

علم النفس الإيجابي Positive psychology

أصبح علم النفس بعد الحرب العالمية الثانية علماً غارقاً في الإهتمام بدراسة وعلاج الإضطرابات النفسية بمعنى أنه ركز في إهتماماته على دراسة ومعالجة المرضي والمغضريين نفسياً وتجاهل الإهتمام أو الإن鄙اه للفكرة الخاصة بأن الفرد قادر على الإنجاز وتحقيق الذات هو القادر على الإرتقاء بالمجتمع، بالرغم من أن بناء القوة وتمكين البشرـ ودفعهم نحو التعامل مع الأمور بجدية وإيجابية يعتبر أقوى وأكثر فاعلية في مجال العلاج النفسيـ Psychotherapy (Seligman: 2002, pp 3-9).

وعلى هذا فإن علماء النفس قد ركزوا في دراساتهم على أوجه العجز في الأداء البشري وتجاهلو أوجه النمو الإيجابي في هذا الأداء، وبالرغم من أن مشكلات عدم التوافق كانت من الموضوعات الأكثر شيوعاً في الدراسات السيكولوجية مقارنةً بموضوعات الصحة والتطور الإيجابي، إلا البحث عن المظاهر الإيجابية للنمو النفسيـ والسلوكي أصبح أكثر إتساعاً وإنطلاقاً وهذا ما مهد الطريق لانتشار علم النفس الإيجابي Positive psychology (ليزا اسبنيل وستودينجر : 2006 ، 263) وقد استمر تجاهل علماء النفس للجوانب الإيجابية لدى الإنسان لعقود طويلة وكان جل إهتمامهم هو دراسة الجوانب السلبية لديه، فمنذ عام 1887 وحتى عام 2000 أجريت 136728 دراسة وبحث عن الغضب والقلق والإكتئاب مقابل 8659 دراسة عن الجوانب الإيجابية مقسمة إلى 2958 دراسة عن السعادة و 5701 دراسة عن الرضا عن الحياة بشقيها العام والخاص مما يشير إلى أن دراسة الجوانب السلبية مقابل الجوانب الإيجابية في علم النفس تشكل نسبة 1:16 (عادل العدل: 2008 ، 1) وعلى ذلك فإن علم النفس الإيجابي هو علم دراسة القوى الإنسانية الإيجابية التي تساهم في مساعدة الأفراد على كافة المستويات سواء جسدياً أم نفسياً أم اجتماعياً، لأن المساعدة على اكتشاف الخصائص والسمات الإيجابية في شخصية الفرد وتنميتها سوف يساهم في مساعدة الفرد على مواجهة المشكلات والصعوبات والتحديات التي قد تواجههم في سياق حياتهم اليومية، وتساعدهم على الشعور بالسعادة والإقبال على الحياة بجدية وفاعلية. (Leak & Leak: 2006, Pp 207-223)

نشأة علم النفس الإيجابي:

ظهر هذا الفرع من فروع علم النفس الحديث على يد "سلجمان" Seligman عام 1998، حيث قاما بالعديد من الدراسات والمحاولات التأصيلية لهذا العلم، في محاولة منها لوضع أصول نظرية وتطبيقية لهذا العلم فخلصنا إلى أن هذا الفرع من فروع علم النفس الحديث يمكن أن يساهم في الوقاية من الإصابة بالإضطرابات النفسية والجسمية وتخلص الفرد من المعاناة أو التخفيف من حدتها، وقد أكدت نتائج أبحاثهما في هذا الميدان على أن التدخلات الإيجابية التي يهتم علم النفس بترسيخها وتطبيقها مع العميل سواء كانت لأهداف وقائية أم لأهداف تختص بتعديل السلوك أم لأهداف إرشادية أم لأهداف علاجية ستكون أكثر فاعلية وفائدة من التدخلات التقليدية، لكونها لا تكتفي بتخلص الفرد "العميل" Client من انحرافاته وإضطراباته وضعفه فحسب ولكنها ستساهم في تأسيس منهج وفكر جديد في نفس هذا العميل مضمونه أن الصحة النفسية لا يقصد بها الخلو من الأمراض والإضطرابات ولكنها تشير إلى أن يكون الفرد فعالاً ومؤثراً وناجحاً على المستوى الشخصي- والأسري والمجتمعي (محمد الصبوة : 2006 : 14).

أهمية علم النفس الإيجابي:

أكَّدت آراءُ الكثِيرِ من علماءِ النَّفْسِ عَلَى أَنَّ عَلَمَ النَّفْسِ الإِيجَابِيَّ لَهُ فَائِدَةٌ كَبِيرَةٌ فِي مِيدَانِ الْعَمَلِ وَفِي الْمَوَارِدِ وَالْتَّنَمِيَّةِ الْبَشَرِيَّةِ وَتَنَمِيَّةِ الْقُوَّىِ الْإِنْسَانِيَّةِ عَبْرِ مَرَاحِلِ الْعُمَرِ الْمُخْتَلِفةِ، وَأَنَّ لَهُ دُوراً كَبِيرَاً فِي زِيَادَةِ الرُّضَا وَمَسْتَوِيِ الدَّافِعِيَّةِ وَالْإِنْتَاجِيَّةِ فِي أَمَاكِنِ الْعَمَلِ (Martin: 2005, Pp 111-131) . كَمَا أَنَّ لَهُ دُوراً كَبِيرَاً فِي زِيَادَةِ الْفَاعِلِيَّةِ الْإِنْتَاجِيَّةِ وَالْإِقْتَصَادِيَّةِ فِي مِيدَانِ الْعَمَلِ وَالْإِنْتَاجِ (Crabtree: 2006, P 1 – 3) وَهَذَا مَا يُعْطِي لِعَلَمِ النَّفْسِ الإِيجَابِيِّ دُوراً كَبِيرَاً فِي الْمِيدَانِ الصُّنْعَانِيِّ industrial field وَفِي الْمِيدَانِ الْإِقْتَصَادِيِّ سَاهَمَ عَلَمُ النَّفْسِ الإِيجَابِيِّ فِي زِيَادَةِ الْقَدْرَةِ عَلَى فَهْمِ سُلُوكِ الْمُسْتَهْلِكِ وَهَذَا مَا تَرَبَّ عنَّهُ الْكَثِيرُ مِنْ الإِيجَابِيَّاتِ الْمُتَعَلِّقَةِ بِالْمَبَيِعَاتِ وَبِزِيادةِ الْمَوَارِدِ الْإِقْتَصَادِيَّةِ & Skinner (Kelley: 2006, P 77-93) ، لِأَنَّ إِسْتَعْمَالَ الْعَوَاطِفِ وَالْمَشَاعِرِ الإِيجَابِيَّةِ فِي مَوْقِعِ الْعَمَلِ وَفِي التَّعَامِلِ مَعَ الْمُسْتَهْلِكِ خَاصَّةً فِي حَالَاتِ الْبَيْعِ وَالْشَّرَاءِ يَكُونُ لَهُ

كما أن علم النفس الإيجابي له دور كبير في زيادة جودة الحياة Quality of life اوذلك من خلال إستخدام التعزيز الإيجابي في إدارة السلوك التنظيمي وخلق الدافعية للإنجاز والعمل على زيادة طرق البحث عن النجاح وتجنب الفشل) Wigand, et.al: 2005, Pp 3 – 25 .

أكيد الكثير من علماء النفس على أن علم النفس الإيجابي دور فاعل في العملية التعليمية، حيث أكيد كل من تريجنسين وآخرون Trejensen, et. al 2004 على أن علم النفس الإيجابي دور فاعل في تنمية دافعية التلاميذ وثقتهم بأنفسهم وتنمية الجوانب الإيجابية والإنفعالية والإبداعية لديهم وجعلهم أكثر تفاؤلاً ومرونة وأملاً في المستقبل وهذا بدوره سوف يؤثر تأثيراً إيجابياً في عملية التحصيل والتفوق، لأنه سوف يفتح أمامهم مجالاً أكثر للتركيز والإبداع والتحمل والثقة بالنفس والمرنة في التعامل مع المشكلات التي قد تواجههم في عملية التحصيل، خاصةً وأن مساندة الطالب بصفة عامة والمضطرب بصفة خاصة وتنمية النواحي الإيجابية لديه من قوة وتفاؤل وشجاعة وأمانة ومثابرة تكون أكثر فاعلية وأهمية من التركيز على علاج الإضطراب أو الضعف الذي يعاني منه الطالب، أو إزالة مشكلته فقط، وبصفة عامة يعد التعزيز الإيجابي أفضل وأهم من التعزيز السلبي خاصةً في الميدان التعليمي، لأن التعزيز الإيجابي يساهم أكثر في علاج المشكلات السلوكية المتعلقة بالمجال التعليمي كالتأخر الدراسي والتشتت وعدم التركيز وصعوبة التحصيل، وعلى ذلك فإن علم النفس الإيجابي يساهم بدور كبير في تقويم وتنمية شخصية الطالب وتنمية نواحي القوة لديه وبالتالي فإن ذلك يساهم في تحصينه مما قد يواجهه من مشكلات تتعلق بالعملية التعليمية) Trejensen, et.al:2004, Pp 163-172(

ولا يقتصر دور علم النفس الإيجابي في الميدان التربوي على الطالب فقط ولكنه يمتد ليؤدي خدماته إلى المعلم والمدير والمدرسة بأكملها، وبالنسبة للمعلم فإن تفاعلات المعلم الإيجابية مع تلاميذه في قاعات الدرس تساهם بشكل كبير في تحقيق الكثير من الآثار الإيجابية في نفوس طلابه وبالتالي تؤثر بشكل إيجابي على مستوى تحصيلهم وفهمهم، ومن ثم يجب العمل على وجود بيئة

تربيوية إيجابية تساهم في إيجاد العديد من طرق التحصيل الإيجابي لدى التلاميذ، وقد وجد الكثير من العلماء أن المعلم الإيجابي الذي يحاول الكشف عن الإيجابيات في شخصية وسلوك طلابه يكون أكثر تأثيراً في نفوس طلابه من المعلم الذي يحاول تذكيرهم دائماً بالسلوك السيء، كما أن الكثير من الدراسات قد أكدت على أن الاعتماد على أساليب وتقنيات إيجابية من قبل المعلم وإدارة المدرسة يساعده في التغلب على المشكلات التربوية والنفسية والسلوكية التي تواجهه الطلاب في سياق حياتهم اليومية. - (Jensen, et. al.: 2004, P. 67-79)

وعلى ذلك فإن علم النفس الإيجابي بخدماته ومساهماته التي قد يقدمها للمجال التربوي ما يجعله شريكاً رئيسياً في العملية التعليمية. وفي الميدان الإكلينيكي Clinical field تبرز أهمية علم النفس الإيجابي لأن من بين الأهداف التي يسعى هذا العلم إلى تحقيقها هو تغيير بؤرة الاهتمام وتحويلها من الاهتمام بالبحث عن الأسباب التي تؤدي إلى الإضطرابات النفسية والعقلية إلى البحث عن الأسباب التي تؤدي إلى سلامة التفكير ومواجهة الضغوط والإضطرابات بطريقه إيجابية. (Easterbrook: 2001, P. 20-23)

وبالإضافة إلى ذلك فإن علم النفس الإيجابي دور هام في عملية الإرشاد والعلاج النفسي— Psychotherapy لأنه يقدم العديد من التقنيات الإيجابية في الإرشاد والعلاج النفسي— ولأجل ذلك أفرد لنفسه فرعاً من العلاج النفسي— يسمى بالعلاج النفسي— الإيجابي Positive psychology القائم على الاهتمام بالسمات الإنسانية الإيجابية إلى جانب إهتمامه بعلاج نقاط الضعف لدى الفرد فالعلاجات الطبية تعمل على تسكين الجروح بينما العلاج النفسي— الإيجابي يعالج الضعف وينمي ويدعم مناطق القوة لدى الفرد، فعلاج الإكتئاب مثلاً لا يقوم على تقديم العقاقير فقط وإنما يقوم على إيجاد أساليب إيجابية في الحياة (حسن الفنجري: 2008: 42).

