



قسم علم النفس التربوي

الاتجاهات المعاصرة في علم النفس

اعداد

د/ سميرة محمد أحمد

د/ شعبان سيد أبوزيد

د/ عادل سمير محمد

د/ إيمان صلاح الشريف

٢٠٢٤/٢٥م

رؤية الكلية

أن تصبح كلية التربية جامعة أسيوط رائدة في مجالات التعليم والتعلم والبحث العلمي وخدمة المجتمع إقليمياً وعالمياً

رسالة الكلية

كلية معتمدة تعد معلماً تربوياً مبدعاً مؤهلاً لمواكبة التطور التكنولوجي والاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم حاضراً ومستقبلاً، والتميز في البحث التربوي من خلال الارتقاء ببرامج الكلية ووحداتها المختلفة، ووضع وتنفيذ البرامج البحثية والتدريبية التي تنمي المعرفة بما يسهم في تطوير المجتمع وذلك في إطار من القيم الجامعية

أهداف الكلية:

انطلاقاً من الرؤية والرسالة السالف تحديدهما، تقوم الكلية من خلال إدارتها وأعضاء هيئة التدريس بها بتحقيق هذه الرؤية من خلال الرسالة السالف ذكرها عن طرق السياسات والإجراءات الآتية:

1- إعداد المعلم قبل الخدمة - من خلال برامج ذات جودة عالية - في جميع تخصصات التعليم العام من التعليم الأساسي حتى نهاية التعليم الثانوي ، وفقاً للنظام التكاملي والنظام التتابعي. وينبغي أن يراعى إعداد معلم يتصف بأنه:

- متمكن من تخصصه الأكاديمي.
- ذو مهارة في عرض مادته والتفاعل مع طلابه.
- عمل على خلق مناخ تربوي ديمقراطي داخل فصله ومدرسته.
- يعود تلاميذه على العمل التعاوني، والتعلم الذاتي.
- يؤكد على أهمية التفكير والتخطيط وحل المشكلات واتخاذ القرار في عمله التعليمي ومن خلال النشاط المدرسي.
- ملتزم بأداب المهنة وقيم المجتمع المصري وقيم التقدم.
- ذو ثقافة مصرية وعربية وعالمية، تجعله قادراً على التأكيد على الهوية والانفتاح على الآخر.
- قادر على استخدام التكنولوجيا بعامة وتكنولوجيا التعليم بخاصة.

2- تدريب المعلم في أثناء الخدمة ، وبث اتجاهات التنمية المهنية الذاتية لدى الخريجين، ودعم قيم التعليم المستمر مدى الحياة.

3-الإسهام الفعال في رسم سياسات التعليم في مصر وتنفيذها من خلال عضوية اللجان على المستوى القومي والمحلي ، والوحدات ذات الطابع الخاص ، وإعداد القيادات التعليمية وتأهيلها وتدريبها.

4-القيام بالبحوث التربوية ، التي تنتج معرفة تربوية ، وتعالج قضايا تربوية ومشكلات حقيقية يواجهها التعليم ، وتقديم حلول لها تصلح التعليم وتطوره.

5-تقديم الاستشارات والدراسات التي تسهم في تطوير التعليم وتحديثه ، عن طريق شراكة فعالة مع وزارة التربية والتعليم ومدارسها ، وبحيث يشمل ذلك كافة مكونات النظام التعليمي ، من إدارة ومناهج وطرق تعليم وتعلم ، وتقويم وغيرها.

6-تحديث نظم الدراسة وبرامجها بالكلية في ضوء الاتجاهات العالمية والاحتياجات المحلية ، بما يسمح برفع مستوى أداء الكلية ، ويقدم نموذجاً للمؤسسات التعليمية الأخرى العالية وقبل الجامعية.

7-نشر الفكر التربوي المتقدم والممارسات التعليمية العصرية وفق آليات متطورة داخل البيئة والمجتمع التعليمي والمجتمع كله.

8-دمج التكنولوجيا في مجالات تكوين المعلم والبحوث التربوية ، وترقية استخداماتها في مجالات التعليم العالي والتعليم قبل الجامعي.

9-تقديم خدمات بحثية واستشارية وتطويرية لمؤسسات التعليم غير النظامي ، ا
والخاصة ، بما يخدم المدرسة والمجتمع ، ويرقي الحياة.

10-المشاركة في إعداد أعضاء هيئة التدريس في كافة التخصصات بالجامعة ومؤسسات التعليم العالي ، تكويناً تربوياً مستمراً يمكنهم من أداء دورهم بفاعلية وكفاءة.

11-نشر أخلاقيات المهنة بين أعضاء هيئة التدريس وطلاب الكلية والعاملين بها ، ورجال التعليم ، وفقاً لميثاق أخلاقي يلتزم به الجميع.

12-تبني مفهوم الجودة الشاملة وتطبيقه داخل الكلية ، وعلى مستوى التعليم العالي والتعليم قبل الجامعي. ويندرج تحت ذلك الاهتمام بالتقويم الذاتي ثقافة وممارسة ومتابعة والاستعداد للتقويم الخارجي، بحيث يكون هذا كله مدخلاً لتحقيق جودة شاملة وتطويراً مستمراً.

13-النظر إلى عملية الاعتماد الأكاديمي على أنها اعتراف رسمي قومي وشعبي بكلية التربية ورسالتها وأدائها في المجالات المختلفة السالف ذكرها.

فهرس المحتويات

6	الفصل الأول: علم النفس الايجابي
42	الفصل الثاني: رأس المال النفسي
56	الفصل الثالث: الابداع الانفعالي
77	الفصل الرابع: نظرية الذكاءات المتعددة

الفصل الأول

علم النفس الايجابي

الفصل الأول: علم النفس الايجابي

مقدمة

إن أغلبية المتعلمين والعلماء من خارج تخصص علم النفس، يعتقدون أن علم النفس يتعامل فقط مع أنماط السلوك الشاذ والمرضي، ومع المشكلات الانفعالية، وكذلك مع العلاج النفسي—. ولا نجانب الصواب إذا قلنا أن هناك من بين المتخصصين في علم النفس كذلك، من لديهم وجهة نظر تتسم بالمحدودية الشديدة حول المجال الذي يعمل فيه علم النفس. ولذا، فإن علماء النفس مطالبون بتحسين التواصل بين بحوثهم ونظرياتهم وممارساتهم السيكلوجية من ناحية، والناس الذين لديهم مفاهيم وتصورات محدودة أو محرفة أو خاطئة، أو غير دقيقة، حول مجال اهتمامات علم النفس من ناحية أخرى. إن

علماء النفس والمتخصصين فيه، لا بد أن يظهروا للناس أنهم يستطيعون حل مشكلات الحياة الواقعية Real-live في كل جوانب السلوك البشري الواسع.

يقول كل من مارتن سيلجمان، ميهالي شيكزينتميهالي ٢٠٠٠ M. Seligman, M. Csikszentmihali، أن علم النفس ليس علما لدراسة المرض والاستسلام والانهيار والانهزام النفسي- فقط، لكنه علم لدراسة قوى وفضائل النفس الإنسانية وقيعها. وأنه طريق ينبغي ألا ينحصر- في إصلاح ما تم إفساده في هذه النفس، بل يجب أن يسبق الإصلاح والعلاج النفسي-، الوقاية والتنمية والتطوير كما يجب أن نتذكر دائما أن علم النفس ليس علما طبيا، ينصب اهتمامه على الصحة والمرض فقط، ولكنه علم يجب أن ليتم بتطوير قوى الإنسان وفضائله، ليصير متفوقا وكفا في معظم سياقات الحياة، كالعمل والتربية، ومراحل النمو والارتقاء، والإبداع، والاكتشاف. (محمد نجيب أحمد الصبوة، ٢٠٠٨، ١٩).

بدأ علم النفس بدراسة العاديين والأسوياء من الناس) فندت W. Wundt 1879، إبنجهـاوس (H. Ebbinghaus 1885، ثم اتجه إلى دراسة المرضى لتأثره بالطب النفسي- في ألمانيا "إميل كريبلين (E. Kraepelin، وفرنسا (جان مارتن شاركو J. M.

Charcot، بير جاني(P. Janet ، والتحليل النفسي— في النمسا (سيجموند فرويد .S. Freud) ونتيجة كذلك لاهتمام علماء النفس بالأشخاص غير العاديين أكثر من اهتمامهم بالعاديين. لقد لفت انتباههم الناس الذين يعانون من الاضطرابات واعتلال الصحة العقلية، وأهملوا الأصحاء والأسوياء. وساهمت كذلك عودة أعداد كبيرة من الجنود المنهارين نفسيا من الحربين العالميتين، الذين كانوا في حاجة إلى التشخيص والعلاج النفسي.

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

يجعلها جديرة بأن تعاش. إن علماء النفس اليوم، يعرفون الكثير عن أسباب الاضطرابات النفسية، ولا يعرفون إلا القليل جدا عن الأسباب التي تنمي القوى والفضائل الإنسانية.

يذكر السيكولوجي البريطاني مايكل أرجايل M. Argyle ، أن معظم الدراسات النفسية في ميدان الانفعالات، وجهت اهتمامها إلى البحث في حالات الخوف والقلق والاكتئاب والغضب وغيرها من الانفعالات السلبية. ونحن نعلم الآن أن جعل الناس سعداء، يتضمن عمليات أخرى، تختلف عن تلك التي تجعلهم لا يشعرون بالتعاسة. (مايكل أرجايل، ١٩٨٧، ٩).

ويشير الباحثون إلى أنه عند مراجعتهم لقاعدة المعلومات النفسية PsychInfo التي توثق ملخصات البحوث النفسية في الدوريات المختلفة بين عامي ١٩٦٧ - ٢٠٠٠، وجدوا أن هناك ٥٥٤٨ بحثا نشر- عن الغضب، و ٤١٤١٦ عن القلق، و ٥٤٠٤٠ عن الاكتئاب. بينما هناك ٤١٥ بحثا عن الابتهاج، و ١٧١٠ عن السعادة، و ٢٥٨٢ عن الرضا عن الحياة. مما يعني أن هناك ٢١ بحثا منشورا عن الانفعالات السلبية، مقابل بحث واحد عن الانفعالات الإيجابية. لكن توخه البحوث النفسية تغير منذ ثمانينات القرن العشرين، فتضاعفت البحوث المنشورة عن

السعادة والأمل والرضا عن الحياة بمقدار أربع مرات (من ٢٠٠ بحث سنوياً إلى ٨٠٠ بحث). (أحمد محمد عبد الخالق، ٢٠٠٤، ١٨٣ - ١٨٤).

ويذكر كل من ديفيد ج. ميرز، إدوارد دينر ١٩٩٥ D. G. Myers & E. Diener أن هناك نسبة قدرها ١٧: ١ بالنسبة للدراسات النفسية المتصلة بالحالات الوجدانية السلبية، مقارنة بالحالات الوجدانية الإيجابية. وتم إدراج مصطلح السعادة The Happiness، التي هي جوهر المشاعر الإيجابية، لأول مرة بقائمة موضوعات المستخلصات النفسية عام ١٩٧٣. وفي عام ١٩٧٤ ظهرت مجلة البحث في المؤشرات الاجتماعية، وبها العديد من المقالات المتصلة بالوجود الشخصي-الأفضل Subjective Well being. ثم توالى الدراسات النفسية عن السعادة على نحو متسارع. فبلغت نحو ثمانية آلاف (٨٠٠٠) دراسة خلال ثمانينات القرن العشرين. (عادل محمد هريدي، طريف شوقي فرح، ٢٠٠٢، ٤٦ - ٤٧).

ويرى علماء النفس اليوم، أن الوقت قد حان لظهور علم يسعى إلى فهم المشاعر الإيجابية، وبناء القوة والفضيلة، للوصول إلى ما أسماه أرسطو "الحياة الطيبة". "Good life" فقرروا أن يولوا

اهتماماتهم نحو الجوانب الإيجابية من السلوك، مثل السعادة والحب والتفاؤل والرضا والأمل والإيمان والابتهاج والثقة وتقدير الذات والموهبة والكفاءة والتوكيدية والمهارات الاجتماعية والصلابة والشجاعة والتوافق والتسامح والحلول التفاوضية للصراعات، والمساندة الاجتماعية وجوانب السلوك الصحي وغيرها من جوانب السلوك السوي.

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

Rotterdam، الذي نشره قاعدة بيانات عالمية عن الشعور بالسعادة، ضمت ٣٣٠٠ دراسة حتى شهر مارس ٢٠٠٣. (أحمد محمد عبد الخالق وآخرون، ٢٠٠٣، ٥٨٢ - ٥٨٣).

إن علم النفس الإيجابي له عمر طويل وقديم، ربما يكون قديماً قدم البشرية، ولكن له تاريخ شديد القصر. لقد بدأ عام ١٩٩٨. بعد أن تم تنصيب مارتن سيلجمان رئيساً للجمعية الأمريكية لعلم النفس. ووفقاً لما ورد في أحد الأعداد الخاصة لمجلة الاختصاصي النفسي، أو عالم النفس الأمريكي American Psychologist سنة ٢٠٠٠، وهو العدد رقم ٥٥ في الصفحات من ٥ إلى ١٤، أورد مقالة بمعية زميله شيكزينتميهالي، عنوانه "علم النفس الإيجابي، تقديم أو عرض له Positive Psychology: An introduction، ذكر فيه أن الدور التقليدي لعلم النفس انحصر في التركيز على دراسة الجوانب السلبية في الشخصية الإنسانية مع إهمال خصالها الإيجابية (القوى النفسية Psychological strengths). وأخذت الممارسات المهنية في السياق المرضي والإرشادي والمدرسي الخط نفسه. وهو الاهتمام بتخليص الأفراد من اضطراباتهم النفسية وحل مشكلاتهم السلوكية، دون الالتفات إلى تنمية خصالهم الشخصية الطيبة

ومهاراتهم الإيجابية وتطويرها. وكانت هذه خطيئة علم النفس عبر كامل تاريخه العلمي والمهني حتى عام ١٩٩٨. (مجد نجيب أحمد الصبوة، ٢٠٠٨، ١٦ - ١٧).

ومنذ ذلك التاريخ، وقبله كذلك بقليل، أخذ عدد السيكولوجيين المهتمين بدراسة الجوانب النفسية الإيجابية لجودة الحياة والصحة، مقابل الجوانب السلبية كالقلق والاكتئاب يتزايد. ودعواهم أن علم النفس بالغ في التركيز على المرض والعلاج على حساب الصحة والوقاية والتنمية. ووجه سيلجمان دعوة إلى دراسة جوانب القوة في الشخصية، والاهتمام بالدراسات الوقائية، والعوامل المجتمعية والشخصية التي تجعل الحياة جديرة بأن تعاش. (ليزا ج. أسبينول، أورسولا م. ستودينجر، ٢٠٠٣، ١٥).

والحقيقة أن موضوعات علم النفس الإيجابي لم تكن مهمة تماماً، حيث أنه وبالرغم من أن علماء النفس ركزوا على جوانب العجز والاضطراب في السلوك الإنساني، وتجاهلوا نمو السلوك الإيجابي، إلا أن البحث عن المظاهر الإيجابية في النمو والسلوك لم تكن جديدة، ولكن الجديد هو الاهتمام الأكثر اتساعاً وانتشاراً لمصطلح علم النفس الإيجابي. (نانسي- إيرنبرج، فيفيان أوتا وانج، ٢٠٠٣، ١٦٣).

إن علماء النفس القدماء، اتجهوا بقوة نحو إبراز الاتجاه السلبي في اهتمامات علم النفس، وأسسوا عليه تصوراتهم النظرية لتفسير السلوك الإيجابي. فقد بين فرويد أن الإنجازات الإيجابية، كالتقدم الحضاري والعلمي والتكنولوجي، وحتى الأخلاقي والديني، هي مجرد دفاعات محكمة ضد الصراعات الأساسية حول الجنس والعدوانية في مرحلة الطفولة. فالأفراد يكتبون هذه الصراعات بسبب ما تثيره من توتر لا يحتمل، وهذا التوتر يتحول إلى الطاقة التي تنتج الحضارة. وبالتالي فإن إنجاز الأعمال الرائعة، أو الاتصاف بسمات إيجابية في الشخصية، هي مجرد دفاع الأفراد عن دوافعهم المتوحشة في أن يغتصبوا أو يقتلوا. وسادت هذه الفكرة في فهم طبيعة الإنسان. فلو أن شخصا أبدى تعاطفا مع الفقراء وذوي الحاجة، وقدم لهم يد المساعدة، لتم تفسير سلوكه على أنه تكفير عن ذنب يتعلق بعقوقه لوالديه. ولا يفسر على أنه حب لفعل الخير وأداء للواجب الاجتماعي نحو الضعفاء. هذا التفسير يشير إلى أنه لا بد أن يكون هناك دافع سلبي خفي وراء العمل الإيجابي. وعلى الرغم من انتشار هذه الفكرة، إلا أنه لا يوجد دليل على أن الخير والفضيلة يعودان إلى دوافع مريضة سلبية. لكن، وفي نفس الوقت، الذي يشير فيه فرويد إلى الشر والاضطراب المتأصل في نفسية الإنسان، يشير إلى مفهوم اللذة كأحد جوانب

الابتهاج والسرور. إن الطبيعة البشرية تلزمننا أن نؤمن بأن السمات الطيبة والسيئة تتطور معا في نمو الشخصية. وهناك من البشر-من اتخذ أدوارا طيبة في الحياة، كالتعاون والإيثار والحب والتسامح والخير بينما اختار آخرون أدوارا سيئة كالكراهية والقتل والسرقة والمصلحة الذاتية.

