دراسات نفسية

دورية محكمة تصدر عن مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعلمية- الجزائر

العدد الثاني (02) أوت 2010

عزوف الطلاب عن التقديم لكليات التربية دراسة وسط طلاب كليات التربية بالجامعات الحكومية السودانية

عبد الباقي دفع الله أحمد
عوض السيد الكرسني

فاعلية برنامج تدريبي على الاتجاهات نحو الإبداع وتنمية التفكير الإبداعي عند تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي في مملكة البحرين

محمد مقداد
شمسان المناعي

مظاهر نمو الوعي بالازدواجية اللغوية عند الطفل المغربي

الغالي أحرشاو

علم النفس الإيجابي اتجاه جديد لدراسة القُوَى والفضائل الإنسانية

بشير معمرية

الرقم الدولي ISSN 2353 - 0324

بسم الله الرحمن الرحيم

دراسات نفسية

دورية فصلية محكّمة تصدر عن :

مركز البصيرة

للبحوث والاستشارات
والخدمات التعلمية

ـ العدد الثاني ـ

2

رئيس التحرير:

د.كلتوم بلميهوب

المراسلات باسم مدير مركز البصيرة
46 تعاونية الرشد القبة القديمة – الجزائر
ها: 0021321289778
فا: 0021321283648
نقال: 05550.54.83.05
البريد الالكتروني:
Markaz_bassira@yahoo.fr
الموقع الالكتروني:
www.albassira.net

حقوق الطبع محفوظة

التوزيع

دار الخلدونية للنشر والتوزيع
05، شارع محمد مسعودي القبة الجزائر.
ها/فا : 021.68.86.48
ها : 021.68.86.49

الهيئة العلمية

من الجـــــــــزائر:

ا.د.عبد القادر الأمير خياطي ..... جامعة الجزائر

د.زناد دليلة .....جامعة الجـــزائر

د. لحرش محمد.....جامعة الجـزائر

ا.د.معمرية بشير.....جامعة باتنـــة

ا.د.ماحي إبراهيم.....جامعة وهـران

د.بوفولة بوخميس.....جامعة عنابة

من الوطن العربي:

ا.د.جمال تركي..... تونـــــــس

أ.د. كشرود عمار.....ليبيـــــــا

أ.د. أحرشاو الغالي.....المغـــــــرب

أ.د. عمر هارون الخليفة.....الســـــودان

أ.د. أحمد جمال أبو العزائم.....مصـــــــر

أ.د. فاضل شاكر الساعدي.....العـــــراق

ا.د. سامر رضوان .....ســـــوريا

ا.د.عشوي مصطفى .....السعـــــودية

أ.د. يخلف عثمان.....قطـــــــر

أ.د. محمد مقداد.....البحـــــرين

عنوان المراسلات :

الموقع الإلكتروني : http/ www.albassira.net

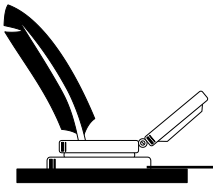
البريد الإلكتروني : Markazbassira2009@hotmail.fr

أمة تتعلم، أمة تتقدم

دورية دراسات نفسية ـ العدد (2) ـ أوت 2010

محتـويات

▪ افتتاحية العدد:	د / كلتوم بلميهوب	5
عزوف الطلاب عن التقديم لكليات التربية دراسة وسط طلاب كليات التربية بالجامعات الحكومية السودانية	د / عبد الباقي دفع الله أحمد أ. د / عوض السيد الكر سني	7
فاعلية برنامج تدريبي على الاتجاهات نحو الابداع وتنمية التفكير الابداعي عند تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي في مملكة البحرين	د / محمد مقداد د. شمسان المناعي	31
مظاهر نمو الوعي باللازدواجية اللغوية عند الطفل المغربي	أ. د /الغالي أحرشاو	67
علم النفس الايجابي اتجاه جديد لدراسة القُوَى والفضائل الانسانية	البروفيسور. بشير معمرية	97



كلمة التحرير

بسم الله الرحمن الرحيم

يسرني تقديم العدد الثاني من مجلة دراسات نفسية، الذي يتناول مواضيع متنوعة لعدد من الباحثين المتميزين في عالمنا العربي. بداية بالدراسة القيمة للباحثين، **عبد الباقي دفع الله أحمد** وزميله **عوض السيد الكرسني** من جامعة الخرطوم اللذين يطرحان إشكالية في غاية الأهمية، وهي عزوف الطلاب المتميزين عن الالتحاق بكليات التربية، واقتصار الالتحاق بها على من لم يسعفهم الحظ في التأهل للكليات الأخرى التي تشترط تقديرات عالية، وهي مشكلة لا تقتصر على موطن الدراسة بل تشمل معظم الدول العربية. فهذا ما ألاحظه على الأقل في الجامعة الجزائرية. فرغم الأعداد الهائلة المسجلة في هذا الفرع لكنها مرغمة وليست مختارة في أغلب الأوقات. مما ينعكس على مردود هذا التخصص فيما بعد، رغم أهميته، ولا أدل على ذلك من الدراسة القيمة التي تليها والتي قام بها الدكتور **محمد مقداد** وزميله شمسان المناعي من جامعة البحرين، اللذان بينا من خلالها ما يمكن أن يقدمه لنا علم النفس التربوي من أفكار عملية تساهم في تربية المبدعين وتطوير قدراتهم إلى أقصى حد حتى يستفيد منهم المجتمع من خلال اقتراحهما برنامجا تدريبيا على الاتجاهات نحو الإبداع والذي طبقاه على مجموعة من المعلمين ثم برهنا على أثاره الإيجابية على التلاميذ فيما بعد في دراسة

إحصائية دقيقة ثرية بالمفاهيم النظرية حول الإبداع وبالإستراتيجيات العملية لتطويره. والتي حبذا لو تستفيد منها مدارسنا في عالمنا العربي.

ومن المجال التربوي ينقلنا الدكتور **الغالي احرشاو** من المغرب الشقيق إلى المجال اللغوي حيث يقدم لنا دراسة قيمة حول الدور الإيجابي للوعي المبكر بازدواجية اللغة عند الطفل، **وكيف يساهم في** إغنائها وتنميتها.

وفي الأخير نعرض الدراسة الشيقة **للأستاذ بشير معمرية** من جامعة باتنة بالجزائر الذي يحاول أن يجعلنا نواكب الجديد في علم النفس من جهة والابتعاد قليلا عن الاهتمام بالمشاكل والضغوط والتركيز على الفضائل والقيم الإنسانية من جهة أخرى، من خلال دراسته التي خص بها مجلتنا والمتعلقة بموضوع علم النفس الإيجابي، حيث يقول فيها: (فالناس يريدون أكثر من مجرد علاج اضطراباتهم وتخليصهم من التعاسة، إنهم يحتاجون إلى حياة فيها معنى يجعلها جديرة بأن تعاش. إن علماء النفس اليوم، يعرفون الكثير عن أسباب الاضطرابات النفسية، ولا يعرفون إلا القليل جدا عن الأسباب التي تنمي القُوَى والفضائل الإنسانية).

كما لا يفوتني أن أشكر كل من هنأنا على هذا العمل من مختلف أرجاء الوطن العربي، فما أن أرسل الدكتور **جمال تركي** - مشكورا - غلاف العدد الأول من المجلة للمشتركين في موقعه الإلكتروني الشهير **شبكة العلوم النفسية العربية** حتى تلقينا التهاني والتشجيعات. وزاد تواصلنا وتعارفنا فيما بيننا، وهذا ما كنا نأمله ونسأل الله تعالى أن يستمر، إنه سميع مجيب.

رئيس التحرير
د.كلتوم بلميهوب

عزوف الطلاب عن التقديم لكليات التربية

دراسة وسط طلاب كليات التربية بالجامعات الحكومية السودانية

د. عبد الباقي دفع الله أحمدأستاذ مشارك
قسم علم النفس، كلية الآداب جامعة الخرطوم
أ. د. عوض السيد الكر سنيأستاذ
قسم العلوم السياسية، كلية الاقتصاد، جامعة الخرطوم

تمهيد:

تعد مهنة التعليم من المهن الأساسية في نهضة الأمة وتميزها، وإن المعلم من أهم عوامل توجيه العملية التعليمية وتحقيق أهدافها. لذلك يتعاظم الاهتمام لإعلاء مهنة التعليم وتطويرها لصالح الطالب والمجتمع عموما ولصالح المعلم نفسه. وتعد نسب الشهادة السودانية المتدنية المؤهلة للقبول لكليات التربية إحدى المشكلات المتنامية التي تشير لجملة من المخاطر التي تحيط بمهنة التعليم وبدور المعلم وبمستقبل الطلاب، يضاف إلى ذلك عزوف الطلاب المتميزين عن الالتحاق بكليات التربية، كما أن التحاق معظم طلاب كليات التربية بها يمثل خطا حديديا صلبا ساروا فيه لعدم تأهلهم للدخول لكليات أخرى. يمثل أي من هذه العوامل ناقوسا للخطر للجيل القادم، ولذلك فإن دراسة آراء الطلاب حول أسباب عزوفهم عن التقديم لكليات التربية ربما يظهر كثيرا من جوانب المشكلة التي تحول دون انخراطهم في هذه المهنة، وبالتالي إيجاد الحلول العملية لمساعدة القائمين على أمر التعليم لتدارك ما يمكن تداركه حتى يتم دعم هذه الكليات بطاقات متميزة تسهم في دفعها واستمرار تطورها وتطور مهنة التعليم .

ربما تعكس دراسة آراء الطلاب حول أسباب العزوف عن التقديم لكليات التربية تأثير السياق النفسي الاجتماعي السائد في المجتمع على تطلعات الطلاب وطموحاتهم وتوجهاتهم ومن ثم اختياراتهم المهنية. وقد تعكس التأثير السلبي لبعض السياسات مثل ضم معهد المعلمين العالي عام 1974 إلى جامعة الخرطوم، وسحب كل ميزاته التفضيلية في ظل المناخ التنافسي لكليات الجامعة الأخرى التي توفر تقديراً اجتماعيا وميزات اقتصادية أفضل، ربما نتج عن تفاعل هذه المتغيرات وغيرها عزوف الطلاب عن التقديم لكلية التربية كتخصص أكاديمي أو مهنة مستقبلية، صاحبتها كثير من

المفارقات الاجتماعية والاقتصادية. فبجانب الجوانب السلبية المرتبطة بمهنة التعليم، تدنت نسب القبول لبعض كليات التربية لتصبح 50٪ فقط بينما بعض الكليات لا يقبل بها من تقل نسبته عن 90٪ في امتحان الشهادة السودانية.

فقدت مهنة التعليم كثيرا من بريقها بهجرة الأساتذة خريجي كلية التربية المؤهلين لدول الخليج، بالإضافة لمجموعة كبيرة من المعلمين المؤهلين في مراحل التعليم العام المختلفة، كذلك إنشاء عدد كبير من المدارس الخاصة التي جذبت الكثير من المعلمين القادمين من المهجر وكثيرا من المعلمين المتميزين، وأصبحت المدارس الحكومية ينقصها كثير من مقومات العملية التعليمية. فقد أكد الإحصاء التربوي لسنة 2004 أن من بين كل 140 معلم أساس، يوجد فقط 10 معلمين يحملون درجة البكالوريوس، وأن من بين 22 ألف معلم بالمرحلة الثانوية 30٪ فقط منهم يحملون درجة بكالوريوس التربية.

رغم أهمية الدراسة لم يعثر الباحثان على دراسات سابقة أجريت في مجال الدراسة الحالية، وربما نجم ذلك عن خصوصية الوضع بالنسبة للمشكل السوداني، إذ أن تجربة إعداد المعلمين شهدت تغيرات عدة وآلت الأمور أخيرا إلى إنشاء كليات التربية، وإسناد مهمة إعداد معلمي المدارس الثانوية ومرحلة الأساس إليها. ولكن على المستوى الإقليمي العربي يمكن الإشارة إلى عدة دراسات تناولت موضوع الدراسة، وعلى سبيل المثال هنالك دراسة المحبوب عن "العوامل المؤثرة في قرار الطلاب الالتحاق بالجامعة من وجهة نظر طلاب المستوى الأولى في كليات جامعة الملك فيصل" (عبد الرحمن المحبوب، 1998). ودراسة جربو "قبول الطلبة في الجامعات بين الرغبة والمؤهلات" (داخل جربو، 1410هـ). ومجدي حبيب بعنوان "الرضا عن الدراسة بكليات التربية، ودراسة نور الدين عبد الجواد وآخرين (1993) بعنوان "مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين". وأخيرا دراسة نور الدين عبد الجواد ومصطفى متولي (1993 بعنوان "مهنة التعليم في دول الخليج العربية. الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج).

مشكلة الدراسة:

تمثل معرفة آراء الطلاب حول أسباب عزوفهم عن التقديم لكليات التربية محور هذه الدراسة. وقسمت هذه الأسباب لأربعة محاور هي: الأسباب الاجتماعية والأكاديمية والاقتصادية والنفسية. ويمكن توضيح مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

1. ما السمة العامة المميزة لآراء طلاب كلية التربية بالجامعات السودانية نحو أسباب عزوف الطلاب عن التقديم لكليات التربية؟

2. هل تختلف الأسباب (الاجتماعية والأكاديمية والاقتصادية والنفسية) باختلاف نوع الطالب (ذكر، أنثى) ؟

3. هل تختلف الأسباب (الاجتماعية والأكاديمية والاقتصادية والنفسية) باختلاف مكان سكن الطالب (مدينة الخرطوم ـ الولايات) ؟

4. هل توجد علاقة بين الأسباب (الاجتماعية والأكاديمية والاقتصادية والنفسية) والنسبة المئوية للشهادة السودانية لطلاب كلية التربية ؟

5. هل توجد علاقة بين أسباب عزوف الطلاب عن التقديم لكليات التربية ورقم الرغبة التي قدم بها الطالب لكلية التربية ؟

6. هل يختلف ترتيب الأسباب (الاجتماعية، والأكاديمية، والاقتصادية، والنفسية) المؤدية لعزوف الطلاب عن التقديم لكليات التربية كما يراها الطلاب ؟

أهمية الدراسة:

1. تتمثل الأهمية في القضية المطروحة للنقاش وهى العوامل المؤثرة في عدم تغذية العملية التربوية بقدرات عقلية كبيرة تنافس من أجل الحصول على مقعد في كليات التربية.

2. تعتبر هذه الدراسة رائدة في مجالها ـ حسب علم الباحثين ـ وربما تفتح مجالات للحوار والنقاش والبحوث اللاحقة لحل المشكل الذي تعالجه.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على أكثر الأسباب المؤدية لعزوف الطلاب عن التقديم لكليات التربية وفقا لآراء طلاب الجامعات والشهادة السودانية.

2. دراسة الفروق في الأسباب المؤدية لعزوف الطلاب عن التقديم لكليات التربية حسب آراء الطلاب تبعا للنوع ومكان السكن والمستوي الدراسي لطلاب كلية التربية.

3. المساهمة في وضع مقترحات وتوصيات من واقع النتائج التي تتوصل إليها الدراسة الحالية، بهدف مساعدة القائمين على أمر كليات التربية لتجنب أسباب العزوف، أو على الأقل التقليل من حدتها.

فروض الدراسة:

بناء على ما تقدم، تقوم الدراسة الحالية بوضع الفروض التالية:

1. تتميز آراء طلاب كلية التربية بالجامعات السودانية نحو أسباب عزوف الطلاب عن التقديم لكليات التربية في أبعاد الدراسة الحالية بالإيجابية بدرجة دالة إحصائيا.

2. توجد فروق دالة في آراء طلاب كلية التربية حول أسباب عزوف الطلاب عن التقديم لكليات التربية تبعا لنوع الطالب (ذكر، أنثى).

3. تختلف آراء طلاب كلية التربية حول أسباب عزوف الطلاب للتقديم لكليات التربية تبعا للموطن الأصلي للطالب.

4. توجد علاقة دالة إحصائيا بين آراء طلاب كلية التربية حول أسباب عزوف الطلاب عن التقديم لكليات التربية والنسب المئوية للدخول للكلية.

5. توجد علاقة دالة إحصائيا بين آراء طلاب كلية التربية حول أسباب عزوف الطلاب عن التقديم لكليات التربية وترتيب رغبة الكلية عند الالتحاق بالجامعة.

6. يختلف ترتيب الأسباب (الاجتماعية، والأكاديمية، والاقتصادية، والنفسية) المؤدية لعزوف الطلاب عن التقديم لكليات التربية كما يراها الطلاب.

المنهجية وإجراءات الدراسة:

استخدم الباحثان منهج الدراسات الاستكشافية الارتباطية (الوصفي). فهي دراسة استكشافية تعمل على معرفة آراء طلاب كليات التربية بالجامعات السودانية حول الأسباب التي تؤدي لعزوف الطلاب عن التقديم لكليات التربية، ورؤيتهم حول المقترحات الكفيلة بزيادة الإقبال عليها. كما أن هذا المنهج يعتبر أيضا ارتباطيا حيث حاولت الدراسة إيجاد علاقات ارتباط بين مختلف الأسباب التي تؤدي لإحجام الطلاب

عن التقديم لكليات التربية ومتغيرات أخرى مثل ترتيب رغبة كلية التربية عند التقديم، والنسبة المئوية للشهادة السودانية.

عينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع الطلاب الملتحقين بكليات التربية بالجامعات السودانية الذين يبلغ عددهم الكلي (24.074) طالبا وطالبة حسب إحصاءات التعليم العالي للعام 2003/2002م. وبلغ عدد هؤلاء الطلاب حوالي 27.000 طالبا وفقا لإحصاءات التعليم العالي في العام 2003م. بلغ عدد الذكور منهم (9.447) طالبا، أما الإناث فقد بلغ عددهن (14.627) طالبة. وتم التركيز على طلاب كليات التربية بمستوياتها المختلفة لمعايشة هؤلاء الطلاب لكل تفاصيل خطوات الدراسة بهذه الكلية، ولذلك فإنه من المتوقع أن تكون رؤية الطلاب لأسباب العزوف صادقة ونابعة عن رؤى حقيقية عن واقع المجتمع. استخدم الباحثان الطريقة العنقودية للحصول على عينة ممثلة للمجتمع، وقد وقع الاختيار بهذه الطريقة على (10) كليات للتربية تمثل جامعات السودان، وهى كليات التربية بالجامعات التالية: النيل الأزرق، الجزيرة، سنار، كسلا، الدلنج، غرب كردفان، كردفان، نيالا، الفاشر وجامعة الخرطوم، وبذلك تغطي العينة كل ولايات السودان عدا الجنوبية التي توجد معظم جامعاتها في ولاية الخرطوم، بجانب أن العينة بها بعض طلاب الولايات الجنوبية (21) طالبا ويمثلون (0.8٪) من العينة .

استخدمت طريقة العينة العشوائية البسيطة لاختيار أفراد العينة من كل كلية تربية، علما أن عدد العينة الكلي بلغ (2.756) طالبا وطالبة من أصل (3.000) استمارة تم توزيعها على الطلاب بالكليات التي وقع عليها الاختيار، وقد استبعد بعضها بسبب عدم اكتمال البيانات، ويعطي الجدول رقم (1) وصفا تفصيليا لأفراد عينة الدراسة. وتمثل العينة حوالي (10٪) حسب إحصاءات العام 2003م، مما يجعل العينة ممثلة تمثيلا صادقا لمجتمع الدراسة، مع التركيز على طلاب المستوى الثاني والثالث (2.133) بنسبة (77.4٪) من العينة، وذلك لأن طلاب المستويين الثاني والثالث أكثر انخراطا في الحياة الأكاديمية والاجتماعية الجامعية من طلاب المستويين الأول والرابع الأخير. والجدول التالي يوضح التكرار والنسبة المئوية للمتغيرات الأساسية لعينة الدراسة.

جدول (1) العدد والنسبة المئوية للمعلومات الأساسية لأفراد عينة الدراسة.

المتغيرات	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
كليات التربية	النيل الأزرق	202	07.3
	الجزيرة	495	18.0
	سنار	167	06.1
	كسلا	105	03.8
	الدلنج	198	07.2
	غرب كردفان	188	06.8
	كردفان	170	06.2
	نيالا	100	03.6
	الفاشر	214	07.8
	الخرطوم	917	33.3
النوع	ذكر	0840	30.5
	أنثي	1916	69.5
المستوي الدراسي	الأول	0273	09.9
	الثاني	1007	36.5
	الثالث	1126	40.9
	الرابع	0350	12.7
مكان السكن الأصلي	الخرطوم	0507	18.4
	الإقليم الأوسط	1134	41.1
	دار فور	0377	13.7
	كردفان	0336	12.2
	الشمالية	0076	02.8
	الجنوب	0021	00.8
	الشرقي	305	11.1
ترتيب الرغبة	1 – 10	1712	62.1
	11- 20	0384	13.9
	21- 30	660	23.9
نسبة الشهادة السودانية	50- 60	0437	15.9
	61- 70	1144	40.5
	71- 89	1175	42.6

أداة جمع المعلومات:

قام الباحثان بتصميم استمارة لجمع المعلومات مكونة من جزأين: الجزء الأول يحتوي أسئلة حول المعلومات الأساسية عن الطالب وهى: النوع الاجتماعي واسم الجامعة التي يدرس بها الطالب، والنسبة المئوية للدخول للجامعة، ومكان السكن الأصلي، ورقم الرغبة للكلية التي يدرس بها حاليا. أما الجزء الثاني فيتكون من مقياس أسباب عزوف الطلاب عن التقديم لكليات التربية وهو يحتوي على أربعة أبعاد (الاقتصادية، الاجتماعية، النفسية، الأكاديمية) ويشمل كل بعد (10) بنود. أما خيارات الإجابة عن كل بند فهي خماسية (أوافق بشدة، أوافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتمثل الدرجات المرتفعة اتجاها سلبيا في البعد المعين نحو كلية التربية. علما بأن كل الدرجات سلبية الاتجاه بسبب أن الحديث يدور حول الابتعاد وعدم الرغبة في الشيء.

الصدق الظاهري لأداة جمع المعلومات:

يعتبر الصدق الظاهري لأداة جمع المعلومات من الوسائل التي تحدد قدرة الأداة على قياس ما صممت لقياسه ظاهريا، وذلك بعرضه على مجموعة من الخبراء في المجال موضع الدراسة، وقد تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين الذين يعملون في مجال التربية والدراسات التربوية،(*) وأبدى المحكمون ملاحظات موضوعية بعضها حول صياغة الأسئلة بصورة عامة، أو تعديل بعض الكلمات في بعض العبارات تم الأخذ بها جميعا، كما أوصوا بحذف سؤالين من بعد الأسباب الأكاديمية، فأصبح هذا البعد يحتوي على 8 بنود بدلا عن 10، كما تم حذف بعض الكلمات غير المناسبة من وجهة نظرهم وتمت إضافة كلمات أخرى، وأصبحت صورة الاستمارة التي قدمت للعينة الاستطلاعية.

(*)1- أ. د يوسف فضل حسن مدير كرسي الدراسات التركية بجامعة الخرطوم.

2- أ. د مدني محمد أحمد أستاذ الدراسات الأفريقية والآسيوية -جامعة الخرطوم.

3- د. محمد سعد محمد سالم أستاذ مشارك بكلية التربية - جامعة الخرطوم

4- د. عبد الله الخضرأستاذ مشارك كلية التربية - جامعة الخرطوم.

5- د. جعفر دياب أستاذ مساعد بكلية التربية جامعة الخرطوم

6- د. محمد الأمين مصطفي خطيبأستاذ مشارك بقسم علم النفس- جامعة الخرطوم

7- د. سليمان على أحمد أستاذ مساعد بقسم علم النفس - جامعة الخرطوم

صدق البناء (الاتساق الداخلي) لمقياس أسباب عزوف الطلاب عن دراسة كليات التربية :

لمعرفة الاتساق الداخلي لعبارات أبعاد مقياس أسباب عزوف الطلاب عن الدراسة بكلية التربية، قام الباحثان بتطبيقه على عينة استطلاعية حجمها (40) مفحوصا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة الحالية، ومن ثم قام الباحثان بعد التصحيح بإدخال البيانات بالحاسب الآلي، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل بند مع مجموع البنود التي يشملها المقياس، فأظهرت نتيجة هذا الإجراء أن جميع معاملات ارتباط بنود بعدي الأسباب الاقتصادية والاجتماعية موجبة وغير صفرية الارتباط مع مجموع بنود كل بعد، وعليه أبقي الباحثان على جميع بنودهما، أما العبارتان (25،28) فهي صفرية الارتباط مع مجموع بنود بعد الأسباب النفسية، وكذلك العبارات (33،35،38) فهي إما سالبة أو صفرية الارتباط مع مجموع بنود الأسباب الأكاديمية، لذلك قام الباحثان بحذف هذه البنود، ومعلوم أن البند الصفري أو السالب الارتباط يقلل من قدرة البند على قياس الصفة بالكفاءة المطلوبة، وبعد حذف هذه البنود قام الباحثان باستخراج معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، فأظهرت نتيجة هذا الإجراء أن معاملات الثبات للبعد الاقتصادي هو (0.7909)، والبعد الاجتماعي (0.7355)، والبعد النفسي (0.7016) والبعد الأكاديمي (0.2414). وعليه يلاحظ أن معاملات الثبات للأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والنفسية مرتفعة ويمكن استخدامها في الدراسة الحالية لقياس هذه الأسباب، أما معامل ثبات بعد الأسباب الأكاديمية فهو ضعيف وغير ثابت بدرجة كبيرة لذا فضل الباحثان حذفه من أبعاد الدراسة الحالية، وبذلك أصبح المقياس يحوي ثلاثة أبعاد مجموع بنودها يساوي (28) بندا.

طريقة جمع المعلومات:

بعد التأكد من ثبات الأداة وصدقها تم إعداد استمارة جمع المعلومات في صورتها النهائية، وتدريب طلاب الدراسات العليا الذين يقومون بالتحضير لنيل درجتي الماجستير والدكتوراه بكلية التربية بجامعة الخرطوم، ويعملون في نفس الوقت كمساعدي تدريس بالجامعات المختارة، وقد ساعد ذلك كثيرا في استجابة الطلاب الايجابية لمقياس الدراسة والحماس للإجابة على أسئلتها، وذلك بالرغم من عدم اكتمال بعض الاستمارات، ولم تواجه هؤلاء المساعدين أية عقبات تذكر.

التحليل الإحصائي للبيانات:

لتحليل البيانات استخدم الباحثان على حسب طبيعة الفرض من حيث متغيراته وعدد المجموعات الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences) (SPSS)، وذلك باستخدام اختبار الإشارة الرتبي، ومعامل ارتباط سبيرمان للرتب، واختبار كروسكال والز، واختبار مان وتني.

نتائج الدراسة:

يتم في هذا الجزء استعراض النتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال أداة جمع المعلومات، وذلك بعرض الفرض والاختبار الإحصائي المستخدم ومن ثم عرض النتائج في جداول والتعليق عليها بصورة عامة، ثم عرض للنتائج حسب الفروض .

الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على أنه: (تتميز آراء طلاب كلية التربية بالجامعات السودانية نحو أسباب عزوف الطلاب عن التقديم لكليات التربية في أبعاد الدراسة الحالية بالايجابية بدرجة دالة إحصائيا)، ولدراسة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار الإشارة الرتبي، فأظهرت نتيجة هذا الإجراء البيانات في الجدول رقم (2) .

الجدول رقم (2) اختبار الإشارة لمعرفة السمة العامة المميزة لآراء الطلاب نحو كل عبارة من عبارات أسباب عزوف الطلاب.

الرقم	نص البند	حالات الموافقة	حالات الاعتراض	قيمة (ز)	الاستنتاج
1	ضعف المرتبات قلل من إقبال الطلاب على كلية التربية	588	1874	25.9	الاعتراض بدرجة دالة إحصائيا
2	دراسة التربية تقلل من فرص التوظيف مستقبلا	1493	0858	13.0	الموافقة بدرجة دالة إحصائيا
3	مهنة التدريس تناسب الإناث لقلة المردود المالي	1317	1206	2.21	الموافقة بدرجة دالة إحصائيا

4	دراسة كلية التربية لا تجلب فوائد مالية معتبرة	0906	1574	13.4	الاعتراض بدرجة دالة إحصائيا
5	بطء الترقى يعتبر عاملا أساسيا فى قلة الاقبال على التربية	0689	1572	24.9	الاعتراض بدرجة دالة إحصائيا
6	ضعف المرتبات قلل من الجذب لكلية التربية	0571	1938	27.8	الاعتراض بدرجة دالة إحصائيا
7	التقديم لكلية التربية يعنى عدم مساعدة الأهل ماليا	1583	0974	12.9	الموافقة بدرجة دالة إحصائيا
8	مهنة التعليم أضحت طاردة وليس لها مميزات	1608	0806	12.5	الموافقة بدرجة دالة إحصائيا
9	مهنة التدريس لا تلبى حاجات الزمن الحالي	0833	1685	16.8	الاعتراض بدرجة دالة إحصائيا
10	مجال التدريس لا يمكن الاستثمار فيه	1152	1284	2.68	الاعتراض بدرجة دالة إحصائيا
11	لا تمنح مهنة التدريس مكانة اجتماعية مرموقة	1967	0614	23.5	الموافقة بدرجة دالة إحصائيا
12	ارتبط دخول كلية التربية بالطلاب الفقراء	1502	0984	12.6	الموافقة بدرجة دالة إحصائيا
13	المكانة الاجتماعية لا تسمح لكثير من الطلاب بدراسة التربية	1349	0937	11.2	الموافقة بدرجة دالة إحصائيا
14	رغبة الأهل لا تسمح لكثير من الطلاب بدراسة التربية	0712	1815	29.3	الاعتراض بدرجة دالة إحصائيا
15	نجح المجتمع فى خلق صورة سلبية للتدريس	0844	1579	12.6	الاعتراض بدرجة دالة إحصائيا
16	لا يشجع نموذج المعلم الاجتماعي الحالي على دراسة التربية	1143	1239	2.13	الاعتراض بدرجة دالة إحصائيا

17	لا تسمح دراسة التربية من الزواج بأسرة ذات شأن اجتماعي	1688	0679	19.3	الموافقة بدرجة دالة إحصائيا
18	العمل في التدريس يقلل من شأن الفرد الاجتماعي	2114	0337	32.1	الموافقة بدرجة دالة إحصائيا
19	لا يقدم الطلاب للتربية لإهمال المسئولين لمشاكل المعلمين	0466	1897	25.9	الاعتراض بدرجة دالة إحصائيا
20	لا يجد دارس التربية التقدير الاجتماعي المناسب من المجتمع	0951	1584	21.3	الاعتراض بدرجة دالة إحصائيا
21	لا يفضل الطلاب إطلاق كلمة طالب تربية عليهم	1437	1013	6.90	الموافقة بدرجة دالة إحصائيا
22	معظم الطلاب لا يفضلون التقديم للتربية لقلة مكانتها	1234	1250	0.321	الحياد تجاه هذه العبارة
23	دراسة كلية التربية مضيعة للوقت والجهد	2217	0404	29.2	الموافقة بدرجة دالة إحصائيا
24	لا تحتاج الدراسة بكلية التربية لقدرات عالية ومميزة	2026	0551	25.3	الموافقة بدرجة دالة إحصائيا
25	أعتقد أن كثيرا من الطلاب لا يملك مهارات شخصية المعلم	0396	2063	31.2	الاعتراض بدرجة دالة إحصائيا
26	العدد الكبير من كليات التربية قلل من جاذبية التقديم لها	0841	1309	12.3	الاعتراض بدرجة دالة إحصائيا
27	يشعر المرء بالمرارة لمجرد التفكير بأنه سيصبح معلما	1534	0857	16.6	الموافقة بدرجة دالة إحصائيا
28	أشعر أن مقدرة كثير من الطلاب تفوق ما تتطلبه كلية التربية	0779	1494	17.2	الاعتراض بدرجة دالة احصائيا

لاحظ اختلاف التظليل لكل بعد.

يتضح من الجدول أعلاه أنه تمت الموافقة بدرجة دالة إحصائيا على العبارات التي تحمل الأرقام (2، 3، 7، 8، 11، 12، 13، 17، 18، 21، 23، 24، 27) بينما تم الاعتراض بدرجة دالة إحصائيا على العبارات التي تحمل الأرقام (1، 4، 5، 6، 9، 10، 14، 15، 16، 19، 20، 25، 26، 28) بينما كان الحياد تجاه العبارة رقم (22).وفي بعد العوامل الاقتصادية جاءت الموافقة بدرجة دالة إحصائيا على العبارات التي تحمل الأرقم (2)، (3)، (7)، (8)، وتم الاعتراض بدرجة دالة إحصائيا على العبارات التي تحمل الأرقام (1)، (4)، (5)، (6)، (9)، (10) . وفي العوامل الاجتماعية جاءت الموافقة بدرجة دالة إحصائياً على العبارات التي تحمل الأرقام (11)، (12)، (13)، (17)، (18)، وتم الاعتراض بدرجة دالة إحصائياً على العبارات التي تحمل الأرقام (14)، (15)، (16)، (19)، (20).

وفي بند العوامل النفسية جاءت الموافقة بدرجة دالة إحصائياً على العبارات التي تحمل الأرقام (21)، (23)، (24)، (27)، وتم الاعتراض بدرجة دالة إحصائيا على العبارات التي تحمل الأرقام (25)، (26)، (28)، وكما ذكرنا هنالك حالة حياد في العبارة رقم (22) في بعد العوامل النفسية التي تقرأ (معظم الطلاب لا يفضلون التقديم للتربية لقلة مكانتها) .

الفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على أنه (توجد فروق دالة في آراء طلاب كلية التربية حول أسباب عزوف الطلاب عن التقديم لكليات التربية تبعا لنوع الطالب (ذكر، أنثي) . ولدراسة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار مان وتني الرتبي، فأظهرت نتيجة هذا الإجراء ما ورد في الجدول رقم (3). أن عزوف الذكور لديه جوانب اجتماعية واقتصادية بدرجة أكبر مما لدي الإناث، كما أنه لا توجد فروق دالة بين المجموعتين في بعد الأسباب النفسية للعزوف.

الجدول رقم (3) اختبار مان وتني الرتبي لمعرفة الفروق في آراء طلاب كلية التربية حول أسباب عزوف الطلاب عن التقديم لكليات التربية تبعا للنوع (ذكر، أنثي)

الأسباب	النوع	عدد الحالات	متوسط الرتب	معلمة مان وتني	معلمة ويلكوكسون	قيمة (ز)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الاقتصادية	ذكور إناث	0840 1916	1541.6 1306.9	667661.5	2504147	7.13	0.001	توجد فروق دالة بين المجموعتين لصالح الإناث
الاجتماعية	ذكور إناث	0840 1916	1507.6 1321.8	696197.5	2532684	5.64	0.001	توجد فروق دالة بين المجموعتين لصالح الإناث
النفسية	ذكور إناث	0840 1916	1390.6 1373.1	794523.0	2631009	0.531	0.595	لا توجد فروق دالة بين المجموعتين

الفرض الثالث:

ينص هذا الفرض على أنه (تختلف آراء طلاب كلية التربية حول أسباب عزوف الطلاب للتقديم لكليات التربية تبعا للموطن الأصلي للطالب)، ولدراسة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار كروسكال والز (Kurskal-Wallis) لمعرفة الفروق في متوسط رتب القيم تبعا للجامعة التي يدرس بها الطالب، فأظهرت نتيجة التحليل الجدول رقم (4) أنه توجد فروق دالة في بعد الأسباب الاقتصادية للعزوف عن التقديم لكليات التربية بين طلاب الجنوب وولاية الخرطوم وطلاب الشمالية والإقليم الشرقي لصالح المجموعتين الأخيرتين، أما في بعد الأسباب الاجتماعية فإنه توجد فروق دالة بين طلاب الجنوب وولاية الخرطوم وطلاب الشمالية والإقليم الوسط لصالح المجموعتين الأخيرتين، بينما في بعد الأسباب النفسية للعزوف فإنه توجد فروق دالة بين طلاب

الجنوب وولاية الخرطوم وطلاب كردفان ودار فور لصالح المجموعتين الأخيرتين. ويلاحظ أن طلاب ولايتي الخرطوم والجنوب هم أكثر الطلاب عزوفا عن التقديم لكليات التربية.

الجدول رقم (4) اختبار كروسكال والز لمعرفة الفروق في متوسط رتب آراء طلاب كليات التربية حول أسباب عزوف الطلاب عن التقديم لكليات التربية تبعا للموطن الأصلي للطلاب

الأسباب	الموطن الأصلي	عدد الطلاب	متوسط الرتب	قيمة كا2	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الاقتصادية	ولاية الخرطوم	0507	1423.3	12.29	6	0.0500	توجد فروق دالة بين طلاب الجنوب وولاية الخرطوم وطلاب الشمالية والإقليم الشرقي لصالح المجموعتين الأخيرتين
	الإقليم الأوسط	1134	1383.5				
	دار فور	0377	1405.9				
	كردفان	0336	1344.4				
	الشمالية	0076	1207.1				
	الجنوب	0021	1712.7				
	الشرقي	0305	1308.9				
الاجتماعية	ولاية الخرطوم	0507	1573.5	46.4	6	0.001	توجد فروق دالة بين طلاب الجنوب وولاية الخرطوم وطلاب الشمالية والإقليم الوسط لصالح المجموعتين الأخيرتين
	الإقليم الأوسط	1134	1321.4				
	دار فور	0377	1362.4				
	كردفان	0336	1269.6				
	الشمالية	0076	12.885				
	الجنوب	0021	1631.2				
	الشرقي	0305	1411.4				
النفسية	ولاية الخرطوم	0507	1503.4	25.72	6	0.001	توجد فروق دالة بين طلاب الجنوب وولاية الخرطوم وطلاب كردفان ودار فور لصالح المجموعتين الأخيرتين
	الإقليم الأوسط	1134	1382.9				
	دار فور	0377	1328.2				
	كردفان	0336	1262.5				
	الشمالية	0076	1328.7				
	الجنوب	0021	1693.0				
	الشرقي	0305	1335.0				

الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه (توجد علاقة دالة إحصائيا بين آراء طلاب كلية التربية حول أسباب عزوف الطلاب عن التقديم لكليات التربية والنسب المئوية للدخول للكلية)، ولدراسة هذا الفرض استخدم الباحثان معامل ارتباط سبيرمان للرتب لمعرفة العلاقة بين المتغيرين، فأظهرت نتيجة هذا الإجراء الجدول رقم (5) التي أوضحت نتائجه أنه توجد علاقة ارتباطية دالة بين نسبة الشهادة السودانية والأسباب الاقتصادية والاجتماعية والنفسية للعزوف عن التقديم لكليات التربية، بمعني أنه كلما زادت نسبة الشهادة زاد تأثير العوامل المختلفة للعزوف عن التقديم لكليات التربية.

الجدول رقم (5): معامل ارتباط سبيرمان لمعرفة العلاقة بين آراء طلاب كلية التربية حول أسباب عزوف الطلاب عن التقديم لكليات التربية والنسب المئوية للدخول للكلية (ن = 2756)

الأسباب	معامل الارتباط مع نسبة الشهادة السودانية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الاقتصادية	0.102	0.001	توجد علاقة ارتباطية دالة بين المتغيرين، كلما زادت نسبة الشهادة زاد تأثير العوامل الاقتصادية
الاجتماعية	0.122	0.001	توجد علاقة ارتباطية دالة بين المتغيرين، كلما زادت نسبة الشهادة زاد تأثير العوامل الاجتماعية
النفسية	0.107	0.001	توجد علاقة ارتباطية دالة بين المتغيرين، كلما زادت نسبة الشهادة زاد تأثير العوامل النفسية

الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه (توجد علاقة دالة إحصائيا بين آراء طلاب كلية التربية حول أسباب عزوف الطلاب عن التقديم لكليات التربية وترتيب رغبة الكلية عند الالتحاق بالجامعة)، ولدراسة هذا الفرض استخدم الباحثان معامل ارتباط سبيرمان للرتب لمعرفة العلاقة بين المتغيرين، فأظهرت نتيجة هذا الإجراء الجدول رقم (6) التى أوضحت نتائجه أنه

توجد علاقة ارتباطية دالة بين ترتيب الرغبة للتقديم لكلية التربية والأسباب الاقتصادية والاجتماعية والنفسية للعزوف عن التقديم لكليات التربية، بمعني أنه كلما زادت نسبة الشهادة زاد تأثير العوامل المختلفة للعزوف عن التقديم لكليات التربية.