وقد أكدت العديد من الدراسات على أن علم النفس الإيجابي له فاعليه في خفض الإكتئاب وذلك من خلال زيادة المشاركة الإيجابية والتركيز على الإنفعالات الإيجابية بدلاً من إستهداف الأعراض الإكتئابية، وأن التدريبات النفسية الإيجابية

تساهم بشكل كبير في التقليل من الأعراض الإكتئابية بل أنها تؤدي بشكل كبير إلى علاج فعال للإكتئاب أكثر من غيرها من تكتيكات العلاجات النفسية الأخرى

(Seligman, et.al: 2006, Pp774 – 788) كمَا أن اسْتِخْدَام إستراتيجيات العلاج النفسي- الإيجابي تساهم في التخفيف من حدة أعراض قلق المستقبل (حسن الفنجرى: 2008 : 42).

وقد أكدت الدراسات الإكلينيكية الحديثة أيضاً على أن علم النفس الإيجابي له دوراً كبيراً في زيادة فاعلية وقيمة عملية الإرشاد النفسي— (sandra, et.al: 2007, P.30-40) وعلى ذلك فإن علم النفس الإيجابي يلعب دوراً هاماً وحيوياً في الكثير من المجالات والميادين التي يُساهم فيها علم النفس بصفة عامة.

تطبيقات علم النفس الإيجابي في المجال الإكلينيكي:

إذا كان علم النفس الإكلينيكي يهدف في الأساس إلى تشخيص الاضطرابات وتصنيفها وعلاجها فإن له مجموعة من الأهداف الأخرى منها:

1. أهداف إنمائية : developmental والتي تتضمن العمل على تنمية قوة الإنسان وقدراته ومهاراته على مواجهة المشكلات.

2. أهداف وقائية : preventive بمعنى العمل قدر الإمكان على وقاية الإنسان من الوقوع تحت براثن الاضطراب والمرض والانحراف.

3. أهداف علاجية: therapeutic ويتضمن ذلك تشخيص وتصنيف وعلاج ما يوجد لدى الفرد من اضطرابات نفسية باستخدام مناهج العلاج النفسي- المتعددة. وعلى ذلك فإن لعلم النفس الإيجابي تطبيقات عديدة وفعالة في الميدان الإكلينيكي، ومن هذه التطبيقات:

أولاً: التنمية الإيجابية : positive development

حيث يركز علم النفس الإيجابي على دراسة الجوانب الإيجابية من الشخصية وسمات الفرد الإيجابية التي تُساهم في تحسين جودة الحياة ومن ثم الشعور بالسعادة والإقبال على هذه الحياة التي يعيشها الفرد، وهذا بدوره يساهم بشكل كبير في تحقيق مستوى عالٍ من التوافق النفسي، ومن ثم فإن علم النفس الإيجابي يعمل على اكتشاف المبادئ والنوادي الإيجابية والقدرات والسمات

والمهارات الإيجابية في شخصية الفرد بمعنى البحث عن مناطق القوة والتميز في شخصية الفرد وتنميتها والتأكيد عليها والتمكين والتمهيد لنموها ورعايتها حتى تصبح بمثابة التحصين ضد ما قد يتعرض له الفرد من تهديدات ومشكلات وإحباطات في سياق حياته اليومية (Little & Little: 2004, Pp.162-155)

فتندمية مشاعر القناعة والرضا والتفاؤل والأمل في المستقبل يُساهم في إحساس الفرد بالسعادة كما أن تنمية سمات الشخصية الإيجابية في الفرد مثل الحب والشجاعة والتسامح والأصالحة والمثابرة وتحمل المسؤولية والسعى نحو مستوى أفضل من المواطنة الصادقة القائمة على المثل والأخلاقيات والقيم والمبادئ التي ارتضاها المجتمع لنفسه سوف يُساهم في تحقيق السعادة والتواافق النفسي والاجتماعي.

ثانياً: الوقاية الإيجابية : positive prevention

فمن الممكن استخدام علم النفس الإيجابي بشكل فاعل في ميدان الوقاية prevention لعلماء النفس والمهتمين بعلم النفس الإيجابي أكدوا على أنه يوجد ما يُسمى بالوقاية الإيجابية positive prevention. وكان الاهتمام والشغل الشاغل لعلماء هذا الفرع هو كيف يمكن منع ووقاية الشباب وصغر السن من الإصابة بمشكلات الاكتئاب أو القلق أو الإدمان أو الفصام وغيرها من الأمراض خاصة إذا كانوا مُهيئين للإصابة أو كانوا في بيئة تُنمّي وتُغذي هذه المشكلات والاضطرابات؟

وكيف يمكن منع العنف الذي يحدث في المدارس بين الأطفال وقد أكد العلماء على أن أفضل الطرق والمبادئ المستخدمة في الوقاية هي التي ترتكز على بناء الكفاءة وتنمية وتدعم النواحي الإيجابية لدى الفرد بصفة عامة وهذا ما يسعى علم النفس الإيجابي إلى تطبيقه أو يقوم عليه بالفعل.

والمنظور الصحيح للوقاية يرتكز على تمكين وتأسيس الكفاءة والقوة والشجاعة والنواحي الإيجابية لدى الفرد بدلاً من مجرد تصحيح العنف أو المشكلة، فكل من لديه طاقة كامنة تعمل بمثابة قوة مانعة وحائط صد تعمل كمضادات حيوية وأمصال فعالة وتحصينات شديدة الفاعلية ضد المرض النفسي- أو ضد المشكلات النفسية ومن هذه الجوانب التي تعمل كمضادات حيوية

مجموعة من السمات والخصائص الإيجابية التي يسعى علم النفس الإيجابي إلى تبنيها وتدعمها مثل: الجرأة والجسارة والشجاعة والتطلع إلى المستقبل والانفتاح على كل خبراته والتفاؤل والأمل والتحلي بالصبر والولاء وخلق العمل وإتقان مهارات العلاقات بين الشخصية والأمانة والقدرة على التدفق والحيوية فمثل هذه الصفات والسمات والمبادئ الإيجابية التي يسعى علم النفس الإيجابي إلى تدعيمها تكون بمثابة المضادات الحيوية الطبيعية للإنسان ضد الواقع في براثن الأضطراب والصراع والإحباط والاضطرابات الإكلينيكية (seligman: 2002)

PP.3-9.

إن عملية التدريب الإيجابي القائمة على تعليم التفاؤل والأمل والثقة بالنفس لها الكثير من الفوائد بالنسبة للفرد سواء في حاضره أو مستقبله، فالتفاؤل المتعلّم يمنع الاكتئاب والقلق سواء لدى الأطفال أم الراشدين وقد يقلل من حدوثهما، وبالتالي فإن بناء القوى البشرية القائمة على استخدام واستخلاص المبادئ والسمات الإيجابية والطاقة الإيجابية مثل التفاؤل وتعليم الأفراد كيفية اكتشاف واستخدام هذه القوى سيمعن حدوث الكثير من الأضطرابات النفسية التي قد يصابون بها، وستكون ذات فاعلية أكثر في الوقاية من مجرد إصلاح ما تم تدميره (ليزا اسبنيول وستودينجر: 2006: 43) وإذا رغبنا في وقاية المراهقين الذين يقعون فريسة لبيئة تسودها الأضطرابات والمخدرات والإدمان فإن علينا تكثيف جهود الوقاية وليس العلاج فقط، فبدلاً من الاقتصار فقط على العلاج، فإن علينا أن نُعين ونُعظِّم مكامن القوة التي يمتلكها هؤلاء المراهقين بالفعل. فالمراهق adolescent الذي يعيش بعقلية مفتوحة متطلعة إلى المستقبل، يمتلك مهارات إقامة علاقات اجتماعية جيدة وإيجابية متبادلة مع من حوله، وبالتالي تتأصل لديه عملية التدفق للحياة والانطلاق نحوها من خلال ممارسة الأنشطة الإيجابية مثل الألعاب الرياضية، فهذا المراهق غير مهياً أو نقول أنه مُحصن ضد نزعات الانحراف والإدمان، وإذا أردنا وقاية صغار المراهقين من الإصابة بالفصام schizophrenia فإن علينا تعليمهم منذ البداية مهارات إقامة العلاقات الاجتماعية الفعالة وأن نعلمهم خلق العمل وكيفية المثابرة والإصرار وضرورة التغلب على المحن والشدائد ومواجهتها إيجابية وفاعلية وهذا بدوره يقلل من فرص الإصابة بالفصام (seligman: 2002, PP.3-9)

إذن فموقف علم النفس الإيجابي من الوقاية يتضمن قوله بأن هناك مجموعة من المضادات الحيوية الطبيعية الكامنة في داخل الإنسان هي التي تعمل على مواجهة المشكلات الاضطرابات التي قد يتعرض لها الفرد ومنها السمات الإنسانية الإيجابية والقيم والمثل وهذا ما يمكن الفرد من مواجهة أية مشكلة من المشكلات. كما أن التمتع بالأمل والتفاؤل والثقة بالنفس والصبر والمثابرة والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية فاعلة بين الفرد وبين المحظيين به سوف يُساهم بشكل كبير في تحصينه ضد الإصابة بأية اضطرابات أو مشكلات.

ثالثاً: العلاج: treatment

إن علم النفس الإيجابي بما يُقدمه من مبادئ وخدمات وأسس إيجابية للأفراد تجعله مكون عظيم ونشط في العلاج، ويمكن أن يُصبح اتجاهها أكثر فاعلية في الإرشاد والعلاج النفسي—psychotherapy خاصة إذا ماتم الالتفات إليه والاهتمام به وتقويته. ويقوم الإرشاد والعلاج النفسي—الإيجابي على الاهتمام بالسمات الإنسانية الإيجابية إلى جانب الاهتمام بعلاج نقاط الضعف لدى الفرد، فالعلاجات الطبية تعمل على تسكين الجروح بينما العلاج النفسي—الإيجابي يعالج الضعف ويفدّي وينمي ويدعم نقاط القوة لدى الفرد، فعلاج الاكتئاب على سبيل المثال من المنظور الخاص بعلم النفس الإيجابي يقوم على تبني أساليب إيجابية جديدة في حياة المريض مما يُساهم في التخفيف من حدة أعراض الاكتئاب (حسن الفنجري: 2008: 42).

وبالرغم من أن علم النفس الإيجابي مازال فرعاً حديثاً من فروع علم النفس إلا أنه سوف يكون له شأن وفاعلية كبيرة في الإرشاد والعلاج النفسي—خاصة إذا ما أُجريت عليه الكثير من الدراسات التطبيقية التي تعمل على تأصيل مجموعة من الأطر النظرية ذات الأرضية الإكلينيكية الفعالة، وبذلك يمكن أن يصبح علم النفس الإيجابي أحد المداخل الفاعلة وذات القيمة في ميدان الإرشاد والعلاج النفسي. (seligman: 2002, PP.3-9)

ولأن علم النفس الإيجابي يركز على تنمية الجوانب والسمات الشخصية الإيجابية لدى الفرد، فهو يدعونا إلى تطوير النواحي والسمات الإيجابية لدى الشباب، فتدلاً من استخدام العقاب والعنف في مواجهة المشكلات علينا تطوير

