الفصل الثاني
الإطار النظري والمفاهيم الأساسية

مقدمة

المبحث الأول – المكفوف بصريًا

المبحث الثاني – دافعية الإنجاز

المبحث الثالث – الكفاءة الشخصية والاجتماعية

obeikandl.com

الفصل الثاني
الإطار النظري والمفاهيم الأساسية

المقدمة :

يتناول هذا الفصل التعريف بعناصر الدراسة من خلال المباحث التالية :

١ – المكفوف بصريًا .

٢ – دافعية الإنجاز .

٣ – الكفاءة الشخصية والاجتماعية .

المبحث الأول – المكفوف بصريًا

المقدمة :

يشير التقرير السنوي الأول للإعاقة في الدول العربية (٢٠٠٢) إلى أن كف البصر يأتي في المرتبة الرابعة من حيث نسبة الإصابة به بالنسبة إلى باقي الإعاقات في الدول العربية ، وتأتي تونس في المرتبة الأولى بين الدول العربية من حيث معدلات كف البصر حيث تصل فيها النسبة إلى١٣,٦ % ، تليها سلطنة عمان حيث تصل النسبة إلى ١٢,٩ % ، ثم البحرين التي تصل النسبة فيها إلى ١٠,٨% وفلسطين ٩,٥% ، والسودان ٨,١%، الأردن ٥,٤% من مجمل الإصابة بكف البصر في الوطن العربي (سميرة أبو الحسن ، ٢٠٠٢ ، ص ١٨٦) . ويبلغ عدد المكفوفين بصريًا في دولة الكويت (٥٥٥) مكفوف بصريًا (٣٦٤ ذكور – ١٩١ إناث) حيث تبلغ نسبة المكفوفين بصريًا في دولة الكويت ٤,١٨% وفق الإحصاءات المستقاة من المجلس الأعلى لشئون المعاقين لعام (٢٠٠٥) (المجلس الأعلى لشئون المعاقين ، ٢٠٠٥) .

تعريف المكفوف بصريًا :

اختلف الباحثون والمتخصصون في تعريف المكفوف بصريًا نتيجة تعدد وجهات نظر العلماء وتخصصاتهم ، فكلمة مكفوف بصريًا لغويًا مستمدة من كف البصر ومعناه حجب الإبصار ، وهناك ألفاظ كثيرة تستخدم للتعريف بالشخص الذي فقد بصره ، فأحيانًا تستخدم كلمة الأعمى ،

obeikandi.com

وأحيانًا أخرى تستخدم المكفوف بصريًا أو الضرير (عبد المحي صالح ، ١٩٩٩ ، ص ١٠) . و يعرف الناس المكفوف بصريًا عادة بأنه الشخص الذي فقد بصره كليًا .

ويعرف كف البصر على أنه حالة يفقد الفرد فيها المقدرة على استخدام حاسة البصر بفعالية مما يؤثر سلبًا في أدائه ونموه .

ويعرف إشروفت وزامبون كف البصر على أنه حالة عجز أو ضعف في الجهاز البصري تعيق أو تغير أنماط النمو عند الإنسان .

أما ديموت Demott فيعرف كف البصر على أنه ضعف في أي من الوظائف البصرية الخمسة وهي : البصر المركزي ، البصر المحيطي ، التكيف البصري ، الصور الثنائي ، ورؤية الألوان وذلك نتيجة تشوه تشريحي أو إصابة بمرض أو جروح في العين ، ومن أكثر أنواع كف البصر شيوعًا الإعاقات التي تشمل البصر المركزي والتكيف البصري والإنكسار الضوئي (ماجده عبيد، ٢٠٠٠، ص ٢٧ –٢٨) .

أما التعريف القانوني لكف البصر فتعرفه الولايات المتحدة بأنه الشخص الذي تكون حدة أبصاره Sharpness of vision ٢٠ على٢٠٠ أو أسوأ باستخدام النظارات أو العدسات اللاصقة glasses or contact lenses ويرى هؤلاء الأشخاص على بعد ٢٠ قدمًا (٦ أمتار)، ما يراه الأشخاص العاديون على بعد ٢٠٠ قدم (٦١ مترًا)، وكذلك يعد هؤلاء الأشخاص مكفوفين بصريًا إذا كان إبصارهم محدودًا إلى أبعد حد في حقل الإبصار. (David E . Eifrig , 2000 , P. 401)

فالمكفوف بصريًا طبيًا هو الشخص الذي لا تزيد حدة البصر المركزي لديه على (٢٠/٢٠٠) في العين حتى بعد التصحيح ، أو هو الشخص الذي لديه مجال بصري محدود جدًا بحيث لا يزيد بصره المحيطي عن ٢٠ درجة ، والمقصود بمجال الرؤية (أو حقل الإبصار) هو المساحة الكلية التي يستطيع الشخص أن يراها في وقت معين دون تحريك المقلتين ، ويقاس حقل الإبصار بالدرجات فبعض الأفراد يكون حقل الإبصار لديهم ضيق جدًا بحيث يسمى بصرهم بالبصر النفقي (Tunnel Vision) ويكون من الصعب على هؤلاء الانتقال من مكان إلى آخر ، وهذا ينطبق على من لديه مجال بصري يقل عن (٢٠) درجة، فمجال البصر (Field of Vision) الإنسان العادي حوالي (١٨٠) درجة ، فإذا أصبح أقل من (٢٠) درجة فالشخص يعد مكفوفًا بصريًا قانونيًا (كما ل زيتون ، ٢٠٠٣ ، ص ٢٩٥ – ٢٩٦) .

ويعرف دافيد افرنج David E . Eifrig المكفوف بصريًا تربويًا بأنه الشخص الذي ليس لديه الإبصار الكافي للتعلم دون مواد خاصة أو طرائق خاصة ، حيث إن حدة إبصاره محدودة (David E . Eifrig , 2000 , P. 401) .

وتعرف هيئة اليونسكو التابعة لجمعية الأمم المتحدة المكفوف بصريًا تربويًا بأنه هو الشخص الذي يعجز عن استخدام بصره في الحصول على المعرفة .

وعرف المتخصصون في التربية الخاصة المكفوفين بصريًا بأنهم من تنخفض حدة أبصارهم بدرجة تجعلهم في حاجة إلى خدمات تربوية خاصة ، كي يمكنهم السير في العملية التعليمية بنجاح، كالقراءة بطريقة برايل مثلاً (عبد الصبور محمد ، ٢٠٠٣ ، ص ١٢٥).

ومن أكثر التعاريف المستخدمة حاليًا تعريف باروجا Barroga ١٩٧٦، والذي ينص على أن الأطفال المكفوفين بصريًا هم الأطفال الذين يحتاجون إلى تربية خاصة بسبب مشكلاتهم البصرية الأمر الذي يستدعي إحداث تعديلات خاصة على أساليب التدريس والمناهج والمواد التعليمية ليستطيعوا النجاح تربويًا ، ومن ناحية عملية يصنف الأطفال المكفوفون بصريًا إلى فئتين:

أ – الفئة الأولى : هي فئة المكفوفين بصريًا وهم أولئك الذين يستخدمون أصابعهم للقراءة ويطلق عليهم اسم قارئي برايل (Braille Readers).

ب – الفئة الثانية : هي فئة المبصرين جزئيًا (Partially Seeing) وهم أولئك الذين يستخدمون عيونهم للقراءة ويطلق عليها أيضًا اسم قارئي الكلمات المكبرة (Large – Type Readers) .

وتتباين التعاريف التربوية بين تعاريف كلية مجملة ، مثل الأعمى : وهو كل من يعجز عن استخدام عينيه فى الحصول على المعرفة ، وبين تعاريف أخرى أكثر تفصيلاً ، تعرف المكفوف بصريًا بأنه الذي يعجز عن استخدام بصره في الحصول على المعرفة ، ويعجز نتيجة لذلك عن تلقي العلم في المدارس العادية وبالطرائق العادية ، وقد يكون الطفل مكفوفًا بصريًا كليًا ، وقد يملك درجة بسيطة من الإحساس البصري الذي يؤهله للقراءة البسيطة بالأحرف الكبيرة أو المجسمة .ومن هنا يمكن تعريف المكفوف بصريًا تربويًا فيما يأتي :

- هو الشخص الذي فقد القدرة على الإبصار ، والذي لا يستطيع أن يقرأ الحروف الكبيرة .
- فقدان القدرة على القراءة بالأحرف العادية للبصر بسبب فقدان القدرة على الإبصار، وما يترتب على ذلك من صعوبات التكيف الشخصي والاجتماعي مع المبصرين .

وعادة ما يميز التربويون إجرائيًا بين فئات مختلفة من المكفوفين بصريًا وفقًا لدرجة الكف وتأثيره على استعداداتهم للتعلم ، وما تستلزمه من اتباع طرائق أو استخدام مواد تعليمية معينة ، ومن بين هذه الفئات ما يتضمنه التصنيف الآتي :

أ – **المكفوفون بصريًا** Blind: وتشمل هذه الفئة :

١ – المكفوفون بصريًا كليًا Totally Blind وهم الأفراد الذين لا يميزون بين الضوء والظلام (David E . Eifrig , 2000 , P. 401) .

٢ – الأشخاص الذين يرون الضوء فقط Light Perception .

٣ – الذين يرون الضوء ويمكنهم تحديد مسقطه Light Projection .

٤ – الأشخاص الذين يرون الأشياء دون تمييز كامل لها Form Projection .

٥ – الأشخاص الذين يستطيعون عد أصابع اليد عند تقريبها من أعينهم Finger Count .

هؤلاء جميعًا يعتمدون في تعليمهم على طريقة برايل كوسيلة للقراءة والكتابة (مجدي إبراهيم ، ٢٠٠٣ ، ص٤٩٤ – ٤٩٥) .

ب – ضعاف البصر Low Vision Individuals :

وهم من يتمكنون بصريًا من القراءة والكتابة بالخط العادي سواء عن طريق استخدام المعينات البصرية ، كالمكبرات والنظارات أم بدونها (مجدي إبراهيم ، ٢٠٠٣ ، ص ٤٩٥) .

ويتضح مما سبق ذكره أنه توجد مجموعتان من المكفوفين بصريًا وفقًا للأغراض التعليمية والتربوية ، إحداهما المكفوفون بصريًا وهم الذين يستخدمون طريقة برايل في القراءة والكتابة ، وكذلك يستخدمون الطرائق السمعية والشفوية ، كالتسجيلات الصوتية والكتب المسجلة على أشرطة مسموعة ، والأخرى ضعاف البصر أو المبصرون جزئيًا وهم أولئك الذين لديهم بقايا بصرية مما يمكنهم من استغلالها في قراءة المواد المطبوعة بأحرف كبيرة الحجم ، أو الكتب العادية مع الاستعانة بالمعينات البصرية أو الأجهزة المكبرة للأحرف .

ويتضح من التعاريف السابقة للمكفوف بصريًا تربويًا أن المكفوف بصريًا يعجز نتيجة لذلك عن تلقي العلم بالطرائق العادية والمناهج الموضوعة للمبصرين في المدارس العادية ، لذلك يجب على التربويين العمل على تنمية الحواس الأخرى وإعداد البرامج الخاصة للمكفوفين بصريًا .

أسباب كف البصر :

تسبب الأمراض حوالي ٩٥% من حالات كف البصر والباقي سببها الحوادث ، فالأمراض والحوادث تؤثر على إحدى العينين أو كلتيهما (David E Eifrig , 2000 , P. 401)

١ – الأسباب الخلقية وهي أن بعض الأفراد يولدون مكفوفين بصريًا Congenital .

٢ – تعد الحوادث سببًا في فقدان البصر . (Kathleen Mary Huebner , 1993 . P . 25) فالإصابات التي تتعرض لها العين كالصدمات الشديدة للرأس التي قد تؤدي إلى انفصال الشبكية ،

أو تلف في العصب البصري ، أو إصابة العين بأجسام حادة ، أو تعرض الأطفال غير مكتملي النمو إلى كميات عالية من الأكسجين في الحاضنات مما يؤدي إلى تليف الشبكية.

٣ – الإهمال في معالجة بعض الصعوبات البصرية البسيطة مما يؤدي إلى آثار جانبية وتتطور هذه الصعوبات إلى درجة أشد كما هو الحال في حالات طول البصر ، وقصر البصر ، والحول ، والمياه الزرقاء ، والبيضاء (عبد العزيز السرطاوي ، جميل الصمادي ، ١٩٩٨ ، ص ٩١).

٤ – عتمة عدسة العين Cataract ، وهي سحابة Clouding of the lens (بقعة) في عدسات العين وغالبًا ما تحدث في الشيخوخة ، وبعض الأطفال يولدون بعتمة في عدسة العين ، ويمكن إزالتها بالجراحة أو عدسات لاصقة أو عدسات صناعية Artificial lenses ثابته في العين . وتظهر أكثر عند الأطفال الذين لديهم الإبصار جيد في عين واحدة أكثر من العين الأخرى ، حيث يبدأون بفقدان الإبصار في العين الضعيفة . (David E . Eifrig , 2000 , P 401)

٥ – الجلوكوما Glaucoma وهي زيادة ضغط السائل في داخل العين تسبب كف البصر وقناة الرؤية ، ويمكن معالجة الجلوكوما بالقطرة أو الجراحة

٦ – مرض السكر يسبب انتفاخ وتسرب في أوعية الدم في داخل العين ويسبب هذا عدم وضوح الرؤية (Kathleen Mary Huebner , 1993 , P 252)

٧ – إصابة الأم بمرض السيلان ، الذي يسبب في خروج إفرازات صديدية كثيرة من قناة مجرى البول ، هذه الافرازات تعرض عيون الطفل للعدوى في أثناء عملية الولادة وتكون سببًا في الإصابة بفقد البصر في كثير من الأحيان ، كما أن الأطفال الذين يولدون قبل تسعة شهور من الحمل وعدم اكتمال نمو العينين قد يصابون بكف البصر (محمد فهمي ، ١٩٩٨ ، ص٧٩) .

خصائص المكفوفين بصريًا :

يتصف المكفوفون بصريًا بخصائص معينة تميزهم عن المبصرين ، وتعد معرفتنا بهذه الخصائص عاملاً مهمًا في اتخاذ القرارات التعليمية والتربوية الملائمة لهذه الخصائص ، والمشبعة لاحتياجاتهم في مختلف النواحي ، وتشمل هذه الخصائص : الجوانب العقلية ، الدراسية، والكلامية واللغوية ، والانفعالية والاجتماعية .

إن معرفة خصائص المكفوفين بصريًا ضرورية لأولياء أمورهم ومعلميهم من أجل التوصل إلى أفضل الطرائق والأساليب للتعامل معهم (فكف البصر مثل الصعوبات والإعاقات الأخرى

تؤثر تأثيرًا مباشرًا أو غير مباشر على جوانب النمو المختلفة للفرد (يوسف القريوتي ، وآخرون، ١٩٩٧ ص ١٩٩ – ٢٠٠).

لقد حدد لونفيلد ١٩٥٥م أربعة من الاعتبارات التي يجب أن تراعى عند تحديد خصائص المكفوفين بصريًا وهذه الاعتبارات هي :

١ – الربط بين الخصائص والمسببات : يجب أن نربطَ بين الخصائص المميزة للمكفوفين بصريًا وبين مسببات الإعاقة ، فعلى سبيل المثال فإن كف البصر الناتج عن الحوادث لا يصاحبها تخلف عقلي، بينما نجد أن كف البصر الناتج عن الحصبة الألمانية قد يصاحبها في معظم الأحيان تخلف عقلي أو إعاقة سمعية .

٢ – تكييف وتقنيين الاختبار على عينات من المكفوفين بصريًا، حيث إن معظم الاختبارات التي تستخدم لقياس الشخصية ، أو السلوك التكيفي ، أو التحصيل الدراسي ، أو الذكاء للمكفوف بصريًا إنما هي اختبارات صممت أساسًا وقننت على عينات مبصرة ، لهذا فعند استخدام الاختبارات لتحديد خصائص المكفوفين بصريًا تجب مراعاة أن تكون هذه الاختبارات قد صممت أو كيفت وقننت على عينات من المكفوفين بصريًا .

٣ – الربط بين الخصائص وأساليب التعامل مع المكفوفين بصريًا ، من الخصائص المميزة للمكفوفين بصريًا ما هو ناتج أو مرتبط بالإعاقة نفسها كالقصور في الحركة أو القصور في التعامل مع الأعمال البصرية ، ومنها الناتج عن أساليب تعامل المبصرين مع المكفوفين بصريًا سواء في النطاق الأسري أم على المستوى الاجتماعي فيما يعرف باتجاهات المبصرين نحو المكفوفين بصريًا حيث تؤدي الاتجاهات السلبية أو القصور في أساليب التعامل سواء على المستوى التربوي أو التأهيلي أو العلاجي إلى ظهور العديد من الخصائص النفسية السلبية لدى المكفوفين بصريًا مثل : العصاب ، القلق ، عدم الثقة بالنفس وغيرها من الخصائص التي يمكن أن تؤثر سلبيًا على تكيف المكفوف بصريًا وتقبله للإعاقة .

٤ – شمولية البحوث والدراسات في مجال كف البصر . إن معظم البحوث والدراسات التي تجري على المكفوفين بصريًا تقتصر على من يقيمون منهم في المؤسسات أو المدارس الخاصة بالمكفوفين بصريًا ، هؤلاء يعدون مجموعة مختارة لا تمثل المكفوفين بصريًا جميعهم ، لهذا يجب أن تشمل هذه البحوث المكفوفين بصريًا في المدارس العادية ، وفي مراكز التدريب والتأهيل المهني ، وفي مواقع العمل، كذلك المكفوفين بصريًا المقيمين في المستشفيات أو المراكز العلاجية (ماجده عبيد ، ٢٠٠٠ ، ص ١٥٣ – ١٥٤).

وهناك العديد من الدراسات التي ألقت الضوء على بعض خصائص المكفوفين بصريًا وهذه الخصائص هي:

١ – الخصائص العقلية :

كشفت نتائج دراسات مختلفة أن المكفوفين بصريًا لا يختلفون في ذكائهم عن المبصرين، رغم تطبيق الاختبارات عليهم دل على أن هناك فرقًا ضئيلاً لمصلحة المبصرين في نسبة الذكاء إلا أن هذا الفرق يمكن إهماله ، كما دل على أن نسبة المتفوقين من المبصرين أعلى منها لدى المكفوفين بصريًا ، وأن نسبة المتخلفين عقليًا أعلى عند المكفوفين بصريًا منها عند المبصرين ، (وهناك نقطة يجب أن توضع في الاعتبار ويعني بها سبب كف البصر ، ففي بعض الحالات يكون كف البصر ناشئًا عن حالة مرضية تؤدي إلى تدهور عصبي، ويعتمد أيضًا التحصيل العقلي للمكفوفين بصريًا على كمية وطبيعة التعليم الخاص الذي يتلقونه ، فالتدريب والتعليم يساعدهم على تعويض ما فقدوه بسبب العاهة البصرية وأن ييسر لهم الاتصال اللازم بالبيئة الاجتماعية عن طريق الإحساسات الأخرى)(سميرة نجدي،١٩٩٧، ص١ – ١٣) . وبصفة عامة فهناك نقص واضح في إجراء الدراسات على المكفوفين بصريًا وقد يكون ذلك راجعًا إلى صعوبة قياس ذكاء المكفوفين بصريًا ، حيث إن معظم الاختبارات والمقاييس التي تستخدم لقياس الذكاء تشتمل على فقرات تحتاج إلى بصر ، ولهذا فإن من الضروري الاعتماد على مقاييس مصممة ومقننة لقياس ذكاء المكفوفين بصريًا ، بحيث يراعى فيها الاعتماد على الأداء الحسي المتمثل في اللمس والحركة والسمع .

ورغم ذلك فقد أكد لونفيلد ١٩٥٥م على أن كف البصر يمكن أن يؤثر على نمو الذكاء وذلك لارتباط كف البصر بجوانب القصور الآتية :

١ – معدل نمو الخبرات وتنوعها .

٢ – القدرة على الحركة والتنقل بحرية وفاعلية .

٣ – علاقة المكفوف بصريًا ببيئته وقدرته على السيطرة عليها والتحكم فيها (ماجدة عبيد ، ٢٠٠٠ ، ص ١٥٥ – ١٥٦) .

ترى الباحثة أن المكفوفين بصريًا كغيرهم من الأفراد ، منهم الذكي والعبقري ، ومنهم المتوسط في الذكاء ، ومنهم أفراد متخلفون عقليًا ، فكل مكفوف بصريًا يختلف عن المكفوف بصريًا الآخر وفق قدراته واستعداداته .

٢ – الخصائص الدراسية :

لا تقتصر الخصائص الدراسية على درجة استعداد المكفوف بصريًا للنجاح في الموضوعات الدراسية وطبيعته فحسب ، بل تتعداها إلى كل ما هو مرتبط بالعمل المدرسي مثل : درجة المشاركة في الأنشطة الصفية وغير الصفية ، وطبيعة التفاعل مع المدرسين والزملاء .

هناك عوامل كثيرة تؤثر مجتمعة أو منفردة على طبيعة الخصائص الدراسية للمكفوف بصريًا مثل درجة الذكاء ، وزمن الإصابة بكف البصر (ولادي ، طارئ) ، ودرجة كف البصر (كف بصر كلي ، كف بصر جزئي) ، وطبيعة الاتجاهات الاجتماعية (سالبة أو موجبة)، وطبيعة الخدمات الاجتماعية والتعليمية والتأهيلية والنفسية والصحية التي تقدم للمكفوفين بصريًا في المجتمع ، إن هذه العوامل بدورها مجتمعة أو منفردة تؤثر على كل من طبيعة مفهوم المكفوف بصريًا عن ذاته ، وكذلك على درجة تقبله لإعاقته وهما يؤثران بدورهما على طبيعة خصائص المكفوف بصريًا الدراسية وعلى درجة نجاحه الدراسي ، ومن أهم الخصائص الدراسية للمكفوف بصريًا والتي أوردتها معظم الدراسات ما يلي :

١ – انخفاض مستوى التحصيل الدراسي .

٢ – خصائص دراسية خاصة بالمبصرين جزئيًا ، منها : الاقتراب من العمل البصري سواء كان كتابًا أم سبورة ، وقصورًا في تحديد معالم الأشياء البعيدة ، وقصورًا في تحديد معالم الأشياء الدقيقة الصغيرة ، والإكثار من التساؤلات والاستفسار للتأكد مما يسمع أو يرى . (ماجدة عبيد ، ٢٠٠٠، ص ١٥٤ – ١٥٥) .

أن كف البصر القابل للمعالجة بالعدسات الطبية ليس له تأثير كبير على الأداء الدراسي وذلك إذا ما اتخذت التدابير الصفية اللازمة مثل الإضاءة الخاصة ، ومكان جلوس الطفل في الصف. أما الأطفال الذين يعانون كف بصر جزئيًا فهم بحاجة إلى مواد تعليمية الكتابة فيها مكبرة وواضحة وإلى معينات بصرية وغير ذلك من الأدوات . فالمكفوفين بصريًا يحتاجون في العادة إلى استخدام طريقة برايل ، وهؤلاء الأطفال هم الذين يواجهون مشكلات دراسية جمة (جمال الخطيب ، منى الحديدي ، ١٩٩٧ ، ص ٢٤١) .

٣ – الخصائص الكلامية واللغوية :

يكتسب المكفوف بصريًا اللغة المنطوقة ويتعلم الكلام بالطريقة نفسها التي يتعلم بها المبصر إلى حد كبير ، فكلاهما يعتمد على حاسة السمع والتقليد الصوتي لما يسمعه ، ولكن يعجز

المكفوف بصريًا عن الإحساس بالتعبيرات الحركية والوجهية المرتبطة بمعاني الكلام المصاحبة له، ومن ثم القصور في استخدامها (مجدي إبراهيم ، ٢٠٠٣ ، ص ٥٠١ – ٥٠٢) .

وتشير الدراسات التي أجريت في مجال النمو اللغوي للمكفوفين بصريًا إلى عدم وجود فروق بين طريقة اكتساب الفرد ذي كف البصر والفرد العادي للغة المنطوقة ، إذ يستطيع كل منهما استخدام اللغة المنطوقة وفهمها ، في حين توجد فروق ذات دلالة بين كل منهما في طريقة كتابة اللغة ، إذ يكتب الفرد العادي اللغة بالرموز الهجائية المعروفة بالحروف الهجائية العادية . في حين يكتبها الفرد ذو كف البصر بطريقة برايل حيث يعتمد في طريقة كتابته وقراءته على الحروف البارزة مستخدمًا حاسة اللمس . فالطفل المكفوف بصريًا أو ضعيف الإبصار لا يمكنه متابعة الإيماءات والإشارات وغيرها من أشكال اللغة غير اللفظية التي يستخدمها المبصرون في مواضع كثيرة من محادثاتهم ، إما لتأكيد ما يقولون أو كبديل يغني عن الكلام أحيانًا(سميرة أبو الحسن،٢٠٠٢). ويترتب على ذلك أن تقدم الطفل المكفوف بصريًا في تعلم الكلام يسير بمعدل أبطأ من معدل تقدم الأطفال العاديين ، (ولا يتوقف تأثير كف البصر عند حد التأثير على معدل الكلام ، بل يمتد أيضًا ليشمل اكتساب معاني الألفاظ وتكوين المفاهيم) ، وهو ما يعبر عنه بالظاهرة اللفظية Verbalism ؛ إذ يتعلم إطلاق مسميات على الأشياء من دون أن تكون لديه خبرات حقيقية عنها ، وقد أطلق كتس فورت Cutsforth على هذه الظاهرة اسم عدم الواقعية اللفظية Verbal Unreality (عبد الرحمن حسين ، ٢٠٠٣ ، ص٥٤).

ويذكر فتحي عبد الرحيم (١٩٨٨) أن الطفل الفاقد لبصره تمامًا منذ الميلاد لا يستفيد حين يتعلم الكلام من عملية التقليد التي تؤدي دورًا أساسيًا في نمو الكلام لدى الطفل العادي، ويترتب على ذلك بطء تعلم الطفل فاقد البصر للكلام ، موازنة بالطفل المبصر .

