مجلة الطفولة العربية

مجلة فصلية تصدرها

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

موقع المجلة الإلكتروني
http://www.jac-kw.org

تقوم شبكة المعلومات العربية التربوية "شمعة"
بنشر المعلومات البيبلوغرافية والملخصات عن أعداد مجلة الطفولة العربية
والمقالات والدراسات المنشورة فيها على موقعها التالي على شبكة الإنترنت:
http://www.shamaa.org

تتوفر نصوص البحوث كاملة لدى
EBSCO Publishing
Arab World Research Source
www.ebscohost.com/academic/arab-world-research-source

كما تتوفر ملخصات البحوث لدى
***Edu**. Search*
قاعدة المعلومات التربوية - دار المنظومة
www.mandumah.com

تصدر بدعم مالي من

KFAS
مؤسسة الكويت للتقدم العلمي
Kuwait Foundation for the Advancement of Sciences

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

إن مجلة الطفولة العربية مجلة علمية محكمة ، وتعتمد في تحكيم بحوثها محكمين إثنين من الأساتذة المختصين على نحو سري ، وفي حال تباين آراء المحكمين يحال البحث إلى محكم ثالث، وتقدم للقارئ المهتم بمجال الطفولة غرفاً معرفياً لكل ما يخص الطفولة من دراسات وبحوث 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:

6. الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج، والتوثيق العلمي. والخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
7. التعهد من الكاتب أن بحثه لم يسبق له أن نشر وأنه لن ينشره في أية مجلة أو كتاب قبل أن يبلغ برد المجلة وحكمها.
8. أن تكون الإسهامات مطبوعة بمعالج الكلمات Winword على ألا تزيد عدد صفحاتها عن (32) صفحة حجم A4 (8000كلمة).
9. 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.
10. إرسال البحث إلكترونياً وملخصين له أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية بالإضافة إلى السيرة الذاتية المختصرة للباحث عند إرسال البحث لأول مرة على البريد الإلكتروني:

info@jac-kw.org

قواعد خاصة :

- تلتزم المجلة بتقصي تمتع المخطوطة بالنزاهة، عن طريق اعتماد إجراءات واضحة.
- تعلن المجلة ما إذا كانت تنشر على أساس اكتساب حقوق النشر من المؤلفين، أو تعتمد سياسة الوصول الحر وتعلن عن نوعية الوصول وشروطه.
- تلتزم هيئة التحرير بتطبيق جميع القواعد المعلنة للقراء والكتاب حول حقوق النشر، وللمجلة حق الملكية الفكرية في المواد المنشورة، ولا مانع من نشرها بعد أخذ موافقة خطية من المجلة.

أولاً- المنهجية:

- تكون الأسئلة البحثية أسئلة أكاديمية فكرية تشتق منطقياً من الإطار النظري ومراجعة الأدبيات، ومصوبة نحو نقاط غامضة تحتاج إلى جلاء.
- تكون طريقة البحث مناسبة للموضوع المبحوث.
- تتمتع طريقة البحث بالشروط العامة للدقة.
- تتضمن المخطوطة معلومات وأفكاراً تشكل إضافة في ميدانها، أو في مقاربة المشكلة المطروحة.

(أ) في البحوث الكمية:

- تكون الفرضيات بصورة أجوبة أولية على الأسئلة المطروحة، تشتق منطقياً من مراجعة الأدبيات ومعطيات السياق.
- تكون العينات مصوغة وممثلة والأداة المستخدمة صادقة وثابتة، وطريقة عرض البيانات مضبوطة.
- يتسق الموضوع المبحوث كما هو مطروح في العنوان وفي مراجعة الأدبيات، مع جمع معلومات وتحليلها، ويتجنب الانزلاق من الموضوع إلى "وجهة نظر الجمهور فيه".

(ب) في البحوث النوعية:

- تتمتع "المادة" المدروسة (وثائق، نصوص، مشاهدات، أقوال الأشخاص الذين تجرى معهم مقابلات) بالمصداقية والدلالة، ويكون اختيارها مسوغاً.
- تكون المقاربة واضحة التحديد، أكانت تقوم على جمع البيانات (أثنوجرافية، تحليل محتوى، دراسة حالة، مشاهدة...إلخ). أو تقوم على التأسيس النظري (بما في ذلك النظرية المجذرة grounded theory).
- يحدد الباحث خلفيته واتجاهاته بما يساعد على فهم اختياره للموضوع وطريقة البحث وتفسيره للنتائج.
- تتمتع المعالجة بالمنطق وقوة الاستدلال.

(ج) في البحوث المختلطة:

- تتمتع المخطوطة بالشروط المطلوبة في النوعين الكمي والكيفي.

ثانياً - 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.

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

قواعد التوثيق:

أولاً - الأبحاث الميدانية والتجريبية:

1. عند الإشارة إلى المراجع في المتن يذكر الإسم الأخير (فقط) للمؤلف أو الباحث وسنة النشر بين قوسين مثل (القوصي ، 1985) أو (Gardner, 1981) ، وإذا كان عدد الباحثين من إثنين فأكثر يذكر الإسم 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، ص43).

2. وجود قائمة المراجع في نهاية البحث يذكر فيها جميع المراجع التي أشير إليها في متن البحث وترتب ترتيباً هجائياً - 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 أجنبياً (باللغة الإنجليزية)، فإنه يفضل أن يشير الباحث إلى D.O.I الخاص بالبحث، وذلك بالرجوع إلى الموقع التالي: www.doi.org ، وأن تكون صورة البحث بعد التوثيق علي نحو المثال التالي:

Lubis, R. (2018). The progress of student reading comprehension through wordless picture books. *Advances in Language and Literacy Studies, 9*(1), 48-52. https://doi.org/10.7575/aiac.alls.v.9n.1p.48

ح. 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.

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

4. وضع الملاحق في نهاية البحث بعد قائمة المراجع.

ثانياً ـ 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.

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.
5. تمنح المجلة مقابلاً مادياً لعرض الكتب، الذي يتم بتكليف من المجلة فقط.

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. عبداللطيف الحمد	
السيد سعد علي الناهض	
السيد محمد علي النقي	
د. عادل عيسى اليوسفي	
السيد قتيبة يوسف الغانم	

الهيئـــة الإستشاريـــة

أ. د. الغالي أحرشاو	كلية الآداب والعلوم الإنسانية - فاس
د. عبدالله عمر العمر	كلية الآداب - جامعة الكويت
د. عبدالرحمن مصيقر	مركز البحرين للدراسات والبحوث
د. بهية الجشي	عضو بمجلس الشورى - مملكة البحرين
الأستاذة سعاد الرفاعي	وكيل مساعد وزارة التربية (سابقاً) - الكويت

هيئـــة التحريـــر

د. حسن الإبراهيم	رئيس هيئة التحرير
أ. د. علي عاشور الجعفر	مدير التحرير
أ. د. قاسم الصراف	نائب مدير التحرير
أ. د. بدر عمر العمر	
أ. د. محمد الرميحي	
د. عدنان شهاب الدين	
أ. د. فوزية عباس هادي	
د. بدر عثمان مال الله	

أعضاء مؤسسون انتقلوا إلى رحمة الله تعالى وهم:

د. أنور عبدالله النوري
أ. د. حامد عمار
أ. د. أسامة الخولي
أ. د. محمد جواد رضا
أ.د. رجاء أبو علام

محتويات العدد الثالث والتسعين

	الصفحة
❖ افتتاحية العدد:	
❖ البحوث والدراسات:	
- الخصائص السيكومترية لصورة معربة لقائمة القيم الفاعلة وقوى الشخصية والفضائل لدى المراهقين في البيئة البحرينية أ.د. نعمان محمد صالح الموسوي	11
- أثر تطبيق أنشطة إثرائية في تنمية الوعي بتغير المناخ لطلبة الحلقة الثانية بالتعليم الابتدائي في مملكة البحرين. د. فاطمة أحمد الجاسم — د. نجاة سليمان الحمدان د. هدى سهود الهندال — د. أحمد محمد العباسي د. مريم عيسى الشيراوي — أ. فاطمة سعيد سند	41
- التنبؤ بالتوافق الدراسي في ضوء الذكاء الثقافي وتقدير الذات لدى طلبة الصف العاشر في محافظة رفح بقطاع غزة د. عيسى محمد المحتسب د. عبد الله عبد الهادي الخطيب	67
- اتجاهات معلمات الروضة في دولة الكويت نحو استخدام طريقة التعلم بالمشروع في تنمية الذكاءات المتعددة لدى أطفال الرياض أ.ربيعة غلوم أشكناني	89
❖ كتاب العدد:	
- الفوبيا المدرسية عرض ومراجعة: أ. سعيد بوعيطة	115
❖ المقالات:	
- واقع الطفل المصري: المشكلات والتحديات والحلول د. خالد صلاح حنفي	125
- الانفعال عند الطفل د. سميرة براهمية	129

افتتاحية العدد

تشرق مجلة الطفولة العربية على قرائها في عدد ديسمبر من كل عام بتشكيلة واسعة من البحوث والدراسات والمقالات لتتناول موضوعات شتي في مجال الطفولة العربية ورعايتها في أطرها المتعددة وجوانبها المختلفة، النفسية، والتربوية، والعقلية، والسلوكية.

ففي البحث الأول يتناول الباحث التحقق من الخصائص السيكومترية لصورة معربة لقائمة القيم الفاعلة وقوى الشخصية لدى المراهقين في البيئة البحرينية.

وفي الدراسة الثانية يهدف الباحثون إلى تعرف أثر تطبيق أنشطة إثرائية في تنمية الوعي من جوانبه المعرفية والوجدانية والسلوكية بتغير المناخ لدى طلبة التعليم الابتدائي في مقرري العلوم والاجتماعيات.

أما الدراسة الثالثة فهدفت إلى الكشف عن التنبؤ بالتوافق الدراسي في ضوء الذكاء الثقافي وتقدير الذات لدى طلبة الصف العاشر في غزة بفلسطين، وخلصت الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها ضرورة تنفيذ برامج إرشادية تربوية تتناول مهارات تنمية الذكاء الثقافي والتوافق الدراسي لدى الطلبة كجزء من المهارات الضرورية لتطوير قدراتهم.

وتناولت الدراسة الرابعة اتجاهات معلمات الروضة في دولة الكويت نحو استخدام طريقة التعلم عبر المشروعات في تنمية الذكاءات المتعددة لدى أطفال الرياض، وترى الدراسة أن مادة العلوم يمكنها أن تشكل القدرة على إشعال فتيل حب الإستطلاع للطفل وتنمية مفاهيمه العلمية.

أما مقال العدد فتناول واقع الطفل المصري وما يعانيه من مشكلات جسيمة كما تعكسه التقارير الصادرة من الأمم المتحدة واليونيسيف والجهات الحكومية المصرية، كما حمل المقال الثاني عنوان «الانفعال عند الطفل» وأبرز دوره على أساس أن الانفعال يعتبر ركناً مهماً في عملية النمو الشاملة بالنسبة للطفل ويحدد مسار نموه بشكل صحيح يحفظ شخصيته من الشذوذ والاضطراب.

وجاء كتاب العدد ليبحث في فوبيا المدرسة باعتبارها من بين الأمراض النفسية الخطيرة التي تصيب الأطفال، وعلى الباحثين والمدرسين أن يعطوا هذا الجانب مزيداً من الاهتمام والرعاية كونه من أهم ملامح تكوين شخصية الطفل في السنوات الأولى من دخوله المدرسة، ومن المؤثرات الهامة التي تحدث تغيراً في سلوكه.

من هنا نرى أن هذه الدراسات والبحوث والمقالات والكتب تحمل في طياتها موضوعات شتى تلامس قضايا الطفولة العربية التي تشغل بال المسؤولين والمهتمين بمشكلات الطفولة وهمومها وهي بحاجة إلى حلول فورية وواقعية.

إن الفرصة البحثية مهيئة لمزيد من الدراسات والأبحاث والمقالات والكتب العلمية للخوض في مشكلات الطفولة. وقضاياها لإثراء الميدان بمزيد من المساهمات لتحليل الواقع التربوي بجميع جوانبه إذا ما أردنا أن ننشئ طفولة سعيدة تتمتع بالارتياح النفسي وصفاء الذهن في مجتمع متجانس قوي البنيان.

والله ولي التوفيق،

هيئة التحرير

البحوث والدراسات

الخصائص السيكومترية لصورّة معرّبة لقائمة القيم الفاعلة وقوى الشخصية والفضائل لدى المراهقين في البيئة البحرينية

Doi:10.29343/1-93-1

أ. د. نعمان محمد صالح الموسوي
أستاذ بقسم علم النفس - كلية الآداب – جامعة البحرين - مملكة البحرين

الملخص:

تستهدف الدراسة الحالية التحقّق من الخصائص السيكومترية لصورّة معرّبة لقائمة القيم الفاعلة وقوى الشخصية والفضائل لدى المراهقين (VIA–Youth) في البيئة البحرينية. وهذه القائمة تقيس ست فضائل رئيسة، وهي: الحكمة والمعرفة، والشجاعة، والإنسانية، والعدالة، والاعتدال، والتسامي. وتُقابل هذه الفضائل مجموعة من أربعةٍ وعشرين من قوى الشخصية.

قام الباحث بترجمة الصورة الأصغر للقائمة، والتي تتكوّن من (96) فقرةً، إلى اللغة العربية، وتم تطبيقها على عينةٍ عشوائيةٍ من (424) فرداً من طلبة المدارس الثانوية في مملكة البحرين، تتراوح أعمارهم من (15–17) عاماً. وتم التحقّق من صدق القائمة عن طريق استخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، حيث تبيّن أنها تقيس أربعة عوامل أساسية، تم تسميتها بقوى الشخصية الفكرية والدينية والبينية والانفعالية. وقد بلغ معامل ثبات القائمة 89,0، فيما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للقائمة بين 39,0 –51,.، وهو دليل على صدقها البنائي. وفي ضوء هذه النتائج، يوصي الباحث بتطبيق الصيغة المعرّبة للقائمة على المراهقين في دولٍ عربيةٍ أخرى، ممّا سيوفِّر الأرضيّة لتقنين الأداة في البيئة العربية.

Psychometric Properties of an Arabic Version of the Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS) for Adolescents in Bahrain

Nu'man M. Al-Musawi
College of Arts - University of in Bahrain

Abstract:

The purpose of the study was to examine the psychometric properties of an Arabized version of the Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS; Park & Peterson, 2006), in the Bahraini context. The Inventory measures six virtues: Wisdom & knowledge; courage; humanity; justice; temperance and transcendence, along with 24 of character strengths.

The author translated the shortest form of the VIA-IS, which contains 96 items, to Arabic, and then the tool was administered to a random sample of 424 high school students (15-17 years) in the Kingdom of Bahrain. Exploratory and confirmatory factor analyses revealed four major factors, which are labeled as the intellectual, spiritual, interpersonal and emotional character strengths. The internal consistency of the measure was .89, while the item-total correlation indices ranged between .39 and .51, an evidence of the construct validity of the Inventory. In the light of these findings, the author recommended that the Arabic version of the (VIA) on the adolescents shonld be utilized in other Arab countries in order to subsequently standardize the developed tool in the Arabic context. .

تم استلام البحث في مارس 2020، وأجيز للنشر في أبريل 2020م

المقدمة:

لقد لقيت طبيعة الشخصية الإنسانية اهتماماً ملفتاً للنظر لدى علماء النفس لمدةٍ تصل تقريباً إلى مائة عام خلت، وكان اهتمامهم منصباً بالذات على فئة المراهقين. ومع أن عالم النفس الشهير جوردن ألبورت (Allport, 1921) حاول في عشرينيات القرن المنصرم استبعاد مصطلح «الشخصية» من علم النفس زاعماً أنه أقرب إلى فلسفة الأخلاق، إلاّ أن مُعاصِره في ذلك الوقت جون ديوي درس بجديّةٍ مجمل المسائل المتعلقة بالشخصية والفضيلة (Rice, 1996). غير أن العلماء والمختصّين في علم النفس التربوي وعلم نفس النمو لم يتمكّنوا سوى في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين من تأسيس قاعدة معرفية متينة من الأبحاث المتصلة بطبيعة الشخصية وتطوّرها (Lickona & Davidson, 2005). ويتمثل أحد العوامل التي أعاقت جهود علماء النفس لبناء نموذج شامل لتطوّر الشخصية لدى المراهقين في غياب نظرية متسقة عن البُنية الأساسية للشخصية وعناصرها المكوِّنة لها (Lapsley & Narvaez, 2006).

إن أبرز النماذج البنيوية للشخصية هو تصنيف القيم الفاعلة وقوى الشخصية والفضائل (Values in Action Classification of Strengths and Virtues)، أو (VIA)، اختصاراً، والذي طوّره بيترسون وسيليغمان (Peterson & Seligman, 2004) في عام 2004. فهذا النموذج يؤطِّر فضائل الشخصية الإيجابية في أربعةٍ وعشرين من مواطن القوة في شخصية الفرد «قوى الشخصية» (character strengths)، وتقابل كل من هذه القوى عشر فقرات (مجموع الفقرات= 240). وتعكس قوى الشخصية ست فضائل أكثر عموميةً وصادقةً وعابرةً للثقافات، وهي: الحكمة، والمعرفة، والشجاعة، والإنسانية، والعدالة، والاعتدال (Temperance)، والتسامي (Transcendence) (راجع الجدول 1). فقوى الشخصية تَجسِّد (تعكس) قِيماً فاعلةً في الشخصية.

جدول (1)
تصنيف بيترسون وسيليغمان للقيم الفاعلة وقوى الشخصية والفضائل

الفضيلة	أمثلة (نماذج) لقوى الشخصية (مواطن القوة في الشخصية)*
الحكمة والمعرفة	الإبداع (الأصالة، البراعة)؛ الفضول (الرعاية، البحث عن الجدّة، الانفتاح على الخبرة)؛ الحكم (الإنفتاح، التفكير الناقد)؛ حب التعلّم؛ البصيرة (الحكمة).
الشجاعة	البسالة (الجرأة في مواجهة التهديدات والتحدِّيات والصعوبات والألم)؛ العزيمة (المثابرة، الاجتهاد)؛ الأمانة (الإخلاص، الاستقامة)؛ الحماس (النشاط، الحيوية، الطاقة).
الإنسانية	الحب (قدرة المرء على أن يحِبْ ويُحبْ)؛ الطيبة (الكرم، الحنو، الرعاية، التعاطف، الحب الإيثاري، اللطف)؛ الذكاء الاجتماعي (الذكاء الانفعالي، الذكاء الشخصي).
العدالة	العمل الفريقي (المواطنة، المسؤولية الاجتماعية، الولاء)؛ الإنصاف؛ القيادة.
الاعتدال	التسامح (الرحمة)؛ التواضع (الحياء)؛ التعقّل؛ التنظيم الذاتي (ضبط الذات).
التسامي	تقدير الجمال والتميّز (الإثارة، التعجّب، العلو)؛ الامتنان؛ الأمل (التفاؤل، التفكير بأفق مستقبلي، التوجّه نحو المستقبل)؛ الظرافة (الهزل)؛ الروحانية (التديّن، الإيمان، الهدف).

*المصدر: (Peterson & Seligman, 2004) ** تم تغميق مؤشِّرات القوة لكل فضيلةٍ من الفضائل الست.

الإنسانية ذات خاصيةٍ اجتماعيةٍ مثيرةٍ للاهتمام، وغالباً ما يتم تقديرها من الناحية الأخلاقية. أما الفضائل فهي مبادئ أكثر عموميةً للعمل المنشود اجتماعياً أو أخلاقياً؛ كما يُستدلّ على ذلك من الأعمال والممارسات الدينية. وقد افترض بيترسون وسيليغمان (Peterson & Seligman, 2004) أن القيم الفاعلة وقوى الشخصية والفضائل يجب أن تكون مرتبطةً بصورةٍ هرميةٍ، بحيث تمثِّل قوى الشخصية نماذج للفضائل تحمل أكثر فأكثر؛ أيّ مع مرور الوقت، صبغةً فرديةً مميّزةً.

وعلى أساس هذا التصنيف، تم بناء قائمة القيم الفاعلة وقوى الشخصية والفضائل. وتتوافر خمس صور لهذه القائمة: الصورة المُطوّلة (VIA-IS; Peterson & Seligman, 2004)، وتضم 240 فقرةً، وتُطبّق على البالغين (18 سنة فما فوق)؛ والصورة المُختصرة (قائمة القيم الفاعلة وقوى الشخصية والفضائل لدى المراهقين) (VIA-Youth; Park & Peterson, 2006C)، وتضمّ 198 فقرةً، ويتم تطبيقها على الأطفال الصغار الذين تتراوح أعمارهم من 10 – 17 سنةً؛ والصورة الأصغر للقائمة، والتي تم إعدادها باستخدام الصورة المختصرة للقائمة، وتضم 96 فقرةً (Park & Peterson, 2006B)، وتُطبّق على نفس فئة المراهقين (10 – 17 سنةً). وقد تم استخراج الصورة الأصغر للقائمة بنتيجة «توظيف الفقرات الأربع الأكثر ارتباطاً لكلٍ من قوى الشخصية الأربع والعشرين» (Shogren, et al., 2018, p. 17). وهناك صورة رابعة للقائمة تحتوي على نصف إجمالي عدد الفقرات فقط (120 فقرةً)، أعدّها باحثون قاموا بتطبيق القائمة في البيئة الأسبانية (Azañedo, et al., 2017)، وصورة خامسة تتكوّن من 107 فقرات، تم استخدامها في بناء الصيغة العربية للقائمة، والمُطبّقة في خمس دول عربية (Salama-Younes, et al., 2018).

وقد تم تسمية القيم الفاعلة وقوى الشخصية والفضائل بعد دراسةٍ شاملةٍ استغرقت ثلاثة أعوام، وتضمّنت تغذيةً راجعةً من قبل أكثر من 50 عالماً وطبيباً نفسياً، وعصفاً ذهنياً مكثفاً، ومراجعةً لقوائم الفضائل التاريخية، وتمحيصاً للأدبيات ووسائل الإعلام (Niemiec, 2013)؛ وبالتالي فإن النموذج المذكور جاء نتيجةً للجهود الأكثر ضخامةً حتى الآن، والرامية إلى تقديم نموذج شامل لعناصر وقوى الشخصية الإنسانية. وافترض الباحثان بيترسون وسيليغمان، واضعاً النموذج، أن الأبحاث التالية ستقدِّم مقترحات لتحسين هذا التصنيف. وبالفعل، فقد سعى راتش وبرويار (Ruch & Proyer, 2015) إلى دعم النموذج كإطارٍ مفاهيمي. وبشكل أكثر تحديداً، فقد عمد عدد من المختصِّين في فلسفة الأخلاق وعلم النفس والأشخاص العاديين إلى الحكم على ما إذا كانت كل واحدةٍ من قوى الشخصية الأربع والعشرين تمثل نموذجاً لكلٍ من الفضائل في تصنيف بيترسون وسيليغمان. وجاءت النتائج نسخةً مطابقةً للنموذج الأصلي مع خمسة استثناءات: فقد ارتبطت الظرافة بصورةٍ ضعيفةٍ بالتسامي وبصورةٍ أقوى بالإنسانية، كما ارتبطت الصفات الأربع الأخرى للشخصية القوية بصورةٍ جيدةٍ مع الفضائل المُفترضة المُقابلة لها، لكنها ارتبطت مع فضيلةٍ أخرى بصورةٍ أقوى (حيث ارتبط الغفران والامتنان والعمل الفريقي مع فضيلة الإنسانية، والقيادة مع الشجاعة). ومع أن هذه النتائج تدعم نموذج تصنيف القيم الفاعلة وقوى الشخصية والفضائل بوجه عام، إلاّ أن هذه الطريقة « أكثر ملائمةً للحكم على تصوّرات الناس حول كيفيّة ارتباط قوى الشخصية بالفضائل وليس حول كيفيّة ارتباط الفضائل نفسها بعضها ببعض كما في الواقع، ويُفترض بأن النموذج ذو الفضائل الست هو أفضل تمثيل لفضاء الفضائل» (McGrath & Walker, 2016, p. 402).

وقد تم إجراء عدّة دراسات للتحقّق من صدق قائمة القيم الفاعلة وقوى الشخصية والفضائل لدى المراهقين (VIA Youth)، حيث كان المدخل المُستخدم فيها يتضمّن توظيف التحليل العاملي أو طريقة المكوِّنات الرئيسة (Principal Components) لتوليد البُنية الهرمية المفترضة للنسخة المطوّلة للقائمة، والتي تضمّ 240 فقرةً للمراهقين ممّن تزيد أعمارهم عن 18 سنةً (e.g., Brdar & Kashdan, 2010; Littman-Ovadia & Lavy, 2012; McGrath, 2014).

غير أن نتائج تلك المحاولات البحثية بيّنت أن النموذج السُداسي لم يتم إعادة إنتاجه على الإطلاق، وأن العوامل المُستخرجة لم تتوافق مع نموذج الفضائل القائم على الحدس؛ ممّا يثير التساؤل حول إمكانية تأطير

البُنية الكامنة (الأصلية) للقائمة في قائمةٍ أوسع من الفضائل. غير أن ماكغراث (McGrath, 2015) جادل بأن السبب قد يُعزى إلى أن الطريقة المعيارية المُتبعة في النمذجة البنائية (Structural Modeling) تقضي باستخراج العدد الأقصى من العوامل التي تتمتّع بقيم ثباتٍ مرتفعةٍ. وباتباع هذه الطريقة، توصّل ماكغراث إلى نموذجٍ متسقٍ ثلاثيّ الأبعاد يتكوّن من العوامل التالية: الموضوعات البينيّة (Interpersonal issues)، وأطلق عليها « الرعاية»، والاستقصاء الفكري «الفضول»، والضبط السلوكي «ضبط الذات». كما أن بعضاً من قوى الشخصية كان متسقاً في تمثيل كلٍ من هذه العوامل في كل عينةٍ، وأن هذه القوى قد تكرّر ظهورها في دراستيّن (Duan et al., 2012; Shryack et al., 2010)، توصّلتا إلى ذات العوامل. أما قوى الشخصية التي ارتبطت دائماً بكلّ العوامل فهي كما يلي: الرعاية (الإنصاف، التسامح، الامتنان، الطيبة، القيادة، الحب، العمل الفريقي)؛ والفضول (البسالة، الإبداع، الاهتمام، البصيرة، الذكاء الاجتماعي)؛ والتنظيم الذاتي (الأمانة، الحكم، العزيمة، التعقّل، ضبط الذات).

وفي عام 2006، قام بارك وبيترسون (Park & Peterson, 2006C)، بوضع تصنيف جديد للقيم الفاعلة وقوى الشخصية والفضائل لدى المراهقين (VIA-Youth)، والذين تتراوح أعمارهم من 10-17 سنة، وتمخّض التحليل العاملي لهذة القائمة عن أربعة عوامل أساسية، وهي: قوى الشخصية المتعلِّقة بالاعتدال؛ وقوى الشخصية الفكرية؛ وقوى الشخصية الدينية؛ وقوى الشخصية البينيّة. وتبيّن أن قوى الشخصية الأولى والثانية والأخيرة تنسجم جيداً مع ضبط الذات، والفضول والإنسانية. غير أن دراسات لاحقةً (Gillham et al.,2011; Ruch, et al., 2014) توصّلت إلى حلٍ من خمسة عواملٍ، وهي: العوامل الأربعة المذكورة (مع تغيير «قوى الشخصية الدينية» إلى «الجوانب المرتبطة بالتسامي»)، مضافاً لها القيادة أو الحيوية (Toner, et al., 2012).

وفي دراسةٍ لاحقةٍ في عام 2016، شملت عينةً كبيرة الحجم من 23850 مراهقاً (10-17 سنة) تم اختيارهم بطريقةٍ عشوائيةٍ، توصّل ماكغراث ووكر (McGrath & Walker, 2016) إلى أن قائمة القيم الفاعلة وقوى الشخصية والفضائل لدى المراهقين تضمّ 4 عوامل، من بينها عاملان بينيّان أساسيّان: الأول يعكس المشاركة العامة، والثاني يعكس العوامل البينيّة، حيث اشتملت هذه العوامل البينيّة على قوى الشخصية الفكرية، وقوى الشخصية الخاصة بضبط الذات.

إن مجمل نتائج الدراسات السابقة، معطوفةً على دراسة ماكغراث (McGrath, 2015)، تشير إلى تباينٍ واضحٍ في عدد العوامل الكامنة في قائمة القيم الفاعلة وقوى الشخصية والفضائل لدى المراهقين، والتي تتراوح من 3-5 عوامل. وسواءً يُعزى ذلك إلى اختلاف العمر بين المراهقين والراشدين، أو إلى مستوى الصحة النفسية والعقلية، حيث أوضحت نتائج دراسة شوغرن وزملائه (Shogren, et al., 2019) أن المراهقين ذوي الإعاقة العقلية يظهرون قوى الشخصية على مستوياتٍ متدنيةٍ قياساً لأقرانهم العاديين، فقد جاءت هذه الدراسة لفحص الخصائص السيكومترية للصورة الأصغر للقائمة على عينةٍ من المراهقين بمملكة البحرين وتقصّي مدى إمكانية الحصول على البُنية العاملية الأصلية للقائمة المعنية في البيئة البحرينية.

مشكلة الدراسة:

من نافل القول أن مطالب النمو لدى الفرد تكشف عن المستويات الضرورية من السلوك في مراحل النمو المختلفة، وتعبِّر عن مدى تحقيق الفرد لحاجاته وفقاً لمستويات نضجه وتطوّر خبراته التي تتناسب مع سنّه، فكل مرحلةٍ من مراحل النمو لها مجموعة مطالب خاصة بها يُسعدْ الفرد إذا حقّقها. وفي مرحلة المراهقة (12 - 21 سنة)، تتمثل هذه المطالب في «تقبّل التغيّرات التي تحدث للمُراهق نتيجة نموّه الجنسي، وسعيه إلى تكوين علاقات اجتماعية مع كلا الجنسيّن، وتحقيق الاستقلال العاطفي عن الكبار، واختيار المهنة والاستعداد لها، وتكوين المفاهيم الضرورية للمواطنة الصالحة، وإظهار التقبّل للمسئوليات الاجتماعية، والتهيؤ للزواج والحياة العائلية، وتكوين قيم سلوكية خاصة بعالمه الذاتي» (الزغول والهنداوي، 2019، ص. 142).

إن مجمل ما يتعلّمه المراهق خلال مسيرة حياته يعتمد على التربية والتنشئة الاجتماعية، حيث أنه يكتسب العديد من الاستجابات التي يتعلّمها ويقوم بها في الأوقات المختلفة، والتي بناءُ عليها يُصنِّف الآخرون شخصيّته. كما أن البيئة الاجتماعية محدّد آخر مهم، يساهم بشكلٍ فاعلٍ في تشكيل شخصية الفرد، خصوصاً في ظل انتشار العديد من الظواهر الاجتماعية المَرضيّة من جراء هيمنة وسائل التواصل الاجتماعي والإنترنت، «وهو ما يترك آثاراً سلبيةً على القيم الأخلاقية التي يغرسها الوالدين في نفسه منذ نعومة أظفاره» (أبو حميدان، 2019، ص. 45).

إن التربية الأخلاقية تعدّ عنصراً أساسياً من عناصر وجود المجتمع وبقائه، ومقوِّماً جوهرياً من مقوِّمات كيانه وشخصيّته، فالأخلاق، وما تنطوي عليه من قيمٍ ومبادئٍ تعمل على تنظيم علاقات أفراد المجتمع بعضهم ببعضٍ وتوجِّه نشاطاتهم نحو أهدافٍ هامةٍ تخدم المجتمع الذي ينتمون إليه، والتربية الأخلاقية ضرورية للفرد كي يستطيع تحقيق التكيّف الاجتماعي؛ لأنها تنقله من الاهتمامات الأنانية إلى المسؤوليات الاجتماعية (الزغول، 2018، ص. 98).

ويتوافق سلوك المراهق مع مراحل النمو الأخلاقي لدى كولبرج (Kohlberg, 1981)، وبالذات مع مرحلة توافق العلاقات الشخصية المتبادلة (9 – 15 سنة)، وذلك حينما لا يتأثر الحكم الأخلاقي لدى المراهق بالنتائج المادية المترتِّبة على الفعل بل بنيّة الفاعل، ومرحلة التوجّه نحو القانون، حيث ينزع المراهق نحو الطاعة العمياء للقوانين دون التفكير بما تنطوي عليه، ويكون التزامه بها ذاتياً؛ وكذلك مع مرحلة التوجّه نحو العقد الاجتماعي والقانوني (15 سنة فما فوق)، حينما يميل الطفل إلى التأكيد على روح القانون وليس نصّه الحرفي، وحيث يتحدّد سلوكه الأخلاقي بالحقوق والمعايير المجتمعية العامة؛ ومرحلة التوجّه نحو المبدأ الأخلاقي العالمي حيث يتحدّد الصواب والخطأ على الحكم الأخلاقي الذي يمليه الضمير. ومن هنا تتجلّى أهمية تطوير قوائم الشخصية التي تهتم بالتربية الأخلاقية للمراهق، وبالفضائل الخلقية الواجب تنميتها في شخصيّته، وأهمها الحكمة والمعرفة والشجاعة والإنسانية والعدالة والاعتدال، وهي ذات الخصال الهامة التي تركِّز عليها قائمة القيم الفاعلة وقوى الشخصية والفضائل لدى المراهقين.

غير أن يتبيّن مما تقدّم أن هناك اختلافاً واضحاً ليس فقط في عدد العوامل التي تشكِّل البنية العامليّة للقائمة، والتي تراوحت في الدراسات السابقة من ثلاثة (Shryack, et al., 2010)، إلى خمسة عوامل (Toner, et al., 2012; McGrath, 2014)؛ ولكن في مُسمّيات العوامل ذاتها. وضمن هذا السياق، يرى بعض الباحثين (نور الدين وأبو حطب، 2017، ص. 203) أن الكشف عن البنيّة العاملية للمقياس هو «أمر حاسم وبالغ الأهمية لأنه يرتبط بصدق الدرجات، ويؤثِّر في تفسيرها، حيث يُفترض من المقياس أحادي البُعد الحصول على الدرجة الكلية؛ بينما يترتّب على الحصول على أبعاد متعدِّدة فرعية اختلاف في أسلوب التصحيح ومن ثم المعايير».

أضف إلى ذلك أن معظم الدراسات التي توخّت فحص البنية العاملية للقائمة قد أُجريتْ في البيئة الغربية، وفي البيئة الأمريكية تحديداً. ورغم أن الفضائل المذكورة قد تكون سمةً عالميةً عبر الثقافات (Dahlsgaard, et al., 2005)، إلاّ أن النتائج التي توصّل لها عدد من الدراسات السابقة (e.g., Brdar & Kashdan, 2010; Duan et al., 2012; Ruch, et al., 2010)، أكّدت أن الإطار الثقافي والعرقي قد يُلقي بظلاله على بُنية القائمة، ومن ثم تطرح هذه الدراسة تساؤلاً حول ما إذا كان النموذج السداسي الذي تستند إليه القائمة، والمُشتق من البيئة الغربية مناسباً أيضاً للبيئة العربية، والبحرينية بالذات، فاختلاف نتائج الدراسات عبر الثقافات المختلفة يُعدّ مبرِّراً قوياً لإجراء هذه الدراسة، والتي ترمي إلى الكشف عن الخصائص السيكومترية للقائمة وتحرِّي إمكانية تطبيقها في البيئة البحرينية لتنمية الفضائل والقيم الأخلاقية الإيجابية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

ولذا تُحدّد المشكلة بالسؤال الآتي: «ما الخصائص السيكومترية لقائمة القيم الفاعلة وقوى الشخصية والفضائل لدى المراهقين في البيئة البحرينية؟»، ويتفرّع عنه السؤالان التاليان:

1 – ما دلالات الصدق للصورة المعرّبة لقائمة القيم الفاعلة وقوى الشخصية والفضائل لدى المراهقين (VIA–Youth) في البيئة البحرينية؟

2 – ما دلالات الثبات للصورة المعرّبة لقائمة القيم الفاعلة وقوى الشخصية والفضائل لدى المراهقين (VIA–Youth) في البيئة البحرينية؟

أهمية الدراسة: يمكن تحديد أهمية الدارسة الحالية في النقاط التالية:

1 – الحاجة لتطوير أداة قياس موضوعية وأكثر دقةً لتقييم السمات الشخصية لدى المراهقين، ممّا يوفّر لها قيمةً تربويةً خاصةً، إذ ستكون أداةً سهلةً وقابلةً للتطبيق في المواقف التعليمية للكشف عن الصفات الإيجابية في شخصيّة طالب المدرسة الثانوية وتعديل عمليات التعلّم بما يتوافق مع متطلبات نموّه الاجتماعي والنفسي في مرحلة المراهقة.

2 – الحاجة لبناء أداة تكشف عن القيم الفاعلة وقوى الشخصية والفضائل لدى طلبة المدارس الثانوية، وفي ضوء نتائج تطبيقها من قبل المعلّمين والمختصّين، يتم التخطيط لوضع برامج فاعلة لتغيير الصفات السلبية لدى الطلبة الذين يمتلكون مثلها، وذلك في إطار الحاجة لمساعدتهم على تحقيق التكيّف الاجتماعي وممارسة الأدوار التي تتطلبها المسؤولية الاجتماعية.

3 – تبرز أهمية الدراسة في ظل قلّة الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة البُنية العاملية لقائمة القيم الفاعلة وقوى الشخصية والفضائل (VIA– IS)، حيث لم يعثر الباحث سوى على دراستيّن: دراسة السيد عبدالمنعم (2012) التي استخدمت القائمة في بناء مقياس قوى الشخصية لدى الشباب، ودراسة سلامة يونس وزملائه (Salama–Younes, et al., 2018)، والتي استهدفت التحقّق من البنية العاملية لصورةٍ مُصغّرةٍ للقائمة (107 فقرات) في خمس دول عربية، ناهيك عن قلّة الدراسات الأجنبية التي اهتمت بتحديد الخصائص السيكومترية للصورة الأصغر للقائمة.

ومن مجمل ما تقدّم يتبين أهمية فحص البنية العاملية لقائمة قوى الشخصية في البيئة البحرينية.

محدِّدات الدراسة:

– الحدود البشرية: تقتصر نتائج الدراسة على عينةٍ من طلبة المدارس الثانوية بمملكة البحرين.

– الحدود المكانية: تم إعداد القائمة وتطبيقها على طلبة المدارس الثانوية بمملكة البحرين.

–الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة على طلبة المدارس الثانوية بالعام الدراسي 2019/2018م.

– الحدود الموضوعية: يتحدّد صدق نتائج الدراسة وإمكانية تعميمها على المجتمع الأصلي بدرجة صدق إجابات أفراد العينة عن الأداة، وباقتصار الأداة على النسخة الأصغر للقائمة فقط.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

الشخصية (Character): «مجموعة من الصفات الإيجابية التي تتجلّى في المشاعر والأفكار والأفعال، والتي يوجد كل منها بدرجاتٍ متفاوتةٍ» (Park & Peterson, 2009, p. 3).

الفضائل (وقوى الشخصية الفاعلة): وتشمل ما يلي (Peterson & Seligman, 2004):

(1) الحكمة والمعرفة: ويُقصد بها في الدراسة الحالية: قوى الشخصية المعرفيّة التي تتضمن اكتساب المعرفة واستخدامها (الإبداع، الفضول، حب التعلّم، الحكم، البصيرة).

(2) الشجاعة: قوى الشخصية الانفعالية التي تتضمّن ممارسة الإرادة لتحقيق الأهداف ومواجهة أشكال المقاومة. وهذه الصفات هي: البسالة والعزيمة والأمانة والحماس.

(3) الإنسانية: قوى الشخصية البينيّة المرتبطة بالرعاية: الحب والطيبة والذكاء الاجتماعي.

(4) العدالة: قوى الشخصية البينيّة المؤسسة لحياة صحيةٍ: العمل الفريقي والإنصاف والقيادة.

(5) الاعتدال: قوى الشخصية التي تحول دون الإفراط(التسامح والتواضع والتعقّل وضبط الذات).

(6) التسامي: قوى الشخصية الانفعالية التي تربط المرء بالكون وتوفِّر معنىً للحياة (تقدير الجمال والتميّز، والامتنان والأمل والظرافة والروحانية).

ويتحدد مدى امتلاك طالب لكلٍ من الفضائل، ولكلٍ من قُوى الشخصية المُقابلة لها، بدرجة الطالب المقابلة في النسخة العربية للصورة القصيرة للقائمة، والمُطبّقة بالدراسة الحالية.

الدراسات السابقة:

لم يعثر الباحث إلّا على دراستيّن عربيتيّن سَبق ذكرهُما، تتناولان قائمة القيم الفاعلة وقوى الشخصية والفضائل لدى المراهقين، أما بالنسبة للدراسات الأجنبية السابقة، فهناك العديد من الدراسات التي تناولت صدق القائمة وثباتها، واهتمت بفحص بُنيتها العاملية على عيناتٍ من الطلبة الجامعيين أيضاً، كما اهتمت بتطبيقها في مجتمعاتٍ وثقافاتٍ أخرى غير الثقافة الأمريكية التي أُعدّت فيها. كما بحثت دراسات أخرى أثر البيئة على الفضائل (Steger, et al., 2007)، والارتباط بين الصفات العاطفية والاستعدادات العاطفية (Güsewell & Ruch, 2012)، وكذلك الارتباط بين قوى الشخصية وعددٍ من السمات الإيجابية (Weber, et al., 2016)، بالإضافة إلى دراسة ارتباط الفضائل وقوى الشخصية بالصحة النفسية (Petkari & Ortiz-Tallo, 2018).

فقد أجرى بارك وبترسون (Park & Peterson, 2006C)، دراسةً استهدفت التحقّق من الصدق العاملي لقائمة القيم الفاعلة وقوى الشخصية والفضائل لدى المراهقين (VIA- Youth)، وذلك من خلال تطبيق إحدى صيغ القائمة المكوّنة من 198 فقرةً (7-9 فقرات لكلٍ من قوى الشخصية الأربع والعشرين) في صورتها الورقية (1300 من طلبة المدارس الإعدادية والثانوية من أعراقٍ مختلفة في سبع ولاياتٍ أمريكيةٍ)، أو الإلكترونية (730 مراهقاً تتراوح أعمارهم من 10-17 سنة بعد أخذ موافقة آبائهم على مشاركتهم في الدراسة). وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي أربعة عوامل قابلة للتفسير، وهي: قوى الشخصية الخاصة بالاعتدال (التعقّل)، وقوى الشخصية الفكرية (الفضول)، وقوى الشخصية الدينية، وقوى الشخصية البينيّة الأخرى (التي تنتمي لأكثر من فضيلةٍ)، كالطيبة والتواضع.

وفي دراسةٍ تاليةٍ (Park & Peterson, 2006A)، تم جمع الأوصاف المكتوبة من قبل الآباء، بمتوسط طول قدره 211 كلمة للوصف، لعينةٍ قوامها 680 طفلاً تتراوح أعمارهم بين 3-9 سنوات على موقعٍ إلكترونيٍ محصّنٍ. واستُخدم تحليل المحتوى لترميز القوى الأربع والعشرين في الشخصية ضمن تصنيفٍ (VIA)، ومستوى سعادة الطفل، وكانت الأوصاف غنيةً بلُغة الشخصية، حيث بلغ متوسط نقاط القوة لكل شخصية 3,09، وتمتّع الترميز بخاصيّة الثبات. وتمشياً مع نتائج الأدب السابق المتعلِّق بالمراهقين والكبار، ارتبطت قوى الشخصية (الحب، والحماس ، والأمل) بالسعادة؛ وارتبط الامتنان بالسعادة بين الأطفال الأكبر سناً.

وفي دراسة أليكس لينلي وزملائه(Alex Linley, et al., 2007) ، تم تطبيق القائمة على عينةٍ إلكترونيةٍ كبيرةٍ قوامها 17056 فرداً في المملكة المتحدة. وكالعادة، سجّلت النساء مستويات أعلى من قوى الشخصية (نقاط القوة) قياساً للرجال. غير أن أربعاً من « قوى الشخصية الخمس»، والتي تنطبق على الرجال والنساء عامةً، كانت هي نفسها: الإنفتاح، والإنصاف، والفضول، وحبّ التعلم. كما تبيّن وجود معاملات ارتباط موجبة منخفضة، ولكنها مهمة، مع العمر. وفي المقابل، سجلّ الفضول وحب التعلم (الحكمة والمعرفة)، والإنصاف (العدالة)، والتسامح وتنظيم الذات (الاعتدال)، أقوى معاملات الارتباط مع العمر.

وفحصت دراسة (Toner, et al., 2012) البنية العاملية للقائمة على عينةٍ من طلبة المدارس الثانوية قوامها 501 طالب، تتراوح أعمارهم من 15–18 عامًا، حيث أكمل هؤلاء الطلبة سلسلةً من الاستبانات الخاصة بالقائمة إلكترونياً، بما في ذلك نسخة القائمة المخصّصة للمراهقين (الأطفال الصغار). وبيّنت النتائج أن البنية العاملية تتشكّل من خمسة عوامل أساسية، وهي: الاعتدال، والحيوية، والفضول، وقوى البينيّة، والتسامي. كما تبيّن وجود ارتباط بين الاعتدال والحيوية والتسامي، من جهةٍ، والرفاهية والسعادة، من جهةٍ أخرى.

وقام ماكغراث (McGrath, 2014) بتطبيق القائمة على عينةٍ كبيرةٍ من الراشدين الأمريكيين (458998 شخصاً)، بلغت نسبة الإناث فيها 66,46%، بمتوسط عمر 34 – 36 سنةً، وبما يتفق مع التوزيع الجغرافي لعموم السكان في الولايات المتحدة. وأظهرت التحليلات على مستوى القائمة (scale-level analyses) نتائج مُماثلةً لنتائج الدراسات السابقة، بينما اقترحت التحليلات على مستوى الفقرة (item-level analyses) مجموعةً بديلةً تتكوّن من 24 قائمةً، 20 قائمةً منها تتقاطع بُنيتها بشكل كبير مع بُنى القائمة الفرعية للقائمة. وبدلاً من العوامل الستة الأصلية، أفضى التحليل العاملي من الدرجة الثانية (second order analysis) إلى خمسة عوامل، ومن ضمنها عامل جديد أُطلق عليه اسم «التوجّه نحو المستقبل».

وقد نشطت الدراسات الهادفة إلى تطبيق قائمة القيم الفاعلة وقوى الشخصية والفضائل لدى المراهقين في البيئات الثقافية لدول أوروبا وأمريكا اللاتينية. ففي أسبانيا، قامت أزانيدو وزملائها (Azañedo, et al., 2014) بفحص الخصائص السيكومترية للترجمة الإسبانية للقائمة على عينةٍ من 1060 شخصًا بالغًا، والكشف عن البُنية العاملية للقائمة. وأشارت النتائج إلى أن الأبعاد الفرعية الأربعة والعشرين تمتّعت بنسبٍ مقبولةٍ من الثبات (القيمة المتوسطة لمعامل ثبات ألفا كرونباخ = 0,81، ومتوسط معاملات الارتباط المصحّحة = 0,50)، وجاءت الارتباطات بين الأبعاد الفرعية للقائمة والرضا عن الحياة والانفعال مؤكِّدةً للصدق البنائي للقائمة، مثلما جاء التحليل العاملي مُبرِّراً للعوامل الخمسة للقائمة الأصلية. وفي دراسةٍ لاحقةٍ للباحثين نفسهما (Azañedo, et al., 2017)، تم تطوير صورة قصيرة (مختصرة) للقائمة تتكوّن من 120 فقرةً، وذلك باستخدام البيانات المُستقاة من 2143 فرداً من البالغين الناطقين بالاسبانية. وقد تم إعداد الإصدار (VIA–120) باللغة الإسبانية عن طريق اختيار العناصر الخمسة التي تحتوي على أعلى قيم معاملات الارتباط بين العناصر التي تم تصحيحها من بين عشرة عناصر لكل مجموعةٍ فرعيةٍ من النسخة الإسبانية. وجاءت الإحصاءات الوصفية والبُنية العاملية والخصائص السيكومترية للقائمة المُصغّرة مُماثلةً إلى حد كبيرٍ لنظيرتها من الإحصاءات في الصورة الأصلية للقائمة (VIA–240)، والتي تتكّون من 240 فقرةً.

وهدفت دراسة (Seibel, et al., 2015). إلى تكييف القائمة (VIA–IS)، والمكوّنة من 240 فقرةً، عبر الثقافات لاستخدامها في البرازيل، والتحقّق من بُنيتها العاملية على عيِّنةٍ برازيلية قوامها 1975 فرداً (متوسط العمر= 35 سنة)، وإجراء تحليلات وصفية لدرجات القائمة في العيّنة البرازيلية. وبالنتيجة، تم تطوير نسخةٍ برازيلية – برتغالية للقائمة مشابهةٍ للنسخة الأصلية. وتشير النتائج إلى أن الأداة يجب أن تستخدم كقائمة أحاديّة البُعد لقوى الشخصية والقيم الفاعلة. وقد حصد أفراد العينة درجاتً عاليةً في جميع قوى الشخصية التي تم تقييمها، كما سجّلت النساء درجات أعلى من الرجال في أغلب قوى الشخصية.

وفي دراسة سولانو وزميله (Castro Solano & Cesar Cosentino, 2016)، قامت عيِّنة مكونة من 687

فرداً بالغًا في الأرجنتين بتقييم مدى أهمية قوى الشخصية الأربع والعشرين في تصنيف القيم الفاعلة (VIA) للمجالات الخمسة التالية في الإسهام في تحقيق حياةً مُرضيةً: الرفاهية الشخصية، والأهداف الشخصية، والعلاقات الشخصية، وعلاقات العمل، والمساهمة في بناء بلدٍ أفضل. وتم تصميم أداة في صورة استبانة تضم 24 فقرةً، بحيث تقيِّم الفقرة عنصراً واحداً فقط من قوى الشخصية. وأظهرت النتائج أن الأمانة تعتبر مُحدِّداً شخصياً مهماً للمجالات الخمسة، وتبيّن أن الحب والصدق والحماس هي قوى الشخصية الرئيسة المعبِّرة عن الرفاه الشخصي؛ والمثابرة وضبط الذات لتحقيق أهداف الحياة؛ والصدق والامتنان لتطوير العلاقات الشخصية الإيجابية؛ والمواطنة والإنصاف لعلاقات العمل الإيجابية؛ والنزاهة والصدق للمساهمة في بناء بلدٍ أفضل. وخلصت الدراسة إلى أن قوى الشخصية، من منظور العاديين، ليست أساسيةً فقط للشعور بالرضا بل للعمل بشكل جيدٍ سواء فيما يتعلق بأنفسهم أو بالعالم.

وفي دراسة سلامة يونس وزملائه (Salama-Younes, et al., 2018)، تم تطبيق صيغة عربية لصورةٍ مصغّرة لقائمة القيم الفاعلة وقوى الشخصية والفضائل لدى المراهقين، مكوّنةٍ من 107 فقرات، على عينةٍ قوامها 3119 فرداً (68,07% إناث) من خمس دول عربية، وهي: السعودية، والعراق، والسودان، والمغرب، وسلطنة عُمان. وقد أكدّت نتائج التحليل العاملي التوكيدي وجود خمسة عوامل رئيسة للقائمة (القيمة المتوسطة لمعامل ثبات ألفا كرونباخ = 0,81، ومتوسط معاملات الارتباط المصحّحة = 0,40). كما أظهرت الدراسة أثراً لعامل النوع الاجتماعي على كلٍ من العوامل الخمسة المُستخرجة.

وأخيراً، سعت دراسة (Brown, et al., 2020) إلى تحديد الفروق النمائية المحتملة في قوى الشخصية الفاعلة. ولتحقيق هذا الهدف، تم إجراء تحليل عاملي استكشافي لقوى الشخصية الأربع والعشرين في قائمة (VIA) لدى المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين 10-17 عاماً من أربعة بلدانٍ، حيث بلغ إجمالي عدد أفراد العينة 12871 فرداً. وكان النمط العام لأداء المراهقين الأكبر سناً هو حصولهم على درجات أقلّ في العديد من القوى (نقاط القوّة)، مقارنةً بنظرائهم الأصغر سناً. وسجّلت الفتيات، في المتوسط، درجات أعلى في معظم قوى الشخصية، ودرجات أقلّ عند المقارنة مع الفتيان باستخدام متغيِّر العمر. وفي المحصِّلة، تقدِّم هذه النتائج فهماً دقيقًا للفروق النمائية في الشخصية خلال فترة المراهقة.

التعقيب على الدراسات السابقة: يتضح من الدراسات السابقة ما يلي:

1 - أن هناك عدداً محدوداً من الدراسات التي تناولت البُنية العاملية لقائمة القيم الفاعلة وقوى الشخصية والفضائل (VIA-IS) التي تحتوي على 240 فقرةً، ولم تخلص هذه الدراسات إلى نتائجٍ متسقةٍ مع التركيبة العامليّة الأصلية (السداسية) للقائمة سوى في دراسةٍ واحدةٍ تم فيها إعداد صورة مُختصرة للقائمة تتألّف من نصف عدد الفقرات الأصلية (120 فقرةً)، رغم أن أعداد العينات المستخدمة في الدراسات السابقة لغرض فحص البنية العاملية كانت كبيرةً.

