المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال

دورية علمية - محكمة - متخصصة

تصدرها كلية رياض الأطفال

جامعة المنصورة

المجلد الأول - العدد الرابع

إبريل ٢٠١٥

بسم الله الرحمن الرحيم

قَالُوا۟ سُبْحَٰنَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ ﴿٣٢﴾

البقرة ٣٢

صدق الله العظيم

هيئة تحرير المجلة

رئيس التحرير:

أ.د/ أمل محمد القـــــــــداح قائم بعمل عميد الكلية

نائب رئيس التحرير ومدير التحرير:

أ.د/ أمل محمد القـــــــــداح وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث

أعضاء هيئة التحرير:

أ.د/ جابر محمود طلبـــــــــة أستاذ تربية الطفل المتفرغ بالكليـة

أ.د/ ممدوح عبد المنعم الكناني أستاذ متفرغ بقسم علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة المنصورة

أ.د/ سميـــــة عبد الحميد أحمد أستاذ مناهج وطرق تدريس الطفل بالكلية

أ.د/ جمال عطيـــــــــة فايد أستاذ بقسم العلوم النفسية بالكلية

أ.م.د/ ندا حامد رمـــــــــاح قائم بعمل رئيس قسم العلوم الأساسية بالكلية

أ.م.د/ عادل عبد الحليم الشيـــخ أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة المنصورة

السكرتارية العلمية والمراجعة

د/ فايزة أحمد عبد الرازق	مدرس بقسم العلوم الأساسية بالكلية
د/ سماح رمضان خميس	مدرس بقسم أصول تربية الطفل بالكلية
د/ عبير عبده الشرقاوي	مدرس بقسم العلوم النفسية بالكلية

السكرتارية الإدارية

أ/ حرية أحمد عبد المنعم	سكرتير مالي
أ/ محمود نصر مصطفي	سكرتير إداري
أ/ السيد محمد السيد بلده	أخصائي حاسبات إلكترونية
أ/ مرفت أحمد مكي	مراجع حسابات ومسئول الشطب

الهيئة الاستشارية ولجنة التحكيم بالمجلة*

الاسم	التخصص العام والدقيق	جهة العمل
أ.د/ إبتهاج محمود طلبه	مناهج الطفل (مناهج وبرامج الطفل)	كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة
أ.د/ أشرف محمد عبد الغنى شريت	علم نفس (الصحة النفسية)	كلية رياض الأطفال جامعة الإسكندرية
أ.د/ السيد عبد القادر شريف	أصول التربية والتخطيط التربوي (أصول تربية الطفل)	كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة
أ.د/ الغريب زاهر إسماعيل	تكنولوجيا التعليم	كلية التربية جامعة المنصورة
أ.د/ إلهام مصطفى عبيد	أصول التربية (اجتماعات التربية والتعليم وتربية الطفل)	كلية التربية جامعة الإسكندرية
أ.د/ أمل محمد القداح	مناهج الطفل (مناهج وبرامج الطفل)	كلية رياض الاطفال جامعة المنصورة
أ.د/ أمل محمد حسونة	صحة نفسية	كلية رياض الاطفال جامعة بورسعيد
أ.د/ إملي صادق ميخائيل	علوم تربوية	كلية رياض الأطفال جامعة الإسكندرية
أ.د/ بطرس حافظ بطرس	علوم نفسية	كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة
أ.د/ ثناء يوسف الضبع	(علم نفس تعليمي)	كلية التربية جامعة حلوان
أ.د/ جابر محمود طلبه الكارف	أصول التربية (تربيه الطفل)	كلية رياض الأطفال جامعة المنصورة

*الأسماء مرتبة أبجدياً

الاسم	التخصص العام والدقيق	جهة العمل
أ.د/ خالد عبد الرازق النجار	علم نفس الطفل (سيكولوجيه الفئات الخاصة)	كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة
أ.د/ زينب دردير علام تمساح	المناهج والتربية الحركية	كلية رياض الأطفال جامعة دمنهور
أ.د/ سعديه يوسف الشرقاوى	علوم تربوية (أصول تربية الطفل)	كلية رياض الأطفال جامعة بورسعيد
أ.د/ سميه عبد الحميد أحمد	مناهج الطفل (مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال)	كلية رياض الأطفال جامعة المنصورة
أ.د/ سهام محمد محمد بدر	أصول التربية	كلية رياض الأطفال جامعة الإسكندرية
أ.د/ سهير كامل أحمد على	علم نفس (صحة نفسية)	كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة
أ.د/ عاطف عدلى فهمى	تربية الطفل (مناهج وطرق التدريس)	كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة
أ.د/ عبد السلام مصطفي عبد السلام	مناهج وطرق التدريس (علوم)	كلية التربية جامعة المنصورة
أ.د/ عبد الفتاح على غزال	علم نفس (صحة نفسية)	كلية رياض الأطفال جامعة الإسكندرية
أ.د/ علي عبد السميع قورة	مناهج وطرق التدريس (لغة انجليزية)	كلية التربية جامعة المنصورة
أ.د/فرماوى محمد فروماى	مناهج الطفل (مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال)	كلية التربية جامعة حلوان
أ.د/ ماجدة محمود صالح	مناهج الطفل (مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال)	كلية رياض الأطفال جامعه الاسكندرية

الاسم	التخصص العام والدقيق	جهة العمل
أ.د/ مجدي صلاح طه المهدي	أصول تربية	كلية التربية جامعة المنصورة
أ.د/ محمد إبراهيم عطوة	أصول تربية	كلية التربية جامعة المنصورة
أ.د/ محمد سويلم البسيوني	مناهج وطرق التدريس (رياضيات)	كلية التربية جامعة المنصورة
أ.د/ ممدوح عبد المنعم الكناني	علم النفس التربوي	كلية التربية جامعة المنصورة
أ.د/ منال عبد الفتاح الهندى	تربية الطفل	كلية البنات جامعة عين شمس
أ.د/ منى أحمد الازهرى	مناهج وطرق التدريس (مناهج التربية الحركية للطفل)	كلية التربية جامعة حلوان
أ.د/نادية محمود شريف	علم النفس التربوي (علم نفس الطفل)	معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة
أ.د/ وفاء كمال عبد الخالق	علم نفس تربوي (علم نفس الطفل)	كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة
أ.د/ يوسف جلال يوسف	علم النفس التربوي	كلية التربية جامعة المنصورة

قواعد النشر بالمجلة

١) تصدر المجلة أربع مرات في السنة (يناير، إبريل، يوليو، أكتوبر).

٢) يجب أن تكون البحوث والمقالات المنشورة بالمجلة مبتكرة وأصيلة ولم يسبق نشرها أو تقديمها لجهة أخرى.

٣) يقدم الباحث خطابا يفيد أن البحث لم يسبق نشره.

٤) يكتب البحث على الكمبيوتر باستخدام برنامج Microsoft Word، بنط (١٤) للمتن، بنط (١٦) للعناوين الرئيسية، وعلى مسافة مفردة، ونوع الخط Simplified Arabic.

٥) تقدم ثلاث نسخ مطبوعة من البحث المقدم إلى المجلة مع أسطوانة CD تحتوي علي النسخة الإلكترونية من البحث وترفق مع البحث قيمة رسوم النشر نقدا مع أخذ الإيصال الدال علي السداد.

٦) أن يستوفى البحث الشروط والقواعد العلمية المتعارف عليها ولا سيما في التوثيق (الترقيم المتسلسل في متن البحث)، والمراجع في نهاية البحث.

٧) تكون صفحات البحث في حجم (١٧,٥ × ٢٥) وتكون الهوامش ٢,٥ سم من جميع الجوانب.

٨) يجب أن تحتوي الصفحة الأولي من البحث عنوان البحث، واسم الباحث/ الباحثين، وجهة العمل، والبريد الإلكتروني إن وجد.

٩) لا تزيد صفحات البحث عن ٢٥ صفحه، على أن يكون من بينهما صفحتان إحداهما ملخص باللغة العربية والأخرى باللغة الإنجليزية، على أن يتضمن الملخص عنوان البحث وأهدافه ومنهجيته وأهم النتائج والتوصيات، ويكون هذا الملخص باللغة الإنجليزية إذا كان البحث باللغة العربية، ويكون باللغة العربية إذا كان البحث باللغة الإنجليزية. ويثبت الباحث في نهاية الملخص الكلمات المفتاحية (KeyWords) التي تمكن الآخرين من الوصول إلى البحث من قواعد البيانات.

١٠) أن يتم توثيق المراجع وفقا لنظام جمعية علم النفس الأمريكية APA (American Psychological Association) الإصدار السادس سواء كانت عربية أو إنجليزية وذلك وفق الدليل المعد لذلك والمعنون "التوثيق والاقتباس تبعا لطريقة جمعية علم النفس الأمريكية".

١١) يخضع البحث المقدم للنشر في المجلة لتحكيم علمي متخصص من قبل هيئة تحكيم المجلة، وعلى الباحث الالتزام بما جاء بملاحظات المحكمين في البحث قبل نشره في مجلد المجلة وإلا اعتبر البحث غير مقبول للنشر، وينشر البحث بعد إجازته من محكمين اثنين على الأقل، وتكتب أسماء المحكمين في نهاية صفحة الملخص (العربي/الإنجليزي) في نهاية البحث، أما البحوث المستخلصة من رسائل الماجستير والدكتوراه لا تخضع للتحكيم.

١٢) في حالة وجود أحد المحكمين من خارج مدينة المنصورة يتم إرسال البحوث للتحكيم واستلام تقارير التحكيم عبر البريد الإلكتروني للمجلة.

١٣) أن يتجنب الباحث أية إشارة قد تشير أو تدلل على شخصيته في أي موقع من صفحات البحث، وذلك لضمان السرية التامة في عملية التحكيم.

١٤) تحتفظ المجلة بحقها في أن تطلب من الباحث أن يحذف أو يعيد صياغة بحثه، أو أي جزء منه بما يتناسب وسياستها في النشر، وللمجلة إجراء أية تعديلات شكلية تتناسب وطبيعة المجلة.

١٥) يأخذ البحث المقبول للنشر دوره في النشر وفقا لتاريخ قبوله قبولا نهائيا، وترتب الأبحاث عند نشرها في المجلة وفق اعتبارات فنية لا علاقة لها بمكانة البحث أو الباحث.

١٦) المجلة غير ملزمه برد نسخ البحوث التي لا تقبلها لجنة المحكمين بالمجلة، أو تقديم أي مبررات تتعلق برفض البحوث غير المقبولة للنشر، كما لا يتم رد رسم التحكيم لهذه البحوث.

١٧) تعبر البحوث والدراسات والمقالات التي تنشر في المجلة عن أراء كاتبيها ولا تعبر بالضرورة عن رأى المجلة أو الكلية.

١٨) البحوث والمقالات العلمية (الفردية) وكذا أوراق العمل التي تنشر لأول مره، والتي يتقدم بها (الأساتذة) لا يتم تحكيمها، وتنشر لسيادتهم (مجانا) تكريما لهم من المجلة لأستاذيتهم وعطائهم العلمي المتواصل في مجال البحث العلمي علي ألا تزيد عدد صفحاتها عن ١٦ صفحة.

١٩) تؤول حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال- جامعة المنصورة عند إخطار صاحب البحث بقبول بحثه للنشر، ولا يجوز إعادة نشر المادة العلمية المنشورة في المجلة أو المقبولة للنشر بها إلا بعد الحصول على موافقة خطية من رئيس هيئة التحرير.

٢٠) يزود الباحث بنسخه من عدد المجلة الذي تم نشر بحثه به بالإضافة إلى (٥) مستلات مفردة من بحثه، وفي حالة طلب نسخ مستله إضافيه من بحثه فيتم طباعتها علي نفقة الباحث بمعرفة المجلة.

رسوم تحكيم الأبحاث:

رسوم تحكيم البحث الواحد (٢٠٠) جنيه،(١٠٠)جنيه لكل محكم.

رسم نشر الأبحاث:

١) رسوم نشر الأبحاث الخاصة بالمعيدين والمدرسين المساعدين من داخل الكلية (٣٠٠) جنيه مقابل عدد (٢٥) صفحة الأولى من البحث علاوة على (٥) جنيهات مقابل كل صفحة زائدة بعد ذلك.

٢) رسوم نشر الأبحاث الخاصة بالباحثين من خارج الكلية (٥٠٠) جنيه مقابل عدد (٢٥) صفحة الأولى من البحث علاوة على (١٠) جنيهات مقابل كل صفحة زائدة بعد ذلك.

٣) رسوم نشر الأبحاث الخاصة بأعضاء هيئة التدريس من داخل الكلية (٤٠٠) جنيه مقابل عدد (٣٢) صفحة الأولى من البحث علاوة على (٥) جنيهات مقابل كل صفحة زائدة بعد ذلك.

٤) رسوم نشر الأبحاث الخاصة بأعضاء هيئة التدريس من داخل الكلية المعارين للخارج علاوة على الباحثين من خارج الكلية (٥٠٠) جنيه مقابل عدد (٢٥) صفحة الأولى من البحث علاوة على (١٠) جنيهات مقابل كل صفحة زائدة بعد ذلك.

٥) رسوم نشر الأبحاث للباحث الأجنبي أو العرب (٤٠٠) دولار مقابل (٢٥) صفحة الأولى من البحث علاوة على (٥)دولارات مقابل كل صفحة زائدة بعد ذلك.

رسم الاشتراك في المجلة:

١) رسوم الاشتراكات السنوية للمصريين (٨٠) جنيها للمجلد الواحد.

٢) رسوم الاشتراكات السنوية للأجانب والعرب (٨٠) دولار للمجلد الواحد.

٣) مقابل بيع المجلة للمصريين (٣٠) جنيها للعدد الواحد.

٤) مقابل بيع أعداد المجلة للأجانب (٣٠) دولار للعدد الواحد.

على أن يسدد قيمة الاشتراك بشيك مقبول الدفع باسم المجلة العلمية بكلية رياض الأطفال جامعة المنصورة ويرسل على عنوان كلية رياض الأطفال – جامعة المنصورة.

وتوجه جميع المراسلات باسم رئيس مجلس إدارة المجلة على العنوان التالي:

كلية رياض الأطفال – جامعة المنصورة.

٦٠ ش الجمهورية – المنصورة – محافظة الدقهلية – جمهورية مصر العربية

الأستاذ الدكتور / رئيس مجلس إدارة المجلة

تليفون: ٢٢٠٨٠٣٦ (٠٥٠)

فاكس: ٢٢٠٨٠٣٧ (٠٥٠)

البريد الإلكتروني: kinddean@mans.edu.eg

افتتاحية العدد

الحمد لله ... الذي بنعمته تتم الصالحات

الحمد لله الذى هدانا لهذا وما كنا لنهتدى لولا أن هدانا الله ... الحمد لله على نعمه وفيض عطائه ، والصلاه والسلام على خاتم أنبيائه سيدنا محمد عبده ورسوله وعلى آله وصحبه وتابعيه بإحسان إلى يوم الدين.

فمع صدور العدد الأول من المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال جامعة المنصورة إصدار يوليو ٢٠١٤ أصبحت تلك المجلة الوليدة رافدا صافيا وعذبا يصب في نهر العلم الذي يرتوي منه طلاب العلم و المعرفة وفتحت أفاقا رحبه أمام الباحثين في مجال الطفولة للإبداع والتطوير في المجال.

وقد جاء العدد الأول من المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال جامعة المنصورة ليضيف لبنة جديدة ويؤسس لإنجاز أخر في سلسلة إنجازات هذه الكلية الوليدة المتميزة التي تسعي للنهوض بالطفل والتي تأسست عام ٢٠٠٨.

وبمناسبة صدور العدد الرابع من المجلة لا يسعني إلا أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلي كل من ساهم بجهد أو فكر أو عمل في سبيل إخراج هذا العدد إلي النور. كما أتقدم بأسمي أيات الشكر والعرفان إلي جميع الباحثين في مجال رياض الأطفال علي إسهاماتهم العلمية المتميزة التي تثري العمل البحثي في المجال، وأدعوهم دعوة مخلصة لبذل المزيد من الجهد للإرتقاء بمصرنا الحبيبية.

وختاما، هذا جهدنا تعكسه مرايا هذا العدد من المجلة العلمية للكلية فإن أصبنا فبتوفيق من الله وإن كان من نقص فالكمال لله وحده وفوق كل ذي علم عليم.

والله من وراء القصد وهو عليه السبيل...

رئيس التحرير

أ.د/ أمل محمد القداح

أستاذ مناهج وبرامج الطفل وعميد الكلية

الفهرس

م	البحث	الصفحة
١	أساليب التفكير فى ضوء نظرية التحكم الذاتى العقلى لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية **د/ رضا عبد الرازق جبر جبر**	١
٢	فعالية استخدام التعلم بالتعاقد في تنمية الوعى البيئى لدى طلاب كلية التربية **أ/ لبني السيد عبد الفتاح أحمد**	٣٥
٣	دور التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر في تعديل السلوك العدواني لدي طفل الروضة **أ/ هناء عبد السلام أحمد الشيخة**	٦٧
٤	الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الذاتية للطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بالجامعة **د/ محمد محمد السيد القللي**	١٠١
٥	المساندة الإجتماعية لدى طلبة الجامعة **أ/ فاطمة حسين عبد الخالق المبروك**	١٧٢
٦	الاكتئاب لدى متعاطي الحشيش **م/ عايدة هاشم محمد**	١٩٠
٧	السلوك العدواني **أ/ سالم بن يحيي بن سالم العمري**	٢١٤
٨	الدافع للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية **أ/ جعفر أحمد كرم جوهر محمد على**	٢٣٤
٩	التفكير السلبي والإيجابي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (دراسة على عينة من الشباب الليبيين) **أ/ ميلاد عبد القادر محمد فنته**	٢٥٥

أساليب التفكير فى ضوء نظرية التحكم الذاتى العقلى لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية

د/ رضا عبد الرازق جبر جبر*

المقدمة:

يتميز العصر الحالى بثورة علمية وتكنولوجيـــة, وهـــذا يتطلـــب مـــن المسئولين الاهتمام بأساليب التفكير السليم لدى الطالب المعلم؛ لأن ذلك سينعكس على تفكير طلابه خلال مراحل التعليم العام، وكذلك تفكير أطفاله إذا كان معلـــم رياض أطفال، حيث يعد المعلم هو أكثر شخص مؤثر على أطفاله أو طلابـــه، فيجب الإهتمام بأساليب تفكيره، وهو يدرس داخل الجامعة ؛ حتى يتم استخدامها بطريقة إيجابية بعد ذلك فى حياته العملية.

ويحتل البحث فى التفكير الإنسانى أهمية كبيرة من اهتمـــام الفلاســـفة وعلماء النفس على اختلاف مذاهبهم منذ أقدم العصور؛ لأن التفكير هو العمليـــة المسئولة عن كافة أفعال الفرد, حيث يعتبر من أكثر الوسائل فعالية فى تمكـــين الإنسان من بناء الحضارات فى الماضى والحاضر (حسين طـــاحون, ٢٠٠٣: ٣٦) .

وتؤكد ذلك سناء سليمان (٢٠١١: ٤٤) أن للتفكير أهمية كبيرة فى حياة الإنسان, ولم يصل الإنسان إلى ما وصل إليه من امتياز على ســـائر الكائنـــات الأخرى إلا بتفكيره وعقله؛ مما جعله يحتل مكان الصدارة على كوكب الأرض. كما يشير محمد غانم (٢٠١٠: ١٥) إلى أن التفكير السليم يقود الفرد إلى حيـــاة سعيدة تكون أكثر اتزاناً وتوافقاً, وليس هذا فحسب بل إن ذلك يـــنعكس إيجابيـــاً على المجتمع.

* مدرس علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة المنصورة

ويستخدم التفكير فى السياقات التربوية على وجه الخصوص ليعنى عملية موجهة نحو هدف على نحو واع، كالتذكر وتكوين المفاهيم والتخطيط لما يفعله الفرد ويقوله ومواقف التخيل والاستدلال وحل المشكلات, والنظر فى الآراء, واتخاذ القرارات وإصدار الأحكام, وتوليد المنظورات (جابر عبد الحميد, ٢٠٠٨: ٢٤), كما يستخدم مفهوم الأسلوب Style ليصف عدداً من الأنشطة والخصائص والسلوكيات الفردية التى تظهر بشكل ثابت نسبياً لفترة من الزمن (عدنان العتوم, ٢٠٠٤: ٢٨٥).

ويعد مفهوم أساليب التفكير من المفاهيم النفسية الحديثة التى ظهرت فى العقدين الأخيرين من القرن العشرين, وقد حظى هذا المفهوم باهتمام علماء النفس والتربية فى محاولة لدراسته ووضع النظريات والنماذج المفسرة له, وإعداد المقاييس المناسبة لقياسه؛ نظراً لأن المعرفة بأساليب التفكير التى يفضلها المتعلمون تساعد فى تحديد أساليب تعلمهم المفضلة؛ ومن ثم اقتراح طرائق وأساليب التعليم والتقويم المناسبة والملائمة لهم. بما يسهم فى الارتقاء بنواتج التعلم المختلفة لديهم (حمدان إسماعيل, ٢٠١٠: ١٢٧).

نشأة نظرية التحكم الذاتى العقلى:

يذكر ستيرنبرج (Sternberg, 1997: 8) أن الأسلوب طريقة للتفكير فهو ليس قدرة لكنه طريقة مفضلة لاستخدام القدرات التى يمتلكها الفرد. والتمييز بين الأسلوب والقدرة شيء حاسم، فالقدرة تشير إلى إمكانية ومدى جودة الفرد فى أداء شيء ما، والأسلوب يشير إلى كيف يؤدى الفرد شيء ما، والفرد لا يملك أسلوباً واحداً بل يملك بروفيلات من الأساليب، فيمكن أن يكون الأفراد متطابقين عملياً فى قدراتهم، لكنهم يمتلكون أساليب مختلفة.

ويوجد ثلاثة مداخل رئيسة لدراسة الأساليب الأول هو الأساليب المتمركزة حول المعرفة أو مدخل الأساليب المعرفيه والثانى هو الأساليب المتمركزة حول الشخصية أو مدخل سمات الشخصية، والثالث هو الأساليب

المتمركزة حول النشاط (أبو المجد الشوربجى، ٢٠٠٧: ٦٩)، وهناك مدخل رابع جديد اقترحه ستيرنبرج وجريجورينكو (Sternberg & Grigorenko, 1997: 707) وهو مدخل أساليب التفكير، وفيما يلى عرض لهذه المداخل: (روبرت ستيرنبرج، ٢٠٠٤: ٢١٦-٢١٧)

المدخل الأول: الأساليب المتمركزة حول المعرفة:

ظهرت فى هذا الإطار الأساليب المعرفية وهى تشبه القدرات العقلية حيث يتم قياس البعض منها من خلال الاختبارات التى تتضمن الصواب والخطأ (اختبارات الأداء الأقصى)، وتقيس الفروق الفردية فى المعرفة، والإدراك ومنها نظرية كاجان (Kagan) التى تقيس الفروق الفردية بين المتروبين والمندفعين ونظرية ويتكن Witken التى تقيس الفروق الفردية بين الأفراد المستقلين والمعتمدين على المجال الإدراكى وغيرها من النظريات المتخصصة فى الأساليب المعرفية، وأهم ما يميز الأساليب المعرفية عن الذكاء والقدرات العقلية الأخرى أنها ثنائية القطب ولكل قطب قيمة فى ظل شروط خاصة أو محددة (Sternberg, Grigorenko, 1997: 700-712)

وهذا المدخل قام على فكرة أن الأساليب يمكن أن تمد الفرد بحلقة وصل بين دراسة الإدراك (كيف يدرك؟، وكيف يفكر؟) ودراسة الشخصية (Sternberg, 1997: 134).

المدخل الثانى: الأساليب المتمركزة حول الشخصية:

ظهرت فى هذا الإطار سمات الشخصية التى يتم قياسها باختبارات الأداء المميز (اختبارات لا تتضمن الصواب والخطأ)، وفى هذا المدخل تعد الأساليب جزءاً من الشخصية وقد ظهرت نظريات عديدة منها نظرية مايرز Mayers، ونظرية هولاند (Sternberg & Grigorenko, 1997: 700-712)

ويعد العمل الرائد فى هذا المجال هو النظرية التى قدمها أيزنك

Eyseneck وتناول فيها سمات الشخصية فى صورة قطبية كالانبساط مقابل الانطواء (Zhang, 2004-b; 352).

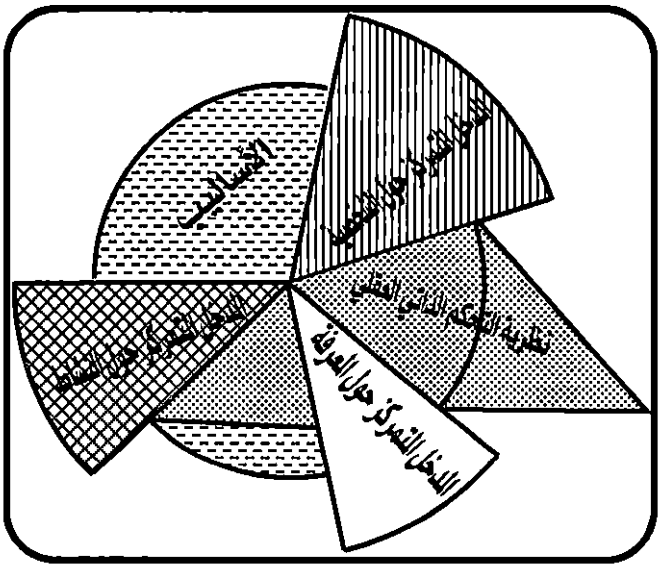
المدخل الثالث: الأساليب المتمركزة حول النشاط:

ركز هذا المدخل على مفهوم الأساليب كمتغيرات وسيطة لأشكال مختلفة من الأنشطة ربما تعكس جانب المعرفة وجانب الشخصية معًا، وظهرت فى هذا الإطار أساليب التعلم وأساليب التدريس مثل نموذج كولب Kolp، و نموذج دن ودن Dunn & Dunn، ونموذج رينزولى وسميث (Sternberg & Grigorenko, 1997: 700-712) Renzuli & Smith، ويضيف زهانج (Zhang, 2004: 353) أن هذا المدخل يركز على أصل الأساليب كوسائط لأشكال متنوعة من الأنشطة التى تنزع إلى الظهور من خصائص المعرفة وخصائص الشخصية ويعتبر التحصيل الدراسى من أهم نواتج تلك الأساليب.

المدخل الرابع: مدخل أساليب التفكير:

وهذا المدخل اقترحه جريجورينكو وسيترنبرج (Grigorenko & Sternberg, 1997: 296-297) وهو يجمع المداخل الثلاثة لدراسة الأساليب وهم: المدخل المتمركز حول المعرفة، والمدخل المتمركز حول الشخصية، والمدخل المتمركز حول النشاط، وذلك من أجل تقديم اتجاهات حديثة لنظرية يمكن استخدامها فى العملية التعليمية،وهى نظرية التحكم الذاتى العقلى ، وتصف أساليب التفكير بأنها حدود بينية بين الخصائص المعرفية والشخصية من ناحية وبين المواقف الخارجية من ناحية أخرى.

ويؤكد جريجورينكو وسيترنبرج (Grigorenko & Sternberg, 1995 : 221) أن نظرية التحكم الذاتى العقلى تجمع بين كل سمات الأساليب فى المداخل السابقة وتفسيرها، انطلاقًا من منظور تفكير الفرد, وفى نفس الوقت لها شخصيتها المتميزة عن بقية الأساليب, والشكل التالى يوضح موقع نظرية التحكم الذاتى العقلى بالنسبة لبقية المداخل الأخرى المفسرة للأساليب.



شكل (١) موقع نظرية التحكم الذاتى العقلى بالنسبة للمداخل الأخرى
(Grigorenko & Sternberg, 1995: 212)

وهناك بعض الباحثين يعتبرون أن نظرية التحكم الذاتى العقلى لستيرنبرج فى أساليب التفكير تدخل ضمن الأساليب المتمركزة حول النشاط حيث يرى أبو المجد الشوربجى (٢٠٠٧: ٧١) أن هذه النظرية نبعت من التداخل بين المعرفة والشخصية وهو ما يرتكز عليه مدخل النشاط.

ويعرف جريجورينكو وستيرنبرج (Grigorenko & Sternberg, 1997: 297) أساليب التفكير بأنها الطريقة المفضلة فى التفكير، فهو ليس قدرة ولكنه طريقة مفضلة لاستخدام قدرة أو أكثر حيث تشير القدرة إلى إمكانية الفرد أن يؤدى شيئاً ما بدرجة جيدة، بينما يشير الأسلوب إلى كيف يمكن للفرد أن يؤدى هذا الشيء كما يرغب.

وتشير أساليب التفكير إلى الطريقة التى يوجه بها الفرد ذكاءه، فأسلوب التفكير ليس مستوى الذكاء ولكن طريقة استخدام الذكاء، ويؤكد العديد من

الباحثين أن أساليب التفكير هى تفضيلات فى استخدام القدرات وليست القدرات نفسها، لكنها تعكس الطريقة المفضلة الدقيقة والمستخدمة لواحدة أو أكثر من القدرات، فيمكن أن يكون هناك فردان أو أكثر من الناس لهم نفس مستوى القدرة، لكنهم على الرغم من ذلك يستخدمون أساليب تفكير مختلفة، لذا فمفهوم الأساليب يعد إضافة لمفهوم القدرات (أحمد البهى، ٢٠٠٤: ١٠-١١)

مما سبق يمكن استخلاص أن أسلوب التفكير فى ضوء نظرية التحكم الذاتى العقلى هو الطريقة المفضلة فى التعامل مع المعطيات والمواقف التى تواجه الفرد فى حياته اليومية, وهذا لايعنى أنه قدرة بل طريقة إستخدام هذه القدرة, بمعنى أن الفرد لا يملك أسلوباً واحداً فى التفكير بل يملك بروفيلاً من الأساليب .

أبعاد نظرية التحكم الذاتى العقلى لستيرنبرج:

Theory of Mental - Self government (1992):

تعكس أساليب التفكير لدى ستيرنبرج الطرق المفضلة لدى الأفراد فى القيام بأعمالهم أو استخدام قدراتهم، ويميل الأفراد إلى استخدام الأساليب التى يرتاحون إليها، وهم يتمتعون بدرجة ما من المرونة فى استخدامهم لتلك الأساليب، وينجحون بدرجات متفاوتة فى تكييف أنفسهم مع المتطلبات الأسلوبية فى المواقف التى يواجهونها، ولذلك فإن أى فرد لديه تفضيل معين فى موقف ما قد تكون لديه تفضيلات أخرى فى مواقف أخرى مختلفة، ووفقا لما يقترحه ستيرنبرج تشكل البيئة التى يتفاعل معها الأفراد أساليب تفكيرهم (أسامة عبد المجيد، ٢٠٠٨: ١٤).

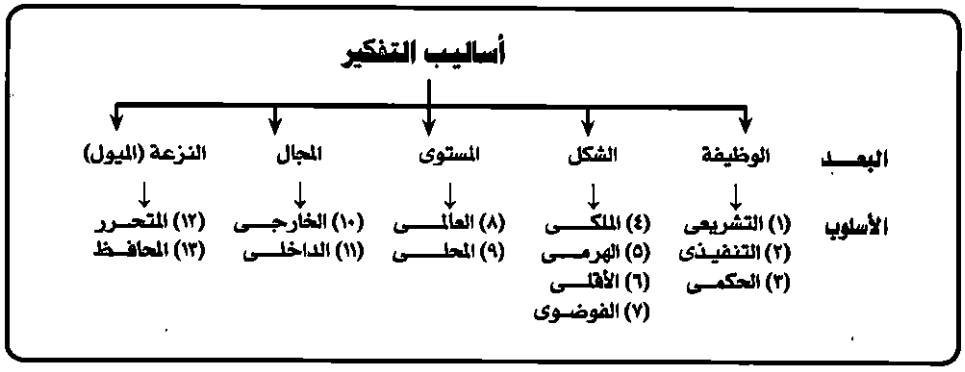
ويؤكد رشاد موسى، ومديحة الدسوقى (٢٠١١: ٤٥٤) أن ستيرنبرج يرى أن الفرد قد يستخدم أكثر من أسلوب للتفكير، ولكنه يختلف فى قدرته على التحول بين هذه الأساليب. فبعض المواقف تتطلب أسلوباً معيناً وبعضها يتطلب أسلوباً آخر، فمعظمها ناتج عن الوسط الذى يتفاعل فيه الفرد، فبعض الأفراد يكون لديهم أسلوب مفضل فى مرحلة من حياتهم وأسلوب آخر مفضل فى مرحلة أخرى.

فالأساليب التى يتعامل بها الفرد مع البيئة ليست ثابتة ولكنها متغيرة، ومن ثمَ يجب الاهتمام بتدريب الطلاب على تطوير أساليب التفكير لديهم، وقدرتهم على التحول من أسلوب إلى آخر حسب متطلبات الموقف، وعليه يمكن تطوير العملية التعليمية والتربوية؛ حتى يمكنهم التعامل مع المواقف التى يواجهونها.

والفكرة الأساسية لنظرية التحكم الذاتى العقلى (الحكومة الذاتية العقلية) هي أن أشكال الحكم التى يراها الأفراد ليست متطابقة، ولكنها انعكاسات خارجية لما يدور فى أذهان الشعوب، وأنها تمثل الطرق البديلة لتنظيم الأفكار، وبالتالى فأشكال الحكومة التى يراها الأفراد هى مرايا لأذهانهم، حيث يشبه الأفراد بالشعوب أو المجتمعات، وهناك عدد من الأشياء المتوازنة بين تنظيم الفرد وتنظيم المجتمع، فالفرد يحتاج إلى حكم نفسه كما تفعل الحكومة مع الشعب، ويحتاج للتقرير بشأن الأولويات، ويحتاج إلى تحديد مصادره، ويحتاج للاستجابة للتغيرات فى العالم كما تفعل الحكومة، وكما أن هناك عقبات فى تغيير الحكومة، فإن هناك عقبات فى تغيير ما بداخل الفرد (Sternberg, 1997: 19).

وهذه النظرية لها خمسة أبعاد هى بعد الوظائف Functions ويشمل الأساليب: التشريعى، والتنفيذى، والحكمى، وبعد الأشكال Forms ويشمل الأساليب: الملكى، والهرمى، والأقلى، والفوضوى، وبعد المستويات Levels، ويشمل الأسلوبين: العالمى، والمحلى، وبعد المجالات Scops ويشمل الأسلوبين: الخارجى، والداخلى، وبعد النزعات أو الميول Leaning ويشمل الأسلوبين: المتحرر، والمحافظ (Sternberg, 1997: 20-26).

ويوضح الشكل التالي أساليب التفكير فى ضوء نظرية التحكم الذاتى العقلى لستيرنبرج والأبعاد التى تنتمى إليها هذه الأساليب.

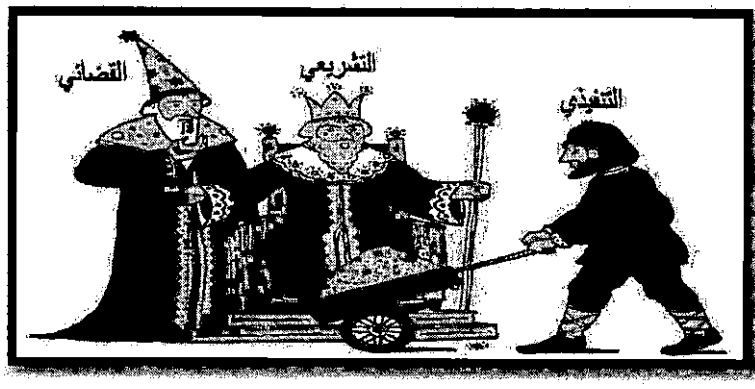


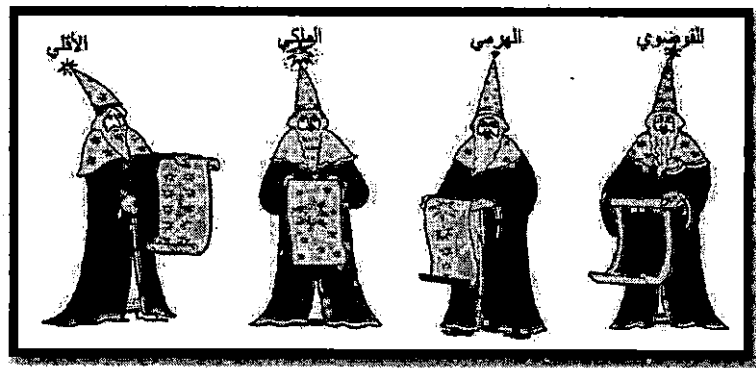
شكل (٢) أساليب التفكير لستيرنبرج والأبعاد التى تنتمى إليها

ويرى ستيرنبرج (Sternberg, 1997:18) أن نظريته فى أساليب التفكير تعنى أن ما يحدث للفرد فى حياته يعتمد ليس فقط على مدى جودة التفكير, ولكن يعتمد أيضاً على كيفية التفكير, فالأفراد يفكرون بأساليب مختلفة.

ويمكن توضيح أبعاد نظرية التحكم الذات العقلى لستيرنبرج، وأن الأساليب هى مرآة لأنواع الحكومات، والحكومات بالنسبة للمجتمعات لها العديد من الجوانب من خلال الصور الآتية (Grigorenko & Sternberg, 1995).

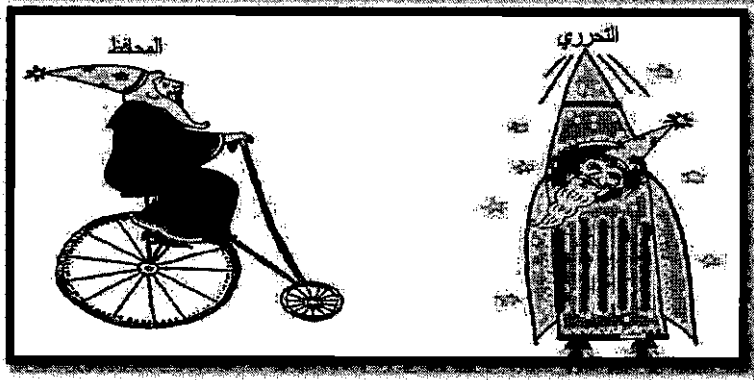
من حيث الوظيفة





من حيث الشكل

من حيث المستوى



من حيث الميل

من حيث المجال

خصائص أساليب التفكير لدى الطلاب المعلمين فى ضوء نظرية التحكم الذاتى العقلى:

من اطلاع الباحثة على الأطر النظرية والدراسات التى تناولت أساليب التفكير مثل (Grigorenko & Sternberg, 1997: 298-299; Sternberg, 1997: 20-26)، وكذلك (عبد المنعم الدردير، ٢٠٠٤: ١٥٤-١٥٧) يمكن استخلاص الجدول التالى الذى يوضح أبعاد نظرية ستيرنبرج والأساليب المتضمنة تحت كل بعد، والخصائص المميزة ، والأمثلة المتعلقة بالمواقف التعليمية لكل أسلوب.

جدول (١)

أساليب التفكير وخصائصها فى ضوء نظرية التحكم الذاتى العقلى والأمثلة المتعلقة بالمواقف التعليمية لكل أسلوب

البعد	الأسلوب	الخصائص (الوصف)	أمثلة متعلقة بالمواقف التعليمية
الوظائف Functions	١- التشريعى Legislative	يفضل الابتكار والصياغة، والتخيل والتخطيط لحل مشكلة، وعمل الأشياء بطريقته الخاصة، ويفضل المشكلات التى تكون غير معدة مسبقاً، ويميل لبناء نظام ومحتوى كيفية حل المشكلة.	يفضل معالجة دروسه وواجباته، بطريقته الخاصة، ويبتعد عن الكتب المدرسية، ويحب الاستكشاف، وعمل المشاريع العملية، وكتابة القصص، والشعر، وتأليف الموسيقى، وابتكار أعمال فنية جديدة.
	٢- التنفيذى Executive	يفضل إتباع التعليمات والقوانين المحددة، ويفعل ما يطلب منه، ويفضل المشكلات المنظمة والمعدة مسبقاً، ويميل إلى ملئ المحتوى داخل النظم الموجودة، ويتميز بالواقعية والموضوعية فى معالجته للمشكلات ويميل للتفكير فى المحسوسات.	يحضر دائما بقاعة الدرس ويتبع التوجيهات والأوامر، ويعرف جيداً المادة الدراسية التى يحددها المعلم، ويفضل حل المسائل الحسابية، وتطبيق القواعد والقوانين على هذه المسائل، ويحب البناء على أفكار الآخرين عن اقتراح أفكار خاصة به.
	٣- الحكمى Judicial	يميل إلى الحكم على الآخرين وأعمالهم، وتقييم القواعد والإجراءات، والحكم على الأنظمة والبرامج الموجودة وتقييمها، ويميل إلى تقديم الآراء والمقترحات.	يحب التعليق، والنقد، ويستمتع بكتابة المقالات النقدية، والتعليقات، ويفضل تقييم أفكار الآخرين وترى الباحثة أن المؤسسات التعليمية لا تشجع الأسلوب الحكمى، وربما يأتى ذلك من عدم التوافق بين القائمين على المؤسسة (الإدارة، وأعضاء هيئة التدريس،...) وبين الطلاب.

البعد	الأسلوب	الخصائص (الوصف)	أمثلة متعلقة بالمواقف التعليمية
الأشكال Forms	١- الملكى Monarchic	يميل إلى عمل شيء واحد فى المرة الواحدة، ويعتقد أن الأهداف تبرر الوسائل، ولا يدرك عواقب الأمور، وتمثيله للمشكلات يكون مبسط إلى حد التشويه أو سوء الفهم، وغير واع نسبياً بنفسه، ومتسامح ومرن، ولديه إدراك قليل نسبيًا بالأولويات والبدائل، ويميل إلى تحقيق شيء واحد فى معظم الوقت، ومنخفض فى القدرة على التحصيل والتفكير المنطقى.	يحب المشاركة فى مشروعات فردية سواء فى الفن أو العلوم، أو التاريخ أو التجارة. ويمكن أن يواجه الطالب مشكلة فى المؤسسة التعليمية لأنه من المحتمل أن يفكر فى شيء آخر أثناء شرح المدرس. وأحياناً تخدم اهتماماته على أفضل نحو عندما يتسبب المعلم فى حشد هذه الاهتمامات.
	٢- الهرمى Hierachic	يميل إلى عمل أشياء متعددة لكل منها أولوية مختلفة ويأخذ بمبدأ المعالجة المتوازنة للمشكلات، ويعتقد أن الغايات لا تبرر الوسائل، يكون واع بنفسه متسامح ومرن نسبيًا، ولديه إدراك جيد للأولويات، ومنظم جداً فى حل المشكلات، وفى اتخاذ قراره، ويتميز بالواقعية والمنطقية فى حله للمشكلات.	يعرف كيف يقسم وقته على تكليفاته، ومن ثم يكرس وقت وجهد أكبر للتكليفات الأكبر صعوبة والأكثر أهمية. أحياناً تكون هناك مشكلة عندما تكون أولويات الطالب مختلفة عن أولويات عضو هيئة التدريس.
	٣- الأقلى Oligarchic	يميل إلى عمل أشياء متعددة فى المرة الواحدة، ولكن لديه قلق تجاه الأولويات، ويدرك كثيراً من الأهداف المتناقضة على أنها متساوية الأهمية، ولديه العديد من المعالجات للمشكلات، والتى من الممكن أن تكون متناقضة، ولا يواصل العمل من أجل تحقيق أهدافه لأنها عادة ما تكون متناقضة ويراها على نفس الدرجة من الأهمية.	يبدأ مشروعات كثيرة فى وقت واحد ويجد صعوبة فى إنهائها، لعدم وجود الوقت الكافى، وعدم ترتيبها حسب أولويتها. هذا الطالب يحتاج إلى دعم من المعلم والوالدين والأقران لتحديد أولوياته حتى يكون ذو فعالية.
	٤- الفوضوى Anarchic	يأخذ بمبدأ المعالجة العشوائية للمشكلات، يصعب تحديد الدوافع وراء سلوكه، أهدافه غير واضحة، يتميز بالبساطة والمرونة، إلا أنه غير واع بنفسه وغير منظم، يقوم بعمل الأشياء ولا يستطيع تكملتها.	لا يخطط جيداً، يميل إلى اختيار مهام يؤديها بطريقة عشوائية، لا يفضل إتباع منهج محدود، ويجد صعوبة فى إتمام أعماله / واجباته فى مواعيدها، ويعانى هذا الطالب من صعوبات فى التكيف مع الجامعة خاصة إذا كانت بيئة الجامعة صارمة، ولا تشجع على الابتكار. وترى الباحثة أنه لابد أن يشجع المعلم والوالدين هذا الطالب على صقل قدرته على الابتكار، وتحقيق الانضباط والتنظيم الذاتى، ولو نجح ذلك ربما انتهى ذلك الطالب إلى النجاح فى مجالات يفشل فيها الآخرون.
المستويات Levels	١- العالى/ الكلى Global	يدرك الصورة العامة للموقف أو المشكلة، ولا يميل للتفاصيل ويفضل العمل مع القضايا المجردة نسبياً، ويميل للتخيل والتجريد أحياناً، و يسترسل فى التفكير، ويميل إلى التعامل مع العموميات، ويفضل التعامل مع المواقف الغامضة، ولا يميل إلى النمطية فى الحياة أو العمل، ويفضل التعبير، والتجديد والابتكار.	يفضل كتابة رسائل، ومعانى شاملة لأعمال فنية. وترى الباحثة أن الطالب يفضل الاختبارات المقالية لأنها تهتم بالعموميات أكثر من التفاصيل وتعطيه فرصة للتعبير عن رأيه ولكن تكون هناك مشكلة عند كتابة بحث أو عمل مشروع لأنه يتعامل مع المشكلات الكبرى تاركاً التفاصيل.

البعد	الأسلوب	الخصائص (الوصف)	أمثلة متعلقة بالمواقف التعليمية
	٢ـ المحلى Local	يميل إلى المشكلات الحياتية والموضوعات الواقعية الملموسة التى تتطلب بحث التفاصيل، ويستمتع بالتعامل مع التفاصيل والخصوصيات.	يفضل الكتابة عن تفاصيل عمل أو خطوات تجريبية. وترى الباحثة أنه يفضل الاختبارات الموضوعية والعملية، وعند عمل مشروع أو بحث مشترك من الأفضل لعضو هيئة التدريس أن يختار مجموعة تجمع بين الأسلوبين (المحلى والعالى) حتى يقوم الطالب العالى بالتخطيط الأولى ووضع الخطة، ويقوم الطالب المحلى بوضع التفاصيل أى يتناول كلا منهما جانباً من المهمة (المشروع) حتى يحدث تكامل لإنتاج المهمة أو المشروع.
المجالات Scopes	١ـ الداخلى Internal	يفضل العمل بمفرده، منطوى ويكون توجهه نحو العمل أو المهمة، ويتميز بالتركيز الداخلى، ويفضل تطبيق ذكائه على الأشياء أو الأفكار بعيداً عن الآخرين أى أنه لديه حس اجتماعى أقل.	يحب كتابة الشعر والعمل بمفرده فى أداء المهام أو التكليفات المطلوبة منه، وعدم اللجوء إلى زملائه.
	٢ـ الخارجى External	يفضل العمل مع الآخرين، منبسط، يكون توجهه نحو الآخرين، يتميز بالتركيز الخارجى، ويتعامل مع الآخرين بسهولة ويسر دون خجل.	يحب العمل فى مجموعات (التعلم التعاونى). ولذا يصعب على المعلمين أن يكونوا ذوى مرونة فى الطريقة التى يقيمون بها عمليتى التعليم والتعلم، ويلزمهم أن يزودوا الطلاب بمواقف جماعية وفردية معاً حتى يتمكن الطلاب من أن يكونوا فى حالة شد وجذب وذلك لأنه من الخطأ العمل فى مجموعات مع ذوى الأسلوب الخارجى والعمل بطريقة فردية مع ذوى الأسلوب الداخلى على مدار الوقت.
الميول Leaning	١ـ المتحرر/ التقدمى Liberal	يفضل عمل الأشياء بطرق جديدة، ويفضل أقصى تغيير ممكن، ويستمتع بالتعامل مع المواقف الغامضة، ويفضل غير المألوف فى الحياة، أى أنه ابتكارى فى التعامل مع المواقف.	يحب وصف عمل جديد، وكذلك يحب الأعمال غير التقليدية التى تتطلب تحدى.
	٢ـ المحافظ Conservative	يفضل المألوف، والثبات وعمل الأشياء بطرق واقعية، ويتجنب المواقف الغامضة، ويتميز بالحرص والنظام.	يفضل الأعمال التى لها تعليمات دقيقة شديدة العناية بالتفصيل.

مبادئ نظرية التحكم الذاتى العقلى:

قدم ستيرنبرج (Sternberg, 1997: 97-98) عدداً من مبادئ نظريته (التحكم الذاتى العقلى)، وفيما يلى عرض لهذه المبادئ:

١- أساليب التفكير هى تفضيلات فى استخدام القدرات وليست القدرات نفسها.

٢- التنسيق بين أساليب التفكير والقدرات يؤدى إلى توليفة أكبر من مجموع أجزائها (بمعنى أن الأساليب مهمة لنوعية العمل الذى تختاره).

٣- اختبارات الحياة يجب أن تتلاءم مع أساليب التفكير لدى الفرد لكى يكون متوافقاً وقادراً على إنجازها.

٤- لكل فرد بروفيل من أساليب التفكير وليس أسلوباً واحداً فقط.

٥- أساليب التفكير متغيرات نوعية عبر المهام والمواقف، فبرغم أن الأفراد لديهم أفضلياتهم الأسلوبية الخاصة إلا أنهم عادة يدركون أنهم يتكيفوا مع ما يفرض عليهم فى عالمهم الذى يعيشون فيه، كما أنهم لا يستطيعون استخدام تلك الأفضليات دائماً.

٦- تتباين الأفراد فى قوة تفضيلهم للأساليب.

٧- يتباين الأفراد فى مرونتهم الأسلوبية، وفى قدرتهم على التكيف مع المواقف المختلفة، حيث يستطيع بعض الأفراد أن يغيروا أساليبهم حتى يمكنهم تلبية متطلبات أى موقف أو مهمة مطلوبة منهم، فى حين يبدو أفراد آخرون منغلقون على مجموعة صغيرة من الأساليب، ومن ثم تقل قدرتهم على التكيف مع مختلف مهام ومواقف الحياة.

٨- تكتسب أساليب التفكير من عملية التطبيع الإجتماعى، ويرى ستيرنبرج وجريجورينكو (Sternberg & Grigorinko, 1997: 707) أنه بناءً على ذلك يمكن تنمية الأساليب من خلال العوامل الاجتماعية والبيئية.

٩- الأساليب قد تختلف باختلاف الحياة أى أنها دينامية وليست استاتيكية.

١٠- يمكن قياس أساليب التفكير والتنبؤ بها باستخدام أدوات تتوافر فيها الخصائص السيكومترية للقياس.

١١- يمكن تعليم أساليب التفكير، حيث توجد طرق لتعليم أساليب التفكير المرغوبة، وإحدى هذه الطرق قد تكون إعطاء الطلاب مهاماً تتطلب منهم الأساليب المراد تعلمها وكلما استخدم الطلاب أسلوباً معيناً خلال الأنشطة مثل المناقشات فى الفصل، وتدريبات التعلم، والتعاون، والامتحانات، والأبحاث، وحل الواجبات المنزلية كانوا أكثر ميلاً نحو استخدام هذه

الأساليب المرغوبة.

١٢- الأساليب الأفضل فى وقت ما قد لا تكون الأفضل فى وقت آخر.

١٣- الأساليب الأفضل فى مكان ما قد لا تكون الأفضل فى مكان آخر.

١٤- الأساليب ليست جيدة أو رديئة ولكن السؤال ما الأسلوب الأفضل لهذا الموقف.

١٥- يخلط الناس ملاءمة الأسلوبية Stylistic Fit بمستويات القدرة. حيث يميل الأفراد إلى إعطاء تقديراً أعلى للأفراد المتناظرين معهم فى النمط الأسلوبى، فيقدرونهم على أنهم مرتفعو القدرة، وبناءً عليه يتم تقييم قدرة العديد من الأفراد لا على ما هم عليه من حال فى الواقع، ولكن بناءً على مدى تناظرهم أو عدم تناظرهم مع النمط الأسلوبى للشخص الذى يقوم بتقديرهم.

قياس أساليب التفكير فى ضوء نظرية التحكم الذاتى العقلى:

تعددت أساليب قياس أساليب التفكير وتعرض الباحثة منها:

١- القائمة الطويلة لأساليب التفكير (TST):

هى قائمة من إعداد ستيرنبرج وواجنر (١٩٩١) تتكون من (١٠٤) مفردة تقيس (١٣) أسلوبا فى التفكير هم (التشريعى، والتنفيذى، والحكمى، والملكى، والهرمى، والفوضوى، والأقلى، والداخلى، والخارجى، والمحافظ، والمتحرر، والمحلى، والكلى/ العالمى) من خلال ١٣ مقياساً فرعيًا بمعدل ٨ مفردات لكل أسلوب يجيب عليها الطلاب من خلال مقياس ذى سبعة بدائل (لا تنطبق عليك تماماً، لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة، لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة، لا أعرف، تنطبق عليك بدرجة صغيرة، تنطبق عليك بدرجة كبيرة، تنطبق عليك تماماً)، وسميت هذه القائمة بالقائمة الطويلة.

وقد تمَ التحقق من صدق هذه القائمة وثباتها من خلال عدة دراسات منها (عبد العال عجوة، ١٩٩٨؛ Cano & Hewitt, 2000).

وقد استخدمت القائمة الطويلة فى عدة دراسات منها (عبد العال عجوة، ١٩٩٨: ٣٦٢ – ٤٣٠؛ رمضان محمد، ٢٠٠١: ١١-٤٠؛ أمينة شلبى، ٢٠٠٢: ٨٧-١٤٢؛ أحمد البهى, ٢٠٠٣: ٨٩-١٣٨؛ يوسف جلال، ٢٠٠٥: ٣٧٥-٤٤٦؛ إلهام وقاد، ٢٠٠٨).

٢- القائمة القصيرة:

من إعداد ستيرنبرج وواجنر (١٩٩٢) وتتكون من ٦٥ مفردة تقيس ١٣ أسلوباً فى التفكير من خلال ١٣ مقياساً فرعياً بمعدل ٥ مفردات لكل أسلوب يجيب عليها الطلاب من خلال مقياس ذى سبعة بدائل.

وقد تمّ التحقق من صدق هذه القائمة وثباتها من خلال عدة دراسات منها (عبد المنعم الدردير، ٢٠٠٤؛ ماجدة عبد السميع، ٢٠٠٤ ؛ حاسن الشهرى، ٢٠٠٦: ٨٣٣-٨٨٨) ومن أمثلة الدراسات الأجنبية التى استخدمت القائمة القصيرة (Zheng, 2000: 481-856; Zhang & Sternerg, 2000: 469-489; Zhang, 2002: 331-348; Albaili, 2006 & Tsagarlis, 2006)

وتتميز القامة القصيرة عن الطويلة بأن عدد مفرداتها أقل ولا يوجد فيها مفردات مكررة أو قريبة من بعضها فى المعنى، كما أن قصرها لا يجعل الطلاب يصيبهم الملل فى أثناء تطبيقها مثل القائمة الطويلة، وهذا ما دعا إلى استخدامها فى الدراسه الحالية.

٣- استبيان أساليب التفكير للمعلمين:

(TSQT) Thinking Styles Questionnaire for Teachers

هذا الاستبيان من إعداد ستيرنبرج وجريجورينكو، وهو يقيس أساليب تفكير المعلم التى يستخدمها عند التدريس، وهذه الأساليب قد تكون متطابقة أو غير متطابقة مع أسلوب المعلم المفضل فى التفكير، فعلى سبيل المثال المعلم ذو الأسلوب التشريعى فى التفكير قد يكون تنفيذياً فى أسلوب التدريس من أجل تقبل طلابه لأفكاره (Sternberg, 1997: 124)

ويتكون هذا الاستبيان من (٩٤) مفردة تقيس سبعة أساليب يفضلها المعلم عندما يقوم بالتدريس لطلابه وهى (التشريعى، والتنفيذى، وال، والمحلى، والمحافظ، والمتحرر، والحكمى).

وقد تم استخدام هذا الاستبيان والتحقق من صدقه وثباته في دراسات عديدة، منها: (عبد المنعم الدردير، ٢٠٠٣؛ ماجدة عبد السميع، ٢٠٠٤؛ حاسن الشهرى,٢٠٠٨).

أهمية نظرية التحكم الذاتى العقلى لستيرنبرج :

ترجع أهمية نظرية التحكم الذاتى العقلى للأسباب الآتية:

١- تعد نظرية ستيرنبرج "التحكم الذاتى العقلى" من أبرز النظريات قبولاً وشيوعاً لدى الباحثين والمهتمين بمجال أساليب التفكير (فى: فراس الحمورى، ٢٠٠٩: ٣٩).

٢- تعتبر من النظريات الحديثة فى دراسة أساليب التفكير وأكثر وضوحاً فى تحديد أبعاده (أحمد عبد الرحمن، السيد الفضالى، ٢٠٠٧: ١٧٩).

٣- تتوافر أدوات قياس متعددة منها قائمة أساليب التفكير النسخة الطويلة (١٠٤ مفردة)، وقائمة أساليب التفكير النسخة المختصرة (٦٥ مفردة) وهى المستخدمة فى الدراسة الحالية، كما توجد قائمة لقياس أساليب المعلمين (٤٩ مفردة).

٤- تتوافر فى قائمة أساليب التفكير (القصيرة، والطويلة) الشروط السيكومترية (الصدق، والثبات)، فقد أثبتت العديد من الدراسات توافر الشروط السيكومترية لأساليب التفكير لستيرنبرج، مثل: (Dai & Feldhysn, 1999: 302 – 308; Zhang, 1999: 165 – 181; Cano & Hewitte, 2000: 420 & Fer, 2005: 55 – 68).

٥- أثبتت العديد من الدراسات صدق نظرية التحكم الذاتى العقلى من خلال

التحليل العاملى إلى نموذج من العوامل تتسق مع أساليب التفكير الموضحة فى النظرية، والتى تشمل أساليب التفكير الثلاثة عشر مثل عبد العال عجوة (١٩٩٨: ٣٨-٤٣)، وكانو وهويت (Cano & Hewitte, 2000: 420).

٦- تتضمن نظرية التحكم الذاتى العقلى كل المداخل الثلاثة للأساليب، فهى تشمل المدخل المتمركز حول المعرفة فى طريقة رؤية الأشياء، والتعامل مع الأنشطة المختلفة، فالشخص يمكن على سبيل المثال أن يكون محليا فقط أو كلياً، ويكون تقدمياً أو محافظاً وليس الاثنين معاً عند التعامل مع الأنشطة،وتشمل المدخل المتمركز حول الشخصية حيث تشير إلى تفضيلات الأفراد فى استخدام القدرات، وتعكس الأداء المميز للفرد وليس الأداء الأقصى. وتشمل مدخل النشاط حيث يمكن قياس أساليب التفكير داخل سياق من الأنشطة. بالإضافة إلى ذلك تعد أساليب التفكير ديناميه؛ حيث تختلف باختلاف المهام والمواقف، ولا يوجد أسلوب جيد وآخر سيء (Grigorenko & Sternberg, 1997: 279).

٧- تتنبأ أساليب التفكير لدى سيترنبرج بالأداء الأكاديمى بشكل وبدرجة أفضل من القدرات العقلية.

أهمية أساليب التفكير لستيرنبرج لدى الطلاب المعلمين:

إن الهدف من العملية التعليمية هو تخريج طلاب قادرين على استخدام أساليب التفكير من أجل إنجاز المهام التى يتوقعها المجتمع، وهذا الهدف لا يتم إلا من خلال وجود مناخ يحيط بالطلاب يجعل استخدام أساليب التفكير فى شتى الموضوعات المنهجية التى تقدم للطلاب ؛لأن طلاب اليوم يختلفون عن طلاب الأمس فى آمالهم وأهدافهم وتوقعاتهم، لذا فهناك ضرورة ملحة فى الوقت الحاضر على مواجهة الغزو العلمى والتكنولوجى، ويمكن أن يتم ذلك عن طريق تشجيع الطلاب على العمل وفق مستويات متنوعة من أساليب التفكير التى تمكن

الطلاب من التعامل بفاعلية مع المشكلات الحياتية اليومية والعالم المحيط بهم، ومن ثم فهناك ضرورة لتطوير ودعم الأنشطة والتدريبات التى تشجع على تحسين وتنمية التفكير لدى الطلاب (صلاح باشا، ٢٠٠٥: ١٠١-١٠٢).

ويرى حمدان إسماعيل (٢٠١٠: ١٥٧) أنه يلزم مراعاة أساليب التفكير فى أثناء تصميم المناهج، وما يتطلب ذلك من تنوع فى الخبرات التعليمية المقدمة للطلاب، والتى تسعى إلى توظيف جميع الأساليب وتكاملها فى أثناء ممارسة الخبرات التعليمية.

وقد أوصت العديد من الدراسات بضرورة الاهتمام بأساليب التفكير وأخذها فى الاعتبار عند اختيار وتطوير وتنمية المهنة لدى مرتفعى التحصيل، ومنها دراسة كيم (Kim, 2009: 1)، كما أن الفروق الفردية المختبرة فى القدرات تفسر حوالى ٢٠% من التباين بين الطلاب فى الأداء الصفى، و ٨٠% من التباين غير المفسر فى التحصيل الدراسى، ربما تكون أساليب التفكير أحد مصادر التباين غير المفسر فى التحصيل الدراسى، فكيفية تفكير الفرد تكون على نفس القدر من الأهمية بمدى الجودة التى يفكر بها (Sternberg, 1997: 8-9)

ويؤكد أسامة عبد المجيد (٢٠٠٨: ١٣) مدى أهمية أساليب التفكير وإسهامها فى العمل الدراسى، وبالتالى تأثيرها على التحصيل الدراسى وبهذا فإن مدخل أساليب التفكير يحاول أن يسد الفجوة بين المدخلين المعرفى والشخصى، وهى أساليب أكثر دينامية تكمن أهميتها فى ملاءمتها للعمل الدراسى.

ويرى زهانج (Zhang, 1999: 175-176) أنه يلزم معرفة أساليب التفكير لدى الطالب المعلم ؛حتى يتمكن المعلم من تقديم مهام وأنشطة تعليمية مختلفة، وكذلك طرق التدريس وأساليب التقويم المختلفة، وذلك من أجل تزويد الطلاب أصحاب أساليب التفكير المختلفة بالفرص التى تظهر جوانب قوتهم فى طريقتهم المفضلة فى التفكير، وبالتالى يتحسن مستوى تعليمهم، وعلى المدى الأبعد مستوى طلابهم.

ويؤكد ستيرنبرج Sternberg على أهمية أساليب التفكير مثلها مثل القدرات؛ لأن لكل منهما دوراً كبيراً فى بيئة الفرد، كما يمكن تنميتها عن طريق التعلم، كذلك يمكن تغييرها على حسب طبيعة الموقف، ومعظم التربويين يقعون فى خطأ عدم وضعها فى الحسبان عند تخطيطهم للبرامج التعليمية، ويتفق معه رولاند (Rowland) فى أن لأساليب التفكير أثراً دالاً على مستوى الأداء فى مواقف التعلم، حيث إن اختبارات الذكاء الحالية لا تكفى لتفسير الاختلاف فى الفروق الفردية بين الأفراد (أمينة شلبى، ٢٠٠٢: ١٠٠-١٠١)

كما يشير أبو المجد الشوربجى (٢٠٠٧: ٩٧) إلى أن معرفة الأساليب بصفة عامة وأساليب التفكير بصفة خاصة تساعد على الفهم الحقيقى لقدرات الأفراد واستعدادتهم، ويعتبر الحكم على الطلاب من خلال قدراتهم أمر غير واقعى، لذا فإنه لابد من معرفة أساليب تفكير الطلاب؛ حتى يتم التوافق معها من خلال من يقومون بعملية التدريس أو التقويم.

يذكر ستيرنبرج (Sternberg, 1990: 33) أن محاولة تفسير الفروق الفردية فى الأداء الأكاديمى من خلال الشخصية فقط أو الذكاء، لا تنجح بسبب تجاهل الأساليب التى تعد همزة الوصل بين الذكاء والشخصية، وذلك لأن الأساليب تمثل الطريقة التى تظهر فيها الشخصية بواسطة الفكر والسلوك الذكى.

ونظرا لأهمية أساليب التفكير وتأثيرها على عملية التعلم، فقد ذكر عبد المنعم الدردير (٢٠٠٣: ٢٩) أن أداء الطلاب الأكاديمى يكون أفضل إذا استخدم المعلمون طرق تدريس، وتقييم ترتكز على تفضيلات أساليب تفكير الطلاب.

فلابد أن تكون طرق التدريس مناسبة لأساليب التفكير عند الطلاب، كذلك لابد من مراعاة تنوع أساليب التقويم، لأن هناك أساليب مناسبة لكل نوع، وهناك مهارات يتسم بها كل أسلوب حتى يكون هناك تحصيل دراسى مرتفع.

وقد قدم ستيرنبرج (Sternberg, 1994:36-40) تصوراً مقترحاً عن أساليب التفكير وطرق التدريس المناسبة لها، وأيضا أدوات التقويم الملائمة كما

فى الجدولين الآتيين:

جدول (٢)

أساليب التفكير وطرق التدريس المناسبة لها

طرق التدريس	الأساليب الملائمة
ـ المحاضرة	التنفيذى / الهرمى
ـ الأسئلة المرتكزة على الموضوع	الحكمى / التشريعى
ـ التعلم التعاونى	الخارجى
ـ حل المشكلات	التنفيذى
ـ المشروعات	التشريعى
ـ المحاضرة للمجموعات الصغيرة	الخارجى / التنفيذى
ـ المناقشة مع المجموعات الصغيرة	الخارجى / الحكمى
القراءة:	
أ – بالتفصيل	داخلى / هرمى / محلى
ب – وضع أفكار رئيسية	عالى / تنفيذى
ج – بالتحليل	حكمى
الحفظ والتسميع	تنفيذى / محلى / محافظ

جدول (٣)

أساليب التفكير وأدوات التقويم والمهارات المناسبة لها

أدوات التقويم	المهارة	الأساليب
الإجابات القصيرة الاختيار من متعدد	التذكر التحليل تقسيم الوقت العمل الفردى	التنفيذى / المحلى الحكمى / المحلى الهرمى الداخلى
المقال	التذكر التحليل البسيط التحليل البسيط جدا الإبداعية التنظيم تقسيم الوقت العمل الفردى	التنفيذى / المحلى الحكمى / العالى الحكمى / المحلى التشريعى الهرمى الهرمى الداخلى
المشروعات	التحليل الإبداعية العمل من خلال مجموعة العمل الفردى التنظيم أو الترتيب الالتزام بدرجة قصوى	الحكمى التشريعى الخارجى الداخلى الهرمى الملكى
المقابلة	الاجتماعية	الخارجى

تعقيب على الجدولين:

يتبين من جدول (٢) ضرورة التنوع فى طرق التدريس لأن كل طالب لديه بروفيلاً معيناً من أساليب التفكير، فإذا أصَر المعلم على طريقة معينة فى التدريس يؤدى إلى عدم استيعاب الطالب، وبالتالى حصوله على درجات منخفضة فى التحصيل الدراسى، وذلك يبين أهمية أساليب التفكير وأن لها دوراً فى التحصيل الدراسى، وفى بناء شخصية المتعلم.