وتشير معظم الدراسات والبحوث إلى وجود عدة اضطرابات لغوية لدى كثير من الأفراد ذوي كف البصر من أهمها :

- الاستبدال : وهو استبدال صوت بصوت كاستبدال حرف الشين بحرف السين أو حرف القاف بالكاف .
- التحريف : وهو استبدال أكثر من حرف في الكلمة بأحرف أخرى تؤدي إلى تغير المعنى وبالتالي عدم فهم ما يراد قوله .
- العلو : ويتمثل في ارتفاع الصوت عن معدله الطبيعي (سميرة أبو الحسن ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٠٤).

٤ – الخصائص النفسية (الانفعالية) والاجتماعية للمكفوفين بصريًا :

إن النمو النفسي للطفل المكفوف بصريًا لا يختلف عنه عند المبصرين . ويمكن القول إن الطفل المكفوف بصريًا لا يواجه صعوبات انفعالية متميزة عن الآخرين . والاضطرابات الانفعالية التي قد تظهر لدى الطفل المكفوف بصريًا هي ذاتها التي يمكن أن يتعرض لها الطفل المبصر مع فرق في الدرجة بحكم ما يتعرض له المكفوف بصريًا من ضغوط . وتؤدي الخبرات الأسرية في الطفولة المبكرة ونمط تنشئة الطفل المكفوف بصريًا دورًا كبيرًا في تحديد مفهوم الطفل لذاته من جهة ، ودرجة توافقه النفسي من جهة أخرى .

إن المكفوف بصريًا أكثر عرضة من أقرانه المبصرين للقلق ولاسيما في مرحلة المراهقة نظرًا لعدم وضوح مستقبله المهني والاجتماعي وما يواجهه من صعوبات في تحقيق درجة عالية من الاستقلالية التي يسعى إليها المراهقون جميعهم في العادة (يوسف القريوتي ، وآخرون ، ١٩٩٧ ص ٢٠٦ – ٢٠٧) .

تشير نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال مثل دراسة عفاف محمد (١٩٨٨)، نعمات عبد الخالق (١٩٩٤) إلى أن المكفوفين بصريًا يغلب أن تسيطر عليهم مشاعر الدونية، والقلق والصراع ، وعدم الثقة بالنفس ، والشعور بالاغتراب وانعدام الأمن ، والإحساس بالفشل والإحباط، وانخفاض احترام الذات ، واختلال صورة الجسم ، والنزعة الاتكالية ،وهم أقل توافقًا شخصيًا واجتماعيًا ، ،وأقل تقبلاً للآخرين وشعورًا بالانتماء للمجتمع من المبصرين ، كما إنهم أكثر انطواء واستخدامًا للحيل الدفاعية في سلوكهم ، كالكبت والتبرير والتعويض والانسحاب ، كما إنهم أكثر عرضة من المبصرين للاضطرابات الانفعالية(عبد المطلب القريطي، ١٩٩٦ ، ص ١٩٧).

كما أشار كل من فتحي عبد الرحيم ، وحليم بشاي إلى جانب مهم أيضًا من الخصائص النفسية للمكفوف بصريًا وهي مفهوم الذات Self Concept أي نظرة الفرد إلى ذاته والمشاعر التي يحس بها هذا الفرد عن نفسه ، ويعتمد تكوين مفهوم الذات لدى المكفوف بصريًا على المشاعر والاتجاهات التي يعتنقها الأشخاص الذين يمثلون أهمية في حياته ، ومن ثم يسهم الأقران والمعلمون والجيران والوالدان إسهامًا خاصًا في تشكيل صورة الفرد عن ذاته (عبد الرحمن حسين ، ٢٠٠٣ ، ص ٤٦) .

ويؤثر كف البصر في السلوك الاجتماعي للفرد تأثيرًا سلبيًا ، حيث ينشأ نتيجة له الكثير من الصعوبات في عمليات النمو والتفاعل الاجتماعي ، وفي اكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة

لتحقيق الاستقلالية والشعور بالاكتفاء الذاتي ، وذلك نظرًا لعجز المكفوفين بصريًا أو محدودية قدراتهم على الحركة ، وعدم استطاعتهم ملاحظة سلوك الآخرين ونشاطاتهم اليومية ، وتعبيراتهم الوجهية كالبشاشة والعبوس ، والرضا والغضب ، وغيرها مما يعرف بلغة الجسد Body Language ، وتقليد هذه السلوكيات أو محاكاتها بصريًا والتعلم منها ، ونقص خبراتهم والفرص الاجتماعية المتاحة أمامهم للاحتكاك بالآخرين والاتصال بالعالم الخارجي المحيط بهم ، فهم لا يتحركون بالسهولة والمهارة والطلاقة نفسها التي يتحرك بها المبصرون (عبد المطلب القريطي ، ١٩٩٦ ، ص ١٩٨) .

المشكلات الناتجة عن كف البصر :

يتعرض المكفوف بصريًا لمجموعة من المشكلات الناتجة عن إصابته . وستركز الدراسة على ثلاث مشكلات وهي :

أ – المشكلات الذاتية :

١ – يؤثر كف البصر على نمو العمليات العقلية كالتصور والتخيل عند المكفوفين بصريًا ، ولاسيما أولئك الذين أصيبوا بفقد البصر منذ الطفولة المبكرة أو ولدوا مكفوفين بصريًا (عبد المحي صالح ، ١٩٩٩، ص١٠٦).

٢ – يؤثركف البصر على اكتساب المعلومات البعيدة عن متناول اليد ، فالنظام البصري يستخدم منذ البداية لتوجيه أيادي الرضع في اتجاه شيء ما .وذلك لأن الأطفال يكتسبون حوالي ٨٠% من معلوماتهم عن العالم المحيط من خلال الرؤية ، ومفهوم التطور Concept development يمكن أن يندثر ويتأخر ، إذا كانت أبصارهم مكفوفة .

٣ – يؤثر كف البصر على توافق المعلومات السمعية والبصرية ، حيث التوافق يتيح للأطفال تحديد المسافات والمواقع . وإذا كان في النظام البصري عندهم بعض الأخطاء ، فإن الأطفال لا يكونون قادرين على الاندماج مع أي شيء أكثر من الذي يستطيعون الوصول إليه بأفواههم . وكنتيجة لذلك فإن تطور التمييز عندهم يستمر وقتًا طويلاً .

٤ – يؤثر كف البصر على التوافق الحركي البصري ، فالمكفوفون بصريًا ربما لا يكونون قادرين على وضع لعبة في مكانها لصعوبة تحديد هذا المكان وكذلك هناك ارتباط بين صعوبة الرؤية وصعوبة السمع .

٥ – يؤثر كف البصر على اللغة والمهارات الاجتماعية ، فالاتصال البصري يمهد الساحة للتفاعل الاجتماعي ، فالأطفال يحتاجون إلى الرؤية ليقلدوا حركات الفم ولذلك فإن كلام المكفوفين بصريًا قد يتأخر (Louise Porter , 2002 , P. 82 -83) .

٦ – يؤثر كف البصر على قدرة الشخص على الاستثارة والتفاعل الوجداني ، تلك العمليات التي تعتمد على رؤية الحركة والاستمتاع بالمشاهدة . وفقدان المكفوف بصريًا لهاتين الوظيفتين يعطل جانبًا هامًا من جوانب الشخصية المتكاملة التي تحس الجمال وتسعى إليه ، بل إن اعتماد المكفوف بصريًا على تصوره الذاتي لهذه المدركات يجعل منه أسير تصورات خاصة قد يشوبها الغموض والرهبة .

٧ – عدم استطاعة المكفوف بصريًا الحركة في حرية ، يطبع حياته بدرجات متفاوتة من الاتجاهات الطفلية والنزعة الاتكالية فهو دائمًا يسعى إلى من يعاونه في المشي والحركة .

٨ – المكفوف بصريًا غير مدرك لبيئته المحيطة وإمكانات هذه البيئة ومن ثم فتكيفه مع هذه البيئة محصور في إطار ضيق تحدده مدى معرفته بها .

٩ – لا تعوض الحواس الأخرى فقدان البصر في تكيف المكفوف بصريًا مع مجتمعه حيث إن حاسة اللمس مثلاً تتطلب حركات معينة ، على المكفوف بصريًا أداؤها كلما أراد إدراك الأشياء ، أما الإبصار فهو قدرة لا تتطلب أي جهد يؤديه ، بل يتم ذلك في يسر وسهولة (عبد المحي صالح ، ١٩٩٩، ص١٠٦ –١٠٧) .

ب – المشكلات الاجتماعية والأسرية:

--- ونعني بها المواقف التي تتضارب فيها علاقات الفرد بمحيطيه داخل الأسرة وخارجها خلال أدائه لدوره الاجتماعي ، أو ما يمكن أن نسميه بمشكلات سوء التكيف مع البيئة الاجتماعية .

ويجب أن يوضع في الاعتبار أن الشخص الذي يولد مكفوفًا بصريًا ، أو يصاب بكف البصر في أوائل حياته يواجه ظروفًا بيئية يكون لها اكبر الأثر في مستقبل حياته ، وربما تؤدي في حالات كثيرة إلى ضعف الثقة بالنفس وعدم الشعور بالأمن والتبعية للغير والواقع أن تجارب الطفولة الأولى تعتبر في غاية الأهمية لتقرير اتجاهات الشخص في المستقبل ، وأن مجموعة العوامل المتعلقة بالتربية في المنزل والمدرسة ذات أثر كبير في شخصيته ، وتبين أن كف البصر كحالة عضوية جسدية ليس هو المسئول الأساسي والمباشر عن الكثير من القيود والمعوقات التي يعاني منها المكفوف بصريًا ، وأن الشطر الأكبر من القيود التي يعاني منها المكفوف بصريًا تنشأ

بشكل غير مباشر – عن كف البصر نتيجة تأثره بالمجتمع عمومًا وأسرته ووالديه (سميره نجدي، ١٩٩٧ ، ص ١١ -١٢) .

إن إعاقة الفرد هي إعاقة لأسرته في الوقت نفسه ، حيث إن الأسرة بناء اجتماعي يخضع لقاعدة التوازن ، ووضع المكفوف بصريًا في أسرته يحيط بعلاقاتها قدر من الاضطراب طالما كانت إعاقته تحول دون كفايته في أداء دوره الاجتماعي . كما إن سلوك المكفوف بصريًا المسرف في الغضب أو القلق أو الاكتئاب يقابل من المحيطين به سلوك مسرف في الشعور بالذنب والحيرة مما يقلل من توازن الأسرة وتماسكها ، وهذا يتوقف على مستوى تعليم الوالدين وثقافتهما ومدى الالتزام الديني بين أفراد الأسرة .

أن عدم شعور المكفوف بصريًا بالمساواة مع زملائه وأصدقائه وعدم شعور هؤلاء بكفايته لهم ، يؤدي إلى استجابات سلبية لينكمش المكفوف بصريًا على نفسه وينسحب من هذه الصداقات (إقبال مخلوف ، ١٩٩١ ، ص ٨٨) .

وقد تبين من الدراسات أن العامل الرئيس الذي يميز المكفوفين بصريًا المتوافقين مع كف البصر هو موقف أسرهم منهم ، هذا الموقف الذي يتسم بتقبل إصابتهم بطريقة بسيطة خالية من مظاهر الانفعالات ، الأمر الذي جنبهم الشعور بأنهم مثار لخيبة الأمل في أسرهم ، لما في هذا الشعور من أثر معوق لنمو الشخصية وتكاملها ، كما تبين أن أسر هذه المجموعة المتوافقة تعاملهم بطريقة طبيعية (سميره نجدي ، ١٩٩٧ ، ص١٢) .

ج – المشكلات التعليمية :

يثير عالم المكفوفين بصريًا مشكلة تعليمهم إذا كانوا صغارًا أو مشكلة تأهيلهم إذا كانوا كبارًا. والمشكلات التي تواجه العملية التعليمية هي :

– مشكلات الشعور بالملل والضجر ، يشعر المكفوف بصريًا بضيق الصدر في أثناء عملية التعلم

– عدم تقبل الطلاب المبصرين للطفل المكفوف بصريًا في غرفة الصف ، وعدم استيعابهم لبطء تعلمه (سعيد العزه ، ٢٠٠٠ ، ص ٨٠ – ٨١).

– عدم توافر مدارس خاصة وكافية للمكفوفين بصريًا على اختلاف أنواعهم .

– الآثار النفسية السلبية لإلحاق الطفل المكفوف بصريًا بالمدارس العادية .

– شعور الرهبة والخوف الذي ينتاب التلاميذ عند رؤية المكفوف بصريًا ، وانعكاس ذلك على سلوك المكفوف بصريًا الذي يكون انسحابيًا أو عدوانيًا كعملية تعويضية .

- يؤثر كف البصر في قدرة المكفوف بصريًا على استيعاب الدروس .
- يتطلب كف البصر اعتبارات خاصة لضمان سلامة المكفوفين بصريًا خلال توجيههم أو تواجدهم بالمدرسة (إقبال مخلوف ، ١٩٩١ ص ٨٨).
- وتضيف الباحثة مشكلة تعليمية أخرى وهي عدم دراسة المواد العلمية في المرحلة الثانوية والجامعية ، حيث تقتصر الدراسة على دراسة المواد الأدبية فقط ، ويؤثر ذلك على طموح المكفوف بصريًا .

شخصية المكفوف بصريًا :

يتبلور الهدف الأساسي من دراسة شخصية المكفوف بصريًا في مدى تعرف على مكونات هذه الشخصية ، ومدى تكاملها حتى يمكن مساعدة المكفوف بصريًا على تنمية شخصية سوية إلى حد كبير.

نجد أن السنوات الخمس الأولى في حياة الفرد لها تأثير كبير في تكوين الشخصية ، وأن الخبرات المبكرة التي يمر بها الفرد في بداية حياته لها تأثير كبير عليه فيما بعد ، فالشخصية هي التنظيم الحسي النفسي (تنظيم سيكلوجي) للفرد الذي يتكيف تبعًا لتجاربه في الحياة ، وتحدده عوامل البيئة والوراثة ، ويتعدل التنظيم وفق الخبرات التي يكتسبها الفرد في الحياة . وهذه الخبرات نتائج عوامل وراثية وعوامل بيئية معًا (ساميه داود ، ١٩٩٨ ، ص ٦١) .

ويتفق العلماء على أن الإصابة بكف البصر تفسح المجال لظهور سمات شخصية غير سوية في شخصية المكفوف بصريًا ، كالانطواء ، والعزلة ، والميول الانسحابية (حنان شرشر ، ١٩٩٥ ، ٣٩ – ٤٠) . وهناك مجموعة من الآثار المترتبة على الشخصية نتيجة كف البصر والتي سبق ذكرها في المشكلات الناتجة عن البصر .

إن أهم العوامل المؤثرة في تطور الشخصية أو انحرافها العلاقة المتبادلة بين الفرد والبيئة ، وعليه فإن إصابة الفرد بكف البصر سوف يعمل على عزله عن غيره من أفراد بيئته ، ومن ثم تؤثر في تعامله مع أفراد مجتمعه وطريقة تعامل الآخرين معه ، لأن كف البصر يؤثر تأثيرًا كبيرًا على طريقة سلوكه بمشاركة أفراد المجتمع في اتجاهات مشاعرهم نحوه ، فاتجاه هؤلاء الأفراد السلبي يؤدي إلى أن يصبح المكفوف بصريًا عصبيًا سريع الاستثارة والغضب (راضي الكبيسي، ٢٠٠٠) .

إن عجز المكفوف بصريًا عن الرؤية ينشأ عن اختلاف في أنماط سلوكه وهذا العجز يجعله يجهل كثير من الخبرات التي يحتاجها عن العالم الذي يعيش فيه دون مستوى المبصر . فكف البصر يجعل الفرد لا يدرك الأشياء التي تحيط به إلا الأساسيات التي لها تأثير عن طريق الحواس الأربعة الباقية (اللمس ، السمع ، التذوق ، الشم) (ساميه داود ، ١٩٩٨ ، ص ٦١) . ولذلك يعاني المكفوف بصريًا عدم الواقعية اللفظية Verbal unreality لأنه قد يتعلم إطلاق مسميات على كثير من الأشياء دون أن تكون لديه فكرة أو خبرات حقيقة الأشياء (حسني الجبالي ، ١٩٨٩ ، ص٩٢) .

وترى الباحثة أنه يجب على التربويين العمل على بناء شخصية المكفوف بصريًا لكي يتمكن من التعامل مع الآخرين ، ويجب عليهم مساعدة المكفوف بصريًا على فهم حقيقة عجزه ، وتدريبه على تحديد أهدافه بحيث لا تكون الأهداف أعلى من إمكاناته كي لا يشعر المكفوف بصريًا بمرارة الفشل ويعاني صراع الإحباط . وأن يتوفر له كل الفرص التي تساعده على تنمية الكفاءة الشخصية والاجتماعية لديه .

المبحث الثاني – دافعية الإنجاز :

المقدمة :

تمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب الهامة في نظام الدوافع الإنسانية . وقد برزت هذه الدافعية في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة في الدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك . بل ويمكن عد دافعية الإنجاز واحدة من منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر .

وقد ألهم البحث في سيكولوجية دافعية الإنجاز – بما قدمه من تصورات ونماذج نظرية متقنة عن السلوك الإنجازي والشخصية الإنجازية وبما وفره من تقنيات فعالة للقياس قدرًا! هائلاً من الدراسات والبحوث الاجتماعية والأنثروبولوجية الحضارية المقارنة ، بل وامتد تأثير ما تمخضت عنه حركة البحث في مجال سيكولوجية الإنجاز إلى كثير من الدراسات الاقتصادية والإدارية والتاريخية . (صفاء الأعسر ، وآخرون ، ١٩٨٣) .

تعد دافعية الإنجاز من المكونات المهمة في تحقيق الذات ، حيث إن تحقيق الذات يكمن فيما ينجزه الفرد من عمل ، وما يحققه من أهداف .

ويؤكد علماء النفس المهتمون بدافعية الإنجاز الدراسي على أنها دافع كشرط أساسي في عملية التعلم الجيد ، بل إن دافعية الإنجاز إحدى العوامل النفسية المفسرة لاختلاف الطلاب في عملية التحصيل الدراسي ، وتأثير دافعية لا يقتصر على مجال معين من مجالات الحياة ، فهي ترمز إلى العلاقة الديناميكية المستمرة بين الفرد وبيئته باختلاف مثيراتها (نجاة توفيق ، ٢٠٠٣ ، ص ٨٦٣) .

يوضح علماء دافعية الإنجاز Achievement motivation theorists الأسس التي بناءً عليها يختار الناس مهام الإنجاز Achievement tasks ، والمثابرة persistence على هذه المهام ، والحماسة في العمل على تنفيذها مكتملة ، وأدائها أداء معينًا .

أوضح مورفي والكسندر Murphy and Alexander أثر دافعية الإنجاز على الاختيار ، والمثابرة والأداء ، ويعد التوقع واحدًا من أهم عوامل الدافعية للإنجاز حيث إن أداء الفرد يمكن توضيحه من خلال معتقداته عن كيفية أدائه في نشاط معين ، وعن المستوى الذي يضعه لقيمة هذا النشاط ، حيث تتأثر التوقعات والقيم ببعض المعتقدات الخاصة بالمهام مثل معتقدات القدرة ، الصعوبة المتوقعة لبعض المهام ، والأهداف الفردية ، والذاكرة الفعالة ، ومثل هذه المتغيرات المعرفية الاجتماعية Social Cognitive في المقابل ، تتأثر باتجاهات الأفراد وأيضًا بخبراتهم الخاصة ، وبعض التأثيرات الاجتماعية .

عرف اكليس مع آخرين (1983) . Eccles et al التوقعات المتاحة للنجاح ، مثل : توقعات الأطفال عن مدى قدرتهم على إنجاز المهام سواء على المستوى القريب أم المستوى البعيد المستقبلي . إن معتقدات القدرة تعرف وفق توقعات الأفراد للكفاءة الحالية للنشاط المقدم لهم ، حيث إن معتقدات القدرة تركز على القدرة الحالية وتوقعات أخرى تركز على أمور مستقبلية . (Allan Wigfield & Jacquelynne S. Eccles , 2000 . P 68 – 70)

ركزت الدراسات التي تمت على الإنجاز الدراسي في الآونة الأخيرة على بعض الجوانب المعرفية المؤثرة على دافعية الإنجاز والتي لم تكن موضع اهتمام النظريات القديمة في هذا المجال كنظرية ماكليلاند (1953) Mc Clilland ' s ونظرية اتكنسون (1957) Atkinson وقد ظهر اتجاهان : الأول يركز على ما يعرف بالاعزاءات السببية حيث يستخدم الأفراد عوامل: القدرة والجهد وصعوبة العمل لتعليل النجاح والفشل الدراسيين (عز الدين عطيه ،١٩٩٧،ص ٤)، فقد أوضح وينر (1985) Weiner أن الأفراد يرون القدرة على أنها صفة ثابتة نسبيًا ، وركز كوفنجن(1992) Covington أيضًا على معتقدات القدرة على الأفراد في نموذج استحقاق الذات Self – worth model ، وركز كوفنجن مثل وينر على القدرة المتوقعة على أنها قدرة ثابتة

نسبيًا ، رغم أنها مبنية على عمل متطور مبني على فهم الأفراد وإدراكهم لمركب القدرة . (Allan Wigfield & Jacquelynne S. Eccles , 2000 . P 68 – 71) إن الأفراد ذوي الحاجة المنخفضة للإنجاز يعتقدون أن فشلهم ينبع من نقص القدرة وهي عامل ثابت ليس من المحتمل تغييره بسرعة وهم لذلك لا يميلون إلى بذل الجهد ويستسلمون ، بينما يميل الأشخاص ذوي الحاجة المرتفعة للإنجاز إلى تعليل فشلهم عادة بنقص الجهد المبذول من جانبهم وهو عامل غير ثابت يمكن تعديله لذا فهم يستمرون في إصرارهم على بذل الجهد. أما الاتجاه الثاني فهو ناتج عن الاتجاه الأول ويهتم بتحليل إدراك الأشخاص الذاتي للعوامل الثلاث السابقة وانصبت دراساته حول موضوعات مثل : آثار دافعية الإنجاز والإدراك الذاتي لمدى صعوبة العمل على مفهوم الذات على القدرة وبالعكس أي تأثير هذا المفهوم على الإدراك الذاتي لمدى صعوبة العمل ودافعية الإنجاز عند الطالب ، كما أدى الجهد أيضًا في هذا الاتجاه دورًا أساسيًا في كثير من التفسيرات التي تمت لدافعية الإنجاز ، وتعد نظرية نيكولر (Nicholls (1984 من أبرز النظريات التي ظهرت في هذا الاتجاه وفيها يعرف سلوك الإنجاز بأنه سلوك موجه نحو إظهار قدرة عالية وتجنب إظهار قدرة منخفضة (عز الدين عطيه ، ١٩٩٧ ، ص ٤) .

يرى علماء النفس الدافعية للإنجاز ليست من الشروط الفردية لبدء التعلم والعمل فحسب ، بل إنها ضرورية للاحتفاظ باهتمام الفرد وزيادة جهده بحيث تؤدي إلى تركيز الانتباه وتأخير الشعور بالتعب فيزيد الإنتاج ، كما رأوا أن الدافعية للإنجاز تكون مصدرًا هامًا من مصادر تباين التحصيل الدراسي لدى الطلاب والفوز في المنافسات لدى اللاعبين ، فقد تغير الدافعية طالبًا فاشلاً فتجعله متفوقًا ، وقد يكون الافتقار للدافعية سببًا وراء رسوب طالب آخر ، بينما تجعل الدافعية طالبًا ثالثًا يؤدي عمله بنجاح .

والدافعية للإنجاز بصفة عامة هي استعداد الفرد للتنافس في موقف ما من مواقف الإنجاز في ضوء معيار أو مستوى معين من معايير أو مستويات الإنجاز ، وكذلك الرغبة في الكفاح والنضال للتفوق في مواقف الإنجاز والتي ينتج عنها نوع معين من النشاط والفاعلية والمثابرة (مصطفى باهي ، أميمة أنور ، ٢٠٠٤ ، ص ١) .

إن دافعية الإنجاز ليست فطريةً بل يمكن للفرد أن يكتسبها من الآباء وأفراد الأسرة أو من الأفراد الآخرين الذين يتعامل معهم (وزارة التربية مركز البحوث التربوية والمناهج ، ١٩٩٥).

فالمناخ الأسري والتنشئة والعوامل الثقافية لهم دور كبير في دفع الأبناء إلى الإنجاز ، فأفعال الآباء واتجاهاتهم تؤدي إلى التشجيع نحو حاجة الإنجاز ، وهذا يتطلب ضرورة معاملة الآباء

للأبناء معاملة تتسم بالمساواة . وتبتعد عن المعاملة التسلطية ، وعلى الوالدين تشجيع الاستقلالية لدى الأبناء (نجاة توفيق ، ٢٠٠٣ ، ص ٨٧٦ – ٨٧٧) .

فالدافعية للإنجاز حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقد به . ولذلك تعد الدافعية للإنجاز دافعًا يتولد لدى الفرد يجعله في موقف تنافسي وقد يكون الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح فينمي لديه السعي نحو القدرة على تحمل المسئولية والاتقان والتمييز والقدرة على تحديد الهدف (وزارة التربية مركز البحوث التربوية والمناهج ، ١٩٩٥) .

ويرى جيج وبرلنر (١٩٨٤) Gage & Berliner أن مفهوم الدافعية يساعد في فهم الحقائق المتعلقة بالسلوك والتعلم وتفسيرها ، وهذه الحقائق قد يصعب تفسيرها دون اللجوء إلى بعض المفاهيم مثل الدافعية التي غالبًا ما ترتبط بعوامل أخرى تؤثر في السلوك الإنساني مثل : الاهتمام، والحاجة ، والقيمة ، والاتجاه ، والطموح ، والحافز . كما إن للدافعية دورًا في توجيه الأهداف (حمد العجمي ، ١٩٩٧) .

