس فرعية كل واحد منها يتناول أحد معايير الصحة النفسية، وفق الآتي: معرفة الذات وتقبلها (العبارات: 1-11-21-31-41-51)، والثقة بالنفس والقدرة على ضبطها (العبارات: 2-12-22-32-42-52)، الإيمان بحرية الإرادة وتقبل المسؤولية (العبارات: 3-13-23-43-53)، والتوافق الشخصي (العبارات: 4-14-24-34-44-54)، والتوافق الاجتماعي (العبارات:5-15-25-35-45-55)، والشجاعة في المشكلات (العبارات: 6-16-26-36-46-56)، والاعتدال والتوازن (العبارات: 7-17-27-37-47-57)، إدراك الواقع بشكل صحيح (العبارات: 8-18-28-38-48-58) وحب الذات والآخرين (العبارات: 9-19-29-39-49-59)، الهدف والمعنى في الحياة (العبارات: 10-20-30-40-50-60).

يقوم المستجيب بالإجابة عن بنود الاختبار بوضع إشارة (X) أمام كل بند في الحقل الذي يعبر فيه عن مدى موافقته بأن العبارة تنطبق عليه. ويتم تصحيح الاختبار بمنحه (5 درجات) في حال كانت إجابته (موافق تماماً)، و(4 درجات) في حال كانت إجابته (موافق بشكل كبير)، و(3 درجات) في حال كانت إجابته (موافق بشكل متوسط)، و(درجتين) في حال كانت إجابته

(غير موافق)، و(درجة واحدة) في حال كانت إجابته (غير موافق مطلقاً)، وذلك بالنسبة للبنود الإيجابية، أما البنود السلبية فيتم تصحيحها بشكل معاكس. ويتم حساب درجة المفحوص في كل مقياس فرعي من خلال جمع الدرجات الخاصة ببنود كل مقياس فرعي.

أما عن صدق الاختبار، فقد قام مصممه باستخدام عدة طرق هي:

1. صدق المحكمين، حيث تم عرضه على عدد من المحكمين (عددهم خمسة)، وقد بلغت نسبة الاتفاق (100 %)، حيث تبين أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه، فيما عدا البنود ذات الأرقام (12 - 53 - 60) فقد كانت نسبة الاتفاق (80 %).
2. طريقة الاتساق الداخلي، حيث حسب معامل الارتباط بيد درجة كل بند من بنود الاختبار مع الدرجة الكلية الذي ينتمي إليه البند. وقد حسب معامل ارتباط درجة كل مقياس من المقاييس الفرعية مع الدرجة الكلية للاختبار. وتبين أن معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يدل على اتصافه بالاتساق الداخلي.

لقد قام الباحث الحالي بإعادة صياغة العبارات ذوات الأرقام (20، 24، 35) لتناسب أهداف هذه الدراسة والمرحلة العمرية. ثم قام بتطبيق الاختبار على عينة تجريبية مستخدماً طريقتي الاتساق الداخلي وإعادة التطبيق. فبالنسبة إلى الطريقة الأولى تم حساب معامل الارتباط بين درجات البنود المفردة في كل مقياس فرعي والدرجة الكلية للمقياس فبلغت (0.81)، أما طريقة إعادة التطبيق فقد تم تطبيق الاختبار على العينة التجريبية، والتي بلغ حجمها (45) طالباً وطالبة بفاصل زمني قدره (18 يوماً)، وحسب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين، فبلغ معامل الثبات (0.84)، مما يؤكد تمتع الاختبار بموثوقية مرتفعة يمكن الركون إليها في هذه الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

لقد تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للبنود الخاصة بكل مقياس من مقاييس الدراسة، كما تم حساب معاملات الارتباط لتحديد العلاقة بين التسويف والصحة النفسية، واختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات وفقاً لمتغيري: النوع، والمرحلة العمرية.

النتائج ومناقشتها:

للإجابة عن التساؤل الأول الذي نصه: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التسويف؟». فقد تم حساب اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعتين (الذكور والإناث) في سلوك التسويف. والجدول (2) يبين النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (2) المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع) لسلوك التسويف لدى الذكور والإناث وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية

المتغير	الذكور		الإناث		قيمة «ت»	الدلالة
	م	ع	م	ع		
التسويف	39.18	14.45	37.22	13.34	2.43	0.05

يتبين من الجدول (2) ارتفاع مستوى التسويف لدى الذكور مقارنة بالإناث، وهو فرق ذو دلالة إحصائية (0.05). وتتفق هذه النتيجة مع كل من نتائج دراسة أوزر وزملائه (Ozer, Demir & Ferrari, 2009) التي أظهرت أن الطلاب الذكور أكثر تسويفاً في إنجاز الواجبات الدراسية، والاستعداد للامتحانات، من جهة أولى، ومع نتائج دراسة ميلغرام وزملائه (Milgram, Marshevsky & Sadeh, 1994) التي بينت أن الذكور أكثر تسويفاً من الإناث في إنجاز المهمات الدراسية، من جهة ثانية. وهكذا فإن النتيجة التي تم التوصل إليها في دراستنا، تختلف عن نتائج دراسة كونوفالوفا (Konovalova, 2012) التي لم تثبت وجود علاقة بين التسويف والنوع. ويمكن تفسير هذه الفروق من وجهتين: **الأولى**، فرضية أسلوب المعاملة الوالدية، فسلوك الأبناء - ذكوراً وإناثاً- يرتبط بأساليب المعاملة الوالدية، والإناث أكثر تعرضاً من الذكور للمعاملة التسلطية في مجتمعاتنا العربية كما أشار دويري (1997)، وزكريا (1999)، وأن التفرقة في المعاملة بين الجنسين واضحة في الأسرة الواحدة. إن الذكور أكثر جرأة في تحدي أوليائهم، عكس الإناث اللواتي هن أكثر طاعة وانضباطاً من الذكور الذين يرتكبون مخالفات (عشوي، ودويري، 2006). من هنا يمكننا القول بأن الإناث أكثر التزاماً بالنظم والمواعيد، والقيام بالمهمات بمواعيدها ودون تأجيل. **والثانية**، هي فرضية التزام الطلبة بأخلاقيات التعلم في المدرسة. فالتزام الطلاب بأخلاقيات التعلم مثل: استغلال الوقت في الإنجاز، ومجاهدة النفس، والمواظبة، تساعد في رفع مستوى الأداء والإنجاز. وقد ثبت أن الإناث أكثر التزاماً بأخلاقيات التعلم من الذكور، مما يدفعهن لإنجاز واجباتهم وعدم تأجيلها (التل، ومساعدة، 2009). كما أظهرت نتائج بعض الدراسات أن المناخ الأسري والمدرسي لدى الإناث يخضع لضبط أكثر للسلوك مقارنة بالذكور. فالإناث أكثر التزاماً، وأكثر حسماً ورفضاً للسلبية، وذلك حرصاً منهن على السمعة. أما الذكور فأكثر تمرداً، وانشغالاً بالكثير من الأنشطة، وأكثر تقبلاً للتغيرات، وإظهاراً للتمرد والتحدي، مما يدفعهم لممارسة المماطلة والتأجيل، واستخدام سلوك التسويف.

للإجابة عن التساؤل الثاني الذي ينص على: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال والمراهقين في التسويف ؟». فقد تم حساب اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعتين (الأطفال والمراهقين) في سلوك التسويف. والجدول (3) يبين النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (3) المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع) لسلوك التسويف لدى الأطفال والمراهقين وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية

المتغير	الأطفال		المراهقين		قيمة «ت»	الدلالة
	م	ع	م	ع		
التسويف	41.23	14.51	43.98	13.25	2.67	0.05

يتبين من الجدول (3) وجود فروق دالة بين الأطفال والمراهقين في التسويف، حيث كان أعلى لدى المراهقين منه لدى الأطفال. وقد أثبتت نتائج بعض الدراسات أن سلوك التسويف يزداد مع التقدم بالعمر، ومع زيادة المسؤوليات وتحمل الأعباء (Harriott & Ferrari, 1996). وتعتبر مرحلة المراهقة من المراحل النمائية الحرجة التي تكثر فيها متطلبات النمو، وتزداد الحاجات النفسية والاجتماعية التي يسعى المراهق لإشباعها، وهذا ما يضعه تحت تأثير ضغوطات شديدة تفرض عليه التأجيل، بل التريث في تحقيق الكثير منها. وقد أثبت بروخيزين (Broekhuizen, 2012) أن سلوك التسويف يعتمد على درجة الوعي الشخصي خاصة فيما يتعلق بتوقعات الفرد حول قدرته على التحكم الذاتي بمشكلات المستقبل وأحداثه، وعلى طبيعة المهمات التي يواجهها. ووفقاً لهذه النتيجة، يمكننا القول بأن الطلاب في مرحلة المراهقة أكثر تفكيراً بالمستقبل، وأن معتقداتهم وسلوكهم حول المتطلبات والواجبات يتأثر بمستوى وعيهم وإدراكهم لمستوى تحقيقهم وإنجازهم لهذه المهمات والواجبات، التي تفرضها هذه المرحلة النمائية، هذا من جهة، ومن جهة ثانية، فإن التسويف يرتبط بالخوف من الفشل fear of failure الذي ينمو مع نمو الفرد وتقدمه بالعمر، فالراشدون أكثر خوفاً من الفشل والتفكير بالمستقبل، مقارنة بالمراهقين، وهؤلاء أكثر خوفاً من الفشل والتفكير بالمستقبل مقارنة بالأطفال. ويعتبر الخوف من الفشل من أهم المتغيرات المرتبطة بالتسويف، والذي ينتج عن ضعف تقدير الذات الذي اعتبره ماكاي وفانينج (Mackay & Fanning, 2002) بمثابة الناقد الشخصي الذي يحكم على سلوك المراهق. إن هذا الناقد يحل مسألة الخوف من الفشل عن طريق إخباره بأنه «لا يستطيع أن يفعل هذا» والنتيجة هي عدم القيام بالمحاولة أو المهمة، هذا من جهة، ومن جهة ثانية ، حين يقرر المراهق بأن الواجب أو المهمة المطبوب الشروع بها تقوم بإضعاف تقدير الذات ، يتم استبعاده خارج حديث الذات الداخلي خاصة إذا كان يتوقع حدوث أخطاء يجب تجنبها. والعامل الآخر هو المسؤولية، وحين يشعر بأنه غير مسؤول عن أفعاله يجعله يتبع أسلوب الانسحاب. فإذا كانت المسؤولية تعني تقبل نتيجة الفعل، فإن نتيجة كل فعل لها تكلفة يجب دفعها. وحين يكون المراهق على دراية «ووعي» بتكلفة نتائج الفعل فإنه يختار التصرفات والسلوكيات الحكيمة نسبياً، ويقلل عدد المناسبات التي يتجنب فيها الأعمال. وبالمقابل إذا كانت معظم الدراسات النفسية قد ربطت بين الخوف من الفشل والتسويف، فماذا عن الخوف من النجاح failure of success. فإذا كان المراهق على غير وعي بطبيعة العمل أو أهدافه، ونتائجه، وصعوباته، ولم يكن لديه تخطيط جيد للوقت، وإدارة السلوك، فإنه يعاني من الخوف من الفشل. ولكن حين يكون على وعي بطبيعة المهمة، والأهداف، والنتائج، ولديه قدرة جيدة على إدارة الوقت، ومعرفة النتائج، فإنه مع ذلك لا يشرع بالعمل، وفي هذه الحالة يعاني من الخوف من النجاح. والمحصلة واحدة هي التسويف والمماطلة. وقد أثبتت

هونر Honer في دراسة مبكرة أن 75% من أفراد عينة الدراسة قد أظهرت درجة عالية من الخوف من النجاح (Liebert & Spiegler, 1987)، وأن القلق المرتفع حول الإنجاز قد يؤدي إلى تجنب النجاح motive to avoid success، وقد اعتبر لايبرت وسبيلجر هذه النتيجة مثيرة لإجراء المزيد من الدراسات.

لقد أظهرت دراسة (الطحان، 2007)، أن أبرز مشكلات المراهقين في المدارس هي «مشكلات العمل المدرسي» مثل: عدم قضاء وقت كاف للدراسة، عدم معرفة طريقة الدراسة المثمرة، والصعوبة في الأعمال الشفهية، وقلق الامتحانات، وعدم الميل لبعض المواد الدراسية. فقد تبين أن 40% من المراهقين لا ينفقون الوقت الكافي في الدراسة والقيام بالواجبات، وأن 31% منهم لا يعدون واجباتهم المدرسية في وقتها. إن مثل هذه المشكلات ربما تقف خلف سلوك التسويف الأكاديمي عند الطلاب المراهقين.

بالنسبة للإجابة عن التساؤل الثالث الذي ينص على: «هل توجد علاقة بين التسويف ومظاهر الصحة النفسية لدى الأفراد عينة الدراسة، وما نوع هذه العلاقة، وما دلالتها الإحصائية؟». تم حساب معامل الارتباط بين التسويف وكل مظهر من مظاهر الصحة النفسية، والجدول (4) يبين النتائج.

المتغير	التسويف
معرفة الذات وتقبلها	0.24
الثقة بالذات والقدرة على ضبطها	– 0.66 *
الإيمان بحرية ا لإرادة وتقبل المسؤولية الذاتية	– 0.54 *
التوافق الشخصي	0.25
التوافق الاجتماعي	0.13
الشجاعة	0.26
التوازن والاعتدال	– 0.36 *
إدراك واضح للواقع	– 0.45 *
حب الذات وحب الآخرين	– 0.31 *
الهدف في الحياة	0.22

* دالة عند مستوى 0.01 .

يتبين من الجدول (4) عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين التسويف وكل من: معرفة الذات وتقبلها (0.24)، والشجاعة (0.026)، والتوافق الشخصي (0.25)، والتوافق الاجتماعي (0.13) والهدف من الحياة (0.22). من جهة ثانية فقد ظهر ارتباط سالب ودال إحصائياً بين التسويف وكل من: الثقة بالذات وضبطها (- 0.66)، والإيمان بحرية الإرادة وتقبل المسؤولية (- 0.54)، والتوازن والاعتدال (- 0.36)، وإدراك واضح للواقع (- 0.45)، وحب الذات والآخرين (- 0.31).

وهكذا فإن معرفة الذات وتقبلها، والشجاعة، والتوافق الشخصي والاجتماعي مرتبطة بالتسويف إيجابياً ولكن بعلاقة غير دالة إحصائياً. ويمكن تفسير ذلك في ضوء المهمات أو الأعمال التي يؤجلها الأطفال والمراهقون أفراد العينة. فقد يكون لديهم معرفة بذواتهم،

وشـجاعة في القيام ببعض الواجبات، ثم إن التسـويف ربما يكون نوعيـاً ومحدداً، وليس مزمناً أو حالة مرضية مسـتمرة، كما هو الحال في التسـويف القطعي الذي يؤجل فيه الفرد اتخاذ قرارات مهمة أو مصيرية في حياته، وقد يكون من نوع التسويف الأكاديمي فقط، ومثل هذا التسـويف قد يكون إيجابياً، خاصة لدى الطلاب الذين لديهم معرفة بقدراتهم، وتنظيماً لأوقاتهم، بهدف تحقيق أهداف على المدى البعيد. وقد يكون نوع التسويف النشط الذي يمر به الطلاب غالباً حين يكونون تحت ضغط المهمات، وضيق الوقت، كما هو الحال مع اقتراب موعـد الاختبارات. مـن جهة ثانية فـإن معرفة الـذات وتقبلها تتطلب مسـتوى من التكيف الشـخصي والاجتماعي الذي يتيح للطلاب من الأطفال والمراهقين انسجاماً ذاتياً ورضا عن الـذات، والنجاح في تحقيق الإمكانات بطريقة يرضى عنها الفرد والمجتمع، طالما أنه يعيش في بيئة اجتماعية لها قوانينها ونظمها وقيمها (الرحال، 2011، عبد الله، 2012).

أما عن علاقة التسـويف السـلبية بكل من الثقة بالذات وضبطهـا، وحرية الإرادة وتقبل المسـؤولية، والتوازن، وإدراك الواقـع، وحب الذات والآخرين، فإنها تعكس الأسـباب التي تقف خلف التسويف. فقد ذكر باول (2005)، سبعة أسباب تقف خلف التسويف هي: فقدان الشـعور بالتحكم في الأمور والمواقف، والخوف من الفشـل، والخوف من النجاح، والخوف من نبذ الآخرين، والحالة المزاجية غير المناسبة، الانتقام من أحد الأشخاص، وفقدان الالتزام. وهذه الأسـباب تعكس ضعف الثقة بالنفس، وعدم تحمل المسؤولية عموماً، لأن الفرد الذي تضعـف لديه ثقته بنفسـه غير قادر على إدراك الواقع بطريقـة موضوعية، وغير قادر على تبـادل الحب مع الآخرين، خاصة إذا كانت حالته المزاجية سـيئة، هـذه الحالة التي تتصف بدرجة من الثبات. فالطفل الذي يشعر بأنه مضطر للتحصيل لبلوغ نتائج مدرسية مرتفعة لإرضـاء والديـه وتحقيـق طموحاتهم المثاليـة، وتحقيق ما فشـلوا هم في تحقيقه سـابقاً، يماطل ويسـتخدم التسويف خوفاً من الرسـوب، ومع الوقت يتأصل الطموح نحو المثاليات في سلوكه، وتصبح رغبته في النجاح حاجة لاجتذاب حب الغير ورضا الآخرين.

مـن جهة أخـرى، فإن الدافع إلـى الإنجـاز Achievement motivation من الدوافع المهمة في السلوك، ومظهر أساسي من مظاهر الصحة النفسية (الخالدي، 2007)، وقد اعتبر موراي الحاجة إلى الإنجاز ضمن وعشرين حاجة احتوتها قائمته، حيث عرف الإنجاز بأنه «الاسـتعداد للقائم بعمل معين بأسرع وأحسن ما يمكن»، ففيه يتمثل حرص الفرد على القيام بأعمال معينة على نحو سـليم وسريع قدر الإمكان، علماً بأن هذه الأعمال التي تشبع الحاجـة إلـى الإنجاز، تتنوع وتتباين بين أداء أعمال بسـيطة وأخرى صعبـة. كما أن الفرد يختـار العمل الـذي يلائمه في حدود قدراته وإمكاناته، ويسـعى لتحقيـق أهدافه، بطريقة موضوعيـة وواقعيـة وفقاً لمفهـوم تحقيق الذات. من هنـا تختلف صيغـة الحاجة لتحقيق الذات حسب إمكانات الفرد، وكذلك المستويات الثقافية، وأساليب التنشئة الاجتماعية.

علاوة على ذلك فإن هذه النتائج حول العلاقة السلبية بين التسويف وكل من ضعف الثقة بالنفس، وحرية الإرادة، والتوازن، وإدراك الواقع، وحب الذات والآخرين من جهة، والعلاقة الإيجابيـة بين التسـويف وكل من معرفة الذات وتقبلها، والشـجاعة، والتوافق الشـخصي والاجتماعي، تعكس نسبية الصحة النفسية، التي لا تتوقف على الاختلاف القائم عند الفرد نفسـه من فتـرة لأخرى، أو على الاختـلاف القائم بين الأفراد وما يسـتطيع البعض تحقيقه

دون البعض الآخر فحسب، وإنما يمتد مفهوم النسبية إلى الاختلاف في مستوى الوعي أو الشعور بمستوى الصحة النفسية، لأن كمالها غير موجود، وانتفاءها الكلي غير متوقع إلا نادراً جداً، مما يجعلنا ندرك أنه لا يوجد شخص كامل في صحته النفسية، وأنه ليس من المعقول أن تضطرب جميع الوظائف النفسية لدى الفرد دفعة واحدة، إلا في الحالات الذهانية الحادة (الخالدي، 2007، عبد الله، 2012، عبد الخالق، 1993، كفافي، 2003). وإذا أخذنا في الاعتبار ارتباط التسويف بمستوى الوعي الذي تعتمد عليه الصحة النفسية للفرد، فإن بروخزين (Broekhuizen, 2012) قد أثبت أن التسويف استجابة طبيعية لمتطلبات ذاتية، تعتمد على درجة الوعي الفردي، وتوقعات الشخص نحو المشكلات التي تتطلب تحكماً ذاتياً، وإنجازاً لمهمات محددة. وأن التسويف يزداد مع ضعف مستوى الوعي الفردي، وعدم قدرة الشخص على تنظيم الوقت وتحديد الأعمال المطلوب القيام بها.

الخلاصة:

التسويف ظاهرة سلوكية قديمة وحديثة. قديمة لأنها منتشرة منذ القدم حيث أشار إليها الفلاسفة الإغريق، وحديثة لأن دراستها دراسة علمية سلوكية لم تظهر إلا مؤخراً، وهي منتشرة في مختلف الشرائح العمرية والتعليمية، والمهنية. قد يظهر التسويف من خلال تجنب البدء بالعمل، أو عدم إتمام المهمات المنوطة بالشخص. وكل إنسان يسوف ويؤجل بين الآونة والأخرى كما هو الحال في أوقات المشكلات، والأزمات، ولكنها قد تصبح عادة سلوكية لدى البعض الذين يسوفون حتى في مختلف الأنشطة والمهمات اليومية ، لدرجة تحولها إلى مزمنة chronic. ويأخذ التسويف عدة أشكال ، فقد يكون قطعياً، أو تجنبياً أو خاملاً أو أكاديمياً. وقد أظهرت نتائج الدراسات النفسية أن المسوفين قد يكونون مستعدين للعمل، ولكنهم يتجنبون الشروع به، أو إتمامه حتى نهايته، وأن هذا التسويف والتأجيل له عواقب انفعالية وسلوكية متنوعة تتضمن خسارة مادية، واقتصادية، وضعف النشاط، وانخفاض الحس الأخلاقي والاجتماعي، كما أنه يرتبط بمتغيرات نفسية متعددة مثل ضعف الدافعية، والخوف من الفشل، وتجنب الإحباط، وضعف الثقة بالنفس.

وقد أظهرت نتائج دراستنا حول علاقة التسويف بالصحة النفسية لدى عينة من الأطفال والمراهقين، أن التسويف أعلى لدى الذكور منه لدى الإناث، كما أنه أعلى لدى المراهقين منه لدى الأطفال. أما عن علاقة التسويف بمظاهر الصحة النفسية، فقد تبين عدم وجود علاقة دالة بين التسويف وكل من معرفة الذات وتقبلها، والشجاعة، والتوافق الشخصي والاجتماعي، إلا أنه يرتبط بعلاقة سلبية دالة مع كل من: الثقة بالنفس وضبطها، وحرية الإرادة وتحمل المسؤولية، والتوازن، وإدراك واضح للواقع، وحب الذات والآخرين. وتعتبر هذه الدراسة وما تمخضت عنه من نتائج بمثابة حافز للباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول سلوك التسويف لدى مختلف الفئات العمرية في بيئتنا العربية، مع التأكيد على ضرورة إتباع مناهج بحث متنوعة في دراسة الظاهرة، وعلاقتها بمتغيرات نفسية أخرى لدى الشخصية السوية والمرضية.

المراجع

المراجع العربية:

باول، تريفور (2005). *الصحة النفسية*. ترجمة: دار الفاروق. القاهرة: دار الفاروق.

التل، وائل، ومساعدة، وليد (2009). درجة التزام طلبة المدارس الثانوية في مدينة أربد شمال الأردن بأخلاقيات التعلم من وجهة نظر معلميهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 10* (4)، 186–165.

الخالدي، أديب (2007). *المرجع في الصحة النفسية*: نظرية جديدة. عمان: دار وائل للنشر.

دويري، مروان (1997). *الشخصية: الثقافة والمجتمع العربي*. القدس: مطبعة النور.

الرحال، ماريو (2011). المناخ الأسري غير السوي وأثره على الصحة النفسية للطلاب. *مجلة جامعة حلب، 33*، 221 – 237.

رضوان، سامر (2002). *الصحة النفسية*. الأردن: دار المسيرة.

الزغاليل، أحمد (2008). الكمالية عند طلبة الجامعة وعلاقتها بتعليمهم الأكاديمي والاختلاف في ذلك تبعاً لكل من الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، 23* (3)، 134 – 117.

زكريا، خضر (1999). *دراسات في المجتمع العربي المعاصر*. دمشق: منشورات الأهالي.

الشناوي، محمد محروس (1996). *نظريات الإرشاد النفسي*. القاهرة: دار غريب.

الطحان، ناظم (2007). *سيكولوجية المراهقة ومشكلاته*. حلب: دار نون.

عبد الخالق، أحمد (1993). *أصول الصحة النفسية*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبد الخالق، أحمد، والدغيم، محمد (2012). المقياس العربي للتسويف. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية. 30*، 225 – 200.

عبد الله، محمد قاسم (2012). سيكولوجية التسويف. *مجلة المعرفة، 389*، 55 – 68.

عبد الله، محمد قاسم (2012). *مدخل إلى الصحة النفسية* (ط5). عمان: دار الفكر.

عشوي، مصطفى، ودويري، مروان (2006). تأثير أنماط المعاملة الوالدية في الصحة النفسية لطلاب وطالبات الثانويات في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية. *مجلة الطفولة العربية، (27)*، 56 – 35.

فرانكل، فيكتور (1982). *الإنسان يبحث عن معنى*. ترجمة: طلعت منصور، الكويت: دار القلم.

كفافي، علاء الدين (2003). *الصحة النفسية والإرشاد النفسي*. الرياض: دار النشر الدولي.