الإِدَارَةُ وَالإِرَادَةُ الْذَّاتِيَّةُ الإِيجَابِيَّةُ فِي نُفُوسِهِمْ وَتَحْوِيلِهِمْ مِنْ مُشَاعِرِ الْعَنْفِ وَالْعَدْوَانِ وَالْكَرَاهِيَّةِ إِلَى مُشَاعِرِ الْحُبِّ وَالْلَّوْدِ وَالْعَطْفِ الْمُتَبَادِلِ بَيْنَهُمْ وَبَيْنَ سَائِرِ أَفْرَادِ مجتمعهم (kelly: 2003, Pp.47-72) فَعَزَلَ الْفَرَدُ وَإِحْبَاطُهُ لَا يُمْثِلُ مِنْهُجًا يَحْظَى بِالكَثِيرِ مِنَ القيمةِ وَالْأَهْمَىَّةِ فِي الإِرْشَادِ وَالْعَلاَجِ النُّفُسِيِّ، فَالْمَدْمَنُ أَوْ الْعَدْوَانِيُّ أَوْ الْجَانِحُ Delinquent لَنْ يُجْدِي مَعَهُ الْعَقَابُ فِي عَلاَجِهِ النُّفُسِيِّ لَأَنَّهُ سُوفَ يُزِيدُ مِنْ اضْطِرَابِهِ الْانْفَعَالِيِّ وَالْعَاطَفِيِّ وَبِالْتَّالِيِّ فَإِنَّ مِنَ الْأَفْضَلِ مُحاوَلَةُ الكَشْفِ عَنِ الْجَوَانِبِ الإِيجَابِيَّةِ الْكَامِنَةِ فِي شَخْصِيَّتِهِ وَتَدْعِيمِهَا وَتَطْوِيرِهَا وَتَنْمِيَّةِ مَهَارَاتِهِ وَثَقْتِهِ بِنَفْسِهِ وَبِمَنْ حَوْلَهُ وَأَنْ يُصْبِحَ هُوَ الضَّابْطُ وَالرَّقِيبُ عَلَى سُلُوكِيَّاتِهِ، مَا سَيُؤْدِي إِلَى اِكتِسَابِ هَذَا الْمَرَاحِقَ لِمُنَاعَةِ دَاخِلِيَّةِ تَقْيِيَّهِ مِنِ الْأَنْسِيَاقِ وَالْوَقْوعِ فِي بَرَاثِنِ الْجَرِيمَةِ وَالاضْطِرَابِ، وَهَذَا مَا يُسْعِي عِلْمُ النُّفُسِ الإِيجَابِيِّ لِلتَّأكِيدِ عَلَيْهِ مِنِ النَّاحِيَّةِ الْعَلاَجِيَّةِ.(Ibd: 2003, p.48)

وَيَعْتَمِدُ الإِرْشَادُ وَالْعَلاَجُ النُّفُسِيِّ- الإِيجَابِيِّ عَلَى اسْتِخْدَامِ مَجْمُوعَةِ مِنِ الْاسْتَرَاطِيجِيَّاتِ وَالْتَّكْنِيَّاتِ الْجَدِيدَةِ وَمِنْ أَهْمَهَا غَرْسُ الْأَمْلِ instlling hope وَبِنَاءُ الْقُوَّةِ الْحَاجِزَةِ buffering الَّتِي تَعْمَلُ كِجَاهَزٍ مُنَاعَةً وَحَائِطٍ صَدِ ضَدِ تَعْرُضِ الْفَرَدِ لِلِّإِصَابَةِ بِالاضْطِرَابَاتِ النُّفُسِيَّةِ وَالْعُقْلِيَّةِ وَمِنْ هَذِهِ الْقُوَّةِ الْمُسْتَخَدَمَةِ فِي الْعَلاَجِ النُّفُسِيِّ- الإِيجَابِيِّ: الشَّجَاعَةُ ، الْمَهَارَةُ الْبَيْنِشَخْصِيَّةُ، الْاسْتِبْصَارُ، التَّفَاؤُلُ، حلِّ الْمُشَكَّلَاتِ، تحْدِيدُ الْهَدْفِ، الْقَدْرَةُ عَلَى السُّعَادَةِ، وَالْوَاقِعِيَّةُ (حسَنُ الْفَنْجَرِيُّ: 2006).

وَيَعُدُّ بِنَاءُ الْقُوَّةِ الْوَاقِعِيَّةِ فِي مُواجِهَةِ الْمَرْضِ، إِسْتَرَاطِيجِيَّةُ وَفَنِيَّةُ أُخْرَى مِنْ فَنِيَّاتِ الإِرْشَادِ وَالْعَلاَجِ النُّفُسِيِّ- الإِيجَابِيِّ وَهَذِهِ الإِسْتَرَاطِيجِيَّةُ يُمْكِنُ اسْتِخْدَامَهَا مِنْ خَلَالِ كَافَةِ الْمُعَالِجِينَ النُّفُسِيِّينَ، فَهُمْ يَبْدَءُونَ بِتَحْدِيدِ مَا لَدِيِّ الْعَمِيلِ مِنْ قُوَّةٍ لِمُسَاعِدَتِهِ عَلَى بِنَاءِ الْعَدِيدِ مِنِ الْقُوَّةِ الإِيجَابِيَّةِ الْأُخْرَى وَلَا يَكْتَفِيُونَ بِاِسْتِخْدَامِ فَنِيَّاتِ مُحدَّدةٍ لِلشَّفَاءِ مِنِ الْانْهِيَارِ، وَمِنْ هَذِهِ الْقُوَّةِ الْفَاعِلَةِ وَالْإِيجَابِيَّةِ الْمُفَيِّدَةِ فِي مِيدَانِ الْعَلاَجِ النُّفُسِيِّ- الإِيجَابِيِّ: الشَّجَاعَةُ وَالْمَهَارَاتُ الْاجْتِمَاعِيَّةُ ، الْعُقْلَانِيَّةُ، الْاسْتِبْصَارُ، التَّفَاؤُلُ، الْأَصَالَةُ، التَّفْكِيرُ الْمُسْتَقْبَلِيُّ، وَالْمَسْؤُلِيَّةُ الشَّخْصِيَّةُ، وَتَحْدِيدُ الْهَدْفِ، وَمِنِ الْاسْتَرَاطِيجِيَّاتِ وَالْتَّكْنِيَّاتِ الْفَاعِلَةِ فِي الإِرْشَادِ وَالْعَلاَجِ النُّفُسِيِّ- الإِيجَابِيِّ أَيْضًا اِسْتِخْدَامُ الْقَصِّ أَوِ السَّرْدِ (الْفَضْفَضَةِ narration)، فَسِرْدُ الْفَرَدِ لِتَارِيخِ حَيَاتِهِ بِنَفْسِهِ يُسَاهمُ فِي اِكْتِشافِهِ لِمَا هُوَ مُشَوَّهٌ مِنْ هَذِهِ الْأَحْدَاثِ الَّتِي مَرَّتْ

بها وتنمية ما هو إيجابي لديه، ولا يقتصر. السرد هنا على الإرشاد والعلاج النفسي- الإيجابي فقط ولكنه يُستخدم في العديد من أشكال العلاجات النفسية الأخرى، ومن هنا فإن السرد الذي يقوم به العميل لتاريخ حياته يُساهم كثيراً في استبصره بما هو إيجابي من حياته أيضاً، وهنا تتحقق الغاية والهدف الأسمى من العلاج النفسي- الإيجابي وهو تنمية القوى البشرية والسمات الإيجابية الكامنة في داخل الفرد (ليزا اسبنيول وستودينجر: 2006: 429-430).

ويؤكد الفنجرى 2008 على أن هناك العديد من الفنون التي يعتمد عليها الإرشاد النفسي- الإيجابي في تحقيقه لأهدافه ومن هذه الاستراتيجيات: تنمية مهارة التفاؤل، تنمية مهارة غرس الأمل، تنمية خبرات التدفق، وتنمية الكفاءة الذاتية (حسن الفنجرى: 2006: 42)، وتناول فيما يلى هذه الاستراتيجيات التي يقوم عليها الإرشاد النفسي الإيجابي بشيء من التفصيل:

1. تنمية التفاؤل:

التفاؤل يعبر عن توقع الفرد توقعات مؤكدة أن الأمور المستقبلية سوف تكون في صالحه بالرغم من وجود مجموعة من النكسات والإحباطات التي تُحيط به حالياً، ويعد التفاؤل جانباً من جوانب الذكاء العاطفي emotional intelligence الذي يحمي الأفراد من الوقع في براثن الاكتئاب وقد الأمل (دانيال جولمان: 2000، ص 130) ويحدد سليمان seligman مفهوم "التفاؤل" بالكيفية التي يُفسر بها الأفراد لأنفسهم نجاحهم وفشلهم، فالمتفائلون يُرجعون فشلهم لشيء ما يمكنهم تغييره لينجحوا فيه في المرة القادمة، بينما يلوم المتشائمون أنفسهم ويرجعون فشلهم إلى مجموعة من الصفات التي يعجزون عن تغييرها، وهم بذلك يشعرون بعجز شخصي- سيظل يسبب لهم الإخفاق الدائم في أي أمر من الأمور، وبالتالي فإن من تشاءمهم سوف يظل ملزماً لهم (حسن الفنجرى: 2008: 42-43).

2. غرس الأمل:

الأمل هو الرجاء وهو توقع موثوق به من أن رغبة ما سوف تتحقق (أحمد عبد الخالق: 2004: 184) والأمل يتشاربه مع التفاؤل من حيث كون كل منهما نزعة استبصر وتوقع للنتائج الإيجابية، إلا أن الأمل فيه سعي لتحقيق غاية، من

خلال مجموعة من المسارات والسبل. وترزداج الحاجة إلى غرس الأمل كلما تفاقمت المشكلات وأصبح الفرد يشعر بالعجز، فالأمل يبعث على الثقة ويُساعد على الأداء النفسي- الجيد كما يُساهم في ارتقاء الفرد، فيزيد ثقة بنفسه وبالواقع، والأمل يُستخدم في العلاج النفسي— ويُسمى العلاج بالأمل Hope treatment والأفراد الذين يكون لديهم آمال عريضة وكبيرة يضعون نصب أعينهم أهدافاً أكبر وأكثر من غيرهم، ويعرفون كيف يبذلون الجهد من أجل تحقيق هذه الأهداف، فإذا ما قارنا بين مجموعة من الطلبة لهم نفس الملكات والقدرات الذهنية والإمكانات نجد أن ما يفرق بينهم وبين بعضهم البعض في النتائج هو الأمل (حسن الفنجرى: 2008: 44).

وقد وجد "سنايدر" Snyder أن الأفراد أصحاب المستويات العالية من الأمل يشتكون في سمات معينة من أهمها ارتفاع مستوى الدافعية والسعى نحو إيجاد الوسائل التي يجعلهم يحققون أهدافهم ويعتقدون ذاتهم و تكون لديهم أساليب مرتنة تمكنهم من الوصول إلى الطرق والأساليب التي تساعدهم على تحقيق أهدافهم سواء بتعديل هذه الأهداف أو بتجزئتها أو بتغييرها إذا ما أصبح بعضها صعباً (المراجع السابق: 2008: 45).

3. الكفاءة الذاتية: Self Efficacy:

الكفاءة الذاتية هي اعتماد الفرد على قدراته في تحقيق وإنجاز شيء ما أو نوع معين من السلوك، وهي قدرة الفرد على الأداء والسيطرة على مجريات حياته ومواجهه ما يقابلها من تحديات وبالتالي فإن تنمية الكفاءة الذاتية يجعل الفرد أكثر رغبة في المخاطرة والتحدي والسعى نحو مزيد من التحدي والصمود والجهد للتغلب على ما يواجهه من تحديات ومشكلات، وعندما يتغلب الفرد على هذه التحديات والمشكلات يزداد إحساسه بقوة كفائه الذاتية (حسن الفنجرى: 2008: 47-46)

والجدير بالإشارة أن الكثير من الآراء والدراسات الخاصة بعلماء النفس قد أكدت على فاعلية علم النفس الإيجابي بما يقدمه من مبادئ في علاج الكثير من الاضطرابات النفسية والمشكلات التي تواجه الفرد في سياق حياته اليومية

فاستخدام مبادئ وخدمات علم النفس الإيجابي العلاجي يساهم في زيادة الدافعية وارتفاع درجة التعزيز لدى الفرد. (wingand, et.al:2005 P. 3-25)

كما أن علم النفس الإيجابي يفيد في ميدان الإرشاد النفسي- وفي تنمية القوى البشرية (Linley: 2006, PP. 313- 322) وقد أكدت دراسة "سليجمان وأخرون 2006 أن علم النفس الإيجابي له فائدة كبيرة في خفض وعلاج الاكتئاب وذلك من خلال المشاركة الإيجابية والتفاعل مع المحيطين والتركيز على تنمية الانفعالات الإيجابية بدلاً من التركيز على علاج الأعراض، وبالتالي فإن العلاج النفسي- الإيجابي يلعب دوراً كبيراً في علاج الاكتئاب. (Seligman, et.al: 2006, P. 338- 345)

وقد أكد هاريس وأخرون 2007 على أن علم النفس الإيجابي يلعب دوراً كبيراً في الإرشاد النفسي- ، فاستخدام استراتيجيات التسامح والإخاء والتفاعل الإيجابي وتنمية الكفاءة الذاتية لدى الفرد تُساهم في الارتقاء بمبادئ القوى الإنسانية والمشاركة الفاعلة. (Harris,et.al: 2007, P. 3-13)