2 - اهتمت معظم الدراسات الأخرى بفحص العلاقات الارتباطية بين الفضائل أو قوى الشخصية من جهةٍ، ومتغيِّرات مثل: العمر، والرضا عن الحياة (Brabete, et al., 2019)، والرفاهية الشخصية، والدعم الأسري للمراهق (Porto Noronha, et al., 2019)، من جهةٍ أخرى. وهذا يعني أن الكثير من الدراسات التي استخدمت القائمة (ومنها دراسة السيد عبدالمنعم، 2012) في البيئة العربية لم تهتم بالتحقّق من درجة صدق القائمة قبل تطبيقها في البيئة الثقافية المعنيّة.

3 - حيث أن الدراسات التي طبُّقت القائمة في بيئاتٍ ومجتمعاتٍ ثقافيةٍ أخرى لم تفلح في استنساخ العوامل الستة الأصليّة للقائمة، فقد برزت هذه الدراسة الهادفة إلى التحقّق من الصدق العاملي لقائمة القيم الفاعلة وقوى الشخصية والفضائل لدى المراهقين في البيئة البحرينية.

4 - لما كان إجمالي عدد فقرات القائمة الأصلية (240 فقرةً) يمثِّل عائقاً رئيساً في تطبيقها على نطاقٍ واسع بين التلاميذ، فقد تم في الدراسة الحالية استخدام الصورة الأصغر للقائمة (96 فقرةً).

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يهتم «بوصف الظاهرة أو الموضوع اعتماداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً للوصول إلى نتائجٍ وتعميماتٍ عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث» (الكسباني، 2012، ص. 86).

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة الأوليّة من 447 طالباً بالمرحلة الثانوية في مملكة البحرين، وبعد استبعاد البيانات غير المُكتَملة، بلغ العدد النهائي للعينة 424 فرداً (176 ذكور و248 إناث)، تراوحت أعمارهم من 15-17 سنةً (متوسط العمر = 15,82 سنةً، الانحراف المعياري = 3,14). وقد اختير أفراد العينة بطريقة كرة الثلج، عبر تحميل أداة البحث على شبكة الإنترنت، ومتابعة توسّع حجم العينة (الخليلي، 2012، ص. 165). وبناءً على ما أوصت به الدراسات السابقة (Tsai & Wu, 2013) باستخدام عينتيّن مستقلتيّن عن بعضهما البعض، فقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتيّن فرعيتيّن متساويتيّن، أحدهما للتحليل العاملي الاستكشافي، والأخرى للتحليل العاملي التوكيدي، يتم فيها التحقّق من صدق البناء العاملي للقائمة وفق ما أسفرت عنه نتائج التحليل العاملي الاستكشافي. وقد بلغ عدد أفراد المجموعة الفرعية 212 فرداً. ويرى المختصّون أن هذا العدد مناسب جداً لإجراء التحليل العاملي (تيغزة، 2012، ص. 24).

أدوات الدراسة

(1) قائمة القيم الفاعلة وقوى الشخصية والفضائل لدى المراهقين (VIA-Youth):

تتكوّن القائمة التي أعدّها بارك وبيترسون (VIA-Youth; Park & Peterson, 2006C;2009)، في صورتها الأصغر من 96 فقرةً. وتقيس القائمة 6 أبعاد أساسيةً (الفضائل)، وهي: الحكمة والمعرفة (20 فقرةً)؛ والشجاعة (16)؛ والإنسانية (12)؛ والعدالة (12)؛ والاعتدال (16)، والتسامي (20). وبدورها، تقيس الأبعاد الرئيسة 24 صفةً، بأربع فقراتٍ لكلِ صفةٍ، كما يلي:

(1) الحكمة والمعرفة: وتقيس الصفات التالية: الإبداع والفضول والحكم وحب التعلّم والبصيرة؛ (2) الشجاعة:البسالة والعزيمة والأمانة والحماس؛(3)الإنسانية: الحب والطيبة والذكاء الاجتماعي؛ (4) العدالة: العمل الفريقي، الإنصاف، القيادة؛ (5) الاعتدال: التسامح، التواضع، التعقّل، ضبط الذات؛ (6) التسامي: تقدير الجمال والتميّز، الامتنان، الأمل، الظرافة، الروحانية. وقد تم توزيع فقرات الأداة على الأبعاد الرئيسة (الفضائل) والفرعية (الصفات) في الملحق (2).

ولغرض إعداد الصورة المعرّبة للقائمة، قام الباحث باتخاذ الخطوات التالية:

1 - ترجمة القائمة إلى اللغة العربية: قام الباحث أولاً بترجمة النسخة الأصليّة للقائمة من اللغة الإنجليزية إلى العربية متوخياً الدقّة في نقل معاني المصطلحات الأجنبية ومدلولاتها التربوية. وحيث أن الترجمة المُحْكَمة هي المسألة الأساسية عند إعداد البحوث التربوية للتطبيق في بيئاتٍ ثقافيةٍ مختلفةٍ (Sperber, et al., 1994)، فقد تم استخدام إجراءات الترجمة من اللغة الأم (الإنجليزية) إلى اللغة المستهدفة (العربية) والعكس، أيّ من العربية إلى الإنجليزية، للتأكّد من أن النسخة العربية من القائمة قابلة للمقارنة بالنسخة الإنجليزية. ولذلك تم الاتفاق مع مترجم مستقل يتحدّث الإنجليزية (اللغة الأم)، ويجيد أيضاً اللغة العربية كتابةً وقراءةً وتحدثاً، على إعادة ترجمة النسخة العربية للقائمة إلى اللغة الإنجليزية. وبعد ذلك، تم تطبيق النسختيّن باللغة الإنجليزية (النسخة الأصلية للقائمة، والنسخة المُستحدثة بالترجمة) على عينةٍ استطلاعيةٍ عشوائيةٍ (من خارج عينة الدراسة) تضم 30 طالباً، ورصد درجاتهم على كل نسخةٍ باللغة الإنجليزية من القائمة. وحيث

أن معامل الارتباط بين درجات الطلبة في النسختيّن قد بلغ 0,92، فإن هذه القيمة تدلّ على تكافؤ النسختيّن: الإنجليزية (الأصلية) والنسخة العربية.

2 – كتابة فقرات القائمة: بعد ترجمة القائمة إلى اللغة العربية، تم تنقيح فقرات القائمة (96 فقرةً تمثل الفضائل وقوى الشخصية الفاعلة المطابقة لها)، في ضوء قواعد الصياغة الجيدة للمقاييس التربوية والنفسية (عبد الفتاح، 2013)، وبما يتناسب مع متطلبات المرحلة العمرية والنمائية للطالب، ومستوى نضجه الأخلاقي والاجتماعي. ووُضع سُلّم خماسي يحدِّد (مدى) انطباق الصفة على المُستجيب للفقرة: دائماً (5)، غالباً (4)، أحياناً (3)، نادراً (2)، أبداً (1). وللتحقّق من مدى وضوح فقرات الأداة، ومدى استيعاب طالب المرحلة الثانوية لها، وحصر الزمن التقريبي لتطبيقها، تم تطبيق القائمة على عينةٍ استطلاعيةٍ عشوائيةٍ من 40 طالباً (من خارج عينة الدراسة الحالية)، وتبيّن أن تعليمات التطبيق واضحة بالنسبة لهم، وأن العبارات مصاغة بطريقةٍ تساعد المستجيب على فهم الهدف من القائمة، والمُهمّة المطلوبة منه في أثناء الإجابة.

وتبيّن من نتائج التطبيق المبدئي للقائمة أن متوسط زمن تطبيق الأداة يعادل 5,42 دقيقة تقريباً. وتراوحت معاملات ثبات ألفا – كرونباخ لقوى الشخصية الأربع والعشرين من 77,0 – 91,0. وفي ضوء نتائج التطبيق، تم اعتماد الصورة النهائية للقائمة (راجع الملحق 1). ويبيِّن الملحق (2) الأبعاد الرئيسة (الفضائل) والأبعاد الفرعية (صفات الشخصية القوية)، الفقرات المُقابلة لها مع سرد أمثلة نموذجية من الحياة اليومية للطالب توضِّح مفهوم « قوى الشخصية» أو نواحي القوة في الشخصية كما يتعامل معها الطالب في البيئة الواقعية (المحليّة).

(2) مقياس جودة الحياة لدى طلبة المرحلة الثانوية (الموسوي، 2017):

وهي أداة من إعداد الباحث لقياس جودة حياة طالب المرحلة الثانوية باستخدام نموذج راش. وقد تكوّن المقياس في صيغته النهائية من (24) فقرة ذات خصائص سيكومترية مناسبة، حيث تم التأكّد من صدقه وثباته بتطبيقه على (442) طالباً بالمرحلة الثانوية في مملكة البحرين، تتراوح أعمارهم من (15 – 17) عاماً. وأظهرت نتائج التحليل العاملي 4 عوامل أساسية، وهي: الحالة الصحيّة، والتواصل الاجتماعي، والوضع المدرسي، والوضع البيئي والأسري. كما بلغ معامل ثبات ألفا – كرونباخ للأداة 0,94. وقد تم استخدام الأداة لقياس الصدق المرتبط بمحك.

الأساليب الإحصائية: استخدم الباحث أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي لتحديد الصدق العاملي للقائمة، ومعامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي ومحكّ الصدق التلازمي للقائمة، وبرمجية ليزرل واختبار كاي تربيع للتحقق من مطابقة بيانات القائمة للنموذج المستخرج من التحليل العاملي، ومعامل ألفا – كرونباخ لتحديد درجة ثبات القائمة وأبعادها.

نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على ما يلي: ما دلالات صدق الصورة المعرّبة لقائمة القيم الفاعلة وقوى الشخصية والفضائل لدى المراهقين في البيئة البحرينية؟

(1) الصدق البنائي للقائمة:

أ – الصدق العاملي: لتقييم بُنية القائمة المطوّرة، تم استخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي (EFA)، وهو « أسلوب رياضي يمثل عدداً كبيراً من العمليات والمعالجات الرياضية في تحليل الارتباطات بين المُتغيرات (الفقرات)؛ ومن ثم تفسير هذه الارتباطات، واختزالها في عدد أقلّ من المتغيِّرات تُدعى عوامل. ويساعد التحليل العاملي في الحكم على أن السمة التي يقيسها المقياس ذات بُعد واحد أو متعدِّدة الأبعاد، وذلك من خلال

مطالعة قيم الجذر الكامن (Eigenvalue) للعوامل الناتجة» وتفسيرها في ضوء المحكات المُعتمدة (النبهان، 2013، ص. 364).

وبناءً على ذلك، تم تحليل استجابات 212 فرداً لفقرات الأداة للكشف عن أبعاد القائمة، حيث أظهرت نتائج التحليل الأوّلي 16 عاملاً. ولفرز العوامل الأساسية المعبِّرة عن أبعاد القائمة الفعلية، اتُبعت طريقة التحليل الموازي (Parallel Analysis)، ومن ثم حصر الفقرات التي لا تقل قيم تشبعاتها على العامل الواحد عن 0,40، ولا تتشبع بهذه القيمة أو بأعلى منها على أكثر من عامل واحد في نفس الوقت. وبالنتيجة، تم استخراج أربعة عوامل أساسية ذات معنى، أي يمكن تفسيرها منطقياً. كما رُوعي عند تفسير العوامل « أن تكون هناك ثلاثة تشبّعات على الأقل لكل عامل، وهو ما يتوافق مع التفسير الأمثل للعوامل المستخرجة على أساس قيم تشبعاتها» (عبد الحفيظ وباهي والنشار، 2004، ص. 345)، وأن يُؤخذ بعين الاعتبار أن التدوير المائل (Oblique Rotation)، كما يشير المختصّون، « يجعل ارتباطات المُتغيِّرات بعواملها (أيّ تشبّعاتها) أقوى نسبياً من التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس « (تيغزة، 2012، ص. 100).

وعلى أثر تطبيق المحكّات المعتمدة، أصبحت مصفوفة العوامل المستخرجة تتكون من أربعة عوامل رئيسة، وهذه العوامل ذات معنى، أي قابلة للتفسير، ويزيد الجذر الكامن لكل منها عن (00,1)، وتحقِّق المحكّات المذكورة، وتشكِّل (34,36%) من التباين الكلِّي. كما تراوحت قيم معاملات ثبات ألفا - كرونباخ لهذه العوامل بين 72,0– 84,0. ويوضِّح جدول (2) مصفوفة العوامل الأربعة المستخرجة من التحليل العاملي وأرقام الفقرات التي تتشبع بقيمة 40,0 فأكثر على كلٍ من هذه العوامل في القائمة بعد تدويرها المائل بطريقة بروماكس، بافتراض أن هذه العوامل مترابطة. وللتأكّد من عدد العوامل، تم استخدام اختبار الهضبة (Scree Test)، والذي يحدِّد العلاقة بين الجذر الكامن والعامل المُستخرج. ويوضِّح الشكل (1) نتائج اختبار الهضبة.

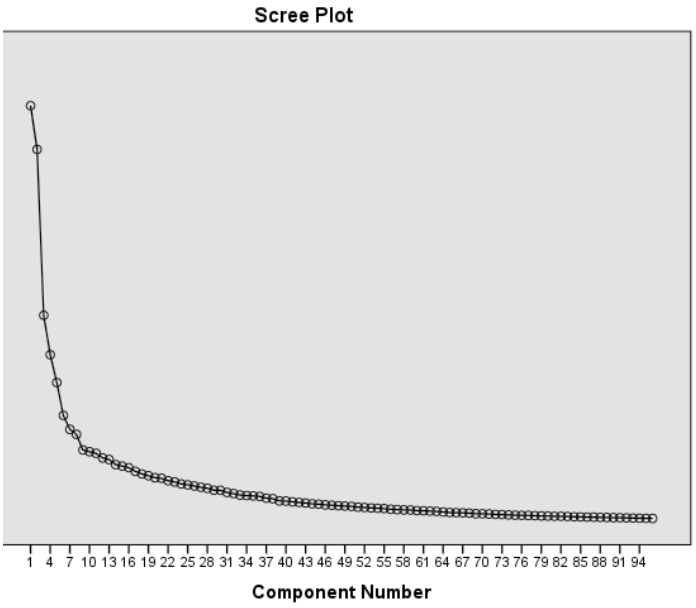
جدول (2)
مصفوفة العوامل المستخرجة بواسطة التحليل العاملي وتشبعات فقرات الاختبار على العوامل الأربعة بعد تدويرها المائل بطريقة بروماكس

العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث		العامل الرابع	
رقم الفقرة	قيمة التشبُّع	رقم الفقرة	قيمة التشبُّع	رقم الفقرة	قيمة التشبُّع	رقم الفقرة	قيمة التشبُّع
46	0,82	1	0,81	56	0,81	36	0,86
74	0,74	60	0,81	79	0,73	41	0,80
52	0,72	40	0,77	68	0,70	62	0,73
14	0,70	2	0,72	16	0,67	38	0,66
15	0,66	57	0,71	29	0,65	18	0,61
73	0,62	90	0,67	43	0,59	92	0,57
64	0,56	51	0,65	8	0,53	94	0,56
32	0,55	23	0,62	33	0,53	13	0,50
34	0,52	10	0,61	72	0,42	35	0,49

12	0,51	11	0,54	78	0,41	5	0,48
21	0,50	28	0,52			9	0,46
83	0,43	20	0,44			91	0,45
	العوامل المستخرجة						
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع			
الجذر الكامن	12,53	20,11	6,18	4,98			
التباين %	13,05	67,11	6,43	5,19			
	نسبة التباين الكلِّي = 34,36%						

ملاحظة 1: تم الاحتفاظ في الجدول بقيم التشبُّع التي تزيد عن 40,0. لكل من العوامل الأربعة المُستخرجة.

حيث ينطلق المنحنى من أعلى جذر في العامل الأول (وقيمته 53,12) ثم يأخذ في التناقص إلى أن يصل نقطةً ما تقابل عاملاً معيّناً تتباطأ درجة انحداره عندها كاسراً وتيرة انخفاضه.



شكل 1
اختبار الهضبة للعوامل الأربعة للقائمة

ويتضح من الشكل (1) أن عدد النقاط على المنحنى التي تسبق النقطة التي يتباطأ عندها تدل على عدد

العوامل التي ينبغي استخراجها وهي أربعة عوامل، والجذر الكامن لكل منها أعلى من الواحد الصحيح، حيث أن قيمة الجذر الكامن للعامل الرابع 98,4 (راجع أيضاً الجدول 2).

وبفحص العامل الأول الذي يمثِّل 05,13% من التباين الكلِّي، وُجد أن قيم تشبّعات العامل الأساسية التي تزيد عن 0,40، تتمثل في (12) فقرةً تحمل الأرقام التالية: 12-14-15--21 -32 -34 46--52 64-73-74-83 (الجدول 2). وهذا يعني أن هذا العامل يستهدف تعرّف قوى الشخصية الفكرية لدى طالب المرحلة الثانوية (راجع الملحق 2). وبمعنى آخر؛ يمكن القول بأن العامل الأول يقيس فضيلة الحكمة والمعرفة، ممثلةً، بالدرجة الأولى، في نقاط القوّة التالية: الفضول، والإبداع، والتعلّم. وبالمثل، فإن العامل الثاني، والذي يشكِّل 67,11% من التباين الكلِّي، يتشبع أساساً على 12 فقرةً، وهي: 1-2-10-11-20-23-28-40-51-57-60-90 (الجدول 2). وبتفسير هذه النتيجة، تبيّن أن هذا العامل يعكس فضيلة التسامي، ويقيس قوى الشخصية الدينية، ممثلةً في الامتنان والأمل والظرافة والروحانية.

وعلى المنوال نفسه، يمكن القول بأن العامل الثالث الذي يمثِّل 43,6% من التباين الكلِّي (الجدول 2)، ويتشبّع على الفقرات العشر ذوات الأرقام التالية: 8-16-29-33-43-56-68-72-78-79، يعكس فضيلة الإنسانية، ويقيس قوى الشخصية البينيّة لدى طالب المرحلة الثانوية، ممثلةً في الحب والطيبة والذكاء الاجتماعي. وبالمثل، يمكن القول بأن العامل الرابع، والذي يمثِّل 19,5% من التباين الكلِّي، يتشبع على 12 فقرةً، وهي: 5-9-31-18-35-36-38-41-62-91-92-94. وبتفسير هذه النتيجة يتضح أن العامل الرابع ثنائي القطب، فهو يقيس قوى الشخصية الانفعالية المرتبطة بالشجاعة (العزيمة والأمانة والحماس) من جهةٍ، والعدالة (العمل الفريقي والإنصاف والقيادة)، من جهةٍ أخرى. وبتحليل مضمون العوامل المستخرجة، يتبيّن أنها تمثِّل، بوجهٍ عام، الأبعاد التي بُنيت على أساسها قائمة القيم الفاعلة وقوى الشخصية والفضائل لدى المراهقين، ويُعدّ ذلك مؤشِّراً على صدقها البنائي.

وللتحقّق من أن نموذج العوامل الأربعة يلائم البيانات المجمّعة من عينة الدراسة الحالية، تم توظيف أسلوب التحليل العاملي التوكيدي (CFA) على المجموعة الفرعيّة الثانية (212 فرداً)، وذلك من خلال استخدام برمجيّة ليزرل (LISREL 8.8) (Jöreskog & Sörbom, 2006) .

وتتطلب مطابقة النموذج للبيانات المجمّعة تحقيق الشروط الآتية: أن تكون قيمة كاي تربيع (Chi Square) غير دالّة على مستوى دلالة أقل من 05,0 عند درجة حريّة مناظرة للنموذج؛ وأن تكون قيمة دليل جودة الملائمة (Goodness of Fit Index, (GFI) أكبر من 90,0، وأن تزيد قيمة دليل ملاءمة المقارنة (Comparative Fit Index, (CFI) عن 90,0، وأن تقِّل قيمة الجذر التربيعي لمتوسط مربّعات أخطاء التقدير (RMSEA) عن 05,0 (حسن، 2008، ص. 369). وقد أوضحت النتائج أن قيمة دليل جودة الملائمة تساوي 95,0؛ وأن قيمة دليل ملاءمة المقارنة تساوي 03,1 أيّ قريبة من الواحد الصحيح؛ بينما بلغت قيمة الجذر التربيعي لمتوسط مربّعات أخطاء التقدير 04,0؛ وكل هذه القيم تدّل على أن نموذج العوامل الأربعة يحقِّق ملاءمةً جيِّدةً للبيانات، ممّا يؤكِّد على أن القائمة المطوّرة في الدراسة الحالية تتمتّع فعلاً بالصدق البنائي.

ب- صدق الاتساق الداخلي: لحساب صدق الاتساق الداخلي للصورة المعرّبة للقائمة، تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على فقرات القائمة ودرجاتهم على الأبعاد المُنتمية لها (العوامل الأربعة)، من جهةٍ؛ إذ تراوحت القيم المحسوبة بين 34,0 –46,0؛ ودرجات أفراد العينة على فقرات القائمة والدرجة الكلية على القائمة، من جهةٍ أخرى، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين 39,0-51,0. ولما كانت هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (05,0)؛ فإن هذا يدلّ على أن القائمة تتمتّع بدرجةٍ جيدةٍ من صدق الاتساق الداخلي.

(2) الصدق المرتبط بمحك: للتحقّق من الصدق المرتبط بمحك للقائمة المطوّرة بالدراسة الحالية، تم

تطبيق مقياس جودة الحياة لطالب المرحلة الثانوية في مملكة البحرين (الموسوي، 2017)، والتي تم اعتمادُهُ كمحكٍ، على عينةٍ عشوائيةٍ فرعيةٍ من العينة قوامها 164 فرداً. وبعد ذلك، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة الفرعية في بُعد (التواصل الاجتماعي)، من جهة، لأن هذا البُعد يتناول بعض الصفات المُقاسة كالذكاء الاجتماعي؛ والعلامة الكلية على فضيلة (الإنسانية) في القائمة، من جهةٍ أخرى، باعتبار أنها تقيس صفات الحب والطيبة والذكاء الاجتماعي، وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات البُعديّن 61,0. كما تم احتساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات الكلية لأفراد العينة على القائمة ودرجاتهم الكلية على مقياس جودة الحياة، وتدوين النتائج في الجدول (3). ويبيّن الجدول (3) أن قيمة معامل الارتباط تعادل 52,0. وكل هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى (01,0). وتشير هذه النتائج إجمالاً إلى أن القائمة التي تم بناؤها تقيس ذات السمات التي يعمل المحك على قياسها، ويُعدّ هذا مؤشِّراً على صدق القائمة.

جدول (3)

نتائج صدق الارتباط بمحك للقائمة مع مقياس جودة الحياة

	التواصل الاجتماعي	المقياس ككل
الإنسانية	٠,61	٠,13
القائمة ككل	٠,11	٠,52

ملاحظة: القيم المغمقة في الجدول دالة إحصائياً عند مستوى (01,0).

نتائج السؤال الثاني: ينص السؤال الثاني على ما يلي: ما دلالات ثبات الصورة المعرّبة لقائمة القيم الفاعلة وقوى الشخصية والفضائل لدى المراهقين في البيئة البحرينية؟

تم التحقّق من ثبات أبعاد القائمة الأربعة من خلال حساب قيم معاملات ألفا – كرونباخ للمقاييس الفرعية، وللقائمة ككل. وقد تراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد الأربعة للقائمة بين 72,0–84,0، بينما بلغ معامل ثبات ألفا – كرونباخ الكلي للقائمة 89,0 (الجدول 4). وهذه القيم كافةً تدّل على أن القائمة المصمّمة في الدراسة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها.

جدول (4)

قيم معاملات ثبات ألفا للقائمة والعوامل الأربعة

	معامل الثبات
العامل الأول	٠,79
العامل الثاني	٠,72
العامل الثالث	٠,84
العامل الرابع	٠,81
القائمة ككل	٠,89

مناقشة نتائج الدراسة:

تبيّن نتائج الدراسة الحالية أن الصورة المعرّبة لقائمة القيم الفاعلة وقوى الشخصية والفضائل لدى فئة المراهقين (10 – 17 سنةً) (VIA-Youth)، والمكوّنة في الأصل من ستة عوامل، تقيس أربعة عوامل أساسية في البيئة البحرينية. وهذه العوامل هي: قوى الشخصية الفكرية (الفضول، والإبداع، والتعلّم)؛ وقوى الشخصية الدينية (الامتنان والأمل والظرافة والروحانية)؛ وقوى الشخصية البينيّة (الحب والطيبة والذكاء الاجتماعي)؛ وقوى الشخصية الانفعالية المرتبطة بالشجاعة (العزيمة والأمانة والحماس) من جهةٍ، والعدالة (العمل الفريقي والإنصاف والقيادة)، من جهةٍ أخرى.

وبالنسبة لعدد العوامل المُستخرجة، تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بارك وبيترسون (Park & Peterson, 2006C)، ودراسة ماكغراث ووكر (McGrath & Walker, 2016)، لكنها تختلف مع نتائج دراسة ماكغراث (McGrath, 2015) الذي طرح النموذج الثلاثي لأبعاد القائمة، وكذلك مع نتائج دراسات (Gillham et al.,2011; Ruch, et al., 2014; Toner, et al., 2012)، ودراسة (Salama-Younes, et al., 2018)، والتي توصّلت جميعها إلى خمسة عواملٍ أساسيةٍ.

أما بالنسبة لمحتوى العوامل الأربعة المستخلصة في الدراسة الحالية، فإن النتائج تشير إلى تقاربٍ شديد الوضوح مع المضمون الفعلي للعوامل التي تم استخراجها في الدراسات السابقة آنفة الذكر، وهذه العوامل هي: قوى الشخصية الفكرية؛ وقوى الشخصية الدينية، وقوى الشخصية البينيّة، وقوى الشخصية الانفعالية. وهذه النتيجة ذات مدلولٍ هام، إذ تشير أن القيم الفاعلة وقوى الشخصية والفضائل لدى المراهقين عابرة للثقافات، ولا تتأثر إلى حدٍ كبيرٍ بالبيئة الاجتماعية والاقتصادية والجغرافية التي يتم فيها تطبيق القائمة أو بسياقاتها الثقافية الخاصة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الصفات الشخصية التي يكتسبها المراهق، في مختلف أرجاء العالم، ليست مرهونةً بمتطلبات الفئة العمرية التي ينتسب إليها فحسب، وإنما تـتأثّر أيضاً بعامليّ التربية والتنشئة الاجتماعية، فهذان العاملان يساهمان بدرجةٍ واضحةٍ في تشكيل شخصية المراهق، خصوصاً في عصر العولمة، حيث يميل المراهقون في كل مكان إلى تكثيف التواصل الاجتماعي الإلكتروني العابر للحدود والثقافات. إن استخدام الإنترنت يعود بمنافع شتّى على المراهقين، ممثلةً بالانفتاح والتواصل الإلكتروني، وزيادة المشاركة في الأنشطة الاجتماعية، إلاّ أن التعامل معها ينطوي على جُملةٍ من المخاطر الاجتماعية، أبرزها « انخفاض معدّلات الاندماج الاجتماعي والأسري للمراهق، وضعف المساندة الاجتماعية، وفقدان الترابط مع أفراد المجتمع، بالإضافة إلى التوتّر، والإحساس بالعزلة الاجتماعية» (الموسوي، 2014، ص. 10).

وربما هذا هو أحد أسباب « ظاهرة الخلل القيمي» التي اجتاحت مجتمعات الدول النامية في ظل هيمنة ظاهرة العولمة في العالم بأسره، والتي تجلّت في « تفكّك منظومة القيم الاجتماعية والثقافية في الدول النامية» (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2011، ص. 42)، والأثر السلبي لذلك على التنشئة الاجتماعية للمراهقين، الأمر الذي يفسِّر غياب بعض القيم الأساسية عن المشهد، مثل قيمة أو فضيلة الاعتدال، والتي تتمثل في التسامح والتواضع والتعقّل وتنظيم الذات.

ومع ذلك، فإن التحاق كثير من الشباب والمراهقين في الدول العربية، من خلفياتٍ اجتماعيةٍ مختلفةٍ، بالفضاء الإلكتروني المفتوح عبر أجهزة الحاسوب على الإنترنت، قد خلق عالماً افتراضياً ساهم إلى درجةٍ كبيرةٍ في تنمية فضائل هامة، وفي طليعتها فضيلة الحكمة والمعرفة، ممثلةً في الفضول وحب التعلّم، الأمر الذي يفرض الحاجة إلى تمكين فئات المراهقين والشباب من المشاركة الفاعلة في عمليات نقل وتوطين المعرفة، وذلك تمشياً مع النموذج المفاهيمي المُعتمد في تقرير المعرفة العربي للعام 2014. ويشتمل هذا المفهوم على ثلاثة عناصر أساسية متكاملة: « إنتاج المعرفة، وتوظيفها خدمةً لمآرب التنمية الإنسانية، ونشر المعرفة» (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2014، ص. 5). إلاّ أن تحقيق ذلك يتطلّب توفير المقوِّمات الضرورية لبناء قواعد مجتمع

المعرفة، وأبرز هذه المقوِّمات: تقنيات الاتصال والمعلومات والإنترنت، والتي أصبحت فضاءات لتملك مفاتيح مجتمع المعرفة والحرية والتنمية.

المقترحات والتوصيات:

رغم أن الدراسة الحالية لم تتمخّض عن النموذج السداسي المفترض لقائمة القيم الفاعلة وقوى الشخصية والفضائل لدى المراهقين (Park & Peterson, 2006C; VIA – Youth)، إلاّ أن النموذج الرباعي الذي أسفر عنه التحليل العاملي الاستكشافي يشكِّل حافزاً إضافياً لتطبيق الأداة على عيناتٍ أكبر من المفحوصين من المراهقين، بما يتيح إمكانية تعميم نتائجها، والاستفادة منها بمختلف الطرق المُمكنة. وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية، يقترح الباحث أيضاً، تطبيق القائمة على الراشدين من الطلبة الجامعيين في الدول العربية، مما سيوفِّر أرضيةً خصبةً لتقنين الأداة في البيئة العربية، ومقارنة قوى الشخصية والفضائل المستهدفة بين المراهقين والشباب في ضوء النوع الاجتماعي والعمر والسنة الدراسية ومستوى التحصيل الأكاديمي.

كما يقترح الباحث استخدام المنهجية المتبعة في هذا البحث في بناء مقاييس مقننة تتمتّع بخصائصٍ سيكومتريةٍ جيدةٍ، ويمكن استخدامها كأدواتٍ موضوعيةٍ لقياس الشخصية لدى فئات المراهقين والشباب في البيئة العربية، بهدف وقايتهم من الاضطرابات النفسية، واستغلال نقاط الضعف التي تمثل تحدِّياً لهم في تنميتهم في الميادين الفكرية والانفعالية والإنسانية بوجهٍ عام.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو حميدان، يوسف عبد الوهاب (2019). *مقدمة في علم نفس الشخصية: المفهوم والنظريات والاضطرابات والمقاييس*. عمّان: دار العامرية.

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمّد بن راشد آل مكتوم (2011). *تقرير المعرفة العربي للعام 2010/2011: إعداد الأجيال الناشئة لمجتمع المعرفة*. دبي، الإمارات العربية المتحدة: شركة دار الغرير.

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمّد بن راشد آل مكتوم (2014). *تقرير المعرفة العربي للعام 2014: الشباب وتوطين المعرفة – دولة الإمارات العربية المتحدة*. دبي، الإمارات العربية المتحدة: شركة دار الغرير.

تيغزة، أمجد بوزيان (2012). *التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي: مفاهيمهما ومنهجيّتهما بتوظيف حزمة SPSS وليزرل LISREL*. عمّان: دار المسيرة.

حسن، عزت عبد الحميد (2008). *الإحصاء المتقدِّم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية: تطبيقات باستخدام برنامج ليزرل LISREL 8.8*. بنها: دار المصطفى للطباعة والترجمة.

الخليلي، خليل يوسف (2012). *أساسيّات البحث العلمي التربوي*. دبي: دار القلم.

الزغول، عماد عبد الرحيم (2018). *مبادئ علم النفس التربوي*. عمّان: دار المسيرة.

الزغول، عماد عبد الرحيم والهنداوي، علي فالح (2019). *مقدمة في علم النفس*. عمّان: دار المسيرة.

السيد عبد المنعم، أحمد (2012). مقياس قوى الشخصية لدى الشباب. *مجلة القراءة والمعرفة* (جامعة عين شمس)، 125، 49-68.

الشافعي، محمّد منصور (2014). *الإحصاء التقليدي والمتقدِّم في البحوث التربوية: أسس نظرية وتطبيقية باستخدام برامج (SPSS – LISREL – AMOS)*. الرياض: مكتبة الرشد.

عبد الحفيظ، إخلاص وباهي، مصطفى والنشار، عادل (2004). *التحليل الإحصائي في العلوم التربوية: نظريات – تطبيقات – تدريبات*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الفتاح، سعدية شكري (2013). *بناء الاختبارات والمقاييس في علم النفس*. القاهرة: المكتبة العصرية.

الكسباني، محمد السيد علي (2012). *البحث التربوي بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الموسوي، نعمان محمد صالح (2014). الخصائص السيكومترية لاستبانة مهارات التواصل الإلكتروني لدى المراهقين في ضوء نظريتيّ القياس التقليدية والحديثة. *مجلة الطفولة العربية*، 59، 9-34.

الموسوي، نعمان محمد صالح (2017). توظيف نموذج راش في تطوير أداة لقياس جودة الحياة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مملكة البحرين. *مجلة الطفولة العربية*،70، 43-61.

النبهان، موسى (2013). *أساسيات القياس في العلوم السلوكية*. عمّان: دار الشروق.

نور الدين، أمين صبري وأبو حطب، مها فؤاد (2017). قائمة اكتئاب الأطفال: البُنية العاملية والخصائص السيكومترية. *مجلة الإرشاد النفسي*، 52، 191-241.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Alex Linley, P., Maltby, J., Wood, A. M., Joseph, S., Harrington, S., Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. E. P. (2007). Character strengths in the United Kingdom: The VIA Inventory of Strengths. *Personality and Individual Differences*, 2, 341-351.

Allport, G. W. (1921). Personality and character. Psychological Bulletin, 18, 441-455.

Azañedo, C. M., Fernández-Abascal, E. G., & Barraca, J. (2014). Character strengths in Spain: Validation of Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS) in a Spanish sample. *Clinica y Salud*, 2, 123-130.

Azañedo, C. M., Fernández-Abascal, E. G., & Barraca, J. (2017). The short form of the VIA Inventory of Strengths. *Psicothema*, 2, 254-260.

Brabete, A. C., Izquierdo, J. M. A., & Bruna, M. O. (2019). Reliability generalization as a seal of quality of substantive meta-analyses: The case of VIA Inventory of Strengths (VIA-IS) and their relationships to life satisfaction. *Psychological Reports, 3*, 1167-1188.

Brdar, I., & Kashdan, T. B. (2010). Character strengths and well-being in Croatia: An empirical investigation of structure and correlates. *Journal of Research on Personality*, 44, 151-154.

Brown, M., Blanchard, T., & McGrath, R. E. (2020). Differences in self-reported character strengths across adolescence. *Journal of Adolescence*, 79, 1-10.

Castro Solano, A., & Cesar Cosentino, A. (2016). The relationships between character strengths

and life fulfillment in the view of lay people in Argentina. Interdisciplinaria: *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 1, 65-80.

Dahlsgaard, K., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2005). Shared virtue: The convergence of valued human strengths across culture and history. *Review of General Psychology*, 9, 203-213.

Duan, W., Ho, S. Y., Yu, B., Tang, X, Zhang, Y., Li, T., & Yuen, T. (2012). Factor structure of the Chinese virtues questionnaire. *Research on Social Work Practice*, 22, 680-688.

Gillham, J., Adams-Deutsch, Z., Werner, J., Reivich, K., Coulter-Heindl, V., Linkins, M., Winder, B., Peterson, C., Park, N., Abenavoli, R., Contero, A., & Seligman, M. E. P. (2011). Character strengths predict subject well-being during adolescence. *Journal of Positive Psychology*, 6, 31-44.

Güsewell, A., & Ruch, W. (2012). Are only emotional strengths emotional? Character strengths and disposition to positive emotions. Applied Psychology: *Health and Well-Being*, 2, 218-239.

Jöreskog, K., & Sörbom, D. (2006). *LISREL 8.80 for Windows*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.

Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development*. New York, NY: Harper & Row.

Lapsley, D. K., & Narvaez, D. (2006). Character education. In A. Renninger & I. Siegel (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 4: Child psychology in practice* (pp. 248-296). Hoboken, NJ: Wiley.

Lickona, T., & Davidson, M. (2005). *Smart & good high schools: Integrating excellence and ethics for success in school, work and beyond*. Cortland, NY: Center for the 4th and 5th Rs. /Washington, DC: Character Education Partnership.

Littman-Ovadia, H., & Lavy, S. (2012). Character strengths in Israel: Hebrew adaptation of the VIA inventory of strengths. *European Journal of Psychological Assessment*, 28, 41-50.

McGrath, R. E. (2014). Scale- and item-level factor analysis of the VIA inventory of strengths. *Assessment*, 21, 4-14.

McGrath, R. E. (2015). Integrating psychological and cultural perspectives on virtue: The hierarchical structure of character strengths. *Journal of Positive Psychology*, 10, 407-424.

McGrath, R. E., & Walker, D. I. (2016). Factor structure of character strengths in youth: Consistency in ages and measures. *Journal of Moral Education*, 4, 400-418.

Niemiec, R. M. (2013). VIA character strengths: research and practice (the first ten years). In H. H. Knoop & A. Delle Fave (Eds.), *Well-being and cultures: Perspectives on positive*

psychology (pp. 11-29). New York, NY: Springer.

Park, N., & Peterson, C. (2006A). Character strengths and happiness among young children: content analysis of parental descriptions. *Journal of Happiness Studies*, 7, Issue 3, 323-341.

Park, N., & Peterson, C. (2006B). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the values in action inventory of strengths for youth. *Journal of Adolescence*, 29, 891-909.

Park, N., & Peterson, C. (2006C). Values in Action Inventory (VIA) of Character Strengths for Youth. *Adolescent and Family Health*, 4, 35-40.

Park, N., & Peterson, C. (2009). Character strengths: Research and practice. *Journal of College and Character*, 4, 1-10.

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A classification and handbook*. Washington DC: American Psychological Association.

Petkari, E., & Ortiz-Tallo, M. (2018). Toward youth happiness and mental health in the United Arab Emirates: The path of character strengths in a multicultural population. *Journal of Happiness Studies*, 2, 333-350.

Porto Noronha, A. P., Nogueira da Silva, E., & Dametto, D. M. (2019). Relations between family support and character strengths in adolescence. *Psico-USF*, 4, 625-632.

Rice, S. (1996). Dewey's conception of "virtue" and its implications for moral education. *Educational Theory*, 46, 269-282.

Ruch, W., & Proyer, R. T. (2015). Mapping strengths into virtues: The relation of the 24 VIA-strengths to six ubiquitous virtues. *Frontiers in Psychology*, 6, 460.

Ruch, W., Proyer, R. T., Harzer, C., Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2010). Values in action inventory of strengths (VIA-IS): Adaptation and validation of the German version and the development of a peer-rating form. *Journal of Individual Differences*, 31, 138-149.

Ruch, W., Weber, M., Park, N., & Peterson, C. (2014). Character strengths in children and adolescents: Reliability and initial validity of the German Values in Action Inventory of Strengths for Youth (German VIA-Youth). European *Journal of Psychological Assessment*, 30, 57-64.

Salama-Younes, M., Massoud, W., Abdelati, S., Osman, A., Al-Raheem, A., Al Kafagy, N., Gady, N., Eltahir, A., Kharbouch, A., Bia, J., Kazem, A. M., Al-Said, T., Fellouillet, F., & Park, N. (2018). Confirmatory factor analysis of Values in Action Inventory of Strengths

(VIA-IS) reduced set for 5 Arab countries. *Paper presented in the Ninth European Conference on Positive Psychology*, June 27-30, Budapest, Hungary.

Seibel, B. L., DeSousa, D., & Koller, S. H. (2015). Brazilian adaptation and factor structure of the 240-item VIA Inventory of Strengths scale. *Psico-USF*, 3, 371-383.

Shogren, K. A., Shaw, L. A., Raley, S. K., Wehmeyer, M. L., Niemiec, R. M., & Adkins, M. (2018). Assessing character strengths in youth with intellectual disability: Reliability and factorial validity of the VIA-Youth. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 1, 13-29.

Shryack, J., Steger, M. F., Krueger, R. F., & Kallie, C. S. (2010). The structure of virtue: An empirical investigation of the dimensionality of the virtues in action inventory of strengths. *Personality and Individual Differences*, 48, 714-719.

Sperber, Devellis, & Boehlecke (1994). Cross-cultural translation: Methodology and validation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 25, 501-524.

Steger, M. F., Hicks, B. M., Kashdan, T. B., Krueger, R. F., & Bouchard, T. J. (2007). Genetic and environmental influences on the positive traits of the value in action classification, and biometric covariance with normal personality. *Journal of Research in Personality*, 3, 524-539.

Toner, E., Haslam, N., Robinson, J., & Williams, P. (2012). Character strengths and well-being in adolescence: Structure and correlates of the Values in Action Inventory of Strengths for Children. *Personality and Individual Differences*, 52, 637-642.

Tsai, C. H., & Wu, P. C. (2013). Factor structure of the Children's Depression Inventory: Evidences from Asian children and adolescents. *Child Indicators Research*, 6, 559-577.

Weber, M., Wagner, L., & Ruch, W. (2016). Positive feelings at school: On the relationships between students' character strengths, school-related effect, and school functioning. *Journal of Happiness Studies*, 1, 341-355.

الملحق (1)

قائمة القيم الفاعلة وقوى الشخصية والفضائل لدى المراهقين (الصورة النهائية)

م	الصفات (قوى الشخصية في الشخصية)	مدى (درجة) انطباق الصفة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	هناك شخص ما سوف ينصت لي حينما أواجه مشكلةً ما					
2	أعتقد أن الحياة ممتعة					
3	إن رأيّ كل شخص له نفس الأهمية بالنسبة لي					
4	لست شخصاً يتباهى أمام الناس					
5	أنا لست شخصاً أميناً إن كان ذلك يبعدني عن المشاكل					
6	يعتبرني الناس قائداً حينما ألعب معهم					
7	أبقى في الغالب غاضباً على الناس وإن اعتذروا مني					
8	حينما يخبرني الناس عن مشاكلهم أصبح راغباً في حلّها					
9	أنا في العادة ممتلئ طاقةً وحيويةً					
10	ينتابني شعور أفضل حينما أشاهد صوراً جميلةً					
11	أتوقع الحصول على أشياء طيبة في المستقبل					
12	أنا دائم الاهتمام باكتشاف أشياء جديدة أكثر فأكثر					
13	يغمرني الحماس حينما أجد شيئاً جديداً أتعلّمه					
14	إذا كانت هناك فرصة لتعلّم شيئ جديد فإنني انتهزها فوراً					
15	أنا متيقن من قدرتي على تعلّم شيئ جديد أصادفه أمامي					
16	أستطيع الابتعاد عن المشاكل مع الآخرين					
17	لا ينتابني في الغالب الشعور بالامتنان					
18	أقوم بالتصرّف الصحيح حتى لو أغاظني الناس على ذلك					
19	أستمتع بابتكار الأشياء الجديدة والمختلفة					
20	لدي إيمان أمارسه من خلال سلوكي اليومي					

21	أراجع إيجابيات وسلبيات كل خيارٍ لديّ عندما أتخذ قراراً ما					
22	أنا شديد الولاء لمجموعتي كأحد أعضائها					
23	أبقى متفائلاً حتى لو ساءت الأمور					
24	أراجع تبعات سلوكي قبل أن اتخذ إجراءاً معيناً					
25	لدى قدر كبير من الحماس					
26	لدى قدر كبير من الصبر					
27	أزنُ آراء الآخرين بعنايةٍ قبل أن أتخذ قراري					
28	ينتابني شعور أفضل بعد أداء الفرائض الدينية					

م	الصفات (قوى الشخصية في الشخصية)	مدى (درجة) انطباق الصفة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
29	انسجم بشكلٍ جيدٍ مع أصنافٍ مختلفةٍ من البشر					
30	غالباً ما يغلبُ عليّ طبعي عند التعامل مع الناس					
31	لا أتفاخر بما حققته من إنجازات في حياتي					
32	أستمد الطاقة والحيوية من تعلّم أشياء جديدة					
33	أفعل أموراً طيبةً للناس بمفردي بدون إملاءٍ من أحد					
34	أكتشف في أغلب الأحيان أساليب مختلفةً لإنجاز الأمور					
35	أكمل واجباتي المدرسية كلها وإن واجهتُ العديد من المشكلات					
36	أحترم آراء زملائي أعضاء المجموعة التي أنتمي إليها					
37	أدرسُ جميع الخيارات قبل اتخاذ القرار النهائي					
38	أنا شخص أمين وإن أبعدني الكذب عن الوقوع في المشكلة					
39	يعتبرني الناس شخصاً يستطيع إنجاز الأمور بنجاح					
40	أجيدُ إضحاك الناس وإسعادهم					
41	أعاملُ الجميع بإنصاف وإن لم أكن أحبهم					
42	غالباً ما أجد نفسي أفعل أشياءً أعرف أنني يجب ألاَّ أفعلها					
43	أشعر بأنني شخص محبوب					
44	لو اردتُ فعلاً أن أفعل شيئاً ما الآن فإنني أستطيع الانتظار					
45	أسامح الناس إذا أبدوا أسفهم على جرح مشاعري					
46	أحب أن أتعلّم كيفية القيام بأشياءٍ مختلفةٍ					
47	يخبرني الناس بأنني شخص حكيم					
48	أسمح لزملائي بالتحدّث عن أنفسهم بدلاً من التركيز عليّ أنا					
49	أنا شخص متسامح مع الآخرين					
50	أقف بقوةٍ مع الشخص الذي يُعامله الآخرون بدون إنصافٍ					
51	أؤمن بأن القدير عز وجل يهديني إلى فعل الأشياء الصحيحة					

52	أحب استكشاف الأشياء الجديدة والمختلفة					
53	أرفع صوتي عندما أجد شخصاً ما يعامل الناس بلؤم وفظاظةٍ					
54	أنصت باهتمام لزملائي أفراد المجموعة عندما يتخذون قراراً					
55	يحترمني الناس بصفتي قائداً أستحق ثقتهم					
56	إذا عرفت أشياءً عن الناس الذين يعانون فإنني أقلق عليهم					
57	يقول الناس عني أنني إنسان مرح					
58	لا أبذل جهداً أقل من المطلوب حينما أنجز شيئاً ما					
59	غالباً ما تدور في ذهني أفكار إبداعية خلاّقة					

م	الصفات (قوى الشخصية في الشخصية)	مدى (درجة) انطباق الصفة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
60	أستطيع رسم الابتسامة على وجوه الناس بسهولةٍ					
61	أرى أنني شخص مُجدّ ومخلص في عمله					
62	أستطيع قيادة المجموعة لإنجاز العمل المطلوب منها					
63	يسترشد أصدقائي برأيي قبل اتخاذ القرارات المهمّة					
64	غالباً ما أطرح الأسئلة					
65	عندما يعتذر شخص ما لي فإنني أمنحه فرصةً ثانيةً					
66	غالباُ ما أشعر بأنني محظوظ بالأشياء المتوفرة في حياتي					
67	أقول الحقيقة حتى لو عنى ذلك أنني لن أحصل على ما أريده					
68	أعبِّر علانيةً عن مشاعري لأفراد عائلتي وأصدقائي					
69	أحب ارتياد المعارض والمهرجانات الأدائية الفنية					
70	غالباً ما ألحظ اشياءً جميلةً من حولي					
71	يثق الآخرون فيّ كشخصٍ يقول الحقيقة					
72	أتحدث وأتصرّف بصورةٍ مقبولةٍ في معظم المواقف الاجتماعية					
73	أجد نفسي شخصاً مبدعاً للغاية					
74	أنتظر حتى تكون بحوزتي جميع الحقائق قبل اتخاذ القرار					
75	لا أُعطي الناس الذين ألتقيهم صدفةً انطباعاً بأنني أفضل منهم					
76	إنني شخص شكور					
77	أستطيع ضبط أعصابي بشكلٍ معقولٍ فعلاً					
78	أفعل كل ما أستطيع القيام به تجاه الفقراء والمحتاجين					
79	إنني شخص مبتهج					
80	أقف مع الحق حتى لو شعرت بالخوف					
81	يخبرني الآخرون أنني أقدِّم نصيحةً جيِّدةً للناس					
82	أحب الأشياء الجميلة					

83	إن عقلي ممتليء دائماً بعشرات الأسئلة					
84	إن القدير يراقب كل ما يصبّ في مصلحتي					
85	أفكرُ بعنايةٍ واهتمامٍ قبل أن أتصرّف					
86	أستمتع بسرد القصص والطرائف المضحكة للناس					
87	أعامل الناس بإنصافٍ حتى لو كانوا أعدائي					
88	أشعر بالامتنان الشديد لأفراد عائلتي					
89	أحذر ألاّ أفعل شيئاً سوف أندم عليه في وقتٍ لاحقٍ					
90	أنظر بصورةٍ إيجابيةٍ إلى المستقبل					

م	الصفات (قوى الشخصية في الشخصية)	مدى (درجة) انطباق الصفة					
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	
91	يريدني الآخرون أن أتولّى مسئولية إنجاز المشروع الجماعي						
92	أنا متعاون جداً عندما أعمل مع افراد مجموعتي						
93	لا أتردّد في أن أقول لأفراد عائلتي وأصدقائي أنني أحبهم						
94	أعطي كل فردٍ في المجموعة فرصةً متساويةً للمشاركة فيها						
95	أستطيع حل المشكلات بطريقةٍ ترضي الجميع						
96	أعرف في أغلب الأحيان الشيئ الصحيح الذي يجب عليّ قوله لكي أمنح الناس شعوراً طيباً						

الملحق (2)
الأبعاد الرئيسة (الفضائل) والفرعية (صفات الشخصية) وعدد الفقرات لكل منها

م	الفضيلة	الأبعاد الفرعية (صفات الشخصية القوية)	أمثلة وتطبيقات نموذجية من الحياة اليومية للطالب	أرقام الفقرات المُقابلة لموطن القوة
1	الحكمة والمعرفة (20 فقرة)	الإبداع (Creativity)	التفكير في طرق جديدة لعمل الأشياء	73-59-34-19
2		الفضول (Curiosity)	الاهتمام باستكشاف الأشياء وتجريبها	83-64-52-12
3		الحكم (Judgement)	فحص الأمور من جميع جوانبها	74-37-24-21
4		حب التعلّم (Love of Learning)	إتقان مهارات وموضوعات ومجالات معرفية جديدة والإضافة المستمرة عليها	46-32-15-14
5		البصيرة (Perspective)	تقديم النصائح الحكيمة والسديدة للناس	81-63-48-47
6	الشجاعة (16 فقرة)	البسالة (Bravery)	عدم الخوف من التهديد وتحدِّي الألم	95-80-53-50
7		العزيمة (Perseverance)	المضيّ قدماً رغم المصاعب والمشكلات	61-39-35-18
8		الأمانة (Honesty)	قول الحقيقة والتصرّف بإخلاصٍ وصدقٍ	71-67-38-5
9		الحماس (Zest)	التعامل مع الحياة بطاقةٍ ايجابيةٍ متقدةٍ	58-25-13-9
10	الإنسانية (12 فقرة)	الحب (Love)	تقدير الصلات الحميمية مع الأحبة	93-79-68-43
11		الطيبة (Kindness)	تقديم الخدمات للناس ومساعدتهم	78-56-33-8
12		الذكاء الاجتماعي (Social Intelligence)	إدراك دوافع الآخرين ومشاعرهم ومعرفة كيفية التصرف في المواقف الاجتماعية	96-72-29-16

13	العدالة (12 فقرة)	العمل الفريقي (Teamwork)	العمل مع المجموعة كأحد أعضائها والولاء لها ومشاركتها أعمالها وتطلعاتها	92-54-36-22
14		الإنصاف (Fairness)	التعامل مع الجميع بروح المساواة	94-87-41-3
15		القيادة (Leadership)	تشجيع المجموعة على إنجاز الأمور	91-62-55-6
16	الاعتدال (16 فقرة)	التسامح (Forgiveness)	إبداء الرحمة مع الناس وتقبل أخطائهم	65-49-45-7
17		التواضع (Humility)	عدم الترفّع على الناس أو التفاخر عليهم	75-66-31-4
18		التعقّل (Prudence)	الحذر وعدم المجازفة عند اتخاذ القرار	89-85-44-26
19		ضبط الذات (Self-Regulation)	الانضباط وتنظيم المشاعر والتحكّم في الانفعالات والرغبات المختلفة	77-42-30-27
20	التسامي (20 فقرة)	تقدير الجمال والتميّز (Appreciation of Beauty & Excellence)	ملاحظة الأشياء الجميلة وتقدير الأداء المتميِّز في مجالات الحياة	82-70-69-10
21		الامتنان (Gratitude)	إبداء الشكر على ما نملكه في الحياة	88-76-17-2
22		الأمل (Hope)	توقّع الأفضل والعمل لتحقيقه مستقبلاً	90-23-11-1
23		الظرافة (Humor)	إضحاك الناس ورسم البسمة على الوجوه	86-60-57-40
24		الروحانية (Spirituality)	الإيمان بعظمة الخالق ومعنى الحياة	84-51-28-20

أثر تطبيق أنشطة إثرائية في تنمية الوعي بتغير المناخ لطلبة الحلقة الثانية بالتعليم الابتدائي في مملكة البحرين

Doi:10.29343/1-93-2

د. فاطمة أحمد الجاسم
أستاذ تربية الموهوبين المشارك
جامعة الخليج العربي

د. نجاة سليمان الحمدان
أستاذ تربية الموهوبين المشارك
جامعة الخليج العربي (سابقا)

د. هدى سعود الهندال
أستاذ تربية الموهوبين المشارك
جامعة الخليج العربي

د. أحمد محمد العباسي
أستاذ تربية الموهوبين المساعد
جامعة الخليج العربي

د. مريم عيسى الشيراوي
أستاذ التربية الخاصة المشارك
جامعة الخليج العربي

أ. فاطمة سعيد سند
معلمة موهبة
وزارة التربية والتعليم

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرُّف أثر تطبيق أنشطة إثرائية في تنمية الوعي (المعرفي، الوجداني، السلوكي) بتغير المناخ لدى طلبة الحلقة الثانية بالتعليم الابتدائي في مملكة البحرين، ومعرفة الفروق في التطبيق تبعاً للنوع الاجتماعي (الذكور، الإناث) والصف الدراسي (الخامس، السادس). تم استُخدام المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة التجريبية الواحدة، مع وجود قياس قبلي وبعدي. بلغت عينة الدراسة 391 طالباً وطالبة (219 ذكور، 182 إناث) موزعين على النحو التالي: 194 طالباً وطالبة للصف الخامس، 197 طالباً وطالبة للصف السادس، وتم تطبيق أنشطة إثرائية في مقرري العلوم والاجتماعيات، تتناول مفاهيم حول التغير المناخي وآثار تغير المناخ على البحرين والعالم. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.001) بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي في البُعدين المعرفي والسلوكي والمجموع الكلي لمتوسط الدرجة الكلية لمقياس الوعي بتغير المناخ، وجاء البُعد الوجداني غير دال إحصائياً، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أبعاد مقياس الوعي بتغير المناخ والدرجة الكلية للذكور والإناث في التطبيق البعدي، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أبعاد مقياس الوعي بتغير المناخ (الوجداني، السلوكي) والدرجة الكلية لطلبة الصفين الخامس والسادس في التطبيق البعدي ولصالح طلبة الصف الخامس، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الصفين في البُعد المعرفي. وتم تقديم مجموعة من التوصيات أهمها الاهتمام بالجوانب الوجدانية عند تطبيق الأنشطة الإثرائية في موضوعات تغير المناخ.