المراجع الأجنبية:

Aitken, I. (1982). A personality profile of the college student procrastinator. *Abstract International*, *43*, **722.**

Akerlof, G. A. (1991). Procrastination and obedience. *American Economic review*, *81*(**2**),**1-9.**

Bernstein, P. (1998). *Against the gods: The remarkable story of risk*. **New York: Wiley.**

Brien, W. (2002). Applying the transtheoretical model to academic procrastination. *Journal Behavior and Personality*, **15, 103-109.**

Briody, R. (1980). An exploratory study of procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, *15*, **16-34.**

Broekhuizen, H. (2012). Procrastination, conscientiousness and welfare. *Journal of Personality psychology*, *12*, **223-234.**

Chu, A. H. & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology,14*, **245-264.**

Costa, McCrae, R., & Dye, D. (1991). The NEO Personality Inventory-revised. Odessa, FL*: Psychological Assessment Resources, 84* **(1) 21-50.**

Denis, E., Trace, Z., & Aydogan, D. (2009). An Investigation of academic procrastination,

locus of control, and emotional intelligence. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *9*, **623-632.**

Dias-Morales, J., Ferrari, J., & Diaz, D. (2006). Procrastination and demographic characteristics in Spanish adults: Further evidence. *Journal of Social Psychology*, *146*, **629-633.**

Ferrari, J. (1991). Compulsive procrastination: Some self- reported personality characteristic . *Psychological Reports, 68*, **455-458.**

Ferrari, J. R. (1993). Procrastination and impulsiveness: Tow sides of coins? In W. McCown, J. Johnson & M. Shure (Eds). *The impulsive client: Theory, research and treatment* **(pp.265-276). Washington. DC: American Psychological Association**.

Ferrari, J. R., Johnson. J. & McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance: The theory, research and treatment*. **New York: Plenum Press.**

Ferrari, J. (2012). Ferrari Procrastination Test. WWW. Procrastination/Ferrari.htm. April, 5, 2010.

Flett, G., Blankstein, K., Hewitt, P., & Koledin, S. (1992). Component of perfectionism and procrastination among college students. *Journal of Social Behavior and Personality*, *20*, **85-94.**

Frankel,V. (1982). Man search for meaning. Boston: Beacon press.

Greist, J. H., Jeffrson, J. W., & Marks, I. M. (1986). *Anxiety and its treatment: Help is available*. **Washington: American Psychiatric Press.**

Hammer, C., & Ferrari, J. (2002). Differential incidence of procrastination between blue- and white- collar workers. *Current Psychology*, *21*, **334-338.**

Harriott, J. & Ferrari, J. (1996). Prevalence of procrastination among samples of adults . *Psychological reports*, *79*, **611-616.**

Janssen, T., & Carton, J. (1999). The effect of locus of control and task difficulty on procrastination. *Journal of Genetic of Psychology,160*, **436-442.**

Johnson, S. (1751, Jun 29). Procrastination. Rambler, 34. Retrieved March, 16, 2006, From http:www.samueljohnson.com/procrast.htm, 1185.

Kinnier, R. (1991). *Introduction to counseling perspectives*. **New York: Allyn and bacon.**

Konovalova, L. (2012). *Gender and age differences in academic procrastination, task evasiveness and fear of failure.* **Annual Western Psychological Association Convention, May 3-6. In Vancouver Canada.**

Lay, C. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, *20*, **474-495.**

Lay, C. & Silverman, S. (1996). Trait procrastination, anxiety and dilatory behavior. *Personality and Individual Differences*, *21*,**61-76.**

Liebert, R., & Spiegler, M. (1987). *Personality: Strategies and issues*. **Chicago, Illinois: The Dorsey Press..**

McCown, W., Johnson, J. (1999). Personality and chronic procrastination by university students during an academic exam period. *Personality and Individual Differences*, *12*, **413-415.**

McCown,W. & Roberts, R. (1994). A study of academic and work-related dysfunctioning relevant to the college version of an indirect measure of impulsive behavior. *Integra Technical paper,* **94-28.**

Mackay, M., & Fanning, P. (2002). *Self-esteem*. **U.S.A: New harbinger Publications.**

Milgram, N. (1992). Procrastination and emotional upset: A typological model. *Personality and Individual Differences*, *13*, **1307-1313.**

Milgram, N., Marshevsky, S., & Sadeh, A. (1994). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task evasiveness and task capability. *Journal of Psychology*, *129*, **145-155.**

Milgram, N., Batori, G., & Mowrer, D. (1998). Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology, 31*, **400 - 487.**

Onwuegbuzie, A. (2000). Academic procrastination and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior and personality, 15*, **105-113.**

Ozer, B., Demir, A. & Ferrari, J. (2009). Exploring academic procrastination among students. *Journal of social psychology*, *149*, **241-275.**

Oxford English Reference Dictionary, (1996). New York: Oxford University Press, 637.

Poor, A. (2012). Academic procrastination and personality among university students. WWW. procrastination, Research methods. *Journal of Counseling psychology, 31* **(4),503-509.**

Prohaska, V. (2000). Academic procrastination by nontraditional students. *Journal of social*

behavior and personality, *15*, **125 - 143.**

Schouwenburg, H. (1992). procrastination and fear of failure, *European Journal of personality*, *6*, **223-235.**

Stanhope, P. D. (1949). *Bartlett familiar quotations* **(14th ed.). Boston: Little, Brown.**

Stead, R., Shanaha, M., & Neufeld, R. (2010). I will go to the therapy, eventually, Procrastination stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, *49*, **175-180.**

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analysis and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, *133*. **(1), 65-94.**

Trezza, C. (2012). The relationship between academic procrastination and beliefs about efforts and capability in high school students. WWW.Procrastination.htm.Web.edu.

Trice, D., & Milton, R. (1987). Longitudinal study of procrastination performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, *8*, **454-458.**

Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, *51*, **1002.**

Vodanovich, S., & Seib, H. (1997). Relationship between time structure and procrastination. *Psychological Reports, 80*, **211-215.**

Wesley, J. (1994). Effects of ability, High school achievement and procrastination behavior on college performance. *Educational and Psychological Measurement*, *45*, **404-408.**

Wolter's New Collegiate Dictionary (1992). New York: Winston.

دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في المرحلة الثالثة من مشروع مبارك العبد الله المبارك الصباح للدراسات العلمية الموسمية

تسترعى الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية انتباه الباحثين العرب بأنها سوف تبدأ باستقبال وتمويل الخطط البحثية للمشاركة في مشروع الدراسات العلمية الموسمية، والذي يهدف لتشجيع الباحثين القيام بالدراسات والبحوث المتعلقة بالطفولة العربية واحتياجاتها وفقاً للقواعد التالية:

يجب أن يعالج موضوع الدراسة مشكلة متعلقة بالطفولة العربية، وتعطى أولوية للدراسات ذات الامتدادات الاقليمية.

- يجب أن تكون الدراسة أمبريقية، مع التقيد بأن يكون الحد الأعلى لصفحات الدراسة خمسين صفحة فقط.
- مدة الدراسة ثمانية أشهر من تاريخ الموافقة عليها.
- يقدم الباحث خطة تفصيلية للدراسة، وتخضع هذه الخطة للتحكيم وفق شروط الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- يلتزم الباحث التزاما كاملاً بما جاء في خطة الدراسة التي تمت الموافقة عليها.
- يلتزم الباحث بتقديم تقارير مرحلية عن كيفية سير الدراسة.
- لا تُقبل الدراسات والبحوث المستلة من رسائل الماجستير أو الدكتوراه أو بحوث سبق نشرها.
- لا تلتزم الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بإعادة المشروعات التي لا تحظى بالموافقة.
- يتقدم الباحث للجمعية بميزانية مالية لتكاليف البحث من كل وجوهه.
- تقوم الجمعية بدراسة خطة البحث والتكاليف المالية، وعند إقرارها توقع مع الباحث عقداً ينظم عملية التنفيذ وتغطية التكاليف المالية الخاصة بها.
- تكون حقوق النشر الناجمة عن البحث العلمي محفوظة للجمعية على أن يوضع اسم الباحث على الدراسة التي يقوم بتنفيذها.
- ترسل جميع المكاتبات تحت اسم الدراسات الموسمية إلى رئيس المشروع على العنوان التالي:

الدكتور/ حسن علي الابراهيم
رئيس مجلس الإدارة
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
ص.ب: 23928 الصفاة
الرمز البريدي: 13100 ـ دولة الكويت
تلفون: 24748250 / 24748479
فاكس: 24749381
البريد الإلكتروني: haa49@qualitynet.net

دعوة إلى الباحثين العرب
للمشاركة في مجلة الطفولة العربية بثوبها الجديد

تسترعي الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية عناية الباحثين العرب إلى أن مجلة الطفولة العربية انتهجت خطة إصدار جديدة اعتباراً من العدد (33) - ديسمبر 2007 وفقاً للمحاور الآتية، والتي ستصبح بمثابة الملفات الخاصة لأعداد المجلة، وسيكون كل محور منها عنواناً بارزاً لأغلفتها:

1- الأطفال والديمقراطية.

2- الأطفال وثقافة التسامح.

3- الأطفال والعلوم.

4- الأطفال وثقافة الصورة.

5- الأطفال وفضاء اللعب.

6- الأطفال والثقافة الإلكترونية.

7- الأطفال والعدالة التربوية.

8- مدارس المستقبل لأطفال ما قبل المدرسة والرياض (المبنى - التأثيث - اللعب - وسائل الإيضاح - الخبرات... إلخ).

لذا، فإنه يسعد الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية دعوة الباحثين العرب أينما وجدوا للمساهمة في مجلة الطفولة العربية ببحث يعدونه خصيصاً لأي من المحاور المذكورة، هذا وستقوم الجمعية بتقديم مكافأة مالية رمزية* تشجيعاً للأبحاث والدراسات المقدمة، على أن تكون تلك الأبحاث وفقاً لقواعد وشروط النشر في المجلة التي يجدونها على موقع الجمعية الآتي: www.ksaac.org.kw

آملين استجابتكم الكريمة، مع موافاتنا بعنوان الدراسة التي ترغبون في إعدادها وفقاً للمحاور الثمانية المذكورة، ومن ثم تزويدنا بدراستكم حال الانتهاء منها.

ترسل جميع المكاتبات على العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

ص. ب: 23928 - الصفاة: 13100

دولة الكويت

هاتف: 24748250، 24748479، فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: haa49@qualitynet.net

* (500 دولار أمريكي) للأبحاث الميدانية والتجريبية، و(150 دولاراً أمريكياً) للأبحاث والدراسات النظرية.

كتاب العدد

حامد عمار في مواجهة العولمة

عولمة الإصلاح التربوي
بين الوعود والإنجاز والمستقبل

تأليف: أ. د. حامد عمار

الناشر: الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2010

(373) صفحة من القطع الكبير

قراءة نقدية لـ: أ. د. علي أسعد وطفة

قسم أصول التربية، كلية التربية – جامعة الكويت

«تنقدح الحقيقة في مواجهة صعبة بين الإنسان والأشياء من حيث هي مواجهة تُكْرِهُنا على التأمل والتفكير وتَحُثُنا على استجواب الحقيقة».

جيل دولوز (Gilles Deleuze)

تجد الأنساق التربوية العربية المعاصرة نفسها اليوم في مواجهة تموجات قصف تكنولوجي رأسمالي أضرمته عولمة فائقة التوحش، حيث تواجه اليوم – وبفعل التقدم المفرط للتكنولوجيا وقيم العولمة الجديدة – منظومة من التحديات الكبيرة التي تهدد دورها ووظيفتها وبناها التقليدية كمؤسسة منتجة للقيم والمعاني والدلالات الإنسانية الأصيلة في الإنسان. فالمدرسة اليوم تواجه مدّ العولمة الاقتصادية المدججة بأعظم الاختراعات التكنولوجية التي لم يسبق لها مثيل في تاريخ الحضارة الإنسانية، وهذه العولمة الزاحفة – وبتأثير هذه الترسانة الهائلة من الطفرات التكنولوجية – تفعل فعلها في إحداث تغيرات عميقة وشاملة وهائلة في بنية النظام التربوي كما هو الحال في مختلف القطاعات الاجتماعية الأخرى.

فالمدرسة تتعرض الآن لعملية تسويق Commercialisation تصهر عناصر وجودها وتحولها إلى مؤسسة ثقافية جديدة تقوم بمختلف أركانها على أساس الصورة الرأسمالية لمؤسسات ربحية ديدنها الاستهلاك والعرض والطلب والاستثمار والتسويق. وفي ظل هذه العملية الرأسمالية فإن المدرسة دخلت السوق الاقتصادية من أبوابها الواسعة، وشكلت قطاعاً خاماً تتهافت عليه المشاريع الاقتصادية الربحية لتحولها إلى مؤسسة ربحية بامتياز. وهي في دائرة هذا الاجتياح تفقد في حقيقة الأمر وظيفتها الإنسانية ودورها الحضاري كمؤسسة منتجة للمعرفة والقيم والعقول.

وهناك اليوم من يعتقد بأن ما يحدث في المدرسة من تحولات سوقية (نسبة إلى السوق) يأتي امتداداً للتايلورية Taylorisme (نسبة إلى المفكر الاقتصادي تايلور) التي سجلت حضورها في بداية القرن الماضي، ولكن ما يحدث اليوم يتجاوز حدود التصورات التايلورية، لأن التغيرات التربوية اليوم تحدث على شكل طفرات تقصم البنية التربوية للمجتمع، وتؤدي إلى حالة من التصدعات الثقافية، التي تفوق ما يمكن تصوره في شأن المصير القادم للحياة التربوية، تحت تأثير التحولات الهائلة في عالم الصناعة والتكنولوجيا والمال والطفرات الاقتصادية، لعولمة تتحرك بتيارات هائلة التدافع كسمة عامة من سمات الحضارة الإنسانية المعاصرة.

وإذا أردنا التحديد الموضعي بصورة أكثر وضوحاً يمكن القول بأن الإشكالية المعاصرة للتربية تتمثل اليوم في هيمنة معايير السوق الاقتصادية التي تفرض وجودها على مختلف جوانب الحياة، وأن المدرسة تعاني من زحف تسويقي يحولها إلى صورة سوق رأسمالية بكل الصيغ والدلالات التي ترتسم واضحة في معترك السوق الرأسمالي بفعالياته المتواترة. إنها تتحول تدريجياً إلى سوق استهلاكي يعتمد مبدأ العرض والطلب والربح والاستثمار، **وهي في دائرة هذا التحول تفقد جوهرها وقيمها ودورها الإنساني الحضاري كمؤسسة منتجة للقيم والضمائر والنفوس والعقول.**

حامد عمار يتصدى للعولمة التربوية:

لم يستطع المفكرون التربويون العرب الوقوف على جمار الصمت إزاء هذه التحولات الساحقة التي فرضتها العولمة في مجال التربية، فنفروا لمواجهة هذا التحدي واستنفروا لمواجهة هذا الخطر الداهم، ودقوا له ناقوس الخطر في مواجهة عولمة رهيبة شديدة التوحش. ومن بين النخب الفكرية العربية التي تصدت فكرياً للعولمة يتألق نجم المفكر التربوي العربية الكبير حامد عمار بوصفه أكثر المفكرين العرب حماسة للدفاع عن التربية والتعليم إزاء تحديات العولمة ومصائبها، واستطاع عمار في نضاله هذا أن يوظف عبقريته التربوية في إبداع أكثر الأعمال الفكرية نقداً للعولمة وصوناً للتربية، إيماناً منه بأن التربية هي المعقل الأخير للحضارة الإنسانية المتدفقة بالعطاء.

ومن يتابع الأعمال الكثيرة الكبيرة لحامد عمار سيجد بأن هذا الرجل الشامخ كان ومازال حاضراً في الشأن التربوي وهو الذي كرس جانباً كبيراً من حياته للدفاع عن التربية في مصر والعالم العربي ضد المخاطر الكبرى التي تهدد وجودها في عالم المعرفة والعولمة والميديا والانسحاق الإنساني أمام عجلات العولمة المادية الجارفة.

وعندما يتحدث المرء اليوم عن حامد عمار بقامته الشامخة لا بد له أن يقف في محرابه مأخوذاً بما ينطوي عليه شخصه الكريم من تدفق أخلاقي صُقل إيماناً برسالة التربية ودورها في بناء الإنسان وتشكيله في معترك الإيمان بالحضارة والقيم الإنسانية العليا. ولا غرابة أبداً في أن يلقب عمار منذ كان في عمر الشباب بـ «شيخ التربويين العرب» تقديراً له على ما قدمه من عطاءات فكرية كبيرة في مصر والعالم العربي، وليس من العجب أبداً أن يأخذ هذا الرجل صورته عنواناً للفكر التربوي العربي بطابعه الإنساني والأخلاقي، وأن يتحول إلى منارة تتوهج في عقول المفكرين التربويين العرب جمالاً وأنسنةً وعطاءً متدفقاً

بكل المعاني الإنسانية النبيلة.

في شخص حامد عمار تتعانق المفارقات الجميلة، وفي تكوينه الإنساني تتضافر التناقضات النبيلة، ففي شخصية يقع التوحّد بين الأضداد الكريمة، فهو في مملكة الزمن شيخ المفكرين، وفي ميدان العمل سيد المبدعين المنتجين، وفي مملكة الفكر النقدي أمير النقاد، إنه شيخوخة تعتمر الشباب، وشباب يرتدي حكمة الشيخوخة، يفيض حكمة ويتدفق بالتواضع الإنساني، يعمل حتى يتعب العمل، ويبدع حتى في الزمن الذي يتوقف فيه حركة الإبداع، ويتابع قضايا أمته التربوية دون كلل أو ملل حتى غدا بامتياز رمزاً من رموز الفكر التربوي النقدي الحر الأصيل في مصر والعالم العربي على حدّ سواء.

هو حامد عمار الشيخ الذي يمتطي صهوة الشباب، المارد الذي يرتد في الزمن فيزداد تألقاً وشباباً. ولد شيخاً حكيماً ويموت شاباً متدفقاً بالحياة، هذا هو حامد عمار، شيخوخة ترتدي حلة الشباب؛ إذ كان في كل مراحل عطائه متدفقاً بحكمة الشيوخ، مأخوذاً بعنفوان الشباب، ومن يعرف حامد عمار سيراه حاضراً في المؤتمرات والندوات الفعاليات الفكرية في كل مكان، يحضر كل الجلسات، يغشى الندوات، فتراه متدفقاً بالحيوية والعطاء، يناقش الكبير والصغير، يهتم بأعظم الأمور وبأكثرها بساطة، فيفيض على الحضور من محبيه ومريديه بالأمل والابتسامة، فيغدق عليهم بغمر المعاني والدلالات، وفي التواضع له شأن! ومن يريد أن يعرف معنى التواضع الخلاق الذي يعانق الشموخ والإحساس العظيم بالكرامة يجب عليه أن يأتي إلى شيخنا الكبير عمار ليراه شامخاً أمام العمالقة والجبابرة حتى لتحسبنّه أكثرهم شموخاً وجبروتاً وعزّة، وتراه بين طلابه ومريديه وزملائه وكأن التواضع والمحبة قد تجسدتا في الرجل، ولو كان التواضع رجلاً لانحنى أمام حامد عمار بخشوع ووقار واحترام، وكيف لا يكون ذلك وهو يرتدي حلة التواضع ويتدثر بمعانيه. وفيه يمتثل قول الشاعر:

تعلَّمَ بسط الكَفِّ حتى لو أنه طواها لقبض لم تطعه أنامله

تراه إذا ما جئته متهللاً كأنك تعطيه الذي أنت سائله

وفيما يتعلق بالإنتاج العلمي والمعرفي فحدث ولا حرج، فهو حاضر في مصر بطولها وعرضها، مشرق في كل مكان في العالم العربي، ومتألق في مختلف أقطاره، فهو هنا وهناك في الآن الواحد، يتدفق معرفه ويومض علماً، ويتوهج بفلسفته التربوية التي تتميز بطابع العمق والشمول.

وعندما تريد الحديث عن الشأن العام التربوي والسياسي في مصر فحدث عن حامد عمار بقامته الكبيرة التي فرضت نفسها في مختلف مستويات الحضور النقدي والغيرة الوطنية القومية على التعليم والتربية في مصر وفي العالم العربي. إنه حامد عمار الذي لم يترك مشروعاً تربوياً أو قراراً يتعلق بالتعليم أو سياسة ما لم يقرأها ويفندها وينقدها ويبدي رأياً فكرياً فيها مهما تضخمت مجلدات هذه السياسات وتدافعت تعقيداتها، فعمار حاضر دائماً بعقله، ويقظ بقلبه، وهو دائم الاستعداد للنظر في كل الملفات رصداً لمضامينها وتوغلاً في معانيها.

أخذ من الشيخوخة حكمتها، ومن الشباب تدفقه، ومن المعرفة نكهتها، ومن التواضع زبدته، ومن الإيمان قيمته العليا، آمن بالحرية إيمان العارفين، وشُغِفَ بالعدالة شغف الزاهدين، فاتخذ من الفكر النقدي منهجاً في التأمل والتفكير والنظر، آمن بالله والحرية والإنسان، وجمع بين هذه الخصائص والسمات ليشكل منها جميعها لوحة إنسانية فريدة بجمالها وسحرها وأنسها وتدفقها بكل المعاني الإنسانية الجميلة.

عولمة الإصلاح التربوي بين الوعود والإنجاز:

في كتابه الرائع الموسوم : (عولمة الإصلاح التربوي بين الوعود والإنجاز والمستقبل) يرسم عمار جغرافيا الصراع بين مقتضيات العولمة ومطالب التربية في مصر والعالم العربي، ويقف بالمرصاد الفكري لكل المخاطر التي تشكلها العولمة على الأنساق التربوية والأخلاقية والإنسانية.

يقع كتاب حامد عمار في 373 صفحة من القطع الكبير، وهو من إصدارات الدار المصرية اللبنانية 2010، وفي هذه الصفحات العريضة يستعرض عمار خلاصة تجربته التربوية في مجال الفكر التربوي الناقد للعولمة وتداعياتها ومخاطرها وجنونها وتوحشها. ولا ريب أن عماراً يجمع في هذا الكتاب خلاصة حكمته التربوية التي امتدت في الزمن على مدى النصف الثاني من القرن العشرين والعقد الأول من القرن الحادي والعشرين، أي: على امتداد ستة عقود مفعمة بالعمل والفكر والعطاء والنشاط.

يتضمن الكتاب تسعة أقسام رئيسة، يتضمن كل قسم منها نسقاً من المقالات والموضوعات التي تتصل بالإصلاح التربوي في مصر وفي العالم العربي في سياق التحديات الكبرى التي يفرضها التطور الهائل لمجتمع العولمة والميديا والاتصال.

ومن يتأمل في هذا الكتاب سيجده لوحة فنية نقدية تجتمع فيها أنساق الهموم وتفاعلات الواقع التربوي العربي في معترك التحولات الطاغية للعولمة والمال والقوة والشهوة والتآمر على القيم الإنسانية الكبرى.

لم يغفل عمار في هذا الكتاب أي قضية تتعلق بأوضاع التربوية وهمومها وتحدياتها ومشكلاتها في مصر والعالم العربي على حد سواء. وهو في كل خطوة من خطوات المنهج الذي اعتمده في تناول هذه القضية يحدد معالم المشكلات التربوية ويرسم حدودها وأبعادها وتجلياتها، ومن ثم ينتقل ليحدد الآثار السلبية المدمرة لكل قضية من القضايا الحيوية للتفاعلات التربوية في مختلف المستويات وفي معظم الاتجاهات. وفي دائرة التبصر والتحليل الحكيم العميق للقضايا التربوية يطلق عمار التنبيهات والتحذيرات ويقرع نواقيس الخطر. وهو لا يكتفي بذلك، بل يحدد السبل والوسائل والحلول الذكية التي يمكن أن تعتمد في مواجهة هذه المشكلات وتلك التحديات التي تفرضها الإصلاحات التربوية في خضم التحولات الكبيرة للعولمة.

في هذا الكتاب نجد حامد عمار يقظاً لكل ما يجري على الساحة التربوية في مصر وفي العالم العربي، يتابع كل الأحداث الجارية في هذا الميدان، يراقب ويرصد وينتظر ويتأمل، ويأخذ مكانه كالحارس الأمين اليقظ على قضايا التربية وهمومها، فما أن يصدر قرار تربوي

حتى يكون له بالمرصاد، وما أن يحدث أمر في مجال التربية في مصر أو العالم العربي حتى يطل علينا برؤيته النقدية ليحدد لنا المخاطر الكبرى لكل إصلاح أو قرار تربوي يتخذ في خضم هذه التحولات.

وفي مواقفه النقدية، يستخدم عمار أجمل الوسائل الفكرية والفنون التربوية، ويعتمد كل المنهجيات الناقدة، فيتجلى أسلوبه الرائع في فن التهكم التربوي، متألقاً في التوظيف الرمزي، مبدعاً في التلميح والتورية، خبيراً بفن الإقحام والتصريح إذا اقتضى الأمر نقداً صارماً حيّاً لكل ما من شأنه أن يعرض التربية والأجيال والإنسان للخطر. وهو لا يتورع في مختلف المواقف عن مهاجمة القرارات التربوية الخاطئة التي يمكنها أن تدمر القيم والأخلاق والمعاني الإنسانية في مصر أو في أي موطن عربي.