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

التعريف بعلم النفس الإيجابي:

اهتم علم النفس زمنا طويلا بالمرض النفسي، ونماذج السمات المرضية، أسفر هذا الاهتمام عن معلومات كثيرة وقوائم طويلة عن أوجه القصور والمرض والضغوط والمشكلات

السلوكية التي تؤثر في جودة الحياة، وتعوق إمكان تحقيقها. إن علم النفس الإيجابي يتجاوز الدعوة إلى السعادة والتفاؤل وحب الحياة، إنه يسعى إلى تقديم بديل أفضل لما سبق من سيكولوجية المرض. ليقدم اتجاهها علميا يركز على الإمكانيات البشرية وجوانب القوى والفضائل الإنسانية، التي لها دور فعال في تنمية الخصال الإيجابية في الإنسان.

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

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

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

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

إشارات سابقة إلى علم النفس الإيجابي

إذا كان يؤرخ لظهور علم النفس الإيجابي بسنة ١٩٩٨، فإن الإشارات إليه قديمة. فقد تم طرح العديد من الأسئلة من قبل الأديان والفلسفات وعلم النفس. ومن أبرز هذه الأسئلة، ما المقصود بالحياة الكريمة السعيدة ؟ ومتى يكون الناس في قمة

السعادة في حياتهم ؟ وكيف يمكن تطوير الخصال الإيجابية لتعم الحياة الكريمة الطيبة ؟ وغيرها من الانشغالات التي تهدف كلها إلى التعرف على العوامل التي تجعل الإنسان إيجابيا سعيدا فعلا.

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

(كارل د. ريف، بيرتون سينجر، ٢٠٠٣، ٣٨٠).

وبحث سيكولوجيون آخرون في جوانب إيجابية أخرى في حياة الإنسان، مثل السيكولوجي الإنجليزي اللامع فرانسيس غالتون F. Galton الذي بحث في الموهبة. وفرويد S. Freud في مبدأ اللذة The Pleasure principle كأحد جوانب الابتهاج والسرور. وكارل غوستاف يونغ C. G. Young في مبدأ الكمال الشخصي—والروحي Personal & Spiritual wholeness وأدلى A. Adler في الكفاح الفردي المدفوع باهتمامات وميول اجتماعية. وفكتور فرانكل V. Frankel في بحث الإنسان عن المعنى في الحياة. وقدم علم النفس الإنساني Humanistic Psychology كذلك إسهاماته من خلال تأكيده على أن الإنسان كائن إيجابي بطبعه، وأقوى دافع لديه هو دافع تحقيق الذات Self Realisation وهو دافع التفوق والنجاح. وأكد على أهمية الخبرات الإنسانية الإيجابية Positive human experience في الوقاية من الأمراض النفسية والبدنية، وتنشيط جهاز المناعة لديه. فالعلاج المتمركز حول الذات الذي طوره كارل روجرز C. Rogers انبثق من اعتقاد مفاده أن الأفراد لديهم القوة للانطلاق من الناحية الإيجابية في حياتهم، وتنشيط أنفسهم نحو الإنتاج والأداء المتقن، إذا ما استطاعوا اكتشاف ذواتهم الحقيقية الأصيلة. أما أبراهام ماسلو A. Maslow ومن خلال فصل بعنوان

"نحو علم نفس إيجابي " في كتابه المسمى "المصنف في الدافعية والشخصية Handbook of motivation personality 1954"، اهتم بالعمليات النفسية التي يمكن للأفراد عن طريقها تأكيد أو تحقيق ذواتهم، ومن ثم التوصل إلى أعلى درجات تنمية مواهبهم وخصالهم الشخصية أو قواهم النفسية. ويعتبر ماسلو هذه المواهب والقوى الإنسانية، على أنها السمات الشخصية للفرد الذي استطاع تحقيق ذاته. وهذه المواهب والقوى الإنسانية التي تحدث عنها ماسلو، هي الشغل الشاغل للباحثين في علم النفس الإيجابي اليوم.

ومن بين الإشارات القوية إلى علم النفس الإيجابي في الكتابات والبحوث النفسية السابقة، الكتاب الذي أصدرته ماري جاهودا Mary Jahoda عام ١٩٥٨، بعنوان "المفاهيم المعاصرة للصحة النفسية الإيجابية Current Concepts of Positive mental health". وكانت هذه السيكولوجية قد عاصرت صاحبي نظرية الذات وهما كارل روجرز وأبراهام ماسلو. ويوصف هذا الكتاب بأنه يمثل "دراسة حالة " حقيقية لأسس الفهم العلمي للوجود الأفضل، وليس مجرد غياب الكرب النفسي— والمعاناة منه. ويعترف كل من سيلجمان وكريستوفر بترسون

Seligman & Ch. Peteson 2004، بأن الرؤية العلمية التي طرحتها جاهدودا في مسألة الصحة النفسية الإيجابية، تعد إحدى اللبّات الأساسية في حركة تأسيس علم النفس الإيجابي اليوم وفي المستقبل. فقد طرحت في كتابها ست عمليات ترى أنها تسهم في إحداث الصحة النفسية الإيجابية وهي:

١. تقبل الفرد لذاته. Acceptance of oneself.
٢. عملية النمو والتطور كقاعدة للمستقبل Growth/ Developmental/ Becoming أو البزوغ والنبوغ.
٣. تكامل الشخصية. Personality Integration.
٤. الاستقلالية Autonomy أو الحرص على التفرد.
٥. الإدراك الدقيق للواقع Accurate perception of reality.
٦. السيادة أو السيطرة على البيئة Environmental Mastery أو البراعة والتفوق أو التمكن البيئي.

وأشار كذلك ر. وايت R. White 1959 إلى دافع الكفاءة Competence motivation الذي يشير إلى أن جميع الناس لديهم دافع نحو السيطرة على البيئة. وأشار باندورا A. Bandura 1977 كذلك إلى مفهوم الفعالية الذاتية Self - efficacy التي هي مجموعة التوقعات التي تجعل الفرد يعتقد بأن المسار الذي سيتخذه سلوكه سوف يحظى بالنجاح. وأشار كذلك برنارد واينر B. Winner إلى الموهبة والتفوق في الإنجاز. وأشار السيكولوجي المصري فؤاد أبو حطب ١٩٧٧ إلى الذكاء الشخصي - Personal Intelligence. وهناك أيضا دراسات سوزان كوباسا S. Kobasa 1979 عن الصلابة النفسية Psychological Hardiness. ودراسات إ. دينر ١٩٨٤ عن الوجود الأفضل. وهوارد جاردنر H. Gardner ١٩٨٣ عن الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences. ودراسات كل من ميشيل شاير، تشارلز كارفر M. E. Scheier, C. S. Carver ١٩٨٥ عن التفاؤل. ودراسات كل من بيتر سالوفي، جون ماير P. Salovey, J. Mayer 1990 ، دانييل جولمان D. Goleman 1995 وغيرهم عن الذكاء الوجداني. ودراسات روبرت ستنبرج R. Sternberg 2000 عن الذكاء ذي ثلاثة أبعاد أو الذكاء الناجح. ودراسات سيلجمان الرائعة حول التفاؤل ١٩٩١. ودراسات سنايدر R. C. Snyder 1991

عن الأمل Hope. ودراسات رونالد ريجيو ١٩٨٦، ١٩٨٩
Ronald E. Riggio عن المهارات الاجتماعية Social Skills.
وساهم كذلك الباحثون في علم النفس العيادي في إرساء أسس
التوجه الإيجابي في علم النفس، من خلال دراساتهم الدقيقة حول
الصحة النفسية والوقاية والمعتقدات الصحية.

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

يقول سيلجمان، إن علم النفس الإيجابي فكرة لها تاريخ
قديم، ولكن المحاولات السابقة لم تلتحم به، ولم تضع جذوره في
أرضه. ويرى والتر ميشيل W. Mischel السيكلوجي في جامعة
ستانفورد الأمريكية، أن مستقبل الجهد الراهن لعلم النفس

الإيجابي، يتوقف على قدرته على تجاوز التأكيد الوردي على الإيجابيات، حتى لا يتحول إلى طفرة تنتهي، وليس منظورا عميقا نافعا في الطبيعة البشرية. وسوف يكون التحدي الحقيقي لعلم النفس الإيجابي، في إلقاء الضوء على العمليات النفسية التي تمكن الإنسان من الأداء الإيجابي والقوة والرفاه. (والتر ميشيل، رودولفو مندوزا - دنتون، ٢٠٠٣، ٣٥٤).

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

قضى- سيلجمان حوالي ثلاثين (٣٠) عاما ينظر في الاكتئاب النفسي، وله إسهامه الخاص ونظرية محددة في تفسير منشأ الاكتئاب، هي "نظرية العجز المكتسب Learned Helplessness Theory، وله أسلوب علاجي منبثق عن هذه النظرية. وبعد كل هذه المدة يأتي ويرفض الدور التقليدي لعلم النفس، واهتمامه الشديد بالأمراض النفسية والاضطرابات الانفعالية. ففي كتابه الرائع حقا عن "السعادة الحقيقية (2002) Authentic Happiness يقول سيلجمان، أنه لما وصل إلى علمه، من قبل أحد أصدقائه، أنه فاز بأغلبية ساحقة في انتخابات رئاسة الجمعية الأمريكية لعلم النفس عام ١٩٩٨، قال: "لقد

فزت، ولكن ما رسالتي؟". (مارتن سيلجمان، ٢٠٠٢، ٢٦). وكانت الوقاية Prevention الموضوع الرئيسي الذي فكر فيه.

وفعلا فقد كانت الوقاية في طليعة اهتمامات علم النفس الإيجابي، حيث كانت الموضوع الذي تم تناوله ومناقشته في الاجتماع السنوي للجمعية الأمريكية لعلم النفس في سان فرانسيسكو عام ١٩٩٨.

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

(1) بدأ سيلجمان بحوثه الأكاديمية عندما كان طالبا في السنة النهائية بجامعة بنسلفانيا، في اشتراكه مع ستيف ماير، بروس أوثرمين في دراسة على ظاهرة "العجز المكتسب". أين اكتشف أن الكلاب التي تتعرض لصعق كهربائي مؤلم، ولا تستطيع التخلص منه بأي من حركاتها، تكف فيما بعد عن المحاولة، وتتقبل الصعقات بسلبية، حتى ولو كانت الصعقات الأخيرة يسهل الفرار منها. لقد اكتسبت الكلاب عجزا عن التصرف والخروج بنجاح من الوضعية المؤلمة. وأجرى بحوثا مماثلة على البشر، فتوصل إلى نتائج مشابهة، مما جعله يربط العجز المكتسب بالاكتئاب وحيد

القطب (اكتئاب بلا هوس). وباستمرار البحث، الذي استغرق ثلاثين عاما، اكتشف أن الأفراد المكتئبين والأشخاص الذين يبدون عاجزين بسبب مشاكل لا حل لها، يصبحون سلبيين، وأكثر بطئا في التعلم، وأكثر حزنا، وأكثر قلقا من الأشخاص غير المكتئبين.

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

ثابتة، جاء الوقت الذي لا بد أن يتعامل فيه مع الأمر بجدية. ما هذا الذي يجعل بعض الناس تظهر لديهم قدرات عازلة تجعلهم غير قابلين للعجز؟ وما الذي يجعل أناسا آخرين يتداعون مع أول بادرة للمشاكل؟ (مارتن سيلجمان، ٢٠٠٢، ٢٠ - ٢٣).

(2) في أول يوم يلتحق فيه بمكتبه كرئيس للجمعية الأمريكية لعلم النفس، استقبلته ثلة من السيكلوجيين الذين لم يكونوا راضين عن المعتقدات التقليدية لعلم النفس، وأصابهم الملل من ذلك، طلبوا منه، يومذاك، قائلين له: "هذا شيء ممل بحق يا مارتي، لا بد وأن تعمل بعض الأساس الفكري لهذا الأمر. (مارتن سيلجمان، ٢٠٠٢، ٢٧).

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

(3) هناك حادثة يرى أنها كانت السبب القوي في انفتاح عقله على وجه آخر من الدراسات النفسية، غير تلك التي تهتم باللاسواء من السلوك. وقعت له هذه الحادثة مع إحدى بناته التي كانت صعبة المراس كثيرة المطالب والشكوى والنواح، ابتداء من ثلاث سنوات إلى خمس سنوات من عمرها. وعانى منها كثيرا في

سبيل تعديل سلوكها. فقد كان يغضب منها وينفعل بقوة. وفجأة توقفت عن ذلك السلوك من تلقاء نفسها، بعد عيد ميلادها الخامس. ويذكر هذه الحادثة كما يلي: "علي أن أعترف، بأنه بالرغم من أني كتبت عدة كتب عن الأطفال، إلا أني لم أكن في الحقيقة جيدا معهم. فقد كنت دائما متحركا نحو هدف، ومطوقا بما يعرف بضغط الوقت. وأنه بعد مرور أسبوعين من استقبال السيكولوجيين لي عند باب مكتبي، كنت أزيل الحشائش الجافة من حديقة منزلي بصحبة ابنتي ذات الخمس سنوات، كنت أجتهد لأنتهي من هذا العمل بسرعة. ومع ذلك كانت ابنتي ترمي بالحشائش في الهواء وتغني وترقص فرحة سعيدة بترقب سقوطها على الأرض ثانية، ولأنها كانت تشتت جهدي، صرخت فيها فسارت مبتعدة. وبعد دقائق قليلة عادت إلي قائلة: "أبي، أريد التحدث إليك". فقلت لها: "ما الأمر يا نيكى Nikki؟". فقالت: "هل تذكر يا أبي ما قبل عيد ميلادي الخامس، منذ كنت في الثالثة حتى الخامسة من عمري؟ كنت كثيرة الشكوى والتذمر، كنت أنتحب كل يوم. وفي يوم عيد ميلادي الخامس، قررت أنني لن أنتحب بعد ذلك، لقد كان هذا أصعب شيء حققته، وإذا كنت أستطيع التوقف عن النحيب، فأنت كذلك ينبغي أن تتوقف عن الغضب والانفعال الشديد". يقول سيلجمان: "وإذا بغلالة تتمزق

في داخلي ". ويقول: "خلال خمسين عاما حملت الكآبة في نفسي، وفي السنوات العشر- الأخيرة لم أشعر بالشمس التي غمرت منزلي ". وأطلق سيلجمان على هذه القدرة الناضجة، أو النضج المبكر الذي لاحظته في ابنته ذات الخمس سنوات، النظر داخل الروح، أو ضبط الذات Self Controle أو الذكاء الاجتماعي Social Intelligence، وهو من القوى الإنسانية التي تتحول عند الكبر إلى قوة عازلة ضد صعوبات الحياة. ويقول: "لقد تعلمت شيئا من ابنتي، شيئا ما عن تربية الأطفال، شيئا ما عن نفسي، وشيئا ما عن مهنتي. إن الدرس الذي تعلمته هو أن تربية ابنتي ليست فقط صحيح نحيبها أو الصخب الذي تحدثه. فقد تمكنت ابنتي من ذلك بنفسها. أدركت كذلك أن تربية ابنتي من خلال تعليمها هذه المهارة الرائعة، ضبط الذات، عن طريق الإبحار داخل روحها، تعظيم قدراتها وتعهدها بالرعاية، مساعدتها وتمكينها من تشكيل حياتها بما يمكنها من مصارعة بواطن ضعفها، ومجابهة عواصف الحياة. إن تنشئة الأطفال، هي أكثر من مجرد إصلاح ما لديهم من أخطاء. إنها تهدف إلى تقوية قدراتهم وفضائلهم، ومساعدتهم على ممارسة هذه السمات الإيجابية بصورة متفوقة. ومن مصلحة المجتمع أن يوجد ظروفًا يستطيع فيها أفرادها إظهار قدراتهم على أفضل وجه". (مارتن سيلجمان، ٢٠٠٢، ٢٧ - ٢٨).

ويقول، "يمكن لعلم النفس أن يكون له هذا الدور العظيم في اعتلائه بأفضل ما في الحياة. من خلال اهتمامه بالفضائل التي تجعل الحياة جديرة بأن تعاش. ويستطيع الآباء والمعلمون الاستعانة بهذا التوجه الجديد في علم النفس لتنشئة أطفال أقوياء بسماتهم الإيجابية. ويستطيع الناضجون كذلك تعليم أنفسهم طرقاً أفضل للسعادة والإشباع. Fulfillment. وبالنسبة لحياتي الشخصية، غرست ابنتي مسماراً دقيقاً في المنطقة الصحيحة من رأسي. وممتن أنا فعلاً لابنتي. لقد قضيت خمسين عاماً حاملاً لطقس رطب داخل روعي، ثم بزغت بالتدريج في روعي خلال عشر سنوات الأخيرة سحابة مضيئة في قلب إشراقة الشمس. ويمكن الادعاء بيقين أن أي ثراء وأي حظ ممتع أمتلكه لا يرجع إلى ميلي فيما سبق، إلى نوبات الغضب والكدر الانفعالي، بل يعزى في الواقع إلى العكس من ذلك. أي إلى حالة الهدوء والسكينة والطمأنينة. في هذه اللحظة الفارقة، قررت وصممت على التغيير. (محمد السعيد عبد الجواد أبو حلاوة، ٢٠٠٦، ٤-٥).