الجدول رقم (6) معامل ارتباط سبيرمان لمعرفة العلاقة بين آراء طلاب كلية التربية حول عزوف الطلاب عن التقديم لكليات التربية وترتيب الرغبة عند التقديم (ن = 2756)

الأسباب	معامل الارتباط مع ترتيب الرغبة	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الاقتصادية	0.117	0.001	توجد علاقة ارتباطية دالة بين المتغيرين، كلما تأخر تقديم الرغبة زاد تأثير العوامل الاقتصادية
الاجتماعية	0.122	0.001	توجد علاقة ارتباطية دالة بين المتغيرين، كلما تأخر تقديم الرغبة زاد تأثير العوامل الاجتماعية
النفسية	0.133	0.001	توجد علاقة ارتباطية دالة بين المتغيرين، كلما تأخر تقديم الرغبة زاد تأثير العوامل النفسية

الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه يختلف ترتيب الأسباب (الاجتماعية، والاقتصادية، والنفسية) المؤدية لعزوف الطلاب عن التقديم لكليات التربية كما يراها الطلاب). ولدراسة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار (فريدمان) لرتب المجموعات المرتبطة، فأظهرت نتيجة هذا الإجراء الجدول التالي:

الجدول (7) اختبار (فريدمان) لرتب المجموعات المرتبطة لمعرفة الفروق بين ترتيب الطلاب لأسباب عزوف الطلاب عن التقديم لكليات التربية (ن = 2756)

الأسباب	متوسط الرتب	قيمة كا2	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الاقتصادية	2.32	445.00	2	0.001	توجد فروق دالة بين الأسباب حيث تأتي العوامل الاقتصادية في المقدمة بدرجة دالة إحصائيا
الاجتماعية	1.87				
النفسية	1.80				

أظهرت نتيجة التحليل الجدول رقم (7) أنه توجد فروق دالة بين الأسباب، حيث تأتي العوامل الاقتصادية في المقدمة بدرجة دالة إحصائيا.

مناقشة النتائج:

تهدف مناقشة نتائج الدراسة إلى عرض وتفسير هذه النتائج على ضوء فرضيات وأسئلة الدراسة. باستخدام اختبار الإشارة الرتبى توصلت الدراسة إلى أنه تمت الموافقة بدرجة دالة إحصائيا على (13) عبارة، بينما تم الاعتراض بدرجة دالة إحصائياً على (14) عبارة، وكان الحياد تجاه البند رقم (22) وفقًا للجدول رقم (2) . وجاءت معظم الإجابات بالاعتراض في البعد الاقتصادي (60٪)، إذ ثبت من الإجابة على البنود رقم (1) ورقم (4) ورقم (5) ورقم (6) وهي تدور حول أن (ضعف المرتبات قلل من إقبال الطلاب على كلية التربية) و(دراسة كلية التربية لا تجلب فوائد مالية معتبرة) و(بطء الترقي يعتبر عاملاً أساسياً في قلة الإقبال على التربية) و(ضعف المرتبات قلل من الجذب لكلية التربية) .

الاعتراض على البنود السابقة يؤكد أن العزوف لم تولده عوامل اقتصادية بحتة إذ أن (1.284) مفحوصا اعترضوا على البند رقم (10) على أن (مجال التدريس لا يمكن الاستثمار فيه)، مما يؤكد أن هنالك عوامل اقتصادية أخرى ساهمت في عزوف الطلاب عن التقديم إلى كلية التربية. وهذه تتعلق بسوق العمل والمعاناة من شبح البطالة لفترات تطول، وعدم القدرة

على مساعدة الأسرة الممتدة مادياً، وأن المهنة لم تعد لها مميزات. وقد تمت الإشارة إلى هذه العوامل في البنود رقم (2) ورقم (7) ورقم (8) وتمت الإجابة عليها بالموافقة بدرجة دالة إحصائياً. هنالك إشارة إلى التحول الذي يعيش فيه المجتمع السوداني في مرحلة انتقاله من مجتمع تقليدي إلى مجتمع حديث يشهد نهضة اقتصادية واكبتها أنماط جديدة في تقسيم العمل في إطار النوع مما جعل الذكور يفضلون مهناً جديدة ذات دخول أعلى. وظهر التعبير عن هذا في البند رقم (3): (مهنة التدريس تناسب الإناث لقلة المردود المالي) .غير أن الجدول (3) يوضح أن أسباب العزوف عن التقديم لكلية التربية تبعاً للنوع تشير إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث لصالح المجموعة الأخيرة. وهذا يعود إلى كثرة عدد الإناث في العينة قيد الدراسة من ناحية، وإلى رغبة الطالبات في دخول كليات تؤمن دخولاً مادية أكبر من ناحية أخرى، وكذلك الحال بالنسبة للوضع والمكانة الاجتماعية.

بتتبع أسباب العزوف تبعاً للأقاليم التي يدرس بها الطالب يشير الجدول رقم (4) إلى وجود فروق دالة في البعد الاقتصادي لصالح طلاب جامعات الشمالية والإقليم الشرقي. وهي أقاليم تقع بها مدن لها تقاليد قديمة وراسخة في توفر كليات ومعاهد تدريب المعلمين يعود بعضها إلى أربعينيات القرن الماضي. ويمكن تفسير أسباب العزوف بأن إنشاء كليات وجامعات جديدة في مدن وولايات لم تكن تنعم بوجود أي مؤسسات للتعليم العالي جعل طلابها يفضلون كليات أخرى ذات مردود اقتصادي أعلي وأفضل في الجامعات الجديدة أو غيرها . وهذا ما تؤكده المعلومات الواردة في الجدول رقم (5) من وجود علاقة ارتباطية دالة بين المتغيرين كلما زادت نسبة الشهادة زاد تأثير العوامل الاقتصادية، والعكس تماماً ما ورد في الجدول رقم (6) حول وجود علاقة ارتباطية دالة بين المتغيرين كلما تأخر تقديم الرغبة زاد تأثير العوامل الاقتصادية . وهذه العوامل الاقتصادية تعود إلى الأسباب التي ذكرها الطلاب حول البحث عن وضع أفضل ومتميز .

في البعد الاجتماعي تمت الموافقة على خمسة بنود والاعتراض على مثلها وكلها سالبة، ويشير هذا إلى حالة اضطراب اجتماعي وهو سمة المجتمعات في حالة الانتقال. فالقيم والتقاليد والتراتيب القديمة لم تعد متماسكة، والقيم الجديدة لا تزال في مرحلة جنينية من التشكل، فلذلك نجد أن البنود (11)، (13)و(18) التي جاءت إجاباتها بالموافقة تعبر عن التراتيبية الجديدة في المجتمع، فمهنة التدريس، كما تشير نصوص البنود السابقة (لا تمنح مهنة

التدريس مكانة اجتماعية مرموقة)، و(المكانة الاجتماعية لا تسمح لكثير من الطلاب بدراسة التربية)و(العمل في التدريس يقلل من شأن الفرد الاجتماعي). ويعضد من هذا المفهوم الجديد الموافقة التي وردت على البند (17) والتي تنص على (لا تسمح دراسة التربية من الزواج بأسرة ذات شأن اجتماعي).

من ناحية أخرى فإن حالات الاعتراض التي وردت في البنود (14)، (15)، (16)و(20) تشير إلى أن انتقال النقاش من المكانة الفردية إلى رأي المجتمع يؤكد الاعتراض على العبارات التالية (رغبة الأهل لا تسمح لكثير من الطلاب بدراسة التربية)، و(نجح المجتمع في خلق صورة سلبية للتدريس)، و(لا يشجع نموذج المعلم الاجتماعي الحالي على دراسة التربية)، (لا يجد دارس التربية التقدير المناسب من المجتمع). هذا التناقض يبين الرؤية الذاتية وتصور الطلاب لمكانتهم وبين اعتراضهم ذو الدلالات الإحصائية لرؤية المجتمع وتصوره لمهنة التدريس والمعلم، ربما يعزى إلى صغر سن الطلاب وحداثة تجربتهم وشعورهم بالإحباط وتأثير تصورات الأنداد والبيئة الاجتماعية التي هي الأخرى في حالة تشكل وانتقال. كما أن هؤلاء الطلاب اعترضوا في البند رقم (19) على السؤال (لا يقدم الطلاب للتربية لإهمال المسئولين لمشاكل المعلمين)، مما يوضح أنهم لا يسارعون إلى إدانة مرافق جهاز الدولة ويحملونها سبباً من أسباب العزوف.

يوضح الجدول رقم (4) وجود فروق دالة إحصائياً وفقاً للنوع لصالح الإناث من خلال تصورهن للوضع الاجتماعي ورغبتهن في الصعود الاجتماعي بالدراسة في كليات أخرى توفر صيتاً ومكانةً. وبالنسبة للفروق بين طلاب الجامعات قيد الدراسة توجد فروق دالة في الجدول رقم (4) بين طلاب الجامعات الولائية وطلاب جامعات الخرطوم والجنوب من جهة أخرى . ويعود هذا إلى ما سبق ذكره من تحليل في البعد الاقتصادي للتطابق بين البعدين الاقتصادي والاجتماعي في مراحل التحول والانتقال من وضع اقتصادي إلى أخر الأمر الذي يولد قيماً وسلوكيات جديدة . ومن جهة أخرى يعود إلى أن مدن الخرطوم وجوبا مراكز اقتصادية كبيرة وعريقة تحددت فيها عوامل النهوض الاجتماعي بمراكزه التقليدية والمكتسبة مما يجعل التنشئة الاجتماعية تقوم على الرضا وقبول التراتيبية الاجتماعية السائدة.

يوضح الجدول رقم (6) أن طالب السنة الأولى يشعر بخيبة آمل لقبوله في كلية لم تكن هي رغبته الأولى رغم أن (1712) طالباً وطالبة، ويشكلون 62.1٪ من جملة العينة كانت كلية التربية ضمن ترتيب رغباتهم من (1- 10)، وأن (1175) طالباً وطالبة ويشكلون (42.6٪) كانت نسبة

الشهادة السودانية(71- 89) درجة كما يوضح الجدول رقم (1). ومن ناحية أخرى فإن وجود (56.4٪) من طلاب العينة تشكل نسبتهم في الشهادة السودانية (50- 70) درجة يجعل من كلية التربية خياراً وحيداً لهم خاصة وأن خيار الجلوس مرة أخرى لامتحانات الشهادة السودانية في ظل عدم وجود بعض الأساتذة المؤهلين في بعض المواد العلمية الرياضيات والعلوم واللغات في بعض المدارس – خاصة خارج عواصم الولايات لن يؤده هذا الخيار إلى مستوى درجاتهم، وفي ظل الضائقة الاقتصادية وقلة دخول كثير من أولياء الأمور فإن كثيراً من الطلاب لا يجدون فرصاً للإعادة أو توفير نفقات حلقات ودروس التقوية الخصوصية، فلذلك يفضلون دخول كلية التربية أكثر من الكليات الأخرى التي لا توفر فرصاً عالية أو مضمونة للعمل، وهذا ما جعل (1502) مبحوثاً يوافقون بدرجة دالة إحصائياً على البند رقم (12)- (ارتبط دخول كلية التربية بالطلاب الفقراء)، كذلك توجد علاقة ارتباطية دالة في الأسباب النفسية وفقاً لآراء طلاب كلية التربية بين المتغيرين كلما زادت نسبة الشهادة وتأخر تقديم الرغبة زاد تأثير العوامل النفسية كما توضح الجداول رقم (5) ورقم (6).

يشير الفرق في الرتب تبعاً للموطن الأصلي للطلاب إلى وجود فروق دالة بين طلاب الجنوب وولاية الخرطوم وبين طلاب الشمالية والإقليم الأوسط لصالح المجموعتين الأخيرتين كما ورد في الجدول رقم (4)، وهي مناطق عرفت التعليم العالي مبكراً منذ أوائل القرن الماضي، فلذلك يبحث طلابها عن كليات ذات عائد مادي وصيت اجتماعي أعلى. ورغم أن ولاية الخرطوم ظلت تحمل قصب السبق في عدد مؤسسات وطلاب التعليم العالي إلا أن التحولات السكانية والهجرات والنزوح إلى الولاية بسبب الحرب أو الجفاف في مطلع عقد الثمانينيات من القرن الماضي جعل ولاية الخرطوم تفتقر إلى ذاتية خاصة، وتميل أكثر إلى تمثيل القطر بشتى مجموعاته السكانية مما يقارب الولاية من درجة الحياد والافتقار إلى الشخصية المحددة ويوضح الجدول رقم(4) أيضاً أن الأسباب النفسية وراء العزوف لصالح طلاب كردفان ودارفور مقارنة بطلاب ولاية الخرطوم والجنوب (الذين يوجد معظمهم في ولاية الخرطوم) نسبة للهجرات السكانية بسبب الحرب الأهلية والجفاف.

يؤكد الجدولان رقم (5) ورقم (6) الارتباط الحيوي بين العوامل الاجتماعية والاقتصادية في عزوف الطلاب عن التقديم لكلية التربية، فهنالك علاقة ارتباطية بين ارتفاع نسبة الشهادة وتأخر تقديم الرغبة والعوامل الاجتماعية والاقتصادية. وهو ما يؤكد ما سبقت الإشارة إليه

من أسباب تتلخص في البحث عن الأفضل في مجتمع انتقالي تزداد فيه سبل الحراك الاقتصادي والاجتماعي سلباً وإيجاباً وهو ما يولد الحيرة والارتباك والإحباط وهو ما يفسره البعد النفسي .

في البعد النفسي تمت الموافقة على البنود (21)، (23)، (24)ورقم (27)، والاعتراض على البنود (20)، (25)، (26)ورقم (28) مع وجود البند رقم (22) في حالة الحياد . ففي بنود الموافقة نجد أنها تشير إلى (لا يفضل الطلاب إطلاق كلمة طالب تربية عليهم)، (دراسة كلية التربية لقدرات عالية ومميزة)، و(يشعر المرء بالمرارة لمجرد التفكير بأنه سيصبح معلماً). وهي موافقة سلبية مليئة بالرهق النفسي القائم على الارتباك والإحباط والانفعال الذاتي أكثر من الرؤية القائمة على العقلانية . وتأتي بنود الاعتراض على الأسئلة التالية (اعتقد أن كثيراً من الطلاب لا يملك مهارات شخصية المعلم)، (العدد الكبير من كليات التربية قلل من جاذبية التقديم لها)و(أشعر أن مقدرة كثير من الطلاب تفوق ما تتطلبه كلية التربية). وهذا الاعتراض يشابه ما سبق ذكره عن اعتراض الطلاب على الأسئلة التي تدور حول رؤية المجتمع للمعلم، فالمرارة الفردية التي يشعر بها الطالب (لمجرد التفكير بأنه سيصبح معلماً) تختفي في حالة الأسئلة التي تشكك في مقدرات الطلاب (رقم 25) وزيادة عدد كليات التربية قلل من جاذبية التقديم لها (رقم26). إن هذا الدفاع عن مقدرات الطلاب وأهمية كليات التربية يشير إلى أن الإحباط والارتباك والانفعال الذاتي لها دورها الكبير في تحديد سلوكية الطالب، ولكن نظرته الحيادية حول مكانة المهنة كما ورد في البند رقم (22) تؤكد صدق وثبات الاعتراض الذي ورد في بنود البعد الاجتماعي (14)، (15)، (16) ورقم (20).

يوضح الجدول رقم (3) إلى أنه لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث حول أسباب العزوف النفسية وهو ما يؤكد أن معظم الذين قبلوا في كليات التربية لم تكن هي رغبتهم الأولى وأن (76٪) من العينة كان ترتيب الرغبة من (1- 20) كما ورد في الجدول رقم (1).

وحول استخدام اختبار كروسكال والز لمعرفة الفروق في متوسط رتب آراء طلاب كليات التربية حول أسباب عزوف الطلاب عن التقديم لكليات التربية تبعاً للجامعات التي يدرس بها الطالب توصل الباحثان في البعد النفسي إلى وجود فروق دالة بين طلاب جامعات سنار وكردفان والنيل الأزرق وطلاب الخرطوم وكسلا والجزيرة، وذلك لصالح طلاب الجامعات الأولى ويمكن إضافة الدلنج إليها (متوسط الرتب 1232.9)- (الجدول رقم 4)-

وهي تماثل استنتاجات البعد الاقتصادي، ويمكن ذكر ما ورد من تحليل في البعد الاقتصادي لتفسير هذه النتائج .

ملخص النتائج والتوصيات

استهدفت الدراسة التعرف على أسباب عزوف الطلاب عن التقديم لكليات التربية بالجامعات السودانية، وذلك من خلال آراء عينة عشوائية عددها (2.756) طالباً وطالبة من عشر جامعات. وقد أوضحت نتائج العينة وجود فروق دالة بين الأسباب حيث تأتي العوامل الاقتصادية في المقدمة بمتوسط رتب (2.32) وفقاً لاختبار فريدمان لرتب المجموعات المرتبطة (الجدول رقم 7) رغم التداخل بين العوامل الاقتصادية والاجتماعية والنفسية في مجتمع انتقالي يعاني من الهجرات السكانية بسبب الحرب الأهلية والجفاف. ولقد أكد الجدول رقم (7) غلبة العامل الاقتصادي، إذ أن (66.8٪) من مجتمع العينة ذكروا أنه لا توجد أسباب أخرى منعت الطلاب من التقديم لكلية التربية مقارنة بـ(8.7٪)، (14.7٪) و(9.8٪) على التوالي ذكروا أسباباً اقتصادية واجتماعية وأكاديمية أخرى .

رغم تفوق العامل الاقتصادي إلا أن هنالك أسباباً أخرى ذكرها الطلاب لابد من معالجتها فتأخير صرف المرتبات كان وراء المطالبة بتمثيل (المعلمين في مجالس المدن مروراً بمجالس المحليات، والولايات ثم المجلس الوطني)، إذ أن التعليم العام أضحى من اختصاصات الولايات والمحليات بعد تطبيق الحكم الاتحادي في السودان في فبراير1992م، وأضيفت الكليات إلى الاختصاصات الولائية وفقاً لدستور جمهورية السودان الانتقالي لسنة 2005م .

إن المقترحات التي قدمها الطلاب تصلح لأن تكون جزءا من التوصيات التي تقدمها هذه الدراسة لجعل كليات التربية أكثر جاذبية للطلاب. وتوصى الدراسة باعتماد المقترحات الآتية:

أ. العودة إلى تجربة معهد المعلمين العالي باختيار الطلاب المبرزين وتحفيزهم لضمان الجودة في إعداد المعلم ومخرجات التعليم في مرحلتي الأساس والثانوي العالي .

ب. إعطاء الأولوية في التعيين بالمدارس لخريجي كليات التربية.

ج. فتح فرص التأهيل والتدريب في التعليم فوق الجامعي والتأهيل المستمر للمعلمين.

د. تحسين وضع المعلم في المرتبات وفوائد ما بعد الخدمة.

هـ. تهيئة البيئة الدراسية بكليات التربية بالأساتذة وتزويدها بالأساتذة الأكفاء والمكتبات والمعامل.

المراجع:

1. حامد مبارك العبادي (2004) مشكلات التربية العملية كما يراها الطلبة المعلمون في تخصص معلم الصف وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، مجلة دراسات للعلوم التربوية، 31(2)، ص 242- 253.

2. داخل حسن جربو (2000) " قبول الطلبة في الجامعات بين الرغبة والمؤهلات " الدورة الثالثة والثلاثون لمجلس اتحاد الجامعات العربية في الفترة من 17- 19 / 4 / 2000م في بيروت.

3. شكري سيد أحمد ، مدحت محروس أبو الخير (1988): عزوف الطلاب عن دراسة الرياضيات وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى عينتين من طلاب دولتي قطر والأمارات، دراسات وبحوث في التربية، مركز البحوث التربوية.

4. مجدي عبد الكريم حبيب (1990) "الرضا عن الدراسة بكليات التربية وحب التعليم كمهنة لدى طلاب وطالبات شعب التعليم الفني والتعليم الأساسي". مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية ع7 السنة الخامسة ص 115 - 165 .

5. محمد إبراهيم الشطلاوي(1990م). "اتجاهات الطلاب نحو العمل بمهنة التدريس". مجلة العلوم التربوية والنفسية ع1 ، جامعة المنوفية، كلية التربية، ص 43- 112 .

6. عبد الرحمن إبراهيم عبد العزيز المحبوب (1998): العوامل المؤثرة في قرار الطلاب الالتحاق بالجامعة: من وجهة نظر عينة من طلاب المستوى الأول في كليات جامعة الملك فيصل، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، المجلد 14 العدد 1، ص: 55- 78.

7. نور الدين عبد الجواد ، ومصطفى متولي(1993) مهنة التعليم في دول الخليج العربية. الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج،

8. نور الدين محمد عبد الجواد وآخرون(1993)" مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين". دراسات تربوية م8 جزاء 51، سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة، ص 148- 174 .

9. تقرير إحصاء التعليم العالي للعام الدراسي 2003/2002، الإدارة العامة للبحث العلمي.

فاعلية برنامج تدريبي على الاتجاهات نحو الإبداع وتنمية التفكير الإبداعي عند تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي في مملكة البحرين

د. محمد مقداد
د. شمسان المناعي
قسم علم النفس، كلية الآداب
جامعة البحرين

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي على الاتجاهات نحو الإبداع وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين. شارك في هذه الدراسة من المعلمين عينة بلغ عدد أفرادها 42 معلما ومعلمة تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (ن= 21) وقد خضع أفرادها للبرنامج التدريبي، والثانية ضابطة (ن= 21)، ولم يخضع أفرادها للبرنامج التدريبي. ومن التلاميذ عينة بلغ عدد أفرادها 75 تلميذا وتلميذة. اشتمل البرنامج التدريبي على ثلاث من إستراتيجيات التعلم الإبداعي هي إستراتيجية التعلم من خلال حل المشكلات وإستراتيجية التعلم التباعدي وإستراتيجية العصف الذهني. لقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق جوهرية في اتجاهات المعلمين نحو الإبداع بين من شاركوا في البرنامج التدريبي ومن لم يشاركوا فيه لصالح الأوائل. كما توصلت أيضا إلى وجود فروق جوهرية في مستوى التفكير الإبداعي بين تلاميذ المعلمين المشاركين في البرنامج والتلاميذ الذين لم يشارك معلموهم فيه لصالح المجموعة الأولى. وقد انتهت الدراسة بتقديم توصيات من شأنها أن تجعل العمل التربوي مفيدا للمتفوقين والموهوبين من التلاميذ.

Abstract:

This study aimed to investigate the effectiveness of a training program on the attitudes of teachers towards creativity and the development of creative thinking among primary school children in Bahrain. The study employed a sample of 42 teachers who were divided into two groups: the experimental group (N= 21) who had been trained

and the control group (N=21) who had not gone through the training. Also, it employed a sample of 75 children who were randomly and purposefully chosen. The training program comprised of three major teaching creative thinking strategies that were problem solving, divergent thinking and brain storming strategies. Results showed that differences between teachers who participated in the program and those who did not participate were statistically significant. In addition, it has been found that differences between children were also significant. Children whose teachers participated in the training program differed significantly from those of children whose teachers did not participate. The study concluded with some recommendation that may help improve the educational system to be able to envelop creative children.

مقدمة:

بعد الحرب العالمية الثانية، وبعد ظهور الأفكار المتعلقة بصناعة الفرد المبدع على أنقاض الأفكار المتعلقة بولادته، ظهر الاهتمام الواسع بتنمية التفكير الإبداعي، وراحت بلدان العالم تتبارى في تربيته إدراكا منها للدور الفاعل الذي يلعبه المبدعون في التنمية بكل أشكالها. وإذا كانت المؤسسات الاجتماعية الحكومية والخاصة قد أخذت على عاتقها مهمة تنمية التفكير الإبداعي، فإن ما ينتظر من المدرسة أن تقوم به من أدوار، قد لا ينتظر من أية مؤسسة أخرى باعتبار أنها المؤهلة أكثر من غيرها للعب هذا الدور. وعند الحديث عن المدرسة يبرز إلى الساحة عدد من العوامل البشرية (معلمون وتلاميذ وأفراد الإدارة وأولياء الأمور...) والمادية (موارد مالية، وبناءات، وكراس وطاولات، وكتب...) والفيزيقية (حرارة، ورطوبة، وبرودة، وتكييف...) التي تلعب أدوارا متفاوتة في تنمية التفكير الإبداعي. وعلى الرغم من أن العوامل سالفة الذكر كلها ذات أهمية، إلا أن المعلم – كما بين بارب ورنزولي Barbe & Rinzulli, (1981)- يأتي في رأس القائمة. تقول نوره السليمان "إن المعلم قد يتأثر بعدة عوامل منها خلفيته الثقافية والتعليمية والاجتماعية والاقتصادية والنظم والقوانين التي ينطوي ضمنها في النظام المدرسي والمجتمعي، بالإضافة إلى سمات شخصيته وقيمه ومعتقداته واتجاهاته سواء كانت سلبية أو إيجابية تجاه تعليم المبدعين، هذه العوامل مشتركة تؤثر في إستراتيجية تدريسه ووسائله التعليمية وقراراته التي يتخذها وإستراتيجية تعامله وعلاقاته مع الطلبة. وإستراتيجية حكمه وتقييمه لأعمالهم الصفية وتوقعاته لأدائهم. ولكي يتم تقديم مناخ ملائم ومناسب لتنمية القدرات الإبداعية للطلبة لابد من إعداد

ذلك المعلم وتأهيله للقيام بمهامه على الشكل الصحيح" (نورة السليمان، 2006). وفي موقف آخر، أشار عبد الحميد إلى أن القرن الحادي والعشرين يتميز بصناعات المقدرة العقلية، التي تشمل دراسات البرمجة والإلكترونيات، وعلوم الحاسب، وعلوم الطيران، وكما يلاحظ فإن هذه الحقول تعتمد على العقل البشري كمادة خام رئيسة منفذة ومطورة لهذه الصناعات. وإذا كانت رسالة التربية هي أن نعد أبناءنا لزمن غير زماننا؛ فإن الواجب التربوي يفرض علينا كمربين، وإداريين أن نوجه اهتمامنا نحو تنمية مهارات التفكير عموما لدى الناشئة، وخاصة العمليات العقلية العليا منها (جابر عبد الحميد، 1999).

وقد بين كثير من الباحثين (أبو عميرة، 1992؛ العتوم وآخرون، 2007؛ Torrance, 1970) أن المعلم يكون قادرا على تنمية التفكير الإبداعي إذا كان يتمتع بعدد من الصفات والخصائص، لعل أهمها **القدرات**. يجب أن يمتلك معلم الموهوبين قدرات عقلية عالية، أهمها الذكاء المرتفع (قد يتجاوز 130 درجة في مقياس وكسلر لذكاء الراشدين). لأنه لا يجوز أن يدرس ذوي القدرات العقلية العالية معلم لا يتمتع هو نفسه بالقدرة العقلية العالية. و**المعارف**. يجب أن يكون معلم الموهوبين على دراية بكل ما يتعلق بالموهبة والإبداع (مفاهيم الموهبة والتفوق ونظرياتها، برامج تطوير الموهبة والإبداع، أساليب التعامل مع الموهوبين، ، ،). وكيف يتعامل مع الموهوبين من لا يعرفهم؟ و**المهارات**. علاوة على مهارات تدريس العاديين، فإن على من يتعامل مع الموهوبين أن يمتلك مهارات إضافية أهمها مهارات الإقناع والإنصات والاتصال الفعال وزيادة الدافعية والذكاء الوجداني وغيرها، و**صفات أخرى** كامتلاك الاتجاهات الإيجابية نحو الموهبة والموهوبين والإبداع والمبدعين والميل إلى العمل مع الموهوبين واستخدام أساليب التدريس الإبداعي كالحوار والمناقشة والعصف الذهني وحل المشكلات، والأساليب الديمقراطية التي تعتمد على الإقناع والتركيز على الجهد وليس على الأداء. وتجنب الأساليب التدريسية التلقينية، والأساليب التسلطية على التلاميذ، وأساليب الإهمال، وأساليب الاحتقار، وإقامة علاقات مع التلاميذ مبنية على الاحترام المتبادل وتقبل الأفكار والآراء.

خلفية نظرية:

تولي الاتجاهات الحديثة في التدريس مسألة تنمية تفكير المتعلم واستخدام المستويات العليا من التفكير كالتحليل والتركيب والتقويم اهتماما بالغا، وتحث المعلمين على عدم الاقتصار على المستويات الدنيا من التفكير المتمثلة بالحفظ والاستظهار وتدعوهم إلى تنويع أهداف التدريس بما يضمن نموا شاملا لعقل المتعلم. وقد أكدت أبحاث علم النفس الحديث أن التفكير ينمو بالممارسة والتدريب تماما كنمو عضلات الجسم بالتدريب العضلي، فكلما ازداد التدريب على التفكير كلما نما وتحسن (de Bono's, 1994). ويمكن تنمية تفكير المتعلم إما بمناهج منفصلة خاصة بتنمية التفكير أو من خلال المناهج الدراسية المختلفة، أي أن تنمية التفكير تتم بالطريقة التي تدرس بها هذه المناهج، بحيث تُقدِم هذه المناهج مواضيع بطريقة تساعد على تنمية تفكير المتعلم.رغم تطور برامج رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في السنوات الأخيرة وظهور مدارس خاصة لرعايتهم في كثير من الدول إلا أن الورقة الرابحة لتفعيل هذه الرعاية هي وجود المعلم المبدع المؤهل للقيام بالدور المحوري في هذه الرعاية. ورغم أن البحث النظري حول هذه القضية بدأ مع بداية حركة رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في نهاية الحرب العالمية الثانية، وخاصة جهود الباحث كراوفورد (Crawford) في ثلاثينيات القرن المنصرم عندما قام بمحاولة لتطوير برنامج لتنمية الإبداع في الولايات المتحدة الأمريكية (فتحي جروان، 2002)، إلا أنها لم تأخذ حقها من التحقيق التجريبي والدراسة العلمية. هناك كفايات ومهارات لابد من توفرها في المعلم الذي يقوم بالتدريس حتى يمكن أن يعمل على تنمية مهارات التفكير العليا عند الطلاب وخاصة التفكير الإبداعي. لقد ظل الطلبة وخاصة الموهوبون والمتفوقون لفترات طويلة من الزمن تحت رحمة معلمين لا يعرفون كيفية التعامل معهم، مما جعل عملية التعلم والتعليم بالنسبة لهم عملية مملة ينتظرون نهاية اليوم الدراسي بفارغ الصبر، وذلك لأنها لا تشبع ما لديهم من حاجات ويشعرون أن قدراتهم غير مدركة من قبل المعلم. ولقد تعزز هذا الواقع التعليمي في ظل ثقافة مجتمعية ترى أن الانصياع والطاعة العمياء للأوامر من السلطة الوالدية والمجتمعية، هي السبيل الأمثل للتنشئة الاجتماعية. في مثل هذه الثقافة، لا تعطي للأبناء الفرصة للتفكير النقدي أو الإبداعي، وبالتالي، النمو السليم. وماذا كانت النتيجة؟ لقد كانت النتيجة الواضحة

لمثل هذه الممارسات أن تعطلت قوى الأبناء الذهنية التي ولدوا مزودين بها لاستثمارها في عمارة الأرض. وبدلا من أن تستغل كل القوى العقلية للأفراد في عملية التنمية الاجتماعية، فإن البعض منها هو الذي استغل دون الباقي. في مثل هذه الحالة، سيكون كل من الفرد والمجتمع خاسرين. لهذا، من الضروري، وقبل فوات الأوان، استثمار قوى الإنسان كلها في عمارة الأرض وإصلاحها. وهذا لا يتم بصورة مثالية إلا إذا تم توفير مؤسسات تتوفر على كل المقومات التي من شأنها تفجير الطاقات الإنسانية الكاملة. وبكل تأكيد، سيكون العمود الفقري لتلك المؤسسات هو المعلم الذي يملك من جهة، اتجاهات إيجابية نحو الإبداع والمبدعين، ومن جهة أخرى استراتيجيات التعلم الإبداعي كحل المشكلات والتفكير التباعدي والعصف الذهني.

دور اتجاهات المعلمين في تنمية التفكير الإبداعي:

يمكن تعريف الاتجاهات بأنها محرك من محركات السلوك. وهي ذات تأثير قوي فيه. وكلما كان الفرد يحمل اتجاهات موجبة نحو شخص من الأشخاص أو قضية من القضايا أو أمر من الأمور، كلما تجلت واضحة سلوكياته نحو ذلك الشخص أو تلك القضية أو ذلك الشيء. لهذا، فإن معرفة اتجاهات المعلمين نحو الإبداع ضرورية جدا، وهي عامل من العوامل القوية التي تضمن أن المعلمين يعملون على تنمية الإبداع في عملهم التربوي. وفي مجال الموهبة والتفوق، فإن الاتجاهات الإيجابية تلعب دورا بارزا في تنمية التفكير الإبداعي. وقد قال المثل العربي قديما "فاقد الشيء لا يعطيه". وعندما يتعلق الأمر بالمعلمين، كيف يمكن للمعلم أن يعمل على تنمية التفكير الإبداعي إذا كان لا يحمل اتجاهات إيجابية نحوه. سيعمل هذا الأخير بطريقة شعورية أو لا شعورية على إطفاء التفكير الإبداعي. أما إذا كان يحمل اتجاهات إيجابية نحو التفكير الإبداعي، فسيعمل على تنميته فكرا ووجدانا وعملا. سيعمل المعلم على تنمية التفكير الإبداعي فكرا بإيمانه العميق بأهمية التفكير الإبداعي في التنمية المجتمعية إذ يكون مقتنعا أن تنمية المجتمع لا تتم إلا بتوفر الإبداع والمبدعين. وسيعمل على تنميته وجدانا بحبه للعمل في مجال الموهبة والتفوق ووده للمبدعين والتفكير الإبداعي. وسيعمل على تنميته عملا ببذله أقصى الجهود لتنمية التفكير الإبداعي دون كلل أو ملل. وعليه، فإن قياس الاتجاه نحو التفكير الإبداعي لا شك سيأخذ هذه

العناصر الثلاثة بعين الاعتبار (الجانب العقلي والجانب الوجداني والجانب النزوعي) لأنها تدل مجتمعة على مدى إيجابية الاتجاه الذي يحمله الفرد نحو الإبداع والمبدعين والتفكير الإبداعي.

يزخر التراث الأدبي في موضوع علاقة الاتجاه بالإبداع بالكثير من الدراسات التي يمكن تصنيفها في أربعة أصناف هي:

1)**صنف اتجاهات المعلمين نحو الإبداع والمبدعين:** ومن بين دراساته، دراسة لارسون (Larsson, 1990) التي هدفت إلى مقارنة آراء واتجاهات المعلمين نحو الأطفال المتفوقين والموهوبين في استراليا وانجلترا. تكونت عينة الدراسة من (100) معلم من مدينة سدني (Sydney) باستراليا، و (100) معلم من مدينة سسكس (Sussex) بانجلترا من المرحلتين الابتدائية والإعدادية. تراوحت أعمار المعلمين من 30 إلى 40 سنة، وتراوحت سنوات خبرتهم من 05 إلى 20 سنة. وقد تم جمع البيانات منهم بواسطة استبيان. كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية عالية بين الخبرات التعليمية والفكرية أو الأيدلوجية التي يؤمن بها المعلمون المعدون للتعرف على الأطفال المتفوقين الموجودين في صفوفهم وبين الاستعدادات والقدرات الخاصة بالتلاميذ المتفوقين. كما بينت أن هناك اتفاقا عاما بين المعلمين على أهمية الدورات التدريبية عن الإبداع لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الإبداع والمبدعين لدى المعلمين.

2) **صنف معوقات الإبداع ومنها اتجاهات الأفراد السالبة نحو الإبداع:** ومن بين دراساته، دراسة منال إبراهيم عبدا للّه مديني (2006) التي سعت إلى البحث عن أهم المعوقات التي تحول بين معلمة رياض الأطفال وبين دورها تجاه الأطفال الموهوبين. ومما توصلت إليه، أن المعلمات الائي يفتقرن إلى اتجاهات موجبة نحو الإبداع لا يعملن على تنميته.

3) **صنف اتجاهات المعلمين الايجابية كسمة من سمات المعلم المبتكر:** ومن بين دراساته، دراسة سالم محمد عبد الله المفرجي (1999)، التي بينت أن الاتجاهات الإيجابية نحو التفكير الإبداعي والإبتكار كانت من أهم سمات معلمي ومعلمات التعليم العام بمدينة مكة المكرمة التي تعمل على تنمية التفكير الابتكاري.

4) **صنف تنمية الاتجاهات:** ومن بين دراساته، دراسة ميقاكي (Migaky, 1978) التي هدفت إلى دراسة الاتجاهات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الابتدائية قبل الخدمة. تكونت عينة المجموعة التجريبية من (72)معلماً من معلمي مرحلة التعليم الابتدائي، وتكونت عينة

المجموعة الضابطة من (121) معلماً من معلمي مرحلة التعليم الابتدائي، تعرض أفراد العينة التجريبية إلى برنامج يحتوي على 13 إستراتيجية مختارة لزيادة الاتجاهات الابتكارية وتنميتها. كشفت النتائج أن الخبرات المختارة مثل التعرض لدورة تدريبية لتنمية الاتجاهات الابتكارية يمكن أن تساهم في زيادة وتنمية الإدراك المعرفي الفردي للابتكار.

ودراسة معاجيني (1996)، التي أجريت للتعرف على أثر برنامج تدريبي أثناء الخدمة لمعلمات المرحلة الابتدائية في نشر الوعي بين المتدربات حول المفهوم الصحيح للتفوق، وإكسابهن كيفية الكشف عن الطلاب المتفوقين وتعديل الاتجاهات السلبية نحو المتفوقين لدى بعض المتدربات. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي بتقديرين قبلي وبعدي لخصائص الطلاب السلوكية، وبينهما برنامج تدريبي الذي استغرق مدة أربعة أسابيع بواقع جلستين في كل أسبوع. تكونت عينة الدراسة من ٣٨ معلمة متدربة ينتمين إلى مدرستين إحداهما للبنات (20) معلمة، والأخرى للبنين(18) معلمة. ومن أبرز نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمات القبلية وتقديراتهن البعدية لخصائص طلابهن السلوكية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمات القبلية وتقديراتهن البعدية لخصائص طلابهن السلوكية عند اختلاف فئات الطلبة (متفوقين، عاديين، أدنى من العاديين) لصالح عينة المتفوقين على المجموعتين الأخريين ولصالح مجموعة العاديين على مجموعة الطلبة أدنى من العاديين.

دور استراتيجيات التعليم الإبداعي في تنمية التفكير الإبداعي:

استراتيجيات التعلم كثيرة ومتعددة ويمكن تصنيفها بناء على عدد من الأسس. وقد يكون من المفيد في هذا الدراسة تصنيفها على أساس ما تعمل على تطويره من قدرات المتعلم العقلية. هنا يمكن الحديث عن مجموعتين من الاستراتيجيات هما مجموعة الاستراتيجيات التي تعمل على تنمية قدرات المتعلم العقلية العليا كالتقويم، والتحليل، والتركيب، والتطبيق ومنها إستراتيجية حل المشكلات وإستراتيجية التفكير التباعدي (العصف الذهني وسكامبر (SCAMPER)[1] وذكر الخصائص

(1) كلمة سكامنبر كلمة مركبة من عدد من الكلمات الأنجليزية. هذه الكلمات هي:
S= Substitute; **C**= Combine; **A**= Adapt; **M**= Modify, Minify, Magnify; **P**= Put to other uses; **E**= Eliminate; **R**= Rearrange.