الكلمات الدالة: أنشطة إثرائية، تنمية الوعي، تغير المناخ، التعليم الابتدائي

تم استلام البحث في يوليو 2020، وأجيز للنشر في أغسطس 2020

● تأتي هذه الدراسة ضمن متطلبات إعداد تقرير البلاغ الوطني الثالث لتغير المناخ، وهي إحدى الدراسات المطلوبة من مجموعة التربية ورفع الوعي ضمن تقرير (2018)، والتقرير أحد التزامات مملكة البحرين تجاه «اتفاقية الأمم المتحدة الإطارية لتغير المناخ».

الشكر موصول للمجلس الأعلى للبيئة، ممثلاً بسعادة الشيخ عبدالله بن حمد آل خليفة، ووزير التربية والتعليم الدكتور ماجد النعيمي، وكل من ساهم في ظهور الدراسة بصورتها النهائية.

The Effect of Implementing Enrichment Activities on Developing Awareness of Climate Change among Elementary Grade Students in Bahrain

Fatima Ahmed Al-Jasim
Associate Professor gifted education

Najat Sulaiman AL-Hamdan
Associate Professor gifted education

Huda Suad AL-Hindal
Associate Professor gifted education

Ahmed Al-Abasi
Assistant Professor gifted education

Mariam AL - Sherawi
Associate Professor of special education

Fatema Saeed Sanad
gifted teacher

Abstract:

The current study aimed at identifying the effect of implementing enrichment activities on developing awareness of climate change (cognitive, emotional, and behavioral) of fifth and sixth grade male and female students in the Kingdom of Bahrain. A semi-experimental method with one experimental group (pre-post design) was employed. The study·s sample consisted of 391 students (219 males and 182 females) from grades five (n= 197) to six (n=197). Enrichment activities focusing on the concepts of climate change were applied in the science and social science curriculum. The results showed that there were statistically significant differences ($p< 0.001$) between the pre and posttests in the cognitive and behavioral dimensions of the Awareness of Climate Change Scale (ACC) as well as the total score. The results showed that there were no statistically differences between male and female students. Finally, there were statistically significant differences between fifth and sixth grade students in the emotional and behavioral dimensions of the (ACC) as well as the total score. Many recommendations were suggested, of whic the most important one was providing attention to emotional aspects while implementing enriching activities within the topic of climate change.

Keywords: enrichment activities, awareness development, climate change, Elementary grade

المقدمة:

تُعد قضية التغير المناخي من القضايا الشائكة التي تواجه كوكب الأرض، وبدأ الاهتمام بهذه القضية منذ أكثر من قرن عندما لاحظ الباحثون في مجال علم الأرض والمناخ التحولات المناخية المستمرة على كوكب الأرض (فعراس، 2016). وترجع أسباب هذه الظاهرة لعوامل بيئية متمثلة في ثورات البراكين والزلازل، بالإضافة إلى نتاج الفعل البشري المتمثل في قطع الأشجار، وانبعاث الغازات من المصانع والمواصلات، والذي ترتب عليه تغيرات جوية في ارتفاع درجات الحرارة وتزايد الأعاصير.

ونظراً لكون تلك التغيرات المناخية تمس الحياة الكونية على كوكب الأرض، وأن تأثيرها يشمل جميع الدول على هذا الكوكب، مع التفاوت في طبيعة ونوعية تلك التأثيرات على تلك الدول (الحسبان، 2014؛ الحوسني، 2017؛ لومي، 2017)، فقد وضعت الأمم المتحدة الاتفاقية الإطارية بشأن تغير المناخ، مُعتبرة أن أحد التزامات الدول بالاتفاقية المذكورة هو العمل والتعاون على التعليم والتدريب والتوعية العامة بمشاركة المنظمات الحكومية وغير الحكومية، كما أن المادة (6) من الاتفاقية قد خُصصت للتعليم والتدريب، وأكدت على مسؤولية الأطراف الموقعة بوضع وتنفيذ برامج تتصل بتغير المناخ، وإتاحة الفرصة للأفراد للحصول على المعلومات الكافية، بالإضافة إلى تطوير وتنفيذ برامج ومواد تعليمية وتوعوية، والعمل على تبادلها (الأمم المتحدة، 1992).

تبنت اليونسكو مبدأ التعليم من أجل التنمية المستدامة (2005-2014)، والذي تدعو فيه إلى أن يكون التعليم نهج يؤكد أن المواطنة المسؤولة هي التي تعزز الممارسات التي تحافظ على أسس ثلاثة، وهي: تغير المناخ، والتنوع البيولوجي، والحد من مخاطر الكوارث. ودعت لتكون تلك الموضوعات ضمن الخطط والبرامج التربوية للدول (ماكوين وهوبكنيز وريزي وبريدج، 2009). كما خصصت اليونسكو أكثر من 30 برنامجاً تعليمياً لنشر المعرفة للأجيال القادمة، وتوفير معلومات تضمن فهم الجوانب الأخلاقية بقضية تغير المناخ (اليونسكو، 2018). واعتمدت منهاجاً تربوياً ذا طابع إبداعي يركز على دمج موضوع تغير المناخ في المناهج الدراسية مع التركيز على تحقيق الشراكة المجتمعية (اليونسكو، 2017).

إن مثل هذه التطورات أدت إلى توجيه اهتمام المجلس الأعلى للبيئة ووزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين نحو توعية الطلبة في المدارس بتلك التأثيرات، بحكم ما يتوقع من تأثير هذه القضية بشكل كبير على حياتهم في المستقبل. وفي هذا الإطار نفذت المجموعة التربوية للبلاغ الوطني الثالث لتغير المناخ مجموعة من الأنشطة الإثرائية تهدف لتوعية الطلبة بمفاهيم وموضوعات وتأثيرات تغير المناخ، وطرق الحد من آثارها عبر دمج تلك الموضوعات في المناهج الدراسية في الصف الخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية. وتأتي الدراسة الحالية للتعرف إلى آثار هذه الأنشطة الإثرائية على توعية طلبة المدارس الابتدائية.

الإطار النظري وأدبيات الدراسة:

يُعد تغير المناخ أحد التحديات الكبرى التي تمس مُجمل الحياة البشرية على كوكب الأرض، وهذا التحدي جعل هيئة الأمم المتحدة تدعو المجتمع الدولي إلى توقيع اتفاقية دولية حول هذا الموضوع في عام 1992، وضمت الاتفاقية عدة بنود منها: تعريفات لمصطلحات تغير المناخ، والالتزامات المترتبة على الدول الموقعة، بالإضافة إلى التعليم والتدريب والتوعية (الأمم المتحدة، 1992). ويُقصد بالتغير المناخي كل التغيرات والاضطرابات والتقلبات في الظروف المناخية، وتُحدد عن طريق اختبارات إحصائية، وتعزى لعمليات داخلية طبيعية أو تأثرات خارجية بفعل الإنسان، والتي تتعلق بارتفاع درجات الحرارة ومنسوب البحار، ومنسوب تساقط الأمطار (IPCC, 2007). وتشير الاتفاقية الإطارية بشكل واضح إلى النشاط البشري كأحد الأسباب المباشرة وغير المباشرة لها (الأمم المتحدة، 1992)، فالغازات الناتجة عن المحروقات لإنتاج الطاقة تولد الكثير من الغازات المسببة للاحتباس الحراري، مثل غاز ثاني أكسيد الكربون، والذي يسهم في جعل طبقة

الأوزون أكثر اختزاناً للحرارة، كما يؤدي قطع الأشجار وعدم وجود غطاء نباتي إلى مزيد من الانبعاثات الغازية (المقمر، 2012).

تتأثر مملكة البحرين كأحد الدول الإقليمية في دول غرب آسيا بعوامل التغير المناخي، لذا وقعت الاتفاقية الإطارية لتغير المناخ في عام 1995، وأعدت تقرير البلاغ الوطني الأول والثاني، وحدد البلاغ الوطني الثاني مصادر الغازات الدفيئة في البلد من الطاقة والعمليات الصناعية والنفايات، وبين أن أكثر الأمور التي ستعانيها البحرين من هذه الظاهرة هو ارتفاع درجة الحرارة، والتي ستنعكس على المناطق الساحلية، والموارد المائية، وصحة الإنسان، والتنوع البيئي. وتعمل الحكومة على التدخل من أجل التقليل من الانبعاثات الغازية، وإيجاد مصادر للطاقة المستدامة، بالإضافة إلى توعية المؤسسات والأفراد بتلك المخاطر (الهيئة العامة لحماية الثروة البحرية والبيئية والحياة الفطرية، 2012).

تضمنت اتفاقية تغير المناخ (الأمم المتحدة، 1992)، رسالة مفادها توجيه المزيد من الاهتمام بالإرشاد والتوجية حول هذه القضية ودور الأفراد بمختلف أعمارهم في التقليل من آثار المشكلة والتكيف معها، ولن يتأتى ذلك إلا بزيادة الوعي المعرفي بالمشكلة، والعمل على تغيير اتجاهات الأفراد ومواقفهم نحو البيئة للتقليل من السلوكيات الخاطئة تجاه البيئة والتي تفاقم وضع المشكلة (أيسد، 2017).

من ناحية أخرى، اتجهت بعض البحوث إلى دراسة الوعي البيئي لدى المعلمين والطلبة حيث أن زيادة وعيهم قد تسهم في التكيف مع هذه الظاهرة والمساهمة في التغلب على تأثيراتها البيئية المستقبلية، من خلال التوصل لحلول لمشكلة انبعاث الغازات الدفيئة، والتقليل من آثارها الاقتصادية والاجتماعية على المدى البعيد (Mohamed Shaffril, D›Silva, Kamaruddin, Omar & Bolong, 2015). فمن الدراسات الخاصة بالمعلمين دراسة باباديمتري (Papadimitriou, 2004) التي وجدت أن الطلبة المعلمين يؤمنون بأن تغير المناخ من الموضوعات المهمة لكنهم يبنون معتقداتهم من خبراتهم الشخصية، وهناك خلط لديهم بين تأثير الاحتباس الحراري واستنزاف طبقة الأوزون، كما أنهم لا يمتلكون معرفة بالآليات الخاصة للحد من هذه الظاهرة. وفي دراسة على عينة مشابهة ، أوضحت نتائج دراسة الشعيلي والربعاني (2010) أن مستوى الوعي لدى أفراد العينة كان مرتفعاً، وأوصت الدراسة بتعزيز الوعي بالتغيرات المناخية عبر التركيز على تأثير التغيرات المناخية على الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. وركزت دراسة (McNeal, Walker & Ratherford, 2014) على معلمي الفصول في بعض الولايات المتحدة الأمريكية، وبينت نتائج الدراسة وجود وعي مرتفع بموضوع تغير المناخ، وحصيلة عالية من المعلومات لدى أفراد العينة ، ووجود نسبة قليلة من المعلومات الخاطئة لديهم بخصوص الموضوع، كما أظهرت النتائج أن البعض منهم غير متيقن من تأثيرات ومسببات تغير المناخ. واهتمت دراسة كيرك وآخرون (Kirk et. al., 2014) باستقصاء آراء هيئة التدريس بالجامعة حول إدراكهم لقضية تغير المناخ، وأكدت النتائج أن الموضوع ينبغي أن يكون من أولويات الأساتذة الجامعيين لتقديم خلفية وافية عن المناخ لطلبتهم من أجل التأثير على مسلكياتهم العملية في حياتهم الخاصة وفي مجال عملهم.

ركزت بعض الدراسات على قياس وعي الطلبة الجامعيين بقضية تغير المناخ، فبينت دراسة (Cordero, Todd & Abellera, 2008) أن الطلبة يربطون بين ظاهرة الاحتباس الحراري والتلوث المرئي فقط والذي يتمثل في عوادم السيارات وغازات المصانع، كما أنهم يعتقدون أن الانبعاثات غير المباشرة مثل استخدام الكهرباء واستهلاك الغذاء لا تؤثر في هذه الظاهرة. وفي السياق ذاته، أظهرت دراسة (Punter, Ochando-Pardo & Garcia, 2011) عن معتقدات طلبة المدارس الثانوية بأسبانيا أنهم يربطون بوضوح بين عوادم السيارات والغازات المنبثقة من المصانع، ولم تكن العلاقة واضحة لديهم بين استخدام الطاقة المنزلية وبعض سلوكيات الأفراد والمشكلات البيئية المتعلقة بتغير المناخ والمنبثقة من التصرفات البشرية، كما كان لديهم إدراك ضعيف للآثار الاجتماعية والاقتصادية لقضية تغير المناخ، بينما يعتقدون أن قضية تغير المناخ هي قضية حقيقية وليست مضخمة، وأن للأفراد دور كبير في الحد منها (Wachholz, Artz & Chene, 2012). وبينت دراسة كل

من (Artz, Chene & Wachholz, 2012) أن طلبة إدارة الأعمال يمتلكون معلومات عن قضية تغير المناخ، ولكنها أقل بكثير عن أقرانهم في التخصصات الأخرى، وهم أقل اهتمامًا واعتقادًا بقضية تغير المناخ، وأقل قابلية لاتخاذ خطوات فعلية للحد من انبعاث غازات الاحتباس الحراري. أما في الأردن أظهرت نتائج إحدى الدراسات أن طلبة السنة الأولى بالجامعة الأردنية يرون أن التغير المناخي أمر واقع وأنه مرتبط بمسألة الاحتباس الحراري، وأن الأردن سيتأثر بهذا الخطر، وسيزداد هذا التأثير في المستقبل (المناسية وشحادة، 2013). وفيما يتعلق بدور الوسائط المتعددة التفاعلية في نشر وتعزيز الوعي بقضية تغير المناخ لدى أفراد المجتمع بعامة والطلبة بخاصة أوضحت دراسة (Vigneswaran, Leelamani, Divya, & Divya, 2017) أنها وسيلة مهمة لتعزيز تعليم الطلبة القضايا المتعلقة بتغير المناخ.

وهكذا، يتضح أن أغلب الدراسات ركزت على قياس الوعي البيئي المتعلق بالتغيرات المناخية على عينات من فئة الراشدين والمعلمين وطلبة المرحلة الثانوية، إذ لم يتم الحصول على دراسات كانت عيناتها طلبة المدارس بالمرحلة الابتدائية، عدا بعض الدراسات التي تم الإشارة إليها في بعض تقارير تغير المناخ الإقليمية (الجمعية الكويتية لحماية البيئة، 2013).

أفردت اليونسكو عدة مؤتمرات عالمية لدعم فكرة التربية البيئية التي تقوم على تزويد الأفراد بالمعلومات والمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات لتنظيم سلوكهم تجاه القضايا التي تمس البيئة الاجتماعية والطبيعية، وذلك من أجل العمل على حمايتها وحل مشكلاتها (فعراس، 2016). كما دعت إلى تعزيز البحث العلمي والتجريب حول المحتوى التعليمي والأساليب والإستراتيجيات المستخدمة لتنظيم ونشر القضايا المتعلقة بالتربية البيئية والتدريب عليها، مع استنباط أساليب التكامل بين المحتوى التعليمي والأساليب التعليمية عبر منهاج متعدد الاختصاصات يلامس البعد البيئي في فروع معينة، أو منهاج متكامل الاختصاصات (اليونسكو، 1987). وتتطلب التربية البيئية على صعيد قضية تغير المناخ زيادة المعرفة بالنظام المناخي، ومعرفة السبل التي لاتلحق الأضرار بالمناخ، واستكشاف المشكلات المرتبطة بالتغيرات المناخية، وتشجيع الطلبة على الممارسات التي تحقق الاستدامة والتناغم مع البيئة.

ويتطلب عرض موضوعات التغير المناخي وتعريف الطلبة بها ودمجها في المقررات الدراسية، إثارة الخيال العلمي لديهم بآثار ومشكلات تغير المناخ وتقديمها على شكل قصص وأفلام تصور التجربة الإنسانية، من أجل تعزيز الجانب الوجداني للمشكلة، والتشجيع على اتخاذ قرارات للحد منها، وكذلك تشجيعهم على كتابة القصص الخيالية عن مواضيع المناخ والتي تعزز مواقفهم تجاهه (Beach, Share & Webb, 2017). وهناك عدة أساليب وأفكار يمكن للمعلمين الاستفادة منها عند التخطيط لتناول موضوعات التغير المناخي في المناهج، فمثلاً من الممكن إدخال مناقشة موضوعات التغير المناخي سواء شفهياً أو كتابياً، ويمكن للمعلم طرح الأسئلة مثل طرح السؤال التالي عند تناول مفهومي الجو والمناخ والفرق بينهما: هل تُعد العاصفة الممطرة على دول الخليج جواً أو مناخاً؟ أو ما تأثير ظاهرة الاحترار المناخي على البحرين ومنطقة الخليج العربي؟

ويعد مهماً، تشجيع الطلبة التعرف إلى قضايا تغير المناخ، ومناقشة الآراء المختلفة حولها باستخدام مهارات التفكير الناقد والإبداعي، والبحث العلمي، والقراءة المكثفة حول الموضوع قبل الكتابة لتوجيه رسائل إعلامية حول العدالة المناخية والاستدامة. كما تشكل أساليب الدراما والتمثيل ولعب الأدوار فرصة لمعايشة التجربة بشكل حي للقضية مع التركيز على استثارة الخيال عبر النهايات المفتوحة، ويعد التأمل أحد العناصر المهمة التي يجب التوقف عندها للنظر في المشاعر ووجهات النظر. كذلك من الممكن أن يكتب الطلبة مذكرات يومية تعرض وجهة نظر طالب يعيش في العام 2050. كما أنّ من الأنشطة التي يستمتع بها الطلبة تحرير جريدة أو موقع إخباري ينشر أخباراً مستقبلية عن أحداث تتناول التغير المناخي، كذلك كتابة مقترح لتطبيق إلكتروني متعلق بالتغير المناخي وإرساله لشركة متخصصة بالتكنولوجيا، أو كتابة مقترح للعبة إلكترونية

يكون موضوعها التغير المناخي وتقديمه لشركة ألعاب، جميعها منتجات من السهل أن يدخلها المعلم في برامجه التعليمية (Beach, Share & Webb, 2017).

من الأساليب التعليمية المهمة في تدريس قضايا التغير المناخي، هو مناقشة وتحليل الأفلام لاسيما التي تتناول قضايا بيئية، ويساعد ذلك الطلبة على تعلم محتوى متعلق بإنتاج الأفلام، وكيفية تطوير الشخصيات والمفاهيم وطريقة تقديمها. ويمكن للطلبة بعدها تأليف نصوص لعرض وجهات نظرهم ثم نشرها سواء في مطبوعات أو في وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة، فمثل هذه الأنشطة تساعد في تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلبة، وكذلك تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم. علاوة لذلك فإنه من المهم أن يساعد المعلمون طلبتهم في تلخيص ما تعلموه، وتوفير فرص لمناقشة موضوعات التغير المناخي مما يساعد ذلك في إغناء تجاربهم وفي التقييم الذاتي لما تعلموه (Beach, Share & Webb, 2017).

ويدخل تدريس قضية المناخ في جميع المواد الدراسية تقريباً، مع التركيز على تضمين تلك الموضوعات في مقرر العلوم والدراسات الاجتماعية واللغات والرياضيات والفنون وتأكيد أهمية ذلك في فهم التأثيرات البشرية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية لهذه القضية.

وقد ركزت الدراسات التربوية التي تناولت بُعد التوعية وزيادة الوعي بقضية تغير المناخ بإجراء دراسات تجريبية لزيادة التثقيف بهذا الموضوع، فأجريت دراسة (Pruneau, Gravel, Bourgue & Langis, 2003) على طلبة بالمرحلة الإعدادية بشرق كندا، وقدم لهم برنامج استند على الملاحظة المحلية للتغير المناخي من حيث دراسة طبيعة الظاهرة وعلاماتها وأسبابها ونتائجها والإجراءات للحد من أثرها على المناخ، وقد أظهرت النتائج تغيراً إيجابياً في أفكار الطلبة حول أبعاد تغير المناخ، وأوضحت أن الأساليب الممكن تضمينها للتثقيف الفعال حول تغير المناخ هي التركيز على الموضوعات ذات الصلة بالحياة الشخصية للطالب، وأساليب التعليم التشاركية، والتفاعل مع العلماء في المجال، مع التطرق إلى المفاهيم الخاطئة، والمناقشة المفتوحة والتركيز على المشروعات التي تهم المدرسة والمجتمع.

وللتغلب على النقص في المعلومات الخاصة بقضايا تغير المناخ وظاهرة الاحتباس الحراري، ركزت دراسة (Karpudewan & Khan, 2017) على زيادة وعي وثقافة طلبة المرحلة الثانوية بماليزيا بقضايا تغير المناخ عبر دمج الموضوعات في المحتوى العلمي للمقررات، وفيها تم التركيز على الطالب كمحور لعملية التعلم عبر حرية الاستكشاف، وأوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين معرفة واتجاهات أفراد العينة التجريبية مقارنة بالعينة الضابطة، فمكَّنت تلك التجارب أفراد العينة التجريبية من بناء معرفة علمية واجتماعية عن الاحتياجات الإنسانية، وكيفية موائمتها مع متطلبات الاستدامة.

أما دراسة (Jeong & Kim, 2015) فقد دمجت بين منحىSTEAM القائم على دمج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات مع مشروعات تعتمد على قضايا تغير المناخ، وصمم المحتوى بحيث يركز على مهارات التفكير الإبداعي لطلبة المرحلة الإعدادية في كوريا، وساهمت الأنشطة المعدة حول مشكلات العالم بما يتعلق بتغير المناخ في زيادة التحصيل العلمي والمفاهيم الإيجابية للطلبة نحو STEAM، وسجلت الإناث نتائج أفضل من الذكور.

ويُعد التركيز على قضايا تغير المناخ في المناهج الدراسية أحد الجهود المجتمعية للتصدي للظاهرة، فعلى سبيل المثال، من خلال التعلم المرتكز حول الطالب تم تقديم مجموعة من الأنشطة المتعلقة بالتغيرات المناخية لطلبة الصف الخامس الابتدائي بماليزيا، وأظهرت نتائج دراسة كاربيدوين ورويث وعبد الله (Karpudewan, Roth& Abdullah, 2015) زيادة معارف الطلبة حول موضوع الاحترار العالمي، بالإضافة إلى تغير مواقفهم تجاه الموضوعات البيئية، كما أن إتباع أسلوب المقابلة مع عينة من الطلبة بالمجموعة التجريبية أكد على النتائج الإيجابية لتغير المواقف والسلوكيات.

يشكل محو أمية الطلبة بقضية تغير المناخ موضوعاً مهماً لتعزيز أنماط الاستهلاك المستدام،

وخاصة إذا تم تطبيق البرنامج عبر لعبة الاستكشاف ومحاكاة مشكلة واقعية، ففي دراسة نيسبوم (Nussbaum, 2015) تم عرض مشكلة حقيقية تواجهه بحيرة ميد طبقت على طلبة الصف السابع وطلب منهم معرفة الأسباب لمشكلات بحيرة ميد. وأظهرت نتائج دراسة فهم الطلبة لمحتوى ومضمون موضوع تغير المناخ وتأثير ظاهرة الاحتباس الحراري، بالإضافة إلى زيادة اهتمامهم في التعامل مع سلوكيات داخل المنزل بطريقة تقلل من استخدام المياه، وتحديد طريقة تدفقه، وكيفية التكيف وتخفيف التحديات التي تواجه المجتمع.

وهناك عدة عوامل تؤثر على تقبل موضوع التغير المناخي والتوجه نحو اتخاذ إجراءات للتخفيف من آثاره. من هذه العوامل فهم المحتوى العلمي بما يتعلق بموضوع التغير المناخي، حيث أورد كلاوف وهيرمن (Clough & Herman, 2017) أن مدى تركيز منهاج علوم البحار للمرحلة الثانوية على موضوعات التغير المناخي ارتبط بشكل ذي دلالة إحصائية بمدى تفاعل الطلبة بموضوع التغير المناخي. كما أن الطلبة اللذين درسوا موضوعات التغير المناخي المرتبطة بمجتمعهم ظهر أن لديهم مستويات ثقة عالية بما يقوله علماء المناخ، كما كانت لديهم رغبة في التخفيف من مظاهر التغير المناخي باتخاذ إجراءات مثل ترشيد استهلاك الطاقة وإعادة التدوير.

وفي نفس الاتجاه، بينت دراسة بورفير وويفير ورابتيز (Porter, Weaver & Raptis, 2012) أن أفضل فترة لبدء تطوير معارف الطلبة في موضوعات معقدة وعالمية مثل قضية تغير المناخ هو الصف السادس، ويرجع ذلك لطبيعة النمو المعرفي في هذه المرحلة، وتعرض الطلبة لموضوعات متنوعة عن الطقس والمناخ في مناهج العلوم والاجتماعيات وغيرها، ففي الدراسة تم اختيار مجموعتين مختلفتين إحداهما قُدِّم لها محتوى مباشر من معلم العلوم، والمجموعة الأخرى قُدِّم لها محتوى من أشخاص متخصصين من خارج المدرسة، وبينت النتائج أن المجموعة التي تتلمذت على اكتساب معارف حول دورة الكربون والاحترار العالمي وتأثير الاحتباس الحراري في العالم من المعلم كانت أفضل من حيث الوعي بالتغيرات المناخية من المجموعة التي قُدمت لها المعلومات من قبل شخص خارج المدرسة، مما يعني أهمية أن يقدم تلك الموضوعات معلمون يمتلكون قدرات مهنية عالية.

ومن أوائل الدراسات العربية التي اهتمت بتنمية المعرفة والوعي بالتغيرات المناخية كانت دراسة (الجندي، 2000) من خلال إعداد وحدة دراسية في العلوم للصف الثاني الإعدادي حول التغيرات المناخية كأحد المشكلات البيئية التي تواجه مصر، ودراسة أثرها على التحصيل الدراسي لوحدة المناخ، وتغير اتجاهات الطلبة، وكيفية تصرفهم في المواقف الحياتية المرتبطة بتلك التغيرات، وقد بينت النتائج أن حجم تأثير الوحدة على التحصيل كان كبيراً، كما أنها ساهمت في نمو اتجاهات إيجابية نحو التغيرات المناخية، وساعدت في إكساب الطلبة السلوكيات المناسبة للتصرف السليم في الموضوعات المتعلقة بتغير المناخ.

لقد اهتمت العديد من دول العالم بمسألة التغيرات المناخية، فقد تضمن تقرير نتائج البلاغ الوطني الأول لدولة الكويت الخاص باتفاقية الأمم المتحدة الإطارية لتغير المناخ، برامج توعوية لتطوير الوعي البيئي في مجال تغير المناخ للطلبة ابتداءً من مرحلة رياض الأطفال إلى المرحلة الجامعية، واستفاد من هذا البرنامج 6853 طالباً وطالبة، وقد اشتمل على تعريف بالتغير المناخي وطرق مكافحة التغيرات المناخية، ومسألة استخدام الطاقة البديلة، بالإضافة إلى نشر نتائج البلاغ الوطني الأول. ومما يؤكد ذلك إن الطلبة أسهموا بالمشاركة بالطرق والأساليب في الحد من هذه المشكلة وطرق تطبيقها، وكان من التوصيات المهمة لهذا البلاغ حصر الأفعال التي تقلل من أسباب التغير المناخي، واستخدامها في التوعية مع التركيز على دور الأفراد في الحد من المشكلة (الجمعية الكويتية لحماية البيئة، 2013).

ولزيادة الوعي البيئي، تقصت دراسة (سند، 2018) أثر وحدة إثرائية لتنمية الوعي بتغير المناخ للطالبات الموهوبات في المرحلة الابتدائية، بتقديم وحدة هدفها طرح المفاهيم الأساسية المتعلقة بتغير المناخ

بالتركيز على المشكلة من خلال جلسات تتضمن أنموذج (أستكشف، أتقن، أنتج وأطور)، بالإضافة إلى تكوين اتجاه شخصي عن المشكلة بالتعبير والتفاعل الشخصي، وبينت النتائج وجود أثر إيجابي دال في نمو الوعي المعرفي قد يعود لاستخدام أساليب التعلم الذاتي، والاستقصاء والبحث العلمي، بالإضافة إلى تعميق الشعور لدي أفراد العينة بخصوص المشكلة لاستخدام إستراتيجيات تعليمية، مثل القصص والمناقشة والتعليم باللعب والأفلام والتجارب العلمية لتنمية الوعي البيئي، أما البعد السلوكي فلم يكن له تأثير، وقد يعود للحاجة لفترة زمنية أطول.

ونتيجة للإحساس العالمي بأهمية توسيع دائرة الاهتمام بهذه القضية وللحد منها، سعت بعض الدول إلى إدخال موضوعات التغير المناخي في التعليم، فأعدت مواد دراسية ومناهج تتضمن مفاهيم تغير المناخ بهدف زيادة الوعي والمعرفة للحفاظ على سبل العيش الآمنة والمستدامة للمجتمعات. قامت جمهورية موريشيوس في أفريقيا بالعمل على مشروع يهدف إلى توعية جميع أصحاب العلاقة بشأن قضايا تغير المناخ، وإستراتيجيات التخفيف منها والتكيف معها، من خلال مجموعة متنوعة من الوسائل؛ منها إعداد كتيب تعليمي يوفر لمعلمي المدارس الابتدائية أداة تعليمية مفيدة تلبي احتياجاتهم من حيث المعلومات الأساسية، والأفكار والمواد التعليمية، مما يساعدهم في تحسين مفاهيم المتعلمين نحو تغير المناخ ضمن موضوعات مختلفة تقدم في المقررات الدراسية، مثل اللغات والعلوم والرياضيات والتثقيف الصحي والتاريخ والجغرافيا والفنون الإبداعية (Mauritius Institute of Education, 2012).

وتعد جمهورية فيتنام من أوائل الدول الآسيوية التي اهتمت بالتوعية بتغير المناخ والكوارث المترتبة عليه، وكيفية الحد منها، إذ قامت بإعداد دليل يهدف إلى زيادة وعي الطلبة، من خلال مجموعة من الأنشطة التي تُدمج في المواد الدراسية، ويركز الدليل على ثلاثة نواحٍ، الجانب المعرفي فيما يتعلق بمفهوم التغيرات المناخية وأسبابها وتأثيراتها المحلية والعالمية، وطرق التكيفً الممكنة، وتطوير المهارات الشخصية لأساليب التكيف معها والتخفيف منها على الصعيد الشخصي والأسري والمدرسي والمجتمعي، إضافة إلى تنمية القدرة على تطوير مهارات الملاحظة والتحليل، وتقييم أثر التغيرات المناخية، وكذلك قدرات الدفاع والمحادثة، والعمل ضمن فريق . وفيما يتعلق بالاتجاهات فقد تضمن الدليل أنشطة لغايات تطوير الحس والمسؤولية والاتجاهات الإيجابية نحو تكوين مجتمع يسعى للاستدامة، والمساهمة في الأنشطة التي تخفض من نسب الكربون في الجو (Ministry of Education and Training in Vietnam, 2013).

ومثل هذه الخطوة اعتمدت عليها جمهورية أيرلندا، حيث تم إعداد كتيب للأنشطة حول تغير المناخ، تقوم فكرته على تحقيق العدالة المناخية التي تستند إلى أن القضية ليست قضية مناخية فقط، بل هي قضية عدالة، حيث أن الأفراد الأقل تسبباً في هذه الظاهرة هم الأكثر تأثراً بإجراءات تغير المناخ. وقد تم ربط تلك الأنشطة في أغلب المواد الدراسية المقدمة للطلبة بالمرحلة الابتدائية، فأُدمجت في مواد الموسيقى والفنون والدراما، علاوة على العلوم والجغرافيا واللغات والحساب (Trócaire Development Education Team, 2015).

ومما يؤكد هذا التوجه أن منظمة اليونسكو وفرت مجموعة من المواد والإصدارات التعليمية مثل المواد السمعية والمرئية عن أساليب التصدي لتغير المناخ وأنماط المعيشة المستدامة للطلبة، كما وفرت مواد تدريبية للمعلمين ومخططي التعليم وممارسيه كمبادئ توجيهية (اليونسكو، 2016). كما خصصت إحدى الإصدارات لتجارب بعض الدول في التطبيقات العملية بتعليم التغيرات المناخية، وجرت فيها مراجعة سياسة (16) دولة في السياسات الوطنية المتعلقة بتغير المناخ (UNESCO, 2015). كما وفرت إصدارات متخصصة للدول الجزرية والجبلية لمساعدة الطلبة على تعرُّف النظام البيئي، وإستراتيجيات التكيف مع النتائج المتوقعة من التغيرات المناخية (Egan & Price, 2017).

كل الجهود الدولية السابقة، تدعم مسألة أن التعليم له دور في غاية الأهمية لتحقيق الوعي البيئي وتنمية القيم الأخلاقية تجاه البيئة، وأهمية دعم المهارات والممارسات المتسقة مع التنمية المستدامة. لذا

تأتي الدراسة الحالية لمساندة الجهود الدولية حول هذا الموضوع، وتعزيزاً لمساهمات مملكة البحرين في المجال البيئي، وتدعيماً لتقرير لجنة الإعداد للبلاغ الوطني الثالث لمملكة البحرين لاتفاقية الأمم المتحدة الإطارية لتغير المناخ، وتفعيل المكون الثالث من الاتفاقية المتعلق بمحور التعليم والتدريب، بدمج موضوعات تغير المناخ في المناهج الدراسية لتعزيز دور النشء، والحد من هذه المشكلة، وإتاحة الفرصة للطلبة للتفكير في حلول للمشكلات المستقبلية التي ستواجههم. تأتي هذه الدراسة لتدعم جهود مملكة البحرين من خلال لجنة الإعداد للبلاغ الوطني الثالث لمملكة البحرين لاتفاقية الأمم المتحدة الإطارية لتغير المناخ، حيث تم تفعيل الدور التربوي في هذا البلاغ، عبر مجموعة من الدراسات الوصفية والتجريبية التي تتناول قضية تغير المناخ في مناهج وزارة التربية والتعليم. فهذه الدراسة تهدف لزيادة وعي طلبة المرحلة الابتدائية في موضوعات تغير المناخ من خلال إعداد مجموعة من الأنشطة الإثرائية، وتطبيق تلك الأنشطة على طلبة الصفين الخامس والسادس الابتدائيين.

مشكلة الدراسة:

يُعد التعليم والوعي بالتغيرات المناخية جزءاً من الاستجابة لمواجهة التغيرات المناخية في العالم بشكل عام والمنطقة العربية بشكل خاص لاسيما أن الدلائل العملية تشير إلى ارتفاع نسبة التلوث البيئي بسبب زيادة استهلاك الطاقة والمخلفات الصناعية؛حيث أكدت دراسة حول المبادرات المبتكرة والتحديات والاحتياجات حول التعليم في مجال تغير المناخ، أن دول مجلس التعاون الخليجي واليمن تركز في رؤاها الوطنية على أهمية إدماج مفاهيم التغير المناخي عبر تضمين مبادئ وأنشطة حول تلك الموضوعات في المناهج الدراسية، كما أخذت المدارس زمام المبادرة، إلا أنه بالرغم من ذلك لازالت مفاهيم التغير المناخي والاستدامة تعد موضوعات فرعية للتعليم المبني على الاستدامة، لذلك هناك حاجة إلى إعادة توجيه المناهج الدراسية نحو مجال التغير المناخي والتنمية المستدامة، وبناء مهارات المعلمين في هذا المجال (الزعبي، 2015).

وفي إطار اهتمام وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين بترسيخ ثقافة الاستدامة لدى الطلبة، قامت لجنة البحرين الوطنية للتربية والعلوم والثقافة بترجمة إحدى إصدارات اليونسكو، وهو الدليل المدرسي للعمل من أجل المناخ وتنفيذه في مدارس البحرين المنتسبة لليونسكو، والذي ركز على إدراج موضوعات تغير المناخ في جميع المواد الدراسية (كيب، 2016).

وبينت نتائج دراسة (الجاسم والحمدان، 2019) وجود علاقة بين موضوعات مقررات العلوم للمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين مع مفاهيم (موضوعات) تغير المناخ بشكل مباشر أو غير مباشر بلغت نسبتها 92%. علماً أنه لم يتم توظيف أو تفعيل هذه العلاقة في دروس الصف الخامس من خلال المحتوى العلمي أو الأنشطة والتدريبات أو التجارب المقدمة في الكتاب المدرسي إلا بنسبة 17%، وكانت نسبتها في دروس الصف السادس 12.5%، وتليها موضوعات الصف الرابع التي بلغت نسبة وجود علاقة مع موضوعات تغيير المناخ 83%، أما درجة تفعيل تلك الموضوعات فبلغت 4.2%.

وفي تحليل مماثل لمقررات الاجتماعيات، أظهرت نتائج دراسة (الهندال والشيراوي والعباسي، 2019) أن توظيف مفاهيم تغير المناخ في كتب الاجتماعيات للحلقة الثانية بلغت نسبة لا بأس بها 34.34%، واستخدمت مفاهيم تغير المناخ بشكل مباشر وغير مباشر من إجمالي الدروس 99 درساً مقدماً لطلبة المرحلة الابتدائية في الحلقة الثانية.

كل تلك المؤشرات والاحتياجات، تعطي أهمية لتضمين أنشطة موجهة بشكل خاص في التغيرات المناخية في منهجي العلوم والاجتماعيات للصفين الخامس والسادس الابتدائيين بمملكة البحرين، ومعرفة أثرها في زيادة الوعي بالتغيرات المناخية. وفي ضوء ذلك، تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1 – ما أثر تطبيق أنشطة إثرائية في تنمية الوعي (المعرفي، الوجداني، السلوكي) بتغير المناخ لدى طلبة الحلقة الثانية بالتعليم الابتدائي بمملكة البحرين؟

2 – ما الفروق بين الذكور والإناث من طلبة الحلقة الثانية للتعليم الابتدائي بمملكة البحرين بعد تطبيق أنشطة إثرائية في تنمية الوعي (المعرفي، الوجداني، السلوكي) بتغير المناخ؟

3 – ما الفروق بين طلبة الصف الخامس والسادس في الحلقة الثانية بالتعليم الابتدائي بمملكة البحرين بعد تطبيق أنشطة إثرائية في تنمية الوعي بتغير المناخ؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق الآتي:

1 – تعرُّف أثر تطبيق أنشطة إثرائية في تنمية الوعي بتغير المناخ (المعرفي، الوجداني، السلوكي) لدى طلبة الحلقة الثانية بالتعليم الابتدائي بمملكة البحرين.

2 – تعرُّف الفروق بين الذكور والإناث من طلبة الحلقة الثانية للتعليم الإبتدائي بمملكة البحرين بعد تطبيق أنشطة إثرائية في تنمية الوعي بتغير المناخ (المعرفي، الوجداني، السلوكي).

3 – تعرُّف الفروق بين طلبة الصف الخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين بعد تطبيق أنشطة إثرائية في تنمية الوعي بتغير المناخ (المعرفي، الوجداني، السلوكي).

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة في جانبين كالآتي:

الأهمية النظرية:

1 – توظيف أنشطة إثرائية في مقرري العلوم والاجتماعيات تركز على إثراء المعرفة بموضوع التغير المناخي كأحد التحديات التي تواجه العالم عبر زيادة الاهتمام بالمادة المعرفية وتنمية مهارات التفكير.

2 – توفير المعرفة حول أهمية دمج مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الحساسية للمشكلات، والتفصيلات) في الأنشطة الإثرائية الخاصة بمقرري العلوم والاجتماعيات.

3 – توفير بيانات بحثية تساعد القائمين في إدارة المناهج حول إدماج موضوعات تغير المناخ بشكل متكامل بالمناهج الدراسية مع تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

4 – تكتسب الدراسة أهميتها من المرحلة الدراسية التي تتعامل معها (طلبة المرحلة الابتدائية)، وجيل المستقبل الذين يقع على عاتقهم حل المشكلات المستقبلية التي سيواجهها مجتمعهم كونهم في هذه المرحلة يعيشون مرحلة البناء المعرفي وتنمية المهارات المعرفية والقيم والاتجاهات.

الأهمية العملية:

1 – تقديم أنشطة إثرائية تدعم المنهاج الدراسي لمقرري العلوم والاجتماعيات بشكل عملي، وتساعد المعلم في إثراء المنهاج.

2 – تدريب المعلمين على تقديم الأنشطة الإثرائية في موضوع تغير المناخ، بالإضافة إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

حدود الدراسة:

ينبغي تعميم نتائج البحث في إطار الحدود الآتية:

1 - **الحدود الزمنية:** اقتصر تطبيق البرنامج على مدة الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018/2017، من شهر مارس إلى مايو 2018.

2 - **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة على ثمان مدارس ابتدائية، تتوزع على المحافظات الأربع بمملكة البحرين.

3 - **الحدود البشرية:** تمثل مجتمع الدراسة في طلبة وطالبات الصف الخامس والسادس الابتدائي بالمدارس الحكومية بمملكة البحرين.

4 - **الحدود الموضوعية:** تناولت الدراسة تطبيق أنشطة إثرائية حول تغير المناخ، وتضم ستة فصول.

تعريفات مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

الأنشطة الإثرائية: خبرات تربوية منظمة تسعى إلى إكساب المتعلمين محتوى علمياً معمقاً ومتشعباً وممتعاً عن موضوع تغير المناخ، مع تضمين مهارات التفكير الإبداعي (الجيغمان، 2018).

وتعرف إجرائياً بأنها مجموعة من الأنشطة الإثرائية التي تم إضافتها لمنهجي العلوم والاجتماعيات للصفي الخامس والسادس للمرحلة الابتدائية والتي تضمنت موضوعات تغير المناخ من حيث مفهوم ظاهرة تغير المناخ وأسبابها. وآثارها على العالم ومملكة البحرين، والحلول للتخفيف من آثارها، مع تقديم خبرات تربوية متنوعة.

الوعي بتغير المناخ: هي المعرفة الفعلية لأسباب وآثار تغير المناخ، والقدرة على اتخاذ قرارات حول القضية، مع الأخذ بعين الاعتبار التوافق بين المعلومات والقيم الأخلاقية للفرد (Oduniyi, 2017).

وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الوعي بتغير المناخ (المعرفي، الوجداني، السلوكي) المستخدم في الدراسة والذي تم إعداده من قبل سند (2018).

فروض الدراسة:

1 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة في القياسين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة (0.05) لصالح القياس البعدي في تنمية الوعي بتغير المناخ.

2 - لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) عند تطبيق أنشطة إثرائية لتنمية الوعي بتغير المناخ لدى طلبة الحلقة الثانية بالتعليم الابتدائي بين الذكور والإناث (تعود للنوع الاجتماعي).

3 - لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) عند تطبيق أنشطة إثرائية لتنمية الوعي بتغير المناخ لدى طلبة الحلقة الثانية بالتعليم الابتدائي بين الذكور والإناث (تعود للصف الدراسي).

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة وتصميمها التجريبي:

اعتمدت الدراسة في تصميمها على المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة التجريبية الواحدة، مع

وجود قياس قبلي قبل تطبيق المعالجة (أنشطة إثرائية لتنمية الوعي بالتغير المناخي)، وبعد فترة مدتها حوالي شهرين من المعالجة، وطُبق القياس البعدي للتحقق من فاعلية الأنشطة الإثرائية، حيث إنه المنهج الملائم لملاحظة التغيّرات الناتجة عن إدخال المتغيّر المستقل.

متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل: أنشطة إثرائية حول تغير المناخ (المعالجة).

المتغير التابع: مقياس الوعي بالتغير المناخي.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدارسة من جميع الطلبة في الحلقة الثانية بالتعليم الابتدائي بمملكة البحرين البالغ عددهم في العام الدراسي 2018/2017، (37536) طالب وطالبة حيث بلغ عدد الذكور(18688)، وعدد الإناث(18848) طالبة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية من قبل إدارة التعليم الابتدائي بناء على عدد المشروعات المطبقة في المدارس وقدرة الهيئة الإدارية والتعليمية على تطبيق البرنامج وأنشطة إضافية، وبناء على ذلك تم اختيار ثمان مدارس موزعة على محافظات مملكة البحرين الأربع، بحيث شملت أربع مدارس للبنين وأربع مدارس للبنات، واقتصرت على طلبة الصفين الخامس والسادس الابتدائيين وقد بلغ حجم العينة (391) طالباً وطالبة، وجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة

النوع الاجتماعي	الصف الخامس	الصف السادس	المجموع
ذكور	99	110	209
إناث	95	87	182
المجموع	194	197	391

أداتا الدراسة:

للإجابة عن فروض الدراسة، تم استخدام الأداتين الآتيتين:

أولاً: قياس الوعي بتغير المناخ:

يهدف هذا المقياس لقياس وعي الطلبة بموضوع تغير المناخ من خلال ثلاثة أبعاد: البعد المعرفي الذي يعني بالمعرفة العلمية بالموضوع، البعد الوجداني والذي يقيس توجه الطلبة واهتمامهم بموضوع تغير المناخ،

والبعد السلوكي الذي يهتم بقياس استعداد الطلبة لتغيير سلوكياتهم للتقليل من تأثير قضية تغير المناخ، وهو من إعداد سند (2018).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم التأكد من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين بتغير البيئة والتربويين للتأكد من مطابقة المقياس للهدف الموضوع له، وارتباط الفقرات بأبعاد المقياس، والتحقق من سلامة اللغة. كما طبق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (100) طالب في المرحلة الابتدائية لقياس صدق التكوين الفرضي من خلال حساب قياس ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية، كما تم قياس معامل الارتباط بين الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.59 - 0.82) وهي دالة إحصائياً.

بلغ معامل الثبات لمقياس الوعي بتغير المناخ ألفا كرونباخ بين (0.32-0.66)، وتراوحت قيم معاملات ثبات الاستقرار (الإعادة) فبلغ بين (0.69-077)، وهي درجات مقبولة (سند، 2018).

ثانياً: الأنشطة الإثرائية حول تغير المناخ:

تم وضع هذه الأنشطة بعد مراجعة كتب مقرري العلوم والاجتماعيات للصفوف من الأول إلى السادس في المرحلة الابتدائية، للتأكد من مدى تضمين موضوعات تغير المناخ في المقررين المذكورين، كما تم الرجوع إلى النماذج العالمية التي تم إعدادها للتوعية بتغير المناخ لطلبة المدارس، وبعض الدول مثل فيتنام وموريشوس وبعض الدول الأفريقية، وعليه تم وضع التصور العام للأنشطة.

الهدف العام للأنشطة:

تطوير الوعي بقضية تغير المناخ لدى الطلبة في الصفين الخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية.

فلسفة الأنشطة:

تُعد قضية تغير المناخ من القضايا العالمية التي تمس واقع ومستقبل جميع السكان على كوكب الأرض، وترجع أسباب تلك المشكلة لعوامل طبيعية وبشرية. ويسهم الإنسان عبر مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها في زيادة حدة المشكلة، مما يؤثر على مستقبل الأجيال القادمة. ومن المؤكد أن توعية الطلبة الصغار بهذه المشكلة بشكل مباشر من حيث أسبابها وآثارها محلياً وعالمياً والتفكير في محاولة إيجاد الحلول سيسهم في زيادة وعيهم وتنمية حس المسؤولية لديهم.

أهداف الأنشطة الخاصة:

الأهداف المعرفية:

1 - البحث عن المفاهيم الأساسية لتغير المناخ.

2 - استقصاء أسباب مشكلة تغير المناخ.

3 - تحديد الآثار المترتبة على مشكلة تغير المناخ عالمياً وفي البحرين.

4 - استكشاف طرق التكيف مع مشكلات تغير المناخ.

5 - تطوير طرق للحد من مشكلة تغير المناخ.

الأهداف المهارية:

1 - تطبيق مهارات البحث والاستقصاء (الإحساس بالمشكلة، جمع المعلومات).

2 - تطوير مهارات التفكير الإبداعي (طلاقة، مرونة، أصالة، الإحساس بالمشكلة).

الأهداف الوجدانية:

1 - تكوين اتجاه إيجابي فاعل ومنتج تجاه القضايا البيئية بشكل عام، وقضية تغير المناخ بشكل خاص.

2 - الشعور بالمسؤولية تجاه التحديات المستقبلية المحيطة.

الفئة المستهدفة:

الطلبة في الصفين الخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.

محتوى الأنشطة:

اشتملت الأنشطة التعليمية الخاصة بتغير المناخ على ست وحدات، اختصت الوحدة الأولى بمفاهيم عن الطقس والمناخ (مفهوم تغير المناخ، الاحتباس الحراري، دورة المياه)، وتناولت الوحدة الثانية أسباب تغير المناخ (الأسباب البشرية والطبيعية)، وتطرقت الوحدة الثالثة إلى آثار تغير المناخ على العالم من حيث البيئة والصحة ومياه الشرب والحيوانات والنباتات والسواحل، واختصت الوحدة الرابعة بآثار تغير المناخ في البحرين على الحرارة والرطوبة والغبار والسواحل، كما اختصت الوحدة الخامسة بالحلول المطروحة من حيث ترشيد استخدام الماء، وتقليل استخدام الكهرباء، وتوسيع الزراعة، واستخدام الطاقة النظيفة والوعي، أما الوحدة السادسة فكانت تحت عنوان: ماذا نفعل؟ وركزت على تقديم أفكار تُسهم في الحد من آثار تغير المناخ، سواء ما يتعلق منها بالإنسان أو الحيوان أو النبات أو الصحة أو الطعام وهكذا، ويتطلب من الطلبة بعد ذلك اتخاذ خطوة عملية تسهم في الحد من تغير المناخ عبر خدمة مباشرة أو غير مباشرة أو مدافعة أو بحث.

تطبيق البرنامج التدريبي:

1 - تحليل المهمة المطلوب العمل بها عبر الرجوع إلى وثائق وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين، والخريطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم للأعوام من 2015 إلى 2018، بالإضافة إلى كفايات مقرري العلوم والاجتماعيات للحلقتين الأولى والثانية.