وشارك سيلجمان في بنائه للأساس الفكري لعلم النفس الإيجابي، السيכולوجي ميهالي شيكزينتميهالي، وهو مجري الأصل. عاش في إيطاليا مع أبيه الأرستقراطي المجري الذي كان سفيراً

لبودابست لدى روما في أربعينات القرن العشرين. وبعد أن احتل الروس المجر عام ١٩٤٨ ترك أبوه السفارة. وشاهد شيكزينتميهالي ما حدث في إيطاليا من دمار وتخريب أثناء الحرب العالمية الثانية. لقد شاهد سقوط الكثير من المترفين والأقوياء، صر أبيه، فريسة للعجز واليأس، لا وظائف ولا مال، أصبحوا كأصداف خاوية. ولكن آخرين ممن واجهوا نفس التحديات، ظلوا يشعرون بالثقة بالنفس والحبور والتصميم وسط الدمار. ولم يكونوا قبل الحرب أكثر الناس مهارة أو احتراماً، بل كان معظمهم يبدو عادياً. وحاول تفسير ما شاهده من خلال قراءاته في الفلسفة والتاريخ والدين، ولكنه لم يجد شيئاً يشبع نهمه لتفسير ما شاهد، لأن علم النفس لم يكن معترفاً به، في ذلك الزمن، كموضوع أكاديمي في إيطاليا. لذا هاجر إلى أمريكا ليدرسه، وحصل على الدكتوراه، ثم شق الطريق ليكتشف بصورة علمية مفاتيح البشر. في أسوأ حالاتهم وفي أحسنها، كما لمحها أول مرة وسط الفوضى والدمار في إيطاليا بعد الحرب. وكانت مساهمته هي نظرية التدفق Flow. (والتدفق هو حالة الإشباع التي نصل إليها عندما نشعر بالاستغراق الكامل فيما نعمله). متى يتوقف الزمن بالنسبة لك ؟ متى تجد نفسك تفعل بالضبط ما تود أن تفعله، حتى إنك لتتمنى ألا ينتهي ؟ هل هو مخاطبة الناس، أم هو الاستماع بتعاطف

لمشاكل إنسان آخر، أم هو القراءة والبحث، أم هو الحب، أم هو الرياضة، أم هو الانخراط في مناقشة حين يعبر المرء أثناءها عن أفكار يملكها، أم هو الدخول في ممارسة عمل يراد أداؤه بشكل جيد ؟) مارتن سيلجمان، ٢٠٠٢، ١١٤).

وهكذا سار الاثنان في طريقهما معا، ليضعوا الأساس الفكري لعلم النفس الإيجابي بصدور مقال لهما وفقا لما ورد في أحد الأعداد الخاصة لمجلة الاختصاصي النفسي، أو عالم النفس الأمريكي سنة ٢٠٠٠، (المشار إليه في فقرة سابقة).

ماذا نستنتج من ملاحظات وأعمال كل من سيلجمان وشيكنزينميهالي حتى نفهم جيدا موضوع وأهداف التوجه الجديد في علم النفس الأكاديمي، وهو علم النفس الإيجابي ؟ لقد شاهد شيكنزينميهالي أناسا في إيطاليا صمدوا أمام ويلات الحرب العالمية الثانية ودمارها. وسيلجمان الذي قضى- ثلاثين عاما في أمريكا ينظر ويعالج ويبحث في العجز المتعلم لتفسير الاكتئاب واليأس، اكتشف وجود أشخاص لا يتعلمون العجز مطلقا. واكتشف أيضا ذلك النضج المبكر لدى ابنته ذات الخمس سنوات، التي اتخذت قرارا فجأة بأن تتخلى عن السلوك المعارض لرغبات والدها، وتأتي السلوك الإيجابي الحسن. تساءل الاثنان، من هؤلاء الأشخاص في

إيطاليا؟ ومن هؤلاء كذلك في تجارب العجز المتعلم في أمريكا؟ وما هي خصال الابنة نيكي، لا شك أن هؤلاء يوجدون في كل مكان في العالم، من الجنسين ومن كل الأعمار. ما هي سماتهم الشخصية؟ ما هو سر صمودهم؟ هؤلاء ينبغي التعرف على خصالهم الشخصية التي جعلتهم كذلك، من أجل تنميتها وتطويرها، ووضع برامج وقائية وتدريبية للأطفال لتنمية سمات الشخصية الفاضلة القوية الناجحة.

علم النفس الإيجابي توجه وقائي من المشاعر السلبية

يذكر سيلجمان، شيكزينتميهالي (٢٠٠٠) أن علم النفس الإيجابي يجب أن يركز على تحديد دور العوامل الوقائية وتفعيلها، مع تطوير خصال الأفراد الإيجابية، وكذلك تطوير كل مؤسسات التطبيع الاجتماعي والنظم الاجتماعية السائدة في مختلف البلدان والثقافات، كالأُسرة والمدرسة والمسجد والنادي والجوار والجامعة، والمؤسسات الديمقراطية والمؤسسات الإنتاجية والخدمية، إضافة إلى علاج الخصال السلبية والاضطرابات النفسية، بنوع من التوازن، ولا ينصب الاهتمام فقط على تعديل كل أنماط السلوك السلبية وعلاجها.

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

والأمل. وشاب من بيئة يمكن أن يتعرض فيها لخطر الانحراف وإدمان المخدرات، بسبب انتشار الاتجار بها، يكون أقل تعرضاً لها إذا كانت لديه رؤية مستقبلية، ويمارس الرياضة بنشاط، ولديه أخلاق مهنية قوية. ويعتقد سيلجمان أن بناء هذه الخصال الطيبة الوقائية، تحتاج إلى علماء مجددين مثل الذين كان لم الفضل في صنع الازدهار العلمي عبر التاريخ. (مارتن سيلجمان، ٢٠٠٢، ٢٧).

إن العمل في مجال الوقاية يعظم مهارة تتوفر لدى جميع الأفراد، لكن عادة ما توجه إلى الجانب الخطأ. إن المهارة المعنية هي "الدحض أو التفنيذ". Disputation وتعلمها يمثل جوهر التفاؤل المتعلم. Learned Optimism. لاحظ هذا المثال: إذا وجه إليك منافس في العمل اتهامات زائفة، بأنك فاشل وليس لك الأحقية في المنصب الذي تشغله، فسوف تدحض وتفند تلك الاتهامات، وتقدم الحقائق الدالة كلها على عكس ما يقول. ولكن إذا وجهت أنت نفس الاتهام إلى ذاتك، والذي يتضمن بعض الأفكار التشاؤمية، فإنك لن تدحض هذا الاتهام. وهذه هي المشكلة، إذا جاءت الاتهامات من داخلنا فإننا نصدقها ونعمل وفقاً لها. (مارتن سيلجمان، ٢٠٠٣، ٤٣١).

إن ما تعلمه علماء النفس بصفة عامة، وعلماء علم النفس المرضي وعلم النفس العيادي بصفة خاصة، طيلة عشرات السنين الماضية، أن النموذج الطبي النفسي- ونموذج الأمراض لا يمكن توظيفه لتحقيق أهداف الوقاية ضد الإصابة بالأمراض الخطيرة وما يصاحبها من مشكلات، كما أنه لن يمكننا من تنمية القوى النفسية لدى الإنسان. ومن ثم يجب تبني النموذج الإيجابي في علم النفس بمختلف مكوناته. (محمد نجيب أحمد الصبوة، ٢٠٠٨، ١٧).

ويشير سيلجمان إلى أن علم النفس الإيجابي ظهر عام ١٩٩٨، أثناء وقت السلم والرخاء في الولايات المتحدة الأمريكية، وكان علم النفس الإيجابي ينتعش فقط تحت تأثير الظروف السوية اجتماعيا. أما إذا تغيرت الظروف وصارت مضطربة فإن الاهتمام عندئذ سيتجه إلى توفير موارد الدفاعات والانهيار، والتعاطف مع ضحايا الاضطرابات، لأن الانفعالات السلبية ستتفوق على الانفعالات الإيجابية. ولكن الأمر ينبغي ألا يكون كذلك، ففي أوقات الشدة والاضطرابات، ينبغي على علم النفس الإيجابي ألا ينسحب من الموقف، بل ربما يكون أكثر أهمية في هذه الحالات أكثر من حالات أخرى. ففي أوقات الشدة والأزمات،

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

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

ولأن علم النفس الإيجابي يركز على كل ما هو إيجابي، فإنه يمثل أفضل الطرق لمساعدة الأفراد في أوقات الشدة. إن ما يحتاج إليه الأفراد الذين يعانون من الخوف والقلق والاكتئاب والصدمة والنوبات الانتحارية، هو التخفيف من معاناتهم. إنهم في حاجة ملحة إلى تعليمهم قوى وفضائل، كالأصالة والشجاعة والصلابة والثقة بالنفس وفي الآخرين، والأمل وتجديد الهدف. إن المشاعر

الإيجابية لا تخدمنا عندما نكون في حالة طيبة وسهلة، بل عندما تكون الحياة شاقة وصعبة. ففي أوقات تكون فيه المشاكل ضاغطة، قد يكون فهم وبناء قوى الفضيلة كالشجاعة والرؤية الصحيحة والأمان والعدالة والولاء، أكثر إلحاحا عنه في أوقات تكون فيه الحياة طيبة. إن الأشخاص الذين يعانون من الإحباط ومشاعر الرغبة في الانتحار، يريدون شيئا أكثر من مجرد التخفيف من معاناتهم. إن تخفيف الشعور بالتعاسة غالبا ما يعتمد على تنمية الشعور بالسعادة وبناء الشخصية. إن الانفعالات الإيجابية تضعف الانفعالات السلبية وتبطلها. وتشير نتائج الدراسات التجريبية في المعامل، إلى أن الأفلام التي تستحث الانفعال الإيجابي تؤدي إلى تشتيت الانفعال السلبي سريعا. إن القوى والفضائل الإنسانية، تعمل في اتجاه مضاد للشعور بالأسى والاضطرابات النفسية، وقد تكون هي المفتاح لبناء القدرة على استعادة القوة بعد الضعف. (مارتن سيلجمان، ٢٠٠٣، ٤٢٠-٤٢١).

ويذكر سيلجمان (٢٠٠٢) أن علم النفس الإيجابي يمكن أن يضطلع بأدوار مهمة في كل من البحوث والتطبيقات، كالوقاية والعلاج. ويقع في مجال البحوث موضوعات شتى، صر: السعادة،

والرضا عن الحياة، والأمل، والتفاؤل، ومواجهة الضغوط، ونوعية الحياة. ويندرج في مجال العلاج جوانب على درجة كبيرة من الأهمية يتعين على المعالجين تنميتها وتحقيقها مثل: الشجاعة، والمهارات الاجتماعية، والعقلانية، والاستبصار، والتفاؤل، والواقعية، والقدرة على الاستمتاع، والتوجه نحو المستقبل، والبحث عن هدف، والفضيلة، والإبداعية. (احمد محمد عبد الخالق، ٢٠٠٨، ١٢١).

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

لا يتناول علم النفس الإيجابي الزواج الفاشل الذي على شفا
الانهيار، ولكنه يتناول الأولى من ذلك كيف يجعل الزواج الناجح
أكثر قوة ومتانة.

ويهتم علم النفس الإيجابي كذلك بتصميم برامج التدخل
لتحقيق الأغراض والأهداف الإيجابية، سواء على مستوى الفرد أو
الجماعات أو المؤسسات. وهذا النشاط هو الذي يمثل بحق
أفضل تمثيل لمفهوم "علم النفس الإيجابي". ويتم ذلك على
مستوى المؤسسات وفرق العمل التي تمارس نشاطها في
التنظيمات الاجتماعية والتجارية، وفي إدارة عمليات التغيير
والارتفاع بمستوى الأداء بالتجديد والإبداع، سواء في العمليات
الإنتاجية أو في العمليات الخدمية. إن نجاح المنظمات الاجتماعية
والتجارية في المجتمعات الإنسانية، يتوقف على كيفية إثارة
الدافعية عند الأفراد، وكذلك عند جماعات العمل. وتعتمد هذه
العمليات على تطبيق المعارف النفسية في تغيير عقليات الأفراد
والعاملين وسلوكهم في المؤسسات، وكذلك في تغيير قيم
المؤسسات وثقافتها. (ديتر فراي، إيفا جوناس، توبياس جريتميار،
٢٠٠٣، ٢٠٧ - ٢٠٨).

الفصل الثاني

رأس المال النفسي

الفصل الثاني: رأس المال النفسي

مقدمة:

يعتبر رأس المال النفسي- من المفاهيم الحديثة والتي ظهرت كأداة يمكن أن تستخدمها المؤسسات في تطوير واستثمار الموارد البشرية لديها فتطوير الموارد النفسية الايجابية ربما يساعد المعلمين علي تحقيق نتائج أكثر إيجابية في العمل ويجعلهم يمتلكون الثقة في قدرتهم علي تحقيق كل من أهداف العمل والأهداف الشخصية بالإضافة إلي أنهم سيكونون قادرين علي التعامل مع التحديات التي تواجههم في مكان العمل، وبالتالي فإن المشاعر الإيجابية الكامنة في المستويات العالية من رأس المال النفسي- قد تخفف من تطور الاتجاهات السلبية التي تضر- بالعمل التنظيمي مثل نوايا ترك العمل، كما انه يرتبط بالعديد من المتغيرات التي تؤثر على الأداء كالتمكين النفسي- وتحسين المشاركة بالعمل والتعاون والرفاهة النفسية وتقليل الاحتراق النفسي- والاحتراق الوظيفي وذلك ماتوصلت له العديد من الدراسات مثل دراسة (Ali,2014,Gaza et al., & Jan) ،(Tahir,2020& Younas& valdez,2016& 2010,Datu

مفهوم رأس المال النفسي Psychological capital:

يعرف (Luthans & Avolio, 2007) رأس المال النفسي — بأنه الحالة الإيجابية النفسية القابلة للتطوير، والتي تتسم بامتلاك الثقة والمثابرة نحو تحقيق الأهداف والقدرة الذاتية اللازمة لبذل الجهد للنجاح في مواجهة التحديات، وإعادة توجيه المسارات من أجل الوصول للنجاح وإيجاد حالة من التفاؤل فيما يتعلق بالنجاح في الحاضر والمستقبل.

ويعرفه (Cetin, 2011) بأنه ميول الفرد الإيجابية بالتوجه نحو الهدف وإدارة ومواجهة المعوقات التي تحد من الوصول للهدف من خلال تبني المكونات الأربعة المتمثلة بالكفاءة الذاتية والتفاؤل والأمل والمرونة، ويعرفه (Poon, 2013) بأنه القدرة النفسية الإيجابية للفرد التي تُبنى على الكفاءة والأمل والتفاؤل والمرونة.

ويعرفه (Etebarian, et al., 2018) بأنه الحالة النفسية التي يحس بها الفرد والتي تأتي من داخله والمقترنة بمقدار كفاءته الذاتية من خلال التفاؤل والأمل والمرونة، ويرى (Al-Zyoud &

(Mert, 2019) أن رأس المال النفسي- يمثل حالة تحفيزية إيجابية من شأنها أن تحد من اللجوء إلى الاضطراب النفسي- للأفراد، وهو مجموعة الموارد النفسية والمهارات الشخصية التي تُضفي معنى إيجابي على أبعاد السلوك الإنساني لتحقيق الأهداف في مختلف المجالات.

وقد عرف (Luthans, et al, 2007) رأس المال النفسي- بأنه حالة نفسية إيجابية متطورة للفرد توصف من خلال:

- القيام بمساهمات إيجابية للنجاح في الوقت الحالي وأيضاً في المستقبل (التفاؤل).
- المواظبة على تحقيق الأهداف وتعديل المسارات- عند الضرورة - لتحقيق النجاح (الأمل).
- إمتلاك الثقة (الكفاءة الذاتية) لبذل الجهود الضرورية لتحقيق النجاح في أداء المهام التي تحتوى على قدر من التحدي.

• القدرة على الإرتداد والعودة مرة أخرى من القيود والمعوقات والتغلب عليها لتحقيق النجاح عند مواجهة المشكلات والمعوقات المختلفة (المرونة).

كما عرف (Li-feng & Hua-li, 2009) رأس المال النفسى— بأنه العوامل النفسية الجوهرية والحالات المجتمعة (بشكل عام) المؤثرة في السلوك التنظيمى (بشكل خاص) متجاوزاً بذلك رأس المال البشرى والإجتماعى لتحقيق الميزة التنافسية من خلال تطوير واستثمار مفهوم "من أنت. "

كما يرى (Nikpay et al., 2014) أن رأس المال النفسى— هو مفهوم محوره التطوير ويعنى الحالات النفسية الإيجابية التى تسهم فى مستويات أعلى من الكفاءة ونمو المنظمات.

واعتبر (صالح ، ٢٠١٦) أن رأس المال النفسى— عملية شاملة لتنمية المهارات القيادية وتوسيع القدرات المعرفية من خلال التأثير الإيجابى فى الآخرين فى العمل حيث يعد استثماراً طويلاً الأمد يمكن المنظمة من تحقيق ميزة تنافسية مستدامة ، وأيضاً أكد على أن رأس المال النفسى— يسهم فى تحسين الأداء التنظيمى مثل زيادة الإنتاجية وتقديم خدمة أفضل للعميل.

وعرفه (الشرييني ؛ عوض ، ٢٠١٦) بأنه الموارد والقدرات الإيجابية التي تمتلكها المنظمة والمتمثلة في الحالة الإيجابية للعاملين والتي تتميز بثقة العامل في قدراته، وقدرته علي تحقيق أهدافه بأكثر من وسيلة، وتفاؤله بالمستقبل وما يحمله من عدم تأكد، وقدرته علي العودة من الأزمات والأحداث التي يمر بها.