في كتابه هذا يرتسم حامد عمار بوصفه الإنسان المصري البسيط الذي ينتمي بتكوينه الطبقي إلى شرائح الفقراء والفلاحين في مصر، فهو ما زال يحمل في قلبه وروحه هموم الإنسان الريفي المصري الأصيل، حيث ولد ونشأ في سلوا القرية المصرية الصعيدية الهادئة، التي قامت حامد عمار ابنها البار هدية للتربية والمعرفة في مصر العظيمة. وفي هذا المضمار يبدي عمار حرصه على التربية بوصفها حقلاً لإنتاج الحياة في مصر، وكأنها حقل من حقول قريته الرائعة الوادعة في هذا الصعيد الذي أكرم مصر بعظماء وعلماء ومفكرين كثر. وكما هي علاقة الفلاح بالأرض يروي عمار التربية في مصر بعرقه، وهو لا يتورع أن يفديها بأغلى ما لديه إذا اقتضى الأمر. فالتربية حقل من العطاء المقدس، وعمار فيها يحيا ويراقب أحوال الشجر وأوضاع الثمر بلهفة الفلاح وخوفه الذي يشتد على الأرض والعرض، مبدياً خوفه على الأجيال وقلقه على مستقبل مصر والعالم العربي سواء بسواء.

في ملامح الكتاب وملاحمه:

يبدع حامد عمار في كتابه هذا فناً نقدياً جميلاً مزجه بأسلوبه الأدبي الرائع في تناول القضايا التربوية إلى درجة لا يستطيع فيها القارئ أن يغادر الكتاب، وأن يترك صفحاته الجميلة بما تفيض به من علم ومعرفة وذكاء وخبرة وحكمة يوظفها جميعها في استكشاف أبعاد الحياة التربوية وملابساتها في عصر مرعب ومخيف ومدمر.

في القسم الأول الذي عنونه الإطار المرجعي للعولمة يتناول عمار العولمة بما لها وما عليها، بسلبها وإيجابها، بجنونها ومجونها، وبكل ما تنطوي عليه من قوة دمار توظفها في إفناء القيم وتحويل الإنسان إلى حالة اغترابية يائسة متقلصاً إلى أبعاده النزوية المادية المدمرة فلم يبق فيه إلا ملامح شهوة للسلطة والمجد والمال والقوة والفسق والفجور.

فجوهر العولمة يتمثل تربوياً في أنساق متنوعة من الفعاليات المنظمة الساعية إلى بناء الإنسان على منوال القيم والمعايير التي تحكم اتجاهات الحياة ومطالب السوق الرأسمالية الجديدة. وقد فرضت على الأنساق التربوية العربية والعالمية تحديات مصيرية كبرى تفرضها تحولات حضارية مذهلة تفوق حدود الخيال في مجال التكنولوجيا والمعلوماتية والاتصال وأدت هذه **التحولات الحضارية الهائلة إلى تصدع مرعب في مختلف التكوينات التقليدية للوجود الإنساني**، وتحت تأثير هذا التصدع المتواتر تتعرض أغلب هذه التكوينات للانهيار والاختفاء من دائرة الوجود. فالتغيرات العاصفة تأخذ اليوم

صيرورة انفجارات تكنولوجية ومعرفية تتابع وتتعاقب وتتواتر في تموجات مرعبة، وهي في زخم حركتها هذه تؤدي إلى تفجير العالم التقليدي برمته وتحويله إلى أنقاض حضارية بائدة. وفي ظل هذه التموجات والتصدعات التي تفرضها عولمة متوحشة زاحفة بدأت الأنساق التربوية التقليدية تهتز بدورها وتتداعى وتتساقط، وبدأت تبحث لها عن تكوينات متجددة تسمح لها بالاستمرار في عالم يرتجف بالاهتزازات المدمرة.

فالتغير يجري في المجتمع والحياة المعاصرة على إيقاعات أسطورية، ومعالم الحياة تتحرك وتتغير بمقاييس مضيئة، وفي عمق هذه التحولات الخارقة تتشكل منظومات قيمية جديدة تستجيب لمتطلبات هذه المرحلة التي لا يتوقف فيها جنون التغير والتحول. ومن جديد، وفي دائرة هذه التصدعات الهمجية تولد أنساق تربوية جديدة على أنقاض هذه التي تتصدع، وهي ولادات عسيرة وصعبة، ولكنها تشكل أنظمة جديدة قادرة على التجاوب مع التحركات الخاطفة لقيم عولمية جديدة متجددة قائمة على معايير الاستهلاك والربح والشهوة والسلطة.

وفي ظل هذه التحولات الكبرى الجديدة يجد النظام التربوي نفسه في مواجهة خطرة مع الآثار الناجمة لهذه التحولات ذات الطابع الكوني. وقد تحتّم على التربويين أن يتحسسوا أهمية هذه التغيرات الكونية المذهلة التي تشهدها الحياة التربوية. لقد أدت المعلوماتية الجديدة وثورة التكنولوجيا الاتصالية إلى اهتزاز المركزية التربوية وسقوط النماذج التربوية التقليدية بصورة مروّعة. وفي ظل هذه التأثيرات التي تفرضها العولمة يجري الاعتقاد بأن الأنظمة التربوية التقليدية قد تختفي كلياً على إيقاع هذه التحولات النوعية العميقة، التي تشهدها المعرفة الإنسانية، وتلك التي تفرضها التقنيات التربوية والمعرفية الجديدة في مختلف الميادين.

وفي معترك هذه التحولات الكبرى يبدو أن الأنظمة التربوية التقليدية عاجزة كلياً عن تقديم إجابات قديمة لتحديات جديدة. فعولمة المعلومات والاتصالات ستؤدي إلى تقليص دور وفرص المؤسسات التعليمية وتضعها في موضع الخطر فيما يتعلق بأدائها التقليدي. وهذا يعني أنه يجب على الأنظمة التعليمية والتربوية المعاصرة أن تستنفر طاقاتها لتواجه تحديات معقدة تتعلق بوضع إنساني جديد ومرعب يقتضي ضرورة العمل على بناء منظومات فكرية جديدة قادرة على المواجهة والمناورة في مختلف الاتجاهات والميادين.

نحب الورد لكننا نحب القمح أكثر:

في القسم الثاني من الكتاب، يتناول عمار أوضاع التعليم ومشكلاته في ضوء تحديات العولمة. ويبين لنا في هذا المقام أن التعليم ليس حيادياً. ثم يركز على أساسيات الوجود الإنساني ممتثلاً بالقول المأثور: إننا نحب الورد لكننا نحب القمح أكثر، فالإصلاحات كما يراها تأخذ طابعاً شكلياً تحت شعار يطلقه بالقول: إصلاحات إصلاحات لكنها قليلة البركات.

ويبين عمار في هذا القسم أن عالم اليوم يعيش حالته المأساوية فاقداً لمرجعياته القيمية وموجهاته الأخلاقية، ويرى أن هذه الوضعية المأساوية تتكاثف وتشتد وطأتها

في الأنساق التربوية المعنية بإنتاج القيم وتوليد المرجعيات. فالتحديات التي تفرض نفسها على التربية والتعليم تتصف بدرجة عالية من الخطورة والأهمية في عصر العولمة والحداثة المتقدمة، وتبرز هذه التحديات في تدفق الصورة، والثورة المعلوماتية، والطفرات المتقدمة في مجال الإنتاج العلمي والتكنولوجي، والتحولات العميقة والشاملة في مختلف جوانب الحياة وتجلياتها، **وهي جميعها تشكل قصفاً ثقيلاً يهز أركان البنى والمؤسسات التربوية التقليدية التي يتوجب عليها أن تثوّر إمكانياتها** وتطور فعالياتها إلى الحدود القصوى لكي تتمكن من الحفاظ على دورها ووجودها ووظيفتها في المجتمع.

في ترسيخ التعليم على مبدأ الحق والعدالة:

في القسم الثالث يتناول عمار قضايا التعليم بين مفارقات الخطاب والواقع، ويشدد على هذا التفاوت الكبير بين الأغنياء والفقراء بين أصحاب المليارات الكثيرة وأصحاب الديهمات القليلة، كما يتناول قضايا جلد الذات والتنافس مع الذات. ثم يرسم لنا القول الفصل في التعليم الذي يرتبط بالتمويل بوصفه الطاقة الحيوية للنهوض بالتعليم في مصر والعالم العربي.

وفي القسم الرابع يتناول الكتاب قضايا الحق والعدالة في التعليم، ويشدد على قضايا تكافؤ الفرص التعليمية في مصر وفي العالم العرب. وينادي عمار في هذا السياق بالمدرسة الديمقراطية التي تكون للجميع بغض النظر عن مختلف التنوعات الاجتماعية والعرقية. وهو في هذا السياق يتصدى لإشكالية العولمة التي تضع ديمقراطية التعليم في موازين العرض والطلب والقوة والاصطفاء. ويطالب الدولة المصرية بأن تشكل قوة حقيقية لحماية مكتسبات الشعب التربوي بعيداً عن زحف العولمة وتغولها المرعب.

وضمن دائرة هذا التغول يشير عمار إلى مسألة اغتصاب مجانية التعليم، وهو أبسط حقوق الإنسان في المجتمع المصري. وينظر إلى هذا الاغتصاب بوصفه كارثة وصدمة يعبر عنها بأبيات شعرية شهيرة للشاعر حافظ إبراهيم أبدعها في رثاء سعد زغلول إذ يقول:

قالوا: دهت مصر دهياً: ويحكمو هل غُيِّض النيلُ أم هل زُلزِلَ الهرم
قالوا: أشد وأدهى. قلت ويحكمو إذن لقد مات سعد وانطوى العلم

وتلك هي مصيبة مصر أن يقضم حق أبناء الفقراء والمسحوقين في مجانية التعليم في عصر تغوّل فيه المال، وهيمنت فيه قوة السوق فلم يبق للإنسان بقية كرامة أو وجود.

ويأتي القسم الخامس يتناول الكاتب ديمقراطية التعليم بوصفها قاعدة للسلام الاجتماعي. وهنا وفي هذا القسم يتحدث عمار عن مجانية التعليم والعدالة التربوية الغائبة، ويكشف النداء من أجل التعليم المجاني بوصفه ضرورة حيوية وتاريخية لتقدم الإنسان والحضارة في مصر.

الفساد في التعليم الجامعي: نتجاوز المأساة ولا ننساها:

يفرد عمار القسم السادس من الكتاب لتناول قضايا التعليم الجامعي، ويركز على المفارقات والتناقضات التي تأخذ مكانها في مدار الحياة الجامعية في جمهورية مصر

العربية مصر. ويصف لنا الكاتب أوضاع الجامعات المصرية مقارنة بما يجري في الجامعات الغربية، فيشعر القارئ مع الكاتب بحجم المأساة وهول الواقع.

وفي هذا المسار يتناول عمار عدداً من المفارقات المذهلة القائمة بين الجامعات الخاصة والعامة فيما يتعلق بالإنفاق ودورة السوق، ثم يتعرض لمسألة اختزال كليات التربية وخفض ميزانياتها وخفض عدد الملتحقين بها في ظروف يعاني فيه النظام التعليمي بنقض عشرات الألوف من المعلمين المؤهلين في مصر.

وفي القسم السابع من الكتاب يتناول الكاتب صور الفساد في التعليم الجامعي، وبيع القطاع العام والإصلاحات التي تشوه التعليم، وتدفع به نحو الهاوية. فالإصلاح يأخذ مساراً شكلياً يتعلق بالاعتماد الأكاديمي والامتحانات ونظام القبول والكوادر التعليمية ولا يتطرق إلى القضايا الجوهرية للتعليم التي تتعلق بالإنفاق والبنية التحتية والتأهيل. وهذا يعني أن هذه الإصلاحات هي صورة للتزييف التربوي في المجتمع، وهي إصلاحات تتعارض في جوهرها مع الإصلاح التربوي العميق في بنية التعليم وقضاياها الأساسية.

ويتناول عمار في هذا القسم صور الفساد الأصغر في التعليم الجامعي الذي يتمثل في السرقات العلمية، الغش في الامتحانات، الملخصات الخارجية، الوساطة المحسوبية بيع الضمائر، وكتابة رسائل الماجستير، والحصول على الشهادات المزيفة. ثم ينتقل ليحدثنا عن الفساد الأكبر الذي يتعلق بالسرقات الكبرى عن طريق التعهدات في المباني المدرسية وتوريد الكتب والتجهيزات وبيع الأراضي المدرسية، واستخدام النفوذ في عمليات الالتحاق الجامعي، وتسليم المناصب العلمية لمن ليسوا أهلاً لها، وبناء الجامعات الخاصة والترخيص لها وفق عمولات سياسية مالية كبيرة.

ويخصص القسم الثامن للبحث في قضايا التعليم الثانوية ويخوض في نماذج عبثية للثانوية العامة وبدع التطوير والفساد في الثانوي. **وفي النهاية يخصص القسم التاسع والأخير لقضايا البحث العلمي** وإشكالياته في مصر وفي العالم العربي. وفي هذا القسم يتحدث عن إشكالية الموازنة العليمة والإنفاق على البحث العلمي الذي هو في أدنى مستوياته في مصر والعالم العربي عالمياً، كما يتعرض للنصب والاحتيال والتزييف في البحث العلمي، ويفضح مصداقية الأرقام الخادعة في البيانات الرسمية حول التعليم العالي. كما يخصص جانباً من هذا القسم للحديث عن اللغة العربية وأوجاعها وهمومها واحتضارها في مختلف مستويات التعليم العالي والجامعي في مصر كما هي الحال في العالم العربي.

استنتاجات فكرية عامة:

يحرك كتاب عمار أوجاع المربين العرب وهمومهم في هذا العصر المتدفق بالجدة والمغايرة والحداثة. فالأنساق التربوية العربية المعاصرة تتصدع وتتداعى تحت تأثير الصدمات الثقافية والمجتمعية للعولمة. وتأخذ هذه الصدمات المدمرة صورة نسقين من التحديات، يفرض أحدهما نفسه بقوة الاندفاعات الحضارية الزاحفة للعولمة التي تفرضها طبيعة التحولات التكنولوجية والاندفاعات الحضارية للإنسانية في مسار حركتها وتطورها. أما المجموعة الأخرى من الصدمات **فتتمثل في حركة سياسية عنصرية تستهدف التربية**

العربية بوصفها العمق الحضاري الذي يحتضن ثقافة عربية إسلامية تصمد في وجه التذويب الحضاري الذي تواجهه الهوية العربية الإسلامية. ولم تستطع السياسة الأمريكوصهيونية اليوم أن تخفي سعيها إلى تفريغ الثقافة الإسلامية من مضامينها الحضارية، ومن ثم العمل المنظم على هدم مشاعر الانتماء العروبي والإسلامي وبناء مشاعر النقص والقصور والتبعية والاستسلام والخضوع في الشخصية العربية كمقدمة أساسية للسيطرة على مقدرات الشعوب العربية الإسلامية اقتصادياً وسياسياً واجتماعياً وثقافياً. ومن يراقب الساحة السياسية فيما بعد الحادي عشر من سبتمبر سيرى بكل الأدلة التي تفرض نفسها بأن التربية العربية أصبحت مستهدفة ومستهدفة في العمق والصميم، وسيرى بأن الإدارة العالمية الجديدة تسعى إلى تطبيع التربية العربية وترويضها في السر والعلن بوصفها الحصن الحصين للثقافة العربية الإسلامية والمعقل الأخير لطموحات الإنسان العربي في معركة الوجود والمصير.

وفي ظل هذه التحولات الكبرى الجديدة يجد النظام التربوي نفسه في مواجهة خطرة مع الآثار الناجمة لهذه التحولات ذات الطابع الكوني. وقد تحتّم على التربويين كما فعل حامد عمار أن يتحسسوا أهمية هذه التغيرات الكونية المذهلة التي تشهدها الحياة التربوية. لقد أدت المعلوماتية الجديدة وثورة التكنولوجيا الاتصالية إلى اهتزاز المركزية التربوية، وسقوط النماذج التربوية التقليدية بصورة مروّعة. وفي ظل هذه التأثيرات التي تفرضها العولمة يجري الاعتقاد بأن الأنظمة التربوية التقليدية قد تختفي كلية على إيقاع هذه التحولات النوعية العميقة، التي تشهدها المعرفة الإنسانية، وتلك التي تفرضها التقنيات التربوية والمعرفية الجديدة في مختلف الميادين.

ويلاحظ المهتمون أن المفكرين العرب قلما يؤكدون دور الأنساق التربوية في مواجهة المدّ التاريخي والاندفاعات الحضارية للعولمة بتحدياتها المختلفة من جهة وللتحديات الثقافية التطبيعية من جهة أخرى. وهذا يعني أن البحث في قضايا العولمة ما زال سجين المقاربات الثقافية المحضة ورهين الخطاب الاقتصادي الخاص، ومازالت التربية بما تنطوي عليه من أنساق وفعاليات بعيدة عن حقل البحث والتقصي والرصد والتحليل العلمي، وذلك على الرغم من الأهمية الكبيرة التي تتميز بها التربية في عالم الصراعات والتحديات في عصر صدام الحضارات أو نهاية التاريخ.

فالتربية تشكل عمق الثقافة وجوهر تكوينها وهي تشكل نابضاً للوجود الإنساني وحصناً منيعاً في وجه التحديات الثقافية والتاريخية والاجتماعية التي تفرضها عولمة جارفة طاغية. وهذا يتطلب من المفكرين من مختلف المشارب والتيارات أن يأخذوا بعين الأهمية والاعتبار الدور الثقافي للتربية في إعداد المجتمع للصمود في وجه الاجتياحات التي يبشر بها زمن العولمة.

في مواجهة التحديات:

إن الخطوة الأولى التي يجب أن تتخذ، في نسق هذه المواجهات الخطرة، تكون في إخضاع الأنظمة التربوية العربية للدراسات والأبحاث العلمية النقدية. وفي نسق هذه الأبحاث يترتب على الباحثين أن يشخصوا مواطن القوة والضعف في بنى هذه الأنساق التربوية،

وأن يرسموا حدود وأبعاد المشكلات التي تواجهها والتحديات التي تحيط بها. وعليهم أن يقدموا في نهاية الأمر تصورات علمية واضحة لإستراتيجيات تربوية عربية متقدمة تأخذ في مقدمة اعتباراتها التحولات الجهنمية المرعبة التي يشهدها العالم في مختلف ميادين الوجود بما ينطوي عليه هذا من تخوم وحدود وأنساق.

وهذه النقلة الحضارية النوعية في تاريخ الإنسانية بما تنطوي عليه من إشكاليات وتحديات تضع الباحثين والمفكرين في مواجهة إشكالية مع طبيعة التغيرات التي فرضتها التغيرات الحادثة في مستوى الحياة الاجتماعية برمتها ولاسيما في مجال الأنظمة التربوية القائمة، التي تتعرض لتحولات جوهرية وبنيوية غير مسبوقة على الإطلاق. وفي هذا السياق تأتي محاولتنا هذه لإلقاط الضوء على بعض معالم التغيرات الحادثة في مجال المدرسة والأنظمة التربوية، والكشف عن حجم التحديات التي تواجهها المدرسة بوصفها مؤسسة إنسانية منتجة للمعاني، حيث كانت دائماً البوتقة التي يتشكل فيها الإنسان في حركته الحضارية منذ أقدم الأزمان.

إن الأسئلة المصيرية التي تطرحها هذه المرحلة التاريخية الصعبة بهجماتها وتحدياتها وصراعاتها أكثر من أن تحصى، ولكن السؤال الجامع الذي يفرض نفسه في هذا المقام، هو: كيف يمكن للتربية العربية أن تواكب هذا المدّ الحضاري المذهل؟ وكيف يمكنها أن تمثل روح العصر، وتنطلق بالإنسان العربي والمجتمع نحو آفاق إنسانية حضارية حرة ومعطاءة.

خلاصة عامة:

يتناول حامد عمار في كتابه هذا مختلف الإشكاليات والتحديات التي يواجهها التعليم في مصر وفي العالم العربي. ويشكل هذا الكتاب موسوعة جامعة لمختلف القضايا التربوية الحيوية في مصر في مختلف مستويات التعليم والعمل بصورة عامة يشكل رؤية نقدية لأوضاع التعليم. ولا بأس في القول أن الكتاب يمتلك في ذاته على نظرية متكاملة في النقد التربوي لأوضاع التربية في مصر والعالم العربي.

ويمكن القول في النهاية أن الكاتب المبدع حامد عمار يكشف خفايا العملية التربوية في مصر، ويفضح هذا التواطؤ الكبير بين العولمة الجافة والتعليم. واعتقد جازماً بأن هذا الكتاب يشكل ضرورة تربوية حيوية لجميع هؤلاء الذين يرغبون في فهم أعقد المشكلات التربوي في العالم العربي.

وفي هذا المقام يسرني أن أوجه التحية الكبرى لشيخ الشباب – شيخ المفكرين والنقاد التربويين العرب – الذي ما انفك يقاوم ويناضل بالفكر والعمل والكلمة من أجل تربية أكثر عدلاً وأكثر أنسنة وأكثر إيماناً بالقيم العليا للإنسان والإنسانية في ظل عولمة جارفة متوحشة لا تبقي ولا تذر.

صدر عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب:

مائة كتاب للأطفال جديرة بالقراءة
دليل الهيئة العالمية لكتب الأطفال - فرع الكويت

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

&

KUBBY

والكتاب نتاج قراءات فاحصة للعديد من الإنتاج الأدبي للطفل، تمت قراءتها ووضع المراحل العمرية المناسبة لها وذلك وفق أسس علمية.

والكتاب أيضاً يمثل نشاط الهيئة العالمية لكتب الأطفال - فرع الكويت (KUBBY)، وذلك خدمة للأطفال وأولياء أمورهم والمعلمين.

صدرعن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

الحقيبة الاختبارية
مقياس وكسلر الكويت لذكاء أطفال ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية

للدكتورة فوزية هادي الدكتور صلاح مراد
جامعة الكويت

تحتوي هذه الحقيبة على كل من:
الدليل النهائي للمقياس، كتيب الصور (1)، كتيب الصور (2)،
علبة المكعبات، وكراس تسجيل الإجابات للفترتين العمريتين
2:9 ـ 3:11 سنوات و4 ـ 7:3 سنوات، وعلبة تجميع الأشياء للصور المتقطعة،
وكتيب الإجابة للاختبار الفرعي "البحث عن الرموز"

سعر الحقيبة الواحدة 200 د.ك (مئتا دينار كويتي)

أنشطة وأخبار
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

• حضرت الدكتورة / زهرة حسين علي ممثلةً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية مؤتمر: المجلس الدولي لكتب اليافعين الأول لمنطقة آسيا الوسطى وشمال أفريقيا، تحت شعار: نحو تقارب أكثر بين الطفل والكتاب، الذي عُقد تحت رعاية صاحب السمو الشيخ الدكتور سلطان بن محمد القاسمي - عضو المجلس الأعلى حاكم الشارقة - خلال الفترة من 21 – 22 أبريل 2013 بالشارقة بدولة الإمارات العربية المتحدة. وقد حضر المؤتمر شخصيات أدبية وثقافية متخصصة في كتاب وثقافة الطفل محلياً وإقليمياً وعالمياً من أكثر من 20 دولة.

اشتمل المؤتمر على حلقات حوارية ثرية ضمت ناشرين ورسامين ومؤلفين، تناولت خبراتهم الخاصة وسبل التغلب على التحديات التي تتعلق بإنتاج الكتاب الرائج الذي يتميز بمواصفات نوعية عالية.

وقد كان المؤتمر فرصة ثمينة للتعرف على تجارب ناجحة في ترويج القراءة والثقافة البناءة بين الأطفال والناشئة، ومناقشة موضوعات وقضايا لا تزال تشغل بال جميع المهتمين بكتب الأطفال واليافعين في المنطقة.

• انتقل إلى رحمة الله في يوم 28/7/2013 المربي الفاضل الأستاذ / سليمان المطوع - عضو الجمعية العمومية بالجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية - وقد عمل المرحوم معلماً في ثانوية الشويخ حتى أصبح ناظراً لها في عام 1960، ومديراً للمعهد العربي للتخطيط (1965 – 1969)، وأول كويتي بدرجة مدير في شركة نفط الكويت مسؤول عن التدريب والتكويت (1969 – 1990)، ثم عضواً بمجلس إدارة الشركة ونائباً للعضو المنتدب للإدارة المالية. وعضواً بمجالس: جامعة الكويت، والخدمة المدنية، وإدارة الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، ووزيراً للتخطيط (1990 – 1991). تغمده الله بواسع رحمته وأدخله فسيح جناته، وألهم آله وذويه ومحبيه الصبر والسلوان.

• فقدت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية عضواً من أعضائها المؤسسين، وعضواً بمجلس الأمناء وبهيئة تحرير مجلة الطفولة العربية، بل فقدت الكويت ابناً باراً من أبنائها، برحيل المرحوم الأستاذ / أنور عبد الله النوري عن عالمنا في يوم الجمعة الثاني من أغسطس 2013 الموافق الرابع والعشرين من رمضان 1434 هـ عن عمر يناهز الثانية والسبعين.

وقد كان للمرحوم بصمات واضحة خلال مسيرته العملية المضيئة، بدءاً بإخلاصه لمهنة التعليم، ثم ملحقاً ثقافياً في بريطانيا، ثم أميناً عاماً لجامعة الكويت، مروراً برجل المصارف الأمين، ثم رجل السياسة الحكيم والنزيه؛ حيث تقلد حقائب وزارتي: التربية والتعليم العالي، والصحة، ثم رجل الاستثمار، وأخيراً في مجالات الخدمة العامة والعمل التطوعي.

والجمعية إذ تستذكر إسهامات وتعاون هذا الرجل، تدعو الله العلي القدير أن يجعلها في ميزان حسناته، وأن يتغمده بواسع رحمته، ويجعل الجنة مثواه، وأن يلهم آله وذويه وأصدقاءه الصبر والسلوان.

