

المهارات الحياتية

مدخل للتعامل الناجح مع مواقف الحياة اليومية

دكتور

سليمان عبد الواحد إبراهيم



المهارات الحياتية

مدخل للتعامل الناجح مع مواقف الحياة اليومية

الدكتور

سُلَيْمان عبد الواحد يوسف إبراهيم

دكتوراه علم النفس التربوي (التربية الخاصة) كلية التربية

جامعة قناة السويس

عضو الجمعية المصرية للدراسات النفسية

عضو الجمعية المصرية لعلم المراهقة

عضو رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية

عضو الجمعية العالمية للصحة النفسية

عضو الجمعية الدولية للتربية الخاصة

الطبعة الأولى

٢٠١٤

مركز الكتاب للنشر

فهرسة أثناء النشر - اعداد الهيئة العامة لدار الكتب والوثائق القومية

إبراهيم ، سليمان عبد الواحد يوسف
المهارات الحياتية : مدخل للتعامل الناجح مع مواقف الحياة اليومية / سليمان عبد الواحد
يوسف إبراهيم . - ط ١ . - القاهرة : مركز الكتاب للنشر ، ٢٠١٢ .

٢٥٢ ص ؛ ٢٤ سم .

تدمك ٩ ٥٠٠ ٢٩٤ ٩٧٧ ٩٧٨

١- المهارات الاجتماعية - علم النفس الاجتماعي

٢- النجاح الشخصي

أ-العنوان

٣٠١،١٤

رقم الإيداع : ٢٦١٠ / ٢٠١٢

حقوق الطبع محفوظة

مركز الكتاب للنشر

الطبعة الأولى

٣٠١٤

١ش.الهداية - بلوك ١٨ - حي السفارات - مدينة نصر - القاهرة
ت : ٢٢٧٠٤٠٩٥ - ٢٢٩٠٨٢٠٣ - ٢٢٧١٣٠٣٧ فاكس : ٢٢٩٠٦٢٥٠
- ٢٦٧٠٦١٥٤ س.ت : ٢٥٦٤٨٨

<http://www.markazelkitab.com>
e-mail:markazelkitab@hotmail.com

إهداء

إلى أول من علمنى حب الدين والبذل للدين.

إلى أول من غرس فى قلبى حب الله وحب العلم.
إلى أبى الحبيب.

إلى أول من أرفعتنى حب عبادة الله وإكرام المسلمين على الدوام.
إلى أمى الحنون.

أسأل الله العلى القدير أن يمنحهما الرضا والكرامة، وأن يبلغهما منازل الأنبياء
والصديقين والشهداء والصالحين... وأن يرزقنى برهما ورضاهما دائماً وأبداً.

كما أرسم مملكة من الشكر الذى تعجز عن حمله العبارات... وتتقزم إزاءه
الكلمات، وتتوارى منه - خجلاً - نفسى.. إلى الفهم الصافى ورفيقة دربى والذى فى
عقلى وضميرى وقلبى... إلى من أراها فى صورة رائعة تكتحل بها عينى.. ويسر
بها فؤادى... وتشرق بها حياتى... إلى من أراها شمساً تدفئنى... تنير طريقى...
إلى من هى فخر لأعلى الشهادات وأرفع الأوسمة... زوجتى الدكتور / أمل غنايم.

إلى كل عالم وباحث وطالب فى وطننا العربى الكبير، إلى كل من يسعى وراء
المعرفة والحقيقة من أجل تنمية البشرية وتحقيق سعادتها

أهدى هذا الجهد العلمى المتواضع

آمل أن يحقق الغرض الذى وضع من أجله.

المؤلف

obeikandi.com

محتويات الكتاب

الصفحة	الموضوع
١١	مقدمة الكتاب
١٥	الفصل الأول: المهارات الحياتية .. مدخل وتعريف
١٧	• مقدمة
١٨	• مفهوم المهارات الحياتية
٢٢	• تصنيفات المهارات الحياتية
٢٥	• أهمية المهارات الحياتية
٢٨	• خصائص المهارات الحياتية
٢٩	• العوامل المؤثرة في تنمية المهارات الحياتية
٣٠	• خطوات تنمية المهارات الحياتية
٣٣	• دور الأسرة في تنمية المهارات الحياتية لدى الأبناء
٣٤	• المعوقات والصعوبات التي تواجه تنفيذ برامج المهارات الحياتية
٣٥	الفصل الثاني: التفكير الابتكاري (الإبداع)
٣٧	• مقدمة
٣٧	• تعريف التفكير الابتكاري
٤٠	• أهمية التفكير الابتكاري
٤٢	• طبيعة التفكير الابتكاري
٤٣	• مكونات التفكير الابتكاري
٤٦	• مراحل العملية الابتكارية

الموضوع	الصفحة
• خصائص المبتكرين.....	٥١
• أساليب قياس التفكير الابتكاري.....	٥٣
• أنشطة تنمية التفكير الابتكاري.....	٥٧
• دور وظائف النصفين الكرويين بالمنح في التكامل الإبداعي.....	٦٧
• معوقات التفكير الابتكاري.....	٧٣
الفصل الثالث: التفكير الناقد.....	٧٧
• مقدمة.....	٧٩
• تعريف التفكير الناقد.....	٨٠
• خصائص المفكر الناقد.....	٨١
• أهمية التفكير الناقد.....	٨٣
• مهارات التفكير الناقد.....	٨٥
• قياس التفكير الناقد.....	٩٠
• معوقات التفكير الناقد.....	٩٢
• تنمية مهارات التفكير الناقد.....	٩٥
• دور المعلم في تنمية مهارات التفكير الناقد.....	٩٨
الفصل الرابع: اتخاذ القرار.....	١٠١
• مقدمة.....	١٠٣
• مفهوم القرار.....	١٠٣
• أهمية مهارة اتخاذ القرار.....	١٠٤

الموضوع	الصفحة
• عملية صناعة واتخاذ الد	١٠٥
• خطوات اتخاذ القرار	١٠٦
الفصل الخامس: الاتصال والتواصل الاجتماعي	١١٣
• مقدمة	١١٥
• مفهوم التواصل الاجتماعي	١١٧
• أشكال التواصل الاجتماعي	١٢٣
• الأبعاد النفسية للتواصل	١٢٧
• نظريات التواصل	١٢٨
• أهمية مهارات التواصل الاجتماعي	١٣٩
• نمو وتطور مهارات التواصل	١٤٣
• قياس مهارات التواصل الاجتماعي	١٤٥
• معوقات التواصل الاجتماعي	١٤٨
الفصل السادس: إدارة الوقت	١٥١
• مقدمة	١٥٣
• مفهوم الوقت	١٥٤
• مفهوم إدارة الوقت	١٥٥
• علاقة الإنسان بالوقت	١٥٧
• خصائص الوقت	١٦٠
• أنواع الوقت	١٦١

الموضوع	الصفحة
• مهارات إدارة الوقت	١٦٣
• مضيعات (لصوص) الوقت	١٦٥
• أسباب ضياع الوقت	١٦٥
• كيفية التغلب على مضيعات الوقت	١٦٧
الفصل السابع: حل المشكلات	١٦٩
• مقدمة	١٧١
• مفهوم حل المشكلات	١٧٢
• مراحل حل المشكلة	١٧٤
• نظريات حل المشكلات	١٧٧
• أنماط المشكلات وأنواعها	١٨٠
• استراتيجيات حل المشكلات	١٨١
• العوامل المؤثرة في حل المشكلات	١٨٢
• مظاهر صعوبات حل المشكلات	١٨٥
• خصائص المعلمين مرتفعي ومنخفضي القدرة على حل المشكلات	١٨٥
• المضامين التربوية لحل المشكلات	١٨٧
الفصل الثامن: التعامل مع الضغوط النفسية	١٨٩
• مقدمة	١٩١
• مفهوم الضغوط النفسية	١٩٣
• أنواع الضغوط النفسية	١٩٨

الموضوع	الصفحة
• مصادر الضغوط النفسية	٢٠٠
• المؤثرات الدالة على الضغوط النفسية	٢٠٢
• النظريات والنماذج المفسرة للضغوط النفسية	٢٠٣
• أساليب التعامل مع الضغوط النفسية	٢٠٧
• الفرد المعاق حسيّاً كمصدر للضغوط النفسية على الأسرة.....	٢١١
• الضغوط النفسية واحتياجات والدى الطفل المعاق حسيّاً.....	٢١٥
• الضغوط النفسية لدى والدى (الأب - الأم) الأطفال المعاقين حسيّاً والمتغيرات الأسرية المرتبطة بها	٢١٦
• الأسرة ومواجهة ضغوط الإعاقة الحسية	٢١٩
الفصل التاسع: تقدير الذات	٢٢٧
• مقدمة	٢٢٩
• مفهوم تقدير الذات	٢٣٠
• العوامل المؤثرة في تقدير الذات	٢٣٣
• خصائص ذوى التقدير المرتفع والمنخفض للذات	٢٣٦
المراجع	٢٣٩
أولاً: المراجع العربية	٢٤١
ثانياً: المراجع الأجنبية	٢٥٥

obeikandi.com

مقدمة الكتاب

الحمد لله الذى اختار لنا محاسن الخلق، وأجرى علينا طيبات الرزق، وجعل لنا الفضيلة بالملكّة على جميع الخلق، فكل خليقته منقادة لنا بقدرته تبارك وتقدس، وصائرة إلى طاعتنا بعزته وجلاله سبحانه وتعالى، وأصلى وأسلم على سيد الأولين والآخرين الذى بعثه الله مُعلماً وهادياً سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد،،،،

إنه ليسعدنى ويسرنى جداً أن أقدم للقارئ العربى الحبيب والمكتبة العربية هذا الكتاب (والذى أعتبره ابنى الثانى والأربعين)، والموسوم بعنوان: المهارات الحياتية «مدخل للتعامل الناجح مع مواقف الحياة اليومية»، والذى أعتقد أنه بمثابة مساهمة متواضعة تثرى المكتبة الأكاديمية العربية فى هذا المجال.

والإنسان كائن اجتماعى الطبع، يعيش فى جماعة يتفاعل معها لغوياً وانفعالياً واجتماعياً ويتم هذا التفاعل وفق قواعد ومبادئ وعادات، وتقاليد يفرضها عليهم المجتمع الذى يعيشون فيه والذى يتميز بالتغير السريع والنمو المطرد والتشابك والانفتاح والتفاعل مع مجتمعات أخرى، ونتيجة التغير السريع للمجتمع أصبح من الضرورى إعداد الفرد ليصبح له القدرة على مواكبة هذا التغير ليكون فرداً له القدرة على التفكير الناقد والابتكارى، وله القدرة على التكيف ومسايرة المواقف المختلفة التى يفرضها عليه المجتمع، فرداً له القدرة على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين دون النظر إلى جنسهم (Race) أو ثقافتهم أو ديانتهم، فرداً له القدرة على التفكير العلمى السليم وحل المشكلات واتخاذ القرارات السليمة كل ذلك يلقي العبء ويزيده على المؤسسات التربوية التى تتولى إعداد الفرد وإمداده بمجموعة من المهارات المختلفة التى يستخدمها خلال حياته اليومية.

والمهارات الحياتية تُعد مفهوماً جديداً في عالم البحث والتربية - في حدود إطلاع المؤلف - ولكن ما تحتويه ليس بالجديد وإنما ترتيب وتنظيم لهذه المهارات تحت مسمى المهارات الحياتية.

ونتيجة لذلك فقد اتجهت البحوث والدراسات لتحديد أهم المهارات الحياتية اللازمة لإعداد الفرد لحياة اليوم والغد، وانبثق عن ذلك تحديد العديد من المهارات الحياتية، وفيما يلي عرض لهذه المهارات من حيث مفهومها، وتصنيفاتها المختلفة، وأهميتها، وخصائصها، والعوامل المؤثرة في تنميتها، وبرامج تنميتها والخطوات اللازمة لتنمية المهارات الحياتية.

كما أن إصدار هذا الكتاب الذي خصص لموضوع المهارات الحياتية يرجع لما لها من أهمية في حياة الإنسان.

وعلى أية حال، إننا ونحن نؤلف هذا الكتاب قد سعينا إلى أن نجعله مفهوماً من قبل شريحة واسعة من القراء، بما في ذلك الأكاديميون في مجالات مختلفة مثل مجال علم النفس التربوي وعلم النفس الاجتماعي، والدارسين في المراحل المتقدمة من الدراسة الجامعية إلى مستوى الدراسات العليا ومرحلتى الماجستير والدكتوراه، والقارئ العادي المهتم.

هذا وقد زود الكتاب الحالى بالرسومات والأشكال التوضيحية والصور الملائمة كلما دعت الضرورة لذلك. وأخيراً آمل أن أكون قد وفقت في عرض مادة هذا الكتاب على نحو يستفيد منه القارئ الحبيب، وأن يسد فراغ مهم في المكتبة الأكاديمية العربية في هذا المجال.

ولما كان كل عمل علمي إلهه اللازم غير المنفك عنه انه يعاني من القصور والنقص، فربما لا يخلو هذا الكتاب المرجعي من الأخطاء وجوانب النقص والقصور، وكم أكون ممتن وفي منتهى السعادة لتلقى أية ملاحظات أو آراء من

القارئ الكريم يمكن الاستفادة منها وأخذها في الاعتبار في الطبقات القادمة لهذا العمل العلمي الذي أتقدم به راجياً وجه ربي تبارك وتقدس عسى أن يكون إسهاماً في المسيرة العلمية لعلم النفس المصرى والعربى. ﴿ إِن أُرِيدُ إِلَّا الْإِصْلَاحَ مَا اسْتَطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ ﴾ (هود: ٨٨) صدق الله العظيم.

المؤلف

الدكتور / سليمان عبد الواحد يوسف

Dr_Soliman_2006@yahoo.com

التل الكبير - الإسماعيلية - مصر

الفصل الأول

المهارات الحياتية .. مدخل وتعريف

obeikandi.com

الفصل الأول

المهارات الحياتية .. مدخل وتعريف

مقدمة:

باديء ذي بدء لابد أن نشير إلى أن المهارات الحياتية تُعد مفهوماً جديداً في عالم البحث والتربية - في حدود إطلاع المؤلف - ولكن ما تحتويه ليس بالجديد وإنما ترتيب وتنظيم لهذه المهارات تحت مسمى المهارات الحياتية.

فالمهارات الحياتية نمارسها يومياً دون قصد أو تخصيص لها وهذا يستدعي ضرورة تحديد هذه المهارات وتسميتها وتوظيفها. فالمهارات الحياتية هي المهارات التي يكتسبها الفرد للتعایش مع مجتمعه والتأثير في هذا المجتمع الذي يعيش فيه، بما يؤثر على تكامل شخصيته ونموه وتقديره لذاته وصحته النفسية وما يصاحب ذلك من اكتسابه لسمات شخصيته وتؤكد كوثر كوجك على أن الهدف من المهارات الحياتية هو إعداد إنسان يتمتع بالقدرة على التعایش مع الحياة اليومية والتعرف على ما يواجهه من تحديات تحتاج لمهارات مثل القدرة على التخطيط وتقدير الموارد المتاحة، وكيفية الحكم على الأولويات والقدرة على اتخاذ القرار، وقبول الاختلافات، والاعتماد المتبادل بين الأفراد الآخرين.

والمهارات الحياتية متعددة ومتنوعة وترتبط بالأفراد في جميع مراحل نموهم وفي جميع جوانب حياتهم ؛ فمنها على سبيل المثال مهارات التعرف على الذات وكيف يدير الفرد حياته، ومهارات الاتصال التي تساعد الفرد على التفاعل مع الآخرين وعلى التحكم في انفعالاته معهم. ومهارات النمو، ومهارات المحافظة على الصحة، ومهارات التعامل مع البيئة المادية والاجتماعية المحيطة بالفرد، ومهارات الصداقة.

ويرى مؤلف الكتاب أن الحياة لن يتحقق معناها دون تسليح أفراد المجتمع بمهارات عامة معينة لا غنى عنها للتواصل الإنساني والتكامل الاجتماعي كي تساعد على الحياة واكتشاف معناها وتوقعاته المستقبلية من صعوبات تواجه البشرية مع تعقد الحياة الناجم عن التطور التقني والعلمي والتكنولوجي.

مفهوم المهارات الحياتية:

تعددت تعريفات ومفاهيم المهارات الحياتية ولا يوجد تعريف جامع لها فمما لا شك فيه أن مفهوم المهارة نفسه يعبر عن القدرات العالية والبراعة. وفيما يلي يقدم مؤلف الكتاب عرضاً لتعريفات المهارات الحياتية وذلك على النحو التالي:

يعرف سعد الهاشل (١٩٨٥) المهارات الحياتية بأنها «جزء من العملية التربوية الشاملة، التي تركز على التكيف الناجح للفرد مع العالم المحيط به، ويربط جميع أنواع التعلم الحالية بالواقع الحقيقي، وباستخدام جميع مصادره التربوية والمدرسية في إعداد الفرد».

ويذكر محمد البغدادي (١٩٨٥) المهارات الحياتية بأنها «المعارف الوظيفية اللازمة للمتعلم في مراحل التعليم الأساسي لتنمية المهارات الحياتية اليومية».

في حين عرفتها كوثر كوجك (١٩٨٨) بأنها «القدرة على تنفيذ نمط معين من السلوك بطريقة تناسب الظروف الواقعة، ولها أربعة أبعاد هي (السرعة - الدقة - الشكل - المرونة) ولا ترتبط المهارة بالعمل اليدوي فقط بل توجد أيضاً مهارات عقلية تسمى بالمهارات الأساسية».

وقدم فوكس (Fox, 1992) تعريفاً للمهارات الحياتية ينص على أنها «الوسائل والطرق اللازمة لتحقيق الرضا النفسي وبناء المشاعر الجيدة عن الذات».

بينما أشار تقرير منظمة الصحة العالمية (١٩٩٣) إلى أن المهارات الحياتية هي قدرات الفرد على السلوك الإيجابي، والتي تجعله يتعامل بفاعلية مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها.

ويعرف عاطف عدلى (١٩٩٦) المهارات الحياتية بأنها «المعارف والمهارات الوظيفية، والاتجاهات وثيقة الصلة بالحياة اليومية اللازمة لإعداد المتعلم للحياة كمواطن قادر على التعامل مع مواقف الحياة اليومية».

وأشار وليم عبيد (١٩٩٦) إلى أنها «المهارات التى بامتلاكها يكتسب المتعلم خبرات تعينه على التعرف على قدراته ونواحي تميزه فى الجوانب المعرفية المهارية، وتوفر له فرص التفاعل والاتصال بما يمكنه من التعامل الذكى مع معطيات المجتمع الذى يعيش فيه ويتعايش معه».

وتذكر كوثر كوجك (١٩٩٧) أيضاً أن المهارات الحياتية هى «مجموعة من السلوكيات التى تعتمد على معارف ومهارات بدوية واتجاهات وقيم يحتاج كل فرد إلى إتقانها وفقاً لعمره وطبيعة مجتمعه وموقعه فى هذا المجتمع ليتفاعل بإيجابية وموضوعية مع متغيرات العصر».

ويرى جابر عبد الحميد (١٩٩٨) أن المهارات الحياتية هى «الكفاءات التى يمتلكها الناس والتى تمكنهم من أدائها بطريقة معينة فهى ببساطة أنماط من السلوك معقدة ومنظمة تنظيمياً عالياً ومتكاملاً».

أما داوسون (Dawson. 1999) فقد أشار إلى أن المهارات الحياتية هى «الرغبة والقدرة على حل مشكلات حياتية شخصية واجتماعية أو مواجهة تحديات يومية أو إجراء تعديلات وتحسينات فى أسلوب ونوعية حياة الفرد والمجتمع وتقاس قوة وضعف المهارات الحياتية لدى الفرد من خلال تقدير قوة وضعف اختيارات الفرد، فكلما كانت الاختيارات جيدة وصائبة كانت مهارته الحياتية قوية».

وأشار كل من محمد أبو الفتوح وخالد الباز (١٩٩٩) إلى أن المهارات الحياتية هى «الرغبة والمعرفة والقدرة على حل المشكلات الحياتية - شخصية أو اجتماعية - أو مواجهة تحديات يومية أو إجراء تعديلات وتحسينات فى أسلوب حياة الفرد والمجتمع ونوعيته، وهذه المهارات تضم المهارات البيئية، والمهارات الغذائية، والمهارات الصحية، والمهارات الوقائية، والمهارات البدوية».

ويذكر كراوفورد (Crawford, 1999) أن باور Power عرف المهارات الحياتية بأنها «الموضوعات وثيقة الصلة بالحياة اليومية، والتي تؤدي إلى تنمية المعارف، والمهارات الوظيفية لدى المتعلمين، ليصبحوا أكثر فاعلية لأنفسهم والظروف المحيطة».

ويشير محمد الحجار (١٩٩٩) إلى أن المهارات الحياتية هي «ما يمكن تسميته ببوصلة العمل والحياة - أي المهارات والحقائق التي تساعد في النجاح بالمدرسة والعمل، واللعب والهوا، وفي الحب والرفقة والألفة الاجتماعية».

وعرفتها خديجة بخيت (٢٠٠٠) بأنها «ما يقوم به الفرد من سلوك تكيفي موجب يساعده على التعامل بفعالية مع مطالب الحياة، وذلك عن طريق ترجمة المعلومات التي يعرفها، والاتجاهات والقيم التي يشعر بها ويفكر ويعتقد فيها، وتوظيفها في تحديد ما ينبغي عمله، وكيفية عمله لمزاولة حياته اليومية».

ويعرفها أحمد اللقاني، وفارعة حسن (٢٠٠١) بأنها «أي عمل يقوم به الإنسان في الحياة اليومية التي يتفاعل فيها مع أشياء ومعدات وأشخاص، ومؤسسات».

في حين عرفتها أمانى منتصر (٢٠٠١) بأنها «المهارات والمعلومات والمعارف والقيم التي تحتاجها المرأة في مرحلة ما بعد نحو الأمية لتتكيف مع حياتها اليومية وتزاولها في ظل متغيرات العصر وتعاونها على مواجهة المواقف والتحديات التي تواجه الأسرة».

ويعرفها حسام مازن (٢٠٠٢) بأنها «القدر اللازم للمتعلمين من المهارات اللازمة لهم لممارسة حياتهم اليومية ونشاطاتهم الحياتية مثل مهارات اتخاذ القرار وإدارة الوقت والجهد والمال وإدارة الصراع والتفاوض والتعامل مع الآخرين».

وأشارت فتحية اللولو (٢٠٠٥) إلى أن المهارات الحياتية هي «قدرة الفرد على أداء أنواع من المهام العلمية بكفاءة عالية بحيث يقوم الفرد بالمهمة بسرعة ودقة وإتقان مع اقتصاد في الجهد والوقت».

ويذكر فايز أبو حجر (٢٠٠٥ - ٢٠٠٦) أن المهارات الحياتية هي «المهارات المستمرة باستمرار الحياة والتي تسهم بشكل فاعل في إكساب المتعلم مجموعة من المهارات الأساسية التي تمكنه من التفاعل والتعامل مع صعوبات البيئة المحيطة وتعزيز الإيجابيات بما يكفل له القدرة على التفكير الإبداعي والتفكير الناقد واتخاذ وامتلاك وإتقان مهارات التعلم الذاتي التي تمكن المتعلم من التعلم في كل الأوقات وطول العمر داخل وخارج المدرسة وتجعل من المتعلم صديقاً للمدرسة».

وعرفتني منى أمين (٢٠٠٦) بأنها «درجة إتقان الفرد لمجموعة من السلوكيات كما تبدو منعكسة خلال تفاعله مع الآخرين، ومحاولاته لإقامة علاقات شخصية متبادلة بنجاح، وتفكيره لاتخاذ قرار سليم، وتفاعله مع مواقف الحياة بضغطها المختلفة».

من خلال العرض السابق للمفاهيم يتضح أن المهارات الحياتية هي مجموعة من الأنشطة والقدرات والسلوكيات والوسائل والطرق والكفاءات التي يمتلكها الفرد والتي من شأنها مساعدته على التفاعل الإيجابي والقدرة على التكيف والتعامل بفاعلية مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها، كما تمكنه من التعامل مع المعلومات التي يكتسبها وتحويلها إلى معلومات أخرى يمكن الاستفادة منها في حل ما يصادفه من مشكلات اتخاذ القرارات، بصفة عامة يمكن القول أن هذه المهارات هي محددات عقلية، واجتماعية، وانفعالية تحدد مستوى تفاعل الفرد خلال حياته اليومية مع مكونات مجتمعه المادية وغير المادية. وعلى هذا يقدم مؤلف الكتاب تعريفاً للمهارات الحياتية ينص على أنها «مجموعة من المهارات الضرورية التي يحتاجها الفرد في حياته وينبغي أن يمارسها بنفسه ولا يمكن أن يستعاض عنها بمساعدة الآخرين كما أنها تلبي حاجات المتعلم بصورة متكاملة بما يسهم في بناء الشخصية بناءً متكاملاً ومتوازناً بدنياً وعقلياً واجتماعياً وروحياً، مثل مهارات: التفكير الابتكاري، التفكير الناقد، التعامل مع الآخرين، اتخاذ القرار، الاتصال والتواصل الاجتماعي، إدارة الوقت، حل المشكلات، التعامل مع الضغوط، وتقدير الذات».

تصنيفات المهارات الحياتية:

لما كانت حياة الإنسان تأخذ أنماطاً وأشكالاً متعددة ومختلفة فإن هذا أدى إلى تباين وتعدد المهارات اللازمة لمسايرتها. ومن هنا تعددت تصنيفات المهارات الحياتية وهذا ما يقدمه مؤلف الكتاب على النحو التالي:

نجد أن: صنف ساسى وآخرون (Sasse et al, 1988) المهارات الحياتية إلى أربع مهارات أساسية هي: مهارات تقدير الذات، ومهارات التعامل مع الآخرين، ومهارات الوظيفة، ومهارات اتخاذ القرار.

كما صنفها ليدل (Liddell, 1989) إلى مهارات تتعلق بالفرد نفسه وتضم فهم الذات، نمو الشخصية، فهم المشاعر، والتعبير عنها، والتواصل مع الذات، مهارات تتعلق بحياة الفرد مثل: مهارات التخطيط، واتخاذ القرار، مهارات الإدارة والقيادة، المهارات الوظيفية، ومهارات تتعلق بالصحة.

في حين صنفها جرنى (Gerne, 1991) إلى مهارات ذاتية داخلية تتضمن مفهوم الذات، والتعامل مع المشاعر، ومهارات عامة خارجية، وتتضمن إقامة علاقات مع الآخرين، ومهارات الاتصال، وحل المشكلات واتخاذ القرار.

أما فوكس (Fox, 1992) فقد حدد عشر مهارات أساسية هي «احترام الذات، والمهارات الاجتماعية، والتعامل مع ضغوط العصر، وتحمل المسؤولية، ومهارات الرفض، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، ومهارة التخطيط ووضع الأهداف، والتدريب على المرونة، والاتصال الإيجابي الفعال، وتغيير الاتجاهات السلبية».

وأشار تقرير منظمة الصحة العالمية (١٩٩٣) إلى عشر مهارات أساسية واعتبرها أهم مهارات الحياة بالنسبة للفرد وهى مهارات:

١- اتخاذ القرار.

٢- حل المشكلة.

٣- التفكير الإبداعي.

٤ - التفكير الناقد.

٥ - الاتصال الفاعل.

٦ - العلاقات البين شخصية.

٧ - الوعي بالذات.

٨ - التعاطف.

٩ - التعايش مع الانفعالات.

١٠ - التعايش مع الضغوط.

وقام سكلتز (Schultz, 1994) منهج لمهارات الحياة ليستخدمه معلمو التعليم المهني، وخاصة في مجال الاقتصاد المنزلي لإعداد المتعلمين لمهارات الحياة وقد تضمن هذا المنهج المهارات التالية:

١ - النمو الذاتي.

٢ - مهارات الاتصال.

٣ - الأسر في المجتمع اليوم.

٤ - التغذية.

٥ - الصحة.

٦ - الجودة.

٧ - تعليم الوالدية.

٨ - إدارة الموارد والمستهلك.

٩ - مهارات العمل.

١٠ - الموازنة بين العمل والأسرة.

وتذكر خديجة أحمد بخيت (٢٠٠٠) أن شينيه Chinapah صنف المهارات الحياتية إلى ما يلي:

١ - مهارات المحافظة على الذات: وتتضمن الصحة الجسمية والنفسية والعادات الغذائية، والإسعافات الأولية، وأمن الطريق، وقواعد المرور والأخطار البيئية.

٢ - المهارات الاجتماعية: وتتضمن القواعد الحسنة والذوق المدني ورعاية الآخرين والمشاركة في أنشطة الخدمة الاجتماعية والاتجاهات الإيجابية والقيم.

٣ - مهارات الاستدكار: وتتضمن المعرفة ومصادر التعلم وتحديد المعلومات والمواد المعرفية واستخدام القاموس والمراجع المطبوعة وإدارة الوقت بفاعلية.

٤ - المهارات البدنية: وتتضمن معرفة استخدام الأدوات المنزلية وإنتاج عينة من الجداول والنماذج.

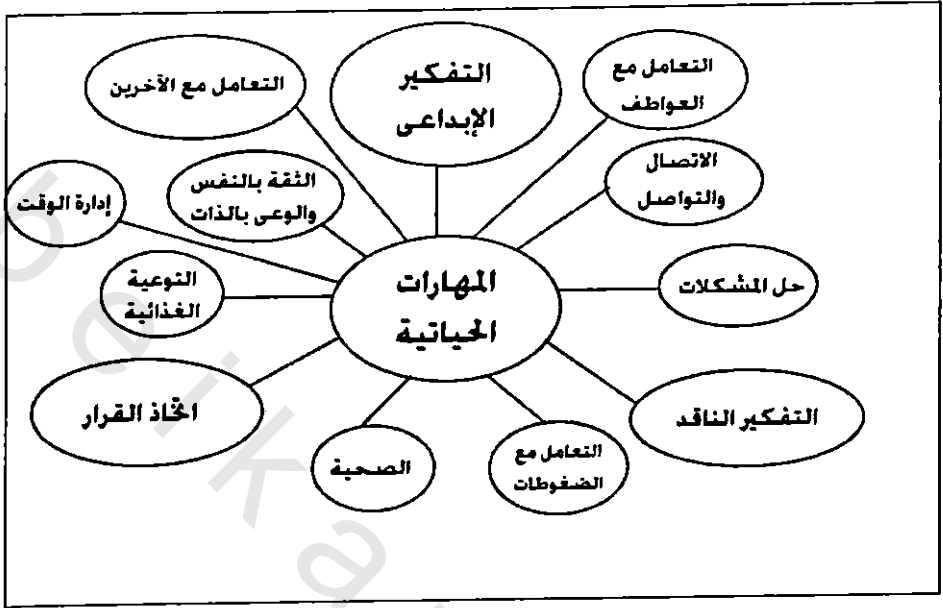
وقد أشارت كوثر كوجك (٢٠٠٠) إلى تصنيف المهارات الحياتية كما يلي:

١ - مهارات انفعالية: وتشمل ضبط المشاعر، التحكم في الانفعالات، سعة الصدر والتسامح، وتحمل الضغوط بأشكالها، وتنمية قوة الإرادة والقدرة على التكيف، وتقدير مشاعر الآخرين، والقدرة على مواكبة التغيير.

٢ - مهارات اجتماعية: وتشمل تحمل المسؤولية، واحترام الذات، والمشاركة في الأعمال الجماعية، والقدرة على تكوين علاقات، واتخاذ القرارات السليمة، والقدرة على التفاوض، وأداء بعض الأعمال المنزلية والأسرية، وتقبل الخلافات (جنس - لون - دين - وثقافة)، والقدرة على التواصل.

٣ - مهارات عقلية: وتشمل القدرة على التفكير الناقد، ومعرفة أفضل طرق لاستخدام الموارد، والقدرة على التعلم الذاتي والتعلم المستمر، والقدرة على التنبؤ بالأحداث، والقدرة على التخطيط السليم، والقدرة على البحث والتجريب، وإدراك العلاقات، والقدرة على الإبداع والابتكار.

ومما سبق يتضح أن هناك تصنيفات متعددة للمهارات الحياتية، ويمكن لمؤلف الكتاب عرض هذه المهارات الحياتية الأساسية في الشكل التالي:



شكل (١) المهارات الحياتية الأساسية كما يراها المؤلف.

أهمية المهارات الحياتية:

تعد المهارات الحياتية ضمن المتطلبات الضرورية والمهمة لتكيف الفرد ومسايرته للتغيرات السريعة التي يتصف بها هذا العصر، فالفرد في حاجة ماسة إلى مجموعة مهارات تمكنه من التعايش مع الحياة ومواجهة مشكلاتها بطريقة أكثر إيجابية، كذلك تمكنه من التفكير البناء في مجريات الأمور من حوله مع الاعتماد على نفسه في اتخاذ قراراته، كما تمكن الفرد من استيعاب التطورات التكنولوجية الجديدة، فالمهارات الحياتية هي وسائل تمكن الفرد من إدارة حياته بطريقة ناجحة مع مواجهة العديد من المسؤوليات، كما تمكن الفرد من التفاعل الجيد مع أفراد مجتمعه، وكل ذلك يعكس فكرة الفرد عن ذاته، فإذا تمكن الفرد من المهارات الحياتية وأجاد استخدامها سوف يكون فكرة إيجابية عن ذاته وعن الآخرين، ويستطيع أن يتكيف شخصياً واجتماعياً، وتتوفر لديه درجة مقبولة من التوافق النفسي.

وتشير هبة الله عبد الفتاح (٢٠٠٣) إلى أن اكتساب المهارات الحياتية له أهمية خاصة تتمثل في:

- ١ - تكسب الفرد القدرة على أداء الأعمال في يسر وسهولة، فمن يمتلك المهارة يتميز عن من لا يمتلكها بأن لا يستغرق وقتاً طويلاً لا يتناسب مع طبيعة العمل وما يحتاجه من وقت.
 - ٢ - تكسب المتعلم ميلاً إلى العلم، حيث أن إتقان المهارات الأساسية في العلم يجعل المتعلم قادراً على طرق أبوابه واستخدام تلك المهارات في الحصول على العديد من المعارف، مما يؤدي إلى زيادة اهتمام التلميذ بالعلم والتعمق في دراسته.
 - ٣ - يعمل اكتساب المهارات بجانب اكتساب المعلومات على تعديل السلوك الذي يسعى إليه واضعو المناهج.
 - ٤ - اكتساب مهارات حياتية والربط بينها وبين المعرفة يؤدي إلى تنمية النواحي الصحية، والاجتماعية، والروحية، والعقلية لدى الفرد.
- ويذكر فايز أبو حجر (٢٠٠٥ - ٢٠٠٦: ٥٤) أن للمهارات الحياتية لأهمية كبيرة تتمثل فيما يلي:
- ١ - تساعد على بناء قدرات المتعلم النفسية والاجتماعية وتسهم في تنمية شخصيته ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى ما يمكن.
 - ٢ - تُسهم في تطور الذات والبحث في مواطن الضعف والقوة وتربط بين المتعلم والمنهج والبيئة المحيطة، وتؤهل المتعلمين لتحمل المسؤولية والثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ القرار لحل المشكلات التي تواجههم.
 - ٣ - تُسهم في تطوير المناهج وتغير نظرة المتعلم للمنهج حيث توفر وسائل تعليمية جديدة توسع مجال الحوار وتعمل على توثيق الصلة والمحبة بين المتعلم والمؤسسة التعليمية.

٤ - تُسهم في تدريب المتعلمين على مهارات تحليل المشكلات والطلاقة والمرونة وأصالة البدائل الملائمة من الحلول.

ويمكن لمؤلف الكتاب أن يُلخص أهمية المهارات الحياتية بالنسبة للفرد في النقاط التالية:

- تساعد على إدراك الذات وتحقيق الثقة بالنفس.
- تكسب الفرد القدرة على تحمل المسؤولية.
- تساعد على تحقيق قدر كبير من الاستقلال الذاتي.
- تنمي القدرة على التعبير عن المشاعر وتهذيبها.
- تكسب الفرد القدرة على التحكم الانفعالي.
- تنمي التفاعل الاجتماعي. والاتصال الجيد مع الآخرين.
- تنمي القدرة على مواجهة مشكلات الحياة.
- توفر النمو الصحي الجيد للشخصية.
- تنمي المشاعر الإيجابية داخل الطفل تجاه ذاته، وتجاه الآخرين في مجتمعه.
- تنمي القدرة على التخطيط الجيد للمستقبل.
- تساعد على تنمية الابتكار، والإبداع.
- تمكن المتعلم من استيعاب التكنولوجيا الحديثة، والتي زودت بها معظم المدارس المختلفة من أجهزة كمبيوتر وشبكات الإنترنت.
- تمكن المتعلم من تحقيق الثقة بالنفس من خلال امتلاك المهارات التي تمكنه من التعامل في مواقف الحياتية المختلفة.
- تنمي لدى المتعلم القدرة على اتخاذ القرار في مرحلة مبكرة وحسم المواقف واتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب مثل:

١ - نوع الكلية التي يفضل الالتحاق بها.

٢ - نوع الدراسة التي يرغب في تعلمها.

٣ - نوع العمل الذي يحب أن يؤديه.

• تمكن المتعلمين من المهارات العقلية اللازمة للحياة ومن ذلك:

١ - مهارات حل المشكلة.

٢ - مهارات البحث.

٣ - مهارات الاتصال وتتضمن: (الكتابة، التحدث، والاستماع).

• تمكن الفرد من العيش بشكل أفضل بما أن المهارات الحياتية متصلة بواقع الفرد وحياته إذ أن امتلاك تلك المهارات يجعل الفرد في مواقف حياتية أفضل، وهذا هو الفرق بين الفرد الذي يمتلك والذي لا يمتلك تلك المهارات فيظهر الفرق بينهم في مواقف:

١ - اتخاذ القرار.

٢ - حل المشكلات.

٣ - المشاركة الاجتماعية.

٤ - السير في الطريق.

٥ - الاعتماد على النفس.

خصائص المهارات الحياتية:

يتفق كل من تغريد عمران وآخرين (٢٠٠١)، وفايز أبو حجر (٢٠٠٥) -

(٢٠٠٦: ٥٥) أن للمهارات الحياتية مجموعة من الخصائص منها ما يلي:

١. التنوع والشمولية: فالمهارات الحياتية تشمل كل من الجوانب المادية وغير المادية المرتبطة بأساليب إشباع الفرد لاحتياجاته ولتطلبات تفاعله مع الحياة وتطويره لها.

٢. أنها تختلف من مجتمع لآخر تبعاً لطبيعة كل مجتمع ودرجة تقدمه وتختلف من فترة زمنية لأخرى.

٣. أنها تعتمد على الطبيعة التبادلية بين الفرد والمجتمع وبين المجتمع والفرد ودرجة تأثير كل منهما على الآخر.

٤. أنها تستهدف مساعدة الفرد على التفاعل الناجح مع الحياة وتطوير أساليب معاشته للحياة وما يتبع ذلك من ضرورة التفاعل مع مواقف الحياة بأساليب جديدة متطورة.

كما يشير إيهاب عيسى (٢٠٠٢) إلى بعض الخصائص التي تميز المهارة وهي:

- (١) عملية فيزيقية عقلية عاطفية.
- (٢) تتطلب المهارة قدراً من التدريب والاستخدام.
- (٣) تتطلب المهارة معلومات ومعرفة.
- (٤) تؤسس المهارة على عدد من المهارات الفرعية، التي يمكن تحديدها، واستخدامها منفصلة.
- (٥) يمكن استخدام المهارة في مواقف متعددة.

العوامل المؤثرة في تنمية المهارات الحياتية:

توجد العديد من العوامل التي تؤثر في تنمية المهارات الحياتية منها:

- (١) العلاقات المدعمة: وجود العلاقات المدعمة يجعل الفرد يصر على اكتساب المهارة، أو يهمل تلك المهارة.

٢. نماذج التقويم: قوة أو ضعف المهارة يتأثر بملاحظة الفرد لنماذج التقويم لأداء تلك المهارة.

٣. تتابع الإثابة: وقد تكون هذه الإثابة أساسية مثل الحصول على التشجيع.

٤. التعليمات: معظم تعليمات أداء المهارات الحياتية مكتسبة من البيت، ولكن هناك تعليمات لمهارات العمل والدراسة، والحفاظ على الصحة، وينبغي تعلمها بطريقة صحيحة خارج البيت.

٥. إتاحة الفرصة: عندما يعتمد الفرد على الآخرين لأداء المهارات الحياتية يصعب اكتسابه لتلك المهارات.

٦. التفاعل مع الأقران: قد يكون تعلم المهارات من الأقران مفيداً حسب طبيعة ومهارات هؤلاء الأقران.

٧. مهارات التفكير: وهي تسهم بإيجابية في اكتساب، وتنمية المهارات الأساسية.

٨. اعتبار نوع الجنس: يؤثر نوع الجنس على اكتساب نوعية معينة من المهارات.

٩. المستوى الاجتماعي والثقافي.

١٠. وجود تحديات تواجه الفرد.

خطوات تنمية المهارات الحياتية:

يذكر جابر عبد الحميد (١٩٨٣) أن هناك ثلاث مراحل لتعلم المهارة هي:

١. مرحلة التقديم: وفيها يقدم المعلم بياناً بالمهارة، وتقديم المعارف حول هذه المهارة.

٢. مرحلة الإنماء: وفيها يقدم الفرد المهارة مع المتابعة والتوجيه.

٣. مرحلة التقويم: وفيها يقدم أداء الفرد للمهارة مع تعديل الأخطاء في الأداء إن وجدت.

بينما يرى رشدى لبيب وآخرين (١٩٨٤) أن تعلم المهارة يمر بخمس مراحل هى:

- ١- تحليل المهارة: أى تحليل العمل إلى أقل قدر من المراحل.
 - ٢- تقدير السلوك الأولي للمتعلم: أى تحديد مدى كفاية السلوك الأولى للمتعلم، لتعليم المهارة.
 - ٣- التدريب على وحدات عناصر المهارات، أو القدرات الأولية، وهذا بهدف إتاحة الفرصة للمتعلم لتعلم عناصر المهارات، ولتعلم عناصر المهارة الأولية.
 - ٤- وصف وعرض المهارة للمتعلم: عرض المهارة يوضح للمتعلم كيف يقوم بها، ويعد هذا العرض معياراً يمكن للمتعلم استخدامه للحكم على أدائه الخاص.
 - ٥- ممارسة المتعلم للمهارة: أى تكرار وحدث التغذية المرتدة التصحيحية، وتثبيت التعزيز، وهى من الأجزاء المهمة في تعلم المهارات.
- ويمكن لمؤلف الكتاب تحديد الخطوات اللازمة لتنمية المهارات الحياتية فى النقاط التالية:

- التأكد من نقص المهارة لدى الفتيات المقييات بالمؤسسات وأنهن فى حاجة إلى تعلم هذه المهارات، وتم معرفة ذلك من خلال الزيارات الميدانية إلى المؤسسات والتحدث والاستماع إلى الفتيات ومعرفة ما يفضلنه من مهارات وما يعتقدون بأنها ضرورية لهن.
- تم التأكد من فهم الفتيات لمعنى المهارة، وطبيعتها، وأهميتها، وكيف تؤدي، وتم ذلك من خلال قيام الباحثة بشرح المهارة وتحديد خطواتها.
- تم تهيئة الفتيات وإعداد مواقف لتدريب الفتيات على ممارسة المهارة خلال المواقف، ثم يتم تدريبهن خلال فتره زمنية كافية لاكتسابهن المهارة.

- بعد أن تكتسب الفتيات المهارة ويتم التأكد من ذلك عند قيام الفتيات بممارستها خلال مواقف مختلفة للتأكد من انتقال أثر التعلم عبر مواقف مختلفة.
 - العمل على توفير أساليب الثواب والمكافأة كتغذية مرتدة من أجل مساعدة الفتيات على تصحيح أخطائهن ومعرفة مدى اكتسابهن للمهارات وهذا من شأنه أن يؤدي إلى تثبيت أثر تعلم المهارة.
 - متابعة الفتيات للتأكد من ممارستهن للمهارة بشكل مستمر.
 - زيادة دافعية الفتيات لتعلم المهارة وذلك من خلال توفير مواقف تزيد من خبرة الفتيات بالمهارة.
 - تشجيع الفتيات لاستمرارهن في برنامج تنمية المهارة لفترة طويلة وذلك من أجل استخدام المهارة بكفاءة مما يولد السلوك الطبيعي لديهن .
 - يجب أن تعلم الفتيات مسبقاً الشروط التي يجب توافرها لإكسابهن المهارة من حيث شروط وقواعد وتنمية المهارة.
- كما أن المهارة عند تعلمها تتضمن ثلاثة جوانب هي: (جانب معرفي، جانب مهاري، وجانب انفعالي)، وفي السطور التالية يقدم مؤلف الكتاب عرضاً موجزاً لهذه الجوانب الثلاثة وذلك على النحو التالي:

١- الجوانب المعرفي للمهارات الحياتية:

عندما يتعلم الفرد مهارة ما، فلا بد أن يكون ملماً بجميع الجوانب المعرفية المتصلة بهذه المهارة، وإذا لم يتوفر ذلك، فإنه لا يستطيع أن يؤديها بدقة، حتى وإن كان يمتلك قدرة جسمانية لأدائها، وهذا يرجع إلى أن أول مستويات تعلم المهارة وهو الإدراك، وهو يدخل ضمن العمليات العقلية وبالتالي فالمهارة لا تعتبر نشاطاً حركياً فقط.

٢- الجانب المهارى للمهارة الحياتية:

بعد معرفة الفرد بالجوانب المعرفية فى المهارة الحياتية، ومروره بأول مستويات تعلم المهارات، وهو الإدراك، ويأتى الجانب الثانى لها وهو كيفية أداء هذه المهارات الحياتية بطريقة عملية.

٣- الجانب الانفعالى للمهارات الحياتية:

وهو من أهم محددات السلوك الإنسانى، ومن جوانب التعلم الأساسية التى لا يمكن أن نهمّلها، ويتعلق هذا الجانب بالاتجاهات والتقدير، والقيم، والوجدانات.

فالفرد حين يمارس مهارة معينة، فإن هذه الممارسة من حيث نوعها ومستواها، ودرجة التمكن منها تعتمد بلاشك على مدى ترابط العلاقة بينها، وبين نواحي معرفية إدراكية، وأخرى انفعالية.

مما سبق يتضح أن المهارات الحياتية هى مهارات مركبة تحتاج إلى عدد من المهارات الفرعية اللازمة لتنفيذها، ويتوافر فى هذه المهارات الفرعية الجوانب المعرفية والمهارية والانفعالية.

دور الأسرة فى تنمية المهارات الحياتية لدى الأبناء:

يرى مؤلف الكتاب أن هناك مجموعة من الاعتبارات يجب أخذها فى الحسبان من قبل الأسرة حتى تُنمى المهارات الحياتية لدى أبنائها، وهذه الاعتبارات هى:

- على الأسرة أن تدرك أن الحماية الزائدة للطفل تضر بشخصيته أكثر مما تفيده.
- يجب أن تشجع الأسرة أبنائها على اتباع أسلوب التفاهم بالحوار والمناقشة.
- يجب على الأسرة تسليم عصا القيادة للابن مع متابعة خطواته عن قرب.
- يجب على الأسرة قبول الفروق الفردية بين الأبناء.
- يجب أن تشجع الأسرة أبنائها على الاستقلالية فى التفكير.

- يجب أن تتخلى الأسرة عن أساليب المعاملة الوالدية غير السوية للأبناء مثل: (القسوة، السخرية، التهديد... إلخ).
- يجب على الأسرة أن تقدم مثيرات متنوعة وكثيرة تنبج لأبنائها فرصة الابتكار والإبداع.
- يجب أن تترك الأسرة العنان بالتدريج للابن في تولى إدارة شؤونه بنفسه.
- يجب على الأسرة أن تفهم طبيعة كل مرحلة عمرية للابن وطبيعة المهارات التى يمكن أن يمتلكها فى تلك المرحلة.

المعيقات والصعوبات التى تُعيق تنمية المهارات الحياتية:

يرى المؤلف أن هناك العديد من المعيقات التى تواجه تنمية المهارات الحياتية منها ما يلي:

- عدم الاقتناع واستيعاب المهارات الحياتية.
- ضآلة دور ومشاركة المتعلمين فى تصميم الأنشطة الإعلامية والتثقيفية وتنفيذها.
- عدم تهيئة البيئة المدرسية لتطبيق المهارات الحياتية.
- عدم إعطاء وسائل الإعلام الأهمية لدور المهارات الحياتية وأثرها على المتعلمين وبخاصة المراهقين منهم.
- اكتظاظ حجرات الدراسة بالمتعلمين.
- طبيعة المعلم وحالته الاقتصادية والاجتماعية ومن ثم النفسية.
- ندرة الكتب والمراجع والدراسات المتخصصة فى المهارات الحياتية.

الفصل الثانی
التفكير الابتكاري

obeikandi.com

الفصل الثاني

التفكير الابتكارى (الإبداعى)

مقدمة:

خلق الله سبحانه وتعالى العباد ومنحهم من رعايته وفضله وأفاض عليهم من رحمته، واستخلفهم فى الأرض يزودهم بكل أدوات الخلافة من تركيب خاص وتكوين لائق بذلك وتسخير للطاقات الكونية - ولذلك كان على البشرية جميعها أن تتفكر فى آيات الله وبدائع خلقه، وآثار صنعه، وتدركه بآثار قدرته وتستشعر عظمته برؤية حقيقة إبداعه، ومن ثم يحشاه الناس حقاً ويعبدونه حقاً بالمعرفة الدقيقة والعلم المباشر؛ حتى لا يركبهم الغرور، ويعرفوا أنهم هم الفقراء إلى الله وأن الله هو الغنى الحميد.

ويشير عبد الحليم محمود وآخرين (٢٠٠٩: ١٦) إلى أن التفكير الإنسانى يتمثل فى كل العمليات المعرفية التى تشغل بال الإنسان، عندما يتذكر ما تعرض له من خبرات أو اكتسبه من معلومات أو عندما يتعلم خبرات ومعلومات جديدة مهما اختلف مجاها ومضمونها، وقد يتصل التفكير بأمور الحياة اليومية العملية، أو بمسائل علمية أو خيالية أو فنية إبداعية.

تعريف التفكير الابتكارى:

إن مصطلح الابتكار له معانى متعددة ومتنوعة، ولعل ذلك يرجع لاختلاف الأطر الثقافية وتباينها لدى العلماء والباحثين المشتغلين والمهتمين بمجال التفكير وبهذا المصطلح.

أ) الابتكار كنتاج: Creativity as a product

عرف جيلفورد (Guilford, 1972: 176) التفكير الابتكارى بأنه «التفكير فى نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة وهى تنوع الإجابات المنتجة التى لا تحددها المعلومات المعطاة».

ويعرفه روجرز (١٩٧٢) بأنه «ظهور لإنتاج جديد نابع من التفاعل بين الفرد وما يكتسبه من خبرات».

ويعرفه على الخطيب (١٩٩٥: ١٣٢) بأنه «إنتاج شئ ما على أن يكون هذا الشئ جديداً في صياغته، وإن كانت عناصره موجودة من قبل».

ولقد وضع كل من جاكسون وميك (Jackson & Messick, 1965: 309 - 329)، أربعة معايير للمنتج الابتكاري وهي:

- ١- الجدة: أي يكون حديث وغير مسبوق.
- ٢- ملائمة الحل: لكل من المشكلة وأجزاء الحل المتنوعة.
- ٣- القابلية للتحويل: Transformation أي قابلية المنتج لان يعطى أشكالاً جديدة.
- ٤- إمكانية التخليص (قوة التخليص): The power of condensation أي إمكانية دمج وتنظيم الحل.

كما يعتمد المنتج الابتكاري على ثلاثة عناصر رئيسة وهي:

- ١- وضع الاستراتيجيات أو المهارات الإدراكية العليا Metacognitive skills لمعالجة معلومات جديدة واستخدام قاعدة المعلومات المكتسبة لدى الفرد.
- ٢- سعة وطلاقة قاعدة المعلومات وتفوق المهارات لدى الفرد.
- ٣- وضع الميول والأمزجة والمحفزات المكتسبة التي تهيم وتوجه الفرد للبحث عن البدائل والنظم الجديدة أو الحلول الملائمة الفريدة.

ويحدد فتحى الزيات (١٩٩٥: ٤٨٧-٤٨٩) خصائص الناتج الابتكاري وهي:

١- الجدة (الحدائثة): Novelty

وتشير إلى أن يكون الناتج مختلفاً، غير عادي، ومثيراً للدهشة والناتج الابتكاري قد يأخذ أشكالاً عديدة ومتنوعة (كتابة، رسم، موسيقى، وغيرها) وهي على تعددها وتنوعها تتميز إلى نوعين:

- أ- ناتج مستقل عن صاحبه.
- ب- ناتج غير مستقل عن صاحبه.

٢- القيمة: Value

فالناتج الابتكارى يجب أن يكون ذا قيمة تتحدد من خلال الأطر المرجعية له وهى:

أ- الإطار المرجعى الشخصى: Personal Frome Of Refrence

ويعد إطارًا ذاتيًا وخاصة بالنسبة للفرد حيث يكون الشخص نفسه أكثر وعيًا بالأشياء والأعمال التى قام بها فى الماضى ومن ثم يحكم على جودة أعماله الحالية وأصالتها.

ب- الإطار المرجعى لجماعة الأقران: Peer Group Refrence

لكى يرقى إنتاج الفرد أو عمله إلى مستوى محكات الحكم على العمل الابتكارى من أقرانه يتعين أن يكون الناتج ذا قيمة بالنسبة لهم.

ج- الإطار المرجعى للمجتمع: Social Frome Of Refrence

ويعد أكثر المحكات صدقًا فى الحكم على مدى ابتكارية أو جودة قيمة العمل.

ب) الابتكار كأسلوب للحياة: Creativity as a life style

يعرف عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٥: ٥١) الابتكارية بأنها «عملية يحاول فيها الإنسان أن يحقق ذاته وذلك باستخدام الرموز الداخلية والخارجية التى تمثل الأفكار والناس وما يحيط بهم من مثيرات لكى ينتج إنتاجًا جديدًا بالنسبة له وبالنسبة لبيئته على أن يكون هذا الإنتاج نافعًا للمجتمع الذى يعيش فيه».

ويرى تورانس (Torrance, 1971: 552) «أن التفكير الابتكارى كثيرًا ما عولج باعتباره نوعًا خاصًا من طرق حل المشكلة ، وإحدى تفسيرات ذلك تقضى بأن حل المشكلة قد يكون حلاً ابتكارياً، وتكون المشكلة المطلوب التفكير فيها غامضة وغير محددة حتى يضطر لصياغتها من جديد».

(ج) الابتكار كعملية: Creativity as a process

هناك العديد من التعريفات التي تنظر إلى الابتكار على أنه عملية، فقد عرف تورانس (8: 1974) Torrance) الابتكار على أنه: «هو عملية أن تصبح حساساً للمشكلات ولنواحي القصور والثغرات في المعرفة، وللعناصر الناقصة وعدم التناغم وهكذا، وأن تميز وتحدد الصعوبة، وأن تبحث عن الحلول، وأن تختبرها وتعيد اختبارها وفي النهاية أن تعبر عن الناتج وتوصلها للآخرين».

ويعرفه جيلفورد Guilford (1985) بأنه «عملية اشتقاق حلول مبتكرة من المخزون المعرفي لمواجهة متطلبات الموقف المشكل اعتماداً على تعاقب وتزامن العمليات المعرفية بدءاً بالانتباه وانتهاءً بالتقويم ومروراً بالمعرفة والذاكرة والتفكير التقاربي والتفكير التباعدى». (فتحي الزيات، 1995: ٤٦٩).

وأول من وضع مراحل للعملية الابتكارية هو والاس (38: 1996) Wallas) وهي: ١- التحضير: Preparation

وهي مرحلة استقصاء المشكلة من كل اتجاهاتها.

٢- التحضين: Incubation

وهي مرحلة التفكير غير الشعوري في المشكلة.

٣- الإشراق والبزوغ: Illumination

وهي الظهور التلقائي للأفكار الجديدة أثناء مرحلة الاسترخاء والراحة.

٤- التحقق: Verification

وهي مرحلة الجهد الشعوري لتحقيق صدق الحل وفقاً لبعض القوانين.

أهمية التفكير الابتكاري:

يؤكد جان بياجيه على أن الهدف الرئيسى من التربية هو تكوين (إنتاج) أفراد قادرين على إنتاج أشياء جديدة، لا تكرر ما أنتجه الآخرون من قبل أى تخريج لأفراد مبتكرين.

والأفراد المبتكرين هم الذين يغيرون التاريخ ويحولون المجتمع من الصورة التقليدية إلى صورة أكثر ابتكارية.