(Attribute listing)، وإستراتيجية المجاز والتناظر (Metaphors and Analogies). ومجموعة الإستراتيجيات التي تعمل على تنمية قدرات المتعلم العقلية الدنيا كالتذكر، والفهم ومنها استراتيجيات الاستماع والتلقين والحفظ والتكرار.

تؤدي استراتيجيات المجموعة الأولى إلى تنمية التفكير الإبداعي على خلاف استراتيجيات المجموعة الثانية. والإبداع في هذه الحالة يقصد به –كما بين ستاركو (Starko, 2001) **الطلاقة** (تقديم الكثير من الأفكار) **والمرونة** (تقديم أفكار متنوعة) **والأصالة** (تقديم أفكار غير عادية) **والإفاضة** (إضافة أفكار جديدة إلى الأفكار القديمة لتطويرها). وشتان ما بين المعلم الذي يدرس تلاميذه مستخدما أكبر ما يمكن من استراتيجيات التعليم الإبداعي والمعلم الذي يقضي معظم وقت تدريسه مستخدما الاستراتيجيات التقليدية التي تعمل على تلقين المعلومات في أذهان التلاميذ وحشوها حشوا. لقد أشار تورنس (Torrance, 1994) إلى أهمية تشجيع الطلبة أثناء الدرس على طرح أفكارهم وتدريبهم على ذلك لإنتاج أفكار جديدة ومتنوعة. وقد أظهرت دراسته عند مقارنة أطفال تم تدريبهم على المشاركة في الفصل وآخرون تم تدريسهم بالطرق التقليدية، أن هؤلاء الأطفال استطاعوا إنتاج مقدار كبير من الأفكار يفوق ما أنتجه الأطفال الذين تم تدريسهم بالطرق التقليدية. ذلك أن الأطفال الذين تم تشجيعهم وإثارة دافعيتهم استطاعوا إنتاج مقدار من الأفكار يفوق ما أنتجه من لم يشجعوا وتثار دافعيتهم. وفي نفس الإطار، أكد ديفس (Colangelo& Davis, 2003) على أن المناخ الفصلي الذي يقود إلى الإبداع، يجب أن يتسم بالمرح والدعابة والفكاهة، والبعد عن الشدة والصرامة والتسلط وفرض الرأي، لأن سلوكيات من هذا النوع تعيق التفكير الإبداعي. وقد تمكن محمد مهران وأحمد عفيفي (1998)، من التوصل إلى أن الطلاب الأكثر قدرة على التفكير الابتكاري هم طلاب تخصص الكيمياء والأحياء لاستخدامهم طريقتي المناقشة وحل المشكلات معا.

إستراتيجية حل المشكلات:

يقصد بها مجموعة العمليات التي يقوم بها المتعلم مستخدماً المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف غير مألوف له والسيطرة عليه والوصول إلى حل معين له. وهي تضع المتعلم في موقف يُعْمِل فيه ذهنه بهدف

الوصول إلى حالة من الاتزان المعرفي التي تعتبر هدفا يسعى المتعلم إلى تحقيقه وتتحقق هذه الحالة عند وصوله إلى حل أو إجابة أو اكتشاف. وقد بين كثير من الباحثين أن هذه الإستراتيجية قد تكون من أهم ما يمكن تدريسه للتلاميذ (Houghton, 2004). وأشار (CETL, 2006) إلى أن ممارسة هذه الإستراتيجية في التدريس تتم بواسطة التعليم القائم على المشكلات (Problem Based Learning). وعادة ما تتناول إستراتيجية حل المشكلات الموضوعات والقضايا المطروحة بأسلوبين هما:

1 ـ **الأسلوب العادي أو التقاربي** (Convergent Style): في هذا الأسلوب، يقوم الفرد بمجهود ذهني شبيه بالمجهود الذي يقوم به وهو يحل المشكلات العادية ولكن بطريقة علمية، حيث يشمل هذا الجهد ما يأتي:

أ ـ إثارة المشكلة والشعور بها.

ب ـ تحديد المشكلة.

ج ـ جمع المعلومات والبيانات المتصلة بالمشكلة.

د ـ فرض الفروض المحتملة.

هـ ـ اختبار صحة الفروض واختيار الأكثر احتمالاً ليكون حل المشكلة (Woods, 1977).

2 ـ **الأسلوب الابتكاري، أو التباعدي** (Divergent Style): في هذا الأسلوب يحتاج الفرد إلى درجة عالية من الحساسية في التعامل مع المشكلة سواء في تحديدها أو في تحديد أبعادها، عادة لا تتوافر عند العاديين من الأفراد. كما يحتاج إلى درجة عالية من استنباط العلاقات واستنباط المتعلقات سواء في صياغة الفروض أو التوصل إلى الناتج الابتكاري. وقد أجريت العديد من الدراسات التي تبين دور هذه الإستراتيجية في تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين. وعلى سبيل المثال، فإن دراسة محمود عبد الفتاح نصير (1990) – وعلى الرغم من قدمها نسبيا- والتي حاولت التعرف على فعالية أسلوب حل المشكلات في تدريس الفيزياء في كلٍ من التحصيل والنمو العقلي والتفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، قد بينت أن لأسلوب حل المشكلات دورا بارزا في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب مجموعة البحث التي درست بهذا الأسلوب.

كما أن دراسة يوسف السيد عبد المجيد (1992) التي هدفت إلى التعرف على أثر بعض طرق التدريس (حل المشكلات والاستكشاف الابتكاري والطريقة المتبعة) على كل من التحصيل الأكاديمي وتنمية القدرات الابتكارية بجانبيها المعرفي والعاطفي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام، بينت أن طريقة حل المشكلات كانت أكثر فاعلية في تنمية كلٍ من التفكير الابتكاري والمشاعر الابتكارية من الطريقة التقليدية.

بالإضافة إلى هذا، فإن دراسة بيسيت (Bisset,1996) التي سعت إلى التعرف على مدى فعالية استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية القدرات الإبداعية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، قد أوضحت فعالية طريقة حل المشكلات في زيادة التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ.

إستراتيجية التفكير التباعدي:

تسعى هذه الإستراتيجية إلى زيادة قدرة الطلبة والتلاميذ على التفكير في الاستجابات البعيدة وغير المألوفة للموقف المعين. وبعبارة أكثر تفصيلا، فإن هذه الإستراتيجية تسعى إلى تطوير مكونات التفكير التباعدي لدى التلاميذ، وهي الطلاقة والمرونة والأصالة والإفاضة. وتجب الإشارة إلى أن التفكير التباعدي ليس هو الإبداع كله، لكنه مكون من مكوناته. ومن الممكن اعتباره من أهم مكوناته كما بين ستاركو (Starko, 2001). وعلى الرغم مما للتفكير التباعدي استراتيجيات متعددة، إلا أن أكثرها شيوعا واستخداما هو العصف الذهني (Osborn, 1953). يستخدم العصف الذهني كأسلوب للتفكير الجماعي أو الفردي في حل كثير من المشكلات العلمية والحياتية المختلفة، بقصد زيادة القدرات والعمليات الذهنية. وعن دور العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي، قام صائب الأولسي (1981) بدراسة أثر استخدام بعض الأساليب التعليمية (مثل أسئلة الكثرة والاكتشاف والعصف الذهني والألعاب العلمية) في تدريس العلوم على تنمية القدرة على التفكير الابتكاري. وتكونت عينة الدراسة من (100) تلميذ وتلميذة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (50)، وضابطة (50). درست المجموعة التجريبية بالأساليب التعليمية سالفة الذكر، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وقد طبق اختبار تورنس على المجموعتين قبل وبعد التجربة. وكان من نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية

بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية. أما نعيمة الخاجة (1993) فقد درست أثر استخدام بعض الاستراتيجيات ومنها إستراتيجية العصف الذهني في تدريس القراءة على تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى طالبات الفصل الأول الثانوي العلمي بمدرسة مدينة عيسى الثانوية للبنات بالبحرين. تكونت عينة البحث من (118) طالبة، وقد تم تقسيمهن إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (59 طالبة)، ومجموعة ضابطة (59 طالبة). وقد دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في الأداء البعدي. ودرس محمد علي علي حسن (1995) فاعلية إستراتيجية العصف الذهني في تدريس وحدة تلوث البيئة على تنمية قدرات التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العلمي. بلغ أفراد العينة (170) طالبا. وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (63 طالبا)، ومجموعة ضابطة (63 طالبا). وقد أشارت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في الأداء البعدي. كما درس سيد السايح حمدان (2003) أثر العصف الذهني في تدريس البلاغة على تنمية التفكير الإبداعي والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مصر، وأوضحت نتائج دراسته فعالية أسلوب العصف الذهني في تدريس البلاغة وفي تنمية التفكير الإبداعي كما كان له فعالية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلاب. وفي نفس السياق، أجرى سعيد خليفة عبد الكريم (2003) دراسة هدفت إلى قياس أثر العصف الذهني بأسلوب التعليم التعاوني على الإبداع في حل بعض المشكلات البيئية لدى طلاب العلوم بالفرقة الأولى في قطر، وأوضحت النتائج فعالية هذا الأسلوب في حل المشكلات البيئية.

مشكلة الدراسة:

لا شك في أن للمعلم المبدع دورا كبيرا في تنمية الإبداع داخل الفصل الدراسي. وعلى خلاف ذلك، يمكن القول أن المعلم العادي لا يساهم بالضرورة في بناء الإبداع لدى تلاميذه. يشير كثير من الباحثين (هدى راشد السعيد، 1998؛ زينب أحمد خالد، 2001؛ عوض حسين التودري، 2002) إلى أن المعلم في العالم العربي بالذات، يحتاج إلى الكثير من المهارات والمعارف التي تجعله قادرا على تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذه، لأن البرامج

التدريبية التي يمر من خلالها وهو يتدرب ليصبح معلما لم تمكنه من تعلم هذه المهارات. وتشير دراسات أخرى إلى أن ما تقدمه المنظومات التربوية في العالم العربي لا تعمل على تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ. وعلى سبيل المثال، فقد وجد صالح العنزي (1994) أن ما تقدمه المنظومة التربوية في منطقة الخليج العربي لا يساهم في تطوير التفكير والإبداع لدى التلاميذ، ويتسم بعدد من جوانب القصور الفنية.

لهذا يكون من الضروري لجعل المعلم قادرا على التعامل مع الطلبة المتفوقين والموهوبين في العالم العربي إكسابه إستراتيجيات التعامل السليم معهم مثل إستراتيجية حل المشكلات وإستراتيجية التفكير التباعدي وإستراتيجية العصف الذهني. لهذا جاءت هذه الدراسة محاولة إكساب المعلمين هذه الاستراتيجيات ومعرفة إلى أي درجة تعمل هذه الاستراتيجيات على تطوير التفكير الإبداعي لدى التلاميذ.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي على استراتيجيات التعلم الإبداعي (إستراتيجية حل المشكلات وإستراتيجية التفكير التباعدي والعصف الذهني) في:

1. اتجاهات المعلمين نحو الإبداع.
2. تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ.

أسئلة الدراسة:

تتضمن الدراسة السؤالين الآتيين:

1. **ما أثر برنامج تدريبي في اتجاهات المعلمين نحو الإبداع؟**
2. **ما أثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ؟**

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في الأتي:

- **أنها تعمل على تقوية الاتجاهات نحو التفكير الإبداعي والمبدعين التي يكون العاملون في حقل الموهبة والإبداع في أمس الحاجة إليها لتحقيق أهداف المشاريع التي يسعون إلى إنجازها.**

❖ **أنها تساهم في تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ عامة، وتلاميذ الحلقة الثانية في التعليم الابتدائي خاصة. هذا التفكير الإبداعي الذي يكون المجتمع البحريني خاصة والمجتمع العربي عامة في أشد الحاجة إليه في هذه المرحلة من تطورهما.**

❖ **أنها تزود الباحثين بوسائل وأدوات يمكن الاستعانة بها في إنجاز أبحاث علمية مستقبلية.**

❖ **أنها تزود المكتبة العربية الخاصة بالموهبة والتفوق بمرجع يمكن الاعتماد عليه مستقبلا.**

مصطلحات الدراسة:

تتضمن الدراسة المصطلحات الآتية:

البرنامج التدريبي: البرنامج الذي قدم للمعلمين على مدى خمسة أسابيع (من منتصف شهر ديسمبر 2009م إلى نهاية شهر يناير 2010م).

معلمو الحلقة الثانية: هم الأشخاص من الذكور والإناث الذين يدرسون تلاميذ الحلقة الثانية (السنوات الرابعة والخامسة والسادسة من المرحلة الابتدائية)، كل المقررات المحددة لهذه المرحلة، مع العلم أن كل معلم يدرس مقررا واحدا للفصول المختلفة على خلاف معلم الفصل (معلم الحلقة الأولى) الذي يدرس المقررا ت المحددة للفصل الواحد كلها.

الاتجاهات: يقصد بالاتجاه الموقف الذي يقفه الفرد إزاء الأفراد والأفكار والأشياء. وقد عرفه حامد زهران بأنه استعداد أو تهيؤ عقلي يتكون عند الشخص نتيجة العوامل المختلفة المؤثرة في خبراته يجعله يقف موقفا معينا تجاه الأشخاص أو الأفكار أو الأشياء التي تختلف فيها وجهات النظر بسبب قيمتها الخلقية أو الاجتماعية. (حامد زهران، 1988)

1) **التفكير الإبداعي:** نمط من أنماط التفكير المركب الذي يجسد الاستغلال الأمثل للإمكانيات العقلية للفرد. ويتسم بأنه تفكير متشعب ومتنوع يؤدي إلى توليد أكثر من إجابة واحدة للمشكلة. وهو على خلاف التفكير التحليلي (أو التفكير العمودي)

الذي يسمح بالوصول إلى حل واحد للمشكلة كما هو الحال في المسائل الرياضية التي عادة ما تتطلب حلا واحدا عند تطبيق القانون. ويسمى بالتفكير التقاربي.

منهجية الدراسة:

تشكلت منهجية هذه الدراسة من العناصر المختلفة الآتية:

1/ **المنهج المستخدم:** استخدم الباحثان في هذا الدراسة المنهج التجريبي باستخدام مجموعتين إحداهما تجريبية وتضم المعلمين والمعلمات الذين شاركوا في البرنامج التدريبي، والأخرى ضابطة وتضم المعلمين والمعلمات الذين لم يشاركوا في البرنامج التدريبي. وقد اختار الباحثان أفراد المجموعة الضابطة ليكونوا مكافئين لأفراد المجموعة التجريبية من ناحية السن وسنوات الخبرة والتخصص والحالة العائلية. وقد تم التأكد من التكافؤ بين المجموعتين باستخدام اختبار (ت)، كما هو موضح في الجدول رقم 1.

جدول رقم 1، متغيرات التكافؤ بين المجموعتين

المتغير	المجموعة التجريبية ن= 21		المجموعة الضابطة ن= 21		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
السن (سنوات)	32 سنة	17.41	33 سنة	18.01	1.48	غير دال
سنوات الخبرة	08	13.25	09	14.32	1.33	غير دال
التخصص	لغات 08 اجتماعيات 04 علوم ورياضيات 05 تربية إسلامية 04		لغات 06 اجتماعيات 06 علوم ورياضيات 04 تربية إسلامية 05		- - - -	-- --
الجنس	ذكور 15 إناث 06		ذكور 15 إناث 06		- - - -	-- --

2/ **مجتمع الدراسة وعينتها:**

أولا، بالنسبة للمعلمين: يتشكل مجتمع الدراسة من كل معلمي ومعلمات مدارس الفلاح الكائنة بمملكة البحرين والبالغ عددهم في السنة الدراسية 2009م - 2010م- أكثر من 100 معلم ومعلمة. وقد ضمت عينة الدراسة 42 معلما ومعلمة (30 ذكرا و12 أنثى) يتراوح سنهم بين 35 سنة و60 سنة. وتراوحت خبرتهم في التدريس بين سنتين و 35 سنة. وهم يدرسون مقررات الإنجليزية والتربية الإسلامية واللغة العربية والاجتماعيات والعلوم والرياضيات. وقد تم اختيار أفراد العينة بالاستعانة بإدارة مدارس الفلاح إذ هي التي اختارت الأفراد الذين شاركوا في الدراسة. وبما أن بعض مدارس الفلاح موجودة في منطقة الرفاع وبعضها الآخر موجود في منطقة المحرق، فقد تم اختيار الأفراد من مدارس المنطقتين سالفتي الذكر بطريقة تطبيقية عشوائية. بعد الحصول على أفراد العينة الكلية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وتضم 21 معلما ومعلمة (06 إناث، و15 ذكرا)، وهي التي يشارك أفرادها في البرنامج التدريبي. والأخرى ضابطة وتضم 21 معلما ومعلمة (06 إناث، و15 ذكرا)، لا يشارك أفرادها في البرنامج التدريبي.

ثانيا، بالنسبة للتلاميذ: يتشكل مجتمع الدراسة من كل تلاميذ المعلمين والمعلمات الذين شاركوا في البرنامج التدريبي، والبالغ عددهم 268 تلميذا وتلميذة، في السنة الدراسية 2009م- 2010م. وقد ضمت عينة الدراسة 75 تلميذا (28 ٪) بواقع 51 تلميذا و 24 تلميذة. تم اختيارهم عشوائيا من فصولهم المختلفة. تراوح سنهم بين 9 سنوات و 13 سنة. منهم 39 تلميذا من منطقة المحرق (19 ذكرا و20 أنثى)، و36 من منطقة الرفاع (23 ذكرا، و13 أنثى). ومن كل تلاميذ المعلمين والمعلمات الذين لم يشاركوا في البرنامج التدريبي، والبالغ عددهم 266 تلميذا وتلميذة. ضمت عينة الدراسة 75 تلميذا أيضا (25 ٪) بواقع 50 تلميذا و 25 تلميذة. وقد تم اختيارهم عشوائيا من فصولهم المختلفة. تراوح سنهم بين 9 سنوات و 13 سنة. منهم 37 تلميذا من منطقة المحرق (18 ذكرا و19 أنثى)، و38 من منطقة الرفاع (25 ذكرا، و13 أنثى).

3/ **البرنامج التدريبي:** لقد تبين أعلاه أن المعلم الذي يعمل على تنمية التفكير الإبداعي، يجب أن يمتلك عددا من الصفات وخاصة المهارات والمعارف التي تمكنه من

القيام بعمله على أكمل وجه. وقد تمت الإشارة إلى أن المعلمين في العالم العربي يفتقرون إلى كل - أو على الأقل - بعض تلك المهارات. ومن هنا، تم التفكير في إكساب مجموعة من المعلمين بعض إستراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي من خلال عدد من جلسات البرنامج التدريبي.

تحديد الاحتياجات التدريبية:

قبل تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، تمت مناقشة أفراد إدارة مدارس الفلاح لمعرفة إلى أي درجة يرون أن تدريب المعلمين ضروري وذو فائدة للمدارس المختلفة. بعد أن تبين أن أفراد الإدارة يؤيدون هذا النوع من التدريب، تمت معرفة حاجات المعلمين إلى التدريب من خلال المقابلة الجماعية لعينة من المعلمين بلغ عدد أفرادها ستة (4 معلمين ومعلمتان). وقد تبين أن المعلمين في حاجة إلى معارف حول الموهبة والإبداع، ومهارات حول كيفية التعامل مع المبدعين وحول تنمية التفكير الإبداعي. وبناء عليه، تم التفكير في أن يتضمن البرنامج التدريبي جانبين جانبا نظريا وجانبا عمليا. تضمن الجانب النظري معلومات حول الإبداع ونظرياته المختلفة. وتضمن الجانب العملي كيفية التعامل مع المبدعين، وكيفية تنمية الإبداع بالتركيز على استراتيجيات التعلم الإبداعي (استراتيجية حل المشكلات وإستراتيجية التفكير التباعدي وإستراتيجية العصف الذهني).

جلسات البرنامج:

تضمن البرنامج خمس جلسات. تضمنت الجلسة الأولى الترحيب بالحاضرين وشرح الهدف من البرنامج وشرح الهدف من الجلسة وفقرات البرنامج المختلفة، والقياس القبلي. وتضمنت الجلسة الثانية مراجعة ما سبق وشرح الهدف من الجلسة واستراتيجيات التعلم الإبداعي (حل المشكلات) ومناقشة وحوار وتقديم التغذية الراجعة وواجب بيتي. وتضمنت الجلسة الثالثة مراجعة ما سبق وشرح الهدف من الجلسة واستراتيجيات التعلم الإبداعي (التفكير التباعدي) ومناقشة وحوار وتقديم التغذية الراجعة وواجب بيتي. وتضمنت الجلسة الرابعة مراجعة ما سبق وشرح الهدف من الجلسة واستراتيجيات التعلم الإبداعي (العصف الذهني) ومناقشة وحوار وتقديم التغذية الراجعة وواجب بيتي. وتضمنت الجلسة الخامسة والأخيرة مراجعة ما سبق وشرح الهدف من الجلسة والقياس البعدي ومناقشة وحوار وتقديم التغذية الراجعة والتوديع.

تحكيم البرنامج:

قبل الشروع في تطبيق البرنامج، تم تقديمه للتحكيم الخارجي. وقد سلم إلى عدد من العاملين في مجال الموهبة والتفوق (أستاذان في قسم علم النفس بجامعة البحرين، وأستاذان من قسم التربية الخاصة في جامعة الخليج العربي بالبحرين).

4/ **استراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي المختارة:** لقد كان أول تحد واجه الباحثين هو اختيار المهارات التي تكون محور البرنامج التدريبي. وكان من الضروري تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين. وبعد الحوار الذي دار بين أحد الباحثين (ش. م.) وأفراد المجموعة التجريبية، تبين أن المعلمين في حاجة ماسة إلى مهارات عليا في تدريس التلاميذ الموهوبين وخاصة مهارات تنمية التفكير الإبداعي وتطويره واستمراريته. بناء على هذا، تم الاتفاق على أن يتضمن البرنامج التدريبي الإستراتيجيتين الآتيتين: إستراتيجية حل المشكلات، وإستراتيجية التفكير التباعدي بصفة عامة وإستراتيجية العصف الذهني بصفة خاصة.

5/ **طريقة التدريب:** اختيار طريقة التدريب في أي برنامج تدريبي، هو تحد آخر يجب أن يواجه القائمين على التدريب. وحتى لا تكون طريقة التدريب مختلفة مع روح البرنامج التدريبي المقدمة كان من الضروري التفكير في طرائق التدريب التي تعمل على تنمية التفكير الإبداعي. وقد تم الاتفاق على استخدام الطريقة الصفية المدعومة بالعروض الإلكترونية (PowerPoint) وأفلام الفيديو والحوار المستمر والتطبيقات العملية المكثفة.

6/ **تحفيز المشاركين في البرنامج التدريبي:** تحفيز المشاركين في برنامج تدريبي مهم لتمكينهم من الاستفادة من برنامج تدريبي إلى أقصى حد ممكن. وفي هذا الإطار، تم الاتفاق مع المشاركين ومع الإدارة على اعتبار المشاركة في البرنامج التدريبي نشاطا مهما في المشوار المهني لكل مشارك من المشاركين، وعلى منحهم شهادات في نهاية البرنامج التدريبي.

7/ **تقويم البرنامج التدريبي:** لا بد لكل إستراتيجية تدريبية من تقويم لمعرفة إلى أي مدى تكون قد حققت أهدافها. وفي هذا الصدد، تم التفكير في استخدام طريقتين هما:

أولا، الطريقة المعيارية من خلال سؤال المعلمين المشاركين في الدورة عن رأيهم في شكل الدورات ومضمونها وما قد استفادوه منها. وقد أكد الجميع شفويا وكتابيا أن الورشات أفادتهم كثيرا وأكسبتهم الكثير من المعارف والمهارات التي لم يكونوا يمتلكونها قبلها.

ثانيا، الطريقة التجريبية من خلال تطبيق عدد من المقاييس مرتين كالآتي: بالنسبة للمعلمين، طبق المقياس الذي أعده الباحثان خصيصا لتقويم برنامج تدريبي (مقياس الاتجاه نحو البرنامج التدريبي) مرتين: في بداية البرنامج التدريبي وفي نهايته. وبالنسبة للتلاميذ، طبق مقياس المترتبات للتفكير الإبداعي مرتين كذلك: مرة قبل تزويد معلميهم بالبرنامج التدريبي، ومرة ثانية بعد مشاركتهم في برنامج تدريبي ولكن بفاصل زمني دام أكثر من شهرين (74 يوما) حتى يتمكن المعلمون المشاركون في البرنامج من التطبيق الفعال للإستراتيجيات التي اكتسبوها فيه.

8/ **أدوات جمع البيانات:** لجمع البيانات المناسبة لهذا الدراسة، تم استخدام الأدوات الآتية:

➢ **المقابلة:** استخدم الباحثان المقابلة مرتين: مرة مع أفراد إدارة مدارس الفلاح لمعرفة إلى أي درجة يرون أن تدريب المعلمين ضروري وذو فائدة للمدارس المختلفة. ومرة أخرى مع عينة من المعلمين (4 معلمين ومعلمتان) لمعرفة حاجاتهم إلى المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات التي يتطلبها العمل مع الموهوبين وذوي القدرات العقلية العالية. وفي كلا المرتين كانت المقابلة منظمة ولم تخرج عن إطار الأسئلة التي تم تحديدها قبل إجراء المقابلة. وقد مكنت المقابلتان الباحثين من الحصول على المعلومات الضرورية التي يتطلبها القيام بالبحث.

➢ **مقياس الاتجاه نحو البرنامج التدريبي:** يتكون هذا المقياس المصمم بطريقة ليكرت (موافق جدا، موافق، لا أدري، معارض، معارض جدا) من 43 عبارة تتوزع عبر ثلاثة أبعاد هي:

- **البعد العقلي:** ويتكون من (11) عبارة هي: 30،22،17،14،12،10،6،1،2، 41،31.

- **البعد الوجداني:** ويتكون من (18) عبارة هي: 3، 4، 5، 13، 15، 18، 19، 20، 21، 23، 24، 26، 29، 32، 33، 34، 39، 43.

- **البعد النزوعي:** ويتكون من (14) عبارة هي:7، 8، 9، 11، 16، 25، 27، 28، 35، 36، 37، 38، 40، 42.

وقد جاءت كل العبارات موجبة، ما عدا العبارات 4، 13، 15، 18، 19، 22، فإنها سالبة، وقد أخذت بعين الاعتبار في تصحيح المقياس.

➢ **اختبار المترتبات للتفكير الإبداعي:** وهو أحد اختبارات القدرة على التفكير الإبداعي التي أعدها عبد السلام عبد الغفار. ويقيس عامل الأصالة في الأفكار. وتعني الأصالة في الأفكار، القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات ذات الارتباطات غير المباشرة بالموقف المثير.

يتكون هذا الاختبار من عشرة مواقف، بالصيغة الآتية: "**ماذا يحدث لو...؟**". تستغرق الإجابة عن الاختبار مدة عشرين دقيقة، حيث تحتسب دقيقتان لكل بند من بنود الاختبار العشرة. ويطلب من الطالب المفحوص تسجيل أكبر عدد ممكن من النتائج المترتبة على حدوث كل موقف من المواقف العشرة التي يتكون منها الاختبار.

تعديل الاختبار:

لقد تبين للباحثين أن الاختبار في صورته النهائية يحتاج إلى شيء من التعديل حتى يتسنى للمجيبين عنه قراءة تعليماته والإجابة عن مفرداته بيسر وسهولة. وقد قاما بإدخال بعض التعديلات كالآتي:

❖ تمت إعادة صياغة السؤال الثاني بحيث أصبحت الصياغة الجديدة كالآتي: "ماذا يحدث لو عاش كل فرد في المجتمع في عزلة تامة دون أن يتصل بالآخرين؟"

❖ تمت إعادة صياغة السؤال الرابع بحيث أصبحت الصياغة الجديدة كالآتي: "ماذا يحدث لو فقد الإنسان القدرة على التوازن وأصبح لا يستطيع الوقوف معتدلا على قدميه أكثر من دقيقة؟"

❖ تمت إعادة صياغة السؤال السابع بحيث أصبحت الصياغة الجديدة كالآتي: "ماذا يحدث لو أدت التجارب النووية التي تجري الآن إلى وجود ثقب في الكرة الأرضية من الناحيتين؟"

❖ تمت إعادة صياغة السؤال الثامن بحيث أصبحت الصياغة الجديدة كالآتي: ماذا يحدث لو امتد عمر الإنسان بفعل تجارب الهندسة الوراثية وظل على قيد الحياة مئات السنين؟"

❖ علاوة على هذه التعديلات، فقد أدخلت تعديلات شكلية أخرى مثل تكبير الخط ليصبح مقروءا بسهولة أكثر.

تصحيح الاختبار:

يعطى المجيب ثلاث درجات على كل إجابة مقبولة ويكون ارتباطها بالموقف المطروح غير مباشر (أي الإجابات المقبولة التي تحمل مضمون التفكير التباعدي)، وتعطى الإجابات التي ترتبط بالموقف بشكل مباشر درجتان، أما الإجابات غير المقبولة والتي ليس لها صلة بالموقف، فتعطى درجة واحدة فقط.

منحى تعليم التفكير:

على الرغم من أن ثمة مقاربتين لتعليم التفكير هما تعليم مهارات التفكير ضمن المنهج المدرسي (Sternberg, 1997)، وتعليم مهارات التفكير كمادة مستقلّة (DeBono, 1985)، إلا أن الباحثين تبنيا المنحى الأول لأنه المنحى المناسب لما يجري في المدارس التي أجري فيها البحث باعتبار أن المناهج الدراسية لا تتوفر حاليا على مقرر تعليم مهارات التفكير.

9/ **التحليل الإحصائي:** استخدم الباحثان عددا من الأساليب والاختبارات الإحصائية للتمكن من تحليل النتائج، وهي: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للمجموعات المستقلة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا، أثر التدريب في اتجاهات المعلمين: تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو الإبداع مرتين:

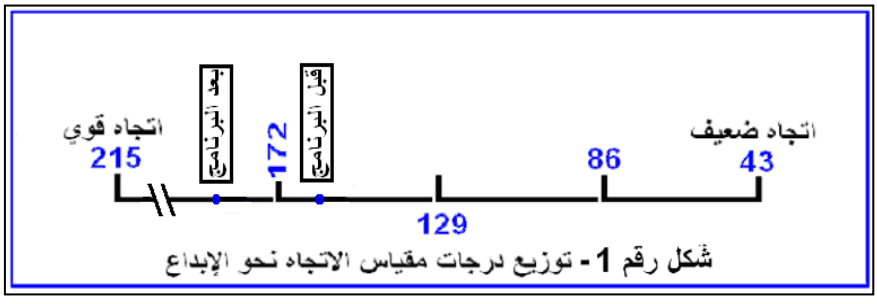
مرة قبل تقديم البرنامج التدريبي، ومرة ثانية بعد الانتهاء من تقديم البرنامج التدريبي. وقد كان المتوقع هو أن تتغير اتجاهات المشاركين نحو الإبداع ولو تغيرا طفيفا يدل على أن البرنامج التدريبي قد حقق أهدافه. وبعد تصحيح المقياس، تم إدخال الدرجات في برنامج التحليل الإحصائي (SPSS). وقد كانت النتائج كالآتي:

أولا، نتائج المجموعة التجريبية: يبين الجدول رقم 2، هذه النتائج.

جدول رقم 2 يبين نتائج المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
القبلي	169.40	13.63	-2.83	0.007
البعدي	180.63	12.60		

يبين الجدول رقم 1، أن متوسط الدرجات التي حصل عليها المعلمون قبل بداية برنامج تدريبي كان 169.40 بانحراف معياري بلغ 13.6. لكن بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي، بلغ متوسط الدرجات التي حصل عليها المعلمون 180.63 بانحراف معياري قدره 12.60. مع العلم أن درجات المقياس تتراوح بين 43 (اتجاه ضعيف جدا نحو الإبداع)، و215 (اتجاه قوي جدا نحو الإبداع) (انظر الشكل رقم 1).



شكل رقم 1 - توزيع درجات مقياس الاتجاه نحو الإبداع

وقد بين اختبار (ت) أن الفرق بين المتوسطين كان فرقا معنويا وذا دلالة إحصائية (õ =0.003). وهذا يدل على أن اتجاهات المعلمين بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي، قد اختلفت اختلافا جوهريا عما كانت عليه قبل بدايته. وقد يعني هذا الاختلاف أن البرنامج التدريبي أكسب المعلمين الكثير من المهارات التي أدت إلى تغيير اتجاهاتهم.

ثانيا، نتائج المجموعة الضابطة: يبين الجدول رقم 3، هذه النتائج.

جدول رقم 3 يبين نتائج المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
القبلي	170.58	13.21	0.517	0.608
البعدي	172.77	12.77		

كما هو واضح في الجدول أعلاه، فإن الفرق بين نتائج القياسين القبلي والبعدي في المجموعة الضابطة غير دال إحصائيا، وهذا يدل على أن اتجاهات أفراد هذه المجموعة لم تتغير تغيرا جوهريا، على الرغم من ملاحظة بعض التغير الطفيف الذي قد يكون مرده إلى الخبرة بالمقياس إذ أنه طبق مرتين كان الفاصل بينهما أكثر من شهر بقليل. وقد كانت هذه النتيجة متوقعة. فكيف تتغير اتجاهات أفراد المجموعة الضابطة التي لم يشارك أفرادها في البرنامج التدريبي؟

ثالثا، نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي: يبين الجدول رقم 4، هذه النتائج.

جدول رقم 4 يبين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	169.40	13.64	-0.350	0.720
الضابطة	170.81	13.07		

يبين الجدول السابق (رقم 4) أن الفروق بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لم تكن دالة إحصائيا. وكيف تكون دالة وأفراد المجموعتين لم يخضعوا

بعد للبرنامج التدريبي؟ وقد تمت الإشارة إلى أن الباحثين حاولا بقدر المستطاع أن يحدثا نوعا من التكافؤ بين أفراد المجموعتين لإدراك ما إذا كان للبرنامج تأثيرا في تغيير الاتجاهات. وإن النظر إلى المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة يبين أنه أعلى بقليل من المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية ولو كان بفارق غير معنوي. وقد يعني هذا أن هؤلاء الأفراد يملكون في هذا الوقت من البحث دراية بالموهبة والموهوبين أعلى نسبيا مما يملك أفراد المجموعة التجريبية الذي سيخضعون لاحقا للبرنامج التدريبي. لقد بينت النتائج أعلاه أن متوسط سنوات الخبرة في العمل بلغ لدى أفراد المجموعة التجريبية 8 سنوات، وبلغ لدى أفراد المجموعة الضابطة 9 سنوات. ويبدو أن لهذا الفرق تأثير في اتجاهات الأفراد نحو الموهبة والموهوبين.

رابعا، نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي: يبين الجدول رقم 5، هذه النتائج.

جدول رقم 5 يبين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	180.63	12.60	-2.037	0.048
الضابطة	172.77	12.97		

يبين الجدول رقم 5 أن الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة كان فرقا معنويا مشيرا إلى أن التغير الذي طرأ على اتجاهات أفراد المجموعة التجريبية لم يكن وليد الصدفة أو حدث اعتباطيا، ولكن نتيجة ما تضمنه البرنامج التدريبي من خبرات وتجارب نظرية وعملية اكتسبها هؤلاء الأفراد. ولا بد من الإشارة إلى أن هذه النتيجة تؤكد النتيجة التي تم التوصل إليها في الجدول رقم 1، والتي بينت أن الفرق بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية كان فرقا معنويا أيضا. أخذا بعين الاعتبار النتيجتين معا، يتضح أن برامج من هذا النوع ذات تأثير كبير في الأفراد على خلاف التجربة العفوية التي يمكن أن يكتسبوها مع مرور الوقت والأقدمية في العمل خاصة إذا خلا المشوار المهني من الدورات التدريبية التي تقدم للمعلمين لرفع مستواهم الثقافي والمهني.

والسؤال الذي يطرح الآن هو لماذا تكون اتجاهات المعلمين قد تغيرت؟ يبين تراث علم النفس الاجتماعي أن تغيير الاتجاهات قد اتخذ على مر الأيام ثلاثة طرق يمكن النظر إليها من زاوية الخط المتصل الذي تكون نهاية من نهايتيه هي الطاعة (Compliance)، وهي تغيير الاتجاه دون جهد يذكر من طرف العامل على التغيير كما هو الحال في تغيير الوالد لاتجاه ولد من أولاده. وتكون نهايته الأخرى هي الإجبار(غسيل الدماغ) (Coercion) وهي تغيير الاتجاه باستخدام القوة والعنف وذلك كما يحدث مع أسرى الحروب. أما منتصف الخط وهو ما يسمى بالإقناع (Persuasion) ، فهو تغيير الاتجاه بالظهور بالمظهر اللائق أمام المستمع والتصميم الجيد للخطاب والتفكير في نوعية المستمع وتقديم اكبر ما يمكن من الحجج والبراهين (مقداد ، 2002). في هذا المجال، يمكن فهم ما حدث، أو لماذا تغيرت الاتجاهات، من خلال ما سمي في تراث علم النفس الاجتماعي **بنموذج أرجحية بذل الجهد للإقناع** (Elaboration Likelihood Model of Persuasion) الذي اقترحه بيتي وكاسيوبو (Petty and Cacioppo, 1986). حسب مقترحي هذا النموذج، فان الأفراد عندما يستمعون إلى خطاب إقناعي، فإنهم يفكرون في مضمون الرسالة، والحجج التي تقدمها، والحجج التي لم تقدمها. وإن هذا التفكير- وليست الرسالة في حد ذاتها - هو الذي يؤدى إلى تغيير الاتجاهات. لكن كيف يحدث الإقناع ؟ ،يرى Petty and Cacioppo, (1986) أن هناك طريقين مختلفتين يختلفان بحسب مقدار الجهد الذهني المبذول في كل منهما وهما:

ا- **الطريق المركزي:** يأخذ المستمع هذا الطريق إلى الاقتناع إذا رأى بان الرسالة ممتعة ومهمة ومفيدة له شخصيا، وإذا لم يكن هناك شيء معين قد يعمل على تشتيت الانتباه. إذا توفر هذان الشرطان، فان المستمع ينتبه انتباها كاملا للرسالة ويفحصها مليا ويفكر في حججها كلها، وفى مدى منطقية تلك الحجج. إذا كانت استجابته لما جاء في الرسالة مشجعة، فمن المحتمل جدا أن يحدث الاقتناع وتتغير الاتجاهات.

ب- **الطريق الجانبي:** يأخذ المستمع هذا الطريق إلى الاقتناع إذا لم يتوفر أحد الشرطين سالفي الذكر أو كلاهما. إذا وجد المستمع أن الحجج المقدمة في الرسالة غير مقنعة وغير مهمة، وغير جذابة ولم يكن مدفوعا لمناقشتها والتركيز عليها

والتفكير فيها، فمن الممكن جدا أن لا يكون هناك إقناع. وإذا حدث الاقتناع- وقد يحدث أحيانا - فإنه عادة لا يحدث بسبب الرسالة الإقناعية في حد ذاتها، ولكن بسبب متغيرات أخرى غالبا ما تكون خارجة عن نطاق الرسالة ومنها مكانة المتكلم واستحقاقه للتصديق ومدى جاذبيته، والمكان الذي يقدم فيه الرسالة أو غيرها من العوامل. لقد بينت الدراسات المختلفة التي أجريت للتأكد من صدق هذا النموذج أن الاتجاهات التي يتم تعديلها وفقا للطريق المركزي تدوم طويلا كما أنها تصمد في وجه محاولات التعديل صمودا قويا مقارنه بالاتجاهات التي يمكن تعديلها وفقا للطريق الجانبي (Petty, et al. 1994).