تظهر دافعية الإنجاز في ميل الفرد إلى التعبير عن نفسه والإفصاح عن شخصيته في كلامه وأعماله وألعابه ، وكل ما يشترك فيه ويقدمه من خدمات الآخرين في حدود قدراته وإمكاناته . وتشير أيضًا إلى رغبة الفرد في أن تنمو مهاراته إلى الحد الذي تسمح له بالسيطرة على جوانب بيئته ، وأن ينجح في أداء ما يكلف به من أعمال ويرى نتيجة عمله ماثلة أمامه.

ويرى ماسلو بشأن هذه الدافعية أن كل فرد يستطيع عمل شيء بما لديه من استعدادات وقدرات وإمكانات من خلال توظيفها ، فشعور الفرد مثلاً بأن لديه استعدادًا للموسيقى يؤهله لأن يكون فنانًا – سوف يظل يلح عليه ليوظف هذا الاستعداد .

وتبدأ هذه الحاجة في الظهور في حياة الطفل في السنتين الأوليين بمحاولات الطفل الجاهدة في أن يقف ويمشي ، وفي بنائه المتأني لأبراج من مكعبات الخشب ، ومن إصراره على أن يغذي نفسه ، وعند الأطفال الذين في سن المدرسة الابتدائية تتضمن هذه الحاجة الإحساس بكفاءتهم في الأعمال التي تتصل بالكبار من قبيل إتقان المهارات الحركية والعقلية وتعلم كيفية التفاعل مع الآخرين .

ومن خلال الإنجاز يشعر الفرد بنفسه كشخص مستقل له أهداف ، وباستطاعته التأثير على البيئة المحيطة به ، إنه يبدأ في أن يكون شخصًا له قيمته ولاسيما عندما يقدره أبواه ويمتدحانه ويشجعانه ، وبهذه الطريقة من المكافأة يبدأ في تكوين شخصيته الخاصة .

أشار ماكليلاند ومساعدوه Mcclelland et al إلى أهمية الدافعية إلى الإنجاز في حياة الفرد ، وربطوها بالذكاء ، بمعنى أنه كلما زاد الذكاء زادت الدافعية إلى الإنجاز ، إلا أن الدراسات بعد ذلك أشارت إلى ارتباط الدافعية للإنجاز بظروف التنشئة الاجتماعية أكثر من ارتباطها بالذكاء . فقد تفوق أطفال الأسر الغنية ثقافيًا واقتصاديًا واجتماعيًا على أطفال الأسر الفقيرة المتخلفة ثقافيًا (عدنان السبيعي ، ٢٠٠٠) .

وتشبع هذه الدافعية إمداد الطفل باللعب والأدوات التي يستطيع أن يعمل منها شيئًا يتناسب مع قدراته ، وخلق بيئة غنية بمواقفها ومثيراتها بحيث تتاح للأطفال فرص العمل وفرص الإنتاج وفرص إظهار ما عندهم من قدرة وابتكار .وبذلك يستطيع الطفل أن يحقق ذاته من خلال العمل والإنجاز دون اتكال .

يكتشف المربون هذه الدافعية عندما يبدو على بعض الأطفال الإلحاح في طلب الاهتمام بهم ، ويشعرون بالحاجة إلى مزيد من المدح والاعتراف بهم . وهنا تبرز الدافعية الشديدة للإنجاز وللجهد الناجح ولامتداح ما يقوم به مثل هؤلاء الأطفال وما ينجزونه .

يظهر الطفل الذي لديه دافعية ملحة للإنجاز رغبة في عمل شيء أو أن يعمل أكثر أو يعمله عملاً أفضل . وغالبًا ما يسمع الآباء والمربون مثل هذا الطفل يبدي أعذارًا مثل : "كان باستطاعتي عمل كل هذه الأشياء لو كان عندي أقلام جيدة وورق ". إن الطفل الذي في حاجة شديدة إلى الإنجاز يظن أن الآخرين أكثر منه مهارة أو تفوقًا ، ويود أن يعمل مثل الآخرين ويرغب لو استطاع أن ينجز عمله بمساعدة أقل من الآخرين .وغالبا ما يقدم مثل هذا الطفل الأعذار عن فشله ويتباهى بأشياء كان معتادًا عليها مثل " كنت دائمًا في قائمة الشرف " ، وقد يظهر نقصًا في الطموح ، ليست لديه إرادة للتعلم ، إنه متردد ، وهو كسول وغير مبالٍ ، إنه يرفض التسميع ، ومن جهة أخرى يكون عادة دؤوبًا على التعلم ، ويعمل طويلاً أو يبذل جهدًا كبيرًا في كل الأنشطة ويقضي وقتًا طويلاً يحاول عمل أشياء خارج حدود قدراته ، ولا يعرف متى يستسلم ، وأحيانًا يظهر عدوانية نحو الناس والأشياء . إن الطفل الذي يعاني دافعية شديدة للإنجاز قد يجد إحباطًا في المنزل وفي المدرسة وفي الملاعب ، ومن الممكن أن تكون مشاعر الطفل مفصحة عما يختلج في نفسه (هدى قناوي ، ١٩٩١ ، ص١٩٩ – ٢٠٢) .

تعريف دافعية الإنجاز :

تعددت تعريفات دافعية الإنجاز نتيجة تعدد وجهات نظر العلماء وتخصصاتهم والفلسفة التي يعتنقها كل منهم ، بالإضافة لكون دافعية الإنجاز متعددة الأبعاد . فبعض العلماء عرفوا دافعية الإنجاز بشكل عام والبعض الآخر من أمثال الديب وصالح عرفا دافعية الإنجاز الدراسي .

استخدمت دافعية الإنجاز تحت مسميين مختلفين منها الحاجة بدلاً من الدافع للإنجاز وكلاهما مسميان لهما المعنى نفسه .

يعرف محمد عوده ، وكمال مرسي الدافعية للإنجاز بأنها مفهوم فرضي يدل على حالة نفسية داخلية ، تدفع الشخص إلى النشاط والعمل والإنجاز ، لتدريب المهارات وتنمية القدرات ، واكتساب الخبرات ، وتحقيق النجاح والتفوق ، والشعور بالكفاءة والحصول على تقدير الآخرين وتقبلهم (محمد عوده ، كمال مرسي، ٢٠٠٠ ، ص ٩٣) .

ويعرف " ماكليلاند " الدافعية للإنجاز بأنها الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز والتفوق أو ببساطة الرغبة في النجاح ، ويعرف " اتكينسون " الحاجة إلى الإنجاز بأنها " هي المنافسة مع المستويات الممتازة ومن أجلها " . وقد تتخذ الحاجة إلى الإنجاز شكلين رئيسين هما : الأمل في النجاح ، والخوف من الفشل .

ويرى " يونج " Young عام ١٩٦١ أن الحاجة إلى الإنجاز تعني تخطي العقبات والحواجز، كما تعني القوة والنضال من أجل عمل بعض الأشياء الصعبة بسرعة بقدر الإمكان (أسامة راتب، ١٩٩٠ ، ص ٢٩) .

ويعرف موراي الدافعية للإنجاز بأنها تعني الرغبة في عمل الأشياء بدقة وسرعة قدر الإمكان . كما يرى أن حاجة الإنجاز قد أعطيت اسم إرادة القوة في كثير من الأحيان وتندرج تحت حاجة أكبر وأعم وأشمل هي الحاجة إلى التفوق (حمد العجمي ، ١٩٩٧، ص٢٢ -٢٣) .

ويعرف محمد عبد الغفار الدافعية للإنجاز بأنها تهيؤ ثابت نسبيًا في الشخصية ، يحدد مدى سعي الفرد – ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع وذلك في المواقف التي تتضمن تقويم الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز (محمد عبد الغفار ، ١٩٨٤ ، ص ٣٧) .

وتعرف أمسية الجندي (١٩٨٧) الدافعية للإنجاز بأنها الرغبة المستمرة في السعي إلى النجاح وإنجاز الأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة ، وبأقل قدر من الوقت ، وبأقل جهد وبأفضل نتيجة (جمال الشطي ، ١٩٩٩ ، ص ٦٣) .

ويعرف الديب (١٩٩٤) دافعية الإنجاز الدراسي بأنها تشير إلى الرغبة في النجاح والفوز وإتمام الأعمال على وجه مرض في الوقت المحدد ، بحيث تعود هذه الأعمال على الفرد بشعور الرضا عن الذات ، وتزيد من ثقته بنفسه ، ويشير هذا التعريف إلى مفهوم الفرد عن ذاته في المجال الدراسي ولاسيما ، وفي مجال التحصيل الدراسي .

ويعرف صالح (١٩٩٤) دافعية الإنجاز الدراسي بأنها قدرة الطالب على تحقيق النجاح ، والمثابرة في سبيل إنجاز ذلك النجاح والفوز ، مما يزيد من ثقة الطالب بنفسه وسعيه على تحقيق الفوز ، حتى يشعر بالرضا عن هذا الإنجاز في ضوء ما حققه الطلاب الآخرون في الاختصاص نفسه (أحمد الزعبي ، ٢٠٠٣ ، ص ٦٢) .

ويعرف علماء النفس دافعية الإنجاز بأنها الرغبة في الأداء الجيد ، وتحقيق النجاح ، وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ، ويعد من المكونات المهمة للنجاح المدرسي (الشناوي زيدان، ١٩٩٥ ، ص١٠٩) .

تعقيب :

من خلال عرض المفاهيم التي تناولت دافعية الإنجاز يتبين لنا أنه يستخدم أحياناً مصطلح الحاجة إلى الإنجاز بدلاً من الدافع للإنجاز ، كما إن هناك من يرى أن دافعية الإنجاز تندرج تحت حاجة كبيرة أشمل وأعم وهي الحاجة إلى التفوق والرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح . أن دافعية الإنجاز ، أو دافعية التفوق تعد من أقوى الدوافع التي تكمن خلف كل نجاح أو تفوق في مجالات الحياة المختلفة .

رغم تشابه الباحثيين في تعريف دافعية الإنجاز إلى حد كبير إلا أنهم يختلفون في تحديد الأبعاد الخاصة بدافعية الإنجاز ، حيث لكل باحث وجهة نظر من حيث الأبعاد التي تكوّن دافعية الإنجاز ، وهذا يؤكد إن دافعية الإنجاز تتضمن العديد من الأبعاد .

يتضح من خلال التعاريف السابقة إن دافعية الإنجاز متعددة الأبعاد ، وهذا يؤكد على أن طبيعة دافعية الإنجاز طبيعة مركبة ، وعلى قدر كبير من التعقيد والتداخل. وتستخلص الباحثة أبعاد دافعية الإنجاز من خلال التعاريف السابقة الذكر وهي كما يأتي :

الطموح ، النضال ، المنافسة ، المثابرة ، الرغبة في النجاح ، أو الرغبة في عمل الأشياء بدقة وسرعة أي الأداء الجيد . التغلب على العقبات ، الإصرار على التفوق ، الخوف من الفشل ،

واستثمار الوقت حيث يتضح ذلك من إنجاز العمل بأقل قدر من الوقت . وستركز هذه الدراسة على الأبعاد الآتية :

تحديد الهدف : الثقة بالنفس والقدرة على النجاح وتحقيق الهدف ، الاعتماد على النفس ، الخطة التي تساعد على تحقيق الهدف .

الطموح : الرغبة في التفوق ، تحديد الأهداف ، والتوجه للمستقبل ، المنافسة .

المثابرة على بذل الجهد : المثابرة والإصرار على تحقيق النجاح ، بذل الجهد وقوة الإرادة، الصبر ، التغلب على الشعور باليأس أو الفشل .

خصائص شخصية الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة :

١ – يهتم الأفراد ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة بالامتياز من أجل الامتياز ذاته ، وليس من أجل ما يترتب عليه من فوائد . يتحدد اهتمامهم بالإنجاز في ضوء ما يضعون لأنفسهم من مستويات ومعايير – وهم لا يتأثرون في ذلك بأية مستويات أو معايير تضعها الجماعة للأداء ، وهم يعمدون إلى انتقاء الخبراء – وليس الأصدقاء – كشركاء في العمل .

٢ – يفضل الأفراد ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة المواقف التي يستطيعون فيها امتلاك ناصية أمورهم بأنفسهم – وهي تلك المواقف التي يتحملون فيها مسئولية شخصية بالنسبة لنواتج مساعيهم ونشاطاتهم .

٣ – يضع الأفراد ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة أهدافهم بحرص وبعناية عقب تدبر احتمالات النجاح فيما يتعلق بكل من البدائل المتاحة – تميل أهداف هؤلاء الأفراد إلى أن تكون ذات مخاطر معتدلة حيث لا تكون مساعيهم محتومة الفشل أو مضمونة النجاح . وتكون أهدافهم أهدافًا حافزة تستثير تحديهم ونتائجها غير مؤكدة باستمرار .

٤ – يتميز الأفراد ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة على نظرائهم ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة من حيث قدر الاهتمام بالأهداف المستقبلية بعيدة المدى حيث يوجد لدى هؤلاء الأفراد منظور مستقبلي أكبر مدى ، ويبدون قدرًا أكبر من التوقع بخصوص المستقبل ، ويفضلون المكافآت الأكبر التي يمكن أن يحصلوا عليها في المستقبل على المكافآت الصغيرة التي يمكن أن يحصلوا عليها في الحاضر (صفاء الأعسر ، وآخرون ، ١٩٨٣ ، ص ٩ – ١١) .

٥ – يتميز الأفراد ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة بأنهم عندما يعطون فرصة لاختيار زملاء يشتركون معهم في مشروع معين فإنهم يفضلون اختيار زملائهم من المتعلمين المعروفين بأدائهم

الجيد ولا يفضلون المتعلمين الذين يتميزون بأنهم اجتماعيون محبوبون من زملائهم . في حين أن المتعلمين ذوي دافع الإنجاز المنخفض يميلون إلى اختيار النوع الاجتماعي المقرب إليهم .

٦ – في موازنة بين أداء مجموعتين بين أفراد من المتعلمين إحداهما تتميز بارتفاع دافع الإنجاز ، والأخرى تتصف بانخفاض هذا الدافع . وكانت الموازنة في أداء كل من المجموعتين في بعض مسائل الجمع البسيطة ، وبعض المشكلات في ترتيب الكلمات . وقد لوحظ أن المتعلمين ذوي دافع الإنجاز المرتفع يحلون عددًا أكبر من المسائل والمشكلات من المتعلمين ذوي دافع الإنجاز المنخفض .

٧ – تبين أن العلاقة الموجبة بين الحاجة إلى الإنجاز والمثابرة في العمل ، تفسر النجاح الأكبر الذي نجده بين المتعلمين من ذوي دافع الإنجاز المرتفع عندما ينهمكون في التعلم عن طريق الاكتشاف (عبد المجيد منصور ، وآخرون ، ٢٠٠١).

٨ – يتميز الأفراد ذوو الدافعية العالية عن ذوي الدافعية المنخفضة بالمثابرة والكفاءة العالية في مختلف صور الأداء ، كما أن لديهم مفهومًا إيجابيًا عن ذواتهم ، وهم أكثر مقاومة للضغوط ، ويعملون بجدية ، ويتعلمون بسرعة (شهاب اشكناني ، ١٩٩٩ ، ص ٣٦ – ٣٧) .

٩ – يشبه الأفراد ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة نمط شخصية رجل الأعمال النشط . وقد وجد تطابقًا شديدًا بين هذه السمات التي أمكن تحديدها أمبريقيًا وخصائص شخصية رجال الأعمال كما يحددها أو يضعها المنظرون الاقتصاديون والاجتماعيون– ونعني بذلك المهارة في وضع خطط بعيدة المدى ، النشاط الفعال الذي يوجه تجاه أهداف معينة ، تفضيل المواقف التي تكون المسئولية الشخصية فيها أكثر أهمية من الضغوط غير الشخصية، المخاطرة المعتدلة ، والرغبة في العائد الفوري فيما يتعلق بنتائج تصرفات الفرد ونشاطاته (صفاء الأعسر ، وآخرون ، ١٩٨٣) .

١٠ – يتسم الأفراد ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة بأنهم يعملون بجد في التجارب المعملية ، ويتعلمون بسرعة ، وأداؤهم المدرسي أفضل إلى حد ما ، وحتى بعد استبعاد نسبة الذكاء يبذلون أقصى ما في وسعهم ولاسيما عندما توضع نتيجة هذا الأداء في سجلاتهم ، كما إنهم أكثر مقاومة للضغط الاجتماعي (حمد العجمي، ١٩٩٧) .

١١ – يتسم الأفراد ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة بأنهم أميل إلى الثقة بالنفس وإلى تفضيل المسئولية الفردية ، وإلى تفضيل المعرفة المفصلة بنتائج أعمالهم . وهم يحصلون على درجات مدرسية طيبة .

١٢ – يتسم الأفراد ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة بأنهم يقاومون الضغط الاجتماعي الخارجي. وهم يستمتعون بالمخاطرة المعتدلة في المواقف التي تتوقف على قدراتهم الخاصة ، لا المواقف التي ترتكز على الحظ الصرف والتي لا يكون لهم فيها يد أو تأثير مثل المراهنات على سباق الخيول (أحمد سلامة ، محمد نجاتي ، ١٩٨٨ ، ص ١٩٦) .

وظائف الدافعية :

١ – وظيفة التحريك Enrgizing Function **أو التنشيط** Activating Functien :

أن وجود الدافع من شأنه أن يستنشط السلوك أو يستثيره ويحركه في الكائن الحي أي يبعث فيه الطاقة اللازمة للأداء الفعال .

٢ – الوظيفة التدعيمية Reinforcing Function :

إن الدافعية تدعم وتعزز السلوك الذي قام به الفرد المنجز بحيث يصبح عادة سلوكية في حياته .

٣ – المثابرة Persistence :

يستمر السلوك مرتبطًا بهدف من الأهداف ، وإن هذه المثابرة رغم التغيرات التي تحدث في السلوك ، هي التي تجعل من الضروري أن نسلم بعملية المتغيرات الوسطية التي يستدل على خصائصها من شروط محددة (آمال اللوق ، ١٩٩٤ ، ص ٢٩ – ٣٠).

٤– الوظيفة التوجيهية Directive Function :

فالمثيرات الدافعية توفر الأمارات أو العلامات Cues التي تعمل كموجهات لسلوك الكائن الحي من خلال تحديد النشاط واختياره (جمال القاسم ، ٢٠٠٠).

النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز :

هناك العديد من نظريات المفسرة لدافعية الإنجاز وستستعرض الباحثة بعض هذه النظريات لتوصل إلى التوجهات النظرية المختلفة في مجال دافعية الإنجاز .

نظرية ماكليلاند McClelland Theory :

يقوم تصور ماكليلاند للدافعية للإنجاز في ضوء تفسيره لحالة السعادة أو المتعة بالحاجة إلى الإنجاز . فقد أشار ماكليلاند وآخرون McClelland , et al , 1953 إلى أن هناك ارتباطًا بين

الهاديات السابقة ، والأحداث الإيجابية ، وما يحققه الفرد من نتائج . فإذا كانت مواقف الإنجاز الأولية إيجابية فيما يتعلق بالفرد ، فإنه يميل إلى أداء السلوكيات المنجزة والانهماك فيها . أما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت بعض الخبرات السلبية فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافع لتحاشي الفشل.

وتشير نظرية ماكليلاند إلى أنه في ظروف ملائمة سوف يعمل الأفراد المهام والسلوكيات التي دعمت من قبل . فإذا كان موقف المنافسة – مثلاً – هاديًا لتدعيم الكفاح والإنجاز ، فإن الفرد سوف يعمل بأقصى طاقته ويتفانى في هذا الموقف (عبد اللطيف خليفة ، ٢٠٠٠ ، ص ١٠٩).

ويرى ماكليلاند McClelland أن دافعية الإنجاز تنمو من خلال الرغبة في الإنجاز وليس من أجل كسب الثناء والاستحسان أو أي نوع من المكافآت الخارجية External reward ، وأن البيئة تؤدي دورًا مهمًا في تنمية دافعية الإنجاز ، وعلى سبيل المثال يؤدي الوالدان دورًا مهمًا في تزويد الأبناء بنوع من البيئة التي تساعد على تنمية الدافعية (Robert E Franken , 1988 , P. 385)

نظرية اتكنسون Atkinson Theory :

أسس اتكنسون نظريته في ضوء كل من نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي ، ووضع نظريته في إطار منحنى التوقع – القيمة ، متبعًا في ذلك توجهات كل من تولمان وكورت ليفن E.c. Tolman & K . Levin واقترح أن الحاجة إلى الإنجاز The need to achieve دائمًا ما يحفظها حاجة أساسية أخرى وهي الحاجة إلى تجنب الفشل The need to avoid failure، حيث إن الفرد لا يستطيع أن يحقق هدفًا من دون الأخذ في الاعتبار نتائج الفشل . وقد نصت نظرية اتكنسون على أن الأفراد يختلفون في قوة هذين الدافعين (الحاجة إلى الإنجاز ، تجنب الفشل) ، ولكن في التحليل النهائي Final analysis فإن السلوك الموجه للهدف يتحدد بالفعل المرتبط أو الإجراء المرتبط بهذين الدافعين ، فإذا كان الدافع إلى النجاح أكبر من دافع تجنب الفشل فإنه من المرجح أن الفرد سوف يسعى إلى تحقيق الهدف ، أما إذا كان العكس فإن الفرد يختار الأهداف التي تقلل فرصة الفشل ، أي أن الخوف من الفشل يمكن أن يعدل أو يغير الأهداف التي يختارها الفرد ، حيث أن الفرد يفضل اختيار هدف يكون الفشل فيه أقل من اختياره هدفًا يحقق له الرضا التام (Robert E. Franken , 1988 , P. 385) .

كما ألقى أتكنسون الضوء على العوامل المحددة للإنجاز القائم على المخاطرة . وأشار إلى أن مخاطرة الإنجاز في عمل ما تحددها أربعة عوامل : منها عاملان يتعلقان بخصال الفرد ، وعاملان يرتبطان بخصائص المهمة أو العمل المراد إنجازه وذلك على النحو التالي :

- فيما يتعلق بخصال الفرد : هناك نمطان من الأفراد يعملان عملاً مختلفاً في مجال التوجه نحو الإنجاز ، النمط الأول هم الأفراد الذين يتسمون بارتفاع الحاجة إلى الإنجاز بدرجة أكبر من الخوف من الفشل ، أما النمط الثاني هم الأفراد الذين يتسمون بارتفاع الخوف من الفشل موازنة بالحاجة إلى الإنجاز .
- فيما يتعلق بخصائص المهمة : هناك متغيران يتعلقان بالمهمة Task ، العامل الأول هو احتمالية النجاح Probability of Success وتشير إلى الصعوبة المدركة للمهمة . وهي أحد محددات المخاطرة .أما العامل الثاني هو الباعث إلى النجاح في المهمة Task Incentive for Success ، يتأثر الأداء في مهمة ما بالباعث إلى النجاح في هذه المهمة. ويقصد بالباعث للنجاح الاهتمام الداخلي أو الذاتي Intrinsic interest لأي مهمة تتعلق بالشخص (التقدير ، الفخر ، السرور) (عبد اللطيف خليفة ، ٢٠٠٠ ، ص ١١٢ – ١١٣) . فعندما تكون المهمة صعبة تكون احتمالات النجاح ضئيلة وتكون القيمة الباعثة مرتفعة والعكس كما في المعادلة التالية :

$$T_s = M_s \times P_s \times In_s$$

حيث إن :

T_s = tendency to achieve success . or simply hope of success الأمل في النجاح

M_s = motive to achieve success الدافع لتحقيق النجاح

P_s = Perceived probability of success احتمالية النجاح

In_s = Incentive value of success (1- P_s) القيمة الباعثة إلى النجاح

(Robert E Franken , 1988 , P. 386)

نظرية العزو Attribution Theory :

نظرية العزو إحدى النظريات المعرفية في تفسير الدافعية ، والتي تنطلق من تساؤل الفرد عن أسباب نجاحه أو فشله . فعادة ما يعزو الطلاب نجاحهم أو فشلهم إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية : القدرة ، الجهد ، المزاج ، المعرفة ، المساعدة ، الاهتمام ، ووضوح

التعليمات ، والتفاعل مع الآخرين ولوائح غير عادلة (محمد البيلي ، وآخرون ، ٢٠٠١ ، ص ٣١٤).

وتصف نظرية العزو تأثير كل من تفسيرات الفرد وتبريراته وأعذاره لمواقف النجاح أو الفشل في دافعيته ، ويعد وينر Wiener أن نجاح الفرد أو فشله يتأثر بتوقعات نجاحه المستقبلي ، وأن معتقدات الفرد عن سبب نجاحه أو فشله تكون أكثر أهمية لفهم الدافع المترتب عن فهم النجاح والفشل ذاته . فعلى سبيل المثال الطالب الذي فشل في امتحان الرياضيات سوف يعتقد أنه فشل لأنه لم يذاكر ، أو ربما يعتقد أنه فشل لأن المدرس يكرهه ، أو أنه لم يعطه الدرجة التي يستحقها ، أو يعتقد أنه لم يفهم الرياضيات جيدًا ، فكل هذه الإعزاءات للفشل سوف يكون لها نتائج مختلفة عن توقعات أدائه في اختبارات الرياضيات المستقبلية . ووفقًا (لوينر) فإن الطلاب دائمًا يرجعون نجاحهم أو فشلهم إلى إحدى الأسباب الأربعة وهي : القدرة ، المجهود ، صعوبة المهمة ، الحظ . ويمكن تصنيف الأسباب الأربعة إلى مصدر الضبط ، فالمجهود يرجع إلى مصدر الضبط فالطالب يمكن أن يجتهد أولا يجتهد في أداء مهمة لتحقيق هدف معين ، بينما القدرة تعد خارجة عن إرادة الفرد وقد صنف وينر الأسباب التي يعزو إليها الطالب نجاحه أو فشله إلى ثلاثة أبعاد وهي التي توضح تأثيرها على توقعات الفرد المستقبلية لنجاحه وهي : **عوامل داخلية** تشير إلى الشخص ذاته (القدرة ، المجهود)، **وعوامل خارجية** تشير إلى عناصر خارجة عن الشخص (صعوبة الاختيار ، الحظ) ، وتصنف **العوامل الخارجية الداخلية** إلى مستقرة وغير مستقرة ، فالمستقرة يكون التأثير متشابه بمرور الوقت ، وبتغير الموقف (صعوبة المهمة) ، ويعتقد الأفراد أن لهم ملامح شخصية مستقرة نسبيًا ، بينما غير مستقرة تتغير المواقف بصفة مستمرة (المجهود، الحظ)، ومثال على ذلك حين ينشغل الطلاب بمشكلات شخصية فإن مجهودهم يقل (Cheryi L. Spaulding , 1992 , P. 16 – 18). وافترض وينر أن النجاح يترتب عليه تقوية وتدعيم الميل نحو الإنجاز للحصول على الهدف ، وأما الفشل فإنه يحدد للميل إلى أن يستمر في اتجاه واحد .