كما أن استخدام استراتيجيات العلاج النفسي- الإيجابي وتنمية السمات الإيجابية في نفوس التلاميذ تُساهم في زيادة الدافعية نحو التحصيل والتغلب على ما يواجههم من مشكلات دراسية وتعلمية وسلوكية . (Trejensen, et.al: 2004, P.163- 172 , Ingram & Snyder: 2006, P.177 – 122 & Skalvik & Skalvik: 2007, PP.611- 625)

وتؤكد الدراسات الحديثة التي أجرتها علماء النفس على فاعلية العلاج النفسي- الإيجابي في التخفيف من القلق الاجتماعي--، حيث تبين من دراسة كاشدان 2002 Kashdan أن القلق الاجتماعي social Anxiety يرتبط بالعديد من النتائج السلبية، وأن البحث عن النماذج والجوانب الإيجابية وتنميتهما في شخصية مريض القلق باستخدام تكتيكات العلاج النفسي- الإيجابي تساهم في التخفيف من مظاهر هذا القلق (kashdan: 2002, P.799-810)

وقد أكد الفنجري 2008 في دراسته التي أجرتها عن فاعلية استخدام بعض استراتيجيات علم النفس الإيجابي في التخفيف من قلق المستقبل لدى عينة من طلاب الجامعة أن استخدام بعض مبادئ واستراتيجيات العلاج النفسي- الإيجابي مثل تنمية التفاؤل وغرس الأمل وتنمية التدفق والكفاءة الذاتية باستخدام

مجموعة من الفنون الممثلة في المحاضرة والمناقشة الجماعية والعصف والتركيز الذهني وورش العمل والواجبات المنزلية قد أدت إلى خفض معدلات قلق المستقبل لدى عينة الدراسة من طلاب وطالبات الجامعة (حسن الفنجري: 2008: 37-77).

ملحوظة أسماء العلماء المطلوبة تم تظليلها بالأصفر

التفكير الإيجابي : Positive Thinking

إن التفكير الإيجابي Positive Thinking ليس فقط أسلوبًا للتفكير، بل هو أسلوب حياة متكامل يمتد ليشمل المشاعر والانطباعات والسلوكيات، ويستدل على ذلك من خلال أبعاده المختلفة التي تحدث عنها الكثير من الباحثين والمحترفين.

فالتفكير بوصفه عملية معرفية يُعد عنصراً أساسياً في البناء العقلي المعرفي الذي يمتلكه الإنسان ويتميز بطابعه الاجتماعي، حيث إنه يؤثر ويتأثر ببقية العمليات المعرفية الأخرى؛ كالإدراك، والتصور، والذاكرة، والجوانب الشخصية والعاطفية والانفعالية والاجتماعية، ويفق معهما في ذلك تعريف (يوسف قطامي وأميمة عمور، 2005، Eaton & Bradley, 2012, 94:23).

ولقد تعددت الرؤى والتوجهات في تعريفات التفكير الإيجابي؛ فقد عرفه سليجمان (Seligman, 2002, 524) بأنه "تركيز الفرد على أوجه القوة لديه بدلاً من أوجه القصور وعلى تعزيز الإمكانيات ومعرفة الفرد لقدراته الذاتية لمواجهة الأشياء غير السارة، هذا التعزيز يبدأ بحادثة أو بموقف، كأن ينجح الطفل في مدرسته فileyqi من التهنئة ما يلقي، وبالتالي يستقر في نفسه أنه إنسان ناجح، فيملاً بهذا الاعتقاد نفسه ويوجه سلوكه في مستقبل حياته".

يعرف ييرلي Yearley (المشار إليه في قاسم، 2009) التفكير الإيجابي بأنه: استراتيجيات إيجابية في الشخصية، والميل، والرغبة، والنزعة لممارسات سلوك، أو تصرفات تجعل حياة الفرد ناجحة، وتقوده إلى أن يكون إنساناً إيجابياً.

هو قدرة الفرد الإرادية على تقويم أفكاره ومعتقداته، والتحكم فيها، وتوجيهها تجاه تحقيق ما توقعه من النتائج الناجحة، وتدعم حل المشكلات، من خلال تكوين أنظمة وأنساق عقلية منطقية ذات طابع تفاؤلٍ تسعى إلى الوصول لحل المشكلة، ومن ثم يُعد نمطاً من أنماط التفكير المنطقي التكيفي الذي يبتعد فيه الفرد عن أخطاء التفكير الهدامة.

كما يعرف التفكير الإيجابي بأنه استعداد الشخص للتوقع الإيجابي للأحداث؛ لأنَّه نظرة أملٍ نحو المستقبل، تجعل الفرد يتوجه أكثر، وينتظر حدوث الخير، ويسعى نحو النجاح.

كما أن التفكير الإيجابي «عبارةً عن عادة عقلية تتوقع النتائج الجيدة والمفضلة، فهو توقع السعادة والنتائج الناجحة لكل موقف ولكل فعل (فأينما يتوقع العقل يجد)»

ويعني أيضًا امتلاك الفرد لعدد من التوقعات الإيجابية المتفائلة تجاه المستقبل واقتناعه بقدرته على النجاح، وتتضمن هذه التوقعات الأبعاد الآتية:

1. التفاؤل: ويعني موقف الفرد واتجاهاته نحو الحياة بصورة عامة حيث نجده يركز على الجوانب المضنية لأي شيء ويتسم تفكيره بالأمل، ويتحدد ذلك في ضوء درجاته على بعد التفاؤل في المقياس المستخدم في هذه الدراسة.
2. السعادة: وتعني قدرة الفرد على الشعور بالرضا عن حياته والاستمتاع بالجود مع الآخرين والبحث الدائم عن المتعة، ويتحدد ذلك في ضوء درجاته على بعد السعادة في المقياس المستخدم.
3. الثقة بالنفس: وهي تمثل في الشعور الذاتي بإمكانية الفرد وقدرته على مواجهة الأمور الصعبة في الحياة، ويتحدد ذلك في ضوء درجاته على بعد الثقة بالنفس في المقياس المستخدم.
4. القدرة على النجاح: والنجاح يمثل منظومة متكاملة في الحياة، بمعنى الارقاء والقدرة على تحقيق المثالية في شتى مجالات الحياة، ويتحدد ذلك في ضوء درجاته على بعد القدرة على النجاح في المقياس المستخدم.
5. القدرة على حل المشكلات: وتعني إمكانية الفرد توظيف محصلة المعلومات والمهارات المتاحة لديه بشكل صحيح بما يؤدي إلى إزالة غموض موقف معين يتعرض له، ويتحدد ذلك في ضوء درجاته على بعد القدرة على حل المشكلات في المقياس المستخدم. (انتصار أحمد رضوان، 2013)

ولقد تعددت وجهات نظر الباحثين الذين تناولوا مكونات التفكير الإيجابي وفقاً لتوجهاتهم النظرية؛

ففي هذا الصدد اقترح بروكنر (Vasta & Brockner, 2012, 776-777) ثلاثة أبعاد خطية للتفكير الإيجابي وهي (الذات مقابل الآخرين، الواقعية مقابل اللاواقعية، والمنطقية مقابل اللامنطقية).

أما كلوف (Clough & Earle, 2013, 32-43) فقد قدم أربعة أبعاد رئيسة للتفكير الإيجابي، وهي: (التحكم، الالتزام، التحدي، الثقة) والمتأمل في الأبعاد الثلاثة الأولى: التحكم والالتزام والتحدي يجد أنها تُعد من أبعاد الصلابة النفسية.

وأخيراً قدم الحسيني (Al-Husaini, 2021) خمسة أبعاد رئيسة للتفكير الإيجابي وهي: (قبول المسؤولية الشخصية، والتحكم الانفعالي والسيطرة على العمليات العقلية، والتفاؤل والقبول الذاتي غير المشروط، والقبول الإيجابي للاختلاف عن الآخرين).

ويرى العديد من الباحثين أن المفكر الإيجابي يتسم بعديد من الخصائص التي تؤهله كي يكون قادرًا على مواجهة المشكلات والصعب، ومن أهمها: التفاؤل، وتحدى المشكلات والصعوبات، والتركيز على الحل وليس المشكلة (Gunter, 2010)؛ والحماسة، والزاهة والشجاعة، والثقة بالنفس، والصبر، والعزمية، والتر الث، والمرونة في التعامل مع الأفراد والمواقف (Bamford & Lagattuta, 2012)؛ والتسامح مع الذات ومع الآخرين، والاعتقادات الإيجابية نحو النجاح، والقدرة على طرد المشاعر السلبية وإحلال إيجابية مكانها (عبد الستار إبراهيم، 2011، 101)؛ والتوقعات الإيجابية عند مواجهة المواقف، وإظهار الود والبشاشة للآخرين (نيفين بيومي، 2018، 31).

مهارات التفكير الإيجابي:

(1) مهارة حل المشكلات: Problem – Solving Skill

يقصد بها مجموعة العمليات التي يقوم بها التلميذ مستخدماً المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد، وغير مألوف له في السيطرة عليه، والوصول إلى حله.

إن أسلوب حل المشكلة هو أسلوب يضع التلاميذ في موقف حقيقي لهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي، وتعتبر حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى التلاميذ إلى تحقيقها وتتم هذه الحالة عند وصولهم إلى حل أو إجابة أو اكتشاف.

(2) مهارة التنبؤ: Prediction Skill

ويقصد بها : هي تلك المهارة التي تستخدم من جانب شخص ما يفكر فيما سيحدث في المستقبل.

ويعد التنبؤ صورة خاصة من الاستدلال إذ يحاول تحديد ما سيحدث مستقبلاً على أساس البيانات المجمعة، أي إنه استقراء للمستقبل من مشاهدات حالية، ويختلف التنبؤ عن التخمين، فالتنبؤ يعتمد على البيانات أو الخبرة السابقة، أما التخمين فلا أساس له من بيانات أو خبرات سابقة. (كمال زيتون، 2004، 97)

فتتصور الفرد للنتائج التي يمكن أن تحدث معتمداً على معلومات سابقة من قوانين ومبادئ علمية وإسقاطها على مواقف مستقبلية جديدة ويمكن التحقق من صحة التنبؤات العلمية عن طريق الاستنتاج العلمي والتجربة العلمي. (سامي عريفج، نايف سليمان، 2005، 30).

(3) مهارة حب الاستطلاع:

هناك من يرى أن حب الاستطلاع يعد أحد مظاهر الدافعية المعرفية والذي يؤكّد رغبة المتعلّم الملحة للمعرفة والفهم عن طريق طرح العديد من الأسئلة التي تشبع رغبته في الحصول على المزيد من المعلومات عن نفسه وعن بيئته (خيري عجاج، 2000).

فيعرف حب الاستطلاع بأنه رغبة الفرد في الحب والاستكشاف والاستجابة للمثيرات الجديدة، أو الفجائحة أو المعقّدة أو المتعارضة أو الغريبة وذلك لاتساع دائرة مصادر المعرفة المحيطة به والناتجة عن التطور العلمي والتكنولوجي السريع والمستمر. (مصطفى طه وصفاء سلطان، 2015، 26)

(4) مهارة تحمل المسؤولية: Taking Responsibility Skill:

تعريف مهارة تحمل المسؤولية:

هي إحدى مهارات التفكير التي تستخدم من أجل بناء نوع من الدافعية الذاتية للاعتماد على النفس أو تحمل المسؤولية في العملية التعليمية. أما تعريفها من جانب الطلبة فتتمثل في القيام بعمل ما ينبغي القيام به من أجل التعلم.