2 - تم وضع عدة أهداف تسهم في إدخال موضوع تغير المناخ في المقررات التعليمية للمرحلة الابتدائية، وبالأخص مادتي العلوم والاجتماعيات لوجود كفايات تعليمية تخدم المهمة المطلوبة.

3 - تم الرجوع إلى الأدب النظري الخاص بتدريس تغير المناخ (فعراس، 2016؛ كيب، 2016)، وبعض المقررات التعليمية الصادرة من اليونسكو، وبعض الدول الأجنبية التي وضعت مناهج لتدريس موضوعات تغير المناخ (Ministry of Education and Training in Vietnam, 2013; Trócaire Development Education Team, 2015; Egan & Price, 2017).

4 - تم إعداد مجموعة أنشطة تم تقسيمها إلى ست وحدات.

5 – تم التواصل مع وزارة التربية والتعليم لعرض الفكرة وأخذ الموافقة على تنفيذ الأنشطة التعليمية.

6 – تم عرض الأنشطة التعليمية على اختصاصيي العلوم والاجتماعيات بإدارة المناهج لتقييم الأنشطة.

7 – قامت إدارة التعليم الابتدائي بتحديد ثمان مدارس، اختيرت مدرستين من كل محافظة من المحافظات الأربع، إحداها للذكور والأخرى للإناث.

8 – تم عقد ورشة تدريبية للمعلمين والمعلمات حول تنفيذ الأنشطة التعليمية وما تتطلبه من مهمات.

9 – تم إعداد خطة عمل لمتابعة تطبيق الأنشطة المقترحة.

10 – تم عقد ورشة عمل بعد ختام تطبيق الأنشطة التربوية لأخذ الملاحظات والتصورات حول التطبيق.

الأساليب التعليمية:

العصف الذهني، الاستقصاء، التعلم التعاوني، المناقشة، تجارب علمية.

تقويم البرنامج:

تحتوى الأنشطة التعليمية على عدة أساليب للتقويم المستمر، بالإضافة إلى التقويم القبلي والبعدي للوعي بتغير المناخ.

تحكيم الأنشطة التعليمية:

تم عرض الأنشطة التعليمية على اختصاصيي العلوم والاجتماعيات بإدارة المناهج، لإبداء ملاحظاتهم حول الأنشطة، وتوزيع الأنشطة حسب مقررات العلوم والاجتماعيات والمواطنة للصفين الخامس والسادس الابتدائيين. وقدم الاختصاصيون تقريراً مفصلاً عن الأنشطة، حيث أكدوا على مناسبة أغلب الأنشطة، وأنها تُثري المنهاج المدرسي. وعلى ضوء ذلك تم توزيع تلك الأنشطة حسب ما يناسب المقررات الدراسية الثلاثة.

الأساليب الاحصائية المستخدمة:

تم حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار «ت» للعينات المرتبطة وتحليل التغاير باستخدام الحزمة الاحصائية SPSS.

نتائج الدراسة:

يتناول هذا الجزء النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، بعد إجراء التحليلات الإحصائية باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) للبيانات.

الفرض الأول:

تم التحقق من الفرض الأول لهذه الدراسة وهو:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة في القياسين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة (0.05) لصالح القياس البعدي في تنمية الوعي بتغير المناخ.

لاختبار صحة الفرض الأول، تم حساب قيم المتوسطات، والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي

والبعدي، وتم استخدام اختبار «t» للعينات المرتبطة Paired Samples fort-Test للمقارنة بين متوسطات مقياس الوعي بتغير المناخ وأبعاده للقياسين القبلي والبعدي. وكانت النتائج كما في الجدول (4).

جدول (3) نتائج اختبار (ت) بين متوسطي

القياس القبلي والبعدي في أبعاد مقياس الوعي بتغير المناخ (ن=391)

البعد	القياس القبلي		القياس البعدي		درجة الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة	حجم الأثر (كوهين)
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري				
المعرفي	2.29	0.32	2.53	0.37	390	10.63	0.000	0.69
الوجداني	2.33	0.39	2.36	0.37	390	1.68	0.093	0.01
السلوكي	2.27	0.35	2.34	0.32	390	3.38	0.001	0.21
الدرجة الكلية	2.30	0.27	2.44	0.28	390	8.81	0.000	0.51

يتبين من الجدول (3) أن متوسط درجات أبعاد مقياس الوعي بتغير المناخ (المعرفي، الوجداني، السلوكي) والدرجة الكلية في التطبيق البعدي أعلى من التطبيق القبلي، ويتضح أن هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.001) بين متوسطي التطبيق القبلي والبعدي في البعد المعرفي والسلوكي والمجموع الكلي لمتوسط الدرجة الكلية لمقياس الوعي بتغير المناخ، ماعدا البعد الوجداني، حيث أن مستوى الدلالة غير دالٍ إحصائياً، مما يدلل على تحقق جزء من فرض الدراسة الأول من وجود فاعلية للأنشطة الإثرائية على البعد المعرفي والسلوكي والدرجة الكلية، فالدلالة واضحة، بينما التحسن غير دال على البعد الوجداني.

وتم حساب أثر المعالجة المقترحة (الأنشطة الإثرائية حول تغير المناخ) على أبعاد مقياس الوعي بتغير المناخ والدرجة الكلية، ويتضح أن حجم الأثر للبعد المعرفي والدرجة الكلية كان متوسطاً لأنه تراوح بين (0.50-0.79)، بينما الوجداني والسلوكي كان صغيرا لأنه أقل من (0.05)، رغم وجود دلالة إحصائية للبعد السلوكي (النبهان، 2014).

الفرض الثاني:

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) عند تطبيق أنشطة إثرائية لتنمية الوعي بتغير المناخ لدى طلبة الحلقة الثانية بالتعليم الابتدائي بين الذكور والإناث (تعود للنوع الاجتماعي).

لاختبار صحة الفرض الثاني، تم حساب قيم المتوسطات والانحرافات للقياس البعدي للذكور والإناث، تم استخدام اختبار «t» للعينات المستقلة (Independent Samples t_Test)، والجدول (4) يبين نتائج التحليل.

جدول (4) نتائج تحليل اختبار للعينات المستقلة «t» بين أبعاد

مقياس الوعي بتغير المناخ على الأداء البعدي بين الذكور والإناث

البعد	الذكور (209)		الإناث (182)		درجة الحرية	قيمة «t»	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
المعرفي	2.55	0.39	2.51	0.34	389	0.94	0.349
الوجداني	2.32	0.37	2.41	0.38	389	2.35-	0.019
السلوكي	2.31	0.29	2.38	0.35	389	1.89-	0.063
الدرجة الكلية	2.43	0.28	2.45	0.27	389	0.84-	0.403

يوضح التحليل في الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أبعاد مقياس الوعي بتغير المناخ (المعرفي، السلوكي) والدرجة الكلية للذكور والإناث في التطبيق البعدي، لكن توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في البعد الوجداني لصالح الإناث.

الفرض الثالث:

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) عند تطبيق أنشطة إثرائية لتنمية الوعي بتغير المناخ لدى طلبة الحلقة الثانية بالتعليم الابتدائي بين طلبة الصفين الخامس والسادس.

لاختبار صحة الفرض الثالث، تم حساب قيم المتوسطات والانحرافات للقياس البعدي للطلبة الصفين الخامس والسادس الابتدائيين، باستخدام تحليل التغاير (ANCOVA) لاستبعاد أثر الدرجات القبلية في الأداء البعدي ولدقة النتائج، والجدول (5) يبين نتائج التحليل.

جدول (5) نتائج اختبار للعينات المستقلة «t» بين أبعاد مقياس الوعي

بتغير المناخ على الأداء البعدي بين طلبة الصفين الخامس والسادس

البعد	الصف الخامس (194)		الصف السادس (197)		درجة الحرية	قيمة «t»	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
المعرفي	2.52	0.39	2.54	0.34	389	0.39-	0.698
الوجداني	2.41	0.37	2.32	0.38	389	2.17	0.031
السلوكي	2.37	0.31	2.32	0.31	389	1.57	0.188
الدرجة الكلية	2.45	0.28	2.42	0.27	389	1.02	0.309

يوضح التحليل في الجدول (5)، عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أبعاد مقياس الوعي بتغير المناخ (المعرفي، السلوكي) والدرجة الكلية لطلبة الصفين الخامس والسادس الابتدائيين في التطبيق البعدي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائياً بين الصفين في البُعد الوجداني لصالح طلبة الصف الخامس.

مناقشة النتائج:

ساهمت الأنشطة الإثرائية المقدمة من خلال مقرري العلوم والاجتماعيات في تنمية الوعي بالتغيرات المناخية لدى طلبة الحلقة الثانية بالتعليم الابتدائي لأبعاد الوعي المعرفية والسلوكية والدرجة الكلية للمقياس، فيما لم يكن لها تأثير على البعد الوجداني. وقد ترجع أسباب هذا النمو الإيجابي في الجانب المعرفي والدرجة الكلية إلى أن الأنشطة المقدمة تناولت جميع الأقسام التي تمس قضية تغير المناخ، حيث تم الحرص على إعداد خريطة معرفية حول القضية بعد الرجوع إلى الأدبيات النظرية والبرامج التربوية لتكوين صورة شاملة، وهي مسألة مهمة لفهم القضية (Jeong & Kim, 2015). وعلى ضوء ذلك، تم إعداد أنشطة إثرائية تتناسب مع المرحلة العمرية، وتغطي جميع التقسيمات الرئيسة والتي تشمل: مفاهيم المناخ والطقس، أسباب التغيرات المناخية، آثار التغيرات المناخية على البيئة والصحة ومياه الشرب والحيوانات والنباتات والسواحل، آثار التغيرات على البحرين، الحلول المطروحة للترشيد، توسيع المساحات الزراعية، واستخدام الطاقة النظيفة والوعي، بالإضافة إلى تدعيم دور الفرد للحد من البصمة الكربوينة. وهذا يعني أن العمل على تطوير فهم الطلبة لطبيعة العلم هو واحد من العوامل المهمة التي تؤثر على فهم التغير المناخي، والعمل على التقليل من مظاهره (Clough, Benjamin & Herman, 2017). وهذا ما أكدته دراسة كاربيدون وخان (Karpudewan & Khan, 2017) من أن المعرفة هي شرط أساس لفهم قضية التغير المناخي والتفاعل معه بالبحث عن حلول وإيجاد طرق للتكيف. واعتمدت الأنشطة الإثرائية في تغير المناخ المقدمة للطلبة إلى فهم طبيعة القضية المناخية بدلاً من حفظ المفاهيم المجردة، وهذه مسألة مهمة في زيادة دافعية الطلبة نحو الاهتمام بالبيئة (Clough, Benjamin & Herman, 2017).

كما ركزت الأنشطة الإثرائية أثناء تقديمها على استخدام أساليب تدريسية متنوعة، مثل المناقشة وعرض الأفلام وعمل التجارب العلمية والتعلم باللعب، وكل تلك الأساليب عززت الوعي المعرفي بالمشكلة. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التي أكدت أن إدماج الأنشطة تسهم في معارف الطلبة (Pruneau, Gravel, Bourgue & Langis, 2003; Karpudewan & Khan, 2017; Karpudewan & Abdullah, 2015; Nussbaum, 2015; Clough & Herman, 2017). ويمكن القول أن البرنامج يسهم في إثراء معارف الطلبة بما تضمنه من معارف وخبرات عن المناخ عمل على زيادة معارف الطلبة وتصوراتهم وبالتالي عدل من الأفكار السابقة، وأظهر لهم أهمية وخطورة الوضع مما زاد الاهتمام وحب المعرفة بهذا الموضوع.

وقد يرجع وجود تنمية في البعد السلوكي للوعي بتغير المناخ، لتركيز الأنشطة المقدمة على أن يفكر الطلبة في مسلكيات يقومون فيها للحد من الظاهرة، كما أن الجزء الأخير من الأنشطة هدف إلى مساعدة الطلبة في طرح أفكار تساعد في الحد من تغير المناخ مع القيام بتنفيذها، وقد قام الطلبة فعلاً بتنفيذ توعية بالمدرسة أو زراعة مجموعة من النباتات. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة سند (2018) حيث لم تجد فروقاً ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للبعد السلوكي. وعموماً يمكن القول أن الجانب العملي من البرنامج المتمثل في ممارسة بعض الأنشطة فعلياً من قبل الطلبة هو ما أكسبهم فعلاً مهارات أدائية انعكست في أدائهم على الاختبار البعدي.

كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي للبعد الوجداني، وقد يرجع ذلك إلى أن استشعار المشكلة بشكل حقيقي يتطلب مراعاة التعبير عن العواطف خلال التدريس والتعلم عن التغير المناخي، بحيث يشترك المعلم والطالب في عملية التعلم، كما أن التعبير عن

شعور المعلمين يساعد في معرفة الموضوعات التي يهتمون بها، وتؤثر مشاعرهم على ممارساتهم وطرق تدريسهم للتغير المناخي، مما يُسهم في فاعلية تدريسهم. كما أن الحرص على تعبير الطلبة عن عواطفهم يساعد المعلمين على فهم كيفية ارتباط الطلبة عاطفياً مع قضية التغير المناخي من عدمه، وبالتالي تكييف أسلوب التدريس ليتلاءم مع مشاعر الطلبة لزيادة اهتمامهم واستيعابهم(Hufnagel, 2017). كما أن تقييم المشاعر مرتبط بالوعي، وإن الاهتمام بالتعبير عن المشاعر عند التعليم والتعلم عن التغير المناخي يُسهم في استيعاب الموضوع والتفاعل معه (Shepardson, Roychoudhury, Hirsch &Top, 2017). ولم يتم التركيز في التدريب على هذا الجانب المتعلق بالتعبير عن المشاعر إزاء التغيرات المناخية لتعميق الإحساس بهذه القضية. وبالرغم من أن البرنامج لم يحدث تغيراً ذا دلالة في البعد الوجداني إلا أن ذلك يعد مؤشراً على أن لهذه البرامج أثراً في إحداث تغير، وقد يكمن السبب في عدم وصوله إلى مستوى الدلالة الإحصائية لأن الجانب الوجداني يتضمن القيم والمشاعر والاتجاهات وهذه الجوانب تحتاج وقت أطول لتنميتها لدى الأفراد، وتعد جلسات البرنامج غير كافية لتحقيق ذلك.

كما بينت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أبعاد مقياس الوعي بتغير المناخ (المعرفي، السلوكي) والدرجة الكلية بين الذكور والإناث، وقد يعود ذلك إلى أن المادة العلمية المقدمة واحدة، كما أن التدريب الذي قُدِّم ركز على المحتوى العلمي والأساليب التدريسية التي يمكن استخدامها في التدريس، كما أن المعلمين والمعلمات المشاركين في التطبيق يمتلكون الكفاءة التدريسية والخبرة العملية ذاتها. وقد تعود وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في البعد الوجداني لصالح الإناث لطبيعة الإناث اللاتي يتفاعلن مع الموضوعات بشكل عام بشكل عاطفي.

وأوضحت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أبعاد مقياس الوعي بتغير المناخ (المعرفي، السلوكي) والدرجة الكلية لطلبة الصفين الخامس والسادس الابتدائيين في التطبيق البعدي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الصفين في البعد الوجداني لصالح طلبة الصف الخامس الابتدائي. وقد يعود ذلك إلى طبيعة المرحلة العمرية، حيث يُعد طلبة الصف السادس الابتدائي في بداية مرحلة المراهقة التي تتميز بعدم جدية الطلبة في أخذ الموضوعات، وشعورهم بعدم المبالاة، والتركيز على الاهتمامات الشخصية بدرجة كبيرة، بينما طلبة الصف الخامس الابتدائي لا زالوا في مرحلة الطفولة التي تتأثر بالموضوعات من النواحي الوجدانية، ويسعون لتطبيق السلوكيات التي يعتقدون أنها تقدم خدمة حقيقية لهم. كذلك قد يكون تأثر طلبة الصف الخامس وجدانياً من ناحية التوجه والاهتمام بموضوع التغير المناخي وآثاره نتيجة لجدة الموضوع بالنسبة لهم. كما يمكن أن تعزى الفروق بين الصفين في البعد الوجداني لصالح الصف الخامس إلى طبيعة المنهاج في مدارس دولة البحرين، فحسب دراسة (الجاسم والحمدان، 2019) فإن تفعيل موضوعات تغير المناخ في منهاج الصف الخامس كان بنسبة 17%بينما في مناهج الصف السادس كان بنسبة 12.5%.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج، توصي الدراسة بالآتي:

1 - التركيز على تدريب المعلمين بشكل عميق في موضوعات التغير المناخي مع التركيز عل الجوانب العملية والجوانب الوجدانية.

2 - تعميم استخدام الأنشطة الإثرائية بتغير المناخ عبر تحويلها إلى حقيبة تعليمية تخدم الطلبة في المرحلة الابتدائية.

3 - مخاطبة الجوانب الوجدانية للطلبة باستخدام أشكال مختلفة لتوصيل الرسالة الخاصة بأهمية قيام الفرد بالتخفيف من الممارسات التي ترفع من التغيرات المناخية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

الأمم المتحدة (1992). *اتفاقية الأمم المتحدة الإطارية بشأن تغير المناخ*. تاريخ الاسترجاع: 22 أكتوبر 2018، من: https://unfccc.int/sites/default/files/convarabic.pdf

الأمم المتحدة (2018). *تغير المناخ*. تاريخ الاسترجاع: 25 أكتوبر 2018، من: http://www.un.org/ar/sections/issues-depth/climate-change/

أيسد (2017). *نشرة مفاوضات الأرض*. تاريخ الاسترجاع: 4 نوفمبر 2018، من:

http://enb.iisd.org/vol12/enb12701a.html

تقرير التقييم الخامس للفريق الحكومي الدولي المعني بتغير المناخ. (2013). تاريخ الاسترجاع: 22 أكتوبر 2018، من: https://www.ipcc.ch/report/ar5/syr/

الجيغمان، عبد الله(2018).*الدليل الشامل في تصميم وتنفيذ برامج تربية ذوي الموهبة*. الرياض: العبيكان، (إحدى إصدارات مؤسسة حمدان بن راشد للأداء التعليمي المتميز).

الجاسم، فاطمة والحمدان، نجاة (2019). *تحليل محتوى مقررات العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء موضوعات تغير المناخ ومهارات التفكير الناقد والإبداعي. مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين، 20(2)، 405-432.

الجمعية الكويتية لحماية البيئة (2013). *برنامج تنمية وتطوير الوعي البيئي في مجال التغير المناخي*. الكويت: الجمعية الكويتية لحماية البيئة.

الجندي، أمينة السيد (2000). فعالية وحدة دراسية مقترحة في العلوم لتنمية الوعي بالتغيرات المناخية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، *المجلة المصرية للتربية العملية*، 3(1)،1-41.

الحسبان، يسرى عبد الكريم (2014). تحليل اتجاهات التغير في درجة الحرارة بمحطات خليجية مختارة خلال الفترة من 1980-2011. *مجلة العلوم الاجتماعية*،42 (1)،209-231.

الحوسني، شيخة أحمد (2017). *تقرير حالة البيئة في إمارة أبوظبي*. أبوظبي: هيئة البيئة.

الزعبي، منى (2015). *دراسة شبه إقليمية حول التعليم في مجال التغير المناخي والتنمية المستدامة في الدول العربية (مجموعة دول الخليج العربية واليمن)*. بيروت: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة.

سند، فاطمة سعيد (2018). *أثر وحدة إثرائية حول تنمية الوعي بتغير المناخ على مهارات العلم الأساسية والأداء لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

الشيعيلي، علي، والربعاني، أحمد (2010). مستوى الوعي بالتغيرات المناخية لدى الطلبة – المعلمين في تخصص العلوم والدراسات الاجتماعية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس. *المجلة الأردنية للعلوم التربوية*، *6*(4)،269-284.

العزب، أشرف محمد (2017). إدراك العاملين بالمنظمات التنموية بظاهرة التغيرات المناخية ببعض القرى

المصرية. *مجلة العلوم الاقتصادية والاجتماعية، جامعة المنصورة*، 8 (7)،449-455.

فعراس، عبد العزيز (2016). مواجهة أسباب وتداعيات التغيرات المناخية: أي دور للمدرسة المغربية وللفعل التربوي؟ *التدريس*، المغرب، 8، -131 158.

كيب، ناتالي (2016). *فلنستعد لتغير العالم (الدليل المدرسي للعمل من أجل المناخ والأسلوب المدرسي الشامل)* (ترجمة مريم زمان). وزارة التربية والتعليم بالبحرين، لجنة البحرين الوطنية للتربية والعلوم والثقافة.

لومي، ماري (2017). *أوجه التضافر بين الأهداف العالمية وتغير المناخ*. أكاديمية الإمارات الدبلوماسية، دولة الإمارات العربية المتحدة.

ماكولين، روزالين؛ وهوبكنيز، تشارلز؛ وريزي، ريجبنا؛ وبريدج، ماريانا (2009). *الدليل الاسترشادي للتعليم من أجل التنمية* (ترجمة جامعة البلقاء التطبيقية). عمان، سلسلة برامج التعليم من أجل التنمية المستدامة.

المقمر، عبد المنعم مصطفى (2012). *الانفجار السكاني والاحتباس الحراري*. دولة الكويت: عالم المعرفة.

المناسية، نزيه إبراهيم؛ وشحادة، نعمان (2013). تصور طلبة السنة الأولى في الجامعة الأردنية للتغير المناخي. *مجلة دراسات*، 4(2)،315-324.

النبهان، موسى (2014). *أساسيات فحص دلالات الفروق الكمية*. الكويت: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

الهندال، هدى؛ والعباسي، أحمد؛ والشيراوي، مريم (2019). تغير المناخ في كتب المواد الاجتماعية للمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين: دراسة تحليل محتوى. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم*،6(1)،69-85.

الهيئة العامة لحماية الثروة البحرية والبيئية والحياة الفطرية (2012). *الملخص التنفيذي للبلاغ الوطني في إطار اتفاقية الأمم المتحدة الإطارية لتغير المناخ*. تاريخ الاسترجاع: 24 أكتوبر 2018، من : http:// www.sce.gov.bh/Media/Downloads/reports/pdf

اليونسكو. (1987). *التربية البيئية والتدريب البيئي*. تاريخ الاسترجاع: 4 نوفمبر 2018، من https:// unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000080583_ara?posInSet=10&queryId=N-4cc5-bcee-b6a9e83fc802-EXPLORE-66a56617-edf1

اليونسكو (2016). *الموارد المتوفرة للتعليم في مجال تغير المناخ*. اليونسكو.تاريخ الاسترجاع: 24 أكتوبر 2018، من: https://aspnet.unesco.org/en-us/Documents/Resources%20list_ Climate%20Climate_AR.pdf

اليونسكو (2017). *اليونسكو والتعليم في مجال تغير المناخ من أجل التنمية المستدامة*. تاريخ الاسترجاع: 24 أكتوبر 2018، من: http://www.unesco.org/new/ar/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/climate-change-education

اليونسكو (2018). *معالجة تغير المناخ*. تاريخ الاسترجاع: 24 أكتوبر 2018، من: https://ar.unesco.org/themes/mlj-tgywr-lmnkh

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Artz, N., Chene, D., & Wachholz, S. (2012). Warming to the challenge: Are business students learning about climate change. *Compet Forum*, 10(1), 191-198.

Beach, R., Share, J., & Webb, A. (2017). *Teaching climate change to adolescents.* New York: Routledge.

Clough, M. & Herman, B. (2017). The role of history and nature of science in climate change teaching and learning. In Daniel P. Shepardson, Anita Roychoudhury, & Andrew S. Hirch (Eds.). *Teaching and learning about climate change* (pp. 13-28). New York: Routledge.

Cordero, E., Todd, T. & Abellerra, T. (2008). Climate change education and the ecological footprint. *Bulletin of American Meteorological Society,* 89 (6), 865-872. https://doi.org/10.1175/2007BAMS2432.1

Clough, M. & Herman, B. (2017). Teaching and learning about climate change. In Daniel P. Shepardson, Anita Roychoudhury, & Andrew S. Hirch (Eds.). *Attending to emotional expressions about climate change* (pp. 13-28). New York: Routledge.

Egan, P. & Price, M. (2017). *Mountain ecosystem services and climate change.* Parice: UNESCO.

Hufnagel, E. (2017). Attending to emotional expressions about climate change: a framework for teaching and learning. In Daniel P. Shepardson, Anita Roychoudhury, & Andrew S. Hirch (Eds.). *Teaching and learning about climate change* (pp. 59-71). New York: Routledge.

IPCC (2007). Climate change 2007: Synthesis report. *Contribution of working groups I, II and III to the fourth assessment report of the intergovernmental panel on climate change* (Core Writing Team, Pachauri, R.K and Reisinger, A. (Eds.)). IPCC, Geneva: Switzerland.

Jeong, S., & Kim, H. (2015). The effect of a climate change monitoring program on students' knowledge and perceptions of STEM education in Korea. Eurasia *Journal of Mathematics, Science & Technology Education,* 11(6), 1321-1338.

https://doi.org/10.12973/eurasia.2015.1390a

Karpudewan, M. & Khan, N. S. (2017). Experimental-based climate change: Fostering students' knowledge and motivation towards the environment. *International Journal of Research in Geographical and Environmental Education,* 26(3) 207-222. https://doi.org/10.1080/10382046.2017.1330037

Karpudewan, M., Roth W. & Abdullah, M. (2015). Enhancing primary school students' knowledge about global warming and environment attitude using climate change activities. *International Journal Science Education,* 37(10), 31-54. https://doi.org/10.1080/09500693.2014.958600

Kirk, K., Gold, A., Ledley, T., Sullivan, S., Manduca, C., Mogk, D., & Weise, K. (2014). Undergraduate climate education: motivations, strategies, successes, and support. *Journal of Geoscience Education,* 62(4), 538- 549. https://doi.org/10.5408/13-054

Mauritius Institute of Education. (2012). *Africa adaptation programme for climate change*. Republic of Mauritius (Teacher's manual for primary school).

McNeal, K., Walker, S., & Rutherford, D. (2014). Assessment of 6- to 20-grade educators' climate knowledge and perceptions: Results from the climate stewardship survey. *Journal of Geosciences Education,* 62(4), 645-654. https://doi.org/10.5408/13-098.1

Ministry of Education and Training in Vietnam. (2012). *Teaching Manual on climate change education*. Available on line:

https://www.nab.vu/sites/default/files/nab/documents/27/06/2013%20-%2011%3A16/climate_change_teaching_manual.pdf

Mohamed Shaffril, H., D'Silva, J., Kamaruddin, N., Omar, S., & Bolong, J. (2015). The coastal community awareness towards the climate change in Malaysia. International *Journal of Climate Change Strategies And Management,* 7(4), 516-533. https://doi.org/: 10.1108/IJCCSM-07-2014-0089

Nussbaum, E., Owens, M., Sinatra, G., Rehmat, A., Cordova, J., Ahmeh, S., Harris, F. & Dascalu, S. (2015). Losing the lake: Simulations to promote gains in

student knowledge and interest about climate change. *International Journal of Environment & Science Education,* 10(6), 789-811. https://doi.org/: 10.12973/ijese.2015.277a

Oduniyi, O. (2017). *Climate change awareness: A case study of small scale maize farmers in Mpumalanga province.* (Unpublished Master Thesis). University of South Africa, South Africa.

Pandve, H., Fernandez, K., Khismatrao, D., Chawla, P., Singru, S., & Pawar, S. (2011). Assessment of awareness regarding climate change in an urban community. *Indian Journal of Occupational and Environmental Medicine,* 15(3), 109-112. https://doi.org/: 10.4103/0019-5278.93200

Papadimitriou, V. (2004). Prospective primary teachers' understanding of climate change, greenhouse effect, and ozone layer depletion. *Journal of Science Education & Technology*. 13(2) 299-307.

Paul, E. & Price, M. (2017). *Mountain ecosystem services and climate change.* UNESCO. Available on line: file:///C:/Users/welcome/Downloads/248768eng.pdf

Porter, D., Weaver, A. & Raptis, H. (2012). Assessing students' learning about fundamental concepts of climate change under two different conditions. *Environmental Educational Research*, 18(5) 665-686. http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2011.640750

Pruneau, D., Gravel, H., Bourgue, W. & Langis, J. (2003). Experimentation with a socio-constructivist process for climate change education. *Environmental Education Research,* 9 (4). 429-446. https://doi.org/10.1080/1350462032000126096

Punter, P., Ochando-Pardo, M. & Garcia, J. (2011). Spanish secondary school students' notions on the causes and consequences of climate change. *International Journal Science Education,* 33(3), 447-464. https://doi.org/10.1080/09500693.2010.492253

Shaffril, M. H., D'Silva, J., Kamaruddin, N., Omar, S., & Bolong, J. (2015). The coastal community awareness towards the climate change in Malaysia. *International*

Journal of Climate Change Strategies and Management, **7(4), 516-533. https://doi.org/10.4103/0019-5278.93200**

Shepardson, D., Niyogi, D., Roychoudhury, A., & Hirsch, A. (2012). Conceptualizing climate change in the context of a climate system: Implications for climate and environmental education. *Environmental Education Research,* 18(3), 323-352. https://doi.org/10.1080/13504622.2011.622839

Shepardson, D., Roychoudhury, A., Hirsch, A. & Top, S. (2017). Students' conception of a climate system. In Daniel P. Shepardson, Anita Roychoudhury, & Andrew S. Hirch (Eds.). *Teaching and learning about climate change* (pp. 69-84). New York: Routledge.

Trócaire Development Education Team. (2015). *Climate change climate justice.* Ireland: Trócaire.

UNESCO. (2015). *Not just hot air.* Available on line:

https://www.uncclearn.org/sites/default/files/inventory/unesco01_0.pdf

Vigneswaran, S., Leelamani, A., Divya, S., & Divya, K. (2017). Communicating climate change importance through interactive multimedia frame work for promoting education and effective public awareness on climate change. *International Journal of Applied Environmental Sciences,* 12(3), 409-420. Retrieved from http://ripublication.com

Wachholz, S., Artz, N., & Chene, D. (2014). Warming to the idea: University students' knowledge and attitudes about climate change. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 15*(2), 128-141.

http://dx.doi.org/10.1108/ijshe-03-2012-0025

إصدارٌ جديد

صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب:

«القياس والتقويم والإحصاء التربوي والنفسي»

ضمن سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة

لمشروع مبارك العبدالله المبارك الصباح

التنبؤ بالتوافق الدراسي في ضوء الذكاء الثقافي وتقدير الذات لدى طلبة الصف العاشر في محافظة رفح بقطاع غزة

Doi:10.29343/1-93-3

عيسى محمد المحتسب
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
جامعة الأقصى-غزة – فلسطين

عبد الله عبد الهادي الخطيب
أستاذ الإرشاد النفسي والتربوي المساعد
جامعة الأقصى-غزة – فلسطين

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التنبؤ بالتوافق الدراسي في ضوء الذكاء الثقافي، وتقدير الذات لدى طلبة الصف العاشر، حيث تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة والتي تكونت من (170) من طلبة الصف العاشر في مدارس تل السلطان بمحافظة رفح، حيث استخدم الباحثان ثلاثة مقاييس للتحقق من أهداف الدراسة وهي: مقياس الذكاء الثقافي إعداد(Ang. et. al.2004) ترجمة أحمد (2012)، ومقياسي التوافق الدراسي، وتقدير الذات من إعداد الباحثان، ومن أهم النتائج التي ظهرت: انخفاض مستوى التوافق الدراسي لدى طلبة الصف العاشر، ارتفاع مستوى كلا من الذكاء الثقافي، وتقدير الذات لدى طلبة الصف العاشر، يمكن التنبؤ بالتوافق الدراسي في ضوء متغير الذكاء الثقافي، وتقدير الذات لدى طلبة الصف العاشر، ويوصي الباحثان جملة من التوصيات أهمها: ضرورة توفير تعليمية آمنة نشطة تساهم في تحسين التوافق الدراسي لدى طلبة الصف العاشر وفق متطلبات نموهم، وخصائصهم النمائية والتعليمية.

الكلمات المفتاحية: التوافق الدراسي، الذكاء الثقافي، تقدير الذات.

Prediction about Study Adjustment in the light of Cultural Intelligence and Self-Esteem among the Tenth Graders in Rafah Governorate

Issa Mohammed Al-Mahtab
Assistant Professor of Educational Psychology
Al-Aqsa University - Gaza - Palestine

Abdullah Abdulhady Alkhateeb
Assistant Professor of Psychological Counseling
Al-Aqsa University - Gaza - Palestine

Abstract:

The study aimed at revealing prediction about study adjustment in the light of cultural intelligence and self-esteem among the tenth graders. The study's sample consisted of (170) students in tenth grade of Tal Elsultan schools in Rafah city which were chosen at random. The researchers used three scales for achieving the study's objectives. Those are : cultural intelligeace (designed by Ang, et.al. (2004), translated by Ahmed (2012) study adjustment, and the scale of study adjustment and self-esteem designed by the researchers. The findings of the study revealed that the level of cultural intelligence and study adjustment among the tenth grade students was low, whereas the level of self-esteem was high. Thus, it is possible to make a prediction about study adjustment in the light of self-esteem and cultural intelligence. The researchers recommended that it is essential to execute educational counseling programs that contain development of cultural intelligence and study adjustment among students as part of the skills that are needed to be developed.

Key words: Study Adjustment, Cultural Intelligence, Self-esteem.

تم استلام البحث في نوفمبر 2019، وأجيز للنشر في فبراير 2020.

المقدمة:

تسعي منظومة التربية والتعليم الحديثة إلى الارتقاء بجوانب العملية التعليمة جوانبها النفسية والاجتماعية والتربوية كافة؛ وذلك نظراً لكثرة التغيرات السريعة التي دخلت على المجتمعات في شتى جوانب الحياة، الأمر الذي يتطلب منها القدرة على التعامل مع هذا التغيير وفق ما يتلاءم مع قدرات ومهارات واحتياجات الطلبة المختلفة، وبما يساعدهم على القدرة على الإنجاز والاستقلالية، قدرتهم على مواجهة مشكلاتهم، وتحديد متطلباتهم ومواجهة تحدياتهم، مما ينعكس على توافقهم النفسي والاجتماعي.

ومن أهم مؤسسات أركان المنظومة التعليمة المدرسة، وهي المحضن الثاني بعد الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية، والتي تسعى إلى رعاية شخصية الطلبة وبنائها، وفق متطلبات الواقع، والتي من أهمها جعلِه محور العملية التعليمية، من حيث المشاركة والتفاعل، والتنوع في أساليب التدريس، وفهم ومعرفة احتياجاته ومطالب نموه المختلفة من أجل تحقيق جوانب التوافق الدراسي له الأمر الذي ينعكس على تطور شخصيته وبناء ثقته بنفسه وقدرته على اكتشاف ذاته وتنميتها.

ويعد التوافق الدراسي من الأمور الأساسية التي تسعى العملية التعليمة إلى تحقيقها لدى الطلبة؛ على الرغم من أهمية التوافق لدى لجميع الأفراد، ولكن له أهمية خاصة في المرحلة الثانوية، حيث يؤكد (غباري، ثائر، وأبو شعيرة، خالد 2015) أن التوافق مهمٌّ لجميع الأفراد لكن له أهمية خاصة في مرحلة المراهقة؛ لما ينتج عنها من تغيرات نمائية تؤثر في سلوكاتهم وطريقة تفكيرهم وتفاعلهم مع الآخرين، وبسبب هذا الأمر يحتاج الطالب التوافق الدراسي ليحصل على الانسجام والتلاؤم بينه وبين بيئته الدراسية؛ لكي يحقق أفضل النتائج التي يمكن أن تساهم في تحقيق أهدافه وطموحاته الدراسية، وتضيف(بابش، 2016) أن التوافق الدراسي من أقوى مؤشرات الصحة النفسية، حيث أن تكيفه مع مناخ البيئة المدرسية وشعوره بالارتياح والرضا عنها، يساهم في تنمية استعداده لتقبل الاتجاهات والقيم التي ترغب الإدارة المدرسية في تنميتها وغرسها لدى الطلبة.

«يُعبر عن التوافق الدراسي بأنه: مدى قدرة التلاميذ على التوافق مع المناخ المدرسي بكل ما تحمله من إقامة علاقات مع المعلمين، ومدى مسايرته للمواد الدراسية، بحيث تستمر هذه العلاقة أو تنقطع بحسب التلاؤم معها، وأن يتكيف مع المواقف الاجتماعية المدرسية، كما يتضمن الاجتهاد والالتزام بتعليمات المعلم عن وعي وإدراك المواقف، ويتضمن العلاقة الفاعلة مع المعلم والبيئة المدرسية المحيطة»(الربيعي، 2019: 23).

وترى (بن صالح، 2015) أن الطالب المتوافق دراسياً هو الذي ينجح في التكيف مع بيئته المدرسية، والذي يشعر دائماً بالاتزان والراحة والطمأنينة النفسية في الدراسة، مما يجعله يتعامل بشكل جيد وإيجابي مع زملائه ومعلميه ويشارك بفاعلية في الحياة المدرسية، ويؤثر التوافق الدراسي الجيد بشكل إيجابي على الحياة الأكاديمية والاجتماعية للطلاب، ففي الجانب الأكاديمي يدفع التوافق الدراسي الطلبة إلى التحصيل الدراسي الجيد من ناحية، ويحببهم في المدرسة ويساعدهم على إقامة علاقات متناغمة مع زملائهم ومعلميهم من ناحية أخرى، مما يجعل العملية التعليمية تجربة ممتعة وجذابة.

بينما يرى (الشيخ، 2018) أن التوافق الدراسي هو قدرة مركبة تتوقف على بعدين أساسيين: بعد عقلي وبعد اجتماعي، فهو يتوقف على كفاية إنتاجية وعلاقات إنسانية، والبعد العقلي يقصد به كل من: الإدراك الحسي، والتعلم، والتذكر، والتفكير، والذكاء، وكذلك الاستعداد لتقبل المواد الدراسية والمذاكرة، أي أن البعد العقلي يتضمن توافق الطالب مع ما له علاقه بالجانب الدراسي من مناهج، واختبارات ومتطلبات تعليمية، والبعد الاجتماعي يقصد به حسب رأي (بابش، 2019)، قدرة الطالب على تحقيق التلاؤم بينه وبين أساتذته وزملائه، ويتضمن فحوى هذا البعد العلاقة الصحيحة التي ينبغي أن توطد العلاقة بين الطالب ومحيطه الدراسي.

ومن المتغيرات الحديثة والمعاصرة التي قد تساهم في تحقيق التوافق الدراسي ممارسة مهارات الذكاء

الثقافي والذي يرتبط بالظروف المتغيرة التي تمر بها مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة في ظل التقدم التكنولوجي وما ينبثق عنه من تواصل اجتماعي مستمر، وتعايش بين الأفراد والذين ينتمون لثقافات مختلفة يتطلب نوعاً من التوافق، والاندماج في إطار البيئة الثقافية، ودرجة عالية من التفاعل الإيجابي الخلّاق، والذي يؤدي إلى تحقيق حالة من التوافق النفسي والاجتماعي بجميع مستوياته.

ويؤكد (Kanten، 2014) أن ممارسة مهارات الذكاء الثقافي وتطبيقه أمرٌ ضروري لجميع أفراد المجتمع؛ بما فيهم طلبة الثانوية العامة؛ فهو يساعدهم على إقامة علاقات شخصية، وإنسانية وعلى قدرتهم على التفاعل والمشاركة مع أفراد الثقافات الأخرى، وعليه فإنَّ الشخصَ الذي يتمتّع بقدرٍ عالٍ من الذكاء الثقافي يستطيع التكيُّف مع البيئة الثقافية التي يعيش فيها.

ويعد الذكاءُ الثقافيُّ من الذكاءات التي ظهرت في بداية القرن الحادي والعشرين؛ نتيجة دراسة الباحثين والمختصين في علم الإدارة، وعلم النفس، والتنمية البشرية، على يد كُلٍّ من (Early and Ang 2003)، والذي وصفوه بأنه: قدرة الشخص على التكيف، وأداء مهامّه بفاعلية في سياقٍ ثقافيٍّ مختلف، ويضيف (Armstrong، 2003) أن ممارسة الذكاء الثقافي يساعد على إقامة علاقات شخصيةً، وإنسانية، ويعدُّ الذكاء الثقافي مَدخلاً فعَّالاً لحياة تسُودها قِيَمُ النجاح، والكفاءة؛ فضلًا عن كونه سبيلًا وواقياً من المشكلات النفسية، والاجتماعية، ويرى(البحيري، 2007) أنه أساس تنمية قدرة الفرد على التوافق مع متغيرات البيئة، وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة، ومستقرة، فبقدر ما يتوافر للفرد من ذكاءات متعددة بقدر ما يتمتع بالانبساط، والاتزان الانفعالي، والابتعاد عن المشكلات النفسية.

ويتجلّى مفهوم الذكاء الثقافي بوضوح أكثر في معرفة مكوناته التي أشار إليها كلٌّ من (Early and Makawiski، 2004)، وهي المكون المعرفي الذي يتمثل في فهم الفروق بين الثقافات، والقدرة على تحليل العناصر الثقافية واستخدامها في السلوك الشخصي، والمكون الفيزيقي، وهو القدرة على فهم الإشارات الجسمية والعادات والإيماءات والرسائل غير اللفظية ذات المعنى التي تحددها كل ثقافة على حدا، والمكون الانفعالي والذي يشير إلى قدرة الفرد على التعاطف وتفهّم المشاعر والأفكار لدى الأفراد الآخرين.

ومن المتغيرات التي ترتبط بجوانب التوافق الدراسي تقدير الذات؛ لما يمثله من قدرة على إصدار الأحكام التقييمية للذات، والتي من شأنها أن تزيد من فاعلية الطالب الشخصية والذاتية في جميع مكوناته النفسية، والسلوكية، والمعرفية، حيث ترى (سليماني، جميلة، وأولاد هدار، زينب، 2016) أن تقدير الذات يُعبِّر عن اعتزاز الأفراد بأنفسهم، وثِقتَهم، واستعداداتهم، وإنجازاتهم في الحياة العملية والعلمية؛ فيجعلهم يتميزون بالكفاءة، والثقة في مدركاتهم، وأحكامهم، واعتزازهم في ردود أفعالهم، واستنتاجاتهم،

ويرى (شعبان،2010) أن تقدير الذات حاجةٌ إنسانية ضرورية لسلامة الفرد نفسياً واجتماعياً، وعاطفياً؛ حيث يؤدي تقدير الذات المنخفض إلى الشعور بالإحباط، وخيبة الأمل، وعدم القدرة على مواجهة الصعوبات والتحديات، بخلاف تقدير الذات المرتفع الذي يعطي الفردَ الشعور بالقوة والفعالية الذاتية، والسعادة والحب والتفاؤل، والإقبال على المحاولات الجديدة، والقدرة على التفاعل السليم مع الآخرين، ويرى الباحثان أن تقدير الذات قد يكون له الدورُ الأبرز في تحقيق جوانب التوافق الدراسي المختلفة مع الطلبة والمعلمين والإدارة المدرسية، ومن هنا تولدّت فكرة هذه الدراسة لدى الباحثين من أجل دراسة هذه المتغيرات مع بعضها البعض.

مشكلة الدراسة:

تنطلق مشكلة الدراسة من تعرض طلبة الثانوية، وخاصة طلبة الصف العاشر للعديد من الضغوط النفسية والمشكلات الاجتماعية بما فيها اختلاف الثقافات بما تشملُه من عادات وتقاليد تقف عائقاً أمام تحقيق الانسجام في بيئة الطالب التعليمية؛ مما ينتج عنها مشكلاتٌ تؤثر على مستوى توافقهم الدراسي،

وتقديرهم لذاوتهم، وأشارت دراسة (عزام، وجراح، 2018) أن طلبة الثانوية يظهر لديهم بعض التوترات، والضغوط، لأسباب عدة، منها: فقدان التربية على الهويةِ الثقافية من خلال المنهاج الدراسي، وتؤكد (الألوسي، 2014) على أنهم يعانون صعوبة في التكيف، ولا يمكن تحقيق التوافق الدراسي دون ضبط المتغيرات التي تخصّه، مثل تقدير الذات؛ لأنه يعتبر الأساسَ في تكوين الشخصية، والذي يمكِّنه من التقييم المناسب لذاته، وكسب الثقة من محيطه الخارجي؛ أي أن فهم العلاقة بين التوافق الدراسي وتقدير الذات بمختلف جوانبه يساعد المعلمين في الكشف عن حاجات الطلبة، والطرق الفاعلة في التعامل معهم، ومن هنا انطلقت مشكلة الدراسة بسؤالها الرئيس الآتي:

هل يمكن التنبؤ بالتوافق الدراسي في ضوء الذكاء الثقافي وتقدير الذات لدى طلبة الصف العاشر؟ ويتفرع منه التساؤلات الآتية:

- ما مستوى التوافق الدراسي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة رفح بقطاع غزة ؟
- ما مستوى الذكاء الثقافي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة رفح بقطاع غزة ؟
- ما مستوى تقدير الذات لدى طلبة الصف العاشر في محافظة رفح بقطاع غزة ؟
- ما مدى مساهمة كل من الذكاء الثقافي وتقدير الذات بالتنبؤ بالتوافق الدراسي لدى طلبة الصف العاشر؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على مستويات التوافق الدراسي والذكاء الثقافي وتقدير الذات لدى طلبة الصف العاشر.
- التعرف على إمكانية التنبؤ بالتوافق الدراسي في ضوء الذكاء الثقافي وتقدير الذات لدى طلبة الصف العاشر.

أهمية الدراسة: تتجلّى أهمية الدراسة في معالجتها لأحد الموضوعات المهمّة التي تُلقي بظلالها على المستوى المعرفي والثقافي لدى الطلبة، وتتضح الأهمية من خلال:

الأهمية النظرية:

- تعزيز الأدب النظري في المكتبات التربوية بنوع جديد من الذكاء هو الذكاء الثقافي، والذي يضاف إلى الذكاءات المتعددة.
- تناولت الدراسة فئة عمرية حرجة تتطلب المزيد من الدراسات حول جوانب النمو المعرفي، والتربوي، والثقافي.
- عدم وجود دراسات محلِّية– على حدُودِّ علم الباحِثينَ– تناولت الذكاءَ الثقافيَّ وعلاقَتُه بمتغيرات الدراسة.

الأهمية التطبيقية:

- تعريف المُدرِّسين والمرشدين التربويين بمستويات التوافق الدراسي والذكاء الثقافي وتقدير الذات لدى طلبتهم؛ ليكونوا على بيِّنة في القُدرة على مساعدتهم، وتشكيل اتجاهات إيجابية نحوَ الثقافات التي يتعامل معها الطلبة.
- إثارة اهتمام المختصين، والباحثين، والمهتمين على برامج رعاية المراهقين في تقديم برامج إرشادية، وتربوية تساهم في تحسين مستوى الذكاء الثقافي، والتعامل مع التنوّع الثقافي.

- تساهم الدراسة في تفعيل، دور الإرشاد النفسي والتربوي وتشجيعه، في الاهتمام بالجوانب الثقافية لدى الطلبة.

مصطلحات الدراسة:

- **التوافق الدراسي:** هو نتاج تفاعل الفرد مع المواقف التربوية، وتفاعل عدد من العوامل؛ كالقدرة العقلية، والقدرة التحصيلية، والمُيول التربوية، والاتجاهات نحو النظام، والحالة النفسية للطالب، والظروف الأُسرِية (الغزاوني، 2017). ويعرفه الباحثان إجرائيًا بـ: قدرة الفرد على التكيف مع البيئة المدرسية بكل مكوناتها من إدارة، ومعلمين، ومنهاج، وطلبة، وما يَنجُمُ عنها من مشكلات وضُغوط. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المُعَدِّ لهذا الغرض.

- **الذكاء الثقافي:** هو القدرة على الانخراط في مجموعة من السلوكيات التي تستدعي استخدام مهارات محددة مثل: المهارات اللُّغويّة، والمهارات الاجتماعية، ومجموعة من الخصائص، مثل: المرونة التي يتم تحويلها بشكل متوافق من قِيم واتجاهات الأفراد الذين يتفاعل معهم.(Peterson، 2004) ويعرفه الباحثان إجِّرائياً بـ: قدرة الطالب على تعلم القليل من الثقافات كافة ليتمكن من التفاعل بإيجابية مع الجميع، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب بعد إجاباته على المقياس المُعَدِّ لهذا الغرض.

- **تقدير الذات:** يقصد به تقدير الفرد لقيمته، ولأهميته؛ مِمّا يُشكلُ دافعاً لتوليد مشاعر الفخر، واحترام النفس، وتجنُّب الخبرات التي تسبب مشاعر النقص له. (الألوسي،2014) ويعرفه الباحثان إجرائِّياً بـ: قدرة الفرد على إدراك صفاته، وخصائصه، وتكوين مفهوم إيجابي حول نفسه، وقدرته على تحقيق أهدافه وتكوين علاقات اجتماعية جيدة، مما يترتب عليه الشعور بالفخر والسعادة ومواجهة الضغوط، وحل المشكلات. ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة على المقياس المُعدّ لهذا الغرض.

حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية:** طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية بمحافظة رفح.

- **الحدود المكانية:** المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظة رفح.

- **الحدود الزمنية:** طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول عام2017/2018.

- **الحدود الموضوعية:** التنبؤَ بالتوافق الدراسي في ضوء الذكاء الثقافي وتقدير الذات لدى طلبة الصف العاشر.

الدراسات السابقة:

من خلال اطّلاع الباحِثَيْن على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وجدا أنّ هناك ندرةً في الدراسات التي تربط بين المتغيرات بشكل ثُنائي، وعدم وجود دراسة تربط متغيرات الدراسة موضع الدراسة مجتمعة، وسيستعرض الباحثان أهمَّ هذه الدراسات ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة من الأحدث إلى الأقدم، ومنها:

دراسات تناولت التوافقَ الدراسيَّ وعلاقته ببعض المتغيرات:

دراسة (راشد، 2018) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الصحة النفسية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، فضلاً عن معرفة مستوى الصحة النفسة ومستوى التوافق النفسي لدى لطلبة، واستخدمت الباحثة المنهجَ الوصفِيَّ لِحل مشكلة البحث، وتم استخدام مقياسي التوافق الدراسي والصحة النفسية،

وأسفرت النتائج عن وجود مستوىً جيدٍ من الصحة النفسية والتوافق الدراسي لدى الطلبة، ووجود علاقة ارتباطية معنوية بين الصحة النفسية والتوافق الدراسي، ومن أهم توصياتها إعداد الطالب نفسياً واجتماعياً مع البيئة الاجتماعية وجعل أمر توافقه مع هذه البيئة أكثر تقبلاً.

وهدفت دراسة (بن صغير،2018) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التوافق الدراسي ودافعية الإنجاز لدى المراهقين بالمرحلة المتوسطة، وتكونت عيّنة الدراسة من 65 طالباً وطالبة، من مدينة قالمة بدولة الجزائر، وتم أخذُ العينة بطريقة المسح الشامل، وأظهرت نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين جميع أبعاد التوافق الدراسي ودافعية الإنجاز لدى المراهقين في المرحلة المتوسطة.

وسعت دراسة (العبيدي، 2013) إلى التعرف على طبيعة التفكير (الإيجابي- السلبي) لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالتوافق الدراسي، فضلاً عن التعرف على الفروق في التفكير (الإيجابي- السلبي) والتوافق الدراسي لدى الطلبة تبعاً لمتغيرات (الجنس- التخصص الدراسي- والمرحلة الدراسية)، تألقت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائياً، وقد أسفرت نتائج الدارسة عن الآتي: إن الطلبة يتمتعون بنمط تفكير إيجابي ومستوى مرتفع من التوافق الدراسي، وعدم وجود فروق في نمط (التفكير الإيجابي- السلبي) تعزى لمتغير (الجنس- التخصص الدراسي- والمرحلة الدراسية)، ووجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين التفكير الإيجابي والتوافق الدراسي.

دراسة (راشد،2011) جاءت للتعرف على العلاقة بين التوافق الشخصي والاجتماعي والتوافق الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المحافظة الوسطى في مملكة البحرين. والمقارنة بين الذكور والإناث في التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (203) طلاب، وقد قُسموا إلى (90) طالباً و(113) طالبة في المدارس الثانوية، ومن أهم نتائج الدراسة: وجود علاقة بين التوافق الدراسي والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المحافظة الوسط في مملكة البحرين، ووجود فروق بين الذكور والإناث في التوافق الشخصي والاجتماعي لصالح عينة الإناث.

دراسات تناولت الذكاء الثقافي وعلاقته ببعض المتغيرات:

دراسة (طلال،2019) هدفت الدراسة الحالية إلى قياس الذكاء الثقافي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، كما هدفت إلى التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين كل من الذكور والإناث والفرع العلمي والأدبي، وتم اختيار عينة عشوائيّة طبقية قوامها (216) طالباً وطالبة في المدارس الإعدادية بمدينة قاطع الكرخ بالعراق، وخلصت النتائج إلى وجود الذكاء الثقافي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وهناك فرق في الذكاء الثقافي حسب متغير الجنس لصالح الإناث، كما لا يوجد فروق على مقياس الذكاء الثقافي حسب متغير الفرع العلمي أو الأدبي.