أبعاد رأس المال النفسي:

تتمثل أبعاد رأس المال النفسي في الأبعاد الأربعة التالية:

(1) الكفاءة الذاتية:

نشأت فكرة الكفاءة الذاتية من أصل نظرية المعرفة الاجتماعية لـ (Bandura's, 1986) حيث تمثل الكفاءة الذاتية تصور الفرد لقدراته في تحقيق النجاح في مهمة معينة . (صالح ، ٢٠١٦)

يعرفها (Kutani & Oruc, 2015) بأنها ثقة الفرد في قدرته على تنفيذ المهام بنجاح أو إنجاز هدف معين، وتشير الكفاءة الذاتية إلى المعتقدات والتصورات التي يكونها المعلم حول قدرته الذاتية على اداء المهام المختلفة وقدرته على تحقيق نتائج أداء جيدة وهذه المعتقدات تؤثر بشكل إيجابي على أدائه للمهام واستجابته للعقبات التي ستقابله.

وأوضحت دراسة (Norman, 2006) أن الكفاءة الذاتية يمكن أن يتم التدريب عليها وتقويتها من خلال الخبرات التي يتم اكتسابها في العمل ، حيث يمكن تطوير وزيادة الكفاءة الذاتية من خلال الطرق التالية:

- عندما ينجح الفرد في إنجاز المهام المطلوبة منه.
- عندما يتعلم الشخص القيام بالأشياء من خلال مشاهدته الآخرين في مجموعات مقارنة تنجز مهامها محددة.
- عندما يتلقى الفرد من الزملاء أو الرؤساء تغذية مرتدة ايجابية عن قدرته علي انجاز المهام.
- تعزز الكفاءة الذاتية من خلال الاستثارة الجسدية و/ أو النفسية التي تصاحب إنجاز المهام المرغوبة.

وتتضمن الكفاءة الذاتية المعتقدات التي تساعد على المثابرة في مواجهة العقبات والتعامل مع الحالات العاطفية المؤلمة التي تعوق تنفيذ الأنشطة، ويمكن قياس الكفاءة الذاتية من خلال خمس سمات : الهدف الذي يشير إلى الواجبات الصعبة ، وضوح الهدف ، الحفاظ على الدافع في مستوى عال ، تحديد الإجراءات

اللازمة والفعالة ،المثابرة على الرغم من مواجهة المشكلات المختلفة. ((Quisenberry, 2015).

لذلك فإن الأشخاص الذى يتمتعون بهذا البعد لديهم خمس خصائص هى يضعون أهدافاً عالية المستوى ، لديهم دوافع ذاتية ، الالتزام بالوقت المحدد لتحقيق الأهداف ، المثابرة للوصول إلى الهدف عند مواجهة العوائق. (Corner, 2015)

وقد أكد (Luthans, 2002b) على أن الكفاءة الذاتية يمكن أن يتم التدريب عليها وتقويتها من خلال الخبرات التي يتم إكتسابها في العمل، كما أوضح (Norman, 2006) أن الكفاءة الذاتية يمكن تطويرها وزيادتها من خلال أربعة طرق هي:

- عندما ينجح الفرد في إنجاز المهام المطلوبة منه.
- عندما يتعلم الشخص القيام بالأشياء من خلال مشاهدته الآخرين في مجموعات مقارنة تنجز مهاماً محددة.
- عندما يتلقى الفرد من الزملاء أو الرؤساء تغذية مرتدة إيجابية عن قدرته على إنجاز المهام.

• وأخيراً تعزز وتطور الكفاءة الذاتية من خلال الاستثارة الجسدية و / أو النفسية التي تصاحب إنجاز المهام المرغوبة.

هذا وتوجد العديد من الدراسات التي دعمت فكرة وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية والأداء من بينها دراسة (Luthans et al, 2006a) في الصين، ومن قبلها الدراسة التي قام بها

(Stajkovic & Luthans, 1998) اعتمداً على نتائج MetaAnalysis لـ ١١٤ دراسة أن الكفاءة الذاتية ذات علاقة إرتباط إيجابية قوية مع الأداء.

(2) الأمل:

يعرفه (Snyder, et al, 2002) هو حالة تحفيزية إيجابية تتضمن قوة الإرادة والتصميم على متابعة الأهداف، وإيجاد مسارات بديلة لتحقيقها عند مواجهة العقبات والمشكلات؛ ومن ثم فهو نظام دينامي معرفي ودافعي يعمل على تحفيز العمليات المعرفية لتحقيق الهدف، وقد أكد (Adamset, et al, 2002) أن المنظمات التي يسجل الأفراد بها مستويات مرتفعة من الأمل

تكون أكثر نجاحا من تلك التي تسجل درجات أقل، فالأمل يشير إلى امتلاك المعلم لقوة الارادة والمثابرة والإصرار على تحقيق أهدافه وإيجاد طرق مختلفة لتحقيقها والتغلب على الصعوبات والعقبات التي تواجهه مصحوبا بالرغبة الدائمة في النجاح.

توصلت الدراسات السابقة إلى وجود علاقة ارتباط موجبة بين الأمل وكل من اعتقاد الفرد بقدراته وبجدارته الشخصية ، وإدراكه لكفاءته ، والقبول الاجتماعي وتقدير الذات والتفكير الإيجابي . كما توجد علاقة عكسية بين الأمل وكل من التشاؤم والاكتئاب والوجدان السلبي. (Wright & Quick, 2009)

عرف (Madden, 2013) الأمل على أنه توقع الفرد الإيجابي لتحقيق الهدف ، كما أنه يمثل القدرة على إيجاد طرق ووسائل للوصول إلى الأهداف التي يطمح الشخص الوصول إليها بامتلاكه النفسية الإيجابية وإن لم تتح له الوسائل والطرق يفكر بطرق ووسائل أخرى للوصول إلى أهدافه والمثابرة عليها.

ولقد تم تعريف مفهوم الأمل في السلوكيات التنظيمية الإيجابية - اعتماداً على ما قام به Snyder ورفاقه- باعتباره حالة من الدافعية الإيجابية والتي تعتمد على التفاعل بين ثلاثة عوامل هي:

- الأهداف.
 - قوة التفكير والتي تتمثل في توافر الطاقة الموجهة بالهدف والتي يمكن إعتبارها بمثابة قوة الإرادة willpower التي يمكن من خلالها تحقيق الأهداف.
 - المسارات pathways ، أي التخطيط لتحديد الوسائل إلى يمكن استخدامها لتحقيق الأهداف.
- هذا، وينطلق الأفراد لإنجاز أهدافهم من خلال إحساسهم وإدراكهم لقدراتهم والتي تمدهم بتصميم ذاتي وقوة إرادة لاستثمار الطاقة الضرورية لتحقيق أهدافهم، فالأفراد الذين يمتلكون الأمل غالباً ما يتم حفزهم من خلال شعورهم بامتلاكهم القدرات لتطوير الطرق للوصول إلى ما يرغبون في تحقيقه والتي تمدهم بالقدرة على خلق مسارات بديلة تجاه تحقيق أهدافهم إذا ما حدثت معوقات ضد مسارهم الرئيسي الذي تم تبنيه

(3)التفاؤل:

يعرفه Carver, et al.(2010) أنه إدراك الفرد أن المواقف الإيجابية تحدث بشكل دائم نتيجة العوامل الشخصية، وبذلك

يتم تفسير الأحداث أو السلبية من منظور خارجي مؤقت، وذلك يجعله يتوقع حدوث الأشياء الجيدة ، فالتفاؤل يشير إلى تفسير المعلم للأحداث والمشاعر بشكل إيجابي وقدرته على تجنب الأحداث السلبية واحتفاظه بحالة من الإيجابية في مقابلة الضغوط والعقبات التي تواجهه فهو توقع إيجابي للمستقبل يعكس ثقة المعلم في نفسه وقدرته على تحويل المواقف السلبية إلى إيجابية.

قدم (Carver & Scheier, 2003) تفسيراً للتفاؤل مفترضين أن الأفراد المتفائلين يتوقعون أن الأشياء الجيدة ستحدث لهم والتي بدورها سيكون لها انعكاسات سلوكية ومعرفية هامة.

كما أوضح (Martin – Krumm et al., 2003) أن كون المتفائلون يركزون على المستقبل وعلى أن الأحداث المستقبلية ستكون ايجابية بطبيعتها ، فإن مكونات التفاؤل ستؤثر على الأداء حيث أن الأفراد ذوي النمط المتفائل يتحسن أدائهم بعد تعرضهم للفشل والذي يعتبر بالنسبة لهم بمثابة فرصة تمكنهم من التحسين وتحقيق النجاح ، بينما الأفراد المتشائمون لا يحدث لهم ذلك.

(4) المرونة:

توصف المرونة بالاستجابة الايجابية ليس فقط للأحداث المعاكسة ولكن أيضا للأحداث الايجابية التي يمكن أن تسبب ردود أفعال معاكسة من قبل الفرد ، وأيضا في شكل زيادة الضغوط التي يتعرض لها الفرد. (Norman, 2006)

ويشير (Luthans 2007) أن المرونة هي القدرة علي إعادة التوازن واستجماع القوى بعد مواجهة العقبات والشدائد والتغلب عليها بنجاح، وتعني المرونة قدرة المعلم على التكيف مع الأحداث الصادمة والمحن والمواقف الضاغطة والشدائد وهي عملية مستمرة يظهر من خلالها المعلم سلوكا تكيفيا إيجابيا في مواجهة المحن والصدمات ومشاكل بيئة العمل ومصادر الضغط النفسي المختلفة بما يجعله قادرا على العودة إلى حالته الطبيعية بسهولة.

ونظرا لأن المرونة أقل عناصر رأس المال النفسي- التي حصلت علي اهتمام الدراسات في الفترة الأخيرة ، لذلك يوجد القليل من الدراسات التي حاولت ربط المرونة بالأداء ، حيث أن الأفراد ذوي المرونة المرتفعة من المحتمل لأن يكونوا مبدعين بشكل أكبر من الآخرين ، ويكون لديهم القدرة علي التغيير والمثابرة علي التعامل

مع المشاكل والمعوقات مما يؤدي إلى تحقيقهم لمستويات أداء مرتفعة. (Luthans, et al., 2006)

ولقد تم التوصل إلى أن رأس المال النفسي- له فوائد متعددة تفوق منافع كل مكون من مكوناته الأربعة علي حده ، وذلك لأن العلاقة بين تلك المكونات تعطي نوعا من المؤازرة لبعضها البعض عندما تتجمع معا لتعضد بعضها البعض (إبراهيم ، ٢٠١٠).

الفصل الثالث

الابداع الانفعالي

الفصل الثالث: الإبداع الانفعالي

تمهيد:

تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة في الدراسات والبحوث النفسية بعمليات تجهيز المعلومات الانفعالية. وقدم (Rachman, 1980) مفهوم التجهيز الانفعالي Emotional processing لأول مرة، كي يشر إلى الطريقة التي يجهز بها الأفراد المعلومات الانفعالي في أحداث الحياة الضاغطة.

وقد تطور مفهوم التجهيز الانفعالي (Brewin & holmes, 2003) كي يشر إلى العمليات النفسية والعصبية العصبية والنفسية الفسيولوجية التي تجهز الأحداث الانفعالية. وفي توجه معاصر للبحث في عمليات تجهيز المعلومات الانفعالية، اهتم الباحثون بعدد من المتغيرات الانفعالية، ومن هذه المتغيرات: الإبداع الانفعالي، والتفكير الانفعالي، والانتباه الانفعالي، وغيرها.

الإبداع الانفعالي:

يعتبر الإبداع الانفعالي Emotional Creativity من المفاهيم التي استحوذت على اهتمام الباحثين في التوجهات

النفسية المعاصرة، وقد قدم المفهوم لأول مرة (Averill & Thomas – Knowles, 1991) عندما أوضح أن الإبداع الانفعالي يعبر عن قدرة الفرد على إظهار أنواع من الانفعالات المتفردة Unique والجديدة.

والواقع يشير إلى وجود إلماعات في البحوث النفسية مهدت لظهور مفهوم الإبداع الانفعالي، فقد أشار Rank ١٩٣٢ إلى نمو الإبداع في نطاق الانفعالات بالنمو الانفعالي في الشخصية في (Gutbezahi & Averill, 1996) وأوضح Sommers 1981 وجود بعد يسمى المدى الانفعالي Emotional Range يشير إلى قدرة الفرد على إصدار استجابات انفعالية مختلفة ومتعددة في الموقف الانفعالية. (في, Averill & Tomas – Knowles, 1991).

وقد حدد (Averill, 1999) أربعة محكات أساسية للإبداع الانفعالي هي:

١. الاستعداد - Preparedness ويشير إلى فهم الفرد لانفعالاته وانفعالاته الآخرين في سياق الأحداث المختلفة.

٢. الجودة – Novelty وتبدو في الاستجابة الانفعالية غير المألوفة، التي تبعد عن السلوكيات النمطية السائدة في المجتمع. (Davis, 2009)

٣. الفعالية – Effectiveness الاستجابة الانفعالية الإبداعية يجب أن تكون ذات قيمة للفرد والمجتمع.

٤. الأصالة – Authenticity الاستجابة الانفعالية الإبداعية تشير إلى استجابة تبعد عن الأعراف والتقاليد الاجتماعية بما يفيد الفرد والمجتمع.

ويوضح (Gutbezahi & Averill, 1996) أن محكات الإبداع الانفعالي ترتكز على خلفية ثقافية اجتماعية، والخلاصة أن الإبداع الانفعالي يعتمد على أربعة محكات: الاستعداد، والأصالة، والفعالية، والجودة.

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالإبداع الانفعالي:

يعد الذكاء الانفعالي Emotional intelligence من المتغيرات التي استحوذت على الاهتمام في الدراسات المعاصرة النفسي، وقد تعددت مفاهيم الذكاء الانفعالي وفقاً لنماذجه التي توصل إليه الباحثون على النحو التالي:

أولاً: النماذج المعتمدة على القدرة:

في هذه النماذج (Salvoey & Mayer, 1990) يعتبر الذكاء الانفعالي من أنماط الذكاء الاجتماعي التي تشير إلى القدرة على إدراك الفرد لانفعالاته الذاتية وانفعالات الآخرين، والتعبير عن الانفعالات بدقة، وتوليد الانفعالات بطريقة تيسر الفكرة، والقدرة على فهم الانفعالات وتنظيمها بما يفيد في نمو الشخصية وتوجيه الأنشطة المعرفية، ويؤدي إلى كفاءة معالجة الأحداث الانفعالية في البيئة.

ومن أمثلة نماذج القدرة نموذج (Mayer & Salvoey, 1997) الذي يشير إلى أن الذكاء الانفعالي، يتكون من أربع قدرات أساسية هي:

١. إدراك الانفعالات – Perceiving emotions ويبدو في التعرف على الانفعالات – ويتضح في تأثير الانفعال على توليد الانفعالات لتحسين فهم انفعالات مماثلة وتسمى طلاقة الانفعالات Fluency of emotions في موقف النشاط المعرفي، والقدرة على تغيير الحالة الانفعالية وتسمى المرونة الانفعالية. Emotional Flexibility

٢. فهم الانفعالات – Understanding emotions
ويتضمن إدراك العلاقات بين الانفعالات المختلفة
الإلماعات التي تدل عليها، وتحليل التحولات في الانفعالات
من حيث النوع والشدة.

٣. إدارة الانفعالات - Managing emotion وتشمل القدرة
على تنظيم الانفعالات والقدرة على التفتح على الانفعالات
لزيادة أو تقليل مستوى الاستثارة.

ثانياً: نموذج السمة: The trait model

في هذا النموذج (Petrides & Furnhan, 2000) يعتبر
الذكاء الانفعالي سمة شخصية، تبدو في تجمع من إدراكات الذات
الانفعالية Emotional self perceptions – ، وتتموضع في
إدراكات ذات الفرد للقدرة الانفعالية. Emotional abilities.

ومن الواضح أن نموذج الذكاء الانفعالي كسمة يخضع هذا
النوع من الذكاء للبحث في إطار الشخصية، مما أدى إلى اعتبار
الذكاء الانفعالي ممثلاً لسمة تسمى فاعلية الذات الانفعالية
Emotional self efficacy، ويشير بعض الباحثين إلى اعتبار
نموذج السمة نموذج فرعي من النماذج المختلطة.

ثالثاً: النماذج المختلطة: Mixed Models

تعدد نماذج الذكاء الانفعالي المختلطة، ومن هذه النماذج

ما يلي:

١ - نموذج Goldman:

يعتبر (Goldman, 1998) الذكاء الانفعالي مجموعة من الكفاءات والمهارات التي تستحث الأداء الانفعالي، والصورة الأولية للنموذج كانت عام ١٩٩٥ وخضعت للتعديل عام ١٩٩٨ ثم أجرى (Boyuatizis et al, 1999) تعديلاً آخر وسوف يكتفي بعرض نموذج ١٩٩٨ وتعديله على النحو التالي:

أوضح (Goldman, 1998) أن الذكاء الانفعالي يتضمن أربعة مكونات أو أبعاد أساسية هي:

١. وعي الذات – Self – Awareness ويعبر عن القدرة على قراءة المشاعر الداخلية والانتباه إليها، والتعرف على تأثيرها أثناء التفاعل مع المواقف.

٢. تنظيم الذات – Self – Regulation ويشمل التحكم في المشاعر الذاتية، والقدرة على التكيف مع متطلبات

الموقف والأحداث، والتفتح على الجديد من الانفعالات في الأحداث المختلفة.

٣. دافعية الذات - Self - motivation وتبدو في توجيه المشاعر لإنجاز الأهداف والالتزام في الأداء.

٤. المهارات الاجتماعية - Social Skills وتظهر في إدارة الانفعال في مواقف التفاعل مع الآخرين، وإظهار المرونة في المواقف الاجتماعية والتعاون.

٢- (2 نموذج: Bar – on)

الذكاء الانفعالي من منظور (Bar – On 1996) يتمثل في مجموعة من الإمكانيات والكفاءات الانفعالية والاجتماعية التي تتعلق بفهم الفرد لذاته والآخرين وتؤثر في قدرة الفرد على التكيف، ومواجهة متطلبات البيئة ومعالجتها بفعالية، وقد حدد أبعاد النموذج كما يلي:

أ) الإمكانية الداخلية الشخصية Intrapersonal Capacity – وتتضمن القدرة على فهم الذات، والوعي بالذات الانفعالية على الآخرين.