وبما أن اتجاهات المعلمين في هذا البحث قد تغيرت من متوسط بلغ 169.40 بانحراف معياري (13.6) إلى متوسط بلغ 180.63 بانحراف معياري (12.6)، فمن الممكن جدا أن يكونوا قد استخدموا الطريق المركزي لأنهم رأوا بان البرنامج التدريبي ممتع ومهم ومفيد. كما أن المكان والزمان والظروف التي أجري فيها البرنامج التدريبي كانت ملائمة بفعل ما قدمته إدارة مدرسة الفلاح من إمكانيات مادية ومعنوية لإنجاح البرنامج التدريبي لأنها على دراية كاملة بأن مثل هذه البرامج تعمل على تحسين أداء المدارس التي تشرف عليها.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي قام بها ميقاكي (Migaky, 1978)، والتي بين فيها أن البرنامج التدريبي الذي قدم لمعلمي التعليم الإبتدائي ساهم في تنمية الإدراك المعرفي الفردي للابتكار. وعلى الرغم من الفارق الزمني الكبير بين الدراستين (أكثر من ثلاثين سنة)، إلا أن نتائجهما واحدة. وإن دل هذا على شيء فإنما يدل على أن البرامج التدريبية لا تشيخ مع تقدم العمر، ولكن تبقى فعالة طالما أنها تقدم بالصورة المنشودة. كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي قام بها معاجيني (1996)، والتي بين فيها أن البرنامج التدريبي الذي قدم لمعلمات المرحلة الابتدائية ساهم في تحسين قدرتهن التنبؤية في الكشف عن الموهوبين والمتفوقين.

ثانيا، أثر برنامج تدريبي في تنمية الإبداع لدى التلاميذ: تم تطبيق مقياس المترتبات على تلاميذ معلمي المجموعتين التجريبية والضابطة مرتين: مرة قبل بداية البرنامج التدريبي، ومرة ثانية بعد الانتهاء من تقديمه. وبعد عملية التصحيح، تم إدخال

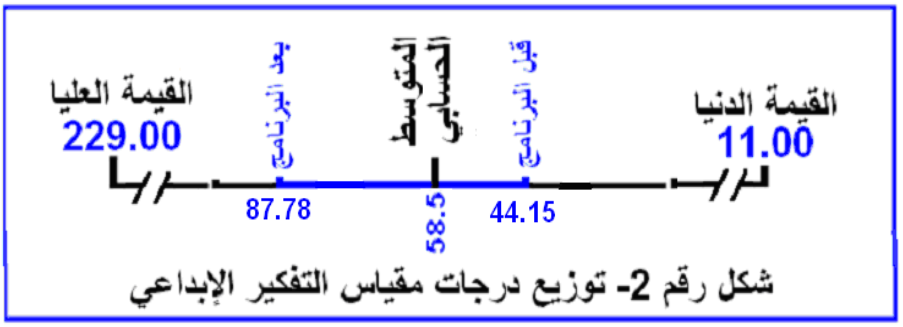
الدرجات في برنامج التحليل الإحصائي لحساب الفرق بين نتائج التطبيقين. وقد كانت النتائج كالآتي:

أولا، نتائج المجموعة التجريبية: يبين الجدول رقم 6، هذه النتائج.

جدول رقم 6 يبين نتائج تلاميذ معلمي المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي.

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
القبلي	44.15	20.01	-5.377	0.000
البعدي	87.78	41.30		

يبين الجدول رقم 6، أن متوسط الدرجات التي حصل عليها تلاميذ معلمي المجموعة التجريبية قبل بداية البرنامج التدريبي كان 44.15 بانحراف معياري بلغ 20.01. لكن بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي، وبعد مضي أكثر من شهرين، بلغ متوسط الدرجات التي حصل عليها التلاميذ 87.78 بانحراف معياري قدره 41.30. مع العلم أن القيمتين الدنيا والعليا للدرجات كانتا على التوالي: 11.00 (قدرة ضعيفة جدا على التفكير الإبداعي) و 229.00 (قدرة عالية جدا على التفكير الإبداعي). (أنظر الشكل رقم 2).



شكل رقم 2- توزيع درجات مقياس التفكير الإبداعي

وقد بين اختبار (ت) أن الفرق بين المتوسطين كان فرقا معنويا وذا دلالة إحصائية (0.000= õ). وهذا يدل على أن ما حدث من نمو في قدراتهم العقلية العليا وخاصة قدرات الإبداع لم يكن وليد الصدفة أو يكون قد حدث اعتباطيا، ولكن يعود

أساسا إلى استراتيجيات التعليم الإبداعي التي تمكن المعلمون من اكتسابها، وممارستها عمليا داخل الفصول الدراسية، ومع التلاميذ.

ثانيا، نتائج المجموعة الضابطة: يبين الجدول رقم 7، هذه النتائج.

جدول رقم 7 يبين نتائج المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
القبلي	42.42	19.98	-0.566	0.572
البعدي	44.39	18.99		

كما هو واضح في الجدول أعلاه، فإن الفرق بين نتائج القياسين القبلي والبعدي في المجموعة الضابطة غير دال إحصائيا، وهذا يدل على أن قدرات تلاميذ معلمي المجموعتين التجريبية والضابطة تكاد تكون متماثلة. صحيح أن تلاميذ معلمي المجموعة الضابطة يتفوقون قليلا على تلاميذ مجموعة معلمي المجموعة التدريبية، ولكن ذلك التفوق لم يجعل الفرق بين المتوسطين معنويا، كما بين اختبار (ت).

ثالثا، نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي: يبين الجدول رقم 8، هذه النتائج.

جدول رقم 8 يبين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	42.42	19.98	-0.566	0.572
الضابطة	44.39	19.95		

يبين الجدول السابق (رقم 8) أن الفروق بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لم تكن دالة إحصائيا. مع العلم أن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة أعلى بقليل من المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية ولو كان بفارق غير معنوي. ومن الممكن اعتبار هذا الفرق شيئا طبيعيا، فالمعلمون يملكون من الخبرة والتجربة ما يؤهلهم لتحقيق بعض النتائج التي تعمل على زيادة القدرات الإبداعية عند

التلاميذ. ومن الضروري الإشارة إلى أن مدارس الفلاح مدارس خاصة تمتلك نظام انتقاء دقيق للمعلمين والمعلمات، إذ أنها تحاول جاهدة أن توظف من المعلمين من يعمل على تنمية القدرات العقلية للتلاميذ إلى جانب المحتوى الذي يقدمه لهم.

رابعا: نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي: يبين الجدول رقم 9، هذه النتائج.

جدول رقم 9 يبين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	77.84	42.43	-5.79	0.000
الضابطة	44.39	19.95		

يبين الجدول رقم 9 أن الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة فرق معنوي إحصائيا يدل على أن التغير الذي طرأ على القدرات العقلية لتلاميذ معلمي المجموعة التجريبية لم يكن وليد الصدفة أو حدث اعتباطيا، ولكن حدث نتيجة ما تضمنه البرنامج التدريبي من معارف ومعلومات وتجارب نظرية وعملية اكتسبها هؤلاء الأفراد. ولا بد من الإشارة إلى أن هذه النتيجة تؤكد النتيجة التي تم التوصل إليها في الجدول رقم 6، والتي بينت أن الفرق بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لدى تلاميذ معلمي المجموعة التجريبية كان فرقا معنويا إلى حد كبير. لهذا يكون من المناسب القول أن تقديم البرامج التدريبية والورشات التطويرية للمعلمين لا يجب اعتبارها هدرا للمال والجهد والوقت، ولكنها استثمار جيد في رأس المال البشري. من هم التلاميذ الذين يعمل المعلمون على تنمية قدراتهم الإبداعية؟ إنهم مستقبل هذه الأمة، ولهذا، لا يجب التوقف على تنميتهم وتطويرهم.

بعد عرض كل هذه النتائج، لا بد من طرح سؤالين هما: لماذا نمت القدرات الإبداعية للأطفال؟ وكيف تكون قد نمت؟

بالنسبة للسؤال الأول، تجب الإشارة إلى أن القدرات الإبداعية لأطفال معلمي المجموعة التجريبية هي التي نمت (87.78) كما هو موضح في الجدول رقم 6، أما القدرات الإبداعية لأطفال مجموعة معلمي المجموعة الضابطة، فلم تنم بالصورة التي

نمت بها قدرات أقرانهم (44.39) كما هو الحال في الجدول رقم 9. قد يكون العامل الحاسم في هذه المعادلة هو البرنامج التدريبي الذي قدم لمعلمي المجموعة التجريبية ولم يقدم لمعلمي المجموعة الضابطة مع العلم أن معلمي المجموعتين متكافئان إلى حد كبير. وكيف يكون برنامج تدريبي قد حقق هذه النتائج؟ من الممكن الإجابة عن هذا السؤال في ضوء "**نموذج المواهب غير المحدودة**" (Talents Unlimited Model) الذي قدمه سكليتشر (Schlichter, 1986)، والذي يرى أن تنمية التفكير الإبداعي عامة والتفكير التباعدي خاصة يجب أن تأخذ بعين الاعتبار وفي نفس الوقت عناصر الطلاقة والمرونة والأصالة والإفاضة. وإن المتأمل في النتائج التي حصل عليها تلاميذ معلمي المجموعة التجريبية يجد أن ارتفاع درجاتهم بعد تطبيق البرنامج يعود أساسا إلى عنصري الطلاقة (58 ٪) والمرونة (26 ٪)، على الرغم من نسبة الإفاضة (التوسيع) ونسبة الأصالة قد شكلتا12٪ و4٪ على التوالي. كان من المفروض أن تنمو عناصر التفكير الإبداعي بصورة متماثلة، لكن النتائج بينت أنها لم تنم بالصورة المطلوبة. لقد تبين أن من وراء هذا الشكل من النمو هو ممارسات المعلمين والمعلمات الفصلية، إذ اتضح أن الأغلبية تطرح الأسئلة (كم من صيغة يمكن أن تقدموا لاستخدام علبة الصفيح كوكا كولا الفارغة؟) وتقدم التعليقات (الإطناب في المترادفات) التي تسمح لعنصري الطلاقة والمرونة بالنمو على خلاف الأسئلة والتعليقات والأمثلة التي تعمل على تنمية الأصالة بالخصوص.

وفيما يخص السؤال الثاني والمتعلق بتعليم التفكير، تجب الإشارة إلى أن معلمي مدارس الفلاح الذين شاركوا في البرنامج التدريبي، يتبنون جميعا منحى تعليم مهارات التفكير ضمن المنهج المدرسي، وهو المنحى الذي نادى به سترنبرغ (Sternberg, 1997)، باعتباره المنحى المناسب لمثل هذه المدارس لأنها لا تتوفر حاليا على برامج أو مقررات مستقلة لتعليم مهارات التفكير. لقد تبين للباحثين في الزيارات الميدانية لبعض المعلمين والمعلمات الذين شاركوا في البرنامج التدريبي، أنهم الآن أكثر قدرة ومرونة على استخدام استراتيجيات تنمية مهارات التفكير وخاصة العصف الذهني بأشكاله المختلفة وخاصة الشكل الشفوي فيه. أما الشكل الكتابي فقد تبين للباحثين أن المعلمين لا يستخدمونه إلا نادرا لأن محتويات البرامج التي يدرسونها طويلة ولا تسمح لهم باقتطاع جزء من الوقت لاستخدامه. كما قد تبين للباحثين أن المعلمين يستخدمون

كذلك طريقة حل المشكلات في التدريس وخاصة في مقررات اللغة الانجليزية والعلوم والاجتماعيات. وقد بين المعلمون أن التلاميذ الآن صاروا أكثر اندماجا في الفصل الدراسي وأكثر رغبة في التعلم مقارنة بما كانوا عليه من قبل. لا شك في أن هذه العوامل مجتمعة (استخدام المعلم لاستراتيجيات التعلم الإبداعي والدافعية العالية لدى التلاميذ) هي التي أدت إلى زيادة القدرات الإبداعية لدى التلاميذ.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت إليها نتائج دراسة محمد مهران وأحمد عفيفي (1998) ونتائج دراسة محمود عبد الفتاح نصير (1990) ونتائج دراسة يوسف السيد عبد المجيد (1992) ونتائج دراسة بيسيت (Bisset,1996) التي بينت فعالية استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية القدرات الإبداعية والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ.

كما تتفق أيضا نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصل إليها كل من سيد السايح حمدان (2003)، وسعيد خليفة عبد الكريم (2003) حيث توصلا إلى أن استخدام طريقة العصف الذهني في التدريس أدى إلى تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ. إن اتفاق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات كثيرة قد تمت الإشارة إليها أعلاه يدل على أن استخدام استراتيجيات التفكير التباعدي وحل المشكلات في التدريس يعمل بكل تأكيد على تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ. وعليه، فإن على المسئولين على المنظومات التربوية في العالم العربي على الأقل أن يأخذوا هذه النتائج بعين الاعتبار.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفر عن البحث من نتائج، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- ضرورة توفير البيئة الصفية الآمنة المستقرة التي تقوم على الاحترام المتبادل بين المعلم والطفل.
- ضرورة العناية باستثارة مهارات التفكير العليا عند الطفل والتي تتجاوب مع ما عنده من حب الاستطلاع والخيال الواسع.
- ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في قدراتهم العقلية والصفات النفسية والشخصية.

- أهمية إعطاء الطفل شخصيته الاعتبارية وأنه إنسان له تفرده وشخصيته الخاصة.
- ضرورة الاعتقاد بأن لكل طفل الاستعداد لطرح أفكار إبداعية.
- ضرورة أن توجد في البيئة الصفية الوسائل التكنولوجية التعليمية الحديثة التي تساعد الطفل على عملية التعلم .
- ضرورة أن يكون المعلم ممتلكا استراتيجيات التعلم الإبداعية التي تضمنها هذا البحث، وقادرا على استخدامها.
- أن تكون بيئة الصف المادية صحية بما تشتمل عليه من عناصر التهوية والنظافة ودرجة المناخ المعتدل .
- أن ينوع الطالب في أساليب التعلم في الحصة الواحدة ولا يكتفي بأسلوب واحد.
- ضرورة أن يبتعد المعلم عن استخدام عبارات التوبيخ والزجر للطالب، وأن يحسن استخدام عبارات التشجيع والثناء.

المراجع:

1)أبو عميرة محبات (1992). **دور معلم الرياضيات في تنمية الإبداع لدى الطلاب (دراسة تجريبية).** ورقة مقدمة لمؤتمر الإبداع والتعليم العام. المركز القومي للبحوث التربوية: القاهرة.

2)التودري عوض حسين (2002). إكساب بعض مهارات التدريس الإبداعي للرياضيات لمعلمي رياضيات المرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية بسوهاج**، العدد 17، 39- 67

3)جابر عبد الحميد (1999). **استراتيجيات التدريس والتعلم**. دار الفكر العربي: القاهرة.

4)حامد زهران (1988). **علم النفس الاجتماعي**. عالم الكتب: القاهرة.

5)خالد زينب أحمد (1999). المهارات التدريسية اللازمة لمعلم الرياضيات لتنمية القدرة الابتكارية عند طلاب التعليم الابتدائي والإعدادي. **مجلة تربويات الرياضيات (كلية التربية بجامعة الزقازيق)**، العدد 3، 33- 51.

6) **سالم محمد عبدالله المفرجي (1999). أهم السمات الابتكارية لمعلمي ومعلمات التعليم العام وطبيعة اتجاهاتهم نحو التفكير الابتكاري بمدينة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

7) السعيد هدى راشد (1998). **مدى ممارسة المعلمات لأساليب التفكير العلمي مع طالبات المرحلة الابتدائية في منطقة الرياض التعليمية**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

8) سيد سايح حمدان (2003). **استخدام أسلوب العصف الذهني في تدريس البلاغة وأثره في تنمية التفكير الإبداعي والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية**. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الخامس عشر، مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، ج2، 2003.

9) صالح العنزي (1994). **واقع رعاية الطلبة المتفوقين واحتياجاتهم المستقبلية كما يراها التربويون في دولة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخليج العربي، البحرين.

10) صائب الألوسي (1981). **أثر استخدام بعض الأنشطة والأساليب التعليمية في تدريس العلوم على تنمية قدرات التفكير الابتكاري لتلاميذ الدراسة الابتدائية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

11)العتوم عدنان يوسف والجراح عبد الناصر وبشار موفق (2007). **تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية**. دار المسيرة للنشر: عمان، الأردن.

12) فتحي جروان (2002). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات** .دار الفكر للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

13) فوقية محمد راضي (2001). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية** (جامعة أسيوط)، العدد 45، 73- 103

14) محمد أحمد مهران وأحمد محمود عفيفي (1998). فعالية بعض طرق التدريس في تنمية القدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب كلية التربية للمعلمين والمعلمات بسلطنة عمان. مجلة كلية التربية (جامعة أسيوط)، العدد 14، 262-215

15) محمد علي علي حسن (1995). **فاعلية إستراتيجية العصف الذهني في تدريس وحدة تلوث البيئة على تنمية قدرات التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لطلبة الصف الأول الثانوي العلمي في مملكة البحرين.** رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين.

16) محمد مقداد (2002) تطوير المناهج التربوية: دور الاتجاهات في تحقيق ذلك. **مجلة علوم التربية**، (المغرب)، المجلد 3، (22)، 31- 42.

17) محمود عبد الفتاح نصير (1990). **أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس الفيزياء على كل من الابتكارية ومستويات النمو العقلي لدى طلاب المرحلة الثانوية** . رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس، مصر.

18) معاجيني، أسامة حسن (1996). أثر برنامج تدريبي في رعاية المتفوقين على تنمية قدرات معلمات المرحلة الابتدائية بدولة البحرين في التعرف على مظاهر السلوك التفوقي لدى طلابهن. **رسالة الخليج العربي** (مكتب التربية العربي لدول الخليج: الرياض)، العدد 8، 77- 89.

19) منال إبراهيم عبدا للّه مديني (2006). **أهم المعوقات التي تحول بين معلمة رياض الأطفال وبين دورها تجاه الأطفال الموهوبين.** بحث مقدم للمؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة المنعقد في الفترة ما بين 26- 30/ 08/ 2006م. في الرياض المملكة العربية السعودية.

20) نعيمة الخاجة (1993). **أثر استراتيجيات مقترحة في تدريس القراءة على تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي العلمي بمملكة البحرين.** رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين.

21) نورة السليمان (2006). **التفوق العقلي والموهبة والإبداع.** مؤسسة الجريسي للتوزيع والنشر: الرياض.

22) يوسف السيد عبد الجيد (1992). **أثر بعض طرق التدريس على كل من التحصيل الأكاديمي وتنمية القدرات الابتكارية بجانبيها المعرفي والعاطفي في الكيمياء**. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

23)Barbe, W.B. & Rinzulli, J (1981). **Psychology and education of the gifted.** Irvington Publishers: New York.

24)Bisset, D. L. (1996). **Relationships of creativity and achievement to performance of middle school students in solving real- world science problems.** Dissertation Abstract International, 57 (6). P2418- A -30.

25)Centre for Excellence in Teaching and Learning (CETL) (2006). Enquiry Based Learning" [Online] Available: http://www.campus.manchester.ac.uk /ceebl/

26)Colangelo, N. & Davis, G. A. (2003) Handbook of Gifted Education, 3rd Ed., Pearson Education, Inc.: Boston.

27)de Bono, E. (1985). **Debonos Thinking course**. Facts on file Circle: New York.

28)de Bono, E. (1994). **de Bono's Thinking Course: Revised Edition**. Facts on File Circle: New York.

29)Houghton, W, (2004). **How can Learning and Teaching Theory assist Engineering Academics? – Problems and Problem Solving Skill**s. [Online] Available: http://www.engsc.ac.uk/er/theory/problemsolving.asp

30)Larsson, Y. (1990). Teachers attitudes and Perspectives on education provision for gifted and talented children . **Gifted Education International**. 6 (3) 174-181

31)Osborn, A.F. (1953). **Applied Imagination**. Scribner's: New York.

32)Petty ,R. E. and Cacioppo, J.T. (1986). **Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitudes change**. Spinger Verlag: New York;

33)Petty, R. E., Cacioppo, J. T., Strathman, A. T. and Priester, J. R. (1994). To think or not to think: Exploring two routes to persuasion. In S. Shavitt and T.C. Brock (eds.) **Persuasion.** (pp. 113-147) Boston : Allyn and Bacon.

34)Schlichter, C. (1986). Talents unlimited: Applying the multiple Talents approach in mainstream and gifted programs. In J.S. Renzulli (Ed.), Systems and Models for developing programs for the gifted and talented. (pp. 352- 389). Creative Learning press : Mansfield Center, CT.

35)Starko, A. J. (2001). **Creativity in the classroom: schools of curious delight.** Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah: New Jersey.

36)Sternberg, R. (1997). **Thinking Styles**, Cambridge University Press: New York.

37)Torrance, E. P. (1970). **Encouraging creativity in the classroom.** W.C Brown: Dubuque. Iowa.

38)Torrance, E. P. (1994). **Creativity: Just wanting to know**, Benedic Books: Pretoria, South Africa.

39)Woods, D., (1977). On Teaching Problem Solving – Part II: The Challenges, **Chemical Engineering Education**, 11, 141-144

علم النفس الإيجابي
اتجاه جديد لدراسة القُوَى والفضائل الإنسانية

البروفيسور. بشير معمرية

قسم علم النفس -جامعة الحاج لخضر، باتنة

أولى علم النفس اهتمامه طيلة عقود
من الزمن بالنماذج السيئة من الناس،
والآن يتجه إلى الاهتمام بالطيبين والحياة الطيّبة.

مقدمة:

إن أغلبية المتعلمين والعلماء من خارج تخصص علم النفس، يعتقدون أن علم النفس يتعامل فقط مع أنماط السلوك الشاذ والمرضي، ومع المشكلات الانفعالية، وكذلك مع العلاج النفسي. ولا نجانب الصواب إذا قلنا أن هناك من بين المتخصصين في علم النفس كذلك، من لديهم وجهة نظر تتسم بالمحدودية الشديدة حول المجال الذي يعمل فيه علم النفس. ولذا، فإن علماء النفس مطالبون بتحسين التواصل بين بحوثهم ونظرياتهم وممارساتهم السيكولوجية من ناحية، والناس الذين لديهم مفاهيم وتصورات محدودة أو محرفة أو خاطئة، أو غير دقيقة، حول مجال اهتمامات علم النفس من ناحية أخرى. إن علماء النفس والمتخصصين فيه، لا بد أن يظهروا للناس أنهم يستطيعون حل مشكلات الحياة الواقعية *Real-live* في كل جوانب السلوك البشري الواسع.

يقول كل من مارتن سيلجمان، ميهالي شيكزينتميهالي 2000 *M. Seligman, M. Csikszintmihali*، أن علم النفس ليس علما لدراسة المرض والاستسلام والانهيار والانهزام النفسي فقط، لكنه علم لدراسة قُوَى وفضائل النفس الإنسانية وقيمِها. وأنه طريق ينبغي ألا ينحصر في إصلاح ما تم إفساده في هذه النفس، بل يجب أن يسبق الإصلاحَ والعلاجَ النفسيَّ، الوقايةُ والتنميةُ والتطويرُ. كما يجب أن نتذكر دائما أن علم النفس ليس علما طبيا، ينصب اهتمامه على الصحة والمرض فقط، ولكنه علم يجب أن يهتم بتطوير قُوَى الإنسان وفضائلِه، ليصير متفوقا وكفأ في معظم سياقات الحياة، كالعمل والتربية، ومراحل النمو والارتقاء، والإبداع،والاكتشاف. (محمد نجيب أحمد الصبوة، 2008، 19).

بدأ علم النفس بدراسة العاديين والأسوياء من الناس (فندت 1879 *W. Wundt*، إبنجهاوس 1885 *H. Ebbinghaus*)، ثم اتجه إلى دراسة المرضى لتأثره بالطب النفسي في ألمانيا (إميل كريبلين *E. Kraeplin*)، وفرنسا (جان مارتن شاركو *J. M. Charcot*، بيير جاني *P. Janet*)، والتحليل النفسي في النمسا (سيجموند فرويد *S. Freud*). ونتيجة كذلك لاهتمام علماء النفس بالأشخاص غير العاديين أكثر من اهتمامهم بالعاديين. لقد لفت انتباههم الناس الذين يعانون من الاضطرابات واعتلال الصحة العقلية، وأهملوا الأصحاء والأسوياء. وساهمت كذلك عودة أعداد كبيرة من الجنود المنهارين نفسيا من الحربين العالميتين، الذين كانوا في حاجة إلى التشخيص والعلاج النفسي.

لقد اهتم علماء النفس بالمرض العقلي للإنسان وتعاسته وشقائه، وأنجزوا في هذا المجال أعمالا جيدة. إن علماء النفس اليوم يستطيعون قياس الأفكار التي لها علاقة بالجوانب السلبية في سلوك الإنسان، مثل القلق والخوف والاكتئاب والانحراف والتطرف والعدوان والغضب والفصام وغيرها من الاضطرابات النفسية والعقلية وجوانب السلوك اللاسوي، كما يستطيعون شفاء الكثير منها. ولكن هذا الإنجاز رغم أهميته، لم يصنع للإنسان حياة راقية. لأن تخفيف الأمراض التي جعلت حياة الإنسان تعيسة، جعلت صنع حياة تستحق أن يحياها الإنسان أقل أهمية. فالناس يريدون أكثر من مجرد علاج اضطراباتهم وتخليصهم من التعاسة، إنهم يحتاجون إلى حياة فيها معنى يجعلها جديرة بأن تعاش. إن علماء النفس اليوم، يعرفون الكثير عن أسباب الاضطرابات النفسية، ولا يعرفون إلا القليل جدا عن الأسباب التي تنمي القُوَى والفضائل الإنسانية.

يذكر السيكولوجي البريطاني مايكل أرجايل *M. Argyle*، أن معظم الدراسات النفسية في ميدان الانفعالات، وجهت اهتمامها إلى البحث في حالات الخوف والقلق والاكتئاب والغضب وغيرها من الانفعالات السلبية. ونحن نعلم الآن أن جعل الناس سعداء، يتضمن عمليات أخرى، تختلف عن تلك التي تجعلهم لا يشعرون بالتعاسة. (مايكل أرجايل، 1987، 9).

ويشير الباحثون إلى أنه عند مراجعتهم لقاعدة المعلومات النفسية *PsychInfo* التي توثّق ملخصات البحوث النفسية في الدوريات المختلفة بين عامي 1967 ـ 2000، وجدوا أن هناك 5548 بحثا نُشِرَ عن الغضب، و41416 عن القلق، و54040 عن الاكتئاب. بينما هناك 415 بحثا عن الابتهاج، و1710 عن السعادة، و2582 عن الرضا عن الحياة. مما يعني أن هناك 21 بحثا منشورا عن الانفعالات السلبية، مقابل بحث واحد عن

الانفعالات الإيجابية. لكن توجّه البحوث النفسية تغيّر منذ ثمانينات القرن العشرين، فتضاعفت البحوث المنشورة عن السعادة والأمل والرضا عن الحياة بمقدار أربع مرات (من 200 بحث سنويا إلى 800 بحث). (أحمد محمد عبد الخالق، 2004، 183 ـ 184).

ويذكر كل من ديفيد ج. ميرز، إدوارد دينر 1995 *D. G. Myers & E. Diener* أن هناك نسبة قدرها 17: 1 بالنسبة للدراسات النفسية المتصلة بالحالات الوجدانية السلبية، مقارنة بالحالات الوجدانية الإيجابية. وتم إدراج مصطلح السعادة *The Happiness*، التي هي جوهر المشاعر الإيجابية، لأول مرة بقائمة موضوعات المستخلصات النفسية عام 1973. وفي عام 1974 ظهرت مجلة البحث في المؤشرات الاجتماعية، وبها العديد من المقالات المتصلة بالوجود الشخصي الأفضل *Subjective Well – being*. ثم توالت الدراسات النفسية عن السعادة على نحو متسارع. فبلغت نحو ثمانية آلاف (8000) دراسة خلال ثمانينات القرن العشرين. (عادل محمد هريدي، طريف شوقي فرج، 2002، 46 ـ 47).

ويرى علماء النفس اليوم، أن الوقت قد حان لظهور علم يسعى إلى فهم المشاعر الإيجابية، وبناء القوة والفضيلة، للوصول إلى ما أسماه أرسطو "الحياة الطيبة *Good life*". فقرروا أن يولوا اهتماماتهم نحو الجوانب الإيجابية من السلوك، مثل السعادة والحب والتفاؤل والرضا والأمل والإيمان والابتهاج والثقة وتقدير الذات والموهبة والكفاءة والتوكيدية والمهارات الاجتماعية والصلابة والشجاعة والتوافق والتسامح والحلول التفاوضية للصراعات، والمساندة الاجتماعية وجوانب السلوك الصحي وغيرها من جوانب السلوك السوي.

ويذكر إ. دينر 1984 *E. Diener* أنه في عقد السبعينات من القرن العشرين، غيّر علماء النفس الاجتماعي اتجاهاتهم نحو دراسة السلوك الإيجابي، فقدموا أعمالا نظرية وإمبريقية ظهرت بخطى سريعة. وفي ثمانينات القرن العشرين، وضع مارتن سيلجمان، السيكولوجي بجامعة بنسلفانيا الأمريكية، مصطلح "علم النفس الإيجابي *Positive Psychology*". ومنذ ذلك التاريخ ارتفع عدد البحوث التي نشرت في إطاره، وأُسِّست مجلات خاصة به مثل: "مجلة بحوث السعادة *Journal of Happiness Student*". وأُنشِئت كَرَاسٍ (مناصب) للأستاذية في بعض الجامعات الأوروبية، كهولندا، التي عينت روث فينهوفن *R. Veenhoven* أستاذ دراسات السعادة، بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة إراسموس *Erasmus* في روتردام *Rotterdam*، الذي نشر قاعدة بيانات عالمية

عن الشعور بالسعادة، ضمت 3300 دراسة حتى شهر مارس 2003. (أحمد محمد عبد الخالق وآخرون، 2003، 582 ـ 583).

إن علم النفس الإيجابي له عمر طويل وقديم، ربما يكون قديما قدم البشرية، ولكن له تاريخ شديد القصر، لقد بدأ عام 1998. بعد أن تم تنصيب مارتن سيلجمان رئيسا للجمعية الأمريكية لعلم النفس. ووفقا لما ورد في أحد الأعداد الخاصة لمجلة الاختصاصي النفسي، أو عالم النفس الأمريكي *American Psychologist* سنة 2000، وهو العدد رقم 55 في الصفحات من 5 إلى 14، أورد مقالا بمعية زميله شيكزينتميهالي، عنوانه "علم النفس الإيجابي، تقديم أو عرض له *Positive Psychology: An introduction*"، ذكرا فيه أن الدور التقليدي لعلم النفس انحصر في التركيز على دراسة الجوانب السلبية في الشخصية الإنسانية مع إهمال خصالها الإيجابية (القُوَى النفسية *Psychological strengths*). وأخذت الممارسات المهنية في السياق المرضي والإرشادي والمدرسي الخط نفسه. وهو الاهتمام بتخليص الأفراد من اضطراباتهم النفسية وحل مشكلاتهم السلوكية، دون الالتفات إلى تنمية خصالهم الشخصية الطيبة ومهاراتهم الإيجابية وتطويرها. وكانت هذه خطيئة علم النفس عبر كامل تاريخه العلمي والمهني حتى عام 1998. (محمد نجيب أحمد الصبوة، 2008، 16 ـ 17).

ومنذ ذلك التاريخ، وقبله كذلك بقليل، أخذ عدد السيكولوجيين المهتمين بدراسة الجوانب النفسية الإيجابية لجودة الحياة والصحة، مقابل الجوانب السلبية كالقلق والاكتئاب يتزايد. ودعواهم أن علم النفس بالغ في التركيز على المرض والعلاج على حساب الصحة والوقاية والتنمية. ووجّه سيلجمان دعوة إلى دراسة جوانب القوة في الشخصية، والاهتمام بالدراسات الوقائية، والعوامل المجتمعية والشخصية التي تجعل الحياة جديرة بأن تعاش. (ليزا ج. أسبينوول، أورسولا م. ستودينجر، 2003، 15).

والحقيقة أن موضوعات علم النفس الإيجابي لم تكن مهملة تماما، حيث أنه وبالرغم من أن علماء النفس ركزوا على جوانب العجز والاضطراب في السلوك الإنساني، وتجاهلوا نمو السلوك الإيجابي، إلا أن البحث عن المظاهر الإيجابية في النمو والسلوك لم تكن جديدة، ولكن الجديد هو الاهتمام الأكثر اتساعا وانتشارا لمصطلح علم النفس الإيجابي. (نانسي إيرنبرج، فيفيان أوتا وانج، 2003، 163).

إن علماء النفس القدماء، اتجهوا بقوة نحو إبراز الاتجاه السلبي في اهتمامات علم النفس، وأسسوا عليه تصوراتهم النظرية لتفسير السلوك الإيجابي. فقد بيّن فرويد أن الإنجازات الإيجابية، كالتقدم الحضاري والعلمي والتكنولوجي، وحتى الأخلاقي والديني، هي مجرد دفاعات محكمة ضد الصراعات الأساسية حول الجنس والعدوانية في مرحلة الطفولة. فالأفراد يكبتون هذه الصراعات بسبب ما تثيره من توتر لا يحتمل، وهذا التوتر يتحول إلى الطاقة التي تنتج الحضارة. وبالتالي فإن إنجاز الأعمال الرائعة، أو الاتصاف بسمات إيجابية في الشخصية، هي مجرد دفاع الأفراد عن دوافعهم المتوحشة في أن يغتصِبوا أو يَقتلوا. وسادت هذه الفكرة في فهم طبيعة الإنسان. فلو أن شخصا أبدى تعاطفا مع الفقراء وذوي الحاجة، وقدّم لهم يد المساعدة، لتم تفسير سلوكه على أنه تكفير عن ذنب يتعلق بعقوقه لوالديه. ولا يفسر على أنه حب لفعل الخير وأداء للواجب الاجتماعي نحو الضعفاء. هذا التفسير يشير إلى أنه لا بد أن يكون هناك دافع سلبي خفي وراء العمل الإيجابي. وعلى الرغم من انتشار هذه الفكرة، إلا أنه لا يوجد دليل على أن الخير والفضيلة يعودان إلى دوافع مريضة سلبية. لكن، وفي نفس الوقت، الذي يشير فيه فرويد إلى الشر والاضطراب المتأصل في نفسية الإنسان، يشير إلى مفهوم اللذة كأحد جوانب الابتهاج والسرور. إن الطبيعة البشرية تلزمنا أن نؤمن بأن السمات الطيبة والسيئة تتطور معا في نمو الشخصية. وهناك من البشر من اتخذ أدوارا طيبة في الحياة، كالتعاون والإيثار والحب والتسامح والخير. بينما اختار آخرون أدوارا سيئة كالكراهية والقتل والسرقة والمصلحة الذاتية.

يدعو علم النفس الإيجابي إلى أن الإنسان يتوفر على جوانب القوة والضعف، وبهما تتحدد حياته وتسير وتتطوّر. وأن الخبرات التي تمر بنا تشكل شخصياتنا، وهي تتمتع بجوانب بعضها غير قابل للتعديل، وبعضها الآخر قابل للتعديل. وتتركز جهود علم النفس الإيجابي على إثراء القُوَى الإنسانية لتعديل هذه الجوانب، لكونها مدخلا لتحقيق الشعور بالسعادة والرضا. وقد آن الأوان أن يسعى علم النفس إلى فهم الانفعالات الإيجابية، ويبني جوانب القوة والفضيلة، ويزوّد الناس بما يساعدهم على أن يجدوا ما يسميه أرسطو "الحياة الطيبة".

أهداف الدراسة.

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق عدد من الأهداف.

1) التعريف بعلم النفس الإيجابي.

2) التعريف بتاريخه.

3) التعريف بعلم النفس الإيجابي كتوجه وقائي من المشاعر السلبية.
4) التعريف بالقُوَى والفضائل الإنسانية وتصنيفاتها.
5) التعريف بمجالات البحث في علم النفس الإيجابي.
6) التعريف بمجالات القياس في علم النفس الإيجابي.

أهمية الدراسة.

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تتناول بالعرض والمناقشة أول تغيير يكاد يكون جذريا في مسار علم النفس منذ ظهوره على مسرح الفهم الأكاديمي للسلوك، من حيث الموضوعات التي نالت اهتمامه الأكبر منذ عقود من الزمن، وهو التخلي نسبيا عن الاهتمام بجوانب المرض والقصور والعجز من سلوك الإنسان والاهتمام أكثر بجوانب القُوَى والفضائل الإنسانية في إطار التوجه الجديد في علم النفس الأكاديمي، وهو علم النفس الإيجابي.

التعريف بعلم النفس الإيجابي

اهتم علم النفس زمنا طويلا بالمرض النفسي، ونماذج السمات المرضية، أسفر هذا الاهتمام عن معلومات كثيرة وقوائم طويلة عن أوجه القصور والمرض والضغوط والمشكلات السلوكية التي تؤثر في جودة الحياة، وتعوّق إمكان تحقيقها. إن علم النفس الإيجابي يتجاوز الدعوة إلى السعادة والتفاؤل وحب الحياة، إنه يسعى إلى تقديم بديل أفضل لما سبق من سيكولوجية المرض. ليقدم اتجاها علميا يركز على الإمكانات البشرية وجوانب القُوَى والفضائل الإنسانية، التي لها دور فعال في تنمية الخصال الإيجابية في الإنسان.

ويمكن تعريف علم النفس الإيجابي، بأنه الدراسة الموضوعية للخصال الإيجابية في الإنسان، وللمؤسسات النفسية والاجتماعية التي تعمل على ترقية هذه الخصال وتنميتها لإعداد شخصيات إيجابية. لقد أولى علم النفس اهتمامه طيلة عقود من الزمن بالنماذج السيئة من الناس والمرضى والعاجزين، والآن يتجه إلى الاهتمام بالأقوياء والطيبين والحياة الطيّبة. إن موضوع علم النفس الإيجابي هو الشخصية الطيبة الفاضلة القوية.

إن علم النفس الإيجابي ليس تخصصا جديدا، بل هو اتجاه جديد لدراسة السلوك. إنه توجه ظهر حديثا، يركز على دراسة المشاعر الإيجابية في الإنسان، بعد أن قضى عشرات السنين يهتم بالمشاعر والانفعالات السلبية. هناك جوانب سيئة، مريضة،

مضطربة، مظلمة في سلوك الإنسان، أخذت معظم اهتمامات علماء النفس طيلة عقود من الزمن. وهناك أيضا جوانب طيبة، سليمة، متوازنة، مشرقة في حياة الإنسان، أخذت قليلا من اهتمامات علماء النفس فيما مضى من الزمن. لقد تم التركيز على الاكتئاب وإهمال السعادة، وعلى اليأس وإهمال الأمل، وعلى التشاؤم وإهمال التفاؤل، وعلى الانتحار وإهمال حب الحياة، وعلى العجز وإهمال القوة. إذن، هناك عدم توازن. هناك "قسمة ضيزى" (غير عادلة) في اهتمامات السيكولوجيين بالسلوك الإنساني، ويتطلب الأمر إعادة النظر، وتغيير الاتجاه، والاهتمام بالجوانب الطيبة المشرقة في حياة الإنسان، وتنميتها وتطويرها.

لقد حبانا الله بمشاعر إيجابية، ينبغي البحث عنها وفيها، ومعرفة تأثيرها على حياتنا، والتعرف على العوامل التي تنميها وتنشطها، والتعرف كذلك على الذين يملكون مشاعر إيجابية غزيرة، وكيف يمكن تنمية المزيد منها وجعلها مثمرة ودائمة.