ودراسة (عزام، وجراح، 2018) هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الذكاء الثقافي لدى الطلبة الأردنيّين وغير الأردنيّين من العرب في جامعة اليرموك حسب جنس الطالب، وتصنيفه ومستواه الدراسي، كما هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤيّة لحالات الهوية النفسية بالذكاء الثقافي لدى الطلبة؛ حيث تبين أن الذكاء الثقافي المعرفي يختلف باختلاف الجنس، لصالح الذكور، وأن الذكاء الثقافيَّ ما وراء المعرفي يختلف باختلاف مستوى الطالب، لصالح طلبة الدراسات العليا، وأن حالة تحقيق الهوية كانت أبرزَ المتنبئات بالذكاء الثقافي.

وهدفت دراسة (حمدان، 2017) إلى الكشف عن علاقة الذكاء الثقافي ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس بسلطنة عُمان، والمتمثلة في متغير الجنس، والعمر، وعدد سنوات الخبرة، ولتحقيق أهداف الدراسة طبقَ الباحثُ مقياسَ الذكاء الثقافيَّ على عينة مكونة من (340) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الثقافي تعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق دالة

إحصائياً تُعزى لمتغير العمر ما كان في البعد الدافعي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة ما عدا في البعد المعرفي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير عدد اللغات بإستثناء البعد المعرفي.

ودراسة(BOX،2014) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الثقافي والقيادة التحويلية للمديرين، وقد تكونت عينة الدراسة التي تم اختيارها بطريقة عشوائية من مديري (500) منظمة إدارية تقع على ساحلي الولايات المتحدة الأمريكية، بلغ عدد أفرادها (265) مديراً. واستخدمت الاستبانة وسيلة لجمع البيانات، وقد أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية عن مستوى ($a<0.05$) بين الذكاء الثقافي للمديرين ومقدرات القيادة التحويلية لديهم؛ إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.86).

دراسات تناولت تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات:

دراسة (العلَوي، 2017) هدفت إلى توضيح أهمية تقدير الذات ودورها في تحقيق التوازن النفسي في شخصية التلميذ، بالإضافة إلى علاقتها بالأداء المدرسي للتلميذ، ويستنتج الباحثان أن تقدير الذات قد يؤثر إما سلبًا أو إيجابًا على أداء التلميذ المدرسي وتوافقه الاجتماعي، وهذا الأمر له علاقة بالمواقف والأفكار الصحيحة أو الخاطئة التي يحملها التلاميذ على صورة جسدهم الخاص وعلى علاقاتهم بالآخرين، وعلى إنجازاتهم ومهاراتهم.

ودراسة (سليماني، وأولاد هدار،2016) هدفت إلى التعرف على العلاقة القائمة بين تقدير الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلبة الجامعة بغرداية، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط موجبة بين تقدير الذات ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في درجات الطلاب في تقدير الذات ومستوى الطموح تعزى لمتغير الجنس، بينما توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح تبعاً لمتغير التخصص الدراسي لصالح طلبة التخصص العلمي.

دراسات متشابهة بمتغيرات الدراسة:

دراسة بابش (2016) هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين مؤشرات الصحة النفسية(تقدير الذات- التكيف النفسي) والتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي، إلى جانب الكشف عن الفروق بين أفراد العينة في الصحة النفسية والتوافق الدراسي حسب متغيري الجنس، والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من عينة قوامها 302 تلميذاً، وقد اختيرت العينة بطريقة قصدية، وذلك في العام الدراسي2014-2015، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدد من النتائج أهمها: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة بالمرحلة الثانوية، توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التكيف النفسي والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة بالمرحلة الثانوية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مؤشرات الصحة النفسية تعزي لمتغير الجنس والتخصص، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي تعزي لمتغير الجنس والتخصص، والنتيجة العامة توجد علاقة ارتباطية بين مؤشرات الصحة النفسية والتوافق الدراسي لدى طلبة السنة الثالثة بالمرحلة الثانوية.

دراسة عاشور(2000) هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التوافق الدراسي وتقدير الذات لدى عينة من الطلاب العاملين مع الحرفيين بمدنية أسيوط في مصر، حيث تكونت عينة الدراسة من (150) طالب من طلبة المرحلة الثانوية واستخدم الباحث مقياسي التوافق الدراسي وتقدير الذات من إعداده، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى التوافق الدراسي وتقدير الذات لدى الطلبة العاملين مع الحرفيين، وكذلك وجود علاقة موجبة بين التوافق الدراسي وتقدير الذات لدى الطلبة، وأوصت الدراسة بضرورة سن قوانين تساهم في حفظ حقوق الطلبة العاملين نظراً لبنائهم النفسي المتماسك، والذي ظهر من خلال التوافق الدراسي وتقدير الذات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يُعقِّب الباحثان على الدراسات السابقة من خلال عرضهما لأوجه الشبه، والاختلاف فيها، مقارنة بالدراسة الحالية، وسيكون التعقيب على هذه الدراسات حسب كل مجموعة منها، من حيث الهدف، والعينة، والنتائج، من الملاحظ – في حدود اطلاع الباحثين- قلة الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة في المجتمع الفلسطيني، حيث أنّ الباحثين لم يجدوا دراسات تتعلق بمتغيرات الدراسة بشكل مباشر، وفيما يلي سيتم التعقيب على هذه الدراسات على النحو التالي:

الدراسات التي تناولت التوافق الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات: من حيث الأهداف يلاحظ أنها كانت متعددة بتعدد أغراض الدراسة: فهدفت دراسة (راشد، 2018) إلى معرفة علاقته الصحة النفسية بالتوافق الدراسي، بينما (بن صغير ،2017) هدفت لدراسة علاقة التوافق الدراسي بدافعية الإنجاز، وهدفت دراسة (العبيدي، 2013) إلى معرفة نمط التفكير وعلاقته بالتوافق الدراسي، ومن حيث العينات فيلاحظ أنها تنوعت بين الأطفال والمراهقين وطلبة الجامعة، أمّا من حيث النتائج فقد اختلفت في مستوى التوافق الدراسي ومدى ارتباطه ببعض المتغيرات.

الدراسات التي تناولت الذكاء الثقافيّ وعلاقته ببعض المتغيرات: من حيث الأهداف: هدفت دراسة (طلال، 2019) إلى التعرف على مستوى الذكاء الثقافي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، بينما هدفت دراسة (حمدان،2017) إلى معرفة علاقة مستوى الذكاء الثقافي وعلاقته مع بعض المتغيرات والقدرة التنبؤية بالهوية النفسية، وهذا ما تتشابه به مع الدراسة الحالية من حيث معرفة درجة التنبؤ بالذكاء الثقافي كعامل مهمٍّ في الهوية النفسية، بينما هدفت دراسة (BOX،2014) إلى علاقة الذكاء الثقافي بالقيادة التحويلية، وتناولت دراسة (الشهراني، 2014) الذكاء الثقافي وعلاقته بجودة الحياة، ومن الملاحظ أن أهداف الدراسات السابقة تختلف بأهدافها عن الدراسة الحالية سوى دراسة (حمدان،2017).

بينما الدراسات التي تناولت تقدير الذات : تناولت دراسة (العلوي،2017) تقدير الذات ودوره في تحقيق التوازن النفسي لدى الطلبة في المرحلة الثانوية، بينما اهتمت دراسة (سليماني، أولاد هدار، 2016) تقدير الذات وعلاقته بمستوى الطموح، وأظهرت أن تقدير الذات ممكن أن يرتبط بمتغيرات وعوامل تساهم في تحقيقه وتنميته وزيادته. وأكدت أن هناك فروق واضحة بين الجنسين في درجة تقدير الذات لصالح الإناث. واستخدمت جميع هذه الدراسات المناهج الوصفية التحليلية والارتباطية.

أما الدراسات السابقة المتشابهة بمتغيرات الدراسة فهدفت دراسة بابش(2016) إلى التعرف على بعض مؤشرات الصحة النفسية(تقدير الذات- التكيف النفسي) وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى طلبة الثانوية، حيث تشابهت مع الدراسة الحالية من حيث المنهج والعينة وبعض المتغيرات التي ارتبطت بالتوافق الدراسي مثل تقدير الذات، والتي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات والتوافق الدراسي، أما دراسة عاشور(2000) فهدفت إلى معرفة العلاقة بين تقدير الذات والتوافق الدراسي لدى الطلبة العاملين مع الحرفين بمدنية أسيوط، حيث من أهم نتائجها ارتفاع مستوى تقدير الذات والتوافق الدراسي لدى الطلبة الوافدين، وتشابهت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في العينة والمنهج وبعض المتغيرات المستخدمة في إظهار النتائج.

وتميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في تناولها لمتغيرات الدراسة الثلاثة مجتمعةً، وفي تناولها لشريحة مهمة هي في مفترق طرق؛ حيث تعيش صراعاً كبيراً بين الاستقلالية عن الأسرة، والاعتماد على النفس، والعيش في كنف جماعة الأصدقاء، الذي بِدوره ينعكس على مرض أو سوء الشخصية، واتزانها، وتقديرها لذاتها، وتوافقها الدراسي، وما سبق يحتاج إلى الذكاء بشكل عام، ومن أجل أن يتحقق يحتاج إلى الذكاء الثقافي بشكل خاص، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة أسئلة الدراسة، وفرضياتها، وبناء أدوات الدراسة (مقياس التوافق الدراسي، ومقياس تقدير الذات)، وفي تحليل النتائج وتفسيرها.

فرضية الدراسة:

يمكن التنبؤ بالتوافق الدراسي في ضوء الذكاء الثقافي وتقدير الذات لدى طلبة الصف العاشر.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: اعتمد الباحثان في دراستهما على المنهجَ الوصفيَّ الارتباطي، بوصفه أنسب المناهج الملائمة لأهداف الدراسة، ويهتم بوصف الظاهرة وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كمياً.

مجتمع الدراسة: تكون المجتمع الأصلي للدراسة من (1060) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر بمدارس تل السلطان بمحافظة رفح بقطاع غزة، وفقاً للدليل الإحصائي لوزارة التربية والتعليم السنوي للعام 2018/2017. (الدليل الإحصائي السنوي لوزارة التربية والتعليم العالي، 2018).

عينة الدراسة: وقد قسم الباحثان عينة الدراسة إلى:

أ- العينة الاستطلاعية: قام الباحثان بتطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً من غير العينة الفعلية، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية للإجابة على مقاييس الدراسة الثلاثة وهي (التوافق الدراسي، الذكاء الثقافي، تقدير الذات) وذلك لحساب صدق أدوات الدراسة وثباتها.

ب- العينة الفعلية: وتكونت عينة الدراسة من (170) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر بمدارس تل السلطان بمحافظة رفح، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وذلك بواقع 16% من أفراد المجتمع الأصلي.

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس التوافق الدراسي: إعداد الباحثين

وصف خطوات إعداد المقياس: بعد الاطّلاع على الأُطر النظرية والدراسات السابقة منها دراسة بن صالح، 2015)، ودراسة (شلالي، 2015)، ودراسة (الغزواني،2017)، قام الباحثان بإعداد المقياس في صورته الأولية، الذي تكون من (54) فقرة تم بناؤها في الاتجاه الإيجابي.

أ - صدق المقياس: أجرى الباحثان اختبارات الصدق الآتية:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين): عرض الباحثان المقياس بصورته الأولية على (7) من أساتذة الجامعات الفلسطينية المختصين في التربية وعلم النفس، لإبداء ملاحظاتهم حول فقرات المقياس، وبناءً على ملاحظاتهم، تم حذف(6) فقرات، وعُدلت الفقرات التي تحتاج لتعديل، لتكون الصورة النهائية للمقياس مكونة من(48) فقرة، وأُعتمدت إجابة المفحوص على فقرات المقياس على التقدير الذاتي وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي حيث تمثل الدرجة5 موافق بشدة، والدرجة 4 تنطبق علي موافق، والدرجة 3 تنطبق علي محايد، والدرجة 2 تنطبق علي معارض، والدرجة 1 بشدة معارض، والدرجة الكلية على المقياس تتراوح ما بين (48-240).

صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من هذا الأسلوب من خلال حساب معامل ارتباط كل فقرة مع المجال التي تنتمي إليه على النحو الآتي:

جدول (1) الارتباط بين كل فقرة والمجال التي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	** 0.74	13	** 0.62	25	** 0.78	37	** 0.86
2	** 0.78	14	** 0.66	26	** 0.59	38	** 0.74
3	** 0.82	15	** 0.78	27	** 0.62	39	** 0.75
4	** 0.78	16	** 0.67	28	** 0.78	40	** 0.62
5	** 0.69	17	** 0.75	29	** 0.69	41	** 0.76
6	** 0.69	18	** 0.55	30	** 0.60	42	** 0.63
7	** 0.55	19	** 0.69	31	** 0.79	43	** 0.75
8	** 0.54	20	** 0.78	32	** 0.62	44	** 0.63
9	** 0.67	21	** 0.85	33	** 0.62	45	** 0.64
10	** 0.69	22	** 0.70	34	** 0.62	46	** 0.76
11	** 0.81	23	** 0.62	35	** 0.75	47	** 0.63
12	** 0.86	24	** 0.69	36	** 0.64	48	** 0.71

(❖❖) قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.01 ودرجة حرية (30 - 2) تساوي 0.496

(❖) قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (30 - 2) تساوي 0.388

يتضح من جدول (1) وجود دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين الفقرات، والدرجة الكُليّة للمجال الذي تنتمي إليه؛ مما يدل على صدق فقرات المقياس.

ب - ثبات المقياس: قام الباحثان بحساب الثبات بطريقتين، هما: التجزئة النصفية، ومعامل ألفا كرونباخ، وقد تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين معدل الأسئلة الفردية الرتّبة، ومعدل الأسئلة الزوجية الرتّبة لكل مجال، وتم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون للتصحيح:

جدول (2): يوضح معامل الثبات (طريقة التجزئة النصفية) وألفا كرونباخ

المجالات	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية المعدل
المقياس الكلية (التوافق الدراسي)	48	0.898	0.911

يتضح من جدول (2) أن معامل الثبات مرتفع، ويسمح باستخدام المقياس باطمئنان.

ثانياً: مقياس الذكاء الثقافي:

هو أداة لتقدير الذكاء الثقافي قام بإعداده أنج، وفان دين، وكوه، ونج .Ang، Van، Dyne، Koh، and Ng 2004) ترجمة (أحمد،2012)، ويتكون من (20) فقرة مقسمة على أربعة مجالات، وهي: مجال ماوراء المعرفة (4 فقرات)، المجال المعرفي (6 فقرات)، المجال الدافعي (5 فقرات)، والمجال السلوكي (5 فقرات)، وأُعتمدت إجابة المفحوص على فقرات المقياس على التقدير الذاتي وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي حيث تمثل الدرجة (5) موافق بشدة، والدرجة (4) تنطبق علي موافق، والدرجة (3) تنطبق علي محايد، والدرجة (2) تنطبق علي معارض، والدرجة (1) بشدة معارض، والدرجة الكلية على المقياس تتراوح ما بين (20-100).

أ - صدق المقياس: أجرى الباحثان اختبارات الصدق الآتية:

الصدق الظاهري (صدق المحكّمين): عرض الباحثان المقياس بصورته الأولية على(7) من أساتذة الجامعات الفلسطينية المختصين في التربية وعلم النفس، لإبداء ملاحظاتهم حول مجالات وفقرات المقياس، وقد تم الأخذ بكافة التعديلات، والملاحظات التي سجلوها ليبقى المقياس في الصورة النهائية مكوناً من (20) فقرة دون حذف أي فقرة.

صدق الاتساق الداخلي: لحساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ حجمها (30) مفردة، قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال التابعة له على النحو الآتي:

جدول (3) الارتباط بين كل فقرة والمجال التي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
ما بعد المعرفة		المعرفي		الدوافع		السلوكي	
1	0.71 **	1	0.66 **	1	0.65 **	1	0.72 **
2	0.63 **	2	0.75 **	2	0.59 **	2	0.67 **
3	0.64 **	3	0.64 **	3	0.67 **	3	0.59 **
4	0.72 **	4	0.66 **	4	0.75 **	4	0.67 **
		5	0.76 **	5	0.81 **	5	0.75 **
		6	0.85 **				

(**) قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.01 ودرجة حرية (30 - 2) تساوي 0.496

(*) قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (30-2) تساوي 0.388

يتضح من جدول (3) وجود دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي له، .مما يؤكد على إمكانية تطبيق المقياس باطمئنان.

الصدق البنائي: لاختبار الصدق البنائي قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات المقياس (الذكاء الثقافي) مع الدرجة الكلية للمقياس نفسه، وحصل الباحثان على مصفوفة الارتباط الآتية:

جدول (4) الصدق البنائي لمقياس الذكاء الثقافي

المجال	ما بعد المعرفة	المعرفي	الدوافعي	السلوكي	الدرجة الكلية
ما بعد المعرفة	-	-	-	-	-
المعرفي	0.65**	-	-	-	-
الدوافعي	0.74**	0.64**	-	-	-
السلوكي	0.55**	0.71**	0.62**	-	-
الدرجة الكلية	0.69**	0.74**	0.81**	0.82**	-

(**) قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.01 ودرجة حرية (28) تساوي 0.496

(*) قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (28) تساوي 0.388

يتضح من جدول (4) وجود علاقة دالة عند مستوى دلالة (0.01) بين مجالات الذكاء الثقافي والدرجة الكلية للمقياس.

ب- ثبات المقياس: حُسب ثباتُ المقياس على العينة الاستطلاعية بطريقتين، هما: التجزئة النصفية، ومعامل ألفا كرونباخ، وتم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين معدل الأسئلة الفردية الرتبة، ومعدل الأسئلة الزوجية الرتّبة لكل مجال، وتصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون للتصحيح:

جدول (5): يوضح معامل الثبات (طريقة التجزئة النصفية) وألفا كرونباخ

المجالات	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية بالمعدل
ما بعد المعرفة	4	0.875	0.849
المعرفي	6	0.937	0.908
الدوافعي	5	0.826	0.743
السلوكي	5	0.858	0.912
المقياس الكلية (الذكاء الثقافي)	20	0.926	0.912

يتضح من جدول (5) أن معامل الثبات عالٍ، ودال، وهو معامل ثبات يشير إلى صلاحية المقياس.

ثالثاً: مقياس تقدير الذات: إعداد الباحثين:

وصف المقياس: بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والمقاييس المرتبطة بتقدير الذات منها: دراسة (العلوي، 2017)، ودراسة (سليماني، أولاد هدار، 2016)، ودراسة (الحراحشة، 2012)، قام الباحثان بإعداد مقياس تقدير الذات، المكون في صورته الأولية من(15) فقرة، تم التعامل معها كوحدة واحدة، واُعتمدت إجابة المفحوص على فقرات المقياس على التقدير الذاتي وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي حيث تمثل الدرجة (5) تنطبق علي دائما، والدرجة (4) تنطبق علي غالباً، والدرجة (3) تنطبق علي أحياناً، والدرجة (2) تنطبق علي نادراً، والدرجة (1) لا تنطبق علي أبداً، والدرجة الكلية على المقياس تتراوح ما بين (10-40).

أ - صدق المقياس: أجرى الباحثان اختبارات الصدق التالية:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين): عرض الباحثان المقياس بصورته الأولية على (7) من أساتذة الجامعات الفلسطينية المختصين في التربية وعلم النفس، لإبداء ملاحظاتهم حول أبعاد، وفقرات المقياس، وبناءً على ملاحظاتهم؛ قام الباحثان بالأخذ بكافة التعديلات، فتم حذف (5) فقرات، ليكون المقياس في صورته النهائية للمقياس مكوناً من (10) فقرات.

صدق الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ حجمها (30) مفردة من خارج عينة الدراسة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي له على النحو التالي:

جدول (6): الارتباط بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي له

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.61 **	6	0.84 **
2	0.74 **	7	0.67 **
3	0.62 **	8	0.77 **
4	0.51 **	9	0.62 **
5	0.63 **	10	0.55 **

(**) قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.01 ودرجة حرية (30 - 2) تساوي 0.496

(*) قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (30 - 2) تساوي 0.388

يتضح من جدول (6) وجود دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين الفقرات، والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي له، مما يدل على صدق فقرات المقياس.

ب - ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس على العينة الاستطلاعية بطريقتين هما: التجزئة النصفية، ومعامل ألفا كرونباخ، وتم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين معدل الأسئلة الفردية الرتبة، ومعدل الأسئلة الزوجية الرتبة لكل مجال، وتصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون للتصحيح.

جدول (7): معامل الثبات (طريقة التجزئة النصفية) وألفا كرونباخ

المجالات	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية بالمعدل
المقياس الكلية (التوافق الدراسي)	10	0.921	0.936

يتضح من الجدول (7) أن معامل الثبات مرتفع.

نتائج الدراسة وتفسيراتها:

للإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى التوافق الدراسي لدى طلبة الصف العاشر؟ قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، والوزن النسبي قيمة «ت» لعينة واحدة لمقياس التوافق الدراسي، كما هو موضح بجدول (8).

جدول (8) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) لعينة واحدة لمقياس التوافق الدراسي

المجال	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (ت) المحسوبة
التوافق الدراسي	48	102.3	2.63	144	1.36

قيمة «ت» الجدولية لعينة واحدة عند مستوى 0.01 = 1.98، قيمة «ت» الجدولية لعينة واحدة عند مستوى 0.05 = 2.56

يتضح من جدول (8) أن متوسط «التوافق الدراسي»(102.3) وانحراف معياري(2.63)، وبمقارنة «ت» الجدولية، و«ت» المحسوبة تبين أن مستوى التوافق الدراسي منخفض، وفي هذا دلالة على أن طلبة المدارس الحكومية في محافظة رفح يعانون من وجود بعض المُعيقات التي تمنع تحقيق التوافق الدراسي لديهم، على اعتبار أنّه (التوافق المدرسي) عمليةٌ تتم من خلال العديد من الإجراءات، والأنشطة، فتولد لدى الفرد الدافعية، وحب الدراسة، والتوافق مع محيطه، وإلا كان سوء التوافق الدراسي مما يترتب عليه السلوكيات العدائية، والسلوكيات العنيفة كالمشاكسة، والتمرد، وعدم تقدير المعلم، واضطراب العلاقة بين الطلبة، التي تؤثر على مستوى التوافق لديهم، أو في علاقتهم مع معلميهم، والإدارة المدرسية، وهذا الأمر ينعكس على توافقهم الدراسي، وقد تكون هذه النتيجة انعكاساً لطبيعة الحياة الاجتماعية، والأُسرية التي يعيشها أفراد عينة الدراسة حيث الاحتلال، والحصار، والانقسام الفلسطيني، وانتشار كثير من المشكلات الأُسرية، وغياب سلطة الأب خاصة في مرحلة المراهقة، وزيادة نسب الطلاق بشكل ملحوظ في الآونة الأخيرة، بمعنى أن الفرد الذي يجد القبول، والحب، والمعاملة الجيدة داخل أسرته يكون أقدر من غيره على التوافق الدراسي، وهذا ما يتفق مع دراسة (الربيعي، 2019)، ولا يخفى على أحد ما للمدرسة من دور ريادي في تحقيق التوافق لدى طلبتها حيث تعتبر (المدرسة) البيت الثاني للفرد، والمعلم بمثابة الأب، ولكن في حال كان على قدر المسؤولية، ويقوم بالدور المنوط به على أكمل وجه سواء من ناحية تربوية، أو تعليمية، وهذا الشيء ينذر وجوده اليوم؛ فمعاناة المعلم من بعض المشكلات الشخصية، والاجتماعية تنعكس على تصرفاته، وأدائه في العمل.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (راشد، 2011) التي توصلت إلى انخفاض مستوى التوافق الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، حيث يؤكد على أن التوافق الدراسي يحتاج إلى بيئة آمنه يتوفر فيها جوٌّ من الارتياح

النفسي، وتوفير وإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لدى الطلبة، كذلك ضرورة معرفة ميول ورغبات الطلبة الانفعالية والسلوكية والاجتماعية لتحقيق غاية التوافق الدراسي، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (راشد، 2018)، و(الغزواني،2017)، و(عاشور، 2000) التي أكد فيها ارتفاع مستوى الوعي الذاتي والتوافق الدراسي باعتبار أن طالب المرحلة الثانوية يتميز بالقدرة على الانفتاح العلمي والتكنولوجي، ونمو مهارات التفكير المجرد لديه. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (بن صغير، 2018) التي توصلت إلى انخفاض مستوى التوافق الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، حيث يؤكد على أن التوافق الدراسي يحتاج إلى بيئة آمنه يتوفر فيها جو من الارتياح النفسي، وتوفير وإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لدى الطلبة، كذلك ضرورة معرفة ميول ورغبات الطلبة الانفعالية والسلوكية والاجتماعية لتحقيق غاية التوافق الدراسي، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الغزواني(2017) التي أكد فيها ارتفاع مستوى الوعي الذاتي والتوافق الدراسي باعتبار أن طالب المرحلة الثانوية يتميز بالقدرة على الانفتاح العلمي والتكنولوجي، ونمو مهارات التفكير المجرد لديه، الأمر الذي يساعده على تحقيق التوافق الدراسي والنفسي والاجتماعي والوعي بالذات.

للإجابة عن السؤال الثاني: ما مستوى الذكاء الثقافي لدى طلبة الصف العاشر؟ ما مستوى الذكاء الثقافي لدى طلبة الصف العاشر؟ قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والرتب وقيمة «ت» للمقياس ولكل مجال من مجالاته، كما هو موضح بجدول (9).

جدول(9) التكرار وحساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لمقياس الذكاء الثقافي ومجالاته

المجال	عدد الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	قيمة «ت»
ما بعد المعرفة	4	23.4	3.8	12	39.2
المعرفي	6	14.1	3.36	18	0.151
الدافعي	5	18.6	4.32	15	10.9
السلوكي	5	16.8	4.33	15	5.52
الذكاء الثقافي	20	73	11.7	60	10.95

قيمة «ت» الجدولية لعينة واحدة عند مستوى 0.01 = 1.98، قيمة «ت» الجدولية لعينة واحدة عند مستوى 0.05 = 2.56

يتضح من جدول (9) أن متوسط « الذكاء الثقافي» (73) وانحراف معياري (11.7) وبمقارنة «ت» الجدولية و «ت» المحسوبة « تبين أن مستوى الذكاء الثقافي مرتفع، وهذا مؤشر جيد لدى طلبة الصف العاشر في مستوى الذكاء الثقافي بأبعاده المختلفة ويؤكد على أنهم يستطيعون التعامل مع مظاهر التنوع الثقافي التي يتعاملون معه، ولديهم القدرة على الانسجام والتلاؤم مع المتغيرات التي تطرأ عليهم سواء في الجوانب الثقافية أو التربوية، والتي تساعدهم على التكيف مع المتطلبات التي تظهر لديهم، ويؤكد (Early & Ang، 2003) على أن الذكاء الثقافي وتطبيقه أمر مفيد وضروري لجميع أفراد المجتمع فهو يساعدهم على إقامة علاقات شخصية واجتماعية. وهذه النتيجة تتفق مع عدد من الدراسات، أهمها: دراسة (المصري، 2017) ودراسة (Box، 2014).

ويرى الباحثان أن متغير الذكاء الثقافي من المتغيرات الحديثة نسبياً في الدراسات النفسية، وهو مُهمٌ جدّاً لاستقرار الطالب وتكيفّه الاجتماعي والنفسي والدراسي، ولمساهمته في بناء شخصية الطالب المعرفية نتيجة التفاعل البنّاء مع الآخرين، وهذا ما ظهر في أبعاد مقياس الذكاء الثقافي، ويرى الباحثان أن ارتفاع مستوى الذكاء الثقافي لدى الطلبة فيه دلالة على امتلاك الطلبة مهارات الذكاء المعرفية والسلوكية والاجتماعية وهذه المهارات ظهرت نتيجة التفاعل البناء بين الطلبة وأفراد أسرته ومراحل نمائه المختلفة، ومخالطة كثير من

الزملاء، والمعلمين، والإدارات المختلفة بكل مكوناتها، التي تلعب دوراً مهماً في تعزيز الذكاء الثقافي وتنميته، فساعدت شخصية الطلبة على التفاعل البناء مع الجماعات المختلفة التي يعيشونها في حياتهم ودراستهم، باعتبار أن كل جماعة لها ثقافتها التي تتميز بها عن غيرها.

وهذا ما يتفق مع نموذج (Livermore، 2010) الذي أظهر فيه أن الذكاء الثقافي ينمو ويتفاعل مع القدرة على اصدار الأحكام (الصواب والخطأ) والاستفادة منها، وهذا لايتأتى للفرد إلا من خلاله اتصاله بالآخرين، وتضيف دراسة (طلال، 2018) أن الطلبة يتميزون بأنهم أكثر انفتاحاً على الآخرين في تفاعلهم وتعاملهم، الأمر الذي ينعكس على قدراتهم الإدراكية، والمعرفية والاجتماعية، وهذا ما خلصت له الدراسة الحالية في اكتساب أفراد عينة الدراسة للذكاء الثقافي نظراً للعوامل السابقة.

للإجابة عن السؤال الثالث: ما مستوى تقدير الذات لدى طلبة الصف العاشر؟ قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي واختبار «ت» لعينة واحدة لمقياس تقدير الذات كما هو موضح بجدول (10).

جدول (10) التكرار وحساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لمقياس تقدير الذات

المجال	عدد الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة «ت»
الدرجة الكلية (تقدير الذات)	10	37.9	3.95	30	9.67

قيمة «ت» الجدولية لعينة واحدة عند مستوى 0.01 = 1.98، قيمة «ت» الجدولية لعينة واحدة عند مستوى 0.05 = 2.56

يتضح من جدول (10) أن متوسط تقدير الذات (37.9) وانحراف معياري (3.95) وبمقارنة «ت» الجدولية و «ت» المحسوبة أن مستوى تقدير الذات مرتفع، وهذا مؤشّر إيجابي لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في محافظة رفح، حيث يدلل على أنهم يتمتعون بمستوىً جيد من الثقة بالنفس، ولديهم قدرة على تقييم أنفسهم، والنظر إليها نظرة إيجابية، ولديهم حِرصٌ على تحقيق الأهداف والتعبير عنها بشتَّى الطُّرق، التي توصلهم إلى تحقيق أهدافهم وطموحاتهم.

وهذا يتفق مع نتائج دراسة (الغزاوني،2017) التي أكدت أن تقدير الذات يصل لدرجة مرتفعة بعيداً عن متغيرات الوعي بالذات والتحصيل الدراسي، ويضيف (الحراحشة، 2012) أن تقدير الذات ليس متغيرًا أحادياً بل يتضمن بُعدَين أساسيين؛ أحدهما شخصيٌّ والآخر اجتماعي، حيث إن تقييم الفرد لذاته يعتبر من أهم المقومات الأساسية للسواء النفسي والاجتماعي الذي من خلاله يحقق الفردُ مؤشرات الصحة النفسية، فيتمكن من بناء علاقات اجتماعية جيدة، ويواجه مشكلاته، ويمتلك القدرة على حلها، وعلى اتخاذ قراراته بنفسه، وتنظيم وقته، والاتصاف بالمبادرة، والاستقلالية، ومن هنا يسعى إلى النجاح، والإنجاز، وهذا ما أكد عليه دراسة (العلوي، 2017) أن تقدير الذات ينعكس على الصحة النفسية لدى الطالب، ومن ضمن مجالاتها الصحة النفسية المدرسية، خاصة أن تقدير الذات بمثابة الشعور بالرضا، وتنظيم الوقت، وتحديد الأهداف، والسعي نحوها، وانجازها، وكلها مؤشرات إيجابية للتمتع بالصحة النفسية.

للإجابة عن السؤال الرابع: هل يمكن التنبؤ بالتوافق الدراسي في ضوء الذكاء الثقافي وتقدير الذات لدى طلبة الصف العاشر؟ استخدم الباحث معامل الارتباط بيرسون pearson لمعرفة قوة العلاقة بين كل من المتغير التابع، والمتغيرات المستقلة المستخدمة، والجدول الآتي يوضح معاملات الارتباط بين درجات مقياس التوافق الدراسي، وكل من درجات مقياسي الذكاء الثقافي، وتقدير الذات، كما هو مبين في الجداول الآتية.

جدول (11) معاملات الارتباط بيرسون بين التوافق الدراسي والذكاء الثقافي وتقدير الذات

المجال	التوافق الدراسي	مستوي الدلالة
ما بعد المعرفي	0.63**	دالة عند مستوى 0.01
المعرفي	0.69**	دالة عند مستوى 0.01
الدوافعي	0.84**	دالة عند مستوى 0.01
السلوكي	0.75**	دالة عند مستوى 0.01
الذكاء الثقافي	0.69**	دالة عند مستوى 0.01
تقدير الذات	0.75**	دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول (11) أن معامل الارتباط بيرسون بين التوافق الدراسي والذكاء الثقافي وتقدير الذات معامل ارتباط طردي دالٌّ إحصائياً، ولقد قام الباحثان باستخدام الانحدار المتعدد Multiple Regression ، وباستخدام معادلة الانحدار الخطي المتعدد من خلال هذا الأسلوب يمكن التحقق من وجود علاقة ارتباط بين كل من التوافق الدراسي، ومجالات الذكاء الثقافي، وتقدير الذات، وتم حساب معامل التحديد(ر 2 0.596) وهو معامل دالٌّ إحصائياً عند مستوى 0.01؛ مما يشير إلى أن متغيرات: أبعاد مقياس الذكاء الثقافي ومقياس تقدير الذات يساهمون بقدر مقبول في التنبؤ بالتوافق الدراسي لدى طلبة الصف العاشر بنسبة 59.6%، بمعنى أن متغيرات: أبعاد مقياس الذكاء الثقافي ومقياس تقدير الذات تفسر 59.6% من التباين في التوافق الدراسي. وللتأكد من دلالة قيمة 59.6% تم حساب قيمة (ف) من تباين الانحدار (Anova For Regression)، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول(12) تحليل التباين للانحدار المتعدد الكلي وقيمة (ف) لمدى مساهمة الذكاء الثقافي وتقدير الذات في التنبؤ بالتوافق الدراسي

نموذج الانحدار	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	نسبة الإسهام قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	8804.16	5	1760.8	5.91	دالة عند مستوى 0.01
البواقي	48796.64	164	297.5		
الكلي	57600.8	169			

يتضح من جدول (12) أن: قيمة (ف) بلغت 5.91، وهي دالة إحصائّياً عند مستوى 0.01، وهذه النتيجة تعني أن التباين الناجِمَ عن مقياس الذكاء الثقافي ومقياس تقدير الذات له أثر ذو دلالة إحصائية على التنبؤ بالتوافق الدراسي؛ الأمر الذي يشير إلى إمكانية التنبؤ بالتوافق الدراسي من خلال الاعتماد وبدرجة مقبولة من الثقة على متغيرات مقياس الذكاء الثقافي، وتقدير الذات، ولتحديد الأهمية النسبية لكل متغير من متغيرات: مقياس الذكاء الثقافي، ومقياس تقدير الذات في مجال التنبؤ بالتوافق الدراسي، ولترتيب المتغيرات حسب درجة الأهمية؛ قام الباحثان بحساب قيمة (بيتا) لاختبار مدى الدلالة الإحصائية لمعاملات الانحدار الجزئي، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (13) قيمة (بيتا) لدلالة معاملات الانحدار الجزئي للمتغيرات
مجالات مقياس الذكاء الثقافي وتقدير الذات على متغير التوافق الدراسي

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية				مستوى الدلالة	التباين المشترك معامل التحديد قيمة ر2
		معامل الانحدار غير المعياري (ب)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري (بيتا)	قيمة (ت)		
التوافق الدراسي	الثابت	1.89	0.78	-	10.6	**	0.596
	الذكاء الثقافي	0.88	0.69	0.896	18.9	**	
	تقدير الذات	0.79	0.78	0.258	7.96	**	

يتضح من جدول (13) أن قيم (بيتا) لمعاملات الانحدار الجزئي للذكاء الثقافي وتقدير الذات دالٌّ إحصائيًا، مما يشير إلى إمكانية الاعتماد عليها في التنبؤ بالتوافق الدراسي، وبناءً على ذلك فإن النتيجة النهائية لتحليل الانحدار المتعدد، هي: تساهم المتغيرات المستقلة: الذكاء الثقافي وتقدير الذات في التنبؤ بالتوافق الدراسي بنسبة 59.6% لتصبح معادلة الانحدار التنبؤية للتوافق الدراسي الكلية كالآتي:

التوافق الدراسي = الثابت 1.89 - (0.88) × (الذكاء الثقافي) + (0.79) × (تقدير الذات).

ويلاحظ مما سبق أن التوافق الدراسي يمكن أن يتحقق لدى الطلبة بتوفر متغير الذكاء الثقافي ومتغير تقدير الذات، حيث إن الذكاء الثقافي يعطي للطالب الثقة في تعامله مع الآخرين، فقد أصبح الطلبة يختلطون بثقافات، ومساقات مختلفة بعد التوسع التكنولوجي المتعدد عبر مواقع التواصل الاجتماعي، وهذا الأمر أصبح متاحاً لجميع الطلبة، الذي بدروه يساهم بشكل كبير في تحقيق التوافق الدراسي، وهذا ما يتفق مع دراسة (الشهراني، 2014) التي أكدت على أن الذكاء الثقافي يساهم بشكل كبير في تحسين التوافق النفسي والاجتماعي لدى الطلبة المبتعثين، وأما تقدير الذات فله ارتباط وثيق في تحقيق التوافق الدراسي وهذا ما أكدت عليه دراسة (بابش، 2016)، ودراسة (الألوسي، 2014)، ودراسة(عاشور، 2000) حيث إن تقدير الذات فيه دلالة على ثقة الفرد بنفسه، وقدرته على مواجهة المشكلات وحلها ويجعله ينظر إلى الحياة بإيجابية، ويسعى نحو بناء علاقات اجتماعية سوية مع الآخرين سواء في البيت، أو في المدرسة (إدارة، ومعلمين، وطلبة، وكذلك منهاج)، ويكون لديه هدف، أو حلم يسعى إلى تحقيقه، وجُل أحلام أفراد عينة الدراسة في هذه المرحلة هو النجاح الدراسي، من أجل أن يحقق هدفه، وينتقل إلى هدف آخر أسمى، وأكبر فيما بعد، خاصة أن طبيعة الإنسان ينتقل في حياته من هدف لآخر، حيث قال عمر بن عبد العزيز- رضي الله عنه: «إنَّ لي نفساً توّاقه، تاقت إلى فاطمة فتزوجتُها، وإلى الإمارة فنِلتُها، وإلى الخلافة فتوليّتُها، والآن تاقت إلى رَبّها».

توصيات الدراسة: بناء على نتائج الدراسة يوصى الباحثان العاملين في مجال رعاية التربية والتعليم ورعاية الأطفال من مؤسسات مختلفة حكومية وأهلية بدولة فلسطين بما يأتي:

- ضرورة تنفيذ برامج إرشادية تربوية تتناول مهارات تنمية الذكاء الثقافي والتوافق الدراسي وتقدير الذات لدى الطلبة.

- ضرورة توعية الأسرة بمهارات الذكاء الثقافي، ودوره في الحفاظ على النسيج الثقافي، والتربوي لدى المجتمع.

- ضرورة تضمين المناهج الدراسية جملة من مهارات الذكاء الثقافي، والتوافق الدراسي، وتقدير الذات كجزء من المهارات اللازمة لتطويرها لدى الطلبة.

- استغلال قدرات ومهارات الطلبة في مجال تقدير الذات، وتنميتها من أجل التوجيه السليم لها.

- ضرورة تقديم وتفعيل المكافآت والتعزيزات المادية والمعنوية التي تترك أثراً نفسياً وتربوياً لدى الطلبة من أجل تحسين حالة التوافق الدراسي لدى الطلبة.

- ضرورة تقديم برامج إثرائية للدعم النفسي والاجتماعي والثقافي لدى الطلبة تساهم في تحسين الذكاء الثقافي وتقدير الذات من أجل تنمية التوافق الدراسي.

المراجـــع

أولاً: المراجع العربية:

أحمد، ناهد فتحي (2012). الذكاء الثقافي وعلاقته بالحكمة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية: صيغة مصرية من مقياس الذكاء الثقافي. *مجلة دراسات عربية في علم النفس*،11، 467-419.

الألوسي، وفاء (2014). تقدير الذات وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 104، 456-485.

بابش، عتيقه(2016). *بعض مؤشرات الصحة النفسية(تقدير الذات، التكيف النفسي)، وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى طلبة تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، الجزائر.

البحيري، رزق (2007). تنمية الذكاء الوجداني لخفض بعض المشكلات لدى عينة من الأطفال المضطربين سلوكياً. *مجلة دراسات نفسية*، 17، 585 - 641.

بن صالح، هدية(2015). الضغط النفسي وتأثيره على التوافق المدرسي لدى المراهق المتمدرس في المدرسة الثانوية. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، جامعة الوادي، 11، 9 - 86.

بن صغير، كريمة(2018). *التوافق الدراسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المراهق المتمدرس بالمرحلة المتوسطة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قالمة، الجزائر.

الحراحشة، أحمد (2012). تقدير الذات وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي : دراسة مسحية على طلبة الضباط في أكاديمية العلوم، *مجلة شؤون اجتماعية*، 115، 89-109.

حمدان، نوال (2017). الذكاء الثقافي في ضوء بعض الديموغرافية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس بسلطنة عُمان. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، 5، 89-110.

راشد، أحمد (2011). التوافق الدراسي والشخصي والاجتماعي بعد توحيد المسارات في مملكة البحرين. *مجلة دمشق للعلوم التربوية*، 27، 701-740.

راشد، زينة(2018). الصحة النفسية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *بحث مقدم للمؤتمر العلمي السنوي(يوم الصحة النفسية)*، جامعة المستنصرية، العراق،10 أكتوبر، 2018.

الربيعي، أحمد(2019). المناخ المدرسي وعلاقته بالتوافق المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة الدراسات الاجتماعية*، جامعة العلوم والتكنولوجيا السودان، 25، 29-53.

سليماني، جميلة، أولاد هدار، زينب (2016). تقدير الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلبة الجامعة بغرداية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، 4، 8-24.

شلالي، خضر (2015). التوافق النفسي لدي عينة من طالبات جامعة الأغوار، *مجلة دراسات الجزائر*، 23، 125-140.

الشهراني، دعاء (2014). *الذكاء الثقافي وعلاقته بجودة الحياة لدى الطلبة والطالبات السعوديين المبتعثين إلى المملكة المتحدة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك بن عبد العزيز، السعودية.

الشيخ، مني(2015). الضغوط النفسية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى عينة من كلية التربية في جامعة دمشق. *مجلة جامعة البعث للعلوم الانسانية*، 60، 40، 60-97.

طلال، صبا(2019). الذكاء الثقافي لدى طلبة المرحلة الاعدادية. *مجلة كلية التربية*، جامعة بغداد، 30، 169-186.

عبدربه، شعبان(2010). *الخجل وتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصريا*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

العبيدي، إبراهيم(2013). التفكير الإيجابي - السلبي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد. *المجلة العربية لتطوير التفوق*،7، 123- 145.

عزام، هلال، جراح، عبدالناصر(2018). القدرة التنبئية لحالات الهوية النفسية بالذكاء الثقافي لدى الطلبة الأردنيين وغير الأردنيين في جامعة اليرموك. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 5، 367- 398.

العلوي، إسماعيل (2017). تقدير الذات والصحة النفسية المدرسية. *مجلة الطفولة العربية*، الكويت،70، 81-89.

غباري، ثائر، أبو شعيرة، خالد(2015). *سيكولوجية النمو الإنساني(الطفولة والمراهقة)*. الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الغزواني، حسن (2017). الوعي الذاتي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 92، 496-477.

المصري، إيناس (2017). مستوى الذكاء الثقافي لدى الطلبة الموهوبين الملتحقين ببرنامج موهبة الصيفي الإثرائي في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 2، 186-208.

وزارة التربية والتعليم العالي (2018). الكتاب الإحصائي السنوي للتعليم 2017/2018، 2018، غزة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom* (3rd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.

Box, James B. (2012). *The relationship between cultural intelligence and transformational leadership among managers.*

http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2015049

Armstrong, T. (2003). *Multiple intelligence in the class room* (2nd ed). Alexandria: Association for supervision and curriculum development.

Early, P.C. & Ang, S. (2003). Cultural intelligence: Individual interactions across culture. *Stanford business books,* Stanford, 12-18.

Early, P., & Mosakowski, E. (2004). Cultural intelligence. *Harvard Business Review*, 83(2),139-149.

Kanten, P. (2014). The effect of cultural intelligence on career competencies and customer-oriented behaviors. *Istanbul University Journal of the School of Business Administration*. 43, 100-119.

Livermore, D. (2011). *The cultural intelligence difference.* New York: American Management Association.

Peterson, B. (2004). *Cultural intelligence: A guide to working with people from other cultures.* Yarmouth, Me., Intercultural Press.

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. على أن تكون تلك الأبحاث وفقاً لقواعد وشروط النشر في المجلة التي يجدونها على موقع الجمعية الآتي: www.ksaac.org

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: info@jac-kw.org

اتجاهات معلِّمات الروضة في دولة الكويت نحو استخدام طريقة التعلّم بالمشروع في تنمية الذكاءات المتعددة لدى أطفال الرياض

Doi:10.29343/1-93-4

ربيعة غلوم أشكناني
مشرفة رياض أطفال بمركز التربية العملية بكلية التربية
بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب - دولة الكويت

الملخص:

شكلت نظرية الذكاءات المتعددة (The Theory of Multiple Intelligences) التي وضعها عالم النفس الأمريكي هوارد جاردنر (Howard Gardner) تحوّلاً جذرياً في مفهوم الذكاء الإنساني، إذ دشنت تصوّراً جديداً للذكاء يرتكز على منجزات العلوم الطبيعية والإنسانية، وكان لتطبيقاتها المتعددة في التربية أثر بالغ في تغيير العديد من التصورات التربوية والنفسية التقليدية عن القدرات العقلية للطفل في المدرسة والبيت والمجتمع. وتشكل دراسة مادة العلوم في الروضة القدرة على اشعال فتيل حب الاستطلاع للطفل وتنمية مفاهيمه العلمية، وتشكيل اتجاهاته العلمية الخاصة نحو القضايا العلمية، كما تشكل الذكاء العلمي للطفل، واستثارة بقية أنواع الذكاءات المتعددة التي يمتلكها الطفل فعلاً، ولكنه لا يحسن استغلالها. ويهدف هذا البحث إلى تحديد اتجاهات مُعلمات رياض الأطفال نحو طريقة التعلّم بالمشروع في الروضة، من ناحية، وتحديد اتجاهاتهن نحو دور الطريقة في تنمية بعض الذكاءات المتعددة لأطفال الروضة. وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تصميم البحث وبناء الأدوات وتطبيقها، وتحليل النتائج ومناقشتها.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي - التحليلي في الدراسة -، حيث يقدم هذا المنهج وصفاً كمياً وكيفياً لطريقة التدريس بالمشروع بصفتها ظاهرةً، ويزوِّد الباحث بالمعلومات الأساسية التي تصف الظاهرة، والتي يمكن أن تزيد من فهمه وتبصّره لتلك الظاهرة، وذلك بهدف التنبؤ بأثرها المُحتمل في تنمية الذكاءات المتعددة، وضبطها، والتحكّم بها. تكون مجتمع الدراسة من جميع مُعلمات رياض الأطفال في المدارس الحكومية، كما تكونت العينة من 150 معلمةً، تم اختيارهن بأسلوب العينة العشوائية البسيطة. تم جمع المعلومات المطلوبة من خلال استبانة قامت الباحثة بتصميمها، وتم توزيعها على مُعلمات رياض الأطفال في دولة الكويت عن طريق موقع إلكتروني مُخصّص لهذا الغرض. انتهت الدراسة بمجموعة من النتائج والتوصيات.

الكلمات المفتاحية: رياض الأطفال- الذكاءات المتعددة- التدريس بأسلوب المشروع

تم استلام البحث في أغسطس 2021، وأجيز للنشر في أكتوبر 2021.

Attitudes of kindergarten's teachers in the State of Kuwait towards using the project learning method in developing multiple intelligences for kindergarten children

Rabeea Ashkanani

Supervisor of kindergarten at college of education Public Anthority for Aplied Education and Training in kuwait

Abstract:

The theory of multiple intelligences, developed by the American psychologist Howard Gardner, constituted a radical shift in the concept of human intelligence, as it launched a new conception of intelligence based on the achievements of the natural and human sciences. Its multiple applications in education had a profound impact on changing many traditional educational and psychological perceptions of the mental abilities of the child in school, at home and in society. The study of science in kindergarten constitutes the ability to ignite the child's curiosity, develop his scientific concepts, and form his own scientific trends towards scientific issues.

The research aimed at determining the kindergarten teachers' attitudes towards the project learning method in kindergarten, on the one hand, and on the other hand to pinpoint their attitudes towards the role of the method in developing some of the multiple intelligences of kindergarten children. The researcher has benefited from previous studies in designing the research, building and applying tools, and analyzing and discussing the results. The researcher used the descriptive-analytical approach to make use of aquantitative and qualitative description of the method of teaching in the project as a phenomenon, and provide the basic information that describes the phenomenon, which can increase our understanding and insight into that phenomenon, with the aim of predicting its potential impact on the development of multiple intelligences, adjust it, and control it. The study·s population consisted of all kindergarten teachers in public schools, and the sample consisted of 150 female teachers, who were selected by the simple random sampling method. The required information was collected through a questionnaire designed by the researcher, and distributed to the kindergarten teachers in the State of Kuwait through a website designated for this purpose. The study ended with a set of results and recommendations.

Keywords: Kindergarten - multiple intelligences - teaching by project method

المقدمة:

تؤكدّ الأدبيات النفسية بأن النمو العقلي للطفل يتشكل في السنوات الأولى لحياته؛ ففي المرحلة النمائية التي تمتدّ من الولادة وحتى سن الثانية من العمر، يتعلّم الطفل عبر الإحساس المباشر بالأشياء، وتشكّل موضوعات الإحساس المُحيطة بالطفل البدايات الأولى للبُنى العقلية، وتتشكّل تلك البُنى مما يوجد حول الطفل ويحسّ به، ويمكنه العبث به، ويفحصه وينظمه. ومنذ بداية الشهر التاسع عشر، يبدأ الطفل بالتفكير بالأشياء والحوادث التي تقع على مرأى منه، وتبدأ لديه عملية اكتساب اللغة، ويعتبر هذا سلوكاً انتقالياً للدخول إلى مرحلة جديدة في النمو المعرفي. وفي سن الثالثة، يشرع الطفل بطرح الأسئلة المتكررة (الزغول والهنداوي، 2019: 172).

وتشير بعض الدراسات إلى أن نسبة الأسئلة في كلام الطفل تتراوح من 10 – 15%، فهو يظل يبحث عن أصل الأشياء، ويتطلع للمزيد من المعرفة، ويدرك معنى الأشياء التي يراها أو يسمعها، فتبدأ المفاهيم بالتشكل في مرحلة الطفولة المبكرة، وتتبلور المفاهيم المرتبطة بالأشياء المحسوسة أولاً في ذهن الطفل، ومع معايشة الناس والتعرض لمختلف المواقف والأحداث، وتكرار الخبرات التي يتعرّض لها، يبدأ الطفل بالإدراك، وبالتدريج تبدأ المفاهيم لديه في النضج والتكوّن، ويرتقي من نقص الإدراك للأمور الحسية إلى تصوّر المعاني المجردة (بكار، 2012).

وتلعب العادات العقلية دوراً في مساعدة الطفل على الانتقال من مرحلة التفكير المحسوس (باستخدام الموضوعات والأشياء الحيّة) إلى التفكير المجرّد (باستخدام المفاهيم العلمية البحتة)، فهي من المتغيرات المهمة التي لها علاقة بالأداء المعرفي لدى الأطفال في مراحل التعليم المختلفة. والعادات العقلية ليست امتلاك المعلومات والاحتفاظ بها بل هي معرفة كيفية استخدامها أيضاً، فهي «نمط من السلوكيات الذهنية الذكية التي تقود الطفل إلى إنتاج المعرفة من خلال توظيف الأنشطة العلمية بدلاً من تذكّرها حرفيا أو إعادة إنتاجها» (عليمات، 2013: 57).