وأوضح وينر أنه إذا فشل الفرد في أداء مهمة ما فإن الفشل سوف يجعله يثابر ويبذل المزيد من الجهد لإنجاز هذه المهمة . حيث يترتب على الفشل إثارة الدافعية مرة أخرى . وينتج عن الفشل في أداء مهمة ما نوعان من التوافق للميل الناتج :

الأول : انخفاض احتمالية النجاح (Ps) ، حيث يتحقق الفرد من أن المهمة صعبة أكثر مما يتصور .

الثاني : تضاف المحاولة السابقة غير الناجحة إلى الميل الناتج في المحاولة الحالية وينشأ عن هذا النوع الثاني من التوافق نوع من المثابرة للتغلب على التوتر الناتج عن عدم الحصول على الهدف .

وأطلق وينر على الدافعية المتبقية من المحاولة الأولى ، والدافعية المثارة في المحاولة التالية اسم (ميل القصور الذاتي) (Tg) Tnertial Tendency وعدل وينر من معادلة الميل الناتج أو النهائي Resultant Tendency من خلال إضافة " ميل القصور الذاتي " (Tg).

Tr = (Ms- MAF) (Ps xIs) +Tg .

الميل النهائي = (الدافعية لبلوغ النجاح – الدافع لتجنب الفشل) (احتمالية النجاح x قيمة الباعث للنجاح) + ميل القصور الذاتي .

ومن التنبؤات التي أقيمت في ضوء هذا التصور الذي قدمه وينر من خلال هذه المعادلة، هو أن الأفراد الذين يزيد الدافع للنجاح على الدافع لتحاشي الفشل عندهم (MAF < Ms) سوف يظهرون زيادة في الدافعية بعد الفشل . تنبؤ آخر مهم يتمثل في أن الأفراد الذين يزيد الدافع لتحاشي الفشل على الدافع للنجاح عندهم (Ms< MAF) سوف يكونون أكثر فقرًا مع زيادة عدد مرات الفشل . لأن الميل الناتج عندهم يكون سلبيًا دائمًا . وينتهي هذا الميل السلبي دائمًا بعد النجاح بينما يستمر بعد الفشل (عبد اللطيف خليفة ، ٢٠٠٠، ص ١٣٢ – ١٣٣).

نظرية هورنر M. S. Horner :

اهتمت هورنر بدراسة الدافعية للإنجاز لدى المرأة . وأوضحت أن كلا من الدافع إلى النجاح والدافع إلى تحاشي الفشل اللذين قدمهما اتكنسون غير كافيين لشرح السلوك المرتبط بالإنجاز فيما يتعلق بالمرأة . وعالجت هورنر بعض جوانب الضعف أو القصور في نظرية الدافعية للإنجاز كما قدمها اتكنسون ، وماكليلاند . وذلك من خلال طرحها لمفهوم جديد يفسر عدم استجابة المرأة لظروف الاستثارة الإنجازية ، هذا المفهوم هو الدافع لتجنب النجاح Motive to Avoid Success (M-s) أو الخوف من النجاح Fear of Success وعدت هورنر هذا الدافع أحد خصال الشخصية الكامنة والمستقرة لدى الإناث ، والتي تتكون مبكرًا في أثناء اكتسابهن لهوية الدور الجنسي . فهن يتعلمن أن المنافسة غير مناسبة لهن كإناث أو سيدات ،

وأنها ملائمة فقط فيما يتعلق بالرجال . وبالتالي فإن مواقف الإنجاز التي تتضمن نوعًا من المنافسة تخلق لديهن الصراعات والتهديدات والخوف من الرفض الاجتماعي .

وأوضحت هورنر أن المرأة ذات الدافعية المرتفعة للإنجاز تجد نفسها في موقف صراع، فنجاحها قد يعني فشلها ، فهي تريد أن تكون ناجحة إلا أنها تخشى وفقًا للتوقعات الاجتماعية السائدة بأن يفضي نجاحها الدراسي أو المهني إلى فشلها كأمرأة ، أو نبذ المجتمع لها . فهي في مواقف الإنجاز لا تخشى الفشل ولكن تخشى النجاح . ومن ناحية أخرى إذا فشلت فذلك ناتج عن عدم التزامها بمعايير الأداء . أما إذا نجحت فهي لم تلتزم بتوقعات المجتمع لدورها كأنثى . ومن ثم فإن رغبة المرأة في الإنجاز غالبًا ما تكون مصحوبة بالدافع لتجنب النجاح ، أو الخوف من النجاح (عبد اللطيف خليفة ، ٢٠٠٠، ص١٣٤) .

النظرية المعرفية الاجتماعية Social cognitive theory :

يعرف بنادورا Banadora (١٩٧٧ ، ١٩٨٦) التأثيرات القوية للتعزيز والعقاب على سلوكيات الأفراد ، لكنه اعترض على تصور التأثير التام للقوى الخارجية على الأفراد ، بمعنى أن الأفراد مستجيبون سلبيون للتوافقات البيئة . ولقد طور النظرية المعرفية الاجتماعية كبديل لنظرية التعزيز الصارمة ، حيث يفترض أن المعارف تتوسط تأثيرات البيئة على سلوك الفرد .

صرح بنادورا (١٩٨٦) أنه ليست هناك تأثيرات معرفية على السلوك البشري أكثر من أحكام الناس على قدرتهم على إنجاز أهداف معينة . وتتعلق فعالية الذات Self – efficacy في نظرية بنادورا بأحكام الأفراد الشخصية على قدرتهم على أداء مهمة ما في مجال معين في وقت محدد ، وترتبط تمامًا بتوقعات النجاح (بمعنى هل أستطيع النجاح في هذه المهمة) . وترتبط الفعالية لدى بنادورا بمفاهيم الكفاءة ، فتشير فعالية الذات عادة إلى أحكام محددة في مواقف محددة . ويوجد دليل على أن فعالية الذات ربما تكون منبئًا قويًا جدًا للأداء الدراسي عن قدرة المدركات العامة على التنبؤ بالكفاءة الدراسية . وقد أوضح بنادورا وجود أربعة مصادر رئيسة للمعلومات عن أحكام فعالية الذات (استنتاجات خاضعة لتأثيرات المعتقدات السابقة ، والتوقعات ، وصعوبة المهمة ، وكمية المجهود المبذول، وكمية المساعدة الخارجية، وعوامل أخرى) في المواقف الدراسية هي : الخبرة الفعلية (الواقعية)، الخبرة البديلة (مشاهدة شخص بالعمر نفسه يقوم بمهمة) ، والاقناع اللفظي (التشجيع ولاسيما من

شخص موثوق به)، والتنبيه الفسيولوجي (ازدياد ضربات القلب ، إفراز العرق) (نبيل زايد ، ٢٠٠٣ ، ص ٧١) .

تعقيب على النظريات :

إن الآراء النظرية المختلفة لدافعية الإنجاز التي تحاول أن تفسر دافعية الطالب وتوضحها للتعلم ، تقدم نظرة ثاقبة حول الاختلافات الفردية في رغبة الطالب ودافعيته للتعلم ، وتعمل هذه النظريات كقاعدة وأساس لتفسير اختلاف الطلاب في دافعيتهم ، والاستفادة منها في تنمية دافعية الطلاب . فعلى سبيل المثال قدم ماكليلاند أساسًا نظريًا يمكن من خلاله مناقشة نمو الدافعية للإنجاز وتفسيره لدى بعض الأفراد ، وانخفاضها لدى البعض الآخر، وكذلك أوضح مكليلاند دور البيئة في تنمية دافعية الإنجاز ، وهذا يبين لنا أن دافعية الإنجاز متعلمة ومكتسبة وتنمو وتتكون من خلال عملية التنشئة الاجتماعية وهذا يوضح أهمية عملية التنشئة الاجتماعية وما يتلقاها الأبناء من أساليب معاملة والديهم في تكوين دافعية الإنجاز .

بينما ركزت نظرية اتكنسون على الدافعية الداخلية ، ولم يأخذ في الاعتبار الدافعية الخارجية، وافترض اتكنسون أن الدافعية الداخلية ترتبط مباشرة بالتحدي أو المهمة الصعبة ، أما نظرية العزو فركزت على الدافعية الداخلية (القدرة ، والمجهود) والخارجية (صعوبة الاختيار ، الحظ). وركزت هورنر على دافعية الإنجاز لدى الإناث ، وأرجعت خوف المرأة من النجاح إلى الخصال الشخصية الكامنة والمستقرة في الإناث .

وترى الباحثة أن العوامل المؤثرة على الدافعية تختلف وفق المرحلة العمرية للفرد ، ففي السنوات الأولى من عمر الفرد يكون للمكافآت والمدح تأثير قوي على الدافعية للإنجاز ، لذلك نرى المعلمين في المدارس الابتدائية يركزون على التعزيز المادي والمعنوي ، بينما السنوات المتقدمة من عمر الفرد يكون الاهتمام الداخلي أقوى ، فالفرد يؤدي المهمة نتيجة لرغبة ، أو الحاجة إلى التقدير ، أو الفخر ، ولذلك اهتمت الباحثة بتصميم نشاطات البرنامج أن تنمي الدوافع الداخلية (الرغبة في التعليم) لأن الدافع الداخلي القوي أقوى من الدوافع الخارجية كالتشجيع والإثابة .

الدافعية للإنجاز وتحديد الهدف :

لكل منا أهداف في حياته ، وكثيرًا ما يتحدث الفرد عن أهدافه فيقول هدفي كذا .. ، ويقصد بالهدف غاية يسعى الفرد إلى تحقيقها (سمير صلاح ، سعد الرشيدي ، ١٩٩٩ ، ص ٢٥) . وكذلك يقصد بالهدف اهتمام الفرد بالبعد التخطيطي لمستقبله من خلال رسمه الأهداف الخاصة في الحياة ، والتي يأخذ بالسعي إلى تحقيقها وبلوغها على المدى البعيد (يوسف خليل ، ١٩٩٢ ، ص ٣٥) .

يعبر الهدف عن فكر الفرد ورغباته ودوافعه وتفاعلاته مع المجتمع . أي أن الهدف هو رغبة الفرد أو نيته ، والتفكير في الوصول إليه ، واختيار الوسائل المناسبة والخطوات المؤديه إليه . والهدف هو العمل المنظم المرتب بخطواته المتتالية والتي تستند على تعرف الظروف والأوضاع المحيطة به ، والوعي بالاحتمالات التي تؤدي إلى تطلعات معينه ، واستبصار علاقات نشاطاته للوصول إلى النتيجة التي يتواخاها الفرد ، فعلى سبيل المثال الطالب الجامعي الذي يدفعه توقعه للحصول على بعثة دراسية لاستكمال دراسته العليا يكون النشاط الذي يقوم به والمذاكرة والمثابرة والبحث والاستقصاء نشاطًا هادفًا . فدافع الحصول على البعثة الدراسية يعد هدفًا ، لأن هذا الطالب توقع لمذاكرته ونشاطاته نتيجة ، ثم وجه هذا النشاط في اتجاه تحقيق النتيجة (دلال الهدهود ، علي تقي ، ١٩٩٩ ، ص ٤٤) .

هناك العديد من العناصر التي تخلق دافعية الإنجاز منها التخطيط والتركيز على الهدف. وفيما يلي أربعة أسباب رئيسة توضح أهمية تحديد الأهداف لتحسين الأداء .

أولاً توجه الأهداف انتباهنا إلى المهمة التي نحن بصددها .

ثانيًا الأهداف تحرك الجهد ، فكلما كان الهدف واضحًا وصعبًا إلى حد ما ، فإن الجهد المبذول يكون أكبر .

ثالثًا الأهداف تزيد من المثابرة ، فعندما يكون لدينا هدف واضح ، تكون أقل عرضة للتشتت أو التوقف عن العمل حتى تبلغ ذلك الهدف .

رابعًا الأهداف تعمل على تطوير استراتيجيات جديدة عندما تصبح الاستراتيجيات القديمة المستخدمة غير فعالة .

فالأهداف المحددة والمتوسطة الصعوبة والتي يحتمل تحقيقها في القريب العاجل ترفع من مستوى الدافعية والمثابرة لدينا ، وتزودنا الأهداف المحددة بمحكات واضحة للحكم على الأداء ،

كما تزودنا الصعوبة المتوسطة لمهمة الفرد بالتحدي اللازم لجعل الفرد أكثر نشاطًا (محمد البيلي وآخرون ، ٢٠٠١ ، ص ٣٠٥ – ٣٠٦) .

الدافعية للإنجاز والطموح :

يؤدي مستوى الطموح دورًا هامًا في حياة الفرد والجماعة ، إنه أحد المتغيرات ذات التأثير البالغ فيما يصدر عن الإنسان من نشاط . ولعل الكثير من إنجازات الأفراد وتقدم الأمم والشعوب يرجع إلى توافر القدر المناسب من مستوى الطموح بالإضافة إلى توافر العوامل الأخرى التي تساعد على هذا الإنجاز والتقدم ، هذا فضلاً عن ارتباط مستوى الطموح بالكفاءة الإنتاجية حيث إن من المعروف أن الكفاءة الإنتاجية – كمًا ونوعًا – ترتبط ارتباطًا إيجابيًا بالمستوى العالي من الطموح (كاميليا عبد الفتاح ، ١٩٨٤ ، ص ٥).

يقصد بمستوى الطموح المستوى الذي يضعه الفرد لنفسه كي يبلغه مستقبلاً في نوع النشاط الذي يمارسه . وتؤدي خبرات النجاح والفشل دورًا هامًا في تحديد مستوى طموح الفرد ومن ناحية أخرى يؤثر مستوى الطموح على المستوى الذي يتوقعه الفرد لنفسه وبالتالي يسبب نجاح أو فشل الفرد (محمد علاوي ، ١٩٨٧ ، ص ٢٢٩) .

وهو بعد من أبعاد دافعية الإنجاز يتعلق بالهدف الذي يطمح الفرد في الوصول إليه ، فالإنجاز الذي يتوقع الفرد أن يحققه في عمل معين ، يمثل هدفًا يحدد اتجاه سلوك الفرد ومعيارًا يقيس به الفرد نجاحه أو فشله فيما حققه فعلاً (ممدوح الكناني وآخرون ، ٢٠٠٢ ، ص ١١٦).

يعرف " هوبي " مستوى الطموح بأنه أهداف الشخص أو غاياته أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة (عبدالله اليوسف ، ١٩٩٣ ، ص ٤٧) .

وقد أثبت (ليفين) وتلاميذه أن مستوى الطموح يتأثر تأثيرًا واضحًا كنتيجة لخبرات النجاح والفشل ، إذ إن نتائج البحوث التي توصل إليها (هوبه) و (ميللر) والتي تعضدها الخبرات المستمدة من التطبيق العملي في مجال النشاط ، قد أظهرت بوضوح أن النجاح الدائم يرفع من مستوى طموح الفرد وأن كثرة الفشل تعمل على خفض مستوى الطموح (محمد علاوي ، ١٩٨٧، ص ٢٢٩) . وقد وجد أن العوامل الآتية على علاقة مباشرة بتحديد مستوى الطموحات:

١ – خبرات النجاح والفشل .

٢ – طبيعة المادة الدراسية ، فمستوى الطموحات في مادة ما قد يختلف عن مادة أخرى .

٣ – بعض العوامل الشخصية مثل دافع الإنجاز ، والميول ، فمستوى الطموح العالي متوقع من شخص بدافع إنجاز عال أو ميول إيجابية نحو مادة دراسية ، أما مستوى الطموح المنخفض فمتوقع من شخص بدافع إنجاز منخفض أو ميول سلبية نحو تلك المادة، كما أن عوامل الثقة بالذات وتجنب الفشل على علاقة وثيقة بمستوى الطموح .

٤ – إن بعض العوامل الانفعالية كعدم الطمأنينة ، وعدم الشعور بالأمان ، قد تدفع الفرد إلى وضع أهداف عالية جدًا أعلى من مستوى قدراته علوًا واضحًا من أجل كسب الشعبية .

٥ – ضغط الجماعة أو الجماعات التي ينتمي إليها الفرد ولاسيما الأسرة وجماعة الرفاق (محيي الدين توق ، يوسف قطامي ، ٢٠٠٣ ، ص ٢٢٣) .

وضح ماهون Mahone 1960 بأن هنالك علاقة بين الطموحات المهنية وإذا ما إذا كان الطالب مدفوعًا بدافعية النجاح أو بدافعية تجنب الفشل . فمن خلال دراسته على بعض طلبة الجامعة اتضح أنه كلما كان الطالب مدفوعًا للنجاح كانت طموحاته أكثر واقعية ، وكلما كان مدفوعًا بدافع تجنب الفشل كانت طموحاته أقل واقعية (أعلى من اللازم أو أدنى من اللازم) .

والشكل التالي يوضح هذه العلاقة بين الطموح ونوع الدافعية :

شكل رقم (١)

العلاقة بين الطموح ونوع الدافعية

	مدفوع للنجاح	مدفوع لتجنب الفشل
واقعية	%٧٥	%٣٩
غير واقعية	%٢٥	%٦١

وفي هذا الصدد يشير (اتكنسون ١٩٦٤) إلى أن بعض الأفراد مدفوعون للنجاح ، والبعض الآخر يتولد لديهم قلق كبير خوفًا من الفشل . فيما يتعلق بالنوع الأول من الأفراد غالبًا ما يضعون لأنفسهم أهدافًا إما عالية أو متدنية (بدر العمر ، ١٩٨٦ ،ص٤٦).

وتشير هيرلوك (1990) Hurolock إلى أن للنجاح والفشل أثرهما في تحديد مستوى الطموح، فالأفراد يغيرون من مستوى طموحهم عند تعرضهم للفشل في حياتهم أول مرة ، فالبعض يحقق طموحه ، والبعض الآخر يرفع من مستوى طموحه عقب الفشل ، وقد يخفضه

عقب النجاح ، وتشير هيرلوك إلى أن تكرار خبرة الفشل عدة مرات في مواقف متشابهة عديدة تؤدي بالفرد إلى خفض مستوى طموحه .

يؤكد بيديان (Bedian 2001) أن هناك علاقة وثيقة بين مستوى التحصيل ومستوى الطموح، وأن هناك فروقًا بين الطلاب ذوي مستوى التحصيل المرتفع وقرنائهم ذوي مستوى التحصيل المنخفض ، من حيث مستوى الطموح لصالح الطلاب ذوي مستوى التحصيل المرتفع ، وهذا ما أكدته أغلب الدراسات العربية والأجنبية (جمال مختار ، ٢٠٠٤ ، ص ٦٣ – ٦٤).

ويقاس مستوى الطموح من خلال اتباع الخطوات الآتية :

أ – تحديد الأداء السابق للفرد في مهمة معينة .

ب – تحديد ما يطمح أو ما يتوقعه الفرد من أداء في المحاولة التالية (مستوى الطموح) .

ج – تحديد الأداء الفعلي للفرد في المحاولة (ب) .

ويسمى الفرق بين مستوى الأداء السابق (أ) ومستوى الأداء المتوقع (ب) أو المأمول (مستوى الطموح) بفرق الهدف . أما الفرق بين مستوى الأداء المأمول ومستوى الأداء الفعلي فإنه يحدد مشاعر النجاح أو الفشل المترتب على الأداء الفعلي (ممدوح الكناني ، وآخرون ، ٢٠٠٢ ، ص ١١٦) .

الدافعية للإنجاز والمثابرة :

المثابرة هي الوقت الذي يقضيه الفرد للقيام بسلوك معين ، فيشير "مايهر " إلى أنه كلما أمضى الفرد فترة أطول في القيام بنشاط معين دلل ذلك على ارتفاع دافعيته نحو هذا النشاط (بدر العمر، ١٩٩٥ ، ص ٧٥) .

وذكر فاخر عاقل في معجم العلوم النفسية أن المثابرة تعني النزوع إلى الإبقاء على مجرى عمل ما رغم المصاعب أو المعاكسات ، وكذلك عرفها بأنها نزوع عملية ما إلى الاستمرار برغم توقف السبب الذي أثارها (فاخر عاقل ، ١٩٨٨ ، ص ٢٨٤) .

وعرف يوسف خليل المثابرة بأنها استمرار بذل الفرد للجهد رغم وجود عوائق وصعوبات من أجل تحقيق الهدف الذي يسعى إليه ، أي إنهاء الأعمال والمشكلات والتحديات التي يصادفها الفرد في طريقه للوصول إلى تحقيق أهدافه . فالأفراد الذين يتصفون بطموح عال يميلون إلى العمل فترات أطول ، فهم يعرفون حدود مقدرتهم في مرحلة مبكرة ، مما يترتب عليه أن يتوقفوا عن المحاولات الميئوس من نجاحها وقبل الخوض فيها (يوسف خليل ، ١٩٩٢ ، ص٣٥) .

وعرفت ناديا السرور المثابرة بأنها القدرة على التمتع بمستويات عالية من الاهتمام والحماسة لموضوع ما ، أو مشكلة معينة ، أو مجال دراسي معين ، أو أي شكل من أشكال النشاط الإنساني، والقدرة على التحمل ، والتصميم وقوة الإرادة والثقة بالنفس والعمل الشاق بالإضافة إلى التدريب ، والثقة في القدرات الذاتية ، والتحرر من مشاعر النقص ، والسعي للتحصيل ، والقدرة على تحديد المشكلات في مجال ما وحلها ، والقدرة على الاتصال مع الآخرين (ناديا السرور ، ٢٠٠٠ ، ص ٧٩) .

والمثابرة هي الفترة الزمنية الواقعة بين البدء في الاستجابة حتى انتهائها . ففي حالة الفطام على سبيل المثال فإن المثابرة هي عدد الثواني والدقائق التي يصر فيها الطفل على البكاء محسوبة منذ البداية ، واستجابة المثابرة تتناسب طرديًا مع شدة الدافع إلى النشاط ، وتتناسب عكسيًا مع شدة الدافع للانخراط في سلوك آخر بديل ، ويقال عن الفرد الذي يعمل في حل مشكلة ما خلال فترة زمنية معينة أن لديه دافعًا أقوى من ذلك الشخص الذي يترك حل هذه المشكلة بعد فترة قصيرة من المواظبة . (Johnmarshqll Reeve , 1992 , P . 10)

وأصحاب الدافعية العالية للإنجاز لا يفضلون فقط المهام ذات الصعوبة المتوسطة ، وإنما يثابرون ويقضون وقتًا أطول في مثل هذه المهام ، كما أنهم يمضون وقتًا أقل في المهام السهلة والصعبة Persist less on easy and difficult tasks. ووفقًا لفذر (Feather (1961 , 1963 فإن الأفراد ذوي الميل نحو الإنجاز المرتفع يظهرون مثابرة مرتفعة عند مواجهة الفشل في المهام الصعبة موازنة بذوي الإنجاز المنخفض .

قدم فذر Feather لغزًا للأفراد ذوي الاتجاه للإنجازات العالية والمنخفضة ، مع تقديم التعليمات بأن يعملوا بقدر ما يرغبون ، وينتهوا وفق الوقت الذي يريدونه . ففي الحالة الأولى المهمة قدمت على أنها سهلة نسبيًا (٧٠% من طلبة الكلية استطاعوا حل اللغز) . وفي الحالة الثانية كان اللغز مستحيلاً حله ، ولكن فذر Feather كان مهتمًا بمعرفة الفترة الزمنية لذوي الإنجازات العالية والمنخفضة في مثابرتهم في بذل الجهد لحل اللغز ، لأن المهمة كان حلها مستحيلاً ، وكان عندهم خلفية باحتمالية الفشل .