خطوات مهارة تحمل المسؤولية:

تتلخص خطوات مهارة تحمل المسؤولية في الآتي:

1. شد الانتباه نحو المهام المناطق بها المتعلّم.
2. الإلمام بأن المسؤولية الشخصية مهمة وضرورية.
3. تنمية ودعم الاتجاهات الإيجابية نحو مفهوم تحمل المسؤولية.
4. تحديد الأغراض بعيدة المدى ذات العلاقة بمهارة تحمل المسؤولية.
5. تحديد الأهداف الخاصة بمهارة تحمل المسؤولية.
6. تحديد الالتزامات الواجب القيام بها.
7. القيام بعملية الأنشطة التشاركيّة أو التعاونية للتلاميذ التي تشجع على تحمل المسؤولية.
8. التدرب على تنظيم الوقت وضبطه.
9. تطبيق مهارة تحمل المسؤولية.
10. الحكم على فعالية مهارة تحمل المسؤولية من حيث ما تم إنجازه فعلاً، وما لم يتم إنجازه بعد، وما يمكن إنجازه لاحقاً بطرق جديدة ومختلفة.

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 يشير إلى الطريقة التي يجهز بها الأفراد المعلومات الانفعالية في أحداث الحياة الضاغطة.

وقد تطور مفهوم التجهيز الانفعالي (Brewin & holmes, 2003) كي يشير إلى العمليات النفسية والنفسية العصبية والنفسية الفسيولوجية التي تجهز الأحداث الانفعالية. وفي توجه معاصر للبحث في عمليات تجهيز المعلومات الانفعالية، اهتم الباحثون بعديد 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 أوضحوا أن الإبداع الانفعالي يعبر عن قدرة الفرد على إظهار أنواع من الانفعالات المترفة Unique والجديدة.

والواقع يشير إلى وجود اشارات 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, 1981) وأوضح Sommers وجود بعد يسمى

المدى الانفعالي Emotional Range يشير إلى قدرة الفرد على إصدار استجابات انفعالية مختلفة ومتعددة في الموقف الانفعالي. (في. Averill & Tomas – Knowles, 1991)

وقد حدد افرييل (Averill, 1999) ثلاثة محكّات أساسية للإبداع الانفعالي هي:

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

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

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

ويوضح (Gutbezahi & Averill, 1996) أن محكّات الإبداع الانفعالي ترتكز على خلفية ثقافية اجتماعية، والخلاصة أن الإبداع الانفعالي يعتمد على ثلاث محكّات: الاستعداد، والفعالية، والجدة.

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالإبداع الانفعالي:

يعد الذكاء الانفعالي Emotional intelligence من المتغيرات التي استحوذت على الاهتمام في الدراسات المعاصرة النفسية، 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 ماير وساالوفي (Mayer & Salvoey, 1997) الذي يشير إلى أن الذكاء الانفعالي، يتكون من ثلاث قدرات أساسية هي:

١. إدراك الانفعالات – Perceiving emotions ويندو في التعرف على الانفعالات –

ويوضح في تأثير الانفعال على توليد الانفعالات لتحسين فهم انفعالات مماثلة وتسمى

طلقة الانفعالات Fluency of emotions في موقف النشاط المعرفي، والقدرة على

تغير الحالة الانفعالية وتسمى المرونة الانفعالية Emotional Flexibility.

٢. فهم الانفعالات – Understanding emotions ويتضمن إدراك العلاقات بين

الانفعالات المختلفة الاشارات 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 (نموذج فورهان) (Petrides & Furnhan, 2000) يعتبر الذكاء

الانفعالي سمة شخصية، تبدو في تجمع من إدراكات الذات الانفعالية – Emotional self

Emotional abilities، وتموضع في إدراكات ذات الفرد للقدرات الانفعالية perceptions

ومن الواضح أن نموذج الذكاء الانفعالي كسمة يخضع لهذا 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 جولمان Goldman:

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

أوضح (Goldman, 1998) أن الذكاء الانفعالي يتضمن أربع 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- نموذج بار-اون Bar – on:

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

أ) إمكانية الداخلية الشخصية – Intrapersonal Capacity وتحتضم 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 محركات موضوعية.

ه) 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 ومتعدد من الاستجابات الانفعالية، وأدى الطلاب أيضاً مهمة الثلاثيات الانفعالية لقياً للإبداع الانفعالي العام، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين الإبداع الانفعالي والذكاء الانفعالي. كما وجدت علاقة ارتباطية بين الاستعداد الانفعالي كمكون من الإبداع وفهم الانفعالات كمكون من الذكاء الانفعالي.

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 مقاييس 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.

الانتباه الانفعالي وعلاقاته بالإبداع والذكاء الانفعالي:

تعتمد عملية 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 الوعي على مشاعرهم وملحوظتها في مواقف الحياة المختلفة. (Zadeh et al., 2007)

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

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

ويوضح (Schupp et al., 2007) أن الاشارات الانفعالية Emotional Cues توجه عملية الانتباه البصري الانفعالي، ومن هذه الاشارات: إيماءات اليدين الانفعالية، والكلمات المشحونة انفعالياً، والوجوه.

ويضيف (Vuilleuim & Huang, 2009) الاشارات الصوتية التي تعبّر عن أنواع مختلفة من الانفعالات مثل نبرة الصوت وشدة المشحونة بالانفعال، والاشارات المكانية التي تدل على أماكن محددة تواجدت فيه سلفاً مثيرات ذات دلالة انفعالية، وأسماء الحيوانات التي تستثير انفعالاً معيناً مثل (الأسد الذي يستحدث الخوف) وتعدد الإشارات الانفعالية في الأحداث، يؤدي إلى التنافس بينها في الاستحواذ على سعة انتباه انفعالي محدودة لدى مجهز

المعلومات، وعندئذ ييز 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 بأفضليّة الانفعالات المهددة Threat عن التجهيز، ومن العوامل المؤثرة في الانتباه الانفعالي أيضًا السياق التي تحدث فيه الأحداث، والتحكم الإرادي للفرد في الانتباه وطبعية 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 واستدعاء 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 تجهيز انفعالي دون سواها وفقاً لما يرى الفرد.

(knight et al., 2007) وفي سياق الكشف عن طبيعة الانتباه البصري الانفعالي، طبق 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 محايضة) 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، محايضة)، استثارة (سالبة، محايضة)، 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 المحايضة، وأفضل في الانتباه للانفعالات الأعلى استثارة، والانفعالات

السلبية عن الإيجابية. اذن الانتباه البصري الانفعالي يكون اعلى في حالة الانفعالات السلبية عن الإيجابية.

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

فقد درس (Gohm & clore, 2008) العلاقة بين الإبداع الانفعالي وبعض المتغيرات الأخرى منها: الذكاء الانفعالي الانتباه والتعبيرات الانفعالية، وطبق الباحثان مقاييس 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 والسلبية وحل المشكلات عامة، وحل المشكلات الدراسية من خلال نموذج المعادلة البنائية، وقيست متغيرات الدراسة من خلال قوائم للملاحظة وتطبيق استبيانات 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 السلبية، والانتباه، وطبقت مقاييس لقياس هذه المتغيرات على ١٩٩ طفلاً وطفلة في الابتدائية على تقارير ذاتية من الآباء والمدرسين، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الانتباه وسلوك حل المشكلات الإبداعية في مواقف الانفعالات السلبية.

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 انجعالي، 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 وال العلاقات 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 يدو عدم التمكّن الانفعالي في إعطاء المعلومات للآخرين عن سلوكياتهم، والخلاصة أن المهارات التعبيرية الانفعالية تمكّن الفرد من قول أشياء يجب أن تقال، ولكن يصعب أن تقال.

ب) تدهور مهارات الاستماع – وفيها تتدنى كفاءة المهارات الانفعالية الازمة 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.

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

وتأكد 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.

التسويف النشط والعزو السسي

أولاً-التسويف الأكاديمي Academic Procrastination

أ) التسويف السلبي:

يعرف التسويف الأكاديمي السلبي بأنه: تأجيل الطالب البدء في عمل واجباته الأكاديمية أو تأخيرها، مما يؤدي إلى شعوره بالقلق وعدم الرضا الدراسي وضعف الدافعية للإنجاز.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن التسويف غير المبرر للواجبات الدراسية أو لغيرها من الواجبات والمهام له عواقب وخيمة قد لا يشعر بها كل الطالب بالدرجة نفسها من الخطورة؛ فالتسويف هو سلوك غير تكيفي بسبب آثاره السلبية، " فهو يؤدي إلى انخفاض معدلات الطلاب، والرسوب، والتسرب من الدراسة وليس أقل من ذلك، فهو يسبب ضغوطا نفسية، وإحساسا بالدونية من خلال عمليات (النقد الخارجي للمعلم) أو النقد الذاتي، فيؤدي إلى التشكيك والخوف من الفشل وكذلك الخوف من الرفض الاجتماعي، والشعور بالذنب والاكتئاب، بل أكثر من ذلك انتقال هذا الأثر إلى حياتهم الشخصية مستقبلاً ، كما أن التسويف يؤثر سلبا على العمل والعلاقات العامة، ويؤدي إلى انتشار بعض العادات والظواهر السيئة في المجتمع، مثل الكسل واللامبالاة، وعدم الالتزام، وعدم تحمل المسؤولية.

لحة بسيطة على بعض النظريات المفسرة للتسويف:

هناك ثلاث وجهات نظر مختلفة في تفسير التسويف الأكاديمي، إذ يعتقد علماء المدرسة السلوكية أن التسويف عادة متعلمة تنشأ من تفضيل الإنسان النشاطات السارة والمكافآت الفورية، وهذا التفسير ينسجم مع إشباع هوى النفس، والهروب من تحديات الحياة، بينما ينظر أنصار مدرسة التحليل النفسي إلى التسويف باعتباره ثورة ضد المطالب المبالغ بها، أو التسامح المبالغ فيه من قبل الوالدين. أما وجهة النظر المعرفية فتتجلى في إبراز أثر المتغيرات المعرفية على أساس أنها متنبئات بالتسويف ومن ضمنها المعتقدات اللاعقلانية، وأسلوب العزو، والمعتقدات المتعلقة بالوقت، وتقدير الذات والتفاؤل.

ويبدو أن أكثر النظريات التي بحثت في أسباب التسويف انتشارا تلك التي فسرت التسويف على أنه استراتيجية تستخدم لحماية الإحساس الضعيف بتقدير الذات، فمثلاً: الأفراد الذين يتوقف احترامهم لذواتهم على الأداء المرتفع يسمح لهم التسويف بتجنب الاختبار الكامل لقدراتهم، لذلك يتمسكون بمعتقداتهم التي تتضمن بأن لديهم قدرات مرتفعة مقارنة بأدائهم الحقيقي.

ب) التسويف النشط :Active Procrastination

التسويف الأكاديمي يمكن أن يكون في بعض الأحيان سلوك تكيفي وربما بمثابة استراتيجية تحفيز ذاتي أو استراتيجية دراسة فعالة في المجال الأكاديمي، وقد اشارت بعض الدراسات إلى ان هناك بعض الطلاب أبلغوا عن تأجيل اعمالهم لأنهم أدركوا أنهم يعملوا بشكل أفضل تحت الضغط. لذا فقد اقترح العديد من الباحثين أن التسويف الأكاديمي له أكثر من نوع وقد يؤدي نوع معين من التسويف إلى نتائج إيجابية.

حيث أشار (Chu & Choi 2005) إلى أنه ليس كل سلوكيات التسويف ضارة أو مؤشر لعواقب غير مرغوب فيها، وبذلك فإن التسويف يصنف إلى نوعين، الأول يسمى بالتسويف السلبي وهو يتضمن الأفراد الذين يؤجلون مهامهم حتى اللحظة الأخيرة بسبب عدم القدرة على اتخاذ القرار للتصرف في الوقت المناسب، في المقابل يسمى النوع الثاني بالتسويف النشط وهو يتضمن الأفراد الذين يتخذون قرارات متعددة للتسويف، باستخدام دوافعهم القوية للعمل تحت ضغط الوقت، وهم قادرون على إكمال المهام قبل المواعيد النهائية وتحقيق نتائج مرضية بالنسبة لهم.

ويلجأ الأفراد بعض الأفراد إلى التسويف النشط نظراً لأنهم يرون أنه يؤدي إلى نتائج شخصية إيجابية ومرضية حيث ان مثل هؤلاء الأفراد يلجئون إلى التسويف كقرار متعدد لتأخير شيء ما، ولديهم الدافع والفضيل للعمل تحت ضغط الوقت والقدرة على إنتهاء المهام الوقت، وعلى العكس من ذلك، يتم وصف التسويف السلبي بأنه نوع غير مرغوب من تأخر المهمة، ويعامل كنتيجة لعدم القدرة على تخطيط الإجراءات الخاصة والالتزام بالمواعيد النهائية لأداء المهام.