كما يتبين من جدول (٣) ضرورة التنوع فى أدوات التقويم لأن كل أداة تحتاج مجموعة معينة من المهارات، وتلك المهارات تختلف من أسلوب فى التفكير لآخر، فإذا حدث تنوع فى أدوات التقويم فإنها تكون مناسبة لمعظم الطلاب والأطفال الذين يمتلكون بروفيلات مختلفة من الأساليب، مما يؤدى إلى توافق الأداة مع الأسلوب وبالتالى الحصول على درجات مرتفعة، مما يعزز من دافعية الطلاب والأطفال لعملية التعلم. ويرى محمد غنيم (٢٠٠٦: ٦٣) أن أنشطة التفكير لا تكون بمعزل عن دوافع الفرد واتجاهاته – توجهات التعلم – والتى ليست بمعزل عن الجوانب الانفعالية, والتى قد تؤثر سلباً أو إيجاباً فى طريقة المعالجة التى يستخدمها الفرد فى تناول المعلومات وتجهيزها.

وهناك علاقة واضحة بين أساليب التفكير التى يستخدمها الفرد وبين سلوكه وطريقته فى التعامل مع المعرفة والمعلومات وفى كيفية تعلمها والاحتفاظ بها والتعامل معها واستخدامها لحل المشكلات التى تواجهه, وبناء على ذلك يمكن ملاحظة الفروق بين الأفراد فى أساليبهم فى التعامل مع المعرفة والمشكلات المعرفية والحياتية, حيث يفضل بعضهم أسلوباً على الآخر, ومن ثم فإن هناك أنماطاً مختلفة للتعامل مع المعرفة والمشكلات والتفكير فيها (صلاح مراد, ١٩٨٩: ٦١).

وترى الباحثة أن أسلوب التفكير يؤثر على اتباع الطالب لمدخل معين فى الدراسة, وبالتالى يؤثر على تحصيله الدراسى. فالطالب الذى لديه بروفيلا

من أساليب التفكير المولدة للابتكارية (التشريعى, المتحرر, الفوضوى) يمكن أن يستخدم المدخل العميق فى تعامله مع المادة التعليمية, أما الطالب ذو الأسلوب الداخلى أو المحافظ أو التنفيذى أو المحلى لا يلجأ إلى استخدام المدخل العميق ويمكنه استخدام الأسلوب السطحى, والطالب ذو الأسلوب الهرمى يمكنه أن يستخدم المدخل التحصيلى.

العوامل المؤثرة فى أساليب التفكير لدى الطلاب المعلمين:

لقد أوضحت العديد من الدراسات وجود العديد من العوامل المؤثرة فى أساليب التفكير لدى الطلاب المعلمين، وسوف تقتصر الباحثة على عرض أهم العوامل:

١. جنس الطالب:

إن العامل الذى يعد مناسباً ومؤثراً بشكل أساسى فى أساليب التفكير هو الجنس أو النوع، فالطالب أكثر احتمالاً لأن يتم تشجيعه بالنسبة للأسلوب التشريعى، فى حين أن الطالبة يتم تشجيعها بالنسبة للأسلوب التنفيذى، والحكمى، والمحافظ (روبرت ستيرنبرج،٢٠٠٤: ١٧٠)

وأوضحت العديد من الدراسات أن أسلوب التفكير يتأثر بجنس الطالب مثل دراسة أمينة شلبى (٢٠٠٢) حيث توصلت إلى تميز الطلاب الذكور عن الطالبات بأساليب التفكير (التشريعى, والحكمي, والهرمي) بينما تميزت الطالبات بأسلوب التفكير التنفيذي، وتوصلت دراسة حاسن الشهرى (٢٠٠٦) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات فى أساليب التفكير (التشريعي, والتنفيذي, والهرمي, والملكي, والأقلي, والداخلي, والخارجى) لصالح الطالبات، وأسفرت دراسة السيد أبو هاشم، وصافيناز كمال (٢٠٠٧) عن تميز الذكور بأسلوب التفكير الفوضوى بينما تتميز الإناث بأسلوب التفكير التشريعى، وتوصلت دراسة مظهر عطيات (٢٠٠٧) إلى تفضيل الذكور لأساليب التفكير التنفيذى، والحكمى، والمحافظ، والهرمى.

٢. تخصص الطالب:

توصلت بعض الدراسات السابقة إلى أن أساليب التفكير تتأثر بتخصص الطالب مثل دراسة أمينة شلبى (٢٠٠٢) التى توصلت إلى أن التخصص الأكاديمى يؤثر فى تشكيل أساليب التفكير التشريعى، والحكمى، والهرمى، وتوصلت دراسة إلهام وقاد (٢٠٠٨) إلى وجود فروق فى أساليب التفكير الحكمى، والأقلى، والهرمى، والمحلى لصالح التخصصات العلمية، وفى أسلوبى التفكير الملكى، والمحافظ لصالح التخصصات الأدبية.

٣. المستوى الدراسي للطالب:

يرى روبرت ستيرنبرج (١٧٥:٢٠٠٤) أن الطالب ذوى الخبرة الطويلة مسموح له عن الطالب الحديث أن يكون تشريعياً ومتحرراً، وأن يغير المجال بتقديم الأفكار والنظريات الحديثة، ولكن يلاحظ أن الطلاب الجدد الآن غالباً يكونوا أكثر ثورية فى النواحى التجديدية.

وأوضحت بعض الدراسات أن الفرقة الدراسية أو المستوى الدراسى لها تأثير على أساليب تفكير الطلاب المعلمين مثل دراسة حاسن الشهرى (٢٠٠٦) التى أسفرت عن وجود فروق بين طلاب المستويات الأولية والنهائية فى أساليب التفكير التشريعى، والمحلى، والفوضوى، والملكى، والمحافظ، والأقلى، والفوضوى لصالح طلاب المستويات الأولية.

٤. ثقافة الطالب:

يشير روبرت ستيرنبرج (١٦٨،١٦٩:٢٠٠٤) إلى أن بعض الثقافات أكثر احتمالاً لأن تعزز أساليب متنوعة عن الثقافات الأخرى، فهناك ثقافات تشجع العمل الفردى (الأسلوب الداخلى)، وأخرى تشجع العمل الجماعى (الأسلوب الخارجى)، كما توجد ثقافات تشجع الإبداع (الأسلوب التشريعى) فى مقابل أخرى تشجع الالتزام بالقواعد والقوانين (الأسلوب التنفيذى).

٥. بيئة العمل (الكلية):

إن معظم المؤسسات التعليمية فى أغلب أنحاء العالم ربما تكون أكثر إثابة وتشجيعاً للأساليب التنفيذية، والداخلية، والمحافظة، حيث ينظر المسئولون إلى الطلاب على أنهم أذكياء عندما يفعلون مايطلب منهم بطريقة جيدة، لذا فإن التفكير التشريعى غالباً لا يتم تشجيعه (روبرت ستيرنبرج، ٢٠٠٤: ١٧٨).

٦. شخصية الطالب:

إن شخصية الطالب وانفعالاته تؤثر فى أسلوب تفكيره، وتؤكد أبحاث ماير (Mayer) أن المزاج الشخصى عموماً يؤثر فى تفكير الأفراد, فالأفراد ذوى المزاج المعتدل والجيد (الذين يتسمون بانفعالات معتدلة) يفكرون بطريقة جيدة عن غيرهم من ذوى المزاج السئ الذين يميلون إلى الاعتقاد بأنهم مرضى أو مصابون بالأمراض, وتظهر العلاقة بين الانفعال والتفكير جلية واضحة عندما يغضب الفرد, فإن قراراته وأحكامه يجانبها الصواب, كما أن التفاعلات الانفعالية تعمل على ترقية الذكاء وتطويره بتحويل الانتباه الشخصى من المثيرات الطبيعية والعادية إلى الأهم, لذا فالانفعالات لها الأسبقية على المعرفة, حيث إنها إمكانات تسهم فى ترقية التفكير أفضل من كونها تشوش عليه أو تعوقه (فى: فاروق عثمان, محمد عبد السميع, ١٩٩٨: ٦ – ٧).

فقد توصلا مورفى، وجانيك (Murphy & Janeke, 2009) إلى أن الطلاب الذين لديهم مستوى مرتفع من الذكاء الوجدانى يستخدمون أساليب التفكير: التشريعى، والهرمى، والمتحرر، والخارجى، والفوضوى، بينما الطلاب الذين لديهم مستوى منخفض من الذكاء الوجدانى يستخدمون التفكير المحافظ، كما أن الذكاء الوجدانى يرتبط سلبياً مع أسلوب التفكير الداخلى. . .

التوصيات:

لقد وجدت الباحثة من خلال اطلاعها على الأطر النظرية والدراسات السابقة المرتبطة بأساليب التفكير لدى الطلاب المعلمين، أن هناك بعض الأساليب التى ينبغى الإهتمام بها وتنميها من قبل كل الأطراف المعنية بالعملية التعليمية (الطالب، وعضو هيئة التدريس، وإدارة الكلية، والجامعة)، والتى عن طريقها يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسى لديهم، ومن هذه الأساليب: - الأسلوب الهرمى، والأسلوب الداخلى، والأسلوب التنفيذى، والأسلوب المتحرر، والأسلوب التشريعى، وهذا ماتوصلت إليه دراسة رضاعبدالرازق (٢٠١٥).

ويمكن توضيح دور كل طرف فيما يأتى:

أولاً: الطالب

١- الأسلوب الهرمي:

لكي يستخدم الطالب الأسوب الهرمي ينبغي عليه:

- توزيع انتباهه على مهام متعددة.
- ترتيب المهام حسب الأولوية في تدرج هرمي.
- البدء بالمهمة ذات الأولوية.
- إنجاز المهام حسب جدول زمني.
- عدم التركيز على مهمة واحدة، وترك باقي المهام.
- أن يكون مرناً في تغيير أولوية المهام إذا استدعى الأمر ذلك.

٢- الأسلوب الداخلي:

نظراً للظروف التي تمر بها البلاد، وخاصة الجامعة، وكذلك نظراً لطبيعة الأداء داخل الكلية، فإن الطالب ذا الأسلوب الداخلي يحصل على درجات مرتفعة، ولكي يكون أسلوب الطالب في التفكير داخلياً ينبغي عليه:

- أداء التكليفات التي عليه بصورة مستقلة.
- الاعتماد على نفسه في استذكاره (إعداده لملخصاته، وجدول استذكاره.....)

- استخدام مهارات التعلم المنظم ذاتياً.
- عدم اللجوء إلى زملائه في أدائه للتكليفات أو في عمل الملخصات،.... لأن ذلك يسبب مضيعة للوقت، وخاصة أن الأداء في الكلية لا يحتاج للعمل الجماعي.

٣ - الأسلوب التنفيذي:

لكي يستخدم الطالب الأسلوب التنفيذي ينبغي عليه:

- الالتزام بما يمليه عليه أستاذ المادة.
- الالتزام بما هو مقرر من موضوعات.
- الالتزام بطريقة الإجابة في الاختبار المتفق عليه من قبل أستاذ المادة..
- عدم الخروج عن الإجابة، وعما هو مقرر.
- أداء التكليفات بالطريقة التي يطلبها أستاذ المادة.

٤ - الأسلوب التشريعي:

رغم أن هذا الأسلوب مهم جداً في تنمية روح الإبداع عند الطالب، إلا أن تأثيره سلبي على التحصيل الدراسي، ويجب الانتباه لهذه النتيجة من قبل القائمين على العملية التعليمية، ويمكن أن يكون الطالب مستخدمه بطريقة خاطئة مما أدى إلى حصوله على درجات منخفضة، لذلك يمكن تجنب ذلك من خلال:

- عدم الخروج عن الإجابة المطلوبة لأن المصحح ينظر إلى ذلك على أنه تحايل عليه.

٥ - الأسلوب المتحرر:

يؤدي هذا الأسلوب أيضاً إلى الحصول على درجات منخفضة، ويمكن تفادي ذلك من خلال:

- التجديد في أداء التكليفات، ولكن مع الالتزام بما هو مطلوب.
- التجديد في طريقة أو شكل الإجابة، ولكن مع عدم الخروج عن محتواها.

ثانياً: دور أعضاء هيئة التدريس

ينبغي على عضو هيئة التدريس تشجيع الطلاب على استخدام أساليب التفكير، والتي تؤدي إلى ارتفاع التحصيل الدراسي، وذلك من خلال:

- مساعدة الطلاب على تحديد أولوياتهم.
- تدريب الطلاب على أداء التكليفات بمفردهم لأن الحل الجماعي يقلل من الدرجات.
- عدم إعطاء التكليفات أو المهام كلها في وقت واحد.
- تنبيه الطلاب للالتزام بأداء التكليفات والاختبارات بالطريقة المتفق عليها داخل المحاضرة.
- حث الطلاب على عدم الخروج عن الإجابة المطلوبة؛ لأن ذلك ينقص من الدرجات.
- إكساب الطلاب مهارات التعلم المنظم ذاتياً.
- توعية الطلاب بأهمية الالتزام بالتعليمات في حياتهم وفي استذكارهم وفي أدائهم للاختبار.

ثالثاً: دور الإدارة

ينبغي على الإدارة سواء داخل الكلية أو الجامعة لكي تنمي أساليب التفكير التي تؤدي إلى ارتفاع التحصيل الدراسي أن تعمل على:

- صرف مكافآت مادية للطلاب المتفوقين لزيادة دافعيتهم للإنجاز.
- مساعدة الطلاب على حرية التعبير، والمشاركة المجتمعية من خلال عمل مسابقات، ومعسكرات.
- تدريب جميع العاملين في الجامعة (أعضاء هيئة التدريس، وجميع الإداريين) على مهارات التواصل مع الطلاب.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية إكساب الطلاب وأساليب التفكير الإيجابية.

- إرشاد الطلاب من خلال عمل برامج إرشادية لإكسابهم أساليب التفكير التي تساعدهم على الحصول على درجات مرتفعة.
- صرف مكافآت مادية لأعضاء هيئة التدريس الذين يساعدون طلابهم على اكتساب أساليب التفكير، وذلك من خلال تقييم الطلاب لهم.
- تدريب أعضاء هيئة التدريب على كيفية عمل اختبارات تفيد ذوي الأساليب التشريعي والمتحرر، وعدم الاقتصار على المستويات الدنيا في التفكير (الحفظ، والتذكر).

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. أبو المجد إبراهيم الشوربجي (٢٠٠٧). نمذجة العلاقات السببية بين أساليب التفكير والاستقلال الإدراكي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الثانوية العامة. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، ع (١٣٢)، ج (٣)، ٦٨ – ١١١.

٢. أحمد البهي السيد (٢٠٠٣). نمذجة العلاقات بين أساليب التفكير والتمثيل المعرفي لدى طلاب الجامعة. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، المجلد (١٣)، ع (٣٩)، ٨٩ – ١٣٩.

٣. أحمد البهي السيد (٢٠٠٤). العلاقة التفاعلية بين بعض أساليب التفكير والتمثيل المعرفي بمستوياتها على التفكير الإبداعي. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، المجلد (١٤)، ع (٤٤)، ١ – ٤٢.

٤. أحمد عبد الرحمن إبراهيم، السيد الفضالي عبد المطلب (٢٠٠٧). أساليب التعلم وأسلوب التفكير الاختباري في ضوء كل من الجنس والتخصص والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، المجلد (١٧)، ع(٧٠)، ١٦٩ – ٢٠٩.

٥. أسامة محمد عبد المجيد (٢٠٠٨). النظرية الضمنية للذكاء وعلاقتها بطرق المعرفة وأساليب التفكير والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة السعوديين. **مجلة كلية التربية**، ع (٦٦)، ج (٢)، ٣ – ٤٧.

٦. السيد محمد أبو هاشم، صافيناز أحمد كمال (٢٠٠٧). أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة. **ندوة التحصيل العلمي للطالب الجامعي: الواقع والطموح**، جامعة طيبة بالمدينة المنورة ٢٩ – ٣١ أكتوبر، المملكة العربية السعودية.

٧. إلهام إبراهيم وقاد (٢٠٠٨). أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٨. أمينة إبراهيم شلبي (٢٠٠٢). بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية "دراسة تحليلية مقارنة". **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، المجلد (١٢)، ع (٣٤)، ٨٧ – ١٤٢.

٩. جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٨). **أطر التفكير ونظرياته (دليل للتدريس والتعلم والبحث)**. عمان: دار المسيرة.

١٠. حاسن بن رافع الشهري (٢٠٠٦). أساليب التفكير لدى طلاب وطالبات المستويات الأولية والنهائية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة. **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، المجلد (١٩)،ع (٢),٨٣٣ – ٨٨٨.

١١. حاسن بن رافع الشهري (٢٠٠٨). أساليب التفكير المفضلة في التدريس لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بالمدينة المنورة. **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، (٦٨)، ج (٢),٨٩ – ١٢٠.

١٢. حسين حسن طاحون (٢٠٠٣). أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات، دراسة بين الطلاب المصريين والسعوديين.

مجلـــــــة كليـــــــة التربيـــــــة بالزقـــــــازيق، ع (٤٣)، ٣٦ – ٨٦.

١٣. حمدان محمد علي إسماعيل (٢٠١٠). **الموهبة العلمية وأساليب التفكير**. القاهرة: دار الفكر العربي.

١٤. رشاد علي عبد العزيز موسى، مديحة منصور سليم الدســوقي (٢٠١١). **علم النفس بين المفهوم والقياس**. القاهرة: عالم الكتب.

١٥. رضا عبدالرازق جبر جبر(٢٠١٥). نمذجة العلاقات بين أساليب التفكير والذكاء الوجدانى ومداخل التعلم والتحصيل الدراسى لدى طلاب الجامعة، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة المنصورة.

١٦. رمضان محمد رمضان (٢٠٠١). دراسة لأساليب التفكيـــر فـــي ضـــوء الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. **مجلة كلية التربية ببنها**، ١١ – ٤٠.

١٧. روبرت ستيرنبرج (٢٠٠٤). **أساليب التفكير**. ترجمة: عادل سعد خضر. القاهرة: النهضة المصرية.

١٨. سناء محمد سليمان (٢٠١١). **التفكير، أساســياته وأنواعــه.. تعليمــه وتنمية مهاراته**. القاهرة: عالم الكتب.

١٩. صلاح أحمد مراد (١٩٨٩). أنماط التعلم والتفكيـــر لمعلمـــي المرحلـــة الابتدائية في جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات العربية. **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، ج (١)، ع (٢)، ٩١ – ١٢٧.

٢٠. صلاح عبد السميع باشا (٢٠٠٥). الفروق بين المعلمـــين فـــي أســـاليب التفكير بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية. **مجلة بحوث التربية النوعية**، جامعة المنصورة، ع (٦)، ١٠١ – ١٤٥.

٢١. عبد العال حامد عجوة (١٩٩٨). أســـاليب التفكيـــر وعلاقتهـــا بـــبعض المتغيرات. **مجلة كلية التربية** ببنها، المجلد (٩)، ع (٣٣)، ٣٦٣– ٤٣٠.

٢٢. عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٣). أساليب التفكير لدى المعلمين وتلاميذهم وأثرها على التحصيل الدراسي لدى هؤلاء التلاميذ. **مجلة دراسات عربية في علم النفس**، المجلد (٢)، ع (٣)، ٢٥ – ١٢٠.

٢٣. عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٤). أساليب التفكير لتسيرنبرج لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بأساليب التفكير لبيجز وبعض خصائص الشخصية "دراسة عاملية". **في دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي**، ج (١)، القاهرة: عالم الكتب، ١٣٥ – ٢٦٧.

٢٤. عدنان يوسف العتوم (٢٠٠٤). **علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة.

٢٥. فاروق عثمان، محمد عبد السميع (١٩٩٨). الذكاء الانفعالي، مفهومه – قياسه. **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، ع (٣٨)، ١ – ١٨.

٢٦. فراس أحمد الحموري (٢٠٠٩). العلاقة بين أساليب التفكير والأفكار اللاعقلانية لدى طلاب جامعة اليرموك. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد (١٠)، ع (٣)، ٣٥ – ٥٩.

٢٧. ماجدة علي عبد السميع (٢٠٠٤). أثر التناظر وعدم التناظر بين بعض أساليب التفكير لكل من المعلم والمتعلم على التفاعل الاجتماعي داخل الفصل وبعض نواتج التعلم. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، فرع بنها.

٢٨. محمد حسن غانم (٢٠١٠). **مقدمة في سيكولوجية التفكير**. القاهرة: ايتراك.

٢٩. يوسف جلال أبو المعاطي (٢٠٠٥). أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية. دراسة تحليلية مقارنة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (١٥)، ع (٤٩)، ٣٧٥ – ٤٤٦.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

30. Al baili, M. (2006). Difference in Thinking styles among Low-Average, and High-Achieving students, from United Arab Emirates.**Paper Proceeding of the 2006 Joint Annual Conference of the Australian Psychological Society and New Zealand psychological Society,** Auckland New Zealand, 26 – 30 September.
31. Cano, G. & Hewitt, E. (2000). Learning and thinking styles: An Analysis of their Inter-relationship and influence on Academic achievement. **Educational Psychology**, 20(4), 413 – 430.
32. Dai, D.Y. & Feldhysen, J.F. (1999). A validation study of thinking styles inventory: implications for gifted education. **Roeper Review**, 21(4), 302 – 308.
33. Fer, S. (2005). Validity and Reliability of thinking styles inventory. **Educational Science: Theory & Practice**, 5(1), 55 – 68.
34. Grigorinko, E.L.& Sternberg, R.J. (1995). Styles of thinking in the school. **European Journal for High Ability**, 6,201 – 219.
35. Grigorenko, E. L. & Sternberg, R.J. (1997). Styles of thinking, abilities and academic performance. **Exceptional Children,** 63, 295 – 312.
36. Kim, M. (2009). The relation between thinking style difference and career choice for high achieving high school students. **Doctor of Education**, faculty of the school of education, Virginia.
37. Murphy, A & Janeke, H. (2009). The Relationshio between Thinking Styles and Emotional intelligence: an exploratory study. **South African Journal of Psychology**, 39(3), 357 – 375.
38. Sternberg, R.J. (1990). Intellectual styles, theory and classroom implications. In pressesion, B.Z., Sternberg, R.J.; Fischer, K.W.; Kmight, C.C. and Feuerstein, R. (ED.).

Learning and Thinking Styles Classroom Iteraction. Washington, Nationa Education Association, 18 – 41.

39. Sternberg, R.J. (1994). Allowing for thinking style. **Educational Leadership**, 52(3). 36 – 40.
40. Sternberg, R.J. & Grigorenko, E.L. (1997). Are cognitive style still in style?. **American psychology**, 52(7), 700 – 712.
41. Sternberg, R.J. (1997). **Thinking Style**. New York: Cambridge University Press.
42. Tsagarlis, G.S. (2006). The relationship between thinking style preferences, cultural orientations and academic achievement. **Doctor of philosophy**, Urban education, Cleveland state university.
43. Zhang, L.F. (1999). Further cross – cultural validation of the theory of mental self-government. **Journal of Psychology**, 133(1), 165 – 181.
44. Zhang, L.F. (2000). Relationship between Thinking styles inventory and study process questionnaire. **Personality an Individual Differences**, 29, 841 – 856.
45. Zhang, L.F. (2002). Thinking styles: Their relationships with modes of thinking and academic performance. **Educational psychology**, 22(3), 331 – 348.
46. Zhang, L.F. (2004). Revisiting the predicative power of thinking styles for academic performance. **Journal of Psychology**, 138(4), 351 – 370.

فعالية استخدام التعلم بالتعاقد في تنمية الوعى البيئى لدى طلاب كلية التربية*

أ/ لبني السيد عبد الفتاح أحمد**

المستخلص:

هدف البحث الحالى إلى التعرف على فعالية التعلم بالتعاقد فى تنمية الوعى البيئى لدى طلاب كلية التربية، وتمثلت عينة البحث فى طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية جامعة طنطا شعبة اللغة الإنجليزية تعليم أساسى وبلغ حجم العينة (١٤١) طالب وطالبة كمجموعة تجريبية واحدة للبحث، ولتحقيق أهداف البحث طبقت الباحثة اختبارا تحصيليا واختبار مواقف ومقياس الاتجاه نحو البيئة قبليا وبعديا للتحقق من فعالية التعلم بالتعاقد فى تحقيق أهداف البحث ، وأوضحت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلاله (٠.٠١) بين متوسطات درجات المجموعة شبه تجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدى للاختبار التحصيلى لصالح التطبيق البعدى. كما أشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلاله (٠.٠١) بين متوسطات درجات المجموعة شبه تجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدى لإختبار المواقف لصالح التطبيق البعدى.وكذلك أسفرت نتائج البحث الى أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلاله (٠.٠١) بين متوسطات درجات المجموعة شبه تجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدى لمقياس الاتجاه نحو البيئة لصالح التطبيق البعدى .وأوصت نتائج البحث على ضرورة تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة كالتعلم بالتعاقد،الى جانب

---

* بحث مستخلص من رسالة الماجستير للباحثة.

** باحث ماجستير. كلية التربية- جامعة المنصورة.

اهتمام كليات التربية ببرامج إعداد المعلم بحيث تشمل برنامجا للوعي البيئى بجوانبه الثلاث المعرفية والمهارية والوجدانية.

المقدمة:

يتميز العصر الحالى الذى نعيشه بالانفجار المعرفى والثورة التكنولوجية التى أثرت على جميع نواحى الحياة وخصوصا فى ظل التطورات العلمية المتلاحقة التى يشهدها هذا العالم.

وتتضح هذه التطورات فى تعدد تلك المعلومات المتلاحقة بكم هائل والتى نطلع عليها من خلال وسائل نقل المعرفة بكل صورها، وفى ضوء تلك التطورات المتلاحقة أصبح الإنسان مطالب بأن يكون لديه قدر كاف من المعلومات والمهارات والاتجاهات التى تمكنه من مواكبة تلك التطورات.

فنجد أن المعلم مطالب بأن يكون لديه قدر كاف من تلك المعلومات والمهارات والاتجاهات، حتى يكون لديه فهم لما يدور حوله، وتكون لديه القدرة على الإجابة على تساؤلات طلابه فيما يتعلق بالكثير مما يواجههم من مشكلات حياتية، وكذلك الإجابة على ما يدور فى أذهانهم من تساؤلات.(**إبراهيم شعير**، ٢٠٠٩، ١٨)

ولأهمية الموضوع ركز الكثير من التربويين اهتماماتهم وجهودهم مؤخراً في موضوعات تتعلق بالتربية البيئية أو الثقافة البيئية أو كما يسميها بعض المتخصصين الوعي البيئي، وهذه المصطلحات متداخلة لدرجة يصعب فصل بعضها عن البعض الأخر، إذ أن التربية البيئية تسهم في نشر الثقافة البيئية وبالتالي زيادة الوعي البيئي لدى الإنسان مما يولد لديه سلوكيات ايجابية نحو صحة البيئة وسلامتها.

فكان لابد لنا أمام هذا الواقع البيئى من خطوة إيجابية، ونجد أن أولى تلك الخطوات أخذتها المؤسسات التربوية حيث أن لها دور أساسي وحقيقي فى

تغيير المجتمع، "وهي وكيلة المجتمع في التغيير" في نشر الثقافة البيئية لدى الطلبة بغية بلورة سلوك بيئي إيجابي ودائم يتمثل في فهم المشكلات التي تواجه البيئة بشكل عام ودور الفرد المواطن في المساهمة في الحفاظ على التوازن البيئي ولن يتأتى ذلك إلا بزيادة الوعي البيئي بين الأفراد واكتساب اتجاهات ايجابية نحو سلامة البيئة وصحتها. ولقد لخص ميثاق بلغراد عام ١٩٧٥ أهداف التربية البيئية بالإلمام، والمعرفة، والاتجاهات والقيم، والمهارات والدوافع والالتزام، والإحساس بالمسؤولية، وتجنب حدوث مشكلات جديدة. **(عبد السلام العديلي، كوثر عبود ،٢٠١٣، ٨٨)**

ويدفعنا هذا إلى ضرورة تنمية الوعي البيئي عند الفرد من خلال التربية البيئية، فمساهمة التربية عموما من خلال نشر المعلومات الخاصة بها من منطلق التعريف بالمشكلات البيئية والدعوة إلى استخدام مواردها استخداما سليما وغير هدام، يشكل أهمية بالغة في تنمية الوعي. فهذه الموارد وذلك الاستخدام إنما يتعرضان لمشكلات هي من صنع الإنسان نفسه. وما دام الأمر كذلك، فلا بد من حماية هذه البيئة من الإنسان ذاته. وهذا يتطلب تنمية الوعي البيئي لديه، وغرس الشعور بالمسؤولية تجاه البيئة.(**كاظم المقدادى، ٢٠٠٦، ٨)**

والمطلوب من المتعلم أن يسلك سلوكا رشيدا نحو البيئة للحفاظ عليها ولكن أهم ما يتوقع أن يكون أداة فاعلة وتؤثر في البيئة ، لذلك فان البيئة هي المعمل الحقيقي الذي يجب أن تخطط المناهج الموجه بيئيا على أساسه .**(أحمد حسين اللقانى ، فارغة حسن محمد٢٠٠١, ١٨٤)**

وهناك العديد من أساليب التدريس والتى استخدمت فى عملية التعليم والتعلم وساعدت فى تحقيق الكثير من الأهداف التعليمية على المستويين الجامعى وقبل الجامعى ومن هذه الأساليب : التعلم الذاتي ،التعلم باستخدام الوسائط المتعددة والتعلم الشبكي، والتعلم بالمحاكاة ،والتعلم بالإتقان ،والتعلم المبرمج، والتعلم بالتعاقد .**(مروة مصطفى فرغلى ، وآخرون،٢٠٠٨ ، ٩)**

ويعمل البحث الحالي على تنمية الوعى البيئى بجميع جوانب (المعرفي –الوجداني– المهارى) باستخدام التعلم بالتعاقد .

ويعد التعلم بالتعاقد صيغه للتعلم الذاتي تعتمد على تحمل الطالب مسئولية أشكال وأنماط تعلمه ، واتخاذ قرار بشأنها ، وذلك بمساعده المعلم (**عبد السلام مصطفى** ٢٠٠٦ ،٥٠٣)، ويحرر هذا القرار في صورة وثيقة مكتوبة توضح كل أبعاد الإتقان بين المعلم والمتعلم ،وهو إتقان ملزم لكل منهما من حيث الأهداف والمحتوى التعليمي ومصادر ،وأنشطة التعلم ،والزمن اللازم للتعلم، وأدوار المتعلم والمعلم .(**حسن شحاتة**، ٢٠٠١ ،٩٧).

وقد اختارت الباحثة هذه الطريقة لأنها تعطى للطالب الحرية في اكتساب المعارف والاتجاهات والمهارات و التي تتناسب معه ومع بيئته، كما أنه تساعد المعلم على التعرف على مستوى الطلاب بشكل مستمر وبخاصة إذا كان هناك عدم تجانس بين الطلاب في التعلم من حيث السن والخبرات السابقة، كما أنها تقلل من حدة القلق والتوتر في الموقف التعليمي ، إلى جانب أنها تراعى الفروق الفردية بين الطلاب وتنمى قدرتهم على التعلم الذاتي .

كما أن التعلم بالتعاقد يقدم الخبرات التعليمية الملائمة لظروف وخبرات الطلاب وتوفر درجة كبيرة من الحرية للطالب لكي يختار ويقرر ويحدد ما يتعلمه؟ ومتى يعلم؟ وكيف يتعلم ؟ (**محمد بسيونى** ٢٠٠٧، ١٣) .

إن فكرة إتاحة بدائل عديدة للتعلم في صيغة التعلم بالتعاقد توجب إعداد مصادر عديدة متنوعة للتعلم، تساعد الطالب بشكل أكبر على إنجاز المهام الموكلة إليه في أسرع وقت وفي دقة ودرجة إتقان عالية وتحمل المسئولية مبدأ هام من مبادئ التعلم بالتعاقد؛ إذ بتحمل طرفا العقد مسئولية تحقيق الأهداف بالقيام بالأدوار الموجهة لكل منهما حسب بنود العقد، ويخضع الجميع للتقويم للتأكد من القيام بالأدوار وتحقيق الأهداف.(**دخيل الله الثبيتي** ،٢٠٠٩)

http/uqu.edu.sa/page/ar/5116

مشكلة الدراسة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وتحليلها نجد أن مشكلة الدراسة تتمثل فى تدنى مستوى الوعى البيئى بجميع جوانبه (الجانب المعرفى- الجانب الوجدانى – الجانب المهارى) لدى الطلاب المعلمين مما يجعلهم غير قادرين على تنمية الوعى البيئى لدى تلاميذهم فى المستقبل.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالى:

ما فعالية استخدام التعلم بالتعاقد في تنمية الوعى البيئى لدى طلاب كلية التربية ؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيسى التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما فعالية استخدام التعلم بالتعاقد في تنمية الجانب المعرفى للوعى البيئى لدى طلاب كلية التربية ؟
٢. ما فعالية استخدام التعلم بالتعاقد في تنمية الجانب المهارى للوعى البيئى لدى طلاب كلية التربية ؟
٣. ما فعالية استخدام التعلم بالتعاقد في تنمية الجانب الوجدانى للوعى البيئى لدى طلاب كلية التربية ؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١. تحديد فعالية استخدام التعلم بالتعاقد في تنمية الجانب المعرفى للوعى البيئى لدى طلاب كلية التربية.
٢. تحديد فعالية استخدام التعلم بالتعاقد في تنمية الجانب المهارى للوعى البيئى لدى طلاب كلية التربية.
٣. تحديد فعالية استخدام التعلم بالتعاقد في تنمية الجانب الوجدانى للوعى البيئى لدى طلاب كلية التربية.

أهمية الدراسة:

فى ضوء ما هو متوقع من نتائج هذه الدراسة يمكن أن تظهر أهمية البحث الحالى كما يلى:

١. توجيه نظر المتخصصين ومطوري المناهج إلى أهمية استخدام استراتيجيات حديثة ومنها إستراتيجية التعلم بالتعاقد.
٢. تنمية الوعى البيئى لدى طلاب كلية التربية بجوانبه الثلاث(المعرفية والمهارية والوجدانية) وبيان مدى أهميته لهم.
٣. مساعدة طلاب كلية التربية على تكوين اتجاهات إيجابية نحو البيئة والمحافظة عليها.

حدود الدراسة:

سار البحث فى إطار الحدود التالية:

١. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسى الثانى من العام الجامعى ٢٠١٢/٢٠١٣.
٢. **الحدود المكانية:** كلية التربية جامعة طنطا.
٣. **عينة البحث:** طلاب كلية التربية جامعة طنطا شعبة اللغة الانجليزية الفرقة الثانية.
٤. **المحتوى:** وحدة التلوث البيئى فى مادة التربية البيئية المقررة على طلاب كلية التربية جامعة طنطا شعبة اللغة الانجليزية الفرقة الثانية.

أدوات الدراسة:

١. اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفى للوعى البيئى.
٢. اختبار مواقف لقياس الجانب المهارى للوعى البيئى.

٣. مقياس الاتجاه نحو البيئة لقياس الجانب الوجدانى للوعى البيئى

فروض الدراسة:

استخدمت الباحثة فروضاً موجهه بما يتناسب مع الدراسات والأبحاث السابقة والمتمثلة فيما يلى:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلاله (٠.٠١) بين متوسطات درجات المجموعة شبه تجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدى للاختبار التحصيلى لصالح التطبيق البعدى.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلاله (٠.٠١) بين متوسطات درجات المجموعة شبه تجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدى لمقياس الاتجاه نحو البيئة لصالح التطبيق البعدى .
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلاله (٠.٠١) بين متوسطات درجات المجموعة شبه تجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدى لإختبار المواقف لصالح التطبيق البعدى.

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبى القائم على المجموعة الواحدة .

مصطلحات البحث:

١. التعلم بالتعاقد: (LBC) Learning By Contract.

يعرف (Atherton, J, S, 2013) التعلم بالتعاقد على أنه أسلوب يكون فيها الطالب ايجابيا وجادا فى العملية التعليمية وأكثر مسئولية وفيها يعقد المعلم اتفاقا مكتوبا مع الطالب يقبل الطالب بموجبه أهداف محددة ، ويتم التفاوض بين المعلم والطالب على كيفية تحقيق هذه الأهداف وتشمل طريقة

عرض المحتوى وطرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة ومدى الاستعانة بالمعلم وكيفية تنفيذ الاختبارات ويكتب كل ذلك فى العقد ويوقع عليه المعلم والطالب.

http://www.learningandteaching.info/teaching/learning_contracts.htm

وتُعرف الباحثة التعلم بالتعاقد إجرائيا على أنه :

هي إحدى استراتيجيات التعلم الذاتي والتى تمكن طلاب كلية التربية شعبة اللغة الإنجليزية من الاعتماد على أنفسهم فى التعلم، حيث تحمل الطالب مسئولية أنماط وأشكال تعلمه المختلفة والتفاوض بشأنها ومن ثم اتخاذ قرار بشأنها ويتم ذلك من خلال عقد مكتوب بين عضو هيئة التدريس والطالب، أو بين عضو هيئة التدريس ومجموعة من الطلاب، وذلك قبل البدء فى عملية التدريس ويتضمن هذا العقد الأهداف التى تم الاتفاق عليها والمصادر التعليمية التي سوف يلجئون إليها، وطبيعة الأنشطة التي سوف يمارسونها، ويتفق أيضاً على أسلوب التقييم وتوقيته ، بحيث يلتزم الطرفان بعناصر هذا الاتفاق ويوقع عليه كلا منهما ويؤرخ وذلك لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

٢. الوعى البيئى Awareness Environmental .

ويعرفه (**فتحى أحمد، ٢٠٠٣ ، ٣٦**) بأنه الإدراك السليم والفهم الواضح لعناصر البيئة, والتعامل الحكيم مع تلك العناصر والمحافظة عليها والاحتفاظ بها فى حالة تسمح باستمرارها واستمرار منفعتها وتنميتها, وذلك بناء على اتجاهات عقلية مبنية على المعرفة, والفهم بعناصر البيئة المختلفة والتشريعات المنظمة لها.

وتعرف الباحثة الوعى البيئى **إجرائيا** على أنه : إدراك طلاب كلية التربية شعبة اللغة الانجليزية للحقائق والمفاهيم البيئية والعلاقات المتبادلة بينهم وبين البيئة التى يعيشون فيها ، وإحساسهم بالمشكلات والقضايا البيئية ومعرفة

أسبابها ومخاطرها والعمل على حل هذه المشكلات والحد من ظهورها باقتراح حلول مناسبة من خلال تنمية مهاراتهم البيئية واتجاهاتهم الإيجابية نحو البيئة.

الدراســـات السابقـــة:

دراسات وأبحاث سابقة تناولت التعلم بالتعاقد موضحة فيما يلى:

تناولت معظم دراسات هذا المحور إستراتيجية التعلم بالتعاقد كمتغير مستقل ودراسة أثرها على بعض المتغيرات التابعة مثل التحصل والاتجاه وتنمية بعض المهارات، كما تنوعت المراحل والأهداف التى سعت هذه الدراسات والأبحاث إلى تحقيقها ويتضح ذلك فيما يلى:

دراسة (**محمد حسب النبى**، ٢٠١٠) التى هدفت إلى بيان أثر إستراتيجية التعلم بالتعاقد على نمو المهارات اللغوية لدى طلبة قسم التربية تخصص اللغة العربية في جامعة الحصن وقد توصلت الدراسة إلى عده نتائج الارتفاع الملحوظ لدرجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار، مما يدل على نمو المهارات اللغوية لدى الطلبة مقارنة بالمجموعة الضابطة.

ودراسة (**محمود عبد الباسط** ، ٢٠٠٩) هدفت الدراسة إلى بيان أثر برنامج مقترح قائم على التعليم بالتعاقد في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية واتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية وقد توصلت الدراسة إلي عدة نتائج أهمها: تنمية مهارات الكتابة الوظيفية واتخاذ القرار في مجالات الرسائل والتقارير والتلخيص بعد دراسة البرنامج.

بينما دراسة (**محسوب عبد الصادق**، ٢٠٠٧) هدف إلى بيان فاعلية إستراتيجية التعلم بالتعاقد على تحصيل الدبلوم الخاص وموقفهم تجاه اللغة الانجليزية، وقد توصلت الدراسة إلي عدة نتائج أهمها: اجتياز (٣٩) من أصل (٤١) الاختبار التحصيلى، الى جانب أن معظم المواد ذكرت مواقف ايجابية تجاه اللغة الانجليزية إلي جانب أن هذه الدراسة أثبتت ايجابية التعلم بالتعاقد في التعليم.

المحور الثانى: دراسات وأبحاث سابقة تناولت الوعى البيئى موضحه فيما يلى:

لقد تنوعت الأساليب والطرق والاستراتيجيات والبرامج التى استخدمتها دراسات هذا المحور فى تنمية الوعى البيئى ومنها دراسة (**محمد أبو شعيشع** ، ٢٠١٣) والتى هدفت إلى بيان فاعلية برنامج مقترح قائم على الوسائط المتعددة في الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير الجغرافي والوعي ببعض القضايا البيئية لدى طلاب المرحلة الثانوية وقد توصلت الدراسة إلي عدة نتائج أهمها:تنمية مهارات التفكير الجغرافى بعد تطبيق البرنامج، الى جانب وجود علاقة ارتباطيه بين مهارات التفكير الجغرافي و الوعي بالقضايا البيئية في الجغرافيا.

وقد أوضحت دراسة(**محمد ابراهيم** ، ٢٠١٢) فعالية صحيفة الكترونية مقترحة في تنمية بعض المفاهيم البيئية والوعى البيئي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وقد توصلت الدراسة إلي عدة نتائج أهمها: فعالية الصحيفة الإلكترونية المقترحة في تنمية بعض المفاهيم البيئية والوعي البيئي لدى الطلاب عينة البحث

أما دراسة (**عصام نعمان** ، ٢٠١١) فقد هدفت إلى بيان أثر منهج مقترح فى الجغرافيا على ضوء التوجهات البيئية المعاصرة لتنمية الوعى البيئي لطلاب الصف الأول الثانوى

وقد توصلت الدراسة إلي عدة نتائج أهمها: أن دراسة الطلاب عينة البحث لإحدى وحدات المنهج المقترح في الجغرافيا وهى وحدة "التنمية المستدامة للبيئة ومواردها" ذو أثر فعال في زيادة مستوى تحصيل الطلاب عينة البحث، كما إن الوحدة ذات أثر فعال في تنمية وعى الطلاب بيئياً.

وقد استخدمت دراسة (**مروة أحمد**، ٢٠١١) مدخل التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة فى تدريس الأحياء لرفع مستوى التحصيل وتنمية الوعى البيئي لدى طلاب الصف الأول الثانوى العام، وقد توصلت الدراسة إلي عدة نتائج أهمها:وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات طالبات

المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى لاختبار التحصيل المعرفي، وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى لاختبار التحصيل المعرفي.

بينما دراسة (**السعيد عبد الرازق، ٢٠١٠**) فقد هدفت إلى التعرف علي فاعلية نموذج بايبي Bybee model في تحصيل الأحياء وتنمية الوعي بالمشكلات البيئية و القدرة علي اتخاذ القرار تجاهها لدي طلاب المرحلة الثانوية. وتم ذلك من خلال اختيار الباحث عينة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة المنصورة الثانوية الجديدة بمحافظة الدقهلية، وقد توصلت الدراسة إلي عدة نتائج أهمها: فاعلية نموذج بايبي البنائي في تنمية التحصيل والوعى بالمشكلات واتخاذ القرار لدي طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الأحياء.

بينما اهتمت دراسة (**مآرب المولى ، ٢٠٠٩**) بقياس مستوى الوعى البيئي لدي طلبة كلية التربية ولجميع الأقسام (علمى وإنساني)(ذكور وإناث)، وقد توصلت الدراسة إلي عدة نتائج أهمها: تدنى المستوى العام للوعي البيئى لدى طلبة كلية التربية .

أما بحث (**Ozden, 2008**) فقد هدف إلى الكشف عن الوعي البيئي والاتجاهات نحو البيئة لدى الطلبة المعلمين في تركيا وعلاقة كل ذلك بالجنس والتخصص والتحصيل والوضع الاقتصادي والمنطقة الجغرافية ومؤهلات الوالدين ومهنهم وعدد أفراد الأسرة، وقد توصل البحث إلي عدة نتائج أهمها:أن الإناث اللاتي في السنة الأخيرة من البحث ولديهن أقل من ثلاثة أخوة وأخوات وينتمون لمستوى اجتماعي واقتصادي عال (مستوى دخل الأسرة، مؤهلات الوالدين ومهنهم، مكان الإقامة) لديهن وعي بيئي واتجاهات ايجابية نحو البيئة أعلى من أفراد البحث الآخرين.

التعليق العام على الدراسات السابقة:

مما سبق يدل على أن دراسات المحور الأول أكدت فعالية التعلم بالتعاقد فى تنمية النواحى المعرفية (كالتحصيل) والنواحى المهارية (كالمهارات اللغوية ومهارات الكتابة الوظيفية ومهارة اتخاذ القرار والمهارات لأسلوبية ومهارات التدريس و مهارات القراءة والكتابة الوظيفية ومهارات الأداء الطبي والتعلم الذاتى والمهارات المعرفية ومهارات التعبير الكتابي) مما يمكن البحث الحالى من تنمية الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية للوعى البيئى. بينما دراسات المحور الثانى أكدت إمكانية تنمية الوعى البيئى بالعديد من الاستراتيجيات والأساليب والبرامج مما يمكن البحث الحالى من استخدام إستراتيجية التعلم بالتعاقد فى تنمية الوعى البيئى.

الإطار النظرى:

أولا: التعلم بالتعاقد.

يعتبر التعلم بالتعاقد من طرائق التعليم الضرورية المستقلة ، التى يقوم من خلالها الطالب بمسئوليات شبه كاملة فى التعليم والتحصيل الدراسي ، بعد تحديد نصوص الاتفاق، أى بعد تحديد ما للطالب من حقوق وما عليه من واجبات . فالعقد التعليمى اتفاقية مكتوبة بين معلم وطالب ما ، يتعهد فيها الطالب القيام بمهمة ما ضمن شروط أو مواصفات محددة ، ويتعهد فيها المعلم بمكافأة ، أو تعزيز الطالب بعد قيامه أو انجازه تلك المهمة بنجاح ، أو حسب المعايير المطلوبة منه. (**رحاب عطية**، ٢٠٠٩، ١٠٤)

مفهوم الوعى البيئى:

لقد تنوعت تعريفات التعلم بالتعاقد باختلاف رؤى الباحثين القائمين عليه ونظرتهم إليه والهدف منه فمنهم من يرى أنه من أساليب التعلم الذاتي كما فى بحث (**مروة فرغلى، وآخرون**،٢٠٠٨، ١٧) ومنهم من يري أنه من

استراتيجيات تفريد التعليم كما أشار دراسة (**رحاب عطية**،٢٠٠٩، ٨٩) إلى جانب احتواء العديد من الكتابات العربية والأجنبية على تعريفات عديدة للتعلم بالتعاقد منها ما يلى:

يعرفه (**عصام نصار** ،١٩٩٩، ٩١) بأنه عقد تفاوضى يأخذ فى الاعتبار حاجات الطلاب والمصادر المتاحة والزمن الحقيقى للتعلم ومستويات الطلاب ويقوم على العلاقة التعاونية بين الطالب والمعلم وعلى الاحترام المتبادل بينهما،ويضع مسئولية التعلم على عاتق الطالب.

ويرى (**جابر عبد الحميد** ،١٩٩٩،٢٤٨) أن التعلم بالتعاقد هو الاتفاق المكتوب بين الطالب والمعلم والذى يحدد فى صيغة سلوكية واضحة وما ينبغى على الطالب أن يحققه ، ويمكن للمعلم أن يصوغ العقد وحده ويلزم الطالب بالتزام أكبر بشروط العقد.

ويعرفه (**عبد السلام مصطفى**، ٢٠٠٦ ،٥٠٣) بأنه إستراتيجية تدريسية تعتمد على تحمل الطالب مسئولية أشكال وأنماط تعلمه, واتخاذ قرار بشأنها وذلك بمساعده المعلم وتقوم هذه الصيغة على التفاوض بمساعده المعلم حتى يتوصل الطالب لقرار بشأن تعلمه ,يحرر به عقد أو وثيقة مكتوبة توضح فيها أبعاد الاتفاق بدقه بين المعلم والطالب بحيث يلتزم الطرفين بعناصر هذا الاتفاق أثناء المرور بالخبرة التعليمية وتحقيق الأهداف.

ويعرفه (**محمد بسيونى**، ٢٠٠٧، ١٣) علي أنه عقد كتابى بين المعلم والطالب لانجاز الأهداف المتفق عليها ويتضمن الأنشطة ومصادر التعلم وأدوات التقييم والتواريخ ويوقع عليه كل من الطالب والمعلم.

أهمية التعلم بالتعاقد:

يرى كثير من التربويين أن للتعلم بالتعاقد أهمية كبيرة فى جعل المتعلم حجر الأساس فى العملية التعليمية ويرى(**جابر عبد الحميد** ، ١٩٩٩، ٢١٤)،

(دخيل الله عيضة ،٢٠٠٩)، (محمد حسب النبى، ٢٠١٣، ١٩)، أن من أهمية التعلم بالتعاقد ما يلى:

١. وضوح الأهداف سواء كانت نهائية أو مرحلية وتحديدها بدقة ومعرفة الطلاب بها.
٢. تحديد مستوى الطالب فى المدخلات التعليمية.
٣. تعطي الحرية التامة للطالب فى اختيار بدائل عديدة فى التعلم.
٤. الخصوصية الأخلاقية لعملية التعلم.
٥. الاعتماد على مصادر تعلم متنوعة.
٦. تنمي سلوك محمود لدى الطالب .
٧. تحاول تذليل الصعوبات التى تواجه الطلاب أثناء عملية التعلم .
٨. تشجع المتعلمين على توليدالأفكار وتوقع النتائج والتفكير فى حل المشكلات.

دور المعلم فى التعلم بالتعاقد:

يقوم المعلم بأدوار متعددة فى صيغة التعلم بالتعاقد منها ما يلي:

zainab1408.wordpress.com/2014/04/24

١. دوره كمرشد وموجه.
٢. دوره كمفاوض.
٣. دوره فى اختيار أو إعداد مواد التعلم.
٤. دوره كمنفذ للدروس.
٥. دوره كمقوم ومؤدياً للتغذية الراجعة.

دور المتعلم فى التعلم بالتعاقد:

١. دوره كمفاوض.
٢. تنفيذ الأنشطة والتكليفات.
٣. دوره فى مساعدة زملائه.

ثانيا: الوعى البيئى.

إن الوعى البيئى والسلوك الرشيد للفرد مع كل مكونات البيئة لا يمكن انجازه إلا إذا تعلم الفرد كيف يكون متحضرا ومهذبا فى كل ما يصدر عنه من سلوكيات تجاه البيئة.

www.ecomena.org/environment-islam-27/1/2013arabic/

وجوهر هذه السلوكيات هو الوعي الكامن داخل الفرد والذى ينطلق منه السلوك سواء كان ايجابيا أو سلبيا نحو البيئة ، وتحتاج عملية تكوين الوعى لدى الأبناء إلي جهود متواصلة من المعلم وأولياء الأمور ، وكذلك من وسائل الإعلام وغيرها من المؤسسات الاجتماعية ، كما أنها عملية تحتاج إلي تخطيط علمي مدروس وإجراءات علمية حتى يمكن تكوين الوعى على أفضل نحو ممكن يساعد على تكوين السلوك الصحى الرشيد نحو البيئة.

(أحمد حسين اللقاني وفارغة حسن محمد ١٩٩٩ ،١٣٣-١٣٤)

ومما لاشك فيه أن مواجهة المشكلات البيئية وتحديات العصر يحتاج الى معلم ذي وعي بيئي مناسب ، يساعده على تكوين المعارف والمفاهيم والاتجاهات والمهارات البيئية لدى المتعلمين ، فالمعلم أكثر احتكاكا وتعاملا مع التلميذ سواء فى الفصل أو المعمل أو المعلمة، كما أنه بمثابة القدوة والنموذج الذي يحتذي به التلاميذ ويقتدون به ويقلدونه فى أثناء تفاعلهم مع بيئتهم وتعاملهم مع الثقافات المختلفة والتحديات التى تواجههم ، فهو يكسبهم معلومات ومعارف عن البيئة، ومواردها الطبيعية بالإضافة إلى القيم والاتجاهات سواء الاجتماعية والثقافية عامة أو التى تدعو إلى صيانة البيئة والمحافظة عليها.**(مجدى الحبشى ٢٠١٣،)**

ومن هذا المنظور تأتي ضرورة تنمية الوعي البيئي لدى طلاب كلية التربية وذلك من خلال تربيته بيئياً لخلق بيئة أفضل وقد عمل البحث الحالى على تنمية الوعي البيئي لدي طلاب كلية التربية.

مفهوم الوعى البيئي: Concept of Environmental Awareness

تعددت وتنوعت التعريفات التي تناولت الوعى البيئي, وفيما يلى عرض لبعض هذه التعريفات:

ويعرفه كل من (**عبد المسيح سعفان ، محسن فراج ،٢٠٠٢، ١٦**) بأنه إدراك الفرد المرتكز على المعرفة والشعور بالخطر البيئى وقدرته على تحديد مصدر ذلك الخطر وسببه، وتجنب القيام به فى مواقف حياته اليومية.

ويعرفه (**صابر سليم ٢٠٠١، ٢٣٥**) بأنه إدراك الإنسان للمشكلات البيئية التى تواجه البيئة وقيامه بالخطوات المناسبة لحلها، أو المساهمة فى حلها بقصد وضع أساس سليم من صنع القرارات البيئية الرشيدة.

جوانب الوعى البيئى:

تتمثل جوانب الوعى البيئى وفقا لما جاء فى رسالة (**السعيد عبد الرازق، ٢٠١٠ ، ٣١ ص**) كما يلي:

١. الجانب المعرفى : وهو يتضمن اكتساب الأفراد الخبرات المتعلقة بالبيئة بكافة جوانبها وأبعادها المختلفة.
٢. الجانب الوجدانى: يتضمن اكتساب الأفراد السلوكيات والاتجاهات والقيم الإيجابية من أجل المحافظة على البيئة وصيانتها.
٣. الجانب المهاري: يتضمن اكتساب الأفراد المهارات اللازمة وتزويدهم بالفرص الفعلية للمساهمة فى حل المشكلات البيئية.

فالمعلم يعد عاملا أساسيا فى تحقيق أهداف التربية البيئة وتنمية الوعى البيئى لدى المتعلمين ومن هنا فإنه يتطلب على كليات التربية ضرورة تقديم استراتيجيات جديدة تعمل على تنمية الوعى البيئى لدى الطلاب على اختلاف تخصصاتهم.

ويمكن توضيح دور الكلية فى تنمية الوعى البيئي لدي الطلاب كما يلي:

١. تشجيع تكوين جماعات الأنشطة داخل الكلية, التي تضم الطلاب المهتمين بالبيئة والعمل على توجيه برامجها؛ لتنمية الوعى البيئي لدي الطلاب.
٢. تشجيع اشتراك الطلاب فى الرحلات والمعسكرات التي تركز على دراسة المشكلات البيئية التي يعانى منها المجتمع, وذلك من خلال وضع خطط هادفة, لتنفيذ مشروعات لخدمة البيئة خلال هذه الرحلات والمعسكرات.
٣. تشييع الطلاب على إصدار المجلات , وعمل الملصقات وكتابة الأبحاث والمقالات التي تهدف إلى تنمية الوعى البيئي لديهم.
٤. تشجيع الطلاب علي الاشتراك فى المعارض العلمية والفنية بالكلية والجامعة, والتي تجسد بعض القضايا البيئية الهامة, مثل ، قضية التلوث البيئي.
٥. عقد الندوات والمحاضرات والمؤتمرات بصفة دورية ؛ لمناقشة وطرح وتحليل القضايا البيئية.
٦. توثيق علاقة المناهج الدراسية بالبيئة, حتى تهيئ ظروف التفاعل الناجح وكسب الخبرة المناسبة أمام الطلاب.
٧. تعويد الطلاب وتدريبهم على ممارسة اتخاذ قرارات بيئية بهدف المحافظة على البيئة, أو إقناع الآخرين ومشاركتهم فى تجميل البيئة والإسهام فى حل مشكلاتهم الناجمة عن تفاعل الإنسان معها.
٨. دعم الصلة بين الكلية ومؤسسات المجتمع الخارجي.
٩. تشجيع الطلاب فى الرجوع إلى تعاليم الأديان السماوية التى تحرص على جمال البيئة, وتنظر إلى البيئة وصيانتها نظرة أشمل وأعمق, حيث يرى أن البيئة ملكية عامة للجميع, ويجب المحافظة عليها وصيانتها حتى يستمر الوجود والبقاء.
١٠. عمل اجتماعات مشتركة مع الطلاب وتوزيع الأعمال والأدوات على فرق العمل.

١١. تنظيم الأيام البيئية داخل الكلية وعدد من مدارس المحافظة.
١٢. تنظيم القوافل البيئية والمعسكرات ذات الصلة بشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة.

خطوات التطبيق الميدانى:

مر التطبيق الميدانى للبحث بالثلاث مراحل التالية:

المرحلة الأولى: الإعداد لتجربة البحث

حيث قامت الباحثة بتطبيق الأدوات على طلاب المجموعة التجريبية فى بداية الفصل الدراسي الثانى من العام الجامعى ٢٠١٢/٢٠١٣ قبل التدريس لهم بالتعلم بالتعاقد وذلك بهدف قياس المستوى القبلى للطلاب فى الوعى البيئى بجوانبه الثلاث المعرفية والمهارية والوجدانية.

إجراءات ما قبل التفاوض مع الطلاب

قامت الباحثة بتحديد ما يلى:

١. موضوع التعلم وهو وحدة التلوث البيئى فى مادة التربية البيئية المقررة على طلاب كلية التربية.
٢. الأهداف التعليمية العامة والأهداف السلوكية الخاصة بكل موضوع.
٣. الوسائل والأنشطة التعليمية مثل(الأفلام التعليمية- زيارة المتاحف المؤتمرات البيئية- الزيارات الميدانية – إقامة معارض بيئية)
٤. طرق التدريس المقترحة مثل: (طريقة المناقشة- طريقة التعلم التعاونى طريقة المشروعات البحثية- طريقة حل المشكلات)
٥. التقويم:(اختبارات شفهية-اختبارات تحريرية قصيرة--مشروع بحثى- اختبار نهائي: يتم تحديده وفقاً لموعده بالمؤسسة التعليمية)

ثانيا: إجراءات التفاوض وصياغة العقود:

١. الأنشطة والتفاوض عليها

٢. زمن التعلم

٣. العقد المبدئى

٤. العقد النهائى

المرحلة الثانية: تنفيذ تجربة البحث

المرحلة الثالثة: تطبيق أدوات البحث المتمثلة فى (الاختبار التحصيلى، اختبار المواقف، مقياس الاتجاه نحو البيئة) تطبيقا بعديا.

الأساليب الإحصائية المستخدمة فى تحليل ومعالجة البيانات:

استخدمت الباحثة برنامج الحزمة الإحصائية SPSS فى حساب:

١. **قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطات درجات التطبيق القبلى والتطبيق البعدى للمجموعة التجريبية في أبعاد الاختبار التحصيلي للوعي البيئي**

م	المستويات	المجموعة التجريبية	العينة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	المعرفة	التطبيق القبلى	١٤١	6.01	2.23	29.403	٠,٠١
		التطبيق البعدى	١٤١	9.62	2.02		
٢	الفهم	التطبيق القبلى	١٤١	5.42	1.81	32.835	٠,٠١
		التطبيق البعدى	١٤١	9.69	1.70		
٣	التطبيق	التطبيق القبلى	١٤١	6.48	1.74	34.817	٠,٠١
		التطبيق البعدى	١٤١	12.10	2.04		
٤	المستويات العليا	التطبيق القبلى	١٤١	4.11	1.71	33.823	٠,٠١
		التطبيق البعدى	١٤١	8.84	1.75		
٥	الإجمالى	التطبيق القبلى	١٤١	22.01	4.86	54.396	٠,٠١
		التطبيق البعدى	١٤١	40.26	6.02		

وفى ضوء تلك النتيجة يمكن ما يلى:

قبول الفرض الاول وهو: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدى للاختبار التحصيلى لصالح التطبيق البعدى.**"

فعالية التعلم بالتعاقد فى تنمية الجانب المعرفى للوعى البيئى من خلال الاختبار التحصيلى لدى طلاب كلية التربية فى وحدة التلوث البيئى.

٢. **قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطات درجات التطبيق القبلى والتطبيق البعدى للمجموعة التجريبية في أبعاد اختبار المواقف لتنمية الجانب المهارى للوعي البيئي.**

م	الأبعاد	المجموعة التجريبية	العينة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	التلوث البيني	التطبيق القبلى	١٤١	٢,٦٦٦	٠,٩٦١	١٠,٠٧١	٠,٠١
		التطبيق البعدى	١٤١	٣,٦٢٤	٠,٥٩٢		
٢	تلوث الهواء	التطبيق القبلى	١٤١	٦,٢٢٧	١,٤٨٩	١٦,٩١٠	٠,٠١
		التطبيق البعدى	١٤١	٨,٧٥٨	٠,٩٧٠		
٣	تلوث الماء	التطبيق القبلى	١٤١	٢,٥٨١	١,٠٣٦	١٥,٠٤٦	٠,٠١
		التطبيق البعدى	١٤١	٤,٢٧٦	٠,٨٤٦		
٤	تلوث التربة	التطبيق القبلى	١٤١	٣,٦٠٢	١,١٠٧	١٤,٠٥٤	٠,٠١
		التطبيق البعدى	١٤١	٥,٣١٩	٠,٩٣٥		
٥	تلوث الغذاء	التطبيق القبلى	١٤١	٢,٧٥٨	١,١٥٢	١٤,٩٢١	٠,٠١
		التطبيق البعدى	١٤١	٤,٤٥٣	٠,٧٠١		
٦	التلوث الضوضائي	التطبيق القبلى	١٤١	١,٨٧٢	٠,٨٢٦	١٠,٥٩٧	٠,٠١
		التطبيق البعدى	١٤١	٢,٧٣٠	٠,٤٩١		
٧	الإجمالى	التطبيق القبلى	١٤١	١٩,٧٠٩	٢,٧٨١	٣١,٥٥١	٠,٠١

وفى ضوء تلك النتيجة يمكن ما يلى:

قبول الفرض الثانى وهو: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدى لاختبار المواقف لصالح التطبيق البعدى.**"

٣. قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطات درجات التطبيق القبلى والتطبيق البعدى للمجموعة التجريبية في أبعاد مقياس الاتجاه نحو البيئة

م	الأبعاد	المجموعة التجريبية	العينة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	التلوث البيني	التطبيق القبلى	١٤١	٤,٩٢٩	١,٥١٩	١١,١٣٠	٠,٠١
		التطبيق البعدى	١٤١	٦,٦٥٢	١,٠٣٥		
٢	تلوث الهواء	التطبيق القبلى	١٤١	٦,٤٤٧	١,٦٧٩	٢٥,١٣٤	٠,٠١
		التطبيق البعدى	١٤١	١٠,٩١٥	١,٢٧٨		
٣	تلوث الماء	التطبيق القبلى	١٤١	٣,٤٨٢	١,٢٧٣	١٨,٩٠٧	٠,٠١
		التطبيق البعدى	١٤١	٥,٩٧٨	٠,٩١٣		
٤	تلوث التربة	التطبيق القبلى	١٤١	٣,١٠٦	١,١٦٩	١٨,٩٤٦	٠,٠١
		التطبيق البعدى	١٤١	٥,٣٣٣	٠,٧٦٢		
٥	تلوث الغذاء	التطبيق القبلى	١٤١	٥,٤٦١	١,٦٥٤	٢٣,١٩١	٠,٠١
		التطبيق البعدى	١٤١	٩,٣٣٣	١,٠٩٣		
٦	التلوث الضوضائي	التطبيق القبلى	١٤١	٢,٣٢٦	٠,٩٩٦	١٦,٧٣٤	٠,٠١
		التطبيق البعدى	١٤١	٤,١١٣	٠,٧٨٤		
٧	الإجمالى	التطبيق القبلى	١٤١	٢٥,٧٥١	٣,٧٨٣	٤٣,٣٦٨	٠,٠١
		التطبيق البعدى	١٤١	٤٢,٣٢٦	٢,٥٠٥		

وفى ضوء تلك النتيجة يمكن ما يلى:

قبول الفرض الثالث وهو: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدى لمقياس الاتجاه نحو البيئة لصالح التطبيق البعدى.**"

خلاصة نتائج البحث:

أظهرت نتائج البحث الحالى فعالية التعلم بالتعاقد فى تنمية كل من الجانب المعرفى والجانب المهارى والجانب الوجدانى للوعى البيئى فى وحدة التلوث البيئى لدى طلاب كلية التربية شعبة اللغة الانجليزية تعليم أساسى مما أدى إلى حدوث التعلم ذو معنى الذى أدى لتنمية الوعى البيئى لدى أفراد عينة البحث.

١. فقد أوضحت نتائج البحث أن حجم تأثير التعلم بالتعاقد على التحصيل- الجانب المعرفى للوعى البيئى- كان كبير وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه عدد من الدراسات والأبحاث السابقة مثل دراسة كل ،(**Chaing, L,1998**)، (**عصام أبو الخير ، ٢٠٠٣**)، **(نصر الدين خضري، ٢٠٠٣)، (محسوب عبد الصادق ، ٢٠٠٧)، (ماجدة بلال ، ٢٠٠٦).**

٢. كما أوضحت نتائج البحث أن حجم تأثير التعلم بالتعاقد على الجانب المهارى للوعى البيئى كان كبير وهذا يتفق مع نتائج الدراسات التى استهدفت استخدام التعلم بالتعاقد لتنمية المهارات المختلفة، مثل دراسة كل من دراسة ، **(Chaing, L,1998)**، (**Williams,A.W ، 1999**)، (**عصام أبو الخير ، ٢٠٠٣**)،**(نصر الدين خضري، ٢٠٠٣)**، (**ماجدة بلال ، ٢٠٠٦)، (محمد بسيونى، ٢٠٠٧)، (محمود عبد الباسط ، ٢٠٠٩).**

٣. كما أوضحت نتائج البحث أن حجم تأثير التعلم بالتعاقد على الجانب الوجدانى للوعى البيئى كان كبير وهذا يتفق مع نتائج الدراسات التى استهدفت استخدام التعلم بالتعاقد فى تنمية الاتجاهات مثل دراسة كل من, **(Chaing, L,1998)**، دراسة **(محسوب عبد الصادق محمد، ٢٠٠٧)، (حنان مصطفي أحمد، ١٩٩٥)، (نجلاء فاروق الحلبي، ٢٠٠١)، (السعيد محمد محمود، ٢٠١٠)، (على الشعبلي وأحمد الربعاني ، ٢٠١٠)، (عصام الشاذلى نعمان ، ٢٠١١)، (محمد محمد أحمد ابراهيم ، ٢٠١٢).**

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي ، توصي الباحثة بعدة توصيات أهمها:

١. ضرورة تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة كالتعلم بالتعاقد.