وجد فذر (Feather (1961 – 1963 أن ذوي الإنجاز المرتفع كانوا يثابرون بشكل عام حتى يوقفهم المختبرون أو يقاطعوهم . (والأفراد ذوو التحصيل المرتفع الذين اختبروا وجدوا أن المهمة صعبة نسبيًا لأن رد فعل الفشل في المهام السهلة جعلتهم يعيدون تقويم قدرتهم على حل اللغز بنسبة من ٠,٧٠ إلى ٠,٥٠ وعلى الصعيد الآخر فقد اتجه ذوو الإنجاز المنخفض إلى ترك

المهام السهلة عند مواجهة الفشل .) وفي دراسة أخرى للـوينر (1980) Weiner بـين أن ذوي الإنجاز المنخفض طلبوا مساعدة الآخرين ونصيحتهم في المهام الصعبة ، بينما الأشـخاص ذوو الإنجاز المرتفع يثابرون في بذل الجهد . وفي الحالة الثانية مـن تجـارب فـذر Feather قـدمت المهمة نفسها ولكن بدرجة أعلى في الصعوبة (٥% من طلبة الكلية فقط كانوا قادرين على حـل اللغز) ، وفي هذه الحال الأشخاص ذوو الإنجازات المنخفضة وليس ذوي الإنجـازات المرتفعـة أظهروا مثابرة عالية في مواجهة الفشل . وأرجع فذر ذلـك إلـى أن الأفـراد ذوي الإنجـازات المرتفعة لم يثابروا على المهام الصعبة لمواجهة الفشل لأنهم أعادوا تقييم قدرتهم على حل اللغـز من ٠,٠٥ إلى شيء أقل من ٠,٠٥ لهذا فإن مواجهة الفشل في المهام الصعبة كـان بعيـدًا عـن إظهار نفسه على أنه متوسط الصعوبة.(Johnmarshqll Reeve , 1992 , P .291 - 292)

العلاقة بين أهداف دافعية الإنجاز والكفاءة المدركة Perceived Competence :

يرى فؤاد شاهين أن الكفاءة المدركة هي بناء معرفي يتوافق مع رأي الفرد عن قيمته الذاتية، على الأصعدة المعرفية ، الاجتماعية أو الجسدية . هذا التصور الثابت نسبيًا عند البالغ ، هو نتيجة للتجارب الحاصلة خلال الطفولة : النتائج الحاصلة في أوضاع متنوعـة وردود فعـل اجتماعيـة وغيرها ، لها دور ضابط للدافع ، والفرد يتجه نحو النشاطات التي يشعر أنه كفؤ فيهـا وينخـرط فيها انخراطًا كثيفًا (فؤاد شاهين ، ١٩٩٧) .

تحتوي دافعية الإنجاز مجموعة خاصة من الأهداف – تتضمن الكفاءة – وقـد حـدد دويـك وإلوت Dweck & Elliott هدفين مختلفين هما :

١ – هدف الأداء Performance goal : هو هـدف للحصـول علـى أحكـام إيجابيـة Positive judgments للكفاءة ، وتجنب الأحكام السلبية للكفاءة ، وبمعنى آخر عندما ينوي الطـلاب القيـام بهدف معين فإنهم يهتمون بمستوى ذكائهم ، ويحبون أن يكونوا أذكيـاء (لأنفسـهم أو للآخـرين Themselves or others) ويتجنبون أن يكونوا بلداء Dumb .

نجد الطلاب أحيانًا يعملون ذلك بأمان ويتجنبون الأخطاء كليًا . وفي أوقات أخـرى يعملـون بمهام صعبة ولكنهم يعتقدون بأنهم متأكدون بأنهم يعملون عملاً جيدًا ، وحقيقة إن الغـرض مـن المهمة الجيدة هي الظهور بأنهم أذكياء وهذا هو صعب فيما يتعلق بالآخرين وليس الفرد .

٢ – هدف التعلم Learning goal : وهو هدف زيادة الكفاءة ، الذي يعكس الرغبة في تعلم مهارات جديدة ، وإتقان المهام الجديدة أو فهم الأشياء الجديدة ، والرغبة في الذكاء Adesire to get smarter.

هذان الهدفان طبيعيان وشاملان ويؤديان إلى الإنجاز ، ويستطيع الطلاب أن ينجزوا الهدفين في الوقت نفسه لأن التأكيد على هدف الأداء قد يؤدي إلى هدف التعلم (Carol S. Dweck , 1999 , P. 15- 16).

حيث توجد أهداف التعلم في المواقف التي يباشر فيها الأفراد المهمة لأنهم يجدون استمتاعًا داخليًا intrinsically ، وتعكس أهداف الأداء توجهًا خارجيًا extrinsic ، يكون الأفراد مدفوعين فيه أكثر للحصول على مكافآت خارجية .

لقد اهتم منظرو الدافعية الداخلية بالمظاهر الانفعالية والمعرفية للدافعية ، حيث تبني نظرية الدافعية الداخلية على افتراض أن الأفراد مدفوعون دفعًا طبيعيًا لتنمية ذكائهم وكفاءتهم ، وأنهم يسرون من إنجازاتهم . لقد أوضحت نظريات الدافعية الداخلية أن الناس يميلون إلى أن يستمتعوا بالانخراط في الأنشطة التي تضاهي جيدًا مستوياتهم الشائعة من المعرفة والمهارة ، وهكذا تزودهم بالتحديات المثلى التي تسمح لهم أن يطوروا كفاءتهم (نبيل زايد ، ٢٠٠٣ ، ص ٩١) .

يقترح باندورا أن أحد مصادر الدافعية هي الفكر والتوقعات المرتبطة بنتاجات السلوك المحتملة (ناجح أم فاشل – محبوبًا أم عرضة للسخرية) ، حيث تتأثر هذه التوقعات بإحساسنا للكفاءة الشخصية .

إن توقعاتنا للنجاح أو الفشل في مهمة ما تتأثر بإحساسنا بالكفاءة الشخصية في ذلك المجال، وتؤثر الكفاءة الشخصية في الدافعية من خلال وضع الهدف والذي بدوره يؤثر في الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها ، كما تؤثر كذلك في المثابرة ، فالفرد الذي لديه مستوى عال من الكفاءة الشخصية في مجال ما يضع أهدافًا ذات مستوى عال نسبيًا ويكون أكثر مثابرة عندما يواجه الصعوبات (محمد البيلي وآخرون ، ٢٠٠١) .

إن الشعور بالفعالية والكفاءة الذي يسببه النجاح في مواجهة المهام المتحدية يعزز مجهودات الإتقان ويزيد الدافعية الداخلية للانهماك في المهام المشابهة ، والشعور بعدم الكفاءة يضعف الدافعية الداخلية . فالعمل من دون تحقيق نجاح يقوض الحماسة للعمل في المهام المشابهة . ولقد أظهرت العديد من الدراسات أن الطلاب الذين يعتقدون أنهم أكْفاءُ أكثر اهتمامًا داخليًا بمهام المدرسة عن هؤلاء الذين لديهم مدركات منخفضة لقدراتهم الدراسية (نبيل زايد ، ٢٠٠٣ ، ص ٩٢) .

وتوضح نظرية التوقع للمعلم Teacher Expectancy Theory، بأن المعلمين يحددون شكل التصور الذاتي لطلابهم فيما يتعلق بالكفاءة المدركة فعلى سبيل المثال المعلم الذي يعتقد أن طالبًا معينًا ليس كفئًا بالدرجة الكافية لإتمام دروس الرياضيات في فصل من الممكن أن يصل هذا المعتقد إلى الطالب من خلال سؤال الطالب أن يكمل الأسئلة الأسهل فقط عند اختباره على السبورة أو مع نظير كفء في الاختبار نفسه وهذه الإجراءات تعمل على توصيل اعتقاد أو انطباع المعلم عن عدم مقدرة الطالب على إكمال المهمة أو الاختبار بنجاح . (Chery I L . Spaulding , 1992 , P . 13) .

ويوضح باندورا Bandura في النظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory (١٩٨٦) تحديد الكفاءة المدركة معتمدًا على أربعة مصادر من المعلومات يستخدمها الفرد لتكوين التصور الذاتي للكفاءة المدركة ومن بين هذه المصادر التي يستخدمها باندورا تلك التي تشبه نظرية التوقع للمعلم فمثلاً عندما يختار المعلم طالبًا يثق في قدراته وفي كفاءته أمام باقي الطلاب ليحل مسألة صعبة على السبورة فإن هذا يعد نوعًا من الإقناع السلوكي ، والتفسير المعرفي الاجتماعي للتطور في اتجاهات الكفاءة متوافق مع نظرية توقع المعلم . ويرى باندورا أن هناك ثلاثة مصادر إضافية للمعلومات تقود إلى تنمية الكفاءة وهي الإثارة الفسيولوجية (ينتبه الفرد على عمل كيفية عمل الأجهزة العصبية واستجابتها في المواقف المختلفة مثل التعب والضيق نتيجة لعدم الكفاءة)، والخبرات والأداء السابق.

[يرى الأفراد في الآخرين علامات لكفاءتهم أو احتمالات كفاءتهم الشخصية وينظرون خاصة إلى طريقة تصرف هؤلاء الأفراد في مهام محددة ، وهذه الملاحظة هي محاولة لتحديد مدى استجابتهم وأدائهم] . (Chery I L . Spaulding , 1992 , P . 15) .

دافعية الإنجاز والتعلم :

يظهر دافع الإنجاز واضحًا في المدرسة في صورة الاهتمام بالدراسة والحرص على النجاح، ذلك أن نجاح الطالب أو فشله في امتحان معين من الدراسة يقرر مستقبله وحياته، ولهذا يبذل الطالب أقصى جهده ، وهذا الجهد يتأثر بمستوى دافع الإنجاز لديه ، وعلى المدرسة أن تعمل على تنمية هذا الدافع لما له من أثر كبير في التحصيل الدراسي (جمال الشطي ، ١٩٩٩ ، ص ٦٦) .

الدافع شرط ضروري لكل متعلم ، وكلما كان هذا الدافع قويًا زادت فاعلية المتعلم أي مثابرته على التعلم والاهتمام به ، وقد أثبتت العديد من الدراسات أن الدافع للإنجاز مصدر لإحداث تغير كبير في تحصيل المتعلم فقد يغير الدافع طالبًا فاشلاً فيجعله متفوقًا ، وقد يكون الافتقار إلى الدافع سبب رسوب طالب ذكي بينما يجعل طالبًا آخر أقل منه مقدرة أفضل منه نجاحًا.

وعندما أجريت الدراسات على عينات من مجموعات من الأطفال متكافئة في القدرة ومختلفة في مستوى الإنجاز . وجد أن أداء المجموعة ذات دافع الإنجاز المرتفع أفضل من أداء المجموعة الأخرى في اختبارات السرعة في اللغة والحساب وحل المشكلات ، وأنها كانت أكثر مثابرة ، وأكثر ميلاً للوصول إلى حلول للمواقف التي تتطلب حل المشكلة ، والاستمرار في العمل والاجتهاد فيه حتى في حالة عدم وجود ضغط خارجي أو مراقبة . وبتتبع أفراد مجموعة دافع الإنجاز المرتفع وجد أنهم يميلون إلى احتلال مراكز مرموقة في المجتمع ويرتقون فوق أصولهم الأسرية (مصطفى باهي ، أمينة شلبي ، ١٩٩٨ ،ص ٢٥ – ٢٦) .

يعد الدافع للإنجاز أحد الدوافع المهمة التي توجه سلوك الطالب خلال سنوات دراسته من أجل تحقيق التقبل أو تجنب عدم التقبل (تحقيق النجاح أو تحقيق الفشل) ، فهي قوة مسيطرة في حياة الطالب المدرسية ، حيث إن تقبل المعلمين للطلاب يقوم أساسًا على استمرارهم في تحقيق مستوى مرتفع من الإنجاز . ولهذا فإن الطلاب الذين تظهر عندهم دافعية عالية للإنجاز والتحصيل والتعلم يحصلون تحصيلاً عاليًا ، حيث يعد هؤلاء الطلاب أن النجاح لا يأتي إلا من خلال العمل الجاد ، وأن الفشل يأتي من عدم العمل .

كما أن مرتفعي الدافعية للإنجاز يضعون لأنفسهم أهدافًا مرحلية يستطيعون تحقيقها ، حيث إن النجاح يؤدي إلى مزيد من النجاح والمثابرة أكثر مما تؤدي إليه الرغبة في تجنب الفشل (أحمد الزعبي ، ٢٠٠١ ، ص٢٢١ – ٢٢٢) .

ويرى الكثير من التربويين أن إثارة الدافعية هي مسؤولية المعلمين . وقد أوضحت الأدلة حقيقة تامة أن العوامل الهامة في تعزيز الدافعية ، أو عدم الدافعية للطلاب هو المعلم ، وأن تأثيره على الطلاب وإنجازهم عامل هام لا يمكن تجاهله .

إن أسباب عدم دافعية المعلم تتساوى في تعقدها وتعدد أوجهها مع عدم دافعية الطلاب ، فالعديد من العوامل الداخلية والخارجية التي حددت ترتبط مع تلك التي ترتبط بالطالب أيضًا .(E . Stephanie Atkinson , 2000 , P . 46)

فالمعلم الذي يتوقع نجاح طالبه سيدفعه نحو التحصيل العالي ، والمعلم الذي يحمل اتجاهًا سلبيًا نحو طالبه ويصفه بأنه لا نفع فيه ولا خير فيه سيؤثر سلبيًا على أداء ذلك الطالب ، وتنخفض دافعية الإنجاز عنده (بشير الرشيدي ، ١٩٨٥ ، ص ١٨٣).

ومن الممكن تحفيز المتعلم ضعيف الدافعية لكي تتوافر لديه الدافعية عن طريق :

١ – تقليل الآثار السلبية المرتبطة بالفشل .

٢ – تحفيزه عن طريق تعريضه لمهام صعبة .

٣ – تغيير مفاهيمه عن قدرته (Robert E . Franken , 1988 , P . 418).

٤ – استثارة الاهتمام بالجديد والمثير والنافع .

٥ – تجنيبه المعاناة والإحباط الذي لا جدوى منه .

٦ – توفير مناخ تعلمي مشبع بالمحبة والدفء والاحترام والتقدير .

٧ – توظيف الاختبارات التي تساعد على الشعور بالإنجاز وتوافر التغذية الراجعة توافرًا هادئًا.

٨ – إعطاء العلامات التشجيعية .

٩ – وضعه في الجو التنافسي المنظم ، وكذلك تحويل الجو التنافسي إلى جو تعاوني منفتح في أحيان أخرى .

١٠ – حثه على التعلم الذاتي والنشاط الاستكشافي .

١١ – ربط المهمات التعلمية بحاجاته واهتماماته ، وإقناعه بأهميتها في حياته الشخصية واليومية.

١٢ – التركيز على الجوانب العملية التطبيقية في محتوى التعلم وطرائقه دون الاهتمام بالنواحي النظرية فقط .

١٣ – تقبل فشله في المهمات التعلمية ، وتشجيعه في البحث عن طرائق وفكر جديدة لإنجاز تلك المهمات (جمال القاسم ، ٢٠٠٠ ، ص ٦٥ – ٦٦) .

١٤ – بناء ثقة الفرد في نفسه بحيث يشعر بالأمن وهو يعمل جادًا في سبيل تحقيق هدف معين .

١٥ – تهيئة مواقف تعلمية جذابة تثير حب الاستطلاع عند المتعلمين وتساعدهم على المرور في خبرات نجاح .

١٦ – مساعدته على وضع أهداف واقعية يمكن تحقيقها بقدر معقول من الجهد والمثابرة .

١٧ – تعريفه بما يحرزه من تقدم مهما كان هذا التقدم بسيطًا في رأي المعلم .

١٨ – أن يكون للتعلم أغراض حقيقية في حياته .

obeikandl.com

١٩ – إتاحة الفرصة أمامه للتعبير عما تعلمه واستخدامه في معالجة المشكلات الجديدة (محيي الدين توق ، يوسف قطامي ، ٢٠٠٣ ، ص ٢٢٣) .

إن إثارة دافعية المتعلم هي الاهتمام الرئيس لعلم النفس التربوي ولعملية التعلم والتعليم . وما لم تستثر دافعية المتعلم فلن يصل المعلم والمتعلم إلى تحقيق أهدافهما ، وحتى لو أجاد المعلم في تخطيط درسه وتنظيمه فلن يتحقق التعلم دون أن يثار المتعلم .

فالدافعية خاصية من خصائص الكائن الحي ، وقد لا يكون الفرد راغبًا في عملٍ ما ولكن يمكن إثارته بطريقة أو بأخرى لإنجاز هذا العمل . ويمكن أن يلجأ المعلم إلى نشاط جديد غير مألوف لإثارة دافعية الدارسين ، ولاسيما إذا كان النشاط ذا علاقة بموضوع التعلم (جمال الشطي ، ١٩٩٩ ، ص ٦٦ – ٦٧) .وتشتمل مهمة توفير الدافعية للتعلم الصفي أربعة جوانب هي :

١ – إثارة اهتمام التلاميذ بموضوع الدرس وحصر انتباههم فيه .

٢ – المحافظة على استمرار انتباه التلاميذ للدرس طوال الحصة .

٣ – اشتراك التلاميذ واندماجهم في أنشطة الدرس .

٤ – تعزيز إنجازات التلاميذ .

ومن خلال هذه الممارسات يظهر أثر الدافع في التعلم ، فهو الذي يستثير ، ويوجه ، ويعمل على استدامة سلوك المتعلم ، لا سيما أن المتعلم الذي يتسم بالدافعية ، متعلم نشط إيجابي ، مخطط ومشارك في الموقف التعلمي ، الأمر الذي يؤدي إلى كفاية العملية التربوية وفاعليتها، ويحقق أهدافها (صالح أبو جادو ، ١٩٩٨ ، ص ٢٦٥) .

وقد أظهرت نتائج الدراسات (قشقوش ، ١٩٧٩) أنه كلما زاد التركيب الأسري تسلطية وتقليدية ، انخفض مستوى الدافع للإنجاز بين الأشخاص الذين ينشأون في مثل هذه البيئات . فالإنسان ابن بيئته الاجتماعية يؤثر ويتأثر بها ، مما يجعل للأساليب التي يمارس فيها الضبط ولمصادرها أثرًا كبيرًا في دافعية الإنجاز عند الطلاب (أحمد الزعبي، ٢٠٠١ ، ص ٢٢٢) .

وهناك عدد من الأسباب أشار إليها المجلس القومي للتفوق في مجال التعليم في عام ١٩٨٣ في تقرير بيّن فيه أن المجتمع الأمريكي يواجه انخفاضًا في الأداء على الاختبارات الخاصة بالتحصيل الدراسي ، يعكس التدهور في الأداء المدرسي وفي مجال العمل بعد ذلك . فقد حدثت في السنوات الأخيرة تغيرات في أدوار الأسرة . فغياب الوالدين عن الأسرة فترات طويلة نظرًا لانشغالهما بالعمل ، تولد لدى الأبناء إحساسًا بأهمية الانتماء إلى الآخرين أكثر من اهتمامهم

بالرغبة في الإنجاز والتفوق . كما أن انخفاض المستوى التحصيلي للطلاب دفع المدرسين إلى أن يخفضوا مستوى ما يتوقعونه منهم ، وانعكس هذا انعكاسًا واضحًا في الميل إلى تبسيط المواد من جانب المدرسين وتساهلهم في إعطاء الدرجات (محيي حسين ، ١٩٨٨ ، ص ٣٨ – ٣٩) .

إن أهمية تحفيز الطلاب في البيئة التعليمية ، لا يمكن إنكارها ، وكذلك لا يمكن إغفال العلاقة الواضحة بين دافعية الطلاب ومستوى تحصيلهم الدراسي ، وقد أوضح اتكنسون في دراسته عام (١٩٩٧) العلاقة بين دافعية الطلاب ، وتصميم المناهج وتطبيقها .(E. Stephanie Atkinson , 2000 , P . 46)

الدافعية للإنجاز ومفهوم الذات :

أن معظم سلوك الأفراد وتصرفاتهم تخضع لمبدأ نفسي مهم ، وهو كل فرد يحاول أن يظهر شخصيته إظهارًا إيجابيًا ويبتعد عن السلوك الذي يقلل من شأنه أي يحتفظ احتفاظًا إيجابيًا عن ذاته يطلق عليه " قيمة الذات " يرجع الأفراد أسباب النجاح إلى أنفسهم ، بينما يرجعون أسباب الإخفاق إلى عوامل خارجية . إن المصدر الهام لمفهوم الذات هو إدراك الفرد لكفاءته الشخصية التي تتضح بمدى تحصيله ، لذلك يسعى التلاميذ إلى الاحتفاظ احتفاظًا إيجابيًا عن قدراتهم ، ويحاولون أن يدرك الآخرون أن نجاحهم هو نتيجة القدرة وليس نتيجة المجهود ، ومن هنا تتضح الآثار السلبية للرسوب ، وبناء على ذلك فإن بذل التلميذ لمجهود كبير ، وتعرضه في الوقت نفسه للفشل هو إشارة إلى تدني قدرته، وهذا مصدر تهديد للذات (بدر العمر، ١٩٨٩ ، ص ٣ – ٤).

يتشكل سلوك الفرد من نظرته إلى ذاته ، ونظرة الآخرين إليه ، وبنظرة الفرد إلى الآخرين وإدراكه بتوقعهم النجاح له والوصول إلى المستويات العالية يعطيه دفعة قوة نحو تحقيق ما يتوقع منه تحقيقه .

أجريت تجربة لمعرفة أثر توقع النجاح على دافعية الإنجاز على عينة من الطلبة ذات المستوى الواحد ، وقسمت هذه العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية ، وأعطيت التعليمات إلى المجموعة التجريبية على أنها مجموعة مختارة من الأذكياء القادرين على حل المسائل والمشكلات، وأن سبب الاختيار كان بناء على تقديرات مدرسيهم ، وأما المجموعة الضابطة فلم تعط لهم أية تعليمات تذكر ، وزعت بعض المسائل الحسابية وكانت النتيجة أن من أخبروا بتوقعات عالية حصلوا على درجات عالية ، وأما المجموعة الثانية فكانت أقل منهم رغم أن القدرات والاستعدادات واحدة (بشير الرشيدي ، ١٩٨٥، ص ١٨٣).

المتغيرات المرتبطة بارتفاع الدافع إلى الإنجاز :

حاول بعض الباحثين دراسة المتغيرات المرتبطة بالدافعية العالية وتلك المرتبطة بالدافعية المنخفضة ، وكشفت بعض البحوث عن عدد من المتغيرات المرتبطة بارتفاع الدافع إلى الإنجاز ، فقد بين تيفان وزميله ارتباط دافعية الإنجاز عند الأطفال بتنشئة أسرية تشجع على الاستقلال المبكر كما يسود فيها مناخ محفز يشجع على تولد الطموحات المبكرة . وهي نتيجة تتفق مع ما سبقهما إليها روزن وزميله . فقد بين الباحثان الأخيران أن الأطفال ذوي الدافعية العالية قد نشأوا في مناخ أسري يتسم بتفاعل الآباء مع الأبناء على نحو إيجابي . كما يتسم باهتمام الآباء بما يؤديه الأبناء من مناشط مختلفة ، وتقدير الأبناء عندما يعبرون عن اهتمامات خاصة ، وشحذ همة الأبناء من خلال توجيهات عامة وليس من خلال التدخل في تفاصيل ما يؤدونه (محيي الدين حسين ، ١٩٨٨ ، ص٣٩ – ٤٠) . كما أن ارتفاع مستوى طموح الوالدين وانتقال أثر ذلك عند تربية الطفل له أثره أيضًا على ارتفاع دافع الإنجاز ، وترتبط هذه العوامل بدورها بالصفات التي تتميز بها خلفية الأسرة ، مثل مستواها الثقافي والاجتماعي وترتيب الطفل في الأسرة ، وبعدد الأفراد في الأسرة ، وبعمر الأم . وتشير نتائج بعض الدراسات إلى أن الأمهات في الأسر المتوسطة الدخل ذات العائلات الصغيرة ، يشجعن أولادهن على الإنجاز العالي، كذلك الأطفال الأوائل في الميلاد يميلون إلى أن يكونوا ذوي دافع مرتفع للإنجاز . ولوحظ أن أمهات الأولاد ذوي دافع الإنجاز العالي ، يدفعن أبناءهن إلى الاستقلال بأنفسهم، ومحاولة إتقان العمل ، وذلك في وقت مبكر من حياتهم ، إذا ووزن بأمهات الأولاد ذوي دافع الإنجاز المنخفض . كما لوحظ أن دافع الإنجاز العالي هو نتيجة لمحاولة الأم أن تجعل طفلها يهتم بقدراته بالإتقان والتفوق على أقرانه ، واعتماد طفلها على نفسه والاستقلال عنها (عبد المجيد منصور ، وآخرون ، ٢٠٠١ ، ص١٨٨).

إذًا تتوقف تنمية دافعية الإنجاز على قيم الوالدين وعلى مدى الاهتمام والتأكيد الذي يكون لديهما عن مثل هذا الشيء . مثال على ذلك أن ماريون ونتربوتوم Marion Winterbottom قامت بقياس الدافع إلى الإنجاز عند مجموعة من الأولاد في الثامنة من العمر في بيئة صغيرة في الولايات الوسطى من الولايات المتحدة الأمريكية ، ثم ربطت بين ذلك وبين ما ذكرته أمهاتهم عن الأساليب التي استخدمت في تنشئتهم وتربيتهم . ووجدت أن أمهات الأولاد من أصحاب الدافع القوي إلى الإنجاز كن يطلبن الاستقلال والتمكن في سن مبكر أكثر مما فعلت أمهات الأولاد من ذوي الدافع الضعيف إلى الإنجاز . فقد كانت أمهات الأولاد من أصحاب الدافع القوي إلى الإنجاز

يطالبن أولادهن في سن السابعة بمعرفة شوارع المدينة وأحيائها، ومواجهة بعض الأمور الجديدة الصعبة وحدهم ، وبأن يتحلوا بالنشاط والحيوية وكثرة الطاقة ، وبأن يتخيروا أصدقاءهم بأنفسهم، وبأن يوفقوا في المباريات والتنافس . كذلك كانت هؤلاء الأمهات لا يفرضن إلا القليل من القيود على تصرفات أولادهن ، وإذا فرضن قيودًا طالبن أولادهن بالتمكن منها في سن مبكرة. كما أن هؤلاء الأمهات كن يحسن تقدير المستويات التي يبلغها أولادهن ويثبنهم عليها بالاحتضان والقبلات . على حين كانت أمهات المجموعات ذات الدافع الضعيف أكثر تقييدًا لأولادهن ويشجعنهم على الاعتماد على الذات مما جعل الأولاد أكثر اعتمادًا على الأسرة (أحمد سلامة ، محمد نجاتي، ١٩٨٨).