وبناءً على هذا التصوّر، قدّم كوستا وكاليك ست عشرة عادة عقلية ينبغي أن يمتلكها الأطفال أثناء تعلّمهم للمفاهيم عن طريق الأنشطة العلمية الهادفة، ومنها المثابرة، والكفاح من أجل الدقة، والتساؤل وطرح المشكلات، وتطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة، والتفكير العلمي بوضوح ودقة، وهذه العادات تكسبُ الطفل القدرة على التعامل بكفاءة مع مواقف الحياة اليومية، واستخدام مهارات التفكير لتوجيه التفكير وتحسينه، وتوجيه وتنظيم عملية التعلم وتحمل مسؤوليتها، واختيار الإجراءات المناسبة للموقف التعليمي (Costa & Kallick, 2009: 43).

وتعتبر الروضة كمؤسسة تربوية تدعم دور الأسرة في تحقيق النمو والتطور في شخصية الطفل، وحيث أن الطفل يقضي فترةً طويلةً من يومه في الروضة، فإن دور الروضة يعتبر مُكمِّلاً لدور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية، ونقل الثقافة، وتزويد الطفل بالخبرات والمهارات اللازمة التي تُمكنه من مواجهة متطلبات الحياة العملية اليومية، فالروضة هي البيئة التي تعد الطفل إعداداً صالحاً للحياة الاجتماعية، وتعتبر بمثابة حلقة وسطى تربط بين المرحلة الأولى التي يقضيها الطفل في المنزل ومرحلة اكتمال نموه وتأهيله (السيد وكوثراني، 2007: 112).

فالطفل في هذه المرحلة لا يتلقن المعرفة وذلك بجلوسه في كرسي ومشاهدة السبورة، كما هو الحال مع طفل المدرسة الابتدائية، بل يتعلم من خلال تعريضه للعديد من الخبرات وممارسة العديد من الأنشطة المُعدّة مسبقاً لتثير رغبته وحماسته في تقبل المعارف والقيم والسلوكيات التي ترغب المعلمة في غرسها في هذه السنين المبكرة في بيئة تعليمية جاذبة تبعث البهجة في نفوس الأطفال؛ إن هذا الجو من الحرية يصنع تلك الذات الإنسانية المتفردة، ومن شأن الالتفات لهذه الجوانب المختلفة أن يطلق قدرات الطفل ويمكّن المجتمع من استغلال طاقاته (عمر، 2016).

وحتى يتحقق ذلك، لا بدّ أن تكون البرامج المُعدّة والأنشطة العلمية مُشبّعةً بالأشياء الحسية، وتدعم التفاعل مع البيئة الواقعية لتحقق اكتساب المهارات الحياتية، ولابد من تدريب الطفل على مهارات عديدة، منها التفكير العلمي، والإبداع في التعلم، والتعلّم الذاتي، فمعلّمة الروضة القديرة هي التي تحاول أن تستثير حماس الطفل ورغبته في أن يعلم نفسه بنفسه الملعومات، والسلوك والقيم التي يُراد له أن يتعلّمها. وحتى يتم ذلك، يجب على المعلمة أن تحقق للطفل بيئةً طبيعيةً يسودها روح الود، ويشعر الأطفال فيها بالحرية والأمان، والرغبة في التعبير عن أنفسهم ضمن أجواء صفية لا تقيّد رغبتهم في الحركة (العزاوي ونوفل، 2011: 123).

ومن هنا ظهرت فكرة طريقة المشروع العلمي في الميدان التربوي، والتي تهدف إلى إعداد الفرد للحياة عن طريق الحياة نفسها؛ مما يؤدي إلى زيادة مردود التعليم وتحسين نوعيّته؛ نظراً لأن أثر هذه الطريقة لايقتصر على اكتساب المتعلِّمين معرفة الحقائق العلمية التي اشتمل عليها المنهج، وإنما يتضمّن أيضاً إكسابهم مهارات علمية واجتماعية مختلفة، وتحسين مواقفهم السلوكية، وتنمية مداركهم العقلية، وقدرتهم على التعلّم الذاتي. كما أن هذه الطريقة تنتمي للتربية التفاعلية، يؤديها الطفل بشكل فردي أو جماعي لتحقيق أهداف محددة، ومن خلالها يكتسب العديد من الاتجاهات والمهارات والخبرات ويحتفظ بما يتعلمه في ذاكره طويلة الأمد فلا ينساه.

وتعتبر طريقة المشروع العلمي وسيلةً فاعلةً لربط الدراسة بحياة الأطفال والبيئة والمجتمع، كما أنها السبيل إلى تحقيق أهداف التعلّم الذاتي والتعلّم المستمر، والربط بين العمل والتعلّم، وبين النظرية والتطبيق (مازن، 2009: 278). وترمي هذه الطريقة إلى تنمية حب الاستطلاع العلمي لدى الطفل من خلال إيقاظ قدراته العقلية. ويعتبر الذكاء إحدى القدرات العقلية الهامة التي نالت اهتماماً كبيراً من جانب التربويين، وذلك لارتباطها بالمفاهيم التربوية، كمفهوم التحصيل والدافعية وتقدير الذات وغيرها، ودورها البارز في التنبؤ بها (عبد المجيد والحاج ناجي، 2013: 114).

ولقد شكلت نظرية الذكاءات المتعددة (The Theory of Multiple Intelligences) التي وضعها عالم النفس الأمريكي هوارد جاردنر (Howard Gardner) تحوّلاً جذرياً في مفهوم الذكاء الإنساني، إذ دشنت تصوّراً جديداً للذكاء يرتكز على منجزات العلوم الطبيعية والإنسانية، وكان لتطبيقاتها المتعددة في التربية أثر بالغ في تغيير العديد من التصورات التربوية والنفسية التقليدية عن القدرات العقلية للطفل في المدرسة والبيت والمجتمع (جاردنر، 2005: 27).

فقد بيّن جاردنر أنه لا يوجد نوع واحد بل أنواع مختلفة من الذكاء، يتم صقلها بالمشاركة في نوع النشاط التي يدعمه المناخ الثقافي المحيط بالطفل، ويتّبع النمو الفردي في مثل هذه الأنشطة نمطاً نمائياً يقابله ذكاء يقتفي مساراً نمائياً خاصاً به، فالقدرة على التأليف الموسيقي مثلاً يمكن أن تظهر في مرحلة الطفولة المبكرة (موزارت)، وتبقى قويةً ومتألقةً حتى مرحلة متقدمة من العمر، أما النبوغ في الرياضيات فيبلغ ذروته في سن المراهقة (باسكال مثالاً)، وتقل حدّته في سن الأربعين؛ وهو السن الذي يصبح فيه الفرد روائياً ناجحاً. ومن هنا تنبع الحاجة إلى استخدام عدة خرائط نمائية مختلفة لوصف الذكاءات المتعددة للطفل (أرمسترونج، 2006: 15).

وحيث أن الدراسات السابقة (أبو جاموس والدُمخ، 2016) قد بيّنت الأثر الإيجابي لاستخدام المنهاج التفاعلي في تحسين الذكاءات المعتددة لدى أطفال الروضة، فإن السؤال ينبثق عماّ إذا كانت طريقة التدريس بالمشروع، والتي تحفِّز الطفل على حل المشكلات، يمكن أن تساهم أيضاً في تنمية ذكاءاتهم المتعددة. وحيث أن هذه الطريقة الحديثة لم تنل اهتماماً كافياً من المُختصِّين في حقل الطفولة المبكرة، فقد شكّل هذا حافزاً للباحثة لمعرفة اتجاهات مُعلمات الروضة نحو استخدام طريقة التعلّم بالمشروع في تنمية الذكاءات المتعددة لدى أطفال الرياض.

مشكلة البحث:

تعدّ مرحلة الروضة استمراراً طبيعياً لحياة الطفل في منزله الأسري، لأن الطفل في السن الذي يقع بين (4 – 6) سنوات يكون أكثر إلفةً وتقبلاً للأشياء، فالروضة توفّر المتعة للطفل أثناء لعبه، وتمنحه فرصة اكتساب الخبرات عن طريق العلاقة مع زملائه ومع معلّمته، كما تعنى الروضة أيضاً بتزويد الطفل ببعض القدرات والمهارات العلمية استعداداً لدخوله المرحلة الأساسية، وتعتبر دراسة العلوم في مرحلة الروضة وسيلةً أساسيةً لتنمية وصقل التفكير العلمي لدى الطفل.

أضف إلى ذلك أن دراسة مادة العلوم في الروضة قادرة على اشعال فتيل حب الاستطلاع للطفل وتنمية مفاهيمه العلمية، وتشكيل اتجاهاته العلمية الخاصة نحو القضايا العلمية. وتشير الاتجاهات التربوية الحديثة بأن الأنشطة العلمية الهادفة التي تُقدّم لأطفال الروضة تسهم في إكسابهم المبادئ العلمية السليمة لبنية العلوم التطبيقية الحياتية، وتدريبهم على نهج التفكير العلمي السليم الذي يقود بدوره إلى تشكل الذكاء العلمي للطفل، واستثارة بقية أنواع الذكاءات المتعددة التي يمتلكها الطفل فعلاً، ولكنه لا يحسن استغلالها (حسين، 2006: 28).

ومع أن مرحلة رياض الأطفال ليست هي مرحلة التدريس أو اكتساب المعلومات بقدر ما هي مرحلة التنمية الشاملة لحواس الطفل وقدراته وميوله واستعداداته، إلاّ أنه قد لفت انتباه الباحثة، من خلال عملها كمشرفةٍ فنيةٍ على التدريب المهني للطالبات المُتدرِّبات في برنامج الطفولة المبكرة بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي في دولة الكويت، الإهمال الصريح للأنشطة العلمية في رياض الأطفال، وعدم استخدام معلمات الرياض لطريقة التعلم القائم بالمشروع، ربما لعدم ملاءمة هذه الطريقة لسنّ طفل الروضة، أو لعدم قدرة معلمة الروضة على إعداد أنشطة علمية هادفة في وحدات العلوم، تكون ملائمةً لطبيعة المادة، وتنسجم مع حاجات المرحلة العمرية للطفل وسماتها.

إن أهمية رياض الأطفال تتأتّى بما تقدّمه من تقوية روح الاستقلالية وتأكيد الذات لدى الطفل، وتنمية الاعتماد على النفس وحب الاستطلاع لديه، كما أنها تلعب دوراً مهماً في بلورة تفكير الأطفال، بأنشطة علمية تساهم في تعزيز نموّهم العقلي والاجتماعي والانفعالي والجسمي، وبطرق تدريس ترتقي بمستوى التعليم في مرحلة رياض الأطفال من المستوى التقليدي الرتيب إلى التعلم الممتع، وتحقق فرص التعلم المشتركة بين الأطفال (هير، 2006: 19). ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة، وتتمثل في تعرّف مدى استخدام مُعلّمات رياض الأطفال في الكويت لطريقة المشروع العلمي، ومدى فاعلية هذه الطريقة في تنمية الذكاءات المتعدِّدة لدى أطفال الروضة.

وعلى هذا الأساس، تحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

– ما اتجاهات مُعلمات الرياض نحو دور طريقة المشروع في تنمية الذكاءات المتعددة للأطفال؟

ومن هذا السؤال الرئيس، تتفرّع الأسئلة التالية:

1 – ما اتجاهات مُعلمات رياض الأطفال في الكويت نحو طريقة التعلّم بالمشروع في الروضة؟

2 – ما اتجاهات المعلمات نحو دور الطريقة في تنمية بعض الذكاءات المتعددة لأطفال الروضة؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى مايلي:

-1 تحديد اتجاهات مُعلمات رياض الأطفال نحو طريقة التعلّم بالمشروع في الروضة.

-2 تحديد اتجاهاتهن نحو دور الطريقة في تنمية بعض الذكاءات المتعددة لأطفال الروضة.

أهمية الدراسة:

1 - تسلط الدراسة الحالية الضوء على الدور المحوري الذي تقدمه طريقة التعلم بالمشروع في تصميم الأنشطة العلمية الهادفة، وتوظيفها في تنمية الذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة.

2 - تساعد المعلمات وواضعي المناهج في صياغة أنشطة علمية هادفة قائمة على حل المشكلات تلائم خصائص المرحلة العمرية لأطفال الرياض، وتؤدّي إلى فاعليّة تعلّمهم.

3 - التنبؤ باتجاهات المعلمات في قدرتهن على استخدام طريقة المشروع وصياغة أنشطة علمية ملائمة لتعليم الخبرات للأطفال وقدرتهن على توسيع نطاق تفكير الأطفال، وذلك بهدف صقل خبراتهم، وإكسابهم مهارات هامة تفيدهم في حياتهم، كمهارة حل المشكلات، والعمل التعاوني.

4 - إستثارة انتباه المعلمات في مجال الطفولة إلى أهمية استخدام التعلم القائم على المشروع لتنمية آفاق الأطفال، واكسابهن مهارات علمية لتنمية مهارات الذكاءات المتعددة التي تنادي بها الاتجاهات التربوية الحديثة.

5 - إرشاد المعلّمات إلى استخدام طرق تدريس تعتمد على توظيف الذكاءات المتعددة لدى طفل الروضة، وتستهدف تحفيز الطفل على اكتشاف المشاكل والتحديات الحقيقية في بيئة التعلّم، واكتساب مهارات العلم الفردي والتعاوني، وتساير التوجهات الحديثة في تربية الطفولة المبكرة.

محدِّدات الدراسة:

1 - الحدود البشرية: تقتصر نتائج الدراسة على 150 معلمةً يعملن في رياض الأطفال بدولة الكويت.

2 - الحدود المكانية: تم إعداد المقاييس وتطبيقها على معلّمات رياض الأطفال بدولة الكويت.

3 - الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة على معلّمات الرياض في العام الدراسي 2020/2021م.

مصطلحات الدراسة:

التعلم القائم على المشروع: مجموعة من الأنشطة العلمية المُخطط لها، يؤديها الطفل إما بشكل فردي أو جماعي، داخل بيئة الصف أو خارج إطار المدرسة كتكليف يؤديه الطفل بمساعدة الأسرة، يساعد الطفل في اختيار موضوع المشروع وتنفيذه، لتحقيق أهداف تربوية وعلمية محددة مخطّط لها مسبقاً، ليكتسب العديد من المهارات والاتجاهات، ويتدرّب على طريقة التفكير العلمي لاسيما في حل المشكلات التي تواجهه، فيتزوّد بالخبرة المباشرة حيث يتم وضعه في مواقف حياتية حقيقية في إطار البيئة الواقعية، يكتسب فيها العديد من المهارات (Fleming, 2000).

وتعرِّف الباحثة التعلّم القائم على المشروع إجرائياً بأنه صيغ تدريسية يتم من خلالها اختيار فكرة معينة من خلال معرفة ميول الأطفال، وجمع المعلومات اللازمة من مصادر المعلومات حول الفكرة، ووضع خطة لتنفيذها باستخدام الخامات المتوفرة، والسير بتسلسل في الخطوات والإجراءات التنفيذية، ثم تقويم هذه الخطوات، واستلام التغذية الراجعة من الأطفال.

الذكاءات المتعددة: مجموعة من القدرات العقلية التي اقترحها هاورد غاردنر، والتي تميز الطفل في ذاته أو عن أقرانه، والتي يمكن تحقيقها بتهيئة بيئة تعلم علوم وصياغة أنشطة التعلم والتعليم.

ولقد عرّف غاردنر (2004) الذكاء بأنه القدرة على حل المشكلات أو عمل أشياء ذات قيمة أو إضافة ناتج جديد ضمن إطار ثقافي. وأوضح غاردنر أن المخ الواعي يعمل من خلال ثمانية أشكال من عمليات في مختلف أجزاء المخ، أو ذكاءات، وهي: الذكاء اللغوي، والمنطقي الرياضي، والمكاني، والموسيقي، والجسمي، والحركي، والذكاء الطبيعي، والذكاء الشخصي.

وتعرف الباحثة الذكاءات المتعددة إجرائياً بأنها قدرة طفل الروضة على استخدام طريقة المشروع في حل مشكلات ، وإبداع نتاجات في سياق بيئة التعلّم الفردي والتعاوني النشط ، والتفاعل مع الألفاظ والمعاني، والإحساس بالأطفال الآخرين، والتعاون معهم في إنجاز المشروع.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: طريقة المشروع:

يمكن تعريف المشروع بأنه منهج ديناميكي للتدريس، يكتشف فيه الأطفال المشاكل والتحديات التي يواجهونها في بيئة التعلّم الواقعية في الروضة. وتتسم طريقة التدريس بالمشروع بالمشاركة الإيجابية النشطة للطفل في التعلّم، حيث يكتسب الطفل من خلال هذه الطريقة معرفةً أعمق بالمواد التي يدرسها، إضافةً إلى مهارات حل المشكلات والعمل الفردي والتعاوني، وبالنتيجة تترسّخ المعرفة التي حصل عليها الطفل بالبحث مقارنةً بالمعلومات العامة التي يحصل عليها بطريقة التدريس التقليدية التي تعتمد على التلقين والحفظ (العتوم، 2012، 149-150).

وتعدّ المشاريع العلمية واحدة من أهم الطرق والأساليب المستخدمة في عملية التعلم في مرحلة رياض الأطفال، ويتم فيها التركيز على ميول ورغبات الأطفال، وهو يعد تطبيق عملي لفلسفة جون ديوي الذي اقترح بأن الطريقة المثالية لتعلم الأطفال أن يخططوا بأنفسهم لمشاريعهم ثم ينفذون ما خططوا، وعموماً فإن النهج القائم على المشروعات يتوافق مع نهج وأهداف ديوي، وهذا النهج يمكن الأطفال ويجعلهم مشاركين نشيطين في تكوين وتشكيل تعلمهم.

ويعتبر وليم كلباترك أول من طبق هذا المدخل في عام 1918، ولكن المشاريع العلمية التي تستخدم في الرياض تتبع مسار ومنهجية مقاربة من أسلوب المشروع العلمي، حيث يحدد الموضوع نتاج شعور الطفل بالمشكلة أو حدث أثار فضول واهتمام الأطفال لشيء ما مثال: تفتح الأزهار أو ظهور نباتات جديدة في حديقة المدرسة، ملاحظة تجمعات النمل، انقطاع الماء من الروضة، هذه كلها مشكلات قد تلفت انتباه الطفل وتدفعه للتساؤل ثم تتولد لديه رغبة حقيقية في البحث عن حل للمشكلة، فيدخل الطفل في مراحل المشروع ليبحث عن إجابات للتساؤلات التي تختمر في ذهنه (Harris & Gleim, 2008; Yuen, 2009; Brewer, 2010).

مدخل المشروع:

قد تتراوح الفترة التي يستغرقها المشروع ما بين أسبوع إلى عشرة أيام، ويتم المشروع من خلال المرور بعدة مراحل، وهي:

المرحلة الأولى: صياغة الأسئلة حول الموضوع ويبدأ الأطفال بالمناقشة حول النمل على سبيل المثال وما لاحظوه من أحجام مختلفة، ثم تبدأ المعلمة بطرح أسئلة لتكشف الخلفية العلمية للأطفال وما يعرفونه عن النمل مثل: ينتمي النمل إلى أي مجموعة من الحيوانات؟ حشرات أم الطيور أو الزواحف؟ وتبدأ المعلمة في تلقي الإجابات من الأطفال وإدارة الحوار والمناقشة. (Katz & Chard 2013).

المرحلة الثانية: الخبرة المباشرة ضرورية في هذه المرحلة، فالأطفال يحتاجون إلى الأمور الملموسة العينية ليتمكنوا من الملاحظة بشكل مباشر، وقد يتحقق ذلك بتجميع مجموعة من النمل ووضعها بداخل إناء زجاجي، فيبدأ الأطفال باستخدام العدسات المكبرة ملاحظة شكل جسم النملة وعدد أرجلها والمقارنة بين أشكال وأحجام النمل المختلفة، ممكن بعد ذلك المعلمة توفر مجموعة من الكتب والموسوعات العلمية التي تتضمن موضوع النمل من خلال الصور فيجد الأطفال تفاصيل أكثر عن النمل من حيث تفاصيل الشكل الخارجي (Harte, 2010).

المرحلة الثالثة: التجميع حيث يجمع الأطفال المعلومات عن النمل ويفكرون في طريقة لتنظيم المعلومات بشكل ممكن الاستفادة منه في المشروع وتطبيقه مثل إنشاء بيت للنمل والمحافظة على إبقاء النمل على قيد الحياة بتوفير الحاجات الأساسية والشروع في تنفيذ أفكارهم مع توفير الأدوات اللازمة.

المرحلة الرابعة: إعداد حفل بسيط، بحيث يستطيع كل طفل أن يتحدث عن تجربته في المشروع، وعن الدور الذي قام به أو أن يتشارك بمعلومات عن النمل ويذكرها، وفي النهاية من الممكن أن يمتد المشروع فترةً أطول لو أن الموضوع أثار الأطفال كأن يدرسوا نوع أخر مثال: العناكب. (Mitchell, et al., 2009).

خصائص مدخل المشروع:

1 – تحديد خبرات المشروع متماشية مع خبرات الأطفال.

2 – إشراك المعلم والطفل في عملية التخطيط للمشروع، فالطفل يشارك بإيجابية ونشاط ليتفاعل مع المشروع.

3 – مرونة المشروع بحيث يمكن تغيير محتواه أو التعديل عليه حسب اهتمامات وحاجات الأطفال.

4 – عدم تقييد المشروع في الفواصل الحاجزة بين المواد المختلفة، حيث يستخدم الطفل الخبرات من كافة المواد استخداماً وظيفياً، فيعيدون تنسيقها وبنائها على ما يتناسب مع المشكلة.

5 – تقويم التلاميذ يتم على أساس نشاطهم وتفاعلهم وسلوكهم في تنفيذ مراحل المشروع.

مزايا التعلم المبني على المشروع:

1 – تنمي المهارات وأساليب التعلم والذكاءات المتعددة للأطفال من ذوي المستويات المختلفة.

2 – ينمي القدرة على التواصل مع الأقران ويخلق جو من الثقة المتبادلة بين المشاركين، فيجعل التعليم أكثر مرحاً ومتعة.

3 – يساعد الأطفال على إتباع المنهجية العلمية وأسلوب التفكير العلمي في حل المشكلات.

4 – تتيح الفرصة للطفل أن يمارس دور المعلم الصغير ويستعرض أفكاره ويشرح معلوماته ويبين المهارات التي انصقلت لديه والصعوبات التي خاضها في المشروع.

5 – تقويم الطفل بطريقة مستمرة ومتنوعة (زيود، 2016).

أنواع المشاريع التعليمية:

تصنيف المشاريع إلى أربعة تصنيفات حسب طبيعة المشروع وأهدافه: (زيود، 2016):

1 - **المشروعات البنائية:** هي المشروعات ذات الصلة بالعمل وصنع الأشياء والإنتاج مثل صناعة الروب والجبن والشمع والصابون.

2 - **المشروعات الاستمتاعية:** وهي الزيارات الميدانية والرحلات العلمية التي تغطي موضوع من موضوعات مثل زيارة (المصانع والأكواريوم والمتاحف العلمية والقبة الفلكية).

3 - **مشروعات حل المشكلات:** وهي مشروعات تهدف إلى حل مشكلة تثير انتباه الطفل ويهتم لها ويحاول الكشف عن مسبباتها ويبحث عن طريق الحل والعلاج للقضاء عليها مثال: مكافحة الذباب.

٤ - **مشروعات كسب المهارات:** وهي المشروعات التي يكتسب من خلالها الطفل بعض المهارات الاجتماعية والعلمية مثل: مشروع إسعاف مصاب.

عرض تجربة ريجيوميليا في تطوير المنهج واستخدام طريقة مشروع طويل الأجل (مشروع الديناصورات): (ادواردز، جانديني، فورمان، 2010).

ظهر هذا المشروع بعد ملاحظة من المعلمين بأن الأطفال يحضرون ألعاب الديناصورات من المنزل إلى المدرسة، ليتشاركوا مع أقرانهم في اللعب بها، سجل المعلمون ملاحظاتهم مقيمين مدى اهتمام الأطفال بالديناصورات وملاحظتهم لفهم الأطفال وبعد أن شاهدوا تعلقهم الشديد فيهم، قرروا أن يبدؤا رحلة مع الأطفال ويدرسوا بعمق عن الديناصورات.

قامت مجموعة من الأطفال من أبدى منهم رغبة في المشاركة في المشروع، بتبادل الأفكار بعد جلسة العصف الذهني والاجابة على أسئلة صيغت بطريقة مثيرة ومحفزة ومع التفاعل والتعاون مع المعلمين واختصاصي المرسم والاختصاصي التربوي، تم تقدير الخلفية العلمية للأطفال تقيماً مبدئياً بتنشئة الديناصورات وخصائصها الجسمانية والسلوكية وعاداتها الغذائية، لقد أخذ المعلمون الفكرة من الأطفال وحان وقت إعادتها لهم بطريقة تسهم في تولد التساؤلات والملاحظات، وبذلك تحددت الانطلاقة للمشروع.

المرحلة الأولى: هي أساس أي مشروع، ويكون الغرض منه معرفة ميول واتجاهات الأطفال ليستطيع المعلمون أن يضعوها في سياق يمكن الأطفال من الإجابة على كافة تساؤلاتهم ومشكلاتهم وتمكنهم من الانطلاقة نحو الاستطلاع والاكتشاف، في سبيل تحقيق البناء التعاوني للمعرفة فيتم اشراك الأطفال من البداية، عند بداية المشروع تجمع الأطفال حول طاولة كبيرة وشرعوا بالرسم بالطريقة التي يفضلونها، وبعدها وجهت لهم مجموعة من الأسئلة والتعليقات سواء من المعلمين أو الأقران مثل: لا، هذا ليس ديناصوراً، فللديناصورات أربعة أرجل، وبعد الانتهاء من الرسومات جمعت من قبل المعلمة وحلت المناقشة الجماعية ووجهت سلسلة من الأسئلة المفتوحة وخلقت هذه الأسئلة قدراً من الاستجابة والاهتمام.

المرحلة الثانية: جمع المعلومات حيث ذهب الأطفال إلى المكتبة القريبة من المدرسة، أحضروا الكتب التي تحوي معلومات ورسومات عن الديناصورات معهم إلى المدرسة واحتفظوا بها لفترة طويلة في المرسم لتكون مرجع لهم عند الحاجة، تفحص الأطفال الكتب سواء بحالة فردية أو بتجمعات صغيرة وبدؤا بمقارنة رسوماتهم برسومات الكتب وعندما يتوارد في أذهانهم سؤالاً كانوا يرجعون للكتب للحصول على إجابات، وبعد ذلك شكلوا الصلصال على هيئة ديناصورات وقاموا بطليها بالألوان، وبهذه الطريقة توافرت السبل لتعريضهم على الخبرة المباشرة وبأن يتعرفوا على الأبعاد الحقيقية للديناصورات.

المرحلة الثالثة: التنفيذ لإعداد الديناصور في حجمه الحقيقي، نظراً لحجمه الكبير تم اختيار الساحة الرياضية لتكون مكان بناء الديناصور وبعد تحديد الأبعاد ولإقامة الهيكل، أنجز أصعب جزء من المشروع، ولون الأطفال الديناصور فقد جذب هذا الفعل نظر جميع الأطفال والمعلمين في المدرسة، وكانوا يحضرون ليشاهدوا مراحل تطور الديناصور في الساحة.

المرحلة الرابعة: التقويم، أعد الأطفال عرضاً لأقرانهم عن الديناصورات، فقد اختاروا رسومات ومجسمات ونماذج وأعدوا الملصقات وبطاقات الدعوة، وفكروا بطريقة ملائمة لعرض خبرتهم على أقرانهم، وكان العرض جميل جداً مما تسبب بانبهار الأطفال الآخرين واستمتعوا جداً بالعرض، عرض الأطفال مجموعة من الديناصورات وهم يشرحون بطريقة تعبيرية جميلة عن مغامراتهم في صناعة الديناصور، إن إعادة قراءة الخبرة وتقديم التغذية الراجعة كانت خطوة مهمة حيث كان لدى الأطفال القدرة على نقل المعرفة التي تعلموها من هذه التجربة ومشاركتها مع زملائهم في المدرسة.

ثانياً: نظرية الذكاءات المتعددة:

تعود نظرية الذكاءات المتعددة لعالم النفس هوارد غاردنر، والذي وضعها في عام 1983، حيث فصّل غاردنر بأن الذكاء لم يعد مقتصراً على قدرتيّن فقط، كما ذكرت الدراسات التي سبقته وحددت بأن التواصل اللغوي والتفكير المنطقي هما محاور الذكاء، فهي لا تقدر الذكاء الإنساني بطريقة ملائمة ومناسبة من خلال اختبارات الذكاء التقليدية التي تعتمد على قياس قدرة الأفراد على حل المشكلات بطريقة لغوية ومنطقية فقط، وهذه الاختبارات يمكنها أن تقيس الأداء المدرسي ولا تقيس الأداء المهني ولا يمكن التنبؤ بها فهي تحدث فجوة ما بين القدرة المقاسة والأداء الفعلي.

ولذلك اجتهد غاردنر في سد تلك الفجوة الموجودة فتوصل إلى أربعة أنواع أخرى من الذكاءات إضافية وهي الذكاء الموسيقي والذكاء المكاني والذكاء الجسمي الحركي والذكاءات الشخصية (سيد، 2001)، وفي عام 2016 أضاف غاردنر نوعان من الذكاء على نظريته وهما: ذكاء عالم الطبيعة وذكاء التعليم.

أنواع الذكاءات الثمانية وفقاً لنظرية غاردنر:

1 - الذكاء اللغوي: هو القدرة على استخدام اللغة شفوياً أو تحريرياً بكفاءة واستخدام بناء اللغة وأصواتها وفهم معانيها المعقدة، واستخدامها بغرض التعبير عن الأفكار والمشاعر والتواصل مع الآخرين والإقناع، وطرح المعلومات وبيانها. (المفتي، 2004).

مظاهره: قراءة الكلمة وتحليلها، تمييز الحروف، القدرة على نطقها، قراءة الجملة وتحليلها لكلمات، تحليل الاستخدام اللغوي.

طرق التدريس: سرد القصص، العصف الذهني، القراءة والمطالعة، الكتابة والتأليف، ألعاب الكلمات والألغاز اللغوية.

2 - الذكاء المنطقي - الرياضي: هو القدرة على التفكير الاستدلالي والاستنباطي والتفكير التجريدي والتصوري والقدرة على استخدام الأرقام بفاعلية، واكتشاف العلاقات المنطقية والأنماط والتلخيص والاستنتاج والتعميم، واختيار الفروض وإجراء العمليات الحسابية الرياضية بدقة شديدة وبوقت قصير. (Nelson, 1998).

مظاهره: القدرة على التفكير بأنواع المختلفة بالاستنتاج والاستنباط، استخدام التسلسل المنطقي والرقمي لإيجاد العلاقات بين المعلومات.

طرق التدريس: المسائل الرياضية، كتابة البراهين العلمية، الألعاب والألغاز المنطقية، العد والحساب.

3 - الذكاء المكاني: هي القدرة على إدراك العالم البصري والمحيط المكاني وفهم واستيعاب الأبعاد الثلاثة وابتكار وتشكيل الصور الذهنية والتعامل معها بهدف إجراء التعديلات وحل المشكلات، وهذا النوع من الذكاء يحتاج إلى الحساسية للألوان والأشكال والمساحات والخط والعلاقات التي تمتزج فيها هذه العناصر والقدرة على التصوير البصري والبياني. (جابر، 2003).

مظاهره: القدرة على تصور الأشكال والأشياء والصور في الفراغ، والقدرة على الرؤية والتمثيل الخطي.

طرق التدريس: استخدام الوسائل التعليمية خاصة الصور والرسوم والخرائط والأشكال والرسوم البيانية، التأمل والتخيل، التصوير الفوتوغرافي.

4 - **الذكاء الجسمي الحركي:** هي القدرة على ربط القدرات العقلية مع القدرات الجسدية وحركات الجسم ككل أو أجزاءه لإنجاز مهام معينة، واستخدامه للتعبير عن المشاعر والأفكار أو إنتاج شيء جديد مثل حركات الراقص على القطع الموسيقية، وهذا الذكاء يضم مجموعة من المهارات منها: التآزر الحركي والتوازن والإحساس والسرعة والمرونة والقدرة اللمسية. (Karen, 2002).

مظاهره: التحكم بحركة الجسد والتعامل بمهارة، والقدرة على التوازن والتوافق بين العين واليد، والقدرة على التعبير عن النفس عن طريق الحركة.

طرق التدريس: لعب الأدوار، التعلم بالعمل والممارسة، الألعاب التنافسية والتعاونية، التمثيل المسرحي.

الذكاء الموسيقي: هو القدرة على إدراك الصور الموسيقية وتحويلها، وإنتاج وتذوق اللحن والإيقاع، وتمييز طبقات الصوت، ويمتلكون حساسية إلى القافية والوزن الشعري وإلى درجات الصوت واللحن والإيقاعات والنغمات باختلافها وفهم معانيها. (جابر، 2003).

مظاهره: الحساسية لدرجات الصوت واللحن والإيقاعات والنغمات والمقامات.

طرق التدريس: تجويد القرآن الكريم، الغناء والأناشيد، ابتكار الألحان.

الذكاء الاجتماعي: وهو القدرة على تكييف نفسه وفقاً لبيئته الاجتماعية، وفهم الحالة النفسية والمزاجية للآخرين وتفهم رغباتهم ودوافعهم ومشاعرهم والتمييز فيما بينها حتى يستطيع الاستجابة لأي منها بطريقة ملائمة، كما يعني قدرته على حسن التصرف مع الآخرين من خلال القدرة على التفهم والتفاعل والتواصل معهم، مما يؤدي إلى تحقيق الرغبات وإسعاد الآخرين والتكيف الاجتماعي. (المفتي، 2004)

مظاهره: العمل بفعالية مع الآخرين وفهمهم وتحديد أهدافهم وحوافزهم وتداول أفكار الآخرين.

طرق التدريس: التعليم التعاوني، المناقشات، التدريس بالفريق، النوادي، الألعاب الجماعية.

الذكاء الشخصي: وتعني قدرة الفرد على فهمه لذاته وإدراكه الصحيح لنفسه والوعي إلى عواطفه ومشاعر الآخرين وعلاقته بهم والقدرة على التعبير عنها، والوعي بمشاعره الداخلية وطريقة تفكير والتعبير عن معتقداته وقيمه وآراءه وتحديد نقاط الضعف والقوة التي يمتلكها، والقدرة على استخدام المعلومات في التخطيط والتصرف في شئون حياته، القدرة على إصدار الأحكام واتخاذ القرارات وترتيب الأولويات واختيار البدائل الملائمة (Deing, 2004).

مظاهره: التعرف على نقاط القوة والضعف واتخاذ القرارات المعتمدة على المشاعر والحاجات والأهداف الذاتية.

طرق التدريس: التعلم الذاتي، البحث عن المعلومات وتطويرها، الألعاب الفردية.

8 - **الذكاء الطبيعي:** هي القدرة على ملاحظة وتصنيف الأشياء الموجودة في البيئة الطبيعية مثل الحيوانات والطيور والحشرات والنباتات والصخور، والعمل على زيادة الإنتاج والاستفادة من هذه القدرة، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها(Gardner,1993) .

مظاهره: زيارة المحيط الخارجي من غابات وحدائق وملاحظة الحيوانات وترتيبها وتصنيفها في

مجموعات وكذلك النباتات، رصد الظواهر الطبيعية كالكسوف والخسوف، مطالعة المصادر والموسوعات العلمية التي تهتم بالطبيعة والكائنات الحية والعلوم.

طرق التدريس: الرحلات والزيارات الميدانية، زيارة المتاحف، كتابة التقارير، عمل مشروعات علمية.

وتشير هذه النظرية بأن كل فرد لديه ذكاء مستقل كما أن لكل شخص له توليفة خاصة من مزج بين الذكاءات المختلفة لتشكل ما يعرف ببصمة ذكائية، وهي التي يستخدمها الإنسان في تعاملاته وفي مواجهاته للمواقف واتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تواجهه في حياته (المفتي، 2004) ، كما من الممكن أن يعمل الفرد على تنمية ورفع مستوى ذكاءاته وتنميتها إلى مستوى عالٍ إذا ما توافر لديه التشجيع والدافع والتدريب المناسب، وأنه بأكثر من طريقة ووسيلة يستطيع التعبير عن كل ذكاء من ذكاءاته، وبأن جميع الأفراد لديهم نفس الذكاءات والقدرات ولكنهم رغم ذلك يتعلمون بطرق مختلفة فلا توجد طريقة واحدة تلائم الجميع.

ثانياً: الدراسات السابقة:

فيما يلي عدد من الدراسات والأبحاث السابقة التي أكدت على الدور الأساسي للتعلم عن طريق المشروع، وسيتم التطرق لكل نموذج على حدة لرصد الآراء والتصورات فيه فيما يتعلق بطريقة التعلم عن طريق المشروع أو الذكاءات المتعددة لدى أطفال الرياض، ثم يتم التعقيب على الدراسات السابقة لبيان أوجه استفادة الباحثة منها في تصميم البحث الحالي، ومعالجة مشكلة الدراسة منهجياً.

هدفت دراسة يونس (2011) إلى تعرّف أثر استخدام طريقة المشروع في تحصيل طلبة الصف الثاني في معهد إعداد المعلمين في مادة الأحياء وتنمية مهارات التفكير الناقد. طبقت الدراسة على عينة مكونة من 46 طالباً، تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتيّن ضابطة وتجريبية، واستخدمت أداتان للبحث: الأولى كانت عبارة عن اختبار تحصيلي تم إعدادهُ وفقاً للمستويات المعرفية المتدرجة في تصنيف بلوم، أما الأداة الثانية فكانت عبارة عن اختبار لقياس مهارات التفكير الناقد. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية طريقة المشروع في تحصيل طلبة الصف الثاني في معهد إعداد المعلمين في مادة الأحياء وتنمية مهارات التفكير الناقد.

وسعت دراسة محمد (2012) إلى تحديد مدى استخدام طريقة المشروع في تنمية بعض مهارات ماوراء المعرفة لدى أطفال الرياض، وذلك من خلال إعداد بطاقة ملاحظة للطفل لقياس بعض المهارات، وإعداد البرنامج المناسب، حيث اختارت الباحثة ثلاثة مشروعات (الماء، الهواء، النبات)، وقامت بتطبيق المشاريع الثلاثة على عينة من أطفال المستوى الثاني في مرحلة رياض الأطفال. وخلصت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في المقياس البعدي لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى أطفال الرياض بعد استخدام طريقة المشاريع العلمية.

واستهدفت دراسة شعير (2020) الكشف عن مدى فعالية البرنامج القائم على المشروع لتنمية عملية الاستنتاج لأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال، ولتحقيق الهدف طبقت الدراسة على عينة قصدية مكونة من 10 أطفال من ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين بروضات محافظة بورسعيد من خلال اختبار (ستانفورد بينيه)، وتطبيق الأدوات التالية الاختبار المصور لعملية الاستنتاج، وأعدّت الباحثة برنامج أنشطة بطريقة المشروع لتنمية عملية الاستنتاج للأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج القائم على المشروع في جميع الأنشطة والمشروعات المقدمة للطفل ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجين برياض الأطفال، لأنها تزيد من دافعية التعلم وتقبل الذات وتقوي مهارة الاستنتاج.

وهدفت دراسة العشري (2008) إلى معرفة أثر المنهاج التفاعلي المطور في تحسين الذكاءات المتعددة لدى أطفال الرياض في الأردن، حيث بلغت عينة الدراسة 95 طفلاً وطفلة، وكانت المجموعة التجريبية بها 48 طفلاً وطفلة بينما المجموعة الضابطة كان بها 47 طفلاً وطفلة، وتم بناء اختبار لقياس الذكاءات المتعددة كأداة

للدراسة، وأظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت المنهاج التفاعلي المطور وكانت أفضل من نتائج المنهج التقليدي في المجموعة الضابطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع أبعاد اختبارات الذكاءات المتعددة ما عدا الذكاء الموسيقي لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة الينبعاوي (2010)، فقد سعت إلى تعرّف مدى فعالية برنامج تدريبي مستند إلى نظرية هاورد غاردنر في تنمية الذكاءات المتعددة لدى أطفال ما قبل المدرسة في المملكة العربية السعودية، وقد تم تطبيق الدراسة على عينه من 50 طفلاً من أطفال الرياض الذين تتراوح أعمارهم بين 5-6 سنوات، وأجريت الدراسة في روضة الريان الأهلية النموذجية في منطقة المدينة المنورة، تم توزيع الأطفال بطريقة عشوائية على الصفوف التمهيدية بالطريقة العشوائية المنتظمة في مجموعتين مجموعة التجريبية في صف والصف الآخر يحتوي على المجموعة الضابطة وعدد كل مجموعة 25 طفل وطفلة، واستخدمت الباحثة مقياس الذكاءات المتعددة أداةً للبحث وكذلك تم استخدام البرنامج التدريبي والذي قامت الباحثة بتطويره وفق أسس نظرية غاردنر في تنمية الذكاءات المتعددة، وأظهرت نتائج الدراسة بأن هناك دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للذكاءات المتعددة للأطفال لصالح المجموعة التجريبية، ويشير ذلك إلى فعالية البرنامج التدريبي وتحقيق الغرض منه وهو تنمية الذكاءات المتعددة لدى أطفال مرحلة الرياض.

وتوجّهت دراسة الشبراوي (2012) إلى معرفة مدى استخدام أنشطة الأركان التعليمية في تنمية الذكاءات المتعددة عند أطفال الروضة، ومن ثم تحددت أدوار المعلمة كمرشدة، موجهة، متابعة، ملاحظة ومسجلة لتقوم أداء المتعلم بالركن التعليمي، حيث يقوم الطفل باختيار الركن حسب رغباته واحتياجاته ليمارس أنشطة مختلفة بنفسه، وذلك يساعد على تنمية الذكاءات المتعددة لديه، ويتيح له الفرصة للابتكار والإبداع وحل المشكلات، والتي لا يمكن حلها والوصول إلى طريقة مناسبة لحلها من خلال الطرق التقليدية. وقد اختار الباحث عينة بلغ قوامها 70 طفلاً وطفلة من محافظة الشرقية، وأعد الباحث سبعة أركان ثابتة، وأربعة أركان غير ثابتة، ثم قام بتصميم وتفعيل التطبيقات التربوية التي تعد برنامجاً متكاملاً لتنمية الذكاءات المتعددة للأطفال. وأظهرت النتائج أن معامل الارتباط بين درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي يساوي 92,.، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى تنمية الذكاءات المتعددة للأطفال.

وهدفت دراسة أبو جاموس (2016) إلى تعرف أثر برنامج تعليمي قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية الوعي البيئي لدى أطفال الرياض في الأردن، وتكونت عينة الباحث من 60 طفلاً وطفلة من أطفال الصف التمهيدي وتم تقسيمهم إلى مجموعتين واحدة تجريبية وأخرى ضابطة عن طريق القرعة وقد انقسمت العينة بين المجموعتين بالتساوي، واستخدم الباحث بطاقة قياس الوعي البيئي لتنمية الوعي البيئي لدى أطفال الرياض، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس الوعي البيئي.

وقامت قناوي (2017) بدراسةٍ تهدف إلى قياس فعالية البرنامج التدريبي المقترح باستخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تحسين مستوى الاستعداد الأكاديمي لدى أطفال الروضة، حيث طبقت الباحثة الدراسة على عينة 60 طفلاً وطفلة من أطفال المستوى الثاني من رياض الأطفال تتراويح أعمارهم مابين 5-6 سنوات ، بعد أن تم تقسيمهم إلى 30 طفلاً وطفلة بالمجموعة التجريبية ومثل هذا العدد في المجموعة الضابطة. واستخدمت الباحثة مقياس القوة العقلية العامة (اوتيس لينون) مقياس الاستعداد الأكاديمي للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وبيّنت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الاستعداد الأكاديمي المصوّر لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة قناوي (2019) إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية بعض مؤشرات الموهبة لدى أطفال الروضة بإستخدام الذكاءات المتعددة لأطفال الروضة في المرحلة العمرية 5-6 سنوات، وتكونت عينة الدراسة من 50 طفلاً وطفلة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة مناصفةً،

وتم استخدام اختبار ذكاء الأطفال أداةً للبحث، وكذلك مقياس مؤشرات الموهبة وبرنامج تنمية مؤشرات الموهبة باستخدام الذكاءات المتعددة. وأظهرت نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الموهبة لدى طفل الروضة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أبرزت الدراسات السابقة فاعلية طريقة المشروع في رفع مستوى تحصيل أطفال الروضة، كما أن البرامج التعليمية القائمة على الذكاءات المتعددة أظهرت أثراً إيجابياً في تحسين مستوى الاستعداد الأكاديمي لديهم. غير أن تلك الدراسات السابقة لم تتناول أثر استخدام طريقة المشروع في تنمية الذكاءات المتعددة عند أطفال الروضة، وهو ما يميّز الدراسة الحالية. كما أن هذه الدراسة تتميّز أيضاً بتحديد اتجاهات المعلّمات نحو طريقة التعلّم باستخدام طريقة المشروع العلمي، وتحرّي آرائهن في طبيعة الذكاءات التي يمكن تنميتها لدى الأطفال. وقد استفادت الباحثة من تلك الدراسات في تصميم البحث وبناء الأدوات وتطبيقها، وتحليل النتائج ومناقشتها.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي - التحليلي في الدراسة، حيث يقدم هذا المنهج وصفاً كمياً وكيفياً لطريقة التدريس بالمشروع بصفتها ظاهرةً، ويزوّد الباحث بالمعلومات الأساسية التي تصف الظاهرة، والتي يمكن أن تزيد من فهمه وتبصّره لتلك الظاهرة، وذلك بهدف التنبؤ بأثرها المُحتمل في تنمية الذكاءات المتعددة، وضبطها، والتحكّم بها (مراد وهادي، 2014).

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع مُعلمات رياض الأطفال في المدارس الحكومية.

عينة الدراسة: تكونت العينة من 150 معلمةً، تم اختيارهن بأسلوب العينة العشوائية البسيطة. ويوضِّح جدول (1) توزيع أفراد العيّنة بحسب متغيِّرات الدراسة.

جدول (1) توزيع المعلمات المشاركات في البحث بحسب متغيِّرات الدراسة

المتغير	الفئات	%
المنطقة التعليمية	العاصمة	49,3
	الأحمدي	22,7
	مبارك الكبير	10,7
	الفروانية	9,3
	حولي	6,7
	الجهراء	1,3

المؤهل العلمي	بكالوريوس	74,6
	ماجستير	18,7
	دكتوراة	6,7
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	5,3
	5 – 10 سنوات	34,7
	11 – 15 سنة	28,0
	أكثر من 15 سنة	32,0

ويتضح من الجدول (1) أن استجابات المعلّمات المُشاركات في الدراسة جاءت متنوعةً، وشملت جميع المناطق التعليمية. وشكلّت المُعلمات من منطقة العاصمة أعلى نسبة فيها، بنسبة (49,3%)، تليها منطقة الأحمدي (22,7%)، فمبارك الكبير (10,7%)، بينما جاءت منطقة الجهراء التعليمية في المرتبة الأخيرة، حيث بلغت نسبة المعلّمات المستجيبات للأداة (1,3%).

أما من ناحية المؤهل العلمي، فإن نسبة المُعلمات من حملة شهادة البكالوريوس تبلغ (74,6%)، يليها (18,7%) من حملة شهادة الماجستير، ويليها (6,7%) – شهادة الدكتوراه.

ومن ناحية الخبرة المهنية، فإن المعلّمات التي تتراوح خبرتهن المهنية من 5 – 10 سنوات يشكّلن (34,7%) من مجموع العيّنة، تليهن المعلّمات اللواتي تزيد خبرتهن المهنية عن 15 سنة، (32,0%)، يليهن ذوات الخبرة من 11 – 15 سنة (28,0%)، فأقل من 5 سنوات (5,3%).

أدوات الدراسة:

الاستبانة: للوقوف على اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو طريقة المشروع، وأثرها في تنمية الذكاءات المتعدِّدة لدى أطفال الروضة، لجأت الباحثة إلى الاستبانة بصفتها الأداة المناسبة لهذا الغرض، حيث أنها تساعد في جمع معلومات موضوعية حول مشكلة البحث. وعلى هذا الأساس، تم جمع المعلومات المطلوبة من خلال استبانة قامت الباحثة بتصميمها، وتم توزيعها على مُعلمات رياض الأطفال في دولة الكويت عن طريق موقع إلكتروني مُخصّص لهذا الغرض.

خطوات إعداد الاستبانة:

لغرض إعداد أداة الدراسة، اتبعت الباحثة الخطوات التالية (فرحاتي، 2012: 283):

1 – **مراجعة الأدب التربوي ذي العلاقة:** استفادت الباحثة من الأدب السابق والدراسات الحديثة حول هذا الموضوع، كالأدوات والمقاييس في المجال، والتي تم استخدامها في الدراسات العربية، والتي سبق ذكرها، كدراسة الينبعاوي (2010)، ودراسة قناوي (2017)، كما تم الاستفادة أيضاً من المقاييس التي تم تصميمها في الدراسات الأجنبية، كدراسة (Brewer, 2010) وغيرها.

2 – **إجراء مقابلات أوليّة مع معلّمات الروضة:** وجّهت الباحثة مجموعةً من الأسئلة المختارة لعينةٍ استطلاعية من (40) معلّمةً في رياض الأطفال بدولة الكويت، وتركّزت الأسئلة حول كيفية تنفيذ طريقة المشروع في الروضة، ومدى تفاعل الأطفال مع المعلّمة، ودرجة فاعلية الطريقة في توليد حب الاستطلاع

والقدرة على حل المشكلات لدى الطفل. واستهدفت المقابلات أيضاً الوقوف على مزايا طريقة المشروع، ومدى كفائتها في تطوير ذكاء الطفل في مجالات مختلفة. وقد تم التأكّد من صدق المقابلة وثباتها بالطرق المناسبة. وفي ضوء الطرق المُتبعة في تحليل نتائج المقابلات، تم تسمية المحاور التي يجب أن يغطّيها المقياس، وهي: مفهوم التعلم القائم على المشروع، وطريقة التعلم بالمشاريع، والمنهج المناسب لتطبيق طريقة التعلم بالمشروع في الروضة، والذكاءات التي يمكن تنميتها لدى الأطفال في بيئة التعلّم القائم على طريقة المشروع بالروضة.

3 - **كتابة فقرات المقياس (الصيغة المبدئية):** على خلفيّة نتائج المقابلات مع معلمات رياض الأطفال، ونتائج الدراسات السابقة سالفة البيان، تم – بصورةٍ مبدئيةٍ – صياغة (40) فقرة تمثل الموضوعات التي تم فرزها في المقابلات. وللتحقّق من مدى وضوح فقرات الأداة، ومدى استيعاب المعلّمة لها، وتحديد الزمن التقريبي لتطبيقها، تم تطبيق الاستبانة على عينةٍ استطلاعيةٍ عشوائيةٍ من (30) معلّمةً في الروضة من خارج عيّنة المعلمات المشاركات في المقابلات.

وتبيّن من التطبيق أن تعليمات التطبيق واضحة بالنسبة لهم، وأن العبارات مصاغة علـى نحوٍ يساعد المعلّمة على فهم الهدف من المقياس، والمُهمّة المطلوبة منها، وأن متوسط زمن تطبيق الأداة يعادل (25) دقيقة تقريباً. وفي ضوء نتائج التطبيق، والتحقق من صدق الأداة، تم تقليص عدد فقرات المقياس إلى (33) فقرة تقيس اتجاه معلّمة الروضة نحو طريقة المشروع.

4 - **اختيار سُلّم التقدير المناسب لنوع المعلومات المطلوبة:** تم اختيار سُلّم رباعي في كتابة الفقرات (موافق جداً، موافق، لا أدري، غير موافق)، وهذا السلم يحدِّد مدى انطباق الفقرة على رأي المعلّمة حيال طريقة المشروع، وذلك نظراً لسهولة التصميم والتطبيق والتصحيح عند استخدامه.

5 - **تحديد تعليمات الاستبانة**، وكيفية تطبيقها زمانياً ومكانياً وطريقة الإجابة عنها، مع طمأنة المعلّمة بأن المعلومات التي تدلي بها لن تُستخدم سوى لأغراض البحث العلمي.

الشكل النهائي للأداة: تتكون الاستبانة التي أعدّتها الباحثة من جزئيّن رئيسّين، وهما:

الجزء الأول: صفحة البيانات، وتتضمّن المعلومات والبيانات الديموغرافية للباحثة، وللمُعلمات المشاركات في الدراسة، وهي: المنطقة التعليمية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة المهنية، وكذلك التعليمات والتوضيحات حول الهدف من الاستبانة، وطريقة الإجابة عن أسئلتها، .

الجزء الثاني: فقرات الاستبانة، حيث تتكوّن الاستبانة من 4 محاور، وتضم 33 فقرةً: المحور الأول: إلمام المُعلمة بمفهوم التعلم القائم على المشروع، ويتضمّن (8 فقرات)؛ الثاني: دور طريقة التعلم بالمشروع في تنمية الطفل (8)؛ الثالث: متطلبات دمج طريقة التعلم بالمشروع في منهج الروضة (7)؛ الرابع: أثر طريقة التعلم بالمشروع في تنمية الذكاءات المتعددة للأطفال (10).