ب)المهارات بين الأشخاص – Interpersonal Skills
وتعبر عن الوعي الاجتماعي، والتعاطف مع الآخرين وتفهم
مشاعرهم الاجتماعية.

ج) إدارة الضغوط - Stress management وتشير إلى
القدرة على تحمل الضغوط ومواجهتها، والتحكم في الاندفاع
الانفعالي.

د) القدرة على التكيف – Adaptability وتعبر عن القدرة
على التحقق من المشاعر الذاتية في ضوء محكات موضوعية.

هـ) المزاج العام والدافعية Motivation and general
– mood وتشمل التفاؤل والسعادة والشعور بالرضا والمشاعر
الإيجابية نحو الآخرين.

هذا من ناحية ومن الناحية الأخرى فقد أشار (Averill,
2004) إلى وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والإبداع الانفعالي،
تبدو في التحليل المنطقي لأبعاد كل منهما.

وهناك العديد من الدراسات التي بحثت العلاقة بين الذكاء
الانفعالي والإبداع الانفعالي فقد بحث (John et al., 2008)
العلاقة بين الإبداع الانفعالي والذكاء الانفعالي والتفكير الاستدلالي

والسلوك القيادي لدى عينة قوامها (١٥٠) طالباً جامعياً، وأعد الباحثان مقياساً للذكاء الانفعالي، وقائمة (Averill, 1999) لقياس الإبداع الانفعالي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج متعددة من أهمها وجود علاقة ارتباطية بين الإبداع الانفعالي والذكاء الانفعالي.

واختبر (Ivecevic et al., 2007) العلاقة بين الذكاء الانفعالي والإبداع الانفعالي للتنبؤ بالسلوك الإبداعي فقد فحصوا العلاقة بين الذكاء الانفعالي والإبداع الانفعالي لدى طلاب جامعيين، عرض عليهم مواقف انفعالية افتراضية، ويطلب منهم إنتاج أكبر عدد ممكن ومتنوع من الاستجابات الانفعالية، وأدى الطلاب أيضاً مهمة الثلاثيات الانفعالية لقياس الإبداع الانفعالي العام، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين الإبداع الانفعالي والذكاء الانفعالي (معامل الارتباط ٠.٣)، كما وجدت علاقة ارتباطية بين الاستعداد الانفعالي كمكون من الإبداع وفهم الانفعالات كمكون من الذكاء (معامل الارتباط ٠.٢٢).

وأجرى (Averill, 1999) دراسة للتعرف على بنية الإبداع الانفعالي من خلال استخدام قائمة الإبداع الانفعالي تلك التي تتكون من ٣٠ مفردة لقياس مكونات الإبداع الانفعالي، وتوصلت

الدراسة إلى ثلاث مكونات للإبداع الانفعالي هي (الاستعداد، والجدة، والفعالية).

وسعى (Chan, 2005) إلى معرفة الإسهام النسبي لمكون الذكاء الانفعالي في إدراك الذات الإبداعية، وطبق مقياس الذكاء الانفعالي وإدراك الذات الابتكارية على عينة قوامها (٢١٢) طالباً من الموهوبين وأسفرت النتائج عن إمكانية التنبؤ بإدراك الذات الإبداعية من الذكاء الانفعالي، فضلاً عن إمكانية التنبؤ من بعض مكونات الذكاء الانفعالي بمكونات الإبداع الانفعالي.

والخلاصة أن التوجهات النظرية والدراسات السابقة تشير إلى وجود علاقة ارتباطية بين الإبداع الانفعالي والذكاء الانفعالي وأيضاً بين مكونات الذكاء الانفعالي ومكونات الإبداع الانفعالي، وتركز بصفة أساسية على تأثير الذكاء الانفعالي في الإبداع الانفعالي حيث يعتبر الذكاء في أغلب الدراسات بمثابة متغير مستقل والإبداع الانفعالي تابع، وهو التصور الذي تعتمد عليه الدراسة الراهنة.

الانتباه الانفعالي وعلاقاته بالإبداع والذكاء الانفعالي:

تعتمد ميكانيزمات توليد الانفعالات في نظام تجهيز المعلومات البشري على عديد من العمليات الأساسية، ومن أهم هذه العمليات الانتباه الانفعالي Emotional attention ، والانتباه الانفعالي يشير إلى تركيز الأفراد الواعي على مشاعرهم وملاحظتها في مواقف الحياة المختلفة. (Zadeh et al., 2007)

وعملية الانتباه الانفعالي تعتمد على استقبال الإشارات Signals المستدخلة من البيئة أو المستحثة من داخل الفرد ذاته، وهذه المدخلات تحفز نظام تجهيز المعلومات الانفعالية داخل الفرد للانتباه. (Vuilleumier, 2005)

وتوضح الباحثة أن نظام التجهيز الانفعالي البشري يكون ذا سعة محدودة، في نفس الوقت الذي ستقبل فيه عديداً من الإلهمات أو الإشارات الانفعالية تفوق هذه السعة، مما يؤدي على التركيز على البعض منها دون الأخرى وفقاً لدلالاتها الانفعالية، وأهميتها للفرد، وشدتها أو وضوحها الانفعالي، وعملية انتقاء مثيرات انفعالية دون أخرى تسمى بالانتباه الانفعالي الانتقائي Selective emotional attention.

وقد برهنت الدراسات (Algom, D., 2004, Vuilleumier, 2005, Frisohen et al, 2008) أن الأفراد أكثر

توجهاً نحو الانتباه إلى المثيرات الانفعالية Emotional stimuli من المحايدة neutral ففي الصور المختلفة لمهمة ستروب Stroop task تلك التي يعرض فيها بعض الكلمات ذات الشحنة الانفعالية (مثل السعادة، والحزن) وكلمات محايدة انفعالياً (منضدة، كرسي)، كتبت بألوان أحبار مختلفة (أخضر، أزرق)، ويطلق من المفحوصين تسمية لون الحبر المكتوب به الكلمات وجد أن المفحوصين يكونون أقل سرعة في الاستجابة للمثيرات ذات الدلالة الانفعالية من المحايدة، وهي نفس النتيجة التي توصل إليها عند تطبيق مهمة ستروب التي تعتمد على الصور، حيث تعرض صور شخص منفعل (سعيد، غاضب)، كتب عليها مسمى لانفعال قد يتطابق مع الصورة أو يختلف، ويطلق من المفحوص تسمية انفعال الصورة بصرف النظر عن الكلمة، ووجد أن المفحوص أقل سرعة في الاستجابة تحت شرط عدم التطابق بين مسمى الانفعال والصورة (مثل الكلمة "سعيد" مكتوبة على صورة لوجه حزين).

ويوضح (Schupp et al., 2007) أن الإلماعات الانفعالية Emotional Cues توجه عملية الانتباه البصري

الانفعالي، ومن هذه الإلماعات: إيماءات اليد الانفعالية، والكلمات المشحونة انفعالياً، والوجوه.

ويضيف (Vuilleum & Huang, 2009) الإلماعات الصوتية التي تعبر عن أنواع مختلفة من الانفعالات مثل نبرة الصوت وشدته المشحونة بالانفعال، والإلماعات المكانية التي تدل على هدف متموضع تواجدت فيه سلفاً مثيرات ذات دلالة انفعالية، وأسماء الحيوانات التي تستثير انفعالاً معيناً مثل (الأسد الذي يستحث الخوف) وتعدد الإلماعات الانفعالية في الأحداث، يؤدي إلى التنافس بينها في الاستحواذ على سعة انتباه انفعالي محدودة لدى مجهز المعلومات، وعندئذ يبرز دور العوامل المؤثرة في الانتباه إلى انفعالات معينة وتجاهل غيرها، ومن هذه العوامل: أهداف المهمة وأهميتها للفرد في ضوء صلتها بالمعلومات الانفعالية، فالانتباه يكون أفضل للمفردات الانفعالية عن المحايدة، والانفعالات السالبة (مثل الغضب) عن الانفعالات الموجبة (مثل السعادة)، وتسمى هذه بأفضلية الانفعالات المهددة Threat Superiority عند التجهيز، ومن العوامل المؤثرة في الانتباه الانفعالي أيضاً السياق التي تحدث فيه الأحداث، والتحكم الإرادي للفرد في الانتباه وطبيعة المعلومات

الانفعالية والتهيؤ لها، وشدة الانفعال، وأضاف (Knight et al., 2007) تقييم الفرد للأحداث في الموقف.

ويوضح أن الأفراد يختلفون في كفاءة الانتباه إلى مشاعرهم ومشاعر الآخرين واستجلاء خبراتهم عن هذه المشاعر (Zadeh et al., 2007).

والخلاصة أن الانتباه الانفعالي يبدو في تركيز الوعي على مشاعر معينة دون غيرها، ومثيرات بصرية أو سمعية ذات شحنة انفعالية وتجاهل أخرى، والتركيز على عمليات أو ميكانيزمات تجهيز انفعالي دون سواها وفقاً لما يرى الفرد.

وفي سياق الكشف عن طبيعة الانتباه البصري الانفعالي، طبق (knight et al., 2007) مهمة بصرية على مجموعة من ٢٣ من البالغين أعمارهم من (١٨ - ٢٩) عاماً، ٢٧ من كبار السن أعمارهم من (٦٥ - ٨٣) عاماً، وتكونت المهمة من ٩٦ صورة (٣٢ صورة ذات انفعال سالب، ٣٢ صورة ذات انفعال موجب، ٣٢ صورة محايدة) ووزعت هذه الصور على أربع فئات: استثارة موجبة منخفضة، استثارة موجبة عالية، استثارة سالبة منخفضة، استثارة سالبة عالية، وعرضت الصور في هيئة أزواج، استثارة (موجبة، محايدة، استثارة (سالبة، محايدة)، واستثارة (موجبة،

سالبة) ويطلب من المفحوصين وصف كل زوج من الصور خلال فترة زمنية محددة، وتوصلت الدراسة إلى أن جميع المفحوصين كانوا أكثر دقة في الانتباه إلى الصور التي تعبر عن الانفعالات أكثر من الصور المحايدة، وأفضل في الانتباه للانفعالات الأعلى استثارة، والانفعالات السلبية عن الإيجابية.

ويوضح (Vuilleunier, 2005) أن الانتباه الانفعالي للوجوه المنفعلة ينشط منطقة اللحاء البصري أكثر من الوجوه المحايدة والانتباه للأصوات الانفعالية ينشط القشرة السمعية أكثر من الأصوات المحايدة.

ويؤكد (Hrald et al., 2003) على أن الإلماعات الانفعالية في الصورة السارة أو غير السارة تستحوذ على الانتباه أكثر من الصور المحايدة.

هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فقد أجريت العديد من الدراسات حول العلاقة بين الإبداع الانفعالي والانتباه الانفعالي.

فقد درس (Gohm & clore, 2008) العلاقة بين الإبداع الانفعالي وبعض المتغيرات الأخرى منها: الذكاء الانفعالي الانتباه والتعبيرات الانفعالية، وطبق الباحثان مقياس للإبداع الانفعالي

والانتباه الانفعالي فضلاً عن مقاييس للمتغيرات الأخرى على ١١٦ طالباً جامعياً في السنة الأولى، ١٤١ طالباً بالسنة الرابعة وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين الانتباه الانفعالي والإبداع الانفعالي.

واختبر (Belsky et al., 2001) العلاقة بين متغيرات الانتباه والانفعالات الموجبة والسالبة وحل المشكلات عامة، وحل المشكلات الدراسية من خلال نموذج المعادلة البنائية، وقيست متغيرات الدراسة من خلال قوائم للملاحظة وتطبيق استبانات على مجموعة من الأطفال، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة بين الانتباه الانفعالي وسلوك حل المشكلات الإبداعي بشقيه الانفعالي والمعرفي.

وسعى (Eisenberg et al., 2000) إلى استكشاف العلاقة بين سلوكيات حل المشكلات وتنظيم الانفعالات السالبة، والانتباه، وطبقت مقاييس لقياس هذه المتغيرات على ١٩٩ طفلاً وطفلة في الابتدائية على تقارير ذاتية من الآباء والمدرسين، وتوصلت الدراسة من خلال المعادلة البنائية إلى وجود علاقة ارتباطية بين الانتباه وسلوك حل المشكلات ٩ الإبداعية في مواقف الانفعالات ٩ السالبة.

وبحث (Rebeca et al., 2000) العلاقة بين الانتباه الانفعالي للحالة المزاجية والحلول الإبداعية بعض المشكلات لدى عينة من طلاب الجامعة، طبق عليهم مهام الانتباه الانفعالي ومهام المشكلات ذات محتوى انفعالي، وتوصلت الدراسة على وجود علاقة بين الانتباه الانفعالي والحلول الإبداعية للمشكلات الانفعالية.

والخلاصة أن التوجهات النظرية والدراسات السابقة المتاحة، تشير إلى وجود علاقة بين الإبداع الانفعالي والانتباه الانفعالي من ناحية، والذكاء الانفعالي والانتباه الانفعالي من ناحية أخرى.

التفكير الانفعالي وعلاقته بالإبداع والذكاء والانتباه الانفعالي:

يعتبر التفكير الانفعالي (Mehrabian, 2000) من المفاهيم الحديثة في مجال علم النفس وهو يشير إلى عدم القدرة على التمييز بين الانفعالات وعمليات الفكر، فالانفعالات ذات الاستثارة الشديدة تتداخل مع عمليات الفكر الواقعية الرصينة، وتؤدي إلى تشويه الحقائق ووجهات النظر الموضوعية في المواقف والعلاقات الاجتماعية، وهناك خصائص متعددة للتفكير الانفعالي هي:

١. التدني في القدرة على التحكم الانفعالي – وتبدو في تدهور القدرة على التحكم في الانفعال والرغبات والسلوكيات، وسرعة وشدة الاستثارة الانفعالية دون مبرر، والمعاناة من الاختلال الانفعالي. (Vohs et al., 2008)

٢. القصور في كفاءة مهارات الاتصال – ويظهر في تدني كفاءة مهارات الاتصال الثلاثة: المهارات التعبيري Expressive skills، ومهارات الاستماع Listening Sills، والمهارات العملية Practical skills ونقص كفاءة الاتصال أو التواصل Communication بين الأفراد يؤثر سلبياً في التفكير الانفعالي، ويمكن عرض مظاهر التدني في مهارات الاتصال على النحو التالي:

أ) التدني في المهارات التعبيري – وفيها يبدو عدم التمكن الانفعالي في إعطاء المعلومات للآخرين عن سلوكياتهم، والخلاصة أن المهارات التعبيرية الانفعالية تمكن الفرد من قول أشياء يجب أن تقال، ولكن يصعب أن تقال.

ب) تدهور مهارات الاستماع – وفيها تدني كفاءة المهارات الانفعالية اللازمة لحصول الفرد على معلومات عن سلوكياته من الآخرين. (Dick, 1997)

ج) القصور في كفاءة المهارات العملية – ويتمثل في القدرة على إدارة التفاعل من خلال عدم إخضاع المعلومات المعطاة من المهارات التعبيرية والمأخوذة عن مهارات الاستماع للتحليل المنطقي.

٣. اختلال الأداء المعرفي – يتضمن تشويش الأفكار المعرفية، والفشل في عمليات تجهيز المعلومات أثناء أداء المهام المختلفة.

والخاصة أن التفكير الانفعالي في ضوء التوجهات النظرية يتسم بخصائص سلبية منها: عدم القدرة على التحكم في الانفعالات، واختلال الأداء المعرفي، والقصور في مهارات الاتصال، والفشل في إدارة الضغوط وصعوبات الحياة.

وتؤكد نتائج دراسة (Mehrabian, 2000) على وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التفكير الانفعالي والذكاء الانفعالي والانتباه من ناحية والإبداع الانفعالي من ناحية أخرى.

وتوصل (Qualter, Whiteley & Ould, 2004) إلى أن تدني الفهم والقصور في الوعي أثناء التفكير الانفعالي، يؤديان إلى التأثير السلبي في الذكاء الانفعالي.

وأوضح (Austin et al., 2005) أن ذوي المستوى المرتفع من الذكاء الانفعالي، يتمكنون من الانتباه الانفعالي للأحداث المهمة، مما يساعدهم على إدارة انفعالاتهم بكفاءة، والخلاصة أن التوجهات النظرية والدراسات السابقة تشير إلى وجود علاقات ارتباطية ثنائية بين متغيرات الدراسة: الإبداع الانفعالي، والذكاء الانفعالي، والانتباه الانفعالي، والتفكير الانفعالي، كما أن الدراسات التي تناولت هذه المتغيرات قليلة إن لم تكن نادرة في البعض منها.

الفصل الرابع

نظرية الذكاءات المتعددة

الفصل الرابع: نظرية الذكاءات المتعددة

أولاً: الاتجاهات الحديثة في دراسة نظرية الذكاءات:

مقدمة:

قد يكون من المفيد أن نقدم عرضاً موجزاً عن قضية الذكاء كمفهوم نفسي- حتى يمكن لنا الوقوف على موقع نظرية الذكاءات المتعددة بين نظريات الذكاء الأخرى.