قياس دافعية الإنجاز :

هناك مجموعة من الاختبارات التي تقيس الدافعية للإنجاز ، وتتراوح هذه الاختبارات بين اختبارات موضوعية واختبارات ذات طابع إسقاطي .ومن أمثلة اختبار ذات الطابع الإسقاطي اختبار موراي وهو اختبار تفهم الموضوع (T . A . T Thematic Apperception Text) لقياس الحاجة إلى الإنجاز وهو من أشهر الاختبارات التي تقيس الحاجة إلى الإنجاز .ثم بني ماكليلاند وآخرون (١٩٤٩) اختبارًا لقياس الدافعية للإنجاز ويتكون هذا الاختبار من مجموعة من الصور التي تحتوي على أشكال معروفة لكنها لا تمثل بحد ذاتها موضوعًا محددًا . وتعرض الصور عرضًا فرديًا ثم يسأل المفحوص عن ما يأتي :

١ – الأسباب التي أدت إلى الموضوع الذي تم في الصورة .

٢ – ماذا يحدث الآن ؟

٣ – ما هو شعور الشخصية التي في الصورة ؟

٤ – ما هي النتائج المترتبة على هذا الموقف ؟

وتستثير هذه الأسئلة مخيلة المفحوص وعندئذ سيسقط كثير من شعوره وأحساسيه وفكره على الصورة ويعطي المفحوص درجة على كل من :

١ – خيال الإنجاز .

٢ – العبارات التي تعبر عن الحاجات .

٣ – الأنشطة الأدائية .

ولقد قننت الاختبارات على البيئة المصرية (بدر العمر ، ١٩٨٦ ، ص٤٣ –٤٤) .

أما الاختبارات الموضوعية فمن أمثلتها مقياس عمران لدافعية الإنجاز (١٩٨٠) ، ويتكون من ٤٥ فقرة ، منها ٢٤ فقرة تعكس المستوى العالي في الطموح والتحمل والمثابرة عند الفرد لتشكل ما يعرف بالدافعية الذاتية للإنجاز التي تركز على الجانب الشخصي في الإنجاز ، يلي ذلك عشر فقرات تعكس الاهتمام بالتفوق على الآخرين في مختلف المجالات التنافسية ، كما تقيس مدى استعداد الفرد من أجل الأهداف الكبيرة فيما يسمى بالجانب الاجتماعي للإنجاز ، وبقية الفقرات (١١ فقرة) وضعت لتعكس مدى اهتمام الفرد المنجز وحرصه على تطوير نفسه لبلوغ معايير الامتياز في كل ما يعمله (محمد الحامد ، ١٩٩٦ ، ص١٤٥) .

نموذج لبرنامج دافعية الإنجاز :

لقد طور ماكليلاند Mcclelland برنامجًا رسميًا لزيادة دافع الإنجاز لرجال الأعمال والعمال . وقد اعتمد على دليل أن المقاولين Entrpreneurs بحاجة إلى درجة عالية من دافع الإنجاز وذلك للعمل بنجاح . إن أكثر السيكولوجيين ، يصفون اكتساب الدوافع في مرحلة الرشد بأنها صعبة أو مستحيلة . ولكن ماكليلاند بين أن الأمر عكس ذلك ، فالراشدون يكتسبون دوافع وسلوكيات متعددة وذلك فقط من خلال إظهار السلوك وتعزيزه . وأنه بتطبيق مبادىء الإشراط يمكن تغيير دوافع معينة وزيادة دوافع أخرى . إن تغيير بنية الدوافع هو الهدف الرئيس لبرنامج دافعية الإنجاز عند ماكليلاند (محمد عبدالله ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٨٦) .

اهتم ماكليلاند وزملاؤه بالطريقة التي يمكن بها إنماء الدافع إلى الإنجاز عند الراشدين ولاسيما تدريب رجال الأعمال على إنماء دافعيتهم . كما تتمثل في تحقيق نجاحات متميزة . فتبلورت هذه الطريقة في برنامج تدريبي قوامه أربع مراحل . وتحددت المراحل الأربع على النحو الآتي :

المرحلة الأولى : وفيها يطلب إلى الأفراد أن يكتبوا قصصًا قصيرة تحتوي على ممارسة الإنجاز على المستوى الخيالي . والمسلمة التي تحكم هذه المرحلة أنه بتدعيم الإنجاز الخيالي يمكن زيادة الأداء الذي ينم عن الإنجاز .

المرحلة الثانية : وفيها يُقنع الأفراد بأن الحياة تقضي بإنماء الدافع إلى الإنجاز .

المرحلة الثالثة : وفيها يطلب إلى الأفراد أن يحددوا أهدافًا لأنفسهم وأن يحتفظوا بسجلات لهذه الأهداف وبسجلات تحدد مدى تقدمهم نحو هذه الأهداف .

المرحلة الرابعة : وفيها يحث الأفراد على أن يدعم كل منهم الآخر (محيي الدين حسين ، ١٩٨٨، ص ٤٠) .

افترض ماكليلاند ١٢ دليلاً ومرشداً لتغيير الدافع .

الفرضية الأولى – كلما زادت معتقدات الشخص ودواعيه للعمل والنجاح بأنه يستطيع تنمية الدافع وتطويره أو زيادته ، زادت المحاولات التعليمية والتدريبية لنمو الدافع وتحقيق النجاح بالبرنامج.

الفرضية الثانية – تتعلق بالأساس المنطقي لهدف البرنامج وغايته ، كلما زاد اقتناع الفرد بأن الدافع يرتبط بمتطلبات الواقع ، فإن محاولات تعليمية ستبذل أكثر في زيادة الدافع ونجاح البرنامج.

الفرضية الثالثة – تتعلق بمحتويات البرنامج ، كلما زادت محاولات الفرد للعمل بمحددات الدافع ومتعلقاته في البرنامج زاد نجاحه فيه .

الفرضية الرابعة – هي كلما استطاع الفرد أن يربط شبكات جديدة متطورة بأفعاله ، فإن التغيرات الفكرية والسلوكية تزيد وتميل إلى الاستمرار .

الفرضية الخامسة – كلما استطاع الفرد أن يربط بين أفعاله (أو متعلقات الفعل) والدافع بالأحداث اليومية ، زاد تأثير الدافع المركب بتفكيره وأفعاله خارج أوقات التدريب والبرنامج.

الفرضية السادسة – كلما زادت خبرة الفرد وقبوله للدافع المتشكل على أنه تطوير وتحسين لصورته عن ذاته ، زاد تأثيره على تفكيره المقبل وأفعاله . إن البرنامج يعمل على تحسين صورة الفرد عن ذاته وتقييمه لها من خلال تطوير دافع الإنجاز والتحصيل عنده .

الفرضية السابعة – كلما زاد تقبل الفرد وخبرته بالدافع المتشكل على أنه تحسين للقيم الثقافية، زاد تأثير الدافع في سلوكه المقبل .

الفرضية الثامنة – كلما عمل الفرد على إنجاز الأهداف الواقعية في حياته والمتعلقة بالدوافع المتشكلة زاد تأثير الدافع في تفكيره وسلوكه المقبل .

الفرضية التاسعة – كلما احتفظ بتقرير عن مدى بلوغ الأهداف زاد تأثير الدافع في سلوكه وتفكيره المقبل .

الفرضية العاشرة – كلما كانت البيئة المحيطة بالشخص مشجعة ومحفزة له ، ازداد معدل التغير في دوافعه الشخصية ، وازداد نشاطاً وقدرة على توجيه سلوكه المستقبلي .

الفرضية الحادية عشرة – يزيد تغير الدوافع بزيادة درامية الجلسات وتأثيرها على الدراسة الذاتية للفرد وتجاوزها إلى الحياة اليومية .

الفرضية الثانية عشرة – يرتفع معدل التغير في الدوافع كما يرتفع معدل استمرارها في حالة اتفاق الدوافع الجديدة مع معايير الجماعة المرجعية . (محمد عبد الله ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٨٦ – ٢٩٠) .

obeikandl.com

وقد طبق هذا البرنامج التدريبي في أمريكا والهند وأثبتت فاعليته في إنماء دافعية الأفراد إلى الإنجاز .

ويكشف النظر إلى هذا البرنامج التدريبي بمراحله الأربع أنه قد صمم ليحقق للأفراد العنصرين اللازمين لإطلاق دافعية الأفراد على نحو سوي ألا وهما الأمن والحفز ، وهما عنصران مرتبطان بدافعية الإنجاز ، وأشار آخرون أيضًا إلى ارتباطهما بالأداءات المتميزة لمن حققوا في الحياة بصمات واضحة (محيي حسين ، ١٩٨٨ ، ص ٤٠) .

المبحث الثالث – الكفاءة الشخصية والاجتماعية :

مفهوم الكفاءة :

جاءت كلمة الكفء في المعجم الوسيط بمعنى المماثل والقوي القادر على تصريف العمل . والكفاءة ، المماثلة في القوة والشرف . ومنه الكفاءة في الزواج أن يكون الرجل مساويًا للمرأة في حسبها ودينها وغير ذلك . وللعمل القدرة عليه وحسن تصريفه .

وفي لسان العرب الكفء النظير والمساوي . ومنه الكفاءة في النكاح ، وهو أن يكون الزوج مساويًا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وبيتها وغير ذلك .وتكافأ الشيئان : تماثلا وكل شيء ساوى شيئًا فهو مكافىء له ، وفي قوله تعالى : { ولم يكن له كفوًا أحد } ومعنى ذلك أن لم يكن لله تعالى ذكره مثيل ولا نظير ، فهنا نفى الله تعالى صفة المماثلة والمساواة له . وبذلك تكون كلمة الكفاءة قد وردت بمعنيين ، الأول المماثلة والمناظرة والمساواة في الشيء ، والثاني القدرة على أداء العمل وحسن تصريفه بجدارة (وليد الكندري، ١٩٩٩ ، ص ٨٣).

وهذا يعني أن الشخص الذي نصفه بالكفاءة ينبغي أن يكون مساويًا أو مماثلاً لنموذج ، وهو أيضًا من يتمتع بالقدرة على الأداء الجيد ، أداء يعكس قوته وقدرته على إنجاز ما يكلف به (أحمد حجي ، ١٩٩٤ ، ص ٣٩٧) .

وعرف فريد نجار في المعجم الموسوعي كلمة Competence بمعنى الجدارة ، والمقدرة ، والأهلية ، وهي القدرة أو الكفاءة التي تتوافر للمرء وتمكنه من العيش بسلام وكفاية وانسجام في بيئته ومع أقرانه . القدرة على العمل في وظيفة أو مهنة (فريد نجار ، ٢٠٠٣ ، ص ٢٣٧) .

وعرف عادل الأشول الكفاءة Competency بمصطلح يشير إلى التمكن من مادة معينة أو مهارة ما ، توضع كوسيلة معيارية للنجاح في جانب معين مثل : القراءة ، والسباحة ، التكيف الاجتماعي وما إلى ذلك من موضوعات (عادل الأشول ، ١٩٨٧ ، ص ١٩٧ – ١٩٨).

وعرف بشير الرشيدي الكفاءة بأنها استخدام الفرد لطاقته دون تبديد لجهوده (بشير الرشيدي ، ١٩٩٥ ، ص ٨٩) . أما في السلوك التنظيمي فإن الكفاءة تعرف بأنها (القدرة على الأداء قدرة مرضية) . ومن ثم فإن الكفاءة ترتبط عادة بدرجة الاستخدام الأمثل للإمكانات التعليمية المتاحة من أجل الحصول على مخرجات تعليمية بمستوى يتفق والأهداف المرجوة (وزارة التربية ، قطاع البحوث التربوية والمناهج ، ٢٠٠٠ ، ص ١٨١).

وفي اللغة الإنجليزية فإن كلمة Competence or Competency تعني كفاية الوسائل لتوافر الضرورات الحياتية ، وأن يكون الفرد كفؤاً Competent فإن ذلك يعني أنه ند أو مناسب أو أنه يمتلك القدرات والاستعدادات الكفاية لأداء أو تطوير عمل ما ، وهذه الكلمة مرادفة لكلمة Sufficiency والتي تعني حد الكفاف في الحياة ، أو كفاية الوسائل لتلبية الاحتياجات (وليد الكندري ، ١٩٩٩ ، ص ٨٤).

وعرف قاموس وبستر Competence – Webster بأنها الوسائل الكافية للأساسيات، والملائمة للحياة ، وهي كذلك الكيف أو النوعية Quality لكون الفرد كفئًا . والفرد الكفء يكون ممتلكًا للقدرة المطلوبة أو المناسبة أو الصفات أي اللائق Fit . وهو أيضًا من يمتلك القدرة على الأداء الوظيفي والنمو نموًا خاصًا ، كما أنه المؤهل أو المناسب قانونًا (أحمد حجي ، ١٩٩٤ ، ص ٣٩٧) .

ومن هنا يمكننا ملاحظة التقارب في المعنى اللغوي بين اللغة العربية والإنجليزية . إذ يؤكد المعنى في اللغة العربية على ضرورة توافر نواحي القدرة والصفات اللازمة للأداء العملي والوسائل الأساسية التي تتمشى مع العمل والحياة .

مفهوم الشخصية :

الشخصية لغة مشتقة من شخص يشخص شخوصًا : أي خرج من موضع إلى غيره.وشخص شخوصًا ، أي ارتفع .

والشخص : سواد الإنسان تراه من بعد ، ثم استعمل في ذاته ... ولا يسمى شخصًا إلا جسم مؤلف له شخوص وارتفاع .

وهذا المعنى قريب من معنى الكلمة اللاتينية Persona ، وهي في الأصل ذلك القناع الذي كان يلبسه الممثل في العصور القديمة ؛ ليخلع على نفسه ثوب الدور الذي يمثله ، أو ليظهر أمام الناس ويبدو لأعينهم بمظهر معين .

واستعملت الشخصية بمعناها الحديث للمرة الأولى سنة ١٩٧٥ بمعنى الفردية Individuality والخلق Character ،حيث إن الكلمتين كثيرًا ما تستعملان بمعنى الشخصية .

أما اليوم فهي تعرف بالخصائص التي تجعل الشخص بالهيئة التي هو عليها ، مميزًا عن الأشخاص الآخرين – خلق فردي أو شخصي مميز – ولاسيما حين يكون ذا طابع معين (عباس مهدي ، ١٩٩٨ ، ص ١٦ – ١٧) .

عرف فلورد ألبورد Allport . F (١٩٢٤) الشخصية بأنها استجابات الفرد المميزة للمثيرات الاجتماعية ، وكيفية توافقه مع المظاهر الاجتماعية لبيئته . أما ماي May عرف الشخصية بأنها ما يجعل الفرد فعالاً أو مؤثرًا في الآخرين (أحمد عبد الخالق ،١٩٨٣، ص١٢ – ١٣) .

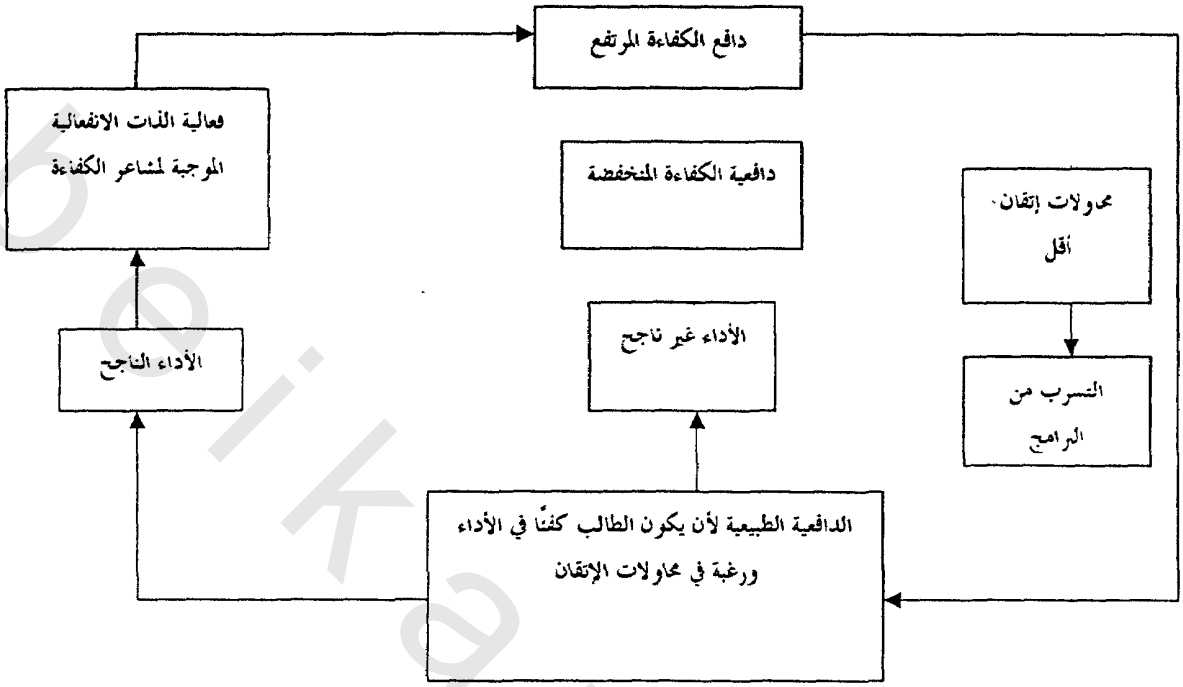
الكفاءة الشخصية :

تعرف الكفاءة الشخصية بأنها قدرة الفرد على توظيف قدراته وإمكاناته في البيئة إلى أقصى درجة ممكنة . (جابر عبد الحميد ، علاء كفافي ١٩٩٣، ص٢٧١٢) .

قدم هارتر Harter ١٩٧٨ ، نظريته في دافعية الكفاءة Harter,s Competence Motivation Theory، والتي قامت على فرضية شعور الطالب بالكفاءة الشخصية ، ووفقًا لما ورد في نظريته فإن الأفراد مدفوعون فطريًا ليكونوا أكفاء في مجالات الإنجاز البشري كافة ، حيث يشعر الطالب بالإشباع ويكون كفئًا إذا حاول الأداء بإتقان ، وكذلك إدراك النجاح الذاتي في محاولات الإتقان، هذا بدوره يستثير مشاعر موجبة أو سالبة للإنفعالية ، وتعمل محاولات الاتقان الناجحة على زيادة الفعالية الذاتية ومشاعر الكفاءة الشخصية والتي ترفع بدورها دافعية الكفاءة ، وبالتالي يشجع الطالب على بذل المزيد من محاولات الإتقان الجيد (محمود عنان ، ١٩٩٥).

ويؤكد هارتر على قياس كفاءة الطالب في ثلاثة مجالات ، المجال المعرفي (للكفاءة في المدرسة) والمجال الاجتماعي (الكفاءة بالنسبة للأقران) والمجال البدني (المهارة في الرياضة) ، كما أن المقياس العام للقيمة الذاتية نحصل عليه أيضًا من مقياس مكون من سبع وعشرين فقرة للكفاءة المدركة (محمود عنان ، ١٩٩٥ ، ص ١٤٧) .

شكل (٢)
نظرية هارتر في دافعية الكفاءة



يتمتع الفرد بالكفاءة الشخصية حين يكون قادرًا على التنسيق بين حاجاته وسلوكه الهادف وتفاعله مع بيئته ، والذي يتحمل عناء الحاضر من أجل المستقبل ، والذي يتصف بتناسق سلوكه وعدم تناقضه منسجمًا مع معايير مجتمعه دون التخلي عن استقلاليته متمتعًا بنمو سليم مساهمًا في مجتمعه وغير متطرف في انفعالاته .

وهو كما وصفه ماسلو ذلك الشخص الذي يتصف بالتلقائية ، يمتلك خبرات روحية ، متقبل لذاته وللآخرين ومحيطه ، يمتلك روحًا مرحه ، مولع بالابتكار ، له علاقات حميمة ، يقدر الآخرين دون نمطية ، يفرق بين الغاية والوسيلة ، له قيم واتجاهات تتصف بالشمول ، لديه استقلال ذاتي واتجاه واقعي ، متمركز حول المشكلات وليس حول ذاته ، يقاوم الامتثال للثقافة السائدة والخضوع لها ، يتوحد مع البشر أجمع (نبيل سفيان ، ٢٠٠٤ ، ص ١٧١).

ووصف روجرز الشخصية المتكاملة ، عندما يكون الشخص صادقًا مع نفسه ،غير متناقض مع أفعاله وقيمه ، وقليل الشعور بالقلق والتوتر وتقلب المزاج ، وهو المرن المسيطر على تصرفاته الواثق من نفسه . ويتصف أيضًا بعدم العدوانية والإحباط ، وهو الذي يشعر بإشباع حاجاته النفسية ويشعر بالرضا عن ذاته ، وهو الذي يتمتع بعلاقات اجتماعية ويمارس أنشطة متنوعة (نبيل سفيان ، ٢٠٠٤ ، ص ١٧١) .

فالكفاءة الوجدانية Emotional competence من الممكن أن تكون من مجموعة الكفاءة الشخصية ، والكفاءة الاجتماعية . فالكفاءة الشخصية مثل إدراك الذات ، وتنظيم الذات ، والدافعية التي تحدد كيف ندير أنفسنا .

فالإدراك الوجداني يحدث عندما ندرك كيف نستقبل ونفكر ونمارس أشكال العواطف المتعددة. ودائمًا تكون مشاعرنا معنا رغم أننا نادرًا ما ندرك بها ، فنحن ندرك العواطف فقط عندما تكون في أوجها ، ونستفيد من إدراكنا للعواطف في أداء أي نوع من الأعمال ، والتعمق بدقة في مشاعر الأفراد المحيطين بنا ، وتأسيس عمل جيد له علاقة بالمهارات الاجتماعية متضمنة تلك الضرورية للقيادة والعمل الجماعي . (Tey Tsun Hang , 1999, P . 2)

ولقد أثبت روجرز ودايموند (Rogers & Dymond , 1954) أن الأفراد الذين يبحثون باستمرار عن المساعدات النفسية غالبًا ما يعانون الشعور بالنقص وعدم الكفاءة ، ويقللون من شأن أنفسهم ولا يستطيعون مقاومة القلق الناجم عن أحداث الحياة اليومية وضغوطها . (Ronald Gulliford & Graham Upton , 1992 , P .124 – 126) كما أشار كومبي (Quimby , 1967) إلى أن الطلاب غير المتأكدين من ذواتهم أو الذين يتوقعون الفشل يكفون عن المحاولة ، وليس لديهم القدرة على العطاء (حمد العجمي ، ١٩٩٧ ، ص ٢٠ – ٢١).

فالثقة بالنفس ضرورية للأداء المتقن ، فمن دونها يفقد الفرد الإيمان الراسخ والقناعة الضرورية للتحديات الصعبة . إن غياب الثقة بالنفس يمكن أن يظهر في الإهمال والضعف والشك بالنفس ، والعكس صحيح حيث إن الفرد الذي يثق بنفسه يكون فعالاً وقادرًا على تحدي الصعاب وإتقان الأعمال الجديدة ، والمهارات ، وليست المهارات وحدها ولكن أيضًا الثقة بالمهارات يمكن أن يضمن لنا الأداء الأفضل . وكذلك تتضمن الكفاءة الشخصية تنظيم الذات الذي يقصد به تنظيم الفرد الداخلي والقدرة على حفظ العواطف المحبطة .(Tey Tsun Hang , 1999, P . 2)

هذا من ناحية المبصرين أما فيما يتعلق بالمكفوفين بصريًا فإنهم يتعرضون للإجهاد العصبي والشعور بعدم الأمن نظرًا لأنهم يستخدمون حواسهم الأربع في إنجاز بعض الأعمال التي تعتمد اعتمادًا كبيرًا على حاسة البصر ، فإنهم يبذلون طاقة وجهدًا كبيرين في أثناء حركتهم مما ينعكس سلبيًا على شخصيتهم .

ويحتاج المكفوفون بصريًا دومًا إلى الرعاية والمساعدة ، مما يؤدي إلى إحساسهم بعدم قدرتهم على الاعتماد على ذاتهم ، وذلك يؤثر سلبًا على علاقاتهم الاجتماعية مع الآخرين وعلى تكيفهم الشخصي مع أنفسهم (مجدي إبراهيم ، ٢٠٠٣ ، ص ٤٩٧ – ٤٩٨) .

يؤثر فقد البصر على قدرة الشخص على الاستثارة والتفاعل الوجداني ، تلك العمليات التي تعتمد على رؤية الحركة والاستمتاع بالمشاهدة ، وفقدان المكفوف بصريًا لهاتين الوظيفتين يعطل جانبًا هامًا من جوانب الشخصية المتكاملة (محمد فهمي ، ١٩٩٨، ص ٨٠) . فالمكفوف بصريًا يصعب عليه تكوين صداقة دائمة أو مؤقتة وذلك (لأن جزءًا كبيرًا من تعاملاته مع الناس يكون غير لفظي ويأخذ شكل " لغة الجسد " التي تعتمد على حاسة الإبصار) ، فعلى سبيل المثال كل الإشارات عن الدهشة والغضب والسعادة والازدراء والملل والرضى وما هو أكثر من ذلك تعتمد على الإبصار . إضافة إلى ذلك فهناك صعوبات متعددة تواجه الطفل المكفوف بصريًا مثل دخول الصف والبحث عن مجموعة الأصدقاء في الساحة ومعرفة متى يمكنه المشاركة في الحوار؟ ومتى يمكنه البدء في ذلك ؟ وهم ربما لا يملكون طريقة ليعرفوا بها إذا ما كان حديثهم مهمًا للآخرين وممتعًا أو أن الشخص الذي يتحدثون إليه متضايق ويريد الانصراف . وهذا النوع من التفاعل الاجتماعي يكون مؤلمًا للطفل . (Ronald Gulliford & Graham Upton , 1992 , P 124 - 126) بل إن ذلك يجعل المكفوف بصريًا أسير تصورات ولاسيما إن شابها الغموض والرهبة . إن فقدان البصر المبكر قد يصبغ صاحبه بسمات ضعف الثقة بالنفس ، وعدم الشعور بالأمن ، ومن ثم إلى العزلة والانطواء . كما أن كف البصر المفاجئ يصيب صاحبه بالانقباض وأحيانًا بالسلوك العدواني ، بل قد تؤدي إلى ميول انتحارية ولاسيما إذا انقطع كل أمل في الشفاء (محمد فهمي ، ١٩٩٨ ، ص ٨٠) . لذلك لا بد من إيجاد الوسائل لتنمية هذه المهارات مثل استخدام الدراما ونشاطات تبادل الأدوار وبذلك يمكن أن ننمي هذه المهارات ونقوي الرؤية الذاتية، وبذلك يصبحون أكثر ثقة في أنفسهم في تلك المواقف . (Ronald Gulliford & Graham Upton , 1992 , P. 126)

مهارات الكفاءة الشخصية :

مهارات الكفاءة الشخصية تعني مهارات الأفراد التي ينميها الشخص نفسه بالتفكير والحكم على الأشياء والقيم الموجودة في المجتمع .ويُعبّر عن الكفاءات في سلوك الشخص نفسه ، وعندما تكون الكفاءة الشخصية عالية يكون الإنجاز أكثر(Bay University , 2001 , P.4). فالشخص الكفء تتوافر فيه الصفات الآتية إذ لا كفاءة من دون :

١ – توافر قدر من الإمكانات اللازمة لمواجهة الحياة .