تجارب من المعايشة الشخصية

القصة العلمية ودورها في حل مشكلات معلمات رياض الأطفال عند تقديم الموضوعات العلمية

(مفهوم "المادة" كنموذج)

أ. بتول عبد الله تقي هاشم
ماجستير في المناهج وطرق التدريس
tolaaa.a.85@gmail.com

الملخص:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج النوعي وتقنياته لبيان فعالية القصة العلمية في حل بعض المشكلات التي تواجهها معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت عند تقديم الحقائق العلمية. وتم اختيار مفهوم "المادة" كنموذج لقياس هذه الفعالية. وقد تم اختيار روضتين من منطقة مبارك الكبير التعليمية بطريقة قصدية لإجراء مقابلات مع معلماتهن، وفي ضوء تلك المقابلات تبين أن طبيعة الأنظمة المفروضة على المعلمة كالوقت والمكان تخلق العديد من المشاكل عند تقديم الحقائق العلمية، وأن للقصة دوراً فعالاً في حل تلك المشكلات، ومن هذا المنطلق تم إعداد مجموعة من القصص العلمية الإلكترونية، بحيث تُسهم بحل بعض المشكلات التي وردت بالمقابلات، وتم تطبيقها على مجموعة من الأطفال، وخلصت الدراسة إلى فعالية القصص العلمية في توصيل وتذكر الحقائق العلمية بشكل فعال، وأشارت الدراسة إلى أهمية الصورة في القصص العلمية في توصيل المعاني المجردة. وتوصي الباحثة بأهمية الاهتمام بالحوارات والنشاطات التطبيقية المصاحبة للقصة؛ لما لها من بالغ الأثر في تنمية مهارات التفكير لدى الأطفال.

Children's Literature Role in Solving Kindergartners' Teachers in Teaching Scientific Subjects: Matter as a Model

Batool Hashem
College of Education - Kuwait University

Abstract

The current study has adopted the qualitative methodology and techniques to indicate the effectiveness of science story in solving problems faced by kindergarten teachers in the State of Kuwait when teaching scientific facts, and used the concept of the "Matter" as a model for measuring such effectiveness. Two kindergartens were selected from Mubarak Al-Kabeer educational Area in a deliberate way, For interviews with the teachers, in the light of those interviews show that the nature of regulations imposed on the teachers as a time and place that creates many problems when teaching scientific facts, and that story is an effective role in solving those problems. Therefore, the researcher prepared a set of electronic scientific stories in order to solve some of the problems mentioned in the interviews. When these stories are applied to a group of children, the study found the effectiveness of scientific stories especially in connecting and remembering the scientific facts, the study pointed out the importance of image in scientific stories for connecting an abstract meanings. The researcher recommends that the importance of dialogue and applying activities associated with the story has a deep impact on the development of thinking skills on children.

مقدمة:

لا يختلف اثنان على أهمية العلم في تحقيق التقدم والرفاهية للمجتمع، فتقدم الأمم مرتبط بشكل كبير بتطورها العلمي؛ والتطور العلمي مرتبط بشكل كبير بالحقائق والمفاهيم العلمية التي يكتسبها الفرد من تعلم العلوم، حيث يعتبر تعليم العلوم مجالاً للتنافس بين الدول المتقدمة. وفي الثمانينيات من القرن المنصرم أخرجت الولايات المتحدة الأمريكية تقريراً في غاية الأهمية أطلقت عليه (أمة معرضة للخطر)، وذلك عندما وجدت أن روسيا تتقدم عليها في تعليم العلوم والرياضيات؛ وها هي مرة أخرى تصدر تقريراً حديثاً عن الهيئة الوطنية لتعليم العلوم والرياضيات تضع له عنواناً أشد تخوفاً؛ إذ عنونته "قبل أن يفوت الأوان" كإشارة إلى مدى أهمية تعليم العلوم، وخطورة التهاون بهذه المسألة المهمة (USDOE, 2000).

وبما أن مرحلة رياض الأطفال تساعد بتهيئة المتعلم للتعلم بالمراحل اللاحقة، كان لابد من الاهتمام بتعليم الأطفال الحقائق العلمية بشكل فعال بحيث يسهم بحبهم وإدراكهم للعلم، فقد وضح برونر (نقلاً عن بطرس، 2004) أهمية تعليم الأطفال المفاهيم العلمية؛ لأنها تساعدهم على فهم وتفسير العديد من الأشياء التي تثير انتباههم في البيئة المحيطة؛ وتتعدد وتتنوع الطرق التي يمكن استخدامها في تدريس الحقائق العلمية، بحيث تلائم أطفال هذه المرحلة، مثل الاكتشاف والاستقصاء وخرائط المفاهيم ولعب الأدوار والتمثيل، لما تتوافر بهذه الطرق الممارسة المنهجية العملية (رواشدة، الجراح، الطعاني، حسون، 2003)، ومن الأساليب الممكن استخدامها القصة.

وتعد القصة من أحب ألوان الأدب إلى نفوس الأطفال، فهي تجذب الأطفال بأحداثها المتسلسلة (قناوي، 2003)، وقد أشار كل من رواشدة وبركات (2007) إلى فعالية الأسلوب القصصي في تدريس تلاميذ الصف الثالث الأساسي، وقد أوضحت نتائج دراستهما تفوق الطلبة الذين تم استخدام الأسلوب القصصي في تدريسهم. وقد أثبت الأسلوب القصصي فعاليته بتدريس العلوم لمراحل كثيرة ومختلفة، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات التي استخدمت القصة كوسيلة تدريسية(Clough, 2011; Kruse & Borzo, 2010; Solomon, 2002; Stinner, 1995). هذه الفعالية تصبح ذات مفعول أكبر إذا ما تم عرضها بوسيط يناسب الطفل، ويراعي خصائصه، وقد بين الدمرداش (1996) أن القصة العلمية إذا أحسن عرضها فإنها تساعد المتعلم على اكتساب الكثير من الاتجاهات العلمية المرغوب بها كالدقة والموضوعية، وسعة الأفق، والتثبت في إصدار الأحكام، والأمانة العلمية، والتواضع العلمي؛ لذا يمكن اعتبار العروض المحوسبة التي يتم فيها إيصال المعلومة للتلميذ من خلال الصوت والصورة والرسوم والفيديو وسيطاً فعالاً في عرض القصة العلمية؛ لأن الحاسوب يثير اهتمام الطفل، ويجذبه لمدة طويلة من الزمن (مرزوق، 2010)، وقد بين عبد الرحيم (2006) أن القصص الإلكترونية تحتل المركز الأول من بين البرامج المقدمة لطفل الروضة. لذا فإن الحاجة الملحة لهذه الدراسة تكمن بتسليط الضوء على إمكانية توظيف القصص العلمية، في تدريس الحقائق العلمية ودورها الفعال بحل المشكلات التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند تدريس المفاهيم العلمية.

فعالية القصة في تدريس العلوم:

ذكرت الناشف (2001) أن المهارات العلمية المناسبة لطفل الروضة ترتبط بصفة أساسية بحواسه، وبملاحظاته الشخصية التي يكتسبها من خلال خبرات مباشرة، فكما تقول الحكمة الصينية الشهيرة "أسمع وأنسى، أشاهد وأتذكر، أعمل وأفهم"؛ ولهذا قد لا يحبذ البعض استخدام القصة في تدريس العلوم لكونها تندرج تحت الأساليب اللفظية في تدريس العلوم (عياش، الصافي، 2007)، وعلى الرغم من ذلك فإن القصة العلمية تستطيع أن تحقق ما تعجز التجربة والممارسة عن تحقيقه في كثير من الحالات:

أولاً - التأثير الوجداني والعاطفي الذي تحققه القصة على النفس، فيبدو الطفل فرحاً يسابق الفرح بالقصة، ويبدو حزيناً في سياق الحزن للقصة (Kanveit & Wasik, 1996). مما يجعل الطالب يقبل على التعلم متأثراً بالقصة، وقد استغلت القصص التي تتناول حياة العلماء للتأثير بنفوس المتعلمين؛ من أجل الإقبال على تعلم العلم، ولا يعد هذا منحى جديداً، ففي عام 1995 أشار ستينر (Stinner, 1995) إلى أن قصص السير الذاتية المقدمة للأطفال، لا سيما تلك التي تصور حياة العلماء لها دور في توصيل المعلومة؛ لأنها تتناول الجوانب الإنسانية، وتجعل من العلماء أبطالاً؛ مما يوصل المفهوم بشكل أفضل، ولقد أثبتت العديد من الدراسات التي تناولت مراحل دراسية مختلفة أن القصص التي تتناول جانباً من حياة العلماء لها تأثير في تدريس العلوم لمختلف المراحل الدراسية، فعلى سبيل المثال عندما تطرق سولمون في دراسته (Solomon, 2000) إلى نماذج النجاح والفشل في حياة العلماء وجد أنها تؤثر على طلبة المرحلة الابتدائية عند تدريس المفاهيم العلمية؛ لأنهم يرون أنفسهم بهؤلاء العلماء الذين ينجحون تارة، ويفشلون تارةً أخرى، كما أن كلوتش (Clough, 2011) وظف ثلاثين قصة قصيرة لجوانب العلم المختلفة (جيولوجي، كيمياء، بيولوجي) لطلبة مرحلة ما بعد الثانوي، ولاحظ أن القصص أسهمت بفهمهم لمجريات العلم بشكل أفضل، وكذلك عامل المتعة والسرور الذي تحتويه القصة يسهم بتبسيط المفاهيم المجردة؛ فعرض الأنشطة العملية مع القصة يؤثر وجدانياً بالطفل، وذلك بإدخال الفرح والسرور في أثناء ممارسة النشاط، فمثلاً مفهوم الموجات من المفاهيم المجردة؛ الموجات تختلف من صوت لآخر؛ وهذا ما قام به كل من سنايدر وجونسون (Snyder & Johnson, 2010) حيث وضحا أن مفهوماً مثل الصوت على سبيل المثال، واختلاف موجاته، بالإمكان تحقيقه بشكل فعال عند دمج الأنشطة المتعلقة بالصوت بالقصة الخالدة: هل سمعت ما سمعه هارتون (Do you hear what Horton hears) التي تحوي العديد من الأصوات التي يستمع لها الطفل، ويستخدم الأنشطة المقدمة ليلاحظ الصوت وطبيعة الموجات، وذكرا أنها تعد وسيله جيده لتدريس مفهوم الموجات.

ثانياً - القصة تسهم بتذكر المفهوم والحقيقة العلمية لأطول فترة ممكنه، وذلك لارتباطها بأحداث وشخوص معينة، وقد استقصت نيجرت (Negrete, 2003) أثر الأسلوب القصصي لتذكر وفهم الأفكار العلمية بعد أسبوع من قراءتها، وأشارت إلى أن التجربة العملية تفوقت على القصة في البداية، ولكن عند سؤال الأطفال بعد أسبوع من التجريب تفوق طلبة مجموعة القصة على مجموعة التجربة العلمية.

ثالثاً - هناك الكثير من الحقائق والمفاهيم صعبة التجريب لعدة أسباب؛ أحدها أنها تحتاج لوقت كبير لملاحظتها ومعرفتها؛ ومن المعروف أن تركيز الطفل قليل، ويصعب عليهم تتبع الحدث لأيام. ومع ذلك نجد القصة تقدم هذه الصعوبة بيسر، وتقرب البعيد كما في توظيف أطفال مدارس التي تستلهم الفكر التربوي لريجيو إيميليا بالولايات المتحدة، حيث قامت إحدى المعلمات بتوظيف قصة "دودة جائعة" (the hungry caterpillar) للكاتب أيرك كارلي(Eric Carle) عندما لاحظت شغف الأطفال بموضوع الفراش، ولكن بمنحى جديد، فبعد عرض القصة طلبت من الأطفال إعداد رسوم قصة عن دورة حياه "الفراشه"، حيث تخللت قصة أيرك دورة حياة الفراشة، وقام الأطفال بإعادة الرسم للقصة، ولكن باتجاه آخر، ومشاهد أخرى تعبر عن دورة حياة الفراشة فقط، وليس كل الأحداث الموجودة بالقصة الأساسية (Ciccone, 2012).

بل إن الأمر يزداد تحدياً عندما يكون المفهوم المراد تقديمه من الأمور التي يصعب تجريبها، أو إعداد وسيط مناسب لتجربتها مثل تكنولوجيا النانو؛ إذ لابد من تهيئة المتعلم لهذا العلم، والنانو يقصد بها "التقنيات التي تصنع على مقياس النانومتر، وهي مشتقة من اللغة اليونانية، وتعني عالم الأقزام الخرافي المتناهي في الصغر" (مصباح،2009 :108)، ويشير البروفسور منير نايفة أستاذ الفيزياء النظرية والنانو تكنولوجي بجامعة إلينوي الأمريكية ونائب رئيس المجلس العلمي العالمي لمعهد الملك عبد الله لتقنية النانو بجامعة الملك سعود، إلى أهمية تعريف الأطفال بهذه التقنية؛ لذا قام بتأليف سلسلة قصص علمية بعنوان "هذا النانو لكم"، وقد تعاونت معه وشاركته بإعداد السلسلة جامعة الملك سعود، وقام بتوزيع نسخ من القصص على تلاميذ مدرسة الدكتور هوارد في شامبين بولاية إلينوي الأميركية، وكانت ناجحة، وقدموا له بعض الاقتراحات، كما أنه جربها على الكبار أيضاً منهم فيزيائيون وربات بيوت وطلاب جامعة ومهنيون، وقد أبدوا إعجابهم بها، ومن هذا تبين له كما ذكر أن القصص من الممكن أن تخدم شريحة كبيرة من عامة الجمهور (سلامة،2010).

رابعاً - إن ما يميز القصة أنها تمد الطفل بقاعدة من المعلومات والبيانات حول مواضيع وعوالم يحبها ويعشقها، فالأطفال كما أشارت هوك وهيبلر وهيكمان (Huck, Hepler, & Hickman, 1993) يحبون المواضيع المتعلقة بالفضاء والصواريخ، وهذه المواضيع لا يعرفها الطفل، وبعيدة كل البعد عن ما يمكن أن يختبره ويحسه، وتشير النظرية البنائية إلى أن المعرفة القبلية شرط أساسي لتعلم ذي المعنى، حيث إن تفاعل معرفة المتعلم القبلية والمعرفة الجديدة تعد أحد المكونات المهمة في عملية التعلم (خطايبة، 2005)؛ ولكي يتعلم الطفل تلك المواضيع لابد من أن نمده بقدر من المعلومات قبل البدء بالمهارات التطبيقيه أو العملية. وتعتبر القصة معيناً جيداً لذلك. ويظهر ذلك جلياً بمشروع الديناصورات الذي قام به أطفال ريجيو إيميليا في خريف 1989، حيث إن بداية المشروع ظهرت عندما لوحظ أن الأطفال لديهم معلومات وثقافة عن الديناصورات امتلكوها، إما من الكتب، أو الأفلام أو التلفاز أو الألعاب (رانكلين،2010) ، والأفلام قد تكون عبارة عن قصص كرتونية يتابعها الطفل، وأكسبته قدراً من المعلومات عن عالم الديناصورات.

القصة العلمية:

تتعدد وتتنوع القصص المقدمة للطفل، فمنها القصص الدينية، والقصص التاريخية، والقصص الاجتماعية، والقصص الشعبية، وقصص الرحلات، والقصص العلمية، وقصص الخيال العلمي (جكلي،2009)، وسيقتصر حديثنا على القصص العلمية لارتباطها المباشر بالمجال العلمي الذي هو محور هذه الدراسة.

يعرف شحاتة (1996) وإسماعيل (2004) القصة العلمية بأنها تلك التي تتناول الأحداث العلمية والاكتشافات وسيرة العلماء، كما تتناول الخيال العلمي، أما جكلي (2009) فقد حصرته بأنها القصة التي تتناول الحقائق العلمية، وتتخذ من الخيال وسيلة لعرضها دون التطرق للعلماء واكتشافاتهم، أما الشيخ (1994)، وعلى الرغم من أنه أقدم من المصادر السابقة فإنه قد بين أن القصة العلمية تحقق جانباً من المهارة العلمية (كحل المشكلات) الذي تسعى القصة لإكسابه للقارئ، ومن ضمنها قصص الخيال العلمي.

جميع المفاهيم السابقة تشترك بجمع القصة العلمية مع قصص الخيال العلمي، أما الأمين (2006) فقد وضح أن هناك فرقاً واضحاً بين النوعين؛ فالقصة العلمية تتناول الحقائق المكتشفة؛ أما الخيال العلمي فتتناول أشياء من عالم المستقبل، وقد بين أحمد (2004) أن قصص الخيال العلمي تتناول الإمكانات العلمية وتغيرات المجتمع، وذلك لفرض الفروض والتنبؤ بالمستقبل، وقد بينت بقاعي (2003) أن هذه القصص جاءت وليدة للتقدم العلمي والتكنولوجي الذي ظهر في نهاية القرن الثامن عشر في أوربا وأمريكا، كما أوضحت أن (جون فيرل) أول كاتب للخيال العلمي، فهو تنبأ بالعديد من الأحداث التي تحققت بالفعل.

فكل هذا الخلط الواضح بين النوعين القصصين يجب تحديدهما، فالدراسة الحالية تهتم بالحقائق والمعارف التي يمكن اكتشافها عن طريق الملاحظة. مما يعني أن الخيال لا دور له إلا في طريقة الكتابة عن هذه الحقائق. ومن ثم فإن تعريف المشرفي (2005) أقرب إلى ما تتبناه هذه الدراسة، حيث بينت أن القصص العلمية هي التي تتضمن بعض الحقائق والمعلومات عن الحيوانات والنباتات والمظاهر الطبيعية والنواحي الجغرافية وغيرها بصورة مبسطة، وذلك لإثارة الاهتمام العلمي للأطفال، وتزويدهم بالثقافة العلمية والدينية بطريقه شيقة.

أما عبد الكافي (2004) فقد كان تعريفه أشمل؛ فقد بين أن محتوى هذه القصص التي تهدف لتبسيط المفاهيم والفروض والنظريات الموجودة في عالمنا المعاصر من خلال قصة مبسطة وهادفة لإكساب الطفل الحقائق العلمية. ووضح أن القصص العلمية لها أشكال عديدة؛ فمنها يتناول حياة المكتشفين والمخترعين، أو التي تزود الطفل بالمهارات العلمية، أو التي تزود الطفل ببعض الحقائق والمفاهيم العلمية.

ومما سبق، يمكن تعريف القصة العلمية بأنها (القصة التي تتناول الحقائق والمفاهيم العلمية أو تتناول حياة المكتشفين والمخترعين، أو التي تسعى لتنميه المهارات العلمية، وذلك من خلال لون أدبي يتسم بالبساطة والتشويق).

مشكلة الدراسة:

يشير "برونر" (نقلاً عن بطرس، 2004) إلى أهمية تعلم الأطفال المفاهيم العلمية، لأنها تساعدهم على فهم وتفسير الكثير من الأشياء التي تثير انتباههم في البيئة المحيطة، والتي من الممكن تعلمها؛ ولكن المعلمات يبتعدن عن تقديم المفاهيم العلمية، ويقتصر تقديمهن على مفاهيم محددة فقط؛ إما بسبب صعوبة تبسيط بعضها، أو نظراً لخطورة تجربتها، ويحصرن أنفسهن بطريقة التجريب في تدريس الحقائق العلمية، لذا كان يدور سؤال: ألا توجد طرق أخرى لتدريس المفاهيم العلمية التي يصعب تدريسها أو تبسيطها؟ ومن هنا برزت المشكلة في المادة العلمية المقدمة لطفل الروضة، والتي تحاول الدراسة الحالية أن تبين فعالية القصص العلمية في حل بعض المشكلات التي تواجه معلمات الرياض عند تقديم المفاهيم العلمية لطفل الروضة.

أسئلة الدراسة:

تنطلق البحوث النوعية من سؤال مفتوح يسعى الباحث لتفسيره (قنديلجي، والسامرائي، 2009)، والسؤال الرئيسي بهذه الدراسة تمثل بتوضيح الفعالية الخاصة بالقصة العلمية ودورها في تنمية المدارك العلمية لطفل الروضة، وللإجابة عن هذا السؤال تشكلت العديد من الأسئلة التي حاولت الباحثة الإجابة عنها، ولا يعني أن الأسئلة المفترضة هي الأسئلة الوحيدة في هذه الدراسة؛ بل إن طبيعة البحث النوعي هو في خلق المزيد من هذه الأسئلة، والتي قد تتغير وتتكون في أثناء إجراء الدراسة في الميدان (Bogdan, & Biklen, 1992).

وتولدت بعض الأسئلة الفرعية من السؤال الرئيسي، وهي كالآتي:

ما طبيعة المشكلات التي تواجهها المعلمات في تقديم المعارف العلمية؟ ومن المشكلات المختلفة التي ذكرتها المعلمات تولدت أسئلة جديدة: كيف تسهم القصص العلمية في حل تلك المشكلات؟ وفي حال أن القصص العلمية تسهم بحل تلك المشكلات، فإلى أي مدى ما يقدم لطفل الروضة من قصص علمية مناسب لهذا الطفل، لا سيما في موضوع "المادة"؟ إنه على حد علم الباحثة لاحظت ندرة القصص العلمية المتعلقة بمفهوم "المادة"، ومن هذه الملاحظة تشكل سؤال جديد وهو: كيف نثري الميدان بلون علمي قصصي يناسب طفل اليوم؟.

إجراءات الدراسة:

أولاً - منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج النوعي، وذلك لتفسير ظاهرة عزوف المعلمات عن تقديم المفاهيم العلمية من خلال تسليط الضوء على الأسلوب القصصي ودوره بحل المشكلات التي تسبب عزوف المعلمات عن تقديم بعض المفاهيم العلمية.

ثانياً - عينة الدراسة:

تطلبت هذه الدراسة عينتين وهما على النحو الآتي:

(1) عينة المعلمات: لقد تكونت العينة من أربع مشرفات فنيات، اثنتان من روضة القصور، واثنتان من روضة المهلب، وسبع معلمات من خبرات مختلفة خمس منهن من روضة القصور، واثنتان من روضة المهلب تم اختيارهن بطريقة مقصودة، وقد قامت الباحثة بوضع الأحرف الأولى لكل منهن حفاظًا على الخصوصية. وهن على النحو الآتي:

المشرفة الفنية: "هـ.ب" من روضة القصور، ولديها أربع سنوات خبرة في الإشراف، امتازت بالتجاوب والحماس في أثناء مقابلتها، وكانت أكثر المشرفات اللاتي قابلتهن حماساً وحيوية في أثناء إجراء المقابلة، اتضح تعاطفها مع المعلمات، فكانت تبرر سبب العزوف، مراعية ظروف المعلمات، واتضح من كلامها أنها تتعامل مع المعلمات كأخت أكثر من كونها مشرفة.

المشرفة: "خ.خ" من روضة القصور لديها (15) تدريسية، وسنة خبرة إشرافية، تميزت في أثناء المقابلة بالتفاعل، وما ميزها عن غيرها من المشرفات اللاتي قابلتهن أنها تذكر كيف كانت تدرس قبل الدخول للإشراف، وامتازت بضرب العديد من الأمثلة ، واتضح من كلامها استمتاعها بالتدريس بشكل أكبر من الإشراف، وقد يكون السبب أن هذه السنة الأولى لها بالإشراف.

المشرفة: "هـ.ر" من روضة المهلب خبرتها (21) سنة، ولديها ثلاث سنوات خبرة في الإشراف، ركزت على أهمية تطوير المعلمة لذاتها، وقالت: إن طبيعة مرحلة الرياض تتطلب من المعلمة أن تكون باحثة ساعية لتطوير نفسها، ورأت أن أغلب ما يحدث سببه عدم تطوير الذات، وهي بذلك أعادت لي ما كان يقوله لوريس ملاجوزي مؤسس ما يعرف بأسلوب ريجيو إيميليا التربوي كون المعلم باحثاً إجرائياً (إدواردز، جانديني، فورمان، 2010).

المشرفة الفنية: "ن.ع" من روضة المهلب لديها (19) سنة خبرة تدريسية و(4 سنوات) خبرة إشرافية، امتازت بكونها أكثر مشرفة تحلت بالهدوء، ويتضح اتفاقها التام مع المشرفة (هـ. ر) في أن تطوير المعلمة لذاتها يسهم بحل أغلب المشاكل، وكانت الوحيدة ممن قابلتهن تطرقت إلى ما يقدم بالخارج، ومقارنته في الكويت.

المعلمة: "إ.ص" من روضة القصور، ولديها ست سنوات خبرة في التدريس، وكانت أكثر المعلمات اللاتي قابلتهن حباً للجوانب العلمية، وذكرت بأنها تحب العلوم كثيراً، وتملك معلومات علمية كثيرة، وما ميزها أيضاً أنها ملمة بطبيعة الطفل وكيف يفكر؛ وترى أن الطفل يلاحظ كل شيء، ويستطيع أن يتعلم، فلا توجد قيود في تعليم الأطفال، وهي بذلك تحترم عقل الطفل، ولا تجد أن هناك شيئاً صعباً عليه، وترى أن أي مفهوم علمي يعد جميلاً للطفل، وقد يكون السبب بذلك كما ذكرت ميولها للجوانب العلمية.