إشارات سابقة إلى علم النفس الإيجابي

إذا كان يؤرخ لظهور علم النفس الإيجابي بسنة 1998، فإن الإشارات إليه قديمة. فقد تم طرح العديد من الأسئلة من قبل الأديان والفلسفات وعلم النفس. ومن أبرز هذه الأسئلة، ما المقصود بالحياة الكريمة السعيدة ؟ ومتى يكون الناس في قمة السعادة في حياتهم ؟ وكيف يمكن تطوير الخصال الإيجابية لتعم الحياة الكريمة الطيبة ؟ وغيرها من الانشغالات التي تهدف كلها إلى التعرف على العوامل التي تجعل الإنسان إيجابيا سعيدا فعالا.

لقد أشارت الأديان إلى أن الإنسان كرمه الله على غيره من المخلوقات. وأكدت على أن أحسن خصال ينبغي أن يكون عليها، هي أن يكون متدينا خلوقا قويا فعالا محسنا متسامحا قنوعا راضيا منجزا. وأشار الفلاسفة كذلك إلى مفاهيم الإرادة والقوة والتفوق والحياة الطيبة والطبيعة الخيرية للإنسان. وتحدث علماء النفس على جوانب إيجابية في شخصية الإنسان، مثل السيكولوجي الأمريكي وليام جيمس *W. James* الذي قال أنه في كل مرحلة عمرية، يوجد أناس يرغبون طواعية، وبشغف كبير في أن يلقوا بأنفسهم في عمل الخير في نواحي الحياة كلها، على الرغم من أنهم قد يعانون الضيق والشدة. وهؤلاء الأفراد لديهم أنفس وأرواح صافية وشفافة. إنهم أولئك الأشخاص الذين يحوّلون الانتباه الإنساني الرقيق من المرض والموت، بل ومن

المجازر والأماكن الموبوءة إلى ما هو أكثر وجاهة وأكثر نظافة وأكثر حسنا في الحياة. (كارل د. ريف، بيرتون سينجر، 2003، 380).

وبحث سيكولوجيون آخرون في جوانب إيجابية أخرى في حياة الإنسان، مثل السيكولوجي الإنجليزي اللامع فرانسيس غالتون *F. Galton* الذي بحث في الموهبة. وفرويد *S. Freud* في مبدأ اللذة *The Pleasure principle* كأحد جوانب الابتهاج والسرور. وكارل غوستاف يونغ *C. G. Young* في مبدأ الكمال الشخصي والروحي *Personal & Spiritual wholeness*. وأدلر *A. Adler* في الكفاح الفردي المدفوع باهتمامات وميول اجتماعية. وفكتور فرانكل *V. Frankel* في بحث الإنسان عن المعنى في الحياة. وقدّم علم النفس الإنساني *Humanistic Psychology* كذلك إسهاماته من خلال تأكيده على أن الإنسان كائن إيجابي بطبعه، وأقوى دافع لديه هو دافع تحقيق الذات *Self Realisation* وهو دافع التفوق والنجاح. وأكد على أهمية الخبرات الإنسانية الإيجابية *Positive human experience* في الوقاية من الأمراض النفسية والبدنية، وتنشيط جهاز المناعة لديه. فالعلاج المتمركز حول الذات الذي طوره كارل روجرز *C. Rogers* انبثق من اعتقاد مفاده أن الأفراد لديهم القوة للانطلاق من الناحية الإيجابية في حياتهم، وتنشيط أنفسهم نحو الإنتاج والأداء المتقن، إذا ما استطاعوا اكتشاف ذواتهم الحقيقية الأصيلة. أما أبراهام ماسلو *A. Maslow* ومن خلال فصل بعنوان "نحو علم نفس إيجابي" في كتابه المسمى "المصنف في الدافعية والشخصية *Handbook of motivation personality*, 1954 "، اهتم بالعمليات النفسية التي يمكن للأفراد عن طريقها توكيد أو تحقيق ذواتهم، ومن ثم التوصل إلى أعلى درجات تنمية مواهبهم وخصالهم الشخصية أو قُوَاهم النفسية. ويعتبر ماسلو هذه المواهب والقُوَى الإنسانية، على أنها السمات الشخصية للفرد الذي استطاع تحقيق ذاته. وهذه المواهب والقُوَى الإنسانية التي تحدث عنها ماسلو، هي الشغل الشاغل للباحثين في علم النفس الإيجابي اليوم.

ومن بين الإشارات القوية إلى علم النفس الإيجابي في الكتابات والبحوث النفسية السابقة، الكتاب الذي أصدرته ماري جاهودا *Mary Jahoda* عام 1958، بعنوان "المفاهيم المعاصرة للصحة النفسية الإيجابية *Current Concepts of Positive mental health*". وكانت هذه السيكولوجية قد عاصرت صاحبي نظرية الذات وهما كارل روجرز وأبراهام ماسلو. ويوصف هذا الكتاب بأنه يمثل "دراسة حالة" حقيقية لأسس

الفهم العلمي للوجود الأفضل، وليس مجرد غياب الكرب النفسي والمعاناة منه. ويعترف كل من سيلجمان وكريستوفر بترسون 2004 *Seligman & Ch. Peteson*، بأن الرؤية العلمية التي طرحتها جاهودا في مسألة الصحة النفسية الإيجابية، تعد إحدى اللبنات الأساسية في حركة تأسيس علم النفس الإيجابي اليوم وفي المستقبل. فقد طرحت في كتابها ست عمليات ترى أنها تسهم في إحداث الصحة النفسية الإيجابية وهي:

1) تقبل الفرد لذاته *Acceptance of oneself*.

2) عملية النمو والتطور كقاعدة للمستقبل *Growth/ Devlopmental/ Becoming* أو البزوغ والنبوغ.

3) تكامل الشخصية *Personality Integration*.

4) الاستقلالية *Autonomy* أو الحرص على التفرد.

5) الإدراك الدقيق للواقع *Accurate perception of reality*.

6) السيادة أو السيطرة على البيئة *Environmental Mastery* أو البراعة والتفوق أو التمكن البيئي.

وأشار كذلك ر. وايت 1959 *R. White* إلى دافع الكفاءة *Competence motivation* الذي يشير إلى أن جميع الناس لديهم دافع نحو السيطرة على البيئة. وأشار باندورا 1977 *A. Bandura* كذلك إلى مفهوم الفعالية الذاتية *Self- efficacy* التي هي مجموعة التوقعات التي تجعل الفرد يعتقد بأن المسار الذي سيتخذه سلوكه سوف يحظى بالنجاح. وأشار كذلك برنارد واينر *B. Winner* إلى الموهبة والتفوق في الإنجاز. وأشار السيكولوجي المصري فؤاد أبو حطب 1977 إلى الذكاء الشخصي *Personal Intelligence*. وهناك أيضا دراسات سوزان كوباسا 1979 *S. Kobasa* عن الصلابة النفسية *Psychological Hardiness*. ودراسات إ. دينر 1984 عن الوجود الأفضل. وهوارد جاردنر 1983 *H. Gardner* عن الذكاءات المتعددة *Multiple Intelligences*. ودراسات كل من ميشيل شايير، تشارلز كارفر 1985 *M. E. Scheier, C. S. Carver* عن التفاؤل. ودراسات كل من بيتر سالوفي، جون ماير 1990 *P. Salovey, J. Mayer*، دانييل جولمان 1995 *D. Goleman* وغيرهم عن الذكاء الوجداني. ودراسات روبرت ستنربرج 2000 *R. Sternberg* عن الذكاء ذي ثلاثة أبعاد أو الذكاء الناجح. ودراسات سيلجمان الرائعة حول التفاؤل

1991. ودراسات سنايدر 1991 *R. C. Snyder* عن الأمل *Hope*. ودراسات رونالد ريجيو 1986، 1989 *Ronald E. Riggio* عن المهارات الاجتماعية *Social Skills*. وساهم كذلك الباحثون في علم النفس العيادي في إرساء أسس التوجه الإيجابي في علم النفس، من خلال دراساتهم الدقيقة حول الصحة النفسية والوقاية والمعتقدات الصحية.

لقد كانت هذه جولة بسيطة حول الإشارات السابقة لعلم النفس الإيجابي، التي بينت أن علماء النفس، بمختلف اتجاهاتهم النظرية، كانوا منتبهين إلى الجوانب الإيجابية والمشرقة في حياة الأفراد، ومدركين لها. وقد تناولوا البعض منها في دراساتهم، سواء بصورة أساسية، أو كمتغيرات ثانوية في إطار تناولهم للحالات المرضية. ولكنهم لم يولوها الاهتمام الذي أولوه للجوانب اللاسوية من السلوك. وقد حان الوقت لتغيير الاتجاه، وتركيز الاهتمام على دراسة الجوانب الإيجابية والقُوَى والفضائل الإنسانية.

يقول سيلجمان، إن علم النفس الإيجابي فكرة لها تاريخ قديم، ولكن المحاولات السابقة لم تلتحم به، ولم تضع جذوره في أرضه. ويرى والتر ميشيل *W. Mischel* السيكولوجي في جامعة ستانفورد الأمريكية، أن مستقبل الجهد الراهن لعلم النفس الإيجابي، يتوقف على قدرته على تجاوز التأكيد الوردي على الإيجابيات، حتى لا يتحول إلى طفرة تنتهي، وليس منظورا عميقا نافعا في الطبيعة البشرية. وسوف يكون التحدي الحقيقي لعلم النفس الإيجابي، في إلقاء الضوء على العمليات النفسية التي تمكّن الإنسان من الأداء الإيجابي والقوة والرفاه. (والتر ميشيل، رودولفو مندوزا - دنتون، 2003، 354).

كيف استطاع سيلجمان تغيير مسار علم النفس من الاتجاه السلبي إلى الاتجاه الإيجابي ؟

قضى سيلجمان حوالي ثلاثين (30) عاما ينظّر في الاكتئاب النفسي، وله إسهامه الخاص ونظرية محددة في تفسير منشأ الاكتئاب، هي "نظرية العجز المكتسب *Learned Helplessness Theory*"، وله أسلوب علاجي منبثق عن هذه النظرية. وبعد كل هذه المدة يأتي ويرفض الدور التقليدي لعلم النفس، واهتمامه الشديد بالأمراض النفسية والاضطرابات الانفعالية. ففي كتابه الرائع حقا عن "السعادة الحقيقية (2002) *Authentic Happiness*" يقول سيلجمان، أنه لما وصل إلى علمه، من قبل أحد أصدقائه، أنه فاز بأغلبية ساحقة في انتخابات رئاسة الجمعية الأمريكية لعلم النفس عام 1998، قال: "لقد

فـزتُ، ولكـن مـا رسـالتي ؟". (مـارتن سـيلجمان، 2002، 26). وكانـت الوقايـة *Prevention* الموضوع الرئيسي الذي فكر فيه.

وفعلا فقد كانت الوقاية في طليعة اهتمامات علم النفس الإيجابي، حيث كانت الموضوع الذي تم تناوله ومناقشته في الاجتماع السنوي للجمعية الأمريكية لعلم النفس في سان فرانسيسكو عام 1998.

ويذكر سيلجمان بعض الخبرات العلمية والمهنية والأسرية التي دفعته إلى وضع الأساس الفكري لعلم النفس الإيجابي. أتناولها في النقاط الثلاث التالية.

1) بدأ سيلجمان بحوثه الأكاديمية عندما كان طالبا في السنة النهائية بجامعة بنسلفانيا، في اشتراكه مع ستيف ماير، بروس أوثرمين في دراسة على ظاهرة "العجز المكتسب". أين اكتشف أن الكلاب التي تتعرض لصعق كهربائي مؤلم، ولا تستطيع التخلص منه بأي من حركاتها، تكف فيما بعد عن المحاولة، وتتقبل الصعقات بسلبية، حتى ولو كانت الصعقات الأخيرة يسهل الفرار منها. لقد اكتسبت الكلاب عجزا عن التصرف والخروج بنجاح من الوضعية المؤلمة. وأجرى بحوثا مماثلة على البشر، فتوصل إلى نتائج مشابهة، مما جعله يربط العجز المكتسب بالاكتئاب وحيد القطب (اكتئاب بلا هوس). وباستمرار البحث، الذي استغرق ثلاثين عاما، اكتشف أن الأفراد المكتئبين والأشخاص الذين يبدون عاجزين بسبب مشاكل لا حل لها، يصبحون سلبيين، وأكثر بطئا في التعلم، وأكثر حزنا، وأكثر قلقا من الأشخاص غير المكتئبين.

وعلى الرغم من ذلك، لم يكن راضيا على التركيز الكلي على اكتشاف العجز والاضطراب وعلاجهما. لأنه كان يرى مرضى يناسبهم "نموذج المرض". وكان يرى أيضا مرضى يتغيرون بصورة واضحة نحو الأفضل، تحت مجموعة من الظروف التي لا تتلاءم مع نموذج المرض. لقد شاهد النمو والتحول في أولئك المرضى عندما يدركون أنهم أقوياء. وبعد عشر سنوات من البحث في العجز المكتسب، غيّر سيلجمان رأيه إزاء ما يجري في تلك البحوث التجريبية. وجاء التغيير بسبب تلك الاكتشافات التي لاحظها، لم يتحوّل كل الكلاب والفئران إلى عجزة بعد التعرض للصعقات التي لا يمكن الفرار منها، ولم يتحوّل كذلك كل البشر الذين تعرضوا لمشاكل بلا حل إلى عجز لا يمكن الفكاك منه. لقد كان واحد من بين كل ثلاثة لم ييأس أبدا، مهما

فعل له المجربون. وكان واحد من بين كل ثمانية عاجزا منذ البداية. وحاول سيلجمان أن يتجاهل ذلك في البداية، ولكن بعد سنوات من تلقيه لنتائج ثابتة، جاء الوقت الذي لا بد أن يتعامل فيه مع الأمر بجدية. ما هذا الذي يجعل بعض الناس تظهر لديهم قدرات عازلة تجعلهم غير قابلين للعجز ؟ وما الذي يجعل أناسا آخرين يتداعون مع أول بادرة للمشاكل ؟ (مارتن سيلجمان، 2002، 20 ـ 23).

2) في أول يوم يلتحق فيه بمكتبه كرئيس للجمعية الأمريكية لعلم النفس، استقبلته ثلة من السيكولوجيين الذين لم يكونوا راضين عن المعتقدات التقليدية لعلم النفس، وأصابهم الملل من ذلك، طلبوا منه، يومذاك، قائلين له: "هذا شيء ممل بحق يا مارتي، لا بد وأن تعمل بعض الأساس الفكري لهذا الأمر". (مارتن سيلجمان، 2002، 27).

لقد شعر هؤلاء بالملل وعدم الرضا، لأن علم النفس أثقل كاهلَه الاهتمامُ بالمرضى والعاجزين طيلة عقود من الزمن، ولا بد من التغيير في مساره نحو الاهتمام بالأصحاء والأقوياء.

3) هناك حادثة يرى أنها كانت السبب القوي في انفتاح عقله على وجه آخر من الدراسات النفسية، غير تلك التي تهتم باللاسواء من السلوك. وقعت له هذه الحادثة مع إحدى بناته التي كانت صعبة المراس كثيرة المطالب والشكوى والنواح، ابتداء من ثلاث سنوات إلى خمس سنوات من عمرها. وعانى منها كثيرا في سبيل تعديل سلوكها. فقد كان يغضب منها وينفعل بقوة. وفجأة توقفت عن ذلك السلوك من تلقاء نفسها، بعد عيد ميلادها الخامس. ويذكر هذه الحادثة كما يلي: "عليّ أن أعترف، بأنه بالرغم من أني كتبت عدة كتب عن الأطفال، إلا أني لم أكن في الحقيقة جيدا معهم. فقد كنت دائما متحركا نحو هدف، ومطوقا بما يعرف بضغط الوقت. وأنه بعد مرور أسبوعين من استقبال السيكولوجيين لي عند باب مكتبي، كنت أزيل الحشائش الجافة من حديقة منزلي بصحبة ابنتي ذات الخمس سنوات، كنت أجتهد لأنتهي من هذا العمل بسرعة. ومع ذلك كانت ابنتي ترمي بالحشائش في الهواء وتغني وترقص فرحة سعيدة بترقب سقوطها على الأرض ثانية، ولأنها كانت تشتت جهدي، صرخت فيها فسارت مبتعدة. وبعد دقائق قليلة عادت إليّ قائلة: "أبي، أريد التحدث إليك". فقلت لها: "ما الأمر يا نيكي *Nikki*؟". فقالت: "هل تذكر يا أبي ما قبل عيد ميلادي الخامس، منذ كنت في الثالثة حتى الخامسة من عمري ؟ كنت كثيرة الشكوى والتذمر، كنت أنتحب كل يوم. وفي يوم عيد ميلادي الخامس، قررت أنني لن أنتحب بعد ذلك، لقد كان هذا أصعب شيء

حققته، وإذا كنت أستطيع التوقف عن النحيب، فأنت كذلك ينبغي أن تتوقف عن الغضب والانفعال الشديد". يقول سيلجمان: "وإذا بغلالة تتمزق في داخلي". ويقول: "خلال خمسين عاما حملت الكآبة في نفسي، وفي السنوات العشر الأخيرة لم أشعر بالشمس التي غمرت منزلي". وأطلق سيلجمان على هذه القدرة الناضجة، أو النضج المبكر الذي لاحظه في ابنته ذات الخمس سنوات، النظر داخل الروح، أو ضبط الذات *Self Controle* أو الذكاء الاجتماعي *Social Intelligence*، وهو من القُوَى الإنسانية التي تتحوّل عند الكبر إلى قوة عازلة ضد صعوبات الحياة. ويقول: "لقد تعلمت شيئا من ابنتي، شيئا ما عن تربية الأطفال، شيئا ما عن نفسي، وشيئا ما عن مهنتي. إن الدرس الذي تعلمته هو أن تربية ابنتي ليست فقط تصحيح نحيبها أو الصخب الذي تحدثه. فقد تمكنت ابنتي من ذلك بنفسها. أدركت كذلك أن تربية ابنتي من خلال تعليمها هذه المهارة الرائعة، ضبط الذات، عن طريق الإبحار داخل روحها، تعظيم قدراتها وتعهدها بالرعاية، مساعدتها وتمكينها من تشكيل حياتها بما يمكنها من مصارعة بواطن ضعفها، ومجابهة عواصف الحياة. إن تنشئة الأطفال، هي أكثر من مجرد إصلاح ما لديهم من أخطاء. إنها تهدف إلى تقوية قدراتهم وفضائلهم، ومساعدتهم على ممارسة هذه السمات الإيجابية بصورة متفوقة. ومن مصلحة المجتمع أن يوجد ظروفا يستطيع فيها أفراده إظهار قدراتهم على أفضل وجه". (مارتن سيلجمان، 2002، 27 ـ 28).

ويقول، "يمكن لعلم النفس أن يكون له هذا الدور العظيم في اعتنائه بأفضل ما في الحياة. من خلال اهتمامه بالفضائل التي تجعل الحياة جديرة بأن تعاش. ويستطيع الآباء والمعلمون الاستعانة بهذا التوجه الجديد في علم النفس لتنشئة أطفال أقوياء بسماتهم الإيجابية. ويستطيع الناضجون كذلك تعليم أنفسهم طرقا أفضل للسعادة والإشباع *Fulfillment*. وبالنسبة لحياتي الشخصية، غرست ابنتي مسمارا دقيقا في المنطقة الصحيحة من رأسي. وممتن أنا فعلا لابنتي. لقد قضيت خمسين عاما حاملا لطقس رطب داخل روحي، ثم بزغت بالتدريج في روحي خلال عشر سنوات الأخيرة سحابة مضيئة في قلب إشراقة الشمس. ويمكن الادعاء بيقين أن أي ثراء وأي حظ ممتع أمتلكه لا يرجع إلى ميلي فيما سبق، إلى نوبات الغضب والكدر الانفعالي، بل يعزى في الواقع إلى العكس من ذلك. أي إلى حالة الهدوء والسكينة والطمأنينة. في هذه اللحظة الفارقة، قررت وصممت على التغيير". (محمد السعيد عبد الجواد أبو حلاوة، 2006، 4 ـ 5).

وشارك سيلجمان في بنائه للأساس الفكري لعلم النفس الإيجابي، السيكولوجي ميهالي شيكزينتميهالي، وهو مجري الأصل. عاش في إيطاليا مع أبيه الأرستقراطي المجري الذي كان سفيرا لبودابست لدى روما في أربعينات القرن العشرين. وبعد أن احتل الروس المجر عام 1948 ترك أبوه السفارة. وشاهد شيكزينتميهالي ما حدث في إيطاليا من دمار وتخريب أثناء الحرب العالمية الثانية. لقد شاهد سقوط الكثير من المترفين والأقوياء، مثل أبيه، فريسة للعجز واليأس، لا وظائف ولا مال، أصبحوا كأصداف خاوية. ولكن آخرين ممن واجهوا نفس التحديات، ظلوا يشعرون بالثقة بالنفس والحبور والتصميم وسط الدمار. ولم يكونوا قبل الحرب أكثر الناس مهارة أو احتراما، بل كان معظمهم يبدو عاديا. وحاول تفسير ما شاهده من خلال قراءاته في الفلسفة والتاريخ والدين، ولكنه لم يجد شيئا يشبع نهمه لتفسير ما شاهد، لأن علم النفس لم يكن معترفا به، في ذلك الزمن، كموضوع أكاديمي في إيطاليا. لذا هاجر إلى أمريكا ليدرسه، وحصل على الدكتوراه، ثم شق الطريق ليكتشف بصورة علمية مفاتيح البشر في أسوأ حالاتهم وفي أحسنها، كما لمحها أول مرة وسط الفوضى والدمار في إيطاليا بعد الحرب. وكانت مساهمته هي نظرية التدفق *Flow*. (والتدفق هو حالة الإشباع التي نصل إليها عندما نشعر بالاستغراق الكامل فيما نعمله). متى يتوقف الزمن بالنسبة لك ؟ متى تجد نفسك تفعل بالضبط ما تودّ أن تفعله، حتى إنك لتتمنى ألا ينتهي ؟ هل هو مخاطبة الناس، أم هو الاستماع بتعاطف لمشاكل إنسان آخر، أم هو القراءة والبحث، أم هو الحب، أم هو الرياضة، أم هو الانخراط في مناقشة حين يعبر المرء أثناءها عن أفكار يملكها، أم هو الدخول في ممارسة عمل يراد أداؤه بشكل جيّد ؟ (مارتن سيلجمان، 2002، 114).

وهكذا سار الاثنان في طريقهما معا، ليضعا الأساس الفكري لعلم النفس الإيجابي بصدور مقال لهما وفقا لما ورد في أحد الأعداد الخاصة لمجلة الاختصاصي النفسي، أو عالم النفس الأمريكي سنة 2000، (المشار إليه في فقرة سابقة).

ماذا نستنتج من ملاحظات وأعمال كل من سيلجمان وشيكزينتميهالي حتى نفهم جيدا موضوع وأهداف التوجه الجديد في علم النفس الأكاديمي، وهو علم النفس الإيجابي ؟ لقد شاهد شيكزينتميهالي أناسا في إيطاليا صمدوا أمام ويلات الحرب العالمية الثانية ودمارها. وسيلجمان الذي قضى ثلاثين عاما في أمريكا ينظّر ويعالج ويبحث في العجز المتعلم لتفسير الاكتئاب واليأس، اكتشف وجود أشخاص لا يتعلمون العجز مطلقا. واكتشف أيضا ذلك النضج المبكر لدى ابنته ذات الخمس

سنوات، التي اتخذت قرارا فجأة بأن تتخلى عن السلوك المعارض لرغبات والدها، وتأتي السلوك الإيجابي الحسن. تساءل الاثنان، من هؤلاء الأشخاص في إيطاليا؟ ومن هؤلاء كذلك في تجارب العجز المتعلم في أمريكا؟ وما هي خصال الابنة نيكي، لا شك أن هؤلاء يوجدون في كل مكان في العالم، من الجنسين ومن كل الأعمار. ما هي سماتهم الشخصية؟ ما هو سر صمودهم؟ هؤلاء ينبغي التعرف على خصالهم الشخصية التي جعلتهم كذلك، من أجل تنميتها وتطويرها، ووضع برامج وقائية وتدريبية للأطفال لتنمية سمات الشخصية الفاضلة القوية الناجحة.

علم النفس الإيجابي توجه وقائي من المشاعر السلبية

يذكر سيلجمان، شيكزينتميهالي (2000) أن علم النفس الإيجابي يجب أن يركز على تحديد دور العوامل الوقائية وتفعيلها، مع تطوير خصال الأفراد الإيجابية، وكذلك تطوير كل مؤسسات التطبيع الاجتماعي والنظم الاجتماعية السائدة في مختلف البلدان والثقافات، كالأسرة والمدرسة والمسجد والنادي والجوار والجامعة، والمؤسسات الديمقراطية والمؤسسات الإنتاجية والخدمية، إضافة إلى علاج الخصال السلبية والاضطرابات النفسية، بنوع من التوازن، ولا ينصب الاهتمام فقط على تعديل كل أنماط السلوك السلبية وعلاجها.

لأن الذين يتقدمون لطلب العلاج النفسي، عادة ما تكون حالاتهم قد فات أوانها. أما لو يتم التدخل والفرد ما زال في حالة طيبة، فإن التدخلات الوقائية كثيرا ما تكون نتائجها مُرْضية. ويقدم سيلجمان أمثلة من الطب الوقائي، أين قضى التطعيم بأنواعه المختلفة على كثير من أمراض الأطفال، وحرص القابلات على غسل أيديهن قضى على حُمَّى النفاس. ووفقا للمبدأ الصحي الأكثر رواجا "الوقاية خير من العلاج" تساءل، هل يمكن أن تَحُول التدخلات النفسية في مرحلة الطفولة دون الإصابة بالاكتئاب والفصام وغيرهما في مرحلة الرشد؟ وبيّن أن دراساته السابقة اكتشفت أن تعليم الأطفال في العاشرة من العمر مهارات التفكير والسلوك المتفائل، يخفض معدل الاكتئاب إلى النصف عندما يصلون إلى البلوغ. وقدم مع مجموعة عمل أفكارا حول الوقاية. فالتقدم الذي يمكن أن يحدث لمنع المرض النفسي يأتي من إدراك وتنمية منظومة من القدرات والكفاءات والفضائل في الشباب؛ مثل، الرؤية المستقبلية، والأمل، ومهارات العلاقات الشخصية، والشجاعة، والتدفق، والإيمان، وأخلاق العمل. إن ممارسة هذه القدرات تعمل كحاجز ضد المحن والصعوبات التي تعرض

الناس لخطر المرض العقلي. إن الاكتئاب يمكن منعه في شخص يتوفر على مخاطر جينية (وراثية) عن طريق تنمية مهاراته في التفاؤل والأمل. وشاب من بيئة يمكن أن يتعرض فيها لخطر الانحراف وإدمان المخدرات، بسبب انتشار الاتجار بها، يكون أقل تعرضا لها إذا كانت لديه رؤية مستقبلية، ويمارس الرياضة بنشاط، ولديه أخلاق مهنية قوية. ويعتقد سيلجمان أن بناء هذه الخصال الطيبة الوقائية، تحتاج إلى علماء مجددين مثل الذين كان لهم الفضل في صنع الازدهار العلمي عبر التاريخ. (مارتن سيلجمان، 2002، 27).

إن العمل في مجال الوقاية يعظّم مهارة تتوفر لدى جميع الأفراد، لكن عادة ما توجه إلى الجانب الخطأ. إن المهارة المعنية هي "الدحض أو التفنيد *Disputation*". وتعلّمها يمثل جوهر التفاؤل المتعلم *Learned Optimism*. لاحظ هذا المثال: إذا وجّه إليك منافس في العمل اتهامات زائفة، بأنك فاشل وليس لك الأحقية في المنصب الذي تشغله، فسوف تدحض وتفند تلك الاتهامات، وتقدم الحقائق الدالة كلها على عكس ما يقول. ولكن إذا وجّهت أنت نفس الاتهام إلى ذاتك، والذي يتضمن بعض الأفكار التشاؤمية، فإنك لن تدحض هذا الاتهام. وهذه هي المشكلة، إذا جاءت الاتهامات من داخلنا فإننا نصدّقها ونعمل وفقا لها. (مارتن سيلجمان، 2003، 431).

إن ما تعلمه علماء النفس بصفة عامة، وعلماء علم النفس المرضي وعلم النفس العيادي بصفة خاصة، طيلة عشرات السنين الماضية، أن النموذج الطبي النفسي ونموذج الأمراض لا يمكن توظيفه لتحقيق أهداف الوقاية ضد الإصابة بالأمراض الخطيرة وما يصاحبها من مشكلات، كما أنه لن يمكننا من تنمية القُوَى النفسية لدى الإنسان. ومن ثم يجب تبني النموذج الإيجابي في علم النفس بمختلف مكوناته. (محمد نجيب أحمد الصبوة، 2008، 17).

ويشير سيلجمان إلى أن علم النفس الإيجابي ظهر عام 1998، أثناء وقت السلم والرخاء في الولايات المتحدة الأمريكية، وكأن علم النفس الإيجابي ينتعش فقط تحت تأثير الظروف السوية اجتماعيا. أما إذا تغيرت الظروف وصارت مضطربة فإن الاهتمام عندئذ سيتجه إلى توفير موارد الدفاعات والانهيار، والتعاطف مع ضحايا الاضطرابات، لأن الانفعالات السلبية ستتفوق على الانفعالات الإيجابية. ولكن الأمر ينبغي ألا يكون كذلك، ففي أوقات الشدة والاضطرابات، ينبغي على علم النفس الإيجابي ألا ينسحب من الموقف، بل ربما يكون أكثر أهمية في هذه الحالات أكثر

من حالات أخرى. ففي أوقات الشدة والأزمات، فإن الاهتمام بدراسة الانفعالات الإيجابية لا يخرج عن السياق. فالثقة والتفاؤل والأمل، مثلا، تعين على المواجهة بطريقة أفضل عندما تكون الحياة صعبة. ففي أوقات الضغوط والأزمات، يكون مفيدا أن نفهم كيف نبني مفاهيم القوة والفضيلة، مثل التفاؤل والشجاعة والرؤية الصحيحة للأمور، والاعتدال والتكامل. وكيف ندعم المؤسسات الإيجابية مثل الأسرة المتوافقة القوية والممارسة الديمقراطية.

إن علم النفس الإيجابي يأخذ بجدية الأمل المشرق، في أنك إذا تعثرت في الحياة، فإنك مع قليل من المباهج سريعة الزوال، ومع قليل من الإشباع، فإن هناك طريقا للنجاة. هذا الطريق يأخذك عبر ريف السعادة والإشباع، وإلى أعلى، إلى قمة الرضا الدائم، حيث المعنى والهدف.

ولأن علم النفس الإيجابي يركز على كل ما هو إيجابي، فإنه يمثل أفضل الطرق لمساعدة الأفراد في أوقات الشدة. إن ما يحتاج إليه الأفراد الذين يعانون من الخوف والقلق والاكتئاب والصدمة والنوبات الانتحارية، هو التخفيف من معاناتهم. إنهم في حاجة ملحة إلى تعليمهم قُوَى وفضائل، كالأصالة والشجاعة والصلابة والثقة بالنفس وفي الآخرين، والأمل وتجديد الهدف. إن المشاعر الإيجابية لا تخدمنا عندما نكون في حالة طيبة وسهلة، بل عندما تكون الحياة شاقة وصعبة. ففي أوقات تكون فيه المشاكل ضاغطة، قد يكون فهم وبناء قُوَى الفضيلة كالشجاعة والرؤية الصحيحة والأمان والعدالة والولاء، أكثر إلحاحا عنه في أوقات تكون فيه الحياة طيبة. إن الأشخاص الذين يعانون من الإحباط ومشاعر الرغبة في الانتحار، يريدون شيئا أكثر من مجرد التخفيف من معاناتهم. إن تخفيف الشعور بالتعاسة غالبا ما يعتمد على تنمية الشعور بالسعادة وبناء الشخصية. إن الانفعالات الإيجابية تضعف الانفعالات السلبية وتبطلها. وتشير نتائج الدراسات التجريبية في المعامل، إلى أن الأفلام التي تستحث الانفعال الإيجابي تؤدي إلى تشتيت الانفعال السلبي سريعا. إن القُوَى والفضائل الإنسانية، تعمل في اتجاه مضاد للشعور بالأسى والاضطرابات النفسية، وقد تكون هي المفتاح لبناء القدرة على استعادة القوة بعد الضعف. (مارتن سيلجمان، 2003، 420 ـ 421).

ويذكر سيلجمان (2002) أن علم النفس الإيجابي يمكن أن يضطلع بأدوار مهمة في كل من البحوث والتطبيقات، كالوقاية والعلاج. ويقع في مجال البحوث موضوعات

شتى، مثل: السعادة، والرضا عن الحياة، والأمل، والتفاؤل، ومواجهة الضغوط، ونوعية الحياة. ويندرج في مجال العلاج جوانب على درجة كبيرة من الأهمية يتعين على المعالجين تنميتها وتحقيقها مثل : الشجاعة، والمهارات الاجتماعية، والعقلانية، والاستبصار، والتفاؤل، والواقعية، والقدرة على الاستمتاع، والتوجه نحو المستقبل، والبحث عن هدف، والفضيلة، والإبداعية. (أحمد محمد عبد الخالق، 2008، 121).

إن علماء النفس اليوم مطالبون، وفق أهداف علم النفس الإيجابي، أن يغيروا اتجاهاتهم لدراسة السلوك الإنساني، فيقدموا معلومات كثيرة حول المشاعر الإيجابية والفضائل والقدرات، وكيف يجعل الناس حياتهم طيبة وممتعة وقوية وناجحة. أكثر مما يقدمون من تعريفات للاضطرابات النفسية والمشاعر السيئة وكيف يتم علاجها. لأن علم النفس الإيجابي يركز على القُوَى والفضائل، وليس على الضعف والمساوئ. إن علم النفس الإيجابي يحتم على السيكولوجيين أن يلفتوا انتباههم إلى التعرف على الخصال الإيجابية في الناس، وليس الخصال السلبية. أن يهتموا بالناس الناجحين ويتعرفوا على خصالهم القوية، وليس بالناس الفاشلين وخصالهم الضعيفة المنهارة. فعلى سبيل المثال، لا يتناول علم النفس الإيجابي الزواج الفاشل الذي على شفا الانهيار، ولكنه يتناول الأولى من ذلك كيف يجعل الزواج الناجح أكثر قوة ومتانة.

ويهتم علم النفس الإيجابي كذلك بتصميم برامج التدخل لتحقيق الأغراض والأهداف الإيجابية، سواء على مستوى الفرد أو الجماعات أو المؤسسات. وهذا النشاط هو الذي يمثل بحق أفضل تمثيل مفهوم "علم النفس الإيجابي". ويتم ذلك على مستوى المؤسسات وفرق العمل التي تمارس نشاطها في التنظيمات الاجتماعية والتجارية، وفي إدارة عمليات التغيير والارتفاع بمستوى الأداء بالتجديد والإبداع، سواء في العمليات الإنتاجية أو في العمليات الخدمية. إن نجاح المنظمات الاجتماعية والتجارية في المجتمعات الإنسانية، يتوقف على كيفية إثارة الدافعية عند الأفراد، وكذلك عند جماعات العمل. وتعتمد هذه العمليات على تطبيق المعارف النفسية في تغيير عقليات الأفراد والعاملين وسلوكهم في المؤسسات، وكذلك في تغيير قيم المؤسسات وثقافتها. (ديتر فراي، إيفا جوناس، توبياس جريتمير، 2003، 207 ـ 208).

علم النفس الإيجابي يدرس القُوَى والفضائل الإنسانية

إن موضوع علم النفس الإيجابي هو دراسة القُوَى والفضائل الإنسانية، فما هي القُوَى والفضائل الإنسانية ؟

تعريف القُوَى والفضائل الإنسانية

تمثل سيكولوجية القُوَى والفضائل الإنسانية *Human & Virtues Strengths Psychology of* وعلم النفس الإيجابي اتحادا جديدا من مفاهيم وكلمات مفتاحية جديدة *New Key Words* أو مصطلحات حديثة نسبيا، ظهر أنها ترتبط بتوجه جديد ظهر حديثا في علم النفس بصفة خاصة، وفي العلوم الاجتماعية بصفة عامة. (روسيو فرانداز ـ بالستيروس، 2003، 181). لكن، وعلى الرغم من ذلك، فإنه وطوال تاريخ علم النفس التطبيقي، ومن خلال نماذج عديدة، كانت جوانب القُوَى تؤخذ في الاعتبار بوصفها قدرات أو كفاءات *Competences*. فعلى سبيل المثال في علم النفس التنظيمي أو الصناعي *Organizational Psychology* تشكل القدرات والمهارات أسس الاختيار الشخصي. وفي علم النفس التربوي *Educational Psychology* نجد أن موضوعات الإبداع والموهبة والتفوق الأكاديمي، تؤخذ بعين الاعتبار بعناية. وفي العلاج النفسي وعلم النفس السلوكي وعلم النفس الإنساني، تؤخذ كذلك القدرات *Abilities* وتوقعات النتائج *Outcome expectancies* وفعالية الذات وتحقيق الذات، على أنها من القُوَى الإنسانية. (روسيو فرانداز ـ بالستيروس، 2003، 186 ـ 187).

وعلى مدى تاريخ الفكر الإنساني، عبر الثقافات والأديان والفلسفات، تُعرّف القُوَى المؤثرة على الحياة الإنسانية من زاوية الأضداد، مثل الخير *Good* مقابل الشر *Evil*. وقد بيّنت الأنظمة الفلسفية المنظورات المتقابلة في حياة الكائنات البشرية الفردية بصفة عامة، وفي الحياة الاجتماعية بصفة خاصة. فعلى سبيل المثال، يذهب هوبز *Hobbes* إلى أن الناس مثل الذئاب في علاقاتهم بعضهم ببعض. أما روسو *Rousseau* فيذهب إلى أن الإنسان خيّر بطبيعته. ويرى ليبنز *Leibnis* أن هذا العالم هو أفضل مكان يمكن أن يعيش فيه الإنسان. أما شوبنهاور *Schopenhauer* فيعتقد أن الحقيقة الوحيدة الجديرة بالتصديق في هذا العالم، هي المعاناة *Suffering*. ومن هنا، فإنه طيلة التاريخ الإنساني تصاغ صفات البشر وخصالهم وخبراتهم وطبيعة الحياة مفاهيميا من زاوية منظورات قطبية، أي من خلال القُوَى المتناقضة أو المتعارضة. (روسيو فرانداز ـ بالستيروس، 2003، 186 ـ 184).

ووفقا لهذه القاعدة، فإنه إذا كانت الاضطرابات النفسية كالقلق والاكتئاب والنوبات الانتحارية والحزن والتشاؤم وغيرها، تمثل جوانب الضعف والعجز في السلوك الإنساني، فإن نقائضها وهي السعادة والتفاؤل والأمل والتسامح والرضا وحب الحياة والثقة بالنفس والإيمان وتقدير الذات والصلابة النفسية والتحمل والمثابرة والمهارات الاجتماعية والموهبة والإبداع والذكاء الوجداني وغيرها من الخصائص الإنسانية الإيجابية، تمثل القُوَى والفضائل الإنسانية.

ولكن، وعلى الرغم من هذا التوضيح البسيط للقُوَى والفضائل الإنسانية، إلا أن هناك صعوبة لتحديدها وتعريفها. وقد تكون هناك بعض الأسباب التاريخية تتعلق بغلبة الاهتمام في علم النفس بالمنحى المرضي والعلاجي. فمن السهل تحديد اتجاه لتغيير مرغوب، إذا كان هذا التغيير هو استعادة حالة سابقة أو حالة سوية بعد حالة مرضية، ولكن من الصعب تحديد القُوَى الإنسانية التي نريد إحداث التغيير لتحقيقها.