٢ – توافر سمات وقدرات عند الفرد تجعله يؤدي العمل أداءً حسنًا .

٣ – صفات يحتاج إصباغها على فرد ما إلى أن يؤهل للتمكن من أداء العمل تأهيلاً رسميًا (أحمد حجي ، ١٩٩٤ ، ص ٣٩٧).

مكونات الكفاءة الشخصية Components of Competency :

اختلفت آراء المتخصصين في تحديد مكونات الكفاءة الشخصية ، فبعض المتخصصين ذكر أن الكفاءة الشخصية تتكون من عاملين قابلين للتفاعل والديناميـة Competency consists of two Interacting and Dynamic components وهما :

١ – مكونات المهمة الموضوعية Objective task components .

٢ – المكونات الوجدانية الشخصية Personal emotional components

(Bay University , 2001 , P.4).

أما فريدريك مكدونالد Fredrick J . Mcdonald حدد أن أي أداء أو كفاءة يتشكل من مكونين أساسيين هما :

- مكون معرفي Cognitive ، يتألف من مجموعة من المفاهيم والمدركات المكتسبة ذات الصلة بالكفاءة .
- مكون سلوكي Behavioral ، يتألف من إجمالي الأعمال والأداءات التي يمكن ملاحظتها (وزارة التربية ، قطاع البحوث التربوية والمناهج ، ٢٠٠٠ ، ص ١٨١ – ١٨٢).

ويرى كثيرون أن الإعداد المبني على الكفاءات يبنى على ثلاثة محكات رئيسة هي :

أ – المحك المعرفي ، وفيه تقدر الجوانب المعرفية للمتعلم .

ب – محك الأداء ، ويعني تقويم نواحي السلوكيات المتصلة بالعمل أو الوظيفة التي يعد لها المتعلم .

ج – محك المخرج أو المنتج ، ويهتم بتقويم قدرة المتعلم على القيام بالعمل .

وفي ضوء ما تقدم كله يمكن تحديد كفاءة الطالب الشخصية فيما يأتي :

١ – كفاءات معرفية ، تتضمن النواحي المعرفية والمعلومات والفكر والمدركات اللازمة للأداء الجيد ، والتي من دونها لا يستطيع الطالب اكتساب المهارات الضرورية لهذا الأداء .

٢ – كفاءات الأداء ، وتتضمن المهارات النفس حركية Psychomotor Skills الضرورية للعمل الذي يعد الطالب له .

obeikandi.com

٣ – الكفاءات الوجدانية ، وتتصل بالميول والاتجاهات والقيم المرتبطة بالعمل الذي سيمارسه الطالب مستقبلاً وجوانب البرنامج التعليمي .

٤ – كفاءات المخرج أو المنتج ، وتتصل بالأداء الميداني للطالب كنتيجة لاكتسابه للنوعيات الثلاث من الكفاءات السابق ذكرها ، المعرفية والأدائية والوجدانية (أحمد حجي ، ١٩٩٤ ، ٣٩٩ – ٤٠٠) .

استفادت الباحثة من مكونات الكفاءة الشخصية السابقة في إعداد مقياس الكفاءة الشخصية والاجتماعية ، حيث حددت الباحثة ثلاثة أبعاد للكفاءة الشخصية والاجتماعية ، البعد الأول يتناول كفاءات معرفية ، والبعد الثاني كفاءات النفس الحركية ، والبعد الثالث الكفاءات الاجتماعية ، وقد قسمت البعد الثالث إلى قسمين ، القسم الأول يتصل بالميول والاتجاهات والقيم المرتبطه بأدائه المدرسي وعلاقته مع زملائه ، أما القسم الثاني فيتكون من مهارات اجتماعية .

مميزات الشخص الكفء :

يتميز الشخص الكفء بأربع مميزات :

١ – يمتلك المعرفة المطلوبة للنجاح عندما يكون في موقف معين للتصرف .

٢ – لديه رغبة في إنجاز مهمة محددة .

٣ – القدرة على تطبيق هذه المعرفة وفق الموقف الذي هو فيه تطبيقًا جيدًا بحيث يغير في هذه المعرفة للتكيف مع الموقف لتوفير احتياجات المواقف غير العادية وفق احتياجات المواقف .

٤ – يمتلك المهارات الاجتماعية بحيث يطبق هذه المعرفة في المواقف التي يتعرض لها. ولذلك فإن الكفاءة الشخصية تحتوي على أربعة عناصر هي :

١ – المعرفة Knowledge ٢ – الرغبة Willingness, ٣ – أنشطة جيدة قابلة للتكيف ٤ – فطنة اجتماعية Social acumen. (Bay University , 2001 , P.3)

التعليم القائم على الكفاءة Competency – based education :

هي البرامج التي تقيس وتأمل من الطالب أن يكون كفؤًا لممارسة مهارات أو أهداف معينة، هذه المهارات تسمى (الكفاءات) .

أيضًا تعرف هذه البرامج CBE ، عادة يختار المدرس أو القائمون على التعليم الأكفاء من الطلاب. مثلاً يختار الطالب الذي لديه القدرة على التمييز بين الحقائق والآراء في مجال القراءة .

المدرسة يمكنها أن تستخدم عددًا من الأطفال في مثل هذه البرامج بحيث يكون تركيز الطفل على المهارات الأساسية في القراءة ، والكتابة ، والرياضيات .

في معظم برامج CBE يأخذ الطلاب أدنى عدد من اختبارات الكفاءة لتحديد مدى قدرتهم على التعلم في مجال معين أو مهارات معينة . مثل هذه البرامج تتطلب أشخاصًا في مراحل متقدمة في الثانوية العامة بحيث يمكن لهذه الفئة من الطلاب اجتياز مثل هذه الاختبارات .

من مميزات هذا النوع من الاختبارات أنها تعطي المجال للطالب للعمل بجهد لوجود أهداف واضحة منظمة . بالإضافة إلى زيادة قدرة الطالب في مهارات معينة وإعطاء المدرس الفرصة لتمييز الطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم .

إحدى المشكلات التي تواجهها مثل هذه الاختبارات هي أن الطالب قد لا يكون مهيأ لمثل هذه الاختبارات مما يشجع الطالب على الانسحاب من المدرسة . (Ronald K Hambleton , 20000 , P . 903 – 904)

الكفاءة الاجتماعية Social competence:

تعتمد الكفاءة الاجتماعية للفرد على عدد من العوامل تتضمن المهارات الاجتماعية ، والوعي الاجتماعي ، والثقة بالنفس . وتشير الكفاءة الاجتماعية إلى المهارات الاجتماعية ، والوجدانية ، والمهارات المعرفية ، والسلوكيات التي يحتاج الأفراد إليها من أجل تكيفهم الاجتماعي الناجح.

ويستخدم تعبير المهارات الاجتماعية Social skills ليصف معرفة الفرد وقدرته على استخدام مجموعة من السلوكيات الاجتماعية لتلائم الحالات الشخصية ، وتكون سارة للآخرين في كل وضع. كما إن المقدرة على كبح السلوك الاجتماعي الأناني المتهور يعد إنعكاسًا لمهارات الفرد الاجتماعية (Janet A . Welsh & Karen L . Bierman , 2003.P. 1). وتتضمن المهارات الاجتماعية التأثير ، والاتصال ، وإدارة الخلافات ، والقيادة ، وبناء الروابط ، والاشتراك ، والتعاون ، والعمل الجماعي .(Tey Tsun Hang , 1999, P 3)

إن قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره تعد مفتاحًا للكفاءة الاجتماعية – ويستخدم بول اكمان Paul Ekman مصطلح (قواعد التعبير) للدلالة على الأساليب التي يوجد اتفاق عام بين الناس على اللجوء إليها للتعبير عن مشاعرهم على نحو لائق . وهناك اختلافات كثيرة بين الثقافات بهذا الصدد . و هناك أنواع متعددة أساسية من قواعد التعبير . وإن المهارة في استخدام هذه الأنواع الثلاثة مكون أساسي في الذكاء الوجداني وهي كما يأتي :

١ – تقليل التعبير عن المشاعر وهو الشائع لدى اليابانيين فيما يتعلق بمشاعر المعاناة ولاسيما أمام أصحاب السلطة .

٢ – التعبير المبالغ فيه عما يشعر به الإنسان بتضخيم إظهار عواطفه ويتجسد في تعبير الأطفال عن شكواهم للكبار .

٣ – استبدال التعبير عن شعور ما بشعور آخر .وهو ما يشيع في بعض الثقافات الأسيوية حيث يعد قول كلمة (لا) سلوكًا غير مهذب ، وتستبدله بالقبول ولو كان زائفًا (ليلى الجبالي ، ٢٠٠٠ ، ص ١٦٦) .

إن الإحساس بمشاعر الآخرين من غير أن يبوحوا بها هي جوهر فن تناول العلاقات الاجتماعية .(Tey Tsun Hang , 1999, P 3)

إن التعامل مع مشاعر الغير ذلك الفن الرفيع في إقامة العلاقات الاجتماعية يتطلب نضج مهارتين وجدانيتين هما : إدارة الذات ، والتعاطف أو التفهم ، هذا التعامل يدخل ضمن الكفاءة الاجتماعية ، ويؤدي القصور في هذه الكفاءة إلى تعرض الفرد للمشكلات في علاقته مع الآخرين وقد يسبب الفشل لأكثر الناس ذكاءً ، فيبدو الفرد من وجهة نظر الآخرين متكبرًا – عديم الحساسية ، هذه الكفاءة الاجتماعية تسمح للفرد أن يكون ذا تأثير على زملائه مصدرًا للالهام، وطاقة محركة ، وأن يسعد في العلاقات الحميمة ، وأن يكون مصدر تأثير وإقناع للآخرين ، وأن يكون مصدر سلام للآخرين (صفاء الأعسر ، علاء كفافي ، ٢٠٠٠) .

ويشير اصطلاح الذكاء الوجداني Emotional intelligence إلى قدرة الفرد على فهم مشاعر الآخرين ، واستشفاف التلميحات الاجتماعية الرقيقة ، ويقرأ الظروف الاجتماعية المعقدة، ويدرك دوافع الآخرين وأهدافهم . يميل الأفراد الذين يتمتعون بذخيرة واسعة من المهارات الاجتماعية والذين يكونون واعين ومدركين اجتماعيًا ، ليكونوا أكفاء اجتماعيًا ، إن الكفاءة الاجتماعية هي التعبير الأوسع الذي يستخدم ليصف فعالية الفرد الاجتماعية . (Janet A . Welsh & Karen L . Bierman , 2003,P. 1) .

إن قدرة الفرد على تأسيس علاقات عالية المستوى ومرضية للطرفين والمحافظة عليها وأن يتجنب المعاملة السيئة والوقوع ضحية للآخرين هي كفاءة اجتماعية .

فمن يتمتع بالذكاء الاجتماعي يستطيع التواصل مع غيره بسهولة ويسر ، ويقرأ مشاعرهم واستجاباتهم ، يستطيع أن ينظم ويقود ويعالج الخلافات أو المشاحنات التي قد تنشأ في أي نشاط إنساني . هو قائد بطبعه ، يستطيع التعبير عن المشاعر العميقة التي لا يعبر عنها أصحابها

بصراحة وهو الذي يوضح هذه المشاعر ويحددها بما يساعد الجماعة على التوجه نحو أهدافها – وهو من يحب الجميع وجوده ، فهو مصدر ثراء وجداني ، وهو يجعل من معه في حالة مزاجية ووجدانية جيدة . وهو من يقال عنه ما أجمل وجوده معنا ! (صفاء الأعسر ، علاء كفافي ، ٢٠٠٠ ، ص ٦٠) .

إنّ الذكاء الاجتماعي هو القدرة على فهم المشاعر والإحساسات الداخلية ، أو الحالات العاطفية أو الوجدانية للأشخاص الآخرين كما يبدو في تعبيرات الوجه أو نبرات الصوت أو السلوك التعبيري . بمعنى آخر إنه ذكاء إدراك العلاقات بين الأشخاص Interpersonal ، ومن ثم يشمل : الإدراك الاجتماعي ، وإدراك الأشخاص ، وكل الأشياء والرموز التي تستخدم اجتماعيًا وتتناول الفحص المتبادل Interspection أو التفهم Empathy والتي تتضمن المعايشة والتفاعل المتبادل .

ولا يقتصر الذكاء الاجتماعي على فهم المشاعر وإدراك العلاقات بين الأشخاص أو الإدراك الاجتماعي ولكن يتعدى ذلك إلى كونه قدرة لحل المشكلات ذات الطبيعة الاجتماعية والتي تحتاج إلى استعدادات خاصة كما يرى كل من هوبفينر وأوسوليفان Hoepfiner & O'sulivan .

ويمكن تحديد مفهوم الذكاء الاجتماعي من خلال ثلاثة محكات هي محك فك شفرة المعلومات الاجتماعية الذي يتضمن مجموعة من المهارات منها : التلميحات غير اللفظية مهارات الاستنتاجات الاجتماعية الدقيقة ، وأداء الدور ، والوعي بالأفراد الآخرين ، والاستبصار الاجتماعي ، والوعي بالذات . أما المحك الثاني فيتمثل في الفعالية والتكيف للوسائل الاجتماعية للفرد ، ويتضمن المحك الثالث المهارة الاجتماعية كأساس لأي مقياس اجتماعي (مختار الكيال ، ٢٠٠٣ ، ص١٦٨ – ١٦٩).

إضافة إلى المهارات الاجتماعية والذكاء الوجداني هناك عوامل ، مثل : ثقة الفرد بنفسه ، أو القلق الاجتماعي الذي يمكن أن تعكسه الكفاءة الاجتماعية ، ومن الممكن أن تتأثر الكفاءة الاجتماعية بالسياق الاجتماعي وإلى أي مدى يكون هنالك تناظر جيد لمهارات الفرد واهتماماته وقدراته كتلك التي لدى أفراد آخرين في بيئته .

مثلاً : يبدو الفرد الهادىء المثابر غير كفء اجتماعيًا ، إذا كان ضمن مجموعة أقران مليئة بالرياضيين الخشنين ، ولكنه ربما يكون في وضع اجتماعي أفضل إذا أمكن إيجاد مجموعة أفضل من الأقران يشاركون اهتماماته في ألعاب هادئة أو الكمبيوترات . (Janet A . Welsh & Karen L . Bierman , 2003,P. 1) .

الكفاءة الاجتماعية هي نتاج العلاقات الديناميكية الصادرة عن تفاعل الإنسان بمهاراته الاجتماعية وميوله وحاجاته وحوافزه واتجاهاته نحو العمل الاجتماعي مع إمكانات البيئة التي تؤثر بدورها في استعداد الإنسان للأعمال والأنشطة الاجتماعية .

ولقد أكدت دراسات عديدة على أن مرتفعي الكفاءة الاجتماعية أكثر من منخفضي الكفاءة الاجتماعية قدرة على مواجهة المواقف الاجتماعية ، ومشاركة في الأنشطة الاجتماعية ، وانفتاحًا مع الآخرين :

Jones , Russell (1982) ; Cheek , Buss (1981) ; Daly (1978) ; Jones , Briggs (1984) ; Mandel . Shrauger (1980) ; Pilkonis (1977) . (مجدي حبيب، ٢٠٠٣ ، ص ٤) .

وبعد التوصل إلى مفهوم الكفاءة الاجتماعية في ضوء تحليل هذا المفهوم تتعرض الباحثة إلى بعض التعريفات الخاصة المستخدمة في أدبيات علم النفس في هذا المجال ، وفيما يلي تعريفات الكفاءة الاجتماعية في ضوء آراء علماء النفس الاجتماعي :

– الكفاءة الاجتماعية هي : المهارات الاجتماعية ، والوجدانية ، والمهارات المعرفية ، والسلوكيات التي يحتاج الأفراد إليها من أجل تكيفهم الاجتماعي الناجح (Janet A . Welsh & Karen L . Bierman , 2003,P. 1) .

– الكفاءة الاجتماعية هي بعد وجداني يتمثل في التعاطف والتواصل مع الآخرين ، والفهم المتبادل للمشاعر الوجدانية ، وتكوين العلاقات الشخصية المرضية معهم ، بحيث يكون الفرد مستمعًا جيدًا لهم ، وقادرًا على تعرف اهتماماتهم ، وتقدير مشاعرهم وتفهمها (جابر عبد الحميد، علاء كفافي، ١٩٩٣ص ٢٧١٢) .

– الكفاءة الاجتماعية هي القدرة على الاحتفاظ بعلاقات مرضية مع الآخرين(فريد النجار ، ٢٠٠٣ ، ص ٩٣٠) .

– الكفاءة الاجتماعية تشتمل على علاقات الأطفال مع بعضهم ، ومع الكبار داخل الأسرة وخارجها ، ومع مجموعات الأقران.(Ian Hutchby and Jo Moran – Ellis , 1998 , P. 14)

– الكفاءة الاجتماعية هي مكون متعدد الأبعاد يتضمن مهارة إرسال ، واستقبال ، وتنظيم وضبط المعلومات الشخصية في مواقف التواصل سواء كان هذا التواصل لفظيًا أم غير لفظي (عبد الباسط خضر ، ٢٠٠٠ ، ص٢٢١) .

– الكفاءة الاجتماعية هي القدرة على التفاعل السليم مع الآخرين .

– الكفاءة الاجتماعية هي القدرة على التصرف مع الناس بكياسة ولباقة .

– الكفاءة الاجتماعية هي إحدى كفاءات الذكاء ذات المحتوى الاجتماعي المتعلق – بالاتصال بالآخرين وهي إحدى نواتج النموذج الفرعي للذاكرة والتي يتطلب نجاحها وجود رصيد مختزن من آثار الخبرة السابقة التي تتجاوز اختبار الزمن وتعتمد على استراتيجيات التفكير ومهارات التعليم السابقة .

– الكفاءة الاجتماعية هي بناء متعدد الأبعاد (نشاط مركب) يتضمن أربعة جوانب تشمل (الميل الاجتماعي ، الاهتمام بالآخرين) وكفاية الذات الاجتماعية ، ومهارات عدم التفاهمية (القدرة على فهم الآخرين معرفيًا ووجدانيًا) ، ومهارات الأداء الاجتماعي (السلوكيات الاجتماعية القابلة للملاحظة) .

– الكفاءة الاجتماعية هي ذلك النسق من المبادىء والتركيبات والمعرفة التي تضع الإنسان على أهبة الاستعداد والسلوك الاجتماعي المتكامل من خلال الأعمال والأنشطة . ويشتمل هذا النسق على مجموعة من المهارات المركبة والأنماط السلوكية والمعارف التي يمكن أن تظهر في السلوك الاجتماعي (مجدي حبيب ، ٢٠٠٣ ، ص ٣).

– الكفاءة الاجتماعية هي مجموعة مهارات حل المشكلة التي تمكن الفرد أن يجد أو يعيد حل المشكلات المتعلقة بالعلاقات بين الأشخاص وإيجاد نواتج اجتماعية مفيدة (محمد عبد الحميد ، ١٩٩٧ ، ص ٢١ – ٢٢).

وعرفت الكفاءة الاجتماعية إجرائيًا ، بأنها المهارة أو الكفاءة في الاتصال بالآخرين والتي تتيح للفرد التفاعل بفاعلية مع الآخرين ، وهي نشاط مركب يتكون من مجموعتين من المهارات ، إحداهما متعلقة بمهارات الاتصال اللفظي ، والأخرى مهارات الاتصال غير اللفظي ، وتتكون كل مجموعة من ثلاث مهارات : (إرسال ، استقبال ، تنظيم (ضبط) ، ويقاس مستواها بمجموع درجات الفرد على المهارات الست وفقًا لقائمة مهارات الاتصال ، ويمكن عد الكفاءة الاجتماعية سمة من سمات الشخصية (طرائق ثابته للاستجابة في مواقف التفاعل الاجتماعي) (محمد عبد الحميد ، ١٩٩٧ ، ص ٢٥).

يتضح بعد عرض بعض التعريفات الخاصة المستخدمة في أدبيات علم النفس أن تعريف الكفاءة الاجتماعية ليس أمرًا هينًا إذ لا يوجد تعريف متفق عليه . وتختلف التعريفات وفق فائدتها للنظريات والطرائق المختلفة . تقع التعريفات في فئتين رئيستين : تعريفات شاملة معممة Global generalized definitions , وتعريفات تنظر في مكونات ومهارات محددة (كفاءات) Definitions which consider specific components and skills (competencies) ، تخدم

كمؤشرات على الكفاءة الاجتماعية . وتختلف التعريفات وفقًا للتركيز على العمليات الداخلية والسلوكيات أو النتائج الخارجية . حيث إن فعالية السلوك الاجتماعي يمكن أن تحدد فقط ضمن سياق بيئة اجتماعية محددة بما فيها المجتمعات مثل : مجموعات الأقران ، والعائلات ، والثقافة ، ويظهر أن كلاً من السلوكيات الفردية والنواتج الاجتماعية تعد اعتبارات هامة في تعريف السلوك الكفء اجتماعيًا (Dawn Scott , 2004 , P. 1- 2) .

ويمكن عد المؤشرات الآتية عناصر للكفاءة الاجتماعية :

١ – الاتصال الفعال في العلاقات الاجتماعية المختلفة .

٢ – حل المشكلات الاجتماعية والقدرة على اتخاذ القرارات .

٣ – الحل البناء للتناقضات .

٤ – الاستخدام الفعال للمهارات الاجتماعية الأساسية مثل البدء بالمحادثة .

٥ – التعريف الدقيق للقواعد الاجتماعية الموجودة في بيئة الفرد وفهمها .

٦ – التحكم بالذات ، ومراقبة الفرد لسلوكه ، وكيفية تأثيره على الآخرين .

٧ – إدراك الفعالية الذاتية .

٨ – إيمان الفرد بقدرته على التأثير في بيئته الاجتماعية .

٩ – احترام الفروقات الفردية على أساس الجنس والعرق .

١٠ – القدرة على جذب الدعم الاجتماعي والاستفادة منه .

١١ – القدرة الفعالة على المجاراة .

١٢ – التوجه المستقبلي مثل وضع الأهداف والعمل باتجاهها .

١٣ – الاهتمام الصادق بسعادة الآخرين .

١٤ – القدرة على التقمص العاطفي والنظر إلى الأمور من وجهة نظر الآخرين .

١٥ – القدرة على بدء العلاقات والمحافظة عليها .

١٦ – العلاقات الجيدة بالمدرسة .

١٧ – القدرة على التمييز بين التأثير السلبي والتأثير الإيجابي للأقران (Dawn Scott, 2004 , P. 1- 2) .

إذًا مما سبق ذكره تحدد الباحثة بعض المظاهر التي نستطيع من خلالها أن نحدد الفرد الكفء اجتماعيًا ، وهو الذي يتمتع بالثقة بالنفس وبالآخرين ، واحترامهم وتقبلهم والاعتقاد في ثقتهم المتبادلة ووجود اتجاه متسامح نحو الآخرين ، والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية سليمة دائمة –

obeikandl.com

الصداقات الاجتماعية – وتوافر المهارة الاجتماعية التي تحقق التوافق الاجتماعي السوي وتحقق مكانته الاجتماعية ، وتنمية الذكاء الاجتماعي، والانتماء للجماعة والقيام بالدور الاجتماعي المناسب ، والتفاعل الاجتماعي السليم ، والقدرة على التضحية وخدمة الآخرين ، والسعادة الأسرية ، والتعاون ، وتحمل المسئولية الاجتماعية . كل هذه المظاهر تعكس وجود كفاءة اجتماعية .

وأساس ذلك هو نظرة الفرد لنفسه نظرة موضوعية ، والتقييم الواقعي الموضوعي للقدرات والإمكانات والطاقات ، وتقبل نواحي القصور وتقبل الحقائق المتعلقة بالقدرات .

وفهم النفس أو معرفة الإنسان لنفسه تأتي من خلال :

أ – أن يعرف الإنسان الحدود والإمكانات التي يستطيع بها أن يشبع بها رغباته بحيث تأتي رغباته واقعية ممكنة التحقيق .

ب – أن يعرف الشخص إمكاناته وقدراته ، ذلك أنه إذا ما عرف هذه الإمكانات والقدرات فإنه لا يرغب في شيء لا تسمح به القدرات والإمكانات بتحقيقه (أميرة يوسف ، ١٩٩٧ ، ص ١٦٦ – ١٦٧).

فالكفاءة الاجتماعية تعني إجادة مهارات اجتماعية (مهارات اتصال متعلقة بالآخرين) تسهل وتيسر التفاعل الاجتماعي . وفهم عواطف الفرد وعواطف الآخرين وإدراكها ، ومعرفة المفاهيم الدقيقة لموقف لنتمكن من التفسير الصحيح للمفاتيح الاجتماعية والاستجابات الملائمة ، وفهم نتائج الأحداث الشخصية والتنبؤ بها ولاسيما التي تتضمن العدوان . والقدرة علىالبقاء هادئًا من أجل التفكير قبل عمل شيء لتقليل الضغط والحزن لإحلال السلوك الإيجابي بدلاً من العنف ، والتحكم على الغضب ، والعطف مع الآخرين ولاسيما أولئك الذين فهموا على أنهم مختلفون (Wendy Schwartz , 1999 , P . 4) .