ويرى المؤلف أن أسباب الاهتمام بالابتكار ترجع إلى عوامل منها:

- ١ - حاجة المجتمع إلى مفكرين وقادة جدد متطلعين دائماً للمغامرة والتجديد.
- ٢ - الوصول بكل فرد لتنمية مواهبه وتحقيق ذاته.
- ٣ - استمتاع التلاميذ أثناء ممارستهم للأنشطة الابتكارية.
- ٤ - مساعدة كل التلاميذ الموهوبين، بطيء التعلم.
- ٥ - إمكانية التغلب على الفجوة الحادثة بين الميول والقدرات.
- ٦ - التوظيف الكامل لقوى الأفراد المبدعين.
- ٧ - توفير الصحة النفسية للأفراد المبدعين.
- ٨ - زيادة التحصيل الدراسي.
- ٩ - تحقيق النجاح المدرسي.
- ١٠ - الأهمية الاجتماعية للابتكار.

كما أن هناك العديد من الدواعي للعناية بالتفكير الابتكاري نلخصها في:

- أن هناك حاجات إنسانية قوية تشجع عن طريق التفكير ابتكارياً، و هل هناك قوة تدفع الفرد للتعلم أكثر من إشباع حاجاته.
- يعد السلوك الابتكاري قمة السلوكيات البشرية الأخرى، فالعناية به تشمل تنمية جميع السلوكيات الأخرى.
- تطوير حياتنا ومجتمعاتنا هو أساساً مسئولية المبتكرين والمخترعين.

كما أن هناك دراسات متعددة بين أن للتعليم والتدريس بطريقة ابتكارية نتائج متعددة ومهمة يتلخص بعضها في تغير الدارسين على النحو التالي:

- ١ - من مخزين إلى بنائين.
- ٢ - من مثيرين للشغب إلى معلمين لا معيقين.

٣- من أفراد يشعرون بالاغتراب والتأخر إلى أشخاص متوافقين قادرين على التحصيل الناتج.

٤- من أفراد يسخرون من الآخرين إلى أشخاص يعاملون الآخرين برفق ولين.

٥- من أفراد لا يستطيعون تحقيق الاتصال الجيد إلى أشخاص يستطيعون ممارسة التواصل الناتج مع الآخرين.

طبيعة الابتكار:

إن ظاهرة الابتكار لها جوانب متعددة الأوجه وأن الباحثين يسرون غور مجالات معقدة ضخمة تتناول خصائص كثيرة، يبدو بعضها غالبًا غاية في الغموض، ومثال ذلك «الحدس» intuition أو الإلهام.

ويمكن تحديد مراحل عملية التفكير الابتكاري في أربع مراحل هي:

١- طريقة الحل المباشر: لا يحتاج الفرد فيها إلى خطوات متوسطة بل يصل إلى الحل مباشرة.

٢- طريقة الحل التدريجي: الذي يحصل فيه الفرد على غرضه بعدد من أساليب النشاط المتتابعة، مصحوبًا بعدم فهم كامل للموقف الخارجي وفي بعض الأحيان قد يحدث الحل بالصدفة.

٣- الحل المنتظم الهادئ: ويكون عادة نتيجة لبعض أساليب النشاط المتتابعة ولكن مصحوبًا بفهم لكل خطوة من خطوات العمل، الأمر الذي يؤدي إلى فهم كامل للحل الذي وصل إليه في تغلبه على المشكلة.

٤- طريقة الحل الفجائي: ويسبق عادة ببعض أساليب النشاط ويبدو أن الحل في هذه الحالة يحدث عن طريق حذف (استبعاد) بعض الخطوات والقفز مباشرة للحل الفجائي.

أما ماكينون Mackinnon يعتبر مراحل العملية الابتكارية خمس مراحل وهي:

- مرحلة الإعداد.
- مرحلة جهد مركز لحل المشكلة.
- مرحلة انسحاب من المجال.
- مرحلة الاستبصار.
- مرحلة التحقيق من صدق الحل المكتشف.

أما هاريس Harris فيرى أن عملية الابتكار تتكون من ست خطوات وهي:

- ١ - وجود الحاجة إلى حل مشكلة.
- ٢ - جمع المعلومات.
- ٣ - التفكير في المشكلة.
- ٤ - تحليل الحلول.
- ٥ - تحقيق الحلول.
- ٦ - تنفيذ الأفكار.

ويقترح هاريس Harris أن الفرق بين العقول البصيرة القادة لبعض العباقة، والعمليات العقلية في الناس العاديين هو السرعة التي ينتقلون بها من الخطوة الأولى إلى خطوة تحليل الحلول.

مكونات الابتكار:

ينظر البعض لمكونات القدرة على التفكير الابتكاري باعتبارها مهارات لكن مؤلف الكتاب يرى أن مصطلح «قدرات» عند الحديث عن التفكير الابتكاري ومكوناته هو الأفضل، وذلك لأن القدرة Ability تعرف بأنها مستوى التمكن من المعارف وتوظيفها في المواقف المختلفة، فهي تتضمن معارف Knowledge ، ومهارات Skills - تعكس القدرة على استخدام هذه المعارف - لذا فالاهتمام ينصب على ما يستطيع أن يقوم به الفرد فعلاً نتيجة لمعرفته واستخدامه لهذه المعرفة معاً، وتتكون القدرة على التفكير الابتكاري من: الطلاقة والمرونة والأصالة.

١- الطلاقة Fluency:

وهي القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات المناسبة تجاه مشكلة أو مثير معين، وذلك في فترة زمنية محددة.

ومن الملاحظ أن الطلاقة هي المكون الأساس ضمن مكونات القدرة على التفكير الابتكاري، فهي تهتم بالسرعة للحصول على أكبر عدد من الاستجابات المناسبة لموقف معين، وبالتالي تؤكد على الكم والذي قد يؤدي إلى الكيف، فالتعلم الذي لديه أفكار أكثر تبدو أفكاره أفضل لزيادة احتمال تنوعها وندرة بعضها بالمقارنة بإجابات زملائه، ولأنها تؤكد على سرعة الاستجابات في زمن محدد وبشروط معينة، لذلك فاختباراتها موقوتة، أي يحدد لكل تمرين زمن معين للإجابة عليه.

ويمكن قياس الطلاقة من خلال الاعتماد على مجمل الإجابات الصحيحة - أي العدد الكلي - باعتبارها القدرة على إنتاج أفكار متعددة فكلما زاد عدد الإجابات زادت درجة الطلاقة.

٢- المرونة Flexibility:

هي قدرة الفرد على تغيير الوجهة الذهنية والتحرر من الأفكار النمطية وتعديلها وتصوير إمكانات أخرى بديلة لها. وتظهر أهمية المرونة في عصرنا المتغير السريع، لاعتبارها القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد من الأفكار المتنوعة، وتحدد المرونة بنوع الاستجابات تجاه مثير أو مشكلة في فترة زمنية محددة.

ويمكن قياس المرونة من خلال عدد الفئات المختلفة للأفكار، فكلما زاد التنوع في الإجابات زادت درجة المرونة، أي أنها القدرة على الانتقال بين الفئات المختلفة للأفكار بسهولة لتوليد حلول مرنة.

٣- الأصالة Originality:

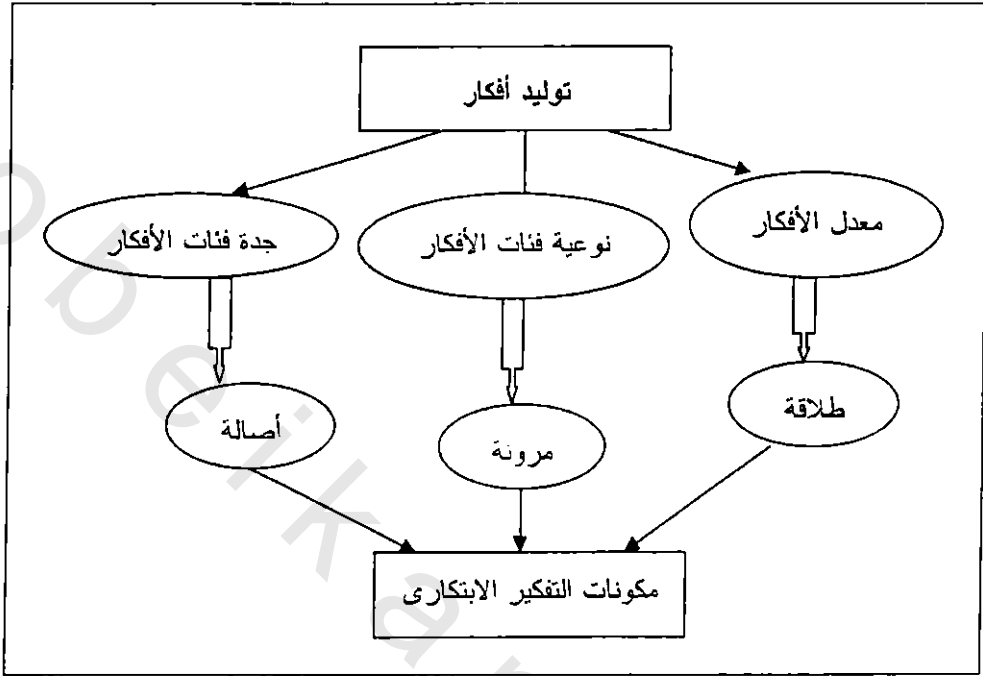
تعرف الأصالة بأنها القدرة على سرعة إنتاج أفكار جديدة غير مألوفة في زمن محدد، مع عدم تكرار أفكار المحيطين، وبحكم على الفكرة بالأصالة في ضوء تميزها عن الأفكار الشائعة وخروجها عن التقليد، أى بكونها نادرة بالمعنى الإحصائي داخل المجموعة التى ينتمى إليها المتعلم.

ويمكن قياس الأصالة بالاعتماد على الندرة، أى قدرة المتعلم على ذكر إجابات غير شائعة فى الجماعة التى ينتمى إليها، فكلما كانت الإجابة نادرة (قليلة التكرار الإحصائي) حصلت على درجة أعلى، أى زادت درجة أصالتها.

وكثيراً ما ينظر إلى الأصالة كمرادف للابتكار ومفتاح أساسى له؛ لخروجها عن الأفكار الشائعة وتكرارها، بل تميزها عن أفكار الآخرين.

ومما تقدم يرى مؤلف الكتاب أن التفكير الابتكارى تفكير ينطلق فى اتجاهات متعددة، يبحث عن غير المألوف، وتركز الطلاقة على معدل الإنتاج، فهى تتحدد بإنتاج أكبر عدد من الاستجابات لموقف أو مشكلة ما فى زمن محدد، أما المرونة فتركز على نوعية الإنتاج، وتتحدد بعدد فئات الأفكار المتضمنة بتلك الاستجابات، فى حين تركز الأصالة على جودة هذا الإنتاج، فهى تتحدد بعدد الأفكار غير الشائعة التى تميز المتعلم عن باقى زملائه.

ويمكن للمؤلف تلخيص العرض السابق فى الشكل التالى الذى يتناول الإنتاج الفكرى وما يميزه لتصبح هذه المميزات مكونات للقدرة على التفكير الابتكارى.



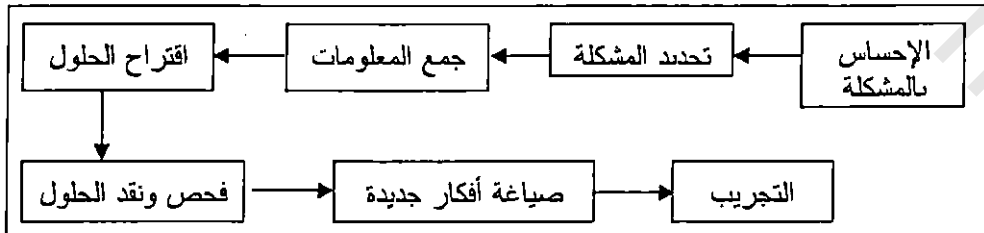
شكل (٢) مكونات القدرة على التفكير الابتكاري

مراحل العملية الابتكارية:

هناك العديد من النماذج التي حددت عدة مراحل متتابعة للتفكير الابتكاري، ومنها:

١- نموذج روسمان:

وفقاً لهذا النموذج توجد سبع مراحل للعملية الابتكارية، كما أنه اهتم بفردية كل متعلم في توليد البدائل بمفرده، ويعبر المؤلف عن هذه المراحل بالشكل التالي:

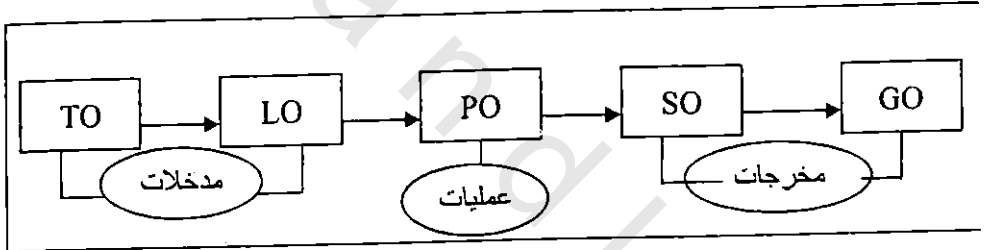


شكل (٣) نموذج روسمان للتفكير الابتكاري

- أ- الإحساس بالمشكلة.
- ب- تحديد المشكلة.
- ت- جمع المعلومات التي تتعلق بالمشكلة.
- ث- اقتراح الحلول المتوقعة للمشكلة المطروحة.
- ج- فحص الحلول ونقدها.
- ح- صياغة الفكرة الجديدة.
- خ- التجريب لاختبار هذه الفكرة وصلاحيتها.

٢- نموذج دي بونو:

ووفقاً لهذا النموذج توجد خمس مراحل متتالية لتنمية التفكير الابتكاري ،
وتعبر عنها الدراسة الحالية بالشكل التالي:

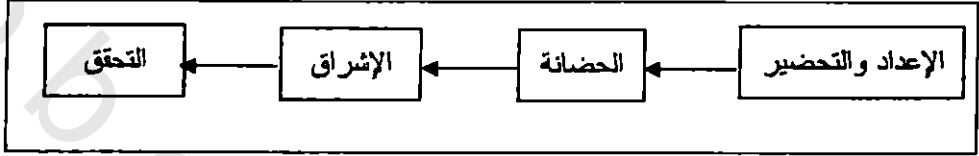


شكل (٤) نموذج دي بونو للتفكير الابتكاري

- أ- مرحلة To: وهي تبين الهدف من عملية التفكير، وماذا نرغب في التوصل إليه ؟، وإلى أين نتجه؟.
- ب- مرحلة Lo: توضح المعلومات المتاحة ، والمعلومات التي نحتاج إليها وما هو الموقف الحالي؟ وماذا نعرف؟ وهنا يتضح دور الإدراك.
- ت- مرحلة Po: وهي مرحلة توليد الحلول الممكنة، وطريقة تنفيذها والقيام بها.
- ث- مرحلة So: مرحلة مراجعة البدائل الممكنة التي تم الوصول إليها وتقييمها؛ للتوصل إلى البديل المناسب.
- ج- مرحلة Go: وهي مرحلة تنفيذ البديل المناسب الذي تم التوصل إليه.

٣- نموذج والاس:

ويتضمن هذا النموذج أربع مراحل ، يوضحها مؤلف الكتاب في الشكل التالي:



شكل (٥) نموذج والاس للتفكير الابتكاري

أ- مرحلة الإعداد والتحصير Preparation:

وهي مرحلة لتجميع الحقائق والبيانات التي يحتاجها الفرد ليحل المشكلة، وتحديد العناصر الناقصة المرتبطة بالمسكلة التي تواجهه.

ب- مرحلة الحضانة Incubation:

وهنا تختمر المعلومات التي قام الفرد بتجميعها، وتتصف بعدم التركيز على موضوع واحد بل تعتمد على التفكير المتشعب، حيث لا يبذل المبتكر جهداً للوصول للحل بل يأتي تلقائياً، ويسمى «ثرستون» بلحظة ما قبل الاستبصار.

ج- مرحلة الإشراق أو الومضة أو الاستبصار Illumination:

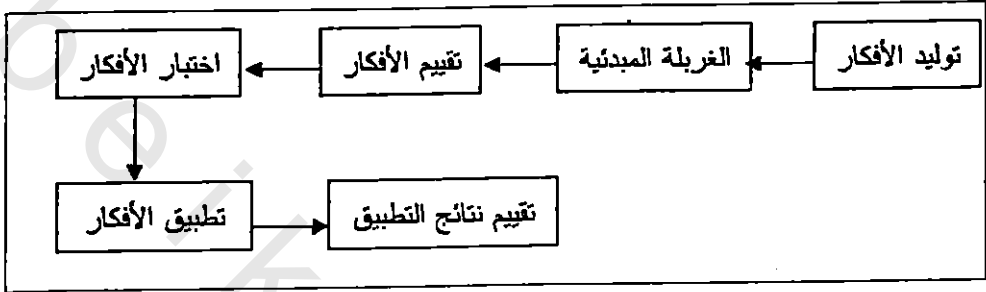
وهي مرحلة الظهور المفاجئ للحلول أو الأفكار أو العلاقات الجديدة ، تحت تشجيع من المعلم، الذي يقوم بتسجيلها ، والتوجيه للربط بين الحلول المختلفة لظهور أخرى جديدة.

د- مرحلة التحقق Verification:

وفي هذه المرحلة يتم تقييم الحلول والأفكار للتأكد من صحتها وثباتها ، وإمكانية تنفيذها علمياً من خلال التفحص والنقد في ضوء معايير معينة.

٤- نموذج أبو جمعة (٢٠٠٠):

يتكون هذا النموذج من ست مراحل ليضع الابتكار موضع التنفيذ، ويوضحها المؤلف من خلال الشكل التالي:



شكل (٦) نموذج أبو جمعة للتفكير الابتكاري

- أ- توليد الأفكار الابتكارية.
 - ب- الغربلة والتصفية المبدئية للأفكار في ضوء معايير موضوعية محددة.
 - ج- تقييم الأفكار للوصول إلى الأفكار الصحيحة والمقبولة والابتكارات.
 - د- اختبار الأفكار المبتكرة والأفكار الصحيحة.
 - هـ- تطبيق الابتكار.
 - و- تقييم نتائج التطبيق.
- ومن الملاحظ أن نموذج هذا النموذج بمائل نموذج روسمان بدءاً من مرحلة اقتراح الحلول، ونموذج دي بونو بدءاً من مرحلة توليد البدائل، ونموذج والاس بدءاً من مرحلة الإشراف.

ومما سبق يتضح ما يلي:

١. تعتبر مراحل العملية الابتكارية هي نفسها مراحل التفكير العلمي ، وحل المشكلات مع الاختلاف في مرحلة (الإشراق - توليد البدائل) التي تميز التفكير الابتكاري عن غيره من الأنواع المختلفة للتفكير، لما يتولد عنها من: طلاقة للأفكار المتعددة، ومرونة للأفكار المتنوعة، وأصالة للأفكار الجديدة غير المألوفة التي يمكن أن تتولد نتيجة لتوليد البدائل والعصف الذهني.

٢. هناك من يعتبر مراحل العملية الابتكارية أربع مراحل مثل والاس Wallas، ومن يراها خمس مراحل مثل دي بونو DeBono، ومنها سبع مراحل مثل روسمان Rosman، وأبو جمعة بما يعنى وجود اختلاف حول عدد المراحل وفقاً لمنظور كل منها، كما أنها جميعاً تتضمن نفس الخطوات الفرعية المتفاعلة والمتابعة التي تتداخل وتتكامل لتنمية الابتكار، وهذا التحديد للدراسة النظرية فقط.

وبالنظر إلى مراحل العملية الابتكارية يتضح أنها تتمثل في عدة خطوات يجب أن يمر بها الفرد من أجل الوصول لحلول للمشكلة، والتي تعبر عن أحد أنماط التفكير العلمي، وينبغي للمعلم إدراك أن مراحل وخطوات التفكير الابتكاري ليست جامدة، وأن المتعلم لا يأخذ الخطوات حسب الترتيب المقترح، حيث إن هذه الخطوات قد تتداخل وتتفاعل مع بعضها ، فالغرض منها هو التسهيل، وتوجيه المعلم إلى إمكانية تنمية قدرات الطلاب على التفكير والابتكار بعلمية ومنهجية صحيحة.

خصائص المبتكرين:

درس علماء النفس المبتكرين بطرق مختلفة وتوصلوا إلى عدد من الخصائص التي يتميز بها الشخص المبتكر، فالشخص المبتكر يوصف بأنه ذكي، وأكثر ميلاً للسيطرة والمخاطرة، وأكثر حساسية وتحكماً في الإرادة والميل إلى التحرر، والاكتفاء الذاتي، كما توصل ماكينون إلى وجود علاقة موجبة بين الابتكار وكل من الاستقلال والمرونة العقلية، والحساسية للقيم الجمالية، والأصالة، وقد توصل تورانس إلى أن المبتكر يميل إلى السيطرة والاعتماد على النفس، وتكوين علاقات مع الآخرين، وذو طلاقة لفظية، وأكثر قدرة على الوصول إلى حلول لما يواجهه من مشكلات ولديه أفكار غريبة وغير مألوقة ولكنها ذات قيمة وفائدة، وهو ذو مستوى طموح مرتفع وسريع النكتة. ويتفق كاتل مع نتائج البحوث السابقة بأن المبتكر يتميز بارتفاع مستوى الذكاء، والسيطرة، ورفض التقاليد، والثبات الانفعالي والإكثار في التأمل، والقلق والانطواء.

فالأفراد ذوي الابتكارية العالية لديهم معرفة عميقة ذات صلة قوية بالمادة الدراسية، كالدافعية الداخلية كما يتميز الفرد المبدع باستجابات تكيفية جديدة مع المصادر البيئية للضغوط المؤلمة مثل الموت المبكر للوالد أو لمشكلات أخرى للعائلة كالمحن، أو الصراعات.

ويتفوق المبتكر عموماً على الشخص العادي في ثروته من المعلومات المخزنة، كما يرى جيلفورد أن ما نسميه الأنساق يلعب دوراً مهماً في تفكير المبتكر، كما تأكد أن الشخص المبتكر لا بد أن يكون على درجة مناسبة من الذكاء عادة ما تكون أعلى من المتوسط، ومن أهم دوافع المبتكرين رغبتهم في الاستفادة من إمكاناتهم الإدراكية والمعرفية والتعبيرية، بالإضافة إلى دوافع الاستطلاع والحاجة الداخلية للتقدير وتحقيق الذات.

ومن أهم سمات شخصية المبتكرين تفضيل الاستجابات الجديدة، وتفضيل التعقد على البساطة، والميل إلى الاستقلال، ونقصان المسابرة الاجتماعية والتسامح مع تحمل الغموض، والتحرر النسبي من القلق، ونقصان التصلب وروح الدعابة أو المرح، والقدرة، والتحرر من المثير، وسعة الخيال، والميل إلى التعبير، وهم عادة ما يأتون من

أسر تتميز بالفروق الفردية الواضحة وتقبل المخاطر وتتسامح مع الآخرين ، ويتساوى المبتكرون مع الأذكاء في التحصيل الأكاديمي .

وتوجد مجموعة من الاتجاهات الإيجابية لدى المبتكرين positive Attitudes for Creativity يمكن ذكرها فيما يلي:

١- الفضول وحب الاستطلاع Curiosity: الأفراد المبتكرون يسعون لمعرفة الأشياء التي تبدو شاذة لهم وتكون الإجابة عنها غير معروفة ، فالمعرفة بالنسبة لهم ممتعة ومفيدة في النواحي الشاذة وغير المتوقعة.

٢- التحدى Challenge: الشخص الفضولي يسعى إلى معرفة الافتراضات التي تقوم عليها الأفكار والمشكلات والمعتقدات والتقارير، هذه الافتراضات منها المهم بدرجة كبيرة ومنها غير الضروري، والوقوف على هذه الافتراضات غير السليمة يجلب أفكاراً جديدة، أو مساراً جديداً new path، أو حلاً جديداً.

٣- عدم الرضا بطريقة بناءة Constructive discontent: هذا ليس تجنباً للأشياء، لكن القدرة على إدراك الحاجة إلى التحسين مع افتراض أساليب هذا التحسين، كما أن عدم الرضا البناء مع درجة من الحماس enthusiastic يعكس أفكار جديدة.

٤- الاعتقاد بأن معظم المشكلات يمكن حلها A belief that most problems can be solved: من خلال الثقة التامة faith أولاً والخبرة ثانياً فإن المفكرين المبتكرين يعتقدون أن معظم المشكلات يمكن حلها أو التخفيف alleviate منها.

٥- القدرة على تأجيل الحكم والنقد The ability to suspend judgment and criticism: الكثير من الأفكار الجديدة لأنها جديدة وغير مألوفة فإنها تبدو غريبة، وشاذة، وعجيبة، ومثيرة للاشمئزاز repulsive ، لكنها في النهاية تصبح واضحة تماماً وتؤدي إلى أشياء عملية ومفيدة وممتازة ، فمن المهم للمفكر المبدع أن يكون له القدرة على تأجيل الحكم عندما يرى أفكاراً جديدة وأن يكون متفائلاً optimistic تجاهها، مع عدم التسرع في الحكم عليها بأنها سلبية.

٦- رؤية الحسن في الشيء غير الحسن Seeing the good in the bad: عندما يرى المفكر المبدع حلولاً ضعيفة لم ينصرف عنها لكنه يبحث ويسأل عن الأفضل فيها، لأنه ربما يوجد شيء مفيد في هذه الأفكار غير الجيدة، مهما كان هذا الشيء قليل، ربما يكون له أثر حسن، أو أنه يؤدي لشيء أكبر.

٧- المشكلات تؤدي إلى التحسينات Problems lead to improvements: عدم الرضا وظهور المشكلات يجعلنا نبحث عن طرق لتحسينها ، وفي الكثير من الأحيان نستفيد من خصائص هذه المشكلات في تحسينها ، فالسمن قديماً كان يصنع من الزبد الحيواني واللبن وعندما ظهرت مشكلاته الصحية تم تصنيعه من الزيوت النباتية.

٨- المشكلات مثوقة ومقبولة انفعالياً Problems are interesting and emotionally acceptable: يرى الأفراد المبدعون المشكلات على أنها مثوقة ويجدون متعة في التصدي لها.

أساليب قياس التفكير الابتكاري:

يتم قياس الابتكار من خلال تقسيم الابتكار إلى نوعين هما:

(١) الابتكار العام:

هناك العديد من الاختبارات التي أعدت لهذا الغرض، وتتميز هذه الاختبارات بأنها تقيس الابتكار كقدرة عامة، وفي هذا الصدد توجد ثمان أنماط لإجراءات التقييم الابتكاري وهي:

١- اختبارات التفكير التباعدى.

٢- البيانات المفصلة عن الميول والاهتمامات.

٣- البيانات الشخصية المفصلة.

- ٤ - البيانات المفصلة عن السيرة الذاتية.
- ٥ - تقديرات المعلمين والمشرفين والأقران.
- ٦ - الحكم على المنتجات.
- ٧ - التسامى (الإعلاء).
- ٨ - التقارير الذاتية عن الأنشطة والإنجازات الابتكارية.
وتتضمن الاختبارات التي وضعها جيلفورد:
- ١ - اختبار الطلاقة اللفظية: **Word Fluency Test**
ويتضمن كتابة قائمة من الكلمات بأسرع ما يمكن من خلال الحروف المعطاة.
- ٢ - اختبار الطلاقة الفكرية: **Ideational Fluency Test**
ويتضمن تسمية الأشياء والمواد التي تنتمي لذات النوع.
- ٣ - اختبار الطلاقة الارتباطية: **Associational Fluency Test**
يتضمن إنتاج الترادفات (كتابة أكبر عدد ممكن من المترادفات لكلمة شائعة).
- ٤ - اختبار الاستخدامات البديلة: **Alternative Uses Test**
وتتضمن كتابة الاستخدامات المحتملة لشيء معين غير الاستخدامات المألوفة.
- ٥ - اختبار المتربات: **Consequences Test**
كتابة النتائج المختلفة المترتبة على حدث معطى.
- ٦ - اختبار عمل الأشياء: **The Making Objects Test**
ويتضمن رسم أشياء محددة باستخدام مجموعة معطاة من الأشكال المثيرة.
أما تورانس فقد وضع اختبارات الابتكار في قسمين:

(أ) الاختبارات اللفظية: وتتضمن:

١ - اختبار أسأل وخن: Askond Question Test

ويتضمن أنشطة تعتمد على صورة مفردة حيث يطلب من المتعلم:

- أن يصف ما يحدث في الصورة.
- تخمين الأسباب الممكنة القائمة في الموقف.

٢ - اختبار تحسين الناتج: Product Improvement Test

ويتطلب كتابة أكبر عدد ممكن من الأساليب التي يمكن إدخالها لتحسين الأشياء.

٣ - اختبار الاستخدامات غير العادية: The Unusud Uses Test

ويتطلب كتابة أكبر عدد ممكن من الاستخدامات غير العادية للأشياء التي تعرض عليه مثل (الكرسي، والعلب).

٤ - اختبار افتراض أن: The Just Suppose Test

يتطلب من المفحوص أن يتخيل العديد من الأشياء التي يمكن أن تحدث مع كل افتراض .

مثال :- ماذا يحدث لو أن الإنسان فهم لغة الطيور والحيوانات؟

(ب) الاختبارات الشكلية: وتتضمن:

١ - اختبار بناء أو تكوين الصور: Picture Construction

وهو قائم على تصور الأشكال والصور وفيه تستخدم الأشكال الملونة لبناء صورة فريدة حيث يقدم المفحوص ورقة بيضاوية الشكل ويطلب منه لصقها على صفحة سوداء بحيث نعطي شكل أو صورة فريدة.

٢- اختبارات تكملة الرسم:

وتشمل رسم أشكال باستخدام زوج من الخطوط غير المنتظمة - بناء تصميمات باستخدام أزواج من الخطوط المتوازية أو الدوائر حيث يعطى للتلميذ ورقة بها ٣٠ دائرة ويطلب منه رسم أشكال مختلفة في كل دائرة.

٣- الابتكار الخاص:

وهي الاختبارات التي تتناول الابتكار كقدرة خاصة من خلال محتوى حداسى محدد مثل (العلوم، الرياضيات ... الخ) وتتميز هذه الاختبارات بأنها ترتبط بمحتوى علمى معين وهذه الاختبارات تقيس قدرات التلاميذ الابتكارية بالإضافة إلى التحصيل الدراسى لديهم.

وتوجد بعض المبادئ التى يجب مراعاتها عند تصميم اختبارات تقيس القدرات الابتكارية، سواء وحدها مع قدرات أخرى كالتحصيل المتعلق بها، وهذه المبادئ هى:

١ - ينبغى أن تكون الابتكارية أحد معايير تلك الاختبارات ولا يشترط أن تكون كل شىء.

٢ - يجب استخدام الأسئلة المفتوحة لأنها تتيح للتلميذ أن يستخدم خبراته فى الإجابة عنها أيًا كان نوع الخبرات.

٣ - عند استخدام تلك الاختبارات مع تلاميذ مختلفين فى الثقافة (كالمدن والريف مثلاً) يجب العناية بجوانب التعلم التى تتأثر بالبيئة.

٤ - يجب أن تشجع تلك الاختبارات التلاميذ على التعبير عن قدراتهم الابتكارية ويعنى ذلك أنه يجب توفير جو مريح للتلاميذ أثناء الاختبار والبعد عن الجو المتسلط الذى يسوده التهديد.

وفى ظل ذلك يرى المؤلف أنه لا يلزمنا قياس التحصيل الأكاديمى وحدة ولا يلزمنا قياس قدرات ابتكارية فقط ولكن يلزمنا قياس ما نسميه التحصيل الأكاديمى

الابتكارى أى نقيس مدى اكتساب المتعلمين للمعلومات فى مادة معينة بالإضافة إلى نهاء قدراتهم الابتكارية.

أنشطة تنمية التفكير الابتكارى:

يمكن استثارة الابتكارية من خلال بعض الأنشطة (الإجراءات) الصفية والتي تتمثل فى الآتى:

- ١- استخدام الأسئلة ذات النهايات المفتوحة.
- ٢- تعريض (مواجهة) التلاميذ لمثيرات وخبرات متنوعة.
- ٣- تشجيع التلاميذ على اكتشاف الأشياء بأنفسهم.
- ٤- تشجيع التلاميذ على التفكير التباعدى.
- ٥- تأجيل الحكم على استجابات التلاميذ.
- ٦- إثارة الدهشة والاستغراب وبالتالى الفضول والتساؤل والاستقصاء.
- ٧- إثارة حب الاستطلاع من خلال أسئلة يوجهها المدرس مثل:
 - ما المشكلات التى يثيرها هذا الموضوع؟
 - ماذا يحدث لو--؟

كما توجد ثمانى عشرة استراتيجية للتنمية الابتكارية يعرض لها المؤلف على النحو التالى:

١- المتناقضات الظاهرية: Teach About Paradoxes

- موقف يعترض الحسن العام.
- ملاحظة أو تقرير التناقض الذاتى.
- تناقض الاعتقاد وصحة الحقيقة.

هذه الاستراتيجية تجعل التلميذ قادرًا على التقييم ما بين الحقيقة والفكرة العامة (المعلومة العامة).

مثال: أسأل المتعلمين لإثبات أو مناقشة بعض الحكايات الشعبية المتعارف عليها مثل (ملاسة الضفدع يؤدي إلى ظهور التأليل «السنت»).

٢- الخصائص المميزة للأشياء والمفاهيم:

- الخواص المتلازمة.

- الرموز أو الحقائق الاصطلاحية.

- خصائص الأنواع.

مثال: في اللغات يقوم المتعلم بتحليل الكلمات داخل الجملة «اسم، فعل ... إلخ» أو هجاء الحروف في الكلمة حيث يتم في هذه الإستراتيجية سؤال التلاميذ ليأخذوا في اعتبارهم الأجزاء الذاتية المتنوعة في الأشياء العامة.

فمثلاً: «قلم رصاص، منقلة، مسطرة، طباشير» فكر في الاستخدامات غير المستعادة لهذه الأشياء.

٣- توضيح التشابهات: Use Analogies

- مواقف متشابهة.

- التماثل بين الأشياء.

- الحالات المتطابقة.

مثال: دع التلاميذ يكتشفون كيف أن المنتجات الميكانيكية أو العلمية يمكن أن يوجد بها بعض أشكال التشابه في الطبيعة.

٤- توضيح الاختلافات: Point Out Discrepancies

- فجوات المعرفة.

- الروابط المفقودة في المعلومات.

- العناصر غير المعروفة.

مثال: في العلوم، أسأل المتعلمين مع التفكير وكتابة الأشياء التي لم يتمكن الإنسان من معرفتها بعد.

٥- استخدام الأسئلة المثيرة: Ask Provo Cative Questions

٦- استخدام أسئلة للتغير: Cite Exonples Of Change

• شرح حركات الأشياء.

• تقديم الفرص لعمل تغيرات وتحويلات وتبديلات.

مثال: ادرس المبادئ العلمية وارسم التغيرات في استخدامها عبر تاريخ الإنسان.

٧- استخدام أمثلة للعادات: Use Exanples Of Habit

• مناقشة تأثير التفكير المرتبط بالعادات.

• بناء حساسية إزاء جمود الأفكار وعمل تعديل وظيفي للأشياء.

مثال: في العلوم والدراسات الاجتماعية يمكن الإشارة للعديد من الأمثلة عن كيف أن حياة ووظائف الإنسان والمجتمع أعيقت بسبب الأفكار المحدودة بالعادات أو برفض تغير الطرق القديمة لأداء الأشياء والمهام. والإشارة إلى كيف أن بعض المفاهيم مثل «قوة الدفع» عرف بواسطة الصينيين قبل الميلاد وظل هذا المبدأ دون استخدام حتى حلول قوة دفع الطائرة عام ١٩٤٠م.

٨- البحث الحر المنتظم: Allow for on organi zed random search

استخدام التراكيب المألوفة لتؤدي إلى بناء تراكيب أخرى.

• وضع القوانين الأساسية والسماح للتلاميذ بحرية اكتشاف طرق أخرى من خلال القوانين الأساسية.

مثال: في فنون اللغة نسأل المتعلم أن يقرأ قصيدة خاصة به باستخدام أحد الأساليب البلاغية.

وفي الدراسات الاجتماعية نسأل المتعلم لتسمية كل الولايات في الولايات المتحدة عن طريق الاستدعاء الحر لهذه الولايات من خلال نموذج بحثي منظم - لولايات الساحل الغربي - الساحل الشرقي، جبال روكي .. إلخ.

٩- تدريس مهارات البحث والتقصي : Teach The Akills Of Search

- البحث التاريخي.

- استخدام التجربة والخطأ بطرق متباعدة ووصف النتائج «بحث وصفي».

- ضبط المتغيرات وتقرير النتائج «بحث تجريبي».

مثال: في الرياضيات والعلوم تشير إلى كيف أن الإنسان بحث وتقصى عن طريق طلب الحقائق باعتبار كيف توصلوا إليها في الماضي «بحث تاريخي» ومقارنة وتباين النظريات المثبتة وغير المثبتة والمقبولة حالياً «بحث وصفي» أو كيف أن القانون والنظرية نستنتج من خلال ضبط المشاهدات «بحث تجريبي».

١٠- احتمال الغموض : Build Of Tolerambiguity

- تجهيز المواجهات المحيرة للتفكير.

- وضع المواقف مفتوحة النهايات وغير القابلة لغلق باب المناقشة فيها.

مثال: مشاهدة جزء من فيلم عن أى مادة ثم عمل قطع عند نقطة مشكلة وطلب حل المشكلة من التلاميذ أو وضع نهاية للقصة ، ثم مراجعة أو مقارنة هذه النهايات مع نهاية الفيلم.

١١- التعبير الحدسي : Allow Of Intutive Expression

- الميل الباطني «الداخلي» تجاه المعلومة.

مثال: سؤال المتعلمين للكتابة أو التحدث أو تحويل ما قرأه في الفصل إلى رواية في العلوم عن طريق إظهار أمثلة النجاح ... كذلك إعطاء الفرصة للمتعلمين كي يعبروا عن مشاعرهم بجميع حواسهم.

١٢ - التدريس ليس للتوفيق بين الأفكار وإنما للتطور: Teach Not For Adjust Ment But Developmennt:

• تعلم كيفية التعلم من الأخطاء.

مثال: الإشارة إلى كيفية أن الإنسان تعلم من خلال أخطائه في تجارب الطيران كما نشير إلى أن عدم الطيران تطور من خلال بعض الأخطاء الأولية.

١٣ - تشجيع التلاميذ على دراسة المبدعين وعمليات الإبداع: Encourage Pupils To Study Creative People And Processes

• دراسة خصائص الأشخاص مرتفعى الإبداع.

• دراسة العمليات التى تؤدي للإبداع.

مثال: نعطي أمثلة لكيف أن العملية ذات نفع بواسطة العقول العلمية وتوضيح مدى أهمية حدوث عمليتي التحضين التوليد للأفكار قبل حدوث الاكتشاف العلمى.

١٤ - إلزام التلاميذ بتقييم المواقف: Require Pupils To Eveluate Situation

تقرير حول الحلول المتضمنة للمتعلمين يعطون تفسيراً لإجاباتهم أو حلولهم وذلك فى استنتاجاتهم، فدائماً يكون السؤال كالتالى: إذا حدث ذلك فما هى النتيجة؟.

١٥ - تنمية مهارة القراءة الابتكارية: Develop A Creative Reading Skill

• تعلم مهارة توليد الفكرة بالقراءة.

• القراءة ليست فيما تقول وإنما إلى أى حد تأخذنا معها.

مثال: فى أى مادة دراسية نعطي العديد من الفرص للمتعلمين لتقديم أفكارهم الخاصة من خلال قراءتهم أكثر من سؤا لهم إعادة أو تكرار ما تم قراءته.

١٦ - تنمية مهارة الاستماع الابتكارى: Develop A Creative Listening Skills

• تعلم مهارة توليد الفكرة بواسطة الاستماع.

- الاستماع إلى المعلومة التي تؤدي للأخرى.

مثال: خلال قراءة القصة أو الدرس نطلب من المتعلمين تدوين أفكارهم خلال الاستماع.

١٧ - تنمية مهارة الكتابة الابتكارية: Develop a creative writing skill

- تعلم مهارة التعبير الذاتي خلال الكتابة.

- تنمية الاستعداد لكتابة فكرة بوضوح.

مثال: يمكننا أن نسأل المتعلم أن يذكر فكرة لديه على صورة استمارة مكتوبة ولكن بطريقة لم يفكر فيها أحد غيره.

١٨ - تنمية مهارة الملاحظة للتلاميذ: Develop Pupils Visualization Skills

- الملاحظات الإجرائية من نقاط غير معتادة.

- الأقطار المعبرة في شكل ثلاثي الأبعاد.

مثال: انظر للأشياء بصورة غير عادية أو بنظرة مختلفة.

كما يمكن تقسيم الطرق التي تستثير الابتكارية إلى نوعين رئيسيين هما:

(أ) الطرق الفردية:

وتهدف إلى مساعدة الأفراد في تعديل بعض سمات الشخصية التي تعوق ظهور وتنمية ابتكارياتهم ، وعلى تشجيع السمات التي ترتبط بتنمية الابتكار ومن أمثلة هذه الطرق ما يلي:

١- لعب الأدوار:

وفيها يمارس الفرد الدور الذي يتفق عليه ويسمح له بالتصرف كصاحب الدور نفسه، وفي أثناء ذلك يتعلم طرقاً وأساليب جديدة لممارسة الأعمال وتجربة أساليب سلوكية جديدة، مما يوسع من أفاق شخصيته ويطلق لخياله المبتكر متحرراً من عديد من قيود الواقع.

٢- التنويم المغناطيسى:

يستخدم ذلك النوع فى تنمية الابتكارية وذلك بالإيحاء للشخص أثناء التنويم بأنه قد حلم بشىء ما، ثم بعد إيقافه يشاهد ويدرس سلوكه وأدائه، ويستخدم ذلك الأسلوب لزيادة الثقة بالنفس والرغبة فى التجريب والميل للمخاطرة.

٣- العلاج النفسى:

يمثل احدى وسائل تعديل بعض سمات الشخصية التى تعوق ظهور الابتكارية ونموها كالقلق والحيل الدفاعية.

٤- تعديل الاتجاهات:

باستخدام طرق تعديل الاتجاهات المعوقة للابتكارية مثل: (الميل لنقد الأفكار الجديدة، الخوف من التجريب، عدم تشجيع المخاطرة الفكرية، عدم تحمل الغموض، الخوف من السؤال، وإثارة المشكلات الجديدة).

٥- التعليم المبرمج والآلات التعليمية:

يستخدم لى يهىء الفرصة للتلميذ لى يكون ويؤلف حلولاً وإجابات جديدة أكثر من أن يختار إجابته التى يحتاجها والتى تناسبه ولا ينتقل من معلومة إلى معلومة قبل أن يتقن الأولى ويتدرج فى ذلك حتى يصل بنفسه إلى ما هو جديد ومبتكر.

٦- القليل المورفولوجى:

يقوم على أساس تقسيم المشكلة إلى متغيراتها المستقلة ثم تقسيم تلك المتغيرات إلى أقسامها الفرعية.

٧- حصر الخصائص:

تقوم هذه الطريقة على أساس تحديد الخصائص الأساسية للنتائج أو الفكرة ثم تعديل كل خاصية بأكثر من طريقة.

٨- وضع القوائم:

وهو وضع استخدامات جديدة للشيء الواحد أو وسائل جيدة للقيام بذاات الوظيفة أو إدخال تعديلات جديدة على الشيء كتغير المعنى أو اللون ... الخ، أو تكبير الأشياء أو تصغيرها أو استبدال بعض العناصر والخصائص أو عكس الأوضاع.

٩- طريقة باكسا baksa:

وتتضمن هذه الطريقة خطوات متعددة:

- تخير المشكلة وتحديدتها.
- جمع المعلومات.
- تنظيم المعلومات.
- فحص المعلومات لكشف ما بينها من علاقات.
- الاسترخاء في حالة عدم التوصل إلى نتائج.
- محاولة التوصل إلى أفكار جديدة بالتركيز على المشكلة الأولى.
- إعادة النظر في الأفكار بطريقة موضوعية.
- وضع الأفكار موضع النقد.
- تكرار المراحل السابقة لتصبح عادة سلوكية.

١٠- استخدام أغرب فكرة:

وفيها يختار الفرد فكرة من بين عدة أفكار يمكن أن تكون ذات قيمة في الوصول للحلول جديدة.

(ب) الطرق الجماعية:

وتقوم هذه الطرق على تحقيق أقصى استفادة بما لدى الجماعة من إمكانات وقدرات في تنمية الابتكار وتشمل على الآتي:

١- المشابهات:

يقصد بها في اليونانية ربط العناصر المختلفة وغير المناسبة بعضها من بعض، وتبعا لهذه الطريقة فإنه يمكن زيادة الابتكارية إذا فهم الناس العمليات السيكلوجية التي تتضمنها، وإذا أدركوا أن العناصر الوجدانية في الابتكار «أكثر أهمية من العناصر العقلية» وتتضمن هذه الطريقة عدة ألعاب مثل: اللعب بالكلمات والمعاني، اللعب بالمبادئ العلمية.

٢- العصف الذهني:

تقوم هذه الطريقة على توليد العديد من الأفكار إذا ما تأجل إصدار الأحكام على الأفكار بمجرد ظهورها.

• مراحل عملية تعصيف الأفكار:

إن أهم مراحل تعصيف الأفكار ما يلي:

أ- مرحلة الإعداد لجلسة العصف الذهني: وتتضمن اختيار المشاركين،

وتحديد وقت الجلسة، وتحديد مسجل للأفكار وطريقة التسجيل، وتحديد

قواعد إدارة الجلسة للتأكد من تهيئة المناخ الإبداعي، والتأكد منها.

ب- مرحلة تحديد المشكلة وصياغتها .

ج- مرحلة توليد الأفكار، للوصول إلى أكبر عدد من الأفكار المتنوعة والجديدة.

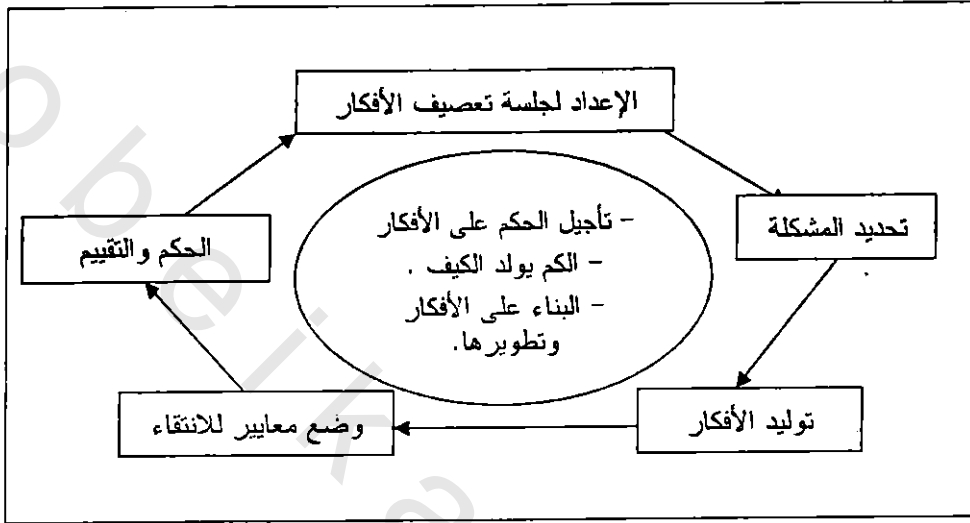
د- مرحلة وضع معايير لانتقاء أفضل الأفكار المقدمة على أساس الجودة،

والمنفعة والتكلفة، ومنطقية الحل، والحدائق، ومدى القبول والجدول

الزمني للتنفيذ.

هـ- مرحلة الحكم والتقييم لاختيار أفضل الأفكار في ضوء المعايير السابقة.

ويمكن لمؤلف الكتاب توضيح المراحل السابقة في الشكل التالي:



شكل (٧) مراحل العصف الذهني ومبادئه

ويمكن النظر إلى المراحل السابقة كمدخلات «مرحلة الإعداد وتحديد المشكلة»، والعمليات «مرحلة توليد البدائل وتقييمها» التي تعد جسراً يصل إلى المخرجات «المرحلة الأخيرة للوصول إلى الحلول المناسبة».

٣- الحل الابتكاري للمشكلات:

تتضمن خطوات هي «مواجهة موقف غامض، البحث عن الحقائق، وضع بدائل متعددة للحل، تقييم الأفكار والحلول، اختبار أفضل الحلول».

ويلاحظ أن هذا الأسلوب يعد إلى التأثير على الخصائص العقلية لأعضاء الجماعة لإزالة ما يعوق ابتكاراتهم ولتنمية ما لديهم من إمكانيات.

٤- السوسيودراما:

تهدف إلى استخدام الجماعة لفرص ودراسة مشكلة معينة باستخدام الأساليب الدرامية على نحو يؤدي إلى الوصول إلى حلول متعددة وجديدة وتتضمن خطوات

عديدة هي: (تحديد المشكلة - وصف الموقف - توزيع الأدوار - إثارة الاهتمام - تمثيل الموقف - توقف التمثيل - مناقشة وتحليل الموقف - وضع المزيد من الخطط).

دور وظائف النصفين الكرويين بالمنخ في التكامل الإبداعي:

أصبح الإسهام الذي بدأت تسهم به الأبحاث الفسيولوجية والسلوكية لتغطية الجانب الآخر من وجودنا هو الأمل المشرق في إنهاء قضايا الثنائية التاريخية بين الروح والجسد، بين الفكر والوجدان، وأخيراً بين الرمز والصورة، وما هو المنخ الآخر «النصف الكروي غير الطاغى» يعلن حضوره، وتخصصه ومنافسته للمنخ «الطاغى» فلم يعد صورة مرآة للانعكاس، ولا هو إطار طوارئ «استبن» عند اللزوم، بل أن دوره ضرورى للتكامل البشرى إذ يعتبر مدخلاً لنوع مختلف من المعرفة، ثم هو الأرضية النشطة التى يتشكل فيها ومنها السلوك الإبداعي في مراحل المبدئية قبل صياغة شكله الرمزي التعبيرى.

وفي هذا الصدد يقدم مؤلف الكتاب إطلالة على بعض نواحي هذا الفتح القادر على تغيير مفهومنا عن الإنسان وعن الإبداع وعن التكامل، تغييراً نأمل معه أن نكون أقرب إلى الإسهام الواعى في تنمية الوعي البشرى المبدع.

فالمنخ هو آلة غاية في التعقيد تقوم بتوجيه وإدارة معظم ما نقوم به من أعمال كل يوم وهو الذى يفكر ويتذكر وينتبه ويكون العلاقات الاجتماعية ويلعب ويضحك ويشعر ويتحدث ويفهم ويسيطر على الحركات ويسيطر على شخصيتنا وغير ذلك، وينقسم المنخ إلى نصفين النصف الأيمن والنصف الأيسر ولكل نصف أربعة فصوص الفص الأمامى و الفص الجدارى والفص الصدغى والفص القالى للمنخ أجزاء أخرى وهى المخيخ وجذع المنخ والجهاز الطرفى وترباط جميع هذه الأجزاء بصورة معقدة بواسطة خلايا عصبية تنقل المعلومات من مكان إلى آخر يختص كل من الأجزاء بوظائف مختلفة نطلق عليها التخصص الوظيفى للمنخ حيث تجرى العمليات فيه فى دقة متناهية وفى آن واحد (تزامن) وبشكل مستمر ولم يستطع العلماء حتى الآن تحديد مكان جميع وظائف المنخ ذلك لأن هناك وظائف عديدة تتم

معالجتها في أكثر من جزء من المخ ف سبحانه الله العظيم وتبارك الله أحسن الخالقين.
(سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠ ج: ١٧٤).

ولقد شهدت العقود الثلاثة الماضية اهتمامًا متزايدًا في مجال البحث في الفروق الوظيفية بين جانبي المخ ولقد تمكن العلماء من دراسة كل من نصفي المخ بشكل مستقل، مما مهد الطريق إلى فكرة السيطرة المخية مما أقترح أن لكل نصف من نصفي المخ وظائف مختلفة. وعليه فإن المخ تتموضع وظائفه المختلفة بمعنى أن لكل موضع في المخ تخصص وظيفي خاص به. وينتج عن هذا التخصص الوظيفي الموضعي وجود نمطية في سيطرة نصفي المخ في معالجة المعلومات وعلى السلوك الإنساني.

وفي هذا الإطار أظهرت العديد من الدراسات التي قامت على كل من الأفراد العاديين وغير العاديين عدم التماثل بين نصفي المخ في الوظائف العقلية (محمد السعدني، ١٩٩٨: ٥٤)، فسيطرة النصف الأيمن للمخ تشير إلى تفضيل الأفراد للمهارات البصرية والعواطف والتزامن والحدس الذي يعتمد على تركيب عناصر المواقف التعليمية، أما سيطرة النصف الأيسر للمخ فتشير إلى تفضيل الأفراد للمهارات اللفظية والمنطقية والعقلانية والتتابع الذي يعتمد على تحليل عناصر المواقف التعليمية بدلاً من تركيبها كما هو الحال في النصف الكروي الأيمن.

وإذا كان النصفان الكرويان يقومان بوظائف مختلفة، فليس من الإنصاف أن نقول أنها وظائف مطلقة لكل منها، فهناك وظائف يقوم بها أحد النصفين بصورة أفضل من النصف الآخر (محمود عكاشة، ٢٠٠٣: ١٥)، ويؤيد علماء نفس اللغة المحدثين وجهة النظر التي تقترح بأن نصفي كرتي المخ يختلفان في نمط معالجة المعلومات الواردة للمخ، وأن نصف الكرة المخية الأيمن يقوم ببعض الإجراءات التي تختلف وتكمل الإجراءات التي يقوم بها نصف الكرة المخية الأيسر، ويستخدم مفهوم السيطرة Dominance للتعبير عن تقسيم العمل بين النصفين الكرويين للمخ.

وفي هذا الإطار قامت مكارثي وموريس (McCarthy & Morris, 1994 : 7) بوضع قائمة بوظائف النصفين الكرويين تبعاً لاختلاف أنماط معالجة المعلومات لدى المتعلمين في خمس مجموعات رئيسية كما في الجدول التالي:

جدول (١) وظائف النصفين الكرويين لمكارثي وموريس

(McCarthy & Morris, 1994)

نمط معالجة المعلومات الأيسر بالمنح		نمط معالجة المعلومات الأيمن بالمنح	
Sequential	تتابعي	1- كلي	Holistic
Cognitive / Reasoning	معرفي	2- عاطفي	Affective / Emotional
Analytical	تحليلي	3- إبداعي	Creative
Verbal	لفظي	4- بصري	Visual
Logical	منطقي	5- فني	Artistic

كما وجد الباحثون فروقاً جوهرية في وظائف كلا من النصفين الكرويين للمنح، يعرض لها ولقد اتضح في العديد من الدراسات في مجال وظائف النصفين الكرويين وجود فروق في تفضيل أحد النصفين الكرويين على الآخر في عملية معالجة المعلومات، حيث استطاع الباحثون في المجال التربوي والفسولوجي تحديد وظائف نصفي المنح ومن هذه الدراسات: دراسات: عماد عبد المسيح (١٩٨٨)، حمدي شاكر (١٩٩٩)، أنور عبد الغفار (٢٠٠٣)، ومصري حنورة (٢٠٠٣) والتي أشارت إلى سيادة النصف الأيسر في التعرف على المحتوى اللفظي للجمل المسموعة وفي أداء المهام الخطية، بينما يسيطر النصف الأيمن في التعرف على نغمة الصوت والتمييز بين الأصوات من خلال نغماتها وأداء المهام البصرية لتعبيرات الوجه.

obeikandi.com

والشكل التالى يوضح اختلاف وتباين وظائف النصفين الكرويين للمخ.



شكل (٨) التخصص الوظيفى للنصفين الكرويين بالمخ

(سليمان عبدالواحد، ٢٠١٠ و: ١٢٥)

وكما يذكر كل من سهير المصرى (٢٠٠٥: ٥٤)، يوسف شلبى (٢٠٠٥: ٧٦)، وحمدي الفرماوى (٢٠٠٦: ١١٣) فقد دلت نتائج الدراسات العديدة الخاصة بوظائف النصفين الكرويين للمخ على أن نصف المخ الأيمن متخصص فى الوظائف غير اللغوية والمكانية - البصرية والقدرة على المعالجة المتزامنة للمعلومات، بينما يسيطر نصف المخ الأيسر على وظائف اللغة والكلام والقدرة على المعالجة المتتابعة للمعلومات.