إن وما يدعو إلى الحيرة وعدم وضوح الرؤية بخصوص فهم الأشخاص هو أنه رغم أن هذه الفروق بين الناس والأفراد والجماعات قد تبدو جوهريّة إلا أنها قد لا تأخذ في كثير من الأحيان الصيغة الجوهرية على طول المدى حيث نجد بشكل ملحوظ اختلاف أداء الفرد على المهام العقلية من مهمة لأخرى. حيث إن وجود هذه الفروق الجوهرية في أداء الشخص أو الفرد الواحد أيضاً كان مدعاة إلى عدم الاستقرار على تعاريف ثابتة ومحددة في العديد من المصطلحات السيكلوجية على وجه الخصوص والمتداولة بين العلماء والباحثين.

إن هذا التنوع في الأداءات قابلته رؤى ونظرات عديدة في مفاهيم الذكاء، وذلك في محاولة من العلماء لتنظيم وتوضيح وشرح تعقد وتشابك الظواهر العقلية والنفسية.

غير أنه من الملاحظ أنه رغم الإنجازات الكبيرة المتعددة التي أحدثت في ميدان دراسة الذكاء الإنسانى إلا أنه لا يوجد مفهوم واحد أو نظرة واحدة تستطيع أن تجيب عن كل الأسئلة ذات الأهمية في هذا الموضوع، وكذلك لا توجد رؤية ونظرة حازت إجماعاً كاملاً بخصوص هذا المفهوم ونعنى الذكاء، حيث إن تعريف الذكاء باق ولا يزال يمثل صعوبة لدى كل من السيكولوجيين والتربويين على حد سواء، وفيما يلي عرض لبعض مفاهيم الذكاء في المجتمعات المختلفة.

الذكاء في الثقافة الغربية:

في الثقافة الغربية التأكيد على أهمية القدرة على التعلم والتكيف مع البيئة، وفي التعريفات الحديثة أيضاً تبرز أهمية المفاهيم الجديدة مثل ما وراء المعرفة، كما تؤكد الثقافة الغربية ومدارسها على ما يطلق عليه في الوقت الراهن الذكاء التكنولوجى ومثل الذكاء الصناعى أو الاصطناعى ومصطلحات أخرى مثل القنابل الذكية Smart bombs، كأحد المؤشرات الدالة على

الذكاء أو النبوغ. وبناءً على هذا التصور فإن الذكاء انتهى بالغرب إلى التوجه نحو تطوير وتحسين التكنولوجيا، كما أن التدريس في الغرب أو الدراسة هناك باتت تركز على مفاهيم مثل التعميم والذهاب خلف المعلومات والبيانات المعطاة، وكذلك السرعة، واختصار الحركات نحو الحل ، أى اختصار الطريق للوصول إلى حل المشكلة مثلاً. وكذلك برز التفكير الابتكاري كدليل على الذكاء، وكذلك فإن السكوت دليل على قصور في المعرفة أو ضعف المعرفة.

الذكاء في الثقافة الآسيوية:

يتمركز حول القدرة على التفكير الاستدلالي اللفظي، القدرة على التفكير الاستدلالي غير اللفظي، والقدرة على التذكر أو الاستظهار (الحفظ الصم). ووجد أنها تؤكد صفات فعل الخيرات والكرم وإتيان الأعمال الصالحة الصحيحة، وكذلك يشمل اليقظة والملاحظة، والإدراك أو التعرف، الفهم، والتفهم، ويشمل أيضاً الإصرار والعزيمة، والجهد العقلي.

الذكاء في الثقافة الإفريقية:

مفاهيم الذكاء في البيئة الإفريقية تدور بشكل كبير حول المهارات التي تساعد في التيسير والمحافظة على اتساق وانسجام

واستقرار العلاقات بين الجماعات والعلاقات داخل الجماعة
الواحدة.

ففى أحد الجماعات فى زامبيا يؤكد تحمل المسئوليات
الاجتماعية، والتعاون والطاعة كمظاهر دالة ومهمة على ذكاء
الفرد. كما أنه يتوقع من الأطفال الأذكياء أن يحترموا الأكبر سناً.
وكذلك يؤكد أولياء الأمور آباء وأمهات فى كينيا على المشاركة
المسئولة فى الأعباء العائلية والحياة الاجتماعية كأشكال ومظاهر
مهمة دالة على الذكاء. وفى زيمبابوى فإن كلمة الذكاء تعنى
الحصافة والحذر والتدبر والاحتراش والتعقل خاصة فى العلاقات
الاجتماعية.

**نلاحظ هنا مدى التركيز على المهارات والأشكال الاجتماعية
للذكاء فى المجتمع الإفريقى.**

وفى أحد القبائل الإفريقية أيضاً تم تأكيد أهمية عمق الاستماع
بدلاً من مجرد الكلام كشكل من أشكال الذكاء ، كما أن كون الفرد
قادراً على رؤية الجوانب المختلفة للموضوع أو القضية ووضع
الموضوع فى السياق الملائم أيضاً مؤشراً على الذكاء .

خلاصة القول فإن التعرف إلى المفاهيم السائدة فى أى
ثقافة أو جماعة حول الذكاء يعد فى غاية الأهمية لأن هذه

المفاهيم والرؤى في كثير من الأحيان يتحدد على أساسها الممارسات الفعلية والعملية في التنشئة الاجتماعية وفي التدريس والتربية، حيث رأينا كيف انتهى المطاف بالنظرة الغربية للذكاء إلى ممارسات فعلية عملية في مجال التربية والتدريس، فالتركيز على المهارات المعرفية البعد التكنولوجي كأشكال للذكاء والسرعة في الأداء واختصار الطريق للوصول إلى الهدف، انعكس هذا على التوجه التكنولوجي والتقدم الرهيب في هذا الميدان والتي نسمع عنها كل يوم، وما صناعة الكمبيوتر والأجهزة العسكرية والحربية إلا ممارسات فعلية لهذه النظرة، وكذلك الرتم السريع الذي يسيطر على مجال الحياة الغربية يلحظه كل من ذهب إلى تلك البلاد.

في مقابل ذلك فإن سيادة وانتشار مقولة " في الثاني السلامة وفي العجلة الندامة " أدى إلى هذه الحركة البطيئة في حياة المصريين ، والتطويل والمط في كل شئ. وهكذا فمتى يكون لدينا رؤية نظرية وعملية في الذكاء ؟ سؤال يحتاج إلى إجابة.

الاتجاهات المختلفة في دراسة الذكاء:

يمكن بلورة هذه الأفكار في اتجاهين رئيسيين وهما:

♦ اتجاه الذكاء الواحد أو الذكاء العام.

♦ اتجاه التعددية في الذكاءات.

♦ اتجاه الذكاء الواحد.

يطلق على هذا التيار أو الاتجاه أحياناً النظرة التقليدية Traditional nation في الذكاء، وتدور فكرته حول أن الذكاء الإنساني قدرة عقلية عامة، أو عامل عام يوجد في جميع المهام والأشكال المعرفية للأداء الإنساني ، ويمكن من خلال هذا العامل العام التنبؤ بنجاح الفرد في المدرسة أو المواقف العملية وجميع الأشكال الحياتية للإنسان.

وبناءً على ذلك فإن الأفراد ذوي الكفاءة في حل المشكلات المقدمة لهم يميلون إلى أن يكونوا أكفاء في حل أية مشكلات أخرى والعكس صحيح. على سبيل المثال فإن الفرد الذي يؤدي بشكل جيد على اختبار للقدرة المعرفية اللغوية فإنه سوف يؤدي أيضاً بالكفاءة نفسها على اختبار آخر للقدرة المعرفية الحسابية.

الملامح الأساسية لهذا الاتجاه:

دون خوض في تفاصيل أكثر فإن المعالم الأساسية لهذا الاتجاه تتحدد بشكل عام في الآتي:

١- الذكاء الإنسانى طاقة عقلية عامة تنظم فى جميع أشكال النشاط العقلى بشكل عام، وهى موروثية فى طبيعتها تتمثل إلى حد ما فى فسيولوجيا المخ، فهى بناء فطرى ذو أصول فسيولوجية ثابتة لا علاقة له بالبيئة.

٢- كل فرد يولد بقدرة أو طاقة محددة ومستوى ثابت من الذكاء لا يتغير كثيراً مع العمر أو التدريب أو الخبرة، وأن محاولة زيادة هذا الذكاء تكاد تكون عملية صعبة أو مستحيلة.

٣- تتحدد درجة ومستوى ذكاء الفرد فى ضوء إجابته على ما يسمى باختبار أو مقياس الذكاء المقنن أو IQ Test والذى يكون أحياناً عبارة عن اختبارات ذات إجابات قصيرة محددة تتطلب من الأفراد الأداء على مهام ترتبط عالياً بالتعلم المدرسى، مثل التعرف إلى الكلمات، المعلومات العامة، التعامل مع الأشكال الهندسية، وهكذا، والأفراد الذين يؤدون بشكل جيد على هذه الاختبارات يعدون أذكياء وكما هو معروف يتحدد مستوى ودرجة ذكاء الفرد بناء على محصلة درجاته على هذه الاختبارات مقارنة بدرجات غيره من أقرانه فى ضوء ما يسمى بالمعايير Norms والتي على أساسها يتحدد مستوى ذكاء الفرد.

نقد هذا الاتجاه:

ورغم الانتشار الواسع لهذا الاتجاه نتيجة لوجود العديد من اختبارات ومقاييس الذكاء المبنية على فكرة الذكاء العام والاستخدام الواسع لها على مستوى العالم، إلا أن هذه النظرة الأحادية للذكاء الإنساني قد وجهت بمجموعة من الانتقادات والمآخذ نجملها في الآتي:

١ - بالنسبة لكون الذكاء الإنساني قدرة عقلية عامة، تلك النظرة الكلية للنشاط العقلي فهي رؤية ضيقة للطاقة العقلية الإنسانية، وتخفق بشكل كبير في تفسير وفهم القدرات العالية مثل الابتكار أو الإبداع.

٢ - لقد قام كثير من العلماء بحملة ضارية على المقاييس السيكومترية المستخدمة في تحديد درجة أحادية لذكاء الفرد، لأن العديد من الاختبارات المستخدمة في قياس درجة ذكاء الفرد ترتبط بالمهارات اللغوية والحسابية، وهي مهارات لا شك يتم التركيز عليها في التعليم المدرسي التقليدي، وبرغم مرور حوالى قرن على اختبارات الذكاء IQ إلا أنها تغيرت تغيراً قليلاً لا يتلاءم مع التغيرات الكبيرة والواسعة في فهم طبيعة القدرات الإنسانية، وكذلك

التطورات النظرية الحادثة في هذا الميدان، هذا بالإضافة إلى تحيز هذه الاختبارات ثقافياً نظراً لتشبعها الثقافي، تشبعها بشكل واضح يعامل التحصيل المدرسي والذي قد ترجع الزيادة في الذكاء إليه.

٣- أما بخصوص موروثية الذكاء، فإن الذكاء الذي تقيسه مقاييس الذكاء ليس وظيفة بسيطة أو ملكة مستقلة، بل وظيفة مركبة تتكامل فيها عدة مقومات عقلية وغير عقلية، فإذا كان الذكاء قدرة عقلية فطرية لزم التمييز بين الذكاء الفطري والذكاء الذي تقيسه هذه المقاييس، أي أن الدرجة المقاسه لا تعبر عن قدرة الفرد الفطرية وحدها بل عن هذه القدرة بعد أن أثرت فيها عوامل البيئة المختلفة، وما كسبه الفرد من هذا التفاعل مع البيئة من صفات ومعلومات ومهارات.

♦ اتجاه التعددية في الذكاءات:

في السنوات الحديثة ظهرت بعض التوجهات التي تؤكد أن الذكاء ليس سمة واحدة عامة ، بل عدداً من السمات أو الطاقات المختلفة، وأصبح يفهم على أنه انعكاس لنماذج وأنماط متعددة من التعبير والسلوك، كما لم يعد مقبولاً تلك

النظرة التقليدية الثابتة الموروثة للذكاء، حيث ترى النظرة المعاصرة أن الذكاء عملية تفاعلية بين عوامل فسيولوجية ونفسية وثقافية واجتماعية، ومن تلك النظريات نظرية الذكاءات المتعددة Gardner (١٩٨٣) وهي موضوعنا الأساسي.

ثانياً: أنواع الذكاءات المتعددة واستراتيجيات تدريسها:

مقدمة :

رغم أن ميدان علم النفس عامة والذكاء الإنساني بشكل خاص يموج بالعديد من الأسماء البارزة والنظريات المعروفة في الذكاء إلا أنه لم يكتب لنظرية أن تكون مألوفة وشائعة بالشكل الذي أصبحت عليه نظرية الذكاءات المتعددة؛ حيث كان Gardner من المعارضين لفكرة وجود ذكاء واحد يسيطر على جوانب النشاط العقلي الذي يقوم به الفرد، بل يرى أنه توجد العديد من الذكاءات حددها حتى الآن في تسع ذكاءات، وهي: الذكاء اللغوي، الرياضي المنطقي، الجسمي الحركي، المكاني، الموسيقي، الاجتماعي، الشخصي أو الذاتي، الطبيعي، الوجودي، وسوف نعرض لها بالتفصيل لاحقاً، وفيما يلي الأسس التي بنى عليها نظريته.

والسؤال الجدير بالأخذ في الاعتبار هنا، ما السري في شيوع وانتشار هذه النظرية دون غيرها من نظريات الذكاء ؟

في الحقيقة يرجع الفضل في شيوع نظرية الذكاءات وبهذا الشكل ليس لكونها نظرية علمية ولم يأت هذا الانتشار من تلقاء نفسه، وإنما جاء من الدعم الذى تلقته والجهود الكبيرة المبذولة في الدوائر التربوية التى تحاول تطبيق النظرية في ميدان التعليم والتربية حيث أصبحت تمثل الإطار النظرى والبناء الفلسفى للتربية وإعداد المناهج والتدريس والتقييم في العديد من المدارس، لدرجة أنه توجد مدارس قائمة على فلسفة نظرية الذكاءات وبات يطلق عليها مدارس الذكاءات المتعددة MI Schools وذلك في الولايات المتحدة الأمريكية على أنها ثورة لنموذج متعدد الأوجه في الذكاء الإنساني.

أنواع الذكاءات:

١ - الذكاء اللغوي:

يشير إلى القدرة على استخدام اللغة بطريقة فعالة شفوية أو تحريرية ، ويظهر الذكاء اللغوي في مجموعة كبيرة من القدرات مثل:

◆ القدره على استخدام اللغة سواء اللغة أو أى لغة أخرى شفهيّاً
(كما في رواية الحكايات أو الخطاب) أو كتابياً (كما في الشعر
والتأليف والصحافة) وذلك لتحقيق أهداف معينة من
استخدام اللغة.

◆ القدرة على حسن استخدام اللغة بالتعبير عما يجول في ذهن
أو التعامل والتواصل مع الآخرين في مواقف متنوعة بصورة
مفهومة وواضحة.

◆ القدرة على إنتاج اللغة والحساسية لمعاني وتراكيب الكلمات
والجمل والتحليل اللغوي، وكذلك إمكانية التعبير عن معاني
معقدة ومركبة بطريقة بلاغية.

◆ القدرة على اتقان اللغة وبراعة استخدامها كأداة في تذكر الأشياء
والمعلومات.

أ - أدوار ومجالات تتطلب الذكاء اللغوي:

يظهر هذا الذكاء لدى الشعراء والأدباء والكتاب والصحفيين
ومذيعي الراديو والتلفزيون والمراسلين والمدرسين والوعاظ.

ويظهر في مجالات ، مثل : التدريس ، والوعظ ، وقراءة الصحف، وكتابة الخطابات ، والمشاركة في اجتماع النقاش والحوار .

ب - خصائص وسمات ذوي الذكاء اللغوي:

- ◆ تذكر الأسماء والمحادثات.
- ◆ التميز في الكتابة والتحدث والتعبير بكفاءة.
- ◆ القدرة العالية على التواصل سماعاً وكتابة.
- ◆ القدرة على الهجاء والقراءة والفهم والشرح والتفسير.
- ◆ الاهتمام بسرد القصص والمناظرات والصحافة.
- ◆ حب الألعاب الكلامية ، وفهم واستجابة للألغاز والفكاهات.
- ◆ يستطيع التعلم جيداً ، من خلال الاستماع والقراءة والكتابة والمناقشة وتبادل وجهات النظر ومهارات التحدث.

ج - استراتيجيات التدريس في ضوء الذكاء اللغوي

- استراتيجيات العصف الذهني
- التسجيلات الصوتية
- الحكايات والقصص
- كتابة
- المقالات

- المحاضرات

- كتابة اليوميات

-

- المناقشات

الألعاب والألغاز القصصية

- القراءة

٢- الذكاء المنطقي الرياضي:

ويشير إلى القدرة على استخدام الأرقام والأعداد بفعالية واستدلال، ويظهر عموماً في:

◆ القدرة الفائقة على عد وحساب الأرقام والكميات وإجراء العمليات الحسابية وحل المشكلات الرياضية ببراعة وسهولة.

◆ القدرة على التحليل والنقاش المنطقي والتفكير الاستنباطي والاستقرائي.

◆ القدرة على استخدام وتقييم أو تقرير العلاقات المجردة.

◆ القدرة على الملاحظة والإيضاح والتفسير .

◆ القدرة على التصريف واكتشاف النماذج وفهم بعض أنواع الأنظمة غير المألوفة كما يفعل العلماء ، وخاصة المنطقة.

♦ القدرة على تحديد وتمييز العلاقات ورؤية الارتباطات بين أجزاء المعلومات المنفصلة والمختلفة .

كما أن لهذا الذكاء مجموعة من العمليات الجوهرية مثل: التجميع في فئات، والاستدلال، والتعميم، والتصنيف، واختبار الفروض والمعالجات الحسابية.