تأثير كف البصر على الكفاءة الاجتماعية :

يؤثر كف البصر في السلوك الاجتماعي للفرد تأثيرًا سلبيًا ، إذ ينشأ عنها كثير من الصعوبات في عمليات التفاعل الاجتماعي وفي اكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق الاستقلالية والشعور بالاكتفاء الذاتي ، نظرًا لعجز المكفوفين بصريًا أو محدودية قدراتهم على الحركة ، وعدم استطاعتهم ملاحظة سلوك الآخرين ونشاطاتهم اليومية وتعبيراتهم الوجهية كالبشاشة والعبوس والرضا والغضب وغيرها مما يعرف بلغة الجسم Body Language وتقليد هذه

السلوكيات أو محاكاتها بصريًا والتعلم منها ، ونقص خبراتهم والفرص الاجتماعية المتاحة أمامهم للاحتكاك بالآخرين والاتصال بالعالم الخارجي المحيط بهم ، فهم لا يتحركون بالسهولة والمهـــارة والطلاقة نفسها التي يتحرك بها المبصرون (مجدي إبراهيم ، ٢٠٠٠ ، ص ٥٠١) .

يترك كف البصر آثارًا على نمو المكفوف بصريًا الاجتماعي مما يجعل من مهمة تشكيل مهارات التفاعل الاجتماعي عنده ذات أهمية كبرى في مسيرة تأهيل الأسرة النفسي له ، لكون نمو الأبعاد الاجتماعية في شخصية الطفل قد تكون بعض الأحيان على قدم المساواة مع نمو الأبعاد المعرفية أو الانفعالية ، وغالبًا ما تحددهم ، وتترك بصماته عليهم .

يتميز المكفوف بصريًا بانخفاض الكفاءة الاجتماعية لأنه يشعر بأنه غير مرغوب فيه أو مهمل أو منبوذ ، فالأشخاص المكفوفون بصريًا بعضهم يرفض المساعدة التي تقدم إليه لأنه يرفض عجزه تمامًا ، مما يؤدي إلى نمو الشخصية القسرية ، والبعض الآخر يتقبل عجزه لكنه يرفض المساعدة ، مما يؤدي إلى نمو الشخصية الانسحابية والعزلة عن المجتمع ، وهذا يدل على عدم قدرة المكفوف بصريًا على التكيف السوي سواء مع إعاقته أو مع المحيطين به (سميرة أبو الحسن ، ٢٠٠٢).

فهناك كثير من المتغيرات في بيئة المكفوف بصريًا تساهم في إحساسه بالعزلة وتجعل قدرته على إقامة علاقات اجتماعية محدودة للغاية ولاسيما خلال المراحل الأولى من العمر ، فكف البصر غالبًا ما يمنع الفرد عن المشاركة في أنشطة الأسرة وشئونها ، ومن ثم فإن كف البصر في هذه المرحلة المبكرة يؤثر إلى حد كبير على اكتساب المكفوف بصريًا المهارات الاجتماعية الأساسية اللازمة لحياته مثل اللغة ولاسيما الجانب الاجتماعي منها والمشاركة في الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية وتعلم الأنشطة ، واكتساب المهارات الاستقلالية ، وتكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين وهي جوهر السلوك التكيفي للفرد وهكذا نجد أنه حينما يفشل المكفوف بصريًا في إقامة علاقات مع الآخرين والتواصل معهم ، فإن السببَ في هذا يرجعُ بالدرجة الأولى إلى إخفاق المحيطين بالفرد في التواصل معه وجعله قادرًا على التواصل مع غيره بفاعلية تؤدي إلى اكتساب مهارات الحياة الأساسية (خالد السيد ، ٢٠٠٢ ، ص ٥٥ – ٥٦) .

ويختلف التفاعل مع الطفل المكفوف بصريًا عن التفاعل مع الطفل المبصر ، فافتقاد الطفل المكفوف بصريًا للتواصل البصري ، والتعبيرات الوجهية ومحدودية فهمه لما يحيط به يجعله أقل اهتمامًا بالتفاعل مع ما يحدث ، وفقد الاهتمام لما يحدث في الواقع لأنه يمتلك وسائل أخرى مغايرة لما هو شائع لدى المبصر .

ويدرك الطفل المكفوف بصريًا ويعي اختلافه عن غيره عندما يشتد وتزداد حاجته إلى الآخرين ، ليفعلوا له ما لا يستطيع هو أن يفعله ، ويترتب على هذا الوعي مشكلات أخرى حيث يشعر أنه بحاجة مستمرة إلى دعم الأشخاص المبصرين ومعاونتهم .

وأوضح فان هاسيلت Van – Hasselt ١٩٨٥ ، أن الأطفال المكفوفين بصريًا بصفة عامة يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية سواء اللفظية منها أم غير اللفظية والتي تحول دون التفاعل الاجتماعي السليم وذلك بالموازنة بنظرائهم من المبصرين .

أما جيونيلا بريسلير Preisler , G. M. (١٩٩٣) فقد أوضحت أن الأطفال المكفوفين بصريًا نادرًا ما يشاركون نظراءهم من المبصرين في اللعب ، كذلك نادرًا ما يقومون بالبدء بالاحتكاك أو الاتصال بالآخرين مما يوضح ضعف قدرتهم على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين المحيطين بهم (أسماء السرسي ، أماني عبد المقصود ، ٢٠٠٢ ، ص ٤٦ – ٤٧).

فصعوبة تكوين علاقات اجتماعية مع المحيطين بهم نظرًا لصعوبة إدراك البيئة المحيطة ، والميل للعزلة والانطواء ، وعدم الثقة بالغير وبالنفس مما يؤدي إلى صعوبة دور القائمين على خدمتهم حيث يتطلب ذلك توفير صفات معينة فيهم حتى يمكن اكتساب ثقتهم التي غالبًا ما تأخذ فترة طويلة لتكوين عنصر الثقة بينهما ، هذا بالإضافة إلى شعور أسرة المكفوف بصريًا بالذنب الذي ينعكس أثره على تفاعل الأسرة وتعامله معه ، فقد تميل إلى القسوة عليه أو المبالغة في تدليله مما يؤدي إلى ظهور آثار سيئة في شخصيته (في : عبد المحيي صالح ، ١٩٩٩ ، ص ١٠٨) .

وتشير الدراسات إلى أن الاضطراب في نمو الطفل وتفاعله الاجتماعي يبدأ في محيط الأسرة عندما لا يستطيع الطفل إرضاء ما ينتظره الأهل منه خلال ملاعبتهم له لكون ردود الفعل غالبًا ما تبتعد عن ردود الفعل التقليدية عند بقية الأطفال ويؤدي ذلك بالنتيجة إلى ابتعاد الأهل عن مثل هذه الممارسات التي يحتاج إليها الطفل عمليًا . أو قد تترك أسباب أخرى التأثير نفسه على نمو الطفل الاجتماعي التي تنبع من عدم معرفة الأهل بحاجاته أو بخصوصيات نموه من جهة ومن الصدمة الانفعالية التي يعانيها منها الأهل بسبب ولادة الطفل على هذه الحال الصحية التي لم تكن منتظرة من جهة أخرى . (بسام العويل ، ١٩٩٩ ، ص ٧٦).

مما يستأهل معه تقديم المساعدة لهؤلاء الأطفال حتى نوفر لهم جوًا أسريًا يساعدهم على الإحساس بالانتماء وأنهم مرغوب فيهم حتى نزرع في قلوبهم الإحساس بالأمان والأمن الداخلي (عادل الأشول ،١٩٩٩، ص ٢١ – ٢٤). وقد وضع سيد صبحي مجموعة من الأبعاد التي

يمكننا تزويد المكفوف بصريًا بها لكي يحقق الانجذاب الاجتماعي . ويقول سيد صبحي : إن هذه الأبعاد تقودنا إلى ربط العلاقة بين درجة الجاذبية الاجتماعية وكفاءة المكفوف بصريًا اجتماعيًا على اعتبار أن الشخص الذي يحصل على الانجذاب الاجتماعي من شأنه أن يحقق كفاءة اجتماعية . وفيما يلي الأبعاد :

١ – التعرف إلى الناس وكيفية السؤال عنهم ثم تقديم المساعدة .

٢ – محاولة الاقتراب من الناس .

٣ – القدرة على اتخاذ القرار من خلال الرد مباشرة .

٤ – الاتصالات والتفاعل .

٥ – مراعاة التقارب .

٦ – مراعاة التشابه .

٧ – مراعاة المسافة أو البعد الاجتماعي في أثناء تلاقي الأفراد .

٨ – مراعاة طبيعة المكان الصحي والنفسي .

٩ – مراعاة طبيعة العمل ومكانه .

١٠ – الكشف عن درجة الميل الحقيقي للأفراد .

١١ – الدرجة الاجتماعية التي تكشف درجة الانجذاب .

١٢ – درجة متابعة الانجذاب .

١٣ – الكشف عن الهيمنة الاجتماعية .

١٤ – الكشف عن درجة التقبل الاجتماعي .

١٥ – تحديد عدد اللقاءات ونسبتها (سيد صبحي ، ٢٠٠٤ ، ص ٧٢ – ٧٣) .

وواجب المربين مساعدة المكفوف بصريًا على تنمية الكفاءة الاجتماعية ، وذلك من خلال جعل المكفوف بصريًا يشعر بأنه ليس قائمًا وحده ، إنما عضو في مجموعة يشعر فيها بوجود علاقات طيبة بينه وبين غيره ، وأن يتيحوا للطفل فرص العمل الجماعي والنشاط التعاوني في الأسرة مع أخوته ومع زملائه في المدرسة مما يشعره بأنه ينتمي إلى جماعة ، وأن جماعة ما تنتمي إليه (هدى قناوي ، ١٩٩١).

وضع سيد صبحي خطوات إجرائية للكفاءة الاجتماعية للمكفوف بصريًا ، وهي عبارة عن مجموعة من المواقف توضح كيف يتصرف المكفوف بصريًا ، ليعلن عن كفاءته الاجتماعية وهي كما يأتي :

obeikandl.com

مهارة التعرف : تبين هذه المهارة كيفية تعامل المكفوف بصريًا مع الآخرين ، فيبادر بذكر اسمه، ويحاول أن يتعرف إلى الآخرين .

مهارة مناداة الآخرين بأسمائهم : تتجلى هذه المهارة في مدى قدرته ذكر الأسماء ذكرًا صحيحًا حتى يتصل له مع الآخرين اتصالاً حميمًا .

تحية الزميل الجديد : عندما يعرف أن هناك أشخاصًا جددًا فعليه أن يقوم يُحيي الجديد من الزملاء حتى يأنس له ويتفاعل معه .

القدرة على أداء المهام : – معرفة كيفية اتباع التعليمات ولاسيما إذا كانت مصحوبة بشرح تفصيلي .

- توظيف التعليمات توظيفًا صحيحًا .

القدرة على التعبير السليم عن مطالبه : لا بد وأن يتمتع المكفوف بصريًا بالقدرة على التعبير عن حاجاته ، وكيفية الاستئذان وهو يطلبها .

القدرة على المشاركة : هذه القدرة هامة جدًا لأنه يتفاعل من خلال المشاركة ، ويتعلم فن الوصال الاجتماعي والوجداني .

مساعدة الآخرين : من الكفاءة الاجتماعية أن يتعلم المكفوف بصريًا كيفية مساعدة الآخرين .

القدرة على البدء بالنشاط الاجتماعي : القدرة على المبادرة والقيام بالأنشطة والانضمام إليها ، وكيفية تنظيم المكفوف بصريًا نفسه في الأنشطة ومعرفة أدواره ، مع قدرته على إعطاء توجيهات واقتراحات للعب مع الآخرين .

مواجهة مواقف الإحباط : من الكفاءة الاجتماعية أن يتعلم المكفوف بصريًا كيفية مواجهة الإحباطات بحلول بديلة ملائمة ، لأن هذا التقبل يجعله متفاعلاً اجتماعيًا وسويًا في تصرفاته .

احترام مشاعر الآخرين : علينا أن نوجه المكفوف بصريًا لمهارة احترام مشاعر الآخرين حتى يضمن كياسة الآخرين في المعاملة معه . (سيد صبحي ، ٢٠٠٤ ، ص ٧٣ – ٧٦) .

الكفاءة الاجتماعية ومهارات الاتصال Communication Skill :

يرى ريجيو(١٩٨٧) أن لعملية الاتصال جانبين : أحدهما يسمى الجانب الانفعالي Emotional Domain ويختص هذا الجانب بالاتصال غير اللفظي ، والآخر يسمى الجانب الاجتماعي Social Domain ويختص هذا الجانب بالاتصال اللفظي ، ويشمل كل جانب من الجوانب السابقة على ثلاث مهارات مستقلة كالآتي :

obeikandl.com

١ – مهارة الإرسال Skill of Sending أو ما يعرف بالتعبيرية Expressitivity .

٢ – مهارة الاستقبال Skill of receving أو ما يعرف بالحساسية Sensitivity .

٣ – مهارة التنظيم Skill of Regulation أو ما يعرف بالضبط Control وذلك لكل عمليات الاتصال (محمد عبد الحميد ، ١٩٩٧ ، ص٢٥) .

إن المكفوفين بصريًا يجدون صعوبة في استقبال السلوكيات غير اللفظية وانتاجها التي عادة ما تساعد وتدعم وتحل محل السلوك اللفظي ، وفي استخدام التلميحات البصرية أو تعبيرات الوجه ، ومن ثم يجدون صعوبة في التقليد والاستجابة للمحادثة إو إنهائها في الوقت المناسب ، وعمومًا المكفوفون بصريًا مستقبلون أكثر من كونهم بادئين للتفاعلات ، ولذلك من الضروري التدخل وتسهيل تنمية المهارات الاجتماعية للمكفوفين بصريًا ، فالمستويات العليا للمهارات الاجتماعية قد تؤدي إلى مستويات عليا ليس فقط فيما يخص الكفاءة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي ، ولكن فيما يخص الإنجاز . (Divya Jindal – Snape, 2004 , P 471)

الكفاءة الاجتماعية وسمات الشخصية :

أوضح جونز (١٩٨٥) Jones أن الكفاءة الاجتماعية ترتبط بالتقديرات الذاتية للفرد على اختبارات الشخصية . وهذه الاستجابات ترتبط بظهور أو اختفاء السلوك الاجتماعي . وقد أشار جونز إلى أن مفهوم الشخصية يتضح في ضوء المكانة التي يكتسبها الفرد داخل إطار السلوك الاجتماعي للجماعة .

ويرى سليمان الخضري (١٩٧٧) أن نمو الفرد النفسي لا يتم عن طريق تفتح الخبرة النوَعية الداخلية ، وإنما عن طريق استيعاب الخبرة الاجتماعية الخارجية ، مما جعله يشير إلى أن النمو النفسي للفرد يخضع أصلاً للقوانين الاجتماعية التي تحكم نشاطه الاجتماعي وتفاعله مع منتجات الحياة الاجتماعية (مجدي حبيب ، ٢٠٠٣ ، ص ٦) .

أساسيات (مبادىء) التفاعل الاجتماعي :

ذكر لاكين فيلبس Lakin Phillips الاختصاصي النفسي في جامعة جورج ، أن الفرد يجب أن يتعلم أساسية التفاعل الاجتماعي في طفولته المبكرة وهي :

- يتكلم مباشرة إلى الآخرين عندما يتكلمون معه .

- يبادر بالاتصال أو الاحتكاك الاجتماعي . وليس من الضروري أن ينتظر ذلك من الآخرين .
- يدير ويجري محادثة .
- يعبر عن الامتنان نحو الآخرين .
- أن يدع شخص يمر قبله ليدخل بابًا مثلاً .
- أن ينتظر لكي يكمل شخص ما عملاً بدأه .
- أن يشكر الآخرين .
- أن يقول : لو سمحت للآخرين .
- أن يشاركهم وجدانيًا (صفاء الأعسر ، علاء كفافي ، ٢٠٠٠ ، ص ٣٧٠ – ٣٧١).

تنمية المهارات الاجتماعية للمكفوف بصريًا :

١ – تنظيم المواقف المختلفة التي تدفع بالطفل للتواصل مع الأفراد الآخرين مستخدمًا أكبر عدد من المفردات في نقل المعلومات وتعديلها بما يتلاءم وتطور الموقف(في أثناء الألعاب المختلفة).

٢ – تنظيم مواقف مختلفة تضع المكفوف بصريًا في وضع يدفعه لفتح حوار للحصول على معلومات .

٣ – مكافأة المكفوف بصريًا بالوسائل المختلفة (المديح ، الاهتمام ، الهدايا) في أثناء قيامه بالوظائف الاجتماعية وبعده والتي تتطلب إقامة العلاقات ، وتبادل المعلومات ، أو نقلها ، أو الحصول عليها.

٤ – تنظيم العلاقة مع المكفوف بصريًا وتبادل المعلومات بما يسمح للطفل بأداء الأدوار المختلفة وليس الاقتصار على استقبال المعلومات وفهمها وتفسيرها (غالبًا ما تصادف هذه الحال عند الأهل الذين لا يمهلون الطفل ليعطونه فرصة التعبير) ، مع الأخذ بعين الاعتبار تشكيل الموقف ككل بما يتلاءم والقواعد المقبولة في المجتمع (بسام العويل ، ١٩٩٩ ، ص ٧٩).

أهمية الكفاءة الاجتماعية :

حدد الدين الإسلامي علاقة الإنسان بالإنسان ، وبمجتمعه ، فالإنسان كائن اجتماعي له حاجات علاقية تقوم بينه وبين غيره وبين المجتمع إذ لا يستطيع أن يحيا من دون وجود صلة مع الآخرين (مفتاح عبد العزيز ، ١٩٩٧ ، ص ٢٨) .

عندما يكون الوالدان المصدر الأساسي للدعم الاجتماعي والوجداني للأطفال خلال الأعوام الأولى من حياتهم ، فإن الأقران خلال الأعوام التالية يبدؤون بأداء دور مكمل فريد في تعزيز النمو الاجتماعي والوجداني للطفل . ومع تقدم العمر يصبح الأقران لا الآباء رفقاء مفضلين يقدمون مصادر هامة للتسلية والدعم(Janet A . Welsh & Karen L. Bierman , 2003,P.2). وتبرز في هذه المرحلة أهمية الكفاءة الاجتماعية حيث تشتمل علاقة الفرد مع الأقران على مقدار أكبر من العلاقات " خذ وهات " منها مع البالغين ، وهي بذلك تقدم فرصة لتطوير الكفاءات الاجتماعية مثل : التعاون والتفاوض . خلال المراهقة تصبح العلاقة بالأقران هامة للأطفال . إن تشكيل الهوية ، والإحساس بنوع الشخص الذي تكونه ، ونوع الشخص الذي تود أن تكونه إحدى الوظائف التطورية للمراهقة . يجرب المراهقون قواعد اجتماعية مختلفة فيما هم يتواصلون مع أقرانهم ، ويؤدي الأقران دور صخرة قفز اجتماعية بينما المراهقون يبتعدون عن اعتمادهم العاطفي على آبائهم باتجاه التصرف الاستقلالي كراشدين . إذًا فإن العلاقة بالأقران خلال مرحلة الطفولة تخدم بوجوه مختلفة " كأرضية تدريب " العلاقات بين الشخصية المستقبلية مقدمة للطفل بذلك ليتعلم عن التبادلية والصداقة الحميمة . ترافق هذه المهارات علاقات بين الشخصية في حياة البالغ بما فيها العلاقات مع زملاء العمل والشركاء العاطفيين (Janet A . Welsh & Karen L . Bierman , 2003,P. 2).

إنّ الأفراد الذين يتمتعون بالكفاءة الاجتماعية يعرفون كيف يتحكمون في مشاعرهم جيدًا ، وهم الذين يقرأون بكفاءة مشاعر الناس الآخرين ويحسنون التعامل فيها ويكون لهم السبق والتفوق في أي مجال من مجالات الحياة ابتداء من مجال العلاقات العاطفية والحميمة إلى الالتزام بالقواعد غير المكتوبة التي تحكم النجاح في عمل وسياسات أي مؤسسة .

والقدرة على إنشاء العلاقات وتنميتها والحفاظ عليها ليست مهارة هامة للنجاح فقط ولكنها مهارة ضرورية ، ولا مندوحة عنها ، لارتباطها بالصحة الجسمية والصحة النفسية (صفاء الأعسر، علاء كفافي ، ٢٠٠٠) .

فالفرد الكفء اجتماعيًا فرد أفضل من غيره في تعرف انفعالاته وانفعالات الآخرين ، ولديه قدرة كبيرة على التعبير عن انفعالاته تعبيرًا دقيقًا يمنع سوء فهم الآخرين له ، فعندما يغضب فإن لديه القدرة على عكس انفعال الغضب على ملامح وجهه وصوته ، كما أن لديه القدرة على إظهار التعاطف مع الآخرين وفهم انفعالاته وتحليلها كالتمييز بين الشعور بالذنب والحياء والحزن والغضب والشعور بالحسد والغيرة ، كما أن لديه القدرة على السيطرة على انفعالاته سيطرة

تنمي قدراته العقلية والوجدانية كتأجيل إشباع حاجاته ، وكبح جماح غضبه . ويقول الله سبحانه وتعالى في سورة الفرقان : ﴿ وعباد الرحمن الذين يمشون على الأرض هوناً وإذا خاطبهم الجاهلون قالوا سلاما ﴾ (إبراهيم المغازي ، ٢٠٠٤ ، ص ٢) .

أساليب تحسين الكفاءة الاجتماعية :

صنف فورمان Furman الأساليب إلى فئتين على النحو الآتي :

أولاً – مجموعة الأساليب التي تركز على الشخص الذي يفتقد الكفاءة الاجتماعية ، وذلك بتوعيته وتعليمه مبادىء السلوك الاجتماعي الكفء مع تدريبه على ممارستها وتعديل فِكره غير المتوافقة التي تحول بينه وبين استغلال رصيده الكامن من المهارات الاجتماعية .

ثانيًا – مجموعة الأساليب التي تركز على السياق الاجتماعي المحيط بالشخص المضطرب اجتماعيًا من خلال إشراك أفراد الأسرة والأقران والمدرسين في عمليات تدريب المهارات الاجتماعية (أسامة أبو سريع ، ١٩٩٣ ، ص ٢٣٧).

تعقيب على الكفاءة الشخصية والاجتماعية :

يتضح مما سبق ذكره أن الكفاءة الشخصية هي أن يكون الفرد كفئًا في المجال المعرفي ، وهي التي تتضمن النواحي المعرفية والمعلومات والفِكر والمدركات اللازمة للأداء الجيد ، وكفاءات الأداء ، وتتضمن المهارات النفس حركية Psychomotor Skills الضرورية للعمل ، والكفاءات الوجدانية ، وتتصل بالميول والاتجاهات والقيم ، أما الكفاءة الاجتماعية فهي بعد وجداني يتمثل في التعاطف والتواصل مع الآخرين .

إذًا بعد التوصل إلى المفهومين ، مفهوم الكفاءة الشخصية والاجتماعية في ضوء ما سبق ذكره ترى الباحثة إن الكفاءة الشخصية تتضمن كفاءة اجتماعية ، فالكفاءة الشخصية هي أشمل من الكفاءة الاجتماعية ، لذلك يمكننا أن ندمج المفهومين في مفهوم واحد وهو الكفاءة الشخصية والاجتماعية وهذا ما ستعتمد عليه الدراسة في قياس الكفاءة الشخصية والاجتماعية .

تعقيب على الإطار النظري :

تمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب الهامة في نظام الدوافع الإنسانية . وتعدُّ هذه الدافعية أحد المعالم المميزة في الدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك .بمعنى أن هذه الدافعية شأنها شأن غيرها من الدوافع تتأثر بمتغيرات الشخصية الأخرى وتؤثر عليها .

ويتضح مما سبق ذكره بأنه يمكن عد الإنجاز متغيرًا مستقلاً ، يؤثر في عديد من جوانب البناء الاجتماعي في أي مجتمع ، وحين يتوافر في المجتمع أفراد ذوو دافعية إنجاز مرتفعة يؤدي إلى تقدم المجتمع اقتصاديًا بمعدل أسرع من غيره من المجتمعات.

من هذا المنطلق تتضح أهمية دافعية الإنجاز لدى المبصريين والمكفوفين بصريًا ليكونوا فعالين منجزين ولكي يستفيد منهم المجتمع ، ولمساعدة المكفوف بصريًا على تحقيق ذاته وتكوين مفهوم إيجابي عن ذاته . فالدافع للإنجاز يعد مكونًا جوهريًا في سعي الفرد ومسعاه لتحقيق ذاته ، إذ يشعر المكفوف بصريًا بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه ، وفيما يحققه من أهداف ، وفيما يسعى إليه من أساليب تضمن له حياة أفضل ومستويات أعظم في وجوده الإنساني الواعي، وهذا يؤدي إلى الشعور بالكفاءة الشخصية ، والقيمة الشخصية والشعور بالثقة بالنفس واحترام الذات .

وقد إتضح من العرض السابق للإطار النظري إمكان تنمية دافعية الإنجاز . وأن تنمية الدافعية للإنجاز يساعد على تنمية الكفاءة الشخصية والاجتماعية . فالفرد الذي يوجد لديه قدر كبير من دافعية الإنجاز ، يكون لديه كفاءة شخصية اجتماعية مرتفعة وكذلك يكوّن مفهومًا إيجابيًا نحو ذاته لأنه يشعر بأنه فرد فعال ومنجز في المجتمع ، وهذا ما تحاول تحقيقه الدراسة الحالية .