وتشير فوقية راضى (٢٠٠٦ : ٢٥٣) إلى أن المتعلم الكلى (ذو النمط الأيمن في معالجة المعلومات) يميل إلى التعلم في قفزات كبيرة وغالباً ما يستوعب المادة الدراسية بطريقة عشوائية وبصورة مفاجئة دون إدراك العلاقات ولديه القدرة على حل المشكلات المعقدة بسرعة ، بينما يميل المتعلم التابعى (ذو النمط الأيسر في معالجة المعلومات) إلى إحراز الفهم في خطوات طويلة حيث تتبع كل خطوة بطريقة منطقية الخطوة السابقة ويفضل اتباع مسارات منطقية للوصول إلى حلول للمشكلات.

ويضيف محمد ناصف (٢٠٠٦ : ١٤) أن الأفراد أصحاب النمط الأيمن (الكلى) يفضلون التعامل مع القضايا المجردة ، بينما يفضل الأفراد أصحاب النمط الأيسر (التحليلي) التعامل مع التفاصيل والتركيز على القضايا العيانية.

ومن العرض السابق واستناداً على نتائج الدراسات المتعلقة بوظائف النصفين الكرويين بالمنح يرى المؤلف أن هناك اتفاق بين نتائج البحوث الحديثة في علم النفس الفسيولوجى والعصبى و نتائج بحوث علم النفس المعرفى - والتي تشير جميعها إلى الفروق الأساسية في طريقة عمل كل من نصفي المنح الكرويين لتشمل اختلافات في أنماط معالجة وتجهيز هذه المعلومات المقدمة حيث يختص كل نصف من نصفي المنح بنمط معالجة خاص، فكل نصف من نصفي المنح له دور مختلف عن الدور الذى يؤديه النصف الآخر، كما أنه وفي ضوء الفروق الوظيفية بين النصفين الكرويين في المنح يمكن اعتبار أن للمنح وظيفة مزدوجة - إلى حد ما - حيث يشمل نظامين فرعيين مختلفين وظيفياً في عملية معالجة وتجهيز المعلومات مما جعل البعض يعبر عن المنح: بالمنح الأيمن والمنح الأيسر، والشواهد على اختلاف وظائف النصفين الكرويين في المنح عند معظم الأفراد تدعو إلى التأمل والبحث للتوصل إلى صورة أكثر دقة عن كيفية عمل المنح.

إلا أننا نلاحظ الآن أن وقتاً كبيراً قد تم تكريسه للفصل بين النصفين الكرويين وانا بحاجة حقيقية لأن نراها على أنها يؤدى أدواراً مختلفة من أداء متكامل أكثر من

كونهما منفصلين تماماً ونستطيع أن نتبين أن مفهوم «النصف السائد والنصف غير السائد» لم يعد معبراً عن الأمر الواقع وحل محله مؤخراً مفهوم التكامل الوظيفي للنصفين الكرويين أحدهما يختص بوظائف اللغة والعمليات التحليلية - التعاقبية، والآخر بالعلاقات البصرية - المكانية. وقد أعطى فلور - هنرى (١٩٧٩) نموذجاً للتكامل الوظيفي بين النصفين الكرويين حينما وصف التمثيل الوظيفي للعواطف في المخ البشري، يقول: «بالرغم من أن الحزن والقلق والمزاج المكتئب مشتقات من الجانب الأيمن فى الشخص الأيمن»، بينما الإنعاش والغضب والمزاج البارائوى مشتقات من الجانب الأيسر، إلا أن هناك دليلاً على أن السيطرة الكلية وتنظيم المزاج هى وظيفة للنصف المعروف بالسائد (المختص عادة بالوظائف اللغوية) وقد اقترح فلور - هنرى أيضاً وجود سيطرة متبادلة بين النصفين الكرويين عبر الجسم المندمل وهى التى تحدد التوازن بين الجانبين.

معوقات التفكير الابتكارى:

يمكن تقسيم معوقات الابتكار إلى ثلاثة جوانب وهى:

(أ) الجانب الأول: معوقات تتعلق بالأسرة:

- ١ - توجد علاقة سالبة ضعيفة بين الابتكارية وترتيب التلميذ فى الأسرة.
- ٢ - توجد علاقة موجبة بين الابتكارية والمستوى الاقتصادى المرتفع للأسرة.
- ٣ - التأثير السلبي للاتجاهات الوالدية الخاطئة تربوياً ونفسياً مثل: «التسلط، الحماية الزائدة، الإهمال، التذبذب، والفرقة فى معاملة الأبناء».
- ٤ - اهتمام الأسرة الموجه نحو استثارة الذكاء وتشجيع التحصيل المدرسى المجرد والنجاح الأكاديمى.

(ب) الجانب الثانى: معوقات تتعلق بالمدرسة:

- ١ - التربية الموجهة نحو النجاح.
- ٢ - الامتحانات المدرسية تقيس التحصيل فى نطاق محدد.
- ٣ - العقاب على التساؤل والاكتشاف.
- ٤ - القسمة الثنائية بين العمل واللعب.
- ٥ - التأكيد المفرط على مهارات لغوية محددة.
- ٦ - التأكيد على النقد الهدام.
- ٧ - كبت الأفكار الإبداعية لدى المتعلم.
- ٨ - ضغط الوقت ومشكلات الجدول المدرسى مما يعطل مناقشة جميع ما يطرحة المتعلمون من أسئلة.
- ٩ - التركيز على الجانب المجرد من النشاط العقلى وإهمال بعض الجوانب الأخرى.

(ج) الجانب الثالث: معوقات تتعلق بالمجتمع:

- ١ - معوقات ثقافية.
 - ٢ - معوقات انفعالية.
 - ٣ - معوقات إدراكية.
 - ٤ - الاتجاه التسلى السائد فى المجتمع.
- وأخيراً يرى مؤلف الكتاب أن معوقات ابتكار الأفراد فى المجتمع العربى بصفة عامة والمصرى على وجه الخصوص تتمثل فيما يلى:

(أ) معوقات تخص الأسرة:

- عدم تقدير وتشجيع الأهل للمبدعين.

- اتباع الأسرة لطرق تربية خاطئة «مثل عدم احترام رأى المبتكر أو ضربه أو شتمه».
- تمسك الأهل بالعادات والتقاليد التي تكره وتقاوم التجديد.
- الخوف من انتقاد الأسرة والعقاب والتأنيب.
- تركيز الأهل على ضرورة الحصول على درجات مرتفعة.
- عدم وعى الأسرة بأهمية الابتكار.
- ضيق الوقت بالنسبة للفتيات بسبب كثرة المساهمة فى الأعمال المنزلية الكثيرة.

(ب) معوقات تخص المدرسة:

- عدم تقدير المعلم لمواهب طلابه والاستهزاء بأفكارهم.
- عدم توافر الإمكانيات والتسهيلات المناسبة.
- سوء معاملة المدرسة للمتعلم وعدم احترامه.
- ضعف كفاءة وتأهيل المعلمين.
- ضيق الوقت بسبب كثرة الواجبات والامتحانات.
- ضعف المناهج وعدم مساهمتها فى تنمية قدرات ومواهب المتعلم وطاقاته المخية الإبداعية.
- أساليب وطرق التدريس التقليدية التى تعتمد على الحفظ والتلقين والتى تجعل المتعلم سلبى.

(ج) معوقات تخص المجتمع:

- عدم وعى المجتمع بأهمية الابتكار.
- عدم تقدير وتشجيع المبتكرين والعلماء والباحثين.

- عدم توافر المؤسسات التعليمية والنوادي والبرامج والدعم المادي للمساعدة على تطوير عملية التفكير الابتكاري.
- التأخر الحضاري.
- انخفاض المستوى التعليمي والتكنولوجي.
- المشكلات السياسية.

الفصل الثالث
التفكير الناقد

obeikandi.com

الفصل الثالث

التفكير الناقد

مقدمة:

يعد التفكير الناقد - كأحد المهارات الحياتية - ضرورة في هذا العصر الذي يتميز بالتقدم السريع في جميع المجالات، وظهور العديد من المشكلات التي تواجه الأفراد؛ مما يتطلب منهم اختيار أفضل الحلول، وهذا يلقي على عاتقهم مسؤولية الاختيار واتخاذ القرار، والقدرة على الاختيار الجيد واتخاذ القرار تتضمن بالضرورة القدرة على المفاضلة بين البدائل، وتقييمها تقييماً صحيحاً، ويعد هذا جوهر التفكير الناقد.

ويساعد التفكير الناقد المتعلمين على أن يصبحوا متفتحى العقل وأن يحترموا وجهات نظر الآخرين وأن يكونوا على استعداد لتغيير آرائهم في ضوء المعطيات الجديدة؛ وأن يلتفتوا إلى الأفكار غير العادية وغير الشائعة وفوق كل شيء أن يبحثوا عن أسباب لقبول الأفكار المختلفة.

كما يعتبر التفكير الناقد جمعاً لأنماط التفكير المختلفة، فهو يحتوى على العمليات المتضمنة في أنماط التفكير الصحيحة (حل مشكلات، تفكير علمي، إبداعي، ... إلخ)، كما أنه يستبعد العمليات المتضمنة في أنماط التفكير غير الصحيحة وأساليبه (كالتفكير الخرافي، والإحيائي، والخيالي، وتفكير أحلام اليقظة، ... إلخ).

ولذا يعتبر التفكير الناقد أحد أهم أنواع التفكير التي يجب أن ينال اهتماماً من قبل القائمين على العملية التعليمية سواء بالنسبة للمعلم أو المنهج، حتى يستطيع المتعلم أن يميز بين الصالح والطالح من المعلومات والأفكار التي يتلقاها وعدم تقبل أى عادات وتقاليد موروثة أو وافدة إلا بعد إعادة النظر فيها وإصدار الأحكام المنطقية عليها «العقلية الجدلية» من حيث مناسبتها لقيم المجتمع وعاداته وتقاليده.

وهذا يجعل من تعلم التفكير الناقد للمتعلمين ضرورة قصوى في ظل ما يعيشه العالم الآن من تقدم علمى وتكنولوجى؛ حتى يستطيعوا التعرف على المعلومات الصحيحة والمفيدة وتوظيفها في دراستهم الأكاديمية ومشكلاتهم الحياتية؛ مما يساعد في تحقيق أهدافهم وأهداف مجتمعهم «لذلك أصبح تعليم التفكير الناقد وتنمية مهاراته لدى المتعلم من أهم الأهداف التربوية والمهام الأولية التى تسعى المؤسسات التربوية لتحقيقها بمختلف مراحل التعليم».

وعلى ذلك فإذا نشأ الطفل على أنه ذو عقل ناقد، فلن يترك تفكيره للصدفة، بل يتعلم كيف يسأل، ومتى يسأل، كما يتعلم كيف يستدل، ومتى يستخدم الاستدلال، وأى طرق الاستدلال يستخدمها، أى يتعلم كيف يفكر تفكيراً ناقداً.

تعريف التفكير الناقد:

بالنظر إلى طبيعة مفهوم التفكير الناقد نجد انه من المفاهيم المركبة والمتعددة الجوانب لارتباطه بالعديد من جوانب السلوك والمواقف والمجالات لذا فقد تعددت تعريفاته واختلفت باختلاف النظريات والمدارس الفكرية سواء على المستوى العربى أو الأجنبى.

فقد أشار هاشم السامرائى (١٩٩٤) إلى أن التفكير النقدى هو عملية تقويم ومناقشات وخبرات، ويتصف بالموضوعية والصدق وله بعدان: الأول الحاجة إلى تقييم المعلومات، والثانى الرغبة فى اختيار الأداء.

ويوضح هذا التعريف أن للتفكير الناقد جانباً نظرياً يستمد من المعرفة والمفاهيم والمعلومات، وجانباً عملياً يتضح فى الرغبة فى التحقق من تلك المعلومات والرغبة فى الوصول إلى قرار معين.

وعرفه فيشر (Fisher, 1991: 66) بأنه: «عملية قياس المعلومات والأفكار وتقويم المناقشات وصولاً إلى الأحكام الموضوعية».

ويشير هالبرن (Halpern, 19963: 33) إلى أن التفكير الناقد عبارة عن «استخدام المهارات المعرفية أو الإستراتيجيات لزيادة احتمال وصف النواتج أو المخرجات، وهذا النوع من أنواع التفكير يستخدم لوصف التفكير الهادف والسببي والموجه لتحقيق غاية معينة».

وعرفه روجر (Ruggiero, 1998: 157) بأنه يعنى «مراجعة الأفكار التي نتيجها للوصول لحكم تجريبي عملي عن الأداء الأفضل لحل المشكلة أو المعتقد عن النتائج والذي ينبغي أن يكون معتدلاً ومن ثم تقييم وتنقية الحلول أو المعتقدات».

ويتضح من التعريفات السابقة للتفكير الناقد الاختلاف الواضح حول تحديد مفهوم واحد ومحدد متفق عليه، فقد اختلف الباحثون في كونه عملية أم مهارة إلا أنهم لم يختلفوا في كون التفكير الناقد نشاطاً عقلياً يتطلب من الفرد القيام بعمليات عقلية واعية متدرجة بادئة بمجرد المعرفة بالمفاهيم والافتراضات ثم القيام بعمليات التفسير والاستنتاج، والاستدلال، والتحليل المتضمن لعمليات الفحص والتنقية لما يتفق مع خبرات الفرد ومعرفته، منتهياً بالعمليات الخاصة بالتأليف، والتركيب، والقدرة على اتخاذ القرار وإصدار أحكام أكثر صواباً، وكل ذلك نستطيع أن نطلق عليه معينات للتفكير الناقد وهي الجانب الإيجابي لهذا النمط من التفكير، ولكنه مرهون بتوافر شروط وعوامل أخرى تتمثل في تحرى الموضوعية، وعدم الانقياد للآراء والأفكار الشائعة دون فحصها وتقييمها، وكذلك التحرر من الفكر الجامد وهذا ما نطلق عليه معوقات التفكير الناقد ويمثل الجانب السلبي لهذا النمط من التفكير.

خصائص الفكر الناقد:

لكي نستطيع أن نحكم على شخص ما بأنه يفكر تفكيراً ناقداً لا بد أن يكون ذلك الحكم قائماً وفقاً لمعايير ومحددات وسمات يمتلكها ذلك الشخص ومن هذه السمات امتلاك الخصائص الكبرى المتمثلة في العوامل الكبرى مثل عامل التقويم، والعامل المعرفي، وعامل الفهم لقواعد المنطق، وعامل القدرة على التفسير، والعامل الوجداني وعامل الحساسية للمشكلات وأوضح أن هذه الشخصية تتأثر بالثقافة السائدة

المجتمع، وكذلك الثقافة الفرعية داخل الأسرة المتمثلة في التنشئة الاجتماعية وما تتضمنه من عادات وتقاليدها يقدمها الآباء والتي بدورها تؤثر في عادات التفكير النقدي.

كما أورد الباحثون في مجال التفكير الناقد صفات للشخص الذي يفكر تفكيراً ناقداً، لعل من أبرزها ما يلي:

- الإلمام بالفكرة / الأفكار المراد نقدها.
- منفتح على الأفكار الجديدة.
- لا يجادل في أمر عندما لا يعرف شيئاً عنه.
- يعرف متى يحتاج إلى معلومات أكثر حول شيء ما.
- يعرف الفرق بين نتيجة «ربما تكون صحيحة» ونتيجة «لابد أن تكون صحيحة».
- يعرف بأن لدى الناس انطباعات مختلفة حول فكرة ما.
- يحاول تجنب الأخطاء الشائعة في استدلاله للأمور.
- يتساءل عن أي شيء يبدو غير معقول أو غير مفهوم له.
- يحاول فصل التفكير العاطفي عن التفكير المنطقي.
- يتخذ موقفاً أو يتخلى عن موقف عند توافر أدلة وأسباب كافية لذلك.
- يأخذ جميع جوانب الموقف بنفس القدر من الأهمية.
- يبحث عن الأسباب والبدائل.
- يتعامل مع مكونات الموقف المعقد بطريقة منظمة.
- يستخدم مصادر علمية موثوقة ويشير إليها.
- يبقى على صلة بالنقطة الأساسية أو جوهر الموضوع.

وحدد أوكسمن (6: 1991, xmen) خصائص الأفراد الذين يفكرون تفكيراً ناقداً كالآتي:

- القدرة على الملاحظة العميقة.
- القدرة على النقد الموضوعي.
- القدرة على المناقشة - المرونة العقلية - والقدرة على تحديد المشكلة.
- القدرة على التنظيم.
- القدرة على الإبداع.
- القدرة على وضع افتراضات منطقية عند حل المشكلات.
- القدرة على تقبل آراء الآخرين - القدرة على إعادة الحلول - القدرة على الاكتشاف.
- القدرة على الفهم والتحليل والتركيب - والقدرة على تمييز الحجج.
- القدرة على التفسير وتقويم المناقشات - الاستنتاج والاستنباط.

وبالطبع إذا ما اهتمت الأوساط التربوية خاصة المدرسة بالتركيز على تنمية هذه الخصائص والسمات لدى المتعلمين، وذلك من خلال ما تقدمه من محتويات المناهج الدراسية المختلفة وما تتبعه من إستراتيجيات تدريسية حديثة وأنشطة تعليمية متنوعة؛ فإن ذلك من شأنه أن يكون عاملاً مهماً وفعالاً في تكوين شخصيات تمتلك عقولاً متفتحة واعية، وقادرة على مواجهة التغيرات الحادثة والغزو الثقافي الهائل، وتمحيص أهدافه، وفك متناقضاته والانتقاء منه ما يمكن أن يسهم في تنمية حياتهم ومجتمعهم بدلاً من أن يصبحوا مجرد تابعين.

أهمية التفكير الناقد:

بالنظر إلى مجتمعنا اليوم نجد أنه قد أصبح قرية صغيرة أو كتلة واحدة، وفي ظل ذلك أصبح يقع على كاهل كل مجتمع مسؤولية مواجهة الضغوط والتحديات والثقافات الجديدة والمغايرة لثقافته وطبيعته، أي أصبح التحدي فكرياً وثقافياً،

وبالتالى فإن السلاح الذى يمكن أن تواجه به المجتمعات ذلك التحدى هو وجود عقول مفكرة نافذة قادرة على التقييم وإصدار الأحكام، واتخاذ قرارات صائبة تمكنهم من مجابهة سلبيات هذا الغزو، والاستفادة من إيجابياته لتحقيق التطور والنمو ومن هنا تتضح أهمية التفكير النقدي.

كما يمكن الاستدلال على أهمية التفكير الناقد فى الحياة الاجتماعية بتحليل حاجات المجتمع، وحاجات الطلبة، وآراء الخبراء فى إطار الفلسفة الديمقراطية وعلم النفس الحديث فالتفكير الناقد مهم فى الوصول إلى الاجتماع الذى يعتبر أساس تكوين المجتمع الديمقراطى؛ إذ فيه يحتاج المواطنون الاستمرار لاتخاذ مثل هذه القرارات.

كما تأتى أهمية تعليم الطلاب التفكير الناقد كما يشير مجدى حبيب (٢٠٠٣: ٢٣٨) فى تشجيع روح التساؤل والبحث والاستفهام وعدم التسليم بحقائق دون تحرى أو استكشاف مما يؤدي إلى توسيع الآفاق العقلية للطلاب، وعلى ذلك فإننا عندما نعلم الطلاب التفكير الناقد فإننا بذلك نساعدهم على كل من:

- تغيير الأطر الفكرية العقلية.
- اكتساب منظورات جديدة لتفسير الأمور.
- التزويد بإطار جديد للتفكير.
- التشجيع على تطوير أنماط تفكير مبتكرة.
- توسيع العمليات العقلية للفرد.
- الابتعاد عن الخبرات الحسية.
- التعريف بقيم وأنماط مفاهيمية جديدة.
- الانتقال إلى التفاعل مع البدائل المتعددة.
- التعامل بعقلية متفتحة وناضجة.

ويرى سليمان عبد الواحد (٢٠١٠: ٢٨٨) أن أهمية تعلم الفرد التفكير الناقد تتضح مما يلي:

- أن القدرة على التفكير الجيد تساعد الأفراد على التكيف بدرجة كبيرة أكبر من نظرائهم الذين يفتقدون هذه القدرة؛ فإن ما ينبجم من تحديات نتيجة للتغير السريع لا يستدعى المعرفة المناسبة فقط لمعالجتها بل مهارة تطبيق هذه المعرفة بشكل جيد .

- بالتقدم التكنولوجي يتقدم المجتمع، وتعدد الاختبارات أمام الفرد، والقدرة على الاختبار الجيد تتضمن بالضرورة القدرة على قياس البدائل وتقويمها تقوياً صحيحاً وهو جوهر التفكير الناقد.

- مع تعقد المجتمعات وتواصل البشرية عبر العالم، يتعرض الإنسان للعديد من الإغراءات والتأثيرات من أجهزة الإعلام المسموعة والمرئية والمقروءة، ولكي يحدد الفرد موقعه من كل هذا لابد له من التفكير الناقد الذي يزن الأمور، ويفاضل بين الأشياء، ويتبين المميزات والمثالب لكل منها.

ونظراً لأهمية التفكير الناقد لوحظ في الآونة الأخيرة الاهتمام الزائد من جانب المؤسسات التربوية والتعليمية إيماناً بضرورة إعداد وإخراج أجيال قادرة على تقبل التغيرات السريعة الحادثة والتكيف مع عمليات التطور التكنولوجي وانتقاء المجدي منه.

مهارات التفكير الناقد:

يشتمل التفكير الناقد على مجموعة من المهارات حددها إنس Ennis في اثني عشر مهارة كالآتي:

- ١ - استيعاب معنى العبارة.
- ٢ - الحكم على درجة غموض العبارة أو منطقيتها.
- ٣ - الحكم على درجة تعارض العبارات مع بعضها البعض.
- ٤ - الحكم على مدى اتساق النتيجة مع المقدمات.

- ٥- الحكم على درجة دقة العبارة.
- ٦- الحكم على درجة تطبيق العبارة لقاعدة أو قانون معين.
- ٧- الحكم على درجة إحكام العبارة.
- ٨- الحكم على العبارة من خلال الملاحظة.
- ٩- الحكم على علاقة العبارة وارتباطها بالمشكلة المحددة.
- ١٠- الحكم على العبارة على أنها أمر مسلم به.
- ١١- الحكم على مدى تحقيقها للهدف.
- ١٢- الحكم على مدى صحة العبارة أو حقيقتها.

كما حدد إبراهيم وجيه (١٩٧٥: ١١ - ٤٣) مهارات التفكير الناقد كما يلي:

- ١- الدقة في فحص الوقائع: وتتمثل في القدرة على فحص البيانات التي يتضمنها موضوع ما، بحيث يمكن أن يحكم الفرد بأن نتيجة ما صحيحة أو غير صحيحة تبعاً لدقة فحصه للوقائع المعطاة.
- ٢- إدراك الحقائق الموضوعية: وتتمثل في القدرة على الوصول إلى نتائج مبنية على الوقائع الموضوعية وحدها بعيداً عن التأثير بالنواحي العاطفية والتعصب، وغير ذلك من العوامل الذاتية.
- ٣- إدراك إطار العلاقة الصحيح: وتتمثل في قدرة الفرد على إدراك إطار العلاقة التي ترتبط بالموضوع بمجموعة الظروف العلمية التي تنتمي إليها أو بالمجال الذي يعمل فيه، والحكم على نتيجة ما أنها صحيحة تبعاً لارتباطها بإطار العلاقة الصحيح.
- ٤- تقويم المناقشات: وتتمثل في إدراك الجوانب المهمة التي تتصل مباشرة بموضوع معين وتميز نواحي القوة والضعف فيه.

٥- الاستدلال: ويتمثل في قدرة الفرد على معرفة العلاقات بين وقائع معينة تعطى له بحيث يمكن أن تحكم في ضوء هذه المعرفة ما إذا كانت نتيجة ما مشتقة تماماً من الوقائع أم لا، بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة، أو موقف الفرد منها.

وأجملها أحمد اللقاني (١٩٧٩: ٢٧) في مجموعة المهارات التالية:

- ١- التمييز بين الحقيقة والرأى.
 - ٢- التأكد من صدق المصادر التي تشتق منها المعلومات.
 - ٣- القدرة على الخروج باستنتاجات.
 - ٤- القدرة على تعليل الظواهر ذات الصلة بمجال الدراسة.
 - ٥- القدرة على الوصول إلى الدلالة النوعية للمعلومات.
 - ٦- القدرة على الخروج بتعميمات.
- وحدها هاشم السامرائي (١٩٩٤: ١٧٢ - ١٧٤) كالاتى:
- ١- تقويم الدليل عن طريق:

- التمييز بين المعلومات الحقيقة وغير الحقيقة.

- التمييز بين الضرورى وغير الضرورى.

- إدراك المعلومات الكافية.

- التوصل إلى النتائج.

٢- شرح المادة المعطاة:

- تقويم الثبات للكتاب.

- اختيار الفرضيات.

- ضبط دقة المعلومات.

٣ - التوصل إلى معنى الجملة أو الفقرة:

- الحكم فيما إذا كان هناك غموض في السبب.
- الحكم فيما إذا كان هناك فقرات محددة تدعم بعضها بعضاً.
- الحكم على أن تكون النتائج متعاقبة متتابعة.
- الحكم فيما إذا كانت الفقرة محدودة بشكل كاف.
- الحكم فيما إذا كانت الفقرة يمكن تطبيقها على مبدأ معين.
- الحكم فيما إذا كانت الفقرة وضعت من قبل شخص يمكن تقبلها.

٤ - شرح دقة المصادر:

- إدراك الافتراضات.
- التوصل إلى النتائج.

٥ - شرح أو توضيح فيما لو:

- الفقرة المشاهدة تحوى إثباتاً.
- التعميم مقبول.
- السبب واضح وصريح.

٦ - التمييز بين فقرات الحقائق وفقرات الآراء:

- شرح وتوضيح بين الفقرات وفقرات العاطفة والإحساس.
- الخروج بالاستنتاج.
- تقويم مصادر المعلومات.

٧ - فصل فقرات الحقائق عن فقرات القيم:

- إدراك الفرضيات والأدلة.
- إدراك الافتراضات الموضوعية وغير الموضوعية.
- إدراك التفكير المنطقي في المناقشة.

- التمييز بين الفرضيات والنتائج.

- إدراك الأسباب والطرق.

٨- إيجاد المعلومات:

- التوصل إلى النقاط المحددة.

- التوصل إلى تقدير البرهان.

- تعريف الفقرات الغامضة.

- تعريف الفقرات المتشابهة.

كما أورد فتحى جروان (٢٠٠٥: ١٧١) قائمة تضم معظم مهارات التفكير الناقد وهي:

- التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها والادعاءات أو المزاعم القيمية.

- التمييز بين المعلومات والادعاءات والأسباب المرتبطة بالموضوع وغير المرتبطة بالموضوع.

- تحديد مستوى دقة الرواية أو العبارة.

- تحديد مصداقية مصدر العبارة.

- التعرف على الادعاءات والحجج أو المعطيات الغامضة.

- التعرف على الافتراضات غير المصرح بها.

- تحرى التحيز.

- التعرف على المغالطات المنطقية.

- التعرف على عدم الاتساق في مسار التفكير أو الاستنتاج.

- تحديد قوة البرهان أو الادعاء.

- اتخاذ قرار بشأن الموضوع وبناء أرضية سليمة للقيام بإجراء عملي.

- التنبؤ بمرتببات القرار أو الحل.

وكان قد حدد دونى (Donnie, 1994) مهارات التفكير الناقد فى القدرات التالية:

- ١- إيجاد نوع من التشابه والأنواع الأخرى من العلاقات بين أجزاء المعرفة.
 - ٢- تحديد صحة المعلومات ذات الصلة الوثيقة بالموضوع والتي يمكن أن تستخدم فى تنظيم وحل المشكلات.
 - ٣- إيجاد طرق لتقييم الحلول المختارة عند التعامل مع المشكلات.
- ويتضح من العرض السابق لمهارات التفكير الناقد مدى اختلاف الباحثين فى تحديد مهارات التفكير الناقد والنابع من اختلاف تعريفاتهم لمفهوم التفكير الناقد، وعلى الرغم من هذا الاختلاف إلا أنه يمكن تحديد أوجه الاتفاق بين الباحثين حول مهارات التفكير الناقد كما يلى:

- ١ - مهارة معرفة الافتراضات والمسلمات.
- ٢ - مهارة الاستنتاج.
- ٣ - مهارة التفسير.
- ٤ - مهارة الاستدلال.
- ٥ - مهارة تقويم الحجج.

قياس التفكير الناقد:

تعددت اختبارات قياس التفكير الناقد نتيجة لتعدد تعريفاته، وعلى هذا لا يوجد اختبار واحد يقيس جميع أوجه التفكير الناقد؛ فمن بين الاختبارات التى وضعت لقياس التفكير الناقد والتى تطورت بتطور وتقدم العلوم النفسية، اختبار سميث ١٩٤٢ لقياس التفكير الناقد ويتناول الاستدلال المنطقي، وتطبيق المبادئ العلمية، وتفسير البيانات وإدراك طبيعة البراهين ومع تقدم علم النفس وضع «رست» اختبار يقيس هذا النوع من التفكير يتضمن تقويم الأدلة ومعرفة قواعد المنطق وتعرف المغالطات:

obeikandi.com

٦- اختبار (كورنيل ١٩٨١):

ويتكون هذا الاختبار من صورتين هما: الصورة (x) وهى متاحة للأفراد من المرحلة التعليمية الرابعة وحتى الرابعة عشر، والصورة (z) لطلبة الجامعات والراشدين، وصيغت مواقف هذا الاختبار على هيئة مناقشة حول قضية ما، تنتهى المناقشة بنتيجة، يطلب من الفرد المستجيب أن يحكم على صحة هذه النتيجة واتساقها مع الواقع ويقيس هذا الاختبار القدرات التالية: (الاستقراء - المعنى - الاستنتاج - تحديد التعريف - تحديد المسلمات - ومصادقية العبارات).

٧- اختبار (فاروق عبد السلام وممدوح سليمان، ١٩٨٢):

ويشمل الاختبار على المهارات الآتية: (معرفة الافتراضات - التفسير - تقويم المناقشات - الاستنباط - الاستنتاج).

معوقات تنمية التفكير الناقد:

تواجه عملية تنمية التفكير الناقد العديد من المعوقات التى قد تحد من عملية تحقيق الهدف من وراء برامج تنمية التفكير الناقد لدى الأفراد، ويمكن تحديد تلك المعوقات كالتالى:

- ١- التسرع فى فهم واستيعاب المواد المقروءة أو المسموعة أو المرئية.
- ٢- التسرع فى إصدار الأحكام وإبداء الآراء.
- ٣- البعد عن الموضوعية عند تقييم الأفكار أو النصوص المقروءة أو الشخصيات العلمية والأدبية.
- ٤- التعصب لرأى معين أو فكرة ما، والميل مع الهوى أو الميول الشخصية والتحيز.
- ٥- البعد عن التفكير المنطقى، والاقتراب من التفكير الخرافى.
- ٦- مسابرة الاتجاهات الشائعة دون تحكيم العقل.
- ٧- التفكير الروتينى أو التفكير الجامد المحدود.

كما يرى سليمان عبد الواحد (٢٠١٠) أن من معوقات التفكير الناقد ما يلي:

١- الدوجماطية:

قدم مفهوم الدوجماطية (ملتون روكيتش ١٩٥٢) في إطار نظرية عن العقل المنفتح والعقل المغلق؛ حيث يرى روكيتش أن الناس من حيث نظام المعتقدات ينقسمون على متصل أحد طرفيه يمثل نظام الاعتقاد المفتوح، ويتسم صاحبه بالمرونة والاستعداد لتقبل الآراء الجديدة وحتى المعروضة، كما يتسم هذا النظام بالاتساق وعدم التناقض، ويمثل الطرف الآخر النظام الاعتقادي المغلق، ويتسم الفرد صاحب هذا النظام بالجمود ومعارضة الأفكار الجديدة، كما يمكن أن يضم أفكاراً متناقضة، كما يتسم هذا النظام بقلة الحيلة والتسلطية وضيق الأفق والنظرة الهذائية إلى الحياة.

٢- الجمود الفكري:

ويعنى عدم المرونة أو مقاومة التغير، والإصرار على صحة الأسلوب المختار للعمل، مع التشبث بالآراء والرأي، ويتميز الأفراد الذين يتصفون بصفة الجمود بأنهم يمتلكون درجات عالية من التزم والانغلاق والتشبث بالآراء التواترية، ومقاومة التغير، وعموماً كلما زادت درجة الجمود عند الفرد تناقص عنده فكرة التفكير الناقد.

٣- المسابرة:

ويشير هذا المفهوم إلى درجة انصياع الفرد لاتجاهات المحيطين به، ابتداء من أفراد الأسرة إلى الرفاق ثم إلى المجتمع بنظمه وعاداته، والمسابرة تقود نمو درجة الاعتمادية على الآخرين، بمعنى أنها تظهر من خلال السلوك الواضح في الانقياد للآراء المتواترة، والتأثير بآراء الغير، والخضوع إلى السلطة دون نقاش في مستوياتها المتعددة، والتقيّد بالعرف والتقاليد بدون وعي، كل ذلك من شأنه أن يعوق عملية التفكير الناقد.

كما يمكن تحديد العوامل التي تعوق تنمية التفكير الناقد في الآتي:

١- الانقياد للآراء التواترية:

ويقصد بها الآراء الشائع استخدامها بين الناس والتي يتقبلها الفرد ويتداولها دون الرجوع إلى مصادرها الحقيقية أو التأكد من صحتها، وهذا له أثر سلبي إذ يعود الفرد أو الطالب على التفكير غير المستقل، ويجعله أسيراً لما يلقي عليه أو ما يسمعه فيتقبله من غير نقد أو مناقشة ويكتفى بالقليل من الأدلة التي تعطى له ويتخذها أساساً لحكمه، وقد تكون هذا البيانات والأدلة غير ممثلة وغير كافية للوصول إلى نتيجة أو حكم سليم.

٢- التعصب:

ويقصد به ميل الفرد للتقيد والتمسك بصحة آراء معينة قبل أن تعرض عليه أى بيانات أو وقائع، ويتمثل التعصب في التفكير الناقد عند الحكم على موضوع ما من وجهة نظر معروفة سابقاً.

٣- القفز إلى النتائج:

وتمثل ذلك في البدء بقضايا قد تكون صحيحة ثم الانتهاء منها دون تسلل منطقي سليم إلى نتائج غير مؤسسة على برهان سليم، ولتجنب ذلك يجب على المعلم أن يوجه الطالب باستمرار نحو البحث عن أفضل الطرق التي يحل بها المشكلة أو يعالج بها الموضوع.

٤- وجهات النظر المتطرفة والانقياد للمعاني العاطفية والمؤثرات الانفعالية:

وهذه المؤثرات تحدث نتيجة ارتباط موضوع التفكير بعلاقة ذات صلة انفعالية وعاطفية بالفرد، ويبدو ذلك عند مناقشة موضوعات تتعلق بالأخلاق، أو المشكلات الاجتماعية، أو القضايا العملية.

ويرى المؤلف بالإضافة إلى ما سبق أن من بين معوقات تنمية التفكير الناقد الاعتماد على الطرق التقليدية في التدريس القائمة على التلقين وحشو عقول التلاميذ بأكبر قدر من المعلومات دون إعطائهم الفرصة الكافية للتفكير في تلك المعلومات وفهمها وتحليلها بل يتلقونها كأنها أمر مطلق ومسلم به لا يخضع للجدل أو النقاش أو النقد.

كما يرى المؤلف أن الطريقة التقليدية تجعل من عقول التلاميذ مخازن للمعلومات دون وعى بعلاقة هذه المعلومات بالعالم المحيط بها، كما تزيد من سلبية الطالب وتجعل أحكامه تنسم بالميل إلى الحزم والتأكد القاطع فلا يؤمن بتعدد الطرق للوصول إلى الحقيقة بل دائماً يريد رأياً واحداً وإجابة نهائية يتوقف عندها وبذلك تطمس الروح الناقدة.

تنمية مهارات التفكير الناقد:

تعد تنمية التفكير لدى المتعلمين ضرورة حتمية هذه الأيام ، في ظل ما يشهده العالم اليوم من تغيرات علمية وتكنولوجية متعددة في شتى مجالات الحياة، وقد أثار هذا التقدم العلمي والتكنولوجي تحديات كثيرة أمام المتعلمين تتمثل في الاستفادة من المستحدثات العلمية والتكنولوجية وفهمها وتطويرها ومواجهتها ومواجهة مشكلاتهم الحياتية والتمكن من حلها بأنفسهم ، والتي لا يستطيعون أن يتخطوها إلا بتعليمهم كيف يفكرون ، وإكسابهم الأسلوب العلمي في التفكير.

ولقد لاقت عملية تنمية مهارات التفكير الناقد اهتماماً ملحوظاً في الأوساط التربوية والتعليمية كانعكاس لأهمية هذا النمط من التفكير وقد سارت تنمية مهارات التفكير الناقد في مسارين:

- الأول: عدم التقيد بمجال دراسي معين، أى انه يأخذ سمة العمومية عن طريق وضع توجيهات وأسس وإستراتيجيات لتعليم الطلاب التفكير الناقد، ولقد انطلقت دراسات هذا المسار من أن التفكير الناقد مهارة شأن المهارات الأخرى.

- الثاني: الارتباط بمجال دراسي، ولقد انطلقت دراسات هذا المسار لتنمية مهارات التفكير الناقد عبر المناهج الدراسية بربط برامج التنمية بمجال دراسي معين.

وتوجد عدة خطوات لتنمية التفكير الناقد وهى:

١- تحديد الهدف والمشكلة: والتي يجب أن تصاغ بطريقة واضحة، أو تعاد بطريقة جديدة مألوفة، ويجب أن تكون عملية التفكير واضحة وقابلة للتفاوض، بحيث تقود إلى الحل.

٢- معرفة الافتراضات: فى ضوء الآراء التى يناقشها الأفراد بشرط أن تتسم هذه الافتراضات بالمنطقية والعقلانية، وترتبط بمجموعة من المحكات التى يحددها فريق العمل.

٣- التفسير: ويستخدمه الأفراد فى تحليل وفهم جزئيات الهدف بحيث يقود الحل، ويتطلب التفسير التعرف على المعلومات المعطاة التى تتعلق بالهدف والمشكلة.

٤- القياس والتقويم: يحاول الأفراد التنبؤ بالنتائج الإيجابية والسلبية، كذلك يقوم الأفراد بتقويم المناقشات وإصدار مجموعة من الأحكام على البدائل المستخلصة فى ضوء: (الدقة - التكلفة - الوقت - الأداء - العائد - الكفاءة - اتساق المتطلبات).

٥- الاستنباط والاستنتاج: حيث يحاول الأفراد التوصل إلى النتائج من خلال المناقشات الجماعية التى تقود إلى تعميمات فى تقويم موضوعات متشابهة للمشكلات التى قام بها فريق العمل. ويتم التعميم من خلال عمليتي الاستنباط والاستنتاج.

٦- بناء السيناريو: وفى هذه الخطوة يحاول الأفراد بناء تصورات تساعد على تقويم الحل المناسب من خلال البدائل فى ضوء المحكات التى توصل إليها فريق العمل.

كما ظهرت عملية تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال العديد من الدراسات والبحوث والتي أكدت على ضرورة تدريب الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة والمواد الدراسية المختلفة على هذا النمط من التفكير، وذلك من خلال مداخل وإستراتيجيات وبرامج تدريبية متنوعة فقد أعد محمد عيسى (١٩٩٩) برنامجاً لتحقيق هذا الهدف في مادة اللغة العربية لتدريب الطلاب المعلمين على كيفية استثارة التفكير الناقد وتنمية بعض مهاراته خاصة في الأدب والنصوص في ضوء أساليب التدريس الحديثة والمبادئ المتعلقة بتنمية التفكير في التدريس عامة، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج.

وأعدت دعاء درويش (٢٠٠٢) برنامجاً لتنمية مهارات التفكير الناقد وكفايات تدريسها لدى الطالبات المعلمات في مادة الجغرافيا، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج، وأوصت الباحثة بضرورة تضمين أنماط التفكير المختلفة عامة والتفكير الناقد بصفة خاصة في مؤسسات إعداد المعلمين والمتمثلة في كفايات التربية.

وفي مادة التاريخ أعد إبراهيم رزق (٢٠٠٣) برنامجاً قائماً على نموذج أبعاد التعليم لتنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأثبتت الدراسة فاعلية البرنامج، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد منذ المراحل التعليمية الأولى، والتدرج في ذلك من البساطة إلى التعقيد مع اتساع مجالات الاستخدام في الحياة العملية. بينما استخدمت نشوة مصطفى (٢٠٠٣) المدخل الأدبي أيضاً في مادة التاريخ لمعرفة فاعليته على تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وأشارت النتائج إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية في مقياس التفكير الناقد عن طلاب المجموعة الضابطة، وأوصت الدراسة بضرورة توفير الجو المناسب لكل من المعلم والطالب حتى يمكن تحقيق أفضل الظروف لتنمية التفكير الناقد.

وجاءت دراسة رفعت بهجت (٢٠٠١) في مجال العلوم لتستخدم مدخل الأنشطة الإثرائية في تنمية مكونات التفكير الناقد (تحليل، استنتاج، تركيب،

وتقويم) لدى التلميذ المتفوق بالصف الخامس الابتدائي، وأكدت النتائج على تفوق مدخل الأنشطة الإثرائية عن طرق التعلم التقليدية في تحقيق أهداف الاستنتاج، والتركيب، والتقويم.

وامتد الاهتمام بتنمية التفكير الناقد ومهاراته إلى الاقتصاد المنزلي حيث جاءت دراسة خديجة بخيت (٢٠٠٠) في مجال الاقتصاد المنزلي لتؤكد على فاعلية تدريب تلميذات المرحلة الإعدادية على برنامج مقترح على تنمية التفكير الناقد، وأوصت الباحثة بضرورة توجيه أنظار صانعي القرار إلى أهمية إعادة تشكيل بناء المناهج الدراسية بحيث تؤدي إلى التعليم والتفكير بطرق منظمة وواضحة.

وفي مجال الحاسب الآلي جاءت دراسة وليد المهوس (٢٠٠٢) لتؤكد على أهمية توظيف التكنولوجيا الحديثة في تنمية مهارات التفكير الناقد، وأكدت النتائج على فاعلية استخدام الحاسب الآلي في تنمية التفكير الناقد، وأوصى الباحث بضرورة حث المعلمين على تنمية مهارات التفكير الناقد عند المتعلمين.

ومما سبق يتضح مدى الاهتمام الذي لاقاه التفكير الناقد لتنميته لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، ووضع الخطط والإستراتيجيات والبرامج من أجل تحقيق هذا الهدف.

دور المعلم في تنمية مهارات التفكير الناقد:

إن للمعلم دور مهم ورئيسي في تنمية مهارات التفكير الناقد سواء داخل الفصل أو خارجه من خلال ما يقدمه من محتوى الموضوعات المختلفة، فهناك طرقاً عديدة يستطيع المعلم من خلالها تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب منها:

١- تقديم كل مهارة من مهارات التفكير الناقد على حدة، وذلك من خلال عرضها بواسطة جهاز الفيديو إحدى المناظرات النقاشية في مسألة خلافية، ومناقشة الطلاب في ذلك، وتوضيح مبادئ التفكير الناقد «فكر قبل أن تسلك» أو «قلل من اندفاعك قبل الإدلاء باستجابة أو برأى»، وهكذا.

٢- تدريب الطلاب على التعرف على المواقف وتحديدتها تلك التي تفيد فيها كل مهارة من مهارات التفكير الناقد أعظم فائدة.

٣- مساعدة الطلاب على تنمية إستراتيجيات أو تكتيكات تساعدهم على استخدام المهارات العقلية للتفكير الناقد.

٤- إشراك طلاب الفصل في مناظرة بغرض تعزيز مهارات التفكير الناقد لديهم.
كما يمكن للمعلم أن ينمي مهارات التفكير الناقد لدى طلابه من خلال تدريبهم على:

- إجراء المقارنات والموازنات، وتسجيل الفروق وأوجه الشبه والاختلاف.
- تسجيل الملاحظات بدقة ونظام ليتعود دقة الرصد والتمييز.
- التلخيص فهو مهارة تصنيفية تتضمن الاستيعاب والتحديد والانتقاء.
- تفسير الأحداث بتقديم المبررات والأدلة.
- النقد حيث يمثل فحصاً واعياً، وبحثاً عن العلل وتقويماً للحجج.
- تشجيع التخيل حيث تتكون لدى الطلاب فكرة عن شيء ليس له وجود فعلي يتحرر فيه الطالب من واقعه.
- تحديد المسلمات والافتراضات.
- جمع المعلومات وتنظيمها عن موضوع ما.
- وفي هذا الإطار فإن هناك مجموعة من الأساسيات التي يستطيع المعلم من خلالها تنمية التفكير الناقد لدى طلابه يعرضها المؤلف على النحو التالي:
- تصنيف الأفكار وتنظيمها واستخدامها في قضاياهم العلمية والاجتماعية استخداماً صحيحاً.
- إدراك التابع أو التسلسل في الأفكار مع التسلسل المنطقي.
- التنبؤ بوقوع الأحداث، وهذا يعتمد على خبرات الطالب السابقة واستيعابه لها.

- استخدام القواعد السليمة في إصدار الأحكام والقرارات.
 - قدرة الطالب على تكوين نظريات أو فرضيات بعيدة عن الشك.
 - قدرة الطالب على الإحساس والتفكير في الآخرين وفهمهم ومعرفة كيف يفكرون.
 - قدرة الطالب على فهم نفسه «ذاته» ومن ثم التعرف على أسلوبه في التفكير وفهم النصوص المقروءة، ومدى قدرته على الاستيعاب.
- ويتضح مما سبق أن للمعلم دور مهم في تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين، ويتمثل ذلك في قدرته على تهيئة مواقف ومشكلات مختلفة ومتنوعة داعية في جوهرها لإثارة العمليات الخاصة بالتفكير الناقد من تفسير، وتحليل، وإصدار أحكام للوصول لحلول مقنعة، وهذا لا يتأتى إلا من خلال توافر معلم يمتلك القدرة على إدارة الموقف، والعمل الموجه مثقفاً واسع الأفق ملماً بالتغيرات والتطورات الحادثة من حوله، يتسم بالروح الديمقراطية، والموضوعية بالإضافة إلى امتلاكه لمهارات التفكير الناقد وبالتالي يصبح قدوة ونموذجاً يقتدى به.

الفصل الرابع اتخاذ القرار

obeikandi.com

الفصل الرابع

اتخاذ القرار

مقدمة:

ما إن يتعرض الفرد لقضية ما تتطلب منه اتخاذ قراراً حتى يجد نفسه في صراع نحو اختيار القرار المناسب لتحديد مصيره وأهدافه المستقبلية، والكثير يقف عاجزاً عند اختيار القرار السليم، أضف إلى ذلك تداخلات الأسرة وفرض آرائها دون النظر إلى الصعوبات والإمكانات العلمية والقدرات المتوفرة لدى أبنائها، وهذا يكشف لنا الخلل التربوي داخل البيئة الأسرية، وعدم توجه الأبناء نحو القدرة على معرفة الذات واتخاذ القرارات، ناهيك عن الخلل المستشري في نظامنا التعليمي الأساسي والثانوي، حيث يغرس في المتعلم من أول يوم دراسي مفهوم الدراسة من أجل الامتحان، والتركيز على التلقين والحفظ دون الدخول في تنمية قدرات المتعلمين والابتكار والإبداع والتحليل، والتفسير غير مبالين بما سيُقدم عليه هذا المتعلم مستفيداً في حياته العملية من تحديات هو أحوج فيها إلى المهارات الحياتية منه إلى المواد النظرية الجافة، وقد يُنهي المتعلم تعليمه الأساسي والثانوي والجامعي وهو لا يملك ما يلزمه من المهارات الحياتية والتي من أهمها مهارة صناعة واتخاذ القرار.

وفي هذا الصدد يشير نبيل سعد وأحمد عبد النبي (٢٠٠٨: ١) إلى أن موضوع صناعة اتخاذ القرار تعتبر بشكل عام من أهم العناصر، وأكثرها أثراً في حياة الأفراد وحياة المؤسسات التعليمية وحتى في حياة الدول، يضاف إلى ذلك ما يحظى به هذا الموضوع من أهمية خاصة من الناحيتين العلمية والعملية.

مفهوم القرار:

يعرف مجدى حبيب (٢٠٠١: ٦) القرار بأنه عبارة عن السلوك الإنساني الذي يصدره الفرد نتيجة مواجهته موقف معين، كما أنه عملية ديناميكية تُعبّر عن التفاعل بين عناصر القرار وأهدافه حيث يُحدّد فيها صانع القرار ما يجب وما لا يجب فعله

للولوصول إلى وضع معين وإلى نتيجة مُحدَّدة ونهائية ، فهو الاختيار المُدرَك بين البدائل المتاحة في موقف معين.

كما يذكر فايز أبو حجر (٢٠٠٥ - ٢٠٠٦ : ٧٧) أن القرار هو المفاضلة بين حلول بديلة لمواجهة مشكلة محددة، وهو عملية دينامية مستمرة تهدف إلى إحداث تغييرات جوهرية في النظام التقليدي، أو الوصول إلى نتائج إيجابية حول قضية أو موقف، أو الوصول إلى حل مناسب حول مشكلة معينة بالاعتماد على معلومات وبيانات صحيحة.

ويرى مجدى حبيب (٢٠٠٧ : ٨١) أن هناك فرقاً بين متخذ القرار وصانعه، فصانع القرار هو الذى يحدد القرار وفقاً لشروط معينة يصيغها القرار ولا يجب تجاوزها، أى هو الذى يسن القرار وفقاً للظروف والإمكانات المتاحة. أما متخذ القرار فهو الذى يختار القرار الذى يناسبه فى ضوء الشروط الموضوعية مسبقاً ويقوم على تنفيذ هذا القرار.

وفى هذا الإطار يشير محمد حسانين (٢٠٠٧ : ١٨٥) إلى أن فكرة أسلوب اتخاذ القرار انبثقت من خلال فحص البروتوكولات اللفظية المقترحة فى سياق نموذج تعقب التجهيز كأحد النماذج المفسرة لعملية اتخاذ القرار، ويكشف تحليل البروتوكولات عن التسلسل الفكرى الذى يتبناه الفرد فى اتخاذه للقرار فى ضوء اعتبارات ومعطيات المهمة وخصائص الفرد.

أهمية مهارة اتخاذ القرار:

تؤدى المعلومات التى تتوافر للمتعليم دوراً أساسياً فى صنع واتخاذ قراره، على اعتبار أنها تحدد أبعاد مشكلته، وتسهم فى اقتراح الحلول البديلة، التى يمكن اختيار إحداها لحل هذه المشكلة، ومن ثم اختيار القرار المناسب.

وفى هذا الصدد يرى المؤلف أن مهارة اتخاذ القرار تنشط التفكير الابتكارى والإبداعى والناقد وإيجاد البدائل والفرضيات وتحليلها لأن عملية التحليل تساعد فى فحص واختيار صحة الفرضيات، بمعنى أن عملية التحليل تساعدنا فى فحص واختبار

صحة الفرضيات وهذا ما يُسمى بالتجريب لأنه يُشبه التجريب في العلوم الطبيعية في المعامل والمختبرات. وهذا ما يجعلنا نسير في الاتجاه السليم لحل المشكلة وتلاشى أى خسائر قد تنجم عن حلول أخرى قد تؤدي بنا إلى تفاقم المشكلة، وليس أصدق على ذلك من قول الله تبارك وتقدس في كتابه الكريم ﴿يَتَأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَلٍ فَتَبَيَّنُوا أَن تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَىٰ مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ﴾ (الحجرات: ٦) صدق الله العظيم.

عملية صناعة واتخاذ القرار:

إن اتخاذ أو صنع القرارات عملية عقلية مهمة، قد تكون بسيطة أو معقدة يتوسلها الفرد للوصول إلى اختيار أو انتقاء سبيل أو أمر أو فكرة من بيد ابدال يواجهها ليصل إلى الهدف المنشود.

وفي هذا الإطار تشير فاطمة محمد (١٩٨٩: ٢٠) إلى أن بعض الباحثين يرون أن عملية اتخاذ القرار عملية تتداخل فيها العوامل المعرفية وطرق اكتساب المعلومات والأداء العقلي والفكرى للفرد وطريقته في معالجة المشكلات، كما تعتمد على مجموعة من المدركات والمعارف التي سبق للفرد تحصيلها واستيعابها واختزانها، وعلى ذلك فهذه العملية تُعدُّ إطاراً مرجعياً للفرد في المواقف التي تملى عليه اتخاذ قرار ما، وبالتالي فإن عملية اتخاذ القرار لا تتم عشوائياً وإنما هي نشاط عقلي معقد يقوم به الفرد بهدف الاستجابة لموقف معين يتطلب اختيار أفضل للسلوكيات المتضمنة في هذا الموقف كحل له، ويتم هذا الاختيار من خلال إعادة التنظيم العقلي للمعلومات.

ويتفق كل من نبيل الزهار وعصام الدين بدوى (١٩٨٧: ٢٨)، وماهر إسماعيل وناهد عبد الراضى (٢٠٠٠: ١٣٦) على أن صناعة القرار واتخاذهُ تُعد من العمليات المهمة في حياة كل فرد والتي يترتب عليها نتائج قد تؤثر على حاضر ومستقبل هذا الفرد، فإذا كان هناك حل واحد معروف يكون الأمر بسيطاً ويتم استدعاء هذا الحل من الذاكرة، أما إذا تعددت بدائل الحل يصبح الأمر معقداً؛ حيث يتطلب من الفرد أن يزن

هذه البدائل ويختار إحداها أو أن يفترض حلولاً ثم يبرمج إحداها ويزداد التعقد عندما تكون نتائج البدائل أو الحلول المفترضة غير مؤكدة، وسلوك الفرد الذي يواجه موقفاً معقداً من إدراك وتحديد للموقف، وتقييم البدائل أو الحلول باستخدام المعلومات المتوفرة والمفاضلة بينها على أساس المنفعة أو تقليل الخسائر أو الخطر وتحديد أحسن هذه البدائل أو الحلول هو ما يسمى بصنع القرار Decision making وهو عملية معقدة تتداخل فيها عوامل متعددة سياسية واقتصادية ونفسية واجتماعية. أما اتخاذ القرار Decision taking فهو خطوة تحديد البديل أو الحل؛ وبالتالي فهو الخطوة الأخيرة في عملية صنع القرار، وتمثل عملية اتخاذ القرار محور التدريس والتعلم.

وتشير نوال شلبي (٢٠٠٢: ٨٩٩) إلى أن مفهوم اتخاذ القرار يُعتبر محور اهتمام في العديد من المجالات بما في ذلك التربية وعلم النفس، فعملية اتخاذ القرار إحدى العمليات السلوكية التي يمارسها الفرد بصفة شبه دائمة في حياته اليومية وتحتاجها المجتمعات في مجالاتها المختلفة سياسية واقتصادية ونفسية واجتماعية.

ويُعرف مؤلف الكتاب مهارة اتخاذ القرار بأنها «تلك المهارات التي تساعد المتعلم على التعامل بطرق إيجابية مع المشكلات التي تواجهه، وتُمكنه من اتخاذ القرار البناء والمناسب بطرق ابتكارية وإبداعية وأسس علمية وتُمكنه من طلب المساعدة وتحديد الحلول والتسويات لتلك المشكلات».

خطوات اتخاذ القرار:

يرى مؤلف الكتاب أن عملية صنع واتخاذ القرارات تتأثر بعوامل متعددة منها ما هو خارجي يتصل بطبيعة الموضوع، أو المشكلة، أو القضية، ذات الصلة بالقرارات المنشودة، أو بالظروف التي يجري فيها اتخاذ القرارات سواء اتصلت تلك الظروف في زمان أو مكان اتخاذ القرارات أو بالقرارات والأعمال السابقة والأهداف والسياسات التي تتبناها المؤسسة، كما أن هناك عوامل داخلية تتعلق بشخصية صانع القرار نفسه، والمشاركين معه، وبميوههم واتجاهاتهم وبمعلوماتهم وخبراتهم السابقة، وفهمهم للمعلومات والبيانات المتوفرة، وإدراكهم لأهداف المؤسسة، وثقتهم بأنفسهم وقدراتهم. ولكي يتمكن الفرد من اتخاذ قرارات سليمة يمكن اتباع

مجموعة خطوات خمس ستقوده إلى قرارات سليمة، إذا مارسها بانتظام ستشكل أساساً متيناً لاتخاذ القرار الصائب وهي:

١- الدراسة.

٢- الاستشارة.

٣- الإعداد.

٤- التوضيح.

٥- التقويم.