٢. اهتمام كليات التربية ببرامج إعداد المعلم بحيث تشمل برنامجا للوعي البيئى بجوانبه الثلاث المعرفية والمهارية والوجدانية.

٣. ضرورة التنسيق بين كليات التربية ومؤسسات المجتمع الأخرى في مجال نشر الوعى البيئى بين أفراد المجتمع.

مقترحات البحث:

استكمالا لدور البحث العلمي في إثارة مشكلات بحثية جديدة ، تقترح الباحثة مجموعة من الدراسات والأبحاث هى:

١. دراسة فعالية التدريس بالتعلم بالتعاقد فى تنمية الوعى البيئى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٢. دراسة فعالية التدريس بالتعلم بالتعاقد فى تنمية أهداف التربية البيئة لدى الطلاب المعلمين.

٣. تقويم مستوى الوعي البيئى لدى الطلاب فى المراحل التعليمية المختلفة.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

١. السيد فتحى الويشى(٢٠١٣) :استراتيجيات التدريس بين النظرية والتطبيق، دار الوفاء، الإسكندرية، ط١.

٢. إبراهيم محمد شعير (٢٠٠٩) : التربية البيئية، مكتبة العطاء،مطبعة عامر، المنصورة.

٣. أحمد حسين اللقاني وفارغة حسن محمد : التربية البيئية ، واجب ومسئولية ، القاهرة ، عالم الكتاب ،١٩٩٩ م ، ص ص ١٣٣-١٣٤ .

٤. أحمد حسين اللقانى, فارغة حسن محمد(٢٠٠١): مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل, عالم الكتب ,القاهرة، ط١.

٥. أمانى أحمد علي (٢٠١٣): فاعليه وحدة مقترحة مصممة بالموديولات التعليمية معززة كمبيوتريا فى تنميه الوعى البيئى بقضية التغيرات المناخية لدى طلاب المرحلة الثانوية فى ماده الأحياء، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.

٦. إيمان محمد جاد المتولى، شرين السيد إبراهيم(٢٠١٣): المنهج الدراسى المعايير وتحقيق الجودة.

٧. تيسير عربيات ، أيمن مزاهرة(٢٠٠٩):التربية البيئية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ،٩٥ -١٢٠.

home.birzeit.edu/bzutl/environmentaleducation.doc

٨. جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩): استراتيجيات التدريس والتعلم ، القاهرة، دار الفكر العربي، ط١.

٩. حسن شحاتة (٢٠٠١):التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب ،ط١.

١٠. حسن شحاتة (٢٠٠٨) : استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربى، الدار المصرية اللبنانية. ط١.

١١. حمدي عبد الحميد أحمد(٢٠٠٩): كيفية توثيق المراجع بالكامل

forums.ksu.edu.sa/showthread.php?9257 2/10/2009

١٢. دخيل الله الثبيتى عيضة(٢٠٠٩) : التعلم بالتعاقد.

http://uqu.edu.sa/page/ar/5116

١٣. رانيا عبد المعز الجمال(٢٠١١): التربية البيئية رؤى وتوجهات معاصرة، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، ط١.

١٤. رحاب محمود طلعت عطية (٢٠٠٩) : فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم التفريدى بمدارس الفصل الواحد في تنمية بعض مهارات اللغة العربية والاتجاه نحوها، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

١٥. رشدي أحمد طعيمة(٢٠٠٦): المعلّم، كفاياته، إعداده وتدريبه، دار الفكر العربى، القاهرة، ط٢.

١٦. السعيد محمد عبد الرازق (٢٠١٠): فاعلية نموذج بايبى Bybee model فى تحصيل الأحياء وتنمية الوعى بالمشكلات البيئية والقدرة على اتخاذ القرار تجاهها لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.

١٧. عاطف الصيفي (٢٠٠٧): المعلم واستراتيجيات التعلم الحديث، دار أسامة للنشر،ط١ .

١٨. عبد الباقي محمد عبده النهاري (٢٠٠٣):منهج مقترح في التربية البيئية لتنميه المفاهيم والاتجاهات البيئية لدى طلاب كلية التربية بجامعة صنعاء في الجمهورية اليمنية ،رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

١٩. عبد السلام مصطفى عبد السلام (١٩٩٦): دور مناهج العلوم في المرحلة الإعدادية في تنمية الوعي بالكوارث الطبيعية وتأثيرها على البيئة وفاعلية وحدة مقترحة في تنمية ذلك الوعي ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد (الثلاثون) ، يناير

٢٠. عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠٠٦): تدريس العلوم ومتطلبات العصر ، دار الفكر العربي القاهرة، ط١.

٢١. عبد السلام مصطفي عبد السلام(٢٠١٠): تضمين مقرر التربية البيئية في برنامج الإعداد بكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية ضرورة. http://www.Trbyatone.net.

٢٢. عبد السلام موسى العديلى، كوثر عبود الحراحشة (٢٠١٣): أثر دراسة مساق في التربية البيئية فى اتجاهات طلبة جامعة آل البيت نحو بعض القضايا المتعلقة بسلامة البيئة، مجلة المنار، المجلد(١٩)، العدد(٢)، جامعة آل البيت.

٢٣. عبد المسيح سمعان عبد المسيح ،محسن حامد فراج عبد العال (٢٠٠٢) : الوعي بالخاطر البيئية لدى بعض فئات المجتمع وتلاميذ المرحلة الإعدادية ومدى تناول كتب العلوم لتلك المخاطر ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، مجلة التربية العلمية ،المجلد (الخامس) ، العدد (الثالث)، سبتمبر.

٢٤. عبد المسيح سمعان(٢٠٠٤): فعاليه برنامج لتنمية التنور البيئي لدي معلمي العلوم بالمرحله الاعداديه وامكانية التنبؤ بسلوكهم البيئي، مجلة التربيه العلمية، المجلد(٧)، العدد(٢)، القاهرة، ص ص ١٢١ _١٦٧.

٢٥. عصام الشاذلى نعمان (٢٠١١): منهج مقترح فى الجغرافيا على ضوء التوجهات البيئية لمعاصرة لتنمية الوعى البيئى لطلاب الصف الأول الثانوى، رسالة ماجستير، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

٢٦. عصام جمعة نصار(١٩٩٩):تصميم وتجريب برنامج تعليمي مقترح لتنمية بعض مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب كلية التربية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٢٧. عفت مصطفى الطناوى(٢٠٠٧): إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرون- دراسات تطبيقية، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، ط١.

٢٨. على الشعبلي، واحمد الربعانى (٢٠١٠): مستوى الوعي بالتغيرات المناخية لدى الطلبة المعلمين فى تخصصى العلوم والدراسات الاجتماعية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد (٦)، العدد (٤) ص ٢٦٩-٢٤٨ .

journals.yu.edu.jo/jjes/Issues/2010/Vol6No4/01Ar.pdf

٢٩. فتحي رجب أحمد على (٢٠٠٣): تنمية الوعي البيئي لطلاب المرحلة الثانوية على ضوء التشريعات البيئية المعاصرة، رسالة ماجستير، كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة.

٣٠. كاظم المقدادى (٢٠٠٦): التربية البيئية، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدانمارك ــ كلية الإدارة والاقتصاد.

www.ao-academy.org/.../library-20060914-590.html

٣١. ماجدة راغب بلال(٢٠٠٦): أثر التفاعل بين التدريس باستخدام طريقة التعلم بالتعاقد والأسلوب المعرفى (الاعتماد - الاستقلال) فى تنمية بعض مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين، مجلة كلية التربية - جامعة بنها، المجلد(١٦)، العدد(٦٧)، يوليو ٢٠٠٦، ص ١- ٩٨ .

٣٢. مآرب محمد أحمد المولي(٢٠٠٩) : مستوى الوعي البيئي لدي طلبة كلية التربية فى ضوء بعض المتغيرات ، مجلة التربية والعلم، المجلد (١٦)، العدد (٣).

www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=57809

٣٣. مجدى الحبشي (٢٠١٣): التجديد التربوى لتنمية الوعي البيئي لدى طلاب كليات التربية فى ضوء مستجدات العصر.

http://dr-magdi-elhabashi.blogspot.com/2013/05/blog-post_7768.html

٣٤. محسوب عبد الصادق(٢٠٠٧): فاعلية إستراتيجية التعلم بالتعاقد على تحصيل الدبلوم الخاص وموقفهم تجاه اللغة الانجليزية،مجلة كلية التربية جامعة بنها.

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ekhryZjGuJcJ:files.eric.ed.gov/fulltext/ED493477.pdf+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=eg

٣٥. محمد السيد أحمد سعيد (٢٠١٣): فعالية صحيفة إلكترونية مقترحة فى تنمية بعض المفاهيم البيئية والوعي البيئي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، العدد(٣١)، المجلد(١)، يوليو ٢٠١٣، ص٢٨١ -٣٠٦.

٣٦. محمد حماد هندي (٢٠٠١) : أثر استخدام اسلوبى الزيارات الميدانية والدراسات المستقلة على وعى طالبات شعبة الطفولة ببعض القضايا والمشكلات البيئية ذات العلاقة بطفل ما قبل المدرسة، المؤتمر العلمي الخامس : التربية العلمية للمواطنة، الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري ،أبو قير ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ،من ٢٩/٧إلى ١/٨/٢٠٠١، المجلد (٢).

٣٧. محمد سعيد حسب النبي، حسن مصطفى (٢٠١٠):التعلم بالتعاقد , المؤتمر الدولي للتعليم العالي ٤-٦مايو ٢٠١٠ ، بيروت لبنان , جامعة الحصن، أبو ظبي، الإمارات.

heic.info/assets/templates/.../Dr.HasanMostaphaMohamadSaid.pp

٣٨. محمد محمد أحمد ابراهيم (٢٠١٢): فعالية صحيفة الكترونية مقترحة فى تنمية بعض المفاهيم البيئية والوعى البيئى لدى طلاب المرحلة الاعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية النوعية– جامعة المنصورة.

٣٩. محمد محمد حسن بسيونى (٢٠٠٧) :فاعلية استخدام طريقة الاكتشاف الموجه والتعلم بالتعاقد في تنمية بعض المهارات الأسلوبية لدى طلاب المرحلة الثانوية في تذوق النصوص الأدبية ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٤٠. محمد مصطفى أبو شعيشع (٢٠١٣): فاعلية برنامج مقترح قائم على الوسائط المتعددة في الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير الجغرافي والوعي ببعض القضايا البيئية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية.

٤١. محمد مصطفي عبد الرحمن(٢٠٠٥): فعالية استخدام خرائط المفاهيم وخرائط الشكل فى تدريس العلوم على تنمية الوعى البيئى والتحصيل لتلاميذ المرحلة الاعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان.

٤٢. محمود هلال عبد الباسط (٢٠٠٩): برنامج مقترح قائم على التعليم بالتعاقد لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية واتخاذ القرار لدى طلاب المعلمين شعبة اللغة العربية، رسالة دكتوارة، كلية التربية، جامعة سوهاج.

٤٣. مروة محمود أحمد(٢٠١١): فاعلية استخدام مدخل التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة فى تدريس الأحياء لرفع مستوى التحصيل وتنمية الوعى البيئى لدى طلاب الصف الاول الثانوى العام، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنيا.

٤٤. مروة مصطفى فرغلى(٢٠٠٨) : حافظ فعالية برنامج باستخدام الموديولات التعليمية لتمنية الكفايات اللازمة للتدريب الميدان (التربية

العملية لدى طلاب شعبة الإعلام التربوي)، معهد الدراسات والبحوث التربوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة.

٤٥. مصطفى عبد الجواد أبو ضيف (2013):فاعلية برنامج مقترح فى التربية البيئية باستخدام مراكز التعلم على اكتساب الوعى البيئى وتنمية بعض العمليات العقلية لدى التلاميذ المعاقين عقليا رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنيا.

٤٦. منال محمد عزوز (٢٠٠٧): اثر استخدام مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة فى تدريس مقرر علوم البيئة على تنمية الوعى البيئى وعمليات العلم لدى طلاب الصف الثالث الثانوى، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنى سويف.

٤٧. منى محمود محمد (٢٠٠٦):الوعى البيئى لدى طلاب الثانوية العامة بمحافظة الاسكندرية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الاسكندرية.

٤٨. موفق عرفه معروف (٢٠١٠): مستوى الوعى المائى لدي الطلبة معلمي العلوم بكليات التربية فى الجامعات الفلسطينية بغزة.
library.iugaza.edu.ps/thesis/88076.pdf

٤٩. نجلاء فاروق الحلبى (٢٠٠١): فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الوعي البيئي للفتاة الجامعية، مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، مجلد(١٥)،أكتوبر ٢٠٠٩ ص ٤٢٥ – ٤٦٠.

٥٠. هدى عبد الحميد عبد الفتاح (٢٠٠٤): دور برامج إعداد معلم العلوم في كليات التربية في تنمية الوعي بالقضايا البيئية المعاصرة في ضوء المستويات المعيارية لمادة العلوم ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، مجلة التربية العلمية ، المجلد (٧)، العدد(١)، مارس.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

51. Atherton, J, S,(2013):): Learning Contracts
52.http://www.learningandteaching.info/teaching/learning_contracts.htm
53. Ozden,M(2008)"Envitonmental Awareness and Attitudes of student teachers: An Empirical research", *International Research in Geographical and Environmental Education,* , *17*(1), pp40-54.
54. Chiang, Linda H. (1998): Enhancing Metacognitive Skills through Learning Contracts. Paper presented at the Annual.
55. Williams,w.(1999):The Affect of the student performance in the Technology.
56.zainab1408.wordpress.com/2014/04/24.

دور التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر في تعديل السلوك العدواني لدي طفل الروضة*

أ/ هناء عبد السلام أحمد الشيخة**

مقدمة:

يعد الأطفال أمل كل أمة ومستقبلها وحاملوا لواء الحضارة فيها ، وقد أصبح الاهتمام بالأطفال مطلباً حضارياً يقاس من خلاله تقدم الأمم وتحضرها (عادل عبدا لله ،١٩٩٩: ٧) .

وتعتبر مرحلة الطفولة المبكرة الفترة التكوينية الحاسمة في حياة الفرد ، وذلك لأنها الفترة التي يتم فيها وضع البذور الأولي للشخصية التي تتبلور وتظهر ملامحها في المستقبل (سعدية بهادر ،١٩٨٧: ١٥) .

ومرحلة ما قبل المدرسة لها أهميتها في عملية الضبط الاجتماعي وتنمية مفاهيم الطفل عن الصواب والخطأ والحلال والحرام والعديد من المفاهيم العقلية والخلقية والاجتماعية ، بما لها من أهمية في تشكيل شخصية الطفل ونفسيته وسلوكياته والتأثير علي مستويات نموه في جوانبه المختلفة،إذ يشرع الطفل في هذه المرحلة في اكتساب أساسيات التوافق الصحيح مع البيئة الخارجية ،ويتلقى أول دروس العرف والتقاليد ويبدأ في تكوين العادات الانفعالية نحو الآخرين .ومن هنا تجمع مدارس علم النفس رغم اختلافها على أن السنوات الست الأولى من عمر الطفل هي أهم السنوات في تكوين شخصيته وبنائها ، حيث تشكل هذه السنوات مرحله جوهريه وتأسيسية تبنى عليها مراحل النمو التي تليها ، كما أن للاستثارة الاجتماعية والحسيه والحركية والعقلية واللغوية السليمة التي تقدمها

---

* بحث مستخلص من رسالة الماجستير للباحثة.

** باحث ماجستير- كلية التربية- جامعة المنصورة.

الأسرة والروضة آثاراً إيجابية في تكوين شخصيه الطفل واستمرار نموه السوي (عادل عبد الله ،١٩٩٩:٧).

وهناك العديد من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية التي تشاهد لدى الأطفال منها : العدوان ، زيادة النشاط ، نقص الانتباه ، الاندفاعية ، الخجل الشديد ، نقص المهارات الاجتماعية ، الكذب وغيرها(محمد محروس ، محمد السيد ، ١٩٩٨ :٢٤٢- ٢٤٣).

ويعتبر السلوك العدواني أحد الخصائص التي يتصف بها كثيراً من الأطفال المضطربين سلوكياً وانفعالياً , ومن هذا المنطلق , فقد انصب اهتمام الباحثين على دراسة هذا السلوك , حيث أن النتائج المترتبة عليه تعد أكثر خطراً على المجتمع من النتائج المترتبة على السلوكيات الأخرى التي يتصف بها الأطفال المضربون سلوكياً وانفعالياً (خولة أحمد , ٢٠٠٣ : ١٨٥).

وقد أثبت التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر فعاليته في القضاء على العديد من السلوكيات المشكلة في مجتمعات بحثية مختلفة ، وهي طريقة لا تتطلب تدريباً مكثفاً ليتم تنفيذها ، كما أنها تؤدي إلي المنع السريع للاستجابة في البيئات التطبيقية ، وأنه لم ترد في الدراسات السابقة ذكر لأي آثار جانبية غير محمودة للتدخل(Daddario,et,al,2007.342-348) .

ومن ثم تبنت الباحثة فنية التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر لخفض السلوك العدواني لدى طفل الروضة.

مشكلة الدراسة:

يمثل الاضطراب السلوكي مشكلة كلينيكية واجتماعية خطيرة ، تعد الأنماط السلوكية التي تعتبر اضطرابا سلوكياً وفى مقدمتها العدوان ذات تكرار مرتفع نسبيا كما تعد هي المسؤل الأساسي عن قدر كبير من الإحالات الكلينيكية (عادل عبد الله ،٢٠٠٠ : ١١) .

ويعد السلوك العدواني من أكثر المشكلات شيوعاً بين الأطفال ، فلقد أشارت نتائج الدراسات والبحوث إلى زيادة انتشار السلوك العدواني مقارنة بالمشكلات السلوكية الأخرى التي يعاني منها التلاميذ في المدارس، وهو أصعب المشكلات التي تواجه الآباء والمعلمين ، مما يؤثر في البناء الداخلي للأسرة ، كما يسئ أيضاً إلى حسن سير العمل التربوي وكذا النمو النفسي(طه عبدالعظيم ،٢٠١٠ : ٢٠١).

فالعدوان يرتبط إلى حد كبير بظهور الكثير من الاضطرابات النفسية الجسمية (الأمراض السيكومترية) إلى جانب الاضطرابات النفسية كالخوف والقلق والاكتئاب وانخفاض تقدير الذات والانسحاب الاجتماعي ، وأضف إلى ذلك أن السلوك العدواني لدى الطلاب يعرقل العملية التعليمية داخل الفصل ويؤثر سلباً عليها ؛ ولذلك يعد السلوك العدواني من أخطر المشكلات السلوكية المضادة للمجتمع ويرتبط بسوء التوافق النفسي والاجتماعي للفرد كما تكمن خطورة هذا السلوك فيما يتركه من آثار سلبية على كل من الفرد والمجتمع (طه عبدالعظيم ، ٢٠١٠ :٢٢٢).

مما يستدعى التدخل المبكر للقضاء على مثل هذه البذور قبل أن تتبت وتستفحل في المراحل اللاحقة وإجراء التدخل المبكر اللازم للحد منها وهى في بداية نشأتها .

مما سبق تتضح مشكله الدراسة الحالية في الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي :

- ما فعالية استخدام فنية التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر في تعديل السلوك العدواني لدى طفل الروضة ؟

ويتفرع من ذلك التساؤلات الفرعية التالية :

- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية علي قائمة ملاحظة السلوك العدواني قبل وبعد تطبيق فنية التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على قائمة ملاحظة السلوك العدواني بعد تطبيق فنية التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر؟

أهداف الدراسة:

التعرف على مدى فعالية استخدام فنية التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر في خفض السلوك العدواني لدى طفل الروضة.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

تعتبر مرحله الطفولة من أهم وأخطر فترات الحياة الإنسانية (سعديه بهادر ١٩٨٧ :١٥) فيرتبط السلوك المضطرب (المضاد للمجتمع) ارتباطاً وثيقاً فيما بعد بانحراف المراهقين والفشل المدرسي والفصل النهائي من المدرسة . كما أن النتائج قصيرة المدى لمظاهر هذا السلوك عبر الوقت تشمل الهروب ورفض المعلم وانخفاض معدل النجاح الأكاديمي ، والعراك ومرافقة الأقران المنحرفين، هذه النتائج قصيرة المدى تنبئ بنتائج خطيرة طويلة المدى تشمل الفشل المدرسي والفصل من المدرسة والانحراف والعضوية في عصابة والأعمال الإجرامية للبالغين وإدمان الكحوليات والمخدرات والسجن وأنه كلما كان التدخل مبكراً كانت النتائج أكثر إيجابية-(Walker,et al.,1998,259 .269)

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

- التحقق من فعالية الأنشطة موضع الدراسة في العمل على تعديل السلوك العدواني لدى أطفال الروضة من خلال فنية التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر.
- إمكانية استخدام معلمات الروضة والآباء فنية التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر في تعديل السلوك العدواني لدى طفل الروضة بناءاً على نتائج الدراسة الحالية.

المفاهيم الاجرائية للدراسة:

تعرف الباحثة إجرائيا بأنه : ذلك السلوك الصادر عن الطفل بهدف إلحاق الأذى اللفظي والبدني بالذات وبالآخرين ، وإتلاف الممتلكات ، ويمكن قياسه بقائمة ملاحظة السلوك العدواني.

وتُعرف الباحثة التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر إجرائياً بأنه : تعزيز الطفل في حالة عدم قيامه بالسلوك العدواني المراد تعديله ، حيث أنه يشتمل على تعزيز الطفل العدواني حال إتيانه بسلوك ايجابي.

الإطار النظري للدراسة:

السلوك العدواني:

السلوك العدواني:هو ذلك السلوك الذي ينتج عنه إلحاق الأذى والضرر بالنفس والآخرين والأشياء المادية المحيطة بالشخص المعتدي بهدف تحقيق رغبة صاحبه في السيطرة ويأخذ الشكل البدني أو اللفظي أو التهجم (وفيق صفوت مختار، ٢٠٠١ ، ٥١).

مظاهر السلوك العدواني:

أجمل (ربيع شعبان ، ومحمود رسلان ، ٢٠٠٩ : ٩٠) مظاهر السلوك العدواني فيما يلي:

- يبدأ السلوك العدواني بنوبة مصحوبة بالغضب والإحباط ، يصاحب ذلك مشاعر من الخجل والخوف.
- تتزايد نوبات السلوك العدواني نتيجة للضغوط النفسية المتواصلة أو المتكررة في البيئة.
- الاعتداء على الأقران انتقاماً أو بغرض الإزعاج باستخدام اليدين أو الأظافر أو الرأس.
- الاعتداء على ممتلكات الآخرين ، والاحتفاظ بها ، أو إخفائها لمدة من الزمن بغرض الإزعاج.
- يتسم في حياته اليومية بكثرة الحركة ، وعدم أخذ الحيطة لاحتمالات الأذى والإيذاء .
- عدم القدرة على قبول التصحيح.
- مشاكسة غيره وعدم الامتثال للأداء والتعليمات وعدم التعاون والترقب والحذر أو التهديد اللفظي وغير اللفظي.
- سرعة الغضب والانفعال وكثرة الضجيج والامتعاض والغضب.
- تخريب ممتلكات الغير كتمزيق الدفاتر والكتب وكسر الأقلام وإتلاف المقاعد والكتابة على الجدران.
- توجيه الشتائم والألفاظ النابية.

أهم العوامل المسببة للعدوان:

- الرغبة في التخلص من السلطة والتي تحول في كثير من الأحيان تحقيق رغباته (عبدالمنعم الميلادي ، ٢٠١٤ : ٨١).

- الشعور بالفشل والحرمان : وقد يظهر السلوك العدواني عند الطفل لأكثر من سبب فقد يكون السلوك العدواني كنتيجة حتمية للحرمان ، أو استجابة للتوتر الناشئ عن حاجة عضوية غير مشبعة ، وربما يحدث العدوان للحيلولة بين الطفل وما يرغب فيه أو للتضييق على الطفل ، وقد يظهر السلوك العدواني نتيجة هجوم مصدر خارجي يسبب له الشعور بالألم (طـــه عبـــدالعظيم ، ٢٠١٠ ، ٢١٣).
- الحب الشديد والحماية الزائدة : قد تظهر على الطفل المدلل مشاعر العـــدوان أكثر من غيره. ومثل هذا النوع من الأطفال والذي تمتع بالحماية الزائدة ولا يعرف سوى لغة الطاعة لتلبية رغباته ومن ثم فإن مظاهر السلوك العدواني تظهر عليه ولا يتحمل أبسط درجات الحرمـــان (نعمـــة رقبـــان ، ٢٠٠٨ :٤٤٢).
- الأسرة :الجو الأسري والثقافة الأسرية لها دور هي أيضاً في إبراز مظاهر السلوك العدواني عند أطفالها (زكريا الشربيني ، ٢٠٠٠ : ٧٨). فأشارت دراسة (Patrick,et al., 2012) إلى أن السمات الغير اجتماعية للأم تعد مؤشراً أولياً لمستوى مشاكل السلوك التخريبي لدى أطفال ما قبل المدرسة .
- الشعور بعدم الأمان وعدم الثقة والشعور بالنبذ والإهانة والتوبيخ (محمد علي قطب ووفاء محمد ، ٢٠٠٠ : ٤١).
- شعور الطفل بالغضب: يمثل الغضب حالة انفعالية يشعر بها الأطفال فيعبر البعض منهم عن هذا الغضب بالاتجاه نحو الهدف والعدوان عليه (سامي ملحم ، ٢٠٠٢ : ٢٨٥).
- تعلم العدوان عن طريق النموذج وتقليد سلوك الآخرين: فالأطفال يتعلمـــون السلوك العدواني عن طريق ملاحظة نماذج واقعية للعدوان عنـــد والـــديهم ومدرسيهم وأصدقائهم ، وفي أفلام التلفاز والسينما ، وفي القصـــص التـــي يقرؤونها (أسماء عبد العزيز الحسين ،٢٠٠٦ : ٢٣٨-٢٤٠)

- تجاهل عدوان الأطفال: فتغاضي الأسرة عن عقاب الطفل أحياناً يجعله يطمح في محاولة العدوان على الآخرين أملاً في تجنب العقاب مرة أخرى (فاطمة الزهراء، ٢٠١١ :١٠١).
- الرغبة في جذب الانتباه: وذلك بإبراز قوتهم أمام الكبار وممارسة العدوانية ضد الآخرين (نعمة رقبان ، ٢٠٠٨ :٤٤٢).
- الفشل واستمرار الإحباط:إن أحد نتائج الإحباط الهامة التي تصيب بعض الأطفال هي ممارسة العدوان . واستمرار الإحباط فترة زمنية أطول يعني أن العدوان يصبح مع العمر عادة سلوكية غير سوية عنده (محمود حموده ، ٢٠٠٨ : ٢٨٨) .
- العقاب الجسدي: إن عقاب الطفل جسدياً من قبل أسرته أو أي طرف آخر يجعله يدعم في ذاكرته أن سلوك العدوان وإبراز القوة شئ مسموح به (عبدالمنعم الميلادي ، ٢٠١٤ : ٨٢) .

طرق ضبط السلوك العدواني:

- **التعزيز التفاضلي:**

تعزيز السلوك اللاعدواني مادياً أو معنوياً(ربيع شعبان ، ومحمود رسلان، ٢٠٠٩ : ٩٦) فيتم تعزيز السلوكيات الايجابية الاجتماعية أو الاستجابات التي تكون باتجاه السلوك الجيد وتجاهل السلوك العدواني وعدم تعزيزه (أسامة فاروق، ٢٠١١ : ١٣٦). ويشتمل هذا الإجراء على تعزيز السلوكيات الاجتماعية المرغوب فيها ، وتجاهل السلوكيات الاجتماعية غير المرغوب فيها . وقد أوضحت الدراسات إمكانية تعديل السلوك العدواني من خلال هذا الإجراء. ففي دراسة قام بها بروان وإليوت (Brown & Elliot) استطاع الباحثان تقليل السلوكيات العدوانية اللفظية والجسدية لدى مجموعة من الأطفال فى الحضانة خلال إتباع المعلمين لهذا الإجراء ، حيث طلب منهم الثناء

على الأطفال الذين يتفاعلون بشكل إيجابي مع أقرانهم ، وتجاهل سلوكياتهم عندما يعتدون على الآخرين (خولة أحمد يحي ،٢٠٠٣ : ١٩١)

- **أسلوب العزل وثمن الاستجابة:** فهو نوع من أنواع العقاب السلبي يُحرم بمقتضاه الطفل من شئ يرغب فيه لفترة محددة بسبب قيامه بالسلوك العدواني وبالتالي يرى عواقب سلوكه العدواني، وفي كلمة موجزة يعني أن الطفل عندما يسلك بعدوانية فإن ذلك سيكلفه شيئاً ما ، وذلك الشئ هو فقدان المعززات التي في حوزته بهدف تقليل حدوث السلوك العدواني في المستقبل، أي حرمان الطفل العدواني من المعززات التي في حوزته فور قيامه بالاعتداء على الآخرين (طه عبد العظيم ، ٢٠١٠ : ٢٢٧).
- **تجنب الممارسات والاتجاهات الخاطئة في تنشئة الطفل:** تجنب أسلوب التدليل الزائد أو القسوة الزائدة حيث أن الطفل المدلل اعتاد تلبية رغباته ، والطفل الذي حرم الحنان وعومل بقسوة كلاهما يلجأن للتمرد على الأوامر(ربيع شعبان ، ومحمود رسلان ، ٢٠٠٩ : ٩٦)
- **الحرمان المؤقت من اللعب :** ويستخدم هذا الأسلوب عادة فى حالة وجود طفل عدواني مع زملائه بحيث يلحق بهم الأذى فى الحصص والألعاب الجماعية ، وقد استخدم بريسكلاد وجاردنر (Brisklad & Gerdenor) هذا الإجراء مع طفلة عمرها ثلاث سنوات تحب الصراخ ورمى الأدوات وإيذاء الآخرين من زملائها ، وكانت النتيجة تقليل سلوك العدواني عند الطفلة بعد هذا الإجراء (خولة يحي ، ٢٠٠٣ : ١٩١).
- **تقليل الحساسية التدريجي :** ويتضمن هذا الأسلوب تعليم الطفل العدواني وتدريبه على استجابات لا تتوافق مع السلوك العدواني كالمهارات الاجتماعية اللازمة ، مع تدريبه على الاسترخاء ، وذلك حتى يتعلم الطفل كيفية استخدام الاستجابات البديلة وبطريقه تدريجية ، وذلك لمواجهة

المواقف التي تؤدى إلى ظهور السلوكيات العدوانية (خولة يحي ، ٢٠٠٣ : ١٩١).

- **إجراء التصحيح الزائد:** وهو قيام الأطفال بسلوكيات بديلة للسلوكيات العدوانية بشكل متكرر من قبيل إرغام الطفل العدواني على إصلاح الأضرار التي نجمت عن سلوكه أو الاعتذار عنه أو القيام بممارسة سلوك بديل للعدوان وذلك مباشرة بعد قيامه بالسلوك العدواني (طه عبد العظيم ، ٢٠١٠ : ٢٢٧-٢٢٨) .
- **تعديل البيئة :** وذلك عن طريق إعادة ترتيب البيت لأن ذلك يقلل من احتمال السلوك العدواني ، فكلما كان لدى الأطفال حيز مكاني أوسع للعب ، كلما قل احتمال العدوان بينهم ، لذا فإن اللعب الخارجي الذي يعطي فرصاً كثيرة للحركة من موقع لآخر هو أمر ضروري (نعمة رقبان ، ٢٠٠٨ : ٤٤٣) فذلك يقلل من احتمال حدوث السلوك العدواني ، ويعمل على تقليل التوترات والانفعالات ، ويعطي فرصاً أكبر للأطفال للعب والحركة (طه عبد العظيم ، ٢٠١٠ : ٢٢٦).
- **النمذجة:** تعتبر طريقة النمذجة من أكثر الطرق فعالية في تعديل السلوك العدواني ويتم ذلك من خلال تقديم نماذج لاستجابات غير عدوانية للطفل، وذلك في ظروف استفزازية ومثيرة للعدوان (خولة أحمد يحي ،٢٠٠٣ : ١٩٢).
- **يراعى العمل على التقليل من التعرض للعنف المتلفز :** فأظهرت نتائج الدراسات قوة التلفاز كأداة لتعلم العدوان (نعمة رقبان ، ٢٠٠٨ : ٤٤٢). فيجب تقليل تعرض الأطفال لأفلام وبرامج العنف والألعاب العنيفة على الكمبيوتر والتليفزيون ، والحفاظ على مستوى معين من البرامج والأفلام والألعاب التي تحمل في طياتها أهدافاً نبيلة مثل القوة التي تستخدم من أجل تحقيق هدف خيري ، أو لإعادة الحقوق وليس القوة من أجل القوة فقط (

معتز سيد عبدالله ، وعبداللطيف خليفة ، ٢٠٠٢ : ٦٩٧) فأوضحت دراسة (Miller,et al., 2012) أن مشاهدة برامج التليفزيون العنيفة يكون لها تأثير واضح على العنف بين الإخوان ، وهذا يؤكد ضرورة تقليل تعرض الأطفال للعنف عبر كل الميادين.

- **توفير طرق لتفريغ العدوان** : وهنا يتم تقديم وسائل بديلة متنوعة من أجل التخلص من الغضب أو تفريغ النزعات العدوانية مثل اللعب ، والتمرينات الرياضية (خولة أحمد يحي ،٢٠٠٣ :١٩٢؛ فاطمة الزهراء، ٢٠١١ : ١٠٤).
- **تعليم المهارات الاجتماعية** : حيث يحتاج بعض الأطفال إلى تقوية هذه المهارات للتخلص من السلوك العدواني – مثل مهارة توكيد الذات – (نعمة رقبان ، ٢٠٠٨ : ٤٤٤).

تعديل السلوك:

لقد اختلف العلماء حول مصطلح تعديل السلوك , فهناك بعض العلماء يقصراستخدامه على تطبيقات نظرية التشريط الإجرائي عند سكينر , والبعض الآخريستخدم مصطلح تعيل السلوك والإرشاد السلوكي بمعنى واحد , ومن ثم ظهرت تعريفات متعددة لتعديل السلوك ولكنها تدور حول فكرة أساسية هي تغيير السلوك غير المناسب إلى سلوك مناسب ومقبول اجتماعياً , ويستخدم تعديل السلوك بشكل واسع في المؤسسات التربوية كالمدارس والجامعات ومع المعاقين , ويقوم على تعديل المشكلات السلوكية لدى الأفراد من خلال استبعاد وحذف الاستجابات السلوكية غير المرغوبة لديهم وإحلال محلها استجابات سلوكية مرغوبة (طه عبدالعظيم , ٢٠٠٨: ٥٣).

أهداف تعديل السلوك:

إن فنيات تعديل سلوك الأطفال تهدف إلى تحقيق ما يلي :

- تكوين سلوكيات جديدة مناسبة مثل التدريب على المهارات الاجتماعية وجوانب السلوك التكيفى .
- زيادة سلوكيات موجودة وتكون مرغوبة.
- إنقاص السلوكيات غير المرغوبة لدى الأطفال(محمد الشناوي, محمد عبد الرحمن , ١٩٩٨ : ٢٤٣).

خطوات تعديل السلوك:

حدد بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٨ ، ١٥)خطوات تعديل السلوك على النحو الآتي:

- تحديد الأهداف المتوخاة من فنيات التعديل : يتم تحديد الأهداف المراد تكوينها وتحقيقها ، من خلال التحقق من مدى ملائمة الهدف لقدرات العميل وإمكاناته.
- تحديد استراتيجيات وفنيات التعديل : وتعتمد هذه الفنيات على نوع السلوك والمثيرات التي يهدف التعديل إلى محوها ، ونوع السلوكيات المراد تحقيقها .
- تنفيذ برنامج التعديل : وذلك بتحديد الخط القاعدي للسلوك المستهدف كنقطة يقيم بها التعديل فيما بعد , ثم تهيئة الظروف البيئية المناسبة لتعديل السلوك ، ثم يبدأ بعد ذلك بتنفيذ الفنيات المطلوبة.
- تقويم فعالية فنية التعديل : وذلك بمعرفة مدى تحقق الأهداف ، وهذا التقويم لا يكون محدد بالمراحل الأخيرة من تعديل السلوك ، بل هو عملية مستمرة من بداية الفنيات ، ومتواصلة مع كل خطوة من خطوات التعديل ، وكلما توفر للتقويم الموضوعية ، والصدق ، والدقة كلما كانت الفنية أكثر فعالية.
- تعميم السلوك المعدل وصيانته : ويقصد بذلك تعميم التغير الذي حدث في السلوك ، إلى مواقف جديدة في البيئة الطبيعية , إذا كان التعديل تم في عيادة

أو مدرسة ، أو مركز إرشاد ، باستخدام التعزيز ، والضبط الذاتي ، والتشجيع حتى لا ينتكس السلوك الجديد.

الفنيات السلوكية التي تستخدم في تعديل سلوك الأطفال:

هناك العديد من الفنيات التي تستخدم في مجال تعديل السلوك منها التعزيز بمختلف أنواعه ، النمذجة ، لعب الدور، التشكيل ، التغذية المرتدة ، التصحيح الزائد ، وتكلفة الاستجابة وغيرها، وتصنف الفنيات التي يمكن أن تستخدم في مجال تعديل السلوك في فئتين أساسيتين:

- فنيات تهدف إلى زيادة السلوك :وهي فنيات تهدف عند تطبيقها إلى زيادة معدل تكرار السلوك المرغوب ويندرج تحت هذا الأسلوب عدد من الفنيات منها : التعزيز ، التشكيل ، التحصين التدريجي ، التعاقد المشروط والنمذجة.
- فنيات تهدف عند تطبيقها إلى خفض معدل تكرار السلوك غير الملائم ويندرج تحت هذا الأسلوب عدد من الفنيات منها : العقاب ، الانطفاء ، الممارسة السلبية ، التصحيح الزائد والعزل(خالد سعد القاضي ، ٢٠١١ ، ٨٩-٩٠).

التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر:

Differential Reinforcement of other Behavior (DRO)

إن التعزيز التفاضلي هو تعزيز شكل من السلوك دون غيره أو تعزيز الاستجابة تحت شرط واحد دون غيره ، أو تعزيز سلوك معين دون الآخر . وفي التعزيز التفاضلي يستخدم التعزيز الايجابي لتعليم الفرد أن يميز بين تصرف مناسب وتصرف آخر غير مناسب ، مما يؤدي إلى زيادة أحد السلوكين وخفض الآخر، حيث أن المبدأ الأساسي في فهم التعزيز التفاضلي، مبني على مفهوم التمييز، إذ يتطور التمييز نتيجة للتعزيز التفاضلي .والتمييز هو التصرف بطريقة معينة في موقف ما والتصرف بطريقة مختلفة في مواقف أخرى ، ويتم تطبيق مبدأ الإطفاء للسلوك خلال إجراءات التعزيز التفاضلي بطرقه المختلفة ،

الأمر الذي يسهم في زيادة فاعلية الإجراء، ويتضمن تطبيق الإطفاء تحديد الحادث أو المعزز المسؤول عن بقاء أو استمرار السلوك المشكل ؛ ويسمى المعزز الوظيفي ، والعمل على وقفه (عائدة البيروتي ، نزيه حمدي ، ٢٠١٢ : ٢٨٣-٣٠٢).

فيعرف التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر بأنه " أحد الطرق المستخدمة لاختزال الأنماط السلوكية غير المرغوبة وهو تعزيز سلوك الطفل عندما ينخرط في سلوكيات أخري مقبولة ، وفي هذا الإجراء يتم باستمرار تدعيم كل الاستجابات ما عدا السلوك غير المرغوب" (محمد الشناوي ومحمد عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٣٦٣).

ويعرفه طه عبدالعظيم (٢٠٠٨ : ٢١٤) بأنه " تعزيز الفرد في حال امتناعه عن القيام بالسلوك غير المقبول ، وقيامه بأي سلوك آخر خلال فترة زمنية محددة. ومثال ذلك امتناع الطالب عن رمي الأوراق تحت مقعده خلال فترة زمنية محددة ، ففي مثل هذه الحالة يعزز الفرد بقيامه بمثل هذا السلوك .

كما يعرف التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر بأنه " تعزيز الفرد في حالة امتناعه عن القيام بالسلوك غير المقبول الذي يراد تقليله لفترة زمنية معينة ويسمي هذا الإجراء أيضاً بتعزيز غياب السلوك ، لأنه يشتمل على تعزيز الفرد لقيامه بأي سلوك ماعدا السلوك المراد تقليله " فإذا كان السلوك المستهدف هو إيذاء الفرد لأخته جسدياً فمن خلال هذا الإجراء نعززه بعد مرور فترة زمنية نحددها مسبقاً إذا لم يقم بإيذاء أخته أثناءها ، وهكذا نري أن ما يشمله هذا الإجراء هو إخضاع السلوك غير المقبول للإطفاء(جمال الخطيب ، ٢٠٠٣ : ٢٤٨) .فعندما نعزز استجابة في وجود مثير ما ولا نعززها في وجود مثير آخر لفترة من الزمن , فإن كل مثير يشير إلى النتائج التي يتوقع أن تعقب الاستجابة . فالمثير الذي يوجد عندما تلقى الاستجابة تعزيزاً يشير إلى أن أداء هذه الاستجابة من المحتمل أن يلقى التعزيز في وجودها. وعلى العكس من ذلك فإن

المثير الذي يوجد في حالة عدم التعزيز يعطي إشارة إلى أن الاستجابة لا يتوقع أن تعزز(محمد الشناوي ومحمد عبد الرحمن،١٩٩٨ : ١٤٨).

فالتعزيز التفاضلي للسلوك الآخر طريقة يتم فيها التعزيز بناءاً على غياب السلوك المستهدف (Conyers ,et , all . 2003) ولتنفيذ هذه التقنية يتم جمع البيانات المتعلقة بمعدل تكرار السلوك ، والفاصل الزمني بين كل استجابة والأخرى، ويعتمد على هذه المعلومات برنامج التعزيز الذي يتم تنفيذه إذا لم يحدث السلوك المستهدف ، فإذا كانت البيانات التي تم جمعها تفيد بأن السلوك يحدث مرة واحدة كل دقيقة فسيتم التعزيز في نهاية كل دقيقة إذا لم يُظهر الطفل السلوك المستهدف ، وبمجرد تأسيس التحكم السلوكي ، يتم باطراد زيادة الفاصل الزمني بين كل مرة تعزيز والمرة التي تليها Zubicaray,et) .al.,1998)

ولقد أوضح ديتز ورب (Deitz and repp, 1983) المبادئ العامة التي ينبغي إتباعها عند استخدام هذا الإجراء وتشمل :

- تحديد وتعريف السلوك غير المقبول الذي يراد تقليله .
- تحديد فترة زمنية يفترض عدم حدوث السلوك غير المرغوب فيه . وهذه الفترة تكون ثابتة من جلسة إلي جلسة أخري وإما أن تكون متغيرة (ولكنها تتراوح بمتوسط معين) وتحديدنا لطول هذه الفترة يعتمد على معدل حدوث السلوك غير المرغوب فيه قبل البدء باستخدام الإجراء.
- ملاحظة السلوك أثناء تلك الفترة الزمنية بتواصل .
- تعزيز الفرد بعد مرور تلك الفترة وذلك إذا لم يحدث السلوك المستهدف (جمال الخطيب، ٢٠٠٣: ٢٤٨-٢٤٩).

كما أن التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر لابد من أن يُقرن مع نوع معين من معززات السلوكيات المستهدفة ، وقد بينت البحوث السابقة أن هذا التعزيز

التفاضلي عندما قُرن بتعزيز يؤكل قلل السلوكيات غير المناسبة لدى الأطفال (Daddario,et al.,2007.342-348).

الدراسات السابقة:

لقد استخدمه لويتز وسويب Lowitz&Suib 1978 في الحد من تكرار عملية مص الإبهام لفتاة عمرها ٨ سنوات ، حيث نتج عن ذلك تشوه في أسنانها نتيجة مص الإبهام . ووضعت قائمة التعزيز بحيث تعطي الطفلة (بنس واحد) إذا لم تضع إصبعها في فمها لمدة دقيقة واحدة خلال الجلسة العلاجية ، وبعد خمس جلسات استبعد تقريباً وتم توسيع نطاق البرنامج بحيث ينفذ كذلك في المنزل ، ومن ثم تخلصت الفتاة من هذه العادة ولم تمارسها خلال سنة كاملة من المتابعة بعد نهاية البرنامج ، كما استخدمت هذه الطريقة في علاج بعض حالات النشاط الزائد ، وفي تصحيح أخطاء التعلم وغيرها(محمد الشناوي ومحمد عبد الرحمن ، ١٩٩٨: ٣٦٣).

فقام عبد الصبور منصور (١٩٩٧) بدراسة استهدفت خفض سلوك إيذاء النفس لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم باستخدام إجراءات التعزيز الموجب والتعزيز السالب والتعزيز التفاضلي للسلوك الآخر (DRO) ومعرفة أثر كل أسلوب من هذه الأساليب في خفض سلوك إيذاء النفس وتألفت العينة من (٢٤) طفلاً من الأطفال المتخلفين عقلياً وتم تقسيم العينة إلى (٤) مجموعات متساوية منها ثلاث مجموعات تجريبية (التعزيز الموجب، التعزيز السالب، التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر) والرابعة مجموعة ضابطة. وقد تم مجانسة المجموعات من حيث مستوى سلوك إيذاء النفس ، وأشارت النتائج إلى انخفاض مستوى سلوك إيذاء النفس لدى أطفال المجموعات التجريبية الثلاث بمستوى دال مقارنة بالمجموعة الضابطة نتيجة لاستخدام إجراءات التعزيز ومن

حيث الترتيب اتضح أن التعزيز الموجب كان ذو تأثير أكبر يليه التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر يليه التعزيز السالب.

بينما استهدفت دراسة سعيد دبيس (١٩٩٨) التحقق من فعالية إجراء التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر فى خفض السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم . وتكونت عينة الدراسة من ثمانية أطفال من المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم ممن لديهم مستوى مرتفع من السلوك العدواني تراوحت أعمارهم بين (١٠-١٤) سنة . وقد استخدم الباحث مقياس تقدير السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقليا ومن أهم ما توصلت إليه من نتائج فعالية التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر فى خفض درجه السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم.

بينما قام زيبيكاراي وآخرون (Zubicaray,et al.,1998) بدراسة استهدف فيها تقليل السباب اللفظي والعدوان البدني ، وزيادة السلوكيات الاجتماعية لدى امرأة لديها تأخر عقلي متوسط تعيش في بيئة مؤسسية باستخدام فنيتي التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر (DRO)، والتعزيز التفاضلي للسلوك المخالف ، وفي هذه الدراسة خلال مكون التعزيز التفاضلي للسلوك المخالف تم تعزيز المرأة محل الدراسة لأنها فعلت سلوكيات اجتماعية تم تعليمها لها كجزء من التدخل ، وخلال مكون التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر تم تعزيز المرأة عند فعلها أي سلوك غير السلوك المستهدف . ولوحظ تناقص السباب اللفظي والعدوان البدني في مراحل الدراسة التي تضمنت مكوني التعزيز التفاضلي للسلوك المخالف والتعزيز التفاضلي للسلوك الآخر . لكن بسبب كون التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر قد تم تنفيذه ضمن تصميم متعدد المكونات كان يتضمن تقنيات سلوكية عديدة ، فلا يمكننا أن نخرج منها بخلاصات سببية فيما يتعلق بتأثير التدخل بالتعزيز التفاضلي للسلوك الآخر في هذه الدراسة.

في حين كان الهدف من دراسة كونيرز وآخرين (Conyers ,et , all 2003) . تقييم المعدل الزمني للتعزيز التفاضلي للسلوك الآخر في تقليل السلوك التخريبي لدى أطفال ما قبل المدرسة (أي المقارنة بين تأثير التعزيز التفاضلي اللحظي للسلوك الآخر والتعزيز التفاضلي التراكمي للسلوك الآخر), وتألفت العينة من فصل من أطفال ما قبل المدرسة عددهم (٢٢) طفلاً يظهرون معدلات عالية من السلوك التخريبي , وتمثل الإجراء في حصول الطفل على تذكار في حالة غياب السلوك التخريبي ويستبدل هذا التذكار بمعزز مادي , وأسفرت النتائج على أن كلاً من التعزيز التفاضلي اللحظي للسلوك الآخر والتعزيز التفاضلي التراكمي للسلوك الآخر مع معززات مادية أدو إلى انخفاض معدل السلوك التخريبي.

بينما دراسة كونيرز وآخرين (Conyers,et,al. 2004) استهدفت الكشف عن مدى فعالية استخدام تكلفة الاستجابة والتعزيز التفاضلي للسلوك الآخر للتقليل من السلوك الهدام لدى أطفال ما قبل المدرسة ، وتألفت عينة الدراسة من (٢٥) طفلاً (٢١ذكور ،٤اناث) تتراوح أعمارهم (٤-٥) سنوات وأسفرت النتائج على أن تكلفة الاستجابة قد أدت إلي خفض أكثر حده ودواماً للسلوك الهدام مقارنةً بفنية التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر ، ومع ذلك فقد كان التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر منهجاً فعالاً لتقليل السلوك الهدام.

وقام دادارو وآخرون (Daddario, et al. 2007) بدراسة استهدفت فيها بحث مدى فعالية تنفيذ التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر(DRO) على مستوي الفصل كله لتقليل السلوك الهدام لأطفال بعمر ما قبل المدرسة تألفت العينة من سبعة أطفال (٥ ذكور ، ٢إناث) تراوحت أعمارهم بين سنتين وستة أشهر وثلاث سنوات وستة أشهر في بيئة رعاية الطفل وتنوعت الأنشطة الفصلية بين اللعب بحرية والفن والغذاء / الوجبات الخفيفة والقيلولة واللعب

الحركي والدائري. وأسفرت نتائج هذه الدراسة أن التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر كان تدخلاً فعالاً لتقليل السلوك الهدام لطلاب بعمر ما قبل المدرسة.

أما دراسة جونجولا (Gongola,2008) استهدفت تقييم الأدلة القائمة على بروتوكولات تعزيز السلوكيات وذلك عند محاولة خفض السلوكيات غير المرغوبة لدى عينة من المصابين بالتوحد وأثبت التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر مع صندوق علاج الاقتصاد الرمزي فعالية للنصوص المكتوبة والثناء بين المشاركين ومن أهم نتائج هذه الدراسة أن التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر مع صندوق علاج الاقتصاد الرمزي فعال فى خفض السلوك المستهدف والمحافظة على معدلات حدوث قريبة من الصفر بين الأطفال المصابين بالتوحد فى فصول التربية الخاصة .

وقامت عائدة بيروتي ونزيه حمدي (٢٠١٢) بدراسة استهدفت استقصاء فعالية تدريب الأمهات على التعزيز التفاضلي وإعادة التصوير في خفض سلوك عدم الطاعة لدى أطفالهن ، وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لديهن ، وتألفت عينة الدراسة من (٥١) أماً ، (٥١) طفلاً تراوحت أعمارهم بين (٥ – ١٠) سنوات تم اختيار الأمهات بطريقة قصدية ، كما تم توزيعهن عشوائياً إلى ثلاث مجموعات ، مجموعتان تجريبيتان ، ومجموعة ضابطة، عدد أفراد كل مجموعة (١٧) أماً وأطفالهن ، وقد طُبقت الدراسة في مركز خاص للتعليم والتدريب ، خضعت المجموعة التجريبية الأولى للتدريب على برنامج يستند إلى التعزيز التفاضلي ، وخضعت المجموعة التجريبية الثانية للتدريب على برنامج يستند إلى إعادة التصور، أما المجموعة الثالثة فلم تتعرض لأي تدريب ، وأسفرت النتائج عن انخفاض سلوك عدم الطاعة لدى أطفال أمهات المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالضابطة ، كما تحسن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى أمهات المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالضابطة، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة بين المجموعتين التجريبيتين.

فروض الدراسة:

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على قائمة ملاحظة السلوك العدواني قبل وبعد تطبيق فنية التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر لصالح التطبيق البعدي.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على قائمة ملاحظة السلوك العدواني بعد تطبيق فنية التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر لصالح المجموعة التجريبية.

إجـــراءات الدراســـة :

أولا عينة الدراسة:

تم اختيار العينة طبقاً لتطبيق قائمة ملاحظة السلوك العدواني المستخدمة في الدراسة , واقتصر إجراء هذه الدراسة على عينة من الأطفال بمرحلة الرياض تتراوح أعمارهم من (٤ – ٥,٥ سنة) قوامها (١٢) طفلاً يتسم سلوكهم بالعدوانية , تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية ، ضابطة) تألفت كل عينة من (٦) أطفال، ولا يصاحب أطفال العينة أي إعاقات جسمية .

التحقق إحصائياً من مدى التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة على قائمة ملاحظة السلوك العدواني لدى طفل الروضة.

ثانيا : أدوات الدراسة :

١- **قائمة ملاحظة السلوك العدواني لدى طفل الروضة** (إعداد / سعدية الشربيني) والتي تم حساب صدقها من قبل بعدة طرق (صدق المحكمين ، الصدق التلازمي ، الاتساق الداخلي ، ثبات المقياس) ، إلا أن الباحثة الحالية قامت بحساب صدق القائمة قبل استخدامها في الدراسة الحالية بعدة طرق:

- الصدق المرتبط بالمحك (حيث طلبت الباحثة من معلمة الروضة تحديد الأطفال العدوانيين وغير العدوانيين من وجهة نظرها بالفصل ثم قامت الباحثة

بحساب الفرق بين الأطفال العدوانيين وغير العدوانيين كما حددتهم المعلمة على أبعاد السلوك العدواني على قائمة ملاحظة السلوك العدواني لدى طفل الروضة ، كانت قيمته مقبولة عند مستوى دلالة (٠١.)

٢- الاتساق الداخلي (حيث كانت قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجات المفردات والدرجة الكلية ، والبعد الذي تنتمي إليه كل مفردة في القائمة المستخدمة دالة عند مستوى دلالة (٠١. ، ٠٥.)، وهذا مؤشر على الاتساق الداخلي).

٣- ثبات القائمة (حيث كانت قيمة معاملات ارتباط بيرسون بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (٠١.) مما يدل على وجود درجة ثبات مقبولة تسمح باستخدام المقياس في الدراسة الحالية).

طريقة تطبيق قائمة الملاحظة:

- يتم ملء قائمة الملاحظة على أساس مدى انطباق كل عبارة من عبارات القائمة على طفل الروضة.
- وتتراوح الدرجة على قائمة الملاحظة بين (١ ، ٢ ، ٣) ، حيث تدل الدرجة المرتفعة على السلوك العدواني.

٢- الأنشطة القائمة على فنية التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر.

- الخطوات التمهيدية لتصميم الأنشطة القائمة على هذه الفنية :
- الاطلاع على الإطار النظري المتاح عن السلوك العدواني لدى الأطفال وأسبابه وأعراضه المختلفة وطرق ضبطه.
- الإطلاع على العديد من الأدبيات والدراسات السابقة التي استخدمت مثل هذه الفنيات والتي ندر استخدامها في الوطن العربي (في حدود علم الباحثة) وذلك للوقوف على كيفية استخدام الفنية وتطبيقها في مجال تعديل سلوك الأطفال مثل :
- دراسة (Conyers,et,al. 2003) :

والتي استهدفت تقييم المعدل الزمني للتعزيز التفاضلي للسلوك الآخر في تقليل السلوك التخريبي لدى أطفال ما قبل المدرسة (أي المقارنة بين تأثير التعزيز التفاضلي اللحظي للسلوك الآخر والتعزيز التفاضلي التراكمي للسلوك الآخر).

- دراسة كارول كونيرز وآخرين (Conyers,et,al. 2004) :

استهدفت الكشف عن مدى فعالية استخدام تكلفة الاستجابة والتعزيز التفاضلي للسلوك الآخر للتقليل من السلوك الهدام لدى أطفال ما قبل المدرسة.

- دراسة (Daddario,et,al. 2007) :

واستهدفت هذه الدراسة بحث مدى فعالية تنفيذ التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر(DRO)علي مستوي الفصل كله لتقليل السلوك الهدام لأطفال بعمر ما قبل المدرسة.

قامت الباحثة بزيارات ميدانية لعدد من الروضات بمدينة العاشر من رمضان ومدينة ميت غمر وبعض القرى المجاورة لها وذلك للتعرف على الأوقات التي يبدو فيها السلوك العدواني جلياً وقد تبين أن أوقات النشاط الحر وتناول الوجبات هي أكثر الأوقات التي يظهر فيها السلوك العدواني بشكل واضح مما دفع الباحثة لتطبيق الأنشطة خلال هذه الأوقات.

تم عمل تصميم مبدئي للأنشطة القائمة على فنية التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر وعرضها على مجموعة من المحكمين فى مجال الصحة النفسية وعلم النفس التربوي للحكم على مدى مناسبة الأنشطة المقترحة , وبناءاً على آراء المحكمين تم تعديل الأنشطة القائمة على فنية التعزيز التفاضلي للسلوك لتظهر بالصورة النهائية.

ثالثا: إجراءات الدراسة وخطواتها:

- تطبيق قائمة ملاحظة السلوك العدواني لدى طفل الروضة (بالتعاون بين معلمة الفصل والباحثة، وملاحظة الباحثة للأطفال لمدة أسبوعين قبل التطبيق) كتطبيق قبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة.
- تطبيق الأنشطة الخاصة بفنية التعزيز التفاضلي، وبلغ عدد جلسات تطبيق الأنشطة القائمة على فنية التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر (١٨) جلسة بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً.
- بعد الانتهاء من تطبيق الأنشطة تم تطبيق قائمة ملاحظة السلوك العدواني لدى طفل الروضة مرة أخرى كتطبيق بعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة.
- حساب الفروق بين درجات متوسطات رتب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على كل بُعد من أبعاد السلوك العدواني وعلى الدرجة الكلية ، وحساب الفروق بين درجات متوسطات رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على كل بُعد من أبعاد السلوك العدواني وعلى الدرجة الكلية باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة ، والتعرف على النتائج وتفسيرها.

رابعا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة :

للتحقق من فروض الدراسة استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار ويلكوكسن (Wilcoxon test) لحساب دلالة الفروق في متوسطات قياسات لمجموعات صغيرة.

- اختبار مان وتني (Mann Wetny test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي قياسين لمجموعتين مستقلتين.

نتائج الدراسة :

الفرض الأول:

الذي ينص على أنه :(توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى علي قائمة ملاحظة السلوك العدواني قبل وبعد تطبيق فنية التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر لصالح التطبيق البعدي).

للتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب (Wilcoxon Signed Ranks test) وهو من الاختبارات اللابارمترية ويقابل اختبار (ت) للعينات المرتبطة في الاختبارات البارمترية فقامت الباحثة بإيجاد قيمة (Z) لويلكوكسن Wilcoxon للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى في القياس القبلي والبعدي على قائمة ملاحظة السلوك العدواني ويوضح الجدول التالي نتائج الفرض الأول:

جدول (١)

دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى على قائمة ملاحظة السلوك العدواني بطريقة ويلكوكسن Wilcoxon (ن = ٦)

المتغير		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة
العدوان اللفظي	الرتب السالبة	٦	٣,٥	٢١	٢,٢٠٧-	٠٥.
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	المجموع	٦				
العدوان البدني	الرتب السالبة	٦	٣,٥	٢١	٢,٢٢٦-	٠٥.
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	المجموع	٦				
العدوان الغير مباشر	الرتب السالبة	٦	٣,٥	٢١	٢,٢٠٧-	٠٥.
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	المجموع	٦				

المتغير		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٦	٣,٥	٢١	٢,٢٠٦-	٠٥.
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	المجموع	٦				

يتضح من جدول (١) مايلي :

- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب الدرجات فى العدوان اللفظي فى القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى على قائمة ملاحظة السلوك العدواني وذلك لصالح التطبيق البعدي, حيث جاءت قيمة (Z) لويلكوكسن Wilcoxon (-٢.٢٠٧) وهى دالة عند مستوى(٠٥.).
- ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب الدرجات فى العدوان البدني فى القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى على قائمة ملاحظة السلوك العدواني وذلك لصالح التطبيق البعدي, حيث جاءت قيمة (Z) لويلكوكسن Wilcoxon (-٢.٢٢٦) وهى دالة عند مستوى (٠٥.) .
- ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب الدرجات فى العدوان الغير مباشر فى القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى على قائمة ملاحظة السلوك العدواني وذلك لصالح التطبيق البعدي , حيث جاءت قيمة) (Z لويلكوكسن Wilcoxon (-٢.٢٠٧) وهى دالة عند مستوى (٠٥.) .
- وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب الدرجات فى الدرجة الكلية فى القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى على قائمة ملاحظة السلوك العدواني وذلك لصالح التطبيق البعدي , حيث جاءت قيمة) (Z لويلكوكسن Wilcoxon (-٢.٢٠١) وهى دالة عند مستوى (٠٥.) .

وعليه فإن استخدام فنية التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر لدى أطفال الروضة الذين يتسم سلوكهم بالعدوانية قد أدى إلى خفض السلوك العدواني لديهم , وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: (عبد الصبور منصور ،١٩٩٧؛ سعيد دبيس،١٩٩٨؛ Conyers,et,al., 2003 ؛ Daddario,et,al., 2007

Gongola, L.,2008) من حيث أن التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر له فعاليته في القضاء علي السلوك العدواني في مجتمعات بحثية مختلفة ، وهي طريقة لا تتطلب تدريباً مكثفاً ليتم تنفيذها ، كما أنها تؤدي إلي المنع السريع للاستجابة في البيئات التطبيقية ، وأنه لم ترد في الدراسات السابقة ذكر لأي آثار جانبية غير محمودة للتدخل.

ويعود ذلك إلى مراعاة فورية التعزيز فكان يتم عقب كل جلسة بالإضافة إلى التعزيز التراكمي في ختام الأنشطة ، وتنوع المعززات ما بين مادية (ألعاب ، بالونات ، حلوى) ونشاطية (صلصال ، تلوين ، مكعبات) واجتماعية (الثناء على الطفل ، التصفيق له) ورمزية (إضافة استيكارات ملونة بلوحة الشرف أمام اسم الطفل المعزز) ، والتحليل الوظيفي حيث تم اختيار المعززات في ضوء ما يفتقده الطفل وتفتقر إليه بيئته ومناسبتها لنوعه وعمره طبقاً لجدول التعزيز، وتزويد الطفل بالتغذية المرتدة حول تعزيزه من عدمه وذلك عند تصميم وتنفيذ الأنشطة ، ويتفق ذلك مع ما أثبتته دراسة (Gongola, L.,2008) من حيث فعالية النصوص المكتوبة والثناء بين المشاركين في خفض السلوك غير المرغوب فيه، كما يتفق ذلك مع ما أكد عليه كل من (محمد الشناوي ومحمد عبد الرحمن، ١٩٩٨ ؛ جمال الخطيب ، ٢٠٠٣؛ طه عبدالعظيم ، ٢٠٠٨؛ ربيع شعبان , محمود رسلان, ٢٠٠٩) لتتحقق فعالية

الفرض الثاني:

والذي ينص على أنه (توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على قائمة ملاحظة السلوك العدواني بعد تطبيق فنية التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر لصالح المجموعة التجريبية) .

استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني U وويلكوكسون لمجموع الرتب"W"، وقيمة "Z" المقابلة لإيجاد الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على قائمة ملاحظة السلوك العدواني ويوضح الجدول التالي

نتائج الفرض الثاني :

جدول (٢)

قيم مان ويتني U ، وويلكوكسون لمجموع الرتب W، وقيمة Z المقابلة لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على قائمة ملاحظة السلوك العدواني لأبعاد السلوك العدواني ودرجته الكلية.

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
العدوان اللفظي	الضابطة	٦	٨,٩٢	٥٣,٥	٣,٥٠٠	٢٤,٥٠٠	٢,٣٥١-	٠,٠١
	التجريبية	٦	٤,٠٨	٢٤,٥				
العدوان البدني	الضابطة	٦	٨,٧٥	٥٢,٥٠	٤,٥٠٠	٢٥,٥٠٠	٢,١٧٧-	٠,٠٥
	التجريبية	٦	٤,٢٥	٢٥,٥٠				
العدوان الغير مباشر	الضابطة	٦	٩,٢٥	٥٥,٥٠	١,٥٠٠	٢٢,٥٠٠	٢,٦٥١-	٠,٠١
	التجريبية	٦	٣,٧٥	٢٢,٥٠				
الدرجة الكلية	الضابطة	٦	٩,٠٠	٥٤,٠٠	٣,٠٠٠	٢٤,٠٠٠	٢,٤٢٣-	٠,٠١
	التجريبية	٦	٤,٠٠	٢٤,٠٠				

يتضح من جدول (٢) ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة ، في القياس البعدي لُبعد العدوان اللفظي، حيث بلغت قيمة مان ويتني وويلكوكسون وقيمة z على التوالي (٣.٥٠٠، ٢٤.٥٠٠، -٢.٣٥١) وجميعهم دال عند مستوى ٠.٠١
- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة ، في القياس البعدي لُبعد العدوان البدني، حيث

بلغت قيمة مان ويتني وويلكوكوسون وقيمة z على التوالي (٤.٥٠٠، ٢٥.٥٠٠، -٢.١٧٧) وجميعهم دال عند مستوى ٠.٠٥

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة ، في القياس البعدي لُبعد العدوان غير المباشر، حيث بلغت قيمة مان ويتني وويلكوكوسون وقيمة z على التوالي (١.٥٠٠، ٢٢.٥٠٠، -٢.٦٥١) وجميعهم دال عند مستوى ٠.٠١
- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة ، في القياس البعدي للدرجة الكلية ، حيث بلغت قيمة مان ويتني وويلكوكوسون وقيمة z على التوالي (٣.٠٠٠، ٢٤.٠٠٠، -٢.٤٢٣) وجميعهم دال عند مستوى ٠.٠١

مما يدل على فعالية فنية التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر في خفض حدة السلوك العدواني لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي والتي لم يطرأ عليها أي تحسن. وتعزى هذه النتيجة إلى آلية عمل فنية التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر ، حيث ساهمت في تعلم الطفل التمييز بين السلوك المناسب وغير المناسب الذي يتلقى عنده الطفل أو لا يتلقى التعزيز، مما أدى إلى إطفاء السلوك العدواني نتيجة إضعاف العلاقة بين السلوك العدواني والنواتج المعززة له.

وعليه فإن استخدام برنامج التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر فعال في خفض السلوك العدواني لدى أطفال الروضة الذين يتسم سلوكهم بالعدوانية .

توصيات الدراسة:

فيما يلي بعض المقترحات حول صور الإفادة التطبيقية والعلمية الممكنة من نتائج الدراسة الحالية في ضوء النتائج.