كما أن الأفراد الذين لديهم تسويف نشط يمتلكون خصائص سلوكية مرغوبة، مما يؤدي إلى نتائج إيجابية لهم. كما ان هؤلاء الأفراد تبدو نتائجهم مثيرة للجدل بشكل خاص بسبب انهم قد يكون لديهم نفس مستوى التسويف لدى الأفراد الذين لديهم تسويف سلبي، وقد اظهر الأفراد الذين لديهم تسويف نشط قدرة على إدارة الوقت والمواقف وأساليب المواجهة والأداء الأكاديمي بشكل يماثل ما لدى الأفراد غير المسوفون، بل وفي بعض الأحيان كانوا أفضل منهم. والتسويف النشط يتميز بالخصائص الأربع التالية: (أ) تفضيل ضغط الوقت، (ب) القرار المتعدد بالتسويف، (ج) القدرة على الوفاء المواعيد النهائية، (د) الرضا بالنتائج. ويمكن توضيح مكونات التسويف النشط على النحو التالي:

تفضيل ضغط الوقت: على الرغم من أنه قيل إن التسويف يؤدي إلى ضغط الوقت الذي يسبب الضغط، بالنسبة لبعض الناس، يمكن لضغط الوقت أن يظهر شعوراً بالتحدي الذي لا يولد بالضرورة حالات نفسية سلبية

عندما تواجه ضغط الوقت في اللحظة الأخيرة، يميل المسوف النشط إلى الاستمتاع بالشعور بالتحدي، مما ينبع عنه زيادة في الدافعية لإنجاز المهام المطلوبة منه ويفيد أن المسوف النشط يفضل العمل تحت ضغط الوقت لأن ذلك يزيد من التحدي لإكمال المهمة في الوقت الحدّ.

القرار المتعتمد بالتسويف: في التسويف التقليدي أو السلبي يميل الأفراد إلى الانتقال من نشاط إلى آخر دون الكثير من التخطيط أو التنظيم في وقتهم وفي المقابل فإن الأفراد غير المسووفون ينظرون إليهم على أنهم أولئك الذين يجيدون إدارة وقتهم بطريقة منتظمة وفعالة وعلى النقيض من المسووفين السبئين وغير المسووفين، يعمل المسووفون النشطون على التخطيط المسبق لأنشطة المهام بطريقة منتظمة على الرغم من أنها لا ترتبط أو تلتزم بجدول جامد أو هيكل زمني. مع هذه المرونة في إدراك الوقت بشكل جيد، فإن المسووفون النشطون على استعداد لاتخاذ قرارات مدروسة لتأجيل الأشياء التي خططوا للقيام بها، وسوف يغيرون جدولهم الزمني في غضون مهلة قصيرة. وبالتالي، بدلاً من التركيز على الروتين أو جدوله الأنشطة (خاصية غير المسووفين)، فإن المسووفين النشطين يتعاملون بمرونة وقدرون على تعديل أنشطة المهام المطلوبة منهم عن عمد.

القدرة على الوفاء الموعيد النهائي: من الخصائص الرئيسية للأفراد المسووفون هو أنه غالباً ما يفشلون في اتمام المهام المطلوبة منهم في الوقت الحدّ، وبالتالي تحقيق نتائج غير مرضية بالنسبة لهم ربما يكون ذلك بسبب ميل المسووفين السبئين لتقليل الوقت اللازم لإكمال مهمة معينة مما يؤدي إلى الشعور بالإرهاق الشديد بسبب ضغط الوقت في اللحظة الأخيرة وعلى النقيض، فإن المسووفون النشطون قادرون وبشكل صحيح على تقدير الحد الأدنى من الوقت المطلوب لإنماء المهمة ودفع أنفسهم إلى المضي قدماً بكفاءة نحو الهدف، حتى مع (أو ربما بسبب) الضغط الذي قد يشعرون به في اللحظة الأخيرة لإنجاز المهمة. وقد يرجع ذلك إلى أن المسووفون النشطون لديهم طرق مميزة للتعامل مع الضغط المتعلقة بوقت إنجاز المهمة، وعلى العكس فإن المسووفون السبئين يعتمدون إلى حد كبير على العاطفة أو استراتيجيات تجنب المواجهة، في حين المماطلون النشطون يستخدمون استراتيجيات المواجهة المركزة لإنجاز المهام تحت ضغط.

الرضا بالنتائج: لأن المماطلون النشطون يعرفون كيفية تحفيز أنفسهم في ظل ظروف ملحة، واتخاذ قرارات متعمدة للمماطلة، وإكمال المهام في الوقت الحدّ، وعادة ما يحصلون على نتائج مهمة مرضية حتى على الرغم من أنها تؤجل. الفشل في جوهر التسويف السلبي التحكم في تركيز المرء على المهمة قيد التنفيذ والميل إلى الانجداب نحو الأنشطة الأكثر متعة من تنفيذ المهم، والمماطلون السبئيون يرغبون في الإشباع الفوري لاحتياجاتهم، وهو ما يمكن تخفيف الضغط على المدى القصير، ولكن يمكن أن يؤدي إلى نتائج هزيلة في هذه الحالة، التباين بين ما يجب على الشخص أن يفعل وما يؤدي بالفعل يؤدي إلى نتيجة سلبية. في المقابل، المماطلون النشطون يقررون عمداً تأجيل

مهامهم، ولكن في اللحظة الأخيرة، من خلال الاستخدام الفعال والكافء لوقتهم، أكملوا المهمة بنجاح، وحققوا نتائج مجذبة.

مقارنة بسيطة بين التسويف النشط والتسويف السلبي:

لاحظ تشو وتتشوي (٢٠٠٥) أن المسوف النشط يختلف عن المسوف السلبي في الأبعاد المعرفية والعاطفية والسلوكية، وخلال بحثهما، لاحظا أن المسوف النشط يفضل العمل واتخاذ القرار تحت ضغط الوقت، وله القدرة على تحقيق نتائج مرضية تحت ضغط الوقت والظروف الصعبة؛عكس المسوف السلبي، وتبين البحوث أن المسوف السلبي والمسوف النشط يختلفان عن بعضهما البعض في درجة الاستخدام الهدف للوقت وعنصر التحكم في الوقت، والفاعلية الذاتية، وقيمة المهمة، وتحمل القلق، ومهارات التنظيم الذاتي، وإدارة وتنظيم الجهد، حيث إن المسوف النشط يرتبط إيجابيا بهذه القدرات،عكس المسوف السلبي، كما أوضح تشو وتتشوي (٢٠٠٥) امتلاك المسوف النشط السلوكيات التي ترتبط إيجابيا مع نتائج الفاعلية الذاتية والشخصية، مثل الرضا عن الحياة وتحقيق أعلى معدل تراكمي،عكس المسوف السلبي.

ثانياً- العزو السببي **Causal Attribution**

يعد العزو السببي من المفاهيم النفسية الحديثة في العلوم النفسية، ونظرا لما يتركه هذا المفهوم في أهمية معرفة طبيعة السلوك الإنجازي للطلبة ولكي يتم التمكّن من معرفة الأسباب الحقيقة التي تعزى إليها نتائج النجاح والفشل وكذلك التعرّف على العوامل المؤثرة في موقع التحكم الداخلي والخارجي وما له من تأثير على سمة الثقة بالنفس للطلبة ومحاولة تعزيز نقاط القوة الناجحة والعمل على تلافي الضعف (الفشل)، وبعد النجاح والفشل في الدراسة يؤثر على تقدير الذات للطالب نحو الاداء السلبي أو الإيجابي.

وقد عرفه هيدر العزو السببي على أنه: هو العملية التي من خلالها يفسر الفرد أسباب سلوكه وسلوك الآخرين. ويعرفه كيلي بأنه الأسباب التي أدركها الفرد على أنها تكمن وراء الأحداث أو الأفعال .ويعرفه وينر (Weiner) بأنه التفسير السببي الذي يقوم به الأفراد لنتائج سلوكهم.

وقد لقيت نظرية العزو (Attribution Theory) اهتماماً متزايداً من جانب علماء النفس، وبنّذلوا جهوداً جادة حاولوا فيها توضيح طبيعة عملية العزو وما يحكمها من متغيرات.

إن نظرية العزو السببي هي إحدى النظريات المعرفية التي عالجت مفهوم دافعية التحصيل، وتفترض أنّ الأفراد يحاولون تحديد السبب الذي يكمن وراء نجاحهم أو فشلهم في المجالات المختلفة. وركزت بشكل كبير على كيفية

تفسير الأف رد للأحداث، وكيفية ارتباطها بالتفكير والسلوك؛ وطبقاً لهذه النظرية فإن مرتفعي التحصيل يفضلون المهام التي يستطيعون النجاح فيها، لأنهم يعتقدون أن النجاح يرجع إلى قدرة عالية وجهد مبذول، أما الفشل فإنه يمكن أن يكون بسبب الحظ السيء أو صعوبة الامتحان، ومن ناحية أخرى فإن منخفضي التحصيل يميلون إلى تجنب النجاح المرتبط بالعمل الروتيني؛ لأنهم يميلون إلى الشك في قدراتهم، ويفترضون أن النجاح مرتبط بالحظ، أو أيّ من العوامل خارج سيطرتهم.

افتراضات نظرية العزو:

وتقوم نظرية العزو على افتراضات عدّة منها:

- أننا نحاول تحديد أسباب سلوكنا وسلوك الآخرين؛ وذلك لأننا مدفوعين للبحث عن معلومات تساعدنا في تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة.
- الأسباب التي نقدمها لتفسير سلوكنا ليست عشوائية، بل هناك قواعد وضوابط تستطيع أن تفسر لنا أسبابه.
- الأسباب التي تحدّدها النتائج سلوكنا تؤثر في سلوكنا الانفعالي وغير الانفعالي على المدى البعيد، مكونة بذلك نهجاً لدى الفرد والمجتمع.

(١) نظرية هيدر للعزو السببي (Heider, 1958):

يعتبر العالم (هيدر) مؤسس العزو السببي، وقد اقترح هيدر (Heider) أن السلوك يتحدد بإدراك كل من القوى الداخلية والقوى الخارجية معاً. ويقصد بالقوى الداخلية الخصائص الشخصية كالقدرات والمهارات والجهد المبذول والتعب والكسيل وغير ذلك من الخصائص والسمات الشخصية. أما القوى الخارجية فيقصد بها العوامل المرتبطة بالبيئة وبالمحيط كالقوانين والإجراءات والطقوس والازدحام والأشخاص الآخرين . وتسهيلاً للفهم، فإننا نسمي القوى الداخلية (العزو الداخلي) بينما نسمي العوامل الخارجية (العزو الخارجي).

ويرى هيدر Heider أن الخطوة التي خطوها في تعليينا السببي لما نواجهه من أحداث ونتائج هي أن نحدد أولاًً موقع السبب الذي قادنا إلى الحادثة أو السلوك أو النتيجة فيما إذا كان يتعلق بالفرد نفسه ويسمى (داخلي) أو عوامل محطة بالإنسان تسمى (خارجية).

ويرى هيدر أن هناك دافعين وراء التفسيرات السببية التي يقدمها الأفراد وهي: -

- الدافع الأول: - يتمثل في الحاجة إلى تكوين فهم متسق ومتراطط عن العالم المحيط.

- الدافع الثاني: - حاجة الفرد للتحكم والسيطرة على البيئة والتنبؤ بالعلم المحيط به.

(٢) نظرية كيلي (Kelly, 1967):

صاغ "كيلي" نظريته لوصف وتفسير كيفية وصول الشخص إلى عزو سبي لسلوكه وسلوك الآخرين والأحداث البيئية المحيطة به وأوضح أن عملية العزو السبي عملية معقدة ومركبة ويجب أن تؤخذ في الحساب الأسباب العديدة التي يترتب عليها أثر معين. حيث توجد أسباب داخلية وخارجية للسلوك أو الأحداث إضافة إلى أنه يجب الأخذ بعين الاعتبار الموقف أو السياق الذي يحدث فيه السلوك.