وفي السطور القادمة سنحاول توضيح كل خطوة ووضع المحددات المطلوبة لها باختصار وذلك على النحو التالي:

أ- الخطوة الأولى: الدراسة:

وتحتوى على ثلاث مراحل مهمة هي:

١- تحديد المشكلة: بمعنى أن نتفهم حجم المشكلة ووصفها الدقيق ومدى تأثيرها ولماذا ظهرت وهل تم علاجها من قبل أم لا وكذلك وكان حدوثها ومن هو المؤثر الأول في حدوث المشكلة وكذلك الذين يستفيدون من حل المشكلة.

٢- وضع البدائل: والمقصود بهذه الخطوة جمع مجموعة من البدائل لحل المشكلة بحيث تكون جميعها قابلة للتطبيق وينتبه في هذه الخطوة من عدة أمور منها:

- يجب أن تعطى نفسك الوقت المناسب لوضع البدائل بغير استعجال.
- لا تشعر بالهزيمة بسبب كثرة البدائل أو قلتها.
- اجعل اختيار البدائل ناتجاً عن دراسة متأنية ومعلومات أكيدة.
- حاول الابتكار في وضع الحلول والبدائل ولا تكن أسير السابق.

٣- الاختيار: والمقصود بهذه الخطوة أن نحذف جميع البدائل غير المناسبة ونختار بديلاً واحداً قريباً (أو بديلين إن تعذر).

ويقوم الاختيار على مجموعة أسس هي:

- إمكانية التطبيق الواقعي.
- مدى السلبات المحتملة والإيجابيات المتوقعة من تطبيقه.
- مدى اتساع عدد المستفيدين.
- مدى التكلفة والتضحية.

ب- الخطوة الثانية: الاستشارة:

لا شك أن الإسلام أمر بهذه الشورى إذ يقول سبحانه: ﴿ وَأْمُرْهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ ﴾ ومعنى الشورى في القرار الإسلامي هو تبادل الأفكار تجاه قرار معين، وما يترتب على ذلك من طرح للآراء ونقد لآراء الآخرين بغية الوصول لأفضل القرارات.

بل إن الإسلام جعل لكل قائد مجموعة من الخبراء والحكماء والعلماء والقادة ليستشيرهم عند الرغبة في اتخاذ القرار وسماهم الشرع الإسلامي «أهل الحل والعقد».

- هل الشورى ملزمة للقائد متخذ القرار؟!

اختلف العلماء المسلمون في هل الشورى ملزمة للقائد أو فقط موجهة له ومعلمة له والأقرب أن نقول: إن الرأي الناتج عن الشورى هو رأى ملزم للقائد قليل الخبرة حديث القيادة، وأنها موجهة ومعلمة للقائد الخبير الحكيم المشهود له بالحنكة والقدرة على اتخاذ القرار، وكل هذا إن لم يتضح للقائد بجلاء ووضوح خطأ رأى الشورى وتكون لديه أسبابه الواضحة لذلك وإلا فعندها فلا يلزم القائد برأى الشورى حتى لو كان قليل الخبرة ... بل عليه أن يوضح مخالفته ويبين الأسس التي استند عليها في مخالفة المستشارين وعندئذ له أن ينفذ قراره.

وهناك بعض السلبيات قد تحدث في خطوة الاستشارة ينبغي الابتعاد عنها مثل:

- أن تكون الاستشارة لمجرد المظهر وتفتقر للجديد وذلك كما يحصل في أعمال كثيرة عندما يقرر القائد قراراً معيناً ثم يحاول إمراره من خلال مستشاريه أو يعقد مؤتمراً للشورى ولا يأخذ بتوصياته.
- السماح للآخرين بالاستشارة لا يعنى خروج القائد من مسئولية القرار.
- قد يفهم العاملون استشارتك لهم أنها ضعف منك على اتخاذ القرار.

من تستشير؟؟!!

ينبغي عليك أن تختار من تستشير بحيث يتصف المستشار بالآتى:

- العلم (سواء كان عالماً عاماً أو عالماً بموضوع المشكلة وبمجالها).
 - الخبرة (وهى الخبرة فى حل مثل هذه المشكلات).
 - السلطة فى تدعيم القرار أو المشاركة فى إعانته أو تطبيقه.
- وعلى أى حال فإن تعيين فريق استشارى لكل قائد متخذ قرار من عوامل نجاحه فى اتخاذ قراره.

ج- الخطوة الثالثة: الإعداد:

والمقصود بهذه الخطوة إدخال القرار حيز التنفيذ بعد دراسة المشكلة واختيار البدائل واستشارة المستشارين.

وهناك بعض المحددات يجب على متخذ القرار أخذها فى الاعتبار فى هذه الخطوة وهى:

- اترك جميع البدائل والحلول الأخرى وضع كل اهتمامك فى الاختيار الذى اتخذته.
- اترك التردد تماماً فى اتخاذ قرارك لأن التردد قرين الفشل.

- دافع عن قرارك كما تدافع عن ولدك.
- توقع الأخطار التي يمكن أن تحدث من قرارك المتخذ.
- ضع خطة واضحة ومحددة لإنجاز القرار.
- ضع مواعيد معينة لتطبيقه.
- حدد المسؤولين الذين سيتولون تنفيذ ذلك القرار.
- حاول التنسيق بين أقسام عملك لمواءمة تلقي القرار وتنفيذه.
- رتب مجموعات العمل.
- وضح لهم الأهداف المرحلية والبعيدة وسمات كل منها.

د- الخطوة الرابعة: التوضيح:

وفي هذه الخطوة يتم توضيح القرار لجميع الناس أو العاملين في المؤسسة إذا كانت المؤسسة هي حيز العمل، ذلك لأن هناك كثيراً من القرارات تفشل تماماً بسبب عدم تفهيم مرادها أو لمن سيقع عليهم القرار، وقد يظهر التذمر والضيق لدى كثير منهم لعدم استيضاح القرار ومراده وهو ما لا يحمد عقباه، لذلك يجدر بمؤلف الكتاب أن يُنبّه على مجموعة من الالتزامات ينبغي مراعاتها في هذه الخطوة وهي:

- لا يستطيع شرح قرارك مثلك فأنت أول المسؤولين عنه.
- ينبغي عليك اختيار مجموعة من المساعدين لمشاركتك توضيح القرار.
- أعط فرصة للسؤال والجواب من الجميع.
- حاول البحث عن المجموعة الراعية لقرارك وحاول اكتسابها لصفك.
- زوج لقرارك عن طريق إظهار إيجابياته.
- وضح للناس لماذا اخترت هذا القرار ولم تختَر غيره.
- حدد الفوائد المرجوة بعبارات قوية وواضحة.

هـ- الخطوة الخامسة: التقويم:

والغرض من هذه الخطوة هو مراقبة الأداء ومتابعته والوقوف على السلبيات وعلاجها أو التوجيه إلى علاجها.

وعملية التقويم عملية ضرورية لإنجاح القرار المتخذ ذلك أن المطلوب من القائد بعد اتخاذ قراره ليس فقط التفتيش على الأفراد في تطبيقه بل المعاشة والانصهار مع المجموع في تطبيق ذلك القرار.

وصدق من قال: «إذا لم تكن تعرف إلى أين تسير، فإنك ربما تنتهي إلى مكان آخر».

وعليك دوماً أن تسأل نفسك سؤالين أساسيين هما:

١ - ماذا أحاول أن أحقق؟.

٢ - كيف سأعرف بأنني حققت ذلك؟.

ولأجل ذلك حاول اتباع وتنفيذ ما يلي:

- ضع مجموعة مؤشرات أساسية وواضحة لتحقيق هدفك.
- وصف هذه المؤشرات وبينها بوضوح.
- حدد الطريقة في التدرج الأدائي المطلوبة للوصول لقمة الأداء.
- حدد مدى الأخطاء المقبولة إذا حدثت كما تحدد غير المقبول منها.
- حفز فريق العمل لتحقيق التفوق والإنجاز.
- اعتمد طريقة التقارير الدورية من المسؤولين عن العمل وحاول تطبيق نتائجها عن طريق التفقد الواقعي.
- ضع خطة لتطوير الأداء الموجود تتلافى فيها الأخطاء التي قد ظهرت وتنتهي بها القصور الموجود.

الفصل الخامس

الاتصال والتواصل الاجتماعي

obeikandi.com

الفصل الخامس

الاتصال والتواصل الاجتماعي

مقدمة:

يعيش الإنسان اليوم في عصر تركز فيه معظم أنشطته الشخصية والاجتماعية على ما يتمتع به من قدرات وملكات تواصلية بالآخرين، فالإنسان منذ لحظة خروجه من الرحم البشري إلى الرحم الاجتماعي وهو في تواصل وتفاعل دائم وبلا انقطاع مع ذاته والأفراد المحيطين به، وتعتمد قدرة الفرد على تفاعله مع الآخرين والتأثير فيهم والتأثر بهم على ما لديه من مهارات التواصل مع الآخرين، لذا فإن الفرد في حاجة دائمة لأن يتعلم هذه المهارات حتى يحقق نجاحه في مسيرة الحياة.

ولما كانت التربية تسعى إلى تحقيق النمو المتكامل لمختلف جوانب شخصية الأفراد فإنها بذلك إنما تستهدف إنماء شخصيتهم بالكيفية التي تحقق لهم التوازن في مختلف الجوانب الجسمية، العقلية، الوجدانية، النفسية، الاجتماعية، والخلقية، وفي جميع سلوكياتهم واتجاهاتهم نحو أنفسهم ونحو الآخرين. أي إنماء شخصية الفرد القادر على التواصل Communication مع ذاته أولاً، ومع الآخرين ثانياً، تواصلًا جسمياً، عقلياً، وجدانياً، نفسياً، اجتماعياً، وخلقياً. فتتمة القدرة على التواصل لدى الفرد إنما تحمل بين طياتها كافة الأهداف العامة والخاصة للتربية. ومن هنا رأى مؤلف الكتاب أن يتطرق لموضوع التواصل الإنساني باعتباره من أهم المهارات الحياتية لدى الإنسان.

وعلى الرغم من الحدائث النسبية لعلم الاتصال فإنه علم شديد التعقيد يستمد أصوله ومسائله من عدة علوم أخرى لعل أهمها العلوم النفسية والاجتماعية وعلم اللغة والسياسة فضلاً عن كثير من التأثيرات الواضحة فيه من العلوم الطبيعية إلا أن الاتصال ذاته كعملية كان ملازماً لنشأة المجتمع الإنساني.

وتعد العلاقات الإنسانية هي أهم عنصر في وسائل الاتصال وخصوصاً في حالة الاتصال وجهاً لوجه كما في الاتصال التربوي بحيث تكون لدى مصمم الرسالة فكرة عن حالة الفرد أو الأفراد النفسية لكي يدير العلاقة تبعاً لتلك الحالة، كذلك يلجأ المحاضر إلى تحضير المستقبل عقلياً ووجدانياً باستعمال المقدمات كنوع من تكييف ردود الفعل لما سيتبع، فهذه المنبهات تعمل على شد انتباه الطلبة وتمييزهم لعملية التعلم حيث تبدأ عملية الاتصال التربوي بحالة شعورية وتوقعية معينة وهي المرحلة الأولى في دورة الاتصال، وبعد التوقع يأتي الانتباه وهي المرحلة الثانية وتثير هذه الحالة إشارات داخلية معينة تجلب انتباهنا فتلامس مصادر الطاقات الكامنة وبهذا نصل إلى المرحلة الثالثة وهي إثارة العاطفة، وهكذا إلى أن نقرب من المرحلة الرابعة حيث نصل إلى مرحلة تجميع المعلومات عن الموضوع حيث أن هذه المعلومات (التي تعتبر الطريق بين المرسل والمستقبل) لا يتم إدراكها إلا إذا كانت تشبع حاجات المستقبل (الفرد) ورغباته، وعندما ينشط لا يتوقف عند مرحلة استقبال المعلومات وجمعها بل يأخذ في استنباط الأفكار وتكوين الآراء.

ويرى حسيب محمد وفاطمة المستكاوي (٢٠٠٨: ١٢٨) أن التواصل بشقيه (اللفظي - غير اللفظي) هو العامل الحيوي في إحداث التفاعل مع الآخرين، فمن خلاله يستطيع الفرد إشباع حاجاته الأساسية البيولوجية والنفسية، وتحقيق مشاعر الانتهاء للجماعة ما، كما أنه العملية التي تؤدي إلى تحقيق الذات وتأكيداتها، كما يؤدي نجاح الفرد في التواصل مع المجتمع المحيط به إلى تخفيف التوتر، والانسجام والتوافق مع المحيطين به في إطار العلاقات الاجتماعية.

إن الاتصال عنصر لازم للحياة الاجتماعية لا تقوم بدونه، ولا يتم نقل التراث الثقافي أو تنميته إلا به، ويندمج الإنسان في عملية الاتصال منذ ميلاده، ولا يعيش دون اتصال بها حوله حتى ولو عاش بمفرده بعيداً عن البشر والحيوان، فهو يتصل بظواهر الطبيعة ويفسرها، فيتعرف على سقوط الأمطار بتفسير لون الغيوم وحركة الرياح أو يعرف نضوج ثمرة بلونها أو طعمها أو حجمها، وهكذا يستقبل الإنسان في حياته عن طريق حواسه مثيرات تعنى أشياء يفسرها ويتأثر سلوكه بهذا التفسير.

كما سبق يرى المؤلف أن الاتصال ببساطة هو «نقل المعنى بين شخصين (الاتصال الاجتماعي - البينشخصي) أو بين الشخص والبيئة (الاتصال البيئي)، بالإضافة إلى الأحلام والتفكير وأنشطة التأمل الذاتي الأخرى والتي تمثل صور الاتصال داخل الشخص».

مفهوم التواصل الاجتماعي:

التواصل الاجتماعي له أهميته الكبيرة في حياة الفرد، حيث لا يتسنى للمرء أن يكون متمتعاً بالصحة النفسية ما لم يكن ذا قدرة على التواصل بفاعلية مع ذاته وأفراد مجتمعه. وسوف يتناول الباحث «التواصل الاجتماعي» من خلال عدة نقاط، يستهلها بعرض لمفهوم التواصل الاجتماعي، وذلك عبر إيضاح مفهوم التواصل في اللغة وعلم النفس، ثم إلقاء الضوء على أشكال التواصل وأبعاده النفسية، ثم يلي ذلك عرض لبعض نظريات التواصل، ثم إيضاح لأهمية مهارات التواصل الاجتماعي في حياة الإنسان، ويختتم الباحث ذلك بإلقاء الضوء على نمو مهارات التواصل الاجتماعي لدى الفرد منذ طفولته، ثم يلقي الضوء على بعض أساليب قياس التواصل.

١- مفهوم التواصل الاجتماعي في اللغة وفي علم النفس:

يذكر ابن منظور (١٩٩٠: ٧٢٦ - ٧٢٩) أنه ورد في لسان العرب أن «اتصل الشيء بالشئ أي لم ينقطع؛ ووصله إليه وأوصله أي أنهاه إليه وأبلغه إياه».

كما يشير أبو بكر الرازي (١٩٩٢: ٣٠٢) إلى أنه جاء في مختار الصحاح أن «توصل إليه أي تلتطف في الوصول إليه. والتواصل ضد التصارم؛ ووصله توصيلاً إذا أكثر من الوصل».

وكذا أتى في المعجم الوجيز (١٩٩٨: ٦٧١) «تواصل أي لم يتقاطعا. ولذا يقال اتصل الشيء بالشيء أي التأم وصار موصولاً به؛ ووصل الشيء بالشيء يوصله وصلًا وصلته أي ضمه إليه وجمعه ولأمه؛ ووصل فلاناً وصلًا وصلته أي اتصل به ولم يهجره».

ويؤكد حمدان فضة (١٩٩٩: ٢٦٧) على أن «التواصل في اللغة العربية ضد التصارم أو التقاطع، والتواصل على وزن التفاعل بما يشير إلى تبادل الوصل والصلة بين الطرفين. والتواصل أدق في اللغة من لفظ اتصال الذي هو على وزن افتعال، والذي يدل أيضاً على أن الصلة تتم من طرف إلى طرف آخر، وأنها ليست متبادلة بين الطرفين، كما في التواصل».

ومن ذلك يتضح أن التواصل في اللغة العربية يعنى الالتئام والضم والإكثار من الوصل الذي يكون متبادلاً بين الطرفين؛ بما يوحي بتوافر علاقة وجدانية ومشاركة اجتماعية بين هذين الطرفين، كذلك يعنى التواصل في اللغة العربية المهارة والتلطف في تلك العلاقة المتبادلة كما جاء في لسان العرب ومختار الصحاح.

وفي اللغة الإنجليزية نجد لفظ التواصل Communication، وهو مشتق من الأصل اللاتيني من الفعل Communicate الذي يعنى تبادل الأفكار. ويرى البعض أن هذا اللفظ يرجع إلى الكلمة اللاتينية Communis ومعناها عام أو مشترك Common. وأصل الكلمة اللاتينية هو Communis بمعنى الشيء المشترك والفعل اللاتيني هو Communicare بمعنى يذيع أو يشيع كما ورد في قاموس أكسفورد. (Murray et al, 1970, p. 699).

وبين كمال دسوقي (١٩٨٨: ٢٧١) أن «التواصل يعنى: إرسال الانفعالات والاتجاهات والأفكار والأفعال من شخص إلى آخر، وعن طريق التواصل تنتقل عادات الفعل والتفكير والشعور من الكبار إلى الصغار؛ وهذا ما أشار به ديوى في قاموس التربية».

ويشير علاء الدين كفاقي (١٩٩٩: ٢٥) إلى أن «مصطلح Communication في علم النفس يستخدم كثيراً كمرادف لمصطلح العلاقات Relationships، فإذا قلنا التواصلات البينية في الأسرة فكأننا نشير إلى العلاقات البينية داخل الأسرة، وإن كان مصطلح العلاقة أكثر تشبهاً بعوامل المعنى والعاطفة والتوجه العقلي أكثر من مصطلح

التواصل. ويكون الإنسان في كل حالاته تقريباً في حاجة إلى أن يتصل بالآخرين؛ فالحاجة إلى التواصل يولد بها وتبقى معه طوال حياته».

وذكرت زينب شقير (٢٠٠١: ١٥) أربعة معانٍ في ترجمة مصطلح Communication وهي «تبادل الآراء والأفكار أو المعلومات، ورسالة شفوية أو خطية، معلومات مُبلّغة، شبكة تليفونية أو وسائل التواصل عموماً».

ومع أن اللغة بينت أن التواصل يعنى التبادل، الذى يستلزم طرفين أو عدة أطراف تتواصل معا باللغة (لفظاً أو إشارة)، إلا أنه يلاحظ ورود مصطلح التواصل الذاتى أو التواصل الضمنشخصى Communication Intrapersonal OR Communication Self فى كتابات علم النفس، والذى يعنى أن يتواصل الفرد مع نفسه بما يحدث من عمليات نفسية داخلية، وذلك فى مقابل مصطلح التواصل البينشخصى Interpersonal Communication والذى يعنى أن يتواصل الفرد مع آخر. بيد أن هناك من يرى أنه ما من خلاف أو تناقض بين اللغة وعلم النفس فى هذا الأمر، إذا ما تم فهم المدلول العميق لتلك المصطلحات فى علم النفس. فمعلوم أن التكوين النفسى للفرد يتضمن جوانب ثلاثة، هى: الجانب الغريزى، والجانب الواقعى والجانب الأخلاقى. فإذا كانت هذه الجوانب الثلاثة متناغمة فى العمل مع بعضها، أى متواصلة داخل الفرد بشكل جيد كانت السوية. وعلى النقيض عندما تحيد هذه الجوانب عن التناغم مع بعضها، وتستبدله بالصراع أى بالتصارم أو التقاطع الذى هونقيض التواصل تكون اللاسوية. إذن ما ذكره علم النفس من وجود تواصل ذاتى أو تواصل ضمنشخصى أى داخل الفرد ذاته ومع ذاته، إنما يشير فى الحقيقة إلى تواصل بين ثلاثة أطراف أو مكونات موجودة داخل الفرد ذاته. فإذا كانت اللغة قد اشترطت وجود طرفين أو عدة أطراف لكى يتحقق التواصل، فإن هذه الأطراف تارة تكون أطرافاً مستقلة أى أشخاصاً، وهذا هو التواصل البينشخصى، وتارة تكون هذه الأطراف أطرافاً داخلية، أى ضمن الفرد نفسه، وضمن تكوينه النفسى، وهذا هو التواصل الذاتى أو الضمنشخصى. وبذلك تتحقق المصالحة بين ماذهب إليه علم النفس وما ذهب إليه اللغة. كما ينظر إلى التواصل بوصفه علاقات

ليست ميكانيكية إليه، وإلا صارت اتصالاً وليس تواصلًا متشعباً بالقيم والمبادئ والوجدانيات المتبادلة.

وفي معجم العلم السلوكي، عرف وولمان (Wolman, 1989: 169) التواصل بأنه «انتقال أو استقبال الإشارات أو الرسائل بين الأشخاص».

وفي موسوعته، عرّف كورسيني (Corisini, 1999: 25) التواصل بأنه «العملية التي ينقل فيها الفرد فكرة لفرد آخر عن طريق التحدث أو الكلمات المكتوبة أو الصور أو الإيماءات، والتواصلات غير اللفظية».

وقد عرف محمد أبو حلاوة (٢٠٠١: ١٠) التواصل الاجتماعي بأنه «الاستخدام الوظيفي الفعال للغة في المواقف الاجتماعية لتحقيق وظائف وأهداف التواصل مثل: تحية الآخرين، والتعليق على حدث أو فعل، وطلب التفاعل مع الآخرين والتساؤل أو الاستفسار، والتعبير عن الشكر والامتنان والرد على الأسئلة».

وقد عرّفت جوليا وود (Wood, 2001: 22) التواصل بأنه «عملية منظمة، وهادفة، وتعتمد على اللغة، وليس ذلك فحسب بل وعلى الرموز كذلك، وتهدف إلى المعنى الذي يعد لب هذه العملية».

والتواصل كما تراه آمال باظة (٢٠٠٣: ٨) هو «تفاعل وتأثير من طرف لآخر، أو من فرد لآخر، أو من جماعة لأخرى، بوسائط محددة كاللغة أو الإشارة أو غيرها، بما يتضمن معه وعى الفرد بذاته، وتعلمه لمهارات الحياة، ونمو قدرته على التواصل مع الآخرين».

وقد اهتم معجم المصطلحات التربوية والنفسية بالتواصل بين المعلم والطالب إذ يعنى «ما يفعله المعلم لفظيًا Verbal أو غير لفظي Non-Verbal لكي يتواصل مع طلابه». (حسن شحاته وزينب النجار وحامد عمار، ٢٠٠٣: ١٧-٢١).

مما سبق يخلص المؤلف إلى القول بأن التواصل عملية نفسية اجتماعية، ومعيّاراً من معايير السوية، وبدونه لا تتحقق الإيجابية. وهو عملية دينامية تسهم في وعى الفرد بذاته، وبالعلاقات مع الآخرين وتنتج بالشخصية نحو التكامل والنضج، كما

تتضمن استتبصاراً بمشاعر وأراء واتجاهات الآخرين بدرجة تؤدي إلى الفهم الإيماني العميق المتبادل بين الفرد والآخرين.

وحال عرض المؤلف لتعريفات التواصل، لم يجد تعريفاً يقصر التواصل على فرد واحد دون ذكر لقربه والمتواصل معه، مما يؤكد الصفة الاجتماعية للتواصل.

٢- مفهوم مهارات التواصل الاجتماعي:

يُعرّف عبد العزيز الشخص وعبد الغفار الدماطي (١٩٩٢: ٩٨) مهارات التواصل Communication skills على أنها «مختلف الطرق المستخدمة في تبادل الأفكار والآراء والمعتقدات بين الأفراد، من خلال الأساليب الشائعة، مثل: الكلام الشفهي، واللغة المكتوبة، والإشارات والإيماءات».

وعرف جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفا في (١٩٨٩: ٦٧١٠) مهارات التواصل على أنها «القدرات التي تحقق اتصالاً فعالاً، وكفاءة لغوية عالية، بما في ذلك المفردات الملائمة والتراكيب المستعملة في الجمل وأنماط النطق. وهناك أنماط أخرى كالقدرة على ترتيب التواصل منطقياً، والتوافق مع مستوى المستمع، وتوقع أثر دلالات الكلمات عليه».

ويُعرّف محمد أبو حلاوة (٢٠٠١: ١٠) مهارات التواصل الاجتماعي بأنها تلك «السلوكيات الأساسية المؤثرة في التواصل اللفظي وغير اللفظي التي تصدر عن الطفل أثناء التفاعل الاجتماعي مع الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة؛ مثل السلوكيات التي يقوم بها عند طلب التفاعل مع الآخرين، أو الرغبة في التصريح بشيء، أو التعبير عن عدم الرضا، أو طلب المساعدة، أو تلميح الآخرين».

وتعني آمال باظة (٢٠٠٣: ١٢) بمهارات التواصل القدرات الموجودة لدى الفرد أو الأفراد التي تساعد على تحقيق أي لون من ألوان التواصل الفعال سواء اللفظي أو الوجداني أو الاجتماعي أو المعرفي.

وقد قدم ماكروسكى (MCCRoskey, 1982) تصوراً فيما يتعلق بمكونات الكفاءة التواصلية Communication Competence تبدو على درجة عالية من الإقناع والقبول من قبل مُنظري التواصل الاجتماعي، حيث يضع مستويين لتحديد الكفاءة التواصلية، يدور الأول حول التفرقة بين مكونات الكفاءة التواصلية بوصفها تتضمن المهارات (Skills) والأداء (Performance) والفاعلية (Effectiveness) وفيما يتعلق بالفاعلية أو التأثير التي تعنى تحقيق أهداف التواصل، ليست ضرورية أو كافية للحكم على الشخص بالكفاءة، فقد يكون الفرد مؤثراً أو فعالاً دون أن يتضمن ذلك بالضرورة كونه كفوفاً، وقد يكون كفوفاً ولديه مهارات تواصل لكنه غير مؤثر أو فعال، وينطبق نفس الشيء على الأداء التواصلى والذي قد يدور حول السلوكيات التي قد نصفها بالكفاءة، فهي ليست كافية أو ضرورية أيضاً للحكم على الكفاءة التواصلية، وينظر ماكروسكى إلى مهارات التواصل على أنها مدى تمكن الشخص من أداء السلوكيات التي تتناسب مع الموقف التواصلى، متضمناً ذلك سلوكيات التواصل اللفظى، وسلوكيات التواصل غير اللفظى. بينما تشير الكفاءة التواصلية إلى قدرة الشخص على تمثل وعرض المعلومات المدعمة والمنظمة لهذه السلوكيات، مع تحقيق الهدف من التواصل في نفس الوقت.

وتذكر آمال باظة (٢٠٠٣: ٢٠) أن مهارات التواصل الاجتماعي تتضمن مهارات التفاعل الاجتماعي مثل: الترحيب أو الشكر أو الاستئذان أو التعامل مع الأكبر والأصغر والانتجاهات نحو الآخرين، ومهارات التواصل اللغوى، مثل: النطق والاستماع والمحادثة والفهم والإدراك، ومهارات التواصل الوجدانى مع الذات والقدرة على ضبط الانفعالات والتعبير عنها.

ويعرف سليمان عبد الواحد (٢٠١٠م: ٢٢١) مهارات التواصل الاجتماعي بأنها «المهارات الحياتية اللازمة للفرد، والتي يحتاج إلى اكتسابها وأدائها بكفاءة وفاعلية في مواقف التفاعلات الاجتماعية مع أسرته وزملاءه والمحيطين به؛ بحيث تصبح لبنة في بناء شخصيته الحالية والمستقبلية، سعياً به نحو الإيجابية التي تتضمن

فهما امبائياً عميقاً للذات وللآخرين، واندماجاً جيداً معهم، على المستوى العقلي المعرفي، الجسمي، الوجداني، والاجتماعي».

ومن خلال مراجعة التعريفات اللغوية والنفسية للتواصل عامة، والتواصل الاجتماعي بصفة خاصة، يبدو اتفاقها على إيراد التواصل بمعنى التبادل لمعنى ما، بشتى الوسائل بين طرفين أو أكثر. ويأخذ هذا التواصل في الغالب شكلين هما: التواصل اللفظي، والتواصل غير اللفظي وأن للتواصل مهارات يتعلمها الفرد، وبدونها لا يستطيع الفرد التعامل مع المجتمع بشكل سليم وفعال.

أشكال التواصل (لفظي، وغير لفظي)؛

اللغة هي الوسيلة الأساسية التى تشكل طريقة التفاعل الاجتماعي بين الناس. وباستخدامها يتعلم المرء كيف يتعرف على الآخرين ويتبادل الخبرات والآراء والمشاعر والمعتقدات. وهذا ما دعى كريم زكى (١٩٩١: ٧) إلى القول بأن اللغة ضرب من السلوك الإنساني Human Behavior، الذى يعنى به هنا الطريقة التى يتصرف أو يتواصل بها أفراد المجتمع طبقاً لمعايير وأعراف متفق عليها. ويتميز هذا السلوك بثلاثة جوانب: جانب نفسى يتمثل فى التعبير عن الذات الفردية، وجانب اجتماعى يتمثل فى اكتساب هذا السلوك وتميزه من خلال الجرعة اللغوية، وجانب نظامى يتمثل فى خضوع هذا السلوك لقواعد وأشكال محددة. واللغة وفقاً لهذا التحديد هي سلوك لفظي Verbal Behavior مكتسب، يخضع لنظام ذى قواعد، يحقق به كل فرد ذاته من خلال تواصله مع غيره من أفراد المجتمع.

وقد ذكر فتحى يونس وآخرين (٢٠٠٤: ٩) أن هناك رسائل أخرى غير اللغة يمكن أن تنقل الأفكار والمشاعر، وهو ما يطلق عليه عموماً التواصل غير اللفوى Para Linguistic Communication، إلا أنهم بينوا أنه على الرغم من وجود هذه الوسائل، فإن اللغة ستبقى أدق أداة للتعبير عن الفكر والمشاعر والواقع؛ وستبقى علاوة على ذلك أسرع أداة يمكن أن يستخدمها الإنسان، والتى يملكها كل فرد

للتعبير عن فكره ومشاعره. والنشاط اللغوي ليس نشاطاً خارجياً فقط، إنما هو قبل ذلك وبعد ذلك نشاط فكري. فالفكر كلام داخلي Internal speech.

وقد بين حمدان فضة (١٩٩٩: ٢٦٨) أنه بالرغم من تعدد أشكال التواصل، فإنه يمكن إدراجها جميعاً ضمن فئتين رئيسيتين هما: التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي، فالتواصل اللفظي يتضمن التعبيرات اللفظية المسموعة والمقروءة، أما التواصل غير اللفظي فيتضمن السلوكيات غير اللفظية مثل اتصال العين، وانحناء الجذع، والتوجه البدني، والحركة، والتعبير الوجهي، والترنيم الصوتي، والإشارات والإيماءات. وكما أوضح روجرز Rogers فإنه بالرغم من أن التواصل اللفظي ضروري للغاية، إلا أن الألفاظ يمكن أن تكون عائقاً يستخدمه الفرد لكي يتجنب التواصل الصادق. ولذلك فإن التعبير الأكثر صدقاً عن الفرد إنما يكون من خلال التواصلات غير اللفظية مثل: اتصال العين، واللمس، والابتسام. ولذلك فإنه من الأهمية بمكان بالنسبة للمعلم - كما يقول حمدان فضة - ألا يعتمد فقط على التواصل اللفظي مع طلابه بل لابد وأن يدعم ذلك بالتواصلات غير اللفظية.

وقد بينت وود (Wood, 2001: 82) أن التواصل يشمل كل من التواصل اللفظي وغير اللفظي، حيث يتضمن التواصل اللفظي الحديث والكتابة، بينما يشمل التواصل غير اللفظي التعبيرات الوجهية ونبرة الصوت، والملابس. ويمكن تصنيف التواصل غير اللفظي إلى ثلاث فئات، هي:

أ- لغة الإشارة Sign Language، سواء كانت إشارات بسيطة أو معقدة يستخدمها الإنسان في التواصل بالآخرين.

ب- لغة الحركة Action Language وتتضمن جميع الحركات التي يأتيها الإنسان لينقل إلى الغير ما يريد من معان ومشاعر.

ج- لغة الأشياء Object Language، ويقصد بها ما يستخدمه مصدر التواصل، بخلاف الإشارة والحركة، للتعبير عن معان أو أحاسيس. فالملابس المستخدمة على المسرح يقصد من استعمالها نقل الإحساس بالجو

والزمان التاريخي المقصود. كذلك فإن ارتداء اللون الأسود في كثير من المجتمعات يقصد به إشعار الآخرين بالحزن الذي يعيش فيه من يرتدى هذه الملابس السوداء.

ويتأكد مما سبق أن اللغة ليست هي المسلك الوحيد في عملية التواصل، فالطفل الصغير، قبل تعلم اللغة اللفظية، يتواصل عن طريق البكاء، وكذلك حركات الوجه، والجسم، وإصدار بعض الأصوات الخاصة عندما يكون سعيداً أو حزيناً. وقد بين هشام الخولي (١٩٩١: ٤١ - ٤٢) أن معظم نظريات التواصل تقسم التواصل إلى: تواصل لفظي، وتجعل منه الوظيفة الأساسية. وتواصل غير لفظي، وتجعل منه الوظيفة الثانوية. إلا أنه انتقد هذا التقسيم الثنائي باعتباره امتداداً للنهج الأرسططالي، ثم بين أنه ليست هناك أية فروق جوهرية بين التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي طالما أن الألفاظ هي رسائل تصل بين شخص وآخر يتحتم على الآخر أن يفهمها وأن يفهم سياقها من حيث هي تعبيرات للوجه ونظرات للعين وإيماءات وأوضاع للرأس والجذع والأطراف؛ بل وأكثر من ذلك فمن الصعب أن نفهم الإيماءة إن كانت منفصلة عن سياق الحركة، فالإيماءة الواحدة كلمة في اللغة.

وبيّنت سامية القطان (١٩٨٧: ١) أن اللفظة من حيث هي كلمة إنما هي جزء؛ ومن ثم يتحدد معناها وتتضح دلالتها بالرجوع إلى العبارة من حيث سياقها التي تنتمي إليها. فالكلمة الواحدة تتغير دلالتها تبعاً لتغير السياقات. فكلمة (لا) عندما تخرج في نبرة من الحنان، وضمن إطار من التعبيرات الناعمة للوجه والنظرات والابتسامات، فإنها تعني حقاً (نعم) ومن هنا لا نستطيع أن نعزل الكلمة عن سياقها، ولا نستطيع أيضاً أن نفهمها إلا بالرجوع إلى هذا السياق، أي بالرجوع إلى شخصية الفرد الناطق بها.

ويبدو مما سبق أن لفظة واحدة تتغير دلالتها بتغير سياقاتها؛ وأكثر من هذا أن اللفظة الواحدة يمكن أن تنتقل دلالتها إلى النقيض تماماً تبعاً لتغير السياقات.

ولعل هذا ما دعا سامية القطان (١٩٨٧: ١٧) إلى القول بأن لغة التعبير البدنية هي لغة إسقاطية بما تكشف عنه من خفايا النفس البشرية وأعماقها المطمورة، فكل الحركات البدنية التعبيرية تتكلم في عمق دون حديث، بينما تظل كلمات اللغة العادية المألوفة مجرد حديث يقف عند السطح دون أن يتخطاه إلى الأعماق.

وتذكر زينب شقير (٢٠٠١: ٢٢) أنه يمكن للسلوك غير اللفظي أن يناقض السلوك اللفظي، مثل المدير الذي يطلب من موظف أن يحضر أوراقاً معينة أمام أحد العملاء، ثم يعطى للموظف إشارة ما بعدم إحضار الأوراق، ويعود الموظف ليخبر المدير بأنه لم يجد تلك الأوراق. في هذه الحالة تلقى الموظف رسالتين متناقضتين إحداها لفظية، والثانية غير لفظية.

وذهب حمدان فضة (١٩٩٩: ٢٦٨) إلى القول بأن التواصل غير اللفظي يكون في كثير من الأحيان - إن لم يكن جميعها - هو الأكثر صدقاً ووضوحاً من التواصل اللفظي.

والملاحظ لعملية التواصل يرى بشكل واضح مدى التلازم الوثيق بين اللفظ والإشارة الجانبيين، فالتكلم إذا نطق متوعداً أو مهدداً ارتفع صوته وأسرع في كلماته وقطب ما بين حاجبيه وضم إصبعه السبابة مع الإبهام على شكل دائرة ولوح بيده كلها في الهواء. وإذا نطق متعجباً أو مندهشاً نغم كلماته بنبرة الدهشة، وضرب كفاً بأخرى. يبدو إذاً مدى التلازم بين لغة الجسد ولغة اللسان، وعلى أية حال، فإن اللغة تركز في جسم الإنسان الذي يتفاعل بما يعبر عنه. فكلامنا لا يتكلم فقط بلسانه، ولكنه يتكلم بأعضاء جسمه أيضاً.

ومهما يكن من أمر، يتكامل كل من التواصل اللفظي وغير اللفظي، إذ يعضد كلا منهما الآخر ويدعمه، بما يزيد من جودة وفاعلية عملية التواصل الاجتماعي لدى الإنسان.

الأبعاد النفسية للتواصل:

يشير حمدان فضة (١٩٩٩: ٢٦٨ - ٢٧٠) إلى أن التواصل الجيد بين الأشخاص يتمثل في أربعة أبعاد، هي:

١. التواصل العقلي المعرفي: وهو التواصل القائم على تبادل المعرفة ووجهات النظر مع الشخص الآخر.

٢. التواصل البدني، أو لغة البدن: وهو أكثر الأشكال التواصلية صدقاً، إذ أن الألفاظ والكلمات قد تتعرض للتزييف والخداع المقصود أو غير المقصود (اللاشعوري).

٣. التواصل الوجداني Emotional Communication: أي تواصل الوجدانات في سياق علاقة حميمة ومن أهم مظاهره: الحب والتقبل والاحترام كما يبدو في المصافحة الدافئة. فالحب هو الطريقة الوحيدة التي يدرك بها الإنسان كائنًا إنسانيا آخر في أعماق أغوار شخصيته؛ فلا يستطيع إنسان أن يصبح واعيًا كل الوعي بالجوهر العميق لشخص آخر إلا إذا أحبه على حد تعبير فرانكل، مما يعني أن الحب من أهم مقومات التواصل الوجداني.

٤. التواصل الاجتماعي Social Communication: وهو التواصل القائم على الاندماج مع الآخرين، مما يظهر من خلال: نبرة الصوت الحنونة، والاستحسان، والسلوك الدال على الحب، والابتسام والضحك، والتشجيع.

بيد أن حمدان فضة أشار إلى أن هذه الأبعاد ليست منفصلة عن بعضها بحدود جامدة، بل تكون متداخلة إلى حد كبير، فعلى سبيل المثال: المصافحة الدافئة تجمع إلى حد كبير بين التواصل البدني (تشابك الأيدي) والوجداني (الدفع العاطفي المصاحب) والاجتماعي (علاقة اجتماعية بين شخصين). والحوار الهادئ الرقيق بين شخصين في موضوع ما إنما يجمع بين التواصل العقلي المعرفي والتواصل الوجداني.

كما بين حمدان فضة أن التواصل البدنى دائماً ما يكون تواصلاً غير لفظى. أما الأبعاد الثلاثة الأخرى للتواصل «الوجدانى، والاجتماعى، والعقلى المعرفى»، فيمكن لأى منها أن يبدو فى شكل لفظى، أو فى شكل غير لفظى، أو كليهما معاً. فالابتسامة الرقيقة الصادقة تعتبر تواصلاً وجدانياً غير لفظى (فضلاً عن كونها تواصل بدنى). والحديث العذب الرقيق الدال على مشاعر الحب يمثل تواصلاً وجدانياً لفظياً. والكلمات الرقيقة المتواكبة مع تعبيرات وجهية دالة على الحب، إنما تمثل تواصلاً وجدانياً لفظياً وغير لفظى فى آن واحد (فضلاً عما فى ذلك من تواصل بدنى).

نظريات التواصل:

تباينت الأطر النظرية المفسرة للتواصل، تبايناً يعكس الرؤى والمدارس الفكرية والمنهجية المختلفة التى حاولت تقديم إجابات للكثير من التساؤلات التى تنامت فى هذا المجال. وكما أشار عبد الله الطويرقى (١٩٩٢: ٢٣) فإن معظم المهتمين بالتواصل حاولوا منذ بدايات التفكير التواصلى تصوير الطبيعة الخاصة بالتواصل، فى شكل نموذجى سهل معه التعامل مع متغيرات وعناصر الحدث التواصلى. فتصوير العملية التواصلية يهى فرصة لفهمها، وفهم جزئياتها الرئيسية، وطبيعة التفاعل التى تحكم العلاقات النبوية لهذه الجزئيات ووظائفها. فالنموذج يسعى إلى رصد عناصر وجزئيات العملية التواصلية من ناحية الوظيفة Function والبنية Structure والعلاقات البينية Interrelations.

هذا، وسوف يعرض المؤلف النماذج الآتية المفسرة للتواصل: نموذج أرسطو، ونموذج لاسويل، ونموذج شانون وويفر، ونموذج شرام، ونموذج كولن، ونموذج بيرلو، ونموذج دانس، ونموذج اسفبروس، ونموذج روجرز وكنكيد، ونموذج وود، ونموذج وندى روجرز، ويلفت المؤلف الانتباه إلى أن ترتيب عرض هذه النماذج قد اعتمد على تسلسلها التاريخى من الأقدم إلى الأحدث، وذلك على النحو التالى:

١ - نموذج أرسطو في التواصل:

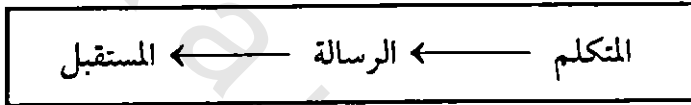
عاش أرسطو بين (٣٢٢ - ٢٨٥ قبل الميلاد)، وأوضح أن عملية التواصل تتكون من ثلاثة عناصر وهى :-

أ- المرسل.

ب- الموضوع وهو الرسالة.

ج - الشخص المخاطب وهو المستقبل.

أى أن نموذج أرسطو يتمثل فى هذا الشكل التخطيطى:



شكل (١١) عناصر التواصل وفقاً لنظرية أرسطو

فالتواصل بالنسبة لأرسطو هو نشاط شفهي يحاول فيه المتحدث إقناع غيره وتحقيق هدفه مع المجتمع، وذلك من خلال صياغة قوية ماهرة للحجج التى يعرفها.

٢ - نموذج هارولد لاسويل (Harold Laswell, 1948):

وهو النموذج المعروف بالنموذج الخطى، والذي لخصه لاسويل بعبارته: من يقول، وماذا يقول، ولمن، وبأية وسيلة، وبأية أثر؟ ونلاحظ هنا أن «لاسويل» قد ركز على الرسالة اللفظية، كما ركز عليها أرسطو، حيث اهتم بعناصر التواصل ذاتها وهى: المتحدث، والرسالة، والمستقبل، غير أنه أضاف عنصرى: قناة التواصل، والتغذية المرتدة (الأثر). ويسير نموذجه فى اتجاه خطى يمكن تمثيله بالشكل التخطيطى التالى:

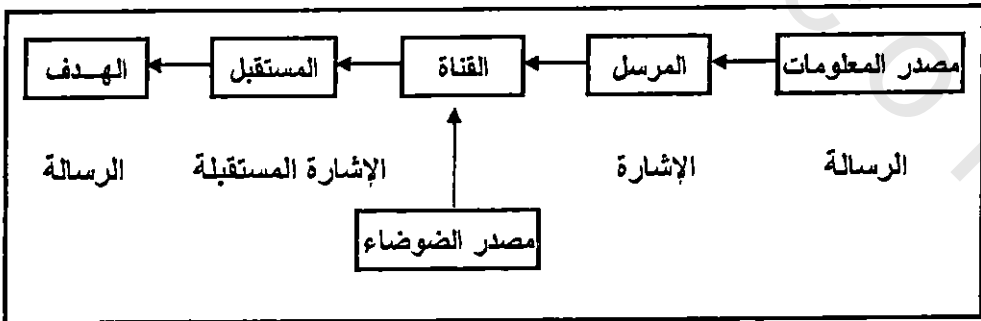
من يقول (المرسل) ← ماذا يقول (الرسالة) ← لمن يقول (الجمهور) ← التغذية المرتدة (الأثر)

شكل (١٢) نموذج هازولد ولاسويل في التواصل

ويلاحظ المؤلف أن هذا الشكل لم يعرض للوضاء والتشويش وكذلك افتقاده لتصوير إمكانية أن يكون التواصل بين أكثر من طرف؛ لذا يظل نموذجاً خطياً وليس دينامياً.

٣ - نموذج شانون وويفر (Shannon & Weaver, 1949):

يتسع معنى التواصل هنا ليشمل جميع الطرائق التي يمكن أن يؤثر بها عقل على آخر، وهذا بالطبع لا يشمل الكلام المكتوب والمنطوق فحسب، وإنما يشمل أيضاً الموسيقى والفنون التصويرية والمسرح والباليه، ويشمل في الحقيقة كل أشكال السلوك. ويتضمن التواصل وفقاً لهذا النموذج ستة عناصر، موضحة من خلال الشكل التالي:

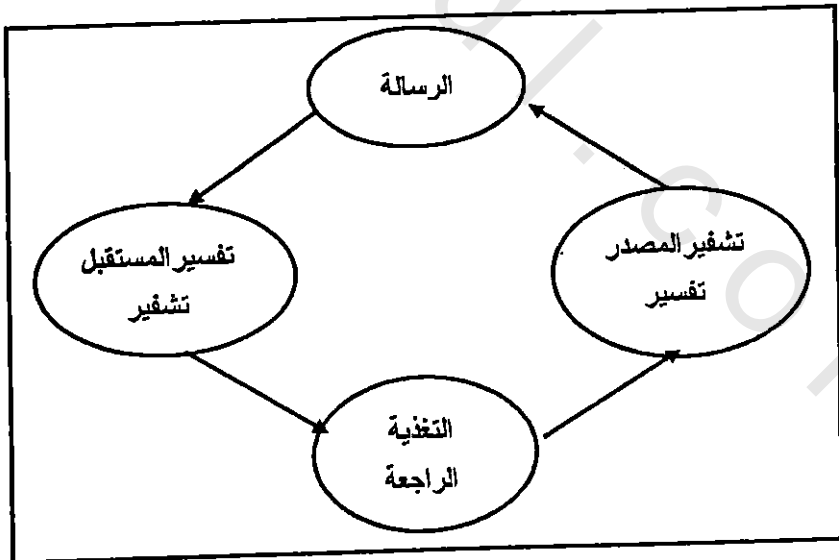


شكل (١٣) نموذج شانون وويفر في التواصل

يوضح الشكل السابق أنه توجد لدى المرسل معلومات سابقة يأخذها من مصدرها سواء أكانت منه أو من مصدر آخر يمررها عبر القناة سواء أكانت لفظية أو غير ذلك إلى المستقبل. وبحسب نقاء الرسالة وخلوها من عوامل التشويش تكون درجة وضوح الرسالة. ومن المصطلحات المستخدمة (القناة، الإشارة) يظهر تأثير صاحب النموذج بعلوم أخرى. كما يؤكد هذا النموذج على خلفية الفرد أي معلوماته السابقة وهو ما يؤكد الباحث على أهميته وتأثيره الكبير في إتمام عملية التواصل بل وفي حدوثها أصلاً.

٤ - نموذج شرام (Schramm, 1954):

التواصل وفقاً لهذا النموذج، هو مجهود هادف يرمى إلى توفير أرضية مشتركة بين المصدر والمستقبل، ويتضمن أربعة عناصر هي: المرسل، والمستقبل، والرسالة، والتغذية الراجعة. ويمكن تمثيله بالشكل التخطيطي التالي:



شكل (١٤) نموذج شرام في التواصل

يبين هذا النموذج أن الرسالة تُؤخذ من مصدرها مشفرة لتصل إلى المستقبل فيفسرها وهكذا يفعل المستقبل. ولعل فكرة التشفير هذه تشير إلى ما بداخل صاحب الرسالة. ذلك المكنون الذى تبديه العين وتعبيرات الوجه وحركات الجسم. وهو أمر مهم إذ يبرز أهمية التواصل غير اللفظي. ولكن لم يتناول النموذج التواصل الكائن بين فرد وجمهور هل يحتاج كل فرد في الجمهور أن يشفر رسالته كي يوصلها إلى المستقبل، وهل يستطيع هو أن يتعامل بنفس الكفاءة مع كل الجمهور في وسط جو يمتلأ بالكثير من الضوضاء.

٥ - نموذج كولن (Colin, 1957):

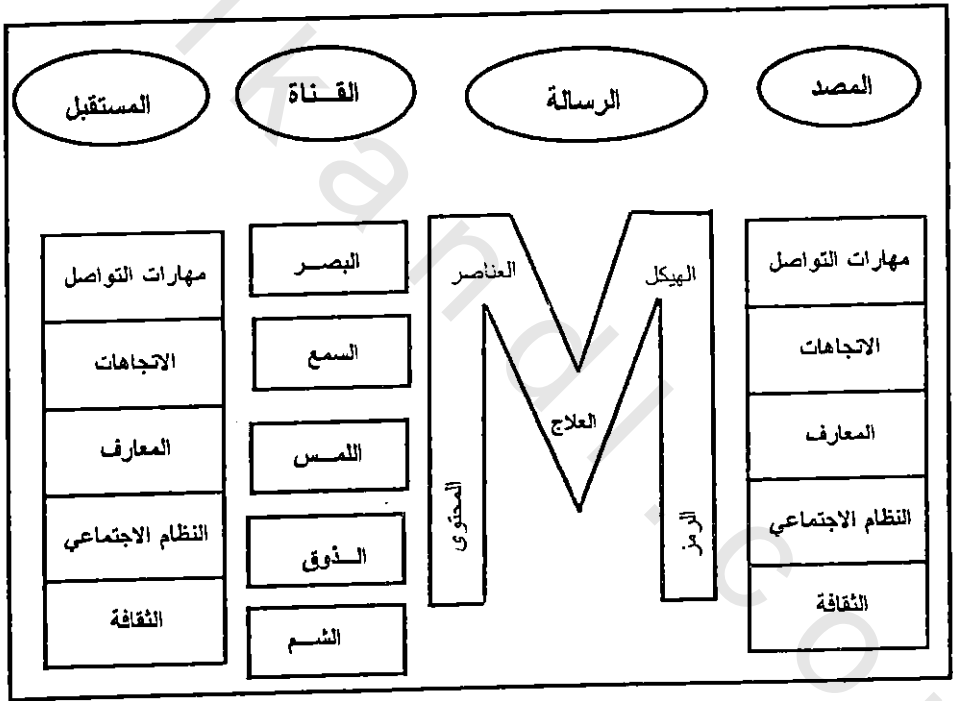
يعتمد هذا النموذج على عقل الإنسان باعتباره المركز الرئيسى للتواصل، سواء في الإرسال والاستقبال. حيث إن العقل هو الذى يصوغ الرسالة التى يتولى الجهاز الصوتى توصيلها إلى المستقبل؛ ويكمن في هذا العقل أيضاً الإدراك الذى يتولى استيعاب الرسائل، بالإضافة إلى العمليات النفسية الأخرى مثل التفكير والانتباه. ويمكن تلخيص مكونات أو عناصر الموقف التواصلى في نظرية كولن على النحو التالى:

- | | |
|--------------------|-----------|
| أ- المرسل | Sender |
| ب- المستقبل | Receiver |
| ج- الرسالة | Message |
| د- التغذية الراجعة | Feed back |

ويصوغ كولن ذلك على هيئة دورة تواصلية، كما سبق من قبل في نموذج شرام، ويضيف البعض عنصر التدفق Flow كمكون خامس، في إشارة إلى تأثير كولن ببعض المصطلحات المستعارة من العلوم الكهربية. ويشير الباحث هنا إلى أهمية مراعاة التواصل الداخلى الكائن داخل الشخص نفسه وجدانياً وعقلياً (تفكير وإدراك وانتباه) بما يدعو إلى القول المهم وهو: «عامل الناس على قدر عقولهم»؛ وهو ما سيبقى مبدأً أساسياً في التواصل الناجح.

٦ - نموذج بيرلو (Berlo, 1960):

يعد التواصل لدى بيرلو عملية تسلسلية وهو يعتبر أن المعاني موجودة في الناس وليس في الكلمات، أى أن تفسير الرسالة بشكل رئيسى يعتمد على المرسل والمستقبل وما تعنيه الكلمات لديهما، بأكثر من اعتمادها على عناصر الرسالة ذاتها. هذا، ويمكن إيضاح عناصر ومكونات الموقف التواصلى وفقاً لنموذج بيرلو، من خلال الشكل التالى:



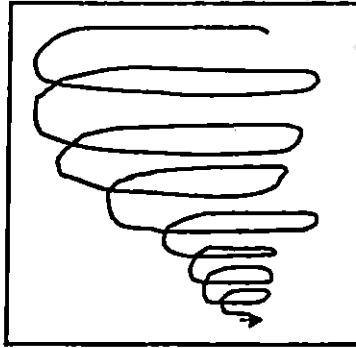
شكل (١٥) نموذج بيرلو فى التواصل

يظهر من هذا الشكل أن الرسالة لا تحمل معناها فى ذاتها بقدر ما تبدو داخل المرسل والمستقبل فلكل ثقافته ومهاراته. ويتوقف فهم الرسالة على مهارات كل شخص كذا القدرة على إرسائها. ليس ذلك فحسب فإذا كانت المعانى موجودة لدى

الناس وليس في الكلمة فإنها تظهر عبر القناة التي تستقبل وترسل الكلمات في نبرة صوت ذات دلالة وفي تعبير وجهي ومن خلال وضع للجسم وهيكل للرسالة فرسالة العزاء غير رسالة الفرح غير رسالة الاستفسار غير الدهشة، ومن خلال عناصر معينة كزمن الرسالة ومدتها ولهجتها والتي تبرز الكثير عن صاحبها وثقافته، ومهارته، ومستواه التعليمي، إلى غير ذلك مما تحمله الرسالة بما يجعل الظاهر من الكلمات دليل على المعاني التي بالنفس..

٧- نموذج دانس الحلزوني (Dance, 1967):

هو نموذج يختلف عن النماذج الخطية السابقة، ليكون نموذجاً حلزونياً يشير إلى كون عملية التواصل عملية تحويلية معقدة. حيث يشير إلى أننا إذا نظرنا إلى التواصل كعملية، فإننا نكون مرغمين على تكييف دراستنا وأدوات هذه الدراسة لتلائم شيئاً نشطاً يتغير في اللحظة ذاتها التي ندرسه فيها. فهذا الشكل الحلزوني يوضح أن أي حدث تواصل يضيف خبرات تواصلية إلى كل الأطراف. ويمكن تمثيل هذا النموذج التواصل بالشكل التخطيطي التالي:



شكل (١٦) نموذج دانس الحلزوني في التواصل

وإذا كان التسليم بأن عملية التواصل أحياناً تكون معقدة ويصعب فهمها إلا أنه ثمة درجة من الثبات لبعض عناصر التواصل يمكن الاعتماد عليها في فهم هذه العملية كتحديد: المرسل والمستقبل وما هي الرسالة وكيف تنتقل سمعياً أم بصرياً وإلى ما

انتهت إلى غير ذلك من عناصر يمكن تحديدها والاستفادة منها في نجاح عملية التواصل. فالتواصل وجهاً لوجه في بعض المواقف يكون أفضل من غيره وهكذا.

٨- نموذج أسفيروس Asferos:

يركز هذا النموذج على العملية التواصلية كظاهرة اجتماعية تقوم على التفاعل الذي يتحقق بين الأفراد، وعلى أنه إذا كان هدف التواصل هو زيادة تماسك المجتمع وتحويله إلى وحدة اجتماعية متكاملة، فإن الوسيلة إلى ذلك - سواء أخذت شكل التعبير الظاهري مثل الكلام أو غيره - ليست هي العنصر المهم، وإنما المهم هنا هو الحقائق الكامنة وراء تلك الأساليب التعبيرية؛ على أساس أن ظاهرة التواصل الاجتماعي هي القوة الدينامية في المجتمع، لقيامها على الأخذ والعطاء، أي على تبادل الإرسال والاستقبال بين جميع أطراف التواصل.