المعلمة: "هـ.ش" من روضة القصور لديها إحدى عشرة سنة خبرة تدريسية، وامتازت بمعرفتها للطفل مثل المعلمة "إ، ص"، وركزت على أن لا نقلل من عقل الطفل، ولكنها كانت أكثر المعلمات اهتماماً بطبيعة ما يقدم لطفل، وكانت أكثرهن تقديماً للمفاهيم العلمية.

المعلمة: "م.ع" من روضة القصور ذات عشر سنوات خبرة في التدريس، امتازت بهدوئها الشديد، كما بينت أن المنهج الجديد يحوي مواضيع علمية صعب أن يدركها الطفل مثل

أنواع الصخور (نارية ومتحولة ورسوبية)، وأيضاً حيوان الماموث، واتضح من حديثها استياؤها من منهج إدخال المواد.

المعلمة: "آ.ع" من روضة القصور، خبرتها ثلاث سنوات، كانت كثيرة الارتباك، واتضح أنها كانت بعكس المعلمة (إ. ص) لا تفضل الجوانب العلمية كثيراً، ولا تحبذها.

المعلمة "إ.ع" من روضة القصور، وخبرتها التدريسية سنتان، وكانت أكثر المعلمات اللاتي قابلتهن حباً لأسلوب القصة، وذكرت أنها تفضل التدريس عن طريق القصة.

المعلمة "آ.ر" من روضة المهلب، لديها ثلاث سنوات خبرة تدريسية، امتازت عن المعلمات ذوات الخبرة القليلة برغبتها بالتطوير بشكل فعال، بل إنها قدمت جوانب علمية كثيرة مقارنةً بمن كن بنفس خبرتها، نبرتها تعطي الشعور بالرغبة في التطوير والارتقاء في الأداء؛ بل إنها استفسرت بعد المقابلة إن كان هذا البحث يهدف لإعداد كتب مساعدة، وقالت: "أتمنى أن توفري لي نسخة".

المعلمة "أ.م" من روضة المهلب، لديها ثمان سنوات خبرة، امتازت بالهدوء، وفي أثناء المقابلة أحسست وكأن أمامي المعلمة (م. ع) من روضة القصور، فكانت تعطي إجابات مطابقة لإجابات المعلمة (م. ع) من روضة القصور؛ حيث إن كلتيهما ركزتا على المنهج وما يوفره من وقت كعامل مساعد على رغم أن كلتيهما لا تعرفان بعضهما، وقد يرجع السبب إلى أنهما متقاربتان من حيث سنوات الخبرة.

(2) عينة الأطفال:

لقد تم اختيار الأطفال بشكل مقصود، ممن يتحلون بالانضباط بالحضور، وعدم التغيب.

وصف عينة الأطفال:

إسماعيل: طفل ذكي، ويتميز بخيال واسع، لديه دقة واضحة في ملاحظة وتفسير الأشياء، كما أن لغته ممتازة في التعبير، شخصيته قيادية، ويتضح من كلامه علاقته القوية مع والدته وجدته، طفل محبوب من زملائه، يتحلى بثقة كبيرة بالنفس، عند الحديث مع والدته ذكرت أنه صغير الأسرة، ومحاط بالاهتمام من قبل الجميع، خاصةً من قبل جدته وعمه المقيم معهم.

سيد عبد الله: طفل ذكي سريع البديهة، ولكن كثير الحركة، لدية لغة ممتازة في التعبير والتفصيل، كما أن لدية مفردات لغوية جيدة تمكنه من تغيير بعض الكلمات الموجودة بالقصص بكلمات مرادفة، إلا أن صوته غير واضح عند إعادة السرد، سريع في إعداد الرسوم وتشكيل الصلصال، تعكس أعماله طبيعته التي تتميز بالانطلاق، كثرة حركته لا تعد عائقاً أمام الفهم لديه؛ فعلى الرغم من حركته الكثيرة فإنه دقيق بالمعلومات، ويقدمها بلغته، ويضيف تعديلاً؛ ولكنه تعديل لطيف لا يخل بالمعنى.

سالم: طفل نشيط يميل للمرح في أثناء اللعب مع زملائه، ويتسم بالبساطة في التعبير، لديه قدرة جيدة لإعادة سرد القصص، وهو أصغر إخوته. وذكر والدهُ أنه يتحلى بالمرح والحركة.

سعود: طفل هادئ يجد صعوبة بإعادة سرد القصص، لكنه يعبر بالرسم بشكل أفضل. ويذكر والده حبه للتمثيل، ولعب الأدوار، وأنه كثير الحركة والمرح في المنزل. ويحب سعود الرسم والكتابة بشكل كبير، وهو أصغر أخوته، ومما يثير الانتباه أن رسومه تبين الفهم، ولكن عند سؤاله يتهرب، ويستخدم كلمة لا أعرف لأي سؤال يجهله، مما يبين أنه يخشى الوقوع في الخطأ عند الإجابة، ويحتاج لثقة بالنفس أكبر.

حنين: طفلة هادئة لديها القدرة على التعبير؛ ولكن بصوت هادئ وغير مسموع. ذكية، ولكن تميل للخجل، وعدم وضوح صوتها جعل المعلمة تصنفها مع الأطفال متوسطي الذكاء، لكنها في هذا المشروع امتازت بقدرتها اللفظية، وقدرتها على الرسم، كما أنها سريعة البديهة، ولديها قدرة فائقة على إعادة سرد القصص دون مصورات وبمهارة.

وسمية: تنطبق طباعها مع حنين، إلا أنها تختلف عن حنين بالمهارة اللفظية عند إعادة سرد القصة، وتحتاج لثقة بالنفس بشكل أكبر، فهي لا تقوم على الرسم إلا عند مشاهدة نموذج زميلتها، وتحتاج لتشجيع دائم حتى تقوم على الرسم.

عبد الكريم: انضم للمجموعة عند عرض القصة الثالثة، حيث إنه كان متغيباً في فترة عرض القصة الأولى والثانية ودخوله إلى المجموعة برغبته، لأنه كان يريد البقاء مع زملائه سيد عبد الله وإسماعيل. يتميز عبد الكريم بالذكاء، ويواجه صعوبة بتشكيل الصلصال مقارنةً بزملائه، كما أنه لا يفضل إعادة سرد القصص؛ ولكن يجيب عن الأسئلة بشكل ممتاز، ويتميز عن غيره من الأطفال بحبه للكلمات الجديدة التي تذكر بالقصص، ويعيد ترديدها بشكل مستمر.

ثالثاً - أساليب وتقنيات البحث:

تورد جليسني وبيشكن (Glesne & Peshkin, 1992) ثلاث تقنيات لجمع المادة الخاصة في الدراسات النوعية، وهي: الملاحظة والمقابلة والتوثيق. وقد استخدمت الباحثة التقنيات الثلاث في هذه الدراسة. فقد تم مقابلة المعلمات لمعرفة أهم المشكلات التي تبعدهن عن تقديم الحقائق العلمية، وقد كانت المقابلات المعدة من النوع محدد البنية (Strutured Interviews)، حيث كانت هناك أسئلة محددة للحصول على أكبر قدر من المشكلات التي تصادف المعلمات، ولضمان جودة المقابلة تضمنت أسئلة مفتوحة للحصول على بيانات لم تكن متوقعة من قبل الباحثة، وهناك أسئلة مقيدة لمجموعة من الحقائق العلمية، وذلك لمعرفة ما إذا سبق للمعلمة تدريس الحقائق العلمية، وإن تم ذلك فكيف دُرست؟ وإن لم تدرس، لماذا لم تدرس؟ وبذلك نستطيع الحصول على أكبر قدر ممكن من المشاكل التي تصادف المعلمات، وتعتبر هذه النوعية من المقابلات التي من الممكن أن يجريها الباحثون النوعيون كجزء من جهود جمع البيانات (أبو علام، 2011). ولجمع البيانات من المقابلة فإن هناك ثلاث خيارات: التدوين في أثناء المقابلة، أو كتابة مذكرات بعد المقابلة، أو تسجيل المقابلة (أبو علام، 2011)، ولقد اعتمدت الباحثة على تدوين الملاحظات في أثناء المقابلة من أجل جمع البيانات، وذلك لأن التسجيل قد يربك المعلمة، ويجعلها تعطي استجابات غير صادقة، وكتابة المذكرات بعد المقابلة قد يسبب خلط بالمعلومات؛ حيث إن الباحثة ستقابل أربعة أشخاص باليوم؛ لذا تم إعداد ورقة بها أسئلة المقابلة من أجل تدوين الملاحظات عليها.

وقد استخدمت الملاحظة والتوثيق في أثناء العمل مع الأطفال، عند تجريب القصص العلمية، وقد كان التوثيق يرافق عملية تدوين الملاحظات، واستخدمت الباحثة أوراقاً خاصة معدة لكل طفل لتدوين الملاحظات، وبما أننا نتعامل مع أطفال فمن الصعب رصد جميع استجاباتهم؛ لذا استخدمت الباحثة تسجيل الفيديو كتوثيق للرجوع إليه عند الضرورة، وأيضاً المعلمة التي طبقت القصص على الأطفال تم تزويدها ببطاقة ملاحظة تحوي أسئلة عن القصص، كما أنها استخدمت الفيديو كتوثيق يساعد الباحثة لرصد استجابات الأطفال.

خطوات سير الدراسة:

أولاً- التعرف على المشكلات التي تصادف المعلمات عند تدريس المفاهيم العلمية:

بعد الرجوع لأوراق المقابلة تبين أن هناك نقاط اتفاق بين المعلمات في نواحي عديدة، وعند إعادة النظر بالمقابلات اتضح أن هناك العديد من المشاكل التي تواجهه المعلمات عند تقديم المفاهيم العلمية، وهي كالآتي:

مشكلات متعلقة بالمعلمة: فقد ذكرت المشرفة (هـ. ب) أن **استعداد المعلمة وتحضيرها للدرس** هو من أهم الأسباب المؤدية لعدم تقديم المفاهيم العلمية، فهي تحتاج لإعداد مسبق، واتفقت معها بهذه النقطة بقية المشرفات (خ. خ) و(هـ. أ) و(ن. ع)، وظهرت مشكلة أخرى تتعلق بالمعلمة وهي **ضبط الأطفال** في أثناء تقديم الحقائق العلمية، وذكرتها المعلمة (آ. ع)، واتفقت معها كل من (إ. ع) و(آ. ر) و(أ. م). ويتضح أن مشكلة ضبط الطفل أشارت لها المعلمات من ذوات الخبرة القليلة باستثناء المعلمة (أ. م) التي كانت من المعلمات ذوات الخبرة، وعللت صعوبة الضبط بسبب حب الأطفال للنادي العلمي، مما يجعلهم كثيري الحركة لممارسة التجارب، وقد اتفقت كل من (إ. ع) و(آ. م) على أن **الفروق الفردية بين الأطفال (ويقصد بها أن الفروق بالقدرات العقلية)** تسبب مشاكل في تقديم المفاهيم العلمية، وذكرت المشرفة (هـ أ) نقطة متعلقة بالمعلمات، وهي أن **المعلمات يفتقرن للاطلاع**، مما يجعلهن يبتعدن عن تقديم المفاهيم التي يجهلنها، واتفقت معها بذلك المشرفة (ن. ع)، وبينت المشرفة (ن. ع) استغرابها من قلة اطلاع المعلمات، حيث إنه على الرغم من توافر الإنترنت الذي سهل عمل المعلمة بشكل كبير فإنهن قليلات الاطلاع.

مشكلات متعلقة بالإمكانات المادية المتاحة: أشارت كل من المعلمات (أ. م) و(إ. ص) و(م. ع) و(هـ. ش) و(إ. ع) وجميع المشرفات إلى أن **عدم توافر الأدوات** يسبب مشكلة أمام المعلمة، باستثناء المشرفة (هـ، ب) التي ذكرت أن النادي العلمي بروضة القصور مجهز، إلا أن المشرفة الأخرى والمعلمات (إ. ص) و(م. ع) و(هـ. ش) من روضة القصور اختلفن معها بهذه النقطة، حيث عللن أن النادي مجهز، ولكن ليس للفصول ذوات الأعداد الكبيرة، وهذا يجعل المعلمة تسعى لتوفير الأدوات لبقية الأطفال، حيث إن كل طفل يحتاج لأن تكون له أدواته، ويتضح أن المعلمتين (آ. ع) و(آ. ر) لم تلتفتا لنقطة توافر الأدوات، ولم تشيرا لها وهما من المعلمات ذوات الخبرة القليلة. وقد ذكرت المعلمة (أ. م) نقطة متعلقة بالإمكانات المادية، وهي **عدم وجود مكان مخصص لإجراء التجارب:** "نادي علمي" مخصص بالروضة كأحد الأسباب لابتعادها عن تقديم المفاهيم العلمية.

المشكلات المتعلقة بطبيعة المفهوم: ذكرت المعلمة (آ. ر) و(إ. ص) أن هناك **بعض المفاهيم صعبة لا تناسب الطفل**، واتفقت معها (م. ع) بذلك، وذكرت أن نظام إدخال المواد يحوي العديد من المفاهيم العلمية التي لا تناسب الطفل، وأشارت المعلمة (أ. م) إلى نقطة جوهرية لم تتطرق لها أية معلمة، وهي أن **هناك تجارب تحتاج لوقت طويل لملاحظتها**، مما يجعل المعلمة تتحاشى تقديمها، كالاستنبات الذي يحتاج لأيام لرؤية نتائجه، وتبين من استجابة المعلمات حول تقديمهن لحقيقة (أهمية الهواء للاشتعال) أن هناك تبايناً حول تقديم هذه الحقيقة بسبب خطورتها، وقد دلت الاستجابات على ما يلي: بالنسبة للمشرفات الأربع ذكرن أنهن لم يحضرن لمعلمة قدمت هذه الحقيقة، أما المعلمات فكن ثلاثاً من أصل سبع قدمنها، ولكن كتجربة في ركن العلوم في أثناء فترة الأركان، مما يدل أن خطورة التجريب تشكل مشكلة أمام المعلمة تجعلها تبتعد عن تقديمها.

مشكلات متعلقة بالوقت المخصص: ذكرت المعلمة (إ. ع) و(هـ . ش) أن **الوقت المخصص** لتقديم المفاهيم العلمية في المنهج غير مناسب، فبعض التجارب قصيرة، ولا تحتاج لكل هذا الوقت. وذكرت المشرفة (هـ. ب) أن الوقت المخصص لتقديم المفاهيم العلمية يكون في آخر فترة، مما يجعل المعلمة تتجنب تقديمها لإحساسها بالتعب؛ فهي تعمل منذ لحظة قدومها، وفي الفترة الأخيرة تحس بالتعب فيقل عطاؤها؛ لذا فالمعلمات يلجأن لتقديم الأنشطة التي لا تحتاج لجهد.

إن طبيعة المشكلات اختلفت باختلاف خبرات المعلمات، وكان ذلك واضحاً، فالمعلمات الجدد ركزن على ضبط الطفل بدرجة واضحة، واعتبرن أن هذه أكبر معضلة يتعرضن لها عند تقديم المفهوم العلمي، ولم يلتفتن أو يشرن لتوافر المواد كعائق أمامهن، وعلى العكس من ذلك كانت المعلمات ذوات الخبرة الأكثر ذكرن أن عدم توافر الأدوات كسبب لعزوفهن عن تقديم المفاهيم العلمية، أما المشرفات فركزن على استعداد المعلمة، ومدى اطلاعها كأهم المشاكل في تقديم المفاهيم العلمية.

وتبين في أثناء المقابلة أنه عند عرض ثمان حقائق علمية على المعلمات لمعرفة هل سبق لهن تدريس تلك الحقائق، وفي حال تدريسها ما الأسلوب المستخدم، وكانت إجابة ست معلمات من أصل سبع أنهن استخدمن أسلوب القصة كطريقة تدريسية في حقيقة واحدة على الأقل، مما يدل على أهمية القصص في تدريس الحقائق العلمية، واتضح من استجابات المعلمات والمشرفات أن أكثر ما يقدم في الجوانب العملية هو تجارب خبرة الماء والهواء وخاصة الطفو والرسوب، وعللن ذلك بحب الأطفال للعب بالمياه واستمتاعه بالتجربة، وكذلك سهولة تقديم المفهوم، وهذا يؤكد أن مفهوم "المادة" يحوي العديد من الحقائق ممكنة التقديم للطفل، كما أن جميع المعلمات لم يعترضن على تقديم مفهوم المادة باستثناء معلمتين كان لديهن تحفظ بطبيعة ومدى مناسبته للمستوى العقلي لطفل، أم أنه فوق مستواه، كما حدث في منهج إدخال المواد، حيث إن هناك مفاهيم لا تناسب مستوى الطفل.

ثانياً. دور القصص العلمية في حل بعض المشكلات:

إن المشاكل التي تصادف المعلمات عند تقديم المفاهيم العلمية يتضح أن لها العديد من الحلول، ولكن بما أن موضوع الدراسة حول أدب الطفل فسنتناول الجوانب التي يسهم اللون الأدبي العلمي المقدم لطفل في حلها:

- بالنسبة للمشاكل المتعلقة بالمفهوم العلمي: تسهم القصة بحل بعض المشاكل المتعلقة بالمفهوم العلمي، فعلى سبيل المثال خطورة التجربة يمكن أن نتلافاها، وذلك بعرض المفهوم من خلال قصة، أما فيما يتعلق باحتياج المفهوم لفترة لكي تتم ملاحظته كالاستنبات فالقصص تتلقى هذه المشكلة؛ فعند النظر لقصة (أنا بذرة) لمارزولو (2003) التي تحدثت عن الاختلاف بالبذور الذي سيظهر فيما بعد كانت مشاهد القصة تبين نمو كلتا البذرتين، وكيف اختلف نموهما ليظهرا في نهاية الأمر في صورة نبتتين مختلفتين: إحداهما نبتة دوار الشمس، والأخرى نبتة اليقطين. إن هذه الحقيقة التي تحتاج لأيام لتلاحظ وظفتها القصة بشكل مُسَلٍّ كحوار بين بذرتين مرتا بمراحل مشابهة، ولكن بأشكال مختلفة لتك المراحل.

ومن المشكلات التي تواجهها المعلمة صعوبة توصيل بعض المفاهيم العلمية لقدرات الطفل العقلية، وهذه الصعوبة واجهتها على درجة الخصوص المعلمات الجدد. وهذا يتفق مع ما أشار إليه كل من جارفيس وبيل (Jarvis & Pell, 2004)، أن الطلبة يرون أن الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم للمعلمين الجدد في المرحلة الابتدائية منخفضة، وقد أشارت إحدى الدراسات إلى أن الطلبة الذين سيكونون بالمستقبل معلمي مرحلة ابتدائية وضحوا أن كتابتهم للقصص العلمية ساعدتهم بشكل كبير لإدراك العديد من المفاهيم التي كانوا يواجهون صعوبة بإدراكها وتقديمها .(Frisch, 2010)

- بالنسبة للإمكانات المادية التي تحتاج إليها التجارب تسبب لهن مشكلة، فلابد من توفير أدوات التجربة لكل طفل على حدة، أما القصص فلا تحتاج لأدوات كثيرة وعديدة كما هو الحال مع التجارب.

- بالنسبة للوقت المخصص، لا يوجد وقت للفترات العلمية، وبما أن القصة جزء لا يتجزأ من منهج الروضة فهي تستخدم في أغلب الفترات، وحتى في فترة النشاط الصباحي، مما يجعل أهمية توفير عدد من القصص التي تتناول جوانب علمية يمكن أن نوظفها لإكساب الطفل حقائق علمية عديدة.

ثالثًا - نحو بناء قصص إلكترونية:

إنه على حد علم الباحثة اتضح ندرة القصص العلمية التي تتناول مفهوم "المادة"، وأن أغلب ما يوفر بالميدان من قصص كان قصصاً مرتبطة بالماء؛ وقد يكون السبب أن الماء من حالات المادة التي يتعامل بها الطفل بشكل يومي، لذا سعت الباحثة من خلال هذه الدراسة ببناء قصص تتناول حالات المادة الثلاث (صلبة - سائلة - غازية) وتكون المفاهيم المقدمة بها من المفاهيم التي تبين من المقابلات أن المعلمات يواجهن صعوبة عند تقديمها؛ ولقد تم إعداد القصص بصورة إلكترونية؛ لأن تعدد أنواع الوسائط المستخدمة عند عرض القصة جعل للوسيط أهمية ودوراً فَعّالاً في المادة المقدمة لطفل، خاصةً مع ظهور التنوع الثقافي الذي تحرزه الفضائيات، وشبكات الإنترنت. إن طفل اليوم الذي يقضي يومه باستخدام الكمبيوتر والآيباد، (Ipad) ويشاهد التلفاز يحتم علينا ذلك أن يكون الوسيط المقدم مشوقاً وجذاباً لطفل هذه الأيام، وقد أشارت دراسة كل من العمراني ومحمد (2008) إلى أن التلفاز يحتل المرتبة الأولى من الأساليب التي يمكن استخدامها في تدريس العلوم لأطفال ما قبل المدرسة، يليه التعلم بالمحاكاة من الأقران، واحتلت القصة المرتبة الثالثة، كما أن الرسوم

المتحركة تسهم باكتساب المفاهيم العلمية للمرحلة الابتدائية بشكل فعال كما أشار كل من المومني، ودولات، والشلول (2011)، كما أن القصص الإلكترونيةً التي توظف الصورة والكلمة نالت المركز الأول من بين جميع أنواع البرامج المصممة لأطفال مرحلة الرياض (عبد الرحيم، 2006)،. إن هذا يقودنا لأهمية الجانب المرئي المتحرك والمسموع لتحقيق أكبر قدر ممكن من اكتساب المفاهيم العلمية، وقد بينت استجابات المعلمات في أثناء المقابلة تفضيلهن للقصص الإلكترونية، وذلك لسهولة عرضها على جميع أطفال الفصل حتى وإن كان عدد الأطفال كبيراً.

مراحل إعداد القصص الإلكترونية:

أولاً - مرحلة بناء القصص: تم إعداد أربع قصص: القصة الأولى تم تسميتها "مدينة الشموع"؛ وهي تتحدث عن الحالة الغازية "الهواء"، تبين أهمية الهواء للاشتعال، وهذه القصة تسهم بمساعدة المعلمة في تقديم حقيقة أهمية الهواء للاشتعال دون الخشية من خطورة تطبيقها، أما القصة الثانية فتم تسميتها "السائل العجيب"، وتناولت الحالة السائلة "الماء"، تم إعدادها وفقاً لرأي بعض المعلمات اللاتي أشرن إلى أن تجربة الذوبان جميلة، ولكنها تنتهي بسرعة مما يسبب الملل للطفل، ولهذا تم إعداد قصة تتحدث عن تغير خصائص الماء (الذوبان والانتشار وتغير الشكل)، أما القصة الثالثة فتم تسميتها "الماء والهواء"، وتحدثت عن "الحالة السائلة والغازية"، وهي تبين أهمية الماء والهواء للحياة، بالنسبة للقصة الأخيرة فتم تسميتها "أحمد وشجرة المطاط"، وتناولت "الحالة الصلبة"، حيث اتضح من مقابلة المعلمات أنهن لا يلجأن لتدريس خصائص المواد الصلبة المختلفة ولا يذكرنها، وإن طبيعة المواد الصلبة واختلافاتها تجعل من الصعب توظيف القصص بها، إذا كان الطفل لم يلمسها أو يدركها، وهذا يتفق مع ما ذكره دويدار (2005)، فكلما كانت تربية الأطفال بالحواس قوية كان تعلمه عن طريق المجردات أسهل وأقرب للنجاح، لذا ففي هذه القصة وضحنا مصادر بعض المواد الصلبة كإشارة لتلك المواد، فالأشجار مصدر لمختلف المواد (الخشب، الورق، المطاط)، وقد أُعدت هذه القصص بشكل إلكتروني، وتم الاستعانة بشخص خبير بالبرمجيات لإعداد القصص، وتم إضافة التعديلات والتحسينات على الناتج النهائي ليأخذ صورة تفاعلية بواسطة برنامج (Articulate Storyline)، وتم الاكتفاء بالمؤثرات الصوتية وعدم إضافة الحوار، وذلك لأن رواية القصة من قبل المعلمة تُسهم بتكوين علاقة حميمة بينها وبين الأطفال (خلف، 2006).

ثانيًا - مرحلة أخذ آراء المعلمات اللاتي تم مقابلتهن؛ وذلك للاستفادة من آرائهن لإضافة التعديلات لم تضف المعلمات أو المشرفات أي إضافة، وذكرن أن القصص مناسبة للأطفال، وركزن على أن القصص مبسطة، وهذا ما ميزها، فهي سهلة الفهم للأطفال، وأشرن إلى أنها ضمن المنهج، وليست بعيدة عنه.

ثالثاً - مرحلة تطبيق القصص على الأطفال (*)

تطبيق قصة "مدينة الشموع":

في يوم الإثنين الموافق 2013/4/15 تم تطبيق قصة "مدينة الشموع" على العينة

(*) الحوار في هذه الدراسة كان يدور معظمه باللغة العامية الكويتية، وتم تعريبه للفصحى المبسطة.

المختارة من الأطفال. وتدور أحداث القصة حول ثلاث شمعات يعشن بمدينة الشموع، وفي يوم من الأيام قررن الذهاب لمنزل سيدة الأحلام والأمنيات، وطلبت شمعتان الذهاب إلى حديقة ألعاب المدينة، أما الشمعة الأخيرة فأرادت أن تبقى في زجاجة جميلة تحيط بها، وترى العالم من ورائها، ولكن حدث ما لم تتوقعه، حيث تم انطفاء نارها، وبين لها الهواء أنه السبب بذلك. فتطلب من سيدة الأحلام أن تشعلها من جديد وتذهب لتلعب مع صديقاتها بالحديقة لتظل مشتعلة جميلة.