واقتصر كيلي Kelly ثلاثة أنماط من المعلومات تُستخدم للقيام بعملية العزو وهي:

- معلومات الاتفاق: توضح أن نتيجة فرد ما في أداء مهمة معينة ستتفق مع نتائج الآخرين الذين قاموا بنفس المهمة وبالتالي فإن كل أو معظم الأفراد يستجيبون للمثيرات بنفس الطريقة.
- معلومات التمايز: اختلاف نتيجة الفرد في أداء مهمة ما عن نتائجه في المهام الأخرى التي يقوم بها.
- معلومات الاتساق: الدرجة التي يؤدي بها الشخص نفس السلوكيات تجاه موضوع ما في مواقف مختلفة عبر الزمن، أي مدى تشابه نتيجة الفرد في أداء مهمة مع نتائجه السابقة في أداء نفس المهمة.

(٣) نظرية وينر (Weiner, 1985):

افتراض وينر (Weiner, 1985) أن الطلبة يعزون نجاحهم وفشلهم الأكاديمي إلى أسباب أو عوامل سببية رئيسية أربعة، هي: القدرة، والجهد، وصعوبة المهمة، والحظ وأنهم عند إحرازهم لأية نتيجة يدركون مسؤولية أحد هذه العوامل أو اثنين منها عن هذه النتيجة.

وصنف وينر العوامل السببية وفقاً لثلاثة أبعاد هي: موقع العامل (داخلي وخارجي)، وطبعته (ثابت ومتغير)، وإمكانية ضبط العامل (التحكم). يمثل البعد الأول موقع السبب من حيث كونه داخلياً أو خارجياً بالنسبة للفرد، أما البعد الثاني فإنه يمثل ثبات السبب أو عدم ثباته مع مرور الزمن، فالقدرة داخلية وثابتة نوعاً ما، وكذلك الجهد الآتي فإنه عامل سبي عزوياً داخلي متغير، ذلك أن الفرد يمكن أن يقدم على العمل بجد واجتهاد مرة وبتوتر وشيء من الكسل مرة أخرى، أما الجهد المعتمد الذي يتميز به الإنسان بشكل عام فإنه عامل داخلي ثابت نسبياً، إذ قد يتميز بكونه كسول أو كونه مجتهد ومثابر، في حين اعتبر وينر صعوبة المهمة نمطاً عزوياً سبي خارجي وثابت نسبياً ذلك أن ظروف المهمة، وفقاً لمنظوره، لا تتغير بين لحظة وأخرى. كذلك الحظ فإنه خارجي وهو في ذلك شأنه شأن صعوبة المهمة، إلا أنه غير ثابت حيث أن الحظ يمكن أن يخالف الفرد مرة ولا يخالفه مرات. أما البعد الثالث المسمى

بإمكانية ضبط العامل (من قبل الفرد) في مقابل عدم إمكانية ضبطه، ويقصد به مدى قدرة الفرد على التحكم في الأسباب المتغيرة (سواء داخلية او خارجية)، اما بالنسبة الى الأسباب الثابتة فلا يمكن للفرد التحكم فيها.

- العزو الداخلي للنجاح: هو عزو الطلبة لنجاحاتهم إلى عوامل داخلية تتعلق بالقدرة والجهد.
- العزو الخارجي للنجاح: هو عزو الطلبة لنجاحاتهم إلى عوامل خارجية كتحيز المعلم وسهولة المادة، والحظ الجيد.
- عزو الفشل لعوامل غير مستقرة: وهو قيام الطالب بعزو فشله في المهام المختلفة إلى أسباب قابلة للتغيير: كالجهد، والحظ، ومساعدة الآخرين.
- عزو الفشل لعوامل مستقرة: وهو قيام الطالب بعزو فشله في المهام المختلفة إلى أسباب غير قابلة للتغيير: كالقدرة المتدنية، وتحيز المعلم، وصعوبة المهمة.

إن أنماط العزو من وجهة نظر وينر تتركز في ثلاثة أبعاد هي: الموقع (أسباب خارجية أم داخلية) والإستقرار والتحكم. وعلى ذلك فمن الأسباب الداخلية: القدرة وهي مستقرة ولا يمكن التحكم بها، والجهد المعناد ثابت نسبياً ويمكن التحكم به، والجهد الآني، وهو متغير يمكن التحكم به، والمزاج وهو متغير، ولا يمكن التحكم به، أما العزو الخارجي مثل صعوبة المهمة وهو ثابت ولا يمكن التحكم به، والحظ، وهو متغير لا يمكن التحكم به.

الفصل الرابع: نظرية الذكاءات المتعددة

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 يدعوا إلى الحيرة وعدم وضوح الرؤية بخصوص فهم الأشخاص هو أنه رغم أن هذه الفروق بين الناس والأفراد والجماعات قد تبدو جوهرية 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 مدعاه إلى عدم الاستقرار على تعريف ثابتة ومحددة في العديد من المصطلحات السيكولوجية على وجه الخصوص والمتدولة بين العلماء والباحثين.

إن هذا التنوع في الأداءات قابلته رؤى ونظارات 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 الإنساني 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 ومعنى الذكاء، حيث إن تعريف الذكاء باق ولا يزال يمثل صعوبة لدى كل من السيكологيين والتربويين على حد سواء، وفيما يلي عرض بعض مفاهيم الذكاء في المجتمعات المختلفة.

الذكاء في الثقافة الغربية:

في الثقافة الغربية التأكيد على أهمية القدرة على التعلم والتكييف 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 التكنولوجي ومثل الذكاء الصناعي أو الاصطناعي 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 والذهب خلف المعلومات والبيانات المعطاة، وكذلك السرعة، واختصار الحركات نحو

الحل ، أى اختصار الطريق للوصول إلى حل المشكلة مثلاً. وكذلك بُرز التفكير الابتكارى كدليل على الذكاء، وكذلك فإن السكوت دليل على قصور في المعرفة أو ضعف المعرفة.

الذكاء في الثقافة الآسيوية:

يتمركز حول القدرة على التفكير الاستدلالي اللغظى، القدرة على التفكير الاستدلالي غير اللغظى، والقدرة على التذكر أو الاستظهار (الحفظ الصم). ووُجِد أنها تؤكِّد صفات فعل الخيرات والكرم وإتِّيان الأعمال الصالحة الصحيحة، وكذلك يشمل اليقظة والملاحظة، والإدراك أو التعرُّف، الفهم، والتَّفَهُم، ويشمل أيضًا الإصرار والعزمية، والجهد العقلى.

الذكاء في الثقافة الإفريقية:

مفاهيم الذكاء في البيئة الإفريقية تدور بشكل كبير حول المهارات التي تساعِد في التيسير والمحافظة على اتساق وانسجام واستقرار العلاقات بين الجماعات والعلاقات داخل الجماعة الواحدة.

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

نلاحظ هنا مدى التركيز على المهارات والأشكال الاجتماعية للذكاء في المجتمع الإفريقي.

وفي أحد القبائل الإفريقية أيضًا تم تأكيد أهمية عمق الاستماع بدلاً من مجرد الكلام كشكل من أشكال الذكاء ، كما أن كون الفرد قادرًا على رؤية الجوانب المختلفة للموضوع أو القضية ووضع الموضوع في السياق الملائم أيضًا مؤشر على الذكاء .

الاتجاهات المختلفة في دراسة الذكاء:

يمكن بلوحة هذه الأفكار في اتجاهين رئيسين وهما:

- ◆ اتجاه الذكاء الواحد أو الذكاء العام.
- ◆ اتجاه التعددية في الذكاءات.
- ◆ اتجاه الذكاء الواحد.

يطلق على هذا التيار أو الاتجاه أحيانًا 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 ذوى الكفاءة في حل المشكلات المقدمة لهم يميلون إلى أن يكونوا أكفاء في حل أية مشكلات أخرى والعكس صحيح. على سبيل المثال فإن الفرد الذى يؤدى بشكل جيد على اختبار للقدرة المعرفية اللغوية فإنه سوف يؤدى 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 الإنساني طاقة عقلية عامة تتنظم في جميع أشكال النشاط العقلى بشكل عام، وهى موروثة في طبيعتها تمثل إلى حد ما في فسيولوجيا المخ، فهى بناء فطري 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 تقاد تكون عملية صعبة أو مستحيلة.
- ٣- تتحدد درجة ومستوى ذكاء الفرد في ضوء إجابته على ما يسمى باختبار أو مقاييس الذكاء المقنن أو IQ والذى يكون أحياناً عبارة عن اختبارات ذات إجابات قصيرة محددة تتطلب من الأفراد الأداء على مهام ترتبط عالياً بالتعلم المدرسي، 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 في 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 وجّهت 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، وتحقق بشكل كبير في تفسير وفهم القدرات العالية مثل الابتكار أو الإبداع.

٢- لقد قام كثير من العلماء بحملة ضاربة على المقاييس السيكومترية المستخدمة في تحديد درجة أحاديث الذكاء 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 حوالي قرن على اختبارات الذكاء IQ إلا أنها تغيرت تغييراً 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 الثقافى، تشبعها بشكل واضح يعامل التحصيل المدرسي والذى قد ترجع الزيادة في الذكاء إليه.

٣- أما بخصوص موروثية الذكاء، فإن الذكاء الذى تقيسه مقاييس الذكاء ليس وظيفة بسيطة أو ملقة مستقلة، بل وظيفة مركبة تتكون فيها عدة مقومات عقلية وغير عقلية، فإذا كان الذكاء قدرة عقلية فطرية لزم التمييز بين الذكاء الفطري والذكاء الذى تقيسه هذه المقاييس، أى أن الدرجة المقاشه لا تعبر عن قدرة الفرد الفطرية وحدتها 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 عامه والذكاء الإنساني بشكل خاص يموج بالعديد من الأسماء البارزة والنظريات المعروفة في الذكاء إلا أنه لم يكتب لنظرية أن تكون مألفة 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 تسعة 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 بني عليها نظريته. والسؤال الجدير بالأخذ في الاعتبار هنا، ما السر في شيوخ وانتشار هذه النظرية دون غيرها من نظريات الذكاء ؟

في الحقيقة يرجع الفضل في شيوخ نظرية الذكاءات وبهذا الشكل ليس لكونها نظرية علمية ولم يأت هذا الانتشار من تلقاء نفسه، وإنما جاء من الدعم الذي تلقته والجهود الكبيرة المبذولة في الدوائر التربوية التي تحاول تطبيق النظرية في ميدان التعليم والتربية حيث أصبحت تمثل الإطار النظري 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:

- ◆ القدرة على استخدام اللغة سواء اللغة أو أي لغة أخرى شفهياً (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 الذهن أو التعامل والتواصل مع الآخرين في مواقف متنوعة بصورة مفهومة وواضحة.
- ◆ القدرة على إنتاج اللغة والحساسية لمعاني وتركيب 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 و مجالات تتطلب الذكاء اللغوي:

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

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

ب - خصائص وسمات ذوي الذكاء اللغوي:

- ◆ تذكر الأسماء والمحادثات.
- ◆ التميز في الكتابة والتحدث والتعبير بكماءة.
- ◆ القدرة العالية على التواصل سمعاً 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

- المناقشات
- التسجيلات الصوتية

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 الاستنبطي والاستقرائي.
- ◆ القدرة على استخدام وتقدير أو تقرير العلاقات المجردة.
- ◆ القدرة على الملاحظة والإيضاح والتفسير .
- ◆ القدرة على التصرف واكتشاف النماذج وفهم بعض أنواع الأنظمة غير المألوفة كما يفعل العلماء ، وخاصة المناطقة.
- ◆ القدرة على تحديد وتمييز العلاقات ورؤيه الارتباطات بين أجزاء المعلومات المنفصلة والمختلفة .

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

أ- أدوار ومجالات تتطلب الذكاء المنطقي الرياضي:

يظهر هذا الذكاء لدى: مدرس الرياضيات، مسئولي الميزانية، المهندسون المعماريين، مبرمج الكمبيوتر، العلماء، والمحاسبين، المهندسون، علماء المنطق، الفلسفه، البنائية.

ويظهر في قراءة جداول المواعيد، حل الكلمات المتقطعة، عمل حسابات يومية ميزانيات ومصاريف يومية.

ب- سمات وخصائص ذوي الذكاء المنطقي الحاسبي:

◆ حب استطلاع الأرقام والأشكال والنماذج وال العلاقات.