لذلك فالتواصل وفقاً لهذا النموذج ينبغي أن يقوم على التفاعل الحر بين كل الأفراد، مع مراعاة عقلية الفرد واتجاهاته. ومن ثم فإن نموذج أسفيروس يتضمن العناصر التواصلية التالية:

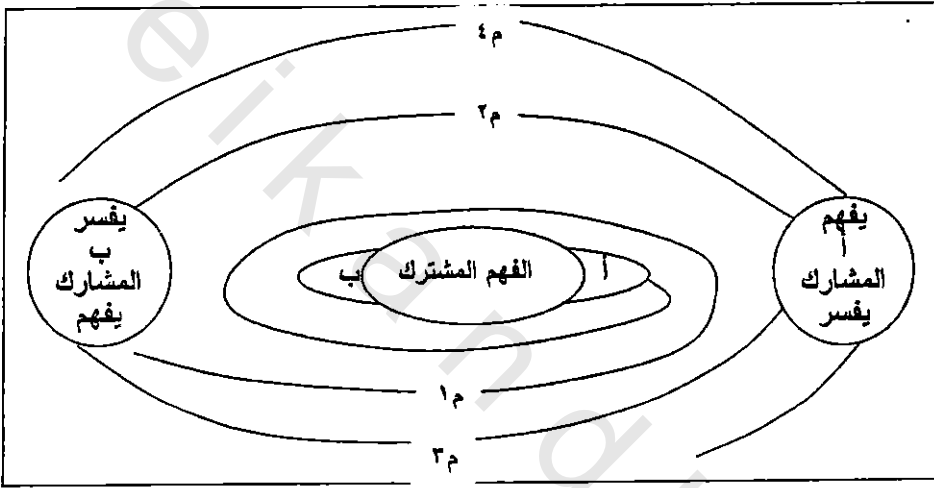
- أ- المرسل: سواء كان فرداً أو عدة أفراد.
- ب- الرسالة: وهي التعبير الموضوعي المعبر عن عقلية الفرد وميوله واتجاهاته.
- ج- المستقبل: سواء كان فرداً أو عدة أفراد.
- د- وسائل التواصل المختلفة وبكافة أنواعها.

٩- نموذج روجرز وكنكايد (Rogers & Kincaid, 1981):

هو النموذج التواصل المعروف بنموذج التلاقي حيث يركز على أهمية المعلومات والطريقة التي تربط الأفراد في شبكات اجتماعية. فالتواصل عندهما يعني العملية التي ينتج فيها الأفراد معلومات متبادلة، ليصلوا بذلك إلى فهم مشترك. وهذه العملية الدائرية تستدعي إعطاء معانٍ للمعلومات المتداولة بين اثنين أو أكثر من الأفراد أثناء

تحركهم نحو التلاقى. وهذا يدعو أن يتجه فردان أو أكثر إلى التحرك تجاه بعضهما، وأن يتحدا في رأى أو مصلحة مشتركة؛ فكل منهما له ماضٍ يفكر فيه، وتأثيره مؤثرات تستثيره كى يتفاعل ويتقدم نحو الفهم والتفسير.

هذا، ويمكن تمثيل الموقف التواصلى وفقاً لهذا النموذج، من خلال الشكل التخطيطى التالى:



شكل (١٧) نموذج التواصل لروجرز وكنكيد

فالتواصل هنا فى هذا الشكل التخطيطى هو إرسال واستقبال الرسائل بين فردين، يهدفان إلى فهم مشترك للموضوع، والتواصل عملية تفاعلية وليست حدثاً واحداً. ويتضح من الشكل أن الفرد (أ) يبعث برسالة إلى الطرف (ب) الذى يحاول فهمها وتفسيرها بناءً على هذا الفهم ثم يعيد إرسالها إلى الطرف (أ) وهكذا كنوع من التغذية المرتدة المتبادلة. ويشير الباحث إلى أن ذلك التصور للتواصل يصلح لمن هم دائمى التواصل والعيش معاً كالموظفين والزوجين وأعضاء الأسرة. ولا يصلح ولكنه يحسن أن يكون فى حالة التواصل العابر بين المسافرين والمهاجرين إذ يحدث التواصل على نوع من الفهم على المستوى السطحى وليس الفهم المشترك على المستوى العميق.

١٠- نموذج وود Wood (٢٠٠١):

حيث حددت خمسة عناصر للعملية التواصلية، وهى:

- العنصر الأول: هو انبثاق فكرة أو خبرة فى عقل فرد (مرسل)، يحاول صياغتها فى شكل يسمح بإرسالها إلى حيث يريد (مستقبل).
- العنصر الثانى: هو الصياغة اللفظية أو التحديد الشكلى لتلك الفكرة أوالخبرة بشكل معين متعارف عليه لغوياً أوحركياً، أى فى شكل ألفاظ أو رموز مفهومة.
- العنصر الثالث: هو تفسير المستقبل لهذه الرسالة، سواء كانت ألفاظاً أوخبرة، ومحاولة إدراك معانيها وفك رموزها؛ وهنا تصبح الرسالة واضحة للفرد.
- العنصر الرابع: هو استجابة المستقبل لهذه الرسالة إيجابياً أو سلبياً ، بحيث يتم التحقق على وجه اليقين من مدى قبوله أو رفضه لتلك الرسالة.
- العنصر الخامس: يتمثل فى التغذية المرتدة من المستقبل إلى المرسل، كنتيجة التأثير بالرسالة.

ويذكر وود (Wood, 2001: 23 - 29) أن العناصر الخمسة السابقة ليست ساكنة، وإنما تتميز بالديناميكية، التى تجعل من الصعب تجسيدها أو تحديدها فى ألفاظ. كما تتميز بأنها ليست لها بداية ونهاية معينة، لأنها تسرى سريان الدم فى داخل الإنسان.

١١- نموذج روجرز (Rogers, 2003):

وحُددت روجرز (Rogers, 2003: 163) فيه ستة عناصر للعملية التواصلية، وهى كالآتى:

١. المرسل: وهو الفرد الذى تصدر عنه الإشارة أو التصرف السلوكى.
٢. المستقبل: وهو الذى يتعدل سلوكه ويستجيب بفعل هذه الإشارة.

٣. مضمون الرسالة: وهو المجموعة الكاملة للإشارات والسياقات البيئية.
 ٤. قنوات التواصل: وهى المسالك التى من خلالها تصل الإشارة، مثل اللمس وغيره.
 ٥. وظيفة التواصل: وهو العنصر الأكثر صعوبة فى تحديده بدقة، إذ هو النشاط الخلفى لقناة التواصل والمرتبط بالفعل والتصرف.
 ٦. السياق: وهو الموقف أو الظرف الذى تصدر فيه التصرفات السلوكية؛ ويتم فيه الاستجابة لها.
- وبعد هذا العرض لبعض نظريات التواصل، يستخلص مؤلف الكتاب ما يلى:
- أ- أن كل النظريات تناولت مواقف التواصل من خلال مرسل ومستقبل ورسالة.
 - ب- أضافت نظرية «شانون وويفر» أهمية الانتباه ومراعاة مصادر التشويش والضوضاء، والتأكد من صحة المعلومات، واهتمت كذلك بالإشارات غير اللفظية.
 - ج- أكد نموذج «شرام» على أهمية الخبرة كجسر للترابط بين المتواصلين.
 - د- أكد «كولن» فى نموذجه على التواصل كدورة تواصلية غير خطية.
 - هـ- تميز نموذج «بيرلو» بالعمق، فى أنه أشار إلى أن المعانى موجودة فى الناس وليس فى الكلمات.
 - و- أوضح نموذج دانس الخلزوني أمرين مهمين، وهما: تعقد عملية التواصل بما يبدو فى ديناميتها، والتغير السريع المتلاحق الذى لا ينتهى فى العملية التواصلية.

ز- أما النموذج الاجتماعي لأسفيروس، فقد ركز على بعد مهم، يتمثل في عملية التفاعل الاجتماعي، وتأثيرها في اكتساب وتعديل السلوك، بما يفيد ذوى صعوبات التعلم.

ح- وأخيراً يضيف نموذج روجرز وكنكيد تأكيداً على كون التواصل عملية متابعية، وليست حدثاً واحداً، بل تستمر العلاقة التواصلية بين الأفراد في إطار عمل وفهم مشترك بينهم.

أهمية مهارات التواصل الاجتماعي:

يستهل مؤلف الكتاب الكلام هنا بما قاله وود (Wood, 2001) من أن: «حرية بنى آدم هي حريته في أن يتواصل Freedom To Communicate»؛ وبما قاله هارتلى (Hartley, 1993) من أن «أى شئ نفعله مع الآخرين يتضمن بالضرورة تواصلاً من نوع ما». (Hartley, 1993, p. 1)، وبما قاله فتحى يونس وآخرين (٢٠٠٤) من أن «التواصل هو وسيلة الإنسان الأساسية للحياة على هذه الأرض، ولخلافة الله سبحانه وتعالى فيها».

ولأن التواصل الاجتماعي عملية مؤثرة في المجتمع كله، أكدت وود (Wood, 1982: 5 - 8) على أن «التواصل يمثل قوة أساسية في توجيه الناس والتحكم فيهم؛ فالتواصل الفعال ربما هو العملية المهمة والوحيدة لتأسيس علاقات اجتماعية جيدة. فلكى ننمى العلاقات الاجتماعية، فنحن فى حاجة لأن ننمى مهارات التواصل. والتواصل الجيد له تأثير كبير على جودة الحياة الشخصية والمهنية والاجتماعية فلا نجاح بغير تواصل».

والتواصل الاجتماعي كما بين حمدان فضة (١٩٩٩: ٢٦٢) لا ينفصل بحال من الأحوال عن الهدف الرئيسى للتربية، وهو «إنماء الشخصية بمختلف جوانبها سواء كانت التربية فى إطار الأسرة، أو إطار المؤسسات التعليمية؛ فإن الهدف هو إنماء شخصية الطالب القادر على التواصل مع ذاته أولاً ومع الآخرين ثانياً تواصلاً بديناً وعقلياً ووجدانياً واجتماعياً وخلقياً. فتتمية القدرة على التواصل لدى الفرد إنما تجمع بين طياتها كافة الأهداف العامة والخاصة للتربية».

وكما يقول شابيروا (٢٠٠٢: ٣٧٠) فإن حديث الشخص عما يختلج في ذاته، هو الطريقة المثلى لفهم عواطفه والتحكم فيها. فمقدرة الطفل على أن يحول عواطفه إلى كلمات، يعتبر جانباً ضرورياً بالنسبة له لإرضاء احتياجاته الأساسية. ففي داخل الأسر التي يكبت أفرادها مشاعرهم، ويتجنبون التواصل العاطفي، يصاب الأطفال «بالخرس الشعوري». بينما يصرح الطب النفسي بأن الناس يستطيعون تعلم لغة العواطف في جميع الأعمار، مثلها مثل أية لغة أخرى. فالأشخاص الذين يتحدثون عن عواطفهم بالتفصيل الدقيق هم الأشخاص الذين تعلموا لغة العواطف في سن صغيرة.

وقد بينت زينب شقير (٢٠٠١: ١٢) أهمية التواصل الاجتماعي في نقطتين هما:

أ. إشباع الحاجات النفسية الأساسية للفرد مثل الحاجة إلى النجاح والتوافق والتواجد الاجتماعي، والحاجة التنسية إلى التقدير الاجتماعي.

ب. تنمية الهوية النفسية - الاجتماعية للفرد. فكلما كان الفرد على وعى بأساليب ومهارات التواصل، وبكيفية تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين، كلما تنوعت فرص الحياة الاجتماعية، والنجاح الاجتماعي، ومن ثم تحقيق الذات. وأوضح محمد أبو حلاوة (٢٠٠١: ٩١) أهمية التواصل الاجتماعي على النحو الآتي:

أ- أن النمو والتقدم المعرفي والاجتماعي والأكاديمي للطفل يتوقف على كفاءة ومستوى مهارات التواصل الاجتماعي؛ مما يستدعي التدخل ببرامج ومداخل تنمية لتحسين قدرات الطفل.

ب- أن القدرة على التواصل الاجتماعي الإيجابي الفعال، هي المحدد الأساسي لما يطلق عليه نوعية أو جودة الحياة A quality of life؛ والتي يتحصل الإنسان من خلالها على الإحساس بالجدارة والكفاءة والقيمة الذاتية. ويجول أي قصور في هذه المهارات دون مشاركة الطفل في أنشطة الحياة اليومية، بما تطرحه من خبرات ومواقف وأحداث تفاعل اجتماعي.

ج- أن التواصل الإيجابي الفعال يعطى الطفل الفرصة لتكوين صورته عن ذاته. أى أن هويته تتشكل ويعاد تشكيلها من خلال التواصل الاجتماعي؛ فالطفل يدرك ذاته من خلال ردود أفعال الأشخاص الآخرين تجاهه.

د- أن القصور في مهارات اللغة والتواصل لدى الطفل يترتب عليه مواجهته لمشاكل وصعوبات في التفاعل مع الأقران، وبالتالي تعرضه للرفض وعدم التقبل، مما يؤدي إلى العديد من الأعراض البدنية نفسية المنشأ، مثل الصداق، وآلام المعدة، والعديد من الأعراض الدالة على سوء التوافق النفسى والاجتماعى، مثل: القلق، وتدنى أو انخفاض تقدير الذات، وتجنب المدرسة.

وأوضحت آمال باظة (٢٠٠٣: ١١ - ١٢) أهمية عملية التواصل فيما يلي:

أ- يستطيع الفرد إشباع حاجاته الأساسية البيولوجية والنفسية من خلال عملية التواصل؛ التى تبدأ بعلاقة الطفل بأمه للحصول على الغذاء والأمن النفسى فى وقت واحد، ثم تتطور عملية التواصل مع كل أفراد الأسرة، وبعد ذلك تتسع دائرة العلاقات الاجتماعية خارج الأسرة، وتتكون الصداقات والجماعات.

ب- يستطيع الفرد تحقيق مشاعر الانتماء لجماعة ما، أو لمجتمع ما، من خلال عملية التواصل.

ج- تمكن عملية التواصل الفرد من تحقيق ذاته وتأكيد لها فى تفاعله مع الآخرين، من خلال التعبير عن ذاته ومشاعره واحتياجاته وقيمه واتجاهاته.

د- يؤدي نجاح التواصل مع المجتمع المحيط بالفرد إلى تخفيف التوتر، وإلى الانسجام فى العلاقات الاجتماعية مع المحيطين به.

هـ- ينمى التواصل المهارات اللغوية المسموعة والمقروءة، وأيضاً المهارات الاجتماعية.

و- ينمى التواصل العمليات العقلية الأساسية، كالإدراك والانتباه والتفكير والتخيل والتذكر؛ فضلاً عن كون هذه العمليات أساسية في حدوث التواصل الجيد. فقد عمدت دراسات عديدة إلى تنمية مهارات التواصل، وأدى ذلك في غالبيتها إلى التأثير إيجابياً على العمليات العقلية السابقة.

والتواصل على حد تعبير مختار عبد الجواد (١٩٩٧: ٢٣٥) بمثابة الوسيلة لكل المكتسبات المادية والمعنوية التي يحققها ذوو الاحتياجات الخاصة. وهم يشاركون في علاقات مع غيرهم وفقاً لحالاتهم، لأنهم لا مفر يحتاجون إلى أداة تعينهم على تحقيق التواصل الاجتماعي الفعال، حتى يظفروا بتلك المكاسب، ويشبعوا تلك الحاجات. فالطفل يحتاج إلى أن يوضع على أول عتبات أو مدارج التواصل الصحيح الذي يؤهله لممارسة الحياة بأسلوبها الصحيح.

وقد بين أشرف عبد القادر (١٩٩١: ٢٧) أهمية التواصل غير اللفظي على وجه الخصوص، موضحاً أن التواصل قوة مهمة ومسيطرة في تبادل المعاني في السياقات البينشخصية، كما أن تبادل المشاعر والانفعالات يتم بشكل أكثر دقة، وخالية بشكل نسبي من الخداع، والتشويه عن طريق التواصل غير اللفظي بأكثر منه عن طريق التواصل اللفظي، فالإشارات غير اللفظية يمكن استخدامها لتحديد كل من مستوى ثقة الفرد بنفسه ومستوى استجابته، ويعتبر ذلك من الأمور اللازمة لتحقيق التواصل الناجح. واستند أشرف عبد القادر في تأكيد ذلك على قول فرويد: «من كان له عينان ليري، وأذنان لسمع، فإن بوسعه أن يوقن بأنه ما من فاني بقادر على أن يطوى سره؛ فإن صممت شفتاه ثرثر بأطراف أصابعه».

لا غرو إذاً أن يكون للتدريب على مهارات التواصل الاجتماعي تلك القيمة الفعلية الفعالة. إذ تنقل الطفل من أعماق الشخصية وحاجاتها إلى أفق الحياة الاجتماعية الواسع، ومن الكفاءة الشخصية إلى جودة الحياة. وبات من المؤكد أن الافتقار إلى تلك المهارات يكون بمثابة عقبة كؤود تحول حياة الفرد إلى سلسلة من الاضطرابات التي لا تنتهى. وهنا تغدو السيكودراما، حين استطلاع آفاقها مغيباً لهؤلاء الأطفال بما تقدمه من خطوات نحو التواصل الفعال.

نمو وتطور مهارات التواصل:

يعتبر التواصل اللمسي أول أشكال التواصل، يبدؤه الطفل مع أمه ومع الأشياء المحيطة به. وينمو هذا الشكل من التواصل مع الإنسان ويتحدد من خلال السياق الثقافي الذي يعيش فيه، ويشارك هذا التواصل مع التواصل اللغوي، ويظهر على سبيل المثال في كيفية اللمس، وتحديد أجزاء الجسم الملموسة، كما في المصافحة باليد، والقبلة على أجزاء معينة من الجسم، والعناق وأشكاله. (كريم زكى، ١٩٩١: ٢٧).

ويبين محمد أبو حلاوة (٢٠٠١: ٩٤) أنه غالباً ما تظهر لدى الطفل العديد من مهارات التواصل الاجتماعي بعد مرحلة الرضاعة، لاتساع شبكة العلاقات الاجتماعية، ويستخدم اللغة لتنظيم أنشطة اللعب. وبدخول الطفل المدرسة يستطيع الاستخدام الوظيفي الفعال لمهارات التواصل غير اللفظي، وتتطور لديه بصورة كبيرة مهارات التحدث والاستماع، ويستجيب بصورة أكثر فاعلية للتغذية الراجعة اللفظية مثل الأسئلة، ويقوم بتعديل استجاباته، وكلامه بناءً على حاجات المستمعين.

وتتسع بالفعل دائرة التواصل الاجتماعي للطفل، من جماعات الأقران وزملاء الجدد في الحضانة والمدرسة والجيران وفي طبقته الاجتماعية، وتنمو الصداقة ويبدأ التنافس ويزداد التعاون نحو هدف واحد كما يتمثل في نشاط اللعب، وقد يظهر العناد والشجار والعدوان.

أما عن نمو مهارات التواصل في مرحلة الطفولة المتأخرة - وهي المرحلة قيد الاهتمام في هذه الدراسة - فيبين حامد زهران (١٩٨٨: ٢٧٣) أنه في هذه المرحلة يزداد تأثير جماعة الرفاق، ويكون التفاعل الاجتماعي مع الأقران على أشده، ويشوبه التعاون والتنافس والولاء والتماسك. ويستغرق العمل الجماعي والنشاط الاجتماعي معظم وقت الطفل. ويفتخر الطفل بعضويته في جماعة الرفاق، ويسود اللعب الجماعي والمباريات. ولكي يحصل الطفل على رضا الجماعة وقبولها، نجده يساير معاييرها ويطيع قائدها. ويواكب زيادة تأثير جماعة الرفاق نقص تأثير الوالدين بالتدرج،

وبرغم كون الطفل وديعاً في حضرة الضيوف والكبار، إلا أنه يلاحظ نقد الطفل لتصرفات الكبار حتى ليقال أنه ينقد كل شئ وكل فرد، وتضايقه الأوامر والنواهي، ويثور على الروتين.

وتنمو فردية الطفل وشعوره بفردية غيره من الناس، ويزداد الشعور بالمسئولية والقدرة على الضبط والسلوك. وتتغير الميول وأوجه النشاط الطفلية إلى الاستقلال وحب الخصوصية.

ويتضح التوحد مع الجماعات أو المؤسسات، فيفخر الطفل بفوز فريق مدرسته في مباراة أو مسابقة. وفي مرحلة الطفولة المتأخرة يبتعد كل من الجنسين في صداقته عن الجنس الآخر، ويظل الحال هكذا حتى المراهقة، وتكون التواصلات الاجتماعية بين الجنسين مشوبة بالفظاظة ونقص الاستجابة والمضايقات والتجمل والانسحاب، ولكن يلاحظ أن جماعات البنين أكبر عدداً من جماعات البنات. (حامد زهران، ١٩٨٨: ٢٧٤).

ويرى مؤلف الكتاب أنه إذا كان مسار النمو لهذه المهارات يعتمد على الخصائص الفردية لكل طفل، وعلى البيئة الاجتماعية الأسرية والمدرسية التي يعيش فيها، فإنها خصائص وظروف تختلف بين هؤلاء الأطفال جميعاً، إلا أنه يمكن مراعاة ذلك في إطار التعلم وإثراء الخبرة واكتساب السلوكيات الصحيحة، بما يدفع نحو الاهتمام والتدخل ببرامج تضع هذه الأمور في الحسبان، وتسعى جاهدة لمساعدة هؤلاء الأطفال بصفة عامة، والأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة على وجه الخصوص. وهذا ما أكدته مختار عبد الجواد (١٩٩٧: ٢٣٥) بقوله أن الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة هم أحوج ما يكون إلى تفعيل أساليب التواصل لديهم، ووفقاً لخصائصهم، وباستخدام الأساليب المناسبة بما يحقق رعايتهم وهي:

أ. وضع الطفل على عتبات أو مدارج التواصل الصحيح والذي يؤهله لممارسة الحياة بأسلوبها الصحيح.

ب. تلافى زيادة الأخطار الناتجة عن إهمالهم وعدم تصحيح المسار لهم.

قياس مهارات التواصل الاجتماعي:

يعد القياس الدقيق المعتمد على مقاييس صادقة وثابتة لمن الأهمية بمكان، وصولاً إلى التشخيص الجيد، ومن ثم التدخل العلاجي المناسب.

وقد حظيت عملية قياس مهارات التواصل باهتمام بالغ، منذ السبعينات من القرن العشرين؛ حيث ظهرت إصدارات عديدة تتناول وصف وتفسير الطرق المقننة لقياس مهارات التواصل، مثل إصدارات الجمعية الوطنية للتواصل National Communication Association بالولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٧٨. وقد خلصت الجمعية - بعد مراجعة العديد من الدراسات والمؤتمرات - إلى عدد من المحركات التي ينبغي مراعاتها عند قياس مهارات التواصل الاجتماعي، وهي كالآتي:

أ- المحركات العامة:

حيث ينبغي أن تنطلق عملية قياس التواصل الاجتماعي من اعتبارها كفاءة كلية تتكون من مجموعة متفاعلة من الأبعاد؛ ومن ثم ينبغي أن تؤكد مقاييس التواصل على قياس الأبعاد الآتية:

(١) المعرفة Knowledge: أي فهم عملية التواصل، وديناميات الحدث التواصل.

(٢) المهارات Skills: وهي المهارات التي تتعامل مع رصيد الفرد من مهارات التواصل والأداء الفعلي لهذه المهارات في مختلف مواقف التفاعل الاجتماعي.

(٣) الاتجاهات Attitudes: وهي التي تتعامل مع قبول الفرد أو رفضه للدخول في علاقات تواصل اجتماعي مع الآخرين، ورغبته أو عدم رغبته في ذلك التواصل.

ولما كانت عملية التواصل عملية اجتماعية، فلا بد من أخذ أحكام القائم بالقياس وانطباعات الأشخاص الذين يشملهم الحدث التواصل في الاعتبار، مع التأكيد على

أسلوب التقرير الذاتي للفرد موضع القياس. والتركيز على مهارات التحدث والاستماع باعتبارها المحور الأساسي لمهارات التواصل الاجتماعي. وأن يؤخذ في الاعتبار التأثيرات المحتملة للإعاقات المختلفة على مهارات التواصل، عند الحكم على الكفاءة التواصلية للأفراد.

ب - محركات صياغة محتوى القياس:

بمعنى مراعاة قياس الجوانب اللفظية وغير اللفظية للتواصل، مع تحديد مستوى الكفاءة في أكثر من موقف من مواقف التواصل. وأن تصف وتتعامل أدوات قياس التواصل الاجتماعي، مع مستويات الكفاءة التواصلية على متصل الكفاءة / عدم الكفاءة. وتعد قدرة المفحوص على استخدام مهارات اللغة والتواصل في مواقف الحياة الطبيعية، هي نقطة الارتكاز الفعلية لتحديد مستوى الكفاءة التواصلية، وتتضمن مهارات التواصل هذه ثلاثة محاور أساسية، اتفقت عليها العديد من التوجهات المعاصرة لتضمن هذه الأبعاد في مقاييس التواصل الاجتماعي وهي:

١ - المهارات المنتجة للغة **Productive Language Skills**: وهي المهارات التي تعبر عن مدى مناسبة الجملة اللغوية المستخدمة مع مقتضيات الموقف التواصل، بأكثر من التأكيد على مدى صحة الصياغة النحوية لهذه الجملة.

٢ - مهارات اللغة الاستقبالية **Receptive Language Skills**: وهي المهارات التي تعبر عن مدى فهم الفرد لنوايا وأغراض المتكلم أو الكاتب، بأكثر من التأكيد على الإلمام بتفاصيل لا لزوم لها.

٣ - مهارات اللغة التعبيرية **Expressive Language Skills**: وهي المهارات التي تعبر عن مدى نجاح المفحوص في نقل أفكاره ورغباته وحاجاته وانفعالاته إلى الآخرين، بغض النظر عن الكيفية التي تتم بها عملية النقل هذه.

وإذا كان الهدف من قياس مهارات التواصل هو تحديد أوجه القصور، تمهيداً لإعداد برامج علاجية أو تدريبية، فإن الأمر يتطلب إجراء ما يعرف بالقياس النفسي

الشامل، الذى يتضمن محورين هما: خصائص الفرد، وحالته السلوكية الراهنة. وطبيعة وخصائص الوسط الاجتماعى الذى يعيش فيه الطفل، وما به من إمكانات أو عقبات تحول بين الطفل وبين التواصل الاجتماعى الفعال.

ويتطلب ذلك بدوره إجراء مقابلات مع الأشخاص المقربين للطفل، ومن هم على دراية به، فضلاً عن استخدام طرق متنوعة للقياس، بما فيها الملاحظة فى مواقف التفاعل الاجتماعى الطبيعية.

وقد عرض فتحى الزيات (١٩٩٨: ٦٣٢ - ٦٣٧) اثنتين من الأساليب المستخدمة فى تقييم اضطرابات السلوك الاجتماعى وهما:

١. الأساليب السوسيومترية: وهى أساليب تعتبر فعالة فى تحديد الأطفال المضطربين والمعزولين اجتماعياً، ولها عدة أشكال أهمها: ترشيحات الأقران Peer Nominations، وتقديرات الأقران Peer Ratings، وتخمينات الأقران Peer Assessment، وبناءً على ذلك يتم تخطيط العلاقات الاجتماعية (سوسيوجرام Sociogram) والذى يمثل صورة تخطيطية مرنة لبيئة العلاقات الاجتماعية داخل المجموعة.

٢. تقديرات المعلم Teacher Ratings: فى هذه التقديرات يطلب من المعلمين تقييم الطلاب على أساس محاور وأهداف قوائم ومقاييس التقدير الاجتماعى، والتي حظيت باهتمام كبير خلال السنوات الأخيرة.

وعرضت سعدة أبو شقة (١٩٩٤: ٣٧) اثنتين من الاستبيانات السوسيومترية Sciometric Questionnaires المستخدمة لقياس العلاقات الاجتماعية، وهما:

١- الإستراتيجية السوسيومترية لترشيح القرين The peer Nomination Sociometric Strategy وفيها يطلب من كل طفل أن يذكر أسماء من يجب مجالستهم بالترتيب أو من يجب أن يلعب معهم، أو من يختارهم فى رحلة ما.

وتكون النتيجة بحساب عدد التلاميذ الذين اختاروا طفلاً معيناً، أو رفضوا طفلاً معيناً.

٢- طرق القائمة والتقدير The Roster & Rating Methods: في هذه الطريقة، يقدم للأطفال قائمة مرتبة أبجدياً بأسماء كل زملاء الفصل، ويطلب منهم أن يقيموا على مقياس مدرج من (١ - ٥) درجات، إلى أى مدى يرغبون في العمل أو اللعب مع الطفل. حيث تشير الدرجات المنخفضة إلى عدم الرغبة في اللعب أو العمل.

ويرى مؤلف الكتاب أن هذه الأساليب المستخدمة مفيدة في تحليل العلاقات الاجتماعية، وتحديد الشخص المرغوب من الشخص المنبوذ، هي أساليب ملائمة أيضاً في قياس مهارات التواصل الاجتماعي، باعتبارها نتاجاً لتلك العلاقات الاجتماعية.

معوقات التواصل الاجتماعي:

هناك عوامل كثيرة تمثل معوقات وعقبات تحول دون إمكانية تحقيق التواصل بفاعلية ومن العوائق التي تؤثر في نجاح عملية التواصل ما يلي:

أ- عدم القدرة على التعبير بوضوح عن معنى مضمون الرسالة نتيجة افتقاد الخلفية السليمة من التعليم والثقافة التي تمكن من نقل المعنى بصورة واضحة وسهلة سواء شفاهة أو كتابة.

ب- عائق الحالة النفسية لمستقبل الرسالة ومدى استعداده لتقبلها وهذا يتوقف على رد الفعل الإيجابي الذي يستفاد منه.

ج- ميل الأفراد إلى رفض الأفكار الجديدة وخاصة إذا تعارضت مع معتقداتهم.

د- التظاهر بفهم المعلومات المعروضة من جانب المرسل.

هـ- سوء العلاقات وفقدان الثقة بين بعض المستويات المشتركة في عملية التواصل.

ومما سبق يرى مؤلف الكتاب أن عملية الاتصال والتواصل تعد من أهم المهارات الحياتية وضروريات الحياة، فالتواصل أساسى ومهم، لأن المجتمع الإنسانى سواء كان بدائياً أو متحضراً يقوم على مقدرة الإنسان على نقل نواياه ورغباته ومشاعره ومعلوماته وخبراته إلى الآخرين، كما أن التواصل يزيد من فرص الفرد فى البقاء والنجاح والتحكم فى الظروف المحيطة به فى حين عدم المشاركة والتواصل يعتبر نقصاً سيكولوجياً واجتماعياً خطيراً.

الفصل السادس

إدارة الوقت

obeikandi.com

الفصل السادس

إدارة الوقت

مقدمة:

الإنسان في حقيقته كائن زמاني، وأن الزمن جزء من وجوده وأفعاله، وليس أصدق على ذلك من قول الله جل شأنه في كتابه العزيز: ﴿ وَمِنْ رَحْمَتِهِ جَعَلَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ لِتَسْكُنُوا فِيهِ وَلِتَبْتَغُوا مِنْ فَضْلِهِ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴾ ﴿٧٣﴾ صدق الله العظيم (سورة القصص الآية: ٧٣).

ولا شك أن الوقت من ذهب وأغلى من الذهب، وكل شيء يستطيع الإنسان أن يسترجه إلا الوقت فما من يوم ينشق فجره إلا وينادي منادٍ يا ابن آدم أنا خلق جديـد وعلى عملك شهيد فاعتنم وتزود مني بعمل صالح فإنني لا أعود إلى يوم القيامة. كما أن الفرد مسئول يوم القيامة عن الوقت الذي قضاه والعمر الذي عاشه في الحياة.

ولما كان الوقت من الموارد المهمة في الحياة وتأتى قيمته من حيث إنه وعاء لكل عمل فهو رأس المال الحقيقي للإنسان، ولا يمكن تعويض رأس المال هذا ولا استرجاعه أو استعادته، ولعظمة الوقت وأهميته في حياة بنى البشر، فقد أقسم الله جل في علاه به في سورة العصر حيث قال: ﴿ وَالْعَصْرِ ﴿١﴾ إِنَّ الْإِنْسَانَ لَفِي خُسْرٍ ﴿٢﴾ إِلَّا الَّذِينَ ءَامَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَتَوَّصُوا بِالْحَقِّ وَتَوَّصُوا بِالصَّبْرِ ﴿٣﴾ ﴾، وفي قوله تبارك وتقدس: ﴿ وَهُوَ الَّذِي جَعَلَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ خِلْفَةً لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يَذْكُرَ أَوْ أَرَادَ شُكُورًا ﴾ ﴿٦٢﴾ (سورة الفرقان الآية: ٦٢)، وقوله سبحانه وتعالى: ﴿ وَالصُّحَىٰ ﴿١﴾ وَاللَّيْلِ إِذَا سَجَىٰ ﴿٢﴾ ﴾ صدق الله العظيم، (سورة الضحى الآية: ١ - ٢).

ومن هنا يُعد الوقت من أعظم الموارد التي يمتلكها الإنسان في حياته فهو الحياة ذاتها، فلا أحد يعرف عدد الأيام التي يمكن أن يعيشها في هذه الدنيا، ولكن كل فرد

يعرف أن لديه ساعات في كل يوم وعددها أربعاً وعشرين ساعة ينبغي توظيفها بشكل فعال، ويخسر الفرد كثيراً عندما يهدر ثرواته وموارده، ولكنه يخسر أكثر عندما يهدر حياته، وهو ما يحدث عندما يهدر وقته.

وتساعد إدارة الوقت الفرد على إدارة نفسه، والتحكم فيها، وإضافة الاتزان إلى حياته، فإدارة الوقت تعنى الاستخدام الأمثل للوقت، ولإمكانيات المتوفرة بطريقة تؤدي إلى أهداف مهمة، أى أنها عملية مستمرة من التخطيط، والتقويم المستمر لكل الأنشطة التي يقوم بها الفرد خلال فترة زمنية محددة تهدف إلى تحقيق فاعلية مرتفعة في استغلال الوقت المتاح للوصول إلى الأهداف المنشودة.

ومن هنا تبرز أهمية الأخذ بالأسلوب العلمى في التعامل مع الوقت واستخدامه بفاعلية، أى إدارته مثلاً تدار الموارد الأخرى التي يمتلكها الإنسان، وبالتالي تصبح إدارة الوقت هى أحد التطبيقات المهمة فى الحياة، فالإدارة الجيدة للوقت كما يراها أشرف الغراز (٢٠٠٩: ٢٤٩) تتضمن بشكل أساسى تخطيط، وتنظيم، ومراقبة الوقت من قبل الفرد، بالإضافة إلى اتخاذ إجراءات إيجابية للقضاء على مضيعات الوقت.

مفهوم الوقت:

يُعد الوقت أحد المفاهيم فى اللغة التى يفهمها كل شخص، ولكن يصعب عليه تحديدها، وبالرغم من أنه مفهوم عالمى؛ إلا أن لكل فرد تعريف خاص به، يختلف باختلاف دوافعه، واحتياجاته وطبيعة عمله، واختلاف ثقافته.

ويعرف محمد يوسف (١٩٨٤: ٤٨٦) الوقت بأنه الزمن المحدد لإنجاز عمل ما، وهو يمر بسرعة محددة، وثابتة، ويسير إلى الأمام بشكل متتال، ويتحرك بموجب نظام معين، ومحكم، لا يمكن إيقافه، أو تغييره، أو زيادته، أو إعادة تنظيمه.

وتشير فوقية راضى (٢٠٠٢) إلى أن الوقت يُعرف فى قاموس ويبستر (Webster's, 2001) بأنه الفترة الزمنية التى تستغرق فى أداء تصرف أو عملية ما.

فالوقت كما أشار إليه محمد أمين (٢٠٠٦: ٤٤) هو مقدار من الزمن معلوم، ووقت كل فرد هو ذلك المقدار المحدد بعمره، كما أن الوقت ينظر إليه ربحي مصطفى (٢٠٠٥: ١٦) باعتباره الجزء الذي يعيش الفرد خلاله في هذه الدنيا، فهو عمر الإنسان، ومادة حياته، وهى تلك السنوات والشهور والأيام، التى يعيشها الفرد على الأرض، لقدر معين من الزمن.

وعلى ذلك فإن الزمن يدل على حقبة زمنية كبيرة، أما الوقت فيشير إلى فترة زمنية محددة وصغيرة نسبياً.

مفهوم إدارة الوقت:

إن إدارة الوقت لا تقتصر على فرد دون غيره، ولا يقتصر تطبيقها على مكان دون غيره، أو على زمان دون غيره، بل إن إدارة الوقت تُعد من المفاهيم المتكاملة والشاملة لأى زمان، أو مكان، أو إنسان.

ويعرف أوليفر (Oliver, 1990: 21) إدارة الوقت بأنها: «قدرة الفرد على التحكم فى حياته وإحساسه المستمر بالإنجاز الشخصى والرضا».

ويعرف أحمد شحاتة (١٩٩٦) إدارة الوقت بأنها: «التخطيط، والتحليل، والتقويم المستمر لكل من الأنشطة التى يقوم بها الفرد خلال فترة زمنية محددة، بهدف تحقيق الفاعلية فى استثمار الوقت المتاح للوصول إلى الأهداف التربوية المنشودة».

ويشير محسن الخضيرى (٢٠٠٠: ١٧) إلى أنها: «علم الاستخدام الرشيد للوقت، واستثماره بشكل فعال، وهى عملية قائمة على التخطيط، والتنظيم، والتنفيذ، والتوجيه، والمتابعة».

ويعرفها محمود الوهر وهند الحمورى (٢٠٠٢: ٥٠) على أنها: «الطريقة التى ينظم بها الفرد وقته، ويستغله فى تحقيق أهدافه التى ينوى الوصول إليها».

ويرى خالد عبد الرحمن (٢٠٠٣: ٥٣) أن إدارة الوقت هى: «الاستخدام الأمثل للوقت وللإمكانات المتوفرة، بطريقة تؤدى إلى تحقيق أهداف مهمة، من

خلال الالتزام، والتحليل، والتخطيط، والمتابعة، من أجل الاستفادة من الوقت بشكل فعال في المستقبل».

ويعرف كيلوج (Killogg, 2003) بأنها: «الكيفية التي تمكن الأفراد من تقسيم وقتهم طوال اليوم، أو الأسبوع لإنجاز عديد من المسؤوليات».

ويشير عبد الرحمن مصيلحي ونادية الحسيني (٢٠٠٤: ٢٠١) إلى أن: «إدارة الوقت يقصد بها عملية التخطيط والتنظيم التي تتضمن وضع أهداف وأولويات وجدول لأداء المهام مع التحكم في الوقت وتوزيعه بفاعلية تتضح من خلال الأداء الفعلي للمهام في الأوقات المحددة لها بنظام وترتيب يساعد على تحقيق الاستفادة الكاملة من الوقت المتاح للفرد».

كما تعرفها كلايسنس (Claessens, 2004: 18) بأنها مجموعة من السلوكيات التي تهدف إلى تحقيق الكفاءة، والفعالية في استخدام الوقت، وحددت «كلايسنس» هذه السلوكيات بالوعي الذاتي للفرد من استخدامه لوقته، وأدوات استخدام الوقت بكفاءة، بالإضافة إلى مراقبة الوقت التي تسمح بعمل تغذية راجعة عند إنجاز المهام.

ويذكر إبراهيم رمضان (٢٠٠٦: ٣٦) أن إدارة الوقت هي عبارة عن سلسلة من الأنشطة، والمهارات، من تحليل، وتخطيط، وتنفيذ، ومتابعة، وتقييم؛ لتحقيق التحكم، والاستغلال الجيد والأمثل للوقت.

ويشير باردي (Pardey, 2007: 2) إلى أن إدارة الوقت مزيد من السيطرة على كيفية قضاء الفرد لوقته؛ مما يجعله قادراً على اتخاذ القرارات المناسبة حول الأسلوب الذي يستخدمه في الاستفادة من الوقت الذي يملكه.

وأخيراً يرى أشرف الغراز (٢٠٠٩: ١٥) أن إدارة الوقت هي مجموعة من القدرات الشخصية، والمهارات السلوكية، التي تمكن الفرد من استخدام الأساليب والإمكانات المتاحة؛ لتحقيق الأهداف المطلوب إنجازها في الوقت المخصص لها، وما يتطلبه ذلك من توجيه إدارة الفرد الداخلية أو الذاتية، تجاه الأداء المطلوب، وفقاً

للوقت المحدد، وتعديل بعض السلوكيات اللازمة لتحقيق الهدف، أو التخلي عن بعض السلوكيات نهائياً، حيث تكون مستهلكة لكثير من الوقت دون الحاجة إليها.

علاقة الإنسان بالوقت:

لقد شغلت ظاهرة الزمان، الإنسان منذ أن دب ودرج في هذا الكون، لأنه في الزمان يعلن مجيئه إلى الحياة، وبالزمان يسجل رحيله عنها، وبين الميلاد والموت يعيش مراحل حياته. ومع الزمان ينتقل من طور إلى طور، جسماً وعقلاً؛ ويحقق ما يريده وما يصبوا إليه، وينظم ما يقوم به من عمل ونشاط.

هذا، ولقد كان الزمان سيد الإنسان، فأصبح الإنسان سيد الزمان بفضل عقله الذي مكّنه من إنجاز كثير من الاختراعات التي حققت له هذه السيادة، فالزمان والإنسان هما اللذان يصنعان كل حضارة.

ويشير ربحي مصطفى (٢٠٠٥: ١٩١) إلى أن استخدام الوقت بشكل فعال يعد من أهم السلوكيات التي يجب على الفرد الارتقاء بها، بالشكل الذي يحقق له أعلى درجة من استغلال الوقت، حتى يصبح الأمر عادة سلوكية لديه.

والعلاقة بين الإنسان والوقت يراها أحمد كامل (٢٠٠١: ١٥٣) علاقة تميزها مراحل الانتقال من مرحلة إلى أخرى، كمراحل الطفولة، والمراهقة، والنضج، والكهولة، فعمر الإنسان من بداية حياته إلى نهايتها توقيت زمني محسوب عليه، ويؤخذ عليه إذا لم يستغله، ويحسن تسخير له لخدمة ذاته، ومجتمعه.

ولما كانت الحياة مراحل متتابعة، لكل منها سماتها وخصائصها؛ فإن في مرحلة الطفولة، يعتبر الوقت مفهوماً مجرداً، ويفهم على أساس تتابع في العلاقة للنشاطات، فنجد أن الطفل يفهم أوقات النهار قبل أيام الأسبوع، ويتعلم الساعات قبل أنصاف الساعات، ويتعلم الطفل كيف يتتبع مسار بعض الأحداث، وأن يربط بداياتها، ونهاياتها مع أحداث أخرى. (روبرت واطسون وهنري كلاي، ٢٠٠٤: ٣٤٠).

ويذكر محمد حسنين (٢٠٠٠: ١٨١) أن الفرد في سن العشرينات لا يشعر بأهمية الوقت، ويعتبر هذه الفترة، فترة اكتشاف لما يود تحقيقه، وفترة الوقوع في الأخطاء، والبدء في حياة وظيفية وأسرية جديدة، وتبدأ في هذه الفترة عادات العمل السيئة.

وفي سن الثلاثينات يشير نادر أبوشیخة (١٩٩١: ٣٠) إلى أن الوقت يصبح فيه أكثر أهمية بالنسبة للفرد، حيث يصبح لدى الفرد زوجة وأطفال بحاجة إلى بعض الوقت، كما يسعى لتنمية المهنة التي يعمل بها، ويثبت أنه يعمل في المكان المناسب، وأنه يستطيع إنجاز المهام التي يجب عليه إنجازها، وتصبح العادات السيئة التي اكتسبها في العشرينات عائقاً كبيراً في طريق نجاحه.

وعندما يصل الفرد إلى سن الأربعين، يصبح أبناؤه أكثر استقلالاً، وأقل احتياجاً لوقته، ويكتمل نضجه جسدياً وعقلياً، ويقف الفرد وقفة حاسمة مع نفسه، ينظر فيها للماضي نظرة حنين، وإلى الحاضر نظرة تقييم ودراسة، وإلى المستقبل نظرة رجاء وحيرة. (محمد حسنين، ٢٠٠٠: ١٨٢)

أما في سن الخمسينات، فيذكر نادر أبوشیخة (١٩٩١: ٣١) إن الفرد يجد أطفاله وقد كبروا، ويصبح لديه وقت أكبر لكي ينمي اهتماماته وميوله، فبعض الأفراد قد لا يرضى عن إنجازاته، أو مهنته؛ فيحاول إصلاح ما فاتته، وبعضهم يستمر في عمله بشكل رتيب حين يدرك أنه وصل لقمة الازدهار، ولكن الغالبية تظل في عملها، وتستمر في الإسهام المثمر في وظائفها.

ويرى مؤلف الكتاب أن في سن الستينات وما بعدها يضطر معظم الناس إلى التقاعد، ويشعرون أن دورهم انتهى بإحالتهم إلى التقاعد، وعلى النقيض من ذلك يبدأ البعض أعمالاً خاصة ويستمررون فيها.

إن إدارة الوقت تعني إدارة الذات، فهي تساعد الأفراد على إدارة أنفسهم والتحكم فيها، وإضافة الاتزان إلى حياتهم.

- وفي هذا الصدد يشير محمد عبد الغنى (٢٠٠٦: ٢٣) إلى وجود صور شائعة عن علاقة الإنسان بالوقت يعرضها مؤلف الكتاب على النحو التالى:
- ١- الوقت كعدو (نظرية العداوة): وهؤلاء ينظرون للوقت على انه عدو لدود يجب منازلته، وإلحاق الهزيمة به، وتوفير أكبر قدر من الوقت لا لشيء إلا لمجرد التوفير فقط، وهؤلاء تجدهم دائماً مستعجلون، ويطبقون الآخريين على سرعة الإنجاز لا على الإتقان .
 - ٢- الوقت كلغز (نظرية التشاؤم): وهؤلاء الأفراد ينظرون للوقت كسر غامض، ودائماً ينظرون له نظرة تشاؤمية مليئة بالخوف والقلق، ويغلب عليهم عدم الرغبة فى الالتزام بأى التزامات، وهم دائماً يؤجلون ويسوفون.
 - ٣- الوقت هو السيد (نظرية الاستسلام): وهؤلاء الأفراد ينظرون للوقت على انه السيد الأمر، وهم دائماً ينسبون تقصيرهم إلى الوقت؛ لأنهم يسرون تحت إمرته، وهؤلاء تجدهم لا يرغبون فى القيام بأى عمل.
 - ٤- الوقت كخادم (نظرية الكنز الثمين): وهؤلاء الأفراد ينظرون للوقت على انه كنز ثمين، وانه ليس بإمكانهم عمل كل شيء، ولكن يجب عليهم عمل أشياء كثيرة ومفيدة، وهم دائماً يعملون وفق الأولويات؛ أى الأهم قبل المهم.
 - ٥- الوقت محايد: وهؤلاء يرون أن دقائق الساعة، تجعلهم يفكرون فى مواعيدهم وأوقاتهم، ويتذكرون أشياء كان يجب عملها، ويدركون ذلك فى ضوء الوحدة المتكاملة للموضوع، وارتباطها بأولوياتهم فى الحياة والعمل، وبالتالي فهم يستخدمون الوقت بصورة محايدة حتى يمكنهم الاستفادة منه، وعدم شغل أنفسهم بأشياء تافهة، أو صغيرة لعدد طويل من الساعات.
 - ٦- الوقت هو المحكمة (نظرية العدالة): وهؤلاء يحاولون دائماً جعل سلوكهم يتوافق مع عقارب الساعة، ويجدون أنفسهم فى النهاية لم يصلوا إلى طاقاتهم الكامنة، وتقل كفاءتهم، وتربطهم بالوقت علاقة سيكولوجية؛ فعقارب الساعة تشير إلى أوقات السعادة، والكآبة، واليأس، والانطلاق، فهم ينظرون

إلى ساعتهم ثم يتسمون، أو يغضبون طبقاً للتعليقات التي ترسلها عقارب الساعة إليهم.

مما سبق تتضح العلاقة بين الإنسان والوقت حيث إن هذه العلاقة علاقة تميزها مراحل الانتقال من مرحلة إلى أخرى، كما يتضح أيضاً أن الوقت لا يدار، لأنه ليس شيئاً مادياً ملموساً، ولكن ما يستطيعه الفرد هو إدارة ذاته بالنسبة للوقت، والتحكم في كيفية استخدامه لأنه لا يمكنه استعادته، أو تعويضه.

خصائص الوقت:

يتميز الوقت بمجموعة من الخصائص يعرضها المؤلف على النحو التالي:

١ - الوقت يملكه الجميع بالتساوي:

يذكر محسن الخضيرى (٢٠٠٠: ٦) أن الوقت مورد محدد يملكه جميع الناس بالتساوي، فهو متاح للجميع في نفس اللحظة، وبنفس الكم، ويحق للجميع استخدامه واستغلاله، وفقاً لإرادتهم، ودون أى شروط أو قيود، والمشكلة ليست في مقدار الوقت المتوفر للأفراد، ولكن في كيفية إدارته بنجاح.

٢ - الوقت يختلف عن الموارد الأخرى:

يرى نادر أبوشبيخة (١٩٩١: ٢٣) أن الوقت يختلف عن الموارد الأخرى، كالقوى العاملة، والأموال، والأجهزة، فالوقت لا يمكن تخزينه، أو إحلاله، ولا يمكن شراؤه، أو بيعه، أو تأجيله، أو سرقة، أو استعارته، أو اقتراضه، أو توفيره، أو مضاعفته، أو تصنيعه، أو تغييره، وكل ما يمكن أن يفعله الفرد هو أن يقضيه وفق معدل ثابت.

٣ - الوقت مورد نادر:

يذكر ربحى مصطفى (٢٠٠٦: ٢٦) أن الوقت مورد نادر، ولا يمكن تجميعه، وما يمضى منه لا يمكن تعويضه، فهو أنفس ما يمتلكه الإنسان، وهو رأس المال الحقيقي للفرد والمجتمع.

٤- الوقت محدد وثابت:

يشير محسن الخضيرى (٢٠٠٠: ٧) إلى أن الوقت يمضى، ويمر، ويسير بنفس السرعة المحددة مسبقاً، والمعلومة من الجميع، وبشكل ثابت منتظم، لا يزيد، ولا ينقص، ولا يتغير، فالأسبوع سبعة أيام، واليوم أربع وعشرون ساعة وهكذا.

٥- لا شيء أطول ولا أقصر من الوقت:

يشير ربحى مصطفى (٢٠٠٥: ٢٦) إلى أن الوقت لا يوجد شيء أطول منه لأنه مقياس الخلود، ولا أقصر منه لأنه ليس كافياً لتحقيق كل ما يريده الفرد، ولا شيء أطول من الوقت في شعورنا لمن ينتظر، ولا أسرع منه لمن هو في متعة وسرور، وكذلك لا شيء أطول من الوقت لأنه ممتد بلا نهاية، ولا أصغر منه لأنه قابل للقسمة بدون حدود، ولا شيء يمكن عمله بدون وقت.

٦- الوقت يستثمر:

يذكر محسن الخضيرى (٢٠٠٠: ٦) أن الوقت قابل للاستثمار بدون حدود، أو قيود، أو شروط، ودون عوائق، أو متطلبات؛ لأنه ببساطة هو الوجه الآخر لعمله الحياة، وهو القرين الدائم لعملية الحياة، بل هو الحياة ذاتها، وبالتالي يصبح من الغريب أن يدعى أى فرد عدم قدرته على استغلال الوقت المتاحة له، لوجود عوائق تحول دون ذلك.

أنواع الوقت:

يمكن تقسيم الوقت إلى أربعة أنواع رئيسة كالتالى:

١- الوقت الإنتاجى Productive time:

ويخصص هذا الوقت للفترة الزمنية التى تستغرق فى تنفيذ العمل الذى تم التخطيط له فى الوقت الإبداعى والتحضيرى، ولا بد أن يوازن الفرد بين الوقت المستغرق فى تنفيذ العمل، والوقت المستغرق فى التحضير والإبداع، وذلك لضمان الاستغلال الأمثل لعنصر الوقت دون أن يطغى جانب على الآخر، ويقسم الوقت الإنتاجى إلى قسمين رئيسين؛ هما :

أ- وقت الإنتاج العادى (غير الطارىء).

ب- وقت الإنتاج غير العادى (الطارىء).

وحتى لا يحدث أى طارىء يجعل الإنتاج محدود التأثير ، فلا بد أن يخصص الفرد جزءاً قليلاً من وقته المخصص للإنتاج العادى ؛ لمواجهة الطوارئ ، حتى تكون هناك مرونة كافية تسمح له بإنجاز الإنتاج العادى.

٢- الوقت الإبداعى Creative time :

ويخصص هذا الوقت لعمليات التفكير، والتحليل، والتخطيط المستقبلى للأنشطة، بالإضافة إلى تنظيم العمل، وتقويم مستوى الإنجاز، وبيارس فى هذا النوع الأنشطة الإدارية، والتى تحتاج إلى تفكير علمى دقيق، وتقويم المشكلات الإدارية فى كافة جوانبها بأسلوب علمى منطقى؛ بهدف لتقديم حلول منطقية، وموضوعية لضمان فاعلية القرارات التى تصدر بشأنها.

٣- الوقت غير المباشر أو العام Overhead time

ويخصص هذا الوقت للقيام بالأنشطة الفرعية، والتى لها تأثير واضح على منظومة العمل ، وهذه الأنشطة تحتاج إلى وقت كبير ، وبالتالى يمكن للفرد أن يفوض أشخاص آخرين للقيام بها بدلاً منه، مع الأخذ فى الاعتبار التوازن بين الأنشطة الداخلية والخارجية، حتى يمكنه إنجاز الأعمال الرسمية الموكلة إليه، وإبقاء علاقة التعاون مع الآخرين فى الخارج قائمة فى نفس الوقت.

٤- الوقت التحضيرى Preparatory time :

ويخصص هذا الوقت للفترة التحضيرية التى تسبق البدء فى العمل، ويصرف هذا الوقت فى تحديد الأنشطة، وجمع المعلومات والحقائق المتعلقة بها، وتجهيز المعدات، والأدوات اللازمة للبدء فى تنفيذ العمل ، ولا بد أن يعطى أى نشاط الوقت الذى يتطلبه فى التحضير له؛ نظراً للخسائر التى قد تنتج عن عدم توافر المدخلات الأساسية للعمل.

وقدم محمد أمين (٢٠٠٦: ١١٧) تقسيماً للوقت كالتالى:

وقت الصيانة Maintenance time: وهو الوقت الذى يصرفه الفرد للحفاظ على معيشته ، وتنظيم حياته مثل: وقت الطعام، والنوم، ورعاية شئونه الخاصة، ويكون تحكمه بالحدث نسبياً أيضاً، ولكن أكبر من الأول.

الوقت المادى Sold time: وهو الوقت الذى يعمل الفرد خلاله فى وظيفته، وهذا الوقت يحصل على المال مقابلته، وغالباً ما يكون تحكمه بالحدث نسبياً أو منعداً.

الوقت الحر Discretionary time: وهو الوقت المتبقى المتروك لتقدير الفرد، بحيث يكون حر التصرف خلاله ، وفقاً لما يراه مناسباً ، ولل فرد تحكم مباشر فيما يحدث خلاله.

مهارات إدارة الوقت:

يجد معظم طلاب الجامعة صعوبات كبيرة فى خبرة إدارة الوقت، ولا يستطيعون إدارته بطريقة سهلة، أو تحديد أولوياتهم، ويحاولون إنجاز كل شىء بسرعة كبيرة؛ مما يؤثر عليهم بعد ذلك، كما أنهم يستخدمون فى دراستهم تقنيات تتميز بالضعف، وليس لها أهمية فى ربط الوقت بالمهام التى ينوون إنجازها. (أشرف الغراز، ٢٠٠٩:)

ولقد حدد بينستون (Peniston, 1994) بعض الخطوات التى يمكن بها التغلب على مشكلة إدارة الوقت وهى:

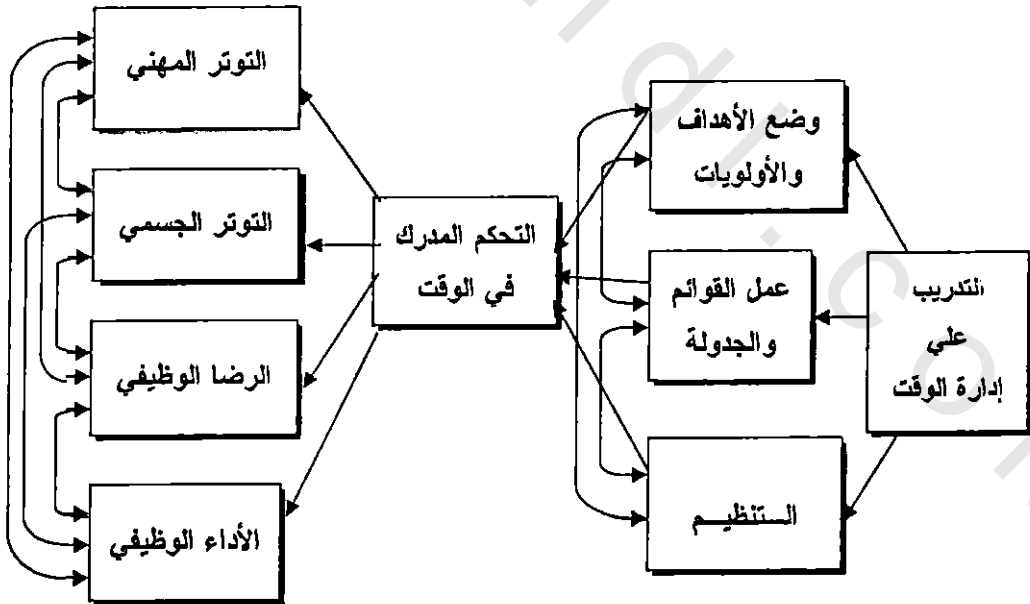
يجب أن يحدد الطلاب أولوياتهم، وبالتالي يعملون فوراً على إنجاز المهام المهمة. بعد الانتهاء من تحديد الأولويات، يجب أن يحدد كل طالب الوقت اللازم لكل مهمة فى قائمة الأولويات.