عرّف أحد المناحي القُوَى الإنسانية ليس باعتبارها مجموعة من الخصائص المحددة، بل باعتبارها الحكمة أو المعرفة بالأمور الأساسية في الحياة، وتطبيق هذه المعرفة من خلال استراتيجيات إدارة الحياة والتي تتمثل في الاختيار *Selection* وتحقيق الأداء الأمثل (التمامية) *Optimization* والتعويض *Compensation* في حالة الفقد. (بول ب. باتلس، ألكساندرا م. فروند، 2003، 35). (وتعتبر الحكمة قدرة القدرات وأم الفضائل كلها). يقول الله تعالى: ﴿يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَن يَشَاءُ ۚ وَمَن يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا ۗ﴾. البقرة: 269.

وتم تعريف القُوَى الإنسانية كذلك، على أنها ترتبط بخصائص الشخصية، ولذا تركّز الاهتمام على سمات الشخصية التي ترتبط بطيب الحياة كالذكاء والتفاؤل والسعادة. وهذا المدخل الخاص بدراسة السمات له أهميته في تطوير القياس بما يسمح بدراسة السمات وانتشارها ومعدلاتها ومدى تغيرها عبر الحياة نتيجة لعوامل النمو، أو التدخل المقصود كالتدريب أو العلاج النفسي. إلا أن منحى دراسة السمات يكشف لنا عن وجه واحد فقط من القُوَى الإنسانية، ولا يأخذ في الاعتبار العمليات والديناميات الكامنة وراء تلك القُوَى. ولا يركز على التفاعل بين السمة أو الاستعداد الشخصي ومواقف معينة. إن كل سمة وراءها العديد من العمليات المهمة التي لا بد من فهمها لكي يمكن فهم تفسير الفرد للمواقف

المختلفة، وكيف يستجيب لها، وبالتالي يمكن التدخل لتنمية تلك السمة أو القوة الإنسانية. (ليزا ج. أسبينوول، أورسولا م. ستودينجر، 2003، 18 ـ 19).

ولتحديد القُوَى الإنسانية وتعريفها ينبغي كذلك الاعتراف بأهمية اعتماد تلك القُوَى على الموقف الذي تحدث فيه. فالقُوَى الإنسانية تكون في معظم الأحوال أو جميعها، نتيجة للتفاعل مع المواقف الإنسانية أو المواقف المادية أو كليهما معا. وبالتالي، فإن تحديد الأطر الارتقائية والاجتماعية والمادية التي تنمي أو تثبط القُوَى الإنسانية، يجب أن يكون نقطة تركيز أساسية في سيكولوجية هذه القُوَى. فالمعروف سيكولوجيا أن تعرض الفرد لخبرة صعبة أو مهددة وتغلبه عليها، يدعم نموه الشخصي على المدى البعيد. وبينت نتائج البحوث في مجال النمو النفسي وفي مجال تناذر ما بعد الصدمة أهمية الموقف. فهناك خصائص معينة في الموقف الواحد تساعد على نمو القُوَى الإنسانية، وخصائص أخرى في الموقف نفسه تعوّق نمو هذه القُوَى. فقد وُجد أن القدرة على حل المشكلات الصعبة زادت بانحراف معياري واحد عندما أتيحت الفرصة للمشاركين أن يناقشوا هذه المشكلات مع شخص يعرفونه جيدا قبل أن يقدموا الحلول. وتعطي هذه الأمثلة الدليل على أهمية الموقف للمهتمين بتنمية القُوَى الإنسانية من خلال برامج التدخل.

وتوجد دلائل أخرى على أهمية المواقف الاجتماعية بالنسبة لنمو وتطور القُوَى الإنسانية. إذ كثيرا ما تظهر تلك القُوَى في إطار اجتماعي. حيث يشير الكثير من البحوث إلى العلاقة الوثيقة بين العلاقات الاجتماعية الحميمة والصحة والسعادة. فقدرة الفرد على إقامة علاقة ودودة، قد تكون أكبر جوانب القُوَى الإنسانية. (ليزا ج. أسبينوول، أورسولا م. ستودينجر، 2003، 21 ـ 23).

ولمزيد من فهم القُوَى الإنسانية، ينبغي أن نعرف أن الخبرات الإيجابية والسلبية، كل منها تعتمد على الأخرى. وتعمل كل منها من خلال الأخرى أو مع الأخرى، ونعرف كذلك كيف يحدث هذا التفاعل. ولذلك فإن علم النفس الإيجابي، يدعو إلى دراسة علمية للحالات الإيجابية كالبهجة واللعب والأمل والحب، وكل ما هو إيجابي كالنجاح والتواؤم في الخبرات الاجتماعية. كما يدعو إلى دراسة الجوانب السلبية من الخبرات الإنسانية. بمعنى أن سيكولوجية القُوَى الإنسانية، يجب ألا يدرس فقط كيف يمكن تجنب أو تجاهل أو استبعاد الخبرات السلبية، وإنما كيف تترابط وتتداخل الخبرات الإيجابية والسلبية. إن حياة الإنسان تسير وتتطور بالاعتماد على

الإيجابي والسلبي من الخبرات، كالمكسب والخسارة، والسعادة والتعاسة، والاستقلال والاعتماد. ومن خلال هذا التزاوج لا يمكن لأحد المكونين العيش دون الآخر. ومن هذا المنظور، فإن الهدف من سيكولوجية القُوَى الإنسانية، ليس الاقتصار على تنمية الجوانب الإيجابية فقط، بل كيف تتداخل القُوَى الإيجابية مع القُوَى السلبية، بما يحقق أفضل توازن بين المكوّنين (الإيجابي والسلبي) في العلاقة بالموقف. إن دراسة الجوانب الإيجابية في الحالات السلبية، والجوانب السلبية في الحالات الإيجابية، يجب أن يكون جزءا مهما من دراسة القُوَى والفضائل الإنسانية.

ولا شك أن تركيز الفرد على الجوانب الإيجابية، كي يتمكن من التعامل بصورة أفضل مع المواقف السلبية، يعتبر إحدى القُوَى الإنسانية. فقد وُجِد أن المعتقدات الإيجابية كالتفاؤل، كان لها دور فعال في تحقيق التوافق مع الخبرات السلبية، بما في ذلك الأمراض الخطيرة التي تهدد الحياة. ومن القُوَى الإنسانية كذلك، الاعتماد على هذه القُوَى دون تجاهل أو تقليل من قيمة سلبيات الواقع. (دانييل ستوكولز، 2003، 462).

وبينما يظهر في الواقع، أن الحالات الانفعالية الإيجابية والحالات الانفعالية السلبية، تستمر في التأرجح في نمط دوري من موقف إلى آخر، فإن المحك الذي يبدو أكثر مصداقية لأوجه القُوَى الإنسانية، ربما كان تنمية الاستعدادات الشخصية نحو الثقة بالنفس والشعور بالتماسك الذاتي والتصميم الذاتي والحكمة والتفاؤل والإيمان والأمل من ناحية، وتجنب الميول الدائمة المرتبطة بالعجز المتعلم (قلة الحيلة) والخضوع واليأس من ناحية أخرى.

إن أوجه القوى الإنسانية مثل القدرة على المداومة والمثابرة تحت ظروف صعبة، ربما تنمو بالتدريج، كلما تعوّد الأفراد على مواجهة التحدي. فقد بينت نتائج الدراسات السابقة أن التعرض للأحداث السلبية، ربما تكون متطلبا سابقا لغرس أوجه القُوَى الشخصية، مثل: الثقة بالنفس، والإبداع، والشعور بالتماسك، والقدرة على القيام بالأعمال الشاقة، والتي تكون أساسية في الاحتفاظ لمدة أطول بالثبات الانفعالي والوجود الأفضل. وبالمثل عكسيا، فإن المعيشة أو التعرض للبيئات المقيِّدة والفقيرة لفترات ممتدة، قد تجهض جهود الفرد لرفع هذه القيود والتخلص منها. بل إنها تحبطه وتجعله يتبنى استعدادات نحو تقبل حالة العجز المتعلم واليأس. (دانييل ستوكولز، 2003، 461 ـ 462).

توحي هذه الاعتبارات بأنه من المهم للباحثين أن يحددوا مستويات العتبة الفارقة أو الحاسمة التي عندها يبدأ التعرض المتراكم لضغوط البيئة، في أن تعرقل بدلا من أن تيسّر وتعزز جوانب القوة في الشخصية، والقدرة على التعبير عنها. وأكثر من ذلك،

فربما يكون من المفيد للباحثين في ميدان علم النفس الإيجابي، أن يعطوا مزيدا من الانتباه للتمييز بين حالات الدافعية المؤقتة والسمات الاستعدادية الأكثر بقاء وديمومة.

وبالمثل، فقد بينت الدراسات الارتقائية عبر الحياة عن نظام للعلاقة بين الإيجابي والسلبي في ديناميات النمو. فهناك دلائل تشير إلى أن النمو لا يحدث إلا من ضعف أو تدهور، والتدهور لا يحدث إلا من نمو ما. (ليزا ج. أسبينوول، أورسولا م. ستودينجر، 2003، 23 ـ 25).

إن القُوَى الإنسانية مفهوم متعدد المجالات. فقد يرى معظم الناس أن مفهوم القُوَى الإنسانية، يشير إلى أساليب الإنسان للتغلب على العقبات، أو الانتصار على المعوّقات التي تثبط الهمم، أو الخروج بنجاح من المحن الضاغطة. إن القُوَى الإنسانية، هي الصمود *Resilience* في مواجهة الضغوط والصعوبات ومفاجآت الحياة. إن القُوَى الإنسانية، هي المرونة التي تسمح للإنسان بالانحناء دون أن ينكسر أمام رياح الحياة العاتية. إن القُوَى الإنسانية، هي القدرة على الاحتفاظ بالتوازن والبقاء على سطح رمال الصحراء المتحركة، أو أمواج البحر المدمرة.

إن القُوَى الإنسانية، تنعكس في القدرة على تغيير العالم، وتحويل رؤى الخيال لتصبح واقعا. تظهر القُوَى الإنسانية في بذل الجهد وتحقيق الإنتاج، والجهود الجادة التي تشيد المباني وترفع الطائرات عاليا في السماء، هي الخيال والمعرفة، عندما يجتمعان ليحولا قُوَى الطبيعة إلى طاقة كهربائية. إن القُوَى الإنسانية، هي القُوَى العقلية والجسمية، والسمات الشخصية التي تكمن وراء الإبداع الفني لكل ما يدركه العقل البشري.

إن القُوَى الإنسانية، تتضمن القدرة على المثابرة والتغلب بصورة حاسمة. ولكن الأمر لا يتوقف عند هذا الحد، فالقوة ليست فقط في الانتصار، ولكنها جزئيا فيما يحدث حين نُغلب أو ننهزم، وما يترتب على الانهزام، فالقوة جزئيا في القدرة على المثابرة وجزئيا في القدرة على الانسحاب أو الاستسلام حين يكون هدف ما فعلا غير قابل للتحقيق، أو لا يستحق الجهد الذي يبذل من أجله. القوة أيضا في التغيرات التي تحدث بداخلنا، إن القوة تكمن في عمليات النمو النفسي.

تشترك هذه الرؤى كلها مع فكرة أساسية قيمة، وهي أن القُوَى الإنسانية تتضمن انتصارا ما على العالم الخارجي، سواء بمقاومة القُوَى الخارجية أم بفرض القوة الداخلية على العالم الخارجي. تظهر القُوَى الإنسانية في قدرة الإنسان على استعادة قوته عند مواجهة الضغوط والصعاب، أو في قدرته على وضع خطة وإعلانها في عالم يتصف

بالمعارضة أو اللامبالاة. هي القدرة على إعادة تنظيم المقوّمات الخارجية لتشكل نظاما جديدا يتفق مع رغبات الفرد، إن القُوَى الإنسانية تتجلى في السيطرة والنجاح. (تشارلز كارفر، ميشيل شيير، 2003، 121 ـ 122).

تصنيف القُوَى والفضائل الإنسانية

إن نقطة البداية لعلم النفس الإيجابي، هي تحديد تصنيف قوي يعكس فئات مجالات التميز الإنساني من القُوَى والفضائل، من خلال تحديد المكونات الأساسية للحياة الجيدة التي تكون أساسا للتصنيف، وتعد موضوعات لأعمال البحوث والدراسات في علم النفس الإيجابي. والتصنيف الإيجابي الذي يمكن تصوره، ينبغي أن يمثل تصنيفا دوليا مثل دليل تشخيص الأمراض *DSM*. والتصنيف الإيجابي سوف يؤثر بالطبع في *DSM* 4 من حيث موقع مريض نفسي ما على كل قوة من القُوَى، وكيف تعمل هذه القُوَى على الحماية من الأمراض النفسية؟ كيف يغير العلاج هذه القُوَى، وكيف يغير بناء القُوَى الاضطرابات النفسية ؟ إن توجه علم النفس المرضي والطب النفسي يتقبل المبدأ الذي مفاده، أن الاضطرابات العقلية الحقيقية التي ذُكِرت في *DSM* مثل الاكتئاب وإدمان المخدرات واضطرابات تفكك الهوية... وغيرها، ربما يكون تصنيف القيم في محك الفعل *Value In Action* أكثر قدرة على تقديم بدائل أفضل: ماذا يعني غياب خاصية القوة أو فضيلة ما؟ فمثلا نتصور شخصا ليس لديه ولو قدر ضئيل من الأمانة، ويبدو بلا أمل، وخاليا من مشاعر العطف. إننا نريد أن نجازف باحتمالية، أن غياب هذه الفضائل، هو الاضطراب النفسي الحقيقي. (مارتن سيلجمان، 2003، 425).

وفي علم النفس الإيجابي، كما ينبغي أن يمارس في العمل العلاجي، تسير اهتمامات المعالج النفسي في اتجاه آخر، حيث يكون عليه أن يتعلم مهارات جديدة في التشخيص النفسي، فلا يشخص المريض من أجل معرفة درجته في الاكتئاب أو في القلق أو في الوسواس القهري أو في الفصام وغيره، بل يقيس ما لديه من السعادة ومن الأمل ومن المهارات الاجتماعية ومن التوكيدية ومن الثقة بالنفس ومن الواقعية، وما لديه من أهداف في الحياة وغيرها، لأن توافر هذه القُوَى والفضائل لدى الشخص، تعتبر مؤشرا على تمتعه بالصحة النفسية، وغيابها مؤشر على المرض النفسي كالاكتئاب مثلا. بمعنى، أنه في علم النفس الإيجابي، يتجه كل من البحث والعلاج النفسي، ليس إلى البحث عن مدى وجود الخصائص النفسية السلبية كالاضطرابات

الانفعالية والعجز، كما كان علم النفس التقليدي يمارس في الجامعات وفي العيادات، بل يتجه إلى البحث عن مدى وجود القُوَى والفضائل الإنسانية كالرضا عن الحياة والسعادة والأمل والمثابرة والصلابة والشجاعة وغيرها من المشاعر والخصال الإيجابية. والعمل على تنميتها لدى الشخص، لأن هذه القُوَى من شأنها أن تضعف من الاضطرابات وأساليب التفكير الخاطئة، وأن تزيح المشاعر الإيجابية المشاعر السلبية.

منهج العمل لتصنيف القُوَى والفضائل الإنسانية

في شهر فبراير من عام 1999، تشكل فريق من الباحثين السيكولوجيين الأمريكيين بينهم كل من دون كلفتون، مارتن سيلجمان، ميهالي شيكزينتميهالي، إدوارد دينر، كاثلين هول جاميسون، روبرت نوزيك، دان روبنسون، جورج فايلانت، كريستوفر بترسون، طرحوا السؤال التالي: ما الذي يجعل خاصية إنسانية ما قوة في التصنيف المطلوب ؟ وللإجابة عنه، وبإرشاد من كاثرين داهلسجارد *C. Dahlsgard* قاموا بالبحث في التراث الإنساني عما يقدم من إجابات عن هذا السؤال. ولأن علم النفس أهمل القُوَى والفضائل الإنسانية، فإنه من أجل التعرف عليها، قام فريق الباحثين بقراءة كل من أرسطو، وأفلاطون، وتوماس الإكويني، وأغسطين، والعهد القديم، والتلمود، والقرآن، وكونفوشيوس، وبوذا، ولاو ـ تسي، وبوشيدو، (دستور الساموراي)، وبنيامين فرنكلين، فتوصلوا إلى كم هائل من المفاهيم والدلالات. قاموا بفهرسة حوالي مئتين من الفضائل منها جميعا. وكانت المرحلة التالية (شهر جويلية 2000) هي الاقتصار على ما اتفقت عليه جميع المصادر السابقة. وهو ما عده الباحثون فضائل إنسانية عامة، توجد في كل زمان ومكان، وتم تحديدها في ست (6) فضائل أولية هي.

1) الحكمة والمعرفة.
2) الشجاعة.
3) الحب والإنسانية.
4) العدل والإنصاف.
5) الاعتدال وضبط الذات.
6) السمو والروحانية.

واعتبروا هذه الفضائل الست على أنها السمات الأساسية التي تتفق عليها تقريبا كل الأديان والفلسفات الكبرى والتقاليد الثقافية. (مارتن سيلجمان، 2002، 132).

ويبين الجدول رقم (1) الصورة الأولية لتصنيف القُوَى والفضائل الإنسانية الست ومكوناتها الفرعية.

القُوَى والفضائل الإنسانية	مكوناتها الفرعية
الحكمة والمعرفة	حب الاستطلاع، الاهتمام، حب العلم، الحكم، التفكير الناقد، انفتاح العقل، الذكاء العملي، الإبداع، الأصالة، البراعة، القدرة على رؤية الأشياء وفقا لعلاقاتها الصحيحة.
الشجاعة	البسالة، بذل الجهد، المثابرة، التكامل، الأمانة، الأصالة، الحماس، الحيوية.
الحب والإنسانية	الانتماء، الاتصال المتبادل، الرحمة، الكرم، الرعاية، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي، الذكاء الوجداني.
العدالة والإنصاف	المواطنة، الواجب، الولاء، العمل في فريق، المساواة، البعد عن التحيز، القيادة.
ضبط النفس والاعتدال	التسامح، الرحمة، التواضع، ضبط الذات، تنظيم الذات، البساطة، الحذر، الحصافة.
السمو والروحانية	تقدير الجمال والتميز، خشية الله، الدهشة، الاعتراف بالفضل، الأمل، التفاؤل، التفكير المستقبلي، القدرة على المزاح والروحانية، الشعور بالهدف، الإخلاص، حس الدعابة، النزعة الدينية.

(مارتن سيلجمان، 2003، 426).

محكات اعتبار خاصية إنسانية ما قوة وفضيلة إنسانية

وتساءل فريق الباحثين السابق ذكره، ما الذي يجعل خاصية إنسانية ما قوة إنسانية وفضيلة، فتوصلوا إلى وضع ثمان محكات هي.

1) إن القوة الإنسانية يجب أن تكون مثل السمة، بمعنى أن تكون لها عمومية عبر المواقف وثباتا عبر الزمن. واتساقا مع المنطق الأساسي لعلم النفس الإيجابي، فإن القُوَى الإنسانية تحتمل أكثر من مجرد غياب الضغط والاضطراب، إنها تتجاوز نقطة الصفر في اهتمامات علم النفس التقليدي بالمرض ومواضع النقص، وتجذب الانتباه نحو نوعية الحياة.

2) إن القوة الإنسانية يجب أن تكون لها فائدة في حد ذاتها، وليس وسيلة لأهداف أخرى.

3) إن القوة الإنسانية يجب أن تكون من تلك الصفات التي يتمنى الآباء أن يتصف بها أبناؤهم حديثو الولادة. حين يدعون لهم أن يكونوا صالحين أمناء متفوقين، ولا يدعون عليهم أن يكونوا خالين من المرض النفسي.

4) إن القوة الإنسانية يجب أن تنبثق من تلك الأنشطة التي تعلمها الجماعات الصغيرة في المجتمع. كجماعات الكشافة التي تعلم أعضاءها الصبر والتحمل والمواطنة والتعاون والعمل في فريق. والجماعات الخيرية التي تدعو إلى فعل الخير ومساعدة الآخرين. والجماعات الدينية التي تعلم أسس الإيمان والروحانيات.

5) إن القوة الإنسانية يجب أن تنبثق من النماذج الإنسانية الناجحة، ذات المغزى الأخلاقي، التي ترد في الحكايات، سواء كانت حقيقية أو مشكوك فيها أو مجرد أسطورية.

6) إن القوة الإنسانية يجب أن تكون مميزة للأفراد منذ الطفولة، وقابلة للتعلم والتغيير.

7) إن القوة الإنسانية يجب أن تكون لها قيمتها في كل الثقافات الفرعية الكبرى. عند كونفيشيوس، وأرسطو، والفارابي، وابن رشد، وهيجل، وديكارت، ومحمد عبده، وابن باديس وغيرهم.

8) إن القوة الإنسانية يجب أن تكون متحررة من التحيزات السياسية والمذهبية والعرقية والاجتماعية والاقتصادية. (مارتن سيلجمان، 2003، 422 ـ 423).

وتساءل فريق الباحثين السابق ذكره، مرة أخرى، عن كيفية التمييز بين القُوَى الإنسانية والفضائل (مثل الأمانة، الأمل) من ناحية، والمواهب والقدرات (الذكاء اللفظي، سرعة شد العضلات، طبقات الصوت الممتازة) من ناحية أخرى ؟ لأن الحدود بينها ليست واضحة. وهناك ثلاثة معايير للمواهب والقدرات هي.

1) أن تكون لها قيمة لدى جميع الثقافات.

2) أن تكون لها قيمة بذاتها وليس فقط باعتبارها وسيلة لغايات أخرى.

3) أن تكون مرنة وطيعة وقابلة للتعلم. (مارتن سيلجمان، 2002، 10).

أما الفروق بينها فهي كما يلي.

1) إن المواهب والقدرات تبدو في ظاهرها فطرية، وأكثر ثباتا، وأقل من القُوَى والفضائل خضوعا للإرادة.

2) تبدو المواهب والقدرات أكثر قيمة من حيث نتائجها المحسوسة (كالثروة أو التفوق العلمي) أكثر من قيمتها في ذاتها.

3) إن المواهب والقدرات لا تحتاج إلى الحرية في الاختيار. (مارتن سيلجمان، 2003، 424 ـ 425).

تصنيف آخر للقُوَى والفضائل الإنسانية

يورد بالستيروس 2003 *R. F. Ballesteros* خصائص سيكولوجية أخرى يمكن أن تؤخذ كقُوَى إنسانية بسبب دورها الإيجابي في تطور الكائنات الإنسانية. مثل: كفاءة الذات، التصميم الذاتي، التفهم، التلقائية، الدافعية الذاتية، الرضا عن الحياة. وصنّف هذه الخصائص في خمس مجموعات تقليدية: انفعالية، دافعية، ذهنية، تفاعل اجتماعي، بناء اجتماعي. ويبين الجدول رقم (2) المجموعات الخمس لجوانب القُوَى الإنسانية. بوصفها أمثلة على حالات سيكولوجية إيجابية محتملة.

القُوَى الإنسانية	فروعها
الانفعالية الإيجابية	التفاؤل، الوجود الأفضل، السعادة، الرضا.
الدافعية	كفاءة الذات، التصميم الذاتي، دافعية داخلية، تحقيق الذات.
الذهني	الأصالة، الإبداع أو الموهبة أو التفوق.
التفاعل الاجتماعي	التفهم، المهارات بين الشخصية، السلوك الاجتماعي، التلقائية.
البناء الاجتماعي	الشبكة الاجتماعية والدعم الاجتماعي، الفرص الاجتماعية، التباين الاجتماعي، مصادر المساواة الاجتماعية.

(روسيو فرنانداز ـ بالستيروس، 2003، 190 ـ 192).

بعض القُوَى والفضائل الإنسانية

إن الموضوعات أو المتغيرات التي تقع تحت مظلة علم النفس الإيجابي كثيرة ومتعددة، سواء وفق ما ورد في التصنيف السابق للقُوَى والفضائل الإنسانية الست (الجدول رقم: 1)، أم ما ورد في التصنيف الأخير (الجدول رقم: 2)، أم ما تناولته البحوث خارج هذا التصنيف. مثل: الوجود الأفضل، التدفق، تأجيل الإشباع أو

الدفاعات الناضجة، الذكاء الناجح. وسوف أتناول هذه المفاهيم الأربعة في الفقرات التالية، أما الموضوعات الأخرى فيمكن تناولها في بحوث مستقلة.

1)الوجود الأفضل:

منذ آلاف السنين والفلاسفة والمفكرون يسألون: ما الحياة الطيبة ؟ وركزوا على عدة محكات، مثل: حب الآخرين والسعادة والاستبصار الذاتي، كمحددات لخصائص الحياة الطيبة. ثم انتقلوا إلى رؤية الأشخاص أنفسهم. فأجابوا: عندما يعيشون حياة طيبة. ثم تطوّر هذا الاتجاه إلى الوجود الذاتي الأفضل. واعتبروا السعادة محكا له. لأنها المؤشر الوحيد الجدير بالتنبؤ بالوجود الأفضل، فكل شخص يمكنه أن يفهم ما يعنيه لفظ السعادة. (عادل محمد هريدي، طريف شوقي فرج، 2002، 47).

ويذكر د. ميرز 2000 *D. Myers*، إ. دينر وآخرون 1999 *E. Diener & others* أن الوجود الأفضل يعد المنطقة الوحيدة لعلم النفس الإيجابي، وذلك للأسباب التالية.

1) يذكر إ. دينر وآخرون 1999، كاهان، جيستر 2002 *Kahan & Juster*، أنه ظاهرة واسعة المعالم، ومنطقة عامة من الاهتمام الخاص، أكثر من كونه بناء فرديا محددا. بمعنى عمومية الاهتمام الخاص بين الناس. فهو هدف مستمر للناس جميعا.

2) يشير سيلجمان، شيكزينتميهالي، أنه يمثل أحد عناصر المستوى الذاتي لعلم النفس الإيجابي.

3) يذكر إ. دينر وآخرون 1999، أنه يعبر عن العديد من الخبرات السارة وممارسة الأنشطة المفضلة، والقليل من الآلام والخبرات غير السارة.

4) يذكر إ. دينر وآخرون 1999، أنه أكثر من مجرد حياة قيّمة وصحة نفسية جيدة.

5) يذكر إ. دينر 2000 *E. Diener*، أنه أحد المتغيرات المهمة في اتخاذ القرار السياسي.

6) يذكر كاهان، جيستر 2002، أنه المحك الرئيسي الأسمى الذي من خلاله يتم تقييم الحكومات والمجتمعات لتحقق مستوى عال من جودة الحياة لمواطنيها.

7) يذكر كاهان، جيستر 2002، أنه يتضمن اتجاه الناس نحو الحياة وتوقعها ومستوى المعيشة والصحة العامة، وإشباع الحاجات الأساسية وطول العمر وطبيعة التوظيف والتقاعد وأماكن التعليم، والخدمات التي تقدم في سنوات التقاعد، وتشيط القدرات ليكون التقدم في العمر مفيدا. مما يعني أن جودة الحياة والوجود الأفضل إضافة للحياة. (جبر محمد جبر، 2004، 26 ـ 27).

ويشير إ. دينر 2000، وهو من أكبر الباحثين في الوجود الأفضل، إلى أن معرفة علماء النفس بمصطلح الوجود الأفضل ما زالت أولية. وابتداء من عام 1938 إلى غاية 2002 كانت هناك 138 دراسة عالمية تناولت الوجود الأفضل. وفي اللغة العربية هناك اختلاف في ترجمته، فالبعض يعتبره مرادفا للسعادة، وتمت ترجمته إلى الوجود الأفضل، أو طيب العيش. والبعض يراه مرادفا للصحة النفسية أو الرفاهية النفسية. والبعض يراه مرادفا لجودة الحياة *Quality of life*. فالمعنى القاموسي للكلمة الإنجليزية *Being* تعني الوجود، أو الكينونة، أو الحياة، أو الشخصية، أو الجوهر. والمعنى القاموسي لكلمة *Well* تعني القبول والتمتع بالصحة الجيدة والوجود الأفضل والغنى والمودة والرفاهية واليسر والخير. ونظرا لعدم وضوح المفهوم نفسيا، يستعمل كاهامان وآخرون 1999 *Kahamman & others* خمسة معان لمفهوم الوجود الأفضل وهي.

1) الحالة الخارجية كالدخل والجيران والمعيشة.
2) الشعور الذاتي بالوجود الأفضل، مدى إشباع الفرد وعدم إشباعه لحاجاته.
3) المزاج السائد عند الفرد كالتفاؤل والتشاؤم.
4) الحالة الانفعالية كالسعادة والشقاء.
5) الصحة العامة. (جبر محمد جبر، 2004، 18).

إن مفهوم الوجود الأفضل، يعني الكثير من المعاني الإيجابية في الحياة.

وإضافة إلى مصطلح الوجود الأفضل، يستعمل الباحثون عدة مفاهيم أخرى، منها: الهناء الشخصي، حسن الحال، التنعم الذاتي، الحياة الطيبة، الرفاه النفسي وغيره. ويشيرون بها، بصورة واسعة، إلى مجموعة من الظواهر الوجدانية المتداخلة والمتضمنة لحالات انفعالية سارة، مثل السعادة، والرضا، والتفاؤل، والإشباع، والحب. وكذلك حالات وجدانية إيجابية أكثر شمولا. ويرتبط المحك الذاتي للوجود الأفضل والمؤشرات الفيزيولوجية للصحة ارتباطا وثيقا، وكل منهما يمكن أن يؤثر في الآخر. وأكثر من ذلك فإن مصادر شخصية معينة، وأوجه قُوَى سيكولوجية مثل المستوى الاجتماعي/ الاقتصادي المرتفع، والحكمة والصمود، يمكن أن تصل إلى مستويات أعلى في الشعور بالوجود الأفضل الذاتي، وكذلك الشعور بالوجود الأفضل من الناحية الفيزيولوجية. (دانييل ستوكولز، 2003، 454).

ويُنْظَر إلى الوجود الأفضل، على أنه أحد أساليب المواجهة *Coping* وبناء نموذج وظيفي موسع لمواجهة الانفعالات السلبية. ويرى سيلجمان، شيكزينتميهالي 2000، أن الخبرة الذاتية الإيجابية، تؤدي إلى تحسن جودة الحياة، وجعل الحياة ذات قيمة، كما تحول دون الأعراض المرضية. ويرى فولكمان، ماسكوويتز 2000 *Folkman & Maskowitz* أن الخبرة الذاتية الإيجابية، تساهم في نمو الإبداع ومرونة التفكير وسلوك حل المشكلات، وتقدير الذات، وتخفف آثار الضغوط الناتجة عن الاضطرابات العضوية والنفسية. وأكد العديد من البحوث، أن المشاعر الإيجابية تقوي الإرادة لمقاومة الأمراض والشفاء منها. فالمشاعر الإيجابية والإرادة القوية، تدعمان مقاومة المريض للمرض، وتساعده على الشفاء. حيث تتأثر مادة هرمونية تدعى ثيهوسومس *Thyhosoms* تسير في الدم وتنشط قُوَى المناعة. أما الانفعالات السلبية فتؤدي إلى ارتفاع خلايا "ت" الكابحة *T Suppressor* ، فتَضْعُفُ المناعة وينمو المرض أكثر. (جبر محمد جبر، 2004، 11 ـ 12).

يعرف إ. دينر وآخرون 2002 *E. Diener & others* الوجود الأفضل بأنه : تقدير الشخص وتقييمه لحياته من الناحيتين المعرفية والوجدانية، ويشتمل التقييم على مكونين هما : 1) ردود الأفعال الانفعالية للأحداث. 2) والأحكام المعرفية المتعلقة بالرضا والإشباع. ومن ثم يكون الوجود الأفضل مفهوما شاملا، يتضمن خبرة الانفعالات السارة، ومستوى منخفضا من المزاج السلبي، ودرجة مرتفعة من الرضا عن الحياة.

ويذكر إ. دينر 1998 *E. Diener*، أن الدراسة في الوجود الأفضل تتسم بعدة خصائص أساسية هي.

1) دراسة الوجود الأفضل من وجهة نظر الشخص نفسه.

2) الاهتمام أساسا بالوجود الأفضل للأفراد على فترات زمنية طويلة، وليس فقط المزاج السار الوقتي.

3) تهتم دراسات الوجود الأفضل بمدى يمتد من الشعور باليأس إلى الشعور بالابتهاج واكتمال الرضا عن الحياة. ولا تركز على الحالات السلبية كالاكتئاب والضغوط، مع أنها جديرة بالدراسة. إن معظم الناس يصممون على الارتفاع فوق الجوانب السلبية، ويحققون مستوى من الوجود الأفضل. ولكن تجنب اليأس ليس كافيا لتحقيق الوجود

الأفضل، ولا بد أن يجرب الناس الرضا عن الحياة والانفعالات السارة. (أحمد محمد عبد الخالق، 2008، 122).

ويذكر إ. دينر 1998 أن الوجود الأفضل له عدة جوانب أساسية هي. الرضا عن الحياة عامة، والقناعة في مجال محدد من الحياة كالعمل والزواج، ووجود الوجدان الإيجابي (الانفعالات السارة) بشكل متكرر. والغياب النسبي للوجدان السلبي (الانفعالات غير السارة). ويتضمن الوجدان الإيجابي الفرح والقناعة والعاطفة والزهو والافتخار وغيره. بينما يتضمن الوجدان السلبي الغضب والحزن والذنب والخزي والقلق والاكتئاب واليأس وغيره. لكن أقوى المشاعر التي يتضمنها الوجود الأفضل، هي السعادة والرضا والتفاؤل والأمل. (جبر محمد جبر، 2004، 27).

ويشير كارل ريف 1989 *C. D. Ryff* إلى أن الوجود الأفضل، كان مركز دراسات أمبريقية استمرت طوال السنوات من 1993 ـ 2003، كشفت عن ستة أبعاد مفتاحية هي :

1) **تقبل الذات:** وهو ملمح مفتاحي للشعور بالوجود الأفضل، وهو أن يكون عند الفرد اعتبار إيجابي لذاته. قائم على وعي الفرد بصفاته الإيجابية وبصفاته السلبية ويتقبلها. لأن تقبل الفرد لجوانب فشله ملمح رئيسي في أن يكون متفردا على نحو كامل. ويشير إريك إريكسون 1959 *E. Erickson* إلى تكامل الأنا *Ego Integration*، وهو أن يتجه الفرد إلى السلام والتقبل مع الانتصارات وخيبات الأمل معا في حياة الفرد الماضية. وهذا التقبل القوي للذات، يعين على تقييم الذات والوعي بأوجه الفشل الشخصية، وجوانب النصر والحب والحنان وتقبل عيوب الذات.

2) **الهدف من الحياة:** إن القدرة على إيجاد معنى واتجاه في خبرات الفرد، وكذلك القدرة على الفعل وبذل الجهد لتحقيق الأهداف في الحياة، هي قدرة متجذرة بعمق في المواجهات مع المشاق والصعوبات. ويعتبر فكتور فرانكل أول من صاغ مفهوم معنى الحياة أو الهدف من الحياة. ويرى أن الحياة توفر فرصا تتكون من خلالها الأهداف والمعاني خاصة عند مواجهة رعب غير متصوّر. فكان من ذلك أن وهب فرانكل حياته المهنية التالية بتطوير طريقة من العلاج النفسي هو العلاج بالمعنى *Logotherapy* الذي صممه ليساعد الأفراد على أن يجدوا المعنى الذي يستطيع أن يبقى، ويمنحهم القوة عندما يناضلون ويلات الحياة ومحنها.

3) **النمو الشخصي:** ويعني القدرة على التحقيق المستمر لمواهب الفرد وإمكاناته، وكذلك تنمية مصادر واستراتيجيات جديدة. وكثيرا ما يتضمن النمو الشخصي تنمية القدرة على المواجهة مع الشدائد والمحن التي تتطلب من الفرد أن يبحث بعمق وبجدية ليجد مصادر قوته الداخلية. وهذه الظاهرة في النمو الشخصي، خلال الصدمة والشدة، قد اكتسبت قدرا كبيرا من الاهتمام. يتناول امتداد الذات خلال التحدي، والقدرة على البقاء بعد الخسارة، وتخطي المحن، والنجاح والتوفيق والنمو في مواجهة العقبات الشديدة.

4) **التحكم في البيئة:** وهو بعد آخر مفتاحي لفهم الوجود الأفضل، يتضمن إدارة تحديات العالم المحيط بالفرد. ويتطلب التحكم في البيئة قدرات وكفاءات لإعداد بيئات مناسبة لحاجات الفرد الشخصية والمحافظة عليها. ويمكن تحقيق السيطرة على البيئة من خلال الجهد الشخصي. بمعنى أنها رؤية إيجابية وليست سلبية لمعادلة الفرد - البيئة، وكيف يناسب كل منهما الآخر. ويحدث هذا في السياقات كلها، في العمل، في الأسرة، في المجتمع المحلي. والسيطرة البيئية بالنسبة لمعظم الأفراد هي نوع من التحديات المستمرة طوال الحياة. وهذا الجانب من الوجود الأفضل، يبرز المبادرة الشخصية المستمرة المتطلبة لبناء ورعاية بيئات العمل والأسرة، والتي تبرز أفضل ما عند الإنسان وعند الآخرين من ذوي الأهمية السيكولوجية لديه.

5) **الاستقلالية:** وتشير إلى القدرة على السير حسب الإيقاع الشخصي للفرد، وأن يسلك حسب قناعاته ومعتقداته الشخصية، حتى ولو كانت ضد المعتقدات المقبولة والشائعة، والحكمة التقليدية الشائعة بين الناس. ويشير علماء النفس إلى أن خبرات الفرد متفردة بصورة كاملة، باعتبارها خالية من الأعراف والتقاليد. وهذا الجانب من الوجود الأفضل، يمثل مفهوم المجتمعات الفردية للفضيلة، كالمجتمعات الغربية. ومن هنا فإنها تشير إلى القابلية والقدرة على وقوف الفرد بمفرده واعتماده على نفسه. والعيش باستقلالية، كما نلاحظ، يتضمن كلا من الشجاعة والشعور بالوحدة.

6) **العلاقات الإيجابية مع الآخرين:** وعلى عكس البعد السابق، فإن الوجود الأفضل، يتضمن العلاقات الإيجابية مع الآخرين. متضمنا جوانب القوة الإنسانية والملذات والمباهج التي تأتي من الالتصاق القريب بالآخرين، والحميمية العميقة والحب الدائم. والوجود الأفضل في العلاقات

الاجتماعية، يجمع بين قوة الحب الرومانسي وعذابات العلاقات الحميمية. وتقوم الحميمية الإنسانية على مستوى عميق بين الانفعالات الإيجابية والانفعالات السلبية التي تميز الروابط الإنسانية العميقة والهامة. وغياب الانفعال السلبي أو الخبرة السلبية، ليس هو الذي يحدد الخير والحياة الطيبة. ولكن الذي يحدد الحياة الطيبة، هو كيف نتغلب على التحديات والمحن. ومن هنا، فإن جودة العلاقات الإنسانية ونوعيتها ونوعية الحياة، لا تتحقق عبر الهرب والتجنب أو التملص والتحاشي، ولكن بالتعامل الفعال والناجح مع المحن والشدائد. (كارل د. ريف، بيرتون سينجر، 2003، 386 ـ 388).

التأثيرات البيئية على الوجود الأفضل.

من أجل فهم جيد للوجود الأفضل، ينبغي الاهتمام بالظروف البيئية التي إما أن تُقيّد الأفراد وتحد من قدراتهم على تحقيق كامل إمكاناتهم، أو بدلا من ذلك تثري قدراتهم لتحقيق أهدافهم في الحياة والشعور الدائم بالوجود الأفضل. ويعترف العديد من الباحثين بتأثيرات العوامل السياقية (عوامل المجال) على الحالات الانفعالية لأوجه القُوَى الإنسانية. وهناك نقطتان هامتان جديرتان بالذكر، هما:

1) تذهب النظريات الإيكولوجية إلى أن البيئات الإنسانية تضم كلا من الملامح الفيزيقية والملامح الاجتماعية. وفي بعض الأحيان ترتبط الأبعاد الفيزيقية مع الأبعاد الاجتماعية ارتباطا وثيقا، وتتحدان معا، وتؤثران على السلوك والوجود الأفضل.