قبل البدء بالتطبيق تم التحدث مع الأطفال والتعرف على كل طفل، وتبادل الحديث معهم حتى يشعر الطفل بالراحة والألفة قبل البدء بعرض القصة، وفي أثناء الحديث، سألت الباحثة الأطفال عن أعياد الميلاد، وتذكر أحد الأطفال عيد ميلاد زميلتهم حيث قدمت لهم الألعاب والهدايا، وتم وصف الكعكة من قبل الأطفال من حيث الشكل واللون والصور والحجم، إلى أن تطرق أحد الأطفال إلى الشمعة وكيف تم إطفاؤها، بعد ذلك سألت الباحثة الأطفال: كيف يمكننا أن نطفئ الشموع؟ وكانت إجابات الأطفال على النحو الآتي:

ذكر الأطفال طريقة النفخ لإطفاء الشموع؛ وبدأ كل طفل يقلد الحركة. لكن الباحثة طلبت منهم طرقاً أخرى غير النفخ:

فأجاب إسماعيل: ممكن من خلال البالونة عندما أملؤها بالهواء، وبعد ذلك أفتحها، فيخرج الهواء منها، مما يجعل الشمعة تنطفئ.

وأضاف إسماعيل: أقربها من جهاز التكييف الذي يبعث هواءً قوياً سيطفئها.

ثم قاطع سيد عبد الله: بالماء نطفئها أيضاً.

قال إسماعيل إجابة غريبة: أشغل موسيقا عالية تزعجها وتنطفئ، هذه الإجابة تعيد إلى الذهن ما قاله جاريث ماثيوز عن قصة خيالية لطفل أراد أن يزرع في حديقته بذوراً، ولكنها لا تنمو إلا بعد أن أجاب زميل له بأن الحبوب لا تنمو بالصراخ، وإنما بالعزف على آله الفيولين (عبد الفتاح، 2000).

تبين من استجابات الأطفال عدم مرورهم بتجربة الاشتعال، بعد ذلك تم عرض القصة للأطفال، وسألت الباحثة الأطفال: ماذا يحدث للشمعة عند وضعها داخل زجاجة؟ أجاب الجميع تنطفئ بسبب نقصان الهواء. وطُلب من الأطفال إعادة سرد القصة؛ وذلك لأن إعادة سرد القصة يعود بالفائدة، حيث تطرقت إحدى الدراسات إلى أن إعطاء الأطفال الفرصة للتعبير بأصواتهم عن الحقائق الموجودة بالقصص، يعطي تلك الحقائق معنى، ويجعلهم أكثر ارتباطاً بالقصة (Ritchie, Rigano, & Duane, 2008) وبمساعدة الصور تمكن الأطفال من إعادة السرد، إلا أن الطفل "سعود" واجه صعوبة بالسرد بشكل أكبر من بقية الأطفال، والطفلة "حنين" أعادتها بشكل جيد إلا أن صوتها كان ضعيفًا يصعب الاستماع إليه، واستطاع كل من "إسماعيل" و"سيد عبد الله" إعادة سرد القصة بدون المشاهد بشكل جيد، إلا أن "سيد عبد الله" تميز بالدقة والتفصيل في أثناء السرد، وبما أن هناك بعض الأطفال واجهوا صعوبة بإعادة السرد طلبت الباحثة من الأطفال أن يرسموا القصة وما أحبوا منها، لأن الرسم يعد لغة تعبيرية أخرى عند الطفل.

في البداية تم تقديم ورقة بيضاء، وطُلِب من الأطفال رسم القصة، ومثل هذا الطلب سبب

لبعض الأطفال الارتباك، فأشار "سعود" بأن القصة صعبة الرسم، وكذلك "إسماعيل" الذي تساءل: كيف أرسم قصة؟! على العكس تماماً كان "سيد عبد الله" قد بدأ بالرسم دون أن يستفسر، وكذلك الأمر عند "سالم". أما الفتيات فقد كانت لديهن إستراتيجية خاصة؛ قبل الرسم بدأن بجمع الألوان التي سيستخدمنها، وهي: اللون الأحمر والأخضر والوردي والأسود، وعندما لاحظت الباحثة بعض التردد في أثناء الرسم، أشارت إلى السيارة التي تم ذكرها في القصة، وكيف كان الأطفال معجبين بها، فقالت للمجموعة: لم لا تبدؤون برسم السيارة كبداية للانطلاق؟ بدأ الأطفال (سعود وإسماعيل وحنين ووسمية) برسم السيارة، والتي قادتهم فيما بعد لإكمال اللوحة من تلقاء أنفسهم بشكل جيد، وتبين الاختلاف الواضح بين الأطفال في رسوماتهم، حيث رسم أربعة أطفال من أصل ستة السيارة كجزء أساسي في اللوحة، كما أن الطفل "سعود" الذي وجد صعوبة بالتعبير الشفوي للقصة عبر عن مشهد بقاء الشمعة في الزجاج وحيدة، وذكر أنها ستنطفئ، مما يدل على الفهم لمجريات القصة التي وجد صعوبة بالتعبير عنها بشكل لفظي، وأيضاً الطفلة "وسمية" تبين رؤيتها لزميلتها، وهي ترسم وتقلدها خطوة بخطوة، أما الطفل "سالم" فقد رسم الشمعات كأشخاص متأثراً بالطريقة التي قدمت القصة بها الشمعات كأشخاص، ويتضح من الرسمة الدقة في الألوان والأحجام للشموع الثلاث. الطفل "سيد عبد الله" رسم الشمعات بشكل يختلف عن بقية الأطفال؛ حيث رسم الأطفال لوحاتهم بشكل طولي، أما هو فجعل لوحته تتخذ صورة أفقية، وحرص على الدقة بلون الشمعة الكبيرة الوردية والشمعة الخضراء الصغيرة، أما الشمعة الخضراء التي انطفأت بأحداث القصة فرسمها بدون نار، بعكس الشموع الأخرى التي جعلها مشتعلة بالنار. الطفل "إسماعيل" رسم القصة من خياله، ورسم شمعة بشكل كبير وبارز، وكذلك السيارة جعل لها درجاً لكي يسهل للشموع الصعود للسيارة، وعبر عن الطريق باللون الأسود، ويحيط بالطريق الحدائق وكأنه يرسم مشهد تحرك السيارة التي كانت تحمل الشمعات.

يتضح أن الغاية من القصة التي تهدف إلى تعرف الأطفال على أن وضع الشمعة داخل زجاجة سيتسبب في انطفائها بسبب الهواء قد تحقق، وذلك عند سؤال الأطفال بالشكل الفردي والجماعي، إلا أن الأنشطة التي ترافق القصة بينت الفروق الفردية بين الأطفال بشكل واضح، فالطفل إسماعيل ظهرت مهارته اللغوية عند سرد القصة، إلا أن الرسم كشف شخصيته الخيالية التي غيرت من مجريات القصة، أما الطفل "سعود" والطفلة "وسمية" اللذان تميزا بالهدوء الشديد، وعدم القدرة على السرد بشكل منطلق كبقية الأطفال فقد كشف الرسم جزءاً آخر من شخصياتهم؛ ألا وهي القدرة على التعبير بتعدد المشاهد، وليس بمشهد واحد فقط ، صحيح أن الطفل "سعود" عبر بمشهد واحد إلا أنه اختصر أهم الأحداث بلوحة واحدة مراعياً الألوان بالرسم.

تطبيق قصة "السائل العجيب":

في يوم الثلاثاء الموافق 2013/4/16 تم عرض قصة "السائل العجيب" على الأطفال. والقصة تتحدث عن إمكانية تغير خصائص الماء (بالذوبان والانتشار وتغير الشكل)، دارت أحداث القصة بين قطعة الحلوى الحمراء اللون والحلوة الطعم ذات الشكل الكروي، والتي تتباهى بصفاتها حتى سمعها الماء فيخبرها بميزاته، حيث إنه يستطيع أن يغير طعمه

بواسطة إذابة قطعة من السكر، كما أن لونه ممكن أن يتغير بإضافة قطرات حبر تغير لونه، وأن شكله يتغير بالكؤوس المختلفة. وفي النهاية يقول: ألست سائلاً عجيباً.

ولكن قبل العرض، تم سؤال الأطفال بشكل فردي عن القصة السابقة "مدينة الشموع"، وتبين الفهم التام للقصة من قبل الأطفال، حيث استطاع جميع الأطفال وبشكل جيد إعادة سرد القصة باستثناء الطفل "سعود" الذي وجد بعض الصعوبة في سرد الأحداث، أما "وسمية" فقد احتاجت للمعاونة عند السرد، لكن الطفلة "حنين" سردت القصة بشكل ممتاز وبأدق التفاصيل، وأضاف الطفل "إسماعيل" عدد الشموع بأن جعلها أربعه وليس ثلاثة، والطفل "سيد عبد الله" غير في حدث، ولكن بشكل جيد لم يخل بمعنى القصة، حيث ذكر أن الشمعة لم تستمع لكلام أمها الشمعة، وذهبت بداخل زجاجة، فبكت لأن النار انطفأت، فقال لها الهواء: لماذا لم تسمعي كلام أمك، جميع الأطفال استطاعوا تفسير سبب انطفاء الشمعة، وأن الهواء (نقصان الأكسجين) سبب لذلك.

بعد ذلك قُدمت بعض الأسئلة عن الماء، وذلك لمعرفة تصورات الأطفال عن الماء، وما هو الأثر الذي ستحققه القصة بعد عرضها بالنسبة للون الماء، فقد ذكر جميع الأطفال أن لونه أبيض، وهم بذلك يقصدون شفافيته، فالأبيض بالنسبة لهم لا يعد لوناً، باستثناء الطفل "إسماعيل" الذي قال: هو لون أستطيع أن أرى كل شيء من خلاله، لكنه يختلف لون الحليب الأبيض الذي لا أستطيع أن أرى الأشياء التي خلفه، واتضح تأثر الأطفال بقنينة الماء التي أمامهم، فذكر "إسماعيل" و"وسمية" أن شكل الماء دائري، أما "سيد عبد الله" فقد ذكر أنه يشبه العدد واحد، والطفلة "حنين" أن شكله اسطواني، أما الطفل "سعود" فقد ذكر بأنه لا يعرف شكله، أما "سالم" فقد أشار إلى أن شكله يشبه البحر.

بالنسبة لطعم الماء فقد ذكر "سيد عبد الله" أنه حلو، أما "سعود" و"حنين" فقد بينا أنهما لا يعرفان طعم الماء، أما "سالم" و"إسماعيل" فقد ذكرا أن طعمه مالح لأننا أخذناه من البحر، استرسل سالم موضحاً، ولكننا أزلنا منه الملح. أما إسماعيل فقال: أُنظّف ماء البحر من الملح فيصبح الطعم طعم الماء. وذكرت "وسمية" هذه الجملة أيضاً الماء طعمه ماء. بالنسبة لتغير لون الماء وطعمه وشكله فقد أشار جميع الأطفال إلى أننا لا نستطيع أن نغير الماء باستثناء "حنين" التي يتضح مرورها بتجربة تغير لون الماء؛ فذكرت أن ذلك يتم عندما نسكب علبة ألوان فتغير لونه.

عُرضت القصة، وبعد عرضها استطاع الأطفال إعادة سردها بشكل جيد؛ فقد أعاد كل من "حنين" و"سالم" و"وسمية" بمرافقة الصور إلا أن "وسمية" احتاجت للمساعدة قليلاً، أما "إسماعيل" و"سيد عبد الله" فقد قاما بالتعاون بسردها دون مصورات وبصورة جيدة. أما فيما يخص رسوم الأطفال فقد اتضح من خلالها الفهم للقصة. وعكست فكرة تغير لون الماء بأنها أكثر ما شد انتباه الأطفال، وانعكس ذلك برسوماتهم بوضوح.

قدمت الباحثة لوحة كبيرة، طلبت من كل طفلين التعاون لرسم القصة خاصةً أن أحداث هذه القصة قد يصعب رسمها من قبل الأطفال. اتضح من الرسوم التعاون بين الفتيات والترتيب في أثناء الرسم؛ فقد أخذت كل منهما جزءاً من اللوحة، وكررتا الرسم بحيث كانت كل طفلة تقدم ملاحظاتها للأخرى ليبدو الرسم متكاملاً. أما "سعود" فاتضح مرةً أخرى

أن رسومه في التعبير أفضل من بقية الأولاد؛ فهو يعبر بالرسم بشكل أفضل من اللغة .وقد لاحظ "سعود" في أثناء الرسم أن الفتيات رسمن قطعة السكر بلون وردي، وبعد ذلك الماء باللون الأحمر فلم تتضح قطعة السكر، فاستخدم اللون الرمادي، وجعل قطعة السكر بالأعلى، أما الطفل "إسماعيل" فرسم بالجزء الآخر من لوحة سعود بألوان كثيرة، وعند سؤاله قال: "سعود" رسم القصة، والآن أنا أغير لون الماء، كما أريد أن أجعله أخضراً وأصفراً وبرتقالياً و... إلخ. أما "سيد عبد الله" و"سالم" فكانت رسوماتهما عبارة عن خربشات، وعند سؤالهما اتضح أنهما يرسمان ويتحدثان فيما بينهما عن تكملة القصة، فنلاحظ أن "سالم" قد رسم دائرة حمراء، أما "سيد عبد الله" فقد رسم الماء، وربط بخط بين دائرة "سالم" الحمراء والماء الذي رسمه على شكل إنسان، وقال: هذا الماء تغير لونه.

بعد الرسم، جلس الأطفال، وتم إعادة الأسئلة. استجاب الأطفال بشكل جيد، وعندما سألتهم الباحثة: ماذا قال الماء؟ أجاب الجميع (لا لون له، ولا شكل له، ولا طعم له)، ولكن عند سؤالهم بشكل انفرادي عن لونه اتضح أن الأطفال منهم من قال أبيض، ومنهم من قال أزرق، ومنهم من قال أحمر متأثراً برسوم القصة، والأمر كذلك بالنسبة لطعم وشكل الماء؛ فمنهم من قال بحلاوته وآخر ذكر بأنه دائري الشكل، أما بالنسبة لإمكانية تغير لون وشكل وطعم الماء، فقد أجاب الجميع إجابة صحيحة.

إجابات الأطفال سببت بعض الحيرة لديّ. وتساءلت: لماذا لم يدرك الأطفال لون وشكل وطعم الماء على الرغم من أنهم رددوا جملة بأن الماء (لا لون له، ولا طعم له، ولا شكل له). عند فترة الاستراحة، تم إعادة النظر بالقصة، فلاحظت أن القصة بينت كيفية تغير طعم وشكل ولون الماء بصور واضحة ومعبرة، أما خصائص الماء فقد تم تقديمها بجملة في البداية، مما يبين أن الأطفال تحقق الفهم لديهم بالرسوم بشكل أفضل من الكلام، وهذا يتفق مع ما جاء به برونر (ملحم، 2001) عند تصنيفه للمراحل العمرية للأطفال، فأطلق على هذه المرحلة العمرية بالأيقونية، والتي تحتاج لرسوم للفهم.

بعد فترة الاستراحة تم إجراء حوار جماعي مع الأطفال، وقد سبق هذا الحوار أن الأطفال قد شربوا الماء. وسألتهم الباحثة ما طعمه؟ تباينت استجاباتهم؛ فمنهم من قال: إنّ طعم الماء هو طعم الماء. وأشار "إسماعيل" إلى الماء لا طعم له ولا لون ولا شكل. ملاحظة "إسماعيل" جعلت الأطفال يدركون معنى الجملة.

ثم سألتهم الباحثة: ما لونه؟ سالم: لونه أبيض. وعند النقاشات المختلفة مع الأطفال: حنين: لون الماء شفاف. إسماعيل: "نفس الزجاج". حنين: أجل ونفس علبة الماء الشفافة. إسماعيل :أجل نفس نوافذ الغرفة. سيد عبد الله: نفس السبورة. الباحثة: هل ترى يدي خلف السبورة؟ قال: لا يعني ليست شفافة. وقال سيد عبد الله: أستطيع أن أجعله مثلثاً وأي شيء. وهو بهذا النقاش غير من إجابته السابقة عندما قال: إنّ شكل الماء دائري. فأجابت حنين: وأجعله حلزوناً. وأما إسماعيل فقد أشار إلى أنه يستطيع أن يجعل الماء باللون الذي يريد.

في يوم الأربعاء الموافق 2013/4/17 تم التوجه للروضة؛ ولكن غياب الأطفال واشتراك البعض بالسباحة سبب تأجيل تقديم القصة، واكتفت الباحثة بسؤال الأطفال الموجودين

(سيد عبد الله وسمية وحنين) عن القصة السابقة. في البداية، تم سؤال "سيد عبد الله" عن لون وطعم وشكل الماء، فأجاب: بأن الماء لا لون له ولا طعم ولا شكل. وتم سؤاله: هل من الممكن تغيير لون وشكل وطعم الماء؟ فأجاب نعم؛ أغير اللون بوضع لون فيه، وأغير الطعم بأن أضع حبة سكر، وأغير الشكل بتغير الكأس فيتغير الشكل. هذه الجملة "أغير الكأس فيتغير" دليل على دقة الفهم. وبعد ذلك طلب منه إعادة سرد القصة. قام "سيد عبد الله" بسرد القصة مصحوبةً بالصور، وأعاد سردها بنجاح.

بعد ذلك تم سؤال الطفلة "حنين"، وكانت ممتازة، أعادت سرد القصة بشكل جيد، وأضافت عبارة جميلة لم تذكر بالقصة فقالت: (قال الماء للحلوى الحمراء: أنا لا لون لي، ولا شكل لي، ولا طعم لي، ولكن تستطيعين تغيير لوني وشكلي وطعمي). هذه العبارة لم ترد بالقصة، ولكن الطفلة أضافتها بشكل يؤكد استيعابها لخصائص الماء. أجابت حنين عن جميع الأسئلة بنجاح، وقالت نفس جملة "سيد عبد الله" ولكن بتعبير دقيق: "أضعة بالكأس فيأخذ شكله".

الطفلة "وسمية" استطاعت سرد القصة بدون مصورات مع تقديم عون بسيط لها، واتضح أن جزءاً من معلوماتها تغير، أما الجزء الآخر فلم يتغير، فذكرت أنّ لون الماء أبيض، وطعمه كالماء، وشكله دائري، أي: أن النقاشات التي حدثت بعد القصة لم تغير من استجابتها كزميليها السابقين، أما عن إمكانية تغير خصائص الماء فأجابت: نعم أضع لوناً فيتغير لونه، أضع السكر فيتغير طعمه، والشكل يتغير إذا وضعته بشيء دائري أو حلزوني أو مربع، وهذه الإجابات مختلفة عن إجابتها قبل عرض القصة، ومما يلفت الانتباه أنها ذكرت جملة "الماء ليس له لون ولا طعم ولا شكل" ولكن عند سؤالها ما لون وشكل وطعم الماء؟ ظلت على إجاباتها السابقة، مما يبين أن الفهم لديها ارتبط بالرسوم أكثر من المناقشة التي حدثت بين زملائها.

تطبيق قصة "أحمد وشجرة المطاط":

في يوم الخميس الموافق 2013/4/18 تم تقديم القصة جرت أحداثها بين أحمد وشجرة المطاط التي كانت حزينة لأنها من غير فائدة، فيخبرها أحمد بفوائدها وميزاتها التي تمد الإنسان بمصادر مختلفة من المواد، وقد تم اختيار أشياء لتلك المواد مما يألفه الطفل ويعرفه كالكراسي للخشب، وورق الرسم للأوراق، والبالونات للمطاط أيضاً.

في هذا اليوم تغيب الطفل "سعود" و"سالم" عن الحضور، وذكر والد "سالم" أنه مصاب بالمرض، أما "سعود" فهناك ظروف منعته من القدوم، وقبل عرض القصة تم سؤال الطفل "إسماعيل" مجموعة الأسئلة عن قصة الماء، أعاد سردها بنجاح تام، وعند سؤاله عن الماء لونه وشكله وطعمه، قال: ليس له لون، ولا طعم، ولا شكل. وعند سؤاله عن تغير الماء من حيث اللون والطعم والشكل، أجاب: أستطيع أن أغير اللون بأن أضع قطرات من اللون، وأغير الطعم بأن أضع سكراً، فأجعله حلزونياً ومكعباً ودائرياً. بعد ذلك تم سؤال الأطفال الخمسة من بينهم "عبد الكريم" الذي أصر على البقاء مع زملائه، وذلك كل طفل على حدة لمعرفة ما لديهم من معلومات سابقة عن مصدر (الخشب والورق والمطاط)، وجاءت الإجابات على النحو الآتي:

بالنسبة للورق من أين نأخذه؟ كانت إجابات الأطفال متفاوتة، معظمهم أشار من الكتاب، أما بالنسبة للخشب فهناك تصور معين في أذهان الأطفال للخشب، فهم يرون فيه دلالة على الحائط والألعاب والأدراج، وهذا ما ذكره "إسماعيل"، وأما "سيد عبد الله" فقد كان تصوره عن الخشب بأنه الشيء اليابس مثل الحديد، و أما "وسمية" فقد ذكرت أنها لا تعرف الخشب. أما "حنين" فقد ذكرت أن الخشب موجود بالبر نأخذه من هناك، وذكر "إسماعيل" أنه من الله، أما "سيد عبد الله" فقال: نشتريه، وهذا ما أثار انتباهي أن الأطفال لا يعرفون أن الأشجار مصدر الخشب، أما المطاط فلم يعرفه أي طفل باستثناء "سيد عبد الله" الذي قال: المطاط هو (النطاطية) قياساً باللفظ.

عُرضت القصة على الأطفال، وبعد ذلك طُلب من الأطفال إعادة سرد القصة، وتمكن الأطفال هذه المرة من إعادتها بنجاح دون صور، لاسيما "وسمية"؛ فقد ذكرت القصة بدون مصورات، وهذا ما لم تقم به من قبل، كما أن صوتها أصبح أكثر وضوحاً على الرغم من عدم وضوحه في البداية.

بعد ذلك قدم كتاب المعلومات (عالم المواد) للأطفال لرؤية المواد الثلاث التي ذكرت بالقصة. على الرغم من أن الكتاب يفوق مستواهم، إلا أنهم شاهدوا المصورات بالكتاب باهتمام وربطوها بالقصة، وهذا يدل على أن القصة خلقت نوعاً من الاهتمام والفضول للأطفال جعلهم يشاهدون ما في الكتاب من معلومات باهتمام. طُلب بعد ذلك من الأطفال العمل بالصلصال وصنع المواد المختلفة. لاحظت الباحثة أن "وسمية" هذه المرة اعتمدت على نفسها؛ فلم تقلد عمل زميلتها "حنين"؛ صحيح أنها قلدتها في عمل الشجرة، إلا أنها فيما بعد صنعت طاولة، وزميلتها صنعت كرسياً. "حنين" كانت أفضل الأطفال عملاً بالصلصال؛ فصنعت بالوناً وأوراقاً، أما "عبد الكريم" فصنع إطار السيارة والكرة، و"سيد عبد الله" صنع الشجرة بشكل مميز. الطفل "إسماعيل" لم يمارس الأنشطة لذهابه لنشاط السباحة. طُلب بعد ذلك من الأطفال إعداد الرسوم المختلفة، وقد ركزت الرسوم على الشجرة لكونها البطل الرئيسي في القصة. في هذه المرة يتضح اختلاف رسوم "وسمية" عن "حنين"؛ ففي السابق كانت تراقب زميلتها، وتعمل مثلها، إلا أنها هذه المرة اعتمدت على ذاتها. في البداية تتبعت زميلتها، ولكن فيما بعد غيرت. لاحظت "وسمية" أن زميلتها لم تكن دقيقة في أثناء رسمها لإطار السيارة، فقامت هي برسم الإطار بشكل جيد، ورسم "سيد عبد الله" لوحتين: الأولى لوحة تبين الأطباق، التي يجمع بها المطاط، ورسم نقاطاً ذكر أنها المطاط يتساقط، ولوحة أخرى سماها الشجرة الملكة التي تعطينا البالونات، أما "عبد الكريم" فركز على دلالة الحجم في الرسم، فرسم الشجرة بشكل مميز وضخم.

الرسوم عكست ولو بشكل جزئي أن الشجرة وما تقدمه من مواد هو أكثر ما لفت انتباه الأطفال، وحرص ثلاثة أطفال من أصل أربعة على رسم البالونات؛ لأنها جزء من عالم الأطفال، ومما لفت الانتباه أن "عبد الكريم" كان يردد: المطاط سائل أبيض، وهو يضحك، ويكررها بشكل مستمر بين فترة وأخرى.

تطبيق قصة "الماء والهواء":

في يوم الأحد الموافق 2013/4/21 عُرضت القصة على الأطفال، وهي تهدف لبيان أهمية

الماء والهواء للحياة، وقد دارت الأحداث كجدال بين الماء والهواء، بحيث يذكر كل منهما أهميته ودوره بالحياة، إلى أن يشتد الخلاف، فتقاطعهما شجرة كانت تسمع حديثهما لتخبرهما أنها لا تستطيع العيش دونهما.

ولكن قبل تقديم القصة تم سؤال الطفل "سعود" "وسالم" اللذين كانا متغيبين في يوم الخميس، تمت مقابلة "سعود" وطرح مجموعة من الأسئلة عن قصة السائل العجيب التي قدمت يوم الثلاثاء الموافق 2013/4/16، كانت إجاباته لجميع الأسئلة صحيحة باستثناء لون الماء، فذكر أنه أبيض، وكذلك الطفل "سالم" ذكر أيضاً أن لون الماء أبيض، ولكن إجابته لبقية الأسئلة كانت صحيحة، يتضح من قصة السائل العجيب التباين الذي حل باستجابات الأطفال بعكس قصة مدينة الشموع التي أجاب عنها جميع الأطفال بمختلف مستوياتهم عنها بنجاح.