يجب أن يعمل كل طالب على تخفيض فترة المقاطعات Interruptions فى المهام التى يقوم بها، ويقلل من شرود الذهن.

الجدولة، وقائمة المهام أدوات جيدة وفعالة في مساعدة الطلاب على تنظيم الوقت. بعد إتمام الدراسة الأسبوعية، وجدولة الوقت، يستطيع كل طالب أن يحدد أين هو، وماذا أنجز من هذه الأولويات، وكيف يستطيع أن يستخدم وقته.

وقدم ماكن (Macan, 1994) نموذجاً لعملية إدارة الوقت التي يجب تدريب المتعلمين عليها وهي: وضع الأهداف، وتحديد الأولويات، وعمل قوائم بما يجب عمله، وجدولتها، والتنظيم؛ حتى يمكن أن يكونوا قادرين على التحكم المدرك في الوقت كمتغير بسيط، يؤدي إلى نتائج إيجابية تتمثل في خفض التوتر المهني، والجسمي، والوصول إلى الرضا المهني، ومن ثم زيادة الأداء المهني في المؤسسة التي ينتمى إليها الفرد.

والشكل التالي يوضح نموذج ماكن (Macan, 1994) في عملية إدارة الوقت:



شكل (١٨) نموذج عملية إدارة الوقت لماكن (Macan, 1994)

مضيعات (لصوص) الوقت:

يذكر أحمد إبراهيم (٢٠٠٣: ١٩٢) أن مضيعات الوقت تمثل مشكلة كبيرة تقتضى التعامل معها، لأنه ليس من السهل تحديد مفهومها، فهي مفهوم دينامى يتغير فى ضوء اختلاف الزمان، والمكان، والأفراد.

ويعرف ربحى مصطفى (٢٠٠٥: ١٥٣) مضيعات الوقت بأنها: «أى نشاط يأخذ وقتاً غير ضرورى، أو أى نشاط لا يعطى عائداً يتناسب والوقت المبذول من أجله، أو استخدام الوقت بطريقة غير ملائمة، أى أن مضيعات الوقت هى كل ما يمنع الفرد من تحقيق أهدافه بشكل فعال».

ويمكن تقسيم مضيعات (لصوص) الوقت إلى قسمين كالتالى:

- مضيعات خارجية: وهى خارجة عن سيطرة الفرد، ولكن يمكن التغلب عليها، ومصدرها الناس (الأسرة، الأصدقاء، زملاء)، أو الأشياء (كتابة الرسائل، المذكرات، بعض المكالمات الهاتفية).
- مضيعات داخلية: مصدرها داخلي، حيث ترتبط بذات الفرد كالتسويق، وعدم القدرة على التخطيط، والميل للهوى، وكثرة مشاهدة التلفاز، والقراءة غير المجدية، والمكالمات التليفونية غير المثمرة وخاصةً بين الشباب والفتيات بمرحلة المراهقة.

أسباب ضياع الوقت:

هناك كثير من العوامل التى تؤدى إلى ضياع الوقت يعرضها مؤلف الكتاب على النحو التالى:

أ- عوامل تتصل بالتخطيط :

- ١- عدم وجود أهداف واضحة قابلة للتنفيذ، أو محددة مسبقاً، وبالتالي يشغل الفرد فى تحقيق أهداف غير واضحة، الأمر الذى يؤدى إلى هدر الوقت فى تنفيذ مهام غير مطلوبة.

- ٢- عدم وجود أولويات مرتبة بشكل علمي سليم؛ مما يؤدي إلى تعارض الأولويات، وعدم استكمال المهام التي يتم تنفيذها، وتراكم المهام المطلوب إنجازها.
 - ٣- اتباع أسلوب الإدارة بالأزمات؛ مما يجعل الفرد لا يعمل إلا تحت الأزمات، ويؤدي إلى عدم قدرته على احتمال الضغوط المتواصلة، وضعف دافعيته على الاستمرار في عمله، مما يهدر وقته ويزيد من عدم الكفاءة، والإنتاجية.
 - ٤- أداء عدة مهام في وقت واحد، بغض النظر عن كونها متعارضة، أو غير متوافقة؛ مما يؤدي إلى عدم التركيز، وضيق الوقت دون تنفيذها، أو إعادة تنفيذها من جديد بعد فترة من الزمن.
 - ٥- عدم تحديد مواعيد نهائية لإنجاز المهام.
 - ٦- التسرع، وعدم الصبر، أو إعطاء الأمور حقها من الدراسة والبحث؛ مما يؤدي إلى اتخاذ قرارات خاطئة، وغير سليمة.
 - ٧- عدم وجود خطة علمية متكاملة الجوانب، والأبعاد، وتتوافق مع الإمكانيات، والموارد المتاحة، يؤدي إلى تبديد الوقت.
- ب- عوامل تتصل بالتنظيم:**
- ١- ميل الفرد إلى عدم التنظيم، والفوضى، وعدم انضباط الذات، وبالتالي قيامه بمهام لا تؤدي إلى تحقيق أهدافه، أو التهرب من مهام يجب عليه القيام بها.
 - ٢- ازدواجية المهام، والجهد المبذول من جانب كثير من الأفراد، مثل عمل الشيء ونقيضه، أو إفساد شيء، وإصلاحه.
 - ٣- سيطرة الأعمال الروتينية التافهة، واستنفادها للجزء الأكبر من وقت الفرد؛ مما يؤدي إلى عدم وجود وقت كاف لإنجاز المهام الأخرى ذات الأهمية العالية.
 - ٤- عدم توافر البيانات، والمعلومات الأساسية أحياناً عن الموضوعات، والمهام التي يسعى الفرد لإنجازها.
 - ٥- وجود بيئة غير ملائمة يسيطر عليها القلق، والضغوط؛ مما يؤدي إلى فقدان الفرد لدافعيته الذاتية نحو أداء مهامه.

ج- عوامل تتصل بالرقابة:

- ١- نقص المعلومات، والبيانات الأساسية اللازمة للرقابة.
- ٢- عدم وجود تقارير للمتابعة، وعدم تحديد معايير واضحة للرقابة.
- ٣- كثرة الأخطاء، وتدنى مستوى الأداء.
- ٤- عدم القدرة على معالجة الأداء الضعيف.
- ٥- عدم القدرة على قول (لا). (محسن الخضيرى، ٢٠٠٠: ٥٩ - ٧٣).

كيفية التغلب على مضيعات الوقت:

تعتمد الإدارة الفعالة للوقت على قدرة الفرد على اتخاذ إجراءات إيجابية لمواجهة مضيعات الوقت، حيث إذا لم يصاحب تخطيط الوقت إجراءات إيجابية تحول دون ضياعه، يصبح بلا معنى، ويمكن ترجمة ذلك في المعادلة التى اقترحها أحمد إبراهيم (٢٠٠٣: ٢٠٩) والتى نصها:

الإدارة الفعالة للوقت = تخطيط جيد للوقت × إجراءات إيجابية لمواجهة مضيعات الوقت.

كما توجد مجموعة وسائل يمكن بها السيطرة على مضيعات الوقت يعرضها مؤلف الكتاب على النحو التالى:

- ١- تحديد الأهداف، ومواعيد إنجازها، بحيث يسهل متابعة مدى التقدم فى تحقيق هذا الإنجاز.
- ٢- تحديد الأولويات الخاصة بالتنفيذ بشكل يومى، وبشكل يحدد أى الأعمال تتم بشكل متتابع، أو متلاحق، أو متزامن، أو بشكل مستقل منفصل غير مرتبط بالأعمال الأخرى، وبالتالى يتم رسم خطة العمل التنفيذية للأعمال المختلفة التى يتم حصرها.

- ٣- وضع قائمة بالمهام التي يريد الفرد إنجازها بشكل يومي، بحيث تشمل كل ما هو مطلوب منه إنجازها، مع وجود المراقبة للحد من تضييع الوقت، وتحليل هذه القائمة بشكل مستمر.
- ٤- جمع المهام المتشابهة في حزمة متكاملة العناصر، بحيث أن إتمام أى منها يساعد على إتمام الأخرى، وفي الوقت ذاته الاستفادة من العوامل المشتركة التي تحتاج كل منها إليها، بحيث يتم اختصار الوقت، وتقليل الجهد بشكل ملموس.
- ٥- تجنب التسويف أو التأجيل، والتفاعل بإيجابية مع المشاكل التي تواجه الفرد، لأن الهروب من المشاكل يلتهم كل شيء، الوقت، والجهد، والقدرة على التفكير، ويكون مصدراً للخوف وعدم التركيز.
- ٦- تنفيذ المهام الرئيسية العاجلة التي يصعب تأجيلها، وبالتالي فإن الانتهاء منها أولاً يتيح للفرد القيام بباقي الأعمال الأخرى.
- ٧- عدم تضييع الوقت في أشياء نافهة هامشية، يمكن القيام بها في أى وقت.

الفصل السابع
حل المشكلات

obeikandi.com

الفصل السابع

حل المشكلات

مقدمة:

يعد الهدف الأساسي من أى علم مساعدة الإنسان في التغلب على المشكلات التي يمكن أن تواجهه أثناء خوضه خضم هذه الحياة، ومن ثم كانت وظيفة العلوم المختلفة هي مساعدته على اكتشاف هذه المشكلات، وتوفير سبل التغلب عليها بكافة أنواعها. وبما أن طبيعة هذه العلوم المختلفة تتنوع فيما بينها وفق فلسفتها المتنوعة؛ فقد أدى ذلك أيضاً إلى تنوع وظيفة كل منها.

ويعد حل المشكلات مطلباً أساسياً في حياة الفرد، فكثير من المواقف التي تواجهنا في الحياة اليومية هي أساساً مواقف تتطلب حل المشكلات. ويعتبر حل المشكلات أكثر أشكال السلوك الإنساني تعقيداً وأهمية. ويتعلم المتعلمين حل المشكلات ليصبحوا قادرين على التكيف في حياتهم. فلو كانت الحياة التي سيواجهها الأفراد ذات طبيعة ثابتة، وكان لكل منهم دوراً أو أدواراً محددة يؤديونها، لما كان حل المشكلات قضية ملحة. فكل ما على الفرد أن يتعلمه هو تأدية أدواره المحددة له، ولكن الحياة متغيرة، ومعقدة.

والتأمل في الواقع الذي نعيشه يومياً، يجد أنه يتطلب أنواعاً مختلفة من حل المشكلات، حيث إن هذه الأنواع المختلفة لحل المشكلات التي يحتاجها المرء يومياً في حياته وعمله وفي غيرها من المجالات، تتنوع بتنوع هذه المجالات سواء في مجال الطب أو التعليم أو الإدارة أو غير ذلك من مجالات الحياة. كما أن الفرد يحتاج لاستخدام حل المشكلات عندما يريد الوصول إلى هدف معين غير متاح في الوقت الراهن، وهو ما يمثل موقف ما، هذا الموقف يكون مشكلة حقيقية كلما زادت الفجوة بين الوضع الراهن للفرد وبين الوضع الذي يريد أن يصبح عليه.

مفهوم حل المشكلات:

يعد حل المشكلات أحد العمليات العقلية المهمة، وقد تعددت صور تناول حل المشكلات فيما بين عملية عقلية، أو أسلوب من أساليب التعليم والتعلم، أو مهارات يجب تنميتها. كما تعددت أيضاً تعريفات حل المشكلات وفق المنظور الذي يتناوله كل فرد يهتم بحل المشكلات.

فيعرف مالين (Malin, 1979: 379) حل المشكلة على أنها عملية البحث خلال شبكة لخطوات الحل الممكنة بين الموقف الأصلي والهدف الذي لا يكون من السهل الوصول إليه.

ويعرف شكري سيد أحمد (١٩٨٥: ٦٠) حل المشكلة على أنها سلوك يستخدم فيه المتعلم كل ما لديه من معارف مكتسبة سابقة لتحقيق ما يتطلبه الموقف غير المألوف، وعلى المتعلم أن يطبق ذلك في مواقف مختلفة وجديدة.

كما تعرف حل المشكلة على أنها سلوك يحتاجه كل شخص يمارس نشاطاً طوال يومه وذلك عندما يكون أمامه هدف يسعى لتحقيقه ولكن توجد بعض العقبات تحول دون تحقيقه.

وينظر إليها فتحى جروان (١٩٩٩: ٩٥) على أنها مجموعة من السلوكيات والعمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية ؛ وقد تكون المهمة حل مسألة حسابية.

ويراها روبرت سولسو (٢٠٠٠: ٢١٢) بأنها التفكير الموجه نحو حل موقف بعينة مع القيام بنوعين من النشاط العقلي هما التوصل إلى استجابات محددة وصياغتها ثم اختيار الاستجابات الملائمة من بينها لحل هذا الموقف.

أما فريدريك بل (٢٠٠١: ٨٤) فيصف حل المشكلات بأنها تمثل نوعاً من التعلم ذي مرتبة عليا أكثر تعقيداً من تعلم المفاهيم والقواعد والمبادئ، حيث إن كل منها - المفاهيم والقواعد والمبادئ - تعد متطلبات قبلية لحل المشكلات؛ وذلك لأن المتعلم

يحاول عند حل المشكلات أن يتقن ويستخدم القواعد التي سبق أن تعلمها كي يتوصل إلى الحلول المناسبة للمشكلات المختلفة.

ويعتبر إسماعيل الأمين (٢٠٠١: ٢٤٣) أن عملية حل المشكلات من أعقد الأنشطة العقلية؛ لكونها نشاطاً عقلياً عالياً يتضمن الكثير من العمليات العقلية المتداخلة مثل: التخيل والتصور والتذكر والتعميم والتحليل والتركيب، وسرعة البديهة والاستبصار والمهارات والقدرات العامة والعمليات الانفعالية، وذلك ما جعل من عملية حل المشكلات عملية معقدة لها العديد من الجوانب.

ويعرف مؤلف الكتاب حل المشكلة بأنه: «نشاط عقلي يتضمن مجموعة من الخطوات أو العمليات يؤديها المتعلم والتي تبدأ بمعرفة الهدف المراد الوصول إليه، ومحاولة التغلب على الصعوبات التي تواجهه مستخدماً فيها الفرد ما لديه من معلومات ومعرفة سابقة من أجل الوصول للهدف». كما يعرفها أيضاً بأنها: «العملية التي يستخدمها الناس في مختلف مراحل نضجهم، لاكتشاف العلاقات الجديدة التي يلاحظونها بين الأشياء التي يشاهدونها ويشعرون بها. وهذه العملية تتضمن أن يفترض المرء فرضيات حول العلاقات الممكن قيامها، في نظام بسيط أو معقد من الفكر والفهم، وحول الوسيلة التي تتحقق من مقدار قبول هذه الفرضية».

ويرى المؤلف أن حل المشكلات يتطلب بالضرورة وجود مشكلة فعلية؛ ولكي يتحقق ذلك فلا بد من توافر عدة خصائص لوجود المشكلة، ويمكن تحديد هذه الخصائص فيما يلي:

١. يجب أن يكون الفرد على وعى بموقف معين لكي يعتبره مشكلة بالنسبة له.
٢. يجب أن يعترف الفرد بأن الموقف يتطلب عملاً.
٣. يشعر الفرد بأنه يحتاج أو يرغب في القيام بعمل ما تجاه هذا الموقف.
٤. ينبغي ألا يكون حل الموقف واضحاً أو ممكناً بطريق مباشر بالنسبة للفرد.

مراحل حل المشكلة:

إن حل المشكلة هو النتيجة المرجوة من سعى الإنسان في مواجهته للمشكلات والصعوبات إلا أن هذا الحل لا يأتي فجأة وإنما يكون على مراحل.

ونجد أن اتباع الفرد لخطوات معينة في حل المشكلات لا يساعده فقط في الوصول للحل، وإنما يمكنه من استخدام هذه الخطوات بشكل مناسب، وبذلك ينمى لديه تحمل المسؤولية والثقة الكافية في الإمكانيات والقدرات فضلاً عن الخبرة الواسعة التي سيحصل عليها. ويحدد جيمس (James, 1996: 45-47) أربعة عناصر للتوجه لحل المشكلات كالتالي:

- **العنصر الأول:** إدراك المشكلات عندما تنشأ. ويتضمن هذا الإدراك القدرة على التعرف على المشكلة حين وجودها والاستعداد لمواجهتها.

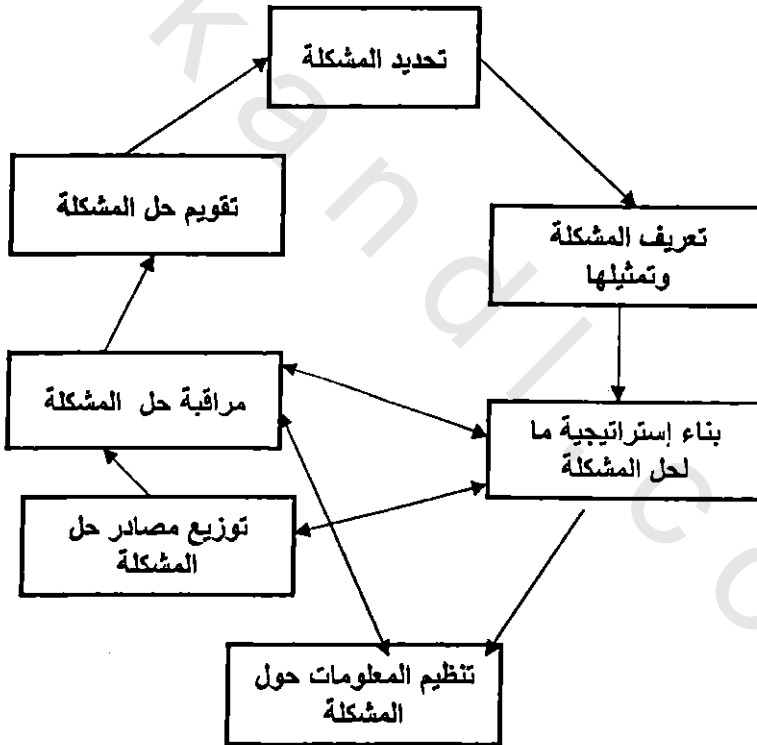
- **العنصر الثاني:** يتضمن القدرة على الحد من الميل للتسويق والاستجابة الاندفاعية. حيث يتجنب الأفراد التعامل مع المشكلات بشكل مباشر، وبدلاً من ذلك فإنهم يركزون على ردود أفعالهم الانفعالية تجاه الموقف. ونتيجة لذلك تستمر المشكلات على الأرجح في كامل قوتها أو تزداد سوءاً.

- **العنصر الثالث:** يتضمن الشعور بالكفاءة الذاتية، حيث ينبغي أن يتسم الأفراد بالموضوعية في تقييم كفاءتهم الذاتية وتجنب الشعور بالعجز حيال حل المشكلات. وعندما يفتقر الأفراد إلى القدرة على التقييم الموضوعي لكفاءتهم الذاتية، فإن ذلك يعيق حل المشكلات، ويحتاج الأفراد إلى أن يروا المشكلات كجزء طبيعي من الحياة، وأن يعتقدوا أنهم قادرون على مواجهة معظم المشكلات بفعالية.

- **العنصر الرابع:** القدرة على ضبط ردود الأفعال عندما تتواجد المشكلات، حيث إن الإثارة الانفعالية تعيق أداء الفرد لأنها تحصر انتباهه في خصائص الموقف الذي لا يرتبط بحل المشكلة.

وهناك عدد من المهارات المميزة التي يمكن أن تسهم في حل المشكلات وهي: الحساسية للمشكلة، التفكير في الحلول البديلة، التفكير في الوسائل والغايات، التفكير في النتيجة، والتفكير السببي. بالإضافة إلى بعض العوامل المؤثرة مثل تطبيق الحل (أداء الفرد) والكفاءة السلوكية (فعالية الفرد). وقد يتأثر الأداء كذلك بعوامل مثل الثقة والدافعية.

أما (Sternberg, 1998) فقد قدم العديد من المراحل التي من خلالها يتم حل المشكلة؛ وأطلق عليها دورة حل المشكلة؛ كما هو موضح بالشكل التالي:



شكل (١٩) دورة حل المشكلة عند ستيرنبرج.

وبلاحظ من الدورة السابقة لحل المشكلة أنها تتضمن المراحل التالية:

١- تحديد المشكلة: حيث إن تحديد الموقف المشكل هو الخطوة الأكثر صعوبة في العملية ككل.

٢- تعريف المشكلة وتمثيلها: حيث إذا ما تم تحديد المشكلة يصبح على الفرد أن يستمر في تعريفها وتمثيلها لفهم كيفية التعامل معها ؛ وإذا فشل في ذلك يستحيل عليه الحل.

٣- بناء إستراتيجية الحل: فبعد تحديد المشكلة ينبغي على الفرد تحديد الإستراتيجية أو أكثر المناسبة للحل ، وقد يتطلب ذلك منه تجزئة المشكلة إلى مجموعة من العناصر وإعادة ترتيب تلك العناصر.

٤- تنظيم المعلومات: فبعد أن يتشكل لدى الفرد إستراتيجية الحل، فإنه ينظم المعلومات المتاحة بطريقة تمكنه من الاستفادة من تلك الإستراتيجية على أكمل وجه.

٥- توزيع المصادر: فكثيراً ما يواجه الفرد عند حل المشكلات مصادر مقيدة كالزمن المتاح والأدوات والتجهيزات والنفقات إلخ؛ ومن ثم يتطلب ذلك من الفرد أن يقسم أدوار تلك المصادر في الإستراتيجية.

٦- المراقبة: ويقصد بها أن يكون الفرد على وعى بنتائج خطوات عملية الحل أثناء القيام بها ، فلا ينظر إلى النهاية.

٧- التقويم: فهو ضروري بجانب المراقبة، حتى يتم ضبط المعوقات والإستراتيجيات البديلة الجديدة التي تحول دون الوصول إلى الهدف أو التي تظهر كفاءتها بالمقارنة بالإستراتيجية المستخدمة.

ويشير سليمان عبد الواحد (٢٠١٠: ١٥٩ - ١٦٠) إلى أن هناك خمس مراحل لحل المشكلات يزيد تطبيقها من القدرة على تطوير حل فعال للمشكلات، وهي:

١- التوجه للمشكلة: تؤثر الطريقة التي يقترب بها الفرد من الموقف المشكل على العملية الكلية التالية لحل المشكلة. وبشكل مثالي ينبغي على القائم بحل المشكلة حتى يمكنه مواجهة معظم المشكلات بفعالية أن يعترف ويقر بالمشكلة بمجرد

وجودها وأن يكون لديه ثقة في قدرته على التعامل مع المشكلات. وسوف ييسر موقف «توقف وفكر» من عملية حل المشكلة.

٢- تعريف وصياغة المشكلة: عادة ما تكون المشكلات غامضة ، غير واضحة وغير محددة ، ومن ثم تتطلب إستراتيجيات لتحليل المشكلة وتحديد الهدف، والبحث عن معلومات والتميز بين الاستجابات المرتبطة وغير المرتبطة حيث يكون تحديد الأهداف الفرعية من العمليات التي تتسم بها هذه المرحلة.

٣- توليد البدائل: وفي هذه المرحلة يتم تطبيق فنيات العصف الذهني من أجل توليد العديد من البدائل والأساليب المحددة قدر الإمكان.

٤ - اتخاذ القرار: يجب على القائم بحل المشكلة أن يختار الإستراتيجية الأكثر فعالية ، مثل الإستراتيجيات التي سوف تزيد إلى أقصى درجة النتائج الإيجابية طويلة وقصيرة المدى وتقلل إلى أقل درجة النتائج السالبة سواء على المستوى الشخصي أو الاجتماعي.

٥- تطبيق الحل: وهو يحدد كفاءة الإستراتيجية المختارة في الحياة الواقعية وإذا تم تحقيق الهدف المرجو بعد تطبيق الإستراتيجية ، فيمكن أن تكون عملية حل المشكلة نهائية. وإذا لم يكن كذلك، فيجب على القائم بحل المشكلة أن يعود إلى المراحل السابقة لحل المشكلة.

ويبدو لمؤلف الكتاب أنه قد تتداخل مراحل حل المشكلات وتتفاعل فيما بينها. وفي كل مرحلة من هذه المراحل يمكن أن توجد عمليات فعالة وأخرى غير فعالة.

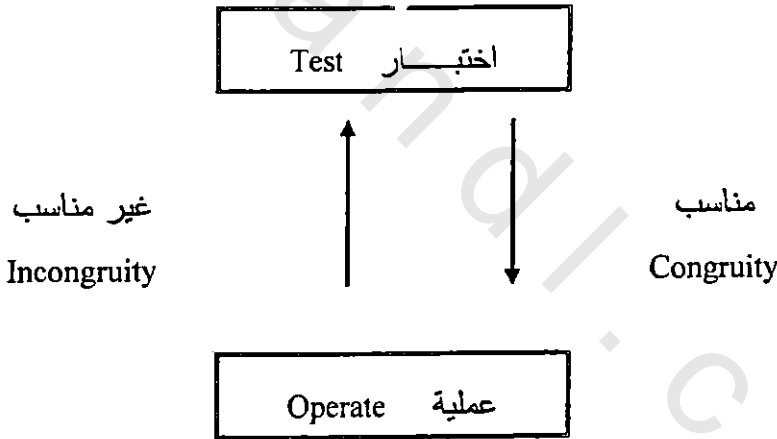
نظريات حل المشكلات:

تعددت الاتجاهات النظرية المفسرة لحل المشكلات ؛ فهناك الاتجاه التقليدي لحل المشكلات والذي يهتم بالاقتران بين المثير والاستجابة «المدرسة السلوكية في التعلم»، وهناك الاتجاه الجشطلتي والذي يهتم بالاستبصار (إعادة تنظيم المجال الإدراكي)، أما الاتجاه الثالث هو اتجاه تجهيز المعلومات؛ ونظراً لأن حل المشكلات في يعد أكثر ارتباطاً باتجاه تجهيز المعلومات فسوف يقتصر مؤلف الكتاب على عرض هذا الاتجاه.

سُمي هذا الاتجاه بتجهيز المعلومات Information Processing لأنه يهتم بعمليات التجهيز التي يقوم بها الأفراد عندما يؤدون المهام المعرفية المختلفة.

ويذكر فؤاد أبو حطب وسيد أحمد عثمان (١٩٧٨: ١٠٢) أن نظرية تجهيز المعلومات استخدمت مصطلحات جديدة على علم النفس معظمها مستعار من علم الحاسب الآلي (المدخلات - المخرجات - التجهيز).

ومن أهم المحاولات التي بذلت للتوصل إلى خصائص عامة لعملية حل المشكلات برنامجاً يسمى (تحليل الوسائل - الغايات) ، وحدة هذا البرنامج (اختبار - عملية - اختبار - خروج) (Test-Operate-Test-Exit) (TOTE). كما هو موضح في الشكل التالي:



شكل (٢٠) وحدة حل المشكلة (TOTE)

إذ يبدأ البرنامج بالمرحلة الراهنة أو الحالة الحالية في مقابل الحالة المرغوب فيها، وفي حالة اختلافها يتم اختيار عملية أخرى ويتم تنفيذها متبوعة باختبار آخر وتستمر الاختيارات والعمليات حتى يتحقق الهدف، ويتضح دور المتعلم في توضيح كيفية تقسيم المشكلة إلى أهداف فرعية تؤدي في النهاية إلى تحقيق الهدف العام ، وبالرغم من أن هذا النموذج لا يتعدى ما وراء تعريف المرحلة إلا أنه لا يمكننا أيضاً من التمييز

بين الحالة الأولى وكيفية اختيار العملية المناسبة التي عن طريقها نستطيع أن نحكم على حل المشكلة.

ومن أهم النظريات أيضاً في مجال تجهيز المعلومات وحل المشكلة نظرية نويل وسيمون (Newell & Simon, 1972: 87) وفيها يحاولون الإجابة عن التساؤلين التاليين:

كيف تُحل المشكلة؟ وماذا تفعل في المشكلة الصعبة؟

وإجابة هذين السؤالين تكون نظريتهما في حل المشكلة ، وذلك من خلال برنامجهما في حل المشكلة حيث يفرضان فيه تنظيماً لعمليات الحل، حيث إن عمليات حل المشكلة تحدث كما يلي :

١ - العمليات المبدئية: يعد ترجمة مدخلات المشكلة، وتعنى تحويل معلومات البيئة الخارجية إلى تمثيلات داخلية لدى القائم بحل المشكلة، وفي نفس الوقت يتم انتقاء حيز المشكلة وعندئذ يبدأ حل المشكلة في إطار هذا التمثيل الذي قد يؤدي إلى وضوح الحل أو صعوبته أو استحالة.

٢ - يتم انتقاء أو اختيار طريقة محددة لحل المشكلة وهذه الطريقة هي العملية التي قد تؤدي إلى إنجاز الحل وتعتبر الطريقة عن استراتيجية الحل.

٣ - يتم تطبيق الطريقة المتقاة وهذه الطريقة تتحكم في السلوك الداخلي والخارجي لمن يحل المشكلة.

٤ - بعد الانتهاء من تطبيق الطريقة توجد ثلاثة احتمالات أمام من يحل المشكلة وهي (استبعاد تلك الطريقة أو الإستراتيجية واستخدام طريقة أخرى - تغيير التمثيل الداخلي للمشكلة وإعادة صياغتها - إنهاء محاولة حل المشكلة (إما أن يكون الحل صائب أو خطأ).

قد تؤدي الطريقة إلى خلق مشكلات جديدة مثل المشكلات الفرعية وقد يحاول من يحل المشكلة باختيار أحدها كي يحاكيها.

ومما سبق عرضه يرى المؤلف أن حل المشكلات في نظام تجهيز المعلومات كنظام إنتاج، يعنى به أنه متوالية من الأفعال الشرطية إذا توافر شرط معين فإن ذلك يؤدي إلى فعل محدد أثناء حل المشكلة.

أنماط المشكلات وأنواعها:

تتخذ المشكلات صوراً مختلفة ومتنوعة، وذلك من حيث طبيعة المشكلة وطرق عرضها. ويرصد فتحى الزيات (١٩٩٥: ٤٥٨ - ٤٦٤) عدداً من أنماط المشكلات التى يتكرر استخدامها في مجال حل المشكلات، مثل:

١- مشكلات الترتيب Anagrams: وهى مشكلات تتمثل في إعادة ترتيب حروف كلمات معينة وإعادة تركيبها حتى تصبح ذات معنى، أو تصبح ذات مدلول ما ربما تم تحديده مسبقاً من جهة المعلم.

٢- مشكلات الاستبصار Insight Problems: مثل المشكلات التى تتطلب إعادة تنظيم الموقف بناءً على ما يحصل عليه الفرد من استبصار لمكونات الموقف.

٣- مشكلات مطابقة المفاهيم Concept Identification Tasks: وهى التى تتمثل في مسائل المزاوجة بين تعبير أو مصطلح ما وبين عدة تعريفات لعدد من المصطلحات المختلفة في صورة غير مرتبة.

٤- مشكلات سلاسل الأعداد والحروف والأشكال Series Problem: مثل استكمال العنصر الناقص في سلسلة ما يرتبط عناصرها ببعضها البعض وفق علاقة محددة تحدد سير هذه السلسلة.

٥- مشكلات التعلم الاحتمالى Probability Learning: وهى نوع من المشكلات تعتمد على تعلم الاحتمالات المستخدمة من خلال البطاقات أو الكروت.

٦- مشكلات المتاهة اللفظية Verbal Maze Problems: وهى المشكلات التى تتطلب الكشف عن الأساس الصحيح للمزاوجة بين اسم وآخر عن طريق الأسماء الوسيطة، وتعد الكلمات المتقاطعة إحدى صور هذا النوع من المشكلات.

٧- مشكلات دوائر الضوء الكهربائية Switch Light Problems: وهى تعتمد على استخدام مجموعة من الأزرار والمصابيح الكهربائية، بحيث تربط بينها شبكة من الاتصالات وفقاً لنماذج معينة.

٨- مشكلات محاكاة الواقع Simulations: مثل ألعاب الكمبيوتر التى تحاكي إحدى الآلات أو تمثل إدارة إحدى المعارك الحربية.

٩- المشكلات المتعلقة بالحياة Life – relevant Problems: وهو ما يحدث فى التخطيط للقيام بعمل ما فى العمل أو المنزل. كالتخطيط لرحلة ما.

١٠- مشكلات التفكير التباعدى أو الابتكارى Divergent Thinking Tasks: مثلاً يحدث أثناء اختيار عنوان ملائم لقصة ما، أو توليد أكبر عدد من الاستخدامات أو الفوائد لشيء ما.

١١- مشكلات الاستدلال العددي Numerical Reasoning: وهى تلك المشكلات التى تحتاج إلى تحليل للمشكلة وتتطلب إجراء عدد من العمليات أو الخطوات للوصول إلى الحل المناسب.

استراتيجيات حل المشكلات:

تعد استراتيجيات حل المشكلة كآليات فكرية، يمكن عن طريقها الوصول إلى الحل، وهى تتحدد بعاملين هما: مهارة المتعلم ومستوى ذكائه، ومعرفة المتعلم السابقة بالمعلومات الرياضية، وكلما ارتفعت درجة صعوبة المشكلة المعروضة زاد عدد الإستراتيجيات المستخدمة فى حلها، وعليه فلا بد من أن يتعلم المتعلمين العديد من الإستراتيجيات كي يصبحوا أكثر مهارة فى حل المشكلات.

وينظر لطفى عبد الباسط (١٩٨٩: ١٦) إلى الاستراتيجية على أنها مجموعة من العمليات المعرفية الأولية تتابع على نحو ما وصولاً لأداء المهمة.

ولقد تنوعت استراتيجيات حل المشكلة؛ فقد ميز علماء علم النفس المعرفي بين نوعين من الاستراتيجيات هما:

١- إستراتيجيات روتينية Algorithmic Strategies: حيث إن العمل الروتيني هو مجموعة من القواعد التي إذا اتبعت بصورة صحيحة؛ فإنها تضمن الوصول إلى حل المشكلة مثل قواعد الضرب والقسمة وغيرها، وعلى ذلك فإنها بمثابة استراتيجية مهمة تشمل سلسلة من العمليات العقلية.

٢- استراتيجيات استكشافية Heuristic Strategies: والتي يشير إليها فؤاد أبو حطب وسيد أحمد عثمان (١٩٧٨: ١٠٤) بأنها مجموعة من القواعد تساعد المفكر على كيفية البحث بوسائل أكثر كفاءة، وإذا نجحت هذه الطرق فإنها تختصر وقت البحث اختصاراً شديداً وبالطبع لا يوجد ضمان لأن تنجح دائماً بالضرورة.

العوامل المؤثرة في حل المشكلات:

ترتبط عملية حل المشكلات بعدد من العوامل المختلفة التي يمكن أن تؤثر في تلك العملية التي يقوم بها الفرد لحل المشكلة، وهذه العوامل هي التي تحدد مسار الحل وتؤثر في أداء الفرد أثناء الحل. حيث إن نجاح أى فرد في الوصول إلى الحلول المناسبة للمشكلات يعتمد على عدة عوامل رئيسية، هي:

١- طبيعة المشكلة: حيث تختلف طبيعة معالجة المشكلة باختلاف طبيعة المشكلة نفسها، فالمشكلات العلمية التي تخضع لقوانين الطبيعة وضوابط التجريب، تشجع المعلم في كثير من الأحيان على استخدام أسلوب حل المشكلات مع تلاميذه وفق خطوات معينة هي في الأساس خطوات التفكير العلمي، في حين أن المشكلات الاجتماعية والإنسانية يصعب ضبط متغيراتها ضبطاً محكماً، كما يصعب أيضاً فصل العوامل التي تتكون منها هذه المشكلات بسبب تعددها وتداخلها.

ومن جهة أخرى يؤثر التركيب البنائي للمشكلة على أداء القائم على حلها، وهذا ما تؤكدته دراسة أبيمبولا (Abimbola, 2006) والتي أجريت لمعرفة أثر التركيب

البنوي للمهمة أو المشكلة على الحل، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى عدة خصائص لبنية المشكلة منها: درجة التجانس، والاختصار أو التلخيص، الإطناب والإسهاب، الابتعاد عن الأساليب المألوفة.

٢- الطريقة المستخدمة: حيث يتوقف نجاح المعلم في حل المشكلات على معرفته بالأسلوب المستخدم في الحل وكيفية التعامل معه بإتقان وتمكن، كما يتوقف أيضاً على مدى معرفة وتعود المتعلمين على هذا الأسلوب.

٣- طبيعة المتعلمين وإمكانياتهم الخاصة: حيث يتطلب الوصول إلى حلول هليمة للمشكلات توافر قدرات خاصة لدى المتعلم مثل:

أ- الدقة في العمل وسلامة الإجراءات.

ب- الحكم الدقيق على النتائج.

ت- الأمانة العلمية في تفسير النتائج دون تحيز لأي توقعات.

ث- البحث عن علاقة السبب الحقيقي بالنتيجة؛ أى التوصل إلى الأسباب الحقيقية التى أدت إلى النتائج النهائية.

ج- القدرة على النقد والنقد الذاتى.

ح- القدرة على التقويم المستمر.

٤- العوامل التى يتضمنها الموقف: فطبيعة العوامل التى تشكل الموقف تؤثر بشكل كبير فى إنجاح أو إفشال حل المشكلة، وتمثل هذه العوامل فيما يلى:

أ. العوامل البيئية.

ب. العوامل المادية.

ج. أعداد المتعلمين.

د. الإمكانيات المكتبية.

لذا فإن إسماعيل الأمين (٢٠٠١: ٢٤٤) قام بتحديد بعض العوامل التي تؤثر في عملية حل المشكلات، بحيث تتنوع هذه العوامل وقسمها إلى عوامل سلوكية وعوامل معرفية ترتبط بعمليات التفكير العليا، وهذه العوامل هي:

١. طريقة تقديم وعرض المشكلة.
٢. استيعاب المشكلة وفهمها.
٣. الكفاءة في اللغة.
٤. الاتجاه نحو التفاعل مع المشكلة.
٥. معتقدات المتعلمين عن مدى قدرتهم على حل المشكلة.
٦. الفروق الفردية والأسلوب المعرفي والقدرات الفعلية.
٧. الخلفية المعرفية.
٨. ضعف حصيلة المتعلم من الخطط والاستراتيجيات والمقترحات العامة المساعدة في اكتشاف الحل.
٩. العمليات الانفعالية، والدافع، والملل، والقلق، واللامبالاة.
١٠. مستوى النمو.

وأسهمت العديد من الدراسات في اكتشاف وتحديد العوامل المختلفة التي يمكن أن تؤثر في عملية حل المشكلات، ومنها دراسة أورهون (Orhun, 2003) والتي حددت عوامل خاصة يمكن أن تؤثر في حل المشكلات وهدفت إلى دراسة مدى تأثير الأداء في حل المشكلات بهذه العوامل والتي منها:

- أ- النوع.
- ب- مهارات الفهم القرائي.
- ت- المعرفة الرياضية المكتسبة.
- ث- الاتجاه نحو الرياضيات.

ويتفق ذلك مع ما قدمته دراسة أسد (Assad, 2005) من تحديد للعوامل التي تؤثر في حل المشكلات مثل:

أ. نزعة المتعلمين.

ب. المنهج الذي يتلقاه المتعلمين.

ج. الخبرة الماضية لحل المشكلات.

كما قدمت دراسة لى (Lee, 2004) بعض العوامل التي تؤثر في حل المشكلات وتعلق بالمشكلة في حد ذاتها مثل:

١. الإحكام البنائي للمشكلة.

٢. درجة تعقيد المشكلة.

٣. وفرة المعلومات في المشكلة.

مظاهر صعوبات حل المشكلات:

قد يوفق المتعلم في حل المشكلة التي تواجهه وأحياناً لا يوفق، وترجع الحالة الأخيرة غالباً إلى ما يلي:

١- عدم القدرة على تحليل المشكلة لمعرفة أصولها وتطوراتها والملازمات والظروف المحيطة بها، والعوامل التي أدت إليها، ومعالجتها والنتائج التي يمكن أن تترتب عليها.

٢- الفشل في ملاحظة الموقف المشكلة مما يؤدي إلى تفاقمه.

٣- نقص الاتجاهات النفسية نحو المشكلة، وتدنى مستوى القدرات العقلية التي تساعد على إتمام عملية التفكير في حلها.

خصائص المتعلمين مرتفعي ومنخفضي القدرة على حل المشكلات:

يختلف المتعلمين في قدرتهم على حل المشكلة ؛ وقد عرض فتحى جروان (١٩٩٩: ١٠٤ - ١١٣) الفروق بين المتعلمين مرتفعي ومنخفضي القدرة على حل المشكلات ولخصها مؤلف الكتاب في الجدول التالي:

جدول (٣) الفروق بين المتعلمين مرتفعي ومنخفضي القدرة على حل المشكلات.

الخصائص العامة	مرتفعي القدرة على حل المشكلات	منخفضي القدرة على حل المشكلات
الاتجاه الإيجابي	تكون ثقتهم قوية بأن المشكلات الأكاديمية يمكن التغلب عليها بالمثابرة والتدرج الواعي في التحليل	سرعان ما يستسلمون بعد أول محاولة فاشلة وعدم بذل جهد كاف لحل المشكلة ، والاستسلام بمجرد التفكير السريع في المشكلة والقفز إلى الإجابة ، والقيام بمحاولة سطحية للتفكير في حل المشكلة ومن ثم تخمين الإجابة .
الحرص على الدقة	يتمتعوا بدرجة عالية من الحرص على فهم العلاقات والحقائق التي تنطوي عليها المشكلة أكثر من مرة ليتأكدوا من فهمها بصورة صحيحة	عدم الدقة في القراءة وتجاوز فكرة أو أكثر من المشكلة لعدم كفاية الانتباه أثناء القراءة وعدم إعطاء وقت كاف لإعادة قراءة جزء صعب من المادة من أجل فهمه فهماً تاماً
تجزئة المشكلة	يعمل المتعلم على تحليل المشكلة إلى مشكلات أصغر ثم يبدأ الحل من النقطة الأكثر وضوحاً	عدم تجزئة المشكلة المعقدة وتناول الجزء المفهوم أولاً لتسهيل الانتقال إلى الجزء الأصعب
التأمل وتجنب التخمين	السير في معالجة المشكلة خطوة بخطوة وبكل حرص من البداية للنهاية	يميلون للقفز عن المقدمات والتسرع في إعطاء الاستنتاجات وتخمين الإجابات قبل استكمال جميع الخطوات اللازمة للوصول إلى إجابات دقيقة .
الحوية والنشاط	يظهرون نشاطاً بأشكال مختلفة مثلاً يسألون ويحييرون أنفسهم بصوت عالٍ وقد يعدون على أصابعهم ويرسمون	عدم تمثيل المشكلة إما في الذهن أو على الورق لتسهيل فهمه لها وعدم التفكير بصوت عالٍ أثناء العمل لحل المشكلة .

ونجد أن المتعلم الناجح في حل المشكلة يميل إلى تصنيف المشكلات على أساس التشابهات الأساسية المرتبطة بقواعدها.

ومما سبق عرضه يتضح أن خصائص المتعلمين مرتفعى ومنخفضى القدرة على حل المشكلات تساعدنا على فهم الفروق في الأداء بينهم ، وكذلك الفروق في طريقة تناول كل منهم لخبراته السابقة وكيفية الاستفادة من هذه الخبرات في حل المشكلات التى تواجههم.

المضامين التربوية لحل المشكلات :

أمكن للمؤلف الاستفادة من العرض السابق في استنتاج بعض المضامين والأسس التربوية والتعليمية التى يجب مراعاتها أثناء تعليم حل المشكلات للتلاميذ حتى يمكن تحقيق الفائدة المرجوة منها في حل المشكلات الرياضية اللفظية ، ومن هذه الأسس:

- ١) انتقاء المشكلات ذات المعنى والأقرب للواقع البيئى الذى يحيط بالمتعلم.
- ٢) الاهتمام بالمشكلات التى تمثل محور اهتمام للمتعلم.
- ٣) الصياغة الواضحة للمشكلات، وتحديد بدقة، حتى يتم تجنب حدوث أى التباس على المتعلم؛ مما يؤثر على فهمه للمشكلة وبالتالي يؤدي إلى الإخفاق في الحل.
- ٤) مساعدة المتعلمين على تحديد المعلومات التى تفيدهم في حل المشكلة وتحديد العلاقة بين هذه المعلومات وبين المطلوب الوصول إليه.
- ٥) تقديم الإرشادات والتلميحات التى تعمل على توجيه مسارات التفكير لدى المتعلمين في الاتجاه الذى يمكنهم من إدراك ما يقومون به لحل المشكلة، وذلك دون اللجوء إلى تلقين الحل بصورة مباشرة وصریحة.

- (٦) مراعاة الخلفية المعرفية للتلميذ، وربط المعلومات والبيانات في المشكلة بهذه الخلفية المعرفية؛ من شأنها أن تيسر عملية التعلم من جهة، وأن تحقق الجانب التطبيقي في المشكلة من جهة.
- (٧) مراعاة المستوى العقلي للتلاميذ؛ بحيث لا تكون المشكلات المعروضة دون مستواهم العقلي مما يجعلها تافهة وسطحية، أو أن تكون أعلى من مستواهم العقلي مما يجعلها صعبة أو يجعلها مستحيلة الحل.
- (٨) التركيز على تعليم خطوات حل المشكلة والإستراتيجيات التي يمكن استخدامها في الحل، وعدم الاكتفاء بتعليم كيفية الحصول على الحل النهائي فقط للمشكلة.

الفصل الثامن
التعامل مع الضغوط

obeikandi.com

الفصل الثامن

التعامل مع الضغوط النفسية

مقدمة:

يعيش إنسان اليوم الكثير من التغيرات في مجالات الحياة نتيجة للتقدم العلمى والتكنولوجى والطبى بالإضافة إلى التغير فى بيئة العمل والأبنية المؤسسية بل والتغير فى القيم والتقاليد الاجتماعية حتى أصبحت الحقيقة الوحيدة الثابتة هى التغير، والتغير فى حد ذاته ليس بالأمر الجديد فهو أساس إرتقاء نوع الجنس الإنسانى ولكن الجديد هو السرعات فى معدلات التغير بشكل لم يسبق له مثيل ولم يكن المجتمع مهيباً للتعامل مع هذا التغير الذى نلاحظه فى كل مكان فازدحام المرور وكثرة الضوضاء والتلوث السمعى والبصرى إلى آخر هذه العوامل التى يمكن أن تُثير الجهاز العصبى وينتج عنها استجابة للضغوط.

فالفرد يواجه فى حياته العديد من المواقف والأحداث الضاغطة التى تشمل على خبرات غير مرغوب فيها وأحداث تنطوى على الكثير من مصادر القلق وعوامل الخطر والتهديد فى كافة مجالات الحياة، وقد انعكست آثار تلك المواقف الضاغطة على معظم جوانب شخصية الفرد لأننا نعيش فى عصر يتسم بالضغوط والأزمات النفسية، إذ لم يعد عصرنا الحاضر عصر الحياة السهلة البسيطة المسورة، كما كانت فى عقود مضت، بل تحققت ضغوط الحياة وشهدت تغيرات اقتصادية واجتماعية من الصعوبة ملاحقتها وآخرها المشكلة الاقتصادية العالمية التى حلت على العالم أجمع فى الفترة الأخيرة، كما أصاب الوهن النسق القيمى بكافة أشكاله وأنواعه وبدأت تطفو على السطح أنماطاً من السلوك السلبى تعود إلى اضطراب العلاقات الإنسانية ونقص مهارات الفرد للتعامل مع المواقف الضاغطة، كذلك قد يلجأ الفرد كنتيجة لهذه العلاقات الإنسانية إلى العزلة والانطواء كأسلوب وقائى يحميه من ضغوط كثيرة هو فى غنى عنها.

وتُعد الضغوط أحد المظاهر الرئيسية التي تتصف بها حياتنا المعاصرة، وهذه الضغوط ما هي إلا رد فعل للتغيرات الحادة والسريعة التي طرأت على كافة مناحي الحياة. إن الضغوط تمثل السبب الرئيسى وراء الإحساس بالآلام النفسية والأمراض العضوية إضافة إلى ما يترتب عليها من ضياع ملايين من أيام العمل على مدار العام. ومهارة تحمل الضغوط أو التعامل مع الضغوط يقصد بها التعرف على مصادر الضغوط في حياة الفرد، والتعرف على تأثيرات هذه الضغوط عليه، والتعرف على طريقة العيش بنجاح في المواقف المختلفة، والتعايش مع المواقف غير الملائمة وذلك باتخاذ إجراءات لخفض مصادر ومستوى الضغط على الفرد مثل تغيير البيئة المادية في نمط الحياة.

وظاهرة الضغوط من الظواهر الإنسانية المعقدة التي تتجلى في مضامين بيولوجية ونفسية واقتصادية واجتماعية ومهنية ولأن كل المضامين لها انعكاساتها النفسية وبسبب أن نواتج الضغوط تظهر في مخرجات فسيولوجية ونفسية فيعتبر الباحثون أن كل الضغوط نفسية.

كما أن الضغط النفسى، وإن لم يكن مرضاً، فإنه يمهد للإصابة بكثير من الاضطرابات الصحية بجانبها النفسى والبدنى. فمن المعلوم أن هناك طائفة كبرى من الأمراض النفسية يعتقد أنها نتاج مباشر للضغوط كالقلق والاكتئاب، والوساوس القهرية، كما أن هناك قطاعاً كبيراً من الأمراض العضوية يلعب فيها الضغط النفسى الدور المهم نفسه، مثل ارتفاع ضغط الدم والسكرى والربو.... الخ، أما الأمراض النفسية فيرتبط ظهورها بأنماط الضغوط النفسية التي يعانها الفرد.

ويرى مؤلف الكتاب أن الضغط هو الحالة التي يظهر فيها تباين ملحوظ بين المتطلبات التي ينبغى أن يؤديها الشخص الحى، وقدرته على الاستجابة لها.

مفهوم الضغوط النفسية :

إن من الثابت أن مدى تأثير الضغوط في الصحة يتوقف على طبيعة الشخصية، وما تتصف به من قدرة على تحمل الإحباط، أو المرونة أو مستوى التفاؤل إلخ. كذلك تساعد الأساليب السلوكية الحديثة على تزويد الفرد بمهارات اجتماعية وانهفاعلية تمكنه من معالجة الضغوط والتغلب على نتائجها السلبية.

وبناءً على ذلك يعرض مؤلف الكتاب لأهم المفاهيم الأساسية للضغوط النفسية وذلك على النحو التالي:

يستخدم مصطلح الضغط النفسى «Stress» للدلالة على نطاق واسع من حالات الإنسان الناشئة كرد فعل لتأثيرات مختلفة بالغة القوة (عوامل إجهاد). وقد نشأت فكرة الإجهاد «في علم وظائف الأعضاء للدلالة على استجابات جسدية غير محددة» التكيف العام لأى تأثير غير مقبول «هانز سيلي» وفيما بعد، استخدم مفهوم الإجهاد لوصف حالات فردية في ظروف صعبة على المستويات الوظيفية العضوية والنفسية والسلوكية وتصنف الأنماط المختلفة للإجهاد عادة طبقاً لعامل الإجهاد وأثره إلى إجهاد فسيولوجى وإجهاد نفسى. (بتروفسكى وباروشفسكى، ١٩٩٦: ٣٠٣)

وتوجد عدة مصطلحات تشير جميعها إلى مضمون واحد فكلمات الضغط Stress، الإحباط Frustration، المواقف المتطرفة Extemesituation، الأزمة النفسية Psychological crisis والشدة هى كلمات تحل بعضها محل الآخر في كتابات العلماء والباحثين. فيوضح «لازارسى» أن لمصطلح الضغط معانى متعددة، فبينما نجد «سبييلبرجر Spielberger» يستخدم مصطلح الضغط ونجد آخرين مثل «هاين Hiun» يستخدم مصطلح المواقف المتطرفة ويرادف سعد جلال بين مفهوم الضغط ومفهوم الشدة ويعتبرها قادرة على إنتاج تغيرات في الكائن الحى إلا أنه يكاد يوجد اتفاق بين الباحثين على نواتج الضغوط والأعراض والمؤثرات التى يستدل منها على أن الفرد واقع تحت ضغط ما، فالإنهاك، والأحباط والقلق، والتوتر واضطراب

السلوك، والإصابة بالأمراض الجسمية والنفسية ، وإفراز الغدد وتغيرات المزاج كلها من أعراض الوقوع تحت طائلة الضغط. (هارون الرشيدى، ١٩٩٠: ٣٨).

وبصفة عامة يعد مصطلح الضغط من المصطلحات القديمة في مجال العلوم الطبيعية ، ولكنه من المصطلحات الحديثة في مجال العلوم الإنسانية عامة وعلم النفس خاصة.

واستخدمت كلمة Strees في ميدان الهندسة والعلوم الطبيعية لتشير إلى قوة خارجية، تؤثر بشكل مباشر على موضوع طبيعي، ونتيجة لهذه القوة يحدث الإجهاد "Strain" الذى يؤثر ويغير في شكل وبناء الموضوع.

ثم بدأ استخدام كلمة "Strees" حديثاً في مجال العلوم الإنسانية، ليشير إلى تلك القوة التى تؤثر على الفرد وتسبب له بعض التغيرات النفسية مثل التوتر والضيق ، وبعض التغيرات العضوية والفسيولوجية.

أما حديثاً، فقد تناوله الباحثون في مجال التربية الخاصة من وجهة نظر الباحث لما يحتويه من دقة ووضوح تساعد على انتشار مفهوم الضغط النفسى لدى أسر الأطفال المعاقين بشكل عام ، حيث تتعرض الأسر لأنواع متعددة من الضغوط الناجمة عن الإعاقة وما يترتب عليها من ضغوط سلبية تؤثر في أسرة المعاق وتشعرهم بعدم القدرة على تغيير الواقع والشعور كذلك بالحزن والآسى على الطفل المعاق.

وأشار قاموس أكسفورد المختصر إلى الضغط على أنه العبء أو المطلب الواقع على الجهد البدنى والذهنى، فهو يحدث في الأفراد في أى عمر، وقد يتعلق بحياتهم الأسرية أو بحرفتهم مهما كانت ويتوقف الضغط على استمراره هل هو مستمر طول الوقت أو من حين إلى آخر، ويختلف الأفراد بشكل واضح في قدرتهم على تحملهم للضغوط ، وليس من العجب أن نعلم أن والدى المعاقين يقعون في دائرة الضغوط العادية مثل أى أسرة بالإضافة إلى مصادر ضغوط غير عادية ممثلة في الضغط من المعيشة مع الابن المعاق حسيًا. (In: Brimblecombe, 1984: 457).

ولقد عرف سبيلبرجر Spielberg (١٩٧١) الضغوط بأنها القوة الخارجية التي تحدث تأثيراً على الفرد، كخواص موضوعات البيئة، أو ظروف مثيرة، تتميز بدرجة من الخطر الموضوعى (In: Spielberg & Sarason 1978, p. 15).

ويرى السيد السبادونى (١٩٨٩: ٣٣٧ - ٣٣٦) أن الضغوط النفسية حالة ناتجة عن التهديد الذى يدركه الفرد لذاته وأمنه وسلامته وأسلوبه فى الحياة وتنتج عن هذه الحالة تفاعل الفرد مع المواقف البيئية الضاغطة والتي تؤدي إلى استنفاد الطاقة الجسمية والانفعالية.

فى حين يعرف ديفيد فونتانا (١٩٩٣: ١٣) الضغط النفسى بأنه عبارة عن العنصر المجرد للطاقة التكيفية لكل من العقل والجسم ؛ فإذا كانت هذه الطاقة يمكنها احتواء المتطلبات وتستمتع بالاستثارة المتضمنة فيها ؛ فإن الضغط يكون مقبولا ومفيداً. أما إذا كانت لا تستطيع - وجود الاستثارة يضعفها فإن الضغط لا يكون مقبولا وغير مفيد ، بل وضار.