صدق الأداة: بعد أن أعّدت الباحثة الصورة الأولية لأداة الدراسة، عمدت إلى التحقّق من درجة صدقها، حيث أوضح علام (2002) أن صدق محتوى الأداة يتعلق بمحاولة تحديد مدى تمثيل بنود الأداة للنطاق السلوكي للموضوع قيد القياس، ولذلك فإن «معظم أساليب تقدير صدق المحتوى تعتمد على الأحكام التقييمية لخبراء المادة الدراسية، حيث تتعلق هذه الأحكام بتقدير مدى التناظر بين مفردات الأداة والنطاق السلوكي الذي تمثله هذه المفردات» (ص: 191).

وعلى هذا الأساس، عرضت الباحثة الاستبانة على (10) من المختّصين في مجالات التربية وعلم النفس من أساتذة الجامعات ووزارة التربية، وكذلك على المختصّين في طرائق وتقنيات التدريس في مرحلة الطفولة المبكرة في دولة الكويت، وذلك بهدف التحقّق من أن أداة الدراسة تقيس فعلاً ما وُضعت لأجله، أيّ اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو طريقة المشروع.

وقد طُلب من المحكمين إبداء آرائهم في درجة انتماء العبارات للمحور المعني، وتحديد درجة وضوح البنود، ودقة صياغتها، وترابطها، وانسجامها مع طبيعة المحور الذي تقيسه، وإبداء مقترحاتهم. وقد أخذت الباحثة بوجهات نظر المحكِّمين، وقامت بتنقيح فقرات الأداة بناءً عليها.

وقد بلغ متوسط نسبة الاتفاق بين المحكمين (90%)، لذا تم الاحتفاظ بجميع عبارات الاستبانة، أي (33) عبارةً. أما بخصوص الملاحظات الأساسية التي طرحها المحكمون، فهي:

1 - إعادة صياغة بعض المفردات اللغوية، وحذف بعض العبارات لغموض محتواها بالنسبة للمعلِّمة (المُستجيبة) أو عدم انتمائها للمحور (البُعد) المعني، أو للمحتوى والمحور معاً.

2 - إضافة عبارات تتناول موضوعات جديدة ترتبط بطرق التدريس الحديثة في رياض الأطفال.

3 - اختيار فقرات لتقييم اتجاهات المعلِّمات نحو التدريس بطريقة المشروع، تكون أكثر ارتباطاً بظروف البيئة التعليمية في الروضة، وتعكس تنوّع تجارب مُعلمات الروضة في دولة الكويت.

وقامت الباحثة، بمقتضى مُقترحات المحكمين، بتنقيح مفردات الاستبانة، حيث قامت بإعادة صياغة العبارات، وكتابتها بشكلٍ يبتعد عن الغموض واللبس وازدواجية التأويل، واستبعدت العبارات التي لا ترتبط بمشكلة البحث أو بتجربة المُعلمة، وبذلك تم التحقق من صدق الاستبانة.

ثبات الأداة: تم استخدام معادلة كرونباخ - ألفا (Cronbach Alpha) لحساب ثبات الاتساق الداخلي للأداة، وتبيّن من المعادلة أن معامل الثبات يساوي (0,92)، أما بخصوص قيم معاملات الثبات المتعلقة بالمحاور (الأبعاد)، فقد كانت كما يأتي: المحور الأول: (0,87)، المحور الثاني: (0,77)، المحور الثالث: (0,79)، المحور الرابع: (0,81).

وبالنتيجة، فإن معاملات ثبات المحاور قد تراوحت بين 0,77 - 0,87، وهذه القيم تعكس نسبةً عاليةً من ثبات الاتساق الداخلي، حيث تعبِّر عن تجانس عبارات الأداة وترابطها في كل من المحاور الثلاثة لاتجاهات معلّمات رياض الأطفال نحو طريقة المشروع. وتشير تلك المؤشرات مُجتمعةً إلى أن الاستبانة تتمتّع بمستوى عالٍ من الثبات (Nunnaly, 1978: 245).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً - مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة، والذي ينصّ على ما يلي: ما اتجاهات مُعلمات رياض الأطفال في دولة الكويت نحو طريقة التعلّم بالمشروع في الروضة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم احتساب النسب المئوية لاستجابات المُعلمات على فقرات محاور الاستبانة، من الأول إلى الثالث، وتبويبها في الجداول (4-2)، وذلك بهدف رصد اتجاهات المعلِّمات نحو طريقة المشروع المستخدمة في بعض رياض الأطفال بدولة الكويت.

ويوضح الجدول (2) النسب المئوية لإجابات المعلمات لبنود المحور الأول للأداة، والمتعلق باتجاههن نحو مفهوم التعلم القائم على المشروع في رياض الأطفال.

جدول (2) النسب المئوية لاستجابات المُعلمات لبنود محور مفهوم التعلم القائم على المشروع

م	نص العبارة	موافق	موافق إلى حد ما	لا أدري	غير موافق
1	تملك المعلمة استيعاباً لمفهوم التعلم القائم على المشروع	34,7	52,0	9,3	4,0
2	تستطيع المعلمة تحديد الأهداف التي يقوم عليها المشروع	49,3	36,0	9,3	5,4
3	تستطيع المعلمة تحديد شروط اختيار المشاريع الطلابية	37,3	44,0	9,3	9,4
4	تمتلك المعلمة معرفةً بأنواع المشاريع القائمة	33,3	37,3	16,0	13,4
5	تملك المعلمة استيعاباً لخطوات التعلم القائم على المشروع	25,3	36,0	17,3	21,4
6	تعاني المعلمات من زيادة عدد الأطفال في الفصول الدراسية في الروضة	57,3	33,3	2,7	6,7
7	تواجه المعلمات صعوبةً في الانتقال من التعليم التقليدي إلى الإستراتيجيات الحديثة في التعليم	21,3	52,0	1,3	25,4
8	تعاني المعلمات من عدم توافر المواد والأجهزة والتقنيات الحديثة في فصول الروضة	65,3	25,3	0,0	9,4

ويلاحظ من بيانات الجدول (2) بأن المُعلمات يمتلكن إلماماً كبيراً بمفهوم التعلم القائم على المشروع، كما أنهن على درايةٍ تامةٍ بالأهداف التي يقوم عليها المشروع، وبالشروط الواجب توافرها لاختيار المشروع المناسب. أضف إلى ذلك أن المعلمات على إطلاع بأنواع المشاريع المستخدمة في التدريس في الروضة، ولديهن إلمام كافٍ بخطوات التعلم القائم على المشروع.

وهنا يوضح بأن طريقة التدريس بالمشروع معروفة لديهن بالاسم فقط، ولكنهن يفتقرن إلى معرفة خطوات طريقة التدريس بالمشروع، وذلك نظراً لضعف إلمامهن بالأسلوب الصحيح لتطبيق هذه الطريقة في صفوف الروضة، وأن هناك معوقات، من وجهة نظرهن، حالت دون الاستخدام الفعّال لهذه الطريقة، منها: معاناة المعلمات من زيادة عدد الأطفال في الفصل الدراسي، حيث تشير الأدبيات التربوية إلى ضرورة الالتزام بعدد محدّد للأطفال في الصف الواحد، كي يتمكّن جميع الأطفال في المشاركة والتفاعل مع المعلِّمة (زيود، 2016).

كما يشير الجدول (2) إلى أن المعلمات يواجهن صعوبةً في الانتقال من التعليم التقليدي إلى الإستراتيجيات الحديثة في التعليم، وأنهن يعانين من عدم توافر المواد والأجهزة والتقنيات الحديثة في الفصول الدراسية، وهذا يمثل عائقاً أمام تهيئة الظروف المناسبة لتطبيق طريقة المشروع بفاعليةٍ في صفوف رياض الأطفال. وقد سبق التطرّق إلى هذه النقطة في الدراسات السابقة التي بيّنت أن استخدام طرق تدريس تعتمد على المتعلِّم والتفاعل، وربط بيئة الروضة بالمجتمع، يمثل عبئاً على إدارة الروضة والمعلِّمات، حيث اعتادت المُعلمات على توظيف طرق تقليدية في التدريس لاعتقادهن بصعوبة تطبيق الطرق الحديثة (مرسي وآخرون، 2014: 83).

ويعرض الجدول (3) أدناه النسب المئوية لإجابات المعلمات لبنود المحور الثاني للأداة، والمتعلقة باتجاهات المعلمات نحو ميزات وخصائص طريقة التعلم بالمشروع بالروضة.

ويُلاحظ من خلال بيانات الجدول (3) بأن التعلم القائم على المشروع يستثير اهتمام الأطفال بدرجةٍ كبيرةٍ، ويشجع الأطفال على حب الاستطلاع، وينمّي ممارسة التعلم الذاتي للأطفال بدرجةٍ عاليةٍ، كما أنه ينمي روح التعاون والعمل الجماعي بين الأطفال.

وعلاوةً على ذلك، فإن التعلّم القائم على المشروع يراعي خصائص الأطفال والفروق الفردية بينهم، ويركز على ميول الأطفال وأهمية مراعاة القيم الاجتماعية والاتجاهات الثقافية بالروضة، مثلما يساعد الطفل على تحقيق الربط التكاملي بين الحياة الواقعية والمادة الأكاديمية ويحفِّزه على الابتكار، والخروج على المألوف. وهذه النتائج، في مُجملها، تتوافق مع ما جاء في الإطار النظري للدراسة من مزايا التعلم القائم على المشروع (زيود،2016)، وكذلك مع نتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة (العزاوي وعلي، 2011).

جدول (3) النسب المئوية لاستجابات المُعلمات لدور طريقة التعلم بالمشاريع في تنمية الطفل

م	نص العبارة	موافق	موافق إلى حد ما	لا أدري	غير موافق
إن طريقة التعلم القائم بالمشاريع ذات قيمة عالية لأنها:					
1	تستثير اهتمام الأطفال	62,7	32,0	2,7	2,6
2	تشجع الأطفال على حب الاستطلاع	68,0	26,7	0,0	5,3
3	تنمّي ممارسة التعلم الذاتي للأطفال	69,3	22,7	4,0	4,0
4	ينمي روح التعاون والعمل الجماعي	76,0	18,7	0,0	5,3
5	تراعي خصائص الأطفال وفروقهم الفردية	44,0	34,0	5,3	16,7
6	تركز على ميول الأطفال وترك القيم الاجتماعية والاتجاهات الثقافية	21,3	30,7	10,7	37,3
7	تساعد الأطفال على الربط التكاملي بين الحياة الواقعية والمادة الأكاديمية	36,0	49,3	6,7	8,0
8	تستحث الأطفال على الابتكار والإبداع	66,7	28,0	1,3	4,0

ويعرض الجدول (4) أدناه النسب المئوية لإجابات المعلمات لبنود المحور الثالث للأداة، والمتعلقة باتجاهات المعلمات نحو متطلبات إدراج طريقة التعلم بالمشروع في المنهج الدراسي وتطبيقها في إطار رياض الأطفال في دولة الكويت.

ويُلاحظ من خلال بيانات الجدول (4) أدناه بأن طريقة التعلم بالمشروع تحتاج إلى إمكانيات مادية وبشرية كبيرة لتطبيقها، وقد لا تتوافر في الروضة المعنية. كما أنها تحتاج إلى وقت طويل غير متاح في التطبيقات الحالية. وقد أقرّت المعلمات بنسبةٍ كبيرةٍ بأن طريقة التعلم بالمشروع لا تتناسب مع خبرات المنهج الدراسي القائم، وبأنها تحتاج بالفعل إلى مكانٍ مُخصصٍ

لتنفيذها، وبأن المشرفين مُهتمون بتوجيه المعلمات نحو استخدام طريقة التعلم بالمشروع بنسبة ضئيلةٍ نسبياً، وأنه توجد عوائق كثيرة، تتمثل في الأنظمة واللوائح الإدارية التي تحول دون تطبيق طريقة التعلم بالمشروع بفاعليةٍ في صفوف الروضة، لأنها غير مناسبة لزمن الحصة الصفية.

جدول (4) النسب المئوية لاستجابات المُعلمات لمتطلبات دمج طريقة التعلم بالمشروع في منهج الروضة

م	نص العبارة	موافق	موافق إلى حد ما	لا أدري	غير موافق
1	تحتاج طريقة التعلم بالمشروع إلى إمكانيات مادية وبشرية لتطبيقها في الروضة	62,7	30,7	0,0	6,6
2	تتطلب طريقة التعلم بالمشروع وقتاً طويلاً غير متاح في التطبيقات الحالية	46,7	34,7	4,0	14,6
3	يبرز ضعف في التوافق بين طريقة التعلم بالمشروع وخبرات المنهج الدراسي	25,3	50,7	6,7	17,3
4	تحتاج طريقة التعلم بالمشروع إلى مكان مناسب مًخصص أصلاً لتنفيذها	65,3	25,3	0,0	9,4
5	يوجد اهتمام لدى المشرفين بتوجيه المعلمين نحو استخدام التعلم القائم على المشروع	26,7	44,0	12,0	17,3
6	يصعب تطبيق طريقة التعلم بالمشروع في ضوء الأنظمة واللوائح الإدارية الحالية بالمدرسة	57,3	33,3	4,0	5,4
7	تتطلب طريقة التعلم بالمشروع زمناً أطول من الزمن الحالي المُخصّص للحصة الصفية	65,3	25,3	2,7	6,7

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن الظروف المُواتية لم تتهيأ بعد لتطبيق طريقة التعلّم بالمشروع، ودمجها في مناهج رياض الأطفال في الكويت. وكانت دراسات سابقة قد ذكرت ذلك بوضوح، حيث بيّنت نتائج دراسة صالح (2015) أن تطبيق الطرق والمناهج المتطورة في رياض الأطفال يصطدم بعدّة عوائق، أبرزها غياب الرؤية السليمة لفلسفة رياض الأطفال ودورها في المجتمع، ونوعية المناهج المُتبعة في الروضة، ودور الأسرة والمنزل، والميزانية والإدارة، حيث تم في هذا الإطار اقتراح استخدام أساليب إدارة الجودة الشاملة لدعم المناهج المُتطوِّرة في دولة الكويت.

ثانياً – مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة والذي ينص على ما يلي: ما اتجاهات المعلمات نحو دور الطريقة في تنمية بعض الذكاءات المتعددة لأطفال الروضة؟ وللإجابة عنه، تم حساب النسب المئوية لاستجابات المُعلمات لفقرات المحور الرابع، والجدول (5) يوضِّح ذلك.

جدول (5) النسب المئوية لاستجابات المُعلمات لدور طريقة المشروع في تنمية الذكاءات المتعددة للطفل

م	نص العبارة	موافق	موافق إلى حد ما	لا أدري	غير موافق
	يؤدِّي استخدام طريقة التعلم بالمشاريع في الروضة إلى:				
1	إكساب الأطفال أنواع مختلفة من الذكاءات	57,3	36,0	1,3	5,4
2	تنمية الذكاء المكاني لدى الأطفال	50,7	29,3	14,7	5,3
3	إكساب الأطفال الذكاء الجسمي الحركي	52,0	38,7	1,3	8,0
4	تنمية الذكاء الموسيقي لدى الأطفال	28,0	41,3	13,3	17,4
5	إكساب الأطفال الذكاء الاجتماعي	60,0	28,0	6,7	5,3
6	تنمية الذكاء الشخصي لدى الأطفال	61,3	32,0	0,0	6,7
7	إكساب الأطفال الذكاء اللغوي	50,7	38,7	1,3	9,3
8	تنمية الذكاء المنطقي – الرياضي لدى الأطفال	50,7	33,3	6,7	9,3
9	إكساب الأطفال ذكاء التعامل مع الطبيعة	54,7	33,3	5,3	6,7
10	تكشف طريقة التعلم بالمشاريع نوع الذكاءات المتوافرة لدى الطفل	61,3	30,7	2,7	5,3

يُلاحظ من خلال بيانات الجدول (5) بأن طريقة التعلم بالمشاريع تكسب الأطفال أنواع مختلفةً من الذكاءات بنسبٍ متفاوتةٍ، حيث تنزع هذه الطريقة، بنسبٍ عاليةٍ متقاربة، إلى تنمية الذكاء الشخصي لدى الأطفال، يليه الذكاء الاجتماعي، فذكاء التعامل مع الطبيعة، يليه الذكاء الجسمي – الحركي، فالذكاء المكاني، يليه الذكاء اللغوي، فالذكاء المنطقي – الرياضي. أما الذكاء الموسيقي، فيتم تنميته لدى أطفال الروضة من خلال طريقة المشروع بنسبةٍ ضئيلةٍ.

وتتوافق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة (عليمات، 2013؛ أبو جاموس، 2016) التي اهتمّت بتنمية القدرات العقلية والذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة بوجه عام، حيث أن تنفيذ هذه المهمة يتطلّب فهم التنوّع بأشكاله وألوانه بين أطفال الروضة، من أجل استيعابه والتعامل معه؛ فالتوجّه الثنائي للطفل لم يعُدْ مقبولاً، على أنه قادر أو غير قادر على التعلّم، بل يجب أن تؤمن معلِّمة الروضة بأن كل طفل قادر على التعلّم، ولكن بأسلوبه الخاص. فطفل الآداب والإنسانيات يتعلّم بأسلوب مختلف في الروضة عن طفل العلوم الطبيعية والرياضيات، لأن الأول يميل إلى الجدل والنقاش باستخدام ذكائه اللغوي، بينما يحتاج الثاني إلى أن يختبر المادة التعليمية بصورةٍ محسوسةً في المختبر باستخدام ذكائه العلمي، أما طفل التربية الرياضية فيتعلّم باستخدام حركات جسمية، وكذلك مع بقيّة الذكاءات (عبد المجيد وناجي، 2013: 114).

ولهذا الغرض، يجب على مُعلمة الروضة السعى الحثيث لاستخدام إستراتيجيات وطرق تدريس حديثة

تتلاءم مع المكوِّنات المعرفية لكل نوعٍ من أنواع الذكاءات سابقة الذكر، بما يؤدِّي إلى إكساب الطفل الذكاء المنشود، وزيادة دافعيته للتعلّم، وتعاوُنه مع زملائه. ومن المهم أن يتم توجيه الأطفال إلى المجالات التي تتفق مع أوجه التميّز لديهم، حيث يحققون الرضى والكفاية، ويتم الاهتمام باكتشاف الموهبة الطبيعية للطفل وتنميتها (أبو جاموس والدُمخ، 2016: 43).

إن المعوِّقات التي تعترض تطبيق طريقة التعلّم بالمشروع في رياض الأطفال بدولة الكويت كثيرة، ومنها ارتفاع كثافة الأطفال في الصف، وعدم توافر المواد والأجهزة والتقنيات الحديثة في الفصول الدراسية، وصعوبة التحوّل - الذهني والعملي - من التعليم التقليدي إلى تطبيق إستراتيجيات حديثة في التعليم، لأنها تحتاج إلى وقت وجهد في التطبيق، ولا تتناسب مع خبرات المنهج الدراسي، وتحتاج إلى أماكن مخصصة لتنفيذها، وقد تتعارض مع أنظمة الإدارات المدرسية ولوائحها (صالح، 2015). ورغم ذلك، فإن الأمل لدى المُختصِّين والمُربِّين لا يزال كبيراً بإمكانية التغلّب على هذه المعوقات، حيث أن ذلك يتطلب الإرادة القوية، والثقة بالنفس، والرغبة في التغيير، وجميع هذه الصفات متوافرة لدى مُعلمات رياض الأطفال في دولة الكويت.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

1 - تنظيم دورات وورش عمل تدريبية للمعلمات لتشجعيهم على استخدام طريقة التعلم بالمشروع.

2 - تنظيم دورات وورش تدريبية للمعلمات تحفز الذكاءات المتعددة للأطفال وتيسر تنميتها لديهم.

3 - إعادة النظر بالمناهج الدراسية ونظم واللوائح الإدارية لجعلها تتناسب مع طرق تنمية اتجاهات الأطفال وتنمية ذكاءاتهم ومهاراتهم وفق الطرق الحديثة.

4 - استثمار المشاريع الطلابية ودعمها لتحفيز الأطفال على المشاركة بمثل هذه الأنشطة.

المقترحات:

على خلفية نتائج الدراسة الحالية، تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية في المستقبل:

1 - دراسة العوامل المؤثرة في تطبيق طريقة المشروع في رياض الأطفال بدولة الكويت.

2 - دراسة مقارنة بين أثر المنهج التفاعلي المطوّر من جهةٍ، والمنهج القائم على استخدام طريقة التعلّم بالمشروع، من جهةٍ أخرى، في تنمية الذكاءات المتعددة لدى الأطفال.

3 - بحث أساليب تنمية الذكاءات المتعددة لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الروضة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو جاموس، عبدالكريم (2016). أثر برنامج تعليمي قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية الوعي البيئي لدى أطفال الرياض في الأردن. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، 2، 173-201.

أبو جاموس، عبدالكريم والدُمخ، مليحة سليمان (2016). أثر استخدام المنهج التفاعلي في تحسين الذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة في الأردن. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية*، 2، 38-54.

إدواردز، كارولين، وجانديني، ليلا، وفورمان، جورج (2010). *الأطفال ولغاتهم المئة*. ترجمة: ليلى كرم الدين. الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

أرمسترونج، ثوماس (2006). *الذكاءات المتعددة في غرفة الصف*. ترجمة: مدارس الظهران الأهلية. الدمام: دار الكتاب التربوي.

بكار، عبد الكريم (2012). *تأسيس عقلية الطفل* (ط2). الرياض: دار وجوه.

جابر، جابر عبدالحميد (2003). *الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق*. القاهرة: دار الفكر العربي.

جاردنر، هوارد (2005). *الذكاءات المتعددة في القرن الحادي والعشرين*. ترجمة: عبد الحكم الخزامي. القاهرة: دار الفجر.

حسين، محمد عبد الهادي (2006). *مدرسة الذكاءات المتعددة*. عمّان: دار الكتاب الجامعي.

الزغول، عماد عبد الرحيم والهنداوي، علي فالح (2019). *مدخل إلى علم النفس*. عمّان: دار المسيرة.

زيود، أسامة (2016). *واقع استخدام التعلم القائم على المشاريع في المدارس الحكومية من وجهة نظر مُعلمي العلوم في محافظة جنين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

السيد، علي وكوثراني، سعاد (2007). *طرق إشباع الحاجات النفسية للطفل*. بيروت: دار اليوسف ودار الرفيق.

الشبراوي، عبدالناصر. (2012). أثر الأركان التعليمية في تنمية الذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة وتطبيقاتها. *مجلة الطفولة والتربية*، 12، 463-521.

شعير، إبراهيم (2020). فاعلية برنامج قائم على طريقة المشروع في تنمية عملية الاستنتاج للمعاقين ذهنيا المُدمجين برياض الأطفال. *مجلة كلية رياض الأطفال*، 17، 1632-1678.

صالح، نوال أحمد (2015). الأسس المؤثرة بتطبيق مناهج متطورة في رياض الأطفال بدولة الكويت: دراسة نظرية. *مجلة الإرشاد النفسي*، 42، ج2، 1201-1233.

عبد المجيد، حزيمة كمال والحاج ناجي، ليلى يوسف (2013). نظرية الذكاءات المتعددة عند هوارد كاردنر. *مجلة كلية التربية للبنات*، 2، 113-126.

العتوم، منذر سامح (2012). *طرق تدريس التربية الفنية ومناهجها*. عمّان: دار المناهج.

العزاوي، إسراء نوفل وعلي، خشمان (2011). أثر طريقة المشروع في السلوك التكيفي والنمو الحركي لدى أطفال الرياض. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، 1، 120-150.

العشري، إيناس (2008). فاعلية برنامج مقترح لزيادة وعي معلمات رياض الأطفال بتطبيقات نظرية الذكاءات المتعددة. *ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي الخامس عشر تحت عنوان «إعداد المعلم وتنميته»*، جامعة حلوان، مصر.

علاّم، صلاح الدين محمود (2002). *القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسيّاته وتطبيقاته وتوجّهاته المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عليمات، علي مصطفى (2013). أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية عادات العقل عند طفل الروضة. *مجلة دراسات في الطفولة*، 4، 55-98.

عمر، سعيد (2016). تقرير حول المؤتمر الدولي الثاني الخاص بتجربة ريجيو ايميليا التربوية منهج ريجيو إيميليا في التعليم: المدرسة باعتبارها مكاناً للإلهام والإبتكار والتعاون. *مجلة الطفولة العربية*، 67، 87-110.

غاردنر، هوارد (2004). *أطر العقل: نظرية الذكاءات المتعددة*. ترجمة: محمد الجيوسي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

فرحاتي، العربي بلقاسم (2012). *البحث الجامعي بين التحرير والتصميم والتقنيات*. عمّان: دار أسامة.

قناوي، هدى (2017). فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات الذكاءات المتعددة لتحسين مستوى الاستعداد الأكاديمي لأطفال الروضة. *مجلة كلية رياض الأطفال*، 11، 225-246.

قناوي، هدى (2019). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مؤشرات الموهبة لدى طفل الروضة. *مجلة كلية رياض الأطفال*، 14، 304-358.

مازن، حسام محمّد (2009). *المنهج التربوي الحديث والتكنولوجي*. القاهرة: دار الفجر.

محمد، داليا (2012). *فاعلية برنامج قائم على طريقة المشروع في تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى أطفال الروضة*. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة القاهرة.

مراد، صلاح وهادي، فوزية (2014). *طرائق البحث العلمي: تصميماتها وإجراءاتها*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

مرسي، حمدي محمّد والمنسي، منصور إبراهيم وإبراهيم، أمينة محمّد ومحمّد، إيمان صلاح (2014). أثر استخدام طريقة المشروع على تنمية بعض مهارات التصميم الفنِّي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *المجلة العلمية لكلية التربية* (جامعة أسيوط)، 4، 91-71.

المفتى، محمد أمين (2004). الذكاءات المتعددة: النظرية والتطبيق. *ملخصات المؤتمر العلمي السادس عشر لتكوين المعلم*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة.

هير، جودي (2006). *العمل مع الأطفال الصغار*. ترجمة: مركز إيمان للتعليم المبكِّر. عمّان: الأهلية للنشر والتوزيع.

الينبعاوي، أماني (2010). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نظرية جاردنر في تنمية الذكاءات المتعددة لدى أطفال ما قبل المدرسة في المملكة العربية السعودية. *ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي العربي السابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين*، المجلس العربي للموهبين والمتوفقين وواجهة الأردن للتعلم والتبادل الثقافي، عمّان.

يونس، وفاء (2011). أثر استخدام طريقة المشروع في تحصيل طلبة الصف الثاني في معهد إعداد المعلمين في مادة الأحياء وتنمية مهارات تفكيرهم الناقد. *مجلة التربية والعلم*، 3، 323-359.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Brewer, R. A. (2010). The Canada goose project: A first project with children under 3. *Early Childhood Research & Practice,* 1, 727-736.

Costa, A. L., & Kallick, B. (2008). *Leading with habits of mind: 16 essential characteristics for success. Alexandria*: VA, ASCD.

Deing, S. (2004). Multiple intelligences and learning style: Two complementary dimensions. *Teachers College Record,* 1, 16-23. DOI:10.1111/j.1467-9620.2004.00322.x

Fleming, D. S. (2000). *A teachers guide to project-based learning*. ERIC Reproduction Service No. ED469734.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory into practice*. New York: Basic Books.

Harris, K. I., & Gleim, L. (2008). The light fantastic: Making learning visible for all children through the project approach. *Young Exceptional Children,* 3, 27-40. https://doi.org/10.1177/1096250608314591

Harte, H. A. (2010). The project approach: A strategy for Inclusive Classrooms. *Young Exceptional Children,* 3, 15-27. https://doi.org/10.1177/1096250610364355

Karen, G. (2001). Multiple intelligences theory: A framework for personalizing science curricula. *Journal of School Science and Mathematics,* 4, 3-14. DOI:10.1111/j.1949-8594.2001.tb18021.x

Katz, L.G., & Chard, S. C. (2013). The project approach: An overview. In *Approaches to early childhood education,* Roopnarine, J., & J. E. Johnson (Eds.) (pp. 268-284). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Mitchell, S., Foulger, T. S., Wetzel, K., & Rathkey, C. (2009). The negotiated project approach: Project-based learning without leaving the standards behind. *Early Childhood Education Journal,* 4, 339-46. http://dx.doi.org/10.1007/s10643-008-0295-7

Nelson, K. (1998). *Developing students' multiple intelligences*. New York: Holistic.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory.* NY: McGraw-Hill.

Yuen, L. H. (2009). From foot to shoes: Kindergartners families and teachers perceptions of the project approach. *Early Childhood Education Journal*, 1, 23-33. https://doi.org/10.1007/s10643-009-0322-3

Yuen, L. H. (2010). A valuable experience for children: The dim sum and Chinese restaurant project. *Early Childhood Research & Practice,* 1, 23-31.

كتاب العدد

الفوبيا المدرسية

تأليف:د. رشا محمود حسين

دار الجامعة، مصر، الطبعة الأولى، 2019

(340) صفحة، من القطع المتوسط

عرض وتحليل:أ. سعيد بوعيطة

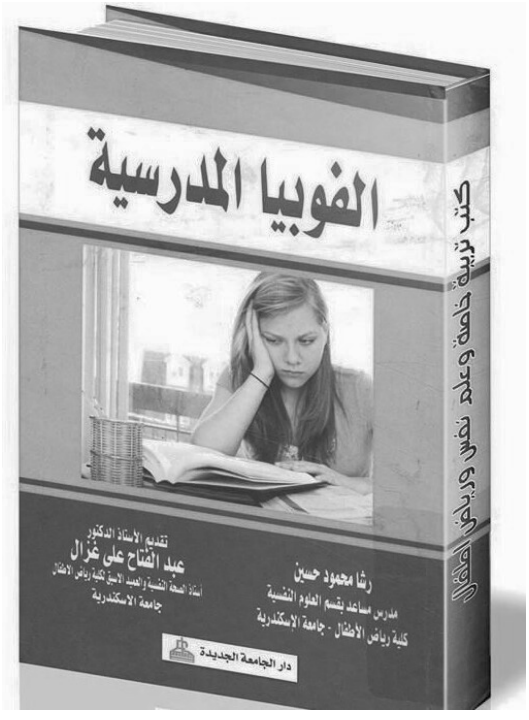
أستاذ التعليم الثانوي، عضو اتحاد كتاب المغرب

باحث في المجال التربوي وتحليل الخطاب

المملكة المغربية

bouaita10@gmail. com

هذا الكتاب:



يتناول هذا الكتاب مسألة أساسية في العملية التربوية. تتجلى في فوبيا المدرسة أو كره المدرسة باعتبارها من بين أخطر الأمراض النفسية التي تصيب الأطفال. كما يزداد عدد المصابين بها عاماً بعد عام. تعزو الباحثة رشا محمود حسين ذلك إلى خروج الطفل من الحياة الأسرية إلى الحياة المدرسية. وما يصاحبه من تغييرات على مستوى الأمكنة (المنزل، المدرسة)، والعلاقات الجديدة (المربون، التلاميذ. . . الخ). حيث يتحول تغيير الأمكنة العلاقات إلى مرض نفسي. لعل أهمية هذا الموضوع وخطورته في الوقت نفسه، جعل الباحثة تضع خريطة وطريقاً للآباء والباحثين. حيث عرضت الأسباب، والمتغيرات المرتبطة بهذا المرض النفسي، كما تناولت مجموعة من الحالات التي قامت بدراستها. وقد ركزت الباحثة على سؤال محوري مفاده:من المسئول عن هذا المرض النفسي؟هل الأسرة أم المدرسة أم المجتمع، أم هذه العناصر كلها؟

أهمية الكتاب تأتي أهمية هذا الكتاب من مكونه يتناول مرحلة حاسمة من حياة الطفل. لكونها تحدد المعالم الرئيسية لشخصية الطفل. لأن الخبرات المختلفة التي يمر بها الطفل على اختلاف أنماطها وأنواعها من المؤثرات الهامة التي تحدث نوعاً من الأثر في سلوكه. ومن ثم في شخصيته. لذلك تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة

التي يتناولها هذا الكتاب، من أكثر المراحل العمرية التي ينشأ فيها الخوف وما يصاحبه من حالات اضطراب وقلق نفسي. تعد فوبيا المدرسة واحدة من أبرزهذه الاضطرابات السلوكية التي تنتشر بين الأطفال في مرحلة الطفولة بصفة عامة، ورياض الأطفال بصفة خاصة.

محتويات الكتاب:

يحتوي هذا الكتاب على تقديم للدكتور عبد الفتاح علي غزال، وثلاثة فصول. جاءت كالتالي:

أ. تقديم الكتاب:

ب. الفصل الأول: فوبيا الحياة المدرسية. تناولت الباحثة من خلال مجموعة من القضايا.

1. مفهوم الفوبيا.

2. تصنيفات الفوبيا.

3. مفهوم فوبيا الحياة المدرسية.

4. أعراض فوبيا الحياة المدرسية(عضوية، نفسية، اجتماعية).

5. تصنيفات فوبيا الحياة المدرسية.

6. النظريات المفسرة لفوبيا الحياة المدرسية(نظرية التحليل النفسي، النظرية السلوكية).

7. مراحل تطور فوبيا الحياة المدرسية.

8. التشخيص الفارق بين فوبيا الحياة المدرسية وبعض المفاهيم الأخرى(قلق الانفصال، الرفض المدرسي، التغيب عن المدرسة).

ج. الفصل الثاني: المتغيرات والعوامل المسببة لفوبيا الحياة المدرسية. يتضمن مجموعة من القضايا.

1. المتغيرات الأسرية(مفهوم الأسرة، أساليب المعاملة الوالدية، مفهوم أساليب المعاملة الوالدية، العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وفوبيا الحياة المدرسية).

2. متغيرات بيئة الروضة(مفهوم بيئة الروضة، العلاقة بين متغيرات بيئة الروضة وفوبيا الحياة المدرسية).

3. المتغيرات الشخصية(مفهوم الشخصية، مفهوم الثقة بالنفس، العلاقة بين الثقة بالنفس وفوبيا الحياة المدرسية).

د. الفصل الثالث:تطبيقات عملية لبعض من دراسات الحالة لفوبيا الحياة المدرسية. تضمن هذا الفصل التطبيقي ما يلي:

1. أربع حالات لفوبيا الحياة المدرسية.

2. الديناميات والعوامل اللاشعورية الكامنة وراء اضطراب فوبيا الحياة المدرسية لدى طفل الروضة.

3. صور اختبار تفهم الموضوع.

4. اختبار رسم الأسرة والمدرسة المتحركة.

تقديم الكتاب:

يؤكد الدكتور عبد الفتاح علي غزال في هذا التقديم على أن خروج الطفل من الحياة الأسرية إلى الحياة المدرسية، يعد تحولاً جذرياً في حياة الطفل. لأنه يقوم بتغيير الفضاء والعلاقات. لهذا، يصاحب هذا التحول العديد من مظاهر الخوف والقلق، والحساسية المفرطة. مما يخلق لديه هذه الحالة النفسية المرضية(فوبيا المدرسة). لهذا يؤكد الباحث في هذا التقديم على أهمية هذا الكتاب. حيث اعتبره (خريطة وطريق للآباء والباحثين)ص:13. لأن هذه الفوبيا حسب تصوره أعمق وأكبر من مجرد مرض نفسي. فهي مرض اجتماعي وتربوي. يحاول هذا الكتاب تقديم الحل والعلاج. وخارطة طريق للآباء والمعلمين والأخصائيين الاجتماعيين، والمشرفين التربويين.

الفصل الأول(فوبيا الحياة المدرسية):

1. مفهوم الفوبيا:

تشير الباحثة رشا محمود حسين إلى أن الفوبيا من الموضوعات الهامة التي تناولها الكثير من علماء النفس والصحة النفسية باهتمام كبير. وذلك للدور الذي تلعبه في حياة الفرد وتأثيرها على مختلف جوانب السلوك الإنساني. خاصة في مرحلة رياض الأطفال التي تلقي بآثارها على المراحل العمرية اللاحقة لها. كما أشارت الباحثة إلى تعدد تلك التعريفات الخاصة بالفوبيا. إنها حسب الجمعية الأمريكية للطب النفسي (خوف متواصل أو دائم وغير معقول من موضوعات محددة، أو أنشطة ومواقف معينة. تسمى بالمنبه الرهابي، ينتج عنه رغبة ضاغطة لتجنب هذا المنبه. يؤدي ذلك عادة إما إلى تجنبه، وإما إلى تحمله مع درجة من الفزع أو الرهبة منه)ص:18. بينما ربطت بعض المفاهيم بين الفوبيا والمخاوف اللاعقلانية. حيث حددتها باعتبارها خوفاً غير منطقي وغير عقلاني وبدون سبب واقعي كاف. وقد أوردت الباحثة رشا محمود حسين عدد من التعريفات المختلفة من باحث لآخر (زكريا أحمد الشربيني، سيد محمود الطواب).

2. تصنيفات الفوبيا:

أكدت الباحثة على أن تعدد الأدبيات النظرية المتعلقة باضطرابات الفوبيا، ساهمت في تعدد التصنيفات الخاصة بالفوبيا والباحثين والعاملين في هذا المجال. فمنهم من وضعها كأحد اضطرابات القلق بصورة عامة. ومنهم من صنفها من حيث الموضوع أو المثير المسبب لها. وتدرج الجمعية الأمريكية للطب النفسي الفوبيا في دليلها التشخيصي الإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية والعقلية ضمن اضطرابات القلق. حيث تشمل أربعة أنواع رئيسية(اضطرابات الهلع أو الذعر، الخوف من الأماكن الواسعة المفتوحة، المخاوف النوعية المحددة، المخاوف الاجتماعية). تدرج الباحثة الفوبيا المدرسية ضمن التصنيف الثالث. المرتبط بالمخاوف النوعية المحددة. مما مكن الباحثين من تقسيم الفوبيا إلى ثلاثة أنواع (الفوبيا البسيطة، فوبيا الأماكن المفتوحة، الفوبيا الاجتماعية). كما تصنف الفوبيا وفقاً للمثيرات المسببة لها إلى ما يلي:

أ. فوبيا المثيرات الواضحة والصريحة: تشبه العصاب الصدامي الذي يدفع إلى ظهوره تجربة أليمة. تتضمن معنى الصدمة الانفعالية البالغة الشدة والوقع على النفس.

ب. فوبيا المثيرات واضحة الرمزية: يتميز هذا النوع بما يخافه صاحبه من موضوعات مادية مجردة. إلا أن خوفه لا يثيره المعنى الحرفي الذي تنطوي عليه أمثال هذه الموضوعات المادية. لكن خوفه يثيره المعنى الرمزي الذي تمثله هذه الموضوعات أمام عقل الفرد.

ج. فوبيا المثيرات مبهمة الرمزية: يعد هذا النوع من الفوبيا أكثر تعقيداً وأعنف مظهراً وأثراً على النوعين السابقين. حيث لا ينبعث الخوف بفعل واضح وصريح مماثل في طبيعته للمثير القديم الذي كان الأصل في نشأة هذا الخوف المرضي. وفقاً لهذا التصنيف، فإن فوبيا الحياة المدرسية، تندرج تحت فوبيا المثيرات واضحة الرمزية. حيث تمثل الروضة في حد ذاتها موضوع مبهم مادي بالنسبة للطفل. لكن الخوف منها يثيره المعني المنطوي ورائها. وهو الابتعاد والانفصال عن الأم والتعامل مع زملاء ومعلمة غرباء بالنسبة له. وبالتالي

ظهور فوبيا الحياة المدرسية لدى الطفل. كما أوردت الباحثة رشا محمود حسين، تصنيفاً للفوبيا من حيث الموضوع المسبب لها. حددتها كالتالي: الخوف من الأماكن المرتفعة، الخوف من الأماكن المفتوحة، الخوف من العقوبة أو الألم، الخوف من العواصف والرعد والبرق، الخوف من الأماكن المغلقة، الخوف من الدم، الخوف من التلوث والميكروبات، الخوف من الوحدة، الخوف من الظلام، الخوف من الزحام، الخوف من الأمراض، الخوف من النار، الخوف من الحيوانات، الخوف من الموت، الخوف من الماء، الخوف من الكلام، الخوف من الغرباء، الخوف من المدرسة. . . إلخ). بهذا، تعدد تصنيفات الفوبيا، تبعاً لتعدد موضوعها والمصدر المسبب لها. وتباين تصنيفات الباحثين لها (الاتجاه السلوكي، اضطرابات القلق).

3. مفهوم فوبيا الحياة المدرسية:

تشير الباحثة في هذا الجانب إلى أن مفهوم فوبيا المدرسية، قد حظي باهتمام العديد من العلماء والباحثين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس. كما تتبعت الباحثة هذا الاهتمام على المستوى التاريخي. بدءاً من ثلاثينيات القرن الماضي. واكبه تطور هذا المفهوم على مستوى الدلالة. وقد خلصت الباحثة في هذا الإطار إلى ما يلي:

أ. فوبيا الحياة المدرسية عبارة عن خوف شديد وغير منطقي من الذهاب إلى الروضة أو المدرسة. يؤدي إلى مقاومة الذهاب إليها.

ب. تصاحب فوبيا الحياة المدرسية فترات من الانقطاع والتغيب. قد تكون كلية أو جزئية عن الروضة أو المدرسة. وبدون وجود أية أسباب مرضية أو اجتماعية. تمنعه من الذهاب إليها.

ج. يصاحب ظهور فوبيا الحياة المدرسية، مجموعة من الأعراض السيكوسوماتية، الأعراض النفسية، الأعراض العضوية (البكاء، الصراخ، الآلام المختلفة التي تظهر عند ذهاب الطفل إلى الروضة).

د. تختفي هذه الأعراض، بانتهاء المثير المسبب لها. بمعنى عند بقاء الطفل بالمنزل. لكنها تعاود الظهور عند الذهاب مرة أخرى إلى الروضة أو المدرسة.

4. أعراض فوبيا الحياة المدرسية:

تشير الباحثة رشا محمود حسين إلى أن هذه الأعراض ما هي إلا أنواع مختلفة من عملية الدفاع الذاتي للطفل. وذلك من أجل مقاومة توهماته غير الواقعية. غالباً ما تسمى هذه الأعراض بالأعراض التنكرية(الصفحة:28). قسمت الباحثة هذه الأعراض (حسب إجماع أغلب الباحثين) إلى نوعين:

أ. أعراض عضوية(جسمية): لا تظهر مخاوف من الذهاب إلى الروضة بشكل مباشر. لكن في صورة أعراض بدنية. خاصة في الفترة الصباحية. عندما يحث الطفل على مغادرة المنزل للذهاب إلى الروضة. تتمثل هذه الأعراض في الغثيان والقيء، والصداع، والإسهال، وآلام البطن والساق. كما تظهر مشكلات في الأكل واضطرابات في النوم. ومخاوف أخرى مختلفة. تسبب شكاوى الطفل قلق الوالدين عليه. مما يؤدي إلى الموافقة على بقائه في المنزل. وبمجرد أن يطمئن الطفل إلى أنه يستطيع البقاء في المنزل، تأخذ هذه الأعراض في الزوال. وفي ضوء ما سبق، استخلصت الباحثة قائمة لأعراض ومظاهر فوبيا الحياة المدرسية العضوية (صداع الرأس عند وقت الذهاب إلى المدرسة، تعرق الوجه والأطراف، صعوبة التنفس، التبول اللاإرادي، التقيؤ العصبي، ألام المعدة، الإسهال، ارتجاف الأطراف، ارتفاع حرارة الجسم، فقدان شهية الطعام. . . إلخ).

ب. أعراض نفسية واجتماعية:تشير الباحثة رشا محمود حسين في هذا الجانب إلى تعدد الأعراض والمظاهر النفسية والاجتماعية التي يشترك فيها الأطفال الذين يعانون من فوبيا الحياة المدرسية. حيث يمكن تحديد هذه السمات وملاحظتها والاستدلال عليها من خلال سلوك الأطفال. وذلك من خلال الملاحظات الإكلينيكية للأطفال المصابون بفوبيا الحياة المدرسية. ذلك أن أغلب هؤلاء الأطفال تنتابهم حالة من الصراخ

والبكاء الشديد عند الذهاب إلى المدرسة. كما يظهرون حالة من القلق المفرط والشديد. كما تنتابهم نوبات من الغضب المتكرر وتقلب في المزاج، اضطراب في الكلام الكذب من أجل تبرير عدم الرغبة في عدم الذهاب إلى المدرسة. كما أوردت الباحثة بعض الدراسات التي اهتمت بهذا النوع من الأعراض. وعلى رأسهم أعمال الباحث رياض نايل العاصمي(1995). تخلص الباحثة في هذا الجانب إلى أنه على الرغم من هذه المظاهر والأعراض التي تعكس فوبيا الحياة المدرسية. سواء في جانبها العضوي، أو النفسي، أو الاجتماعي، فإن هناك نوعاً من التداخل بين الجانب العضوي والجانب النفسي والاجتماعي.

5. تصنيفات فوبيا الحياة المدرسية:

تأخذ فوبيا الحياة المدرسية حسب الباحثة رشا محمود حسين أشكالاً وتصنيفات عدة. تتقاطع أحياناً كما تتباعد أحياناً أخرى. نظراً لتعدد الباحثين واختلافهم في المنطلقات الفكرية والمعرفية. لهذا نظروا إليها من زوايا عديدة. فقد اعتمد البعض على عامل الخوف باعتباره العامل الرئيسي لها. فيما اعتمد البعض الآخر تلك العلاقات السائدة في الأسرة. مما جعلهم (حسب الباحثة) يميزون بين الفوبيا العصابية والفوبيا المزمنة. نبين تصور الباحثة من خلال الجدول التالي:

أنواع الفوبيا أهم الأعراض	فوبيا الحياة المدرسية الحادة	فوبيا الحياة المدرسية المزمنة
1	تظهر الأعراض للمرة الأولى	تظهر الأعراض للمرة الثانية أو الثالثة
2	تكون البداية في أول أيام الأسبوع الدراسي. ويليها مرض الطفل.	تكون البداية في أول أيام الأسبوع الدراسي. ويليها مرض شديد.
3	تكون البداية حادة	تكون البداية بسيطة
4	يتعرض لها الأطفال صغار السن نسبياً	يتعرض لها الأطفال كبار السن نسبياً
5	يبدي فيها الطفل قلقاً حول الموت	لا يعرض الطفل لموضوع الموت
6	يسأل الطفل دائماً عن صحة الأم الجسمية. ويتوهم أنها مريضة.	صحة الأم لا تستدعي اهتمام الطفل
7	يوجد اتصال جيد بين الوالدين	يوجد اتصال ضعيف بين الوالدين
8	الوالدين متوافقين في معظم المجالات	الأم عصبية، الأب مضطرب الشخصية
9	يوجد تنافس بين الوالدين في المنزل	لا يبدي الأب أي اهتمام بالمنزل أو الأطفال. ولا يوجد تنافس بين الوالدين
10	يتفهم الوالدان ديناميات الأمور الكامنة وراء مخاوف الطفل من المدرسة	لا يتفهم الوالدان الأمور الكامنة وراء مخاوف الطفل من المدرسة. ولا يعملان لتخليص الطفل منها

حسب هذا الجدول الذي حددته الباحثة، فإن وجود سبعاً من الأعراض العشرة، يضع الطفل ضمن النمط الأول(الحاد)، أو ضمن الفئة الثانية(الفئة المزمنة). إذا كان الطفل يشكو من أعراض أقل، فإنه يصنف ضمن النمط الأول /الحاد. أما إذا كان يشكو من عدد أقل، فإنه يندرج ضمن الحالة المزمنة. لهذا تؤكد الباحثة على أن استعراض مختلف هذه التصنيفات لفوبيا الحياة المدرسية، قد كشف عن قدر كبير من الاختلاف والتباين. لكن تبقى هذه التصنيفات الخطوة الأولى التي تبنى عليها الدراسات والبحوث العلمية.

6. النظريات المفسرة لفوبيا الحياة المدرسية:

على الرغم من تعدد الاتجاهات والمدارس التي تناولت الفوبيا باعتبارها ظاهرة نفسية، فقد لاحظت الباحثة بأن هناك اتجاهين أساسيين اهتما بها بشكل بارز. هما: نظرية التحليل النفسي، والنظرية السلوكية.

أ. نظرية التحليل النفسي: ارتبطت هذه النظرية برائدها سيغموند فرويد الذي رأى أن الفوبيا هي محصلة قلق ناتج عن صراع بين المطالب الغريزية والقوى الدفاعية للأنانية. حيث استندت هذه النظرية في تفسيرها لفوبيا الحياة المدرسية على ميكانيزمات الدفاع. شأن عملية الإسقاط وما تشمله من مفاهيم الإشباع والتعلق المفرط بالأم والتي ترتبط كقاعدة في هذه النظرية. كما تعتمد في تفسيرها أيضاً على التثبيت أو النكوص إلى مراحل سابقة النمو. تربط نظرية التحليل النفسي للفوبيا بشكل عام بخبرات الطفولة. حيث تطور حالة الفوبيا تبعاً لمجموعة من العوامل: غياب مصدر إشباع احتياجات الطفل، الخوف من فقد الحب، الخوف والخجل الشديد المرتبط بالموقف الأوديبي، الخوف نتيجة للشعور بالذنب. لهذا، تؤكد نظرية التحليل النفسي على الدور الذي تقوم به الأم في ظهور فوبيا الحياة المدرسية. لأن هذه الحالة حسب نظرية التحليل النفسي، فجرها قلق الانفصال الحاد.

ب. النظرية السلوكية:فسرت هذه النظرية فوبيا الحياة المدرسية من خلال العلاقة بين الطفل والبيئة المحيطة به. وعلاقته بالأفراد بها من معلمة وتلاميذ، وكذلك المثيرات المحيطة بها. يعطي أصحاب النظرية السلوكية أهمية كبيرة للمدرسة والمعلمين والأقران(التلاميذ). وكافة الأنشطة الموجودة في البيئة المدرسية. وذلك من حيث إسهامها في ظهور فوبيا الحياة المدرسية لدى الطفل. لكن حين يفشل الطفل في الانسجام مع هذه البيئة الجديدة(المدرسة)، يلجأ إلى الانسحاب منها والبقاء في المنزل باعتبارها وسيلة دفاعية لتخفيف حدة هذا القلق.

7. مراحل تطور فوبيا الحياة المدرسية:

تؤكد الباحثة في هذا الجانب على تنوع واختلاف الصورة الإكلينيكية لفوبيا الحياة المدرسية في مراحلها الأولية عنها في مراحلها النهائية أو المكتملة عند الأطفال. وقد حددت كسوتي/Csoti تطور فوبيا الحياة المدرسية في ثلاثة مراحل. وذلك طبقاً للمرحلة العمرية التي تظهر فيها.

أ. المرحلة الأولى (مرحلة الطفولة المبكرة): تبدأ من السنة الرابعة من العمر عند ذهاب الطفل إلى الروضة. يكون سببها الرئيسي في هذه المرحلة قلق الانفصال والابتعاد عن الأم/المنزل. لكن غالباً ما تكون عودة الطفل إلى حالته الطبيعية أكثر احتمالاً بعد استخدام الأساليب التربوية والعلاجية المناسبة.

ب. المرحلة الثانية (مرحلة الطفولة الوسطى): تعتبر من أهم وأدق المراحل في النمو النفسي عند الطفل. غالباً ما تكون هذه المرحلة بين (11) سنة و(13) سنة.

ج. المرحلة الثالثة (مرحلة الطفولة المتأخرة): تظهر لدى الأطفال في سن ما بين (14) سنة و(16) سنة. تكون الفوبيا هنا من النوع المزمن والشديد. كما أنها تحتاج إلى تدخل وعلاج طويل المدة.

8. تشخيص الفرق بين فوبيا الحياة المدرسية وبعض المفاهيم الأخرى:

حاولت الباحثة في هذا الجانب توضيح الفرق بين فوبيا الحياة المدرسية وبعض المفاهيم الأخرى(الرفض المدرسي، قلق الانفصال، التغيب المدرسي). حددتها من خلال ما يلي:

أ. قلق الانفصال: يعاني الطفل من خلاله خاصة في بداية حياته من قلق شديد. يبدو في صورة التعلق الشديد بالأم وعدم الرغبة في تركها. مما يجعله يستعمل بعض الحيل والأساليب الدفاعية للبقاء في البيت. ويعد قلق الانفصال من أبرز اضطرابات القلق الأكثر شيوعاً في مرحلة الطفولة المبكرة. لهذا يؤكد أغلب الباحثين على أن أغلب الأنماط والمظاهر الإكلينيكية تتشابه في حالتي فوبيا الحياة المدرسية، وحالة قلق الانفصال إلى حد كبير. خاصة من جانب الأعراض التي تظهر على الطفل.