أ - أدوار ومجالات تتطلب الذكاء المنطقي الرياضي:

يظهر هذا الذكاء لدى: مدرس الرياضيات، مسئول الميزانية، المهندسون المعماريين، مبرمج الكمبيوتر، العلماء، والمحاسبين، المهندسون، علماء المنطق، الفلاسفة، البنائية. ويظهر في قراءة جدول المواعيد، حل الكلمات المتقاطعة، عمل حسابات يومية ميزانيات ومصاريف يومية.

ب - سمات وخصائص ذوي الذكاء المنطقي الحسابي:

- ♦ حب استطلاع الأرقام والأشكال والنماذج والعلاقات.
- ♦ لديهم إدراك عال بالمفاهيم المتعلقة بالوقت والأوزان والسبب والنتيجة.
- ♦ الاهتمام بوظائف مثل المحاسبة وتكنولوجيا الكمبيوتر والهندسة والقانون والكيمياء .

- ◆ تقديم الحلول والتبريرات المنطقية في المناقشات.
- ◆ التعلم بسرعة من خلال التصنيف والتمييز والعمل مع النماذج المجردة والعلاقات بين الأشياء.
- ◆ حل المشكلات وأداء حسابات رياضية معقدة والعمل مع الأشكال الهندسية.

ج - استراتيجيات التدريس في ضوء الذكاء المنطقي الرياضي:

- حل المشكلات
- التجارب العلمية
- العمليات الرياضية والحسابية
- الألغاز الرقمية
- التفكير الناقد
- والتبويب
- الحساب والتكسيم.

٣- الذكاء المكاني:

يظهر الذكاء المكاني في القدرة على:

♦ تمثيل العالم المكاني داخليا في العقل كالطريقة التي يجريها البحار، أو يخلق بها الطيار في العالم الرحب، أو كالطريقة التي يطوف بها لاعب الشطرنج المنافس الذي أمامه.

♦ إدراك العالم بكفاءة، وإعادة خلق أو نقل تمثيلات بصرية بين هذا العالم.

♦ التعرف إلى معالجة النماذج في كل من العوالم الواسعة كالبحارة والعوالم المحدودة مثل النحاتين والمعماريين .

♦ القدرة على إيجاد وتكوين صور عقلية أو تخيل ذهني لحل المشكلات .

أ - أدوار ومجالات الذكاء المكاني:

يظهر لدى البحارة، والطيارين، والصيادين، ومصممي الديكور، والمخترعين، والفنانين، ولاعبى الشطرنج.

ويستخدم في الفنون والتصميمات الفنية، وفي علم التشريح وصناعة الخرائط.

ب - سمات وخصائص ذوي الذكاء المكاني:

♦ الاهتمام بالأنشطة الفنية، والاهتمام بالخطوط والأشكال والألوان.

♦ انتاج الصور الذهنية، واستخدام الصور البصرية في استدعاء المعلومات.

♦ التعبير عن المواقف بالوصف أو الرسم من الخيال.

♦ الإحساس بالموقع في الفراغ وإنتاج الرسومات.

♦ التعلم بصورة أفضل عن طريق الأشياء البصرية والعمل مع الألوان والصور.

♦ القدرة على إيجاد الطريق في المناطق غير المألوفة.

♦ حب الهندسة.

♦ القدرة على التخيل في الفراغ.

♦ قراءة الخرائط واللوحات البيانية بسهولة أكبر من قراءة النصوص.

♦ حل الألغاز والمتاهات البصرية بسهولة .

♦ تصميم أشكال هندسية ثلاثية الأبعاد.

ج - استراتيجيات التدريس في ضوء الذكاء المكاني:

- الأنشطة الفنية - الألعاب والألغاز التي تعتمد

على الخيال

- العروض المسرحية - وصف الصور الخيالية

- التصوير البصري - الرسوم التخطيطية

٤- الذكاء الموسيقي:

ويشير الذكاء الموسيقي إلى القدرة على إدراك الصيغ الموسيقية وتمييزها وتحويلها والتعبير عنها والغناء، والحساسية للإيقاع والطبقة والجرس، ولون النغمة لقطع موسيقية وغيرها من أشكال الموسيقى وقواعدها.

ويظهر في مدى واسع من القدرات مثل:

♦ القدرة على التفكير في الموسيقى وسماع النماذج الموسيقية والتعرف إليها وتذكرها، وربما إنتاجها.

♦ القدرة على إدراك وتحليل الموسيقى مثل الناقد الموسيقي، وإنتاج نماذج موسيقية (المؤلف الموسيقي) واستخدامها في أداء أو تعبير موسيقي (مثل العازف).

♦ القدرة على الاستجابة العاطفية للمكونات والعناصر الموسيقية .

أ - أدوار ومجالات تتطلب الذكاء الموسيقي:

مثال :

الملحن الموسيقي، المؤلف الموسيقي، الناقد الموسيقي،
مهندس الصوت، المغني، الشاعر، القراء، الراقص.

ب - سمات وخصائص ذوي الذكاء الموسيقي:

- ◆ التمتع بصوت غنائي متميز.
- ◆ العزف على الآلات الموسيقية بطريقة تلقائية.
- ◆ القدرة على تمييز النغمات الموسيقية والإيقاعات.
- ◆ الغناء الجماعي المتناسق.
- ◆ قراءة القرآن الكريم بصوت متميز.
- ◆ قراءة الترانيم الدينية بصوت متميز.
- ◆ القدرة العالية على حفظ الأنغام والنغمات والأغاني والتراتيل.
- ◆ الاستمتاع بالمواد الموسيقية.

ج - استراتيجيات التدريس في ضوء الذكاء الموسيقي:

- الغناء والتلحين
- الإيقاعات والأناشيد
- تأليف الأغاني
- الغناء الجماعي

- تنظيم النغمات في إيقاعات معينة

٥- الذكاء الجسمي الحركي:

إن وصف استخدام الجسم كشكل من أشكال الذكاء ربما يكون أمراً غير مألوف لعدم الارتباط الجذري في تقاليدنا الثقافية بين الأنشطة العقلية والأنشطة الجسمية.

ويظهر الذكاء الجسمي الحركي في مجموعة من القدرات:

١- قدرة الفرد على استخدام جسمه كاملاً أو بعض أجزائه بطرق مهارية مختلفة لحل مشكلة أو عمل وتقديم شيئاً أو منتج ما.

٢- القدرة على الاتزان الجسمي والتحكم في حركات الجسم لمسك أو التعامل مع الأشياء ببراعة.

٣- القدرة على استخدام الجسم للتواصل ونقل أو توصيل أفكار ومشاعر من خلال طرق مختلفة مثل قراءة الإشارات اليدوية، وتعبيرات الوجه ، والتقليد وبالمحاكاة البدنية، والحركات التعبيرية كالرقص والتمثيل.

٤- وهناك قدرات أخرى قدرات أخرى فرعية، مثل حركة الرياضي أو لاعب القوى، أو الحركة الإبداعية (الاستجابة للموسيقى، قدرات الحركة الدقيقة والتحكم البدني، فكرة الحركة المتولدة،

مثل الألحان الراقصة، ورقص البالية، التآزر، القوة، المرونة،
السرعة) .

أ - أدوار ومجالات تتطلب الذكاء الجسمي الحركي:

مثل ألعاب القوى، الفنون الأدائية كالرقص والتمثيل، الجراح،
النحات، المثال، الحرفيين، أخصائي ألعاب الجمنازيمية، وراقصي-أو
واضعي أو ألحان الباليه، والمدرب والرياضي، ومدرس التربية
الرياضية.

ب - سمات وخصائص وسمات ذوي الذكاء الجسمي:

١ - يستمتع بأنشطة الحركة سواء كملاحظ أو مشارك، ويستمتع
بالخبرات الملموسة مثل الصلصال والرمال، ويظهر مهارة
عالية في الأنشطة اليدوية.

٢ - يحب التحرك، ويميل قلقاً من الجلوس مدة طويلة في مكان أو
موضع واحد.

٣ - يظهر مهارة في التمثيل والألعاب الحركية كالرقص والحياسة
والنحت.

٤- يتعلم بصورة أفضل عن طريق اللمس والحركة والاندماج والمشاركة المباشرة والتفاعل مع الأشياء، وخلال الإحساسات البدنية، التمثيل واستخدام التعبيرات الجسمية.

ج - استراتيجيات التدريس في ضوء الذكاء الجسدي الحركي:

- مسرح الفصل
- المفاهيم الحركية
- خرائط الجسم
- استخدام أجزاء
- الجسم في التعبير
- العمل عن طريق الأيدي
- التمثيل الدرامي

٦- الذكاء الاجتماعي:

يظهر الذكاء الاجتماعي في قدرات مثل:

- ١- القدرة على التعامل مع الآخرين والتفاعل معهم، وتكوين علاقات اجتماعية بسهولة، وحسن المشاركة والتصرف في المواقف الاجتماعية.
- ٢- القدرة على فهم الناس والعلاقات والتعرف إلى نوايا ومشاعر وأمزجة ودوافع الآخرين وملاحظة أهدافهم والتنبؤ بتصرفاتهم وتفكيرهم.

٣- القدرة على التواصل اللفظي وغير اللفظي مع الآخرين بفاعلية وبطريقة مؤثرة.

وهناك قدرات فرعية كالتى تظهر في اتخاذ أو القيام بأدوار اجتماعية مميزة، مثل: قائد، صديق، الجليس.

أ - سمات وخصائص ذوي الذكاء الاجتماعي:

١ - يتمتع بإقامة علاقات وروابط اجتماعية جيدة، ويميل لإعطاء النصيحة وتقديم العون للآخرين.

٢ - لديه وعي ومعتقدات ودوافع وتصرفات الآخرين، ويمكنه التأثير في آرائهم وأفعالهم.

٣ - يميل إلى الاشتراك في النوادي واللجان والتنظيمات الاجتماعية، والأعمال الاجتماعية، ويبحث عن المواقف والتفاعلات الاجتماعية، ولديه القدرة على مواجهتها بطريقة ملائمة.

٤ - يبدي اهتماماً بالمهن ذات الطابع الاجتماعي كالتدريس، والعمل الاجتماعي، والإدارة، والسياسة.

٥ - يتعلم بصورة أفضل عن طريق المشاركة، التواصل، التعاون، الأعمال الجماعية.

ب - استراتيجيات التدريس في ضوء الذكاء الاجتماعي:

- المشروعات والأعمال
- مجموعات العمل
- التعاوني
- الألعاب الجماعية
- النمذجة
- والمحاكاة

٧- الذكاء الشخصي:

يعد الذكاء الشخصي - من أكثر الذكاءات خصوصية، ولذا يتطلب إظهاره وملاحظته دليلاً من الذكاءات الأخرى كاللغة أو الموسيقى أو أي صورة أخرى، كما أن النجاح المفترض في أي مجال يتطلب حساً قوياً فيما يخص من أنت ؟ ما الذي تفعله جيداً ؟ وما لا تفعله جيداً ؟ وهذا يوضح أهمية الذكاء الشخصي، حيث أن المعرفة الشخصية الداخلية تسمح وتساعد على استعاضة نقائصهم أو جوانب الضعف وإيجاد الفرص لاستخدام جوانب القوة جيداً.

ويظهر الذكاء الشخصي في مجموعة من القدرات مثل:

- ◆ القدرة على فهم النفس، ومعرفة من نكون، وماذا نريد أن نفعل، كيف نتصرف حيال الأشياء تجنباً أو انجذاباً نحوها.

♦ القدرة على امتلاك المعرفة الذاتية واستخدامها لصنع القرارات وتنظيم حياتهم الخاصة .

♦ القدرة على معرفة مواطن القوة والضعف، وحسن تقدير الذات.

أ - أدوار ومجالات تتطلب الذكاء الشخصي:

مثل المعالج النفسي، عالم النفس، الموسيقي، الشاعر، الفيلسوف، الفنان، القائد الروحي والديني، المتحدث المحفز، وفي التقييم المهني الوظيفي، الممارسات الدينية، والعلاج النفسي.

ب - سمات وخصائص ذوي الذكاء الشخصي:

♦ يميل للأعمال والمشاريع الفردية، ويستمتع بالوقت مع نفسه.

♦ يستطيع أن يتعرف إلى مواطن ضعفه وقوته، ويستغل هذه المعرفة في تحديد المواقف التي يندمج فيها أو يبتعد عنها.

♦ ينظم أشياءه ومتعلقاته بنفسه جيداً.

♦ إيجاد حلول أصلية ومخرجات للمشاكل.

♦ لديه أفكار فريدة عن الأشياء التي تبدو للآخرين أنها لا يفهمونها.

♦ يتعلم بطريقة أفضل عن طريق العمل منفرداً والمشروعات الفردية.

ج - استراتيجيات التدريس في ضوء الذكاء الشخصي:

- فترات التأمل لمدة دقيقة
- جلسة تحديد الأهداف

- المشروعات والأعمال الفردية - الاختيارات الحرة

٨-الذكاء الطبيعي:

يظهر الذكاء الطبيعي في القدرات التالية:

١ - القدرة على التمييز بين الكائنات الحية والحساسة لمظاهر العالم الطبيعي الأخرى.

٢ - القدرة على رؤية وإدراك العلاقات والنماذج الطبيعية في مملكة النبات والحيوان.

٣ - القدرة على إدراك وتصنيف الأجناس المتعددة كالحياة النباتية وحيوانات منطقة أو حقبة ما.

٤ - إتقان التصنيف والقدرة على التعرف إلى إنتاج الإنسان الصناعي في ثقافته مثل التعرف إلى أنواع السيارات والأحذية.

أ - أدوار ومجالات تتطلب الذكاء الطبيعي:

الصيادون، المزارعون، عالم النبات، بائع الزهور، البيولوجي، معلم العلوم البيئية، البحار، ويظهر كذلك في الاستخدامات اليومية كالطهي، والبستنة، والزراعة.

ب - خصائص وسمات ذوي الذكاء الطبيعي:

- ◆ لديه مهارات حسية ويحب الأنشطة المتعلقة بالطبيعة.
- ◆ يصنف ويميز بين المكونات الطبيعية الحية وغير الحية، ويلاحظ العلاقات والنماذج في الطبيعة بسهولة.
- ◆ يحب معرفة أشياء عن النباتات والحيوانات المحيطة به، ويلاحظ الطيور والأشجار.
- ◆ يلاحظ التغيرات الطبيعية والعلاقات المتداخلة بينها.
- ◆ يتعلم من خلال الملاحظة والحواس وتجميع الأشياء من العالم الطبيعي.

ج - استراتيجيات التدريس في ضوء الذكاء الطبيعي:

- الزيارات الخلوية.

- التصنيف إلى فئات.
- الخبرات العملية.
- الزيارات الميدانية.
- المشاهدات والتأملات.
- النماذج الحسية.

٩- الذكاء الوجودي:

يظهر الذكاء الوجودي في القدرات التالية:

- ١ - قدرة الفرد على إدراك وتعيين موضعه وحدوده فيما يتعلق بالحدود الكونية الأبعد التي يمكن الوصول إليها، سواء كانت ضخمة أو متناهية الصغر.
- ٢ - القدرة المرتبطة بالخصائص الوجودية للحالة الإنسانية مثل مدلول الحياة، معني الموت.

أدوار ومجالات تتطلب الذكاء الوجودي:

أقطاب الصوفية، رجال الوعظ والإرشاد الديني، معلم وعلم الفلسفة، الكاتب.

خصائص وسمات ذوى الذكاء الوجودي:

◆ لديه نزعة إلى طرح العديد من الأسئلة لمعرفة أسرار الكون والوجود من حوله.

◆ لديهم قدرة على التفكير بطريقة تجريديه.

◆ لديهم تفكير بالحياة والموت، وفيما وراء الطبيعة.

◆ أصحاب الذكاء الوجدى يسألون "لماذا نحن هنا"؟ ،
"مادورنا في العالم"؟

استراتيجيات التدريس في ضوء الذكاء الوجدى:

◆ الاسترخاء والتأمل.

◆ التصوف والدراسات التاريخية والدينية.

◆ التفكير في الكون والخلقة.

ثالثاً: أسس نظرية الذكاءات المتعددة:

١ - يرى Gardner أن العالم الذى نعيش فيه يتكون من معالم متعددة، أصوات، لغويات إيقاعات موسيقية، طبيعة متعددة الأشكال، أشخاص آخريين فى البيئة، ونحن نستجيب بأشكال مختلفة لهذه الأشياء، فإذا استجاب عقلنا للمحتويات الفعلية للعالم، فلا يكون هناك معنى فى أن نفترض وجود قوة واحدة عام تصلح مع كل هذه الأغراض

ومع كل الأشياء، ومن هنا كانت فكرة وجود ذكاءات متعددة للتعامل مع هذا التنوع والتعدد في العالم.

٢- إن نظريات الذكاء التقليدية تقود بشكل طبيعي إلى السؤال التالي: هل شخص ما ذكي ؟ في حين نجد أن نظرية الذكاءات المتعددة تثير السؤال التالي: كيف هذا الشخص ذكياً ؟، وبالتالي في نظرية الذكاءات فإن معرفة من تكون أكثر أهمية من ماذا تعرف.

٣- إن كل البشر في مختلف الثقافات يمتلكون هذه الذكاءات بحكم موروثيتها وأساسها البيولوجي ولكن بدرجات متفاوتة من القوة.

٤- إن امتلاك كل فرد لجميع الذكاءات بدرجات متفاوتة يعنى أنه لا يوجد اثنان لهما نفس المستوى من الذكاءات، فكل فرد له بروفيل شخصي- خاص به في الذكاءات يظهر جوانب القوة والضعف لديه، حيث يبدو مثلاً قوياً في ذكاء أو اثنين ومتوسطاً أو ضعيفاً في بعضها الآخر، فكل واحد ذكي بطريقة مختلفة، فلا يوجد واحد ذكي وآخر غير ذكي.