وتعرفها كريمان عويضة منشار (١٩٩٩: ٣٣٦) بأنها إحساس الفرد بالتوتر ، والقلق ، وعدم الاتزان الناشئ عن عدم قدرته على المواءمة بين ما لديه من إمكانيات ، وما تطلبه البيئة المحيطة من أفعال تؤدي إلى حالة الإشباع لدى الفرد. ويتوقف ذلك أيضاً على درجة إحساس الفرد وتقديره لهذه الضغوط ، بل وإدراكه لها ، والتي تتحدد بعدد من العوامل من داخل الفرد ومن خارجه.

لذا فالضغط حالة من اضطرابات وعدم كفاية الوظائف المعرفية ، ويتضمن المواقف التى يدرك فيها الفرد بأن هناك فروقاً بين ما يطلب منه سواء كان داخلياً أو خارجياً، وقدرته على الاستجابة لها. (هارون الرشيدى، ١٩٩٩: ١٥)

ويعرفها صبحى الكفورى (٢٠٠٠: ١٠٠) على أنها «مجموعة من المواقف المهددة التى يتعرض لها الفرد ويستجيب لها عبر تغيرات فسيولوجية وانفعالية ومعرفية سلوكية تكشف عن عدم قدرة الفرد على المواءمة بين ما لديه من إمكانيات وبين ما تتطلبه البيئة المحيطة من أفعال».

ويشير على عبد السلام (٢٠٠٠: ١٠) إلى أن الضغوط النفسية: سلسلة من الأحداث الخارجية التي يواجهها الفرد نتيجة للتعامل مع البيئة ومع متطلبات البيئة المحيطة به وتفرض عليه سرعة التوافق في مواجهته لهذه الأحداث لتجنب الآثار النفسية والاجتماعية السلبية والوصول إلى تحقيق التوافق مع الحياة.

كما يشير محمد الدق (٢٠٠١: ٦) إلى أن مفهوم الضغط هو ذلك العبء الثقيل الذي يشعر به الشخص نتيجة المرور بمواقف الإجهاد أو الشدة في حياته اليومية ، وهذه المواقف في الإجهاد والشدة قد تحدث نتيجة للعوامل الفيزيائية ، والعوامل النفسية أو كلاهما معاً. وقد يسبب التعرض طويل المدى لمواقف الشدة إلى ضعف وظيفي قد يؤدي في نهاية الأمر إلى الاضطراب أو المرض النفسي أو العقلي.

وتشير خولة يحيى (٢٠٠٣: ٤٥) إلى أن الضغوط النفسية هي حادثة تزيد فيها المتطلبات الداخلية أو المتطلبات البيئية ، على المصادر التكيفية للفرد أو للوحدة الاجتماعية أو للجهاز الفسيولوجي.

ويعرف سيلى (Selye, 1976) الضغط النفسي باعتباره «استجابة غير محددة للجسم لأي مطلب». (بدر العمر، محمد الدغيم، ٢٠٠٤: ١٩٥)

وقدمت سهام على (٢٠٠٩: ١١٩) تعريفاً للضغوط النفسية ينص على أنها «شعور الفرد بضيق وتوتر نفسي من ضغط أسرته عليه بسبب كبت حريته ونشاطه بسبب مرضه والمشاكل الصحية المرتبطة بعدم قدرته على مزاولة نشاطه اليومي وما يشعر به من قلق وضغط نحو مستقبله وحياته نتيجة مشاعر الإجهاد المستمرة لأقل نشاط وحرارة يقوم بها».

وعلى ذلك فإن مفهوم الضغط النفسي يندرج تحته عدة مكونات مختلفة منها:

- مثير موضوعي أو مدرك يسبقه ويحدث استجابة للضغط.
- عوامل معرفية إدراكية تؤثر على استجابة الفرد لمثير معين.
- فروق فردية ثابتة نسبياً ، مدى تجاوب الفرد مع الضغوط.

- استجابة فسيولوجية للضغط.
- تغيرات صريحة في السلوك.

لذا انغمس الباحثون في البداية بدراسة المواقف الضاغطة والتركيز على الأحداث التي يمكن أن تهدد حياة الإنسان. وأدى ذلك إلى الاهتمام بدراسة متغيرات الموقف على حساب المتغيرات الشخصية للفرد. ولكن في الثمانينات بدأ الباحثون يهتمون بالمتغيرات الشخصية للفرد لما لها من دور في التعامل مع الضغوط، فاهتموا بتقييم الفرد المعرفي للموقف المنطوي على الضغط ومصادر التغلب عليه، وأصبح كل من العوامل البيئية والنفسية مركز اهتمام الباحثين في دراسة أساليب التعامل مع الضغوط والتغلب عليها.

ويشير عبد الرحمن سلامة (١٩٩٥: ١٦) إلى أن كوكس (Cox, 1980) قد قدم التصورات المختلفة التي تناولت بحث الضغوط وأوردها في ثلاثة اتجاهات رئيسية هي:

- الاتجاه الأول: يركز على استجابة الفرد للمواقف المزعجة في بيئته ويعامل الضغط على أنه متغير تابع.
- الاتجاه الثاني: يصف الضغط على أنه المثير، ويعامل الضغط على أنه متغير مستقل.
- الاتجاه الثالث: ينظر إلى الضغط على أنه انعكاس لفقدان الانسجام بين الشخص وبيئته ويعامل الضغط على أنه متغير وسيط.

ويرى مؤلف الكتاب أنه بالرغم من الاختلاف في تعريف الضغوط فإن العلماء والباحثين يميلون إلى التفرقة بين ثلاثة أنواع من الضغط وفقاً لتوجهاتهم النظرية والمنهجية: الضغط الفسيولوجي، والضغط النفسي والضغط الاجتماعي. الضغط الفسيولوجي Physiological Strees يتصل خاصة باختلال في نظم الخلايا والأنسجة، بينما يتعلق الضغط النفسي Psychological Stress بالمتغيرات المعرفية التي تقف وراء تقدير الفرد للتهديد، والضغط الاجتماعي Social Strees ينحصر تفكك وحدة اجتماعية معينة أو نظام اجتماعي معين.

أنواع الضغوط النفسية:

تعددت أنواع الضغوط النفسية منها:

١- الضغط النفسى الحالى: وهو نتيجة موقف معين مثل مناقشة أو مسابقة ، وإذا تم التحكم به يصبح فعالاً.

٢- الضغط النفسى المتوقع: وهو مرتبط بدخول امتحان معين ، وهذا الضغط يكون ضاراً عندما يعطيه الفرد أهمية كبيرة.

٣- الضغط النفسى الحاد: وهو استجابة الفرد لتهديد فوري مباشر لحياة الفرد، وهو ما يسمى بالصدمة ، حيث يجد الفرد نفسه في موقف يهدده ولا يستطيع منعه.

٤- الضغط النفسى المزمن: وهو نتيجة لأحداث منهكة تتراكم مع الزمن بشكل سلسلة من الضغوط المتراكمة. (Schafer, 1992: 10).

كما أنه يوجد نوع آخر من الضغط النفسى يطلق عليه اضطراب ما بعد الصدمة Post traumatic stress disorder ويعد هذا النوع من أخطر أنواع الضغط النفسى. حيث يشعر به الشخص بعد مروره بصدمة قوية وعنفية ؛ كما أن اضطراب ما بعد الصدمة (P.T.S.D) يتسبب في جعل عتبة الإنذار بالجهاز العصبى قريبة ، بما يؤدي إلى أن يظل الشخص منفعلاً في لحظات حياته العادية، ويظل هذا التأهب للدائرة العصبية في المخ سيفاً مسلطاً على الذاكرة. (ليلي الجبالي، ٢٠٠٠: ٢٨٣).

وكذلك يوجد تصنيف ثالث للضغط النفسى يعتمد على المواقف الضاغطة المسببة للضغط النفسى:

- الضغط النفسى الإيجابى: وهو شعور ينشأ من ضاغط يقيمه الشخص على أنه ضاغط إيجابى ، ويمثل تحدياً جديداً وممتعاً.

- الضغط النفسى السلبى: ويشمل كل الأوضاع المولدة للألم والحزن والكآبة، مثل حالات الفشل الاجتماعى والمهنى والعاطفى وحالات المرض وهذا يؤدي إلى حالة من عدم الاستقرار وفقدان التوازن. (Zimbardo, 1975: 496).

ويرى سواننجن (Sweaning, 1985: 10 - 52) أنه يمكن تقسيم الضغوط حسب مدى استمراريتها مع الفرد إلى:

- ضغوط مؤقتة: وهى الضغوط التى تحيط بالفرد لفترة وجيزة ثم تزول بزوال المواقف الضاغطة.

- ضغوط مزمنة: وهى الضغوط التى تحيط بالفرد لفترة طويلة نسبياً مثل الآلام المزمنة أو وجود الفرد فى أجواء اجتماعية واقتصادية منخفضة ويعانون من ضغط بيئى مزمن بدرجة أكبر من هؤلاء الذين يعيشون فى أجواء اجتماعية واقتصادية مرتفعة.

ويذكر فاروق عثمان (٢٠٠١: ١٠٠) أن «موراي» قد ميز بين نوعين من الضغوط هما:

- ضغط بيتا Beta stress: ويشير إلى دلالة الموضوعات البيئية كما يدركها الأفراد.

- ضغط ألفا Alpha stress: ويشير إلى خصائص الموضوعات البيئية كما توجد فى الواقع أو كما يظهرها البحث الموضوعى كما يؤدى التعرض المستمر للضغط النفسى إلى حالة من الإنهاك والاستنزاف البدنى والانفعالى تسمى بالاحتراق النفسى Burnout ويظهر هذا الاحتراق عند أباء وأمهات الأبناء المعاقين ذهنياً ، ويتمثل فى التعب والإرهاق الشديد والشعور بالعجز والكآبة.

كما توجد أنواع ضغوط خاصة بالإعاقة: وهى ضغوط خاصة فقط بأباء وأمهات الأطفال المعاقين ، لأنها نجمت عن حدوث الإعاقة حيث تمثل الضغوط الشائعة لدى أسر المعاقين ما يلى:

١ - الضغوط المرتبطة بمرحلة ولادة الطفل والتشخيص.

٢ - ضغوط تلبية احتياجات الطفل المعاق والعناية به.

٣ - الضغوط المتعلقة بدخول الطفل المعاق المدرسة أو المؤسسة.

٤ - الضغوط المتعلقة بسلوك الطفل ومشكلات النمائية.

٥ - عدم تقبل الآخرين للطفل المعاق.

كما تقسم إيمان الكاشف (٢٠٠١: ٤٨ - ٥٠) الضغوط الناتجة عن إعاقة الطفل وفقاً لمراحل النمو إلى:

- ١ - ضغوط ناتجة عن ميلاد طفل معاق: ويتبعها ردود فعل متباينة كالصدمة ، والنكران ، والرفض ، وخيبة الأمل ، والقلق.
 - ٢ - ضغوط مرحلة الطفولة المبكرة: وتنجم عن مراقبة الوالدين لنمو طفلها المعاق.
 - ٣ - ضغوط مرحلة دخول المدرسة: وتنجم عن عدم قدرة الطفل على التعلم في المدارس التقليدية.
 - ٤ - ضغوط مرحلة المراهقة: وتنجم عن اعتماد الطفل على والديه ورفض أقرانه لابنهم المعاق.
 - ٥ - ضغوط مرحلة الشباب: تنجم عن القلق بخصوص المستقبل المهني للطفل المعاق.
 - ٦ - ضغوط مرحلة تأكيد الشباب: تنجم عن التساؤل بخصوص مستوى الرعاية والمستقبل عندما يصبحان غير قادرين على العناية به.
- ويرى مؤلف الكتاب أنه مهما تعددت الضغوط التي يعاني منها أباء وأمهات الأطفال المعاقين حسيّاً وتنوعت تصنيفاتها ، فإنها تبقى ضغوطاً مصدرها إعاقة الطفل ؛ وهذه الضغوط جديدة على الأسرة بعد ميلاد الطفل المعاق حسيّاً وسببها الصدمة وعدم التوقع بحدوث هذه الإعاقة الحسية لطفلهم.

مصادر الضغوط النفسية :

يحدد حامد زهران (١٩٧٧: ٩٩) مصادر للضغوط متمثلة في الخجل ، وعدم الجرأة، الاحترام، النظام، الغضب، اللامبالاة، عدم التعاون، الأنانية، عدم الحساس، ضعف الدافع.

أما كابلان (Caplan, 1981: 10) فقد اعتبر التغير الاجتماعي السريع مصدرًا من مصادر الضغوط ، فالتغيرات الاجتماعية التي سببتها التكنولوجيا الحديثة قد أساءت وضع كثير من الناس ، وبعيدًا عن عادات الحياة المعاصرة ، وأوضح كابلان Caplan أن عملية الاقتلاع من الجذور هذه سواء كانت بدنية أو نفسية هي غالبًا تجربة تسبب الأذى ، والضرر ، وعندما تكون الاستجابة لتلك التغيرات غير كافية بشكل ما تعتبر التغيرات مصدرًا للضغوط.

كذلك الأحداث الغامضة تعتبر أكثر إحداثًا للضغوط من الأحداث الواضحة، فعندما يكون مصدر الضغوط غامضًا نجد أن الشخص ليس لديه فرصة للتعرف، ولكنه في تلك الحالة يضطر لبذل كل جهده لفهم مصدر الضغط ، وبالتالي تكون مضیعة للوقت ، أما إذا كان مصدر الضغط واضحًا أو متوقعًا يعطى ذلك للفرد فرصة لمواجهة هذه الضغوط.

وهذا ما يحدث بالفعل في حالة المعاقين ذهنيًا، حيث نجد أن الأباء والأمهات يجهلون حقيقة هذه الإعاقة وكيفية التعامل معها على كافة المستويات.

ومما يجدر الإشارة إليه أن الإنسان عادة ما يتعرض في حياته اليومية لأنواع عديدة من مصادر الضغوط، فالبعض منها بيولوجي والآخر نفسى. وبعضها فلسفى أو اجتماعى وبصرف النظر عن نوع مصادر الضغوط وطبيعتها فإن جسم الإنسان يستجيب لهذه الضغوط بنفس الأسلوب، وعمومًا فإن استجابة المواجهة أو الهروب هى التى تطلق عليها استجابات الضغوط وحينما تحدث هذه الاستجابة فإن الجسم يخزن طاقاته لكى يستخدمها، وحينما يعجز عن تصريف هذا المخزون يصبح رد الفعل سلبياً.

فمصادر الضغوط عبارة عن مثير له إمكانية محتملة فى أن يولد استجابة المواجهة أو الهروب عند شخص معين ، وأن الإنسان عادة ما يتعرض فى حياته اليومية لأنواع عديدة من الضغوط بعضها بيولوجى والآخر نفسى وبعضها اجتماعى.

وعموماً لا يمكن القول بأن شخصاً ما يعاني من الضغوط ما لم يكن هناك مصدر لهذه الضغوط، واستجابات من جانب الفرد وعلى ذلك فإن العناصر الرئيسية التي تشكل أى موقف ضاغط هي: (مصادر الموقف الضاغط، الاستجابة لهذا الموقف الضاغط)، وبدون هذين العاملين مجتمعين لا يكون هناك مواقف ضاغطة، حيث أن مصادر الضغوط بمفردها لا تشكل ضغوطاً، كما أن صدور استجابة شخص معين لمواجهة هذه الضغوط هو الذى يجعلنا نقرر أن هذا الشخص يعاني من الضغوط أم لا ومصادر الضغوط عبارة عن مثير له إمكانية محتملة من أن يولد استجابة المواجهة أو الهرب عند شخص معين.

المؤشرات الدالة على الضغوط النفسية:

أوضح العديد من الباحثين العديد من المؤشرات التي يمكن من خلالها التعرف على الضغوط ومنهم كينتون (Kenton. 1974) وهي:

- ١ - صعوبة في التفكير المنطقي ورؤية جميع جوانب المشكلة.
- ٢ - صرامة الرأي والانحياز.
- ٣ - العدوان والاستثارة دون مبرر كاف.
- ٤ - الانطواء.
- ٥ - التدخين بشراهة.
- ٦ - عدم القدرة على الاسترخاء.

ومن المتغيرات المهمة التي تحدد استجابة الإنسان للضغوط الواقعة عليه إدراكه لهذه الضغوط ، فإن رد الفعل الذى يصدر من الفرد يعتمد على كيفية تفسير الفرد أو تقييمه لأهمية الخطر أو التهديد الذى يواجهه، وتقييم هذا الخطر ليس مجرد إدراك بسيط لعناصر الموقف ولكنه حكم واستدلال يتم فيه جمع البيانات لتشكيل الأفكار والتوقعات وأى تغير فى أى عنصر كخلفية الموقف الذى تم فيه إدراك المثير يمكن أن يغير بقوة من تفسير الشخص للموقف.

كما أن ضعف شخصية الفرد والعوامل الديموجرافية والبدنية وخبرة الفرد السابقة ودافعيته كعناصر أساسية في إدراك المواقف البيئية الصعبة التي يتعرض لها الفرد إذا كانت مواقف ضاغطة أم لا، كما يضيف الباحث Appley أن الفرد الناضج المتكامل لا يتأثر أداءه في المواقف الضاغطة بدرجة كبيرة مثل الفرد الذي لا تتوفر فيه هذه الصفات.

ويقدم كرون ولاوكس (Krohne & Laux, 1982: 20 - 22) بعض الافتراضات المتعلقة بالضغوط النفسية المستقاة من بعض البحوث الأميركية السابقة، وذلك فيما تتعلق بالعوامل الاجتماعية والنفسية في إدراك الشخص للمواقف الضاغطة أو لمواقف الشدة التي يجبرها في أحداث الحياة اليومية. ويمكن تلخيص هذه الافتراضات فيما يلي:

- ١ - التقييم المعرفي. Cognitive Appraisal.
- ٢ - الخبرة. Experience.
- ٣ - التدعيم. The Reinforcement.
- ٤ - حرف U المقلوب. The inverted U.
- ٥ - الفروق في المهام. Task Differences.
- ٦ - التأثيرات المتبادلة بين الشخص والآخرين. Inter Personal Effects.

النظريات والنماذج المفسرة للضغوط النفسية:

تعد الضغوط النفسية من الظواهر الإنسانية المعقدة التي تفسر على أسس بدنية بيولوجية، عقلية معرفية سيكولوجية وأخرى اجتماعية، وقدمت في مجالها كثير من القواعد والمبادئ النظرية التي كشفت عن بعض من طبيعتها وديناميكيتها والنتائج التي تنتج عن أثارها وسوف يتم تناول ثلاث من وجهات النظر التي تمثل ثلاثة من الأنساق الفكرية التي اهتمت بتفسير الضغوط النفسية:

أ- النسق النظرى لهانز سيلي (Selye, 1946):

كان سيلي بحكم تخصصه كطبيب متأثراً بتفسير الضغوط تفسيراً فسيولوجياً كما يعتبر أن أعراض الاستجابة الفسيولوجية للضغط هدفها المحافظة على الكيان والحياة، وحدد «سيلي» ثلاث مراحل للدفاع ضد الضغط وأطلق عليها «أعراض التكيف العامة» "General Adaptation Syndrome" وهى:

الفرع: وفيه يظهر الجسم تغيرات واستجابات تتميز بها درجة التعرض المبدئى للضغوط ونتيجة لهذه التغيرات تقل مقاومة الجسم.

المقاومة: وفيها يحاول الفرد مقاومة مصدر التهديد بكل ما يملك من طاقة نفسية وجسمية ليعود الجسم إلى حالة الاتزان.

الإجهاد: وفيها تستنزف طاقة الفرد ويصبح عرضة للإصابة بالأمراض.

ويذكر «سيلي» أنه تتحدد شدة الاستجابة للضغوط عن طريق العوامل الوسيطة، كما تعتمد نوعية الاستجابة على نوع عملية التكيف، ويضيف أن التهديد أو التغلب على المشكلات يعتمد على النشاط المعرفى للتقييم ولكل تقييم نمط معين من الاستجابة. (هارون الرشيدى، ١٩٩٩: ٥٢)

كما أن الفرد يصاب بحالة من الضغوط عندما تكون متطلبات الموقف أقل بكثير من قدراته ويشعر الفرد بهذا التفاوت. ويشبه هذا النوع من الضغوط بوجهة نظر «سيلي» التى تقول بأن مستوى التحفيز شديد الانخفاض يمكن أن يحدث ضغوط على الجانب الآخر قد يفرض الموقف متطلبات أعلى من قدرة الفرد فيحدث عدم ملائمة بين الفرد والبيئة.

ب- النسق النظرى سبيلبرجر (Spielberger, 1972):

تعتبر نظرية «سبيلبرجر» فى القلق مقدمة ضرورية لفهم الضغوط عنده، فقد أقام نظريته فى القلق على أساس التمييز بين القلق كسمة Trait Anxiety والقلق كحالة State Anxiety ويقول أن للقلق شقين: سمة القلق أو القلق العصابى أو المزمن وهو

استعداد طبيعي أو اتجاه سلوكي يجعل القلق يعتمد بصورة أساسية على الخبرة الماضية وقلق الحالة هو قلق موضوعي أو موقفي يعتمد على الظروف الضاغطة وعلى هذا الأساس يربط «سبيلبرجر» بين الضغط وقلق الحالة، ويعتبر الضغط الناتج ضاغطاً مسيئاً لحالة القلق، ويستبعد ذلك عن القلق كسمة حيث يكون من سمات شخصية الفرد القلق أصلاً.

كما اهتم «سبيلبرجر» بتحديد طبيعة الظروف البيئية المحيطة والتي تكون ضاغطة يجب تقييمها على أنها خطيرة أو مهددة فتصبح سبباً لحدوث القلق، كما يميز بين مفهوم الضغط ومفهوم التهديد من حيث أن الضغط يشير إلى الاختلافات في الظروف والأحوال البيئية التي تتسم بدرجة ما من الخطر الموضوعي أما كلمة تهديد فتشير إلى التقدير والتفسير الذاتي لموقف خاص على أنه خطير أو مخيف. (فاروق عثمان، ٢٠٠١: ٩٩).

ويعتمد تقييم الفرد للموقف على عوامل منها شخصية الفرد وميوله واستعداداته والخبرة الشخصية للفرد هذه العوامل تساعد الفرد على التكيف مع هذه الضغوط، وهذه تختلف من فرد لآخر، فلكل واحد إمكاناته الخاصة والأهم من ذلك لكل واحد عالمه الخاص به، ومن ثم إدراكه المميز للمواقف الحياتية.

ج- النسق النظري لهنري موراي (Murray):

ينفرد موراي بين منظري الشخصية بعمق الفهم للديناميات التي تحدث في داخل الكائن البشري من أجل لحظة انبثاق لحظة التكيف وإحداث التوازن النفسي ويتسم منهجه بالدينامية النفسية، ويصل موراي إلى مستوى عال من الدينامية النفسية عندما يتعرض لمفهوم الحاجة ومفهوم الضغط ويعتبرهما مفهومين أساسيين ومتكافئين على اعتبار أن مفهوم الحاجة يمثل المحددات الجوهرية للسلوك ومفهوم الضغط يمثل المحددات المؤثرة الجوهرية للسلوك في البيئة، ويعرف الضغط بأنه خاصة لموضوع بيئي أو لشخص يتعسر أو تعوق جهود الفرد للوصول إلى هدف معين ويميز موراي بين نوعين من الضغوط:

- ضغوط بيتا: وهى دلالات الموضوعات البيئية كما يدركها الأفراد.
- ضغوط ألفا: وهى خصائص الموضوعات البيئية لما توجد فى الواقع أو كما يظهرها البحث الموضوعى. (هارون الرشيدى، ١٩٩٩: ٥٥-٦٥).

ويوضح موراي أن سلوك الفرد يرتبط غالباً بضغوط «بيتا» ويؤكد على أن الفرد بخبرته يصل إلى ربط موضوعات 'معينة' بحاجة بعينها ، ويطلق على هذا المفهوم تكامل الحاجة، أما عندما يحدث التفاعل بين الموقف الحافز والضغط والحاجة الناشطة فهذا ما يعبر عنه بمفهوم ألفا. (فاروق عثمان، ٢٠٠١: ١٠٠)

ومن النظريات المفسرة للضغوط النظرية المعرفية (Theory cognitive) ومؤداها أن الفرد يتعرض إلى أحداث عديدة فى حياته وما يدركه الفرد على أنه مصدر تهديد لحياته سوف يتحول فيما بعد إلى عامل ضاغط عليه بالإضافة إلى أن هذه الأحداث ذاتها فعلاً تكون ضاغطة، فبدأ التأثير السلبي لتلك الأحداث على الفرد ومن تلك الآثار ما هو نفسى ، إذ ترتفع درجة القلق أو الاكتئاب وغيرهما من الاضطرابات النفسية ، ومنها ما هو فسيولوجى ، فيرتفع معدل دقات القلب مع ضيق فى التنفس ، وقد يواكب ذلك ألم فى الأمعاء ، وهذه التغيرات الفسيولوجية قد تتحول مع مرور الزمن واستمرار إدراك الأحداث من أحداث ضاغطة لتصير بدايات أمراض شديدة تحتاج إلى أنواع مختلفة من العلاج ، ولهذا نجد أن عددًا من الأفراد قد يتعرضون لموقف واحد، ولكن استجاباتهم تتشكل تبعاً لإدراكاتهم للحدث ، فالفرد يبدأ بالشعور بالضغط الشديد وتبعاً لنوع الإدراكات ترتفع درجة الضغوط النفسية على الفرد وتؤثر عليه نفسياً وفسولوجياً.

كما يشير (Grinker, 1955) إلى «الحمل الزائد» يجب ألا نعتبر الضغوط على أنها مفروضة على الفرد ولكنها كاستجابة للعمليات الداخلية أو الخارجية التى تصل إلى مستوى يجهد قدراته البدنية والسيكولوجية عند الوصول لحدود هذه القدرات أو تجاوزها.

ويتناول نموذج كوبر (Cooper. 1981) أسباب وتأثير الضغوط على الفرد ويذكر أن بيئة الفرد تعتبر مصدرًا للضغط مما يؤدي إلى وجود تهديد لحاجة من حاجات الفرد أو يشكل خطرًا يهدد الفرد وأهدافه في الحياة فيشعر بحالة الضغط ويحاول استخدام بعض الأساليب للتوافق مع الموقف ، وإذا لم ينجح في التغلب على المشكلات واستمرت الضغوط لفترات طويلة من الزمن فإنها تؤدي إلى الإصابة ببعض الأمراض مثل أمراض القلب، والأمراض العقلية، والسكر، والتهاب المفاصل، بالإضافة إلى الآثار النفسية السلبية كالقلق والاكتئاب والتوتر وانخفاض تقدير الذات. (فاروق عثمان، ٢٠٠١: ١٠٣).

أساليب التعامل مع الضغوط النفسية :

الكائن الحي لا يقف مكتوف اليدين إزاء أى ضغط خارجي يعرقل أو يهدد استمرار الحياة عنده فالحفاظ على «النفس البشرية» غريزة فطرية يتمتع بها كل حي ، فالإنسان العاقل يقوم بعمليات متعددة تساعده على مقاومة الآثار المؤذية أو تفاديها. وهو يقوم بذلك بوظائفه الفطرية والمكتسبة اللازمة للاحتفاظ بالحياة. وقيامه بهذه الوظائف شعورى أو لا شعورى، عمدية أو تلقائية لا يعنى أنه انتهى إلى النجاح دائما فقد ينجح أو قد لا ينجح.

وكما ذكرنا سابقاً أن الضغوط تنشأ عندما يتواجد الإحساس بعدم التوازن بين المسؤوليات المطلوبة من الفرد وإمكانياته أو قدرته الذاتية ، وكلما زاد إحساس الفرد بعدم التوازن بين قدراته ومتطلبات المهمة كلما قلت ثقته في الإسهام بما يقوم به من نشاط.

ويوجد طريقتين لمواجهة أو التغلب على هذه المشكلة وهما:

- الطريقة الأولى: محاولة رفع قدرات الفرد وعلاج عدم التوازن عن طريق التدريب مثلاً أو عن طريق زيادة الجهد.

- الطريقة الثانية: تقليل متطلبات المهمة ففى الكثير من المواقف يستطيع الفرد أن يقلل من متطلبات المهمة وذلك عن طريق خفض مستوى تطلعاته (طموحه).

فالضغوط تؤدي إلى تعكر الوظائف الطبيعية حيث تقوى جهود وطاقة الفرد كمطلب أساسى لمواجهة أى إزعاج، هذه الجهود التى يبذلها الفرد تؤدي إلى تغيرات عضوية غير محددة وإلى الاستثارة الانفعالية.

فمعظم الأشخاص يمكنهم التأقلم مع الضغوط ، ومع ذلك من الصعب أو المستحيل لهم التكيف مع الضغوط أو (المواقف الصعبة) ، كما أن الأفراد الذين يعانون من الضغوط غير قادرين على مجرد التكيف مع الضغوط المتوقعة وعلاوة على ذلك وحتى عندما يتكيف الفرد نفسياً مع الضغوط نجد وجود تغيرات فسيولوجية كرد فعل (استجابة) للضغوط.

- ومعالجة الضغوط تعنى ببساطة أن نتعلم ونتقن بعض الطرق التى من شأنها، أن تساعدنا على التعامل اليومى مع هذه الضغوط ، والتقليل من أثارها السلبية بقدر الإمكان. إذا شعرت بأن تغير الظروف والبيئة المشحونة بالضغوط والتوترات أمر غير واقعى ومن الصعب أو من المتعذر عمله، فقد أشار كاجان (Kagan, 1991) إلى عدة أساليب للتعامل (أو مواجهة) الضغوط ومنها:

١- تحويل الخوف إلى تحدى عندما يكون الموقف الضاغط من الممكن ضبطه والتحكم فيه فإن أفضل طريقة للتغلب عليه هى معاملة الموقف وكأنه تحدى والتركيز على طرق السيطرة والتحكم فيه.

٢- جعل الموقف المهدد أقل تهديداً بأن يغير الفرد تقييمه للموقف لكى يرى هذا الموقف بصورة جديدة.

٣- تغيير أهداف الفرد عندما يتعرض الفرد لموقف ضاغط ولا يستطيع التأقلم معه فيجب عليه أن يتبنى أهدافاً جديدة تتلائم مع الموقف الضاغط.

٤ - الاستعداد للضغط قبل حدوثه وهذه الطريقة تعد الفرد لمواجهة الموقف الضاغط، والطرق الممكنة لمعالجة الموقف بطريقة أكثر فاعلية وليس مجرد ما يتوقعه.

ويحدد حسن عبد المعطى (١٩٩٤: ٦٠) سبعة أساليب لمواجهة ضغوط أحداث الحياة السائدة في البيئة العربية لطلاب الجامعة على النحو التالى:

- العمل من خلال الحدث: ويتضمن كيفية استفادة الفرد من الحدث في حياته الحاضرة وتصحيح مساره بالنسبة لتوقعات المستقبل من خلال التفكير المنطقى المتأنى فيما يتضمنه طبيعة الحدث مما يمكن أن يساعد على التعامل معه ومع غيره من الأحداث.
- الالتفات إلى اتجاهات وأنشطة أخرى: ويشمل مدى قدرة الفرد على إعادة تنظيم حياته من جديد بعد الأحداث الصارمة ، والتفكير فى الأشياء الجديدة فى حياته.
- التجنب والإنكار: ويشمل هذا الأسلوب مشاعر الانقباض التخيلى، وإنكار المعانى والنتائج المترتبة على الحادثة، وتبلىد الإحساس، والشعور باللامبالاة إزاء الأحداث الصارمة التى مر بها.
- طلب المساندة الاجتماعية: ويتضمن محاولات الفرد للبحث عن من يسانده فى محنته ويمده بالتوجيه للتعامل مع الحدث ، وإيجاد المواساة والمساعدة لمواجهة هذه الأحداث بصورة إيجابية.
- الإلحاح والاقترحام القهرى: ويشمل هذا الأسلوب مدى تدخل الأفكار التلقائية المرتبطة بالحدث بصورة قهرية وتكرار الأحلام المضطربة والموجات المؤلمة من الأحاسيس والسلوكيات المتكررة المتعلقة بالحدث.
- العلاقات الاجتماعية: وتتضمن محاولات الفرد إيجاد متنفس عن الأحداث التى مر بها فى علاقات مع الآخرين بالتواجد معهم والاهتمام بعقد علاقات مع الرفاق والأصدقاء القدامى والجدد والأهل كى ينسى الذكريات المرتبطة بهذه الأحداث الصادمة.

- تنمية الكفاءة الذاتية: ويتضمن ذلك قيام الفرد بتكريس الجهد للعمل والإنجاز لمشروعات وخطط جديدة ترضى طموحاته ، ونطرد الأفكار المرتبطة بالحدث ، مما يشعر بالكفاءة والرضا عن الذات.

وأخيراً يقدم مؤلف الكتاب بعض القواعد لمعيشة الضغوط النفسية، والتغلب على نتائجها السلبية ومعالجتها وذلك فى النقاط التالية:

- ١- اجعل أهدافك معقولة ، فليس من الواقعى أن تتخلص من كل الضغوط تماماً من حياتك.
- ٢- معالجة الضغوط ومواجهتها أولاً بأول، لأن تراكمها يؤدي إلى تعقدها وربما تعذر حلها.
- ٣- الاسترخاء فى فترات متقطعة يومياً.
- ٤- الإقلال بقدر الإمكان من الانفعالات والمشاعر السلبية ، كالعداونية وتعلم طرقاً جديدة للتغلب على الغضب والانفعال.
- ٥- محاولة حل صراعات العمل والأسرة بأن تفتح مجالاً للتفاوض ، وتبادل وجهات النظر.
- ٦- تحسين الحوارات مع النفس، أى الحوار الإيجابى مع النفس وتجنب تفسيرات للأمور بصورة كارثية مبالغ فيها.
- ٧- أن توسع من اهتماماتك، وتوسع من مصادر المتعة.
- ٨- تكوين دائرة من الأصدقاء والمعارف الذين يتميزون بالود والمعاشرة ، وتجنب هؤلاء الذين يميلون إلى التصارع.
- ٩- وزع الأعباء الملقاة على عاتقك، وتعلم طرق تنظيم الوقت.
- ١٠- تمهل وهدىء من سرعتك، وإيقاعك فى العمل.
- ١١- تعلم أن تقول «لا» للطلبات غير المعقولة.

١٢ -وازن بين احتياجاتك الخاصة للصحة والراحة ووقت الفراغ والترفيه وبين تلبيةك لمتطلبات الآخرين.

١٣ -الاتجاه الصحى واللياقة البدنية بما فى ذلك:

- الرياضة.
- النظام الغذائى المتوازن.
- الراحة البدنية.
- العادات الصحية الطيبة بما فيها تجنب التدخين.
- احم نفسك جيداً من مشكلات البيئة كالتلوث، والضجيج.

الفرد المعاق حسياً كمصدر للضغوط النفسية على الأسرة:

بعد وجود طفل معاق حسياً فى الأسرة مصدراً للضغوط النفسية لدى كل من الأب والأم ، وتبرز مشاعر الصراع والتشاحن إلى سطح الحياة ، ويجعل من التعاملات اليومية مجالاً للمنازعات وتبادل الاتهامات ؛ وذلك لأن عدم قدرة الطفل المعاق حسياً بضعف الآمال ويقوى مشاعر الحزن والإحباط فى أعماق النفس . وفى بعض الحالات يصل الشعور بالضغط إلى أقصى حد وإلى أبعد مدى وهو الرفض التام والإنكار المطلق لوجود الطفل المعاق حسياً . ولعل من أخطر ما يترتب عليه رفض الوالدين للطفل المعاق حسياً هو تعمق شعورهم بالعجز وفقدان الأمل وسيطرة اللامبالاة ، ومن ثم التصرف من منطق اللاجدوى لعمل أى شىء . (سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠).

فالوالدان اللذان يرفضان طفلها بسبب إعاقته الحسية هما فى الواقع يرفضان لسبب لا يملك طفلهم تغييره، ولا ذنب له فى حدوثه، وهناك نوعان من الرفض للوالدين لطفلها المعاق حسياً وهما الرفض الأولى، والرفض الثانوى، فالرفض الأولى يرجع إلى الوالدين وديناميات الشخصية لديهم، بينما الرفض الثانوى فيرجع إلى سلوك الطفل المعاق حسياً.

ويرى المؤلف أنه توجد مظاهر سلوكية شائعة للوالدين الذين لديهم أبناء معاقين حسيًا تتمثل في المعاناة من مشاعر مزمنة بالأسى والحزن ، حيث يعيش الوالدين فترة من الزمن حسب ظروف كل حالة ، وقد تبلغ حدة المشاعر الحزينة عمقها لدى الوالدين في مثل تلك الحالة يساوون بين ميلاد طفل معاق حسيًا، وموت طفل عادي كان في أحلامهم .

وقد يستخدم كثيراً من الوالدين أساليب الدفاع النفسى وردود الأفعال العكسية لمواجهة مشاعرهم السلبية تجاه الطفل المعاق حسيًا ، لذا نجدهم شديدي الحساسية في إطلاق أى وصف غير مرغوب لطفلهم ويرفضون أى تلميح بعجزه . وكأنهم بذلك الشعور يخشون أن تتحطم دفاعاتهم النفسية في وجه ضغوطهم الداخلية التى يحاولون أخفائها ، لأن سقوط هذه الدفاعات معناه أن تندفع المشاعر المكبوتة كأواج تجرف معها كل أشكال التجمل وتصنع الحب . وهذا الموقف المصطنع يختلف عن حالة الحب الحقيقى والمشاعر الإيجابية نحو الطفل ، حيث لا يتحمل الوالدان عبئاً نفسياً في إخفاء ما هو سلبى من سلوكه ، بل يظهران استعدادهما للافتخار بها بحقيقته من إيجابيات في سلوكه .

كما يرى مؤلف الكتاب أن استمرار الوالدين مجبرين على معايشة الطفل المعاق حسيًا بسبب مرحلة الاعتمادية التى يبدىها المعاق حسيًا، وبالتالى يتعود الوالدان على ذلك مما يجعلهم مع مرور الوقت أسرى الاعتماد على تحقيق وتلبية تلك الحاجة .

كما أن هناك فئة من الوالدين تستحوذ عليهم مشاعر التائب والذنب تجاه أطفالهم المعاقين حسيًا، وكأنهم صانعو إعاقاتهم ، وقد يلتبس مع تلك المشاعر بعض المفاهيم الدينية غير الصحيحة وترتبط عادة بمفاهيم الذنب، الخطيئة والعقاب، ويتحملون الضغوط النفسية الناتجة عن تلك المشاعر، ويتحملون المشاق على أنها أمر لا ينبغى الهروب منه ، كما يشعر أباء الأطفال العاديين أنهم قد يتجاوزون نهاية عمرهم الفعلى من خلال أبنائهم في مستقبل لم يكتب لهم أن يجوبونه فعلاً ، أما الأطفال المعاقون حسيًا فالأمر عكس ذلك تماماً .

كما تبدى بعض الأمهات عجزاً واضحاً في مساعدة ابنها المعاق حسيّاً، وذلك بعدم ثقتها في نفسها والقلق الواضح الذى تعيشه ، كذلك أن الأم غير الراضية بدورها الأنثوى يصبح وجود طفل معاق بالنسبة لها معادلة صعبة الحل ، ومن ثم نجد أن بعض الأمهات يهربن بإنجاب طفل آخر كى يؤكدن لأنفسهن وللآخرين أيضاً كفاءتهن الذاتية ، ومن ناحية أخرى ليجدن مبرراً للتخلى عن مشاق رعاية الطفل المعاق أو يهربن من المواجهة بأسلوب آخر ، وهو رفضهن الإنجاب مرة أخرى رغم مقدرتهن على ذلك.

وعن ردود الأفعال التى يبديها الوالدان اللذان لديهما أطفالاً معاقين حسيّاً، الاضطراب الحاد فى تقدير الذات، ومشاعر اليأس نتيجة الصدمة بعد أن يتأكد لديهم أن طفلهم معاق حسيّاً وفقدان تقدير الذات يرتبط بالشعور الحاد بالخجل وبمشاعر العجز وكل هذا يجعل الوالدان يؤثران العزلة الاجتماعية ، وتجنب الآخرين ولأن أداء الطفل المعاق حسيّاً يمثل مصدراً مستمراً للإحباط لذويه ، ووأداً لأملهم فى المستقبل، فإن ذلك يشعر والديه أن الجهد الذى يبذلونه فى سبيله لا طائل من ورائه، بل أنه أحياناً يولد لدى والديه مشاعر الكراهية نحوه ، حتى وأن غلفوها بطلاقة من الحب المفرط ، أو الحماية الزائدة، ويؤثر هذا الجو فى الأسرة كلها ويدفعهم إلى بناء أسوار عالية لكى يتحاشوا أن ينفذ إلى أسرارهم أحد ، وفى هذه الحالة يصبح الاكتئاب وارداً ، وتفاقم الضغوط النفسية والآثار المرضية محتملاً.

وفى هذا الصدد يشير ميلنايك وآخرين (Melnyk et al., 2001: 550) إلى أن الضغط النفسى والإجهاد الجسدى يزداد، وتزداد مشاعر اليأس والحزن عندما يقارن الآباء والأمهات أطفالهم المعاقين بالأطفال الأسوياء العاديين ، لأن الاختلاف واضح فى القدرات والإمكانات العقلية والاجتماعية والجسدية ويسبب هذا مصدراً للضغط والتوتر ، وتزيد هذه الفروق والاختلافات فى القدرات عند دخول الطفل المعاق إلى المدرسة ويسبب هذا ضغط نفسى لدى الوالدين.

ويرى سيلجمان (Seligman, 2000: 77 - 78) أن الضغوط النفسية التي تعيشها أسرة الطفل المعاق تبدأ من لحظة تشخيص الإعاقة ، وترتبط بمراحل النمو في حياة الطفل المعاق وفقاً لما يلي:

أ- مرحلة حمل الطفل وولادته، والتشخيص الدقيق للإعاقة، وإعلام أفراد الأسرة بولادة طفل معاق.

ب- مرحلة الطفولة، وعمر المدرسة والتعامل مع الأقران.

ج- مرحلة المراهقة ، والمشكلات الجنسية ، والتخطيط المهني للمستقبل ورفضه من قبل الأقران.

د- مرحلة الزواج والبحث عن زوجة ، ومعرفة عدم وجود فرصة للدمج في المجتمع.

فلاشك أن رفض المجتمع للطفل المعاق، والعلاقات الاجتماعية مع الآخرين تمثل مصدراً مهماً للضغوط. فنظرات الشفقة من قبل الآخرين، واستغرابهم ونصحهم وأسئلتهم تسبب للأباء والأمهات التوتر والقلق والخجل من إعاقة الطفل، وهذا يدفعهم إلى الابتعاد عن الآخرين، والعزلة الاجتماعية، وهذه العزلة الاجتماعية والانسحاب يترتب عليه الشعور بالإحباط والفشل، فتزداد لديهم مشاعر الغضب والعدوانية تجاه الآخرين، مما يزيد من ابتعاد الآخرين عنهم. (جمال الخطيب وآخرين، ٢٠٠٢: ٢٧١).

كذلك فشل الطفل المعاق في تحقيق ما يتوقعه الآباء والأمهات يكون مصدراً مهماً للضغوط ، فالتوقعات غير الواقعية هي مصدر للضغط ، فقد يصبح الفرد منزعجاً من شيء ليس له أصل ضاغط بل لأنه لا يتناسب مع ما كان يتوقعه، في حين أنه عندما تكون التوقعات واقعية ومتناسبة مع قدرات الفرد، تبدو الحياة جميلة. لذلك يجب على الآباء والأمهات إعادة النظر في التوقعات والأهداف المناسبة لقدرة الطفل المعاق. وهذه التوقعات المرتفعة مع كونها مصدراً للضغوط بالنسبة للآباء والأمهات إلا أنها تحرر الطفل المعاق من القيود والحواجز التي يضعها الآباء على

الطفل عندما تكون توقعاتهم منخفضة نحو الطفل ، هذا بالإضافة إلى مصادر الضغوط التي يعانيها آباء وأمهات الأطفال المعاقين ، هناك مصدرًا آخر للضغوط وهو الضغوط المالية فالطفل المعاق يضيف أعباء إلى الأسرة ومتطلبات مادية جديدة فالرعاية الطبية والصحية للطفل تحتاج إلى تكاليف مالية كبيرة، وهذا يعتبر مصدرًا آخر للضغوط وخاصة عندما تكون الأسرة فقيرة.

ويرى مؤلف الكتاب أن مصادر الضغوط التي يعاني منها آباء وأمهات الأطفال المعاقين متعددة ومتنوعة وأيضاً مستمرة باستمرار الإعاقة . ونحن لا نستطيع أن نؤكد أن الضغوط النفسية توجد لدى جميع أسر المعاقين ، ومن أكثر الأسباب وضوحاً لحدوث الضغط النفسى هو أن الإعاقة الحسية (السمعية، والبصرية) قوية تخيب الآمال والتوقعات ، وتحمل الآباء والأمهات مسؤوليات جديدة وضغوط جديدة بالإضافة إلى ضغوط الحياة التي يحياها الآباء والأمهات وقد تزداد هذه الضغوط على الأم لأنها على اتصال مباشر ويومى مع طفلها المعاق ، لأنها هي المسئولة الأولى عن تربيته والعناية به.

الضغوط النفسية واحتياجات والدى الطفل المعاق حسيًا:

إن تعرض الآباء والأمهات للضغوط النفسية بسبب مواجهة أزمة الإعاقة الحسية يؤدي إلى عدم الاتزان والحاجة إلى المساعدة الخارجية لاستعادة الاتزان والتكيف مع وجود الطفل المعاق حسيًا. ويعد مصطلح احتياجات والدى الطفل المعاق حسيًا إشارة إلى المطالب الضرورية اللازمة لمساعدة الوالدين على مواجهة متطلبات رعاية الطفل المعاق حسيًا مع تخفيف حدة الضغط ، ومحاولة الحفاظ على التوازن الجسماني والنفسى لهم.

ويؤكد القول «موراى Murray» بأنه يصعب دراسة الضغوط منفصلة عن الحاجات، فالضغوط مرتبطة بإشباع حاجات الفرد والاحتياج الذى ينشأ عن الحاجة يهدد كيان الفرد واستقراره، ويزيد من التوتر والإلحاح لديه، وعدم القدرة

على إشباع هذه الحاجات ينشأ عنها الضغوط ، أما إشباع حاجته فإنه يعيد له اتزانه ، لذا يعتبر موراي أن مفهوم الضغط والحاجة مفهومان مركزيين في تفسير السلوك الإنساني ، ويعد الفصل بينهما تحريفاً خطراً . وهذا ما أطلق «موراي» عليه مفهوم الثيما Thema (هارون الرشيدى، ١٩٩٩ : ٥٧-٥٨).

كما أنه لابد من تلبية حاجات جميع أفراد الأسرة واحتياجات أمهات الأطفال المعاقين بشكل خاص ، وقد تكون حاجات الأسرة متعلقة بالخدمات اللازمة أو الأهداف المرجو تحقيقها وصولاً إلى مرحلة الاتزان والشعور بالرضا عن النفس بعيداً عن الضغوط ، ويمكن تصنيف هذه الحاجات على النحو التالي :

- ١ - الحاجة إلى المعلومات الخاصة بإعاقة طفله.
 - ٢ - الحاجة إلى الدعم بكافة أنواعه.
 - ٣ - الحاجة إلى الآخرين.
 - ٤ - الحاجة إلى المساعدة والتعايش مع المشكلات الأسرية.
- الضغوط النفسية لدى والدى (الأب - الأم) الأطفال المعاقين حسيًا والمتغيرات الأسرية المرتبطة بها:
- هناك العديد من المتغيرات الأسرية المرتبطة بالضغوط النفسية لدى والدى الأطفال المعاقين حسيًا منها:
- أ - أهمية العلاقة بين الوالدين والطفل المعاق حسيًا:

تعد العلاقة بين الوالدين والطفل المعاق حسيًا والعمل على تحسين هذه العلاقة من خلال تغيير نظرة الوالدين واتجاهتهما نحو طفلها المعاق ولاسيما الأم . فالعلاقة الجيدة بين الأم والطفل تشعرها بالسعادة والرضا عن دورها ، وتساعدها على تحمل أعبائه ومسئولياته وتلبية احتياجاته ، وتجعلها أقل تعرضاً للحزن والكآبة ، وذلك بترك أثراً إيجابياً على كل من الأم والطفل المعاق . (Knussen, 1992: 253).

ب- عمل الأم وتأثيره في مستوى الضغوط النفسية لدى أم الطفل المعاق حسيًا:

فقد توصلت عدد من الدراسات إلى أن الأمهات اللاتي لا تعملن لديهن مستوى أعلى من القلق والحزن والكآبة مقارنة بالأمهات العاملات ، لأن عمل المرأة يشغلها عن التفكير في إعاقة طفلها ، ويشعرها بأنها تؤدي دورًا مهمًا إضافة إلى دورها الأمومي ، في حين يرى آخرون أن العمل مصدر للضغوط لأنه عبء وجهد إضافي على الأم برهقها ويزيد من مسؤولياتها وأعبائها.

ج- الحالة الصحية لأم الطفل المعاق قد تؤثر في قدرتها على رعاية الطفل والعناية اليومية به:

فالأفراد الذين لا يتمتعون بالصحة الجيدة قد تكون لديهم صعوبة أكبر في التغلب على المشكلات والمواقف المسببة للضغوط، كما أن العكس صحيح فإن الضغوط النفسية الناجمة عن رعاية طفل معاق يمكن أن يتسبب في أعراض جسدية ونفسية.

د- عمر الأم ومستوى تعليمها وتأثيرهما في مستوى الضغوط لديها:

حيث يعتقد أن الأم الأصغر سنًا أكثر قدرة على تلبية حاجات الطفل وتقديم الدعم الاجتماعي له ، مما يقلل لديها مستوى الضغوط النفسية ، كما أن الأم ذات التعليم المرتفع أكثر قدرة في الحصول على المعلومات المتعلقة بإعاقة الطفل والخدمات المتوفرة ، كما أنها تصبح أكثر قدرة على استيعاب حالة الطفل وبالتالي عرضة للضغوط النفسية أقل عن الأم الأقل تعليمًا.

هـ- نوع جنس، مهنة، عمر الوالدين، وعمر الطفل المعاق وتأثيرهم في مستوى الضغوط النفسية:

فقد أشارت نتائج دراسة جينفر (Jennifer et al., 2002) إلى أن أسر الأطفال المعاقين تعاني من ضغوط نفسية شديدة بمقارنتها بأسر الأطفال العاديين وأبرز

مصادر الضغوط احتياجات الطفل المعاق ورعايته بالإضافة إلى الضغوط المالية، كما تبين عدم وجود علاقة بين مستوى الضغوط النفسية لدى أسر الأطفال المعاقين ترجع إلى جنس ومهنة وعمر الوالدين وعمر الطفل.

و- المستوى الاجتماعي الاقتصادي والتعليمي لأسرة المعاق وتأثيرهم في مستوى الضغوط النفسية:

وجد أن أسر المعاقين تدرك وجود ضغوط مالية كبيرة، وتمزق مستمر في الروتين الأسري، وكيفية قضاء وقت الفراغ، وكذلك مع فقر التفاعل الاجتماعي، وزيادة العبء الاجتماعي الذي ارتبط عكسياً بالحالة التعليمية والاقتصادية والاجتماعية.

ز- المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين حسيًا وتأثيرهما في مستوى الضغوط النفسية:

وجد أنه لا توجد فروق في المشكلات السلوكية لهؤلاء الأطفال المعاقين تبعاً لحجم الأسرة، والترتيب الميلادى، وعمر الوالدين، والخلافات الزوجية والطبقة الاجتماعية والدخل. كما وجد أن هذه المشكلات أكثر شيوعاً في الأسر ذات الوالد الواحد «الأب أو الأم». (Quine. 1986: 896-907).

ح- عمر ونوع جنس الطفل المعاق حسيًا وتأثيرهما في مستوى الضغوط النفسية:

لا توجد اختلافات في درجة الضغوط بين الآباء وفقاً لعمر أو جنس الابن المعاق ذهنياً والمشاكل المادية الواقعة على الأسرة. (سمية جميل، ١٩٩٨: ٨٣).

ط- درجة الإعاقة لدى الطفل وتأثيرهما في مستوى الضغوط النفسية:

فقد وجدت فروق بين أمهات الأطفال المعاقين حسيًا بدرجة بسيطة وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة حسيًا الشديدة في القدرة على مواجهة الضغوط لصالح أمهات الأطفال المعاقين حسيًا بدرجة بسيطة، أى أن أمهات الأطفال المعاقين حسيًا إعاقة

بسيطة أكثر قدرة على مواجهة الضغط مصحوبًا ذلك بنقص في المناسبات الأسرية، وفي فترة العناية بالطفل، وكذلك وجود علاقة دالة موجبة بين مستوى الضغط الأسرى وعمر الابن المعاق حسيًا، كذلك الأسر ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعى المرتفع أكثر عرضة للضغط عن الأسر ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعى المنخفض ، وبهذا يتضح أنه وجدت علاقة دالة بين المستوى الاقتصادي والاجتماعى ودرجة الضغط الواقع على الأسر. (سمية جميل، ١٩٩٨: ٨١).

ويرى مؤلف الكتاب أن تناول المتغيرات المؤثرة في مستوى الضغط النفسى لدى والدى الأطفال المعاقين حسيًا ليس بالأمر السهل حصرها ، لأنها متعددة ومتنوعة ومن الصعب الإلمام بها جميعاً، كما أن لكل فرد خصوصية من حيث شعوره بالضغط واستجابته له، ونجد أن هناك تباين بين الآباء والأمهات داخل الأسرة الواحدة، وكذلك خارجها، والمتغيرات التى سبق الإشارة إليها تعد أكثرها تأثيراً في مستوى الضغط النفسى لدى والدى الأبناء المعاقين حسيًا، وذلك استناداً إلى الدراسات والبحوث السابقة، ولكن هذا لا ينفي وجود متغيرات أخرى مؤثرة لكن من الصعب حصرها جميعاً.

الأسرة ومواجهة ضغوط الإعاقة الحسية :

يعد أكثر العوامل انتشاراً هو ظن الوالدين أن كل منهما هو السبب في وجود ابنهما المعاق حسيًا، فيشعرا بالحزن والاكتئاب ومن ثم ظهور المشكلات التى يمكن أن تهدد البناء الأسرى بأكمله مما قد تسبب لهم ضغوطاً نفسية.

وهناك مجموعة من السمات تتوفر في الضغوط المرتبطة بميلاد طفل معاق حسيًا تتضمن ما يلي:

- خوف الوالدين الشديد من نظرة الأقارب والمجتمع تجاه طفلها المعاق حسيًا ووصمه بالفاظ تصفه بالمرض أو الإعاقة الحسية ، ويزداد الأمر سوءاً بميلاد هذا الطفل مع أبناء عاديين.

• شعور الوالدين بالقلق والاكتئاب وعدم القدرة على التصرف السليم تجاه مشكلة ميلاد طفلها المعاق حسيًا، ويكون أكثر تأثراً بآراء جميع المحيطين بهما سواء كان هذا الرأي صواب (التشخيص الطبى - التشخيص التربوى - التشخيص السيكومترى - التشخيص التكيفى) أم خطأ (الذهاب إلى الدجالين ، السحرة - الشعوذة)!

• إنكار الوالدين تمامًا إعاقة طفلها وإصرارهما على أنه تأخر نمو ، حتى بعد ثبوت التشخيص النهائى التى تقره المؤسسة الخاصة بذلك ، وتعرضهما لبعض الأعراض المصاحبة للضغوط التى تؤثر بدورها على دافعيتهما لتعليم وتدريب وتأهيل طفلها فى وقت مبكر.

لذا يبدو للمؤلف اختلاف ضغوط كل أسرة من والد إلى آخر، ومن أم إلى أخرى بحسب إدراك كل منهما للموقف ، وتفسيره له على حسب ثقافته الدينية والعلمية ، موقف الأهل ، الأصدقاء ، المجتمع من هذا الطفل ، ومدى مساهمة هذه القوى فى حل الضغط الذى تعاني منه أسرة هذا الطفل ، ويترتب على ذلك، إما حماية ورعاية الطفل وإما رفضه وتجاهله تمامًا.

ويرى محمد حلاوة (١٩٩٨ : ٩٠-٩٢) أن هناك مجموعة من العوامل المسببة للضغوط المرتبطة بميلاد طفل معاق حسيًا فى الأسرة ، فقد أظهرت إحدى الدراسات أن هناك مجموعة من العوامل تؤثر فى الضغوط المرتبطة بوجود طفل معاق حسيًا بالأسرة ، وتم فى هذه الدراسة استحداث نموذج ABCX وذلك لتحديد الترتيب السببى للمتغيرات حيث إن:

- (A) تمثل حادث الضغط (ميلاد طفل معاق حسيًا).
 (B) المصادر المتاحة للأسرة (استخدام الموارد).
 (C) إدراك الأسرة لحادث الضغط (تعريف الأسرة للحادث).
 (X) الضغط (الأزمة).