- التأكيد على ضرورة تطبيق فنية التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر داخل فصول رياض الأطفال وكذلك في المنزل لخفض مظاهر السلوك العدواني لدى أطفال الروضة الذين يتسم سلوكهم بالعدوانية.
- عقد دورات تدريبية وتأهيلية لمعلمات رياض الأطفال وكذلك الأمهات لمساعدتهن في كيفية التعامل مع الطفل العدواني لخفض عدوانيته عن طريق استخدام فنية التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر.
- عقد ندوات ومحاضرات عامة للمعلمات والأمهات للتعريف بطرق التعامل مع الأطفال العدوانيين لخفض مظاهر السلوك العدواني لديهم.

بحوث ودراسات مقترحة:

- تطبيق هذه الفنيات على فئات عمرية مختلفة من الأطفال في دراسات أخرى متنوعة في المجال التربوي والتعليمي.
- دراسة مقارنة بين فنيات تعديل السلوك المختلفة التي أثبتت فاعليتها في خفض السلوك العدواني لدى أطفال الروضة واثبات أيهما أكثر فاعلية .
- إجراء المزيد من الدراسات العلمية في البيئة المصرية لاستكشاف الأسباب الغامضة وراء ظهور السلوك العدواني لدى طفل الروضة في هذه السن المبكرة.
- دراسة مدى فعالية فنية التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (متلازمة داون ، الصم) فى تعديل المشكلات السلوكية لديهم.

المراجع

أولاً: مراجع باللغة العربية:

- أسامة فاروق مصطفي (٢٠١١): **مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية (الأسباب – التشخيص – العلاج)** . عمان : دار المسيرة.

- أسماء عبد العزيز الحسين (٢٠٠٦): **علم نفس الطفولة والمراهقة**. الرياض : دار الزهراء.
- بطرس حافظ بطرس(٢٠٠٨):**المشكلات النفسية وعلاجها**. عمان الأردن :دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- جمال الخطيب (٢٠٠٣): **تعديل السلوك الإنساني- دليل العاملين في المجالات النفسية والتربوية والاجتماعية**. الإمارات : مكتبة الفلاح.
- خالد سعد القاضي (٢٠١١) : **تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (دليل عملي للوالدين والمعلمين)** . القاهرة : عالم الكتب.
- خولة أحمد يحي (٢٠٠٣) : الاضطرابات السلوكية والانفعالية ، (ط٢).عمان،الأردن: دار الفكر .
- ربيع شعبان يونس، محمود رسلان (٢٠٠٩): **مشكلات الأطفال السلوكية والنفسية** . السعودية ، الدمام : مكتبة المتنبي.
- زكريا الشربيني (٢٠٠٠):**المشكلات النفسية عند الأطفال**. القاهرة : دار الفكر العربي.
- سامي محمد ملحم (٢٠٠٢) : **مشكلات طفل الروضة – التشخيص والعلاج**. عمان : دار الفكر للطباعة والنشر.
- سعدية محمد بهادر(١٩٨٧) : **برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة بين النظرية و التطبيق**. القاهرة : مكتبة المصدر لخدمات الطباعة ، مطبعة حسان.
- سعيد عبدالله دبيس(١٩٩٨): فعاليه التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر في خفض السلوك العدواني لدى عينه من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم. **ندوة علم النفس و آفاق التنمية في دول مجلس التعاون الخليجي**، كلية التربية ، جامعه قطر في الفترة من ١٣-١١ مايو ١٩٩٨م .

- طه عبدالعظيم حسين(٢٠٠٨): **إستراتيجيات تعديل السلوك للعاديين وذوى الاحتياجات الخاصة**. الأسكندرية: دار الجامعة الجديدة .
- طه عبدالعظيم حسين(٢٠١٠): **الصحة النفسية ومشكلاتها لدى الأطفال** . الأسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- عائدة البيروتي ، نزيه حمدي (٢٠١٢) : فاعلية تدريب الأمهات على التعزيز التفاضلي وإعادة التصور في خفض سلوك عدم الطاعة لدى أطفالهن وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأمهات. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية** ، مجلد (٨) ، العدد (٤) ، ص.ص ٢٨٣-٣٠٢.
- عادل عبد الله محمد (١٩٩٩) : **دراسات في سيكولوجية نمو طفل الروضة**. القاهرة : دار الرشاد.
- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٠) : **الاضطرابات السلوكية للأطفال** و المراهقين . القاهرة : دار الرشاد.
- عبد الصبور منصور محمد (١٩٩٧): خفض سلوك إيذاء النفس لدى الأطفال المتخلفين عقلياً . **مجلة تربية بنها** ، العدد (٢٩) ، ص : ١١٥-١٤٦.
- عبدالمنعم الميلادي (٢٠١٤) : **مشاكل الطفل النفسية والاجتماعية (الكذب –السرقة – الاكتئاب)** . الأسكندرية : مؤسسة شباب الجامعة.
- فاطمة الزهراء النجار(٢٠١١) : **مشكلات الأطفال السلوكية والانفعالية**. الأسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- محمد علي قطب الهمشري ، وفاء محمد عبدالجواد (٢٠٠٠) : **عدوان الأطفال** ، **(ط٢)**. الرياض: مكتبة العبيكان.
- محمد محروس الشناوي ، محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨) : **العلاج السلوكي الحديث (أسسه وتطبيقاته)**. القاهرة : دار قباء .
- محمود عبد الرحمن حمودة (٢٠٠٨) : **الطفولة والمراهقة (المشكلات النفسية والعلاج)** ، (ط ٤).حقوق الطبع محفوظة للمؤلف.

- معتز سيد عبد الله ، عبد اللطيف خليفة (٢٠٠٢) : **علم النفس الاجتماعي.** القاهرة : دار غريب.
- نعمة مصطفى رقبان (٢٠٠٨) : **نمو ورعاية الطفل بين النظرية والتطبيق،** (ط٢). الإسكندرية : دار السماح للطباعة.
- وفيق صفوت مختار (٢٠٠١) : **مشكلات الأطفال السلوكية (الأسباب وطرق العلاج)** ،(ط ٢) . القاهرة : دار العلم والثقافة.

ثانياً: مراجع باللغة الأجنبية:

- Conyers, C. ; Miltenberger, R. ; Romaniuk ,C. (2003),Evaluation of DRO schedules to reduce disruptive behavior in a preschool classroom . **Journal of Child & Family Behavior Therapy.** vol.(25),no.(3),pp.1-6.
- Conyers, C. ; Miltenberger , R. ; Amber, M. ; Barenz ,R. ; Jurgens, M. ; Sailer, A. ; Haugen, M. (2004),Comparison of response cost and differential reinforcement of other behavior in preschool classroom .**Journal of Applied Behavior Analysis**.vol.(37), no.(3) ,pp.411-415.
- Daddario, R. ; Anhalt, K. ; Barton, L, E.(2007),Differential Reinforcement of Other behavior Applied Class wide in a Child care Setting .**International Journal of Behavioral Consultation and Therapy**. Vol.(3) ,No.(3),pp.342-348.
- Gongola, L ,C. (2008),The influence of a Differential Reinforcement of Other behaviors (DRO) protocol with an embedded token economy to reduce challenging behaviors among children with autism. **Ph. D. dissertation**. Kent State University , 161 pages; AAT 3338321.
- Miller, L, E. ; Grabell, A. ; Thomas, Alvin; Bermann, E. ; Graham-Bermann, S, A. (2012), The Association Between Community Violence , Television Violence, Intimate Partner violence , Parent Child Aggression and aggression

in Siblings Of Sample Of Preschoolers. **Journal of Psychology Of Violence** . Vol.(2) , No.(2) pp.165-.

- Patrick, D. ; Sturge -Apple, ML; Cicchetti, D ; Manning, LG; Vonhold , SE (2012),Pathways and processes of risk in associations among maternal antisocial personality symptoms, inter parental aggression and preschool psychology. **Journal of Development And Psychopathology** .vol.(24),no.(3),pp.807-832.

-Walker,H,M.; KAVANAGH , K. ; STILLER , B. ; GOLLY , A. ; SEVERSON , H , H. ; FEIL , E ,G. (1998) , First Step to success: A Collaborative home School Intervention for Preventing Antisocial Behavior at the Point of School Entry. **Psychology in the schools**.vol .(35), no.(3),pp.259-

- Zubicaray, G, De ; Clair, A. (1998) An evaluation of differential reinforcement of other behavior, differential reinforcement of incompatible behavior and restitution for the management of aggressive behaviors. **Behavioral Interventions**.vol.(13),pp.157-168.

الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الذاتية للطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بالجامعة

د/ محمد محمد السيد القللي*

مقدمة الدراسة:

تدور الفكرة الأساسية للذكاء الوجدانى على أن النجاح في الحياة الاجتماعية والمهنية لا يعتمد فقط على قدرات الفرد العقلية ، ولكن على ما يتمتع به أيضاً من مهارات وقدرات ، وإمكانات وجدانية أطلق عليها الذكاء الوجداني ، هذا وقد برز مفهوم الذكاء الوجدانى في نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحالي نتيجة لجهود علماء النفس لتفسير النجاح في اتخاذ القرارات ، وإدارة الجماعات والمنظمات والتواصل مع الآخرين وتحقيق الرضا والنجاح .

وتزايد الاهتمام في الآونة الأخيرة بالذكاء الوجدانى بوصفه نتاجاً لروح العصر الجديد الذي يعتنق وجهات نظر غير تقليدية بشأن الذكاء والاعتقاد لدى قطاعات عديدة بأن الذكاء الوجدانى يحمل وعداً بحل العديد من مشكلات المجتمع الضاغطة، حيث يمثل مفهوم الذكاء الوجدانى مظلة تغطى مجالاً واسعاً من المهارات والاستعدادات التي تقع خارج نطاق قدرات الذكاء التقليدية والتي تتضمن بشكل أساسي الوعي بالمشاعر وبتأثيرها في الجوانب المعرفية .

ويعد الذكاء الوجدانى أفضل منبئ بالنجاح في الحياة الاجتماعية مقارنة بالذكاء المعرفي ، وأن الأذكياء وجدانياً متوافقون دافئون معدنهم أصيل ومثابرون ومتفائلون متمتعون بصحة وجدانية (Pellitteri , 2002) .

واستخدم الذكاء الوجدانى لوصف الخواص العاطفية التي تظهر أهميتها في تحقيق النجاح ويمكن أن تشمل التقمص العاطفي ، ضبط النزعات أو المزاج تحقيق محبة الآخرين، المثابرة أو الإصرار ، والتعاطف أو الشفقة ، والتعبير عن

* قسم العلوم النفسية والتربوية- كلية التربية النوعية- جامعة دمياط

المشاعر أو الأحاسيس ، وفهمها والاستقلالية ، والقابلية للتكيف ، وحل المشكلات بين الأشخاص والمودة والاحترام (**لورانس شابيرو** ، ٢٠٠٥) .

وقد برهن الاختصاصيون النفسيون والأطباء على أن هناك خصائص شخصية تسمى الذكاء الوجداني **(Emotional Intelligence)** وهذه الخصائص مسئولة عن الطرق التي نسلك بها ونشعر بموجبها وكيف نرتبط بالآخرين ، ومدى حُسن قيامنا بالأعمال ، ومدى تمتعنا بالصحة النفسية . وعدم المعرفة بالميول الخاصة بالذكاء الوجداني يمكن أن ينشأ عنه عدم القدرة على التوافق مع الآخرين، وعدم النجاح في العمل ، واعتلال الصحة النفسية مع نشوء مشاكل ذات ارتباط بالضغط النفسي (**جولمان** ، ٢٠٠٠) .

كما أكد جولمان (**Goleman , 1998**) أن الذكاء الوجدانى أكثر أهمية من الذكاء العقلي ومعامل الذكاء حيث يرى أن النجاح الدراسي يتوقف بدرجة كبيرة على قياسات وجدانية واجتماعية ، ويجب على المعلمين والآباء أن يبدءوا مبكراً في مساعدة الأطفال على تنمية ذكائهم الوجدانى .

ويرى جولمان أن عقد الثمانينيات من القرن الماضي قد شهد زيادة غير مسبوقة فى البحوث والدراسات العلمية المتعلقة بعواطف الإنسان ، كما يشير إلى أن رسم خريطة للقلب الإنساني عن طريق العلم يطرح تحدياً على هؤلاء الذين يؤيدون تلك النظرة الضيقة للذكاء ، والقائلة أن حاصل الذكاء من المعطيات الوراثية الثابتة التى لا تتغير مع الخبرات الحياتية، وأن قدرتنا فى الحياة مرهونة إلى حد كبير بهذه الملكات النظرية ، ويتجاهل هذا الرأي السؤال الأكثر تحدياً والمتمثل فى : ما الذي يمكن أن نغيره لكي نساعد أطفالنا على تحقيق النجاح فى الحياة ؟ وما العوامل المؤثرة التى تجعل من يتمتع بمعامل ذكاء مرتفع على سبيل المثال، يتعثر فى الحياة بينما يحقق آخرون من ذوى الذكاء المتواضع نجاحاً مدهشاً ؟ ويذهب جولمان فى هذا الصدد إلى أن هذا الاختلاف يكمن فى حالات كثيرة فى

تلك القدرات التى نسميها الذكاء الوجدانى والذي يشمل (ضبط النفس والحماس ، والمثابرة ، والقدرة على حفز النفس) (**روبنز وسكوت** ، ٢٠٠٠).

ومن ثم تبدو أهمية الذكاء الوجدانى خصوصاً ونحن فى بداية الألفية الثالثة حيث نجد المجتمع يواجه العديد من المشكلات المتعلقة بالمجال السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي ، وليس هناك شك فى أن الحلول لمعظم هذه المشكلات التى تسبب الضيق والقلق للمجتمع هو أن يمتلك الأفراد ليس فقط للقدرات الفكرية المطورة بطريقة جيدة . بل عليهم أيضاً أن يمتلكوا مهارات اجتماعية ووجدانية تتكامل مع المهارات الفكرية لحل المشكلات الراهنة ، ومن هنا يتضح أهمية المهارات بين الأشخاص ، والقدرة على الانسجام بينهم والفاعلية وقد ساهم كل هذا في الاهتمام بمصطلح الذكاء الوجداني. (**Pfeiffer, 2001**)

ومن ناحية أخرى تُعد للكفاءة الذاتية من المفاهيم الأساسية التى اقترحها باندروا Bandura ١٩٧٧ فى إطار نظرية متكاملة للكفاءة الذاتية ، والتي تعد بمثابة نتاج لما يزيد عن عشرين عاماً من البحث السيكولوجي ، وتؤكد هذه النظرية على أن الدوافع الكامنة تقف وراء اختلاف أراء الأفراد فى المجالات المختلفة ، كما يرى باندورا أن إدراك الفرد للكفاءة الذاتية يعد من المحددات الأساسية للسلوك، وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية، والثقة، والقدرة على ضبط النفس ، والتحدي والمثابرة فى المواقف الصعبة من أجل الانجاز (**علاء الشعراوى** ، ٢٠٠٠).

وقدّم باندورا (Bandura) نظريّته في الكفاءة الذاتيّة (Self-Efficacy) التي تتضمّن أنّ سلوك المبادرة والمثابرة لدى الفرد يعتمد على أحكام الفرد وتوقعاته المتعلّقة بمهاراته السلوكيّة ، ومدى كفايته للتعامل بنجاح مع تحديات البيئة والظروف المحيطة، وهذه العوامل في رأي باندورا تلعب دوراً هامّاً في التكيّف النفسي والاضطراب ، وفي تحديد مدى نجاح أي علاج للمشكلات الوجدانية السلوكيّة (**نزيه حمدي وداود نسيمه** ، ٢٠٠٠) .

ويُشير مصطلح الكفاءة الذاتيّة المدركة إلى معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ المخطّطات العمليّة المطلوبة لإنجاز الهدف المُراد، وهذا يعني أنّه إذا اعتقد الفرد بأنّه يمتلك القوّة (Power) لإنجاز الأهداف المطلوبة فإنّه يحاول جعل هذه الأشياء تحصل فعلاً، بمعنى آخر أنّ الكفاءة الذاتيّة تُشير إلى الاعتقادات الافتراضيّة التي يمتلكها الفرد حول قدراته (Pfeiffer, 2001) .

وعن علاقة الذكاء الوجدانى بالكفاءة الذاتية تشير نتائج العديد من البحوث والدراسات أن الذكاء الوجدانى من المداخل المهمة لتنمية كفاءة الذات لدى الفرد، كما أن الذكاء الوجدانى بمكوناته الفرعية التى تتضمن الوعي بالذات ، وإدارة الانفعالات ، والدافعية الذاتية ، والتعاطف ، والتعامل مع العلاقات الاجتماعية من الدلالات المهمة على الثقة بالذات والتي تعد من مكونات الكفاءة الذاتية فى ضوء نظرية باندورا كما يرى كيميس وآخرون . (Chemiss , et al 2000) ، كما أن الذكاء الوجداني هو الأساس لواقعية الثقة بالذات وتكامل الشخصية ، وتقدير الذات ، والقدرة على التكيف ، والمرونة فى مواقف المحن والدافعية الذاتية والمثابرة والبراعة فى التعامل مع الآخرين ، وقد جاءت فكرة ألبرت باندورا (Albert Bandura) العالم النفسي بجامعة ستانفورد لمعنى (الكفاءة الذاتية) منسجمة مع موضوع الذكاء الوجداني الذي يرى أن اعتقاد الناس في قدراتهم لها تأثير عميق في هذه القدرات ، فالمقدرة أو الكفاءة ليست خاصية ثابتة ، بل هناك تنوع هائل في كيفية استخدام هذه المقدرة فمن لديهم احساس بالكفاءة الذاتية يمكنهم النهوض من عثرتهم أنهم يتعاملون مع أمور الدنيا بمفهوم معالجة هذه الأمور أكثر من احساسهم بالقلق مما يتوقعونه من أخطاء قد تحدث (**جولمان** ، ٢٠٠٠) .

وفي السنوات الأخيرة زاد اهتمام البحوث العربية بالذكاء الوجدانى وعلاقته ببعض المتغيرات ، وإعداد برامج لتنميته لدى فئات عمرية مختلفة ، بينما بحوث كفاءة الذات بدأت فى البيئة العربية منذ فترة طويلة ، إلا أنه لا

توجد فى حدود علم الباحث دراسة تناولت العلاقة بين الذكاء الوجدانى وكفاءة الذات لدي الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط ، حيث تمثل الأنشطة الطلابية جانباً هاماً من المجالات التي تحظى باهتمام كبير في التعليم الجامعي ، وذلك للدور الكبير الذي تلعبه في تكوين شخصية الطالب ، وتنميتها من مختلف جوانبها العقلية والنفسية والاجتماعية ، حيث أن هذه الأنشطة تعمل على كسر الحواجز والعلاقات التقليدية بين الأستاذ والطلاب في القاعات الدراسية ، وذلك من خلال المواقف المتنوعة التي يشارك فيها الطالب من خلال هذه الأنشطة ، والتي تعمل بالتالي على تنمية مهاراته ، وقدراته ومقاومة المشكلات التي تواجهه ، وإكسابه تنظيم الذات ، والثقة بالنفس ، والوعي بانفعالاته وتنظيمها ، وضبطها ، وقدرته علي التواصل الاجتماعي والمشاركة مع الآخرين ، والشعور بهم والتعاطف ، وتفضيل عدد من المهام .

(دعيج الدعيج ، ٢٠٠٢ ؛ Romanov& Nevgi , 2008, 155) والنشاط ليس مادة دراسية منفصلة عن المواد الدراسية الأخرى بل إنه يتخلل كل المواد الدراسية ، ويعتبر جزء مهم من المنهج بمعناه الواسع الذي يترادف فيه مفهوم المنهج والحياة الدراسية لتحقيق النمو الشامل المتكامل والتربية المتوازنة ، كما أن النشاط اللاصفي الموجه مجال تربوي هام لا تقل أهميته بحال من الأحوال عن المقررات الدراسية ، إذ عن طريق النشاط خارج القاعات الدراسية يستطيع الطلاب أن يعبروا عن هواياتهم ويشبعوا حاجاتهم ، وعن طريق النشاط اللاصفي يستطيع الطلاب أيضاً اكتساب خبرات ومواقف تعليمية يصعب تعلمها داخل القاعات الدراسية .

(Scharfenberg, Bogner& Klautke , 2008 , 460)

ولقد اهتمت المناهج الحديثة اهتماماً بالغاً بالأنشطة الطلابية التي تمثل جانباً مهماً من جوانب العملية التعليمية التي أصبحت اليوم شمولية تكاملية لا تقتصر على ما يتم تدريسه في الصف ، ولا على الجهد الذي يبذله المعلم، أو

على الوسائل المساندة للعملية التعليمية وحدها، كما لم تعد العملية التعليمية حصراً على قاعات التدريس ، بل تجاوزت ذلك إلى مشاركة المؤسسات التربوية ، والاجتماعية ، والثقافية من بيت ، ووسيلة إعلامية ، وتثقيفية ، فبتغير النظرية التربوية من الاهتمام بتخزين المعلومات إلى نمو القدرات الشخصية والاجتماعية بدأ الاهتمام بنشاطات الطلاب كوسيلة للتعليم ، وتغيرت النظرة إلى القيم التربوية لهذه الأنشطة ، وأصبحت النظرة إليها على أنها ذات أهمية بالغة ، حتى إنها أدمجت في البرنامج الدراسي إلى جانب المواد الدراسية (**فايز الأحمري** ، ٢٠٠٨ ، ٣) ، ولابد من التمييز بين نوعين أساسين من الأنشطة المصاحبة هما : الأنشطة الصفية ، وهي التي يقوم بها المعلم والمتعلم كجزء أساسي في منظومة التدريس داخل حجرات الدراسة ، ويطلق عليها البعض اسم الأنشطة المنهجية . أما النوع الثاني فيعرف بالأنشطة غير الصفية ، وهي التي يقوم بها المتعلم غالباً بتوجيه من المعلم داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها ، وبشكل غير إجباري ، لدعم وإثراء الخبرات التعليمية التي يكتسبها (**محمد الصبيحي** ، ٢٠٠١) .

مشكلة الدراسة:

أن الذكاء المجرد لا يكفي للنجاح في كل المهن وهذا ما يؤكد الحاجة إلى دراسة الذكاء الوجداني هو وجود أمثلة حية لطلبة متفوقين أو أذكياء فشلوا في حياتهم المهنية وأشخاص يتمتعون بقدرات عقلية متوسطة لكنهم يحققوا نجاحاً باهراً في الحياة العملية ، ولذا فأن مقاييس الذكاء الوجداني (IE) إن استطاعت التنبؤ بقدرة الفرد على النجاح في الحياة فأن ذلك عامل هام في التوجيه المهني للشباب من خلال تكوين اتجاهات إيجابية نحو الدراسة واستمتاعه بعلاقات مع زملائه ، ومدرسيه ، وانعكاس ذلك في المحافظة على الاتزان الوجداني ، وصحته النفسية ، ومقدرته على العمل المنتج (Chan , 2003) ، وباعتبار

الكفاءة الذاتيّة وسيطاً معرفياً للسلوك ، تُسهم في تحديد أشكال ودرجات الجهد الذي سيبذله الفرد، كما تُسهم في كيفية إدراكه للمهام التي يمكن أن يقوم بها، وبالتالي في اتخاذ القرار بالإقدام نحو أدائها أو الامتناع عن ذلك، كما تؤثّر المعتقدات بكفاءة الذات على عمليات الانتباه، والتفكير، أو طريقة مساعدة للذات (Facilitating)، أو بطريقة معيّنة للذات (Debilitating). فالأفراد الذين يملكون إحساساً قويّاً بالكفاءة الذاتيّة، يركّزون انتباههم على تحليل المشكلة، ويحاولون التوصّل للحلول المناسبة. وبالمقابل فإنّ الأفراد الذين يساورهم الشك في الكفاءة الذاتيّة لديهم يحوّلون انتباههم إلى الداخل، ويغرقون أنفسهم بالهموم عندما يواجهون البيئة الصعبة ، فهم يهتمّون بجوانب النقص وعدم الكفاءة الشخصيّة لديهم، كما يتصوّرون فشلهم الذي يؤدي بدوره إلى نتائج سلبيّة، وهذا النوع من التفكير السلبي يؤدّي إلى التوتر والضغط، ويحدّ من الاستخدام الفعّال للقدرات المعرفيّة من خلال تحويل الانتباه عن كيفية المتطلّبات بأفضل شكل ممكن إلى إثارة القلق حول العجز الشخصي، واحتماليّة الوقوع بالفشل (**حنان الجبور، ٢٠٠٢**) .

ولأن الأنشطة الطلابية تحظى باهتمام كبير من المسئولين والمتخصصين في التعليم العالي لكونها ضمن المهام الرئيسة للجامعة في رعاية الطلاب ، فقد احتل النشاط الطلابي الجامعي أهمية خاصة في برامج الجامعات باعتباره رافدا أساسيا للعملية التعليمية ، ولقد تباينت الرؤى والتوجهات حول ممارسة الأنشطة الطلابية الجامعية ، وأهميتها في تحسين الحياة الدراسية للطلاب ، وانطلاقاً من ذلك المفهوم ، وأهمية الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية تحاول هذه الدراسة تقصي تأثير الأنشطة التي يمارسها الطلاب في الجامعة علي مختلف سمات الطالب الوجدانية والشخصية بهدف استخلاص ما تسفر عنه من نتائج ميدانية يمكن الاستفادة منها لتطوير ممارسة الأنشطة الطلابية الجامعية

بشكل عام ، ومعرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية علي الطلاب المشتركين بالأنشطة في جامعة دمياط .

فتتحد مشكلة الدراسة الحالية من خلال الإجابة على التساؤلات التالية :

١. ما مستوى الذكاء الوجداني لدي الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط ؟

٢. ما مستوى الكفاءة الذاتية لدي الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط ؟

٣. ما ترتيب أبعاد الذكاء الوجداني لدي الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط ؟

٤. ما ترتيب أبعاد الكفاءة الذاتية لدي الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط ؟

٥. هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الذكاء الوجداني ، وأبعاد الكفاءة الذاتية لدي الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط ؟

٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات الجامعة المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط ذوى الذكاء الوجدانى المرتفع ، والذكاء الوجدانى المنخفض فى الكفاءة الذاتية ؟

٧. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدي الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث) ؟

٨. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية لدي الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث) ؟

أهداف الدراسة:

تتيح معرفة الفرد بذكائه الوجداني الفرصة له ليضع نفسه إلى جانب الآخرين الذين يتوافق معهم على نحو طبيعي ، والبحث عن أعمال تلاؤمه وتفهم الأشياء التي تجعل من الفرد غير متوافق مع بعض الناس أو مع بعض الأعمال، وتعلم طرقاً للتعامل مع المصاعب الطبيعية ، وفهم بعض الأشياء المعينة التي تسبب الضغط النفسي ، وتعلم طرقاً ليصبح أكثر شعوراً بالسلام كما تتيح معرفة الفرد بكفاءته الذاتية الفرصة نحو نمو تنظيم الذات لديه وارتفاع معدل ثقته بنفسه وتقبله للمهام ، في حين يتضمن المنهج الجامعي بالمفهوم الحديث كل ما تقدمه الجامعة لطلابها تحقيقا لأهدافها التربوية الرامية إلى رعاية نموهم المتكامل من جميع الجوانب العقلية والنفسية والاجتماعية. ولتحقيق هذه الأهداف فإنه يجب ألا تقتصر برامج التعليم الجامعي على العلاقات التقليدية بين الأستاذ وطلبته في قاعات الدراسة ، بل إلى ما هو أبعد بحيث تتضمن تلك البرامج أنشطة وفعاليات ومواقف متنوعة ليتمكن الطالب من خلال المشاركة فيها صقل شخصيته وتنمية مهاراته وقدراته على حل المشكلات التي تواجهه .

وتتحدد أهداف الدراسة الحالية في تحقيق ما يلي :

١. التعرف على مستوى الذكاء الوجداني وأبعاده لدى الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط .

٢. التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية وأبعادها لدى الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط.

٣. التعرف على العلاقة بين أبعاد الذكاء الوجداني ، وأبعاد الكفاءة الذاتية لدي الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط .

٤. التعرف على الفروق بين طلاب وطالبات الجامعة المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط ذوى الذكاء الوجدانى المرتفع ، والذكاء الوجدانى المنخفض فى الكفاءة الذاتية .

٥. التعرف على الفروق في الذكاء الوجداني لدي الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط تعزى لمتغير الجنس .

٦. التعرف على الفروق في الكفاءة الذاتية لدي الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط تعزى لمتغير الجنس .

أهمية الدراسة:

١. تؤكد نتائج العديد من البحوث والدراسات على أهمية الذكاء الوجدانى كعامل أساسي لنجاح الفرد فى الدراسة والحياة الاجتماعية والمهنية، ويتضح ذلك من خلال البحوث التجريبية التى أجريت بهدف تنمية مهارات الذكاء الوجدانى ، وأثر ذلك على تحقيق الأداء الأكاديمي والمهني والتفاعل الاجتماعي ،والدافعية للانجاز وعامل مساعد وهام في للنجاح في الحياة والعمل كما أكدت دراسة (Bar – On , 2005).

٢. أن المستويات العليا من الذكاء الوجدانى ذات أثر إيجابي على شعور الفرد بالسعادة الشخصية والوجدانية، كما يمتد أثر الذكاء الوجدانى ليشمل الحالة الصحية والصحة النفسية للفرد ، وكذلك مدى شعوره بجودة الحياة) . (Austin, et al., 2005)

٣. الذكاء الوجدانى ينبئ بالنجاح المهني بنسبة تبلغ ٨٠ % بالمقارنة بالذكاء الأكاديمي ، إذ تصل نسبة التنبؤ من خلاله بالنجاح المهني إلى ٢٠% ، كما يقرر ذلك (Goleman , 1996) .

٤. وتتجلى أهمية الذكاء الوجداني في التفاعل مع الآخرين ، ومدى النجاح الاجتماعي للفرد ، فالقدرة على فهم الآخرين قدرة إنسانية هامة لكون الفرد يقضي معظم حياته بين الآخرين ، فالحساسية تجاه ما يفكر به الآخرون ، ويشعرون به جميعاً مواهب أساسية في العلاقات الاجتماعية .

٥. تعد هذه الدراسة تدعيماً للاتجاه المعاصر فى علم النفس الايجابي وفقاً لما قرره (Salovey & Mayer , 2002) .

٦. أن فهم الانفعالات الذاتية وتوجيهها وتنظيم الحالة المزاجية يساعد على التحكم فى التفكير، ويؤدى إلى اتخاذ القرارات المناسبة وفقاً لأحكام منطقية ، بل من الممكن أن يؤدى إلى تقديم أفكار إبداعية لبعض المشكلات (**عصام زيدان ، كمال الإمام** ، ٢٠٠٢) .

٧. كما تُعتبر الكفاءة الذاتيّة من العوامل المهمّة، التي تلعب دوراً كبيراً في خفض وضعف درجة التوتر والقلق لدى الفرد ، فالأشخاص الذين يمتلكون الكفاءة في مجالات متنوّعة تكون قدرتهم على مواجهة تحدّيات الحياة أكثر فاعليّة (**أحمد علي** ، ٢٠٠٠) .

٨. كما تعد مشاركة الطلاب في الأنشطة الطلابية من الموضوعات الحيوية التي تستحوذ على اهتمامات المسئولين خاصة في عمادات شؤون الطلاب بالجامعات لما لها من تأثير ايجابي علي الفرد (**خالد السبيعي** ، ٢٠٠٥).

٩. أما من الناحية التطبيقية تكمن أهمية الدراسة الحالية فى إمكانية الاستفادة من نتائجها فى إعداد برامج تدريبية واستراتيجيات لتنمية الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية لدى فئات عمرية مختلفة للطلاب بالإضافة إلي أفراد الأسرة والعاملين بالمدرسة ، والعاملين بالمؤسسات التربوية المختلفة .

مصطلحات الدراسة:

١ – **الذكاء الوجداني Emotional Intelligence** : يعرفه الباحث علي أنه قدرة الفرد على التعرف على مشاعره ومشاعر الآخرين وعلى تحفيز الذات، وإدارة الانفعالات ، وإقامة علاقات اجتماعية بشكل إيجابي وفعال، ويتضمن ذلك ضبط النفس، الحماس، والمثابرة ، ويتحدد فى الدراسة الحالية بالدرجة التى يحصل عليها الفرد فى مقياس الذكاء الوجدانى المستخدم

بمكوناته الفرعية (المعرفة الوجدانية ، وإدارة الانفعالات ، وتنظيم الانفعالات ، والتعاطف ، والتواصل الاجتماعي) والدرجة الكلية له .

٢- **الكفاءة الذاتية Self – Efficacy** : ويعرفها الباحث أنها مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد ، والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة ، ومرونته فى التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدى الصعاب ، ومدى مثابرته لإنجاز المهام المكلف بها ، وتتحدد فى الدراسة الحالية بالدرجة التى يحصل عليها الفرد فى مقياس الكفاءة الذاتية بمكوناته الفرعية (كفاءة تنظيم الذات ، والثقة بالذات ، وتفضيل المهام الصعبة) .

٣ - **الأنشطة الطلابية** : يعرفها الباحث على أنها " ذلك البرنامج الذي تنظمه الجامعة متكاملاً مع البرنامج التعليمي ، والذي يقبل عليه الطلاب برغبتهم بحيث يحقق أهدافاً تربوية معينة داخل الجامعة أو خارجه ، وفي أثناء اليوم الدراسي أو بعد انتهاء الدراسة ، على أن يؤدي ذلك إلى نمو في خبرة الطالب وتنمية هواياته وقدراته في الاتجاهات التربوية والاجتماعية المرغوبة .

الإطار النظري :

١. الذكاء الوجداني Emotional Intelligence :

ظهر مفهوم الذكاء الوجداني على يد كل من ماير وسالوفى **(Salovey & Mayer , 2002)** ، باعتباره قدرة الفرد على فهم مشاعره وانفعالاته، ومشاعر وانفعالات الآخرين، والتمييز بينها، واستخدام هذه المعلومات فى توجيه تفكيره وأفعاله .

ولما كان هذا التعريف يعبر عن استقبال وتنظيم الانفعالات فقط، فقد عدل ماير وسالفوى تعريفهما للذكاء الوجداني ليصبح قدرة الفرد على الوعي

بانفعالاته وانفعالات الآخرين، والتعبير عنها، والقدرة على توليد واستخدام الانفعالات لتيسير التفكير، والقدرة على فهم الانفعالات، والمعرفة الوجدانية، والقدرة على تنظيم الانفعالات لتدعيم النمو الوجداني والعقلي (Mayer, et al. , 2001, 133)

وعرف جولمان (Goleman, 1998, 95) الذكاء الوجداني بأنه القدرة على معرفة مشاعرنا، ومشاعر الآخرين، لتحفيز ذواتنا، وإدارة انفعالاتنا بشكل فعال داخل أنفسنا، وفى علاقتنا بالآخرين.

كما عرفه ويسينجر (Weisinger, 1998, 18) بأنه يعنى الاستخدام الذكي للانفعالات، فالفرد يجعل انفعالاته تعمل لصالحه من خلال استخدامها فى توجيه سلوكه وتفكيره بطرق ترفع من نتائجه.

ورأى جورج (George, 2000,1033) أن الذكاء الوجداني يعنى قدرة الفرد على إدراك الانفعالات، والوصول إليها، واستخدامها فى التفكير، ومعرفة المشاعر وتنظيمها بشكل يحقق النضج الوجداني والعقلى.

في حين عرفت **رشا الديدى** (٢٠٠٥، ٦) الذكاء الوجدانى بأنه هو قدرة الفرد على التعرف على دلالة انفعالاته، وتحديدها، وفهمها جيداً، وتنظيمها، واستثمارها فى فهم مشاعر الآخرين، ومشاركتهم وجدانياً، وتحقيق نجاح فى الاتصال بالآخرين، وتنظيم العلاقات الشخصية المتبادلة كمهارة نفسية اجتماعية يتحقق من خلالها الصحة النفسية، والتوافق مع النفس، والآخرين، والعالم المحيط.

وأوضحت **سامية القطان** (٢٠٠٦، ٥٢) أن الذكاء الوجدانى محصلة للتفاعل والإحالة المتبادلة بين النضج الوجدانى، والتواصل الوجدانى، والتأثير الوجدانى، فالذكاء الوجدانى هو قدرة الفرد على إدراك انفعالاته ومشاعره، وإدارتها وتوجيهها مما يؤدى إلى تقدير الذات، مع مرونة فى الشخصية تدفع إلى الإنجاز وتحمل التوترات والضغوط ، وهذا الذي يؤدى إلى إيجابية فى

العلاقات الاجتماعية، والتفهم العطوف للآخرين، مع نظـرة إيجابيـة للحيـاة، والبحث عن مميزات الآخرين، وشجاعة فى المواجهة دون هرب من المواقـف الصعبة، مع قدرة على تقبل الآخر كما هو، مهما كان الاختلاف فى الـرأي أو الثقافة، وهذا التواصل هو الذي يؤدى فى النهاية إلى قدرة على التأثير الوجدانى بالاقتناع المادي بالفكرة، وقيادة الآخرين لتحقيق الأهداف، والقدرة على تغييـر الأنماط التقليدية، والحلول الجاهزة، وتعاون بين الأفراد فى العمـل الجمـاعي، وقدرة تفاوضية لحل الصراع حلاً إيجابياً مثمراً.

أما وو **(Wu, 2010, 55)** فقد عرفته بأنه يعنى قدرة الفرد على فهـم مشاعره وانفعالاته، وضـبطها، وإدارتهـا، والتعامـل معهـا، أو اسـتخدامها ومعالجتها.

- **مكونات الذكاء الوجداني :**

أشار كل من سالوفى ومـاير **Mayer & Salovey (1990)** إلـى أن الذكاء الوجداني يتضمن أربعة مكونات معرفية، هي :

١-القدرة على إدراك الانفعالات :

The ability to perceive emotions.

وهى تمثل الجانب الأساسي للذكاء الوجداني ، وتشمل قدرة الفرد علـى الوعي بانفعالاته، وانفعالات الآخرين، كما يتم التعبير عنها من خلال تعبيـرات الوجه ونبرات الصوت.

٢-القدرة على توليد واستخدام الانفعالات لمساعدة التفكير :

The ability to access, generate, and use emotions so as to assist thought.

وتشمل قدرة الفرد على توليد الانفعالات، ومعرفة أسبابها، وأثرها على التفكير.

٣-القدرة على فهم الانفعالات والمعرفة الوجدانية :

The ability to understand emotions and emotional knowledge.

وتتضمن قدرة الفرد على فهم الانفعالات المعقدة، وكيفية انتقالها من مرحلة إلى أخرى.

٤-القدرة على تنظيم الانفعالات للارتقاء بالنمو الوجداني والعقلي :

The ability to regulate emotions so as to Promote emotional and intellectual growth.

وتعنى قدرة الفرد على إدارة وتنظيم الانفعالات والتحكم فيها وضبطها **(Mayer, et al., 2001, 133; Hansen, 2009, 47)** .

وحدد جولمان **(Goleman, 1998, 26-27)** الذكاء الوجداني في خمسة مكونات هي:

١-الوعي بالذات Self – awareness : ويعني معرفة الفرد بأحواله الداخلية، وتفضيلاته ، وإمكاناته، وبصائره.

٢-تنظيم الذات Self – regulation : وتشمل إدارة الفرد لحالته الداخلية، ودوافعه، وإمكاناته.

٣-الدافعية Motivation : وتتضمن قدرة الفرد على توجيه انفعالاته لتحقيق هدف ما.

٤-التعاطف Empathy : وتشير إلى الوعي بمشاعر، واحتياجات، واهتمامات الآخرين.

٥-المهارات الاجتماعية Social Skills : وتعنى المهارة في إحداث استجابات مرغوبة.

وذكر جورج **(George, 2000, 1034-1038)** أربعة مكونات للذكاء الوجداني هي :

١-تقدير الانفعالات والتعبير عنها :

The appraisal and expression of emotions.

وتعنى قدرة الفرد على التحديد الواضح للانفعالات التى يعيشها، وقدرته على التعبير عنها، والتواصل بشأنها، ويرتبط ذلك بمدى فهم ومعايشة مشاعر وانفعالات الآخرين والتعاطف معهم.

٢-استخدام الانفعالات لدعم العمليات المعرفية وصنع القرار :

The use of emotion to enhance cognitive processes and decision.

وتتضمن قدرة الفرد على استخدام انفعالاته بطرق وظيفية.

٣-معرفة الانفعالات Knowledge about emotions :

وتتمثل فى قدرة الفرد على معرفة انفعالاته وفهمها.

٤-إدارة الانفعالات Management of emotions :

وتعنى قدرة الفرد على التحكم فى مزاجه وانفعالاته، ومزاج وانفعالات الآخرين. ويعتمد ذلك على معرفة الفرد بحالته المزاجية وقدرته على تقدير الانفعالات، والتعبير عنها، واستخدامها بإيجابية.

وقدم ماك كليسكى (McCluskey, 2000) قائمة للذكاء الوجداني من ستة مكونات هى :

١-الوعي بالذات Self awareness :

ويتضمن قدرة الفرد على التعرف على مشاعره وتعديلها، وإدراك العلاقات بين الأفكار والمشاعر والأفعال.

٢-إدارة الانفعالات Managing emotions :

وتشمل قدرة الفرد على معرفة ما وراء مشاعره، والقيام بالأنشطة، وتحويل المشاعر السالبة إلى موجبة.

٣-التعاطف Empathy :

وتعنى قدرة الفرد على فهم مشاعر الآخرين، وعلاقاتهم المتشابكة، ووجهات نظرهم، والاستماع إليهم، والتمييز بين أفعالهم وأقوالهم، وانفعالاتهم.

٤-التواصل Communications :

ويشمل تطوير جودة العلاقات الإيجابية، وتحديد المشاعر التى تساعد على التواصل مع الآخرين.

٥-التعاون Co-Operation :

وتعنى التعرف على متى يكون التعاون مؤثراً وجوهرياً، والعمل كجماعة لتحقيق الأهداف، وحث الآخرين وتشجيعهم على المشاركة فى العمل الجاد، والتعرف على النتائج المترتبة على اتخاذ القرار.

٦-حل النزاعات أو الصراعات Resolving Conflicts :

ويتضمن فهم نزاعات الناس، والميكانيزمات الملتوية، والتي يعلن عنها الأفراد ببراعة، واستخدام مهارات الآخرين الوجدانية لحل النزاعات والصراعات بينهم، وفى نموذجها النظري الجديد فى الذكاء الوجدانى، والذي تنتظم مستوياته فى شكل هرمي، أوضحت **سامية القطان** (٢٠٠٦) أن الذكاء الوجدانى يتكون من ثلاثة أبعاد أساسية، بينهم تفاعل وإحالة متبادلة مستمرة وهى :

١-النضج الوجدانى Emotional Maturity :

ويعد بمثابة الأساس الذي تقوم عليه مكونات الذكاء الوجدانى الأخرى، ويتضح النضج الوجدانى لدى الفرد من خلال كمية الطاقة الوجدانية الموجودة تحت تصرف الأنا، أو ما يعرف بالاقتصاديات النفسية، هذه الطاقة هى التى تجعل الفرد قادراً على التعايش مع الضغوط والإحباطات والصراعات، وقد يرجع انخفاض الطاقة الوجدانية إلى عدم وجود مثيرات كافية فى سنوات النمو المبكرة لدى الفرد، وأساليب التنشئة الاجتماعية التى تتسم بالقسوة والإهمال،

وعدم الاكتراث وتجاهل المشاعر، أو ما يتعرض له الفرد من فقد الحب، أو افتقاد النماذج ذوات المستوى المرتفع من الطاقة الوجدانية. ويتمثل النضج الوجداني فى : الوعي بالذات، وتوجيه الذات، وتقدير الذات، والمرونة، والدافعية للإنجاز، وتحمل الضغوط.

٢-التواصل الوجدانى Emotional Communication :

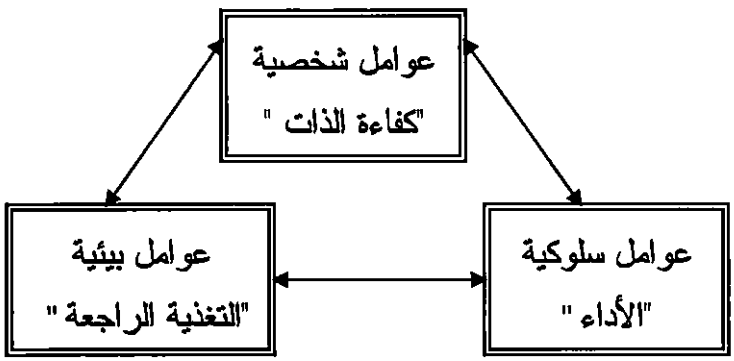
ويمثل الحلقة الوسطى بين النضج الوجدانى والتأثير الوجدانى، وحتى يكون الفرد على درجة عالية من التواصل الوجدانى لابد له من أن يفهم وجدان الآخرين، ويقدر رؤيتهم. وهذا يعنى الإحساس بمشاعر الغير، وتقدير وجهة نظرهم، والاهتمام بمساعدتهم، ويظهر ذلك فى العناية بمشاعر الآخرين، والحساسية المرتفعة تجاههم، والمبادرة بمعاونتهم، والاعتراف بإنجازاتهم، وكذلك التعاطف والمشاركة الوجدانية، والكياسة فى الاستجابة للآخرين، ويتمثل التواصل الوجدانى فى : التوكيدية، والتعاطف، والتفاؤل، والشجاعة، وتقبل اختلاف الآخرين.

٣-التأثير الوجدانى Emotional effectiveness :

ويمثل قمة الصرح النظري للذكاء الوجدانى، فلن يصل الفرد إلى التأثير الوجدانى إلا بامتلاكه قدراً مناسباً من قدرات النضج الوجدانى، والتواصل الوجدانى، فالتأثير الوجدانى يمثل أعلى درجات الذكاء الوجدانى، لأن هذه القدرات لا تقف بالفرد عند حد التعامل الجيد مع الآخرين، وفهم انفعالاتهم، والتواصل معهم، بل تمتد لتشمل تغيير البيئة المحيطة بكافة عناصرها بما فى ذلك العنصر البشرى، ويتمثل التأثير الوجدانى فى : الإقناع، والقيادة، والمبادرة فى التغيير، والتعاون والتفاوض.

٢. **الكفاءة الذاتية Self Efficacy**

تعتبر الكفاءة الذاتية من المكونات المهمة للنظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory لـــ "باندورا " Bandura والتي افترضت أن سلوك الفرد ، والبيئة ، والعوامل الاجتماعية تتداخل بدرجة كبيرة ، فالسلوك الإنساني فى ضوء نظرية باندورا يتحدد تبادلياً بتفاعل ثلاثة مؤثرات هى : العوامل الذاتية Personal Factors ، والعوامل السلوكية Behavioral Factors ، والعوامل البيئية Environmental Factors • وأطلق على هذه المؤثرات نموذج الحتمية التبادلية Reciprocal determinism ويوضحها الشكل التالي :



شكل (١)

نموذج الحتمية التبادلية كما اقترحه "باندورا "

وطبقاً لهذا النموذج فإن المتعلم يحتاج إلى عدد من العوامل المتفاعلة (شخصية ، وسلوكية ، وبيئية) ، وتطلق العوامل الشخصية على معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته ، أما العوامل السلوكية فتتضمن مجموعة الاستجابات الصادرة عن الفرد فى موقف ما ، وعوامل البيئة تشمل الأدوار التى يقوم بها من يتعاملون مع الفرد ومنهم الآباء ، والمعلمون ، والأقران .

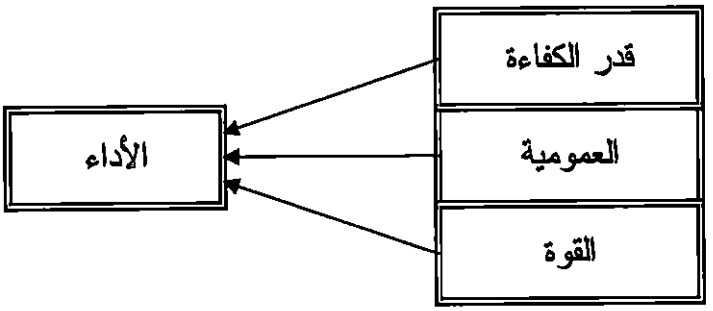
(السيد أبو هاشم ،٢٠٠٥)

ويشير باندورا (١٩٧٧) إلى عدم وجود أفضلية لأي من العوامل الثلاثة المكونة لنموذج الحتمية التبادلية فى إعطاء الناتج النهائي للسلوك ، وأن كل عامل من هذه العوامل يحتوى على متغيرات معرفية ، ومن بين هذه المتغيرات التى تحدث قبل قيام الفرد بالسلوك ما يسمى "بالتوقعات أو الأحكام" سواء أكانت هذه التوقعات أو الأحكام خاصة بإجراءات السلوك أو الناتج النهائي له ، وهو ما سماه باندورا بكفاءة الذات وتعنى أحكام الفرد أو توقعاته عن أدائه للسلوك فى مواقف تتسم بالغموض وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة فى الأداء والمجهود المبذول ، ومواجهة المصاعب ، وإنجاز السلوك .

ونجد أن باندورا قدم نظرية متكاملة لكفاءة الذات مؤكداً أنها نتاج لعشرين عاماً من البحث السيكولوجي امتد من (١٩٧٧ حتى ١٩٩٧) ، وعبر عن كفاءة الذات بأنها قوة مهمة تفسر الدوافع الكامنة وراء أداء الأفراد فى المجالات المختلفة ، وإن إدراك الكفاءة الذاتية يسهم فى فهم وتحديد أسباب المدى المتنوع من السلوك الفردي والمتضمنة فى التغيرات ، وفى سلوك المثابرة الناتج عن حالات الأفراد المختلفة ، ومستويات ردود الأفعال للضغوط الوجدانية ، وضبط الذات ، والمثابرة من أجل الإنجاز ، ونمو الاهتمامات فى مجالات خاصة ، والاختيار المهني .

(Bandura , 1997 , 25)

ويحدد باندورا ثلاثة أبعاد لكفاءة الذات مرتبطة بالأداء ، ويرى أن معتقدات الفرد عن كفاءة ذاته تختلف تبعاً لهذه الأبعاد ، ويبين الشكل رقم (٢) أبعاد الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالأداء لدى الأفراد :



شكل رقم (٢)

أبعاد كفاءة الذات عند باندورا

١- قدر الكفاءة **Magnitude** : ويقصد به مستوى قوة دوافع الفرد للأداء فى المجالات والمواقف المختلفة ، ويختلف هذا المستوى تبعاً لطبيعة أو صعوبة الموقف ويبدو قدر الكفاءة بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقاً لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد فى توقعات الكفاءة ، ويمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة ، ومتوسطة الصعوبة ، ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق فى معظمها. ومع ارتفاع مستوى كفاءة الذات لدى بعض الأفراد فإنهم لا يقبلون على مواقف التحدي ، وقد يرجع السبب فى ذلك إلى تدنى مستوى الخبرة ، والمعلومات السابقة .

(السيد أبو هاشم ،٢٠٠٥ ، ٤٨)

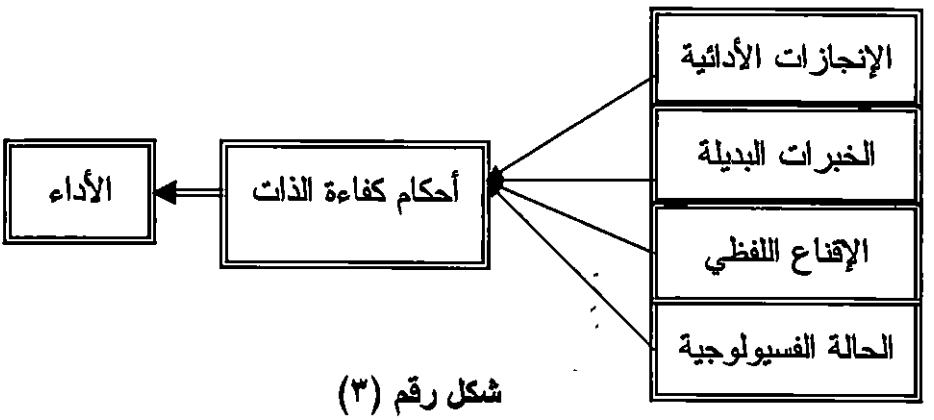
ويرى **فتحى الزيات** (٢٠٠١) أن قدر الكفاءة لدى الأفراد يتباين بتباين عوامل عديدة أهمها : مستوى الإبداع أو المهارة ، ومدى تحمل الإجهاد ، ومستوى الدقة ، والإنتاجية ، ومدى تحمل الضغوط ، والضبط الذاتي المطلوب ، ومن المهم هنا أن تعكس اعتقادات الفرد تقديره لذاته بأن لديه قدراً من الكفاءة يمكنه من أداء ما يوكل إليه أو يكلف به دائماً وليس أحيانا.

٢- العمومية **Generality** : ويشير هذا البعد إلى انتقال كفاءة الذات من موقف ما إلى مواقف مشابهة ، فالفرد يمكنه النجاح فى أداء مهام مقارنة بنجاحه فى أداء أعمال ومهام مشابهة **(Bandura,1977,a, 85)** .

٣- القوة أو الشدة **Strength** : وتتحدد قوة كفاءة الذات لدى الفرد فى ضوء خبراته السابقة ، ومدى ملاءمتها للموقف ، ويشير أيضاً هذا البعد إلى عمق الإحساس بالكفاءة الذاتية ، بمعنى قدرة أو شدة أو عمق اعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القياس ٠ ويتدرج بعد القوة على متصل ما بين قوى جداً إلى ضعيف جداً **(فتحى الزيات ، ٢٠٠١ ، ٥١٠)**٠

ويضيف كل من كيم وبارك **Kim & Park** (٢٠٠٠) أن الأبعاد المكونة لكفاءة الذات تلعب الدور الرئيسي فى مستوى الأداء الأكاديمي للفرد ، وأنها تعد منبئاً قوياً بأداء الفرد خلال المهام المختلفة ٠ وأن مستوى الكفاءة العامة للذات لدى الفرد يتحدد فى ضوء الثقة بالذات ، والضبط الذاتي ، وتفضيل المهام الصعبة أو المثابرة ٠

ويقترح باندورا أربعة مصادر لكفاءة الذات ، ويبين الشكل رقم (٣) هذه المصادر وعلاقتها بأحكام كفاءة الذات والسلوك أو الناتج النهائي للأداء ٠



شكل رقم (٣)

مصادر كفاءة الذات عند باندورا

(١) الإنجـــازات الأدائيـــة **Performance Accomplishment** : ويمثـــل المصدر الأكثر تأثيراً فى كفاءة الذات لدى الفرد لأنه يعتمد أساساً على الخبرات التى يمتلكها الشخص ، فالنجاح عادة يرفع توقعات الكفاءة بينما الإخفاق المتكرر يخفضها ، والمظاهر السلبية للفعالية مرتبطة بالإخفاق ، وتأثير الإخفاق علـــى الكفاءة الشخصية يعتمد جزئياً على الوقت والشكل الكلى للخبـــرات فـــى حالـــة الإخفاق ، وتعزيز كفاءة الذات يقود إلى التعميم فى المواقف الأخرى وبخاصـــة فى أداء الذين يشكون فى ذواتهم من خلال العجـــز واللافعاليـــة الشخصـــية ، والإنجازات الأدائية يمكن نقلها بعدة طرق من خلال النمذجة المشـــتركة حيـــث تعمل على تعزيز الإحساس بالكفاءة الذاتية لدى الفرد

(Bandura,1977,b, 195)

ويضيف باندورا (١٩٨٢) أن الأشخاص الذين لديهم إحســـاس مـــنخفض بكفاءة الذات يبتعدون عن المهام الصعبة ويتجهون إلـــى إدراكهـــا كتهديـــدات شخصية ، ويمتلكون مقدرة ضعيفة فى تحقيق أهدافهم ، والأداء بنجـــاح لـــديهم يتوقف على العقبات التى تواجههم حيث يعزون الإخفاق إلى نقـــص قـــدراتهم وضعف مجهوداتهم فى المواقف الصعبة مما يؤخر استرداد الإحساس بكفـــاءة الذات عقب الإخفاق ، وعلى العكس الأشخاص الذين لـــديهم إحســـاس مرتفـــع بكفاءة الذات يقتربون من المهام الصعبة كتحد وترتفع مجهوداتهم فى المواقـــف الصعبة ولديهم سرعة فى استرداد الإحساس بكفاءة الذات عقب الإخفاق ، ويؤكد كذلك على وجود علاقة سببية بين الثقة بكفاءة الـــذات والإنجـــازات الأدائيـــة فالمستويات المرتفعة من كفاءة الذات تلازم المستويات المرتفعة من الإنجازات الأدائية .

ويضيف **فتحى الزيات** (٢٠٠١) أن المدى المحدد لاستقرار وعى الفـــرد بكفاءته الذاتية من خـــلال ممارسته للخبرات أو تحقيقه للإنجازات يتوقف على المحددات التالية : فكرته المسبقة عن إمكاناته وقدراتـــه ومعلوماتـــه ، وإدراك

الفرد لمدى صعوبة المهمة أو المشكلة أو الموقف ، والجهد الذاتي النشاط الموجه ، وحجم أو كم المساعدات الخارجية التى يتلقاها الفرد ، والظروف التى خلالها يتم الأداء أو الإنجاز • والخبرات المباشرة السابقة للنجاح أو الفشل ، وأسلوب بناء الخبرة أو الوعى بها وإعادة تشكيلها فى الذاكرة ، والأبنية القائمة للمعرفة والمهارة الذاتيتين والخصائص التى تميزها.

(٢) الخبرات البديلة **Vicarious Experience** : ويشير هذا المصدر إلى الخبرات غير المباشرة التى يمكن أن يحصل عليها الفرد ، فرؤية أداء الآخرين للأنشطة والمهام الصعبة يمكن أن تنتج توقعات مرتفعة مع الملاحظة الجيدة أو المركزة والرغبة فى التحسن والمثابرة مع المجهود • ويطلق على هذا المصدر " التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين " فالأفراد الذين يلاحظون نماذج ناجحة يمكنهم استخدام هذه الملاحظات لتقدير كفاءتهم الخاصة .

(Bandura,1982 , 140)

(٣) الإقناع اللفظي **Verbal Persuasion** : ويعنى الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والإقناع بها من قبل الفرد أو معلومات تأتى للفرد لفظياً عن طريق الآخرين فيما قد يكسبه نوعاً من الترغيب فى الأداء أو الفعل ، ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولاته لأداء المهمة.

(Bandura,1977,b , 200)

ويضيف باندورا (١٩٨٢) أن الإقناع اللفظي يستخدمه الأشخاص على نحو واسع جداً مع الثقة فى ما يملكونه من قدرات وما يستطيعون إنجازه ، وأنه توجد علاقة تبادلية بين الإقناع اللفظي والأداء الناجح فى رفع مستوى الكفاءة الشخصية والمهارات التى يمتلكها الفرد • ويشير هذا المصدر أيضاً إلى عمليات التشجيع والتدعيم من الآخرين ، أو ما يسمى بالإقناع الاجتماعي فالآخرون فى بيئة التعلم (المعلمون ، والزملاء أو الأقران ، والوالدان) يمكنهم

إقناع المتعلم لفظياً عن قدراته على النجاح فى مهام خاصة ، وقد يكون الإقناع اللفظي داخلياً حيث يأخذ الحديث الإيجابي مع الذات .

(Bandura , 1995 , 125)

(٤) الحالة النفسية والفسيولوجية **Psychological and Physiological state:** وتشير إلى العوامل الداخلية التى تحدد للفرد ما إذا كان يستطيع تحقيق أهدافه أم لا ، وذلك مع الأخذ فى الاعتبار بعض العوامل الأخرى مثل القدرة المدركة للنموذج ، والذات ، وصعوبة المهمة ، والمجهود الذي يحتاجه الفرد، والمساعدات التى يمكن أن يحتاجها للأداء **(Bandura,1997 , 100)** .

ويرى **فتحى الزيات** (٢٠٠١) أن البنية الفسيولوجية والوجدانية أو الوجدانية تؤثر تأثيراً عاماً على الكفاءة الذاتية للفرد ، وعلى مختلف مجالات وأنماط الوظائف العقلية المعرفية ، والحسية العصبية لدى الفرد . ويرجع ذلك لثلاثة أساليب رئيسية من شأنها زيادة أو تفعيل إدراكات الكفاءة الذاتية وهى : تعزيز أو زيادة أو تنشيط البنية البدنية أو الصحية ، وتخفيض مستويات الضغوط والنزعات أو الميول الوجدانية السالبة ، وتصحيح التفسيرات الخاطئة للحالات التى تعترى الجسم .

وأخيراً يرى باندورا (١٩٨٢) :

* أن مصادر كفاءة الذات والمتمثلة فى " الإنجازات الأدائية ، والخبرات البديلة ، والإقناع اللفظي أو النصائح ، والحالة النفسية أو الفسيولوجية" يستخدمها الأفراد فى الحكم على مستويات الكفاءة الذاتية لديهم.
* أنه كلما كانت هذه المصادر موثوق بها زاد التغير فى إدراك الفرد لذاته كإنسان قادر على السيطرة على حل المشكلات ، وهكذا فإن المعلومات المبنية على الأداء الاجتماعى الفعلي للفرد من شأنها أن تكون أكثر تأثيراً للكفاءة الذاتية من المعلومات القائمة على الإقناع من خلال الطرق الخاصة بالتفسير المنطقي للمشكلات أو المقترحات.

* أن هذه المصادر ليست ثابتة دائماً ولكنها معلومات لها صلة وثيقة بحكم الشخص على قدراته سواء كانت متصلة بالإنجازات الأدائية أو الخبرات البديلة أو الإقناع اللفظي أو الحالة النفسية والفسيولوجية ، وأن نظرية التعلم الاجتماعى تسلم بأن هناك ميكانزماً عاماً فى الإنسان يمكنه تغيير السلوك ، وأن كفاءة الذات هى أفضل منبئ بالسلوك الشخصى.

وباستخدام أسلوب التحليل البعدى Meta- Analysis لبحوث كفاءة الذات فى ضوء نظرية باندورا تم التوصل إلى النتائج الآتية :

(١) أن كفاءة الذات تكوين نظري وضعه باندورا (١٩٧٧) كمفهوم معرفى يسهم فى تغيير السلوك ، ودرجة الكفاءة تحدد السلوك المتوقع الذي يقوم به الفرد كما تحدد كمية الطاقة المبذولة للتغلب على المشكلات ، وأحكام الكفاءة الذاتية عملية استنتاجيه تتوقف على معلومات من أربعة مصادر رئيسية هى : الإنجازات الأدائية والخبرات البديلة والإقناع اللفظي والحالة النفسية أو الفسيولوجية . وتتميز فى ضوء ثلاثة أبعاد هى : قدر الكفاءة والعمومية والقوة .

(٢) كفاءة الذات هى توقع الفرد لمدى قدرته على أداء مهمة محددة وهى كذلك تعنى استبصار الفرد بإمكاناته وحسن استخدامها ، وإنها وحدها لا تحدد السلوك على نحو كاف بل لابد من وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فسيولوجية أو عقلية أو نفسية .

(٣) تختلف توقعات كفاءة الذات عن توقعات الفرد للنتائج ، ويمارس النوعان تأثيراً قوياً على السلوك الإنساني .

(٤) كفاءة الذات ذات جانب دافعي يربطها إلى حد ما بالناتج النهائي للسلوك وقد يكون ذلك وراء مثابرة الفرد فى مواجهة العقبات .

(٥) تتأثر كفاءة الذات بالعديد من العوامل وهى كذلك تؤثر فى أنماط التفكير والخطط التى يضعها الأفراد لأنفسهم (السيد أبو هاشم ، ٢٠٠٥ ، ٤٤) .

٣. **الأنشطة الطلابية :**

إن فكرة النشاط وعملية تطبيقه في العملية التعليمية هي فكرة قديمة قدم نشأة التعليم نفسه ، فقد كانت التربية في الحضارات القديمة عند الإغريق والرومان عبارة عن نشاطات ، اهتمت بالخطابة والموسيقى والمناظرة والرياضة البدنية ، والرسم ، أما في الجامعات الأوروبية في العصور الوسطى فقد خلت الجامعات من ممارسة الطلاب لوسائل الترفيه والتسلية، واعتبرت كثيرًا من وسائل التسلية جريمة يعاقب عليها، بل إن اللوائح الجامعية اعتبرتها أداة لإفساد الأخلاق وصرف الطلبة عن العلم فضلا عن إخلالها بالنظام. وبالرغم من ذلك فقد مارس الطلاب في تلك الحقبة ألواناً من الأنشطة الترفيهية مثل الشعر والعزف على الآلات الموسيقية ولعب الشطرنج وفي نهاية القرن الخامس عشر الميلادي قام بعض الطلاب بممارسة تمثيليات كان لها أثر واضح فيما بعد في نشأة الدراما الحديثة في فرنسا وإنجلترا .

(محمد سالم ، ٢٠٠٢ ، ٢٥)

- **أهمية النشاط الطلابي :**

النشاط الطلابي هو كل برنامج يتم تنفيذه هو في أصله يحقق أهمية والتي لا بد أن تكون مرسومة وواضحة ، والنشاط الطلابي له أهمية بالغة لا تقل عن أهمية ما يحدث داخل القاعات الدراسية إذ أنه يعتبر وسيلة من الوسائل الفعالة لتحقيق الأهداف التربوية ويمكن تلخيص الأهمية فيما يلي :

١. **تحقيق الصحة البدنية :**

إن الصحة البدنية للطلاب تستفيد من أنواع معينة من النشاط الطلابي ، كأنواع الرياضة البدنية المختلفة ، والكشافة ، والجوالة ، وهذه الأنشطة جميعها تدرب الجسم وتنميه.

٢. **استثمار وقت الفراغ :**

ومن الأهداف التربوية التي يسعى التربويون لتحقيقها استثمار الطلاب لأوقات فراغهم بإشباع رغباتهم وهواياتهم بما يعود عليهم بالنفع من خلال ممارستهم لأنواع الرياضة المختلفة والمشاركة في الجمعيات الدينية والأدبية والفنية وغيرها.

٣. **تنمية المهارات الأساسية للتعلم الذاتي والمستمر :**

تعمل الأنشطة الطلابية على تنمية بعض المهارات الأساسية للتعلم الذاتي والمستمر، وخاصة التي تتضمن قراءة الكتب والمراجع، وكتابة التقارير، والاشتراك في المناقشات المفيدة، كما أنها تنمي مهارات متصلة بالتطبيقات العلمية، ومهارات التفاهم الشفوي والكتابي، والتعامل الناجح.

٤. **تنمية العلاقات الاجتماعية :**

تمكن الأنشطة الطلابية في الجامعة الطلاب من اكتساب المهارات والخبرات من خلال الاشتراك في الجماعات المختلفة حيث يكتسبون صفات من شأنها تنمية العلاقات الاجتماعية السليمة على أساس الخلق القويم الذي ينادي به الإسلام الحنيف.

٥. **تنمية القدرة على الاعتماد على النفس :**

يعمل النشاط الطلابي الجامعي على تنمية الاعتماد على النفس نتيجة للمواقف العديدة والمتنوعة التي يتطلبها النشاط، بالإضافة إلى الممارسات الحرة والتدريب على حسن التصرف والسلوك المرن الهادف للوصول إلى الأهداف التربوية المنشودة، التي تؤدي إلى اكتساب الطالب الجامعي الثقة في نفسه في اتخاذ القرارات المناسبة في المواقف الحياتية المختلفة.