2) يمكن أن تقسَّم الظروف البيئية إلى مجموعات طبقا لما إذا كان لهذه الظروف تأثير إيجابي على الوجود الأفضل، أو بإحداث التناسب أو التلاؤم بين أهداف الشخص وأنشطته والظروف المحيطة به، أو أن يكون لهما بدلا من ذلك تأثير سلبي على الوجود الأفضل بالتخفيض أو بالتقليل من مستويات تواؤم الفرد مع بيئته.

وفي الجدول رقم (4) توجد مجموعات من الأبعاد الفيزيقية والأبعاد الاجتماعية للبيئة التي تؤثر إيجابا أو سلبا على الوجود الأفضل.

التأثيرات البيئية على الوجود الأفضل	الأبعاد الفيزيقية	الأبعاد الاجتماعية
الإيجابية	1) خصائص جمالية 2) وضوح معالم البيئة 3) تصميمات داخلية مريحة في المباني 4) الحفاظ على البيئات الطبيعية	1)معان اجتماعية مشتركة للأماكن 2) تحسن بيئة السلوك 3) دعم اجتماعي 4) رأس مال اجتماعي
السلبية	1) الضوضاء 2) الازدحام الشديد 3) حركة السيارات الكثيفة في الجوار 4) كوارث طبيعية أو تكنولوجية	1) العزلة الاجتماعية 2) نقص الخصوصية 3) المنظمات المعرضة للصراعات 4) العنصرية البيئية

(دانييل ستوكولز، 2003، 456).

يظهر الجدول رقم (4) مجموعات من الأبعاد الفيزيقية والأبعاد الاجتماعية للبيئة التي تفرز إما تأثيرات إيجابية أو تأثيرات سلبية على الوجود الأفضل. ويضم الجدول متغيرات بيئية فرعية صغيرة، قد يكون لها علاقة بالوجود الأفضل، ولكنها مفيدة في توضيح مبادئ عامة في التحليل البيئي. ومن الأمثلة على الظروف البيئية الفيزيقية الملائمة، الخصائص الجمالية للأماكن التي تثير الخبرات السارة بين السكان، كالمدن النظيفة المنظمة في بناياتها وشوارعها وطرقاتها التي يسهل التنقل فيها. وتتخلل أحياءها مساحات خضراء وحدائق عمومية جميلة ونظيفة. ووضوح المعالم الفيزيقية التي تمكن الزائرين من الاستدلال على الأماكن بكفاءة وتجنبهم مشاعر الارتباك والفوضى. والمواصفات الداخلية للمنازل ومكاتب العمل ومراكز الصحة ومراكز التسوق، يمكن أن تؤثر إيجابا على كل من الوجود الأفضل الذاتي والوجود الأفضل الفيزيولوجي، تبعا للدرجة التي تكون فيها هذه المواصفات مصممة تصميما يسمح بالراحة ويوفرها. وأيضا البيئات البرية كالمنتزهات والمحميات الطبيعية التي تكون جميلة وهادئة، تمكن الأفراد من الانغماس في نشاط تلقائي في هذه البيئات، ويخبرون الشعور بالهروب من أنشطتهم العادية الروتينية.

وبينت الدراسات أن المحميات الطبيعية تحسّن من حالة الاسترخاء وتخفف من وطأة الضغوط. (دانييل ستوكولز، 2003، 455 ـ 456).

إن الخصائص الاجتماعية للبيئات، يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي على الوجود الأفضل. مثل الفرق الرياضية وحشود المصلين في دور العبادة والمنظمات الاجتماعية كالأسر والمدارس وجماعات العمل، من شأن هذه البيئات الاجتماعية أن تشعر الناس بالانتماء والتواصل والثقة. ووجد أنه بقدر ما تكون البيئات الاجتماعية محدودة العدد، تكون هذه البيئات مرحّبة ومدعمة لأعضائها.

وأظهرت الدراسات أن وجود شبكات الأصدقاء والدعم الاجتماعي والمستويات العالية من الثروة الاجتماعية في المجتمعات المحلية، كأن يثق الناس بعضهم ببعض، ويقومون بأنشطة مشتركة، قد ارتبطت بمستويات عليا بكل من الوجود الأفضل الانفعالي والوجود الأفضل الفيزيولوجي. (دانييل ستوكولز، 2003، 455 ـ 456).

إن الخصائص الفيزيقية والخصائص الاجتماعية للبيئات، عادة ما تتشابك وتؤثر معا على الوجود الأفضل عند الفرد. إن المستويات العالية من الضوضاء والازدحام، كثيرا ما تسبب مضايقة انفعالية وعدم ارتياح، كما يمكنها أن تثير مشكلات اجتماعية مثل الصراعات بين الأشخاص والشعور بعدم الخصوصية والعزلة الاجتماعية والشعور بالوحدة. وهذه كلها تفرز تأثيرات سلبية على الوجود الأفضل. إن كثافة حركة المرور في جوار السكن وما تثيره من ضوضاء شديدة، لا تثير فقط مشاعر الضيق والقلق حول التلوث وأخطار السلامة وفقدان الراحة والاسترخاء، ولكنها أيضا تؤدي إلى مشكلات اجتماعية كاضطراب الصلات بين الأفراد في الجوار، والتي تؤدي بدورها إلى عزلة اجتماعية كبيرة وضعف الدعم الاجتماعي.

وتختلف التأثيرات البيئية الفيزيقية على الوجود الأفضل، حسب دوام زمن التعرض لها. فقد يتعرض الأفراد إلى بيئات مريحة ومنشطة لفترات قصيرة أو طويلة من الزمن، فيحتمل أن تكون تأثيراتها الإيجابية على الوجود الأفضل كبيرة، وتكون أقرب إلى العوامل الدائمة منها إلى العوامل العارضة. ومن ناحية أخرى، فإن التعرض طويل المدى للضوضاء والبيئات المزدحمة، يكون له تأثير سلبي على الوجود الأفضل، أكثر مما يحدث في حال المواجهة قصيرة الزمن مع المواقف الضاغطة.

والبيئات الاجتماعية تؤثر كذلك إيجابا أو سلبا على الوجود الأفضل، بحسب مدة زمن التعرض. إن البيئات الاجتماعية كالأسرة وجماعات العمل التي تقوم على تأجيج الصراعات، تثير مشكلات اجتماعية تؤثر سلبا على الوجود الأفضل. ولا تظهر السلبيات على شكل حالات مزاجية سلبية في العمل، بل على شكل خبرات مزمنة من الاكتئاب والقلق وضغوط دائمة، مما يؤثر على الأداء وعلى الحالة الصحية الجسمية وعلى معدل الأعمار.

وهناك عمليات محددة يقوم عليها الوجود الأفضل، وهي.

1) التوافق مع الحياة كما يحدث في الزواج والعمل.

2) الأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها والتي تعد سببا آخر للتوافق. حيث يعدل الفرد أهدافه ويسعى إلى أهداف أخرى تؤدي إلى الوجود الأفضل.

3) المزاج الذي يعد انعكاسا لأحداث الحياة، كما يذكر إ. دينر 2000. لكي نفهم الوجود الأفضل، يجب أن نبحث في كل أدوار الحياة الرئيسية كالزواج والأسرة والعمل والدخل والسكن والجيران والمجتمع والصحة والمرض، فكل منها له دلالة. فالعمل على سبيل المثال، هو مصدر الدخل الذي يحدد مستوى المعيشة والسكن ونوعية الجيران وأشكالا أخرى من الحياة. كما أن نوع الوظيفة له دلالة بالنسبة للطاقة والوقت والأصدقاء وكيفية الاستفادة من القدرات والمهارات. (جبر محمد جبر، 2004، 28 ـ 29).

2) التدفق:

يصف مؤلف موسيقى اللحظات التي يصل فيها عمله إلى ذروته، فيقول: "تكون أنت نفسُك في حالة نشوة، تصل فيها إلى درجة تشعر معها كما لو أنك غير موجود تقريبا. أنا نفسي عايشت هذه اللحظات أكثر من مرة. كانت يدي تبدو منفصلة عني، وكأني لا علاقة لي بما يجري، كما لو أنني كنت أجلس بعيدا أراقب ما يجري، وأنا في حالة من الرهبة والدهشة، وكما لو أن الموسيقى تصدح من تلقاء نفسها...". وهذه الرياضية ديان روف شتاينروتر diane roffe steinrotter التي أحرزت الميدالية الذهبية في التزلج في أوليمبياد شتاء العام 1994 تصف حالتها بعد نهاية سباقها قائلة:

"لم أتذكر شيئا من تلك اللحظة، إلا أنني مغمورة بشعور من الاسترخاء... شعرت كأنني شلال يتدفق".

إن وصف هذا المؤلف الموسيقى لعمله الإبداعي، والرياضية لتفوقها الياضي، يشبه كثيرا وصف مئات الأشخاص، الرجال والنساء، من مختلف الأعمال والوظائف والاهتمامات، مثل متسلقي الجبال، ولاعبي الشطرنج، والجراحين، ولاعبي كرة السلة، والمهندسين، والمديرين، وحتى موظفي الأرشيف. عندما يتحدث كل هؤلاء عن الوقت الذي تفوقوا فيه على أنفسهم في بعض الأنشطة المفضلة لديهم. أطلق السيكولوجي م. شكزينتميهالي بجامعة شيكاغو على هذه الحالة التي يصفونها، اسم "التدفق" أو استغراق الإنسان في مشاعره. (دانييل جولمان، 1995، 133 ـ 134).

ويمر كل الناس بمشاعر التدفق من وقت لآخر، وخاصة عندما تصل هذه الخبرة إلى ذروتها، أو تتجاوز أقصى حدودها السابقة عليها. وأحسن تعبير عن حالة التدفق، نشوء علاقة حميمية بين شخصين، عندما يتوحدان في كيان واحد ممتزج ومتناغم.

والتدفق من أحسن حالات الذكاء الوجداني. لأنه يمثل أقصى درجة في تعزيز الانفعالات التي تخدم الأداء والتعلم. فإذا استطاع شخص الدخول إلى منطقة التدفق، فإن انفعالاته تعزز الأداء. لأنها لا تكون مجرد انفعالات وعواطف تنساب في اتجاه معين، بل تكون انفعالات إيجابية، مليئة بالطاقة والحيوية، تنظم قُوَاها مع ما يجري من نشاط راهن. وإذا حدث وتملّك الفردَ الملَلُ، أو الاكتئابُ، أو التوترُ، فإن ذلك يحول دون تدفق المشاعر. (دانييل جولمان، 1995، 134).

ولاحظ شكزينتميهالي حالة التدفق هذه لدى كثير من الناس، حتى أولئك الذين يمارسون أنشطة دون مقابل مالي. وتحدث هذه الحالة عند الفرد من وقت لآخر، يقضي أثناءها كثيرا من الوقت في النشاط الذي يمارسه، ويكون النشاط هدفا في حد ذاته، حيث يشعر الفرد بالمتعة والسرور. (محمد السيد صديق، 2009، 314 ـ 315).

قام شيكزينتميهالي بجمع نتائج عدد من الدراسات على مدى عشرين عاما، عن هذا الأداء الذي يبلغ ذروته، هذه الذروة من الامتياز. وسأل آلاف الأشخاص عبر العالم ومن كل الأعمار، أن يصفوا له أعلى درجات التدفق. سواء كان عقليا كالتأمل

والتفكير، أم اجتماعيا كالصداقة أو العمل في فريق، أم بدنيا كالرياضة والرقص، فكانت إجاباتهم متفقة في وصفها للمكوّنات النفسية للتدفق وهي أن تشعر بـ:

1) أن المهمة صعبة وتتطلب مهارة.
2) أن العمل يتطلب التركيز.
3) يجب وضع أهداف محددة.
4) يكون هناك تقويم فوري للأعمال المنجزة.
5) المشاركة العميقة السهلة في الاهتمامات.
6) هناك شعور بالتحكم.
7) الشعور بالذات يختفي.
8) الوقت يتوقف. (مارتن سيلجمان، 2002، 115 ـ 116).

نلاحظ غياب الإشارة إلى "وجود شعور إيجابي" في قائمة المكونات الأساسية. فعلى الرغم من أن المشاعر الإيجابية مثل المتعة، والنشوة يتم ذكرها بين الحين والآخر، فإنها لا يتم الشعور بها. في الحقيقة، إن غياب الشعور، من أي نوع من الوعي، هو جوهر التدفق. إن الوعي والشعور موجودان لتصحيح مسارك، وعندما يكون ما تفعله كاملا بلا منغص، فإنك لا تحتاجهما.

إن التدفق أو الانشغال الشديد بالإنتاج، يبدو وكأنه مجرد من المشاعر. إن التدفق وهو التركيز الكامل فيما ينجز، يتوقف فيه الشعور بالوقت وبالذات، وهو حالة ينسحب فيها الفرد من كل الوجود ليتم التركيز على المهمة التي ينجزها.

وهناك فرق بين المتع والتدفق أو الإشباع. فعندما نمارس المتع، ربما نكون مجرد مستهلكين. إن الطعام اللذيذ، ورائحة العطر، والاستماع للموسيقى كلها خبرات سارة وممتعة، ولكنها لا تبني شيئا للمستقبل، ولا تحدث التغيير، ولا شيء يتراكم منها، إنها قوة محدودة تجعلنا نرغب في تلبية حاجتنا الحالية، وتحقيق الراحة والاسترخاء. أما عندما يتم إشراكنا واستغراقنا (حالة التدفق)، فلعلنا نستثمر ونبني ثروة نفسية للمستقبل. إن الاستغراق وفقدان الوعي بالذات وتوقف الزمن، قد تكون طريقة تطورية تخبرنا بأننا نختزن ثروات نفسية للمستقبل. في هذا التصور، تعتبر المتع علامة على تحقق الإشباع البيولوجي، بينما الإشباع علامة تحقق النمو النفسي.

إن التدفق خبرة متكررة بالنسبة لبعض الأشخاص، ولكنه حالة نادرا ما تزور كثيرين آخرين. في إحدى دراسات شيكزينتميهالي تتبع فيها 250 حالة تدفق مرتفع و250 حالة تدفق منخفض للمراهقين. كان المراهقون ذوو التدفق المنخفض هم شباب المراكز التجارية، إنهم يتسكعون في هذه المراكز ويشاهدون التلفزيون كثيرا. أما المراهقون مرتفعو التدفق فكانت لديهم هوايات متعددة، ويشاركون في الألعاب الرياضية، ويمضون وقتا طويلا في حل واجباتهم المنزلية. وتبين كذلك أنهم يتميزون بسمات الصحة النفسية، بما فيها تقدير الذات. ويعتقد المراهقون ذوو التدفق العالي، أن أقرانهم من ذوي التدفق المنخفض يستمتعون أكثر بحياتهم، ولكنهم يعتقدون أن ما يقومون به سوف يكون له مردود في حياتهم فيما بعد. إن ذوي التدفق المرتفع هم الذين يصلون إلى الجامعة، وهم الذين لديهم صلات اجتماعية أعمق، وهم الذين ينجحون أكثر في حياتهم فيما بعد. وهذا يوافق نظرية شيكزينتميهالي، بأن التدفق هو الحالة التي تبني الثروة النفسية التي يمكن الاعتماد عليها في السنوات التالية. (مارتن سيلجمان، 2002، 117).

ويظهر التدفق بعد تحقيق الإشباعات التي هي عبارة عن الرضا عن أداء المهمة. والكثير من الناس يختارون المتع على الإشباعات. لأن الكثيرين في الاختيار الليلي مثلا، يفضلون مشاهدة التلفزيون عن قراءة كتاب جيد. على الرغم من أن البحوث المسحية بينت أن المزاج العام المصاحب لمشاهدة التلفزيون هو الاكتئاب. ومن هنا، فإن تفضيل المتع على الإشباعات، تكون له عواقب وخيمة. والمعايير التي تحدد الإشباع هي غياب المشاعر، وفقدان الوعي بالذات، والاستغراق الكامل. إن الإشباع يتخلص من الاستغراق بالذات. وكلما زاد التدفق الذي ينتجه الإشباع، كان الشخص أقل اكتئابا. لذا، يوجد مضاد فعال للاكتئاب، وهو بذل الجهد لتحقيق المزيد من الإشباعات، مع التقليل من السعي وراء المتع. فالمتع تتحقق بسهولة، أما الإشباعات التي تنتج عن تطوير نقاط القوة والقدرات الشخصية، لا تتحقق إلا بصعوبة. ولكن الإصرار على تحديد وتطوير هذه القدرات، هو أكبر عازل ضد الاكتئاب.

والتدفق أو الانشغال بالنشاط في الحياة المنتجة، يتكون من كافة القدرات والمواهب التي يستعملها الفرد لمواجهة التحديات التي تواجهه في الحياة. إن الانشغال بالإنجاز وتدفق المواهب نشاطا وإنتاجا، يعد المكافأة العادية لمن يوظفها في حياته. إن الانشغال الشديد

بالحياة المنتجة التي تتدفق إنجازاتها، لا يتولد عنها السرور والمتعة والشعور باللذة الجسمية، ولكنها بالضرورة يتولد عنها الشعور بالرضا والسعادة وتحقيق الذات، وتحقيق السمو وضبط الذات.

ويرى شيكزينتميهالي 1990 أن تدفق نشاط القدرات والمواهب، ما هو إلا خبرة مرتبطة بما تنتجه هذه القدرات والمواهب بما يجعل الفرد قادرا على مواجهة التحديات عمليا. (محمد نجيب أحمد الصبوة، 2008، 38 ـ 39).

إن البدء في التخلص من المتع السهلة والاستغراق في المزيد من الإشباعات، يعد عملا صعبا. فالإشباعات تنتج التدفق، ولكنها تتطلب مهارة وجهدا. والشيء الذي يشكل حقيقة عائقا أكبر، هو أنه بسبب مواجهة الإشباعات للتحديات، فإن هناك أيضا احتمالا للفشل. في حين أن المتع لا تتطلب جهدا ومهارة، ولا تتوفر على أي احتمال للفشل. (مارتن سيلجمان، 2002، 119).

يبين الجدول رقم (3) الفرق بين المتع والإشباعات التي تنتج التدفق.

المتع	الإشباعات التي تنتج التدفق
مشاهدة برنامج تلفزيوني مفضل	قراءة كتاب وبذل الجهد لفهم موضوعه
تناول عصير مثلج على شاطئ البحر	تسلق خطير لجبل يقترب مناخه من التجمد

والتدفق خبرة من النوع الراقي، والعلامة المميزة للتدفق هي الشعور بالسرور التلقائي حتى النشوة أو الغبطة. ولأن التدفق يُشْعِر الفرد بالسرور، فإنه يعتبر مكافأة تعزيزية. إنه الحالة التي يكون فيها الفرد مستغرقا تماما فيما يعمله، موجها أقصى درجات الانتباه غير الموزع على العمل، بينما يكون الوعي مصاحبا للعمل. وأكثر ما يعترض عملية تدفق المشاعر، ويقطع حبل الشعور به، هو التفكير الذي يسترجع ما يحدث، مثل "ها أنا أفعل هذا الشيء بصورة رائعة". لكن الانتباه في حالة التدفق يكون مركزا تركيزا شديدا، لا يعي الفرد فيه شيئا بإدراكه الحسي إلا في الفعل الجاري في هذه اللحظة. بحيث يغيب تماما الشعور بدورة الزمان والمكان. (محمد السيد صديق، 2009، 315). يُذْكَر أن جرّاحا استعاد ذكرى عملية جراحية دقيقة، وصل أثناء إجرائها إلى حالة تدفق المشاعر. وعندما انتهى من إجراء الجراحة، لاحظ

وجود بعض قطع الملاط (الجبس) على أرض حجرة العمليات، فسأل: ماذا حدث ؟ اعترت الجراح دهشة كبيرة، عندما سمع أن جزءا من سقف الحجرة سقط على الأرض بينما كان منهمكا تماما في الجراحة التي يجريها، فلم ينتبه لهذا على الإطلاق. (دانييل جولمان، 1995، 134).

ويعتبر تدفق المشاعر حالة من نسيان الذات *Self forgetfulness* عكس التأمل والاجترار والقلق والوساوس. فإذا وصل الإنسان إلى حالة تدفق المشاعر يستغرق تماما في العمل الذي يقوم به إلى الدرجة التي يفقد فيها الوعي بذاته تماما، مسقطا كل الانشغالات الصغيرة المسبقة، مثل الصحة، والأنشطة اليومية. وبهذا الشعور تكون لحظات التدفق لحظات غياب الذات. يحكى أن عروة بن الزبير بن العوّام، أصاب رجله داء الأكلة (السرطان) فقيل له : لا بد من قطع قدمك حتى لا ينتشر المرض في جسمك كله، ولهذا لا بد أن تشرب بعض الخمر حتى يغيب وعيك. فقال: لا أستعين بمعصية الله على طاعته. فقالوا: نسقيك المخدر. فقال: لا أحب أن يُسلَب جزءٌ من أعضائي وأنا نائم. فقالوا: نأتي بالرجال يمسكونك. فقال : أنا أعينكم على نفسي. قالوا: لا تطيق. قال: دعوني أصلي فإذا وجدتموني لا أتحرك وقد سكنت جوارحي واستقرت فأنظروني حتى أسجد، فإذا سجدت فما عدت في الدنيا، فافعلوا بي ما تشاؤون. فجاء الطبيب وانتظر، فلما سجد أتى بالمنشار فقطع قدمه ولم يصرخ بل كان يقول: لا إله إلا الله. رضيت بالله ربا وبالإسلام دينا وبمحمد نبيا ورسولا. حتى أغشي عليه ولم يصرخ ولو صرخة. فلما أفاق أتوه بقدمه فنظر إليها وقال: أقسم بالله أني لم أمش بك إلى حرام، ويعلم الله، كم وقفتُ عليك بالليل قائما لله.

ومن المفارقة في هذا الشأن، أن من يصلُ إلى حالة تدفق المشاعر، يستطيع أن يسيطر تماما على ما يفعله، وتتناغم استجاباته تماما مع متطلبات العمل المتغيرة. وعلى الرغم من أن الأفراد يكونون في حالة التدفق، ويصلون إلى الذروة في مستوى أدائهم، فإنهم لا يهتمون بالكيفية التي يؤدون بها العمل، أو بالتفكير في النجاح والفشل، لأن مشاعر السرور والبهجة بالعمل نفسه هي فقط، التي تحركهم وتحفزهم. (مارتن سيلجمان، 1995، 145 ـ 146).

ويحكي الأشخاص المتدفقون بأن الصعب صار سهلا، وتبدو قمة الأداء، كما لو كانت أمرا طبيعيا وعاديا. فقد وجد شكزينتميهالي في دراسة له على 200 فنانا بعد 18 عاما من تخرجهم في كلية الفنون، أن الفنانين الذين تذوقوا واستمتعوا ببهجة الرسم ذاتها، هم الذين أصبحوا فيما بعد رسامين فنانين جادين لهم مكانتهم. أما أولئك الذين كان دافعهم في الالتحاق بكلية الفنون، تحقيق الشهرة والثروة، فقد انسحب معظمهم من مجال الفن بعد تخرجهم.

وينتهي شكزينتميهالي من هذه الدراسة بقوله، "يجب أن يكون هدف الرسامين هو الرسم ولاشيء آخر". فإذا بدأ الفنان أثناء وقوفه أمام اللوحة الخام، في التفكير حول ثمن اللوحة عند بيعها، أو فيما سوف يكتب النقاد عنها، فلن يستطيع السير في الطريق السليم والأصيل للإبداع، لأن الإنجازات الإبداعية تعتمد على حالة من الانغماس الذهني للفرد. (مارتن سيلجمان، 1995، 147).

وفي هذا السياق، فقد لاحظ كاتب هذه الدراسة، أن الكثير من الباحثين الجامعيين، أثناء شروعهم في إنجاز بحوثهم، أنهم لا يفكرون في مواصفات الجودة والإتقان التي ينبغي أن تأتي عليها إنجازاتهم العلمية، ولكنهم يفكرون فقط في الدرجات العلمية التي سوف يحصلون عليها، والترقيات التي سوف ينالونها، وميول واهتمامات الأشخاص الذين سوف يقوّمون أعمالهم، والملاحظات التي سوف تسجل لأعمالهم، ويختارون معارفهم وأصدقاءهم في اللجان التي تمتحنهم. ولذا كثيرا ما تأتي إنجازاتهم العلمية متّسمة بمواصفات واضحة جدا من الرداءة.

وكما أن التدفق متطلب للتمكن من الحرف والمهن والفنون، فإنه كذلك متطلب في التعلم الأكاديمي. فالطلاب الذين يصلون إلى التدفق عندما يدرسون، فإنهم يؤدون بشكل أفضل بعيدا تماما عن إمكاناتهم كما تقاس باختبارات التحصيل. ففي إحدى الدراسات تم ترتيب الطلاب الملتحقين بالمدرسة الثانوية الخاصة بالعلوم في شيكاغو، وهم من بين أعلى 5 % من أصحاب المعدلات العالية في اختبارات الرياضيات. وصنفوا إلى مجموعتين، مجموعة مرتفعة التحصيل ومجموعة منخفضة التحصيل. وكان البحث يسعى إلى التعرف على الطريقة التي يمضي بها الطلاب أوقاتهم. وتمت مراقبة ذلك، بأن كُلِّف كل طالب بأن يحمل جهازا ينبهه في أوقات عشوائية خلال اليوم ليكتب ماذا

يعمل، وكيف كان مزاجه ؟ فتبين أن الطلبة منخفضي التحصيل قضوا حوالي 15 ساعة فقط في الأسبوع في الدراسة في المنزل. بينما قضى مرتفعو التحصيل 27 ساعة في الأسبوع يدرسون في المنزل. وأمضى منخفضو التحصيل معظم الساعات التي لم يكونوا يدرسون فيها في الاجتماعات وقضاء الوقت مع الأسرة والأصدقاء. وعندما تم التعرف على أمزجتهم، ظهرت نتيجة واضحة، وهي أن كلا من مرتفعي ومنخفضي التحصيل قضوا وقتا كبيرا خلال الأسبوع شاعرين بالملل من الأنشطة كمشاهدة التلفزيون الذي يشكل تحديا لقدراتهم. ولكن الخلاف الجوهري كان في خبراتهم نحو الدراسة؛ بالنسبة لمرتفعي التحصيل، غمرهم السرور والتحدي المؤديان إلى التدفق في 40 % من الساعات التي قضوها. أما بالنسبة لمنخفضي التحصيل، فقد وجدت الدراسة التدفق في 16 % فقط من الوقت، وأكثر من ذلك فقد سلمتهم إلى القلق الناتج عن المطالب الزائدة عن قدراتهم. فالطلبة الذين كانت إنجازاتهم الدراسية في مستوى إمكاناتهم الأكاديمية وما بعدها، كانوا أكثر حرصا على الدراسة، لأنها تضعهم في حالة التدفق. بينما وجد منخفضو التحصيل سرورهم وتدفقهم في الاتصالات الاجتماعية، وليس في الدراسة. (مارتن سيلجمان، 1995، 148 ـ 149).

وهناك وسائل عدة للوصول إلى حالة التدفق. وإحدى هذه الوسائل، تركيز الانتباه الحاد على العمل الجاري. لأن التركيز العالي هو جوهر التدفق، ويبدو أن هذه حركة تغذية راجعة عندما يكون المرء على أعتاب هذه الحالة من التدفق. فالتدفق يتطلب جهدا كبيرا للوصول إلى حالة من الهدوء، والتركيز الكافي لبدء العمل. والانتباه في حالة التدفق ذو نوعية مسترخية على الرغم من شدة التركيز. وهذه الخطوة الأولى تتطلب قدرا من الجهد. ولكن بمجرد أن يبدأ تركيز الانتباه، تتخذ حالة التدفق قوة دفع ذاتية، الأمر الذي يؤدي إلى تخفيف الاضطرابات الانفعالية وتأدية الفعل دون أي جهد. (دانييل جولمان، 1995، 135).

إن الوصول إلى هذه المنطقة الشعورية يأتي حين يجد الناس عملا تظهر فيه مهاراتهم، ويرتبطون به في مستوى يبرز كفاءاتهم وقدراتهم. وكما يرى شكزينتميهالي، يبدو أن الناس يركزون تركيزا أفضل عندما يزيد الطلب عليهم أكثر من الحالات العادية، عندئذ يقدمون من العطاء ما يفوق عطاءهم العادي. حيث أن حالة التدفق تحدث عندما

تكون صعوبة المهمة في مستوى إمكانات الشخص، أما إذا كانت صعوبة المهمة أكبر من مستوى إمكاناته وقدراته، فإن حالة التدفق يشوبها شيء من القلق والاكتئاب، لكن إذا كانت صعوبة المهمة أقل من إمكانات الفرد وقدراته، فإن ذلك يؤدي إلى الملل واللامبالاة. (محمد السيد صديق، 2009، 314 ـ 315). بمعنى أن حالة التدفق تقع في تلك المنطقة الشعورية الدقيقة بين القلق والملل. أو بمعنى آخر، فالتدفق هو التوازن بين التحدي الذي يقدمه النشاط أو المهمة، وبين مهارات الشخص، فإذا زاد التحدي كان هناك قلق، وإذا قلّ بدرجة كبيرة، كان هناك ملل.

يدرج شكزينتميهالي التدفق ضمن "علم نفس التجربة المثالية *Flow: The Psychology of Optimal Experience*". ويمكن تعريفه بأنه "حالة نفسية داخلية تدل على أن الفرد مشغول ومنهمك في عمل يحبه ويفضله. فكل فرد يتعلم ويؤدي بطريقة أفضل، عندما يكون لديه شيء يهتم به، ويشعر بأنه يدخل عليه السرور أثناء انشغاله به". ويحضرني الآن المثال التالي على جوهر التدفق، وهو انهماك الأطفال في اللعب دون ملل، وانشغالهم به دون سواه مما يدور حولهم، ونسيانهم لذواتهم وللآخرين، وانخفاض شعورهم بالزمان والمكان، وتحديهم لكل الصعوبات، لأنهم يمكن أن يلعبوا تحت حرارة الشمس التي لا تحتمل، أو في البرد القارس، ولكنهم لا يلقون إلى ذالك بال، ما دام النشاط الذي يقومون به محبوب لديهم ويستمتعون به، ويدخل عليهم البهجة والسرور.

ويمكن تدعيم التعريف السابق للتدفق من خلال الاستنتاجات التالية مما تم عرضه في الفقرات السابقة. أن التدفق يتضمن ما يلي:

1) الانشغال الكامل بالنشاط أو العمل، مع ضعف الشعور بالذات أو نسيان الذات.

2) الاستغراق الكامل بالنشاط أو العمل، يصاحبه الوعي وتركيز الانتباه.

3) الأداء يحدث بطريقة انسيابية ويتدفق كالشلال.

4) تركيز الاهتمام على العمل مع انخفاض الشعور بالزمان والمكان.

5) توظيف الانفعالات في خدمة الأداء والتعلم.

6) الشعور بأن العمل الصعب صار سهلا، والشعور بغياب الملل.

7) تناسب صعوبة العمل مع مستوى قدرات وإمكانات الفرد.

8) التركيز العالي للانتباه هو جوهر التدفق.

ويورد أرجايل مفهوما مثل هذا هو "الخبرة القصوى *Peak Experience*". وتتضمن خصائص هذه الخبرة القصوى أو المتدفقة :

1) الاستغراق والانتباه المركز.

2) الوعي بالقوة.

3) الشعور القوي بالسرور والقيمة والمعنى.

4) التلقائية وعدم بذل الجهد.

5) الشعور بالتكامل والهوية. (مايكل أرجايل، 1987، 170).

ويتميز الشخص المتدفق بالخصائص الأساسية التالية:

1) الوضوح *Clarity*. فيعرف الشخص ماذا يريد أن يعمل (وضوح الهدف). وقد يضع الفرد هدفا عاما وتجزئته إلى أهداف جزئية مرحلية مناسبة تؤدي في النهاية إلى تحقيق الهدف النهائي العام.

2) القياس. يجد الفرد طرقا مناسبة وذات جودة عالية لقياس تقدمه نحو تحقيق الأهداف المطلوبة.

3) التركيز *Concentration*. تكون للفرد القدرة على التركيز على ما يقوم بعمله. ويكون واعيا بالأهداف التي يسعى إلى تحقيقها. إضافة إلى تركيزه على الأنشطة التي يؤديها والوقت المناسب لأداء هذه الأنشطة.

4) الاختيار *Choice*. ويتمثل في اعتقاد الفرد بأن لديه اختيارات، ويستطيع التحكم في حياته، ويدرك أنه لا يكون ضحية لبيئته.

5) الالتزام *Commitment*. وهو قدرة الفرد على إلزام نفسه، وأن يؤدي سلوكا إيجابيا يرتبط بتحقيق الأهداف المطلوبة.

6) التحدي *Challenge*. وهو الرغبة في أن يكون الفرد متطورا باستمرار، وأن يبحث عن التحديات الجديدة، وأن يشكل باستمرار أهدافا جديدة مناسبة لمراحل تطوره.

7) التوفيق *Match*. أي توفيق الفرد بين التحديات التي يواجهها ومستوى المهارات التي يملكها. فإذا حاول الفرد أن يبذل جهدا عاليا يفوق ما يملكه من قدرات لن يصل إلى مرحلة التدفق.

8) عدم النظر إلى الفشل نظرة أسى وحسرة على ما فات وعدم القدرة على تحقيق أهداف المستقبل. ولكن أن يدع عقله يركز على اللحظة الحالية التي يؤدي فيها النشاط لتحقيق أهدافه.

9) التحدث الذاتي الإيجابي *Positive self talk*. مثل : بإمكاني القيام بما هو مطلوب مني. هذه فرصة لإثبات وجودي، أنا قادر، وغيرها من العبارات الإيجابية التي يقولها الفرد لنفسه.

10) القدرة على التعامل مع الأخطاء والتحكم القويّ والمنطقي في القلق.

11) عدم الشعور بالوقت أثناء انهماك الفرد في النشاط والعمل. (مارتن سيلجمان، 1995، 151-152).

3) تأجيل الإشباع أو الدفاعات الناضجة أو مقاومة سطوة المثير (عمليات تنظيم الذات):

سوف أركز في هذه الفقرة على خاصية إنسانية لها من القوّة ما يجعلها أساسا للكثير من أنماط السلوك البشري في فضائله ومحاسنه. وهي الخاصية التي تُمَكّن الإنسان من مواجهة إغراءات الحياة ومواجهة ضعفه، وتسمح له بأن يتحكم في حياته، فيجعلها أكثر إيجابية مما يحقق له حياة أفضل في بعض الأوقات على الأقل. فمثلا، ما الذي يجعل أبا غاضبا أن يتجمّل بالصبر أمام عناد ابنه، فيقدم له درسا يفيده بدلا من أن ينفجر غضبا فيفسد الموقف تماما؟ وما الذي يجعل مدمنا يتعافى من إدمانه ويتخلى عنه ويلتزم بقرار اتخذه بمفرده بأن يظل بعيدا عن الإدمان، ويقاوم إغراء التعاطي. بمعنى كيف يمكن للفرد أن يصبح قادرا على تأجيل الإشباع، وممارسة ضبط الذات، وتعظيم الذكاء الاجتماعي الوجداني من أجل تحقيق أهداف بعيدة، وتحقيق نوعية حياة أفضل، مع أنه يمكنه أن يندفع نحو سلوك ما ؟ إن لها مسميات كثيرة، كما هو وارد في عنوان هذه الفقرة، وكما سنرى في ما يأتي في هذه الفقرة، ولكن اسمها التقليدي هو: الإرادة.

يرى علم النفس في القرن العشرين، بشكل عام، أن الإنسان تدفعه وتوجهه نوازعه وصراعاته الداخلية (فرويد)، أو المكافآت والبواعث الخارجية (السلوكية الكلاسيكية)، وكلا النظريتين ترى البشر ضحايا إما لظروف حياتهم وتنشئتهم، أو لضغوط عوامل وراثية، أو لضغوط القُوَى الموقفية في حياتهم. وهذه التفسيرات كلها تأكدت مصداقيتها العلمية. ولكن في الوقت نفسه، ظهرت دلائل علمية حول قدرة الإنسان على أن يحوّل تأثير المنبهات الخارجية من خلال تغييره للمعنى المعرفي الذي تحمله، وبالتالي، فإنه يستطيع أن يتغلب على قوتها في تنشيط استجابة آلية من نوع الفعل ورد الفعل. خاصة وأنه تأكد أن الإنسان كما أنه قادر على الاندفاع، فإنه قادر على التحكم والتروي.

يهدف هذا الوصف لسلوك الإنسان إلى توضيح عمليات تنظيم الذات *Self regulation processes*. وتم التمييز في هذا الإطار بين نظامين ينشّطان السلوك هما : نظام هادئ *Cool* ونظام ساخن *Hot*. النظام الأول يوجه للمعرفة *Know*، والنظام الثاني يوجه للتحرك أو الفعل *Go*. ويعمل النظام الهادئ على التعرف على المثير وبناء منطق وخطة استراتيجية، ويمكن اعتباره معرفيا أكثر منه وجدانيا، ومركبا أكثر منه بسيطا، وتأمليا أكثر منه رد فعل. أما النظام الساخن فهو نظام وجداني يختص بالاستجابات السريعة للمنبهات القوية المثيرة للانفعال والتي تستدعي اللذة والألم. ويظهر النظام الساخن في الاستجابات الاندفاعية للمثيرات الجنسية وغيرها من المثيرات التي تستثير الشهية، أو تستدعي الاستجابات الدفاعية والعدوانية في مواجهة مثيرات مهدِّدة أو مخيفة. فإذا ما استثير النظام الساخن، فإنه يستدعي فعلا سريعا، وبهذا، فإن النظام الساخن تحكمه المثيرات. (والتر ميشيل، رودولفو مندوزا - دنتون، 2003، 344 ـ 345).

وبدأ فهمُ عمليات تنظيم الذات من سلسلة من الدراسات النفسية التجريبية أجريت حول قدرة الأطفال أو استعدادهم لتأجيل الإشباع، وهي خاصية محورية في تنمية الذكاء الوجداني الاجتماعي والسلوك الفعال على مدى الحياة. وتعرف التجارب بتجارب المارشميلو marshmallow expériences، و المارشميلو نوع من الحلوى الشعبية الأمريكية. قام بهذه التجارب السيكولوجي الأمريكي والتر ميشيل *W. Mischel* من جامعة ستانفورد الأمريكية في الستينات من القرن العشرين على أطفال الحضانة

(أعمارهم 4 سنوات) في حرم جامعة ستانفورد. وكانت عينة البحث من أبناء أعضاء هيئة التدريس وأبناء طلبة الدراسات العليا وأبناء بعض العمال الآخرين. تقوم التجربة على أن: يعرض المجرب على الطفل قطعة من الحلوى التي يحبها في موقف محيّر بالنسبة للطفل، حيث يكون عليه أن يختار: إما أن ينتظر حتى يعود المجرب بعد ربع أو ثلث ساعة ويأخذ قطعتين من الحلوى، أو أن يضرب جرسا فيعود المجرب في الحال ويحصل هو على قطعة واحدة من الحلوى. وعليه، إذا كان الطفل يفضل العائد الأفضل والحصول على قطعتين من الحلوى، بدلا من قطعة واحدة، عليه أن ينتظر عودة المجرب للغرفة. ومع تأخر عودة المجرب يصبح الانتظار صعبا على الطفل، ويزداد إغراء الحلوى المتاحة فورا. هذا الصراع الحقيقي الذي ينغمس فيه الطفل، كان المدخل الذي أتاح دراسة العمليات وراء تنظيم الذات بصورة علمية. (والتر ميشيل، رودولفو مندوزا -دنتون، 2003، 346).