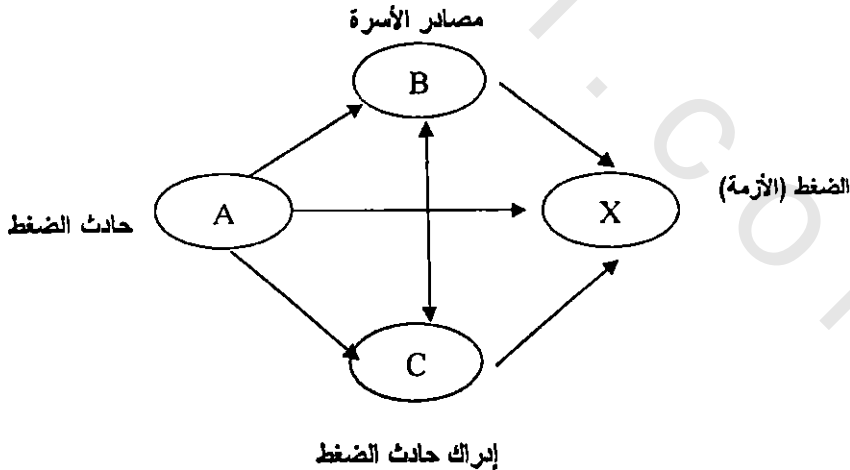
وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

١ - كلما زادت شدة مشاكل سلوك الطفل (درجة الإعاقة)، تزداد درجة الضغط (A-X).

٢ - هناك تأثيرات سببية مباشرة من:

- الضاغط (A) إلى المصادر (B).
- ومن الضاغط (A) إلى الإدراك (C).
- هناك علاقة بين المصادر والضغط (B-X).
- إعادة صياغة إدراك الأسرة للحدث (C) إلى مؤشر الضغط (X).

وقد أوضحت هذه النتائج أن الضاغط يرتبط مباشرة بإدراك الأسرة لحدث الضغط واستخدام الموارد ومستوى ضغط الوالدين ، كما أن استخدام الأسرة للموارد أظهر ارتباطاً أكثر بإدراك الأسرة للضاغط ، علاوة على أن استخدام الأسرة للموارد ارتبط مباشرة بالضغط (الأزمة) نفسه، ويوضح الشكل التالي تعريف الأسرة للحدث.



شكل (٢١) تعريف الأسرة للحدث

وتتضمن أهم مراحل الضغوط المرتبطة بميلاد طفل معاقاً حسيّاً:

- الشعور بالذنب.
 - صعوبة فهم وتقبل حقيقة أنها أنجبا طفلاً معاقاً حسيّاً.
 - صعوبة التعامل مع السلوك اليومي للطفل.
 - القلق حول مستقبل الطفل.
- كما تتضمن تلك المراحل: (الإنكار، إسقاط اللوم، المخاوف، مشاعر الإثم، الحداد والأسى، الانسحاب، التقبل، والرفض).
- وقد افترض بعض الإكلينكيين عدة مراحل لمواجهة الوالدين لضغوط الإعاقة الحسية وانفقوا على إنها تبدأ بالصدمة Shock وتنتهي بالتوافق مع الواقع وتتضمن عدة مراحل هي:
- الصدمة والتمزق النفسي - الإنكار والحزن وعدم التصديق بإعاقة الطفل الحسية.
 - الغضب لإعاقة الطفل الحسية عن أقرانه وضباغ الآمال فيه.
 - الرضا والتأقلم مع الواقع. (عادل عز الدين الأشول، ١٩٩٧: ٦٣)
- ويذكر جمال فايد والسيد الشربيني (٢٠٠٤: ١٤٨) أن بلتشر (Blacher, 1984) قد حدد اتساقاً نظرياً بين الدراسات والبحوث التي حاولت تحليل آثار ميلاد أو اكتشاف طفل معاق حسيّاً إلى ثلاث مراحل هي:
- المرحلة الأولى: في تلك المرحلة يعيش الوالدان ضغطاً في المشاعر والانفعالات وتتصف مشاعرهم في تلك المرحلة بالشعور بالصدمة والإنكار وعدم التصديق.
 - المرحلة الثانية: المشاعر السائدة في تلك المرحلة هي مشاعر الغضب والشعور بالذنب والاكتئاب، والحجل، وتدنى مستوى تقدير الذات، وإهمال الطفل أو حمايته الحماية الزائدة ومشاعر الوالدين في تلك المرحلة تتصف بالتذبذب أو التقلب.

- المرحلة الثالثة: هي مرحلة الاعتراف والتسليم بالواقع كما هو، أى الاعتراف بإعاقة الطفل أو عجزه.

وبناء على ذلك، يصاب الوالدان بصدمة عندما يعلما أن طفلها تم تشخيصه على أنه معاق حسيًا، فيشعرا بالذنب والإحباط واليأس والعجز عن مواجهة الصدمة، ولا يستجيبان لصدمة التشخيص بل يصابان بالتشكك فيه وربما تدار في أذهانها الكثير من الأسئلة: ما معنى أن طفلنا معاق حسي؟، وما هى الإعاقة الحسية؟ وهل لها علاج سريع؟ ولماذا طفلنا بالذات معاق حسيًا؟، وهل التشخيص صادق؟ وكيف تصبح نظرة الأقارب والجيران والمجتمع لنا ولطفلنا المعاق حسيًا؟ وهل سنجد مكانًا ملائمًا لرعايته وحمايته؟، وما المطلوب منا كأباء وأمّهات منذ هذه اللحظة؟ ... إلخ.

ويرى مؤلف الكتاب أن أهم الاستجابات الشائعة التى يتعرض لها أباء وأمّهات الأطفال المعاقين حسيًا تتضمن ما يلى:

أ- القلق والشعور بالذنب والإحباط واليأس والعجز عن مواجهة المشكلة:

عادة ما تؤدى هذه المشاعر إلى تخطى الوالدين عن طفلها، وتجعلها يخلتقان الأعذار التى تبرر نبذها لطفلها، وسعيها إلى إبعاده عن محيط الأسرة، وقد يؤدى الشعور باليأس والعجز عن مواجهة هذه المشكلة إلى إيذاء الطفل إذا لم يجد الوالدين مكانًا لإيوائه فيه، فقد يضعانه فى حجرة، ويلقيان إليه الطعام والشراب، أو يسلمانه للمستشفيات، وقد لا يقبلان عودته إلى الأسرة، وقد يؤدى الشعور بالذنب إلى تمسك الأسرة بطفلها لا حبًا فيه، ولكن تكفيرًا عن مشاعر الذنب أو رغبة فى إيذاء النفس، فيبالغ الوالدين فى حب الطفل فيدللانه ويحرمانه من التعليم والتأهيل بسبب خوفهما الزائد.

ب- التشكك فى التشخيص:

عندما يبلغ أخصائى النفسى الوالدين بإعاقة ابنهما لا يصدقانه وينكرانه، ويرددان به على عيادات الأطباء والأخصائيين النفسيين، يحذوهم الأمل فى أن يجدا

من يقول لهما أن ابنهما ليس معاقاً حسيّاً، ويعانى من مرض يمكن علاجه، وقد تدفع الضغوط النفسية الأباء إلى أنماط سلوكية غير علمية كالذهاب إلى العرافين أو الدجالين أو عمل أحجبة أو ما إلى ذلك.

ج- الاعتراف بإعاقة الطفل لكن بدون تبصر بأبعاد المشكلة:

يعتقد الوالدان أن ابنهما مريض ، ويبحثان عن أسباب مرضه ، وعن علاج يشفيه، ويجعله شخصاً طبيعياً، وقد يعلقان آمالاً كبيرة في التحاق ابنهما بمعاهد أو مدارس التعليم والتأهيل، ويتوقعان بعد سنة أو سنتين أن يكون شخصاً عادياً في تحصيله الدراسى، فإذا لم يتحقق توقعهما نقلاه من معهد أو مدرسة إلى أخرى، أو معهد حكومى إلى معهد خاص، وهما متعلقان بأمل الشفاء التام، ويطلبان منه تحقيق النجاح فى أعمال تفوق طاقاته، فيعيش الطفل فى إحباط مستمر، ويسوء مفهومه عن نفسه وعن الآخرين، وتضطرب شخصيته ويسوء توافقه.

د- التبصر بمشكلة الطفل وقبول إعاقته والسعى إلى تعليمه وتأهيله:

يحاول الوالدان خلال هذه المرحلة إلحاق ولديهما بمعاهد التعليم والتأهيل ويتابعان تحصيله الدراسى وتقدمه فى التدريب ، شأنها فى ذلك شأن متابعتها لأطفالها العاديين ويواجهان مشكلة إعاقته الحسية بواقعية ونضوج ولا يشعران بخرج من وجود ابنهما فى معاهد خاصة ، وبذلك يتم قبول إعاقته والسعى بشتى الطرق فى تدريبه وتعليمه.

ويمثل التقبل الخطوة النهائية لوصول الوالدين نحو التوافق الأولى ويتطور التقبل فى ثلاثة مجالات هى:

- تقبل الإعاقة لدى الطفل: وهو الخطوة الرئيسية والدرجة التى تتضمن أن الطفل له قيمة فى حد ذاته، فهو طفل له مشاعر وحاجات خاصة ومطالب شأنه فى ذلك شأن سائر الأطفال.

- تقبل الطفل نفسه والاعتراف بأن الطفل لديه طاقة للاستمتاع بالحياة والإسهام فيها - أيضا - مع الآخرين، وبالتالي يكون للطفل أهدافا واقعية يمكن إنجازها.
- تقبل الذات: يمثل وصول الوالدين إلى تقبل الذات ، عملية صعبة وطويلة لديهما وذلك نتيجة للآلام والإحباطات والخبرات المؤلمة ، ولكنهما يستطيعا أن يصلا إلى درجة الاقتناع بأنهما آباء لطفل معاق ذهنيًا وأنهم أفراد يستحقون الاحترام من الآخرين ومن أنفسهم ، كما أن تكاملهم وأهميتهم كأعضاء في الجنس البشري لم تقل ، بل على العكس ، قد تزداد وأنهم بخروجهم من هذه الأزمة الكبيرة أصبحوا أكثر صلابة للتصدي للأزمات ، ويمكن أن نطلق على نهاية هذه المرحلة «إعادة التأهيل» ، حيث أن الوالدين بخروجهما من هذه الأزمة ، استطاعا أن يظهرأ أنماط جديدة للتكيف تجعلهما قادرين على التعامل مع الأحداث الخطيرة في المستقبل بصورة أكثر فاعلية.

الفصل التاسع
تقدير الذات

obeikandi.com

الفصل التاسع

تقدير الذات

مقدمة:

الإنسان يسعى في علاقته بالآخرين مدفوعاً بحاجات أولية وثنائية لا يستطيع الفكك منها أو تجاهلها، ولإشباع هذه الحاجات يحتاج الفرد إلى تنظيم تلك العلاقة بحيث تصبح أكثر إشباعاً وأقل اضطراباً. (صابر أحمد، ٢٠٠٩: ١١).

ويُعد تقدير الذات Self Steem إحدى هذه المفاهيم التي لا يمكن غض الطرف عنها عند الحديث عن المهارات الحياتية حيث إنه يمثل - من وجهة نظر مؤلف الكتاب - العلاقة الأكثر إشباعاً وأقل اضطراباً بين الفرد والآخرين.

كما يحتل مفهوم تقدير الذات مكانة محورية لدى علماء النفس عامة والصحة النفسية خاصة، فهو مفهوم محوري، يمكن من خلاله الكشف عن السواء واللاسواء، وعن الطاقات الكامنة وعن الإحباطات أيضاً، فارتفاع مستواه يعنى أن يمضى الإنسان بطاقاته الخلاقة إلى الأمام، وانخفاض مستواه يعنى انحصار الإمكانية والطاقة داخل الذات وظهور الأعراض المرضية.

فالفرد لديه دافع أساسى لتأكيد وتحقيق وتعزيز ذاته. ويتفاعل الفرد مع واقعه في إطار ميله لتحقيق ذاته، ولديه حاجة أساسية «رغم أنها متعلمة» للتقدير الموجب ويشمل الحب والاحترام والتعاطف والقبول من جانب الآخرين. وهذا التقدير الموجب للذات متبادل مع الآخرين المهمين في حياته. وتحدد حاجات الفرد ودوافعه كما يدركها أو كما يخبرها جانباً من سلوكه. (حامد زهران، ٢٠٠٥: ٩٧).

وقد بدأ مصطلح تقدير الذات في الظهور في أواخر الخمسينات، وأخذ مكانه بسرعة في كتابات الباحثين والعلماء بجانب المصطلحات الأخرى في نظرية الذات، التي زودت بها نظرية الأدب السيكلوجى وقتذاك مثل مفهوم «الذات الواقعية»

Real Self، الذى يشير إلى إدراك الفرد لذاته كما هى فى الواقع، ومفهوم «الذات المثالية» Ideal Self، الذى يشير إلى الصورة المثالية أو النموذجية التى يتمنى المرء أن يرى نفسه على منوالها، ومفهوم «تقبل الذات» Self Acceptance، وهو المفهوم الذى يشير إلى الفرق بين المفهومين السابقين، وأبين ذات الفرد الواقعية وذاته المثالية. ثم ظهر مفهوم «تقدير الذات» Self Esteem، وهو يشير بدرجة أساسية إلى حسن تقدير المرء لذاته وشعوره بجدارته وكفائته. وأصبح منذ أواخر الستينات وأوائل السبعينات وكأن مصطلح تقدير الذات أكثر جوانب مفهوم الذات انتشاراً بين الكتاب والباحثين. (علاء الدين كفاي، ١٩٨٩: ١٠٢-١٠٣).

وإذا كان تقدير الذات على هذه الدرجة من القيمة فمن الأهمية بمكان أن نتعرف على المفاهيم المختلفة لتقدير الذات.

مفهوم تقدير الذات:

يعرّف تقدير الذات بأنه قيمة يضعها الفرد لمفهومه عن ذاته، وغالباً ما يترادف مع مشاعر الكفاءة الذاتية أو «قيمة الذات». (Lloyd, 1985: 116)

ويعرفه الشناوى زيدان (١٩٩٧: ٥٢) بأنه «التقييم الذى يضعه الطالب بنفسه ولنفسه، ويعمل على المحافظة عليه، ويشمل كل ما يمتلكه من خصائص عقلية ومادية وقدرة على الأداء، بالإضافة إلى معتقداته واتجاهاته سواء الإيجابية أو السلبية نحو ذاته وزملاؤه وأسرته».

ويشير السيد عبد الحميد (١٩٩٨: ١٥٨) إلى أن تقدير الذات هو «عبارة عن وجهة نظر الطفل نحو نفسه، وتقييمه لها بالاعتزاز والتقدير سلباً أو إيجاباً، ومقارنة نفسه بالآخرين فى هذا الإطار».

بينما يرى عبد الرحمن سليمان وفيوليت فؤاد (١٩٩٨: ١٩٤) أن تقدير الذات عبارة عن تقييم يقوم به الفرد نحو ذاته فضلاً عن كونه تعبير سلوكى يعبر الفرد من خلاله عن مدى تقديره لذاته وهذا التقدير من قبل الفرد يعكس شعوره بالجدارة والكفاية.

أما جمال حمزة (٢٠٠٢: ١٧٧) فيرى أن تقدير الذات هو التقويم الذى يؤمن به الفرد لذاته ويعمل على الحفاظ عليه ويشمل وجهة نظره عن ذاته إيجابياً وسلبياً، فهو بمثابة المرآة لحكم الفرد على مدى كفاءته الشخصية و اتجاهاته نحو نفسه و معتقداته عنها.

وينظر ليرى (Leary, 2004: 205) إلى تقدير الذات باعتباره تقييم الفرد الإيجابى أو السلبى للذات، ويرتبط بإدراك الفرد لقيمة الذات.

ويشير حسين أبو رياش وآخرين (٢٠٠٦: ١٧٢) إلى أن تقدير الذات يقصد به مدى تقدير الإنسان لذاته، وثقته بنفسه، وهويته الذاتية وبأهدافه، وتوافره يميز بوضوح المتعلمين ذوى الإنتاجية العالية فى مختلف المجالات عن المتعلمين ذوى الإنتاجية الضعيفة.

إلا أن سيد البهاص (٢٠٠٦: ٢٥١) يعرف تقدير الذات لدى المعاق بصرياً بأنه إدراك المعوق بصرياً لذاته أثناء تفاعله مع الأفراد المحيطين به، ويشمل هذا التقييم صورته عن ذاته وصفاته الجسمية، وأيضاً تقييمه لتلك الذات انفعالياً وسلوكياً مقارنة بالآخرين فى محيط الأسرة والمجتمع.

ويعرف هشام الحسينى (٢٠٠٦: ٤٠٥) تقدير الذات بأنه إحساس عام بجدارة الذات، أى أنه اتجاه للتقبل أو عدم التقبل نحو الذات كما يعبر عن معتقدات الفرد عن نفسه فى مجال معين.

ويشير مجدى الدسوقى (٢٠٠٧: ١٩) بأنه تقييم الفرد لذاته فيما يتعلق بأهميتها وقيمتها، ويشير التقدير الإيجابى للذات إلى مدى تقبل الفرد لذاته وإعجابه بها وإدراكه لنفسه على أنه شخص ذو قيمة جدير باحترام وتقدير الآخرين ، بينما يشير التقدير السلبى للذات إلى عدم تقبل الفرد لنفسه وخيبة أمله فيها وتقليله من شأنها وشعوره بالنقص أو العجز .

كما تعرفه فوقية راضى (٢٠٠٨: ٢٦٨) بأنه «تقييم الفرد لذاته فيما يتعلق بقيمتها وأهميتها».

وقدم بندر الشريف (٢٠٠٩: ١٠٠) تعريفاً لتقدير الذات ينص على أنه «مفهوم معرفي وجداني يكوّنه الفرد من مجموعة اتجاهات معتقداته وخصائصه الجسمية والعقلية يستدعيه الفرد عندما يواجه العالم المحيط به».

وفي ضوء العرض السابق للمفاهيم المختلفة لتقدير الذات يلاحظ أن:

- معظم المفاهيم أشارت إلى تقدير الذات على أنه عملية «تقييم» يقوم بها الفرد نحو ذاته.
- كما أن تعريف ليود (Lloyd, 1985: 116) لتقدير الذات ينص على أنه: «قيمة يضعها الفرد لمفهومه عن ذاته، وغالباً ما يترادف مع مشاعر الكفاءة الذاتية أو قيمة الذات».

وهذا يستدعي ضرورة توضيح الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات وفي هذا المجال:

تشير ليلي عبد الحافظ (١٩٨٤: ٦) إلى أن مفهوم الذات عبارة عن معلومات عن صفات الفرد، بينما تقدير الذات تقييم لهذه الصفات. وهذا يؤيد ما أشارت إليه تلك المفاهيم من أن تقدير الذات هو عملية «تقييم».

كما أن مفهوم الذات يتضمن فهم موضوعي أو معرفي للذات، بينما تقدير الذات يتضمن فهم انفعالي للذات يعكس الثقة بالنفس.

- وما ركزت عليه بعض هذه المفاهيم أيضاً هو الدور الذي يلعبه المحيطين بالفرد في تقديره لذاته وهذا ما سيتم توضيحه بنوع من التفصيل في نقطة العوامل المؤثرة في تقدير الذات.

وما سبق يعرف المؤلف تقدير الذات بأنه: «القيمة التي يضعها الفرد لنفسه كمحصلة لما يشعر به الفرد نحو ذاته، من حيث مدى تأثيرها في الآخرين، ومدى تأثيرها بنظرة الآخرين نحوها».

العوامل المؤثرة في تقدير الذات:

إن تقدير الذات الصحي ليس شيئاً مادياً يمكن منحه للفرد ليصبح ذو تقدير ذات مرتفع، ولكنه محصلة Product لمجموعة من العوامل تتكامل في تناغم لبتج عنها شعور الفرد بأنه مؤهل لمواجهة تحديات الحياة وأنه جدير بالسعادة، ومستحق للاحترام والتقدير.

ويذكر أحمد عبد الغنى (٢٠٠٣: ٥٠) أن هذه العوامل منها مايتعلق بالفرد نفسه، ومنها ما يتعلق بالبيئة المحيطة. حيث يتوقف تقدير الفرد لذاته في أى مرحلة من مراحل العمر على البيئة وكيفية تفاعله مع المحيطين به ونظرتهم إليه.

١- الأسرة:

فتقدير الفرد لذاته أول ما يتكون داخل بيئة الأسرة ، فمن خلال علاقات الفرد بأسرته ينمو تقدير الذات لدى الفرد ، وقد تلعب طموحات الوالدين وما يودان أن يحققه طفلها دوراً مهماً في تطور هذا المفهوم لديه سلباً أو إيجاباً. (عبد الرحمن سليمان وفيوليت فؤاد، ١٩٩٨ : ١٩٥).

فالأسرة تؤثر على النمو النفسى للفرد، وتؤثر في تكوين شخصيته وتحديد ملامحها، كما تؤثر في نموه العقلى والجسمى والاجتماعى والانفعالى وذلك عن طريق نمط التنشئة الأسرية التى تتبعها. (إياد الشوارب، ٢٠٠٦ : ١٣٥) فالعلاقات الوالدية الداعمة والقائمة على التقبل تعد منبثاً بالتقدير العالى للذات. . (Venden & Reinke, 2004)

كما يشير علاء الدين كفافى (١٩٨٩)، وماريا (Maria. 2008) إلى أن الفرد الذى يعيش فى أسرة توفر له الأمن يتمتع بتقدير عالى للذات ، وتنخفض لديه المشكلات السلوكية مقارنة بذلك الفرد الذى يعيش فى أسرة تفتقر إلى الأمن.

أما الأساليب غير السوية للمعاملة الوالدية والمتمثلة فى: (الرفض، الإهمال، التفرقة، التبعية، والحماية الزائدة) مما يولد شعوراً بالنقص وإحساس بالدونية

وصعوبة في التكيف الاجتماعي مما يؤثر على تقدير الفرد لشخصيته سلبياً. (محمد خضير وإيهاب البيلاوي، ٢٠٠٤: ٣٨).

ويضيف شيفر وميلمان (١٩٨٩: ١٥٢) أن الآباء الذين يشعرون بضعف في اعتبارهم لذواتهم يقدمون نماذج غالباً ما يقلدها الأبناء، فهم يعاملون أبنائهم بعدم الاحترام نفسه الذي يشعرون به نحو أنفسهم، ويشعر الأبناء أن عدم اعتبار الإنسان لنفسه أمر طبيعي.

وإذا كان الأثر الذي تتركه التنشئة الوالدية على هذا القدر من الأهمية بالنسبة للفرد العادي فإن أثرها يكون أكبر بالنسبة لذوى الاحتياجات الخاصة بصفة عامة وذوى صعوبات التعلم بصفة خاصة وفي هذا الإطار ترى الباحثة الحالية أن صعوبة التعلم لا تؤدي بالضرورة إلى انخفاض في تقدير الذات، بل إن عملية التنشئة الاجتماعية هي التي تحدد مسار الفرد صاحب صعوبة التعلم الإيجابي أو السلبي.

٢- الأصدقاء:

إن الصداقة بالنسبة لذوى صعوبات التعلم نمط حياة فهي المساندة الحقيقية لتحقيق التكيف الاجتماعي، ومن ثم التقبل للمسئوليات والحقوق المتبادلة بين الأصدقاء بغض النظر عن وجود الصعوبة، فيشعر ذا الصعوبة في التعلم أنه مواطن له نفس الحقوق والواجبات، وأن لديه التزامات اجتماعية نحو الآخرين تحسن من سلوكه الاجتماعي، وبالتالي تقل لديه السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً ويتحسن تقديره لذاته. (إيمان كاشف، ٢٠٠٤: ١١٠).

٣- صورة الجسم:

تلعب صورة الجسم دوراً كبيراً في تحديد مفهوم الفرد عن ذاته الجسمية كأحد أبعاد مفهوم الذات عموماً، وتشوه صورة الجسم قد يكون أحد العوامل التي تعوق الفرد عن التوافق مع ذاته ومع بيئته، وقد يكون هذا سبباً في معاناته من اضطرابات سلوكية تعكس سوء توافقه، ويتضاعف هذا الأثر لدى ذوى صعوبات التعلم حيث

يعول الفرد صاحب الصعوبة على مظهره الجسمي دوراً كبيراً في جاذبيته وقبوله لدى الآخرين. (فتحي الضبع، ٢٠٠٦: ٤٥).

٤- خبرات النجاح أو الفشل:

تعد خبرات النجاح أو الفشل واحدة من مصدرين رئيسيين لتقدير الذات (Hogan et al, 1997: 688)، فمع تحقيق النجاح يزداد تقدير الفرد لذاته، أما الفشل فإنه يؤدي إلى فقد الفرد ثقته بنفسه وبالتالي انخفاض تقديره لذاته. (فاروق عبد الفتاح ومحمد الدسوقي، ٢٠٠٤: ٧).

٥- التحصيل الدراسي:

إن تقييم التلميذ المرتفع التحصيل لنفسه وقدراته يكون مرتفعاً وتكون اتجاهاته نحو نفسه موجبة، والعكس صحيح بالنسبة للتلميذ ذا صعوبة التعلم (فتحي عبد القادر، ١٩٩٣: ٢٩٨)، وفي هذا الصدد يرى المؤلف أن مفهوم ذا صعوبة التعلم عن ذاته يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتحصيله الفعلي.

٦- القيم والمعتقدات التي يتبناها الفرد:

إن القيم والمعتقدات التي يتبناها الفرد في ظلها تتشكل مختلف سلوكياته وتلك السلوكيات إنما تعكس وجهة نظر الشخص حول نفسه والتي بناءً عليها تكون وجهة نظر الآخرين نحوه.

من هنا يمكن القول أن الحاجة إلى تقدير الذات تعتمد على بعدين الأول خاص بالخصائص الشخصية للفرد والثاني خاص بالتقدير من جانب الآخرين وكلاهما يرتبط بالآخر ويؤثر فيه فالخصائص الشخصية للفرد تؤثر في تقدير الآخرين له وتقدير الآخرين للفرد يؤدي إلى تقدير الفرد لذاته. (جمال فايد، ٢٠٠٦: ١٩٦).

ولكن حقيقة الاحترام والتقدير رغم تأثرها بالعوامل المحيطة إلا أنها بداية تنبع من النفس، والإنسان الذي يعتمد على الآخرين في تقدير ذاته قد يفقد يوماً هذه العوامل الخارجية التي يستمد منها قيمته وتقديره وبالتالي يفقد معها ذاته، لذا لابد

أن ينبعث الشعور بالتقدير من ذات الفرد و ليس من مصدر خارجي. (سوسن مجيد، ٢٠٠٨: ١٦٩).

خصائص ذوى التقدير المرتفع والمنخفض للذات:

إن التقدير الذى يضعه الفرد لنفسه يؤثر بوضوح فى تحديده لاتجاهاته ولاستجاباته نحو ذاته والآخرين فإذا كان هذا التقدير إيجابياً انعكس مباشرة على سلوك الفرد وبدت عليه علامات الرضا والسعادة. (علاء الدين كفافى ومايسة النبال، ١٩٩٥: ١٣١).

فتقدير الذات المرتفع هو أكثر الأدوات التى يمكن أن يستخدمها الفرد للحصول على حالة التوافق، فيستطيع أن يقتحم المواقف الجديدة والصعبة دون أن يفقد شجاعته، كما يمكنه مواجهة الفشل فى الحب أو العمل دون أن يشعر بالحزن أو بالانهايار لمدة طويلة. (فاروق عبد الفتاح ومحمد الدسوقي، ٢٠٠٤: ٦).

كما يعطى الأفراد الثقة فى أنفسهم و يزد من كفاءتهم ومهاراتهم المختلفة خاصة المهارات الاجتماعية، وبالتالى تكون لديهم قدرة على تكوين علاقات حميمة واستمرارها ونجاحها. (فاروق جبريل وعرفات شعبان، ٢٠٠٧: ١٣٩).

حيث يستطيع الشخص مرتفع التقدير لذاته تكوين علاقات جيدة مع المعلمين، وصدقات متنوعة ومتعددة مع الزملاء، ويأخذ الأمور بجد و اجتهاد، ومطيع للنظام والإدارة المدرسية، ويتميز سلوكه بالنشاط والحركة والمساهمة فى الأنشطة المدرسية والأعمال الاجتماعية المختلفة من أجل تحقيق أهدافه الدراسية والمستقبلية، كما يتميز بالثقة بالنفس فى المواقف التعليمية ويعمل باستمرار فى سبيل التفوق والتنمية. (أحمد عباس، ٢٠٠٧: ٨٨).

بالإضافة إلى أنهم أقل عدواناً من الآخرين فالنظرة الإيجابية والاتجاه الإيجابى للذات والثقة الاجتماعية فى التفاعل البناء مع الآخرين كل هذا من شأنه أن يقلل العدوان الموجه للطرف الآخر الذى يدخل فى تفاعل اجتماعى مع الشخص مرتفع التقدير لذاته. (معتز عبد الله، ٢٠٠٠: ٢٢٦).

أما بالنسبة لسمات شخصية ذوى التقدير المنخفض لذواتهم فإنها تنم عن شخصية غير سوية لأن مفهومهم عن ذواتهم أو حكمهم عليها يتسم بمشاعر النقص والدونية ورفض الذات، والإحساس بالعجز في مواجهة الآخرين، والتفاعل معهم، وهنا يكون للسلوك العدواني وظيفة دفاعية هؤلاء في حماية الذات عن طريق خفض التوتر الناتج عن الإحباط. (الحميدى ضيدان، ١٤٢٤: ١٥٣).

كما يميل الفرد ذو تقدير الذات المنخفض إلى الشعور بالهزيمة حتى قبل أن يقتحم المواقف الجديدة أو الصعبة حيث أنه يتوقع الفشل مسبقاً. (فاروق عبد الفتاح ومحمد الدسوقي، ٢٠٠٤: ٦).

وفي هذا الصدد تذكر عزة مبروك (٢٠٠٢: ١٨٩) أن التقييم السلبي للذات يدعم لدى الفرد مشاعر الوحدة والاكتئاب، ويضيف بوكر (Bucur, 2007: 79) إلى أن التقييم السلبي للذات يؤثر بدرجة كبيرة على قدرة الفرد على إكمال مهامه بطريقة جيدة، إضافة إلى ارتفاع مستوى المماثلة أو التسوية.

كما سبق يؤكد مؤلف الكتاب أن تقدير الذات الصحي يُعد ضرورة حتمية وحاجة ملحة من الحاجات النفسية التى يتطلع لها الإنسان عبر كل زمان ومكان وفى مراحل العمر المختلفة، مما يجعل تقدير الذات من أهم المهارات الحياتية للإنسان.



obeikandi.com

أولاً: المراجع العربية:

١. أحمد إبراهيم أحمد (٢٠٠٣): الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادى والعشرين، القاهرة: دار الفكر العربى.
٢. أحمد شحاتة محمد (١٩٩٦): إستراتيجية إدارة الوقت لدى مديرى المدارس الثانوية (واقعها ومعوقاتها) دراسة ميدانية بمحافظة المنيا، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد التاسع، العدد الرابع، ص ص: ٩٩-١٣٣.
٣. أسامة سعد أبو سريع (١٩٩٧): مهارات التواصل الانفعالى والاجتماعى لدى المتعلمين الجامعيين: دراسة مقارنة على أساس الجنس ووجهة الضبط، مجلة كلية الآداب، جامعة القاهرة، المجلد ٥٧، العدد ٢، ص ص: ٢٠٣-٢٤٣.
٤. أشمان أدريان وكونواى (٢٠٠٨): مدخل إلى التربية المعرفية "نظريات وتطبيقات"، ترجمة: أسماء السرسى وأمانى عبد المقصود، ط ١، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٥. أنور فتحى عبد الغفار (١٩٩٦): أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بخبرة المعلمين والمعلمات من جنسيات عربية بمدارس الكويت، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، العدد ٣٠، يناير، ص ص: ١-٣٥.
٦. أنور فتحى عبد الغفار (٢٠٠٣): النصفان الكرويان ورضا معلمات المستقبل، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، العدد ٥٢، الجزء الثانى، مايو، ص ص: ٢٦٩-٣٠٤.
٧. إيمان خالد عيسى (٢٠٠٥): فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارة القراءة باللغة الإنجليزية فى ضوء أنماط التفكير والتعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية.
٨. إيفيلين ب. كيللى (٢٠٠٦): الطلاب مستخدمو اليد اليسرى (أقلية منسية)، ترجمة: هاشم على محمد، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد ١٩، العدد ٣، يناير، ص ص: ٢٠٧-٢٣٤.

٩. أيمن عيد بكري (٢٠٠٣): فعالية إستراتيجية التعليم التعاوني في تنمية المفاهيم العقائدية والتفكير الناقد في مادة التربية الدينية الإسلامية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
١٠. بندر بن عبد الله الشريف (٢٠٠٩): كيف تنمي الدافعية عند إبنك (الدافعية الذاتية بين تقدير الذات والمكافآت) دراسة نظرية وتطبيقية، ط ١، القاهرة: إيثراك للطباعة والنشر والتوزيع.
١١. جابر عبد الحميد جابر، علاء الدين محمد كفاقي (١٩٩٣): معجم علم النفس في الطب النفسي، الجزء السادس، القاهرة: دار النهضة العربية.
١٢. جان كاستون (١٩٩٧): المخ والتعلم، ترجمة: محمد الدنيا، مجلة التربية: تصدرها اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، السنة ٢٦، العدد ٢٢، ص ص: ٢٧٩ - ٢٨٧.
١٣. جيهان السيد عبد الحميد (٢٠٠٠): أثر استخدام التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد من خلال النصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.
١٤. حامد عبد العزيز العبد، نبيل عبد الفتاح حافظ (١٩٩٥): مقدمة علم النفس المدرسي، القاهرة: عالم الكتب.
١٥. حسن حسين زيتون، وكمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣): التعلم والتدريس من منظور النظرية البثائية، ط ١، القاهرة: عالم الكتب.
١٦. حسيب محمد حسيب، فاطمة محمد المستكاوي (٢٠٠٨): فعالية برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي في تعديل اضطراب قصور الانتباه وتحسين مستوى التواصل لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، العدد ٦٨، الجزء الثاني، سبتمبر، ص ص: ١٢١ - ١٦٢.

١٧. حمدى شاكر محمود (١٩٩١): علاقة أداء النصفين الكرويين بإتقان حروف الهجاء والفهم القرائى لدى رياض الأطفال بمدينة أسيوط، مجلة التربية بأسيوط، جامعة أسيوط، المجلد ٢، العدد ٧، يونية، ص ص: ٤٨٠ - ٤٩٧.

١٨. حمدى شاكر محمود (١٩٩٥): دراسة إمبيريقية لوظائف النصفين الكرويين للمخ وعلاقتها بكل من الدور الجنسى وبعض سمات الشخصية والتحصيل الدراسى، مجلة كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط، المجلد ١، العدد ١١، يناير، ص ص: ٨٢ - ١٠٣.

١٩. حمدى على الفرماوى (٢٠٠٦): نيوروسيكولوجيا معالجة اللغة وإضطرابات التخاطب، ط ١، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٠. حمدى على الفرماوى (٢٠٠٧): علم النفس الفسيولوجى "فسيولوجيا سلوك الإنسان والتعلم"، ط ١، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢١. حمزة حمزة أبو النصر، ومحمد جهاد جمل (٢٠٠٥): التعلم التعاونى "الفلسفة والممارسة"، العين: دار الكتاب الجامعى.

٢٢. حنان حمدى أحمد (١٩٩٩): فاعلية استخدام إستراتيجيتى كل من التعلم التعاونى والفردى على اكتساب الطلاب المعلمين شعبة العلوم لبعض المهارات العملية ومهارات حل المشكلات وعلاقة ذلك بإنتاجاتهم نحو الدراسة العملية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بطنطا، جامعة طنطا.

٢٣. خليفة مصطفى أبو عاشور والمعتصم بالله الحورانة (٢٠٠٢): دور الإدارة المدرسية فى إدارة الوقت فى مدارس محافظة إربد بالأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد الثالث، العدد الثالث، ص ص: ٣٥ - ٦٥.

٢٤. خيرى المغازى عجاج (٢٠٠٠): أساليب التفكير والتعلم (دراسة مقارنة)، ط ١، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٥. ربحى مصطفى عليان (٢٠٠٥) : إدارة الوقت (النظرية والتطبيق)، عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.
٢٦. سعد محمد جلال (١٩٨٥): المرجع في علم النفس، القاهرة: دار الفكر العربى.
٢٧. سعدة أحمد أبوشقة (١٩٩٤) : تعديل بعض خصائص السلوك الاجتماعى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، دراسة تجريبية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.
٢٨. سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٥) : أنماط معالجة المعلومات لذوى صعوبات تعلم مادة العلوم في إطار نموذج التخصص الوظيفى للنصفين الكرويين بالمخ لتلاميذ المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بالإسماعيلية ، جامعة قناة السويس.
٢٩. سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٧) : المخ وصعوبات التعلم " رؤية في إطار علم النفس العصبى المعرفى " ، ط ١ ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٣٠. سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠١٠ أ) : المخ الإنسانى والذكاء الوجدانى " رؤية جديدة في إطار نظرية الذكاءات المتعددة "، ط ١ ، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع.
٣١. سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠١٠ ب): المدخل إلى علم النفس المعاصر، ط ١، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
٣٢. سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠١٠ ج) : سيكولوجية ذوى الإعاقة الحسية "الأصم والكفيف .. بين الطاقة المعطلة والقوى المنتجة"، ط ١، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

٣٣. سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠ د) : سيكولوجية صعوبات التعلم "ذوى المحنة التعليمية .. بين التنمية والتحية"، ط ١، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع.
٣٤. سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠ هـ): صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية "بين الفهم والمواجهة"، ط ١، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
٣٥. سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠ و): علم نفس الموهبة، ط ١، القاهرة: مصر العربية للنشر والتوزيع.
٣٦. سهام على عبد الحميد (٢٠٠٩): المساندة الاجتماعية والضغط النفسى لدى الأطفال مرضى القلب، مجلة كلية التربية بالقازيق، جامعة الزقازيق، العدد ٦٢، يناير، ص ص: ١١٥ - ١٥٤.
٣٧. سيد محمد خير الله (١٩٨١) : علم النفس التربوى أسسه النظرية والتجريبية، بيروت: دار النهضة العربية.
٣٨. شاکر عبد الحمید سلیمان (١٩٨٨): الصور العقلية والخيال، في: عبد الحليم محمود السيد، شاکر عبد الحمید سلیمان، محمد نجيب الصبوه، جمعة السيد يوسف، عبد اللطيف محمد خليفه، معتر سيد عبد الله، سهير فهيم الغباش: في علم النفس العام. القاهرة: دار آتون.
٣٩. شاکر عبد الحمید سلیمان (١٩٩٨): الفروق بين الجنسين في أساليب التعلم والتفكير "دراسة غير ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة في مصر وعمان"، مجلة دراسات نفسية: تصدرها رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، المجلد ٨، العددان ٣، ٤، أكتوبر، ص ص: ٣٢٩ - ٣٥٩.
٤٠. شاکر عبد الحمید سلیمان (٢٠٠٥): عصر الصورة الإيجابية والسلبيات، الكويت: عالم المعرفة، العدد ٣١١.

٤١. شاكِر عبد الحميد ونجيب الفونس خزام (١٩٩١): العلاقة بين الإبداع والتفكير بالصور والكلمات، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ص ص ١٨١ - ٢٠٢.

٤٢. شريف عبد الله خليل (٢٠٠٠): أثر الأسلوب المعرفي وإستراتيجية معالجة المعلومات على التحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم الثانوى الصناعى، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٤٣. صابر أحمد عبدالموجود (٢٠٠٩): توكيد الذات بين الريف والحضر، ط ١، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

٤٤. صالح عبد الله هارون (٢٠٠٤): لسلوك التقبل الاجتماعى لدى المتعلمين من ذوى صعوبات التعلم وإستراتيجية تحسينه ، مجلة أكاديمية التربية الخاصة ، العدد ٤، فبراير ، ص ص : ١٣ - ٣٦ ، الرياض: المملكة العربية السعودية.

٤٥. صبحى عبد الفتاح الكفورى (٢٠٠١): فعالية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية فى زيادة فعالية الذات وتحسين السلوك الاجتماعى لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم، مجلة الدراسات والبحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية بشبين الكوم، جامعة المنوفية، السنة ١٦، العدد ١، ص ص: ٢٢٩ - ٢٦٠.

٤٦. ظبية سعيد فرج (٢٠٠١): أثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاونى فى تدريس القواعد النحوية على تنمية القدرة اللغوية والاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية لدى طالبات المرحلة الثانوية بدولة قطر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٤٧. عبدالحليم محمود السيد، طريف شوقى فرج، جمعة سيد يوسف، عبد اللطيف محمد خليفة، وعبد المنعم شحاتة محمود (٢٠٠٩): الأسس النفسية لتنمية الشخصية الإيجابية للمسلم المعاصر، ط ١، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

٤٨. عبد الرحمن محمد مصيلحي، ونادية السيد الحسيني (٢٠٠٤) : بعض المتغيرات النفسية المسهمة في إدارة الوقت لدى طلاب الجامعة، مجلة التربية، كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر الشريف، العدد ١٢٥، الجزء الأول، أغسطس، جماد ثان، ص ص: ١٨٩ - ٢٧١.
٤٩. عبد الوهاب محمد كامل (٢٠٠٤) : علم النفس الفسيولوجي : مقدمة في الأسس السيكلوجية والبيولوجية للسلوك الإنساني ، ط ٣ ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
٥٠. عماد عبد المسيح يوسف (١٩٨٨): أداء النصفين الكرويين للمخ في العمليات الأولية وقدرات التفكير الإبتكارى لدى الأطفال، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد ١، العدد ٤، ص ص: ٣٧ - ٥٨.
٥١. عماد عبد المسيح يوسف (١٩٨٨ ب): دراسة لتقنين اختبار أنماط التعليم والتفكير للأطفال، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد ١، العدد ٣، ص ص: ٤٧ - ٨٠.
٥٢. فاخر عاقل (١٩٧٩) : علم النفس ، ط ٦ ، بيروت : دار العلم للملايين.
٥٣. فاطمة محمد حسين (١٩٨٥) : دراسة لوضع الضبط والمخاطرة والاعتماد- الاستقلال عن المجال في اسهامها في اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية بالمنيا، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.
٥٤. فايز قنطار (١٩٩١) : تطور سلوك الاتصال عند الطفل في المرحلة ما قبل المدرسة، الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
٥٥. فايز محمد أبو حجر (٢٠٠٥ - ٢٠٠٦) : برنامج مقترح في النشاط المدرسى لتنمية المهارات الحياتية في العلوم للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين، رسالة دكتوراه غير منشورة، برنامج الدراسات العليا المشترك بين جامعة عين شمس وجامعة الأقصى، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٥٦. فريد نجار (٢٠٠٣): المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية، بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.
٥٧. فتحى عبد الرحمن جروان (٢٠٠٥): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط ٢، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
٥٨. فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٤): علم النفس المعرفى، المنصورة: دار الوفاء.
٥٩. فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٥): الأسس المعرفية للتكوين العقلى وتجهيز المعلومات، ط ١، المنصورة: دار الوفاء.
٦٠. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٧٣): القدرات العقلية، ط ١، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٦١. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٨٣): القدرات العقلية، ط ٤، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٦٢. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٩٦): القدرات العقلية، ط ٥، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٦٣. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب، آمال مختار صادق (٢٠٠٠): علم النفس التربوى، ط ٦، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٦٤. فؤاد أبو حطب وسيد أحمد عثمان (١٩٧٨): التفكير: دراسات نفسية، ط ٢، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٦٥. فوقية حسن رضوان (٢٠٠٤): الإضطرابات المعرفية والمزاجية "تشخيص وعلاج"، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
٦٦. فوقية محمد راضى (٢٠٠٢): مهارات إدارة الوقت لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالتحصيل الدراسى والقدرة على التفكير الابتكارى والضغط النفسى، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، العدد ٤٨، ص ص: ٣-٤١.
٦٧. فوقية محمد راضى (٢٠٠٦): قلق الإحصاء وعلاقته بأساليب التعلم وعادات الاستذكار لدى طلاب الجامعة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، تصدرها: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٦، العدد ٥٠، فبراير، ص ص: ٢٤٥-٣٠٧.

٦٨. كاثي ف . نثلى (٢٠٠٦): دماغ التلميذ " دليل للآباء والمعلمين"، ط ١، ترجمة: محمد عودة الريماوى، مراجعة: رضوان على بنى مصطفى، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
٦٩. كميل عزمى غبرس (١٩٩٥): وظائف النصفين الكرويين للمخ فى علاقتها بالقدرات الإبتكارية وسمات الشخصية لدى طالبات الجامعة، المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادى، العدد ١٠، الجزء الثانى، يوليو، ص ص: ١٨١ - ٢١٩.
٧٠. كوثر حسين كوجك (١٩٩٢): التعلم التعاونى إستراتيجية تدريس تحقق هدفين، دراسات تربوية، المجلد ٧، العدد ٤٣، ص ص: ٢٠ - ٣٧.
٧١. كوثر حسين كوجك (٢٠٠١): اتجاهات حديثة فى المناهج وطرق التدريس، ط ٢، القاهرة: عالم الكتب.
٧٢. لندال دافيدوف (١٩٨٣): مدخل علم النفس، ترجمة: سيد الطواب، محمود عمر، ونجيب خزام، القاهرة: دار ماكجروهيل للنشر.
٧٣. ماهر محمود عمر (١٩٩٢): سيكلوجية العلاقات الاجتماعية، ط ٢، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
٧٤. ماهر اسماعيل صبرى، وناهد عبد الراضى نوبى (٢٠٠٠): فعالية استخدام نموذج التدريس الواقعى فى تنمية فهم القضايا الناتجة عن تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع، والقدرة على اتخاذ القرار حيالها لدى طالبات شعبة الفيزياء والكيمياء ذوات أساليب التفكير المختلفة بكلية التربية للبنات بالبرستاق (سلطنة عمان)، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، المجلد ٣، العدد ٣، ديسمبر، جامعة عين شمس، ص ص: ١١٩ - ١٧٧.

٧٥. مجدى عبد الكريم حبيب (٢٠٠١): دراسات حديثة في تنمية مهارات صنع القرار المداخل والبرامج، مجلة علم النفس، العدد ٦٠، ديسمبر، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص ص: ٦- ١٩.
٧٦. مجدى عبد الكريم حبيب (٢٠٠٧): سيكولوجية صنع القرار، ط ٢، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
٧٧. محسن أحمد الخضيرى (٢٠٠٠) الإدارة التنافسية للوقت، القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.
٧٨. محمد إبراهيم جاد (٢٠٠٦): فعالية برنامج للتعليم التعاونى على التحصيل الأكاديمى وتقدير الذات وقبول النظر لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى القراءة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.
٧٩. محمد أمين شحادة (٢٠٠٦): إدارة الوقت بين التراث والمعاصرة، السعودية: دار ابن الجوزى للنشر والتوزيع.
٨٠. محمد حسانين العجمى (٢٠٠٠): الإدارة المدرسية ومتطلبات العصر، القاهرة: دار الفكر العربى.
٨١. محمد حسانين محمد (٢٠٠٧): أثر اختلاف الاسلوب المعرفى والتخصص الأكاديمى على أساليب التفكير وإتخاذ القرار لدى عينة من طلاب جامعة بنها، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، السنة ٢٢، العدد ٢، ص ص: ١٧٧ - ٢٢٤.
٨٢. محمد قاسم (٢٠٠٢): العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى عينة من الأطفال السوريين، مجلة الطفولة العربية، المجلد الثالث، العدد الحادى والعشرون، ص ص: ٦٨- ٨٩.
٨٣. محمد مصطفى الديب (٢٠٠٣): علم النفس الاجتماعى التربوى "أساليب تعلم معاصرة"، ط ١، القاهرة: عالم الكتب.

٨٤. محمود فتحى عكاشة (١٩٩١) : أنماط معالجة المعلومات وعلاقتها بالتفضيلات المهنية للأفراد ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
٨٥. محمود فتحى عكاشة (٢٠٠٣) : بحوث فى : أنماط معالجة المعلومات فى النصفين الكرويين، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
٨٦. مديحة حسن عبد الرحمن (١٩٩٣) : فعالية استخدام إستراتيجية التعلم التعاونى على تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية للرياضيات، مجلة كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط ، المجلد ٢، العدد ٩، يونيو.
٨٧. مراد على عيسى، ووليد السيد خليفة (٢٠٠٨) : الاتجاهات الحديثة فى التربية الخاصة "الموهوبون - ذو صعوبات التعلم - الموهوبون وذو صعوبات التعلم"، ط ١، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
٨٨. مراد وهبة، يوسف كرم، ويوسف سلاله (١٩٧١) : المعجم الفلسفى (عربى، إنجليزى، وفرنسى)، ط ٢.
٨٩. معتز سيد عبدالله (٢٠٠٠) : بحوث فى علم النفس الاجتماعى والشخصية، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
٩٠. منير وهبة الخازن (د.ت) : معجم مصطلحات علم النفس، الأول من نوعه فى اللغة، مرتب هجائى وباللغات العربية والإنجليزية والفرنسية.
٩١. ميليسا هاينز (٢٠٠٨) : جنوسة الدماغ، ترجمة: ليلي الموسوى، سلسلة عالم المعرفة، الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، العدد ٣٥٣، يوليو.
٩٢. نادر احمد أبو شيخه (١٩٩١) : إدارة الوقت، عمان: دار مجدلاوى للطباعة والنشر.

٩٣. نبيل سعد خليل، وأحمد عبد النبي عبدالعال (٢٠٠٨): صنع القرار التعليمي في مصر وأستراليا، مجلة كلية التربية، جامعة بنى سويف، العدد ١٤، الجزء الثانى، سبتمبر، ص ص: ١-١٧٨.
٩٤. نبيل عبد الهادى، عبد العزيز أبو حشيش، وخالد بسندى (٢٠٠٣): مهارات في اللغة والتفكير، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
٩٥. نبيل عيد الزهار، وعصام الدين محمد بدوى (١٩٨٧): أثر العوامل النفسية والادارية في اتخاذ القرار بالهيئات الرياضية بجمهورية مصر العربية . مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد ١، العدد ١، ص ص: ٢٦-٥٠.
٩٦. نبيل عيد الزهار (١٩٩٨): علم النفس العام، ط ٨، القاهرة: مكتبة عين شمس.
٩٧. نرمين عبد الوهاب أحمد (٢٠٠٣): أنماط اللاتماثل السمعى لدى فئات فرعية من الفصامين، مجلة كلية الآداب بنى سويف، جامعة القاهرة، العدد ٥، أكتوبر، ص ص: ١٩٠ - ٢٣٤.
٩٨. نرمين عبد الوهاب أحمد (٢٠٠٥): اللاتماثل الشقى لدى مرضى الذهان الوجدانى، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٥، العدد ٤٧، أبريل، ص ص: ٣٩٩ - ٤٣٢، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٩٩. نرمين عبد الوهاب أحمد (٢٠٠٩): أساليب التعلم والتفكير لدى مرضى الذهان الوجدانى، المجلة المصرية للدراسات النفسية، تصدرها: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٩، العدد ٦٤، يوليو، ص ص: ٣٩٥ - ٤٢١.
١٠٠. نعيمة حسن أحمد ، سحر محمد عبد الكريم (٢٠٠١): أثر المنطق الرياضى والتدريس بالمدخل البصرى المكاني في أنماط التعلم والتفكير وتنمية القدرة المكانية وتحصل تلاميذ الصف الثانى الإعدادى في

- مادة العلوم، المؤتمر العلمى الخامس للجمعية المصرية للتربية العلمية "التربية العلمية للمواطنة"، فى الفترة من ٢٩ يوليو إلى ١ أغسطس، الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحرى، الإسكندرية، المجلد ٢، ص ص: ٥٢٥ - ٥٧٧.
١٠١. نوال محمد شلبى (٢٠٠٢): أثر التفاعل بين كل من بروفيل وأساليب صنع القرار وبعض طرق التدريس على التحصيل وتنمية مهارة اتخاذ القرار فى بعض القضايا البيولوجية ذات الطبيعة الجدلية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة البحث التربوى، المجلد ١، العدد ١، عدد خاص، الجزء الثانى، ص ص: ٨٩١ - ٩٤١.
١٠٢. هاشم على محمد (١٩٨٥): علاقة النصفين الكرويين بالأداء على بعض مقاييس القدرات العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بشبين الكوم، جامعة المنوفية.
١٠٣. هاشم على محمد (١٩٨٨): التحصيل الدراسى وعلاقته بأنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين بالمخ وأسلوبيين معرفين محددين لدى عينة من طلاب الصف الثالث الثانوى العام، رسالة ماجستير دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.
١٠٤. هالة محمد الغلبان (٢٠٠٨): مدى فاعلية برنامج إرشادى سلوكى لتنمية السلوك الإستقلالى لدى عينة من الأطفال المكفوفين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
١٠٥. هشام حبيب الحسينى (٢٠٠٦): نموذج مقترح للمكونات المعرفية وغير المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالأداء الأكاديمى فى ضوء منظومة الذات ونموذج التوقع-القيمة للدافعية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد ٥٠، ص ص: ٣٨٥ - ٤٣٦.
١٠٦. هشام عبد الحميد تهاى (٢٠٠٥): الفروق بين الجنسين فى الانتقال العصبى بين النصفين الكرويين للمخ، المجلة المصرية

- للدراستات النفسية، المجلد ١٥، العدد ٤٧، أبريل، ص ص:
٤٣٣ - ٤٥٩، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
١٠٧. هشام عبد الحميد تهاى (٢٠٠٨): اللاتماثل بين نصفى المخ وتفضيل أحدهما على الآخر: علاقة القياس الأدائى الموضوعى بالتقدير الذاتى، المجلة المصرية للدراستات النفسية، تصدرها: الجمعية المصرية للدراستات النفسية، المجلد ١٨، العدد ٥٩، أبريل، ص ص: ٦٣ - ١٠١.
١٠٨. هشام عبد الحميد تهاى، وفيصل عبد القادر يونس (٢٠٠٧): العلاقة بين سمات النمط الفصامى وأساليب التعلم والتفكير، مجلة دراسات عربية فى علم النفس، تصدرها: رابطة الأخصائين النفسيين المصرية (رانم)، المجلد ٦، العدد ١، يناير، ص ص: ٣٢ - ١.
١٠٩. وجيه محجوب (٢٠٠٢): فسيولوجيا التعلم، ط ١، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
١١٠. وليم الخولى (١٩٧٦): الموسوعة المختصرة فى علم النفس والطب العقلى، معجم إنجليزى، عربى لمصطلحات علم النفس ومذاهبه وللأمراض العقلية، ولكثير من المصطلحات الطبية والفلسفية وغيرها مما يرد فى المؤلفات النفسية مع شرح واف بالعربية لأغلب تلك الموضوعات، ط ١، القاهرة: دار المعارف.
١١١. وليم عبيد (٢٠٠٤): تعليم الرياضيات لجميع الأطفال فى متطلبات المعايير وثقافة التفكير، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
١١٢. يوسف محمد شلبى (٢٠٠٥): تجهيز المعلومات فى السياق الجماعى وأثره على الأداء فى مهام حل المشكلات من خلال تكوين جماعات متميزة فى ضوء النموذج الكلى لوظائف المخ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بطنطا، جامعة طنطا.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

113. **Claessens, B. (2004):** Perceived control of time: Time management and personal effectiveness at work, PhD, Technisch University Eindhoven, Netherlands.
114. **Hellige, J. B. (2006):** Evolution of brain lateralization in humans. *Cognition, Brain, Behavior*, Vol. (10), No. (2), pp. 211-234.
115. **Kaploun, K. A. (2007):** Handedness and cerebral lateralization: A Test of the cerebral crowding effect. A Thesis Submitted to the Faculty of Graduate Studies through Psychology in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of
116. **Killogg, A. (2003):** Using computer generated reminders as time management support to influence assignment completion rates and course completion in an online masters program, PhD, Virginia Polytechnic Institute and State University, USA.
117. **McCarthy, B. & Morris, S. (1994):** The format system, Theory and Practice Barrington. Excel.
118. **Monaghan, P. & Shillcock, R. (2004):** Hemispheric asymmetries in cognitive modeling: connectionist modeling of unilateral visual neglect. *Psychological Review*, Vol. (111), No. (2), pp. 283 - 308.
119. **Oliver, H. (1990):** Winners Use These Beat-the-Clock Tips, *Executive Educator*, vol.12(8), 21-25.
120. **Pardey, D. (2007):** Super series: Achieving objectives through time management, fifth edition, London, Elsevier Ltd.