٦. **تنمية القدرة على التخطيط :**

ينمي النشاط الطلابي الجامعي القدرة على التخطيط ورسم الخطط الجماعية، سواء في الأنشطة الرياضية المختلفة، أو في أنشطة الجماعات المتنوعة، بالإضافة إلى التكيف مع البيئة وخدمتها.

٧. **المساعدة في اكتشاف مواهب الطلاب :**

يساعد النشاط الطلابي على اكتشاف مواهب الطلاب وقدراتهم وصقلها والاستفادة منها.

٨. **تنمية المواطنة :**

تقدم الأنشطة الطلابية معلومات وأفكاراً عن الخدمات العامة، والمؤسسات المحلية، حيث تنمي هذه الأنشطة الطلابية عادات ومهارات العمل الجماعي سواء كتابعين أو قادة، مع احترام حقوق الغير .

(Hurme & Jarvela , 2005 , 55-59 ; Fairclough & Stratton, 2006 , 32)

وبناء على ذلك فإن النشاط الطلابي بشكل عام يهدف إلى تحقيق ما يلي:

١. تعميق فهم الطالب للإسلام والالتزام به عقيدة وفكراً وسلوكاً.
٢. الإسهام في تكوين شخصية الطالب الجامعي المتكاملة المتوازنة.
٣. استثمار أوقات الطلاب في برامج هادفة ومفيدة للكشف عن مواهبهم وقدراتهم وصقلها وتنميتها.
٤. إكساب الطلاب المهارات والعادات التي تساعدهم ليكونوا أعضاء فاعلين.
٥. تدريب الطلاب على القيادة والطاعة وتحمل المسؤولية، وغرس روح التعاون والإيثار والتضحية والعطاء.
٦. تأكيد واجب الطلاب في خدمة بلادهم والتفاعل مع قضايا مجتمعهم وأمتهم.
٧. توثيق الصلات بين الطلاب وأساتذتهم بما يحقق للطلاب الاستفادة من خبراتهم وسلوكهم.

٨. إتاحة الفرصة للطلاب للتعرف على بعض النواحي الإدارية والاجتماعية التي قد لا تتاح لهم فرصة تعلمها داخل القاعات الدراسية.

٩. ربط الطالب بالجامعة بعد التخرج من خلال تقوية شعوره بالانتماء لها وفائدة استمرار صلته بالجامعة (**هند ثنيان** ، ٢٠٠٠ ؛ **ضيف الله الثبيتي** ، ٢٠٠١ ؛ **محمد عسقول وعليان الحولي** ، ٢٠٠١ ، ٢٥٨-٢٥٩ ؛ **Vuorela & Nummenmaa , 2004 , 430) .**

ولقد بينت نتائج الدراسات والأبحاث العلمية والمؤلفات المختلفة في حقل التربية والتعليم أن الأنشطة الطلابية تعتبر من أهم الوسائل التربوية التي تسهم في بناء وتربية المتعلمين في جميع المراحل التعليمية من جميع الجوانب العقلية والنفسية والبدنية والاجتماعية، بالإضافة إلى الخبرات المتنوعة التي يكتسبها الطلاب من ممارستهم ومشاركتهم في الأنشطة المختلفة ، ومن هذه الدراسات دراسة **كولي وزملائه Cooley and others (1992)** التي أجريت على ٥٦٣٩ طالباً من طلاب المرحلة الثانوية في المدن والريف ، أن ٧٠% من الطلاب مشاركين في واحد أو أكثر من الأنشطة المنهجية الإضافية، وأن ٢٤% من الطلاب مشاركين في النشاط الرياضي، و٦.٣% مشاركين في الأندية الحكومية، وأن مشاركة الطلاب في الأنشطة المنهجية الإضافية كان عاملا مهما في خفض تجريب الطلاب واستخدامهم للدخان وأنواع المخدرات ، وقد بينت الدراسة أن المشاركين في الأنشطة المنهجية الإضافية أقل احتمالاً لاستخدام المخدرات من نظرائهم غير المشاركين ، وأوضحت دراسة **شينج و ياو Cheng and Yau (1998)** أن النتائج الأولية المسحية أظهرت أن معظم الطلاب في مقاطعة تورنتو في من المستوى السابع والثامن كانوا مشاركين في الأنشطة المنهجية الإضافية **Extra curricular** وحوالي ٦٠% من هؤلاء الطلاب كانوا متطوعين في مدارسهم، وأن معظم معدلات الطلاب الدراسية ومهاراتهم الاجتماعية كانت جيدة ، وأوضحت دراسة **دبوز وبيتي Dobosz**

and Beaty (1999) التي أجريت على عينة من ٦٠ طالباً من طلاب المرحلة الثانوية أن الطلاب الذين يمارسون الرياضة يظهرون قدرة قيادية أكبر من غيرهم من غير الممارسين للأنشطة الطلابية ، كما أكدت دراسة كل من ريتشارد وإليزابيث Richard and Elizabeth (1999) والتي أجريت على ٢١٩ طالبا في السنة الأخيرة من الدراسة أن المشاركة في النشاط الرياضي لا تعوق النجاح الأكاديمي بل بالعكس تساهم بشكل كبير في رفعه .

In : (von Aufschnaiter , C. & von Aufschnaiter, S. , 2007 ; Romanov & Nevgi ,2008, 155)

الدراسات السابقة :

١.دراسات تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية :

أجرى وانج وهزين wang & HeZhiwen (٢٠٠٢) دراسة العلاقة بين الذكاء الوجدانى والكفاءة العامة للذات والأساليب التربوية الوالدية وذلك على عينة من طلاب وطالبات المدارس الثانوية بالصين بلغت ١٦١ من الطلاب ١٤٨ من الطالبات ، طبق عليهم مقياس الكفاءة العامة للذات، ومقياس سكوت وآخرون للذكاء الوجدانى، وقد أظهرت النتائج وجود فروق بين الجنسين فى كفاءة الذات حيث أظهرت الطالبات مستوى أقل من كفاءة الذات مقارنة بالطلاب ، كما أظهرت النتائج كذلك وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجدانى وكفاءة الذات، وأن الأساليب التربوية الوالدية الايجابية مثل الفهم والتعاطف والحماية والاهتمام ذات علاقة إيجابية بكل من الذكاء الوجدانى وكفاءة الذات .

وتناولت دراسة وانج wang (٢٠٠٢) العلاقة بين الذكاء الوجدانى وكفاءة الذات وأساليب مواجهة الضغوط لدى جناح الأحداث فى الصين، شملت العينة (٢٢٨) حدثًا ، طبق عليهم النسخة الصينية من مقياس الكفاءة العامة للذات ومقياس سالوفى وماير للذكاء الوجدانى، ومقياس أساليب مواجهة الضغوط ،

وقد أظهرت النتائج أن جناح الأحداث كانت لديهم مستويات أقل من الذكاء الوجداني وكفاءة الذات مقارنة بأقرانهم فى المدارس المتوسطة ، كما أنهم أكثر استخداماً للأساليب السلبية فى التعامل مع ضغوط الحياة .

وهدفت دراسة **هارتسفيلد Hartsfield** (٢٠٠٣) إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني وكفاءة الذات لدى عينة شملت ١٢٤ من القيادات فى منظمات أمريكية ضخمة، طبق عليهم أدوات لقياس الذكاء الوجداني وكفاءة الذات ، وقد أظهرت النتائج أن الذكاء الوجداني متغير قوى للتنبؤ بالكفاءة الذاتية للقيادة التحويلية .

وهدف **جنيدلاش وآخرون . Gundlach, et al** (٢٠٠٣) في دراستهم إلى معرفة أثر الذكاء الوجداني فى تنمية الكفاءة العامة للذات ، وذلك من خلال دراسة تجريبية لقياس الكفاءة الذاتية والوجدانية فى المواقف المختلفة لدى عينة شملت ٣٠ من العاملين تم تقسيمهم إلى مجموعتين، وقد استخدم الباحثون مقياس للذكاء الوجداني وآخر للكفاءة العامة للذات، وأظهرت النتائج أهمية الذكاء الوجداني فى تنمية معتقدات الكفاءة الذاتية لدى العينة التجريبية .

وتناولت دراسة **أوكش Okech** (٢٠٠٤) العلاقة بين الذكاء الوجداني وكفاءة الذات لدى المعلمين فى ضوء بعض المتغيرات ، وذلك على عينة شملت ١٨٠ معلما من مدارس تكساس الابتدائية تراوحت أعمارهم ما بين ٢٣ – ٦٥ سنة ، طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل من أعداد سالوفى وماير ، ومقياس معتقدات كفاءة الذات ، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية فى بعض أبعاد الذكاء الوجداني وكفاءة الذات بين الذكور والإناث حيث كانت الإناث أكثر فى بعد التعاطف مقارنة بالذكور، وكان الذكور أكثر كفاءة للذات من الإناث، ووفقاً للخبرة التدريسية للمعلمين وجدت فروق فى الذكاء الوجداني وكفاءة الذات لصالح المعلمين الأكثر خبرة والأكبر عمراً .

وأجرى مارتن وآخرون Martin, et al. (٢٠٠٤) دراسة للعلاقة بين الذكاء الوجدانى وكفاءة الذات ، وذلك على عينة شملت ١٤٠ طالباً بقسم لدى المرشدين والمتدربين فى الإرشاد النفسى، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين القدرة على توظيف المشاعر بإيجابية والذكاء الوجدانى لدى المرشدين، كما أمكن التنبؤ بكفاءة الذات من مستويات الذكاء الوجدانى، كما أوصت الدراسة بضرورة أن تكون سمة الذكاء الوجدانى من السمات المميزة للمرشدين وطلاب الإرشاد النفسى.

ومن الدراسات العربية التجريبية دراسة **أماني عبد التواب** (٢٠٠٤) والتي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجدانى على بعض المتغيرات النفسية (كفاءة الذات – الدافع للانجاز – التوافق النفسى) لدى عينة من المراهقات بلغ عددهن ٦٠ (طالبة) ٣٠ ضابطة – ٣٠ تجريبية طبق عليهن مقياس الذكاء الوجدانى إعداد الباحثة ، مقياس الكفاءة العامة للذات أعداد تبتون ورثنجتون تعريب محمد السيد عبد الرحمن ، ومقياس الدافع للانجاز إعداد هرمانسن تعريب رشاد عبد العزيز وصلاح الدين أبو ناهية ، ومقياس التوافق النفسى إعداد الباحثة إضافة إلى برنامج تنمية الذكاء الوجدانى، وقد أسفرت النتائج عن وجود تأثير إيجابي لبرنامج تنمية الذكاء الوجدانى لدى المجموعة التجريبية على نمو كل من كفاءة الذات، والتوافق النفسى والدافع للانجاز وذلك مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وقام **أستون Easton** (٢٠٠٤) بدراسة العلاقة بين الذكاء الوجدانى وكفاءة الذات وذلك على عينة تكونت من ١١٨ (طالباً) بقسم الإرشاد النفسى والمرشدين، طبق عليهم مقياس الذكاء الوجدانى ومقياس الإرشاد النفسى لكفاءة الذات، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين الذكاء الوجدانى وكفاءة الذات، كما أظهرت الدراسة كذلك أنه يمكن استخدام مقياس الذكاء الوجدانى كأداة تقييم ذاتية لطلاب الإرشاد النفسى وكذلك المرشدين فى

التعرف على مهارات الذكاء الوجدانى التى يجب أن يكتسبوها كسمة أساسية للعمل فى مجال الإرشاد النفسي .

وهدفت دراسة **شان Chan** (٢٠٠٤) إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجدانى وكفاءة الذات العامة ، وكفاءة الذات نحو مساعدة الآخرين، وذلك على عينة شملت ١٥٨ (معلماً) بالمدارس الثانوية بالصين طبق عليهم مقياس للذكاء الوجدانى وآخر لكفاءة الذات، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين أبعاد الذكاء الوجدانى وكفاءة الذات ، كما أمكن التنبؤ بمعتقدات الكفاءة الذاتية وكذلك الكفاءة الذاتية نحو مساعدة الآخرين من الأبعاد المختلفة للذكاء الوجدانى لدى المعلمين.

وتناولت دراسة **دى فابيو وآخرون . DiFabio, et al** (٢٠٠٧) الذكاء الوجدانى وكفاءة الذات لدى عينة من المعلمين بالمدارس الثانوية الإيطالية بلغت ١٧٢معلماً طبق عليهم النسخة الايطالية من مقياس الذكاء الوجدانى المختصر إعداد بار- أون ومقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة فى الذكاء الوجدانى باختلاف العمر، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث فى بعض أبعاد الذكاء الوجدانى، حيث كان الذكور أعلى فى البعد غير الشخصي بينما كانت الإناث أعلى فى البعد الشخصي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء الوجدانى والكفاءة الذاتية للمعلمين.

وتناولت دراسة **ليلى السليمان** (٢٠٠٧) علاقة هوية الأنا بكفاءة الذات والذكاء الوجداني لدى عينة من المراهقات الموهوبات والعاديات ، وذلك على عينة شملت ١٠٤ طالبة ٤٩ طالبه من الموهوبات، ٥٥ طالبة من الطالبات العاديات بالمرحلة الثانوية ، طبق عليهم استبان هوية الأنا للشباب، ومقياس كفاءة الذات، ومقياس الذكاء الوجداني ، وقد أسفرت نتائج الدراسة من وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين هوية الأنا وكل من كفاءة الذات والذكاء الوجداني،

كما وجدت فروق دالة في كفاءة الذات والذكاء الوجداني لصالح الطالبات الموهوبات.

٢.دراسات تناولت الأنشطة الطلابية :

هدفت دراسة شانج **Chang** (2002) إلى استقصاء قيمة التنوع في الأنشطة، وأثر هذا التنوع في اشتراك الطلاب في كلية المجتمع في الأنشطة الطلابية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم ، ومن وجهة نظر المسئولين القائمين على الأنشطة الطلابية . واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٠) طالبا من طلاب كلية المجتمع **Community College** مع بداية الفصل الدراسي الثاني ، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن ٧٦٪ من الطلاب هدف اشتراكهم في الأنشطة الطلابية هو التسلية والترفية والتنوع وحصولهم على الخبرة المباشرة **Direct Experience** وهي فئة الوسائل التي تعتمد على الخبرة المباشرة والتعلم بالعمل. وأن ٦٣٪ يميلون للأنشطة ذات الخبرة المصورة **Pictorial Experience** كالألعاب والأفلام وهي فئة الوسائل التي تعتمد على الاستبصار والتعلم بالصور والرموز. وأن ٦٥٪ من المسئولين القائمين على الأنشطة الطلابية في كلية المجتمع بينوا أن اثر الأنشطة المقامة في الكلية المتجددة والمستمرة والمتنوعة ايجابي ، وهو السبب الرئيس في زيادة اشتراك الطلاب بمختلف التخصصات والاهتمامات في الأنشطة .

وهدفت دراسة **عامر العيسري وريا الجابري** (٢٠٠٤) إلى الكشف عن واقع الأنشطة التربوية وأثرها على التحصيل تحديد الصعوبات التي تواجه الطلاب والمعلمين في ممارسة الأنشطة التربوية. واستخدمت الدراسة استبانة تقيس واقع الأنشطة والمعوقات التي تحول دون إقامتها ووجهت الاستبانة للطلاب والمعلمين ، وتكونت عين الدراسة من (٢٢٠) طالب و (١٣٠) معلم،

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها أن هناك صفات للواقع الحالي للأنشطة الطلابية حصلت على نسب مرتفعة ، وأن الأنشطة المدرسية متنوعة، وأن الإدارة المدرسية تحفزهم على ممارستهم للأنشطة المدرسية، وكذلك المعلمون يشجعونهم على ممارسة الأنشطة المدرسية، وأن الأنشطة المدرسية تساعدهم على التفوق والنجاح ، وتوصلت أيضاً إلى أن هناك صفات للواقع الحالي للأنشطة الطلابية حصلت على نسب منخفضة هي أن الأنشطة المدرسية التي يمارسونها كافية، وأن معظم الأنشطة المدرسية ترتبط بالمواد الدراسية التي يتعلمونها، وأنه يتم تعريفهم بفائدة ممارسة الأنشطة في زيادة التحصيل الدراسي.

وهدفت دراسة **وليد الخراشي** (٢٠٠٤) إلى الكشف والتعرف على الأنشطة الطلابية الجامعية وأهميتها في إكساب وتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب، ومدى تأثير هذه الأنشطة والبرامج المتاحة على شخصية الطالب الجامعي، واستخدمت الدراسة مقياس المسؤولية الاجتماعية وإجراء مقابلات شبه مقننة، وطبقت هذه الأدوات على عينة مكونة من (١٤٩) طالباً من جميع الكليات والأقسام والمستويات داخل الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها أن من معوقات الأنشطة الطلابية هي عدم التعاون والمشاركة من قبل الطالب مع غيره، وعدم توفر الأدوات والمنشآت اللازمة لممارسة الأنشطة .

وهدفت دراسة **طلال الغبيوي** (٢٠٠٥) إلى التعرف على مدى تحقيق الأنشطة الطلابية لأهدافها ، والتعرف على خصائص أساليب تنفيذها، وكيفية تقويمها ، والوقوف على الإمكانات والتسهيلات المتوفرة لممارستها ، والتعرف على المعوقات التي تحول دون تحقيق الأنشطة الطلابية لأهدافها. واستخدمت الدراسة استبانة لجمع المعلومات ، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها أن من أكثر معوقات النشاط الطلابي والتي احتلت درجة موافقة

عالية هي عدم تشجيع أولياء الأمور لأبنائهم ، وعدم توفر الإمكانيات المادية والبرامج التدريبية والأماكن المناسبة اللازمة للنشاط الطلابي ، وعدم معرفة المعلم للنشاط والإعداد الضعيف له في مجال المهارات ، ونقص الأدلة والتعليمات وضعف الرغبة لدى الطلاب في ممارسة النشاط ، وعدم عناية المدير بالنشاط الطلابي .

وهدفت دراسة **محمد الشمري** (٢٠٠٦) إلى التعرف على الاتجاهات الحديثة المتعلقة بطبيعة الأنشطة التربوية ومعرفة مدى تحقق هذه الأنشطة وتحديد المعوقات التي تواجهها ، واستخدمت الدراسة أربع أدوات هي الاستبانة والمقابلة والملاحظة وورش العمل، والتي طبقت على عينة مكونة من (٢٢٣) من مختلف المدراء والوكلاء والمعلمين والطلاب ورواد النشاط ومشرفي النشاط بمنطقة حائل ، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها أن أبرز معوقات الأنشطة التربوية هي ازدحام اليوم الدراسي بالمقررات، ونقص الأدوات والأجهزة والخامات المخصصة للنشاط، واعتبار المقرر الدراسي أهم من النشاط، وقلة الوقت المخصص للنشاط وميل كثير من الطلاب لأنواع معينة من النشاط .

وهدفت دراسة **هاني موسى** (٢٠٠٨) إلى تقويم الأنشطة الطلابية بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود، وبالتالي التعرف على أبرز الصعوبات التي تواجه تلك الأنشطة، ومن التوصل إلى بعض المقترحات التي قد تزيد من مستوي تفعيل تلك الأنشطة بالكلية، واستخدمت الدراسة استبانة وجهت لطلاب كلية المعلمين ، والتي طبقت على عينة مكونة من(٣٦٢) طالباً من شعب متنوعة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها أن من أكثر الصعوبات التي تواجه الأنشطة الطلابية مرتبة على التوالي من الأكثر إلى الأقل:

- كثرة المقررات وتعارض مواعيدها مع ممارسة الأنشطة .

- ضعف عوامل الجذب في الأنشطة .
- اقتناعي أن الأنشطة تؤدي إلي مضيعة الوقت .
- عدم وجود دليل بالأنشطة وأهدافها في الكلية .
- عدم تشجيع أعضاء هيئة التدريس الطلاب لممارسة الأنشطة .
- قلة الأماكن المخصصة لممارسة الأنشطة في الكلية .
- عدم وجود محفزات لتشجيع الطلاب علي الاشتراك في الأنشطة .
- ضعف الميزانية المخصصة للأنشطة .
- وجود أنشطة منافسة خارج الكلية .
- عدم تشجيع الأسرة أبناءها لممارسة الأنشطة .

تعقيب علي الدراسات السابقة :

نخلص من نتائج الدراسات السابقة التى تم عرضها المرتبطة بالعلاقة بين الذكاء الوجدانى وكفاءة الذات إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الذكاء الوجدانى والكفاءة العامة للذات ، وأكد ذلك كل من : وانج وهزين **Wang & Hezhiwen** (٢٠٠٢) ، وبروين وآخرين **Brown, et al.** (٢٠٠٣) ، وأوكش **Okech** (٢٠٠٤) ، ومارتن وآخرون. **Martin, et al** ، ودى فابيو وآخرون **DiFabio, et al.** (٢٠٠٥) و ديران وآخرون **Duran, et al.** (٢٠٠٦) **وليلي السليماني** (٢٠٠٧) ، أما عن الفروق فى الذكاء الوجدانى وفقاً لمتغير الجنس (ذكور– إناث) فاختلفت نتائج الدراسات السابقة ما بين وجود فروق بين الذكور والإناث فى أبعاد الذكاء الوجداني كلها أو بعضها، وعدم فروق بين الذكور والإناث فى أبعاد الذكاء الوجداني كلها أو بعضها ، **مما دفع الباحث إلى القيام بهذه الدراسة ووضع الفروق بين الذكور والإناث في متغيري الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية ضمن فروض الدراسة** ، فقد أكدت دراسة (**محمد جوده** ، ٢٠٠١) عدم وجود فروق بين الذكور

والإناث في الذكاء الوجداني ومكوناته بينما أكدت دراسة **أوكش Okech** (٢٠٠٤) وجود فروق بين الجنسين فى مكونات الذكاء الوجدانى حيث يميل الإناث إلى التعاطف أكثر من الذكور ، كذلك وجدت دراسة **ونج وهزين Wang & Hezhiwen** (٢٠٠٢) فروق فى كفاءة الذات بين الجنسين حيث أظهر الإناث مستوى أقل من كفاءة الذات مقارنة بالذكور ، بينما لم تظهر دراسة **بروين وآخرين Brown, et al.** (٢٠٠٣) أي تأثير لاختلاف الجنس فى الذكاء الوجدانى وكفاءة الذات ، وفيما يتعلق بالتنبؤ بكفاءة الذات من خلال مستويات الذكاء الوجدانى فقد أكدت دراسة **هارتسفيلد Hartsfield** (٢٠٠٣) أن كفاءة الذات متغير قوى للتنبؤ بالذكاء الوجدانى فى مجال القيادة ، وأكدت دراسة **شان Chan** (٢٠٠٤) **ومارتن وآخرون Martin, et al.** (٢٠٠٤) التنبؤ بالكفاءة الذاتية نحو مساعدة الآخرين من الأبعاد المختلفة للذكاء الوجدانى ، بينما هدفت معظم الدراسات السابقة في محور الأنشطة الطلابية إلى إعطاء صورة للمستقبل في مجال العملية التعليمية وخاصة مرحلة ما بعد التعليم العام (التعليم الجامعي) ، وذلك من خلال ولوج التقنيات الحديثة في مجال التعلم والتعليم بشكل كبير وواسع ، وأجريت معظم الدراسات والبحوث السابقة على عينات مختلفة ، فمنها ما ركز على طلاب المرحلة الجامعية ، ومنها ما ركز على الطلاب في التعليم العامَ ومنها ماركز على القائمين على الأنشطة وأعضاء هيئة التدريس ممن سبق لهم العمل في مجال الأنشطة الطلابية ، وأعتمد في الدراسات السابقة على مناقشات وملاحظات ورؤى الخبراء في مجال التعليم والتقنيات لإظهار الملامح المستقبلية التي سوف يكون عليها التعليم من خلال خبرتهم الواسعة في مجال التعليم ، وأوصت معظم الدراسات السابقة الاهتمام بالأنشطة الطلابية وتطويرها باستخدام وسائل وتقنيات التعليم .

كما أتبعت الدراسات والبحوث السابقة المنهج الوصفي التحليلي من خلال الاستبيانات المقننة والمقابلات الشخصية، في حين اتفقت الدراسة الحالية مع

الدراسات السابقة في المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبانه مقننة شملت ثلاثة محاور رئيسة ، كما بينت نتائج الدراسات المرتبطة بالأنشطة الطلابية السابق ذكرها سواء في الدراسات السابقة أو في الإطار النظري أهمية ممارسة النشاط الطلابي ، وما له من دور فعال في تطوير سمات الشخصية في مختلف الجوانب المعرفية والوجدانية والنفسية ، وكذلك الارتقاء بالمهارات الاجتماعية ، والتواصل وتحمل المسئولية والقدرة علي تنظيم الذات والوعي بها والثقة بالنفس وتفضيل المهام للطلاب، وكذلك تحسين مهاراتهم الانفعالية وإدارتها وتنظيمها والوعي بها والشعور بالآخر والتعاطف معه .

فروض الدراسة :

١. توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية موجبة بين أبعاد الذكاء الوجداني وأبعاد الكفاءة الذاتية لدي الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط .

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات الجامعة المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط ذوى الذكاء الوجدانى المرتفع ، والذكاء الوجدانى المنخفض فى الكفاءة الذاتية ولصالح مرتفعي الذكاء الوجدانى .

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدي الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث) .

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية لدي الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث) .

منهج وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة :

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لموضوع الدراسة فالمنهج الوصفي يهتم ويقوم بوصف وتفسير ما هو كائن ، وهو من أكثر المناهج استخدامًا في الدراسات الإنسانية ؛ لكونه يركز على تصنيف المعلومات وتنظيمها والتعبير عنها كمًا وكيفًا ، مما يسهل فهم العلاقات بين مكونات الظاهرة المراد دراستها، أما كونه ارتباطي فالهدف معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين متغيرين أم لا ، ومعرفة مقدار هذه العلاقة (سالبة أم موجبة) والتنبؤ بتأثير متغير على متغير آخر فهو معنى بالكشف عن العلاقات بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الارتباط بين هذه المتغيرات ، والتعبير عنها بصورة رقمية .

عينة الدراسة :

اختيرت العينة الاستطلاعية بالبحث الحالي بطريقة عشوائية بسيطة من طلاب وطالبات كليات جامعة دمياط المشاركين بالأنشطة الطلابية ، وتكونت من (١٥٦) طالباً وطالبة بمتوسط عمر (١٨) سنة و٩ شهور ، واستخدمت درجات هذه العينة فى التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة الحالية ، أما العينة النهائية فقد اختيرت بطريقة عشوائية طبقية من طلاب وطالبات كليات جامعة دمياط المشاركين بالأنشطة الطلابية ، وتكونت من (٢٤٨) طالباً وطالبة بمتوسط عمر (١٩) سنة و٣ شهور .

أدوات الدراسة :

١. مقياس الكفاءة الذاتية :

أعد هذا المقياس **كيم وبارك Kim & Park** (٢٠٠٠) لقياس الكفاءة الذاتية العامة General self –Efficacy (G S E) فى ضوء نظرية باندورا

لكفاءة الذاتية ، ويتكون من (٢٤) مفردة موزعة على ثلاث أبعاد هى : (١٢) مفردة لقياس كفاءة تنظيم الذات Self –regulatory efficacy ، و(٧) مفردات لقياس الثقة بالذات Self - confidence ، و(٥) مفردات لقياس تفضيل المهام الصعبة Task difficulty preference • وهو من نوع التقرير الذاتي حيث تتم الاستجابة على مفرداته فى ضوء مقياس سداسي يبدأ بالاستجابة الأولى " موافق تماماً " وينتهي بالاستجابة السادسة " غير موافق تماماً " • وتصحح جميع المفردات فى الاتجاه الإيجابي (٦-٥-٤-٣-٢-١) ، عدا المفردات أرقام (٢، ٤ ، ٦ ، ٨ ، ١٠ ، ١٢ ، ١٤ ، ٢٢ ، ٢٤) تصحح فى الاتجاه العكسي (١-٢-٣-٤- ٥ - ٦) ، ويشير معدا المقياس إلى تمتعه بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات.

(Kim & Park , 2000 , 8)

ويوضح الجدول رقم (١) توزيع مفردات مقياس الكفاءة الذاتية العامة على العوامل الفرعية .

جدول (١)

توزيع مفردات مقياس الكفاءة الذاتية العامة على الأبعاد الفرعية

الأبعاد	المفردات
كفاءة تنظيم الذات	١ ، ٣ ، ٥ ، ٧ ، ٩ ، ١١ ، ١٣، ١٥، ١٧، ١٩، ٢١، ٢٣
الثقة بالذات	٢ ، ٤ ، ٦ ، ٨ ، ١٠ ، ١٢ ، ١٤
تفضيل المهام الصعبة	١٦ ، ١٨ ، ٢٠ ، ٢٢ ، ٢٤

وللتحقق من صدق وثبات المقياس فى البيئة العربية ، تم إتباع الخطوات الآتية :

أولاً / الصدق : وتم التحقق من ذلك باستخدام بعض مؤشرات الصدق ومنها :

(أ) الاتساق الداخلي للمقياس ، وتم التحقق من ذلك بحساب :

- **معامل الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس الفرعي** الذي تنتمي إليه، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول الآتي :

جدول (٢)

معامل الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس الفرعي

المقياس	المفردات	معامل الارتباط	المقياس	المفردات	معامل الارتباط
كفاءة تنظيم الذات	١	٠,٤٩٧**	الثقة بالذات	٢	٠,٤٢٣**
	٣	٠,٥٤٢**		٤	٠,٤٥٣**
	٥	٠,٥٣٣**		٦	٠,٥٧٨**
	٧	٠,٦٨٢**		٨	٠,٦٧٨**
	٩	٠,٤٣٤**		١٠	٠,٦٠٩**
	١١	٠,٥٦٧**		١٢	٠,٥٣٤**
	١٣	٠,٦٩٠**		١٤	٠,٥٦٩**
	١٥	٠,٤٦٠**	تفضيل المهام الصعبة	١٦	٠,٦٥٣**
	١٧	٠,٤٨٢**		١٨	٠,٥٦١**
	١٩	٠,٥٦١**		٢٠	٠,٤٢٦**
	٢١	٠,٣٤٦**		٢٢	٠,٤٣٠**
	٢٣	٠,٤١٦**		٢٤	٠,٤١٨**

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ، ويحقق هذا تمتع المفردات بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي فى قياس الكفاءة الذاتية .

(ب) معاملات ارتباط المقاييس الفرعية بالدرجة الكلية ، وكانت قيم معاملات الارتباط (٠.٦٢٣) لتنظيم الذات ، (٠.٥٩٢) للثقة بالذات ، (٠.٦٥٦) لتفضيل المهام الصعبة ، وجميعها معاملات ارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يحقق درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي للمكونات الفرعية لمقياس كفاءة الذات .

(ج) الصدق التمييزي للمفردات : تم أخذ الدرجة الكلية لكل مقياس فرعى من مقاييس كفاءة الذات العامة محكاً للحكم على صدق مفرداته ، فتم ترتيب الدرجات الكلية لكل مقياس ترتيباً تنازلياً ، وتم أخذ أعلى وأدنى ٢٧% من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى ٢٧% الطلاب المرتفعين ، وتمثل مجموعة أدنى

٢٧% من الدرجات الطلاب المنخفضين ، وباستخدام اختبار "ت" فى المقارنة بين المتوسطات لمعرفة معاملات التمييز بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين ، كما هو موضح فى الجدول الآتي :

جدول (٣)

نتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية (الارباعى الأعلى ، والارباعى الأدنى) فى المكونات الفرعية والدرجة الكلية للكفاءة الذاتية

الأبعاد	مجموعة الارباعى الأدنى			مجموعة الارباعى الأعلى			قيمة ت ودلالتها
	ن	م	ع	ن	م	ع	
تنظيم الذات	٤٤	٤٥,٦	٤,٨	٤٢	٦٣,٣	٢,٢	**٢٠,٦
الثقة بالذات	٤٢	١٨,١	٣,٢	٤٥	٣٣,٥	٢,٣	**٢٦,٥
تفضيل المهام الصعبة	٤٦	١٦,٣	٢,١	٤٥	٢٣,٧	١,٤	**١٨,٧
الدرجة الكلية	٤٥	٩١,٥	٥,٢	٤٤	١١٢,١	٤,١	**٢٠,٤

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات مجموعة الارباعى الأعلى ومتوسطات مجموعة الارباعى الأدنى فى جميع المكونات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية، مما يدل على الصدق التمييزي للمقياس ، ومن الإجراءات السابقة تأكد للباحث صدق مقياس الكفاءة الذاتية .

ثانيا / الثبات :

معامل ألفا كرونباخ ، وطريقة التجزئة النصفية : وانحصرت قيم معاملات الثبات بين (٠.٦٥٧٨ ، ٠.٧٦٢٨) وذلك للمكونات الفرعية ، وبين (٠.٧٤٢٨ ، ٠.٨٧٨١) وذلك للمقياس ككل مما يدل على تمتع المقياس بجميع مكوناته بدرجة مرتفعة من الثبات ، وتأكد للباحث صدق وثبات مقياس الكفاءة الذاتية ، وصلاحيته للاستخدام فى الدراسة الحالية لقياس الكفاءة الذاتية لدى طلاب وطالبات الجامعة .

٢. **مقياس الذكاء الوجداني ، من إعداد فاروق عثمان ومحمد عبد السميع** (٢٠٠١) وهو يتألف من ٥٨ مفردة موزعة على خمسة أبعاد للمقياس ، ومكوناته هي : المعرفة الانفعالية ، وإدارة الانفعالات، وتنظيمها ، والتعاطف ، والتواصل الاجتماعي .

جدول (٤)

توزيع مفردات المقياس على أبعاد الذكاء الوجداني

م	الأبعاد	أرقام الفقرات في المقياس
١	المعرفة الانفعالية	٥١,٤٩,١٤,١٠,٨,٧,٥,٣,٢,١
٢	إدارة الانفعالات	٥٦,٥٣,٥٠,٣١,٢٨,٢٦,١٨,١٧,١٦,١٣,١٢,١٢,١١,٩,٦,٤
٣	تنظيم الانفعالات	٥٨,٣٣,٣٠,٢٩,٢٧,٢٥,٢٤,٢٣,٢٢,٢١,٢٠,١٩,١٥
٤	التعاطف	٥٧,٥٥,٥٤,٤٤,٤١,٤٠,٣٨,٣٧,٣٥,٣٤,٣٣
٥	التواصل الاجتماعي	٥٢,٤٨,٤٧,٤٦,٤٥,٤٣,٤٢,٣٩,٣٦

وقد تمت عملية فحص مفردات المقياس من قبل معديه وثلاثة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة المنصورة، وذلك في ضوء التعريف الإجرائي للذكاء الوجداني ، وبعد التعديلات تمت تجربة الصياغة اللفظية للتحقق من وضوح معنى كلّ كلمة في المقياس والفهم الواضح للتعليمات ، والخطوات الإجرائية للمقياس، وكذلك تم استخدام أسلوب التحليل العاملي (المتعامد) لتحديد العلاقة الحقيقية بين المتغيرات، وأسفر هذا التحليل عن تحديد الفقرات التابعة لكل بعد من أبعاد الذكاء الوجداني.

صدق المقياس :

قام الباحث باختبار صدق المقياس بتطبيقها على عينة الدراسة الأولية من خلال صدق الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط بين أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك :

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الذكاء الوجداني المختلفة ؛ والدرجة الكلية

الأبعاد	معرفة الانفعالات	إدارة الانفعالات	تنظيم الانفعالات	التعاطف	التواصل الاجتماعي
معرفة الانفعالات	ـــــ				
إدارة الانفعالات	٠,٥٩٧**	ـــــ			
تنظيم الانفعالات	٠,٦٨٢**	٠,٦٩٠**	ـــــ		
التعاطف	٠,٧٦٥**	٠,٦٥٦**	٠,٦٣٢**	ـــــ	
التواصل الاجتماعي	٠,٥٨١**	٠,٧٨٨**	٠,٧١٣**	٠,٦٢٩**	ـــــ
الدرجة الكلية	٠,٨٦٢**	٠,٧٥٥**	٠,٧٣٢**	٠,٧٦٥**	٠,٨٣٤**

ثبات المقياس :

قام الباحث بالتحقق من ثبات أبعاد مقياس الذكاء الوجداني المختلفة بحساب معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ، وذلك من خلال درجات عينة الدراسة ، كما يتضح بالجدول رقم (٦) .

جدول (٦)

معاملات الثبات لأبعاد مقياس الذكاء الوجداني المختلفة بطريقة ألفا كرونباخ

م	أبعاد مقياس الذكاء الوجداني المختلفة	معامل الثبات
١	معرفة الانفعالات	٠,٧٠٩
٢	إدارة الانفعالات	٠,٨٢٩
٣	تنظيم الانفعالات	٠,٩١٢
٤	التعاطف	٠,٨٣٩
٥	التواصل الاجتماعي	٠,٧٤٥
٦	الدرجة الكلية	٠,٨٢١

ويتضح من الجدول أن قيم معاملات الثبات دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) وهي قيم تعطي الثقة لاستخدام المقياس في تقدير الذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة .

٣. **قوائم الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط :** تم الرجوع إلى قوائم الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط فى نهاية العام ٢٠١٤/٢٠١٥ ، وذلك لتطبيق مقاييس الدراسة عليهم .

إجراءات البحث :

المعالجة الإحصائية : استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية بواسطة الحزمة الإحصائية فى العلوم الاجتماعية **SPSS** :

- حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لمتغيرات الدراسة .
- معامل ارتباط بيرسون .
- اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين المجموعات .

التساؤل الأول :

نص التساؤل الأول علي (ما مستوى الذكاء الوجداني لدي الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط ؟) .

للإجابة عن هذا التساؤل ؛ تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لمقياس الذكاء الوجداني ، ويتضح ذلك في جدول (٧) .

جدول (٧)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للذكاء الوجداني لدي الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط

مقياس الذكاء الوجداني	عدد المفردات	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية)	٥٨	٢٩٠	٢٠٧,٢	١٧,٨	٪ ٧١,٤٤

يتم حساب الوزن النسبي بقسمة المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية ثم ضرب الناتج في ١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٧) إن متوسط درجات الذكاء الوجداني لدي الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط بلغ (٢٠٧.٢) درجة وبانحراف معياري (١٧.٨) وبوزن نسبي (٧١.٤٤ %) ، مما يدل على أن مستوى الذكاء الوجداني عند الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط مرتفع ، حيث أكدت دراسة **(Fairclough & Stratton, 2006)** أن الأنشطة الطلابية عامة لها تأثير كبير في رفع مستويات الوعي والتفكير والذكاء الوجداني بين الطلاب ، حيث أن الطلاب الذين يشاركون في النشاط الطلابي يتمتعون بنسبة ذكاء مرتفعة ، كما أنهم إيجابيون بالنسبة لزملائهم وأساتذتهم ، ويتمتع الطلاب المشاركون في النشاط الطلابي بروح القيادة ، والثبات الانفعالي والقدرة على التفاعل مع الآخرين ، ويمتلكون القدرة على اتخاذ القرار والمثابرة عند القيام بأعمالهم ، وقدرتهم علي الوعي ، وإدارة وتنظيم الانفعالات ، وكذلك التواصل الاجتماعي ، والتعاطف ، وهي من أهم أبعاد الذكاء الوجداني ، وهذا ما أكدته عدد من الأبحاث ومنها (**هادي الفراجي ٢٠٠٥ ؛ عبد الله الحربي** ، ٢٠٠١) .

التساؤل الثاني :

نص التساؤل الثاني علي (ما مستوى الكفاءة الذاتية لدي الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط ؟) .

للإجابة عن هذا التساؤل ؛ تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لمقياس الكفاءة الذاتية ، ويتضح ذلك في الجدول رقم (٨) .

جدول (٨)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للكفاءة الذاتية لدي الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط

مقياس الكفاءة الذاتية	عدد المفردات	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
الكفاءة الذاتية (الدرجة الكلية)	٢٤	١٤٤	١١٤,٦	١٠,٨	٪ ٧٩,٥

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات الكفاءة الذاتية لدى الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط بلغ (١١٤.٦) درجة وبانحراف معياري قدره (١٠.٨) وبوزن نسبي (٧٩.٥) ، وهذا يدل على أن الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط لديهم كفاءة ذاتية .

ويوضح الباحث هذه النتيجة بأن النشاط الطلابي مجال خصب لتعبير الطلاب عن ميولهم وإشباع حاجاتهم ، ويكسب النشاط الطلابي الثقة بالذات والقدرة علي تنظيمها وتفضيل المهام وهي من أهم أبعاد الكفاءة الذاتية .

(von Aufschnaiter,C. &von Aufschnaiter, S., 2007)

كما أنه من خلال النشاط الطلابي يتعلم الطلاب أشياء يصعب تعلمها داخل القاعات الدراسية ، فعن طريق هذا النشاط يمكن أن يزود الطلاب بالخبرات العديدة الخلقية والعلمية والعملية التي لا يتاح لهم اكتسابها داخل القاعات الدراسية، مثل التعاون مع الغير ، وتحمل المسؤولية ، وضبط النفس ، والمشاركة في اتخاذ القرار ، والتخطيط وغير ذلك من الأشياء التي من شأنها تدعيم شخصية الطالب ، وكفاءته الذاتية . **(Hurme & Jarvela, 2005, 55-59 ; Romanov & Nevgi , 2008 , 155)**

التساؤل الثالث :

نص التساؤل الثالث علي (ما ترتيب أبعاد الذكاء الوجداني لدي الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط ؟) .

للإجابة عن هذا التساؤل ؛ تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لأبعاد مقياس الذكاء الوجداني ، ويتضح ذلك في جدول (٩).

جدول (٩)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لأبعاد مقياس الذكاء الوجداني كُلٌّ على حدة لدي الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط

أبعاد مقياس الذكاء الوجداني	عدد المفردات	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
التعاطف	١١	٥٥	٤١,٥	٦,٥	٧٥,٤ ٪	١
تنظيم الانفعالات	١٣	٦٥	٤٦,٦	٥,٧	٧١,٦ ٪	٢
التواصل الاجتماعي	٩	٤٥	٣١,٧	٤,٣	٧٠,٤ ٪	٣
إدارة الانفعالات	١٥	٧٥	٥٢,٥	٥,٤	٧٠ ٪	٤
المعرفة الانفعالية	١٠	٥٠	٣٤,٩	٤,١	٦٩,٨ ٪	٥

ويتضح من الجدول رقم (٩) إن متوسط درجات أبعاد الذكاء الوجداني لدى الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط مرتفع ، وبما أن مقياس الذكاء الوجداني لديه خمسة أبعاد فقد لوحظ أن بعد (التعاطف) احتل المرتبة الأولى بمتوسط (٤١.٥) ، وبانحراف معياري (٦.٥) وبوزن نسبي (٧٥.٤%) ويليه في المرتبة الثانية بعد (تنظيم الانفعالات) بوزن نسبي (٧١.٦%) ثم في المرتبة الثالثة بعد (التواصل الاجتماعي) وبوزن نسبي (٧٠.٤ %) ثم في المرتبة الرابعة بعد (إدارة الانفعالات) بوزن نسبي (٧٠%) في حين احتل بعد (المعرفة الانفعالية) المرتبة الخامسة والأخيرة بوزن نسبي (٦٩.٨%) ، ويمكن تفسير النتيجة الخاصة بارتفاع مستوى الذكاء الوجداني لدي الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط بصفة عامة من خلال ارتفاع نسبة التعاطف السائد بين طلاب الجامعة ، وقدرتهم على تنظيم انفعالاتهم ، وتواصلهم الاجتماعي ، وقدرتهم على إدارة انفعالاتهم ، وزيادة معرفتهم الانفعالية ، وهي الأبعاد الأساسية للذكاء الوجداني ، ويمكن تفسير النتيجة أيضا في طبيعة الجو

الانفعالي الذي يسود البيئة الجامعية المصرية حيث يسود التعاطف والمشاركة الوجدانية وقدرتهم على التفاعل الاجتماعي والتواصل والتعبير عن مشاعرهم بشكل إيجابي والتحكم في مشاعرهم وتصرفاتهم فلا يعطون للانفعالات السلبية أي اهتمام ودائما ما توجه الانفعالات الإيجابية نشاطاتهم في حياتهم اليومية ، كما يجيدون فهم ومعرفة مشاعر الآخرين . وأيضا لديهم حساسية لانفعالات الآخرين ، وأكدت دراسة (**وليد الخراشي** ، ٢٠٠٤) أن الأنشطة الطلابية لها تأثير كبير في إكساب الطلاب خبرات اجتماعية في تكوين العلاقات الإنسانية السليمة ، وفي تنمية أفكارهم وأساليبهم وخلق المنافسة الشريفة بينهم ، ولها تأثير كبير في عملية إكساب وتنمية المسؤولية الاجتماعية للطلاب كجانب أساسي في بناء شخصياتهم ، كما توصلت دراسة (**عامر العيسري ، وريا الجابري** ، ٢٠٠٤) إلى أن الطلاب يحصلون من خلال ممارسة الأنشطة علي احترام المعلمين وإدارة المدرسة وتقديرهم ، وتزودهم بمعلومات ومفاهيم وقيم وسلوكيات ترتبط بشخصياتهم وانفعالاتهم وأيضا بالمواد الدراسية ، كما توصلت دراسة **(Hurme & Jarvela , 2005 , 55-59)** إلى أهمية الأنشطة الطلابية والتي يتم تشكيلها على شكل مجموعات تقوم بالأنشطة التعاونية في حل المشكلات النفسية كالانطوائية والخجل ، والرهاب الاجتماعي ، والتخاطب بين الطلاب المشاركين فيها ، وهذا ما أكدته أيضا دراسة **(Warren , et al . , 2003)**

التساؤل الرابع :

نص التساؤل الرابع علي (ما ترتيب أبعاد الكفاءة الذاتية لدي الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط ؟) .

وللإجابة عن هذا التساؤل ؛ تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية ، ويتضح ذلك في الجدول (١٠).

جدول (١٠)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية كُلٌ على حدة لدي الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط

أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية	عدد المفردات	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
تنظيم الذات	١٢	٧٢	٥٨,٨	٦,١	٨١,٦ ٪	١
الثقة بالذات	٧	٤٢	٣٣,٢	٥,٤	٧٩ ٪	٢
تفضيل المهام الصعبة	٥	٣٠	٢٣,٤	٤,٦	٧٨ ٪	٣

يتضح من الجدول رقم (١٠) إن متوسط درجات أبعاد الكفاءة الذاتية لدى الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط مرتفع ، وبما أن مقياس الكفاءة الذاتية لديه ثلاث أبعاد فقد لوحظ أن بعد(تنظيم الذات) احتل المرتبة الأولى بمتوسط (٥٨.٨) ، وبانحراف معياري (٦.١) وبوزن نسبي (٨١.٦%) ويليه في المرتبة الثانية بعد (الثقة بالذات) بوزن نسبي (٧٩ %) ثم في المرتبة الثالثة بعد (تفضيل المهام) وبوزن نسبي (٧٨%) ، ويمكن تفسير النتيجة الخاصة بارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية بين الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط بصفة عامة كما أوضحت دراسة **(von Aufschnaiter , C. & von Aufschnaiter, S. , 2007)** إلى العلاقة المطردة بين الأنشطة الطلابية و تنمية التفكير والتعلم للطلاب أثناء المشاركة في الأنشطة العلمية وخاصة في مختبرات الفيزياء والكيمياء وزيادة ثقتهم بأنفسهم وتنظيم ذواتهم وتفضيلهم للمهام ، وكذلك بينت دراسة **(Romanov& Nevgi , 2008)** أن بيئات الأنشطة الطلابية الواقعية والافتراضية تقوم بدور فعال وأساسي في دعم وتنمية بيئة التعلم الافتراضي والتعليم الصفي ، ولها أثار ايجابية في تنمية شخصية ومواهب الطلاب، وكذا تزيد الأنشطة من دافعيتهم نحو الدراسة ، والتحصيل ، والتعلم الذاتي ، وقدرتهم علي تنظيم الذات ، وتفضيل المهام ، وقد بينت كثير من الدراسات العربية والأجنبية أهمية الأنشطة

الطلابية في الارتقاء بمستوي الطلاب ، ومنها دراسة (**محمد سالم ، ٢٠٠٢**) حيث توصلت إلى تفوق الطلاب المشتركين في الأنشطة الطلابية في الإنجاز الأكاديمي ، وأوضحت دراسة (**Gullen,2000**) أن النشاط الطلابي يساهم في تعزيز ثقة الطالب بنفسه ، وأن الطلاب الذين شاركوا في الأنشطة الطلابية ازداد احترامهم ، وثقتهم بأنفسهم ، وتطوير قدرتهم علي تنظيمهم لذواتهم ، كما أن النشاط الطلابي يساهم مساهمة فعالة في تنمية ميول الطلاب ، وتوجيههم التوجيه السليم (**Hurme& Jarvela , 2005**) ، كما يساهم النشاط الطلابي في تحقيق أهداف المنهج الدراسي ، وحفز الطلاب في مجال التحصيل العلمي ، وقد توصلت دراسة (**محمد سالم ، ٢٠٠٢**) ودراسة (**طارق صائغ ، ٢٠٠٦**) أن هناك أثر واضح للنشاط الطلابي على تحصيل الطلاب دراسيا أيضا .

نتائج فروض الدراسة :

نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول علي أنه توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية موجبة بين أبعاد الذكاء الوجداني وأبعاد الكفاءة الذاتية لدي الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط .

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث معامل الارتباط البسيط لبيرسون ويوضح الجدول الآتي معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الوجداني وأبعاد الكفاءة الذاتية والدرجة الكلية للمقياسين .

جدول (١١)

يوضح معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الوجدانى وأبعاد الكفاءة الذاتية لدي الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط (العينة = ٢٤٨)

أبعاد الكفاءة الذاتية / أبعاد الذكاء الوجداني	تنظيم الذات	الثقة بالذات	تفضيل المهام	الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية
التعاطف	٠,٦٤٥**	٠,٥٦٣**	٠,٦٢١**	٠,٤٣٧**
تنظيم الانفعالات	٠,٥٤٣**	٠,٣٤٥**	٠,٦١٩**	٠,٥٦٧**
التواصل الاجتماعي	٠,٤٥٦**	٠,٥٤٢**	٠,٥٢٣**	٠,٥٨٩**
إدارة الانفعالات	٠,٥٦٧**	٠,٥١٢**	٠,٥١٢**	٠,٦٨٠**
المعرفة الانفعالية	٠,٦٥٤**	٠,٦٩١**	٠,٦٢٣**	٠,٥٩٦**
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	٠,٦٦٧**	٠,٥٢٨**	٠,٦٨٩**	٠,٦١٢**

ويتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً عند مستوي (٠.٠١) بين الأبعاد الفرعية للذكاء الوجدانى والأبعاد الفرعية للكفاءة الذاتية لدي الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط ، وكذلك بين الدرجة الكلية للذكاء الوجدانى والدرجة الكلية للكفاءة الذاتية ، وبذلك تتحقق صحة الفرض الأول من الدراسة ، وتتفق نتائج هذا الفرض مع التوجهات النظرية للذكاء الوجدانى وعلاقته بالكفاءة الذاتية ، حيث يؤكد **جولمان Goleman** (١٩٩٨) على ضرورة تعليم العواطف من خلال مدخل علوم الذات فالمشاعر هى موضوع علوم الذات ، كما تتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة كل من وانج **وهذين Wang & HeZhiwen** (٢٠٠٢) **وبرون وآخرين Brown, et al** (٢٠٠٣) و **أوكش Okech** (٢٠٠٤) و **مارتن وآخرون Martin, et al** (٢٠٠٤) و **أستون Easton** (٢٠٠٤) **وشان Chan** (٢٠٠٤) و **دى فابيو وآخرون DiFabio, et al** (٢٠٠٥) **وليلى السليمان** (٢٠٠٧) وذلك فيما يتعلق بالعلاقة الايجابية بين الذكاء الوجدانى وكفاءة الذات ، وقد يرجع ذلك إلى أن الفرد الذي يتسم بالذكاء الوجدانى المرتفع لديه مستويات مرتفعة من العلاقات الاجتماعية الإيجابية ، والدافعية ، وتنظيم وتحفيز الذات ، والثقة بالذات ،

وتفضيل المهام الصعبة إضافة إلى التعاطف ، والوعي بالمشاعر وتنظيمها ، وكلها مكونات تساعد على الكفاءة المرتفعة للذات ، كما أن الذكاء الوجداني يتكون من العديد من المهارات الانفعالية والوجدانية ذات التأثير الإيجابي على تنمية كفاءة الذات، كما أكدت ذلك الدراسات التجريبية الذكاء الوجداني وأثره على تحسين كفاءة الذات منها دراسة **أماني عبد التواب (٢٠٠٤)** .

نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني علي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات الجامعة المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط ذوى الذكاء الوجداني المرتفع ، والذكاء الوجداني المنخفض في الكفاءة الذاتية ولصالح مرتفعي الذكاء الوجداني .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تقسيم عينة الدراسة بناء على درجة الوسيط إلى مجموعتين هما : مرتفعي الذكاء الوجداني ، ومنخفض الذكاء الوجداني واستخدام اختبار " ت" للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين فى الكفاءة الذاتية ، ويوضح ذلك الجدول رقم (١٢) .

جدول (١٢)

قيم " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات مرتفعي الذكاء الوجداني ومنخفضي الذكاء الوجداني في الكفاءة الذاتية لدي الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط (العينة = ٢٤٨)

أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية	مرتفعوا الذكاء الوجداني ن = ٦٨		منخفضوا الذكاء الوجداني ن = ٦٧		قيمة ت ودلالتها
	م	ع	م	ع	
تنظيم الذات	٣٣,١٧	٢,٤١	٢٦,٥٢	٤,٢٧	**١١,٣١
الثقة بالذات	٤٥,٣٩	٣, ٣٥	٣٦,٨٢	٥,٦١	**١٣,٤٣
تفضيل المهام الصعبة	٥٠,٢٣	٤,٦٤	٤١,٦٧	٤,٣٦	**١٠,٢٦
الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية	١٣١,٥٦	٧,٥٤	١٠٥,١٣	١٢,٣٥	**١٣,٢١

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين مجموعة الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط مرتفعي الذكاء الوجداني ومنخفضي الذكاء الوجداني فى أبعاد الكفاءة الذاتية وكذلك فى الدرجة الكلية ، وذلك لصالح مجموعة الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني ، مما يشير إلى أن الطلاب ذوى المستويات المرتفعة من الذكاء الوجداني هم أيضًا من ذوى المستويات المرتفعة من كفاءة الذات.

وتؤكد النتيجة الحالية للفرض الثاني النتيجة السابقة للفرض الأول من وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية ، كما أشارت إلى ذلك نتائج العديد من الدراسات ، كما تتسق هذه النتيجة مع الأطر النظرية لنماذج الذكاء الوجداني وكذلك كفاءة الذات ، بل يؤكد بعض الباحثين **(علاء الشعراوى ، ٢٠٠٠)** أن من مكونات الكفاءة الذاتية المستخلصة من التحليل العاملي المثابرة للانجاز والقدرة على إدارة الضغوط والدافعية وهذه المكونات تتداخل إلى حد كبير مع مكونات الذكاء الوجداني فى ضوء نموذج جولمان والتي تتألف كذلك من الدافعية الذاتية أو تحفيز الذات، وإدارة الانفعالات .

كما تؤكد فئة أخرى من الدراسات أن الذكاء الوجداني متغير قوى للتنبؤ بكفاءة الذات مثل دراسات **هارتسفيلد Hartsfield (٢٠٠٣) و شان Chan (٢٠٠٤) و مارتن وآخرون Martin, et al (٢٠٠٤)** ، بينما تؤكد دراسة **أماني عبد التواب (٢٠٠٤)** أن تنمية الذكاء الوجداني ذو أثر فعال على تنمية وتحسين الكفاءة الذاتية .

نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث علي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدي الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث) .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت" للكشف عن دلالة الفروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني لدي الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط ، ويوضح ذلك الجدول رقم (١٣) .

جدول (١٣)

قيم " ت " لدلالة الفروق بين الذكور والإناث فى الذكاء الوجداني لدي الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط (العينة = ٢٤٨)

أبعاد مقياس الذكاء الوجداني	ذكور ن = ١٥٢		إناث ن = ٩٦		قيمة ت ودلالتها
	م	ع	م	ع	
التعاطف	٣٣,٢٥	٣,٥٠	٣٢,٩٧	٢,٩٨	٠,٤٢١
تنظيم الانفعالات	٤٦,٤٥	٤,٩٥	٤٥,٩٠	٥,١٤	٠,٦٦٢
التواصل الاجتماعي	٥٠,٢١	٤,٨٨	٤٩,٨٩	٥,٣٢	٠,٥٢١
إدارة الانفعالات	٥٢,٥٤	٥,١٢	٥١,٧٩	٥,٨٧	٠,٦٤٩
المعرفة الانفعالية	٥٤,٩٨	٥,٩٨	٥٣,٨٧	٥,٤٥	٠,٤٤٥
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	٢٣٧,٣٣	٢١,١٠	٢٣٤,٤٢	٢١,٨٧	٠,٥٢١

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط فى الأبعاد الفرعية للذكاء الوجداني وكذلك فى الدرجة الكلية ، وبذلك تتحقق صحة الفرض الثالث

وبذلك تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (**محمد جوده** ، ٢٠٠١) والتي تنص علي عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني ومكوناته ، وكذلك دراسة بروين وآخرين **Brown, et al.** (٢٠٠٣) واختلفت مع نتائج دراسة **أوكش Okech** (٢٠٠٤) والتي أوضحت وجود فروق بين الجنسين فى مكونات الذكاء الوجدانى حيث يميل الإناث إلى التعاطف أكثر من الذكور .

نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع علي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية لدي الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث) .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت" للكشف عن دلالة الفروق بين الذكور والإناث في الكفاءة الذاتية ويوضح ذلك الجدول الآتي

جدول (١٤)

قيم " ت " لدلالة الفروق بين الذكور والإناث فى الكفاءة الذاتية لدي الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط (العينة = ٢٤٨)

أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية	ذكور ن – ١٥٢		إناث ن – ٩٦		قيمة ت ودلالتها
	م	ع	م	ع	
تنظيم الذات	٣٠,٢٣	٤,٨١	٢٩,٥٧	٣,٣١	٠,٧٧٩
الثقة بالذات	٤٢,٤٧	٧,٤٦	٤٣,٦٧	٥,٢٢	١,٠٠٦
تفضيل المهام الصعبة	٤٥,٥٩	٥,٦٣	٤٦,١٩	٥,٤٥	٠,٦٧٤
الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية	١١٨,٢٦	١٦,٢٥	١١٩,١٤	١٣,٦٥	٠,٥١٨

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات المشاركين بالأنشطة الطلابية بجامعة دمياط في الأبعاد الفرعية للكفاءة الذاتية وكذلك فى الدرجة الكلية ، وبذلك تتحقق صحة الفرض الرابع.

فالفروق بين الجنسين فى كفاءة الذات لم تلق الاهتمام المناسب من الباحثين ،

ومن الدراسات القليلة التى تناولت هذا المتغير دراسة **وانج وهذين Wang & HeZhiwen** (٢٠٠٢) والتي أظهرت فروقاً فى كفاءة الذات حيث كانت الطالبات أقل فى مستوى كفاءة الذات مقارنة بالطلاب ، كما أظهرت دراسة **أوكش Okech** (٢٠٠٤) فروق بين المعلمين والمعلمات فى كفاءة الذات لصالح المعلمين ، وقد ترجع النتيجة السابقة للدراسة الحالية في عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات الطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية

بجامعة دمياط في كفاءة الذات إلى أن المهام والضغوط الأكاديمية التي يواجهونها لا تختلف بينهما .

التوصيات:

مما سبق يوصى الباحث بضرورة الأخذ بعين الاعتبار إعداد وبناء برامج تدريبية للطلاب لتنمية وزيادة المهارات الوجدانية من أجل الحياة كبرامج إرشادية بالجامعات تؤدي إلى رفع مستوى الذكاء الوجداني لدى الطلاب بشكل عام، كما يجب التركيز في تلك البرامج على أبعاد الذكاء الوجداني وخاصة معرفة ووعيهم بمشاعرهم ، وقدرتهم علي إدارة الانفعالات ، والتحكم فيها وتنظيمها ، وكذلك بعد التعاطف والتواصل الاجتماعي وكذلك توفير البيئة التربوية اللازمة لرفع كفاءتهم الوجدانية ، وهو ما يطلق عليه جولمان "بالتنمية الوجدانية" حيث يرى أن النجاح في الحياة الدراسية والمهنية والشخصية والزوجية يتطلب هذا النوع من الذكاء الوجداني إضافة إلى الذكاء العقلي ، ويجب أن يتضمن التعليم ضمن المناهج الدراسية للطلاب في مدارس التعليم العام مهارات الذكاء الوجداني ، ودراسات تطبيقية لغرس مهارات تنظيم الذات والثقة بالذات ، وتفضيل المهام الصعبة ، والوعي بالذات ، وضبط النفس ، والتعاون، وحل الصراعات والنزاعات بشكل سلمى ، وكذلك يري الباحث أنه لا بد من إجراء دراسات وخاصة في البيئة المصرية للكشف عن مدى العلاقة بين الذكاء الوجداني وأنواع الذكاءات الأخرى ، كما يتطلب الأمر إجراء دراسات عديدة على متغيرات انفعالية أخرى ، حتى تتضح طبيعة البنية النفسية للطالب الجامعي وشبكة تلك البنية في علاقتها التفاعلية مع بعضها البعض ، بالإضافة لنشر ثقافة الموضوعات المتعلقة بالذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية في أوساط العاملين بالمدارس والجامعات ، وتبيين دورهما في نجاح الأفراد مهنيًا ، وتصميم برامج إرشادية وبرامج تدريبية في الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية للمعلمين تهدف لتعريفهم بأهمية الذكاء الوجداني وكيفية تنمية مهاراتهم الوجدانية

وكفاءتهم الذاتية ليفيدوا الطلاب بها ، وضرورة توجيه نظر المسئولين عن إعداد وتكوين المعلمين في الكليات والجامعات ومعاهد إعداد المعلمين المختلفة إلى دور الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية في النجاح والتوافق المهني ، وعلاقته بالكفاءة المهنية للمعلمين.

كما دلت نتائج الدراسة على أن مشاركة الطالب في الأنشطة الطلابية هامة جدا بشكل عام في تنمية سمات الشخصية ومنها الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية لذا ينبغي توجيه جهود إدارة الجامعة نحو رفع مستوى مشاركة الطلاب في جميع الأنشطة الطلابية على اختلافها وتنوعها نظراً لأهميتها في نمو شخصياتهم، وضرورة الاهتمام بإزالة المعوقات التي اتفق عليها الباحثين في الدراسات المختلفة والتي تؤدي إلى عدم مشاركة الطلاب في الأنشطة الطلابية ومن ذلك العمل على تجديد وتطوير الأنشطة الطلابية بالكليات بحيث تواكب التغيرات والتطورات المستمرة فيقبل الطلاب علي ممارستها بشكل فعال ، والعمل على توفير أماكن مخصصة لممارسة الأنشطة الجامعية ، وتوفير دليل يحتوي على قائمة بالأنشطة وأهدافها ، تقديم الجوائز والحوافز المادية والمعنوية والدرجات للطلاب المشاركين ، وضرورة تذليل الصعوبات للقائمات على الأنشطة ومن ذلك تقليل العبء على عضو هيئة التدريس ومراعاة نصابه التدريسي ليستطيع تقديم قصارى جهده في التدريس من جهة والإشراف على الأنشطة من جهة أخرى ، توفير الموارد والإمكانات اللازمة لتنويع الأنشطة ، توفير ورش عمل خاصة بالأنشطة الطلابية، توفير الأجهزة التقنية والوقت المناسب لممارسة الأنشطة الطلابية ، ضرورة توفير وسائل وتقنيات التعليم في الأنشطة الجامعية ، وذلك لما لها من تأثير فعال في جذب الطالبات لممارسة هذه الأنشطة .

البحوث المقترحة :

حيث أن بحوث الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية وعلاقتهما ببعض المتغيرات الأخرى وبرامج تنميتهما لا تزال مجالات خصبة تحتاج إلى إجراء المزيد من البحوث التى تكشف عن طبيعة الذكاء الوجدانى والكفاءة الذاتية ومكوناتهما وتطبيقاتهما المدرسية والأسرية والمهنية يقترح الباحث إجراء البحوث والدراسات التالية فى البيئة العربية:

١. الاهتمام بدراسة الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية فى كل مراحل التعليم ابتداء من مرحلة الطفولة وحتى الجامعة ، لما لهما من تأثير إيجابي على سلوك الطلاب.

٢. دراسة تتبعيه لتطور الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية عبر المراحل التعليمية المختلفة وبناء برامج إرشادية لتنميتهما .

٣. دراسة الذكاء الوجدانى والكفاءة الذاتية لدى طلاب الجامعة دراسة عبر ثقافية .

٤. دراسة البنية العاملية للذكاء الوجدانى فى ضوء نماذج جولمان ، بار – أون، سالوفى وماير فى البيئة العربية .

٥. إعداد برامج تشمل الآباء والمعلمين لرفع الذكاء الوجداني وكفاءتهم الذاتية مما ينعكس بشكل إيجابي على الأبناء والطلاب.

٦. دراسة علاقة الذكاء الوجداني بمتغيرات انفعالية أخرى مثل قوة الإرادة والمثابرة ومستوى الطموح والانبساط والانطواء والعصابية .

٧. إعداد برامج لتنمية الذكاء الوجداني للطلاب والكفاءة الذاتية ، وخاصة المشاغبين والضحايا منهم.

٨. دراسة لتنمية الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية ؛ لمواجهة الضغوط النفسية لدى الطلاب والاكتئاب والقلق وقلق المستقبل والتوتر والخوف .

٩. القيام بدراسة مقارنة بين واقع الأنشطة الطلابية وكيفية تطويرها ودراسة تأثيرها علي كل مناحي شخصية الطلاب .

المراجع

أولاً: مراجع باللغة العربية:

١. أحمد علي (٢٠٠٠). **فاعليّة برنامج إرشادي في الدراما النفسيّة في خفض التوتر وتحسين الكفاءة الذاتيّة المدركة لدى عيّنة من طلبة الصف السابع الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنيّة.

٢. السيد أبو هاشم (٢٠٠٥)٠ **مؤشرات التحليل البعدى Meta- Analysis لبحوث فعالية الذات فى ضوء نظرية باندورا** ، جامعة الملك سعود ، كلية التربية ، مركز البحوث التربوية ، العدد (٢٣٨) ، ص ص ١-٧٨ ٠

٣. أماني عبد التواب صالح (٢٠٠٤) . **فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجدانى على بعض المتغيرات النفسية لدى المراهقات** ، رسالة دكتوراه ، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر .

٤. جولمان دانيال (٢٠٠٠) . **الذكاء العاطفي** ، ترجمة ليلى الجبالى ، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، عالم المعرفة ، العدد (٦٢) .

٥. حنان الجبور (٢٠٠٢). **فعاليّة الذات لدى المدخنين والكحوليين**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنيّة.