ب. الرفض المدرسي: حظي مفهوم الرفض المدرسي لدى الطفل والتمييز بينه وبين فوبيا الحياة المدرسية باهتمام بعض الباحثين منذ فترة بعيدة. لهذا، تؤكد الباحثة رشا محمود حسين على أن هناك اتفاق(عدد من علماء النفس والصحة النفسيين، والباحثين في هذا المجال على أن فوبيا الحياة المدرسية مردفة لمصطلح الرفض المدرسي)ص:70. لكن على الرغم من ذلك، فإن الرفض المدرسي حسب الباحثة عبارة عن مظهر من مظاهر فوبيا الحياة المدرسية. وبالتالي فإن هذه الأخيرة أعم وأشمل. كما أن قلق الانفصال، يعتبر السبب الرئيسي في وجود الرفض المدرسي.

الفصل الثاني (المتغيرات والعوامل المسببة لفوبيا الحياة المدرسية):

تناولت الباحثة في هذا الفصل العديد من القضايا المرتبطة على الخصوص بمختلف العلاقات الأسرية وفضاء الروضة والعلاقات القائمة بين الطفل والمعلمة، والأقران(باقي الأطفال). أما في مقدمة هذا الفصل، فتؤكد الباحثة رشا محمود حسين على ضرورة مراعاة النمو النفسي لطفل الروضة، ومن ثم إلى الحياة الاجتماعية. لأن الترابط والتجانس بين هذه البيئات، يجعل انتقال الطفل من أسرته إلى الروضة أمراً طبيعياً. لا يشعره بالخوف والقلق ، والصراعات النفسية المختلفة. كما أن طبيعة شخصية الطفل وتكوينها، لها دوراً هاماً في تحقيق هذا النمو النفسي السليم. لذا، فإن الترابط بين هذه المثيرات سواء كانت الأسرية أو الشخصية أو متغيرات بيئة الروضة لها بالغ الأثر على طفل الروضة وظهور فوبيا الحياة المدرسية. مما استوجب حسب الباحثة الاهتمام بمظاهر الصحة النفسية. وتوافقها مع المحيط. سواء تعلق الأمر بالأسرة أو الروضة أو المجتمع. لعل هذا ما جعل الباحثة تتناول في هذا الفصل ثلاثة من المتغيرات المرتبطة بفوبيا الحياة المدرسية (المثيرات الأسرية، متغيرات بنية الروضة، المتغيرات الشخصية).

1. المتغيرات الأسرية:تؤكد الباحثة رشا محمود حسين في هذا الجانب على أن الأسرة هي الأساس الذي يقوم عليه كيان المجتمع. كما أنه المسئولة عن إعداد الطفل وصقله وتنشئته اجتماعياً. لأنها البيئة الطبيعية الأولى التي يولد فيها الطفل، وينمو ويكبر حتى يدرك شئون الحياة. لكن على الرغم من أهمية الأسرة، فإنها تشترك مع الروضة والمجتمع في عملية التربية والتنشئة الاجتماعية للطفل. لكونها الجماعة الأولى التي يتعامل معها الطفل. ويعيش فيها قبل أن يلتحق بالروضة. لهذا، يؤكد علماء النفس والتربية على أن لها بالغ الأثر في تشكيل شخصية الطفل. مما يستوجب معرفة الكثير عن الأسرة التي نشأ فيها الطفل. لأن عالم الطفل يكون في بداية تشكله قاصراً على التأثيرات الهامة الصادرة داخل الأسرة. خاصة علاقة الطفل بالأم. بعد ذلك تناولت الباحثة مجموعة من المفاهيم المرتبطة بالأسرة: مفهوم الأسرة، مفهوم أساليب المعاملة الوالدية.

العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية، وفوبيا الحياة المدرسية:

تؤكد الباحثة في هذا الجانب على أن أساليب المعاملة الوالدية غير السوية(قد تكون المسؤولة عن تكوين الشخصية السلبية للأبناء. حيث تفتقد القدرة على مواجهة المواقف الجديدة. وتنشئ منها شخصية منطوية ومنعزلة تهاب المواقف الاجتماعية بشعورها بالنقص. كما أنها تنشئ شخصية تميل إلى العدوان

سواء على نفسها أو على الآخرين. مما يجعلهم عرضة لتلك الاضطرابات النفسية. . . ومنها فوبيا الحياة المدرسية)ص:104.

2. متغيرات بنية الروضة:

تؤكد الباحثة رشا محمود حسين في هذا الجانب كذلك على الأهمية الرئيسية التي تؤديها رياض الأطفال. وذلك من حيث الرعاية النفسية والإنفعالية. بعد ذلك، تناولت الباحثة مجموعة من المفاهيم الأساسية. حددتها الباحثة كالتالي:

أ. مفهوم بنية الروضة: بعد أن تناولت الباحثة مجموعة من التحديدات التي تناولت هذا المفهوم واختلافها من باحث لآخر، أكدت على بيئة الروضة هي (كل ما يتعلق بالروضة كمؤسسة تربوية تنموية. تلحق بها الأطفال في السن ما بين الرابعة والسادسة من العمر من اتجاهات التعاون والتنافر بين أفرادها (العلاقات)، والإمكانات المتاحة بها. مما يتيح للطفل أن يتعلم بها عن طريق نشاطه وذلك من خلال توجيهه من المعلمة) ص:113. كما تناولت الباحثة في هذا الجانب ثلاثة من متغيرات بيئة الروضة. حددتها كالتالي: العلاقة مع المعلمة، العلاقة مع الأقران، الإمكانات المتاحة بالروضة. لذلك ترى الباحثة بضرورة توفر الروضة على جميع الإمكانات البشرية الممكنة من مربيات ومشرفات اجتماعيات وباقي العاملين. وذلك من أجل المساهمة في نمو شخصية الطفل في جميع المجالات. حيث أكدت الدراسات التي قارنت بين بنية الروضة المتوفرة على هذه الإمكانات البشرية والروضة غير المتوفرة على ذلك، على تفوق أطفال الروضة الأولى في العديد من المجالات.

العلاقة بين فوبيا الحياة المدرسية ومتغيرات بنية الروضة:

حظي موضوع دراسة المناخ المؤسسي أو التنظيمي في المؤسسات التعليمية باهتمام الكثير من الباحثين في ميدان التربية وعلم النفس خاصة في السنوات الأخيرة. حيث لم تعد الأسرة المؤسسة الاجتماعية الوحيدة التي تتولى تربية الطفل، بل أصبحت رياض الأطفال صورة اجتماعية أخرى من المؤسسات الاجتماعية لتربية الطفل. لكن تختلف الروضة عن البيت اختلافاً كبيراً. لا من حيث الشكل والأشخاص الذين يتفاعل معهم الطفل فحسب، بل من حيث الأنشطة، وقواعد السلوك داخلها. وبالنظر إلى العديد من الأدبيات والدراسات السابقة التي يزخر بها التراث السيكولوجي، وجدت الباحثة رشا محمود حسين أن هناك علاقة إرتباطية ما بين بيئة التعلم وما تحتويه من إمكانات وعلاقات بين الأفراد داخلها، وبيئة الأسرة. وبالنظر إلى الدراسات السابقة، ترى الباحثة أن هناك تفاعلاً ما بين العوامل والمتغيرات المسؤولة عن ظهور فوبيا الحياة المدرسية. ففي بعض الأحيان يكون السبب الرئيسي وراء فوبيا الحياة المدرسية عاملاً واحداً. وفي بعض الأحيان الأخرى، يكون التفاعل بين أكثر من عامل هو السبب وراء ظهورها. ومن ثم، فإننا لا يمكننا الفصل بين تلك العوامل والمتغيرات.

3. المتغيرات الشخصية:

تعد المتغيرات الشخصية الخاصة بالفرد من أبرز العوامل المسؤولة عن العديد من الاضطرابات النفسية. مما جعل مفهوم الشخصية يحتل مكانة هامة في العديد من الأبحاث التي حاولت دراسة الشخصية السوية والشخصية المضطربة، والمقارنة بينهما. لهذا ركزت الباحثة في هذا الجانب على مفهوم الشخصية، مفهوم الثقة بالنفس.

أ. مفهوم الشخصية: انطلقت الباحثة من تعريفات العديد من الباحثين (سامي محمد ملحم، سيد محمد صبحي، فضيلة عرفات محمد)، لتؤكد على أن مفهوم الشخصية عبارة عن نظام متكامل من الصفات النفسية والاجتماعية والجسمية، وغيرها التي تتميز بالثبات النسبي. والتي تميز الفرد عن غيره من الأفراد. كما تحدد أساليب نشاطه وتفاعله مع البيئة الخارجية والمادية والاجتماعية التي يعيش فيها.

ب. مفهوم الثقة بالنفس: ترى الباحثة أن الثقة بالنفس سمة شخصية انفعالية. كما أن شعور الفرد بوجودها يسهم في توفير الصحة النفسية لديه. لهذا، اهتم علماء النفس بدراسة هذه السمة باختلاف مدارسهم، وآرائهم، وتوجهاتهم. مما أوجد نوعا من عدم الاتفاق حول مفهوم دقيق لهذه السمة. شأنها شأن العديد من المصطلحات النفسية المختلفة. لكن على الرغم من ذلك، فإن المفهوم الواسع للثقة يعد مقوماً مركزياً في الشخصية المتمتعة بالصحة النفسية. بالتالي، فإن تنشئة الطفل في المنزل على الثقة بالنفس، أمراً ضرورياً. لتجنب حدوث المخاوف والفوبيات. خاصة فوبيا الحياة المدرسية. مما يؤثر سلباً على صحة الطفل النفسية ومساره الدراسي. وقد يستمر ذلك مع الطفل حتى سن متقدمة.

خلصت الباحثة في هذا الفصل إلى أن فوبيا الحياة المدرسة لدى طفل الروضة، ترتبط بصورة أساسية بما يسمى بمثلث الخوف. يرتبط الأول بالجانب المتعلق بالأسرة ومتغيراتها، أما الجانب الثاني، فيتمثل في بيئة الروضة ومتغيراتها، في حين يرتبط الجانب الثالث بالطفل في حد ذاته، وشخصيته من حيث ثقته بذاته وتقديره لها. كما أن فوبيا الحياة المدرسية، عبارة عن محصلة لمجموعة من العوامل والمتغيرات المرتبطة والمتفاعلة معاً. مما يحولها إلى نتاج مركب. من ثمة، فإن التأكيد على عامل واحد منها دون غيره في مقاربة فوبيا الحياة المدرسية، وإغفال ما عداه، قد يعطي نتائج جزئية فقط. دون تقديم تصور شامل. كما قد يؤدي إلى نتائج مضللة بعيدة عن حقائق هذه الاضطرابات وأسبابها الحقيقية.

الفصل الثالث(تطبيقات عملية لبعض من دراسات الحالة لفوبيا الحياة المدرسية:

تتسم ديناميات البناء النفسي لشخصية طفل الروضة المصاب بفوبيا الحياة المدرسية، بانتشار الصور السلبية. شأن تلك الاحباطات والصراعات على مستوى اللاشعور. مما جعل الباحثة رشا محمود حسين، تركز على الدراسة الإكلينيكية لرسم صورة للبناء النفسي لدى هؤلاء الأطفال من خلال الوقوف على دور المتغيرات الأسرية والشخصية ومتغيرات بيئة الروضة، والحاجات والصراعات التي تقف وراء انفعال الخوف لدى الأطفال المصابون بفوبيا الحياة المدرسية. مما استوجب القيام بدراسة إكلينيكية متعمقة لحالات فوبيا الحياة المدرسية من أطفال الروضة. فقد تم اختيار هذه الحالات وفقاً لعدد من المقاييس المعينة (مقياس درجة الفوبيا المدرسية لدى الطفل، مقياس أساليب المعاملة الوالدية، مقياس متغيرات بيئة الروضة، مقياس الثقة بالنفس لدى طفل الروضة). على هذا الأساس، اختارت الباحثة أربع حالات ممن حصلوا على أعلى الدرجات من مقاييس الدراسة(طفلين وطفلتين). تراوحت أعمارهم بين خمس وست سنوات. من أجل تعميق دراسة هذه الحالات الأربع، اتبعت الباحثة مناقشة استجابات المفحوصين بالدراسة حسب الخطوات التالية:

1. عرض لتاريخ الحالة لكل مفحوص. وذلك من خلال استمارة دراسة الحالة. تشمل هذه الأخيرة، بيانات الحالة، وبيانات عن الوالدين، والإخوة والأخوات، والحالة السكنية، والحالة الصحية والتاريخ الدراسي، والعلاقة بين الأم والأب، والسمات الشخصية للطفل. كما يتم عرض بعض الملاحظات الخاصة بسلوك الطفل في بعض المواقف داخل الروضة(الملاحظة الإكلينيكية).

2. تحليل آراء بعض المقربين من الطفل(الأم، الأب، الجدة، المعلمة، مديرة الروضة، الأخصائي النفسي والاجتماعي بالروضة إن وجد).

3. استجابات الحالة لإخبار تفهم الموضوع للأطفال (C . A. T).

4. تعليق على استجابات الحالة على تفهم الموضوع للأطفال (C . A. T) .

5. استجابات الحالة على اختبار رسم الأسرة والمدرسة المتحركة.

6. تعليق على استجابات الحالة على اختبار رسم الأسرة والمدرسة المتحركة.

7. استخلاص الديناميات والعوامل اللاشعورية الكامنة وراء فوبيا الحياة المدرسية لدى طفل الروضة.

بعد هذا العرض تناولت الباحثة رشا محمود حسين الحالات الأربع(نماذج الدراسة التطبيقية)بنوع من التفصيل. كما أكدت أن رسومات الأطفال التي اعتمدتها، تؤشر على البناء النفسي لهؤلاء الأطفال المتميز بالعديد من الصراعات والإحباطات على مستوى لا شعور للطفل. كما بينت هذه الرسوم العوامل الكامنة وراء اضطراب فوبيا الحياة المدرسية لديه. خاصة الخوف من الانفصال والابتعاد عن الأم. مما يجعله بفضل البقاء في المنزل. كما كشفت هذه الرسوم من جهة أخرى عن رفض الطفل لحياة الروضة الشديد. حيث كشفت الدراسة عن العلاقة المتوترة بينه وبين أقرانه بالروضة. مما يعكس أحد الأسباب والمتغيرات المسؤولة عن فوبيا الحياة المدرسية لديه. وبالنظر إلى ما سبق، نجد الاتفاق بين الجانب السيكومتري لدراسة الباحثة رشا محمود حسين، وفروضه والجانب الإكلينيكي لها.

تعقيب وملاحظات:

تميز كتاب «الفوبيا المدرسية» للباحثة رشا محمود حسين خالد في مجملة بايجابيات عدة. خاصة فيما يتعلق بتقديم مادة الجانب النظري للكتاب(الفصل الأول والثاني). حيث قدمت تصوراً شمولياً عن مختلف العناصر ذات الصلة بحالة فوبيا الحياة المدرسية(الطفل، الأسرة، الروضة، المعلمة، وأقران بالروضة). أما على مستوى المنهج(خاصة في الجانب التطبيقي للكتاب/الفصل الثالث)، فقد اعتمدت عناصر دقيقة. وذلك من خلال استمارات خاصة(معلومات عن أسر الأطفال/موضوع الدراسة، اعتماد الرسومات التي يفجر فيها الطفل مجموعة من المكبوتات. كما ذيلت الباحثة كتابها بمجموعة من رسومات الأطفال والرسوم البيانية. مما يمكن من استيعابه وفهم محتوياته (سواء بالنسبة للمربي المتخصص أو غير المتخصص). كما عملت الباحثة في الفصلين النظريين(الأول والثاني) على تناولت العديد من الأبحاث والدراسات السابقة. مما مكنها من الاستفادة منها بشكل موسع. وتناول ما أفضت إليه هذه الأبحاث بطريقة تركيبية.

لكن على الرغم من أهمية هذا الكتاب، فإنه لا يخلو من ثغرات معرفية. خاصة على مستوى التصور العام للكتاب. فقد هيمن عليه الجانب النظري الذي تضمن فصلين. في حين اقتصر الجانب التطبيقي على فصل واحد، على الرغم من أهميته. كما لم ترجع الباحثة إلى بعض الدراسات الرائدة في هذا المجال. خاصة أعمال الباحثة الفرنسية فرنسواز دولتو/ Françoise Dolto(طبيبة التحليل النفسي الخاص بالأطفال)خاصة في كتابها «التحليل النفسي وطب الأطفال» الصادر سنة 1971، منشورات ساي، باريس.

على الرغم من هذه الملاحظات، فإن كتاب «الفوبيا المدرسية» للباحثة الدكتورة رشا محمود حسين، يبقى إضافة نوعية لتلك الدراسات التي تناولت هذه الحالة النفسية للطفل. لكونه كشف عن مختلف العناصر المؤدية إلى هذه الحالة النفسية التي لا تزال تشكل معضلة نفسية وتربوية إلى اليوم.

المقالات

واقع الطفل المصري: المشكلات والتحديات والحلول

د. خالد صلاح حنفي
أستاذ أصول التربية المساعد ـ كلية التربية – جامعة الإسكندرية - جمهورية مصر العربية
KHALED SALAH78@YAHOO.COM

الملخص:

وفقاً لمنظمة الأمم المتحدة فإن الطفل هو كل فرد لم يبلغ الثامنة عشرة، وقد بلغ عدد الأطفال المصريين في عام (2021) ما يقارب (41) مليون طفل وذلك وفقاً لإحصاء الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، وهو ما يمثل حوالي ثلث عدد السكان في مصر وتوضح الأرقام والإحصائيات أن هذه الفئة تعاني العديد من المشكلات والتي تدق ناقوس الخطر حتى لا تتفاقم إلى ما هو أسوأ في ظل صعوبات وتغيرات يعاني منها المجتمع المصري كنتيجة لما تمر به المنطقة ككل في أعقاب ثورات الربيع العربي، وانخفاض قيمة الجنيه المصري مما انعكس بدوره على أوضاع الطفولة في مصر. وحتى تتكون لدينا صورة واضحة عن الوضع الراهن سوف نعرض أبرز نتائج التقارير الصادرة عن الأمم المتحدة واليونيسف والجهات الحكومية المصرية حول الطفل المصري.

الطفل المصري والتعليم:

يبلغ عدد التلاميذ في مرحلة الحضانة ورياض الأطفال (1.1) مليون تلميذ، بينما يصل لعدد (9.9) مليون طفل في المرحلة الابتدائية، و(4.3) مليون تلميذ في المرحلة الإعدادية، و(3) ملايين في المرحلة الثانوية.

وتشير المؤشرات أن (9%) من التلاميذ يلتحقون بالمدارس الخاصة والأجنبية، في حين يلتحق بالمدارس الحكومية (91%) أي أغلبية التلاميذ المصريين يلتحقون بالتعليم الحكومي، وذلك غالباً مرجعه إلى كونه مجانياً كما ينص على ذلك الدستور وقوانين التعليم، لكن على الجانب الآخر فهناك شكوى من تردي هذا النوع من التعليم نتيجة ارتفاع كثافة الفصول، وسوء مستوى الكثير من المعلمين وحاجتهم إلى التدريب، والعجز في بعض التخصصات، إضافة إلى سوء أحوال المدارس، والمباني المدرسية، ونقص التجهيزات والمعامل والمكتبات، ووفقاً لتقارير جودة التعليم في السنوات الأخيرة فمصر في المرتبة قبل الأخيرة في جودة التعليم في العام الماضي. فبحسب اليونيسف، تنفق الأسر المصرية نحو ٪ 42 من إجمالي نفقات تعليم أبنائها على الدروس الخصوصية. بينما قال ٪ 54 من الأطفال غير الملتحقين حالياً بالمدارس في مصر إن ذويهم لا يرغبون بإرسالهم إلى المدرسة.

يضاف إلى ما سبق فإن نسبة الأطفال المحرومين من التعليم في المناطق العشوائية تتراوح بين نسبة (13%) في الفئة العمرية من (5) سنوات إلى (11) سنة، ونسبة (43%) في الفئة العمرية من (17) سنة إلى (12) سنة.

ويصل عدد التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في عام (2014) إلى (36) ألف تلميذ في المراحل التعليمية المختلفة للتعليم ما قبل الجامعي.

الطفل المصري وقضايا الصحة:

تعد مصر في المرتبة الخامسة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، ويبلغ معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة في مصر في عام (2014) وفقاً لإحصائيات وزارة الصحة والسكان حوالي (27) حالة وفاة لكل (1000) مولود، في حين يبلغ معدل وفيات في الأطفال الرضع (22) حالة وفاة لكل (1000) مولود. وتتراوح نسبة الوفيات من (23%) في المناطق الحضرية و(34%) في المناطق الريفية، نتيجة انخفاض مستوى جودة الخدمات الصحية أو تدنى الوعي الصحي أو انتشار العديد من الأمراض المتوطنة وانخفاض مستوى المعيشة.

ووفقاً لنفس الإحصاء يعاني ربع أطفال مصر من الأنيميا، و8% دون سن الخامسة مصابين بالنحافة، و6% ناقصي وزن، و21% يعانون التقزم، وفي داخل الأسرة يتعرض 91% من الأطفال في الفئة العمرية من (1 – 14) عاماً للعنف النفسي، و78% يتعرضون للعقاب البدني. ويبلغ نسبة الأطفال الذين يعانون أنيميا البحر المتوسط ما نسبته (9.5%) من الأطفال.

عمالة الأطفال:

تعاني وتعيش شريحة واسعة من المجتمع المصري من ارتفاع نسب خط الفقر، فتضطر العوائل إلى طرق عديدة لكسب قوتها من خلال استغلال الأطفال في سوق العمل، فيعمل الطفل كالشخص البالغ، لأكثر من (8) ساعات يوميًا دون توقف، أو يتجول تحت الشمس ليبيع البضائع الرخيصة، أو يتسول بعاهات مصنوعة ومفتعلة. وعلى الرغم من إن اتفاقية العمل الدولية تدعو للقضاء على ظاهرة عمالة الأطفال بكافة أشكالها والقضاء عليها تمامًا، والاهتمام بالتعليم المجاني للأطفال، ودمجهم سويًا مع أسرهم من جديد، وعلى الرغم من كل ذلك إلا أن نسب عمالة الأطفال في تزايد مستمر، حيث وصلت نسبة الأطفال العاملين في مصر إلى (3) مليون طفل، وكانت (1,4) مليون طفل عامل في (2014) وهو ما يؤكد أن هناك تزايد كبير في نسب عمالة الأطفال في مصر.

كما رصدت منظمة الأمم المتحدة في عام (2013) ما يقارب نسبته (5.6%) من الأطفال يعملون في ظروف خطرة، وترتفع تلك النسبة لأقصى معدلاتها إلى (8.3%) في الصعيد، وتصل في المناطق الريفية (6.8%) بينما تنخفض في المناطق الحضرية إلى نسبة (1.4%) وهذا لا شك مرجعه الظروف والعوامل الاقتصادية وارتفاع مستوى المعيشة في الحضر عن الريف والصعيد.

ويعاني (7%) من الأطفال من العمالة في سن صغيرة (من 5 – 17 عام)، ويتسرب من التعليم منهم (69%) من الأطفال ما قبل التعليم الابتدائي، و(3%) منهم خلال المرحلة الابتدائية، و(7%) خلال المرحلة الإعدادية.

الأطفال في المناطق العشوائية:

يعيش (9.2) مليون طفل مصري تحت خط الفقر بما يعادل (28.8%) من أطفال مصر طبقاً لإحصاء منظمة اليونيسيف في مصر (2015)، وأن هناك ما يقارب (2) مليون طفل شارع في مصر، كما أوضح تقرير الأمم المتحدة في عام (2013) أن نسبة الأطفال المحرومين بشدة من التغذية، أو المياه، أو المأوى في المناطق العشوائية تصل إلى نسبة (52.8%) في الفئة العمرية أقل من (4) سنوات، و(29.7%) محرومين من المياه، و(32.2%) محرومين من التغذية.

الطفل المصري وظواهر العنف والتحرش:

أوضحت منظمة اليونيسف أن الأطفال المصريين يتعرضون إلى أشكال مختلفة من العنف على يد من

هم مسئولين عنهم أو حتى في أماكن الدراسة والتعليم، وتم تقسيمه إلى عدة أقسام، العنف الجسدي ضد الأطفال، والعنف النفسي والإهمال، وكذلك العنف الجنسي الناتج عن ممارسات مثل تشويه الأعضاء التناسلية عن طريق الختان ويتعرض (75%) من أطفال مصر للتعنيف الجسدي سواء عن طريق الأسر أو حتى دور الرعاية، وذلك وفق أخر إحصائية لليونيسيف. أما نسبة العنف النفسي في مصر فتتراوح ما بين (40 إلى 50%) من الأطفال في مصر معرضين لهذا النوع من العنف، أما فيما يخص العنف الجنسي للأطفال نتيجة للختان أو غيرها من العادات فبلغت النسبة (55%) من الأطفال تعرضوا للعنف الجنسي نتيجة للممارسات المختلفة.

وقد أشارت التقارير الصادرة عن المجلس القومي للأمومة والطفولة، أن هناك أكثر من (3000) طفل يتعرضون للتحرش الجنسي في مصر عبر المحافظات المختلفة، كما أن هناك أكثر من (36) حالة استغلال جنسي في الشهر الواحد، وهو مؤشر خطير على ما يتعرض له أطفال مصر من تحرش جنسي.

الطفل المصري وآفاق المستقبل:

في ضوء الأرقام السابقة، فإن الحاجة باتت ماسة إلى الوعي بخطورة وضع الكثير من الأطفال في مصر، والحاجة إلى معالجة تلك المشكلات، وتبني الحلول والخطط على المدى القصير والبعيد في التعامل معها حتى لا تتفاقم خصوصاً إن هؤلاء الأطفال يمثلون مستقبل مصر.

ومن أبرز الحلول التي يمكن تبنيها في التعامل مع تلك المشكلات:

1 – الاهتمام بمرحلة الطفولة على مستوى الدولة ككل والوعى بخطورة تداعيات إهمال تلك المرحلة، ووضع الخطط على المدى الزمنى القصير والبعيد للتعامل مع الطفولة بكافة مراحلها.

2 – إعادة النظر في القوانين التي تخص الطفل المصري، وتعديلها وتطويرها بما يلبى متغيرات العصر واحتياجات المجتمع كقوانين الأحوال الشخصية، وقوانين الرؤية، وقانون الطفل وكل ما يخص الأسرة المصرية بما يكفل ضمان توفير الاحتياجات والرعاية الحقيقية والفعلية للطفل والأم.

3 – تفعيل دور وزارة التضامن الاجتماعي في الرقابة والإشراف على دور الرعاية الاجتماعية والأحداث وتدريب مفتشيها وموظفيها على التعامل مع قضايا الطفل المختلفة.

4 – عقد دورات وبرامج تدريبية للوالدين على أساليب التربية الوالدية السليمة والصحيحة، ومخاطر أساليب التربية الوالدية غير السليمة وتداعياتها.

5 – توجيه المزيد من الاستثمارات من الدولة للصعيد والريف بما يحقق التوازن بين المناطق الريفية والحضرية، وإصلاح البنى التحتية والمرافق بما يضمن توفير المياه النظيفة والمأوى لكل طفل.

6 – عقد البرامج التدريبية المستمرة لمعلمي المراحل الأولى وخصوصاً رياض الأطفال، والابتدائية والتغلب على العجز في بعض التخصصات.

7 – تطوير برامج إعداد معلمي تلك المرحلة بما يضمن اكتساب المعلم كافة المهارات المطلوبة للتعامل مع الطفل، وعدم السماح بتعيين المعلمين غير المؤهلين أو غير المتخصصين.

8 – مراجعة وتطوير المقررات التعليمية في كافة مراحل التعليم الابتدائي بما يتفق مع التوجهات العالمية.

9 – تفعيل الشراكة مع منظمات المجتمع المدني وقطاعات المجتمع المختلفة والتنسيق معها للإفادة من خبراتها والتعامل مع نتائج البحوث والتقارير الصادرة عنها ودراستها من قبل الجهات الحكومية وخصوصاً في مجالات مواجهة الفقر وتوفير الخدمات الأساسية للمناطق العشوائية والمقدمة للفئات المهمشة والمحرومة.

10 - توجيه مزيد من المخصصات المالية للرعاية الصحية للطفل والأم والأسرة، والتوجه نحو رفع مستوى جودة الخدمات الصحية المقدمة للطفل المصري سواء من خلال وزارة الصحة، وخصوصاً في المناطق العشوائية والمحرومة.

11 - العناية بالتغذية المدرسية وتحسينها بما يوفر الاحتياجات الغذائية للأطفال خصوصاً في المناطق الريفية والزراعية.

المراجع

الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (2021).

https:///www.youm7.com ، ثم الرجوع في 2022/7/18

منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسف). (2013). فقر الأطفال متعدد الأبعاد في المناطق العشوائية غير الآمنة والمناطق العشوائية غير المخططة في مصر.

وزارة الصحة والسكان ومؤسسة (2014) (ICF). المسح السكاني الصحي لعام 2014.

الانفعال عند الطفل

د. سميرة براهمية

أستاذ محاضر بجامعة 8 ماي 1945 –قالمة- الجزائر

samirabrahmia@yahoo.fr

مدخل:

تجمع العديد من الدراسات والنظريات التي خصت سيكولوجية الطفل بالبحث على أهمية الخمس سنوات الأولى في حياته في تكوين شخصيته وبنائه النفسي، ويؤكد الباحثين في النمو الإنساني على أهمية مرحلة الطفولة كمرحلة عمرية في حياة الفرد، تشهد تغيرات وتطورات في جوانب عدة (الجسمي، الإنفعالي، الاجتماعي)، وضمن هذا الإطار بإمكاننا اعتبار الانفعال ركناً هاماً في عملية النمو الشاملة والمتكاملة بالنسبة للطفل، حيث يعمل هذا الأخير على التوجيه لمسار النمو بشكل صحيح وسوي، وبالتالي تمتع الطفل بشخصية قوية، بعيدة عن الشذوذ والاضطراب. ومن هذا المنطلق إرتأينا أن تكون الأهمية المرجوة من هذا المقال هي تسليط الضوء على موضوع الانفعال عند الطفل وإبراز أهميته، خاصة وأن المسؤولية صارت أكبر بالنسبة للمختصين والعاملين في المجال البحثي لعلم النفس ونظراً للانعكاسات السلبية بشكل مباشر وغير مباشر التي تتركها المتغيرات الجديدة والسريعة للحياة المعاصرة بكل ضغوطها وصراعاتها ومشكلاتها على نفسية الطفل وشخصيته. أيضاً الأهمية موقعة من خلال مجموع الإرشادات المقدمة للأولياء والقائمين على الفعل التربوي (المدرسة الابتدائية) للمحافظة على الصحة الانفعالية للطفل.

1 – تعريف الانفعال:

1 – 1 – لغة: يشار إلى مفهوم عملية الانفعالات في اللغة اللاتينية (Emovire) أما في اللغة الإنجليزية يشار إليها بكلمة (Emotion) وفي اللغة العربية فإن مفهوم الانفعالات مأخوذ من الفعل (انفعل، منفعل، إنفعالات) أي تأثر متأثر (محمد بني يونس 2007، ص 225).

1 – 2 – اصطلاحاً: يعرف قاموس «Le Robert» الانفعال بأنه حالة وجدانية توصف بالشدة والتغير المفاجئ الذي يعم الجسم والنفس معاً (ELISABETH Couzon, Francois Doin, 2007, p 13)ويقدم درفر J.Draver تعريف آخر للانفعال مفاده: أن الانفعال حالة نفسية معقدة تبدو مظاهرها العضوية في اضطراب التنفس وزيادة ضربات القلب واختلال إفراز الهرمونات، وتتميز مظاهره النفسية بوجدان قوي يبدو في القلق والاضطراب، وقد يؤدي هذا القلق إلى قيام الفرد بسلوك معين ليخفف من توتره النفسي، وقد تفوق حدة الانفعال النشاط العقلي والمعرفي للفرد(ليلى قدري، 2004، ص 115).

بإمكاننا القول أن الانفعالات تمثل استجابات متكاملة للفرد ذات صبغة وجدانية لها مظاهرها الفيسيولوجية المختلفة. ومن المهم أن نشير كذلك إلا أنه من الطبيعي أن يكون لدينا انفعالات وبأنواع مختلفة، منها الانفعالات الإيجابية والانفعالات السلبية، وتكون هذه الانفعالات بشكل مألوف إذا كانت معتدلة ولم تتجاوز مداها الطبيعي.

2 – بعض المفاهيم المرتبطة بالانفعال:

ترتبط عملية الانفعالات بالعديد من المفاهيم النفسية، وسنحاول فيما يلي التطرق لبعض منها خاصة

وأننا أتينا على ذكرها في العناصر التالية لمفهوم الانفعال والتي ضمها هذا المقال.

2 – 1 – العاطفة: هي تنظيم وجداني مكتسب أو استعداد ثابت نسبياً ومركب من عدة انفعالات تدور وتتبلور حول موضوع معين، أو هي استعداد أو ميل عاطفي يدور حول فكرة شيء ما (بني يونس، 2007، 228).

ويختلف الانفعال عن العاطفة في كون الانفعال يحدث نتيجة تجربة عابرة، فحين العاطفة تكون بالتدريج بعد أن مرت بتجارب وجدانية، والعاطفة أكثر انفعالية من الانفعال.

2 – 2 – تعريف الوجدان: إن الوجدان يتضمن الانفعالات والحالة المزاجية والمشاعر، وهو عبارة عن مجمل الأساليب الفردية الخاصة التي يعتمدها شخص ما في معايشته وتفاعله مع الواقع (بني يونس،2007، 228).

2 – 3 – تعريف الذكاء الانفعالي: يعرفه سالوفي SALOVY بأنه امتلاك الفرد خمس فئات من القدرات:

– أن يعرف الشخص عواطفه ومشاعره.

– أن يتدبر الشخص أمر هذه المشاعر والعواطف.

– أن تكون دافعيته ذاتية.

– أن يتعرف الفرد على مشاعر الآخرين (أبو رياش وآخرون، 2006، ص 273).

3 – مكونات الانفعال: عن مكونات الانفعال فإن النفساني بالج ليمني، (Belge Luminet ،2002) يتحدث عن وجود ثلاث مكونات للانفعال، وهذا على إثر تجربة إحداث موقف مصطنع لمعايشة واقعة انفعالية وهي:

– الادراك أو الوعي بوضعيات سلبية أو إيجابية.

– حدوث الاستجابة الانفعالية والتي تتكون من استجابات نفسية.

– استجابات جسمية والتغير السهل للتعبير.

– تجربة ذاتية (الاحساس بمشاعر).

– استجابات حركية ومعرفية صادرة كرد فعل على الوضعية المفجرة للانفعال (Joged Froid, 2008, p 575).

وننتهي في الأخير إلى أن الانفعالات تتمثل في استجابات أو سلوكات للفرد لها عناصر وجدانية وأخرى فسيولوجية لها ثلاث مناحي: الوجداني، السلوكي، والجانب المعرفي.

4 – نظريات الانفعال: سنقدم ضمن هذا العنصر ثلاث نظريات أساسية باختصار بحثت في الانفعال من منطلق دراسة العلاقة الموجودة بين التغيرات الفيسيولوجية وإدراك خبرة الشعور بالانفعال وهي:

4 – 1 – نظرية جيمس – لانج (james Lange): وليام جيمس هو عالم نفسي أمريكي أما لانج فهو فزيولوجي دانيماركي، وقد توصل الاثنان في الوقت ذاته إلى أن الاستجابات الفيسيولوجية تسبق وتحدد الخبرة الانفعالية، إذ يعتبران أن الاستجابات الفزيولوجية لأي مثير انفعالي تظهر أولاً، ثم تليها الاستجابات الانفعالية ثانياً، وهذا أحد الماخذ على هذه النظرية، وكان مبرراً لظهور نظريات أخرى. ويشير وليام جيمس إلى وجود حالات فيزيقية (جسمية) محددة متعلقة بمختلف الانفعالات (كالخوف، الغضب، الابتهاج) وأطلق على هذه

التغيرات الجسمية المصاحبة للانفعالات (بالمظاهر العضوية)، وحسب هذه النظرية، فإن هذه الأخيرة هي السبب الأولي والأساسي في إحداث الانفعال عند الفرد، إذ يتم إنعكاس التغيرات العضوية في دماغ الإنسان من خلال مبدأ التغذية الراجعة، والتي تؤدي إلى ظهور حالات انفعالية تنسجم مع هذه التغيرات. ففي البداية تحدث التغيرات الفسيولوجية بتأثير من المثيرات الخارجية، ثم تليها ظهور الانفعالات لاحقاً كنتيجة لهذه التغيرات العضوية التي تم وقوعها داخل الجسم (أبو رياش، 2006، ص 216).

4 – 2 – نظرية كانون (Cannon):في 1929 وجه كانون (عالم فسيولوجي أمريكي انتقادات كبيرة لنظرية جيمس ولانج مفادها أن التغيرات في الأعضاء الداخلية تكون أبطأ من حدوث الخبرة الانفعالية، وقد تحدث انفعالات مختلفة بالرغم من عدم حدوث تغيرات متنوعة في الأعضاء الداخلية.

إن هذه النظرية تلغي الفصل مع التعاقب بين الاستجابات الفسيولوجية والانفعالية، وتؤكد على أثر المثيرات المسببة للانفعالات التي يتم معالجتها في قشرة المخ، وبالتالي تؤدي إلى ظهور استجابات فسيولوجية وانفعالية في آن واحد، وهذا الأمر يعد من المآخذ التي أخذت على هذه النظرية الفيسيولوجية (بني يونس، 2007، ص 269).

4 – 3 – نظرية سكاتشر (Schachter): تتلخص هذه النظرية في التأكيد على أن الانفعال يشتمل على عاملين: حالة من الاحساس الفزيولوجي المنتشر، والطريقة التي يترجم بها الشخص هذا الإحساس، إن هذه النظرية تحاول إبراز دور العوامل المعرفية كالإدراك، ودور الإحساس في تشكيل الانفعال لدى الفرد في موقف محدد، وذلك لأن تفاعل الإحساس والإدراك هو الذي يكون الخبرة بانفعال ما(عشوي، 2003، ص 161).

يتضح من المضمون الذي تم استعراضه لهذه النظريات عدم إمكانية الفصل بين ما هو نفسي وفسيولوجي، أي العوامل الفسيولوجية التي تحدث الإحساس، والعوامل النفسية التي تشكل الإدراك علماً بأن الانفعال الذي يعتبر كخبرة ذاتية بدرجة أولى تتحكم في درجته وديمومته عدة عوامل ترتبط بالمثير الخارجي والمحيط الذي تحدث فيه الإثارة للعضوية (الشخصية التي تتعرض للمثير)، والعوامل الإدراكية المرتبطة بالموقف.

5 – أهمية دراسة الانفعالات في حياة الطفل:

تكمن الأهمية المنتظرة بدراسة الانفعالات في وظيفتها الأساسية التي هي توحيد الطاقات وتوجيهها، إذ أنه من خلال مظاهر الحياة الاجتماعية المختلفة التي يتعرض لها الطفل ويتوجّب عليه أن ينشئ علاقات سليمة مع من يتصل بهم من أشخاص، فإن اتجهت طاقاته بشكل سليم بالإمكان أن تبنى له توقعات بأن يكون كائناً اجتماعياً يتميز سلوكه بالاتزان، وإذا ما ساء هذا الاتجاه وجدنا مظاهر للشذوذ من انطواء ونمو عواطف سلبية بدلاً عن عواطف سامية، وهناك حقيقة أساسية في التربية مفادها أن الذكاء الانفعالي الذي بإمكاننا وصفه على أنه مجموعة من مهارات أو قدرة على إدارة انفعالات سلبية بشكل يحقق تفاعلاً بشكل سوي للطفل مع محيطه الاجتماعي.

ويرى البعض أن الذكاء الانفعالي يمكن اعتباره على أنه العامل المفسر للفشل الدراسي عند بعض المتمدرسين الذين لديهم مستوى مقبول أو عالي (Camilo – Charron et autre, 2007, p 69)، وهذا راجع لنمو عواطف سلبية معينة اتجاه بعض ما يدخل في الجو الدراسي من أشخاص ومواضيع، بالإضافة إلى هذا فإننا نجد أن الفاعلية والنشاط الاجتماعي الذي يمكن أن يمارسه الفرد في معظمه يعود إلى التكوين العاطفي الذي تم اكتسابه في الطفولة وذلك لأن العواطف (تعتبر انفعالات هادئة) تكون جزءاً من الأنا المعنوي (خوالدة، 2004، ص 25)، أي أن العواطف تشكل جزءاً هاماً من مكونات الشخصية العميقة والتي قد تظهر في السلوك الخارجي أو تكبت، وعلى هذا النحو بإمكاننا اعتبار العواطف هي الدافع الأساسي وراء ما نقدمه من نشاطات، وما تحققه من نجاحات أو خيبات. فالإنسان لا يعيها دائماً بالرغم من مرافقاتها لأي أداء يقوم به في إشباع حاجياته، وهي أحد مكونات الشخصية والتي تصفها بمثابة كائن سيكواجتماعي.

6 – خصائص الانفعالات عند الطفل:

إن أهم ما يميز الانفعالات بالاضافة إلى ما تشارك فيه سائر الظواهر النفسية الوجدانية بأنها تتكون ببطأ لذلك، فهي تحتاج إلى فترة أطول للتبلور حسب الظروف المحيطة بنشأتها، وحسب الموضوع الذي تتبلور حوله والذات التي تتبلور فيها، وهذا التكوين البطئ للانفعالات هو ما يضفي عليها خاصية العمق، فإذا كانت تتكون ببطء فإنها تترسب في أعماق الشخصية ومن ثم لا تزول إلا ببطء (السيد ابراهيم السمادوني، 2007، ص 53).

كما تتصف الانفعالات بالتعقيد فقد نجد انفعالات غير خالصة بشكل كلي لأننا ضمنها قد نجد عناصر معارضة، وهذا ما يجعل من أمر دراستها صعباً لأنها تتصف بخاصية التنوع والتعبير.

إن انفعالات الطفل تتميز بعدم الثبات خاصة في المراحل الأولى من حياته (الرضاعة، الطفولة المبكرة)، فنجده يمر بسرعة من الضحك إلى البكاء، والغضب إلى الابتسام، ويرجع ذلك للتعبير الطبيعي والتلقائي الذي يميز الطفل، ولعدم النضج الانفعالي كذلك، والخبرة بالنسبة للمواقف الاجتماعية، لهذا من الملاحظ مرور الطفل من حالة انفعاليةلأخرى في وقت قصير. كما أن انفعالات الطفل تتميز بالقوة والحدة خاصة في المراحل الأولى من الطفولة، وتضعف هذه الانفعالات في مراحل نمائية أخرى تالية مع حدوث عقلي وتغيير في قوة الدافع والميول والقيمة المستدخلة.

يُضاف إلى ذلك اكتشاف انفعالات الطفل خلال الأعراض السلوكية، إذ أنه في بعض الأحيان لا تظهر انفعالات الطفل بشكل واضح ومباشر وإنما قد يعبر عنها ضمن أحلام اليقظة، الفعل اللاإرادي، ومص الإصبع، وقضم الأظافر، وهي سلوكات نيكوصية، أيضاً قد يعبر عن الانفعال ضمن صعوبات النطق كالتأتأة.

وهناك فروق في الانفعالات: ففي مرحلة الرضاعة تكون الانفعالات بصورة كبيرة متشابهة عند الأطفال، لكن مع نمو الطفل وتقدمه في العمر يتمايز السلوك الانفعالي تبعاً لخبرات البيئة الاجتماعية، والتدريب والتعلم فقد يكون نفس المثير الذي يتعرض له الأطفال لكن ردود الفعل تختلف من طفل لآخر.

7 – أهم الانفعالات التي تظهرعند الطفل:

إن مرحلة الطفولة التي تبدأ من الميلاد إلى غاية سن الحادية عشر أو الثانية عشر، تجعل الطفل يمر بمؤثرات تسهم في تكوين أهم الانفعالات والعواطف، وهذا الأمر تتحكم فيه الموضوعات والعلاقات التي يكون عنصراً فعالاً فيها، والخبرات التي يمر بها، ومن المهم أن نشير إلى أن طبيعة التكوين البطيء للانفعالات تجعله يمر ببعض منها دون الأخر. وبشكل عام إن الانفعالات تبدأ تتبلور في حوالي السنة الثالثة وهي في حقيقة الأمر متمركزة حول الذات كالأنانية، الخجل، الغضب وتتميز بالقوة والحدة ويتحدث الميلجي (1971) على أثر تطور علاقة الطفل بأمه في حدة انفعالاته، فبعد أن كانت العلاقة إشباعاً للحاجات الفسيولوجية أصبحت علاقة عاطفية يصاحبها مشاعر الحب، إلا أن هذا الحب قد يفقده الطفل إذا فقد أمه بتحول اهتمامها عنه ولو جزئياً، فتظهر عليه مشاعر الغيرة من أي شخص قد يشاركه هذا الحب (المليجي والمليجي، 2007، ص 22 – 23).

ومع تقدم العمر بالنسبة للطفل تتجه الانفعالات نحو الثبات والاستقرار، ويلاحظ ميل الطفل للمرح مع القدرة على السيطرة للانفعالات الفطرية، لأن الطفل يكون قد بلغ مستوى هاماً من النمو العقلي الذي يمكنه من إدراك المواقف الاجتماعية، والتحكم في تعابيره الانفعالية ويكون للمدرسة اسهام بارز في تعليم الطفل السلوك الانفعالي بفصل اتساع دائرة الاتصال الجماعي وإحاطته بجماعات جديدة تكسبه العديد من المواقف الانفعالية، المتباينة، وتفتح له مجالات ليعبر عن طاقاته الجسمية الحركية والعقلية، وقبل المدرسة هناك مؤسسة الأسرة التي هي الأخرى تعلم الطفل سلوك الانفعال عن طريق ما يمارسه من فعاليات في إطارها كالألعاب وغيرها من الأمور. وهكذا فإن كلتا المؤسستين تتيح فرصة لتبلور عواطف سامية عند الطفل.

8 – دور التربية في تحقيق الصحة النفسية للطفل وتحقيق الاتزان الانفعالي:

تهتم التربية بتنمية مختلف جوانب نمو الشخصية للطفل نذكر منها الجسمية، والعقلية والانفعالية والوجدانية، فأولت اهتماماً بمشكلات الأطفال الانفعالية وأساليب توافقهم النفسي، وقد توجه المختصون في مجال علم النفس للعناية أكثر بموضوع الطفولة خاصة أن معظم الاضطرابات النفسية والعقلية تحدث للأشخاص نتيجة تعرضهم لضغوطات نفسية، وإحباطات في السنوات الأولى من ميلادهم، وكنتيجة لهذا الأمر توجه القائمون على التعليم في السنوات الأخيرة بتقديم خدمات نفسية، أحياناً تأخذ شكل التوجيه، وأخرى الإرشاد النفسي أو الاجتماعي أو التربوي عبر مؤسسات تربوية ذات مستويات مختلفة، كما اهتم المختصون كذلك في الصحة النفسية بالعوامل الانفعالية التي تؤثر على التحصيل الدراسي حيث إن المستوى التحصيلي للتلميذ، ومدى اكتسابه للمهارات الفكرية والتي تساهم فيه إلى حد هام الحالة النفسية الانفعالية.

9 – إرشادات للأولياء والقائمين على المدرسة الابتدائية في الجزائر للحفاظ على الصحة الانفعالية للطفل:

من دون شك إن المحافظة على الصحة الانفعالية للطفل، والمرور به للسواء، والتمتع بالاستقرار والاتزان النفسي هو مبتغى كل مربي حتى يتمكن هذا الأخير من مواجهة الحياة بكافة صعوباتها وضغوطها وتعقيداتها بكل يسر، ولهذا ارتأينا أن نقدم بعض الإرشادات.

❋ بالنسبة للأولياء:

– على الأولياء، تقبل الطفل كما هو وعدم مقارنته بغيره.

– إشباع حاجيات الطفل النفسية والعاطفية (الحب، والتعاطف)، وتعتبر هذه الأخيرة من الحاجات الأساسية في مرحلة الطفولة.

– يأخذ التعاطف مكاناً هاماً في العلاقة بين الوالدية والطفل، لأن الأمر لديه انعكاسات إيجابية على الطفل تتمثل في تعزيز مستوى الثقة بالنفس.

– أن يعيش الطفل وسط نماذج من السلوك السليم، وأن يتعامل مع أنماط من القدوة الحسنة التي تثبت وتعزز ما اكتسبه من قيم في تكوينه الشخصي.

– تعويد الطفل على طرح مشكلاته ومناقشتها مع الكبار بكل صراحة وفي ثقة.

❋ بالنسبة للقائمين على المدرسة الجزائرية:

لن نقدم في هذا المعرض إرشادات وإنما تفضل تسميتها مقترحات، لتحسين تطبيقات التربية الوجدانية داخل المدرسة الابتدائية الجزائرية، وبالتالي تحقيق الاتزان الانفعالي للطفل. وقدمت هذه المقترحات من قبل معلمين ومعلمات شملتهم دراسة تطبيقية ،كانت في منهجها استطلاعية قامت بها الباحثة في هذا الموضوع ،وضمت مقترحات التحسين للتربية الوجدانية في المدرسة الابتدائية الجزائرية في مجالات عدة وهي(المقرر،الأهداف التعليمية، الطريقة التدريسية،الأنشطة التدريسية، و أخيراً مجال الاقتراحات الخاصة). ونذكر فيما يلي أهم هذه المقترحات :

– بداية الاهتمام بالتربية الوجدانية من الروضة.

– العمل على جعل الجو العام للمدرسة يبعث على الاطمئنان والأمن النفسي.

– التخفيف من وحدات البرنامج التعليمي التي تهتم بتحصيل الأهداف العلمية لإعطاء مساحة أكبر للنشاطات الترفيهية التي تهدف لتنمية الجانب الوجداني.

– انتهاج أسلوب العمل الجماعي في الأنشطة التدريسية لتعزيز العواطف (المحبة ، الألفة).

- توظيف أخصائيين نفسانيين للتكفل بالتلاميذ الذين يعانون من اضطرابات انفعالية.

- مشاركة المعلم في الأنشطة التدريسية ورفقة التلاميذ، وأن تركز هذه الأنشطة على تعزيز عواطف المحبة.

- العمل على تعزيز القيم الإيجابية عند التلاميذ أثناء العملية التعلمية ونبذ القيم السلبية (العنف، العنصرية).

- إقامة لقاءات تكوينية بين المختصين النفسانيين والمعلمين لتبادل المعلومات والاستفادة العلمية في مجال علم النفس.

- عقد دورات بين الأولياء والمعلمين لتنسيق أكبر، خاصة في حالة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلمية أو نفسية ومناقشة مسألة التكفل بهم.

- تنمية الذكاء الانفعالي لدى المعلمين لانعكاس هذا الأمر على تنمية الجانب الوجداني للطفل.

- التنسيق بين المحيط الأسري والمدرسي في مجال تعزيز ثقة التلميذ بنفسه وتحبيبه في محيط المدرسة.

خاتمة:

إنه من غير الممكن أن نتصور حياة الفرد من غير انفعال (حزن، غضب، فرح، غيرة، إنها انفعالات أساسية في الحياة اليومية)، إذن فالانفعال حالة تؤثر في الكائن الحي، وتتأثر بمعطيات البيئة الخارجية ومؤثراتها إلى جانب تأثرها بالعامل العضوي الداخلي من خلال الشعور الوجداني والتغيرات الفزيولوجية والكيمائية، وارتباطها بمعطيات العالم الخارجي، وجعلها تخضع مباشرة للنمو، بحيث تتغير المثيرات تبعاً لمتغير العمر الزمني، وتتغير الاستجابات بتغير مراحل النمو والتطور عند الفرد. وعلى إثر المكانة التي يأخذها الانفعال في البناء النمائي السوي للشخصية بالنسبة للطفل تجعلنا نطمح إلى أن يكون هناك تثقيف وجداني لكل الأفراد المحيطين بالطفل (أولياء، معلمين، مجتمع) للتعامل معه بكل عناية اسهاماً في تحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي للطفل.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

السمادوني، السيد إبراهيم (2007). *الذكاء الوجداني: أسسه، تطبيقاته، تنميته*. عمان: دار الفكر.

أبو رياش حسين، عمور أميمة، صافي عبد الحكيم، شريف سليم (2006). *الدافعية والذكاء العاطفي*. الأردن: دار الفكر عمان.

الميلجي عبد المنعم، الميلجي حلمي (2007). *النمو النفسي*. بيروت: دار النهضة العربية.

بني يونس محمد (2007). *سيكولوجيا الدافعية والانفعالات*. عمان، دار المسيرة.

خوالدة محمد (2004). *الذكاء العاطفي – الذكاء الانفعالي*. عمان: الأردن ، دار الشروق.

عشوي مصطفى (2003). *الانفعال*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجمعية.

قدري ليلى (2004). *الأسس النفسية للنمو*. مصر: دار الفكر العربي.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Camilo Charron,Nathahalie Dumet,NicolasueGgueguem Alieury,la psyhologie de A a z,Dunod,paris.

Elisabeth couzon Francois Doin (2007),les emtions,ESF editeur,France.

JogdeL Froid,(2008). psychologie,edition de Bockuniversite,Bruxelle,2edition.

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

تسترعي 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@ksaac.org.kw

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