إن الفرق بين القصتين يكمن في أن قصة "مدينة الشموع" جاءت رسوماتها في خدمة النص المنطوق، وذلك بعكس قصة السائل العجيب التي عبرت عن التغيرات التي تحدث بالماء بالصور، أما خصائص الماء كسائل لا لون له، ولا شكل له، ولا طعم له على اللفظ ، إن المصورات الموجودة بالقصص جعلت جميع الأطفال يجيبون، فقد عبر عنها لفظاً دونما الصور والقصص العلمية، لا سيما المصور منها، تسهم بتحقيق فهم عميق للمعلومة بشرط وضوح الصورة الدالة على اللفظ.

بعد ذلك تم سؤال الأطفال الذين قُدمت لهم قصة أحمد وشجرة المطاط الأسئلة لمقارنة استجاباتهم، وحدث فرق واضح؛ ففي السابق كانت إجاباتهم كلها خاطئة، وليس لديهم أي تصور عن الشجرة، وأنها مصدر لمواد صلبة عديدة؛ بل إنهم كانوا لا يعرفون لفظ مطاط. أما بعد عرض القصة فكانت إجابات جميع الأطفال صحيحة، ولكن الدقة بذكر العناصر المصنوعة من الخشب والمطاط أوضحت الفروق فيما بينهم، إن عدم حضور "إسماعيل" للأنشطة كالرسم والصلصال لم يؤثر على إجابته، فقد قدم معلومات دقيقة، فذكر جميع المواد الخشبية الثلاث الموجودة بالقصة، كما أنه ذكر المواد المصنوعة من المطاط جميعها، وبين أن الشجرة مصدر لهذه المواد المختلفة، وأعطى إجابة دقيقه، فأشار إلى أنه من أوراق الشجر نصنع الأوراق، ولكنه أخطأ بلون المطاط فلم يتذكر أنه أبيض، وقد يرجع السبب أنه خرج ولم يشارك بإعادة سرد القصة، فكان الطفل الوحيد من بين المجموعة الذي لم يتذكر أن لون المطاط أبيض.

"سيد عبدالله" أيضاً أجاب عن الأسئلة بنجاح، وذكر أن لون المطاط أبيض، وذكر إضافات، فقال: السفينة من الخشب، ولعل مصدر إجابته كان الباحثة التي كانت وضعت سفينة خشبية على الطاولة، كما أنه ذكر أن القفازات من المطاط، فكان الوحيد الذي قدم معلومة كانت موجودة بكتاب المعلومات، وذكر البالونات وإطارات السيارات والأحذية كونها أشياء مصنوعة من المطاط. "عبدالكريم" أيضاً إجاباته كلها صحيحة، وذكر جميع العناصر الخشبية، وأضاف الباب كونه مادة مصنوعة من الخشب، أما المطاط فذكر عنصرين من أصل أربعة موجودة بالقصة. "حنين" أيضاً قدمت إجابات دقيقة، وإعادة سرد ممتازة دون مصورات، وذكرت جميع العناصر الموجودة بالقصة، أما "وسمية" فكانت إجاباتها كلها صحيحة، ولكنها لم تذكر جميع العناصر المصنوعة من المطاط، وذكرت ثلاثاً من أصل أربعة.

بعد الاستراحة، وعند قدوم الأطفال، تم إجراء حوار مع الأطفال على شكل أسئلة تعكس تصوراتهم عن الماء والهواء، خاصةً أن الأطفال مروا بخبرة الماء والهواء لمعرفة الأثر الذي ستضيفهُ القصة لمعلوماتهم. بالنسبة للماء تم سؤال الأطفال ماذا نفعل بالماء؟ إسماعيل: نستطيع أن نغسل أيدينا بالماء، كما نستطيع أن نغير لونه وطعمه وشكله. سيد عبد الله: نسبح بالماء. عبد الكريم: أشار بأننا نسقي الأشجار والنباتات لتكبر. حنين: نشربه. سألت الباحثة: من يشرب الماء؟ كانت إجابات الأطفال محددة، بأن من يشرب الماء هم الإنسان والحيوان؛ لكن التفاصيل جاءت بذكر أسماء الحيوانات كالقطط والكلاب في إجابة "حنين"، والزرافة في إجابة "إسماعيل".

بعد ذلك تم سؤال الأطفال عن الهواء وماذا يفعل؟

"إسماعيل" إجابة طريفة فقال: هو الذي يسبب لنا المرض، ويجعلنا نذهب للطبيب، وكان سبب هذه الإجابة أن "إسماعيل" كان مريضاً، ولعل سبب مرضه نزلة برودة. أما "سيد عبد الله" فقد ذكر إجابة تبين تأثره بقصة "مدينة الشموع"، فقال: إنّ الهواء يطفئ الأشياء، وذكر "إسماعيل" أن الهواء يحرك الأشياء، ويجعلها تطير. أما "حنين" فأشارت إلى أن الهواء يحرك الشعر والملابس والعباءة والحجاب. وذكرت "وسمية" أن الهواء يجعل الأوراق تطير. وسألت الباحثة: وماذا نتنفس؟ أجاب الأطفال الهواء، وأيضاً. التنفس ليس مقصوراً على الإنسان، بل الحيوانات جميعها تتنفس الهواء. سألت الباحثة الأطفال: أين هو الهواء؟ كانت إجابات الأطفال مجتمعة على أن الهواء لا يُرى إما بسبب لونه الأبيض (الشفاف)، أو بسبب المسافة، فهو كما يرى "سالم" "فوق السماء"، وعند "القمر والشمس" كما يرى "سيد عبد الله". مثل هذه الإجابة لا تمنع أن يكون الهواء أيضًا قريباً منا، فهو أيضاً بجهاز التكيف كما تصور "إسماعيل"، أو داخل القبعة كما ترى "وسمية"، وهو موجود بالدخان كما أشار "سالم"، وواضح من إجابات الأطفال أنهم لا يدركون أن الهواء موجود بكل مكان. وتطور الحوار لمعرفة من الأفضل: الماء أم الهواء؟ ذكر "إسماعيل" و"سيد عبد الله" أن الهواء هو الأفضل، أما بتعبير "سيد عبد الله" لأنه يحرك البحر، أما "عبد الكريم" قال: الماء أفضل، وعقبت "وسمية" لأنه ينظفنا، وقالت "حنين": الماء يقوينا. كان "سعود" يمتنع عن المشاركة، ودائماً يردد لا أعرف. سألته الباحثة، ولكن بطريقة أخرى: رسومك جميلة وأحبها، وهي الأفضل. فرح "سعود"، وظهرت الابتسامة عليه. فسألته: من تعتقد أفضل؟ قال وبثقة لأول مرة: الاثنان.

قُدمت القصة للأطفال، ولكن احتاج الأطفال لمشاهد القصة لإعادة قراءتها باستثناء "حنين" التي احتاجت للمساعدة، باعتبار أن هذه القصة تنمي المقارنة بين عنصرين. طلبت الباحثة من الأطفال العمل بالصلصال لما تم مشاهدته. واجهت "إسماعيل" و"عبد الكريم" و"سالم" صعوبة بالتشكيل، لا سيما أنهم أول مرة يقومون بالعمل على الصلصال، بعكس "سيد عبد الله" الذي كان يتحلى بالسرعة في العمل دائماً. كان أول من صنع طائرة ورقية وكان إنجازه سريعاً ودافعًا لبقية الأطفال. كان "سالم" و"عبد الكريم" يحاولان صنع سفينة، وفاجأ "سيد عبد الله"، الأطفال بصنعه السفينة، حيث كان هناك بين الأدوات الموجودة لتشكيل الصلصال مفرغات لشكل السفينة. وأعجب الأطفال بسفينته، فقلدها "سعود" و"عبد الكريم"، وظلت "وسمية" تصنع شجرة بالصلصال، "وحنين" لفت

انتباهها الأشكال المفرغة التي استخدمها "سيد عبد الله" فأخذت تبحث بينها، فحصلت على شكل الزهرة، وبدأت تصنعها.أما "سالم" بطبعه المرح، فقد أحب البحيرة وعيونها المتحركة بالقصة، و قام بصنعها، وطلب من الباحثة العيون الاصطناعية التي أحضرتها في المرة الماضية ليضعها على البحيرة لتصبح جميلة. إن عمله مع زملائه وإعادة سرده للقصص باستمرار جعلته يحرص على الدقة لما يصنعه لكي يكون مقاربًا لما شاهده بالقصة (أعمال الأطفال بالملحق).

أثر القصص العلمية على الذاكرة:

بعد مرور أسبوع من عرض آخر قصة علمية في يوم الأحد الموافق 2013/4/28، تم مقابلة كل طفل على حدة، وتقديم أسئلة عن القصص الأربع لبيان أثر القصص على الأطفال:

حنين: استطاعت الإجابة عن جميع الأسئلة وبدقة، واستطاعت إعادة القصص بدون مصورات بشكل جيد، باستثناء قصة (الماء والهواء) لم تكن الإعادة جيدة كالبقية.

إسماعيل: أجاب عن جميع الأسئلة، واستطاع إعادة قصة (مدينة الشموع دون مصورات)، أما بقية القصص فقد احتاج للمصورات لإعادتها.

سيد عبد الله: أجاب عن جميع الأسئلة، واستطاع إعادة (قصة مدينة الشموع) بدون مصورات، أما بقية القصص فاحتاج للمصورات لإعادة سردها.

وسمية: أجابت عن جميع الأسئلة باستثناء لون الماء، فأشارت إلى لونه: إنه أبيض، واستطاعت إعادة قصة مدينة الشموع بدون مصورات، أما بقية القصص فاحتاجت للمصورات.

سالم: أجاب عن جميع الأسئلة باستثناء سؤال لون الماء قال: إنه أبيض، استطاع إعادة القصص بمساعدة المصورات.سعود: أجاب عن جميع الأسئلة بشكل جيد باستثناء تغير شكل الماء، قال: لا نستطيع تغير شكله، رفض إعادة القصص، ومع المصورات ومساعدة الباحثة أعادها.

يلاحظ من سؤال الأطفال بعد أسبوع من عرض آخر قصة أنهم أجابوا عن معظم الأسئلة بنجاح، وهذا يتفق مع دراسة نيجرت (Negrete, 2003) التي بينت أثر القصص العلمية على تذكر الحقائق، كما نجد أن قصة (مدينة الشموع) كانت الأسهل بالنسبة للأطفال من حيث الإعادة، وكانت الأكثر تفضيلاً بالنسبة لهم، وقد يرجع السبب لتسلسل الأحداث بها على شكل مغامرة، وأيضاً بقصة (السائل العجيب) عند سؤال الأطفال: كيف نغير شكل الماء الأغلب أجاب نضعه بكأس حلزوني، وهذا اللفظ الجديد بالنسبة لهم هو أكثر ما شد انتباه الأطفال، ويتبين من قصة (الماء والهواء) أن الأطفال أجابوا عن أسئلتها بنجاح، ولكن إعادتها تطلبت المصاحبة بالمصورات؛ لذا فهي بحاجة لإعادة إخراجها لترسخ مصوراتها بالذهن أكثر.

رابعاً - إجراء بعض تعديلات على القصص:

- قصة (مدينة الشموع) لم يضف لها أي تعديل.
- قصة (السائل العجيب) تحديد أهدافها بحيث تقتصر على إمكانية تغير خصائص

الماء ولا تشمل خصائص الماء.

- قصة (أحمد وشجرة المطاط) تم تغير منظر الغابة لتبدو غابة واقعية، وتقليص عدد عناصر المطاط من أربعة إلى ثلاثة، والسبب بذلك أن الأطفال عمموا أن جميع الكرات مصنوعة من المطاط، وهذا قد يسبب إرباكاً.
- قصة (الماء والهواء) تم إعادة إخراجها بالكامل من جديد لتكون أكثر تشويقاً، فقد كانت أقل القصص تشويقاً للأطفال.

خامساً: إعادة تطبيق القصص من قبل إحدى المعلمات اللاتي تمت مقابلتهن:

لقد تم اختيار إحدى المعلمات اللاتي تم مقابلتها لتعيد تطبيق القصص، وتبين لنا وجهة نظرها حول القصص الأربع بعد إجراء التعديلات. تم إعطاء المعلمة فكرة عامة عن كيفية عرض القصص وأحداثها، وأهمية إجراء حوار قبل عرض القصة لمعرفة تصورات الأطفال قبل عرض القصة، وقد قامت المعلمة بتسجيل جميع الحوارات التي تسبق عرض القصص، كما تم تقديم ورقة معدة من قبل الباحثة حول الأسئلة التي يسأل بها الأطفال بعد عرض كل قصة، طُلب من المعلمة تدوين ملاحظاتها حول القصص، وأيها كان ممتعاً للطفل بشكل كبير.

تطبيق قصة (مدينة الشموع):

سألت المعلمة إيمان الأطفال (يختلفون عن أطفال العينة) قبل عرض القصة: ماذا يحدث لشمعة عند وضعها بزجاجة؟ وكانت استجابات الأطفال على النحو الآتي: (ستحترق الشمعة- ستنكسر الزجاجة- ستقع الزجاجة فتحرق الشمعة المنزل)، وكانت إجابات الأطفال تدور حول الحريق الذي سيحدث، ولم يذكر أي طفل أن الشمعة ستنطفئ. عُرضت القصة، وبعد ذلك تم سؤال الأطفال بشكل فردي حول ما سيحدث للشمعة عند إغلاقها بزجاجة، أجاب جميع الأطفال بنجاح عن السؤال، وذكروا أن الهواء سبب لذلك.

تطبيق قصة (السائل العجيب):

سألت المعلمة الأطفال عن إمكانية تغير لون وشكل وطعم الماء، وكانت إجابة الأطفال أنه غير ممكن، وبعد عرض القصة استطاع جميع الأطفال الإجابة عن إمكانية تغير لون وشكل وطعم الماء، وقد لاحظت المعلمة ما لاحظته الباحثة أن الأطفال وجدوا صعوبة بمعرفة خصائص الماء التي عُبر عنها بشكل لفظي وليس مصوراً، باستثناء الطلبة المميزين فقد استطاعوا مع المناقشة إدراك معنى الجمل التي لا تحوي صوراً.

تطبيق قصة (أحمد وشجرة المطاط):

تباينت استجابات الأطفال حول مصادر الأشياء في حوارهم مع المعلمة إيمان، فقد ذكر الأطفال أن الورق مصدرهُ المعلمة، وطفل آخر قال الجمعية التعاونية، وأضافوا المكتبة كمصدر للورق، أما الخشب فهو يُشترى مثل بقية الأشياء مصدره الرجل البائع، باستثناء طفلة ذكرت بأن الشجرة تعطينا الخشب، أما المطاط فلم يعرفه أي طفل، وأيضاً ذكروا نفس إجابة أطفال العينة السابقة المطاط هو "النطاطية" قياساً باللفظ. بعد عرض القصة استطاع الأطفال الإجابة عن الأسئلة بشكل جيد، وقد أدركوا أن الشجرة مصدر لأشياء

مختلفة، وتعرفوا على المطاط ولونه، وبعض الأشـياء التي تصنع منه، وكانت معلوماتهم عن المطاط معدومة.

تطبيق قصة (الماء والهواء):

الحوار الذي سـبق القصة بين أن الأطفال نتيجة مرورهم بخبرة الماء والهواء استطاعوا معرفة أهمية الماء والهواء للكائنات الحية، وأيضاً دور الهواء بتحريك الأشـياء، فذكروا أنه يحرك الطائرات الورقية، والسـفن، والملابس، والشـعر، أما الهواء ومكانـه فكانت إجابات الأطفال محصورة بأنها في السماء بالأعلى، عن الأفضلية بين الماء والهواء جميع الأطفال فقد ذُكر الماء، وكانت الأسـباب لأننا نشربه، ولأننا نغير لونه، متأثرين بالقصة السابقة، وذكر طفل أن الماء أفضل لأن الهواء يسـبب المرض، باسـتثناء طفلة واحدة ذكرت أن الهواء أفضل لأننا نتنفسـه. بعد عرض القصة اسـتطاع الأطفال الإجابة عن الأسئلة بشكل جيد، وذكرت المعلمة التغير الملحوظ باستجاباتهم من خلال معرفتهم لمكان الهواء بأنهُ بكل مكان.

انطباعات المعلمة عن القصص بعد عرضها:

ذكرت المعلمة أن القصص جميعها كانت مناسبة لمستوى الأطفال، باستثناء قصة السائل العجيب، فإن المعلومات التي قدمت بشـكل لفظي غير مصـور يجد الأطفال صعوبة بفهمه، وبينت أن قصة (الماء والهواء) اسـتمتع بها الأطفال بشـكل كبير، بعكس أطفال العينة التي طبقت عليهم الباحثة، أي: أن إعادة إخراج القصة كان مفيداً، وبينت استمتاع الأطفال بقصة (أحمد وشـجرة المطاط)، وأنها أضافت للأطفال معلومات كانت غامضة بالنسـبة لهم، وهذا ما أعجبها بهذه القصة، أما قصة "مدينة الشـموع" فكانـت واضحة وأحبها الأطفال أيضاً، وذكرت أن ما يميز القصص أنها مبسطة بشكل يوصل المعنى لطفل ويشد انتباهه.

الخلاصة:

هذه الدراسـة من الدراسات النوعية التي سعت للكشف عن أبرز المشكلات التي تواجهها المعلمـات عنـد تقديم الحقائـق العلميـة، ودور أدب الأطفال في حل تلك المشـكلات من خلال القصص العلمية. وقد أظهرت الدراسة العديد من النقاط:

- إن المشـكلات التي تعانـي منها المعلمات في دولـة الكويت سـببها القيود المفروضة عليهن.
- إن ما يميز القصص العلمية أنها تسـهم بحل بعض المشكلات التي تواجهها المعلمات بدولة الكويت في تقديم الحقائق العلمية.
- بينت الدراسـة على حد علم الباحثة محدودية القصص العلمية فيما يتعلق بمفهوم "المادة".
- تلعب الصورة دوراً مهماً في توصيل وإدراك الحقائق العلمية لطفل الروضة.
- إن الوسيط وما يقدمه يلعب دوراً فعالاً في تبسيط وتسهيل المفاهيم العلمية.
- القصص العلمية لها دور فعال على تذكر الطفل للحقائق العلمية.
- إن الأنشـطة المصاحبة للقصة تسـاعد على كشـف مدى فهم الطفل للحقائق العلمية الواردة بالقصص

التوصيات والمقترحات:

- **أهمية الاهتمام بالأنشطة المصاحبة عند عرض القصة؛ لما لها من أثر جيد يرتقي بالمعلومة، إلى مهارة عليا في التفكير.**
- **أهمية الاهتمام بالحوارات التي تسبق عرض القصة، لمعرفة تصورات الأطفال عن بعض الحقائق العلمية، إن مثل هذه الأسئلة يثير تفكير الطفل، فيسهل عليه فهم القصة فيما بعد.**
- **يحوي الميدان قصصاً علمية منوعة لمراحل الطفولة المتأخرة، فلا ضرر من تبسيطها، فكما ذكر الشيخ 1994))، إن كثيراً مما ألف لصغار اليوم كان بالأصل كتب كبار، ولكن وجد أنه بعد تبسيطه وإعادة صياغته يحقق ما يشبع ميول الأطفال.**
- **توظيف القصص بشكل إلكتروني وتفاعلي بجهاز محبب للأطفال (كالآيباد) قد يسهل فهم الحقائق العلمية عند الأطفال.**
- **إن الخلفية العلمية للمعلمة قد تعد مشكلة في تقديم المفاهيم العلمية؛ لذا لابد من النظر في البرامج المقدمة في كل من كلية التربية والتربية الأساسية، وما تتضمنه من مقررات متعلقة بالعلوم لطفل الروضة.**

المراجع

المراجع العربية:

أبو علام، رجاء محمود (2011). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. **القاهرة: دار النشر للجامعات.**

أحمد، سمير عبد الوهاب (2004). *قصص وحكايات الأطفال وتطبيقاتها العملية*. **عمان: دار الميسر للنشر والتوزيع.**

ادواردز، كارولين؛ وجاندييني، ليلا؛ وفورمان، جورج (2010). *الأطفال ولغاتهم المئة مدخل ريجيو إيميليا - تأملات متطورة*. **الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.**

إسماعيل، محمود حسن (2004). *المرجع في أدب الأطفال*. **القاهرة: دار الفكر العربي.**

الأمين، أزاهر محي الدين (2006). *أدب الأطفال وفنونه*. **الرياض: مكتبة الرشد.**

بطرس، بطرس حافظ (2004). *تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لأطفال ما قبل المدرسة*. **عمان: دار الميسرة لنشر والتوزيع والطباعة.**

بقاعي، إيمان (2003). *قصص الأطفال (ماهيتها، اختيارها، كيف نرويها)*. **بيروت: دار الفكر اللبناني.**

جكلي، زينب بيره (2009). *أدب الأطفال في العصر الحديث*. **عمان: دار الضياء.**

خطايبة، عبد الله محمد (2005). *تعليم العلوم للجميع*. **عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.**

خلف، أمل (2006). *قصص الأطفال وفن روايتها*. **القاهرة: عالم الكتاب.**

الدمرداش، صبري (1996). *الطرائف العلمية: مدخل لتدريس العلوم* **(ط 6). القاهرة: دار المعارف.**

دويدار، ياسر (2005). رسوم كتب الأطفال. *مجلة الطفولة العربية*، **6، 56 - 64.**

رانكلين، باجي (2010). تطوير المنهج في ريجيو إيميليا: منهج طويل الأجل مشروع الديناصورات. من كتاب *الأطفال ولغاتهم المئة مدخل ريجيو إيميليا - تأملات متطورة*. **تحرير: ادواردز، كارولين؛ وجاندي، ليلا؛ وفورمان، جورج. الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، 293 - 320.**

رواشدة، إبراهيم؛ والبركات، فيصل (2007). فعالية تدريس العلوم باستخدام الأسلوب القصصي في تعليم تلاميذ الصف الثالث الأساسي. *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، **121، 15 - 32.**

رواشدة، إبراهيم؛ والجراح، ضياء؛ والطعاني، وحيد؛ والحسون، عدنان (2003). *أساليب تدريس العلوم والرياضيات لمرحلة رياض التلاميذ والأساسية الدنيا*. **إربد: دار الأمل.**

سلامة، صفات (6ديسمبر 2010). الدكتور نانو في سلسلة قصص علمية مبسطة. الشرق الأوسط. استرجع في 9 أبريل2013 ، بواسطة: http://www.aawsat.com/details.asp?issueno=11700&article=599044

شحاتة، حسن (1996). *قراءات الأطفال* (ط3). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشيخ، محمد عبد الرؤوف (1994). *أدب الأطفال وبناء الشخصية منظور تربوي إسلامي*، الإمارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر والتوزيع .

عبد الرحيم، ضياء محمد (2006) . *دمج التكنولوجيا في أنشطة رياض الأطفال*. عمان: دار الكتاب الحديث.

عبد الفتاح، إسماعيل (2000). *أدب الأطفال في العالم المعاصر (رؤية نقدية تحليلية)*. القاهرة: الدار العربية للكتاب.

عبد الكافي، إسماعيل عبد الفتاح (2004). *القصص وحكايات الطفولة دراسات علمية وتحليلية ونقدية*. الإسكندرية : مركز الإسكندرية للكتاب .

العمراني، عبد الكريم؛ ومحمد، علي رحيم. (2008). الأساليب التعليمية المتبعة في تعليم الأطفال العلوم لسن ما قبل المدرسة ووسائل تطويرها. *مجلة كلية التربية،1*، 416 - 466 .

عياش، آمال نجاتي؛ والصافي، عبد الحكيم محمود (2007). *طرق تدريس العلوم للمرحلة الأساسية*. عمان: دار الفكر.

قناوي، هدى محمد (2003). *أدب الطفل وحاجاته خصائصه ووظائفه في العملية التعليمية*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

قنديلجي، عامر؛ السامرائي، إيمان (2009). *البحث العلمي الكمي والنوعي*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

مارزولو، جين (2003). *أنا بذرة* (ط3). ترجمة: عبد الفتاح خطاب. لبنان: دار العلم للملايين.

مرزوق، سماح عبد الفتاح (2010). *برامج الأطفال المحوسبة*. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

المشرفي، انشراح إبراهيم (2005). *أدب الأطفال مدخل للتربية الإبداعية*، الإسكندرية: مؤسسة مورس الدولية للنشر والتوزيع.

مصباح، عبد الهادي (2009). *المحمول والوجبات السريعة وسلوكيات تهدد صحتنا*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

ملحم، سامي (2001). *سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية*. عمان: دار الميسرة.

المومني، مأمون؛ ودولات، عدنان سالم؛ والشلول، سعيد (2011). أثر استخدام برامج رسوم متحركة علمية في تدريس العلوم في اكتساب التلاميذ للمفاهيم العلمية : دراسة تجريبية على تلاميذ الصف السادس الأساسي. *مجلة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 4*، 647 - 680.