٦. خالد صالح السبيعي (٢٠٠٥). **العوامل المؤدية إلى ضعف مشاركة الطلاب في الأنشطة الطلابية ووسائل التغلب عليها من وجهة نظر الطلاب بجامعة الملك سعود**. رسالة الخليج العربي، ع٩٤، ص٥٥-١٠٩.

٧. دعيج عبد العزيز الدعيج (٢٠٠٢). أسباب عزوف طلبة جامعة الكويت عن الاشتراك في الأنشطة الطلابية. **المجلة التربوية** ، ع٦٤ ، ص٦٧-١٠٨.

٨. رشا عبد الفتاح الديدى (٢٠٠٥). **استبيان الذكاء الانفعالي**. القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

٩. روبينز وسكوت (٢٠٠٠) . **الذكاء الوجداني**، ترجمة صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافى ، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .

١٠. سامية القطان (٢٠٠٦). **تصور جديد للذكاء الوجداني**، دقهلية ، مطبعة أبو العز.

١١. ضيف الله عواض الثبيتي (٢٠٠١). عوامل تشجيع طالب المرحلة المتوسطة للمشاركة في الأنشطة المدرسية اللاصفية والمشكلات التي تحد من ذلك. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية** ، مج ١٣ ، ع٢.

١٢. طارق بن أحمد صائغ (٢٠٠٦). **أثر استخدام العروض العملية على التحصيل الدراسي عند تدريس وحدة الضوء في الفيزياء لطلاب الصف الثاني ثانوي علمي بمدينة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.

١٣. طلال عبد الهادي الغبيوي (٢٠٠٥). **تقويم الأنشطة الطلابية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين بمحافظة عفيف التعليمية**. رسالة ماجستير ، جامعة الملك سعود ، الرياض.

١٤. عامر محمد العيسري ؛ ريا عامر الجابري (٢٠٠٤). **واقع الأنشطة التربوية وأثرها على التحصيل الدراسي للطلاب من وجهة نظر الطلاب والمعلمين** ، ندوة الأنشطة التربوية مركز لإثراء التعلم ، مسقط ، ٢٦-٢٨ نوفمبر.

١٥. عبد الله حمود الحربي (٢٠٠١). **النشاط الطلابي** ، مؤتمر النشاط الطلابي ودوره في العملية التربوية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، في ١-٢ مايو ٢٠٠١.

١٦. عصام محمد زيدان ، كمال احمد الإمام (٢٠٠٢) : الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب التعلم وبعض أبعاد الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية ، **مجلة البحوث النفسية والتربوية** ، كلية التربية – جامعة المنوفية ،العدد ٣ ،السنة ١٧ ، ص ص ٣-٤١.

١٧. علاء محمود الشعراوى (٢٠٠٠) . فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، **مجلة كلية التربية جامعة المنصورة** ، العدد (٤٤) ، ٢٨٧ – ٣٢٥ .

١٨. فاروق السيد عثمان، محمد عبد السميع رزق (٢٠٠١). الذكاء الانفعالي : مفهومه وقياسه. **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، (٣٨)، ٣-٣١ .

١٩. فايز علي الأحمري (٢٠٠٨). **مدى إسهام برامج النشاط الثقافي في تحقيق الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدينة الطائف** ، رسالة ماجستير جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.

٢٠. فتحى الزيات (٢٠٠١) . **البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها** . فى: سلسلة علم النفس المعرفي (٦) جـ٢ "مداخل ونماذج ونظريات" ، القاهرة ، دار النشر للجامعات ، ص ص ٤٩١ -٥٣٨ .

٢١. لورانس شابيرو (٢٠٠٥) . **كيف تنشئ طفلاً يتمتع بذكاء عاطفي** ، ترجمة مكتبة جرير، الرياض ، مكتبة جرير .

٢٢. ليلي عبد الله السليمان (٢٠٠٧) .علاقة هوية الأنا بفاعلية الذات والذكاء الوجداني لدى عينة من المراهقات الموهوبات والعاديات بمكة المكرمة .http:// childhoodgov . sa

٢٣. محمد إبراهيم جوده (٢٠٠١) . دراسة لبعض مكونات الذكاء الانفعالي في علاقتها بمركز التحكم لدى طلاب الجامعة ، **مجلة كلية التربية ببنها** ، جامعة الزقازيق، المجلد العاشر، العدد (٤٠) .

٢٤. محمد سليمان الصبيحي (٢٠٠١). **النشاط الطلابي في الجامعات السعودية الواقع والمأمول**. مؤتمر النشاط الطلابي ودوره في العملية التربوية، جامعة الملك سعود، الرياض، في ١-٢ مايو ٢٠٠١.

٢٥. محمد عبد الفتاح عسقول ؛ عليان عبد الله الحولي (٢٠٠١). اتجاهات طلبة الصف العاشر من التعليم الأساسي الحكومي في لواء غزة نحو الحاسوب، **مجلة الجامعة الإسلامية**، م٩. ٢٥٧-٢٨٠.

٢٦. محمد مبارك الشمري (٢٠٠٦). **مدى تحقق الأنشطة التربوية بالمدرسة الثانوية: دراسة ميدانية على مدارس البنين بمدينة حائل**. رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض.

٢٧. محمد محمد سالم (٢٠٠٢) . **علاقة النشاط المدرسي اللاصفي للتربية الإسلامية بالانجاز الأكاديمي لها في المدرسة المتوسطة**. رسالة التربية وعلم النفس، الرياض، ع١٧. ص١-٤٩.

٢٨. نزيه حمدي ، نسيمة وداود (٢٠٠٠). علاقة الفاعليّة الذاتيّة المدركة بالاكتئاب والتوتّر لدى طلبة كليّة العلوم التربويّة في الجامعة الأردنيّة، **مجلّة دراسات العلوم التربويّة**، المجلّد (٢٧)، العدد (١).

٢٩. هادي أحمد الفراجي (٢٠٠٥). **الأنشطة التعليمية ودور المشرف والمعلم في تصميمها وتقويمها**،اللقاء التربوي الخامس،مسقط.

٣٠. هاني محمد موسى . (٢٠٠٨). **دراسة تقويمية للأنشطة الطلابية بكلية المعلمين في جامعة الملك سعود في ضوء آراء طلابها**. مؤتمر مناهج التعليم والهوية الثقافية، دار الضيافة، جامعة عين شمس، مج ٤، في ٣٠-٣١ يوليو ٢٠٠٨.

٣١. هند عبد الله ثنيان (٢٠٠٠). **تصور مقترح لأنشطة اللغة العربية غير الصفية بالمرحلة المتوسطة للبنات بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير، كلية التربية، الرياض.

٣٢. وليد عبد العزيز الخراشي (٢٠٠٤). **دور الأنشطة الطلابية في تنمية المسؤولية الاجتماعية دراسة ميدانية على عينة مختارة من طلاب جامعة الملك سعود**، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض.

ثانياً: مراجع باللغة الأجنبية:

33.Austin, E., Saklofske, D., & Egan, V., (2005). **Personality, well being and health correlates of trait emotional intelligence**, Personality and Individual Differences, Vol. 38 (3): 547 – 558.

34.Bandura, A.(1977) a .**Social Learning Theory** ., Englewood Cliffs, Prentice – Hall . New York .

35.Bandura, A.(1977) b .Self- Efficacy : Toward A unifying Theory of Behavioral Change , **Psychological Review** , 84, 2 , 191-215.

36.Bandura,A.(1982). Self- Efficacy Mechanism in Human Agency., **American Psychologist**, 37, 2, 122-147.

37.Bandura,A.(1995). **Self- Efficacy in Changing** .,Cambridge University Press, New York.

38.Bandura, A. (1997). **Self – Efficacy**, The Exercise of Control, Stanford University W. H. Freeman and Company, New York.

39.Bar - On, R., (2005) . **The Impact of emotional intelligence on subjective well –bing** , Perspectives in Education, Vol.23 (2) 41 – 62 .

40.Brown, C., Gurran, R., & Smith, M., (2003) . The role of emotional intelligence in the career commitment and decision-making process, **Journal of Career Assessment**, vol. 11 (4) 379 – 392 .

41.Chan , D. (2003). Multiple Intelligences and Perceived Self – Efficacy Among Chinese Secondary School Teachers in Hong Kong **Educational Psychology** , Vol. 23 , No. 5 ,pp. 521-533.

42.Chan , D.W., (2004) . **Perceived emotional intelligence and self efficacy among chiness secondary school teachers in Hong Kong**, Personality and Individual Differences, Vol. 36 (8) 1781- 1795 .

43.Chang, June (2002). **"Student Involvement in the Community College: A Look at the Diversity and Value of Student Activities and Programs"**. ERIC, 21 pp. (ED470922).

44.Chemiss, C., Adler, M. & Weiss, R.P. (2000) . **Promoting emotional intelligence in organizations**, Training & Development. Vol 54 (8) . 67-69 .

45.Di– Fabio, A., Giorgi, G., Majer, V., & Palazzeschi, L., (2005) . Emotional intelligence and selfefficacy among high school teachers, **Risorsa Uomo Rivista di psicologia del Lavoroe dell'** organizzazion, Vol. 11 (4) 447 – 457 .

46.Duran, A., Extremera, N., Rey, L., Fernandez B., & Pablo, M., (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general selfefficacy, Psicothema, vol. 18, 158 – 164.

47.Easton, C.J., (2004) . **The relationship between emotional intelligence and counseling self –efficacy**, Ph. D., Northern Arizona University.

48.Fairclough, Stuart J.; Stratton, Gareth (2006). " Effects of a Physical Education Intervention to Improve Student Activity Levels", **Physical Education and Sport Pedagogy**, v11 n1 p29-44 (EJ818166) .

49.George, J. M. (2000). **Emotions and leadership** : The role of emotional intelligence. Human Relation, 53, (6), 1027-1055.

50.Golman, D., (1996) . **Emotional intelligence.** Why it can matter more than IQ, learning, vol. 24 (6) 49 – 50.

51.Goleman, D. (1998). **Working with emotional intelligence.** New York : Bantam Books.

52.Gullen, Mairi Ann. (2000). " **Alternative curriculum programmers at key stage 4 (14 – to – 16 years old) evaluating outcomes in relation to inclusion".** Paper presented at the British education research association conference, Cardiff University, pp 7 – 10 , Sept.

53.Gundlach, M., Martinko, M. & Douglas, S., (2003) . Emotional intelligence, causal reasoning, and the self efficacy development process, **International Journal of Organizational Analysis,** Vol. 11 (3) 229 – 246 .

54.Hansen, R. (2009). A **Study of school district superintendents and the connection of emotional intelligence to leadership.** PHD, Capella University.

55.Hartsfield, M.K., (2003) . **The internal dynamics of transformational leadership: Effects of spirituality,** emotional intelligence and self – efficacy, PhD, Regent University .

56.Hurme, Tarja-riitta; Jarvela, Sanna (2005). " Students' Activity in Computer-Supported Collaborative Problem Solving", **International Journal of Computers for Mathematical Learning,** v10 n1 p49-73 (EJ748718) .

57.Kim, A. & Park , I . (2000). Hierarchical Structure of Self – Efficacy in Terms of Generality Levels and Its Relations to Academic Performance : General , Academic , Domain – Specific , and Subject – Specific Self – Efficacy . Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans , LA, April 24-28) ,pp.1-35.

58.Martin , W., Easton, C., Wilson, S., Takemoto, M. & Sullivan, S., (2004) . Salience of emotional intelligence as a core characteristic of being a counselor, Counselor Education and Supervison, Vol. 44 (1) 17 – 30 .

59.Mayer, J. & Salovey P. (1990). **Emotional intelligence Imagination.** Cognition and Personality, (3), 185-211.

60.Mayer, J. Perkins, D. Caruso, D. & Salovey, P. (2001) . **Emotional Intelligence and giftedness,** Roeper Review, 23 (3), 131-137.

61.McCluskey, A. (2000). Emotional Intelligence in schools. @http://www.connected.org/learn/school.html.

62.Okech, A., (2004). **An exploratory examination of the relationships among emotional intelligence,** elementary school science teacher self –efficacy, length of teaching experience racelethnicity, gender, and age, university of Texas Kingsville .

63.Pellitteri , J. (2002) . The relationships between Emotionall Intelligence and ago defence mechanisms. **Journal of Psychology.** 136 (2) , 182 – 194 .

64.Pfeiffer, S . (2001) . **Emotional intelligence** : popular but elusive contrust. Roeper Review, Vol.23, ISSUE 3 , P 138-142.

65.Romanov, Kalle; Nevgi, Anne. (2008). "Student Activity and Learning Outcomes in a Virtual Learning Environment"Ci", ERIC , v11 n2 p153-162 (EJ811470) .

66.Salovey, P., & Mayer, J., (2002) . The positive psychology of emotional intelligence, (in) lopez, S. & Snyder, C., (2002) **Handbook of positive psychology,** New York, Oxford Univerity press .

67.Scharfenberg, Franz-Josef; Bogner, Franz X.; Klautke, Siegfried (2008). " A Category-Based Video Analysis of Students' Activities in an Out-of-School Hands-on Gene Technology Lesson". **International Journal of Science Education,** v30 n4 p451-467 (EJ786002) .

68.von Aufschnaiter, Claudia; von Aufschnaiter, Stefan (2007)." University Students' Activities, Thinking and Learning during Laboratory Work". **European Journal of Physics,** v28 n3 pS51-S60 (EJ829385) .

69. Vuorela, Minna; Nummenmaa, Lauri (2004). " Experienced Emotions, Emotion Regulation and Student Activity in a Web-Based Learning Environment" , **European Journal of Psychology of Education,** v19 n4 p423-436 (EJ755489).

70. Wang, C., (2002) . Emotional intelligence, general selfefficacy and coping style of Juvenile delinquents, **Chinese Mental Health Journal,** Vol. 16 (8) 565 – 567.

71. Wang, C., & HeZhiwen (2002) . The relationship between parental rearing styles and general selfefficacy and emotional intelligence in high school students, **Chinese Mental Health Journal**, Vol. 16 (11) 781 – 782 .

72. Warren, T. H.; Henriksen, P. N.; Ramsier, R. D. (2003). " A Student Activity on Visual Resolving Power". ERIC, v38 n5 p413-417 (EJ775668) .

73. Weisinger, H. (1998). **Emotional intelligence at work.** San Francisco, Jossey – Bass Publishers.

74. Wu, C. (2010). **The relationship among leisure participation, Leisure satisfaction, and emotional intelligence among elementary school teachers in Northern Taiwan.** PHD, University Incarnate of Word.

المساندة الإجتماعية لدى طلبة الجامعة*

أ/ فاطمة حسين عبد الخالق المبروك**

المقدمة:

تحمل المساندة في طيها معنى المعاضدة والمؤازرة والمساعدة على مواجهة المواقف ويعتبر بداية ظهور مصطلح المساندة الاجتماعية حديثا في العلوم الإنسانية مع تناول علماء الاجتماع لهذا المفهوم في إطار تناولهم للعلاقات الاجتماعية ، حيث صاغوا مصطلح الشبكة الاجتماعية (Social network) الذي يعتبر البداية الحقيقية لظهور (Social support) والذي يطلق عليه البعض مسمى الموارد الاجتماعية (Social resources) ، بينما يحدده البعض الآخر على أنه امتدادات اجتماعية (Social provisions) ، وتعتمد المساندة في تقديرها على إدراك لشبكاتهم الاجتماعية باعتبارها الأطر التي تشتمل على الأفراد الذين يثقون فيهم ويستندون على علاقاتهم.

(محمد الشناوي – محمد عبدالرحمن ١٩٩٤م ، ٣).

تعريف المساندة الاجتماعية:

على الرغم من تعدد المفاهيم الخاصة بالمساندة الاجتماعية إلا أن معظم المقاييس المرتبطة لها تشير إلى تقديم المساعدات المادية أو المعنوية للفرد التي تتمثل في أشكال التشجيع أو التوجيه أو المشورة، ولقد اتفق في تعريفها كلاً من كوهين (Cohen) وسيم (Syme) وسكوتر (Schetter) بأنه "تفاعل الفرد في علاقاته مع الآخرين" (على على مفتاح: ٢٠٠٠م ، ٩).

---

* بحث مستخلص من رسالة الماجستير للباحثة.

** باحث ماجستير- كلية الآداب- جامعة المنصورة.

والمساندة الاجتماعية تعبر عن "النظام الذي يتضمن مجموعة من الروابط والتفاعلات الاجتماعية مع الآخرين التي تتسم بأنها طويلة المدى ، ويمكن الاعتماد عليها والثقة بها عندما يشعر الفرد بأنه في حاجة إليها لتمده بالسند العاطفي" ، كما أنها تتضمن نمطاً مستديماً من العلاقات المتصلة أو المتقطعة التي تلعب دوراً هاماً في المحافظة على وحدة الجسم للفرد ، كما أن الشبكة الاجتماعية للفرد تزوده بالإمدادات النفسية وذلك للمحافظة على صحته النفسية.(Caplan : 1981: 413).

ويعرفها جونسون وساراسون(Johnson &Sarason) بأنها ، اعتقاد الفرد أن الآخرين يحبونه ويقدرونه ، ويرغبونه ويعتبرونه ذو قيمة". (راوية دسوقي ١٩٩٦م ٤٥).

وتعرف المساندة الاجتماعية بأنها " شبكة من العلاقات التي تقدم مساندة مستمرة للفرد بصرف النظر عن الضغوط النفسية الموجودة في حياته ، وهي إما أن تكون موجودة أثناء حدوث الضغوط النفسية أو أن يكون لدى الفرد إدراك بأنها ستنشط في حالة وجود الضغوط. , Gentry & Goodwin : 1995) .566)

وهذا يدل على أهمية وجود المساندة الاجتماعية واستمراريتها في حياة الفرد بصفة عامه أو أثناء تعرضه للضغوط النفسية.

كما أنها "اهتمام المنظمة بتوفير الفرص للعلاقات الاجتماعية وبث روح التعاون والتآلف بين العاملين والتي تعمل في اتجاهين كلاهما لصالح الفرد والمنظمة ، في جانب تزيد من استجابات الفرد في العمل لأنه يحقق حاجات مهمة مثل الضمان والقبول والانتماء ، ومن جانب آخر فإنها تعمل كمنطقة عازلة أو مخففة للضغوط حيث يتم ذلك من خلال التعاطف وتقديم المساعدة". (على عسكر: ٢٠٠٠، ١١٧).

ومهما كان الأساس أو المفهوم النظري الذي ينطلق منه مصطلح المساندة الاجتماعية فإن هذا المفهوم يشمل على مكونين رئيسيين هما:

١- أن يدرك الفرد أنه لديه عدد كاف من الأشخاص في حياته يمكنه أن يرجع إليهم عند الحاجة.

٢- أن يكون لدى هذا الفرد درجة من الرضا عن هذه المساندة المتاحة له.

ومن ثم يمكن القول بأن المساندة الاجتماعية يقصد بها "تلك العلاقات القائمة بين الفرد والآخرين والتي يدركها على أنها يمكن أن تعاضده عندما يحتاج إليها". (محمد الشناوي ومحمد عبدالرحمن: ١٩٩٤م ، ٤).

وتعبر المساندة الاجتماعية عن "الإمكانيات الفعلية أو المدركة للمصادر المتاحة في البيئة الاجتماعية للفرد التي يمكن استخدامها للمساعدة (خاصة الاجتماعية) في أوقات الضيق" ويتزود الفرد بها من خلال شبكة علاقاته الاجتماعية التي تضم كل الأشخاص الذين لهم اتصال اجتماعي منظم بشكل أو بآخر معه (Lepore : 1994 , 247).

أي أن وجود المساندة الاجتماعية يدل على توفير أشخاص مقربين يتمثلون في أفراد الأسرة أو مجموعة من الأصدقاء ، أو الجيران أو زملاء العمل الذين يتسمون بالمشاركة الوجدانية والدعم المعنوي (Leavy 1983, 7).

أهمية المساندة الاجتماعية:

يرى (Tumer& Marino , 1994 : 203) أن المساندة الاجتماعية تؤثر بطريقة مباشرة على سعادة الفرد (Well-being) عن طريق الدور المهم الذي تلعبه حينما يكون مستوى الضغوط مرتفعاً، أو بالنسبة للصحة النفسية مستقلة عن مستوى الضغط أو كمتغير وسيط مخفف من الآثار السلبية الناتجة عن ارتفاع مستوى الضغط.

وكذلك يرى كل من (Coyne & Downey : 1991 : 402) أن المساندة الاجتماعية من الآخرين الموثوق فيهم لها أهمية رئيسية في مواجهة الأحداث الضاغطة وأن المساندة الاجتماعية يمكن أن تخفض أو تستبعد عواقب هذه الأحداث على الصحة.

ويرى (Bowlby 1980:318) أن المساندة الاجتماعية تزيد من قدرة الفرد على المقاومة والتغلب على الإحباطات وتجعله قادراً على حل مشاكله بطريقة جيدة ويشير (Sarason et al, 1983) إلى أن الفرد الذي ينشأ وسط أسّر مترابطة تسود المودة والألفة بين أفرادها يصبحون أفراداً قادرين على تحمل المسئولية ولديهم صفات قيادية لذا نجد أن المساندة الاجتماعية تزيد من قدرة الفرد على مقاومة الإحباط وتقلل من المعاناة النفسية في حياته الاجتماعية. وأن المساندة الاجتماعية يمكن أن تعلب دوراً هاماً في الشفاء من الاضطرابات النفسية. كما تسهم في التوافق الإيجابي والنمو الشخصي للفرد ، وكذلك تلقى الفرد من الأثر الناتج عن الأحداث الضاغطة أو أنها تخفف من حدة هذا الأثر ، وعليه فإن هناك عنصرين هامين ينبغي أخذهما في الاعتبار وهما: إدراك الفرد أن هناك عدداً كافياً من الأشخاص في حياته يمكن أن يعتمد عليهم عند الحاجة. وإدراك الفرد درجة من الرضا عن هذه المساندة المتاحة له ، واعتقاده في كفاية وكفاءة وقوة المساندة مع ملاحظة أن هذين العنصرين يرتبطان ببعضهما البعض ويعتمدان في المقام الأول – على الخصائص الشخصية التي يتسم بها الفرد. ويلخص "عماد على عبدالرازق ١٩٩٨ : ١٥٦" ما أشار إليه يشير Sarason " et al" إلى الدور الهام للمساندة الاجتماعية في تخفيف من حدة الضغوط إلى أن المساندة الاجتماعية يمكن أن تقوم بما يلي : لها قيمة شفائية من الأمراض النفسية, تسهم في التوافق الإيجابي والنمو الشخصي ، تقي الفرد من الأثر الناتج عن الأحداث الضاغطة أو تخفف من حدة هذا الأثر.

ويشير (Curtrona& Russell : 74) إلى أن المساندة الاجتماعية تقوم بمهمة حماية تقدير الشخص لذاته وتشجيعه على مقاومة الضغوط التي تفرضها عليه أحداث الحياة المؤلمة، ويتفق هذا الرأي مع التصور الذي اقترحه "Alpee" لنموذج المساندة الاجتماعية المتصل بالوقاية, وفي سياقه يرى أن احتمالات الاضطراب النفسي تقل عندما تقوى قدرة الشخص على مقاومة أحداث الحياة السلبية ، وعندما يتلقى من المساندة الاجتماعية من أهله وأصدقائه وزملائه ما يساعده على تجاوز الأزمات والمحن ، وقد افترض "Bowlby" أن الأفراد الذين يقيمون روابط تعلق صحية مع الآخرين ، يكونون أكثر أمناً واعتماداً على أنفسهم من أولئك الذين يفتقدون مثل هذه الروابط إذ حينما تعاق القدرة على إقامة روابط صحية متوافقة " مع الآخرين يصبح الفرد عرضة للعديد من المخاطر والأضرار البيئية التي تؤدي إلى عزلته عن الآخرين (Turner & Marino 1994:203) .

ولقد أكد ""Weiss أن مفهوم المساندة الاجتماعية من كونها متغيراً ملطفاً للعلاقة بين المشقة النفسية والإصابة بالمرض على أساس أن المساندة الاجتماعية ترتبط بصورة سلبية بالمرض، فكلما تلقى الشخص الدعم الانفعالي والوجداني والتقديري من جانب أفراد أسرته وأصدقائه وزملائه العمل قل تبعاً لذلك نسبة إصابته بالمرض (Buunk&Hoorens 1992:412) ويذكر ليبرمان "Lieberman" في عرضة حول الدور الذي تقوم به المساندة الاجتماعية في التأثير على إدراك الفرد لهذه الضغوط وكذلك الاستجابة لها والتعامل معها. أن هناك مجموعة من المواقف في حياة الأفراد تلعب المساندة فيها دوراً هاماً ومن هذه المواقف الوقائية الاكتئاب في حالة الأحداث المؤلمة والتخفيف من الأحزان والأعراض الجسمية التي تنتج عن التعطل عن العمل وتخفيف آثار الأسى ، والتخفيف أو الوقاية من وقوع اضطرابات انفعالية في فترة الشيخوخة (محمد الشناوي ومحمد عبدالرحمن: ١٩٩٤م ، ٥).

أما بالنسبة لأهمية المساندة الاجتماعية فقد أوجزها كل من (Cutrona& RUSSELL 1990 : 63) فيما يلي: تخفف من واقع الضغوط النفسية التي تقوى تقدير الذات لدى الفرد ، وتخفف من أعراض القلق والاكتئاب وتؤثر على الصحة النفسية والجسمية ، وتزيد من الشعور بالرضا عن ذاته وحياته ، وتزيد من الجوانب الإيجابية مما يحسن من صحتهم النفسية وتسهم في التوافق الإيجابي والنمو الشخصي ، وتساعد على حل المشكلات المرتبطة ، وأخيراً تزيد من الارتباط بمصادر شبكة المساندة الاجتماعية الخاصة بهم التي تتمثل في الزوجة ، والزوج والأبناء، والأقارب، والجيران ، والأصدقاء.

أشكال المساندة الاجتماعية:

يشير هوس (HoSEE) إلى أن المساندة الاجتماعية يمكن أن تأخذ عدة أشكال هي:

- المساندة الانفعالية التي تنطوي على الأفعال التي تنقل التقدير والرعاية والثقة والقبول والعواطف.
- المساندة الحسية (الإدائية) التي تنطوي على المساعدة في العمل والمال.
- المساندة المعلوماتية التي تنطوي على إعطاء نصائح أو معلومات ، أو تعليم مهارة تسهل حل مشكلة أو موقف ضاغط.
- المساندة التقويمية التي تنطوي على التغذية الرجعية المتعلقة بآراء الفرد أو سلوكه(Karen : 1987, 1132)
- كما تؤدي المساندة الاجتماعية وظائف هامة تدور حول تلبية احتياجات الفرد وحمايته من التأثير الضار للحزن ، وتقدم له خبرات الآخرين في مواقف مشابهه لموقفه ليقارن سلوكه ومشاعره وأفكاره إزاء هذه الخبرة الجديدة .

أنماط المساندة الاجتماعية:

ويشير (House 1981: 158) إلى أن المساندة الاجتماعية يمكن أن تأخذ عدة أشكال ومنها.

- المساندة الانفعالية (Emotional Support) والتي تنطوي على الرعاية والثقة والقبول والتعاطف.
- المساندة الأدائية (Instrumental Support) والتي تنطوي على المساعدة في العمل والمساعدة بالمال.
- المساندة بالمعلومات (Information Support) التي تنطوي على إعطاء نصائح أو معلومات أو تعليم مهارة تؤدي إلى حل مشكلة أو موثق ضاغط .
- مساندة الأصدقاء (Companionship Support) والتي تنطوي على ما يمكن أن يقدمه الأصدقاء لبعضهم البعض وقت الشدة.

ويرى (Cohen et al 1986) أنه يمكن الحديث عن أربع فئات من المساندة

١-**مساندة التقدير (Esteem Support)** وهذا النوع من المساندة يكون في شكل معلومات بأن هذا الشخص مقدر ومقبول ويتحسن تقدير الذات بأن ننقل للأشخاص أنهم مقدرون لقيمتهم الذاتية وخبراتهم ، وإنهم مقبولون بالرغم من أي صعوبات أو أخطاء شخصية . وهذا النوع من المساندة يشار إليه بمسميات مختلفة مثل المساندة النفسية والتعبيرية ، ومساندة تقدير الذات، ومساندة التنفيس ، والمساندة الوثيقة.

٢-**المساندة بالمعلومات (Information Support)** هذا النوع من المساندة يساعد في تحديد وتفهم والتعامل مع الأحداث الضاغطة ، ويطلق عليه أحياناً مساندة التقدير (Appraisal Support) والتوجيه المعرفي (Cognitive Guidance).

٣-**الصحبة الاجتماعية: (Social Companionship)** وتشمل على قضاء بعض الوقت مع الآخرين في أنشطة الفراغ والترويح ، وهذه المساندة تخفف الضغوط من حيث أنها تشبع الحاجة إلى الانتماء والاتصال مع الآخرين ، وكذلك بالمساعدة على أبعاد الفرد عن الانشغالات أو عن طريق تيسير

الجوانب الوجدانية الموجبة ، ويشار إلى هذا النوع من المساندة أحياناً بأنه مساندة الانتشار والانتماء.

٤- **المساندة الإجرائية : (Instrumental Support)** وتشمل على تقديم العون المالي والإمكانات المادية والخدمات اللازمة وقد يساعد العون الإجرائي على تخفيف الضغط عن طريق الحل المباشر للمشكلات الإجرائية ، أو عن طريق إتاحة بعض الوقت للفرد المتلقي للخدمة أو العون للأنشطة مثل الاسترخاء أو الراحة ويطلق على المساندة الإجرائية أيضاً مسميات مثل العون، المساندة المالية ، والمساندة الملموسة.

وعلى الرغم من أن أشكال المساندة يمكن تمييزها نظرياً فإنه من المواقف الطبيعية لا تجدها منفصلة عن بعضها . فعلى سبيل المثال ، فإنه من الممكن لأولئك الذين لديهم صحة اجتماعية أكبر أن يكون لديهم أيضا فرصة للحصول على المساندة الإجرائية ومساندة التقدير.

أهم النظريات المفسرة للمساندة الاجتماعية:

للمساندة الاجتماعية أنموذجين رئيسيين يفسران الدور الذي تقوم به المساندة الاجتماعية حسب ما ذكر بانك وهورنز (Buunk&Hoorens 1992: 449).

أولا: أنموذج الأثر الرئيسي للمساندة الاجتماعية:-

يصور كل من هذا الأنموذج للمساندة من وجهة نظر سوسيولوجية (علم الاجتماع) للمساندة الاجتماعية في ضوء عدد وقوة علاقات الفرد بالآخرين في بيئته الاجتماعية بمعنى درجة التكامل الاجتماعي للفرد أو حجم وتركيب الشبكة الاجتماعية للفرد بأنها قد ترفع من مستوى الصحة النفسية بتقديم أدوار ثابتة باعثة على المكافأة والارتقاء بالسلوك الصحي / والإبقاء على أداء ثابت خلال فترات التغير السريع.

ثانيا: الأنموذج الوافي (المخفف):

يعتبر المساندة الاجتماعية أحد المتغيرات النفسية الاجتماعية المعدلة أو الملطفة أو الواقية للعلاقة بين أحداث الحياة الضاغطة والإصابة بالمرض على اعتبار أن المساندة ترتبط سلبياً بالمرض، فمن خلال المساندة الاجتماعية التي يتلقاها الفرد من أعضاء أسرته وأصدقائه ، والمتمثلة في العلاقات الدافئة الحميمة تقل نسبة الأشخاص الذين يتعرضون للإصابة بالمرض.

العلاقة بين المساندة والصحة النفسية:

يعتقد (Cutrona 1996: 54) بوجود علاقة ارتباطيه بين نقص المساندة الاجتماعية (الحجم – الرضا) ونشأة واستمرار الأعراض الاكتئابية والشعور باليأس لدى فئات عمرية مختلفة فالأشخاص منخفضي المساندة الاجتماعية من المكتئبين يتسمون بالتقييم السلبي للذات ، والنظرة السلبية للعالم والمستقبل ، وتوقع الفشل في كل محاولة ، وتعميم هذا الفشل ، والتشويه المعرفي، وفقدان الأمل والقابلية للاستثارة ويوضح (Holahan& Moos 1990: 913) أنه فضلاً عن هذين الأسلوبيين للتعامل مع الأحداث الضاغطة ومواجهتها ، فإن هناك أساليب أخرى يمكن أن تخدم كلا من وظيفتي التركيز على المشكلة . والتركيز على الانفعال , ومن أوضح هذه الأساليب البحث عن الدعم الاجتماعي والذي يوضح مدى إمكانية الفرد في الحصول على الدعم المادي أو على الدعم بالمعلومات وهذا النوع الأخير يسمى بالدعم الاجتماعي الإجرائي .

وأشار (Rutter 1990: 182) إلى أن العلاقة الذي يسودها الحب والدفء بالإضافة إلى أنها تمثل مصدراً للوقاية من الآثار السلبية الناتجة عن تعرض الفرد للأحداث الضاغطة ، فإنها ترفع من تقدير الفرد لذاته وفاعليته ، وهما عاملان واقيان يساعدان الفرد على مواجهة الأحداث الضاغطة. ويخففان من الآثار المترتبة على التعرض لها . إما إدراك الفرد لعدم وجود مساندة

اجتماعية، فإنه يشعر بعدم القيمة وعدم القدرة على المواجهة وتكون هذه بداية انخفاض مستوى الصحة النفسية ، حيث يفتقد الفرد الشعور بالقيمة ويفتقد السند عند المحنة.

ويرى (شعبان جاب الله ١٩٩٣ : ٢٣٦) أن المساندة الاجتماعية التي يتلقاها الفرد من الآخرين سواء في الأسرة أو خارجها ، تعد عاملاً هاماً في صحته النفسية من ثم يمكن التنبؤ بأنه في ظل غياب المساندة أو انخفاضها ، يمكن أن تنشط الآثار السلبية للأحداث والمواقف السيئة التي يتعرض لها الفرد مما يؤدي إلى اختلال الصحة النفسية.

وقد توصل (Dverholser et al, 1990:125-132) إلى وجود علاقة سالبة بين حجم المساندة الاجتماعية والأحداث الضاغطة يؤثران في شدة الشعور بالأعراض الاكتئابية للراشدين. فهناك علاقة وثيقة بين المساندة الاجتماعية والصحة النفسية للفرد فالمساندة الاجتماعية قد تجعل الفرد أكثر شعوراً بالأمن والسعادة ، ولها تأثير مباشر على الصحة النفسية. فالتأثير المباشر يتمثل في التخفيف من حدة واقع الضغوط على الصحة الجسدية والنفسية للفرد من خلال وجود الآخرين بجانب الفرد ومساعدتهم له وفي هذه الحالة تعتبر المساندة الاجتماعية عاملاً مخففاً وتقل ظهور المساندة مع الضغوط الأقل تأثيراً على الفرد وتزداد المساندة مع الضغوط في الأزمات فمثلاً إذا وقع الفرد في أزمة مالية فإن إدراك الفرد للأزمة سيكون واقعياً عندما يدرك أن هناك مساندة مالية له سواء من خلال تقديم الدعم المادي أو من خلال تقديم المساندة المعرفية (المعلومات) للتغلب على هذه الأزمة وبالتالي تأثر الفرد بهذه الأزمة فإن المساندة الاجتماعية تجعل الحياة أكثر صحة.

كما أن المساندة الاجتماعية لها تأثير غير مباشر وذلك من خلال زيادة وتقوية المصادر الشخصية مثل الشخصية والشعور بالثقة بالنفس والضبط الداخلي حيث أن اعتقاد الفرد بأن الآخرين يحبونه, ويقدرونه , ويحترمونه ,

ويتفهمونه , ويشبعون حاجاته مما يزيد من شعوره بالأمن النفسي, والسعادة والثقة بالنفس ، ومما يجعله أكثر قوة على مواجهة الضغوط والمشكلات والأزمات.

العلاقة بين المساندة والأحداث الضاغطة:

يشير (محمد الشناوي ومحمد عبدالرحمن: ١٩٩٤م ، ٤) إلى أن المساندة الاجتماعية لها أثر مخفف لنتائج الأحداث الضاغطة فالأشخاص الذين يمرون بأحداث مؤلمة تتفاوت استجابتهم السلبية مثل القلق والاكتئاب لتلك الأحداث تبعاً لتوفر مثل هذه العلاقات الودودة والمساندة حيث يزداد احتمال التعرض لاضطرابات نفسية كلما نقص مقدار المساندة الاجتماعية.

كذلك فالمساندة الاجتماعية تلعب دوراً هام في تعديل العلاقة بين إدراك الأحداث بين الأعراض المرضية , فهي لا تخفف أو تلطف من وقع الضغوط فقط ولكنها قد يكون لها آثار شافية أو واقية من أثر هذه الضغوط وللمساندة دوران أساسيان في حياة الفرد وهما الدور الإنمائي والدور الوقائي.

أولا: الدور الألماني: ففي الدور الإنمائي يكون الأفراد الذين لهم علاقات اجتماعية يتبادلونها مع غيرهم. ويدركون أن هذه العلاقات يوثق بها أفضل من ناحية الصحة النفسية عن غيرهم ممن يفتقدون هذه العلاقات وبالتالي فهي تسهم في التوافق الايجابي فالمساندة الاجتماعية حسب (cutrona, 1996 – 15) تلعب دوراً في التخفيف من حدة الضغوط خاصة لو أن هذه الضغوط تعددت أمام الفرد فإن المساندة والعلاقات الحميمة تقي الفرد من أعراض الاكتئاب أو تخفف من هذه الأعراض.

ثانيا: الدور الوقائي: وفي الدور الوقائي فإن المساندة الاجتماعية لها أثر مخفف لنتائج الأحداث الضاغطة فالأشخاص الذين يمرون بأحداث مؤلمة تتفاوت استجابتهم المؤلمة لتلك الأحداث تبعاً لتوافر مثل هذه العلاقات الودودة والمساندة الاجتماعية كما ونوعاً وقد أضحى ذلك التأثير معروفاً بأنموذج

الأثر الملطف للمساندة الاجتماعية أو فرض التخفيف وربما يرجع هذا الأثر المخفف إلى ما يحدث من تحسن في أساليب المواجهة والتعامل مع الضغوط ومصادرها . وبذلك فإنه يفترض حدوث التفاعل بين الضغوط من ناحية والمساندة الاجتماعية من ناحية أخرى في التأثير على النتائج التي يتوقع حدوثها نتيجة للضغوط (Cobb, 1976).

وتشير كل من (Cutrona& Russell, 1990 -29) إلى أن المساندة الاجتماعية إتاحة علاقات مرضية تتميز بالحب والود , والثقة تعمل كحواجز أو مصدات ضد التأثير السلبي لضغوط الحياة على الصحة الجنسية والنفسية.

كذلك فإن هناك طرقاً عدة للمساندة الاجتماعية يمكن أن تخفف من الضغوط ومنها ما كان لها التأثير المباشر على نظام الذات ، والذي يزيد من تقدير الذات والثقة بها كذلك وربما كان لها تأثيراً مباشراً على النظام الانفعالي ، إذ يولد التفاعل الاجتماعي المساند درجة من المشاعر الايجابية تخفف من القلق والاكتئاب.

ويذكر (محمد الشناوي ومحمد عبدالرحمن: ١٩٩٤م ، ٣٣). في عرضه حول الدور الذي تقوم به المساندة الاجتماعية في التأثير على إدراك الفرد لهذه الضغوط وكذلك الاستجابة لها ، والتعامل معها إن هناك مجموعة من الموقف في حياة الناس تلعب المساندة فيها دوراً هاماً ومن هذه المواقف البرء من الجراحات ، وردود الفعل تجاه مضاعفات الأمراض ومشقة الحمل لدى المرأة . والجراحات التي تجري للأطفال والبرء من الأمراض مثلاً عقب الذبحات الصدرية والوقاية من الاكتئاب في حالة الأحداث المؤلمة , والتخفيف من الأحزان والأعراض الجسمية التي تنتج عن تعطل العمل وتخفيف آثار الأسى , والتخفيف أو الوقاية من وقوع اضطرابات انفعالية في فترة الشيخوخة، والتخفيف من آثار ضغوط العمل السابق فإن المساندة الاجتماعية رغم أنها جزء هام في حياة الإنسان، فإنه أكثر ميلاً إلى الاستفادة منها عندما تلم به الملمات أو

تداهمه المواقف الطارئة أو تنزل به الشدائد أو ما يمكن أن تجعله تحت مفهوم الأحداث الضاغطة .

التأثير الإيجابي للمساندة الاجتماعية للتخفيف من حدة الضغوط والحفاظ على الصحة.

تلعب المساندة الاجتماعية دوراً أساسيا في إمكانية تعزيز وتحسين التوافق الشخصي والاجتماعي للأفراد على الرغم من مواجهة الضغوط بالدعم الاجتماعي يعتبر عامل وسيط بين ضغوط الحياة والتوافق الاجتماعي للفرد حيث تعمل هذه المساندة على التخفيف من وطأة المعاناة من المواقف الضاغطة.

ويشير "Stobe" (1996) أن السند الاجتماعي من المصادر الهامة لمواجهة الضغوط فوجود أشخاص يمكن الركون إليهم والثقة بهم وتقيم الاهتمام والدعم والمساعدة ذات أهمية بالغة للحفاظ على الصحة النفسية والجسدية الجيدة.

كما أظهر "House" وآخرون (1988) بأن عدد العلاقات الاجتماعية ودرجة الجوار والاندماج التي يشعر بها الفرد تجاه الآخرين تمثل مؤشرات قوية للصحة.

ومن الأمور الأساسية في علم نفس الصحة إن المساندة الاجتماعية من الآخرين الموثوق فيهم لها أهمية رئيسية في مواجهة أحداث للحياة الهامة ، وإن بإمكانها أن تخفض أو تستبعد عواقب هذه الأحداث على الصحة. ويذهب (Cutona) إلى أن المساندة الاجتماعية التي يتلقاها الفرد من خلال الجماعات التي ينتمي إليها كالأسرة والأصدقاء ، والزملاء ، في العمل أو المدرسة أو النادي تقوم بدور كبير في خفض الآثار السلبية للأحداث والمواقف السيئة التي يتعرض لها فإتاحة علاقات اجتماعية مرضية تتميز بالحب والود والثقة تعمل كحواجز أو مصدات ضد التأثير السلبي لضغوط الحياة على الصحة النفسية والجسمية.

فالبحث عن سند اجتماعي يلعب دوراً في التخفيف من الضغط النفسي عن طريق التواصل الاجتماعي الجيد والعلاقات الاجتماعية المرنة والحميمة.

ولقد اقترح "Cohen" وآخرون فرصتين لتفسير الآثار الإيجابية للمساندة الاجتماعية في العلاقة بين الضغوط والصحة النفسية.

- الفرضية الأولى: تعتبر السند الاجتماعي عامل واق يحمي ضد الآثار الضارة للضغط أثناء فترات الضغط المرتفعة.
- الفرضية الثانية: تعتبر المساندة الاجتماعية كقوة إيجابية دائمة تعطى للفرد منذ البداية إمكانية لأن يكون أقل عرضة للضغط .
- فالمساندة الاجتماعية والمشاركة في أحاسيس الآخرين هي بمثابة عوامل وقائية ومخففة من الآثار السلبية الناتجة عن التعرض لأحداث الحياة .
- فالدعم العاطفي والتعاطف الذي يحصل عليه الفرد تجاه مشكلته من أفراد أسرته وأصدقائه أو زملاء العمل ومشاركة الألم والإنصات والفهم , وتقديم النصائح يعمل على التخفيف من الإحساس بالقلق أو الحزن مما يلطف بشكل هام درجة رد فعل الفرد تجاه الضغط النفسي.

ويضيف Moos&Molahan بأن المساندة الاجتماعية تزود الفرد بالدعم الانفعالي, المساعدة الملموسة والإرشاد والتوجيه الإعلامي ، فالفرد الذي يتمتع بموارد دعم اجتماعي غنية أكثر استعمالا للأساليب التوافقية عند التعرض للضغوط لأن هذا الدعم يجعل الفرد يقيم الضغوط تقييماً واقعياً مما يجعله يواجه الضغوط بنجاح.

ففي دراسة قام بها كل من "Harrise& Brown" على مجموعة من النساء كن يختبرن ضغوط هامه في حياتهن كن أقل ميلاً للاكتئاب لأن كان بإمكانهن الحصول على الدعم والسند الاجتماعي باللجوء إلى أزواجهن وأصدقائهن.

يؤكد Cohen بأن الفرد لن يرى الحدث ضاراً أو ضاغطاً إذا اعتقد أن شبكته الاجتماعية تساعد لمواجهة الحدث لأن وجود علاقات اجتماعية حميمة ودعم اجتماعي تعطى للفرد منذ البداية إمكانية للحكم مبدئيا على المواقف بأنها غير ضاغطة مع اعتقاد أكبر للقدرة على المواجهة.

يضيف Cohen أن المساندة الاجتماعية تتدخل بين الحادث وردود الأفعال المصاحبة حيث تقوم بتخفيف أو منع استجابة تقدير الضغط ومعها يشعر الشخص إن الحدث الضاغط ليس خطيراً أو شديداً أي تعمل على التهوين من الأهمية التي يدركها الشخص للمشكلة.

في كل الأحوال فهناك جانب هام للمساندة الاجتماعية يتمثل في كونها فرصة تسمح للفرد للتعبير عن الانفعالات مما يعزز الصحة النفسية والجسدية عند مواجهة الضغوط.

التأثير السلبي لغياب أو انخفاض المساندة الاجتماعية والعزلة على اضطراب الصحة النفسية:

توصلت نتائج الدراسات السابقة إلى أن المساندة الاجتماعية التي يتلقاها الفرد من الآخرين سواء في الأسرة أو خارجها تعد عاملاً هاماً في صحته النفسية ومن ثم يمكن التنبؤ بأنه في ظل غياب المساندة أو انخفاضها يمكن أن تنشط الآثار السلبية للأحداث والمواقف السيئة التي يتعرض لها الفرد بما يؤدي إلى اختلال الصحة النفسية لديه . فقد أظهرت دراسة Baron وآخرون (1991) Willamson, Cohen بأن فقر أو غياب السند الاجتماعي المناسب يمثل عامل تفاقم واشتداد الضغط على الصحة , بإمكان الضغط الأضرار بصحة الأفراد إذا لم يكن لديهم دعم اجتماعي مناسب.

كما أظهرت دراسة Varni وآخرون (1989) دور المساندة الاجتماعية كمتغير وسيط دال إحصائياً للعلاقة بين الضغط والأعراض النفسية.

ويشير Molahan, Moos بأن الأفراد الذين يعانون من فقر في الدعم العائلي والاجتماعي أكثر استعمالاً لأساليب المواجهة اللاتوافقية عند التعرض للضغوط.

فالمساندة تتدخل بين خبرة للضغط وظهور الحالة المرضية أو السلوك المضطرب . فقد توصل Dverholsen وآخرون إلى وجود علاقة سالبة بين حجم المساندة الاجتماعية وضغوط الحياة وأن انخفاض حجم الدعم الاجتماعي وزيادة ضغوط الحياة يؤثران في شدة الشعور بالأغراض الاكتئابية.

كما توصل De-wilde وآخرون إلى أن المراهقين مرتفعي الاكتئاب من محاولي الانتحار قد قرروا انخفاضاً في حجم المساندة الاجتماعية من الأسرة وشدة ضغوط الحياة.

المراجع

أولاً: مراجع باللغة العربية:

١. جيهان محمد (٢٠٠٢) : "دور الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية وتقدير الذات في إدراك المشقة والتعايش معها لدى الراشدين من الجنسين في سياق العمل"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، كلية الآداب، قسم علم النفس .

٢. راوية دسوقي (١٩٩٦). النموذج السببي للعلاقة بين المساندة الاجتماعية وضغوط الحياة والصحة النفسية لدى المطلقات ، مجلة علم النفس ، العدد (٣٩), القاهرة, الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٣. علاء الدين كفافي (١٩٩٠):الصحة النفسية ط٣,هجر للطباعة والنشر ,القاهرة.

٤. على على مفتاح (٢٠٠٠). المساندة الاجتماعية وأحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالتوافق مع الحياة الجامعية لدى الطلاب المقيمين مع أسرهم

والمقيمين في المدن الجامعية. مجلة علم النفس ، العدد (٥٣) ، السنة (١٤) القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٥. فرج عبد القادر طه (٢٠١٠):أصول علم النفس الحديث ,مكتبة لأنجلو القاهرة.

٦. فهد الربيعة (١٩٩٧). الوحدة النفسية والمساندة الاجتماعية لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة – دراسة ميدانية ، مجلة علم النفس ، العدد (٤٣) ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٧. محمد الشناوي ومحمد عبد الرحمن (١٩٩٤). المساندة الاجتماعية والصحة النفسية مراجعة نظرية ودراسات تطبيقية ، ط١ ، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٨. هشام عبد الله (١٩٩٥). المساندة الاجتماعية وعلاقتهما بالاكتئاب واليأس لدى عينة من الطلاب والعاملين. المؤتمر الدولي (٢) ، الارشاد النفس للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، مركز الارشاد النفسي ، جامعة عين شمس.

ثانياً: مراجع باللغة الأجنبية:

9.Bunk, B. &Hoorens, V. (1992). Social support and stress. The role of social comparison and social exchange processes British Journal of Clinical Psychology.

10. Charles H. &Ruddph M. (1981). Social support and psychology distress a longitudinal analysis Journal of abnormal psychology.

11. Coyne. J. Downey. G. (1991). Social Factors and Psychopathdogy Stress, Social Support and Coping Processes. Annual Review of Psychology Vol. 42.

الاكتئاب لدى متعاطي الحشيش*

م/ عايدة هاشم محمد**

مقدمة:

ماذا لو نظرنا فى الواقع المعيش ...؟! آنئذ تتبدى أمام أعيننا حقيقة جد بسيطة ألا وهى أن هناك أناساً يمرضون وآخرون لا يمرضون ... أن هناك أناساً يتعاطون الحشيش وآخرون لا يتعاطونه .. معنى ذلك أننا نتعامل مع الإنسان حامل المرض وليس المرض فى ذاته ... أننا نتعامل مع الانسان متعاطى الحشيش وليس الحشيش فى ذاته ومن ثم يصبح المريض والمتعاطى هما المنظور وحجر الزاوية فى هذه الدراسة .

ولابد لنا أن نعي منذ البدء أن مجرد خبرة مشاعر الاكتئاب لا يعني الإصابة بالاكتئاب، إذ أن هذه الخبرة تجري لدي الأسوياء من الناس ولا تتعدي أيام قليلة وتأتي من جراء التفاعل مع موقف مثير للاكتئاب وتنتهي بانتهاء هذا الموقف، أما المرضى بالاكتئاب فهم أناس لديهم استعداد قبلي للإصابة بالاكتئاب، قد تنفجر الأزمة لديهم دونما سبب خارجي ظاهر، المهم أن في النهاية تتحول حياة هؤلاء الأفراد إلي ضرب من جحيم العذاب علي حد قول زيور .

والاكتئاب لا يعتبر مشكلة فردية أو اجتماعية أو عالمية فحسب بل إنه يتخطى ذلك كله ليقف عند مستوى المشكلة الإنسانية التى تحتاج إلى مزيد من الدراسة لعمق الوجود الإنسانى إذ أننا بإزاء مشكلة جد خطيرة فمرض الاكتئاب يحيل ذلك الوجود الإنسانى إلى عدم فتضيق رحابة العالم من حول المريض الأمر الذى يؤدى إلى انسحابه من هذا العالم ليتقوقع على ذاته وتصبح هذه القوقعة بمثابة القبر الذى يحميه من تهديدات العالم الخارجى، وإذا كان هناك

---

* بحث مستخلص من رسالة الماجستير للباحثة.

** باحث ماجستير- كلية الآداب- جامعة المنصورة.

مكتئب يلوذ بالفرار لقوقعية الذات فهناك مكتئب آخر يهرب لتعاطي الحشيش خروجاً من هذه القوقعة، فكلاهما وجهان لعملة واحدة . ومشكلة تعاطى الحشيش لا تقل خطورة عن مشكلة الاكتئاب إذ تحيل هى الأخرى وجود الانسان إلى عدم حيث حالة الدمار التى تعترى المتعاطى، ولا يقتصر الدمار على المتعاطى وحده بل يصيب مجتمع بأكمله ، فالفرد دولة صغيرة داخل دولة أكبر. وهكذا تتضح لنا مدي خطورة المشكلة وما يمكن أن تتداعي إليه من عواقب لا تؤثر علي المتعاطي فحسب وإنما تؤثر علي مصير مجتمع بأكمله .

وإذا كان الاكتئاب هو حالة من الألم النفسى قد يصل إلى ضرب من جحيم العذاب على حد قول "زيور" فإن تعاطى الحشيش هو وسيلة المتعاطى لحماية نفسه من هذه الحالات النفسية الأليمة تلك التى يعانى منها مريض الاكتئاب، فكل منهما يعانى ألماً نفسياً ويكمن الاختلاف فى وسيلة كل منهما فى التعامل مع هذا الألم . فأحدهما يقع فريسة له كما هو الحال لدى المريض ، والآخر يهرب بنفسه باحثاً عن طوق النجاة كما هو الحال لدى المتعاطى . وليس معنى أن المتعاطى يلجأ إلى الحشيش ليهرب من ألم الاكتئاب أنه قد حقق التوافق مع نفسه ومع العالم ولكنه بذلك يسعى إلى الموت ولكن على طريقته، فالحشيش كالغواية مثله مثل " النداهة " فى التراث الشعبى المصرى وغيرها من الجنيات اللواتى يغوين الرجال بحلاوة غنائهن ليهوين بهم فى النهاية . وليس هناك وسيلة يمكن أن تفوق الحشيش فى خلق اللذة وتدمير الإنسان فى آن واحد.

حول تعريف مفهوم الاكتئاب :

يقال فى لغتنا العربية " كئب – كأباً وكأبة وكآبة " أى كان فى غم وسوء حال وانكسار من الحزن . و " أكأب " الرجل ، أى حزن ووقع فى هلكه . و" الكأباء " أى الحزن الشديد ، فيقال ما " أكبأه " أى ما أشد حزنه . و" المكتئب " أى ذو الكآبة، يقال " رماد مكتئب اللون " أى ضارب إلى السواد .(لويس معلوف ، ١٩٥١).

ويعرف "انجلش وانجلش " عام (١٩٥٨) الاكتئاب بأنه حالة من عدم التجاوب للاستثارة ، أو لأنواع خاصة من الاستثارة ، كانخفاض روح المبادرة والأفكار الكئيبة . وقد يكون الاكتئاب عرضاً فى العديد من الاضطرابات العقلية كما فى ذهان الهوس والاكتئاب ، وفى رد الفعل الاكتئابى (والذى يسمى أيضاً الاكتئاب التفاعلى) . كما أن الأشخاص الذين لا يوجد لديهم أى اضطراب عقلى قد يخبرون الاكتئاب ، فبالنسبة للحالة السوية فإنه عادة ما يكون مرادفاً مضاداً للهوس وللمرح . (English H. & English A., 1958)

أما " أيدلبرج " Eidelbergعام (١٩٦٨) فيضع تعريفاً للاكتئاب يهتم فيه بالتحليل الدينامى لهذا المفهوم ، إذ يرى أنه " عرض عصابى يتسم بتناقص الاهتمام بالعالم الخارجى وتزايد العدوان الموجه ناحية الذات ، ونقد الذات ، والشعور بالذنب والندم ومعاقبة الذات ، ويعجل بحدوثه فقدان موضوع ما . ويحاول المريض التخلص من الشعور بالخزى النرجسى المتعلق بإدراكه لقوته المحدودة وبعدم قدرته على حماية نفسه من فقدان موضوع الحب . ويتحد المريض مع الموضوع المفقود وذلك باستخدام ميكانيزم الاستدماج وبذلك يعامل نفسه كما لو كان الموضوع المفقود . وبخلاف الحداد ، فإن الاكتئاب لا يتميز فحسب بالقدر الكبير من العدوان الموجة ناحية الذات ، وفقدان الاهتمام بالعالم الخارجى ، واضطراب الشهية ، واضطراب النوم ، ولكنه أيضاً يتميز بأن الموضوع المفقود يمثل لا شعورياً موضوعاً طفلياً ، ولذلك فإن فقدانه يحرك الرغبات المكبوتة والشعور بالخزى النرجسى اللاشعورى . وبخلاف الميلانكوليا ، فإن الاكتئاب يتميز بوجود رغبات عدوانية وجنسية لاشعورية تعود للمرحلة القضيبية ، وبناءً على ذلك فإن الموضوع المفقود لا يمثل لاشعورياً فقدان الأم وثديها ولكنه يمثل فقدان القضيب . ويعاقب الأنا الأعلى المريض على وجود رغبات لاشعورية دون فقدان اختبار الواقع الذى يحدث فى الاكتئاب الميلانكولى . ويؤدى اتهام الذات لدى المكتئب الذى يلوم نفسه على فقدان الموضوع إلى

التخلص من الشعور بعدم القدرة على التحكم فى الموضوع ". (Eidelberg,L.,1968). كما يعرفه " ولمان "Wolman " عام(١٩٧٤) ، بأنه " الإحساس بمشاعر العجز واليأس والبغض والحزن " .(Wolman , B. , 1974). ويعرفه "مصطفي زيور" عام (١٩٧٥) بأنه حالة من الألم النفسي يصل في الميلانخوليا إلي ضرب من جحيم العذاب يكون مصحوباً بالإحساس بالذنب الشعوري وانخفاض ملحوظ في تقدير النفس لذاتها ونقصان في النشاط العقلي والحركي والحوي " .(مصطفى زيور، ١٩٧٥)

أما " دريفر" عام (١٩٧٨) فيعرف الاكتئاب بأنه اتجاه انفعالى ، أحياناً يعرف بأنه شكل مرضى مشتمل على مشاعر النقص واليأس ، وأحياناً أخرى يصاحبه انخفاض عام فى النشاط السيكوفيزيقى .(Drever , J., 1982). أما " Statt " عام ١٩٨٢ فيعرفه على أنه أحد المظاهر العامة للاضطراب الانفعالى الذى يتدرج فى الشدة من مجرد أزمات هموم الحياة اليومية إلى حالة عقلية تتسم باليأس التام " (Statt,D., 1985). ويعرفه " كولز Coles " بأنه " خبرة وجدانية ذاتية أعراضها الحزن والتشاؤم وفقدان الاهتمام واللامبالاة والشعور بالفشل وعدم الرضا والرغبة فى إيذاء الذات والتردد وعدم البت فى الأمور والإرهاق وفقدان الشهية والشعور بالذنب واحتقار الذات وبطء الاستجابة وعدم القدرة على بذل أى جهد " .(Coles , E., 1982)

ويعرف الاكتئاب فى موسوعة علم النفس على أنه حالة نفسية تتراوح بين الحزن الخفيف واليأس الحاد . ويتميز فى الغالب بمزاج قلق أو بنقصان فى الاهتمامات والسعادة فى غالبية نشاطات الفرد . ويبين هذا المزاج القلق من خلال الحزن واليأس والعصبية . ويعبر أيضاً عن بعض الأعراض المعتادة للاكتئاب وهى ، نقصان فى الشهية ، الأرق والتأخر الحسى حركى ، وفقدان الاهتمام ، ونقص مستويات الطاقة ، الشعور بانعدام القيمة ، والشعور بالذنب ،

ولوم الذات ، وانخفاض القدرة العقلية وكذلك التفكير الانتحارى ومحاولات الانتحار (Pettijohn, T., . et al, 1986: p 74).

ويعرف " كمال دسوقى " الاكتئاب بأنه " اتجاه انفعالى ، باثولوجى فى النهاية أحياناً ، ينطوى على شعور بعدم الكفاية وبفقدان الأمل ، وفى بعض الأحيان يكون ساحقاً ، ويصحبه عموماً انخفاض النشاط الجسمى النفسى " ... ويعرفه تحت مصطلح اكتئاب عصابى (نفسى) على أنه اضطراب عصابى تعجل به خسارة ما يتحملها الشخص ، كما أنه يقترن غالباً بشعور بالإثم على مرات الفشل السابق أو الأفعال الماضية وهو يقابل النقاط الآتية :

١- تاريخ حياة المريض ، مع إشارة خاصة لتقلبات المزاج (التى توحى بالاستجابة الذهانية) وبناء الشخصية (عصابية أو دورية الجنون) ثم للعوامل البيئية المعجلة .

٢- انعدام الأعراض الخبيثة (الانشغال الذهنى بتوهمات أو مخاوف المرض ،التهيج ، التوهمات الهاذية خصوصاً الجسمية ، الهلوسات ، مشاعر الإثم القاسية ، الأرق الذى لا يُغلب . التعويضات الانتحارية ، التأخر النفسحركى الشديد ، التأخر العميق فى التفكير ، الغيبوبة .

(كمال دسوقى ، ١٩٨٨ : ٣٧٢ ، ٣٧٤)

وهناك تعريف " **Jessica Kuper** " عام (١٩٨٨) للاضطرابات الاكتئابية على أنها " مجموعة متباينة من الحالات التى تشترك فى عرض شائع وهو المزاج الحزين ... وتتميز الأعراض الاكتئابية الرئيسية بمزاج حزين واسع الانتشار ، والذى قد يرتبط بالشعور بعدم احترام الذات ، والتفكير الانتحارى ، وصعوبة التركيز ، وعدم القدرة على الشعور بالسعادة ، وتغيرات فى الشهية وفى أساليب النوم وفى النشاط الحركى وفى مستويات الطاقة وفى الحالات الشديدة ، فإن الأعراض الذهانية من قبيل الهلاوس والضلالات تظهر بجانب المظاهر الاكتئابية" . (Kuper, J. 1988 : p 114)

وهناك " جابر عبد الحميد " (١٩٩٠) الذى يعرفه على أنه " حالات انفعالية من الحزن المستمر تتراوح بين حالات الحزن المعتدل نسبياً والوجوم إلى أقصى مشاعر اليأس والقنوط ، وغالباً ما تكون هذه المشاعر مصحوبة بفقدان المبادأة وفتور الهمة ، والأرق ، وفقدان الشهية ، وصعوبة فى التركيز واتخاذ القرارات ، وللاكتئاب أنماط مختلفة ودرجات متباينة " (جابر عبد الحميد ، ١٩٩٠). كما يعرفه " فرج طه " عام (١٩٩٣) بأنه حالة من الاضطراب النفسى تبدو أكثر ما تكون وضوحاً فى الجانب الانفعالى لشخصية المريض حيث يتميز بالحزن الشديد واليأس من الحياة ووخز الضمير وتبكيته القاسى على شرور لم ترتكبها الشخصية فى الغالب بل تكون متوهمة إلى حد بعيد . ويقوم المبدأ النفسى القائل بأن النية تساوى الفعل بدور كبير فى تغذية الإحساس بوخز الضمير وتأنيبه واستثارته ليأخذ بخناق الشخصية ويؤنبها بقسوة ويجعل حياتها جحيماً لا يطاق . ومن هنا كان احتمال انتحار المريض كبيراً حتى يتخلص من هذه الحياة المملوءة بالحزن والهم واليأس والقلق والمخاوف التى قد تجعله قليل النوم بطىء الحركة رافضاً للطعام وبالتالى يصاب عادة جسمه بالهزال الشديد " . (فرج عبد القادر ، ١٩٩٣)

أما " كورسينى **Corsini** " فيعرفه على أنه مصطلح يستخدم ليصف المزاج أو العرض أو زملة الاضطرابات الوجدانية . فباعتباره مزاج ، فإنه يشير إلى حالة عابرة من الشعور بالحزن والسوء والبؤس والغم والتعاسة والكآبة . وباعتباره عرض ، فإنه يشير إلى شكوى غالباً ما تصاحب بمجموعة المشكلات النفسية الحيوية الاجتماعية . وفى المقابل فإن الأعراض الاكتئابية تشتمل على طيف واسع من الاضطراب الوظيفى النفسى البيولوجى والذى يختلف فى الشدة والتواتر والمدة . ويشير الاكتئاب السوى إلى الحزن والتعب لفترة عابرة تلك التى تحدث عامة كاستجابة لأحداث الحياة الضاغطة . وترتبط الأمزجة بالاكتئاب السوى ولكنها تختلف من حيث المدة والتى لا تزيد عامة عن ٧-١٠ أيام . وعندما تستمر المشكلات لفترة أطول وتزداد الأعراض بشكل معقد وشديد فقد يشير ذلك

إلى وجود مستويات كلينيكية من الاكتئاب . وعامة فإن الاكتئاب الإكلينيكى يتضمن اضطرابات النوم ، والأكل ، والخمول واليأس . وفى بعض الأحيان تأخذ هذه المشكلات نسب ذهانية ، وربما يحاول الشخص المكتئب الانتحار ، أو ربما يعانى من الهلاوس والضلالات وتأخر نفسى حركى حاد. (Corsini, R., J., 1999)

حول تعريف الحشيش:

عرف كلمة حشيش فى لغتنا العربية على أنه العشب وهو أيضا نبات تستخرج منه مادة مسكرة . (لويس معلوف ،١٩٥١) .

الدافع نحو التعاطى والاستمرار فيه:

"يرى التحليل النفسى أن فى صميم كل شخص دوافع أساسية تمد وجوده السيكولوجى بالقوة المحركة على مدى الحياة . والنفس الإنسانية تتميز بحاجة دائمة إلى تخفيف التوتر الناجم عن هذه الدوافع والذى يشعر به المرء على هيئة إحساسات بالضيق . وحين يخف هذا التوتر يشعر المرء باللذة . ولأننا نعلم أن نظرية التحليل النفسي هي نظرية في الشعور واللاشعور وليست نظرية في اللاشعور فحسب إذ أن التحليل النفسى لا يقتطع جزءاً من الظاهرة النفسية ويقوم بدراستها ، بل إنه يتخذ من الظاهرة الإنسانية بكلها ــ بما تتضمنه من شعور ولاشعور ــ موضوعاً لدراسته لذا لابد لنا أن نتعرفعلى الدوافع الشعورية واللاشعورية التى دفعت المتعاطى إلى تعاطى الحشيش والاستمرار فى تعاطيه. *(سول شيلنجر ، ١٩٥٨)*

أما عن الدوافع الشعورية وكثيراً ما نسمع من أقوال المتعاطين أن دافعهم نحو التعاطى هو حب الاستطلاع ، أو مجاراة للأصحاب ، أو أنهم يتعاطون من أجل تقوية الجنس ، أو للخلاص من الهموم ، إلى آخره . وهناك العديد من الدراسات التي أجريت علي متعاطي الحشيش وقامت بحصر العديد من الدوافع العورية للتعاطي ومنها علي سبيل المثال لا الحصر.

١- الرغبة فى الفرفشة والانبساط والراحة وتهدئة الأعصاب .

٢- نسيان المشاكل وهموم الحياة ، والاستمتاع بالحياة .

٣- يساعد على تحمل العمل ويساعد على النوم .

٤- بحكم العادة والمزاج والصحبة .

٥- حب الاستطلاع ومجاراة الأصحاب .

٦- من باب إظهار الرجولة .

٧- للتخفيف من القلق والتوتر .

٨- لعلاج الاكتئاب والمشاكل والاضطرابات الأسرية .

٩- اضطراب العلاقة العاطفية بالجنس الآخر .

١٠- المظهرة والافتخار .

١١- للشعور بالصفاء والقوة المصطنعة .

١٢- للهروب من حياتهم اليومية وإقامة علاقات إجتماعية .