٥- هذه الذكاءات منفصلة عن بعضها فهي مستقلة وذات أصول بيولوجية مختلفة، وهذا يعنى أن التلف في أحد أجزاء

المخ يفقد بعض القدرات فعاليتها دون الأخرى. وكذلك يظهر في مجالات متعددة وبأشكال مختلفة من المواد والمشكلات، بمعنى أنه لا يمكن أن ينمى أو يقيم أحد الذكاءات من خلال ذكاء آخر، فالذكاء الموسيقي لا يمكن تطويره وتنميته من خلال الحديث عن الموسيقى، وبنفس الشكل فإن تقييمه لا يمكن أن يتم من خلال اختبار الورقة – القلم. بالإضافة إلى ذلك فإن كل ذكاء له سلسلته النمائية والتي تظهر في المراحل المختلفة من الحياة.

٦- انفصال الذكاءات يؤكد على نقطة جوهرية في النظرية وهي أن القوة أو الضعف في ذكاء معين لا تعد مؤشراً على قوة وضعف في الذكاءات الأخرى، أى لا يمكن التنبؤ بأحد الذكاءات من خلال ذكاء آخر.

٧- وبرغم انفصال واستقلال الذكاءات بعضها عن بعض إلا أنه من النادر جداً أن تعمل بشكل مستقل، ولكنها تعمل في تناغم وتلازم وتكامل في سياق مشكلات في ميادين الحياة الحقيقية، فمعظم الأهداف والمهام تتضمن عدداً من الذكاءات التي تعمل جنباً إلى جنب، فعلى سبيل المثال الراقص لا يمكن أن يقوم بفنه بمهارة إلا إذا كان لديه ذكاء

موسيقى قوى لفهم الإيقاع والتنوع الموسيقي، وذكاء اجتماعي لفهم كيف يستطيع أن يحرك المشاهدين انفعالياً من خلال حركاته، وكذلك يحتاج ذكاء جسمياً - حركياً - ليزوده بانسيابية وتناسق وترابط ليكمل الحركات بنجاح. وكذلك رواية قصة أو قصيدة شعر قد تظهر قدرات لغوية وحركات جسدية وذكاءً منطقياً لدى الفرد. وحل مسألة رياضية لفظية قد يتطلب أن يعمل كل من الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي الرياضي في تناغم، وبالمثل عندما يلعب طفل كرة قدم فإنه يحتاج لذكاء جسمي - حركي ليجري ويركل، وذكاء مكاني ليحدد مكانه في الملعب ويتابع مسارات الكرة، وذكاء لغوي واجتماعي ليناقد نقطة خلاف أثناء اللعب مع زملائه.

٨- ومع أن الذكاءات قد تتحدد إلى حد ما من خلال الجينات إلا أن نموها مسألة ثقافية وتربوية، وبالتالي فهي قابلة للتعليم، ويمكن تحسينها على مدار الحياة من خلال الجهد المركز، وكل ذكاء يمكن أن ينمي إلى مستوى متوسط من الكفاءة في حال الذكاءات الضعيفة. ومن المهم الإشارة إلى أن نظرية الذكاءات المتعددة لا تهتم بدرجة ذكاء الفرد IQ، ولكن تهتم

بفهمه الحالى وبالجهد الذى يمكن أن تقدم لتحسين الذكاء الضعيف فقد أثبتت نظرية الذكاءات خطأ المفهوم الذى ساد لفترة طويلة وهو أن الذكاء شئ مستقر أو ثابت Fixed، حيث إن معدل نسبة الذكاء كان ينظر إليها على أنها تمثل مستوى ذكاء الفرد، وهى نسبة باقية ومستقرة معه ولا تتغير.

٩- لا يؤمن Gardner بوجود فروق فى الذكاءات بين الجنسين ، كما أنه حتى لو تم تطوير اختبارات عادلة تقيس الذكاءات فإنها لن تعكس فروقاً بين الجنسين، أما إذا وجدت هذه الفروق فلن تكون كيفية تفسيرها واضحة، فالفروق هنا قد ترجع إلى البيئات الثقافية. كما لا يعترف Gardner بوجود فروق فى الذكاءات يمكن إرجاعها إلى عامل العمر.

تعريف الذكاء فى نظرية الذكاءات المتعددة:

الذكاء هو "إمكانية بيولوجية نفسية أو حيوية نفسية للتعامل مع المعلومات، هذه الإمكانية يمكن أن تكون نشطة فى موقف ثقافى لحل مشكلات أو ابتكار نواتج تكون ذات قيمة فى ثقافة ما". "A biopsychological potential to process information that can be activated in a cultural

setting to solve problems or to create products
that are of value in a culture”.

إن Gardner هنا لا يقدم فقط تعريفاً واسعاً للذكاءات
ولكن أيضاً إظهار الذكاء من خلال:

- ١ - النواتج وحل المشكلات .
 - ٢ - كما أن هذا التعريف للذكاء يتيح للأفراد في أى ثقافة أن
يكونوا أذكياء بنفس القدر مثل الأفراد في ثقافة أخرى .
 - ٣ - وكذلك يلاحظ أن هذه النظرة للذكاء تؤكد أن الذكاء
الإنساني يجب أن يتصف بالآتي: مجموعة من المهارات
تمكن الفرد من حل المشكلات، والقدرة على خلق وابتكار
نواتج فعالة أو تقديم خدمة ذات قيمة في الثقافة التي
يعيش فيها الفرد، وأيضاً الكفاءة في إدراك المشكلات
وكذلك ابتكار مشكلات تستخدم في حل مشكلات أخرى .
- وبناءً عليه يمكن القول بأن تعريف Gardner للذكاء يثير
عدة نقاط مهمة جدية بالاعتبار والتأمل وهي:

- ١ - إن Gardner لا يكتفى فقط بكون الذكاء هو القدرة على حل
المشكلات بل يضيف إليه أنه كذلك القدرة على ابتكار نواتج ذات

قيمة في ثقافة، وهذا يترجم عملياً النظرة الهرجماوية النفعية الكامنة وراء هذه النظرية، حيث لا يكتفى بأن يكون الفرد حالاً للمشكلات بل أيضاً أن تكون لديه القدرة للتعامل مع معطيات البيانات والمعلومات لابتكار شيء ما نافع في المجتمع الذي يعيش فيه.

٢- هذا التعريف لا يعنى أنه تعريف عام بل هو تعريف يطبق في كل ذكاء من الذكاءات المقترحة، فلا يوجد شيء ذو قيمة وشيء آخر لا قيمة له فحل المشكلات وابتكار منتجات يكون في كل ميدان من ميادين الذكاءات. وهذه النقطة تقودنا إلى النقطة التالية الجديرة بالوقوف عندها قليلاً أو كثيراً.

٣- إن Gardner عندما يعرف الذكاء آخذاً في الاعتبار الثقافة التي يعيش فيها الفرد، من حيث كونها تحدد ما له قيمة وما ليس له قيمة، فإنه بالتالي يلقي بالكرة كاملة في ملعب الثقافة، بمعنى أن الترجمة العملية لهذا الكلام تشير إلى القدر والدور الذي يمكن أن تلعبه معتقدات وقيم وعادات وتقاليد المجتمع وكذلك الرؤى الشخصية للفرد والمحيطين به وذلك في تنشيط أو تعطيل ذكاء ملكة معينة

لدى الفرد. فعلى سبيل المثال الطفل الذى ينشأ فى مجتمع لا يؤمن ولا يعتقد بأهمية الموسيقى والغناء فربما يعمل على وأد هذه الملكة أو هذا الذكاء فى الطفل بدلاً من البحث عن كيفية الاستفادة من هذه الإمكانية بالقدر وبالشكل الذى يخدم الفرد والمجتمع الذى يعيش فيه والذى يتلاءم مع هذه الثقافة. وقل مثل ذلك على التوجهات نحو قيمة العلاقات الاجتماعية والثقة بالنفس وتقدير الذات فى الثقافة والتي قد تؤثر بدورها على الذكاءات الاجتماعية والشخصية.

أسس قياس وتقييم الذكاءات المتعددة:

يرى Gardner (١٩٩٨) أنه لا توجد طريقة مثلى ومحددة لتقييم الذكاءات، لكن المهم هو استخدام الأدوات التى نشعر أنها ملائمة للغرض الذى نريده. ويعارض بشدة الاتجاه السيكومتري التقليدى الذى يعتمد فى عملية التقييم بشكل أساسى على أسلوب الورقة - القلم فى القياس ومن خلال اختيار من متعدد أو إجابة قصيرة. ويعتقد Gardner أنه من غير المناسب بالتأكيد إن طلبنا من التلاميذ أن يشاركوا فى خبرات متعددة ومنوعة فى جميع الذكاءات ثم نطلب منهم بعد ذلك إظهار ما تعلموه من خلال

الاختبارات المقننة التي تركز بشكل ضيق على المجال اللفظي أو المنطقي، وبالتالي تقترح النظرية إعادة تشكيل أساسية للطريقة التي يقيم بها تعلم التلاميذ.

ويشير Gardner إلى أن الذكاء لا يمكن صياغته أو قياسه بدقة بمعزل عن مواقف محددة أو معينة، والتي يعيش أو يعمل أو يلعب فيها الفرد، وكذلك الفرص والقيم التي تعطى أو تمنح بواسطة المجتمع المحيط ، وبالتالي فإن القياس الحقيقي في المواقف ومن هنا يكون التقييم ذا معنى. ويحدد Gardner محكين يجب أن يستوفيهما تقييم الذكاءات وهما:

١- يجب أن يكون التقييم مباشراً وطبيعياً كلما أمكن: بمعنى أن التقييم يجب ألا يحدث من خلال الورقة والقلم. فعلى سبيل المثال، فإن القياس والتقييم الجيد للذكاء الاجتماعي يتم من خلال مواقف حقيقية توضح كيف يتفاعل الفرد أو الأفراد مع بعضهم بعضاً، وكيف يقيمون الآخرين وهكذا، وليس أن يجيب الفرد عن أسئلة متعلقة بهذا الذكاء. إن Gardner هنا يركز على إجرائية الذكاء كما يحدث في المواقف الطبيعية. ويرى أن نظرية الذكاءات يساء استخدامها أحياناً من قبل بعض المدرسين عندما يطبقون أو

يستخدمون تطبيقات سريعة لا معنى لها وبسيطة، ثم يصنفون الأطفال على أساسها.

٢- يجب أن يسمح التقييم كل ذكاء بشئ- من التفصيل: لأن كل ذكاء له عدة أوجه، ويجب ألا نكون قانعين بتقييم واحد سريع لوجه واحد من أوجه الذكاء لأنه يظهر في صور متعددة وليس صورة واحدة. وهذا المحك بلا شك يقف في وجه الأساليب التقليدية التي تقدم اختباراً واحداً للفرد يتم تقييمه على أساسه وبصورة سريعة. وهي نقطة جوهرية تحسب لنظرية الذكاءات، لأنه كثيراً ما يصنف الأفراد ويتحدد مصيرهم بقرارات سريعة بشكل خاطئ بناءً على اختبار واحد سريع، وخاصة ما يحدث مع ذوى الحاجات الخاصة.

كما يرى أنصار نظرية الذكاءات أن التركيز على الذكاءين اللغوى والحسابى في التقييم عملية غير عادلة، ويجب تقييم جوانب القوة والضعف لدى الفرد بشكل عام. وحيث إن التلاميذ لا يتعلمون بنفس الطريقة فبالتالى لا يمكن تقييمهم بشكل واحد، ويرون أن أفضل طريقة أو اتجاه للتقييم هو السماح للتلاميذ بعرض المواد والمهام بطريقتهم الخاصة مستخدمين الذكاءات

المختلفة، كما أن تقييم الذكاءات يعتمد على الأنشطة العملية في جميع المجالات وبالتالي فهو قياس أكثر موضوعية ودافعية. وإذا كانت درجات الذكاء على المقاييس المعروفة للذكاء تُحوّل إلى الصفات التالية ذكي، متوسط، غبي، فإن نظرية الذكاءات في مقابل ذلك تقدم عدسة يمكن من خلالها التعرف على الطرق المتنوعة لحل المشكلات وخلق نواتج إبداعية ذات قيمة بين الأفراد في ثقافة ما. وذلك لإيمان النظرية بأن كل الأفراد يولدون بهذه الذكاءات ونحن ندعمها بيئياً، فلا يوجد واحد ذكي وآخر غبي، فكل ذكي في ميدانه. إن النظرية تقترح نظاماً يعتمد بدرجة أقل كثيراً على الاختبارات النظامية أو الاختبارات مرجعية المعيار، وتعتمد بشكل أكبر على الخبرات والمقاييس الواقعية المرجعية المحك.

ومن هذه الخبرات التقييمية، سجلات النوادر، عينات العمل، شرائط التسجيل السمعي، شرائط الفيديو، الصور الفوتوغرافية، دفتر يوميات التلميذ، لوحات يحتفظ بها التلميذ، الاختبارات غير النظامية، المقابلات، البورتفوليو، وغيرها.

الذكاءات بين الوراثة والبيئة:

رغم أن الذكاءات المتعددة ذات أصول بيولوجية، وهي الدعامة الأكثر رسوخاً بالنسبة للنظرية، إلا أن Gardner اتخذ

موقفاً وسطاً بين الوراثة والبيئة، حيث يرى أن كلاً من الفطرة والتغذية البيئية يلعبان دوراً واضحاً في نمو الطاقات الإنسانية، فهو لا ينكر دور الوراثة في الذكاء، لكنه لا يتجاهل دور البيئة.

وقد حرص Gardner في مواطن كثيرة من كتاباته أن يؤكد على الدور الثقافي (البيئة) في تنشيط ذكاءات محددة. فهو يؤمن بشدة أنه لا يوجد شخص يولد جيداً أو سيئاً، ولا يوجد شخص مقدر عليه النجاح أو الفشل، فالأطفال من الطبقات الارستقراطية الغنية معرضون لأن يكونوا سيئين فيما بعد، والأطفال ذوو الأصول الاجتماعية المتواضعة يمكن أن يصبحوا نماذج سياسية ودينية بارزة، ويضرب على ذلك مثلاً بالدور الذي من الممكن أن تلعبه البيئة في مصير توأمين متماثلين وذلك من خلال الفرص والظروف المتاحة التي ينشأ فيها كل منهما، وذلك في تحديد مكانته وذكائه ونهايته ، وتبعاً لذلك - على سبيل المثال - فإن لاعب الشطرنج الماهر قد يكون وراثياً لاعب شطرنج بارعاً، ولكنه إذا كان يعيش في ثقافة لا تتاح فيها أدوات لعب الشطرنج، بالتالي فإن هذه القدرة أو هذا الذكاء سوف يكتب عليه عدم الظهور في هذه الثقافة.

إنه يرى في ضوء احترامه للعنصر الثقافي في الذكاء أنه إذا أردنا أن نفهم العالم فلا بد أن نبدأ بمفاهيمنا الثقافية حول العديد من الحقائق مثل الجمال، الحسن، والقبح، والجيد، والردئ، وكذلك توضيح معاني الذكاء لأنها تختلف من ثقافة لأخرى.

وبالتالي فإنه مما لا شك فيه أن تفعيل دور الثقافة في نمو ذكاءات الأفراد يعد مهماً للغاية وخاصة بالنسبة للممارسات التربوية.

أسس الممارسات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة:

ورغم كل ما هو مشاهد وملاحظ من الانتشار الواسع للنظرية في المضامين التربوية إلا أن Gardner (١٩٩٥) لديه بعض التحفظات والاعتراضات على بعض الممارسات التربوية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة مثل:

١- محاولة تعليم جميع الموضوعات والمبادئ باستخدام كل الذكاءات: ويرى أنه يمكن تناول أغلبية الموضوعات بعدد من الطرق ولكن لا يمكن افتراض أن كل موضوع يمكن تناوله من خلال السبع ذكاءات، فهذا مضیعة للوقت والجهد.

٢- استخدام بعض المواد المرتبطة بالذكاء كخلفية:

فنحن عندما ندير الموسيقى في حصة لتعليم القراءة أو الحساب يعد هذا عملاً غير مناسب خاصة إذا افترض التركيز في العمل الذى يقوم به الأفراد. ولعل هذا هو أحد الأخطاء التى يقع فيها بعض الطلاب عندما يذكرون على أنغام الموسيقى والأغاني.

٣- أن الصفحات العقلية (البروفيلات) للأفراد يمكن أن يساء تفسيرها للحكم على بعض الأفراد:

فالأطفال أذكاء ولكن بدرجات وتوجهات مختلفة ، وقد تظهر الذكاءات بصور مختلفة في ثقافات أو جماعات معينة. وهو ما نعتقد أنه تحذير موجه للثقافة. وذلك لأن التقييم باستخدام الذكاءات المتعددة قد لا يضمن عدم التحيز الثقافى ويمكن أن يستخدم للإساءة إلى ثقافة معينة ، لذلك لابد من عرض مدى واسع من أدوات التقييم حتى نضمن أن كل فرد سوف يؤدي على الأدوات.

٤- من وجهة نظر الذكاءات المتعددة فإن الصفحات العقلية للتلاميذ ذات قوة للتغير على مدار الوقت:

ولذلك من الخطأ أن نركز على جانب واحد من الذكاءات ثم نرسم للطفل بروفيلاً على أساسه ، بمعنى يجب عدم تصنيف

التلاميذ بناءً على ذكاء قوى لديهم وذلك طوال الوقت وعلى مدار الأيام كلها.

على أية حال فإن Gardner لا يعترض على التعلم المعروف التقليدي أو النظامي، ولكن يعترض على فكرة وجود طريقة واحدة للتعلم، كما يعترض على أن كل شيء يمكن تعلمه بكل الذكاءات.