وكان هدف التجربة هو التمييز بين الأطفال الذين يستطيعون كبح جماح اندفاعهم والذين لا يستطيعون ذلك. ووضع المجرب مجموعة من قطع الحلوى على الطاولة ثم خرج إلى بعض عمله ليعود بعد ربع أو ثلث ساعة. وفعلا اندفع في حدود ثوان قليلة بعض الأطفال الذين لم يستطيعوا مقاومة الإغراء، وطلبوا أخذ قطعة واحدة من الحلوى، في حين استطاع البعض منهم الانتظار وتأجيل الإشباع. ولكي يكبحوا اندفاعهم كانوا يقومون ببعض الأساليب السلوكية لتساعدهم على هذا الصمود. كأن يغطوا أعينهم حتى لا يروا الحلوى مصدر الإغراء، أو أن يتحدثوا معا، أو أن يغنوا، أو أن يضربوا بأيديهم على الطاولات وبأقدامهم على الأرض، وحاول بعضهم أن ينام. وهؤلاء الأطفال الصامدون حصلوا على قطعتين من الحلوى كمكافأة لهم على صبرهم.

وبعد التجربة أجريت دراسة طولية هامة ومتميزة على هؤلاء الأطفال، استمرت بين 12 ـ 14 سنة. بدأت حين كانت أعمارهم 4 سنوات، وتتبعتهم حتى تخرجوا من المرحلة الثانوية. وكانت الفروق بين المجموعتين في المجالات الانفعالية والاجتماعية والأكاديمية واضحة ودالة في مرحلة المراهقة. فقد كان الأطفال الذين قاوموا إغراء الحلوى أكثر كفاءة من الناحية الاجتماعية وأكثر فاعلية من الناحية الشخصية ومؤكدين لذواتهم بدرجة أكبر، وأكثر قدرة على مواجهة الإحباط، كما كانوا أقل عرضة للانهيار

أو الجمود أو النكوص تحت ظروف الشدة، أو أن يصبحوا مضطربين حين يتعرضوا للضغوط، كما أنهم كانوا يحاولون تطويق التحديات ويلاحقونها بدلا من أن يستسلموا لها حتى في مواجهة الصعاب. وكانوا معتمدين على أنفسهم وواثقين في ذواتهم، ويعتقدون أنهم ذوي جدارة واستحقاق ويمكن الاعتماد عليهم. ويقومون بالمبادرة وينغمسون في العمل. وكانوا متفوقين دراسيا، وأكثر كفاءة أكاديميا، وأكثر قدرة على صياغة أفكارهم لغويا، وأكثر استعمالا للعقل والقدرة على التركيز وعلى التخطيط وتتبع ما خططوا له، وأكثر شغفا بالتعلم.

أما الأطفال الذين لم يستطيعوا مقاومة إغراء الحلوى، فقد كانوا أقل في الخصائص السابقة، وكانوا أكثر تورطا في المصاعب والمشكلات، وكانوا في المراهقة أكثر خجلا وأكثر انسحابا من العلاقات الاجتماعية، ويبدون أكثر عنادا وأقل حماسا، ويضطربون أمام الإحباط، وأكثر تفكيرا في ذواتهم بأنهم أشخاص سيئون ولا يستحقون التقدير والاحترام، وكانوا ينكصون ويتسمون بالجمود وعدم القدرة على الحركة في مواجهة الضغوط، وأقل ثقة في أنفسهم، وأكثر غيرة وحسدا والاستجابة بمزاج حاد، وأكثر عرضة للدخول في المجادلات الحادة، وهم في سن المراهقة، ما زالوا غير قادرين على تأجيل إشباعهم. (والتر ميشيل، رودولفو مندوزا - دنتون، 2003، 347 ـ 348).

وقال ميشيل، إن تأجيل الإشباع المفروض ذاتيا والموجه بالهدف، ربما يكون أساسا لتنظيم الذات الانفعالية، والقدرة على إنكار الدفعات في خدمة تحقيق هدف ما. وبذلك، فإن نتائج ميشيل أبرزت دور الذكاء الوجداني الاجتماعي كقدرة بعدية *Meta - ability* تحدد كيف يحسن الناس، أو كيف يسيئون استعمال وتوظيف قدراتهم العقلية الأخرى. (بام روبنس، جين سكوت : 270 ـ 272)

وأشارت دراسات أخرى، في نفس الموضوع، إلى أن الأطفال يستطيعون أن يحوّلوا موقف تأجيل الإشباع عقليا بصورة كبيرة مما يساعدهم، أو يعوّقهم عن تحقيق الهدف. فقد أدى تفكير الأطفال في الجانب السار (النظام الساخن) وهو المكافأة، أن الحلوى لها مذاق حلو ورائحة زكية وملمس ناعم. أدى هذا التفكير إلى انتظار الأطفال بين ثوان وخمس دقائق فقط. في حين أدى بهم التفكير في الجانب المجرد (النظام الهادئ) أن الحلوى مثلها مثل أي شيء آخر كالسحاب والشجر والمباني، إلى إطالة زمن الانتظار إلى

أكثر من 13 دقيقة. وهكذا يتبين أن اختلاف تمثيل الطفل للمثير الواحد، أثناء فترة الانتظار، غيّر من تأثيره عليه، ومكّنه من التحكم في مقاومة الإغراء القوي من أجل تحقيق هدف أبعد وأفضل. (والتر ميشيل، رودولفو مندوزا - دنتون، 2003، 346).

وأجريت تجارب أخرى بإحداث تغييرات في الموقف. ففي إحدى التجارب أُعطِيَ الأطفال لعبا أثناء الانتظار، وفي هذه الحالة كانت فترة تأجيل الإشباع أطول مقارنة بالأطفال الذين طلب منهم التفكير في الحلوى. وتبين من نتائج هذه التجارب أن قدرة الإنسان على ضبط الذات، تحكمها حقيقة مفادها أن تشتيت الانتباه لا يحدث إلا في العقل، فالمهم أن ما يدور في عقل الطفل، حيث أشار المجرب على الأطفال أن يفكروا في أمهاتهم وهم يؤرجحونهم بدلا من التفكير في الحلوى، كان زمن تأجيل الإشباع مساويا لزمن الانتظار عند إعطائهم لعبا يلعبون بها.

وفي إطار القوة الإنسانية المسماة "الدفاعات الناضجة"، أنجز السيكولوجي الأمريكي جورج فيلانت *G. Fylant*، الأستاذ بجامعة هارفارد، بحثين نفسيين يعتبران أكثر شمولا وعمقا على مجموعة من الرجال على مدى حياتهم. درس جوانب القوة الإنسانية التي أسماها "الدفاعات الناضجة". المتمثلة في الإيثار، والقدرة على تأجيل الإشباع، والرؤية المستقبلية، وروح الدعابة. هناك رجال لا ينضجون أبدا ولا يظهرون هذه السمات، بينما آخرون تظهر عليهم هذه السمات مع تقدمهم في العمر. وكانت مجموعتا فيلانت من طلاب جامعة هارفارد و456 رجلا معاصرا من وسط مدينة بوسطن. كلتا الدراستين بدأت في نهاية الثلاثينات عندما كان المشاركون في آخر المراهقة. واستمرت إلى أن تجاوز أفراد العينة الثمانين سنة من أعمارهم. أشارت النتائج إلى عوامل الشيخوخة الصحية التي تشمل الدخل، والحالة الصحية، والمتعة في الحياة. وكانت الدفاعات الناضجة مؤشرا قويا على السعادة في الحياة والدخل المرتفع والشيخوخة النشطة في كل من المجموعة التي كان غالبيتها من البيض البروتستانت والمجموعة الأكثر تنوعا من وسط المدينة. فمن بين 76 رجلا من وسط المدينة أظهروا باستمرار هذه الدفاعات الناضجة وهم أصغر سنا. و95 % منهم ما زالوا يستطيعون تحريك الأثاث الثقيل، وقطع الأخشاب، والسير مسافة ميلين وصعود طابقين من السلالم دون تعب عندما أصبحوا شيوخا. ومن بين 68 رجلا من وسط المدينة لم يظهروا

أبدا أيا من هذه القدرات، فقط 53 % يستطيعون القيام بنفس المهام. بالنسبة لرجال هارفارد في سن 75، السعادة في الحياة، والسعادة الزوجية، والشعور الذاتي بالصحة البدنية، تم التنبؤ بها عن طريق الدفاعات الناضجة التي تمت ممارستها وقياسها في أواسط العمر. (مارتن سيلجمان، 2002، 9 ـ 10).

نتبين فيما سبق من مناقشات في هذه الفقرة معنى الإرادة، ومنذ حوالي قرن من الزمن تحدث السيكولوجي الأمريكي وليام جيمس عن الإرادة كما يلي: "إن الرغبة *Desire* والإرادة *Will* والتمني *Wish* من الحالات العقلية التي يعرفها كل فرد، والتي لا يمكن لأي تعريف أن يزيدها وضوحا، فإذا صاحب الرغبةَ شعورٌ بأن تحقيقها غير ممكن، فإنها تتحول إلى تمن. أما إذا كنا نعتقد أن لدينا القوة لتحقيقها فسوف نسخر الإرادة لتتحول هذه الرغبة إلى واقع، وهذا الواقع إما أن يتحقق فورا تبعا لإرادتنا أو بعد القيام بما يتطلبه تحقيقه". (والتر ميشيل، رودولفو مندوزا - دنتون، 2003، 352).

لقد كشف وليام جيمس عن القُوَى الإنسانية في هذا التحليل، ففي التمييز بين الرغبة والإرادة على أساس اعتقاد الفرد في توفره على القدرة لتحقيق الهدف، أو عدم توفره عليها، تأكيد على أهمية إدراك الذات من حيث كفاءتها وقدرتها على التحكم، وهو الأمر الذي أعاد إحياء الاهتمام بالعمليات الأساسية لتنظيم الذات، كما أنه استشرف ما يمكن أن تتضمنه استراتيجيات تنظيم الذات والذكاء الاجتماعي الوجداني، من خلال تأكيده على أن الإنسان قادر دائما على تحقيق ما يريده، ولكن فقط بعد القيام ببعض المتطلبات. وقد بينتُ سابقا في هذه الفقرة، أن التحكم في الاستجابات الساخنة وتوظيف إستراتيجية التهدئة من خلال المعالجة المعرفية للموقف، هو أحد هذه المتطلبات. إن قوة الإرادة هي قدرة الفرد على التحمل والمعاناة بكامل إرادته، وهي إنكار الذات من أجل تحقيق هدف بعيد له قيمة.

نصل إلى أنه لا نستطيع أن نفسر سلوك الإنسان بالدوافع فقط، فالبشر ليسوا كائنات مدفوعة، فبالرغم من أنهم لا يستطيعون تغيير مجرى الأحداث دائما، فإنهم يستطيعون بناء تصوراتهم عنها بصور مختلفة وبناءة. فرؤية الفرد للأشياء بطرق متنوعة ومتعددة، يعظم احتمالات حريته وفاعليته وقدرته على الاختيار.

4) الذكاء ذي الأبعاد الثلاثة أو الذكاء الناجح:

لاحظ السيكولوجيون المهتمون بدراسة الذكاء، أن نسبة الذكاء التي راجت لعشرات السنين كأفضل طريقة لوصف إمكانات الأفراد والتنبؤ بنجاحهم في المدرسة وخارجها، كثيرا ما تكون غير دقيقة في التنبؤ بنجاح الفرد في المدرسة وفي المهنة، لأنها عجزت من ناحية عن الإحاطة بكل جوانب الذكاء الإنساني، ومن ناحية أخرى فشلت في التنبؤ بنجاح الأفراد في الحياة. وكثيرا ما تكون وسيلة في يد الجهات الرسمية التي تتحكم من خلالها في مصائر الناس. وقد عاش هذه التجربة القاسية أحد أكبر الخبراء في الذكاء، وهو السيكولوجي الأمريكي روبرت ج. سترنبرغ *R. J. Sternberg*، أستاذ علم النفس بجامعة ييل *Yale* الأمريكية. فعندما كان تلميذا في المرحلة الابتدائية فشل في اختبارات الذكاء الأولى، التي أجرتها عليه أخصائية نفسية غليظة الطباع، تسببت في إصابته بخوف وقلق شديدين من الاختبار. فحصل بسبب ذلك على نتيجة منخفضة في الذكاء، صارت تلاحقه في ملفه المدرسي. فصار المعلمون يتعاملون معه على هذا الأساس، ويضعون توقعاتهم منه وفق الافتراض المزعوم لمستوى ذكائه. وسايرهم هو بدوره في توقعاتهم، فكان أداؤه الدراسي منخفضا في السنوات الثلاث الأولى في المدرسة، ومتسقا مع توقعات معلميه. إلا أن معلمته في السنة الرابعة الابتدائية كانت لديها القدرة على اكتشاف جوانب الذكاء لديه، وعلى تدعيم ثقته بنفسه، فانعكس ذلك على أدائه الدراسي وتفوقه، إلى أن أصبح واحدا من أبرز الخبراء في مجال البحث في الذكاء. (محمد طه، 2006، 236 ـ 237).

يشير سترنبرغ إلى أن الفكرة التقليدية عن المهارات المتعلقة بالذكاء والطرق التي تم من خلالها قياسه، كثيرا ما تقودنا إلى نوع من اليأس والإحباط، خاصة عندما تؤدي عملية القياس إلى أن يخسر البعض فرصته التعليمية أو المهنية، نتيجة تدني مستويات أدائهم على اختبارات الذكاء. ولكن يمكن أن ننظر إلى الذكاء نظرة إيجابية، فنقترح ثلاثة مبادئ في إطار علم النفس الإيجابي، وهي.

الأول، إن الأفراد لديهم تعريفهم الخاص عن مفهوم النجاح.

الثاني، إن الأفراد لديهم القدرة على التوافق مع بيئاتهم، ولديهم القدرة كذلك على اختيار بيئاتهم وتشكيلها.

الثالث، إن الأفراد يقومون بالتوافق والتشكيل والاختيار بفاعلية أكبر عندما يستثمرون نقاط قوتهم ويعوّضون نقاط ضعفهم أو يصححونها. (روبرت ج. سترنبرغ، 2003، 437).

ويعتقد سترنبرغ أن التوافق مع البيئة عملية هامة، ولهذا نعرف الذكاء بأنه القدرة على التوافق مع البيئة المحيطة بنا. ولكنه تعريف محدود القيمة لعدة أمور منها.

1) إن اختبارات الذكاء باستعمال الورقة والقلم لا تقيس أيا من جوانب التوافق مع البيئة.

2) إن اختبارات الذكاء لا تتنبأ بأكثر من 25 % من التباين في الأداء الأكاديمي، ولا تتنبأ بأكثر من 10 ـ 15 % من التباين في الأداءات المختلفة في مواقف الحياة العادية.

3) تفتح مؤسسات المجتمع أبوابها التعليمية والمهنية للذين يؤدون أداء ناجحا على هذه الاختبارات، وتغلقها في وجه الأفراد الذين يخفقون في هذه الاختبارات.

4) يحصل الأفراد الأحسن أداء على هذه الاختبارات على فرص لا يحصل عليها الأقل أداء عليها. إلا أنه للأسف، أن ما ينجح فيه الأفراد في أدائهم على الاختبارات، يرتبط ارتباطا ضعيفا بما سوف يضطرون إلى ممارسته في الحياة فيما بعد.

5) إن معظم المهتمين بهذه الموضوعات يعلنون نجاح هذا المنهج، رغم غياب مجموعة ضابطة مناسبة يمكن أن تقدم منهجا بديلا ربما يكون أكثر نجاحا. (روبرت ج. سترنبرغ، 2003، 439 ـ 440).

يوجه ر. ج. سترنبرج *R. J. Sternberg* عام 1985 في كتابه "ما بعد معامل الذكاء *Beyond Intelligence Quotient*" النظرية الثلاثية للذكاء الإنساني *A Trianchic theory of Human Intelligence*، انتقادا إلى الاتجاه التقليدي الضيق الذي يحصر الذكاء في النشاطات الأكاديمية التي لا تتعدى البنود التي يقاس بها التنبؤ بالنجاح في التحصيل الدراسي والعلمي، ولا تتنبأ بالنجاح في المجالات المهنية والاجتماعية. وألح على توسيع مفهوم الذكاء ليشمل حيزا واسعا من نشاطات الفرد اليومية الاجتماعية وغيرها. (عثمان حمود الخضر، 2002، 9).

وينبه سترنبرج الباحثين إلى أن ما تعنيه كلمة ذكاء عند المتخصصين، ليس هو ما تعنيه لدى العاديين. ففي حين يشترك الفريقان في اعتبار الذكاء قدرة على التفوق الدراسي وحل المشكلات العلمية، نجد العاديين يضعون وزنا أكبر للمهارات

الاجتماعية كالحساسية لحاجات الآخرين واختيار الانفعال المناسب للموقف. (بام روبنس، جين سكوت، 2000، 77).

وفي إطار نظريته طوّر سترنبرغ ما أطلق عليه "الذكاء الناجح *Successful Intelligence*". ويعرفه بأنه "مجموعة من المهارات المطلوبة لتحقيق النجاح في الحياة، والتي يتم تحديدها عن طريق الفرد داخل سياقه الاجتماعي، وذلك من أجل التوافق مع البيئة وتشكيلها، واختيارها". (روبرت ج. سترنبرغ، 2003، 440). بمعنى أنه الذكاء اللازم للنجاح في الحياة عامة، وليس في السياق الأكاديمي فقط. فالذكاء وفقا لسترنبرغ، غريغورينكو 2004 *R. J. Sternberg & E. Grigorenko* هو استعمال مجموعة متكاملة من القدرات اللازمة للنجاح في الحياة، كما يتحدد هذا النجاح في سياق اجتماعي ثقافي معين. وبالتالي يعتمد الذكاء الناجح على قدرة الفرد على التعرف على جوانب القوة والضعف لديه، وعلى تدعيم جوانب القوة، وتصحيح أو تعويض جوانب الضعف. (محمد طه، 2006، 237).

ويتحقق النجاح في الحياة من وجهة نظر الذكاء الناجح من خلال التوازن بين ثلاثة جوانب رئيسية للذكاء هي:

1) الذكاء التحليلي *Analytical Intelligence*، وهو القدرة على تحليل وتقييم الأفكار وحل المشكلات.

2) الذكاء الإبداعي *Creative Intelligence*، ويتضمن القدرة على إنتاج أفكار جديدة، والاستعمال غير التقليدي للأفكار القديمة.

3) الذكاء العملي *Practical Intelligence*، ويتضمن القدرة على فهم وتحليل المواقف في الحياة اليومية والاستفادة منها، من خلال المواءمة بين قدرات الفرد وحاجاته من ناحية، وبين متطلبات البيئة من ناحية أخرى. فهو ذكاء الحياة اليومية الذي يعتمد على المعرفة الكامنة التي نكتسبها من خلال الاحتكاك غير المنظم بالآخرين. (محمد طه، 2006، 237).

وارتبط الذكاء العلمي بمتطلبات النجاح في المهن المختلفة وفي الحياة بوجه عام. ويعرفه سترنبرغ بأنه "القدرة على إيجاد انسجام أمثل بين الفرد ومتطلبات البيئة من خلال التوافق مع البيئة، أو تغييرها، أو اختيار بيئة جديدة يمكن للفرد فيها أن يحقق أهدافه". فالذكاء العملي ليس هو الذكاء الأكاديمي أو ذكاء الكتب *Book smart*. فالمعرفة في الذكاء

العملي يكتسبها كل إنسان بطريقة معينة تتناسب مع شخصيته ومع أسلوبه في التعلم. وتعتمد على الخبرة الشخصية في الحياة اليومية، مما يجعل من الصعب التعبير عنها بشكل مباشر في صيغة مكتوبة أو مقروءة. وتتضمن فهما "لكيفية" أداء مهمة معينة وليس فهما "لطبيعة" المهمة نفسها. ويتحقق اكتسابها في سياق الخبرة اليومية ولا يحتاج إلى تدريب أو تعليم منظم. وتتعلق بالموضوعات والأشياء ذات الأهمية بالنسبة للفرد، مثل عمله وهواياته، فهي تكتسب بالممارسة الفعلية. ويعتمد الذكاء العملي على نوع خاص من المعرفة هو المعرفة الضمنية *Tacit Knowledge* وهي معرفة نكتسبها بالحس المشترك *Common sense* وبطريقة شخصية. وعلى هذا الأساس حدد سترنبرغ، غريغورينكو 2001 ثلاث خصائص للمعرفة الضمنية:

1) يكتسب الإنسان المعرفة الضمنية اعتمادا على الخبرة اليومية وبشكل غير منظم.

2) تكون المعرفة الضمنية متخصصة في مجال معين، وإجرائية تتعلق بكيفية العمل في ظرف معين.

3) تكون المعرفة الضمنية ذات قيمة عملية وذات توجه نحو الفعل. فهي معرفة تهدف إلى تحقيق هدف معين عن طريق تحديد فعل معين يستعمل لتحقيق هذا الهدف. (محمد طه، 2006، 175 ـ 176). (فؤاد أبو حطب، 1996، 148 ـ 149).

ويعتقد سترنبرغ أن تعريف الذكاء في نظريته، يتفق كثيرا مع أفكار علم النفس الإيجابي وأهدافه، ويختلف عن التعريف التقليدي للذكاء في الجوانب التالية.

1) يؤكد التعريف الجديد للذكاء على أهمية قيام كل فرد بتعريف النجاح في الحياة لنفسه. فتعريف النجاح ليس مفروضا عن طريق المجتمع (مثل الدرجات في المدرسة، أو مستوى الدخل). ولكنه بدلا من ذلك يتم تحديده عن طريق الفرد ليمثل طموحاته الخاصة.

2) يؤكد التعريف الجديد للذكاء على قدرة الفرد على التوافق مع البيئة كما في التعريف التقليدي، ولكنه يؤكد أهمية قيام الفرد بتشكيل البيئة واختيارها. وهنا يكون الفرد أكثر إيجابية في تغيير البيئات، بدلا من محاولة توافق نفسه معها.

3) يؤكد التعريف الجديد للذكاء على تحديد نقاط القوة واستثمارها للقيام بتفاعلات إيجابية مع البيئة التي يوجد فيها الفرد، وتحديد نقاط الضعف والتعرف عليها وتغييرها. (روبرت ج. سترنبرغ، 2003، 440 ـ 441).

مجالات البحث في علم النفس الإيجابي

يقوم التصور النظري لعلم النفس الإيجابي على ثلاثة مكونات وهي في نفس الوقت مجالات البحث فيه.

1) دراسة الخبرة الإيجابية الذاتية أو المشاعر الإيجابية: يتم دراسة موضوعات نفسية قوية في حياة الإنسان؛ كالحب والمودة والرحمة في الماضي والحاضر والمستقبل. ويدور الانفعال الإيجابي لأحداث حياتنا الماضية حول القناعة *Contentment* والإخلاص الديني *Religion faith* والرضا *Satisfaction* والصفاء النفسي *Psychological serenity*. أما الانفعال الإيجابي في الحاضر فيدور حول الثقة بالنفس *Self confidence* والخلق الرفيع *Good character* والإنجاز المثمر، واحترام القيم الأخلاقية، واللذة والمتع الجسمية *Somatic pleasures* (مثل اللذة والمتعة المباشرة، وألوان البهجة المركبة أو السرور المركب *Colplex pleasures* وألوان البهجة اللحظية). ويتضمن الانفعال الإيجابي حول المستقبل كل من التفاؤل *Optimism*، والأمل *Hope*.

إن الحياة السعيدة، هي الحياة التي تُعظّم شأن الانفعالات الإيجابية، وتقلل من شأن الألم والانفعالات السلبية كالكآبة والحزن والتشاؤم والخَوَر والانهزام النفسي. بمعنى أن مجال علم النفس الإيجابي على المستوى الذاتي *Subjective level* يدور حول الخبرات الإيجابية الذاتية ذات القيمة مثل: الوجود الأفضل والقناعة والرضا عن الماضي. والأمل والتفاؤل (بالنسبة للمستقبل). والتدفق والسعادة (في الحاضر). وتوجه البحوث في هذا المجال، نظريات المتعة الأخلاقية والحسية التي ترى أن السلوك الديني واللذة الحسية والمزاجية والجسمية هي الخير الأوحد والرئيسي في الحياة التي تتصل بتحقيق السعادة وتفسيرها.

2) **دراسة السمات الإيجابية للفرد:** وبصورة رئيسية دراسة القُوَى والفضائل والقدرات والأنشطة، أي الذوبان في حياة نشطة إيجابية دءوبة ذات معنى وذات هدف واقعي. ويتضمن القُوَى النفسية أو خصال الشخصية الخلوقة وفضائلها، والسمات الشخصية الإيجابية والعبقرية والموهبة *giftedness* والقدرات المعرفية. والشجاعة *Courage* والاستبسال والقيادة والشكر والامتنان والمعروف والكرم والتكامل والأصالة *Originality* والقدرة على تلقي الحب ومنحه. بمعنى أن مجال علم النفس الإيجابي على

المستوى الفردي *Individual level* يهتم بالسمات الفردية الإيجابية مثل : القدرة على الحب وعلى العمل *The Capacity for Love and Vocation* والمهارة البين شخصية *Skill Interpersonal* والحساسية للجمال وتذوقه *Sensibility Aesthetic* والمثابرة *Perserverance* والصفح *Forgiveness* والرحمة *Compassion* والأصالة *Originality* والذهنية المستقبلية *Future Mindedness* والروحانية *Spirituality* والموهبة العالية *High giftedness* والحكمة *Wisdom* وفاعلية الذات *Self – efficacy* وتحقيق الذات *Self – actualisation* والإبداع *Creativity* والذكاء الوجداني *Emotional Intelligence* والتفهم الوجداني *Empathy* والسلوك الاجتماعي الإيجابي *Prosocial behavior* والتصميم الذاتي *Self - determination* والصلابة *Hardiness*. ومن أهم الفروق بين الخصال الشخصية الإيجابية والمواهب، كما أشار إلى ذلك سيلجمان، شيكزينتميهالي، أنها أكثر قابلية للتغيير والمرونة، وتوجهها عمليات الإرادة *Volition* والنزوع، مقارنة بالمواهب والقدرات العقلية. إن توظيف الإنسان لهذه الخصال والمواهب والقدرات، يجعله يحقق حياة أبدية السعادة *Eudaimonic*، أو ما يعرف بالحياة الطيبة.

3) **دراسة الحياة ذات المعنى:** وهي التي تحققها مؤسسات التطبيع الاجتماعي المتمثلة في الأسرة والجيران والأقارب والمدرسة والجامعة والنادي والمسجد والأقران والزملاء والأصدقاء والحي والمجتمع بأسره وما يشيع فيه من ثقافات معينة. ويسأل علماء النفس الإيجابي عن دور المؤسسات سابقة الذكر في تربية الأخلاق والفضائل والطبيعة الإنسانية السامية. ويجيبون بدور الرقابة الداخلية التي يتولاها الضمير، والرقابة الخارجية التي تتولاها مؤسسات التطبيع الاجتماعي سابقة الذكر، عندما تكون متماسكة وقوية، وكذلك سلطة القانون والتحريم الاجتماعي، وجماعات الشورى والمجتمعات الدينية والديمقراطية التي تحقق العدالة والمساواة، والدفاع عن الحريات وحقوق الإنسان. ويرى علماء النفس الإيجابي، أن الخصال الشخصية الإيجابية والمواهب والعبقرية والانفعالية الإيجابية، يتسارع نموها وتطورها، ومن ثم تزداد الإنتاجية والإبداع إذا ما نشأ الإنسان في ظل المؤسسات الاجتماعية والثقافية التي تنشئ على الأخلاق والفضائل والطبيعة الإنسانية السامية. بمعنى أن مجال علم النفس الإيجابي على المستوى الجماعي يهتم بالفضائل المدنية *Civic Virtues* والمؤسسات التي من شانها أن تدفع الأفراد إلى أن يعيشوا مواطنة أفضل مثل: المسؤولية *Responsability* والرعاية *Nurturance* والإيثار *Altruism* واللطف *Civility* والاعتدال *Moderation* والتحمل والتسامح *Tolerance* والالتزام بمبادئ العمل الأخلاقية

Work ethic. (روسيو فرناندار ـ بالستيروس، 2003، 181 ـ 182). (مارتن سيلجمان، 2002، ج). (محمد نجيب أحمد الصبوة، 2008، 32 ـ 33).

إن المؤسسات الإيجابية هي ميسّرات الحياة السعيدة، وهي التي تجعل الحياة بكل أنواعها، في الماضي والحاضر والمستقبل، حياة ذات معنى، وتجعل الفرد أشد حبا وولاء وإخلاصا لهذه المؤسسات والمجتمعات الإيجابية.

قياس متغيرات علم النفس الإيجابي

إن ما سبق عرضه في الفقرة السابقة، يمثل المكونات الثلاثة للنموذج النظري لعلم النفس الإيجابي، ويحدد مجالات البحث فيه، ولو بصورة مؤقتة، فما هي المتغيرات التي يمكن قياسها في هذه المكونات الثلاثة. هذا ما سوف أتناوله في الفقرة التالية.

قلت في فقرات سابقة من هذه الدراسة، أن الإشارات إلى الخصائص الإيجابية في حياة الإنسان، تم التطرق إليها في البحوث النفسية السابقة، وتم قياسها بأدوات مناسبة. وبالتالي، فإن أدوات قياس الخصائص الإيجابية (القُوَى والفضائل الإنسانية)، كانت موجودة قبل ظهور علم النفس الإيجابي، ولكن جهود السيكولوجيين اليوم، ينبغي أن تعمل على تطويعها لتتلاءم مع متغيرات التوجه الجديد، كما تم ذكرها في مجالات البحث في علم النفس الإيجابي.

1) **قياس المشاعر الإيجابية أو الحياة السعيدة السارة** *The Pleasant life*: في هذا المجال يمكن قياس المتغيرات التالية: الشعور بالسعادة، التفاؤل، الرضا عن الحياة، التوجه نحو الحياة، الثقة بالنفس، الأمل، الوجود الأفضل.

2) **قياس السمات الإيجابية للفرد أو الحياة النشطة المثمرة الدؤوبة** The Engaged life: في هذا المجال يمكن قياس المتغيرات التالية: توكيد الذات، تقدير الذات، فعالية الذات، ضبط الذات، المثابرة، الذكاء الوجداني، الذكاء الناجح، الصلابة النفسية، الالتزام الشخصي، المهارات الاجتماعية، دافع الاستطلاع، الدافع للإنجاز، التدفق.

3) **قياس الحياة الإيجابية ذات المعنى** The Meaningful life: في هذا المجال يمكن قياس المتغيرات التالية: معنى الحياة، نوعية الحياة، التدين بالإسلام.

المراجع

1 ـ أحمد محمد عبد الخالق (2004). **الصيغة العربية لمقياس "سنايدر" للأمل**. دراسات نفسية، المجلد الرابع عشر العدد الثاني. القاهرة، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم).

2 ـ أحمد محمد عبد الخالق (2008). **الرضا عن الحياة لدى المجتمع الكويتي**. دراسات نفسية، المجلد الثامن عشر العدد الأول. القاهرة، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم).

3 ـ أحمد محمد عبد الخالق، غادة محمد عيد (2008). **حب الحياة ومدى استقلاليته أو ارتباطه بمتغيرات الهناء الشخصي أو الحياة الطيبة**. دراسات نفسية، المجلد الثامن عشر العدد الرابع. القاهرة، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم).

4 ـ أحمد محمد عبد الخالق وآخرون (2003). **معدلات السعادة لدى عينات عمرية مختلفة من المجتمع الكويتي**. دراسات نفسية، المجلد الثالث عشر العدد الرابع. القاهرة، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم).

5 ـ بام روبنس، جين سكوت (2000). **الذكاء الوجداني**. ترجمة: صفاء الأعسر، علاء الدين كفافي. القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

6 ـ بول ب. باتلس، ألكسندرا م. فروند (2003). **القوى الإنسانية باعتبارها التناغم بين الحكمة والاختيار الأمثل مع التعويض**. ترجمة: صفاء الأعسر. في: ليزا ج. أسبينوول، أورسولا م. ستودينجر (تحرير). سيكولوجية القوى الإنسانية. ترجمة ومراجعة: صفاء يوسف الأعسر وآخرون (2006). القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة.

7 ـ جبر محمد جبر (2004). **تقدير الذات وعلاقته بالوجود الأفضل لدى مرضى السرطان مقارنة بالأصحاء**. دراسات عربية في علم النفس، المجلد الثالث، العدد الثالث. القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

8 ـ دانييل ستوكولز (2003). **إيكولوجية القوى الإنسانية**. ترجمة: علاء الدين كفافي. في: ليزا ج. أسبينوول، أورسولا م. ستودينجر (تحرير). سيكولوجية القوى الإنسانية. ترجمة ومراجعة: صفاء يوسف الأعسر وآخرون (2006). القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة.

9 ـ دانييل جولمان (1959). **الذكاء العاطفي**. ترجمة: ليلى الجبالي. مراجعة: محمد يونس. سلسلة عالم المعرفة العدد 262. الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

10. روبرت ج. سترنبرج (2003). **مساق لليأس : لماذا نحتاج إلى إعادة تعريف لمفهوم الذكاء وقياسه**. ترجمة: نادية شريف. في: ليزا ج. أسبينوول، أورسولا م. ستودينجر (تحرير). سيكولوجية القوى الإنسانية. ترجمة ومراجعة: صفاء يوسف الأعسر وآخرون (2006). القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة.

11. روسيو فرنانداز بالستيروس (2003). **الجانب المضيء والجانب المظلم في سيكولوجية القوى الإنسانية مثال من سيكولوجية المسنين**. ترجمة: علاء الدين كفافي. في: ليزا ج. أسبينوول، أورسولا م. ستودينجر (تحرير). سيكولوجية القوى الإنسانية. ترجمة ومراجعة : صفاء يوسف الأعسر وآخرون (2006). القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة.

12. عادل محمد هريدي، طريف شوقي فرج (2002). **مصادر ومستويات السعادة المدركة في ضوء العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتدين وبعض المتغيرات الأخرى**. مجلة علم النفس، العدد الحادي والستون. القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

13. عثمان حمود الخضر (2002). **الذكاء الوجداني... هل هو مفهوم جديد ؟** دراسات نفسية، المجلد الثاني عشر العدد الأول. القاهرة، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم).

14. فؤاد أبو حطب (1996). **القدرات العقلية**. الطبعة الخامسة. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

15. كارل د. ريف، بيرتون سينجر (2003). **مفارقات الحالة الإنسانية: حسن الحال (الرفاه) والصحة في الطريق إلى الفناء**. ترجمة: علاء الدين كفافي. في: ليزا ج. أسبينوول، أورسولا م. ستودينجر (تحرير). سيكولوجية القوى الإنسانية. ترجمة ومراجعة: صفاء يوسف الأعسر وآخرون (2006). القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة.

16. ليزا ج. أسبينوول، أورسولا م. ستودينجر (2003). **بعض القضايا الرئيسية في مجال سيكولوجية القوى الإنسانية**. ترجمة : صفاء الأعسر. في: ليزا ج. أسبينوول، أورسولا م. ستودينجر (تحرير). سيكولوجية القوى الإنسانية. ترجمة ومراجعة: صفاء يوسف الأعسر وآخرون (2006). القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة.

17. مارتن سيلجمان (1995). **تفاؤل الأطفال**. ترجمة: الفرحاتي السيد محمود (2009). المنصورة (مصر)، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

18. مارتن سيلجمان (2002). **السعادة الحقيقية، استخدام علم النفس الإيجابي الحديث لتحقيق أقصى ما يمكنك من الإشباع الدائم**. الرياض، مكتبة جرير.

19. مارتن سيلجمان (2003). **علم النفس الإكلينيكي الإيجابي**. ترجمة : عزيزة السيد. في: ليزا ج. أسبينوول، أورسولا م. ستودينجر (تحرير). سيكولوجية القوى الإنسانية. ترجمة ومراجعة: صفاء يوسف الأعسر وآخرون (2006). القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة.

20. مايكل أرجايل (1987). **سيكولوجية السعادة**. ترجمة: فيصل عبد القادر يونس. مراجعة: شوقي جلال (1993). سلسلة عالم المعرفة، العدد 175. الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

21. محمد السعيد عبد الجواد أبو حلاوة (2006). **علم النفس الإيجابي، الوقاية الإيجابية، والعلاج النفسي الإيجابي**. www.gulfkids.com/pdf/elm-nafs.a.pdf يوم 17/ 7/ 2010.

22. محمد السيد صديق (2009). **التدفق وعلاقته ببعض العوامل النفسية لدى طلاب الجامعة**. دراسات نفسية، المجلد التاسع عشر العدد الثاني. القاهرة، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم).

23. محمد طه (2006). **الذكاء الإنساني، اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية**. سلسلة عالم المعرفة، العدد 330. الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

24. محمد نجيب أحمد الصبوة (2008). **علم النفس الإيجابي، تعريفه وتاريخه وموضوعاته، والنموذج المقترح له**. مجلة علم النفس، العدد (76 ـ 79) أكتوبر 2007 ـ أكتوبر 2008. القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

25. نانسي إيرنبرج، فيفيان أوتا وانج (2003). **نحو علم نفس إيجابي، النمو الاجتماعي والإسهامات الثقافية**. ترجمة: نادية محمود شريف. في: ليزا ج. أسبينوول، أورسولا م. ستودينجر (تحرير). سيكولوجية القوى الإنسانية. ترجمة ومراجعة: صفاء يوسف الأعسر وآخرون (2006). القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة.

26. هيثر سامرز، آن واتسون (2006). **كتاب السعادة**. الرياض، مكتبة جرير.

27. والتر ميشيل، رودولفو منـدوزا دنتون (2003). **تسخير قوة الإرادة والذكاء الاجتماعي الوجداني لتنمية القوى والإمكانات الإنسانية**. ترجمة: صفاء الأعسر. في : ليزا ج. أسبينوول، أورسولا م. ستودينجر (تحرير). سيكولوجية القوى الإنسانية. ترجمة ومراجعة: صفاء يوسف الأعسر وآخرون (2006). القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة.

مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات العلمية

64، تعاونية الرشد القبة القديمة – الجزائر.

ها : 00.213.21.28.97.78 - 00.213.0550.54.83.05 فا : 021.28.36.48

البريد الالكتروني: markaz_bassira@yahoo.fr / markazbassira2009@hotmail.fr

الموقع الالكتروني: www.albassira.net

دفعا لعملية البحث على مستوى المركز والتواصل العلمي مع مختلف المؤسسات البحثية والباحثين، يفتح المركز فضاءه العلمي، أمام كل القدرات العلمية الجادة من خلال الاشتراك أو الكتابة في دورياته المتخصصة: دراسات اقتصادية، دراسات إستراتيجية، دراسات إسلامية ودراسات أدبية، ودراسات قانونية ودراسات اجتماعية ودراسات نفسية أو من خلال التواصل العلمي مع المركز .

- **تصدر الدوريات فصليا، أي أربع أعداد في السنة لكل دورية.**
- **الاشتراك السنوي للأفراد: 1000 دج لكل دورية، وخارج الوطن: 14 دولار. للمؤسسات في الجزائر: 1200دج و خارج الوطن: 15 دولار.**

قسيمة الاشتراك السنوي

دورية دراسات إسلامية ودراسات إستراتيجية ودراسات اقتصادية ودراسات قانونية ودراسات أدبية ودراسات اجتماعية

تصدر أربع مرات في السنة

الاسم واللقب أو المؤسسة.....

العنوان.....

الاشتراك في الدوريات:

- ☐ دراســـات أدبيـة
- ☐ دراســـات إستراتيجية
- ☐ دراســـات إسلامية
- ☐ دراســـات قانونية
- ☐ دراسات اقتصادية
- ☐ دراسات اجتماعية
- ☐ دراســـات نفسية

يُرسل الاشتراك إلى رقم الحساب الجاري : مؤسسة دار الخلدونية : Ccp 7625589 clé 81

ملاحظة : ترسل قسيمة الاشتراك وصورة الحوالة البريدية يمكن تسديد المباشر **والاستلام** المباشر على مستوى المركز.

تكاليف البريد مقدرة ضمن سعر المجلة