١٣- يثير الرغبة الجنسية ويطيل من مدة العملية الجنسية .

(سعد المغربى ، ١٩٦٣ : ٤٥٥ - ٤٥٨) ، (المركز القومى ، ١٩٦٤) ، (جبر محمد جبر، ١٩٨٥) ،(Reilly, D., 1998: P 837) ، (Gregory, B., 2001: P2033) (Davison,G., 1990: P 310)

هذه هي الدوافع الشعورية التي يذكرها المتعاطون ويدركون أنها هي التي دفعت بهم إلي تعاطي الحشيش والاستمرار في تعاطيه ولكنهم يجهلون كل الجهل الدوافع الحقيقية وراء تعاطيهم إذ أنها خارجة عن حيز الشعور فهي تقبع فى الأعماق حيث اللاشعور الذى لا يقدر المتعاطى على الكشف عما به من دوافع أصلية .

مظاهر تعاطي الحشيش التى نحن بصددها الآن هى أقرب إلى اللامعقول ومن ثم فإن منطق الشعور لا يصلح لفهمها هذه الظاهرة ،ومن ثم فإن الانقياد وراء الدوافع الشعورية لتعاطى الحشيش سيقودنا حتماً إلى المجهلة ومن ثم علينا أن نتذرع بنظرية التحليل النفسى التى ستميط لنا اللثام عن تلك

الدوافع اللاشعورية التى يجهلها المتعاطى ذاته . فها هو " فينخل " عام ١٩٤٥ يبين لنا أن " نفس الدافع الذى يحكم الحفزات المرضية الأخرى ، فعال عند المدمنين : الحاجة إلى الحصول على شىء ليس هو مجرد إشباع جنسى ، بل هو أيضاً أمن ، وطمأنةعلى قيمة الذات ، ومن ثم فهو من حيث هو كذلك ، أساسى لنفس وجود الشخص " . ويبين لنا " فينخل " أن المدمن ينجر إلى استخدام تأثير المخدر إشباعاً لحاجة داخلية ... لإشباع الصبابة الفمية الأوائلية ، التى هى صبابة جنسية ، وحاجة إلى الأمن ، وحاجة إلى الإبقاء على تقدير الذات فى نفس الوقت . وهكذا فإن منشأ الإدمان وطبيعته لا يحددها التأثير الكيميائى للمخدر بل البنية السيكولوجية للمريض " ويبين أيضاً أن " جميع الحفزات المرضية وجميع الإدمانات إنما هى محاولات فاشلة للسيطرة على الإثم أو الاكتئاب أو القلق " . ***(أوتوفينخل، جـ٢ ، ١٩٤٥ : ٧٣٣)***

وكذلك فإن الدافع وراء التعاطى والاستمرار فيه هو الخلاص من حدة التوتر الناجم عن عدم إشباع الرغبات الغريزية المكبوتة ويمثل التعاطى إفراغاً محرفاً لهذه الرغبات التى حرم عليها الإفراغ العادى . وينتج عن هذا الإفراغ إحساس المتعاطى باللذة والسعادة التى تحل محل الألم والاكتئاب ، وهذا ما يدفع المتعاطى من جانب آخر إلى تحمل الآثار الجسمية الناجمة عن تعاطى الحشيش مثله فى ذلك مثل مريض الاكتئاب الذى يقدم على الانتحار قاذفاً نفسه من مكان مرتفع وهو يعلم جيداً أنه سيلقى حتفه وهلاكه ، كل ذلك من أجل لذة قصوى وسعادة مطلقة وهى الوصول إلى حالة النرفانا .

وهكذا فأنا متعاطى الحشيش يستطيع تحمل أى ألم ناجم عن تعاطيه الحشيش من أجل حصوله على اللذة القصوى من خلال هذا التعاطى . وسوف نعرض فى الصفحات التالية بعض الآثار الناجمة عن التعاطى والتى لا يهتم المتعاطى بتأثيرها عليه ، فاهتمامه ينصب على ما يبعثة عليه الحشيش من سرور وسعادة فحسب .

متعاطى الحشيش والاكتئاب : Cannabis Users and Depression

يوضح لنا "أوتوفينخل" أن المخدرات المبهجة هى حمايات ضد حالات نفسية أليمة، ضد الاكتئابات مثلاً ، وهى غالباً فى الواقع ما تكون جد فعالة . ***(أوتوفينخل ، جـ٢ ، ١٩٤٥ : ٧١٥)***

وتعاطى الحشيش ما هو إلا وسيلة تمكن المتعاطى من التخلص من حالة الاكتئاب التى تعتريه ويؤكد ذلك "رادو" **Rado** إذ يقول إن " المدمنون يتعاطون المخدرات حتى يجدوا تحرراً من نمط بعينه من الاكتئاب ، وهذا الاكتئاب ما هو إلا حالة انفعالية تحدث فيها معاناة شديدة ومستمرة عندما يجرب أو يخبر بعض الأفراد ضرباً من الإحباط ، والذى يجعل المخدر جد أساسياً بالنسبة للمتعاطين إنما هى قدرة المخدر على زيادة تقدير الذات وتغيير الحالة المزاجية الاكتئابية إلى حالة من المرح" . ***(Rado, S., 1933: P 2)***

وصفة الانهباطية (الاكتئابية) **Depression** هى من سمات متعاطى الحشيش، ويرجع التحليل النفسى مصدر هذه الصفة إلى المرحلة الفمية المتأخرة، فعندما يشعر الرضيع بالشبع تنتابه حالة من السرور والانبساط وعندما يبتعد عن ثدى الأم ويعانى الجوع والحرمان تنتابه حالة من الاكتئاب .

وهذا هو حال المتعاطى للحشيش الذى يعانى فى صحوه حالة من الاكتئاب تدفعه هذه الحالة إلى التعاطى من أجل الوصول إلى حالة المرح التى يتغلب بها على إحساسه بالاكتئاب ويتم ذلك من خلال ميكانيزم الإنكار الذى "يوجه أساساً إلى وقائع مؤلمة فى العالم الخارجى . إلا أنه حين تفلت محتويات اللاشعور من قبضة الكبت وتصبح شعورية فتستثير الضيق والألم ، أو عندما يندلع وجدان الهيلة (الخوف بلا مبرر واضح) أو الحسرة المريرة نتيجة للإحباط فقد يعمد الأنا إلى ميكانيزم الإنكار يستعين به على التخلص من الوجدان المؤلم

، ويعالجه وكأنه واقع خارجي مؤلم . فغاية الإنكار فى نهاية الأمر ، تفادى الهيلة والشعور بالعجز أو الحطة أو الملامة مما يخدش نرجسية الذات" .

(مصطفى زيور[1]، ١٩٨٦ : ٢٩٠ -٢٩١)

وكما يقول "المغربى" ١٩٨٦ فإنه " عندما تسود هذه الحيلة فى استجابات المدمن . وتفاعله وعلاقاته ودوافعه من ناحية وبالآخر وبالعالم الخارجي عامة من ناحية أخرى – فإنه يكون أشبه بالنعامة التى تدفن رأسها فى الرمال فى مواقف الخطر . وبذلك يفشل فى تحقيق ما هو لازم وضرورى للإشباع والتوافق الإيجابى فى تاريخ حياتهم " . *(سعد المغربى، ١٩٨٦ : ١٩٥)*

ومن خلال تعاطى الحشيش ، يقوم المتعاطى بعملية إنكار لكل ما يشعر به من اكتئاب وإحباط فى واقعه المعيش ، ولقد أثبتت العديد من الدراسات أن الشخص يلجأ إلى التعاطى للتغلب على إحساسه بالاكتئاب ، ومن هذه الدراسات على سبيل المثال ، دراسة " هارمز" **Harms** عام ١٩٧٣ الذى توصل إلى أن الاكتئاب إنما هو العامل الأساسى للإدمان سواء عند الخبرة الأولى فى التعاطى أم عند العودة إليه بعد الانقطاع . ***(Harms, E., 1973: P 212)***

وهناك دراسة "هارتمان" **Hartman** التى توصلت إلى أن معظم المدمنين تعرضوا للاكتئاب قبل استخدام العقار ، وقد قلل تناول العقار من اكتئابهم .

(Hartman, D., 1969: P 37)

وهناك دراسة أجريت على أطفال ومراهقين . وتوصلت إلى أن وجود الاكتئاب فى مراحل مبكرة يزيد من خطر إقبال الأفراد على تعاطى الحشيش فيما بعد

Way N., et al., 1994 : P)، (Block J.H., et al., 1991: P 726 - 738( )331 – 357(

وهكذا يعتبر ميكانيزم الإنكار هو أهم ميكانيزم دفاعى يستخدمه المتعاطى للتغلب على حالة الاكتئاب التى تعتريه وتحويلها إلى حالة من المرح والفرفشة المصطنعة ، وبذلك يعيش المتعاطى فى حالة التخدير بالحشيش حالة من الهوس الاصطناعى الذى هو دفاع ضد خلفيته الاكتئابية كما أخبرنا "زيور"، أما فى حالته العادية فهو يعانى من الاكتئاب الذى يدفعه مرة أخرى إلى التعاطى للتخلص منه والدخول فى حالة من الهوس الذى ينقله إلى المرح والفرفشة التى يبتغيها . وهكذا يدور المتعاطين فى دائرة مفرغة بين الاكتئاب والهوس المصطنع ، واستمرار المتعاطى فى تعاطيه للحشيش إنما يعنى أنه لا يستطيع حل صراعاته إلا بهذه الطريقة التى يحقق فيها العشقية الفمية والاتحاد بثدى الأم وهنا يصل إلى ذروة اللذه والسعادة المطلقة وهو ما يفسر لنا نهم العديد من المتعاطين فى تناول الحشيش بالشكل الذى يجعلهم لا يخبرون حالة الخرمان أو الحالة المعتادة ، إنهم مستغرقون فى حالة التخدير فحسب التى تنتهى بهم إلى النوم الهادئ الذى يخلو من الأحلام المزعجة ، وقد ذكر لنا " زيور " أن الأساس الليبيدى الأول فى مرح الهوس والنوم إنما هو " العشقية الفمية والاتحاد بثدى الأم " .

(مصطفى زيور[1]، ١٩٨٦ : ٢٩٧)

ويعزى "فرويد" وجود دافع قوى لدى الذكور إلى الشراب والتدخين إلى سلوك المص الذى كان يسلكه هؤلاء الذكور فى تلك المرحلة الباكرة من حياتهم (المرحلة الفمية) فها هو يقول "الأطفال جميعاً لا يمارسون المص . ولنا أن نفترض أن الأطفال الذين يسلكون هذا المسلك تكون منطقة الشفاه عندهم ذات دلالة شهوية قوية بالجبلة . فإن بقيت هذه الدلالة أصبح الأطفال أنفسهم حين يدركون سن البلوغ ، ولوعين بالتقبيل وميالين للتقبيل فى صوره المنحرفة . فإن كانوا ذكوراً أحسوا بدافع قوى إلى

الشراب والتدخين " .ومن خلال ما لاحظه " فرويد" فى دراسته للاضطرابات العصابية يبين لنا أنه " تحتل العشقية الفمية مكان الصدارة فى مرحلة أولى ممعنة فى التبكير" . وهذه هى المرحلة التى قام المتعاطى والمكتئب على حد سواء بالنكوص إليها وتم التثبيت عندها ، وهى أولى مراحل نمو التنظيم الجنسى القبل تناسلى ، ويوضح ذلك "فرويد" قائلاً " وأول هذه التنظيمات الجنسية القبل تناسلية هو التنظيم الفمى أو – إن أردنا – الافتراسى . والنشاط الجنسى لا يكون ههنا قد انفصل عن تناول الطعام ، ولا الأضداد قد تفاضلت فيه . وموضوع أحد النشاطين هو موضوع الآخر والهدف الجنسى ينحصر فى ابتلاع الموضوع – وهو نموذج لعملية التوحد التى سوف تقوم فيما بعد بدور بالغ الأهمية".*(سيجموندفرويد، ١٩٠٥ : ٧٨ – ٧٩)*

وابتلاع الموضوع الذى حدثنا عنه "فرويد " هو العنصر الأول من عناصر الثلاثية الفمية المميزة للعشقية الفمية التى حدثنا عنها " برترام ليفين" الذى أطلق عليه الرغبة فى الالتهام الإيجابى بمعنى " التهام موضوع الحب المكروه (ازدواج الميل العاطفى) التهاماً عدوانياً " ، أما العنصر الثانى فهو الرغبة فى الالتهام السلبى بمعنى الالتهام من قبل الآخر والذى يشير إلى " أن الرضيع يحس ضروباً من الاستسلام والاسترخاء والانغماس (بمعناه الأصلى) عند اقترابه تدريجياً من النوم . وتترك هذه الخبرات المبكرة آثاراً لاشعورية تكون الأخيلة المختلفة المتعددة فى الاستسلام للالتهام من قبل الآخر ... وجدير بالذكر أننا كثيراً ما نجد فى الفترة السابقة للسبات التخديرى بالحشيش أخيلة الالتهام السلبى واضحة فى هلوسة فحواها إقبال حيوانات فاغرة فاها ، قد تثير الهيلة أحياناً فيكون الأرق عندما لا تنجح حالة التخدير فى تحقيق قبول الالتهام السلبى والاستسلام له لوجود صراعات عميقة وهلع من الاستسلام كما يحدث فى الهوس المرضى " .

أما العنصر الثالث فى ثلاثية العشقية الفمية فهو الاستسلام للنوم والاستغراق فيه ، والرغبة هنا هى رغبة فى الاتحاد بالثدى " وتجب الإشارة

إلى أن تعاطى الحشيش عندما لا يؤدى مباشرة إلى نوم عميق غفل ، فإنه يهيئ لظهور حالة شبيهة بالأحلام السعيدة تكرر أحلام تحقيق الرغبات فى الطفولة المبكرة " . *(مصطفى زيور[1] ، ١٩٨٦)*

وقد تحدث "فينخل " عن هذه الثلاثية فى قولة " إن هدف الشبقية الفمية هو أولاً الإثارة الشبقية الذاتية اللاذة للمنطقة الشبقية ، ثم فيما بعد إدماج الموضوعات . والحلوى على أشكال الحيوانات والتى يشغف بها الأطفال هى متخلفات لها دلالتها للأخاييل الباكرة النمنمية (آكلة البشر) ... وبإدماج الموضوعات يصبح الكائن متحداً معها . "فالاستدخال الفمى" هو فى نفس الوقت الأداه التنفيذية "للتطابق الأولى " فأكل الكائن موضوعاً أو أن يأكله موضوع هما الفكرتان اللتان تظلان أسلوبى التصور اللاشعورى لأى اتحاد مع الموضوعات ... وفكرة أن يؤكل الشخص ليست بالطبع مصدر خوف فقط ولكنها يمكن أيضاً فى ظروف بعينها أن تكون مصدر لذة فمية "ويؤكد "فينخل " على وجود أرضية مشتركة بين المرضى بالاكتئاب ومتعاطى الحشيش ترجع جذورها إلى مرحلة جد مبكرة من الحياة فيقول " ويكشف التحليل النفسى للمصابين بالاكتئاب أو الإدمان (تعاطى الحشيش) عن أن الطابع السادى لأخيلة الإدماج ليس أمراً انضاف في مرحلة لاحقة بل كان فعالاً في الواقع إبان المرحلة الفمية ... وفى مجال الأعصبة تمثل الدورة الهوسية الاكتئابية والإدمانات مظاهر تثبيت على المستوى الفمى " .*(أوتوفينخل ، جـ١ ، ١٩٤٥ : ١٦٥ -١٦٧)*

ويبين لنا من خلال مقالة " زيور " عن " تعاطى الحشيش كمشكلة نفسية "أن معالم سلوك المصاب بالاكتئاب هى نفس معالم سلوك متعاطى الحشيش غير أن المتعاطى يسرع إلى الحشيش ليخلصه من الألم والإحباط الذى يعانيه المصاب بالاكتئاب ، وقد أوضح لنا ذلك من خلال شرحه لمعالم العلاقة بالموضوع لدى المكتئب ولدى المتعاطى للحشيش وذلك عندما أراد أن يوجز لنا نتيجة بحثه فها هو يقول " نبدأ بوصف معالم سلوك المصاب بالاكتئاب ،أو

بعبارة تحليلية نفسية معالم " علاقاته بالموضوع " تلك المعالم التى تعبر أدق تعبير عن نمط شخصيته بما تتضمنه من عذاب أليم يسعى متعاطى الحشيش إلى التخلص منه . وتتميز ديناميات موقف المكتئب إزاء الغير (علاقته بالموضوع) بالإدماج (الالتهام) العدوانى لموضوع لم يتم تمييزه عن " أنا " المكتئب ... ويؤدى إدماج الموضوع غير المتميز عن الأنا تمييزاً كاملاً إلى توقيع نقمه على الذات التى كان هدفها الموضوع . وهكذا يصل أنا المكتئب إلى كراهية ذاته كراهية تحول حياته إلى جحيم من العذاب ينصهر فيه كل اعتبار للذات " ، وكما قال " زيور " فإن المتعاطى بالفعل لن يقدر على تحمل هذا الألم والعذاب لذا فهو يسرع بالتعاطى لينتقل إلى حالة أخرى نقيض الحالة السابقة ألا وهى حالة الهوس ويوضح ذلك " زيور " قائلاً " أما متعاطى الحشيش فيبدو أنه يقتفى أثر المريض بالهوس ثم يمضى إلى غاية الطريق : أعنى أنه يلغى كل تمايز بين الأنا والآخر" *(مصطفى زيور[1]، ١٩٨٦)*

ثانياً : متعاطى الحشيش والعلاقة بالموضوع : Cannabis users and Object Relation

لقد نظرت مدرسة التحليل النفسى إلى الإدمان على أنه اضطراب فى العلاقة بالموضوع أو الذات والآخر واضطراب هذه العلاقة أدى إلى البحث عن بديل عن الآخر وكان المخدر هو البديل لبعض الأشخاص الذين يعتمدون على المخدرات . *(رأفت السيد عسكر، ١٩٩٦)*

كما يرى التحليل النفسى أن ظاهرة الإدمان ترجع فى أساسها إلى اضطراب العلاقات الحبية فى الطفولة المبكرة بين المدمن ووالديه اضطراباً يتضمن ثنائية العاطفة، أى الحب والكراهية للوالد فى نفس الوقت. هذه العلاقة المزدوجة تسقط وتنقل وتركز على المخدر. ويصبح المخدر رمزاً لموضوع الحب الأصلى الذى كان يمثل الخطر والحب معاً . ومن ثم يقوم المخدر بضبط وإيقاف الخطر وذلك بأخذه وابتلاعه . وابتلاع المخدر معناه ابتلاع موضوع الحب

والاستمتاع به كلية. ولكن موضوع الحب يتضمن جانب الخطورة والكراهية، لهذا يجب حبسة داخل البدن . وعلى هذا فإن المخدر وما يجلبه من سرور وراحة وتخفف من القلق – هو بمثابة موضوع للحب يقدم للاشعور كمصدر وبديل يعتمد عليه فى الحصول على اللذة وبالتالى الحب أكثر مما كان يعتمد على الوالدين فى زمانهما . هذا هو جانب الحب ، فى الموقف أما جانب الكراهية فإنه يتمثل فى حبس المحبوب الذى يرمز إليه بالمخدر وكذلك يتمثل فى إيذاء المدمن لنفسه بمواصلة تعاطى المخدر وما يصاحب ذلك من تدهور وشعور بالإثم . وبعبارة أخرى ، فإن اتجاه المدمن نحو المخدر – هو اتجاه انفعالى مزدوج وهو نفس الاتجاه القديم نحو الوالد المحبوب والمكروه معا .*(سعد المغربى ، ١٩٦٣)*

وقد ذكر لنا "زيور" أن "سلوك متعاطى الحشيش ينتمى إلى المرحلة الفمية المتأخرة " . وهذه المرحلة كان يلعب الثدى فيها دوراً كبيراً فى حياة الرضيع فقد ذكر لنا "وينكوت " **Winnicott**" أن ثدى الأم هو مصدر السعادة". وتوضح لنا "أنا فرويد" أن بدء التمييز بين الذات وعالم الموضوع يفهم بوصفه حدوث جد مبكر أو متأخر نسبياً فى الطفولة ، وحيثما كان فإن الموضوعات غير الحية **Inanimate** (مثل زجاجة الرضاعة) وأجزاء الجسم (مثل الأصابع) ترى بوصفها موضوعات مشتقة من الأم فحسب أو أنها بدائل للأم.ولذلك فإنه عندما يشعر الأطفال بالإحباط وعدم الرضا والغيرة ... الخ ، ويكونون غير قادرين لأسباب داخلية أو خارجية على أن يردوا على آبائهم بشكل عدوانى فمن المحتمل أن يحولوا نفس هذا العدوان تجاه أشياء مادية كأن يحطوا لعبهم أو ملابسهم أو الأثاث إلى آخره. ***(Freud , A . , 1967)***

ومن هنا كان " المخدر بالنسبة للمتعاطى هو بمثابة البديل عن الإشباع الفمى المضطرب فى الطفولة الأولى المبكرة – لأنه يعطى الشعور باللذة والمرح والراحة التى كان المفروض أن يحصل عليها المتعاطى فى تلك المرحلة المبكرة . والمتعاطى بتعاطيه للمخدر يقوم بعملية نكوص شديدة لتلك

المرحلة الطفلية . وبذلك يكون المخدر والتخدير هو أولاً إشباع شبقى بديل للإشباع المفقود فى المرحلة الفمية بما تنطوى عليه من إشباع للحاجات البيلوجية والنفسية التى تتمثل فى الرضا والسرور عقب الإشباع البيولوجى . كما أن الاعتماد على المخدر من ناحية أخرى يدلنا على أنه يمثل تحقيق الشعور بالأمن واعتبار الذات وبعبارة أخرى فإنه يمثل الأم والطعام والدفء والراحة والسرور المعروفة في الإشباع الفمى ... وعلى ذلك فنمو التخدير عند المدمن بهذا الشكل ترجع جذوره إلى حالة اعتماد فمى على مصادر خارجية" *(سعد المغربى ، ١٩٦٣)*

وها هى "ميلانى كلاين" **Klein** تبين لنا أن " العالم الداخلى يتكون من موضوعات ، فهناك أولاً الأم المستدمجه فى وجهات ومواقف انفعالية مختلفة والعلاقة بين هذه الأشكال المستدمجة وبين الأنا تميل إلى أن تخبر إذا كان القلق الاضطهادى مسيطراً على أنها عدائية وخطيرة ويشعر بها محبة وحسنة عندما يشبع الطفل وتوجد عنده مشاعر سعيدة . وهذا بالطبع يتأثر بخبراته الخارجية الحسنة والسيئة ولكن فى نفس الوقت فإن العالم الداخلى يؤثر فى إدراكه للعالم الخارجى بطريقة حاسمة فى نموه ، فالأم وصدرها هو الموضوع الأول للعمليات الاستدماجية والإسقاطية للطفل ، إنه يسقط الحب والكراهية عليها ثم تستدمج بعد ذلك بهذه المشاعر المتضاربة التى تجعل الطفل يشعر أن الأم هى حسنة وسيئة فى نفس الوقت وهذه هى بداية الثنائية الوجدانية ، ومدى الشحنة الموجودة فى الأم والصدر تؤثرعلى طبيعة وقوة الإسقاط وبصفة خاصة مدى السيطرة على النزعات التدميرية أو نزعات الحب". ***(Klein, M., 1950)***

ويعيش متعاطى الحشيش هذه الثنائية فى المشاعر ويصبح الحشيش بالنسبة له هو الموضوع الذى يوجه إليه حبه وعدوانه فى نفس الوقت ، ويوضح لنا " فائق " هذا الأمر فيقول " إن التناقض الوجدانى ذو الطابع الفمى السادى الذى يعانى منه متعاطى الحشيش لا يجد حلاً إلا بانطلاق للوجدانيين

المتناقضين معاً إلى الخارج بدلاً من اتجاههما إلى الداخل " الذات " حيث يؤدى ذلك إلى الاكتئاب . لذلك لا ينتهى الموقف بكبت أحد الوجدانيين المتناقضين أو بتحويل لهما إلى الذات بل بتفعيل لهما معاً إلى الموضوع الأصلى . فمتعاطى الحشيش يلجأ إلى المخدر ليسمح بانطلاق حبه وعدوانه إلى الموضوع وهو المرأة ... فالأم المستدمجة أم طيبة ورديئة (تناقض وجدانى) وهى نواة للأنا الأعلى البدائى ولا يرضى هذا الأنا الأعلى البدائى بهذه الثنائية ... إن نوعية التخدير فى الحشيش تسمح بجعل الإدمان ذاته تفعيلاً مع جعل نتاج التفعيل عصاباً . فالإدمان ذاته هو تفعيل واتجاه فعلى إلى رفع الكف المفروض على شق من الغريزة (الشق الوجدانى) أما نتاج التفعيل وهو حالة المرح والهوس فهو مرح ينطلق الوجدان فيه بصورة مخفاه تجاه موضوعات بديلة " . ***(أحمد فائق ، ١٩٨٢)***

ومتعاطى الحشيش والمدمنون على وجه العموم يعانون من ضعف فى التواصل الجيد مع الآخرين وعلاقاتهم بالآخرين إنما هى علاقة مضطربة وهناك الكثير من الدراسات التى أثبتت ذلك ومن هذه الدراسات ، دراسة **"Kuczkowski"** والتى بينت أن متعاطى الماريجوانا ومتعاطى المواد الكيماوية كان لديهم ضعف فى المستويات التطورَية الناضجة من العلاقات بالموضوع حيث إنهم يعانون من ضعف فى الاندماج مع الموضوعات .

(Kuczkowski, R.J., 1993)

يبين لنا مما سبق أن للحشيش دوراً فعالاً فى إقامة الجسر الذى يصل بين الأنا والآخر ، والمخدر هو بديل للموضوع الأول (الأم) وحضوره يعنى السعادة والمرح وغيابه يعنى الحزن والاكتئاب ، واعتماد المتعاطى على الحشيش إنما هو فى الأساس اعتماد على الأم ، وهو بذلك مثله مثل الطفل الذى يشعر بالكراهية والعدائية عندما تغيب عنه أمه ، وتتحول هذه الكراهية إلى محبة عندما تحضر تلك الأم وينال منها الإشباع .

كما يؤكد "فرج أحمد " أيضاً على أهمية العلاقة بين الطفل وأمه لما لها من أهمية بالغة فى تحقيق الاستقرار النفسى لهذا الطفل حينما يكبر ، فها هو يقول " إن استمرار العلاقة بالأم وتوطيد أواصر المحبة بينها وبين طفلها ينعكس على موقف الطفل من عالمه وعلى ثبات واستقرار إدراكه لهذا العالم وحكمة عليه" ***(فرج أحمد فرج ، ١٩٦٩ : ١٧٢)***.

يمكننا القول إذن أن جذور مشكلة تعاطى الحشيش إنما تقع فى تلك المرحلة الباكرة من النمو (المرحلة الفمية السادية) ، وتقوم العلاقة بين الطفل وأمه فى هذه المرحلة على إشباع العمليات الفمية للطفل (التغذية ، الرعاية ، الحب) ، وكلما أشبعت الأم هذه العمليات لطفلها أصبحت أم مشبعة مما يخلق لدى الطفل ذات جيدة وإحساس مستقر وآمن بالعالم الخارجى حيث تنمو لدى الطفل الثقة الأساسية التى ينطلق منها إلى حياة نفسية أقرب إلى السواء . أما إذا لم تشبع الأم لطفلها هذه العمليات فتصبح بالنسبة له أم رديئة فتنمو لدى الطفل ذات رديئة أيضاً الأمر الذى يؤدى بالطفل إلى انهيار ثقته بالعالم الخارجى ويصبح هذا العالم بالنسبة له غير مستقر وغير آمن مما يؤدى به فى نهاية المطاف إلى الشعور بالاكتئاب الذى يدفعه إلى تعاطى الحشيش الذى ينقله إلى عالم المتخيل الذى يصنعة بيده من أجل الحصول على الإشباع الذى يفتقده فى واقعه المعيش الذى اضطربت فيه كل علاقاته بالموضوعات مما أدى إلى انسحابه وهروبه إلى عالم التخييلات.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١- أحمد فائق (١٩٨٢) :الأمراض النفسية الاجتماعية ، دار آتون للطباعة والنشر ،القاهرة .

٢- أوتو فينخل(١٩٤٥) : نظرية التحليل النفسى فى العصاب ، الجزء الأول ؛ ترجمة صلاح مخيمر، وعبده ميخائيل رزق ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٩.

٣- أوتو فينخل(١٩٤٥): نظرية التحليل النفسى فى العصاب ، الجزء الثانى ، ترجمة صلاح مخيمر ، وعبده ميخائيل رزق ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٩.

٤- جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافى (١٩٩٠) : معجم علم النفس والطب النفسى ، دارالنهضة العربية ، القاهرة .

٥- جبر محمد جبر (١٩٨٥) : الدوافع النفسية والاجتماعية لتعاطى الحشيش لدى بعضشرائح المجتمع ، دراسة ميدانية ، رسالة ماجستير ، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٦- رأفت السيد عسكر (١٩٩٦) : ظاهرة تعاطى المخدرات كما يعرضها الخطابالسنيمائى المصرى ، دراسة نفسية اجتماعية باستخدام تحليل المضمون، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس.

٧- سامى محمود على (١٩٩٠) : المتخيل فى خبرة الحشيش فى مصر، د.ن .

٨- سعد زغلول المغربى (١٩٦٣) : ظاهرة تعاطى الحشيش ، دراسة نفسية اجتماعية ، دارالمعارف ، القاهرة .

٩- سعد زغلول المغربى (١٩٨٦) : سيكولوجية تعاطى الأفيون ومشتقاته ، الهيئة المصريةالعامة للكتاب ، القاهرة .

١٠- سول شيدلنجر (١٩٥٨) : التحليل النفسى والسلوك الجماعى ، ترجمة سامى محمودعلى ، دار المعارف ، القاهرة .

١١- سيجموند فرويد (١٩٠٥) : ثلاث مقالات فى نظرية الجنسية ، ترجمة سامى محمودعلى ، دار المعارف ، القاهرة ،١٩٨٠.

١٢- صلاح مخيمر (١٩٧٨) : فى التناقض الوجدانى ، الأنجلو المصرية ، القاهرة .

١٣- عادل الدمرداش (١٩٨٢) : الإدمان مظاهره وعلاجه ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد ٥٦ ، الكويت .

١٤- عبد المنعم الحفنى (١٩٩٢) : موسوعة الطب النفسى ، المجلد الأول ، مدبولى ،القاهرة .

١٥- فرج أحمد فرج (١٩٦٩) : العقل والجنون ، دراسة فى التحليل النفسي للتفكير الفصامي بأدوات البحث الإكلينيكي ، رسالة دكتوراه ، كلية آداب ، جامعة عين شمس.

١٦- فرج عبد القادر طه وآخرون (١٩٩٣) : موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ، دار سعاد الصباح ، طـ١ ، الكويت .

١٧- كمال دسوقى (١٩٨٨) : زخيرة علوم النفس ، المجلد الأول ، الدار الدولية للنشروالتوزيع ، القاهرة .

١٨- لويس معلوف (١٩٥١) : المنجد ، معجم مدرس اللغة العربية ، ط١٢ ،المطبعة الكاثوليكية ، بيروت .

١٩- المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية (١٩٦٤) : تعاطى الحشيش فى الجمهورية العربية المتحدة ،القاهرة.

٢٠- مصطفى زيور (١٩٧٥) : محاضرة فى الاكتئاب النفسي ، الأنجلو المصرية ،القاهرة .

٢١- مصطفى زيور[أ] (١٩٨٦) : تعاطى الحشيش كمشكلة نفسية (فى) فى النفس بحوث مجمعة فى التحليل النفسى ، دار النهضة العربية، القاهرة .

٢٢- مصطفى زيور[ب] (١٩٨٦) : منظور العلاقة بالموضوع فى التحليل النفسي، (فى) فى النفسبحوث مجمعة فى التحليل النفسي ، دار النهضة العربية، القاهرة .

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Block J.H., G Jerde, P.F, Block J.H. (1991): personality antecedent of Depressive Tendencies in 18- years olds: a prospective study, Journal Personality social psychology,Vol.60.pp.726-738.
2. Coles, E.M., (1982): Clinical Psychopathology, London, Routledge andKegan Paul.
3. Corsini Raymond J. (1994): Encyclopedia of Psychology, Vol. 2, John Wily & Sons U.S.A.
4. Davison Gerald C. Neal John M., (1990): Abnormal Psychology, Fifth Edition, John Wiley & Sons, New York.
5. Drever, J., (1982): The Penguin Dictionary of Psychology, Penguin books.
6. Eidelberg, L., (1968): Encyclopedia of psychoanalysis, the free press, New York.
7. English, H.B., & English, A.C., (1958): A Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms, Longmans .
8. Freud, A., (1967): About losing and being lost, Indications for Child Analysis and other papers Vol. IV, International Universities press, In c . New York.
9. Gregory, B. Bovasso, (2001): Cannabis abuse as a risk Factor for Depressive Symptoms, American Journal of Psychiatry, 158, 12, P. 2033-37.
10. Harms, Ernest (1973): Psychopathology in Juvenile drug addict, Pargemon Press, New York.

11.Hartman, D. (1969): A study of drug taking adolescences, International University press, New York p.37.
12.Klein, M. (1950): New direction in psychoanalysis on identification, Basic books, New York.
13.Kuczkowski, Rebecca J. (1993): Object Relations, Substance Abuse and Chemical Dependency in Young Adulthood, DAI, vol., 54, no. 05 B.
14.Kuper, J., (1988): A lexicon of psychology, Psychoanalysis, Routledge, London and New York.
15.Neal, J. M., Davison, G., &Huaga, D., (1996): Exploring Abnormal Psychology, John Wiley & Sons, I n c. New York.
16.Pettijohn, T., Bankat, C.P., Fitzyerald, H., et al., (1986): The Encyclopedic dictionary of Psychology, Dushkin Publishing, Third Edition.
17.Rado, S., (1933): Psychoanalysis of Pharmachothemia, Psychoanalytic Quarterly, 2-7, p2.
18.Reilly, David, Didcott, Peter, Swift, Wendy & Hall, Wayne (1998): Long- term cannabis use: characteristics of users in Australian rural area, Addiction, vol.93, Issue 6, p.837, 10 p1 chart.
19.Statt, D., (1982): Dictionary of Psychology, New York, Barnes & Nobel Books, New York.
20.Way, N., Stauber, H.Y., Nakkula, M.J., London, P., (1994): Depression and substance use in two divergent high school cultures: A quantitative and qualitative analysis, Journal youth and adolescence, vol. 23, pp.331-357.
21.Wolman, B., (1973): Dictionary of Behavioral Science,New York,The Macmillan press .

السلوك العدواني*

أ/ سالم بن يحيي بن سالم المعمري**

التطور التاريخي للسلوك العدواني:

عندما هبط الإنسان علي الأرض كان عليه أن يسيطر على عالمه الذي يحمل تهديداً في كل لحظة قد أدي هذا التهديد إلي إطلاق الطاقات العدوانية الكامنة داخله ، وهكذا خلق الإنسان عدوانه معه ليصبح إحدى سمات النفس البشرية ، وإذا لم يكن العدوان جزء من نسيجه النفسي لأصبح الإنسان مستسلما لأي هجوم عليه بدون أن يقاوم مما يؤدي إلي تدميره ولقد سجل القرآن الكريم أول واقعه العدوان تقع علي الأرض، وذلك حينما اعتدي قابيل على أخيه هابيل ولدي آدم ، وقال تعالي : (وَاتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ ابْنَيْ آدَمَ بِالْحَقِّ إِذْ قَرَّبَا قُرْبَاناً فَتُقُبِّلَ مِن أَحَدِهِمَا وَلَمْ يُتَقَبَّلْ مِنَ الآخَرِ قَالَ لَأَقْتُلَنَّكَ قَالَ إِنَّمَا يَتَقَبَّلُ اللَّهُ مِنَ الْمُتَّقِينَ (٢٧) لَئِن بَسَطتَ إِلَيَّ يَدَكَ لِتَقْتُلَنِي مَا أَنَاْ بِبَاسِطٍ يَدِيَ إِلَيْكَ لَأَقْتُلَكَ إِنِّي أَخَافُ اللَّهَ رَبَّ الْعَالَمِينَ (٢٨) إِنِّي أُرِيدُ أَن تَبُوءَ بِإِثْمِي وَإِثْمِكَ فَتَكُونَ مِنْ أَصْحَابِ النَّارِ وَذَلِكَ جَزَاء الظَّالِمِينَ (٢٩) فَطَوَّعَتْ لَهُ نَفْسُهُ قَتْلَ أَخِيهِ فَقَتَلَهُ فَأَصْبَحَ مِنَ الْخَاسِرِينَ (٣٠) سورة المائدة (الآيات ٢٧- ٣٠).

ونستشف من قصة ابني آدم أن العدوان قديم قدم الإنسانية وما يزال في الحاضر والمستقبل وسيظل موجوداً حتى يرث الله الأرض ومن عليها. والسلوك العدواني من أخطر المشكلات التي تواجه المجتمعات الحديثة، فقد أصبح السلوك العدواني خلال السنوات الأخيرة أمراً مثيراً للقلق، وحتى نتعرف على مشكلة السلوك العدواني تناول الباحث النقاط التالية:

---

* بحث مستخلص من رسالة الماجستير للباحث.

** باحث ماجستير- كلية الآداب- جامعة المنصورة.

خلق الله الإنسان وعدوانه ليصبح سمة هامة من سمات الشخصية البشرية، وإذا لم يكن العدوان جزءاً من نسيج النفس لأصبح الإنسان مستسلماً لأي هجوم عليه دون أن يقاوم مما يؤدي إلى تدميره.(سعيد كمال، ٢٠٠٩)

وقد بدأ الاهتمام بالبحث في ميدان العدوان من خلال الملاحظات التي قام بها ماك دوقال (Mcaougal) ١٩٢٦ وتفسيراته النظرية للظاهرة في ١٩٨٠ في فهرس مجلة والملخصات السيكولوجية " وبعدها جاء دولاردDoulandوجماعته ١٩٣٩ بأول محاولة جادة للبحث الميداني المنظم لظاهرة العدوان البشري ، وكانت ترتبط بالعلاقة بين الاحباط والعدوان واستمر تأثير دولاردDoulandوجماعته على البحوث اللاحقة لفترة تفوق العشرين سنة ، وتعد جهد باص BussوبيركوينزBenkwomitz (١٩٦٢) المحاولة الثانية ذات التأثير الفعال على ميدان البحث في العدوانية لابتكارهم لبعض الأساليب التجريبية لقياس العدوان.

في بداية السبعينات قدم كل من باندورا (١٩٧٣) وبارون baron (١٩٧٧) وجونسن jonson (١٩٧٢) نماذج نظرية تقييمية لتفسير الظاهرة وتحديد الميكانيزمات والعوامل التي تدفع ببعض الأفراد إلى العدوان، وتعد هذه الفترة الانطلاقة الفعلية للبحث في العدوان على المسارين النظري والامبريقي، وإذ حدث نموا واضحاً في المعلومات كماً وكيفاً، إلا أنه لا تزال هناك العديد من الاختلافات بين المنظرين والباحثين في مفهوم العدوان وأسس النظرية وتطوره عبر مراحل العمر المختلفة. (مستورة، بدر، ٢٠١٤)

هذا ويعد السلوك العدواني من أهم موضوعات التنشئة الاجتماعية لأن هذه التنشئة من أهم وسائل التحكم في العدوان منذ نشأته الأولي في الطفولة المبكرة وفي تحديد مساره السوي وبذلك يصبح دور التنشئة الاجتماعية هو أن نجنب الأطفال مواجهة المثيرات التي تؤدي إلي العدوان وخاصة ما يعدد حياة.

أن الكائن الحي، وما يؤدي به إلى الإحباط.(فؤاد البهي السيد عبد الرحمن، ٢٠٠٦)

وتعتبر العدوانية من القضايا النظرية العامة في مجال البحث العلمي وستظل إحدى الموضوعات الجديدة بالبحث والتمحيص والدراسة ويري كثير من الباحثين أن السلوك العدواني، شأنه شأن أي سلوك إنساني، متعدد الأبعاد متشابك المتغيرات متباين الأسباب بحيث لا يمكننا التوصل إلى تفسير واحد، ومع تعدد أشكال العدوان ودوافعه تعددت النظريات التي فسرت السلوك العدواني (العقاد، ٢٠٠١)

ويؤكد أبو (قورة) أن السلوك العدواني من أخطر المشكلات النفسية والاجتماعية التي حظيت باهتمام العلماء خاصة علماء النفس، حيث اتجهت جهودهم نحو دراستها والكشف عن أسبابها ومعرفة الفروق التي بها لتستطيع التحكم في السلوك العدواني، خاصة مع انتشار العدوان فهو لم يعد يصدر من الأفراد فقط وإنما اشتمل المجتمعات والدول أيضا مما ساعد على ذلك التطور السريع لوسائل التدمير ذلك حينما ننظر للسلوك العدواني من الجانب التدميري المخرب (أبو قورة ، ١٩٩٦).

مفهوم السلوك العدواني:

كلمة سلوك بمعناها العام تتضمن كل نشاط نفسي، أو عقلي، أو اجتماعي، أو تعليمي، أو انفعالي، يقوم به الكائن الحي، فبحث الحيوان عن الطعام نوع من السلوك، وانشغال الطفل في اللعب نوع آخر من السلوك إن مدلول كلمة سلوك يتضمن كل مايقوم به الكائن الحي من أعمال ونشاط تكون صادرة عن بواعثأ ودوافع داخلية أو خارجية وهكذا يشمل السلوك ناحية موضوعية وأخرى باطنية ذاتية (المجذوب:٢٠٠٩).

ولقد تعددت مفاهيم السلوك العدواني، فهناك من يعتبره أي سلوك يسبب أذى للآخرين، ولكن مثل هذا التعريف يتجاهل عامل النية أو القصد، وبعبارة أخرى يخرج أي سلوك ينوي صاحبه به إيذاء الآخرين ولكنه لايفلح في ذلك، ومن ناحية أخري نجد أن تجاهل عامل القصد أو النية يمكن أن يؤدي إلى نتائج عكسية حيث نجد أفعالاً مؤذية للآخرين دون نية أوقصد (Sears, 1990).

عرفة عبود انه هو السلوك الذي يؤدي إلى ألحاق الأذى والدمار بالآخرين بالفعل أو بالكلام، والجانب السلبي منه يعد إلحاقا الأذى بالذات (عبود ١٩٩١) .

ويعرفه بص وبيرى(Buss, Perry,1992) بأنه أي سلوك يصدره الفرد بهدف إلحاق الأذى أو الضرر بفرد آخر (أو مجموعة من الأفراد) يحاول أن يتجنب هذا الإيذاء سواء كان بدنياً أو لفظياً، وسواء تم بصورة مباشرة أو غير مباشرة، أو أفصح عن نفسه فيصور الغضب أو العداوة التي توجه إلى المعتدى عليه.

وكذلك يعرفه حافظ: بأنه سلوك يعرفه المجتمع أنه كذلك وينطوي على شيء من القصد والنية يأتي به الفرد في مواقف الإحباط التي يعاق فيها إشباع دوافعه، أو تحقيق رغباته، فتنتابه حالة من الغضب وعدم الاتزان تجعله يأتي من السلوك مايسبب أذى له أوللآخرين والهدف من ذلك السلوك تخفيف الألم الناتج عن الشعور بالإحباط والإسهام في إشباع الدافع المحبط، فيشعر الفرد بالراحة، ويعود الاتزان إلي الشخصية. (حافظ،قاسم ١٩٩٣)

عرفة عبود انه هو السلوك الذي يؤدي إلى ألحاق الاذى والدمار بالآخرين بالفعل أو بالكلام، والجانب السلبي منه يعد إلحاقا الأذى بالذات.(عبود ١٩٩١)

ويرى رأفت بأن السلوك العدواني مقصود يستهدف إلحاق الضرر أو الأذى بالغير، وقد ينتج عن العدوان أذى يصيب إنسانًا أو حيوانًا كما قد ينتج عنه تحطيم للأشياء أو الممتلكات، ويكون الدافع وراء العدوان دافعًا ذاتيًا، يظهر

السلوك العدواني غالبًا لدى جميع الأطفال وبدرجات متفاوتة. ورغم أن ظهور السلوك العدواني لدى الإنسان يعد دليلا على أنه لم ينضج بعد بالدرجة الكافية التي تجعله ينجح في تنمية الضبط الداخلي اللازم للتوافق المقبول مع نظم المجتمع وأعرافه وقيمه، وأنه عجز عن تحقيق التكيف والمواءمة المطلوبة للعيش في المجتمع وأنه لم يتعلم بالدرجة الكافية أنماط السلوك اللازمة لتحقيق مثل هذا التكيف والتوافق. (محمد رأفت ٢٠٠٠)

وبما أن سلوك الإنسان ليس محصلة لخصائصه الشخصية الفردية فحسب، بل هو محصلة أيضًا للمواقف والظروف التي يجد نفسه واقعًا فيها، فالعدوان سلوك يشبه أي سلوك آخر له أسباب عديدة، بعضها أسباب ذاتية ترجع إلى تكوين الإنسان الجسمي والنفسي وبعضها اجتماعية ترجع إلى ظروف نشأة تربيته في البيت والمدرسة وعلاقته برفاقه وبعضها الآخر يرجع إلى ظروف الموقف الذي ارتكب فيه العدوان (الزعبي،٢٠٠٤)

يعرف (الزغبي) بأنه: السلوك الموجه ضد النفس والذي يقصد منه إيذاء الذات أو الآخرين أو الممتلكات بشكل مباشر أو غير مباشر. (الزغبي ٢٠٠٥)

وكما عرفه (منسي، وبيومي) بأنه سلوك يتسم بالعنف ويتمثل في قول لفظي أوفعل مادي موجه نحو الشخص نفسه أو أشخاص آخرين أو الأضرار بممتلكاته أو ممتلكات الآخرين سواء كان ذلك بطريقة مباشرة أو بطريقة غير مباشرة، وهذا التعريف يشتمل على مجالين هما: السلوك العدواني اللفظي: وهو سلوك يتسم بإلحاق الأذى بالذات أو بأشخاص آخرين عن طريق السب أو اللوم أو النقد أو التهكم أو السخرية أو ترويج الإشاعات المغرضة أو توجيه ألفاظ غير مرغوب فيها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة .(محمود منسي ومحمد بيومي، ١٩٨٨)

كما يعرفه (الشرقاوي) العدوان" هو أى فعل يقصد به إيذاء الآخرين. (مصطفى الشرقاوي ١٩٩٥)

ويشير "خالد الفخراني " إلى أن السلوك العدواني هو "أى سلوك يصدره الفرد لفظيا كان هذا السلوك أو بدنياً، مادياً صريحاً أم ضمنياً، مباشراً أم غير مباشر، وسلبياً كان أم غير سلبي، وترتب على هذا السلوك إلحاق أذى بدنى أو مادي أو نفسي للآخرين". (خالدالفخراني، ١٩٨٩).

ويعرف(عيسى جابر١٩٨٩)" العدوان "أنه سلوك يستهدف إيقاع الأذى بالأخرين أو ب ممتلكاتهم، وهو يتميز بعدة مظاهر منها الاعتداء البدني أو المادي كالركل والضرب والعض والاعتداء اللفظي والاجتماعي، وهذا السلوك ربما يؤدى إلى إعادة التوازن إلى الشخص المعتدى".

فالعدوان من أشهر الاستجابات التي تثار بالمواقف الإحباطية ويشمل العدوان البدني واللفظي ، وهناك إجماع بين الباحثين أن العدوان أقرب وأبرز الاستجابات في حال الإحباط رغم أنها محددة الاستجابة ومتعلمة وليست فطرية أو تلقائية ، ويتجه العدوان غالباً نحو مصدر الإحباط ، بهدف إزالة المصدر أو التغلب عليه أو رد فعل انفعالي للضيق والتوتر المصاحب للإحباط ، ولكن العدوان لا يوجه دائماً إلي مصدر الإحباط ، فقد يكون هذا المصدر مباشرة ، وفي مركز لا يستطيع معه الفرد أن يوجه إليه العدوان مباشرة ، وفي هذه الحالة فإن العدوان يزاح إلي مصدر آخر يمكن للفرد أن يعبر عنه بعدوانية وهو في مأمن. (علاء الدين كفافي، ١٩٩٠م)

وتعريف (هدى) للسلوك العدواني: يستهدف إيذاء الآخرين أو تسبب القلق عندهم، فهو يتضمن الضرب وتدمير الممتلكات والهجوم اللفظي، ومقاومة ما يوجه الفرد والطفل من طلبات وأوامر، وميل الطفل إلى أن يكون عدوانياً يتوقف على عدة عوامل منها:

- شدة رغبته في إيذاء الآخرين وإيلامهم.
- درجة إحباك البيئة وإثارتها للميول العدوانية.
- كمية القلق والشعور بالإثم المرتبط بالعدوان. (هدى قناوي، ٢٠٠٨)

بينما يري (ربير) أن العدوان يعتمد على النظرية التي يستخدم من خلالها ويضيف أن الأفعال العدوانية ينظر إليها أصحاب النظريات المتصلة بالتعلم الاجتماعي على أنها استجابات متعلمة تم تعلمها من خلال مشاهدة الآخرين محاكمتهم، مما يؤدي إلى تدعيم هذا السلوك بالتبعية. (Reber, 1995)

تعريف السلوك العدواني :

١ – تعريف السلوك العدواني في القواميس والمعاجم المختلفة:

يعرف العدوان بأنه التهجم على الآخرين رغبة في السيطرة عليهم أو نتيجة الشعور بالظلم أو نحو ذلك. (مجمع اللغة العربية، ١٩٨٤)

كما أورد ابن منظور (العدوان) بمعني التعدي وهو مجاوزة الشيء إلى غيره. (ابن منظور، ١٤١٠هـ)

يعرف العدوان في قاموس اكسفورد بأنه " هو القيام بأي هجوم أو اعتداء على الآخرين.

معجم وبستر بأنه فعل أو سلوك يتسم بمقاومة كبيرة لكل مصادر السلطة، وهو أيضا حالة من التحدي والعناد لمقاومة التوجيه أو المعالجة، فالتمرد يعني الخروج على الشيء ولذا يعد العناد والتمرد من النزعات العدوانية التي يتميز بها الطفل سيء التوافق.

كما عرف معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية عام (١٩٨٦) العدوان بأنه: سلوك يرمي إلى إيذاء الذات أو الغير أو ما يحل محلهما من الرموز. (عمر, ١٩٩٤)

عرفه المصباح المنير: بأنه مشتق من الفصل الثلاثي، عدا عليه، يعدو، عدوا وعدوانا وعداء بالفتح والمد ظلم وتجاوز الحد.(المصباح المنير، ٢٠١٤)

٢– تعريف السلوك العدواني اصطلاحاً:

وقد صنف (كابلن وستين) تعريفات السلوك العدواني إلى ثلاث مجموعات وهي:

- التعريفات التي تدور حول الانفعال الذي يصاحب السلوك العدواني للشخص الغاضب.
- التعريفات التي تعتمد على العدوان الذي يمكن مشاهدته من خلال السلوك.
- التعريفات التي ترتبط بتعبيرات الوجه .

(Kaplan,stein,1984)

كما وعرفت (الصيرفي) السلوك العدواني بأنه الميل إلى الاعتداء والتشاجر والانتقام والمشاكسة والمعاندة والميل إلى للتحدي، والتلذذ من نقد الآخرين وكشف أخطائهم وإظهارهم بمظهر الضعف أو العجز، الاتجاه نحو التعذيب والتنغيص وتعكير الجو والتشهير وإثارة الفتن، والنوبات العصبية بصورها المختلفة المعروفة. (إيمان الصيرفي, ١٩٩٠)

يعرف (عطا) العدوان بمعناه الواسع على أنه كل سلوك يشمل العدوان على كل الفعاليات الإنسانية المتجهة نحو الخارج، المؤثرة للذات الساعية وراء حاجات الشخص الأساسية. (عطا، ١٩٩٠)

يعرفه (الخطيب) بأنه أي فعل يهدف إلى إيقاع الأذى أو الألم بالآخرين أو تخريب ممتلكاتهم، فالعدوان سلوك وليس انفعالاً أو حاجة أو دافعاً. (جمال الخطيب، ١٩٩٣)

وكما عرف (فرج وآخرون) السلوك العدواني بأنه كل فعل يتسم بالعداء تجاه الموضوع أو الذات ويهدف الهدم والتدمير تنغيصاً للحياة في متصل من البسيط إلى المركب أو القصوى. (فرج عبد القادر طه وآخرون, ١٩٩٣)

عرفه كود Good العدوان: هو نشاط معاد يثير الخوف أو الهلع في المخلوق الآخر وهو ناجم عن الإحباط. (Good, 1909)

كما عرفت (فاطمة حنفي) السلوك العدواني بأنة السلوك الذي ينتج عنة إلحاق الأذى والضرر بالنفس والآخرين والأشياء المادية المحيطة بالشخص المعتدي. (حنفي، ١٩٩٥)

يعرف (السيد) السلوك العدواني بأنه السلوك الموجهة بصوره مباشرة أو غير مباشرة إلى الغير بهدف إلحاق الأذى بالمعتدي علية أو استفزازه بصورة مباشرة مثل التشاجر والدفع باليدين وتمزيق الملابس والضرب وإتلاف الممتلكات أو بالصورة غير المباشرة بالتهديد والوعيد والتقليد بصورة مضحكة والسخرية.(السيد، ١٩٩٧).

عرفه (درويش) السلوك العدواني بأنه أي سلوك يصدره فرد أو جماعة نحو آخر أو آخرين أو نحو ذاته لفظياً كان أم مادياً، إيجابيا أم سلبياً، مباشرا أو غير مباشر أملته مواقف الغضب أو الإحباط، أو الدفاع عن الذات والممتلكات، أو الرغبة في الانتقام، أو الحصول على مكاسب معينة ترتب علية إلحاق أذى بدني أو مادي أو نفسي بصورة متعمدة بالطرف الآخر. (درويش، ١٩٩٤)

يعرف الشربيني العدوان: سلوك يقصد به المعتدي إيذاء الشخص الآخر كما انه نوع من السلوك الاجتماعي يهدف إلى تحقيق رغبة صاحبه من السيطرة وإيذاء الغير أو الذات تعويضاً عن الحرمان، أو بسبب التثبيط فهو يعد استجابة طبيعية للإحباط. (زكريا الشربيني، ١٩٩٤)

يعد (دبيس) السلوك العدواني بأنه (يشمل سلوكيات العدوان الصريح الذي يتمثل في المظاهر السلوكية التي تعبر عن الاعتداء البدني والعدوان اللفظي وغير اللفظي والسلوك الفوضوي.(دبيس, ١٩٩٧)

أما ناجي عبد العظيم فقد عرف السلوك العدواني: هو أي سلوك يهدف إلى إلحاق الضرر والأذى بالآخرين وممتلكاتهم ويكون هذا العدوان بدنياً، أو لفظياً، مباشراً أو ير مباشر، وقد يتطور هذا السلوك إلى إلحاق الأذى بالفرد نفسه.(ناجي عبد العظيم سعد، ١٩٩٨)

عرف (العنزي) السلوك العدواني بأنه (شكل من أشكال السلوك الموجة بهدف الإضرار أو الإيذاء لكائن حي يكون مدفوعاً لتجنب مثل هذه المعاملة.(العنزي، ١٩٩٩)

يعرفه أحمد بدوي العدوان بأنه (سلوك يدمي إلى إيذاء الغير أو الذات أو ما يحل محلها من الرموز، ويعتبر السلوك ألاعتدائي تعويضا عن الحرمان الذي يشعر به الشخص المعتدي، والعدوان إما أن يكون مباشرا أي الموجة مباشرة نحو مصدر الإحباط سواء كان شخصاً أم شيئاً، أو يكون عدوناً متحولاً وهو عدوان موجه إلى غير مصدر الإحباط. (حسين علي،٢٠٠١)

يرى (عبد المعطي): العدوان على أنه سلوك يهدف إلى تعمد إيذاء طرف آخر، أو الأضرار به، أو مخالفة العرف السائد في التعامل بين الناس، ويأخذ صوراً متعددة، بدنية أو لفظية، سواء كان هذا العدوان مباشر أو غير مباشر.(حسن مصطفى عبدالمعطي٢٠٠١)

ويذكر (عبدالمجيد ، والشربيني) بأن العدوان هو سلوك يقصد به المعتدي إيذاء الشخص الآخر، كما أنه نوع من السلوك الاجتماعي يهدف إلى تحقيق رغبة صاحبه في السيطرة وإيذاء الغير أو الذات تعويضا عن الحرمان.(عبد المجيد سيد، وزكريا الشربيني٢٠٠٣)

أما موسوعة الطب النفسي فتعرف السلوك العدواني بأنه سلوك يتميز بالنمط المتعمق من المقاومة والسلبية والعناد ونقص الكفاءة، ويتميز الأشخاص العدوانيون بسرعة الاستثارة ورفض مقترحات الآخرين، وتظهر لديهم أعراض من الاعتمادية ونقص الثقة بالنفس والتشاؤم، وليعترف العدوانيون بأن سلوكهم هو سبب مشاكلهم. (حجاوي، ٢٠٠٤)

عرفة (بدر) بأنه السلوك الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى والدمار بالآخرين بالفعل والكلام والجانب السلبي منه يعني إلحاق الأذى بالذات. (بدر، ٢٠٠٥)

فيما يرى (زين العابدين، ودرويش): بأنه اي سلوك يصدره فرد أو جماعة صوب أخر أو أخرين أو صوب ذاته لفظياً كان أو مادياً إيجابياً كان او سلبياً مباشر كان أو غير مباشر، أملته مواقف الغضب أو الإحباط أو الدفاع عن

الذات والممتلكات أو الرغبة في الانتقام، أو الحصول على مكاسب معينة، ترتب عليه إلحاق أذى بدني او مادي أو نفسي، بصورة متعمدة بالطرف الأخر.

(زين العابدين، درويش، ، ٢٠٠٥)

يعرفه (بنتون Benton،١٩٨٤): بأنه الاعتداء المادي على الآخرين المتمثل على الآخرين المشتمل على الهجوم أو الضرب، وما يعادله من اعتداء معنوي، كإهانة والازدراء ومحاولة تخريب ممتلكات الآخرين، هو أيضا سلوك يحمل عواقب مخربة، يتضمن تدمير الذات كالانتحار أو إيذاء الذات.

يرى (حاتم) السلوك أنه صورة يكون المقصود فيها إيقاع أذى أو إصابة الآخر، وقد يصاحبها انفعالات شخصية، مثل الغضب، وقد يصاحبها دوافع داخليه، مثل الأخذ بالثار، وقد يصاحبها توجهات عصرية مع الملاحظ أن السلوك قد يكون غير موجه لآدميين مثل تدمير المنشآت أو تخريب الممتلكات.(حاتم، آدم، ٢٠٠٥)

إما (قطامي) يرى أن السلوك العدواني نتاج لتوافر القدرة لدى الفرد على الاعتداء، والشعور بالكفاءة لممارسة ذلك وإيقاع الأذى بالآخرين، كما أن الدور الذي يلعبه الفرد يتيح له فرصة محاربة السلوك العدواني، بالإضافة إلى نيل الفرد إلى السيطرة على الآخرين وضبطه لتوافر الظروف المناسبة لذلك.(قطامي، ٢٠٠٥)

وعرفة (غانم) بأنه فعل أو أفعال عدوانية تجاه الآخرين ويشمل العدوان المعنوي واللفظي، والحط من قيمة الآخرين، والسخرية والاستهزاء، العدوان المادي تخريب وتحطيم والاعتداء على الشخص أو ممتلكاته.(محمد حسن غانم، ٢٠٠٤)

يذكر (كريج) أن العدوان هو سلوك يهدف إلى إلحاق الأذى والتخريب وهو إما سلوك بدني أو سلوك لفظي مباشر او غير مباشر. (Craig,1983)

واشار (ناجي) أن السلوك العدواني يهدف إلى إلحاق الأذى بالآخرين وممتلكاتهم ويكون هذا العدوان، بدنيا أو لفظياً، مباشراً أو غير مباشر، وقد يتطور هذا السلوك إلى إلحاق الأذى بالفرد نفسه. (ناجي عبد العظيم مرشد، ٢٠٠٦)

يعرفه (راجح) هو إيذاء الغير أو الذات أو ما يرمز إليهما، غالباً ما يقترن بانفعال الغضب، للعدوان صور شتى منها، العدوان عن طريق العنف الجسمي، العدوان باللفظ، كالكيد والإيقاع، والتشهير وقد يتخذ أشكال غير مباشرة كإسراف الولد في مطالبة، او عصيان الطفل أوامر والدية.(أحمد راجح٢٠٠٧)

إما (فؤاد) عرفة بأنه الاستجابة التي تعقب الإحباط ويارد بها إلحاق الأذى بفرد آخر، أو حتى بالفرد نفسه، ومثال ذلك الانتحار فهو سلوك عدواني على الذات. (فؤاد البهي السيد ٢٠٠٦)

عرفة (عبيد) بأنة السلوك العدواني الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى الشخص بالغير، وقد يكون الأذى نفسياً على شكل إهانة أو خفض قيمة الشخص أو جسميا، أيضا العدوان هو السلوك الهجومي المنطوي على الإكراه والإيذاء. (عبيد، ٢٠٠٨)

إما (عبد العظيم حسين) عرف السلوك العدواني بأنه (سلوك مقصود يقوم به الفرد لإلحاق الأذى والضرر بالشخص أو الشيء الآخر سواء كان ذلك نفسياً أو جسمياً، مباشر أو غير مباشر، لفظياً أو غير لفظياً. (عبد العظيم حسين، ٢٠٠٧).

علاقة السلوك العدواني بالمصطلحات الأخرى ذات الصلة به والفرق بينهما :

من خلال التعريف التي تناولت السلوك العدواني، يرى الباحث من الأهمية التعريج على المصطلحات ذات الصلة بالعدوان حتى يتبين مفهومة جلياً وواضحاً:

١- العدائية (Hostility):

ويشير رسل وكدين وماكوبز(١٩٨٥) إلى أن العدائية تتضمن مجموعة من مشاعر الغضب والاتجاهات المعقدة إلى تدفع إلى السلوك العدواني الموجة نحو تدمير الاشياء وإيذاء الأشخاص في حين لا يقف مفهوم العدوان عند مجرد مشاعر واتجاهات وإنما هو سلوك تدميري نحو الأشخاص. (القرشي، ١٩٩٧)

كما يعرفها (النمر) بأنها عبارة عن مشاعر وافكار عدوانية تمتد زمنياً، أي أنها سمة قد ترتفع أو تنخفض في شدتها ففي حالة ارتفاع شدتها تتحول في الغالب إلى انفصال أو غضب، وإذا ما عبر عنها سلوكياً سميت عدواناً أو عنفاً.(النمر، ١٩٩٥)

إما (عويس، وسلامة) يعرفان العدائية: أنها شعور داخلي بالغضب والعداوة والكراهية موجة نحو الذات او نحو موقف ما، والمشاعر العدائية تستخدم كإشارة إلى اتجاه الذي يقف خلف السلوك أو المكون الانفعالي للاتجاه، فالعداوة استجابة اتجاهية تنطوي على المشاعر العدائية والتقويمات السلبية للأشخاص والأحداث. (عويس ١٩٨٦، سلامة ١٩٩٣)

وقد فرق بص (Buss) بين السلوك العدواني والعدائية ويعزي العدائية إلى العدوانية المدعمة بالأذى، وأنها تشتمل على التقديرات السالبـــة للأشخاص والأحداث وقـــد حاول (بص) التمييز بين العدائية والعدوان في النقاط التالية:

- إن العدائية استجابة اتجاهية وتتضمن استجابة لفظية للتعبير عن المشاعر السالبة والتقديرات للأحداث والأفراد.

- إن العدائية تتكون من ردة فعل الهجمات المضادة الزائدة على الذات الفردية والنبذ والحرمان.
- العدائية استجابة غضب مشروطه.
- إن العدائية تنمو وتتطور على أساس العبارات اللفظية التي تحدد فئة المثير ونوعه، هذه الاستجابات اللغوية لاتوجد إلا في الإنسان ولذلك فالعدائية قاهرة على الجنس البشري لامتلاكه الميكايزمات والاستجابة الرمزية

(آباضة:٢٠٠٣)

أما (زيلمان) فرق بين العدوان والعدائية من حيث حالتهما الدافعية في النقاط التالية :

- كل نشاط يقصد به الإيذاء البدني أو الألم لشخص آخر، وهذا الأخير مدفوع لتجنب هذا السلوك فيطلق علية سلوك عدواني.
- كل نشاط يقصد به الشخص الإيذاء للأخرين أكثر منه تدميراً جسمياً أو ألماً جسمياً والآخر مدفوع لتجنب مثل هذا السلوك فيطلق عليه السلوك العدواني.
- كل نشاط تواصلي أو تعريضي أو انتقالي يقصد به الشخص التصرف بطريقة عدوانية أو عدائية تجاه آخر متعمدة على شروط معينة، يطلق عليها التهديد العدائي أو التهديد العدائي.
- كل شخص يهدف إلى السلوك العدائي ولكن لا يقصد الشخص القائم به إيذاء أو ضرر شخص آخر، فيطلق عليه سلوك تعبيري الذي ربما لا يرتبط بحالة الغضب أو الضيق.
- كل حالة من الميل أو الرغبة في الاعتداء على فرد أو عدائي تجاه أو تهديد يطلق عليه استعداد عدواني أو تهديدي على التوالي.

(آمال باضة ٢٠٠٣)

وعرف(غانم) العدائية: أنها أي نشاط يقصد به الشخص إيذاء الآخرين دون يتضمن ذلك إيذاءً بدنياً. (محمد حسن غانم ٢٠٠٨)

كما عرفها (عبد العزيز): هي شعور داخلي بالغضب والعداوة، والكراهية موجهة نحو الذات، أو نحو شخص أو موقف ما، المشاعر العدائية تستخدم كإشارة إلى الاتجاه الذي يقف خلف السلوك العدواني، فالعداوة استجابة تنطوي على المشاعر العدائية والتقويمات. (عبد العزيز سليم، ٢٠١١)

والعدائية: غالباً ما تشمل مشاعر الغضب، بالإضافة إلى كونها نظاماً معقداً من الاتجاهات المحفزة للسلوك العدواني نحو تدمير الموضوعات أو أصابه الأشخاص. (آمال باضة، ٢٠١٢)

ويرى الباحث على أنه بالرغم من الجدل المشار حول الفرق بين العدائية والعدوان، فإننا يجب أن نتحفظ بالعدوان باعتباره مصطلحاً سلوكياً فقط يصف السلوك العدواني أيا كانت دوافعه، سواء كانت الدوافع إجرائية أو عدوانية، وأن نتعامل مع العدائية على انها العدوان الخفي أو المضمر، وهي الاستعداد أو التهيؤ للفعل الذي يظهر في ظروف معينة تهيئ لحدوثة أو قد لا يظهر هذا الفعل،ومن خلال ما سبق ذكره أن العدائية هي تكون على هيئة مشاعر وهي الاتجاه الذي يقف خلف السلوك، وتتخذ شكلاً من العدوان المضمر غير الصريح، كالحسد والغيرة، الاستياء والذي يرمز كاحتقار الآخرين أو توجيه الإهانة لهم.