◆ لديهم إدراك عال بالمفاهيم المتعلقة بالوقت والأوزان والسبب والنتيجة.

◆ الاهتمام بوظائف مثل المحاسبة وتكنولوجيا الكمبيوتر والهندسة والقانون والكيمياء .

◆ تقديم الحلول والمبرهنات 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:

- الألعاب والألغاز الرقمية

- التصنيف والتبويب

٣- الذكاء المكاني:

يظهر الذكاء المكاني في القدرة على:

◆ تمثيل العالم المكاني داخليا في العقل كالطريقة التي يجريها البحار، أو يحلق بها الطيار في العالم البحب، 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 والآفاق 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، ولاعبي الشطرنج.

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

ب- سمات وخصائص ذوي الذكاء المكاني:

◆ الاهتمام بالأنشطة الفنية، والاهتمام بالخطوط والأشكال والألوان.

◆ إنتاج 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 هندессية ثلاثية الأبعاد.

ج- استراتيجيات التدريس في ضوء الذكاء المكاني:

- الأنشطة الفنية

- 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 و مجالات 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.

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 الجسمى والتحكم فى 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 قدراًت فرعية، مثل حركة الرياضي أو لاعب القوى، أو الحركة الإبداعية (الاستجابة للموسيقى، قدرات الحركة الدقيقة والتحكم البدني، فكرة الحركة المولدة، مثل الألحان الراقصة، ورقص البالية، التأزر، القوة، المرونة، السرعة) .

أ- أدوار ومجالات تتطلب الذكاء الجسمى الحركي:

مثل ألعاب القوى، الفنون الأدائية كالرقص والتمثيل، الجراح، النحات، المثال، الحرفين، أخصائي ألعاب الجمانيزية، راقصي أو واضعى أو ألحان البالية، والمدرب والرياضي، ومدرس التربية الرياضية.

ب- سمات وخصائص وسمات ذوى الذكاء الجسمى:

- ١- يستمتع بأنشطة الحركة سواء كملاحظ أو مشارك، ويستمتع بالخبرات الملمسة مثل الصلصال والرمال، ويظهر مهارة عالية في الأنشطة اليدوية.
- ٢- يحب التحرك، ويمل قلقاً من الجلوس مدة طويلة في مكان أو موضع واحد.
- ٣- يظهر مهارة في التمثيل والألعاب الحركية كالرقص والحياة والنحت.
- ٤- يتعلم بصورة أفضل عن طريق اللمس والحركة والاندماج والمشاركة المباشرة والتفاعل مع الأشياء، خلال الإحساسات البدنية، التمثيل واستخدام التعبيرات الجسمية.

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 وال العلاقات والتعرف إلى نوايا ومشاعر وأمزجة ودوافع الآخرين وملحوظة أهدافهم والتنبؤ بتصرفاتهم وتفكيرهم.
- ٣- القدرة على التواصل اللغطي وغير اللغطي مع الآخرين بفاعلية وبطريقة مؤثرة.

وهناك قدرات فرعية كالتي 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، ولدية القدرة على مواجهتها بطريقة ملائمة.
- ٤- يبدي اهتماماً بالمهن ذات الطابع الاجتماعي كالتدرис، والعمل الاجتماعي، والإدارة، والسياسة.
- ٥- يتعلم بصورة أفضل عن طريق المشاركة، التواصل، التعاون، الأعمال الجماعية.

٧- الذكاء الشخصي:

يعد الذكاء الشخصي من أكثر الذكاءات خصوصية، ولذا يتطلب إظهاره وملحوظته 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 نقصهم 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 تجنبًا أو انجذابًا نحوها.
- ♦ القدرة على امتلاك المعرفة الذاتية واستخدامها لصنع القرارات وتنظيم حياتهم الخاصة .
- ♦ القدرة على معرفة مواطن القوة والضعف، وحسن تقدير الذات.

أ- أدوار و مجالات 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 والمشروعات 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 ومتصلقاته 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.

٨-الذكاء الطبيعي:

يظهر الذكاء الطبيعي في القدرات التالية:

- ١- القدرة على التمييز بين الكائنات الحية والحساسية 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 و مجالات تتطلب الذكاء الطبيعي:

الصيادون، المزارعون، عالم النبات، باع الزهور، البيولوجي، معلم العلوم البيئية، البحار، ويظهر كذلك في الاستخدامات اليومية كالطهي، والبستان، 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 الميدانية.

- 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، معنى الموت.
أدوار ومجالات تتطلب الذكاء الوجودي:

أقطاب الصوفية، رجال الوعظ والإرشاد الديني، معلم وعلماء الفلسفة.

خصائص وسمات ذوى الذكاء الوجودى:

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

♦ لديهم قدرة على التفكير بطريقة تجريدية.

♦ لديهم تفكير بالحياة والموت، وفيما وراء الطبيعة.

♦ أصحاب الذكاء الوجودي يسألون "لماذا نحن هنا"؟ ، "مادرنا في العالم"؟

ثالثاً: أسس نظرية الذكاءات المتعددة:

١- يرى Gardner أن العالم الذي نعيش فيه يتكون من عالم متعددة، أصوات، لغويات إيقاعات موسيقية، طبيعة متعددة الأشكال، أشخاص آخرين في البيئة، ونحن نستجيب بأشكال مختلفة لهذه الأشياء، فإذا استجاب عقلنا للمحتويات الفعلية للعالم، فلا يكون هناك معنى في 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 والتنوع 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 يعني أنه لا يوجد اثنان لهما نفس المستوى من الذكاءات، فكل فرد له بروفييل شخصي خاص به في الذكاءات يظهر جوانب القوة والضعف لديه، حيث يبدو مثلاً قوياً في ذكاء أو اثنين ومتواسطاً 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 يعني 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 الموسيقى لا يمكن تطويره وتنميته من خلال الحديث عن الموسيقى ، وبنفس الشكل فإن تقديره لا يمكن أن يتم من خلال اختبار الورقة - القلم. بالإضافة إلى ذلك فإن كل ذكاء له سلسلة النمائية والتي تظهر في المراحل المختلفة من الحياة.

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

٧- وب رغم انفصال 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 قوي لفهم الإيقاع والتنوع الموسيقي ، وذكاء اجتماعي لفهم كيف يستطيع أن يحرك المشاهدين افعالياً من خلال حركاته ، وكذلك يحتاج ذكاء جسرياً - حركياً ليزوده بانسيابية وتناسق وترتبط 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 جسمى - حركى ليجري ويركل ، وذكاء مكانى

ليحدد مكانه في الملعب ويتابع مسارات الكرة، وذكاء لغوی واجتماعی ليناقش 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 للتعلم، ويمكن تحسينها على مدار الحياة من خلال الجهد المركز، وكل ذكاء يمكن أن ينمى 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 وبالجهود التي يمكن أن تقدم لتحسين الذكاء الضعيف فقد أثبتت نظرية الذكاءات خطأ المفهوم الذى ساد لفترة طويلة وهو أن الذكاء شيء مستقر أو ثابت Fixed، حيث إن معدل نسبة الذكاء كان ينظر إليها على أنها تمثل مستوى ذكاء الفرد، وهي نسبة باقية ومستقرة معه ولا تتغير.

٩- لا يؤمن Gardner بوجود فروق في 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، فالفرق هنا قد ترجع إلى البيئات الثقافية. كما لا يعترف Gardner بوجود فروق في الذكاءات يمكن إرجاعها إلى عامل العمر.

تعريف الذكاء في نظرية الذكاءات المتعددة:

الذكاء هو "إمكانية بيولوجية نفسية أو حيوية نفسية للتعامل مع المعلومات، هذه الإمكانية يمكن أن تكون نشطة في موقف ثقافي لحل مشكلات أو ابتكار نواتج تكون ذات قيمة في ثقافة ما".
"A biopsychological potential to process information that can
be activated in a cultural setting to solve problems or to create products
(الجزء المظلل بالأصفر للقراءة فقط) 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 أي ثقافة أن يكونوا أذكياء بنفس القدر مثل الأفراد في ثقافة أخرى .

٣- وكذلك يلاحظ أن هذه النظرة للذكاء تؤكد أن الذكاء الإنساني يجب أن يتصرف 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 جديرة 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 البرجماتية 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 مانفع في المجتمع الذي يعيش فيه.
- ٢- هذا التعريف لا يعني 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 آخذًا في الاعتبار الثقافة التي يعيش فيها الفرد، من حيث كونها تحدد ما له قيمة وما ليس له قيمة، فإنه وبالتالي يلقى 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 تشجيع أو تعطيل ذكاء ملكة معينة لدى الفرد. فعلى سبيل المثال الطفل الذي ينشأ في مجتمع لا يؤمن ولا يعتقد بأهمية الموسيقى والغناء فربما يعمل على وأد هذه الملكة أو هذا الذكاء في الطفل بدلاً من البحث عن كيفية الاستفادة من هذه الإمكانيات بالقدر وبالشكل الذي يخدم الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه والذي يتلاءم مع هذه الثقافة. وقل مثل ذلك على التوجهات نحو قيمة العلاقات الاجتماعية والثقة بالنفس وتقدير الذات في 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 التي نشعر أنها ملائمة للغرض الذي نريده. ويعارض بشدة الاتجاه السيكومترى 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 يشاركونا فى خبرات متعددة ومنوعة فى جميع الذكاءات ثم نطلب منهم بعد ذلك إظهار ما تعلموه من خلال الاختبارات المقننة التى 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 ذاتي 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 حقيقة توضح كيف يتفاعل الفرد أو الأفراد مع بعضهم بعضاً، وكيف يقيمون الآخرين وهكذا، وليس أن يجب 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 يمسح التقييم كل ذكاء بشيء من التفصيل: لأن كل ذكاء له عدة أوجه، ويجب ألا تكون 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، لأنها 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 اللغوي والحسابي في التقييم عملية غير عادلة، ويجب تقييم جوانب القوة والضعف لدى الفرد بشكل عام. وحيث إن التلاميذ لا يتعلمون بنفس الطريقة وبالتالي لا يمكن تقييمهم بشكل واحد، ويرون أن أفضل طريقة أو اتجاه للتقييم هو السماح للتلاميذ بعرض المواد والمهام بطريقتهم الخاصة مستخددين الذكاءات المختلفة، كما أن تقييم الذكاءات يعتمد على الأنشطة العملية في جميع المجالات وبالتالي فهو قياس أكثر موضوعية وداعية. وإذا كانت درجات الذكاء على المقاييس المعروفة للذكاء تُحول 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 ندعهمها

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 التقيمية، سجلات النوادر، عينات العمل، شرائط التسجيل السمعي، شرائط الفيديو، الصور الفوتوغرافية، دفتر يوميات التلميذ، لوحات يحتفظ بها التلميذ، الاختبارات غير النظامية، المقابلات، البورتfolيو، وغيرها.

الذكاءات بين الوراثة والبيئة:

رغم أن الذكاءات المتعددة ذات أصول بيولوجية، وهي الداعمة الأكثر رسوحاً 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 يتتجاهل دور البيئة.

وقد حرص Gardner في مواطن كثيرة من كتاباته أن يؤكّد 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 توأميين 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، وبالتالي 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 فلابد أن نبدأ بمفاهيمنا الثقافية حول العديد من الحقائق مثل الجمال، الحسن، والقبح، والجيد، والرديء، وكذلك توضيح معانى الذكاء لأنها تختلف من ثقافة لأخرى.

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

أسس الممارسات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة:

ورغم كل ما هو مشاهد وملحوظ 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 مضيعة 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 الذي يقوم به الأفراد. ولعل هذا هو أحد الأخطاء التي 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 أذكياء 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 الثقافي ويمكن أن يستخدم للإساءة إلى ثقافة معينة ، لذلك لابد من عرض مدى واسع من أدوات التقييم حتى نضمن أن كل فرد سوف يؤدى على الأدوات.

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

ولذلك من الخطأ أن نركز على جانب واحد من الذكاءات ثم نرسم للطفل بروفيلياً على أساسه ، بمعنى يجب عدم تصنيف التلاميذ بناءً على ذكاء قوي لديهم وذلك طوال الوقت وعلى مدار الأيام كلها.

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