الناشف، هدى (2001). *إستراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

المراجع الأجنبية :

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods.* **Boston: Allyn and Bacon.**

Carle, E. (2002). *The very hungry caterpillar*. **USA:The world publishing company.**

Ciccone, T. (2012). *In- the- light- of- moon*. **Retrieved April 9, 2013, from http://reggiokids.blogspot.com/2012_11_01_archive.html.**

Clough, M. P. (2011). The story behind the science: Bringing science and scientists to life in post –secondary science education. *Science and Education, 20*, **701- 717.**

Frisch, J. (2010). The stories they'd tell: Pre-service elementary teachers writing stories to demonstrate physical science concepts. *Sci. Teach Edu, 21*, **703- 722.**

Glesne, C. & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. **New Yourk: Longman.**

Huck, C. S., Hepler, S., & Hickman, J. (1993). *Children's literature in the elementary school*.

Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.

Jarvis, T. & Pell, A. (2004). Primary teachers' changing attitudes and cognition during a two-year science in-service program and their effect on pupils. *International Journal of Science, 26*, **1787- 1811.**

Kanveit, N. & Wasik, B. (1996). The Effect of story Reading Programmes on literacy and language Development of Disadvantaged Pre- schooiers. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 1*, **319- 348.**

Kruse, J. & Borzo, S. (2010). People Behind the Science. *Mscience and children, 4*, **51- 55.**

Negrete, A. (2003). *Fact via Fiction: Stories that Communicate Science*. **Paper Presented at the 7 International Conference PCST. Retrieved Desember, 28, 2011, from http ://www. pantaneto.com.**

Ritchie, S., Rigano, D., & Duane, A. (2008). Writing an ecological mystery in class: Merging genres and learning science. *International Journal of Science Education, 30* **, 143-166.**

Snyder, R., & Johnson, J. (2010). Do You Hear What Horton Hears?. *science and children*, *48*, **68- 70.**

Solomon, J. (2002). Science stories and science texts: What can they do for our students?. *Studies in Science Education, 37*, **85- 106.**

Stinner, A. (1995) Contextual settings, science stories, and large context problems : Toward a more humanistic science education. *Science Education, 79*, **555- 581 .**

USDOE. (2000). *Before It's Too Late A Report to the Nation*. **The National Commission on Mathematics and Science Teaching for the 21st Century. USDOE, USA .(Eric Document Reproduction Service No. ED 441705).**

تقارير

قراءة تحليلية في تقييم الوثيقة الأساسية للتعليم في المرحلة الابتدائية لدولة الكويت

د. فاطمة الهاشم
اختصاصي تربوي
المركز الوطني لتطوير التعليم
دولة الكويت

مقدمة:

إن عملية تقييم نظام تربوي ومن ثم تطويره تحتاج إلى دراسات عديدة كدراسة المؤشرات التربوية وقياس مدى فعالية النظام المطبق حتى يتم عملية التطوير بشكل صحيح ولا تؤثر التغيرات سلبا على المسيرة التربوية. كما أنه من المضر جداً تغيير النظام التربوي بشكل مفاجئ ولو كان بطريقة مدروسة فكل جديد في النظام التربوي وإن كان نافعاً يكون غير مرغوب فيه بالبداية، بل يتم معارضته (Earl, 2003)، والنظام التعليمي في دولة الكويت مر بسلسلة تجارب بعضها مدروس، ولكن لم يطبق بشكل صحيح، وآخر لم تثبت فعاليته كالملف الإنجازي. ووسط كثرة التعديلات والتجارب غير المدروسة وصل الأمر بكثرة التذمر من داخل و خارج أسوار المدرسة.

ونحن في دولة الكويت بصدد تطوير المنظومة التعليمية لتواكب المسيرة العالمية، وذلك من ضمن الخطط التنموية على مستوى الدولة. وأول الخطوات كانت تحديد المشكلة، ووضع الحلول المناسبة لها. ومن الحلول التي نأمل أن تسير في موضعها الصحيح هي المعايير لكل من المناهج/ المعلم/ الإدارة المدرسية. كما نأمل في استمرارية الاختبارات القياسية الوطنية "ميزة". ويسر المركز الوطني لتطوير التعليم أن يشارك وزارة التربية الرؤى فيما يتعلق بكيفية تحسين الفلسفة والأهداف للمرحلة الابتدائية و تقييم الخطة الدراسية؛ لذا في هذه الورقة نود أن نقوم بقراءة تحليلية لمقترح تقييم الوثيقة الأساسية للتعليم في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت وإبداء الرأي في مسألة تطوير التعليم للمرحلة الابتدائية.

الملف الإنجازي تحت عدسة التقييم:

بدأ تطبيق نظام الملف الإنجازي للمرحلة الابتدائية في العام الدراسي 2005 / 2006؛ بحيث يكون هناك ملف إنجازي للطالب من السنة الأولى إلى السنة الرابعة، حيث ينقل الطالب من الصف الأول إلى المرحلة التي تليها دون اختبارات ما عدا في الصف الخامس، حيث تجري فيه للطلبة امتحانات موحدة على مستوى المنطقة نهاية الفترة الثانية والرابعة ينقل بعدها الطالب الناجح والحاصل على 50 % فأكثر إلى المرحلة المتوسطة.

واعتمد نظام التقويم في الملف الإنجازي على عناصر عديدة بحيث شمل جهد التلميذ، وليس الامتحان، ولكن بامتحانات قصيرة ومجهود شخصي ومشاركة شفوية، وما يحضره

من معلومات من خارج المدرسة تدرج في تقرير التلميذ، وتم تغيير الشهادة الدراسية بحيث تتكون من مهارات متعددة يتم تقييمها في كل فترة. وكان الهدف من تطبيق الملف الإنجازي للطالب إلى رفع الإحباط عن الطلبة المتعثرين دراسيا مع الملف الإنجازي تم إضافة 3 مواد دراسية جديدة للمرحلة الابتدائية هي مادة التربية الوطنية ومادة المهارات الحياتية، ومادة الحاسب الآلي التي ستدرس للصف الأول الابتدائي، إلى جانب زيادة حصص اللغة الإنجليزية إلى 5 حصص، وزيادة الرياضيات حصة واحدة بينما حافظت اللغة العربية على 9 حصص، وكذلك التربية الإسلامية والقرآن وباقي المواد، والجميع بواقع 35 حصة في الأسبوع، أي: بواقع 7 حصص يومياً.

ومع بدأ تطبيق نظام الملف الإنجازي بدأت المعضلات والعقبات تتلاحق إلى أن تم تشكيل فرق لدراسة المشكلات الناتجة عن نظام الملف الإنجازي، وتوصلت النتائج إلى ضرورة إلغاء الملف الإنجازي، واستبداله ببدائل أخرى؛ لذا قام فريق بوزارة التربية بعمل دراسة استطلاعية شملت المعلم/ ولي الأمر/ التوجيه/ والإدارة المدرسية. وخلصت نتائج دراستهم الاستطلاعية عن مقترحات لمعالجة الملف الإنجازي بنظام آخر. وأنيطت بنا مراجعة المقترحات وتنقيحها ابتداء بالأهداف، وانتهاء بالقياس والتقويم.

أولاً ـ الفلسفة والأهداف:

لاحظنا نتائج الاستبانة متباينة في النسب في موضوع الفلسفة والأهداف. تباين الآراء يدل على أمرين هما إما أن الفلسفة والأهداف غير واضحة، ولا تعكس الواقع، أو قد تكون غير مفهومة من قبل القياديين في التربية ولا يمكن تطبيقها. وفلسفة التعليم تكون ثابتة في الرؤية، متحركة مع المتغيرات على أرض الواقع. في المقترح التقييمي نجد فقط استعراضاً للنسب في الاستبانة، ولكن لم نجد الأهداف، ولم نجد التعديلات على الأهداف والفلسفة. فهل يعني ذلك أننا سنبقي الفلسفة والأهداف، ونحاول أن نغير آلية التطبيق؟ أم هل سنغير في الفلسفة والأهداف؟ وهذا الموضوع بحد ذاته يحتاج إلى عدة دراسات. لذا نحن نود أن نطلع على الأهداف والفلسفة الحالية حتى يتسنى لنا أن نقيمها ونرى إمكانية تطبيقها أو تطويرها.

ثانياً ـ الخطة الدراسية:

إن النظم الحديثة في التربية والتعليم لم تعد تهتم بالكمية بل الكيفية (Brush, Glazewski, & Hew, 2008)، والعملية التربوية الحديثة بدأت في التركيز على المهارات والفهم أكثر من الحفظ والتلقين. ومع تخصيص وقت أطول للمعلم، وعدم تشتيت الجهود في عدة مواد سيكون هناك وقت أطول لممارسة المهارات التربوية المختلفة، والسعي لتغطية الفئات المختلفة من الطلبة. ومع الثورة التقنية الحديثة هناك الكثير من المساحة لزيادة جودة الوقت للتعليم في اليوم الدراسي الحالي. كما وجدت إحدى الدراسات الأمريكية أن الطلاب بفضل التقنيات أصبحوا ينجزون الأعمال بنحو ثلث عدد الساعات التي يقضونها في المدرسة في السابق (Muir-Herzig, 2004). هذه النتائج تشير إلى أن التركيز على تحسين أداء وجودة التعليم سيكون له استثمار أفضل من إطالة اليوم الدراسي. كما لم يعد تواصل المعلم مع الطالب داخل حدود الفصل، بل صار بالإمكان تواصل المعلم مع أولياء

الأمور من خلال شبكة الإنترنت والإيميل وحتى من خلال الهاتف الذكي (Brush, et al., 2008) ، والتوصيات المقترحة في الدراسة في مسألة تخفيض عدد الساعات الدراسية في محله لأن الطالب في مراحله الأولي يحتاج إلى عدد أقل من المعلمين للتعامل معهم، وعدد أقل من المواد الدراسية ليبني مهارات التعلم في مختلف المجالات.

ثالثاً ـ المجالات الدراسية :

كثرة المجالات الدراسية في بداية حياة الطالب الدراسية قد لا تشكل حافزاً، بل قد تتسبب في تشتيت الطالب، ووضعه تحت ضغط التعامل مع عدة معلمين، وعدة طرق مختلفة للتدريس، مما ينعكس سلبياً على أداء الطالب ونفسيته (Virginia Department of Education, 2007). من المقترحات التي تم استطلاعها في الوثيقة هي تخفيض عدد المواد الدراسية من 13 مجال والتركيز على خمس مواد، وهذا الموضوع نال تأييداً بنسبة كبيرة. ونحن بدورنا في المركز الوطني بناءً على الدراسات الحديثة نؤيد أن يكون التركيز على خمسة مواد أساسية وهي: التربية الإسلامية/ اللغة العربية/ اللغة الإنجليزية/ الرياضيات/ العلوم.

مادة العلوم:

من الصعب جداً أن لا أرى مادة العلوم في الصفوف الثلاثة الأولى في المرحلة الابتدائية. إذ يعتمد منهج العلوم على الاستقراء والاستقصاء وهي خصلة موجودة في الطفل، ومهارات منهج العلوم تعمل على تنمية جانب التساؤل والبحث والتفكير والخيال (National Science Teachers Association, 2002). وعدم تغطية منهج العلوم من الصف الأول إلى الصف الثالث الابتدائي سيؤثر سالبا في فقدان الكثير من المهارات العلمية، ومن ثَمّ ستنعكس تلك النتائج على أداء الطلبة في مادة العلوم لاحقا كما سيؤثر سلباً على أداء الطلبة في الاختبارات القياسية العالمية (TIMSS) والوطنية المحلية (MESA) في مادة العلوم. ويمكن حل الموضوع عن طريق معلم مادة الرياضيات. حيث في كلية التربية في جامعة الكويت، وكلية التربية الأساسية متخصصو مادة الرياضيات تكون موادهم المساندة المواد العلمية البحتة. وفي هذه الحالة يقوم معلم الرياضيات بتغطية المادة العلمية في المراحل الثلاث الأولى، ويكون لها تقييم خاص منفصل عن مادة الرياضيات. وفي الصف الرابع والخامس تصبح المادة أكثر تشعبا في محتوى المنهج.

مادة التربية الإسلامية ومادة القرآن الكريم:

مادة التربية الإسلامية لا تنفك في منهجيتها عن مادة القرآن الكريم. إذ إن المنهج في التربية الإسلامية مبنيّ على الأسس القرآنية من عقيدة/ سيرة/ وآداب، وعليه يستطيع المعلم أن يوظف حفظ القرآن الكريم في المجالات الثلاثة (عقيدة/ سيرة/ آداب)، وأن يكون هناك حصص للأحاديث النبوية الشريفة. لسنا مع إلغاء أو تقليل المحتوى القرآني، ولكن نود أن يكون هناك مواءمة ما بين المنهجين القرآني والإسلامي، بحيث في نهاية المطاف نحاول غرس مبادئ العقيدة الإسلامية المتسامحة، وتعريف الطالب بآداب الإسلام وسيرة الأنبياء والصالحين. على أن تنفصل المادتان بشكل واضح في الصف الرابع والخامس

ليسهل تقييمهما على حدة.

مادة التربية الوطنية:

في مقترحات الوثيقة الأساسية للتعليم نجد بأنها نصت على دمج محتوى مادة التربية الوطنية في الصفوف الثلاثة الأولى على أن يتم تخصيص مادة التربية الوطنية مستقلة في مرحلتي الرابع والخامس الابتدائي. وبذلك يتم تغطية محتوى مادة التربية الوطنية من خلال مادتي اللغة العربية واللغة الإنجليزية مع ضرورة وجود فعاليات وأسابيع وطنية تعزز المفاهيم وقيم حب الوطن في نفوس الطلبة. ووجود مادة الاجتماعيات والتربية الوطنية مهم في الصف الرابع والخامس لكونهما مرحلة انتقالية، وتأهيلية للمرحلة المتوسطة.

مادة اللغة الإنجليزية:

بالنسبة لمادة اللغة الإنجليزية هناك ارتباط قوي جداً ما بين اللغة والمجتمع، لذا قد نجد انخفاض في مستوى أداء الطلبة في مادة اللغة الإنجليزية لأنها ليست لغتهم الأولى، ومع وجود معلم واحد داخل الفصل يسابق منهج مكثف قد لا يفي بالغرض، ولا يؤدي إلى تحقيق النتائج المرجوة. لذا فإن تخصيص فترة زمنية أطول للحصص سيعمل على سد الاحتياجات ومساندة الطلبة في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية.

مادة اللغة العربية:

للأسف في نظام الملف الإنجازي أصبح هم المعلم والطالب الكم الهائل من الدروس، وكأن الطالب والمعلم في سباق زمني مع عدد الدروس في الكتب المدرسية. تأتي هنا العلاقة العكسية؛ فكلما زاد عدد الدروس قلت نسبة تحقيق المهارات المرجوة. ولو عمل بالمقترح الذي أمامنا، وتم التركيز على مهارات عديدة في اللغة العربية كالكتابة والقراءة السليمة والتعبير بقواعد سليمة سنكون قد حققنا الغرض المنشود من مادة اللغة العربية.

مادة الحاسوب:

إن الأمية في وقتنا الحاضر لم تعد تنحصر في مفهوم "من لا يقرأ ولا يكتب" فحسب؛ بل من لا يعرف كيف يستخدم التقنيات الحديثة من حاسوب وهاتف ذكي وغيرها من وسائل الاتصال الحديثة. وقد حرصت وزارة التربية على تثقيف المعلم بثقافة الحاسوب، وذلك باشتراط اجتياز دورة قيادة الحاسوب (ICED) على المعلم. وعليه فإن أغلب المعلمين لديهم إلمام بثقافة الحاسوب. وهناك نسبة عالية من المعلمين لديهم هواتف وألواح ذكية. لذا من الأنسب كما أشارت نتائج استطلاع "تقييم الوثيقة الأساسية" ذوبان مادة الحاسوب في جميع المواد الأخرى بحيث يمكن للطالب استخدام التقنيات في أثناء دراسته لمواد اللغة الإنجليزية والعربية ومادة الرياضيات والتربية الإسلامية. وهناك تطبيقات إلكترونية تساعد في حفظ مادة القرآن الكريم على سبيل المثال. يمكن في ما بعد وحتى في مرحلة المتوسطة إدخال مادة الحاسوب لمعرفة البرمجيات والبرامج الحاسوبية بشكل أدق.

رابعاً ـ القياس والتقويم:

هنـاك ثلاثـة طـرق لتقييـم الطلبـة فـي المدرسـة، وكل واحـد لا يقـل أهمية عـن الآخر: **Diagnostic تشخيصي**؛ وهو ما تقوم به بعض المواد الدراسية بعمل مسح على الطلبة في بداية السنة لمعرفة عناصر القوة والضعف لكل طالب لتلافي الرسوب وتقوية الضعاف.

Formative الشـفهي؛ وهـو أداء الطالـب في الفصـل، وعمله في المجموعة/ أو المشـاركة اللفظية/ وعمل المشـاريع والبحوث داخل الفصل/ التجارب العملية وغيرها من الأمور التي يمكن قياسها دون اختبار تحريري.

Summative تحريـري؛ وهو اختبار يقوم الطالب بالإجابة تحريرياً على وحدة أو فصل دراسي لمادة معينة.

مـن المهم جداً أن نراعي تنوع آلية القياس، وخصوصاً فـي حال تركيز العملية التربوية على المهـارة فإننا نحتاج إلى تقليل عـدد الاختبارات القصيرة، ونعتمـد على زيادة التقييم داخل الفصـل بأدوات علميـة **Rubric/ Charts/ Checklist**. بالإضافـة إلى اختبارات تحريرية مناسـبة لمستوى الطالب في مرحلته الدراسـية. كما لا يخفى أيضا، مسألة وجود الطالب من السـاعة السـابعة والنصف صباحا إلـى الواحدة ظهراً يعنـي أنه أمضى معظم وقتـه في المدرسـة ومن الضروري إعادة النظـر في الخمس درجات فقـط التي تكون في يد المعلـم لتقييم الطالب على أدائه في الفصل. يحتاج النظام إلى نظام قياس يعتمد على تقييم المهـارات والاختبـارات معا. هنـاك فرق ما بين التعليـم من أجل الاختبـار والتعليم من أجل الفهم.

لا نريد في المسـتقبل أن تحيد الأمور عن مسـارها، ويكون محور التقييم اجتياز الاختبار بدلاً من إتقان المهارة واكتسابها. والمقترح بأن يكون التقدير لفظياً في المراحل الثلاث الأولى هو في محله على أن يتم وضع درجات في المرحلتين الرابعة والخامسـة لاحقاً. ولا نريد أن نكرر مسألة كثرة الاختبارات كما حدث في الملف الإنجازي.

خامساً ـ مشكلة الغياب:

مشـكلة الغيـاب أصبحت ظاهرة يتقنهـا الكبار قبل الصغار للأسـف. ومـن الملاحظ في التقريـر بـأن أولياء الأمـور كانت نسـبة تهاونهم عالية، والتي انعكسـت علـى نظام الملف الإنجازي، وسـاهمت فـي إظهار عدم فعاليته. ولا يمكن حل مشـكلة الغياب إلا بوضع نظام يكـون فيه أوليـاء الأمور حريصون علـى أن لا يتغيب فيه أبناؤهم عن المدرسـة. والاقتراح المطـروح فـي الوثيقة، والتـي يكون هناك نسـبة ودرجة على الحضـور والغياب، هو محل تأييد من قبلنا.

سادساً ـ أمور يجب أن تؤخذ بالحسبان:

هل المعلم مستعد؟

عملية التغيير في منهجية النظام التعليمي لا تشـتمل على المنهج وطرق تدريسه، وعدد الساعات المخصصة له فحسب، بل تمتد إلى الكيان الأساسي ألا وهو المعلم، وتهيئته ببرنامج

إعداد في المرحلة الجامعية. لم تشتمل الدراسة على سبل تطوير المعلم فهو الشخص المعني بتحقيق الأهداف داخل الفصل. هناك تساؤلات عديدة، هل سيكفي عدد المعلمين الحاليين لتطبيق النظام المراد تطبيقه؟ وتحديد الكفايات وسد النقص الذي يجب أن تستوعبه الإدارات المدرسية.

المعلم هو ذلك الشخص الذي يقضي أغلب الوقت مع الطلبة؛ لذا عملية إحداث النقلة يجب أن يكون لها استعدادات مدروسة من ناحية برامج تنموية للمعلمين الحاليين وبالنسبة لكليات التربية الموجودة في الدولة. ففي الولايات المتحدة على سبيل المثال يتم تهيئة معلم المرحلة الابتدائية بحيث يكون مؤهلا لتدريس عدة مواد، ويكون مدرس (مجموعة) أي مجموعة من المواد. كما يشتمل برنامج إعداد المعلم على مواد علمية في المجالات الأربعة الرئيسة: اللغة الإنجليزية/الرياضيات/الدراسات الاجتماعية/العلوم. أما في دولة الكويت يتخصص الطالب الملتحق بكلية التربية باختصاص دقيق ومواد مساندة لتخصص آخر. بحيث متخصص المجال العلمي يكون مسانده مادة الرياضيات أو العكس واللغة العربية يكون مسانده تربية إسلامية وهكذا. لذا لو أردنا أن نغير المنظومة الحالية نريد أن يكون هناك برامج تأهيلية مناسبة.

هل وزارة التربية مستعدة للمرحلة القادمة؟

مع كل عملية تغيير يجب أن تراعي وزارة التربية النتائج المترتبة على القرارات المتخذة. فماذا عن معلمي مادة الحاسوب/المهارات الحياتية/الاجتماعيات هل سيتم تحويلهم إلى إداريين مثلاً؟ نحن لا نريد أن نعالج مشكلة بأخري، فهل فكرنا بكيفية التعامل مع المقترح، وكيفية سد الاحتياجات والنقص في المدارس؟ يجب أن تكون هناك قرارات مبنيه على الاحتياجات والكفايات في حال دمجت مواد بأخرى. ماذا عن مختبر مادة الحاسوب هل سيتم الاستغناء عنه بوضع حواسيب داخل الفصول مثلاً؟ وهل يمكن تطبيق هذا الأمر على مستوى مدارس الكويت بالكامل؟ تبقى التساؤلات كثيرة، وتبقى عملية البحث لتطبيق أمثل مستمرة.

خاتمة:

في ختام هذه القراءة التحليلية للدراسة التي قامت بها وزارة التربية نحن لا نخالف نتائج الاستطلاعات التي في الدراسة، بل نؤيد أغلب ما جاء فيها من آراء. ولكن نود أن يكون هناك تأمل في مسألة فلسفة التعليم والأهداف وهل بالإمكان عمل مزيد من الدراسات لمعرفة إذا ما كانت قابلة للتطبيق أم لا. حول مسألة تقليص عدد المواد وأهمية كل منها. لا نريد أن تلغى مادة دراسية دون وجود بديل واضح وملموس على أمر الواقع، فلا نريد صفاً في المدارس خالياً من الوسائل التقنية الحديثة بعد إلغاء مادة الحاسوب مثلاً وندعي أن مادة الحاسوب قد تم دمجها مع المواد الأخرى. إننا ندعو بأن يكون هناك آلية مدروسة لتطبيق عملية التغيير في نظام الملف الإنجازي واستبداله بنظام عناصره: معلم قادر على أن يستوعب العملية التربوية المتكاملة/منهج مبني على أسس المعايير، وليس الكتاب المدرسي؛ أسس تقييم عادلة ومتنوعة، ومنهج متكامل ومتدرج يعني بالكيفية لا بكمية المواد والدروس.

المصادر:

Brush, T., Glazewski, K. D. & Hew, K. F. (2008). Development of an instrument to measure pre-service teachers' technology skills, technology beliefs and technology barriers. *Computers in the Schools, 25* **(1-2), 112-125.**

Leibbrand, J. (2000, Spring). High quality routes to teaching: Our children are worth it. Quality Teaching, 9 (2), 6–7. Washington, DC: National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE).

Muir-Herzig, R. M. (2004). Technology and its impact in the classroom, *Computers & Education, 42***, 111-13**

National Board for Professional Teaching Standards. (2000). About the National Board. Information from the NBPTS website (http://www.nbpts.org). Washington, DC: Author.

National Center for Education Statistics. (2006). Computer and Internet Use by Students in 2003.

National Science Foundation. Inquiry: Thoughts, Views, and Strategies for the K-5 Classroom. (NSF 99 - 148). Foundations monograph, Division of Elementary Secondary, and Informal Education

National Science Teachers Association. (2002). Position Statement: Elementary School Science. Available at NSTA website: www.nsta.org

Virginia Department of Education. (2007). Virginia' Early Learning: Comprehensive Standards for Four-Year-Olds, pp. 24-31. Office of Elementary Instructional Services, Early Childhood – Head Start Task Force.

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

قسيمة اشتراك

البيان	داخل الكويت	دول مجلس التعاون	الدول الأخرى
ثمن العدد للفرد	1 د.ك	1 د.ك	2 دولار أمريكي
الاشتراك السنوي للفرد	3 د.ك	4 د.ك	15 دولار أمريكي
الاشتراك السنوي للمؤسسات	15 د.ك	15 د.ك	60 دولار أمريكي

الرجاء وضع علامة √ في حالة رغبتكم في: اشتراك ☐ تجديد اشتراك ☐

الاسم: _____

العنوان: _____

التاريخ:

التوقيع:

يتم تحويل الاشتراكات على حساب
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
Kuwait Society for Advancement of Arab Children
البنك التجاري الكويتي - الرئيسي
Commercial Bank of Kuwait - Main Office
الحساب بالدينار الكويتي
A/C No.: 0396922100414012 Swift Code: COMBKWKW
IBAN: KW27 COMB 0000 0103 9692 2100 4140 12
الحساب بالدولار الأمريكي
A/C No.: 0396922100840013 Swift Code: COMBKWKW
IBAN: KW66 COMB 0000 0103 9692 2100 8400 13