٢- العنف (Violence):

تأتي أهمية معرفة الفرق بين السلوك العدواني والعنف، نظراً لأنه البعض يراهما مترادفان وأنهما يعينان شيئاً واحداً بينما يرها البعض الآخر بأنه هناك اختلافاً نوعياً بينهما.

العنف في المعجم الوسيط: من عَنُفَ به-عُنفاً أي أخذه بشدة وقوة ولامه وغيره. (عبد السلام هارون, ١٩٥٦)

أما (عكاشة): يرى أنه يمكن اعتبار العنف نهاية المطاف للسلوك العدواني المستمر، ويفسر العنف على أنه من أحد وسائل التعبير عن النزعات العدوانية، كما يرى أن العنف لا يمكن التنبؤ بمجاره أو بدايته، ويتميز بتطرفه فهو سلوك تلقائي متكرر له طابع النزوة. (عكاشة، ١٩٩٣)

وايضاً هو استجابة سلوكية تتميز بصفة انفعالي شديده قد تنطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير، ويبدو العنف في استخدام القوى المستمرة من المعدات والآلات، وهو بهذا المعنى يشير إلى الصيغة المتطرفة للعدوان، فالعنف هو المحاولة للإيذاء البدني الخطير.(حجازي ١٩٨٦، عمر ١٩٨٧)

يفرق العيسوي بين العنف والعدوان، فالعنف قد يكون في سبيل الدفاع الشرعي أو التخفيف أهداف مشروعة كالحروب الدفاعية أو التخلص من عدوان واقع. (العيسوي١٩٩٧)

ويشير (علي) إلى أن العنف هو شكل من اشكال السلوك العدواني الذي يتضمن الخسارة أو الأذى للأشخاص أو الممتلكات، والسلوك العنيف يكون له النية في التكرار ولا يمكن التحكم فيه ثائراً أو متطرفاً صاخباً ومفاجئاً وقتياً. (على ٢٠٠١)

أما (عصام يرى أن العنف استجابة سلوكية تتميز بصفة انفعالية شديدة قد تنطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير فهو الصيغة المتطرفة للعدوان، ومحاولة للإيذاء البدني الخطير.(عصام عبد اللطيف ٢٠٠١)

ويرى (درويش) العنف أنه سلوك ظاهر يستهدف إلحاق الذي بالآخرين أو ممتلكاتهم وأن يقتصر على الجانب المادي المباشر من العدوان فقط.

(زين العابدين درويش، ٢٠٠٥)

٣- الغضب (Anger):

إن العلاقة بين السلوك العدواني والغضب كما شبهه أفريل (Averill)، بأن الغضب مثل الرسم المعماري، حيث إن وجود الرسم المعماري في تشييد المبنى، ولكنه يجعل إنشاءه أسهل، فالغضب يجعل العدوان أسهل، والعدوان يشير إلى سلوك حركي يتم القيام به بقصد إضراره بشخص ما من خلال الاتصال الجسدي، ويمكن توجيه العدوان في اتجاه المشكلة أو التعبير عنه بطريقة غير مباشرة.(Averill, 1993)

إما (الحنفي) أشار للغضب: بأنه استجابة انفعالية حادة، تثيرها مواقف التهديد أو العدوان أو القمع أو السب أو الإحباط أو خيبة الأمل ويختلف الغضب عن الكراهية لأن الغضب قصير الأمد، ولكن الكراهية تستمر طويلاً ويصحب الغضب استجابات قوية في الجهاز العصبي المستقل، ويدفع المرء إلى الاستجابة بالهجوم إما بدنياً أو لفظياً . (الحنفي، ١٩٩٥). إلا أن هناك بعض العلماء أظهر الفرق بين العدوان والغضب منهم كولز (Coles)، حيث يرى أنه يمكن للشخص أن يكون عدوانياً دون أن يشعر بالغضب، كما أنه يشعر بالغضب دون أن يكون عدوانياً.(Coles,1992)

يرى (النمر) أن الغضب هو استجابة انفعالية داخلية تتضمن شعوراً بالتهديد وردود فعل أردينالية، تهيئ الفرد للاعتداء على مصادر تهديده.(النمر ١٩٩٥). الغضب هو الغيظ والسخط والانفعال، وهو ضد الرضا، هو حالة من الاضطراب العصبي، وعدم التوازن الفكري تحل بالإنسان إذا اعتدى عليه أحد بالكلام أو غيرة. (قرقز١٩٩٩).حيث يعتبر (عبدالمجيد) أن فقد قوة الغضب يعتبر نقصاً في الأنسان.(منصور٢٠٠١).

وقد اعتبر (باص وبيري buss perry) العضب بمثابة المكون الانفعالي أو الوجداني للسلوك العدواني، فهو يشتمل على الاستثارة الفسيولوجية والاستعداد للعدوان. (محمد يوسف حجاج٢٠٠٢)

المراجع

أولاً: مراجع باللغة العربية:

١. إبراهيم أحمد محمد عطية (٢٠٠٢): مدى فاعلية برنامج مقترح لتعديل السلوك العدواني لدى الأطفال ضعاف السمع، رسالة دكتوراه –معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٢. أبو حطب، ياسين (٢٠٠٢): فاعلية برنامج مقترح لتخفيف السلوك العدواني لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

٣. أحمد عزت راجح (١٩٩٥): أصول علم النفس، ط ١٢، القاهرة: دار

٤. آل رشود، سعد بن محمد(٢٠٠٦): فاعلية برنامج في خفض درجة السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية بالرياض، المملكة العربية السعودية.

٥. آل هاشم، شريفة قاسم صديق، دراسة تأكيد الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي في ضوء بعض المتغيرات، بمدارس محافظة مسقط، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

٦. بدر، مستورة محمد (٢٠١٤).مفهوم الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من المراهقين الصم الليبين من الجنسين، رسالة ماجستير ، جامعة الإسكندرية ، كلية الإداب .

٧. دبيس سعيد عبد الله (١٩٩٧): أبعاد السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقليان الدرجة البسيطة في ضوء متغيري العمر والقامة، مجلة الدراسات النفسية، العدد الثالث، المجلد السابع، القاهرة.

ثانياً: مراجع باللغة الأجنبية:

8. Benton,H,(1984):Aggressive behavior in, Encyeopediapritainni,ca, publihor, Micropedia.vol(1-8).
9. Boston, Allyn and Bacon Asimon and Schuster Company. USA. 6.Sears, D. et al (1990): Social Psychology, 7 th edition, NewJersy, Englewood cliff
10. Buss, A. & Berry, (1992): The Aggression Question Nair,

الدافع للإنجاز لدي طلاب الثانوية العامة*

أ/ جعفر أحمد كرم جوهر محمد علي**

أولاً الدوافع:

تمهيد:

تعد الدوافع من أهم الموضوعات في علم النفس والتي حظيت باهتمام بالغ من قبل العلماء والباحثين ,إذ ترجع أهميتها إلى تحريك سلوك الفرد وتوجيهه للقيام بالمناشط والممارسات جعلت موضوع الدوافع محل اهتمام المتخصصين وغير المتخصصين ,فمن منا لا يهمه معرفة دوافعه ودوافع غيره واتجاهاتهم ورغباتهم حتى يتسنى لنا الآخرين وقدراتهم ,ولا يمكن فهم ومعرفة سلوك الآخرين إلا إذا فهمنا الدوافع التي تكمن وتقف وتكون سبباً لهذا التوجه وهذا السلوك ,باعتبار أن لكل سلوك دافع ,ومن خلال ذلك يمكن أن تزداد قدراتنا على التحكم في السلوك وتوجيهه توجيهاً سليماً .

وتعتبر الدوافع إحدى فروع علم النفس الرئيسية وفي وقتنا الحاضر ,إذ تمثل الأسس الهامة لعملية التعلم ,وطرق التكيف مع العالم الخارجي ,وقد أجمع علماء النفس على أن الدوافع هي محركات السلوك اليومي .

وتمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية , وقد برزت كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في مجال علم النفس الاجتماعي وعلم نفس الشخصية , وأيضا في مجال التحصيل الدراسي والأداء المعملي في إطار علم النفس التربوي , ولما له من أهمية بالغة في تفهم الكثير من المشكلات التربوية والتعليمية , وبوجه عام قد حظي الدافع للإنجاز باهتمام

---

*بحث مستخلص من رسالة الماجستير للباحث.

**باحث ماجستير- كلية الآداب- جامعة المنصورة.

أكبر بالمقارنة بالدوافع الاجتماعية الأخرى . (عبد اللطيف محمد خليفة ,٢٠٠٠: ١٥-١٦)

ويرجع الاهتمام بدراسة دافع الإنجاز إلى أهميته في العديد من المجالات والميادين التطبيقية والعملية التربوية والأكاديمية , حيث يعد الدافع للإنجاز مهماً في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه , وفي إدراكه للمواقف وفهم سلوك الفرد وتفسيره وسلوك المحيطين به , كما يعتبر الدافع للإنجاز مكوناً أساسياً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته , وتوكيدها , حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه , ومما يحقق من أهداف , ومما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل , ومستويات أعظم لوجوده الإنساني .

فدافع الإنجاز من الدوافع الخاصة بالإنسان ,ربما دون غيره من الكائنات الحية الأخرى ,وهو ما يمكن تسميته بالسعي نحو التميز والتفوق . والناس يختلفون في المستوى المقبول لديهم من هذا الدافع , فهناك من يرى ضرورة التصدي للمهام الصعبة والوصول إلى التميز , وهناك أشخاص آخرون يكتفون بأقل قدر من النجاح . وتقاس دافعية الإنجاز عادة باختبارات معينة من أشهرها اختبار تفهم الموضوع (TAT)الذي يتطلب من الناس أن يستجيبوا لثلاثين صورة تحتمل كل منها أكثر من تفسير ,وتحلل إجاباتهم ويستخرج منها مستوى الإنجاز عند المستجيب . كما يمكن قياس دافعية الإنجاز من خلال المواد المكتوبة (كالمقالات والكتب والخطب)دونما حاجة إلى صور غامضة كما في حالة (TAT). (شادية أحمد التل وآخرون,٢٠٠٤ :٢١٨)

فيعد موضوع الدافع للإنجاز من الموضوعات الأساسية التي أهتم بفحصها الباحثون في مجالي علم النفس الاجتماعي وبحوث الشخصية , وكذلك المهتمون بالتحصيل الدراسي والأداء المعملي في إطار علم النفس التربوي , هذا فضلاً عن علم النفس المهني ودراسة دوافع العمل وعوامل النمو الاقتصادي

. كما حظي الدافع للإنجاز Achievement motive بأكبر اهتمام بالمقارنة إلى بقية الدوافع الاجتماعية الأخرى . (مايسة النيال وآخرون ,٢٠٠٩ :١٦١)

ولموضوع الدافعية للإنجاز مكان بارز في عدد من فروع علم النفس ومنها علم النفس الاجتماعي وعلم النفس الشخصية , كما يحفل بها المهتمون بالتحصيل الدراسي والأداء المعملي في إطار علم النفس التربوي , وذلك لما له من أهمية بالغة في تفهم كثير من المشكلات التربوية والتعليمية السائدة في مختلف الثقافات , وقد اتسع الاهتمام بالدافع للإنجاز بحيث درس في علاقته بمتغيرات نفسية وإكلينيكية واجتماعية مختلفة كالاتجاهات الشخصية , والمعاملة الو الدية , والتغيرات الانفعالية , وسمات الشخصية , والفروق الثقافية .

(مايسة النيال وآخرون , ٢٠٠٩ : ١٨٥)

ويشير نبيه إسماعيل (١٩٨٦) إلى أن الدافع للإنجاز من الدوافع الأساسية التي تكون الشخصية الإنسانية وتحدد ما يكون عليه الفرد من مستوى للطموح الذي يسهم بدوره في تغيير أساليب الحياة ,ويجعلها أكثر تطوراً لمواجهة تحديات العصر ولذا فقد اعتبر علماء علم النفس أن دافع الإنجاز من أهم القوى المحركة للسلوك الإنساني بما يجعله محوراً أساسياً من محاور البحث في مجال الشخصية وديناميتها. (سعدة أبوشقة ,٢٠٠٧ :٣)

نبذة تاريخية لمفهوم دافع الإنجاز :

يعتبر هنري موراي (١٩٣٨) أول من أدخل مفهوم الدافع للإنجاز إلى التراث السيكولوجي , في دراسة دينامية الشخصية , وذلك باعتباره أحد متغيراته الأساسية , وعرفه على أنه الرغبة أو الميل إلى عمل الأشياء بسرعة وعلى نحو أفضل بقدر الإمكان , كما يعزي إليه الفضل في بدء تحديد مفهوم هذا الدافع وفي إرساء القواعد التي يمكن أن تستخدم في قياسه .

(إبراهيم قشقوش وطلعت منصور , ١٩٧٩ :٢١)

ويرجع استخدام مصطلح دافع الإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى الفريد أدلرAdler الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة ,وكورت ليفين Levinالذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح Aspiration . وذلك قبل استخدام موراي Murray لمصطلح الحاجة للإنجاز . (أحمد عبد الخالق ,١٩٩١ :٣٤)

ونظراً لما لدافع الإنجاز من أهمية كبيرة في بناء المجتمع , نجد أن هناك الكثير من الدراسات والبحوث قد أجريت بعد الحرب العالمية الثانية في الدول الأوربية والولايات المتحدة , بحيث كونت مدرسة كاملة من علماء النفس في هذه الدول . ونجد أن مؤسسة فورد في جامعة ميشيغان قامت في الفترة (١٩٥٦ -١٩٦٢) ببحث تبلور عن مشروع حول ديناميكية الشخصية , وعن تطور برامج تدرس دافع الإنجاز , ولقيت دافعية الإنجاز اهتماماً بالغاً من جانب علماء النفس حتى صار البحث في هذا الميدان من المعالم المميزة للفكر السيكولوجي المعاصر. (إبراهيم قشقوش وطلعت منصور, ١٩٧٩ :١٠٣)

ويذكر هنري موراي Murray1938 و Ziegler1982 الناحية التاريخية يرجع مفهوم الإنجاز إلى الفريد أدلر A. Adler الذي رأى أن الحاجة للإنجاز دافع تعويضي , وقد عرض له ليفن Lewin من خلال مصطلح الطموح , إلا أن الفضل في ظهوره يرجع إلى هنري موراي.H. Murray عام ١٩٣٨ تحت مسمى الحاجة للإنجاز Need for Achievementعندما وضع قائمته عن الحاجات الإنسانية والتي تضمنت الحاجة للإنجاز كأول الحاجات النفسية على الرغم من أن بحوثه لم ترتبط بالإنجاز , ويرى موراي أن الأفراد يختلفون في هذه الحاجة . (جبر محمد جبر ,٢٠١٣ :٢٢٦).

معنى الدافع والدافعية :

يخلط البعض أحيانا بين مفهوم الدافع ومفهوم الدافعية ,فالدافع عبارة عن مثير يحرك السلوك سواء كان المثير داخلياً أو خارجياً ,أما الدافعية فهي العملية النفسية التي تنتج عن وجود الدافع وتؤثر في السلوك .

ويعرف محمود منسي وسيد الطواب(٢٠٠٢) الدافعية بأنها : حالة فسيولوجية ونفسية داخل الفرد تجعله يقوم بأنواع معينة من السلوك في اتجاه معين وتهدف إلى خفض حالة التوتر لدى الكائن الحي . (محمود منسي وسيد الطواب ,٢٠٠٢ :١٢٠ -١٢٢)

يعرفها مصطفى حسين باهي (١٩٩٨) بأنها حالة تغير ناشئه في نشاط الكائن الحي بالاستثارة وبالسلوك الموجه نحو تحقيق الهدف . (مصطفى حسين,أمينة إبراهيم ,١٩٩٨ :٨)

بينما تعرفها شادية أحمد وآخرون بأنها : عملية , أو سلسلة من العمليات, تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف وصيانته والمحافظة عليه ,وإيقافه في نهاية المطاف . (شادية أحمد التل وآخرون ,٢٠٠٤ :٢٠١)

ويعرف يونج : P.t.Yong الدافعية بأنها عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين .

ويعرفها ستاتس : Staats الدافعية بأنها تشريط انفعالي لمنبهات محددة ومركبة , يواجهها مصدر التدعيم . كما عرف هب Hebb الدافعية بأنها أثر لحدثين حسيين هما الوظيفة المعرفية التي توجه السلوك , ووظيفة التيقظ أو الاستثارة التي تمد الفرد بطاقة الحركة . وعرفها ماسلوA.H. Maslow بأنها خاصية ثابتة , ومستمرة ,ومتغيرة , ومركبة , وعامة وتمارس تأثيراً في كل أحوال الكائن الحي . (عبد اللطيف محمد خليفة ,٢٠٠٠ :٦٩)

وقد تعددت تعريفات الدافع وفيما يلي نعرض بعضاً من هذه التعريفات التي حاولت تفسير مفهوم الدافع .

حيث يعرف أحمد عبد الخالق الدافع بأنه حالة من الإثارة أو التنبه داخل الكائن العضوي الإنسان والحيوان، تؤدي إلى سلوك باحث عن هدف ,وتنتج هذه الحالة عن حاجة ما ,وتعمل على تحريك السلوك وتنشيطه وتوجيهه. (أحمد عبد الخالق , ١٩٩٠ : ٣٦١)

ويعرفه محمود منسي بأنه حالة من الاستثارة ناجم عن حاجة عضوية أو جسمية عامة كالحاجة إلى الطعام والماء والأكسجين وحالة الاستثارة هذه تدفع الفرد إلى أن يسلك سلوكاً يشبع هذه الحاجة. (محمود منسي وسيد محمود الطواب, ٢٠٠٢ :١٢١)

ويرى سليمان عبد الواحد الدافع بأنه حالة داخلية تحرك السلوك وتوجهه مما تجعله مهيأ للقيام بتصرف ما . (سليمان عبد الواحد ,٢٠١١ :٢١٥)

بينما يرى عبد السلام عبد الغفار الدافع بأنه حالة نفسية تستثير نشاط الإنسان وتوجهه ,وهو القوة المحركة والموجهة لنشاط الفرد ,فدوافع الفرد هي التي توجهه إلى أهدافه . (عبد السلام عبد الغفار ,١٩٩٦ :٧٣)

في حين يرى عبد اللطيف خليفة أن الدافع هو حالة توتر أو استعداد داخلي ,يسهم في توجيه السلوك نحو غاية أو هدف معين . (عبد اللطيف خليفة, ٢٠٠٠ :٨٤)

وينظر فرج عبد القادر طه إلى أن الدافع قوة بيولوجية نفسية داخل الفرد تستحثه على القيام بنشاط معين لإشباع أو إرضاء رغبة محدده . (فرج عبد القادر طه, ١٩٩٩ :١١٣).

أنواع الدوافع وتصنيفها :

دوافع الإنسان كثيرة ومتنوعة لا يكاد يبلغها الحصر ,ولسهولة عرضها وشرحها يحسن تصنيفها وفق أساسين نرى أنهم أشيع انتشارا بين العلماء ,وقد لا

يختلف معظم العلماء على هذا التصنيف ,حيث نعرض التصنيف الذي جاء به فرج عبد القادر طه (١٩٩٩) على سبيل المثال والذي قسمها إلى قسمين كبيرين هما :

١-الدوافع الأولية أو الفطرية primary m0tives

وهي مجموعة من الدوافع غرست في الكائن الحي ,إنساناً كان أم حيواناً ,عن طريق الوراثة التي يرثها الحي من أبائه ,فهي توجد في كافة أفراد النوع الواحد في كافة العصور وفي كافة الأمكنة ,فالفرد ليس في حاجة لأن يتعلمها ,بل إنه ولد مزوداً بها ,حتى وأن تأخر ظهورها بعض الوقت حتى يحين مستوى النضج المناسب لظهورها ,وهذا الصنف من الدوافع شديد الأهمية لحياة الفرد أو لحياة النوع ,ومن هنا ولد مزوداً بها وإلا مات الفرد أو انقرض نوعه .

٢-الدوافع الثانوية أو المكتسبة cecondary motives

وهي الدوافع التي نكتسبها من البيئة التي نشأنا بها أ, البيئة المحيطة بنا حالياً ,يأتي اكتسابها عن طريق التعلم و الخبرة والتعود والتقليد والتنشئة ,وتجارب الفرد واحتكاكه بوسطه وبيئته الخاصة ,ومن هنا كان اختلاف كل منا عن غيره في هذه الدوافع المكتسبة ,في حين أننا جميعاً نتفق في الدوافع الأولية الفطرية .

(فرج عبد القادر طه ,١٩٩٩ : ١١٩-١٢١) (مصطفى فهمي ,د.ت:١٢٠ - ١٢٢ ,مصطفى باهي ,١٩٩٨ :١١-١٢ ,عبد السلام عبد الغفار ,١٩٩٦: ٧٤-٧٥ ,مصطفى فهمي ,د.ت ٣٨-٤٣ ,محمود منسي وسيد الطواب ,٢٠٠٢ :١٢٣)

وقسم هيلجارد Hilgard (١٩٥٨) الدوافع إلى :

- الدوافع اللازمة لبقاء الفرد .
- الدوافع الاجتماعية .

- الدوافع المرتبطة بتكامل الذات : أطلق عليها هليجارد اسم الحاجات التي تتعلق بالمركز , كما يمكن تصنيف الدوافع إلى :

١. الدوافع الأولية والثانوية .

٢. الدوافع الشعورية واللاشعورية .

(زينب محمود شقير ,٢٠٠١ :١٥١-١٥٢)

وهناك تصنيف آخر للدوافع :

* **دوافع فسيولوجية وسيلية أو أولية** Primary Psychological Motivations* **دوافع سيكولوجية ثانوية** Secondary Psychological Motivationsوالتي تقسم بدورها إلى :

أ- **الدوافع الداخلية الفردية** / تتمثل في سعي الفرد إلى القيام بشيء معين لذاته . وهي بمثابة دوافع فردية تحقق الذات للشخص , وهذا النوع يقف وراء الإنجازات المتميزة والإبداعات المباشرة في الفكر والسلوك , وأهم هذه الأنواع هي:

- **دافع الفضول**:هو حب الاستطلاع والرغبة في استكشاف معالم البيئة . .
- **دافع الكفاءة** :مرتبط بدافع الفضول ويسهم في تحقيق أفضل نمو وارتقاء واستغلال لقدراته من أجل مواجهة متطلبات البيئة التي يعيش فيها .
- **دافع الإنجاز** :هو جهاد الفرد للمحافظة على مكانة عالية حسب قدراته في كل الأنشطة التي يمارسها , والتي يحقق بها معايير التفوق على أقرانه ,حيث يكون القيام بهذه الأنشطة مرتبطاً بالنجاح والفشل .

ب- **الدوافع الخارجية الاجتماعية** / هي الدوافع التي تنشأ نتيجة لعلاقة الفرد بالأشخاص الآخرين , مثل دافع الانتماء ,دافع التنافس والسيطرة ,دافع الاستقلال عن الآخرين . (زينب شقير ,٢٠٠١ :١٥٦-١٥٨)

وقد ميز فيروف veroff بين نوعين من دافع الإنجاز هما :

١- الدافع الذاتي Self Motive هو المحرك لدافع الإنجاز الذاتي ينبع من داخل الفرد ويخضع لمقاييس شخصية يحددها الفرد لنفسه معتمداً على خبراته في سن مبكرة حيث يجد لذة في الإنجاز والوصول إلى الهدف .

٢- الدافع الاجتماعي Social Motive هو المحرك للدافع الاجتماعي يخضع لمعايير يرسمها الآخرون , ويقاس في ضوء هذه المعايير ,أي أنه يخضع لمقاييس المجتمع , ويبدأ هذا النوع من دافع الإنجاز بالتكوين في سن المدرسة الابتدائية , ثم يندمج النوعان (الذاتي والاجتماعي) بتقدم السن في دافع الإنجاز . (Veroff , 1982 ;103)

إن دافع الإنجاز دافع متعلم ومكتسب ينمو ويتبلور خلال عملية التنشئة الاجتماعية , ويعني الرغبة في التفوق على الآخرين وإرضاء الذات , وتخطي العقبات التي تصادفه والتغلب عليها وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك , وينشأ دافع الإنجاز من حاجات مثل السعي وراء التفوق , والرغبة في تحقيق النجاح في المهام الصعبة , ويمكن اعتباره دافعاً اجتماعياً إذا ما أنصب على المنافسة والرغبة في التفوق على الآخرين , وأنه أحد دوافع النمو .

(ماهر عادل ,٢٠٠٨ :٥١)

مفهوم دافع الإنجاز:

يعد مصطلح الدافع للإنجاز من المصطلحات الشائعة في مجال علم النفس التربوي ,ولذلك تعددت التعريفات بشأنه نظراً لتعدد وجهات النظر اتجاه هذا الدافع الذي يشكل التنظيم النفسي للطالب ,ويحدد نشاطه نحو متطلبات حياته الدراسية .

وفيما يلي نحاول عرض بعض من هذه التعريفات :

في معجم علم النفس المعاصر يعرف دافع الإنجاز بأنه . حاجة الشخص إلى بلوغ النجاح في أنماط النشاط المختلفة ,وخاصة في التنافس مع الآخرين.(سعد الفيشاوي ,١٩٩٦: ٧)

وفي موسوعة علم النفس والتحليل النفسي يشير إلى رغبة الفرد وميله لإنجاز ما يعهد إليه من أعمال ومهام وواجبات بأحسن مستوى يستطيعه وأعلى إنتاجية ممكنة ,وحتى يحوز رضاء رؤسائه ومخدوميه فتتفتح أمامه سبل زيادة الدخل ,ويسهل أمامه سبيل الترقي والتقدم على نحو ما يوجد لدى بعض العاملين والموظفين . (فرج عبد القادر طه, ١٩٩٣ : ٣٢٧-٣٢٨)

ويعرفه عبد السلام عبد الغفار بأنه تهيؤ ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع ,وذلك في المواقف التي تتضمن الأداء في ضوء محدد للامتياز . (عبد السلام عبد الغفار ,١٩٨٤: ٣٧)

ويعرف حسن علي حسن دافع الإنجاز بوصفه مفهوماً افتراضياً كامناً في صورة دافع ,أو ميل أو سمة شخصية . (حسن علي حسن ,١٩٩٨ :٧٠)

كما عرف فاروق عبد الفتاح دافع الإنجاز بأنه الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسي. (فاروق عبد الفتاح موسى ,١٩٨١ :٥)

ويعرفه أحمد عبد الخالق بأنه الأداء على ضوء مستوى الامتياز والتفوق أو الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح . (أحمد عبد الخالق ,١٩٩١: ٢٦)

وترى سعده أحمد .إن الدافع للإنجاز كأي دافع آخر يتضمن الجوانب الثلاثة والتي تشكل شبكة متداخلة مترابطة (الوصول للنجاح – وان يكون

ناجحاً- أداء ممتاز) وأن التعريف الشامل لهذا المفهوم لابد أن يتضمن الجوانب الثلاثة سالفة الذكر . (سعده أحمد أبوشقة ,٢٠٠٧: ٢٣)

وعرف "موراي" الحاجة إلى الإنجاز بأنها تشير إلى الرغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات , وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك . (عبد اللطيف محمد خليفة , ٢٠٠٠ : ٨٩)

ويعرف عبد اللطيف خليفة الدافع للإنجاز بأنه استعداد الفرد لتحمل المسئولية ,والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة ,والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه , والشعور بأهمية الزمن , والتخطيط للمستقبل. (عبد اللطيف خليفة ,٢٠٠٠: ٩٦)

وقد يطلق على دافع الإنجاز أحياناً الحاجة إلى الإنجاز , كما أنه ليس مرادفاً للإنجازات أو الأعمال التي يقوم بها الفرد مثل الحصول على درجات عالية في الاختبار ، أو تحقيق مكانة اجتماعية مرموقة ، أو الحصول على مرتب مرتفع، إلا انه تضمنه للتخطيط لتحقيق مستوى معين من التفوق . إلا أن المهم فيه هو الاتجاه نحو الانجاز وليس الانجاز في حد ذاته . (محمود فتحي عكاشة،٢٠٠١: ١٥٧-١٥٨)

ويرى محمود منسي (أن دافعية الإنجاز هو كفاح الفرد لأداء المهام والأعمال الصعبة على أفضل وجه ممكن) . (محمود منسي وسيد الطواب,٢٠٠٢: ١٣٢)

ويعرف سليمان عبد الواحد الدافعية للإنجاز بأنها رغبة ذاتية توجه السلوك نحو هدف معين ألا وهو السعي إلى تحقيق درجات النجاح والتفوق وبذل كل الجهد للحصول على قدر أكبر من النجاح والامتياز في جميع المواقف وتكمن ورائها حاجة المتعلم إلى النجاح . (سليمان عبد الواحد ,٢٠١١ : ٢١٧)

ويعرف (جونسون و ماكيلاند Johnson &meclelland) الدافع للإنجاز بأنه الميل للوصول للنجاح ورغبة الفرد في أن يكون ناجحاً وأن يكون أداؤه على مستوى الامتياز أو هو الرغبة القوية لإتمام الأهداف على نحو أفضل . (سعده أحمد, ٢٠٠٧ :٢١)

ويرى محمود عكاشة الدافع للإنجاز هو حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقد فيه . (محمود عكاشة ,٢٠٠١ :١٥٧)

ويعرفه جبر محمد (٢٠١٣) بأنه رغبة الفرد وسعيه المستمر نحو إنجاز الأعمال الصعبة بكفأة وسرعة وأقل جهد حتى يتمكن من تحقيق هدفه والتفوق على أقرانه والسيطرة على البيئة المحيطة به حتى يصل لمكانة مرموقة . (جبر محمد جبر, ٢٠١٣ :٢٣٦)

بينما تعرفه إيمان عبد المقصود(٢٠١٣) دافع الإنجاز بأنه رغبة ملحة داخل الفرد تدفعه للوصول إلى مستويات عالية من الامتياز والتفوق مما يؤدي إلى العمل للتغلب على التحديات والتفوق على الذات ,والإصرار على إنهاء المهام التي بدأها بطريقة منظمة وسريعة كما تتأثر تلك الرغبة بالعوامل النفسية والاجتماعية التي ساهمت في ظهورها . (إيمان عبد المقصود ,٢٠١٣ :١٧٠)

في حين يعرفه عبد الفتاح حسن (٢٠١٤) بأنه "الرغبة في النجاح والتميز في الأداء ومحاولة التغلب على العقبات والكفاح من أجل التفوق في الدراسة والعمل وهذه الرغبة تدفع الفرد إلى الوصول إلى أهداف طموحه " . (عبد الفتاح حسن ,٢٠١٤ :٩٦).

ويرى الباحث من خلال عرض كل التعريفات السابقة لدافع الإنجاز بأنه: رغبة الفرد في النجاح والأداء الجيد ورضا الفرد عن نفسه وتفاعله مع الآخرين ومع البيئة التي يعيش فيها .

أما التعريف الإجرائي لدافع الإنجاز : فهو الدرجة الكلية التي يحصل عليهاالمستجيب من خلال إجابته على فقرات مقياس الدافع للإنجاز الذي أعده الباحث والمعتمد في الدراسة الحالية.

تعليق عام على التعريفات التي تناولت الدافعية للإنجاز:

نلاحظ من خلال عرض التعريفات السابقة والخاصة بدافعية الإنجاز أن كل أو جل التعريفات قد أشارت إلى ثلاث جوانب وهي النجاح والميل أو الوصول للنجاح والأداء الممتاز ,ويتضح ذلك في تعريف جونسون ,وميكلاند, واتكنسون وكذلك يبان واضحاً في تعريف سعده أحمد ,وأن هذه الجوانب تكون متفاعلة ومتداخلة معاً وهي ذات أهمية قصوى فهي تمثل الجوانب الانفعالية والسلوكية , ونلاحظ أيضاً في تعريف موراي أنه ركز على عنصرين مهمين في الإنجاز هما الإتقان والسرعة ليدل على أهمية الوقت بالنسبة للشخص المنجز.

والجدير بالملاحظة أيضاً اتفاق تعريف كل من جونسون و ماكليلاند وأتكنسون فأنهم قد أشاروا إلى ثلاثة جوانب متفاعلة معاً ومجتمعة وذات أهمية وهي الجوانب العقلية والانفعالية والسلوكية , كما اتفق معهم تعريف سعده أحمد حيث ترى إن دافع الإنجاز يتضمن الجوانب الثلاثة والتي تشكل شبكة متداخلة ومترابطة , وأن التعريف الشامل لهذا المفهوم لابد أن يتضمن هذه الجوانب , وإن بعض التعريفات أضافت محكاً أو أكثر كالمنافسة مع الذات ومنافسة الآخرين كما جاء في تعريف فرج عبد القادر طه وسعد الفيشاوي .

خصائص الشخص المنجز:

يتميز الشخص المنجز في نظر بعض علماء النفس بأنه الشخص الذي يحصل على درجة مرتفعة في الدافعية للإنجاز ,وينجز شيئاً صعباً ,ويفهم ويعالج الأشياء أو الأفكار وأن يفعل ذلك بسرعة ,واستغلال ما أمكنه ذلك أن

يتغلب على العوائق ,وأن يتنافس ويتفوق على الآخرين ,وأن يبذل مجهوداً مستمراً في سبيل إنجاز ما يقوم به ,وأن يعمل بمفرده نحو تحقيق هدف بعيد ,وأن يملك العزم والتصميم على الفوز والمنافسة ,وأن يعمل كل شئ ويقوم به بصورة جيده ,وأن يجاهد في سبيل التغلب على الضجر والتعب .

ونحاول هنا أن نعرض خصائص الشخص المنجز حسب آراء بعض الباحثين :

- الشعور بالمسؤولية ,والسعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع , والمثابرة , والشعور بأهمية الزمن , والتخطيط لأهميته . (عبد اللطيف محمد خليفة ,٢٠٠٠ :٢١- ٢٣)
- إن الشخص المنجز يميل إلى بذل محاولات جادة للحصول على قدر كبير من النجاح في كثير من المواقف المختلفة , كما أنه يميل إلى احتلال مراكز مرموقة في المجتمع ويرتقون فوق أصولهم الأسرية . وأن دافع الإنجاز يرتبط إيجابياً بالاستقلال والثقة بالنفس ويمكن تنميته تجريبياً . (فاروق عبد الفتاح موسى ,١٩٨١ :٥- ٧)
- الطموح , والواقعية , والقدرة على تحمل المسؤولية , والثقة بالنفس , والإتقان , والمثابرة , والاستقلالية , والاعتماد على الذات , وأهمية الزمن , والتخطيط للمستقبل . (ماهر عادل ,٢٠٠٨ :٥٨- ٥٩)
- الذي يتميز بدافع مرتفع من الإنجاز يعتمد على جهده الشخصي وقدرته في إنجازه للمهام الموكلة إليه , فيزيد من شعوره بالكفاءة الذاتية والمقدرة والثقة بالنفس مما يؤدي مع تراكم خبرات النجاح لديه إلى مفهوم إيجابي عن ذاته يرفع من تقديره لها , في حين إن الطالب إذا اعتمد على مساعدة الآخرين في إنجاز المهام الموكلة إليه يزيد هذا من شعوره بضعف قدرته ونقص في مستوى كفاءته الذاتية مما يؤثر تأثيراً سلبياً على مفهومه لذاته وبالتالي ينخفض تقديره لها . (أمينة إبراهيم شلبي ,١٩٩٣ :٤)

- إن الأفراد ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز يختلفون عن الأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز بسلوكيات كثيرة ولهم أساليبهم الخاصة في تحقيق هذا الإنجاز , ومن هذه الأساليب أن الفرد ذا الدافعية المرتفعة للإنجاز لديه مستوى داخلي من التفوق يسعى لتحقيقه دائماً, وهذا المستوى يعمل على توجيه سلوك الفرد إلى تحديد أهدافه بحرص , وأيضاً يوجه إلى النضال والتحدي والمثابرة من أجل تحقيق أعلى درجة من التميز والنجاح في تحقيق هذه الأهداف , ويكون لدى الفرد المنجز هذا التميز وتتسم شخصيات هؤلاء الأفراد المنجزين بالاستقلالية وتحمل المسؤولية الشخصية لنواتج جميع أنشطتهم . (نشوة حافظ عبد اللطيف ,٢٠٠٩ :٢٧)

أما سعده أحمد (٢٠٠٧) فترى أن الأفراد المنجزين بصفة عامة والتلاميذ بصفة خاصة يميلون إلى السلوك والتصرف بطرق محدده أو بأساليب معينة يتميزون بها عن غيرهم من الأفراد . وهذا يفرض علينا كباحثين في علم النفس تشجيع وتنمية الصفات الإيجابية التي سبق ذكرها لدى الصغار والكبار . (سعده أحمد ,٢٠٠٧: ٤٤)

ويرى سليمان عبد الواحد (٢٠١١) أن هناك صفات أخرى يتميزون بها ذوي الدافعية للإنجاز وهي القدرة على تحمل المسئولية ,والقدرة على تحديد الأهداف , والقدرة على استكشاف البيئة ,والقدرة على التخطيط لتحقيق الهدف, والقدرة على تعديل المسار ,والقدرة على التنافس مع الذات ومع الآخرين ,والسعي نحو الإتقان والتميز ,الإنجاز الفريد المتميز ,والاستغراق في عمل طويل . (سليمان عبد الواحد, ٢٠١١: ٢٢٧)

أهمية دراسة دافع الإنجاز:

حظي مفهوم دافع الإنجاز باهتمام علماء النفس في السنوات الأخيرة , وهو الميل الدافعي الذي يثير استجابات توقع الهدف الايجابية أو السلبية , التي

تستثار في المواقف التي تتضمن سعياً وفق مستوى معين من الامتياز والتفوق حيث يقيم الأداء على أنه نجاح أو فشل .

ودافع الإنجاز سمة دينامية تكمن داخل الفرد تستثير فيه الحركة والنشاط والحماس , وميل إلى العمل بنشاط ومثابرة من أجل إنهاء العمل بسرعة . غايته في ذلك الوصول إلي إنهاء ما يؤديه الشخص من المواقف التي تتضمن سعياً وفق مستوى معين من الامتياز أو التفوق حيث يقيم الأداء على انه نجاح أو فشل . (إبراهيم قشقوش وطلعت منصور , ١٩٧٩ : ٣٨ , فادية عبد الفتاح مصطفى , ٢٠٠٣ :٢٠)

كما تلعب الدوافع دوراً مهماً ومستمراً في معظم نواحي التعلم الإنساني والدافع هو السبب في الحدث في السلوك . ويتفق العلماء على أن لكل فرد قدرات واستعدادات معينة وإن هذه القدرات تختلف من فرد إلى أخر ويتوقف استخدام الفرد لقدراته وبالتالي أداؤه على الدوافع التي تجعله يسك سلوكاً معيناً . (محمود عكاشة, ٢٠٠١ :٢٣١)

ودافع الإنجاز ليس من الشروط الضرورية لبدء التعلم فحسب , بل أنه ضروري للاحتفاظ باهتمام المتعلم وزيادة جهده . بحيث يؤدي إلى التركيز والانتباه وتأخير الشعور بالتعب . فيزيد الإنتاج , وهو مصدر لتباين التحصيل الدراسي لدى الطلبة . (أمينة إبراهيم شلبي ,١٩٩٣ :٢)

ويؤدي إلى رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة. فالنمو الاقتصادي في أي مجال هو محصلة الدافع للإنجاز لدى أفراد هذا المجتمع. ويرتبط ازدهار وهبوط النمو الاقتصادي بارتفاع وانخفاض مستوى دافع الإنجاز. حيث يحول ضعف التوجه الإنجاز دون بذل الجهد وتكريس الطاقة في سبيل تحقيق المؤسسة أو المنظمة التي يعمل فيها الفرد . (عبد اللطيف محمد خليفة ,٢٠٠٠ :١٦)

فدافع الإنجاز أساس النمو والتطور ومصدراً للرقي الاجتماعي والحضاري, حيث أن الدافع للإنجاز يرفع مستوى الفرد الاجتماعي, وهذا بدوره يؤدي إلى تقدم ورقي المجتمع , فالمجتمع يتكون من مجموع أفراده , كما أن للأسرة تأثيرها البالغ على دافع الإنجاز سواء كان بالإيجاب أو بالسلب , ويرجع ذلك إلى الأسلوب الذي يتبعه الآباء مع أبنائهم. (ماهر عادل , ٢٠٠٨ :٥١)

كما تلعب دافعية الإنجاز دوراً مهماً وخطيراً في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها , وهذا ما أكده ماكيليلاند , حين رأى أن مستوى دافعية الإنجاز الموجود في أي مجتمع هو حصيلة الطريقة التي ينشأ بها التلاميذ في هذا المجتمع , وهكذا تتجلى أهمية دافعية الإنجاز ليس فقط بالنسبة للفرد وتحصيله الدراسي , وإنما أيضاً بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه هذا الفرد . (سليمان عبد الواحد ,٢٠١١ :٢٢٣)

تأثير الضغوط النفسية على دافع الإنجاز:

تلعب الضغوط دوراً كبيراً في النجاح والتفوق والإنجاز حيث إن الفرد الناجح هو القادر على العمل تحت أقصى الضغوط النفسية . ونحن نتعرض جميعاً إلى إنجاز مهام كثيرة بإمكانيات قليلة في زمن محدد مما يتسبب في ذلك الإحساس بالضغوط .(فاروق السيد عثمان ,٢٠٠١ :١٨٩)

تأثر دافع الإنجاز بالانفعالات التي يتم إثارتها من خلال التعزيزات التي يلاقيها الفرد نتيجة لأدائه الجيد, وهذا من شأنه أن يرفع مستوى دافع الإنجاز لدى الفرد, وإن المهارات السلوكية تبدأ من مسلمة تقول إن الإنسان كل متكامل يؤثر ويتأثر بكل ما يحيط به. فعندما تكون الاتجاهات إيجابية فأننا نستطيع إنجاز الكثير من المهام. (فاروق السيد, ٢٠٠١: ٢٠٥, ماهر عادل , ٢٠٠٨ :٥٢)

ويتعرض الطلاب عادة لضغوط نفسية في حياتهم الدراسية , وهذه الضغوط تؤدي في بعض الأحيان توترات نفسية أو إلى سوء التوافق الدراسي . ويعاني بعضهم نتيجة لهذه التوترات من القلق التحصيلي أو قلق الامتحان ,لأن

الآثار المترتبة عن الضغوط النفسية تبدد طاقات الطلبة وتجعلهم أقل قدرة في مواصلة الانتباه والتركيز وبذل الجهد اللازم لمتابعة الشرح والاستذكار الجيد الفعال مما أثر في إنجازهم الدراسي وتسبب في اضطراب علاقاتهم مع زملائهم ومدرسيهم. (فرج عبد القادر طه, ١٩٨٨ :٨٩ ,محمد عبد الظاهر وسيد البهاص, ٢٠٠٩ :٢٢٢)

تعتبر الضغوط النفسية العامل الرئيسي في المشكلات التنظيمية خاصة مشكلة الأداء المنخفض ودورات العمل والتغيب . وتبدو العلاقة بين الضغوط والأداء أكثر تعقيداً مما كان يتصوره الناس فيما مضى ,إلا أن الثابت هو أن وجود مقدار معقول ومناسب من الضغوط يجعل الأفراد يشعرون بالتوتر , الأمر الذي يدفعهم ويحمسهم لكي يسيطروا ويتحكموا في هذا التوتر مما يزيد الرغبة في الإنجاز .

وإن وجود مقدار معقول من الضغوط يجعل إفراز مادة (الأدرينالين) اللازمة لنشاط وحيوية الجسم في أنسب صورة . (محمد أحمد عبد الجواد ,٢٠٠٨ :٥٢).

دافعية الإنجاز والتعلم:

إذا نظرنا إلى علاقة عامة والدافع للإنجاز خاصة من حيث العملية التربوية فإننا نجد المربيين قد اعتقدوا لفترة طويلة أن الثواب والعقاب لهما قدر من الكفاءة في استثارة الدوافع ,وفي ذلك يذكر (هكسلي huxley) أن المهم هو دفع التلاميذ إلى القيام ببعض المجهود العقلي تجاه التعلم ,ولكن السؤال الذي يتبادر إلى الذهن هنا هو كيف ندفع الأطفال لمحاولة التعلم ؟

إن الإنسان يتعلم إذا أراد أن يتعلم وكانت له القدرة على التعلم وسنحت له الفرصة للتعلم وقدم له النصح والإرشاد ,غير أن القدرة والفرصة والإرشاد لا فائدة لها إذا لم يكن لدى المتعلم ما يدفعه إلى التعلم ,فالدافع شرط ضروري لكل متعلم, وكلما كان هذا الدافع قوياً زادت فاعلية المتعلم أي مثابرته على التعلم

والاهتمام به, وقد أثبتت العديد من الدراسات أن الدافع للإنجاز مصدر لأحداث تغيير كبير في تحصيل المتعلم كما أنه مصدر لاختلاف المتعلمين المختلفين فقد يغير الدافع طالباً فاشلاً فيجعله متفوقاً ,وقد يكون الافتقار إلى الدافع سبب رسوب طالب ذكي بينما يجعل طالب آخر أقل مقدرة بكثير يؤدي هذا العمل بنجاح .

ويؤكد (مورجانmorJan) هذه النتيجة بقوله : في الدراسات العديدة التي نشرت عن العلاقة بين الأداء والدافع للإنجاز توجد علاقة أرتباطية جيده بين هذين المتغيرين ساء في الأعمال التجريبية ,وأن الأفراد مرتفعي الدافع للإنجاز يؤدون أعمالهم بصورة أفضل من منخفضي الدافع للإنجاز .

وجدير بالذكر أن الدافع للإنجاز ليس من الشروط الضرورية لبدء التعلم فحسب بل أنه ضروري للاحتفاظ باهتمام المتعلم وزيادة جهده ,وهناك العديد من البحوث التي توصلت إلى أن الدافع لا يزيد من الرغبة في زيادة العمل والإنتاج فحسب ولكنه يزيد من القدرة على زيادة الإنتاج أيضا ,فالدافع القوي غالباً ما يؤدي إلى تركيز الانتباه وتأخير ظهور التعب فينجم عن ذلك في الإنتاج . (مصطفى باهي وأمينه شلبي ,١٩٩٨ :٢٥-٢٧)

المراجع

أولاً: مراجع باللغة العربية:

١. أبتسام محمود شتات (٢٠٠٨) : العلاقة بين إدارة الوقت وأساليب مواجهة الضغوط ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية , رسالة دكتوراه , معهد دراسات الطفولة , جامعة عين شمس .

٢. إبراهيم قشوش وطلعت منصور (١٩٧٩):دافعية الإنجاز وقياسها : دراسات في علم النفس الدافعي , المجلد الثاني , مكتبة الأنجلو المصرية , القاهرة .

٣. سعده أحمد إبراهيم(٢٠٠٧):دافعية الإنجاز , مكتبة النهضة المصرية , القاهرة.

٤. أمال سيد عبده (١٩٩٧) :المعاملة الو الدية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الأبناء من الجنسين في المرحلة العمرية من (١٤ – ١٧) رسالة ماجستير , معهد الطفولة , جامعة عين شمس .

٥. حسن علي حسن (١٩٩٨): سيكولوجية الإنجاز ,مكتبة النهضة المصرية ,القاهرة.

٦. ماهر عادل عبد العزيز (٢٠٠٨) : المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالدافع للإنجاز , الاستقلال – الاعتماد على المجال الإدراكي والفعالية الذاتية لدى عينة من طلاب الجامعة , رسالة ماجستير , قسم علم النفس ,كلية الآداب , جامعة المنصورة .

٧. ناديه السيد الشرنوبي (١٩٨٨): دراسة مقارنة لدافع الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية وعلاقته بالتوافق النفسي وبعض عوامل الشخصية ,رسالة دكتوراه غير منشورة ,كلية الدراسات الإنسانية , جامعة الأزهر .

٨. نبيل محمد الفحل (١٩٩٩) : دافعية الإنجاز دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين من الجنسين في التحصيل الدراسي بالصف الأول الثانوي , مجلة علم النفس , العدد (٤٩) ١٩٩٩ السنة (١٣) .

٩. عمر الفاروق السنوسي (٢٠٠٢) : دافعية الإنجاز لدى طلاب الإعدادية والثانوية من الجنسين , رسالة ماجستير , معهد الدراسات العليا للطفولة , جامعة عين شمس .

ثانياً: مراجع باللغة الأجنبية:

10. Veroff ,J,(1982) :Assertive motivations : Achievement versus. InA.J. stewart (Ed) Motivation and Society ,San Francisco ,pp. 99-132 .

التفكير السلبي والإيجابي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (دراسة على عينة من الشباب الليبيين)*

أ/ ميلاد عبد القادر محمد فنته**

مقدمة:

يحاول الإنسان دائماً أن يتوافق نفسياً واجتماعياً مع نفسه، ومع بيئته التي يعيش فيها، ويسعى لإيجاد أفضل الطرق الممكنة والمتاحة لحل المشكلات التي تواجهه في حياته، وذلك من خلال القيام بعمليات معرفيّة عقلية منظمة تعمل على توظيف الخبرات السابقة، والاستفادة من المعارف الجديدة. ويعد التفكير عاملاً من العوامل الأساسية في حياة الفرد، فهو يساعد على توجيه الحياة وتقدمها، وحل المشكلات، وتجنب الأخطار، وبه يستطيع الإنسان أن يؤثرَ في كثير من الأمور ويسيرها لصالحه، فالتفكير عملية عقلية معرفية وجدانية إنسانية يتطلب تعلّمها وتنميتها جهداً متميزاً من قبل العديد من الأطراف، وفي مراحل العمر المختلفة، وهي ترتبط بالعديد من المجالات الجسمية، والنفسية، والاجتماعية، ويسعى الإنسان مهما كان عمره، ومهما كان الزمان والمكان اللذان يعيش فيهما إلى أن تكون حياتُه، وحياةُ من حوله مليئة بالسعادة والرفاهية، وما يمكّن الإنسان من الوصول إلى مبتغاه هو تحسين مستوياته الفكرية، وذلك بتبني منهج فكري سليم عن نفسه، وعن مجتمعه، وعن الحياة بصفة عامة، وأن يدربَ نفسه على التخلي عن الأفكار السلبية التي تحدّ من قدراته وتضيع جهوده في سبيل تحقيق ما يصبو إليه من أهداف في حياته، ومن هنا ندرك أنّ التفكير الإيجابي له أهمية كبيرة في تحقيق السعادة، فالناس لا يضطربون من المواقف، ولكن من الآراء التي يحملونها عنها، وفي هذا المجال حذّر العلماء من المغالاة في التقدير الشخصي للأمور، والتفسير السلبي لما هو إيجابي، وقراءة المستقبل قراءة سلبية وحتمية، وغير ذلك من أنماط فكرية

---

* بحث مستخلص من رسالة الماجستير للباحث.

** باحث ماجستير- كلية الآداب- جامعة المنصورة.

محبطة ومُربكة، تدفع بالسلوك إلى الاضطراب، وتستهدف الشخصية.

وفي ظل الحياة المعاصرة المليئة بالمتغيرات يواجه الأفراد ومنهم الشباب زيادةً وتنوعاً في مصادر الأفكار السلبية مما يُحتِم على الباحثين أن يولوا موضوع أساليب التفكير الإيجابية والسلبية اهتماماً متزايداً للكشف عن آثارها على الصحة النفسية من خلال بعض المتغيرات

من خلال ما تقدم يرى الباحث أن المدخل المناسب للوقوف على العديد من المشاكل التي يعانيها الشباب هو أن نتعرف عليها من خلال فهمنا لأساليبهم الفكرية، والأهداف التي يرسمونها لأنفسهم، وللحياة من حولهم، فالتفكير في أمور الحياة بطريقة منطقية ومتعقّلة، تصحبه حياةٌ وجدانيةٌ هادئةٌ، واتجاهات سلوكية خالية من أي اضطراب أو سلبية، أما إذا كانت طريقة التفكير غير منطقية، ومطعّمة بصبغة سوداوية مشوّهة للواقع، سيكون السلوك على درجة مرتفعة من الاضطراب، ويتوقع بسببه جنوح الفرد نحو السلبية، التي تكون بدايةً لظهور مظاهر سوء التوافق النفسي والاجتماعي.ومنهنايتجلىالاهتمامبموضوعهذه البحث وأهدافه التي تسعى إلى تقديم إطار نظري حول التفكير الإيجابي، والتفكير السلبي، ومعرفة طبيعة الفروق في التفكير الإيجابي والتفكير السلبي تبعاً لمتغيرات (الجنس والتخصص، ومستوى تعليم الوالدين)؛ فمعرفة هذه الأساليب والأنماط التفكيرية لدى الشباب يمكننا من تنمية ودعم المعالجة المعرفية الإيجابية للمواقف والأحداث التي تُمكِن الفرد من تحقيق أفضل النتائج في معظم المواقف.

مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث في الكشف عن الفروق في أساليب التفكير (التفكير السلبي والتفكير الإيجابي) تبعاً لمتغيرات (الجنس، والتخصص الدراسي) لدى الشباب من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

س١: ما هو أسلوب التفكير الأكثر انتشاراً بين الشباب من بين أسلوبي التفكير(السلبي والإيجابي)؟

س٢: هل تختلف أنماط التفكير الإيجابي والسلبي لذى الشباب تبعاً لمتغيرات:

الجنس، والتخصص؟

أهميـــــة البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

١- يأتي البحث متلازماً مع الاتجاه العالمي الحـديث نحـو دراسـة النـواحي الإيجابية في شخصية الإنسان، ودراسة التفكير الإيجابي والتفكيـر السـلبي لدى الشباب يعد إثراء للتراث العلمي العربي في هذا المجال.

٢- المساعدة في التنبؤبسلوك الأفراد من خلال معرفة العواملذاتالعلاقةبأسـاليب التفكير الإيجابي والسلبي.

٣- معظم الدراسات التي تناولت علاقة أساليب التفكير ببعض المتغيرات النفسية ركَزت على التفكير الابتكاري والتفكير الناقد، بينما لم تحظ أساليب التفكير السلبي والتفكير الإيجابي بالاهتمام الكافي رغم أهميتها.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١- هذا البحث يحاول الوصول إلى نتائج يمكن أن تسـتفيد منهـا المؤسسـات الارشادية في بناء البرامج الإرشادية التي تهدف إلى توفير خدمات التوجيه والإرشاد النفسي من أجل تدعيم التوجه الإيجابي والتقليل من التوجه السلبي في التفكير لدى الشباب وصولاً بهم إلى مستوى مقبول من التوافق والصحة النفسية.

٢- تفيد نتائج البحث الأسرة والمؤسسات التعليمية المختلفة، حيث إن هذه النتائج تُقدِم لهم معطيات تساعدهم على فهم أساليب التفكير السائدة لـذى الشـباب وتُمكِنهم من تنمية أساليب التفكير الإيجابية لذي الـنشء، وبالتـالي تقـديم خدمات تعليمية وتربوية على أسس ومعطيات علمية.

أهـــداف البحث:

١- معرفة أسلوب التفكير الأكثر انتشاراً بـين الشـباب مـن بـين أسـلوبي التفكير(السلبي والإيجابي).

٢- معرفة طبيعة الفروق في التفكير الإيجابي و التفكير السلبي لذى الشباب تبعاً لمتغيرات: الجنس، التخصص.

مصطلحـــــات البحث:

١- التفكير الإيجابي:

هو سمة عقلية تتمثل في نظرة إيجابية نحو الذات والآخرين، وتتوقع النتائج الإيجابية والواقعية والمفضلة لكُل موقف وفعل، ويبتعد فيها الفرد عن أخطاء التفكير التي توجه أفكاره ومشاعره وجهةً سلبيةً.(عادل سليمان، ٢٠١١: ١٦٤).

ويعرف التفكير الإيجابي إجرائياً بالدرجة المرتفعة التي يحصل عليها الطالب على مقياس (التفكير الإيجابي والتفكير السلبي) المستخدم في البحث الحالي.

٢- التفكير السلبي:

هو سمة عقلية تتمثل في نظرة سلبية نحو الذات والآخرين، وتتوقع النتائج السلبية وغيرالمنطقية لكُل موقف وفعل، يمارس فيها الفرد أخطاء التفكير التي توجه أفكاره ومشاعره وجهةً سلبية، كأن يهمس الفرد لنفسه أنه فاشل أو غير محبوب إلى آخر القائمة الطويلة من الأفكار السلبية. (عادل سليمان، ٢٠١١: ١٦٤). ويعرّف التفكير السلبي إجرائياً بالدرجة المنخفضة التي يحصل عليها الطالب على مقياس (التفكير الإيجابي والتفكير السلبي) المستخدم في البحث الحالي.

٣- الشباب:

عرفت الأمم المتحدة الشباب بالفئة العمرية التي تتراوح بين ١٥ و٢٤ عامًا.

http://www.alukah.net/publications

الاطار النظري للبحث:

يتناول هذا الجانب عرضاً للمنطلقات النظرية المتعلقة بالتفكير الإيجابي والتفكير السلبي وهـــي كما يلي:

التفكير الإيجابي والتفكير السلبي

يُمثل التفكير أعقد أنواع السلوك الإنساني، فهو يأتي في أعلى مستويات النشاط العقلي كما يُعد من أهم الخصائص التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات، فهو نشاط إنساني وقدرة من القدرات العقلية العليا؛ بل للإنسان القدرة على التفكير في تفكيره وتناوله بالدراسة والتحليل.

وتتعدد الرؤى حول التفكير، وتعدد أبعاده وأساليبه التي تعكس تعقّد العقل البشري، ويتبين من خلال ذلك أن التفكير كغيره من المفاهيم المجردة يصعب علينا قياسه مباشرة، لذا فقد استخدمه العلماء بمسميات وأوصاف عدة، ليميزوا بين نوع وآخر من أنواعه، وليؤكدوا في الوقت ذاته على تعقده وصعوبة الإحاطة بجميع جوانبه، فنجدهم يتحدثون على أساليب وأبعاد عديدة للتفكير الإنساني، وبالإضافة إلى ذلك هناك طريقتان أساسيتان للنظر إلى العالم من حولنا، فإما أن تتميز النظرة إلى العالم بالإيجابية فيصير الشخص إيجابياً، ويرى العالم في إطار الخير والتفاؤل، وتزداد فاعليته وسعادته، أو أن تتسم النظرة بالسلبية تجاه العالم فلا يرى سوى السلبيات، ويرى القيود والعقبات بدلاً من الفرص والأمل.

تعريف التفكير الإيجابـــي:

يُعرِف (ستارلد بول Stallard, Pull 2002) التفكير الإيجابي بأنه نمط من أنماط التفكير المنطقي الذي يبتعد فيه الفرد عن أخطاء التفكير الهدامة، التي يحملها في بعض المعتقدات التي توجه أفكاره ومشاعره وجهة سلبية وهو يشمل السيطرة الآلية لبعض الأفكار على توجيه مشاعر الفرد، وضعف القدرة على التخلص منها.(Stallard, Paull 2002, P.69). والتفكير الإيجابي عند (سناء سليمان) هو التفاؤل بكل ما تحمل الكلمة من معنى، فهو النظرة الإيجابية نحو الذات والآخرين، ورؤية الجميل في كل شيء، وله أثر فعّال وقوي في أنفسنا وأمور حياتنا اليومية والمستقبلية (سناء سليمان، ٢٠١١: ١٥٦).كما أنه أكثر من مجرد النظر إلى الجانب المضيء، والإيجابية الناجحة تكمن في توجيه الاهتمام إلى النجاحات وأن يكون عقل الإنسان مقتنعاً بالتفسيرات الإيجابية للأحداث، بالإضافة إلى تذكر الأوقات الطيبة. فقوة التفكير الإيجابي نراها في العديد من أساليب العلاج النفسي حيث يستخدم المعالجون عادة تقنية يطلق عليها

(إعادة الصياغة) لتشجيع العميل على رؤية مشاكله بصورة جيدة وأكثر إيجابية (إد داينر وروبرت بيزواس، ٢٠١١ : ٢٣٧).

ومن خلال ما ورد من تعريفات للتفكير الإيجابي يمكن القول: إن التفكير الإيجابي لا يعني تجاهل الأحداث السلبية في الحياة أو التظاهر بأن الحياة أفضل عند مواجهة المشاكل أو المحن؛ بل يعني أن يكون عقل الفرد مهيئاً بأن يلاحظ الإيجابيات أكثر من ملاحظته وتركيزه على الأشياء السلبية المزعجة.

أبعاد التفكير الإيجابي:

أ- حديث الذات:

يشير حديث الذات إلى حوارات عقلية يجريها الفرد بينه وبين نفسه، يتناول فيها العديد من الأفكار والقناعات التي يحدد من خلالها مكانته وقدرته على حل مشكلة تواجهه، وكذلك توجيهه إلى عمله والتركيز عليه.

ويُعرَف حديث الذات بأنه "تصريح تأكيدي ذاتي، يهدف إلى تعزيز فكرة معينة عن الذات والتأكيد عليها" (كريمان بدير، ٢٠٠٦: ٣٧).فحديث الذات هو تدفق مستمر من الأفكار التي تدور في عقل الفرد يومياً، وهذه الأفكار التلقائية قد تكون سلبية أو إيجابية، وبعض حديث الذات يكون نابعاً من المنطق والعقل، وهناك حديث ذات آخر نابع من عدم الإدراك الصحيح الناتج عن نقص المعلومات.

وترى (أحلام جبر) أن حديث الذات يعبر عن حوار يجريه الفرد مع نفسه، يظهر في أشكال معينة من السلوك، مثل: المحاولة من أجل النجاح، والتواصل الجيد مع الآخرين، والقدرة على مواجهة المشكلات التي تعترضه بكفاءة (أحلام علي جبر، ٢٠١١: ٢٧).وقد وأبرز (مارتن سليجمان ٢٠٠٦) أن هناك بعض الشروط التي على الفرد أن يتبعها في التحدث إلى نفسه لترسم صورة إيجابية داخل عقله الباطن، وهي:

- أن تكون الأفكار إيجابية، مثل: (أنا قوي – أنا أستطيع الامتناع عن التدخين).
- أن تدل الأفكار عن الوقت الخاص، مثل (لا تقل: أنا سوف أكون قوياً – قل: أنا قوي).

- أن يصاحب الأفكار الإحساس القوي بمضمونها حتى يقبلها العقل الباطن.
- أن تكرر الأفكار عدة مرات إلى أن تتبرمج تماماً (ولاء خليل، ٢٠١٢: ٦٦، ٢٦)

ويرى ستالرد (Stallerd, 2002) أن الفرد ما دام يستطيع أن يتعلم من خلال النمدجة أو رؤية الآخرين في مواقف التعلم الاجتماعي، فإن ذلك يحتمل إمكانية التعلم من خلال التعلم الذاتي والملاحظة الذاتية لأداء الفرد وأفكاره والانتباه إلى حالاته المختلفة، وكذلك القدرة على التقييم والتدعيم الذاتي.(Stallerd, Paull, 2002: P.3). ويجب على الفرد أن يُركز على ما يفكر فيه على مدار اليوم، ويتحقق من نوعية الأفكار التي تدور في ذهنه، ويعي العمليات المعرفية التي يستخدمها في تنظيم معلوماته عن البيئة والذات، وأسلوب التنبؤ وتقويم أحداث المستقبل، ومعرفة مدى واقعيتها. فالتفكير السلبي له ارتباط بالبنى المعرفية غير المنطقية المتعلقة بما يجب على الفرد أن يفعله أو يعتقده أو يؤمن به.

ب – التخـــيل:

يُعرِف (فهيم مصطفى) التخيل بأنه "قدرة على الرؤية المستقبلية، فهو قوة عقلية يستطيع بها الإنسان تذكر واسترجاع الصور العقلية التي يؤلف بينها لتصبح فكرة حقيقية".(فهيم مصطفى: ٢٠٠٥: ٣٩). أما (Bernadette, 2006) فيُعرف التخيل بأنه: "القدرة على صور عقلية ثرية ومتنوعة أو رسم صور أو رؤى بصرية أو سمعية في عقل المرء عن أشخاص وأماكن وأشياء ومواقف غير موجودة". (Bernadette Duffy, (2006: P.20). ويضيف (ثائر حسين ٢٠٠٣) أن تطبيق مهارة التخيل يتمثل في استخدام الخيال والصور العقلية لتوسيع المدارك، واستخدام الحواس الخمس للمساعدة على التصور، وعدم وضع قيود على التصور، وهنا يضع الفرد نفسه مكان ذلك الشيء أو ذلك الشخص ليُولِد أكبر عدد من الأفكار (ثائر غازي حسين، ٢٠٠٣:٢٥).والتخيل يعد من القدرات العقلية التي يصعب السيطرة عليها وإخضاعها للملاحظة العلمية. ويوضح "بترو فسكي ويا روسنشكي" أن التخيل عملية عقلية تكون في الآتي:

- بناء صورة ذهنية لحدث واقعي تحدث نتيجة للنشاط الموضوعي للشخص.
- تصور خطط سلوكية عندما يكون الموقف المشكل غير واضح.
- إنتاج صور لا تبرمج النشاط وإنما تحل محله.
- تكوين صورة موافقة لأوصاف الشيء.
- أما وظيفته فهي أن يسمح بتصور نتيجة العمل قبل أن يبدأ، وبذلك يوجِه الإنسان أثناء النشاط (بترو فسكي ويا روسنشكي، ١٩٩٦: ١٣٦).

جـ- التوقع الإيجابي:

ذكر (ويليام جيمس) أن التوقع الإيجابي هو اعتقاد الفرد بالنجاح في أي عمل، الأمر الذي يجعله يتمكن من إحداث النجاح، وبالرغم من أن الأمر ليس سهلاً إلا أنه مع التدريب يستطيع أن يصبح محترفاً في توقع الأفضل والوصول إليه (أحلام علي جبر، ٢٠١١: ٣٨).والتوقعات الإيجابية تعبر عن ميول عقلية توجد لدى الأفراد من أجل هدفين هما:

- إدراك حقيقة أنهم يعيشون ليمنحوا أنفسهم إحساساً بالقدرة على التحكم (إنني أفعل ما هو متوقع مني).
- الاستعداد لحدوث السلوك (هذا ما توقّعت أنه سيحدث) (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٥: ١٦٩).

ويشير (إد داينر وروبرت بيزواس) إلى أن الأفراد الذين يرون الحياة مليئة بالوعود والفرص غالباً ما تترجم نظراتهم الإيجابية إلى مزيد من السعادة. (إد داينر وروبرت بيزواس ،٢٠١١ : ٢٣٧). وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة (أحمد عبد الخالق، ٢٠٠٠) ودراسة (بدر الأنصاري، ٢٠٠٣) ودراسة (سامر رضوان، ٢٠٠١) إلى أن التفاؤل يرتبط إيجابياً بعدد من المتغيرات الإيجابية مثل الصحة النفسية، والصحة الجسمية، والسعادة والرضا عن الحياة، والموجة الفعّالة للضغوط، وحل المشكلات، والأداء الأكاديمي المرتفع، والانبساط، والدافعية للعمل، وضبط النفس (آمنة أحمد سالم، ٢٧: ٢٠١٢). وبهذا فالأفراد عندما يتوقعون الأفضل فإن الأفضل سوف يتحقق، بمعنى أن الفرد إذا توقع الأفضل فإنه سوف يبذل أقصى ما لديه من جهود، حيث سيركز عقله على المهمة التي هو بصدد إنجازها.

خصائص الأفراد ذوي التفكير الإيجابي:

يتميز الأفراد المفكرون إيجابياً بعدد من الخصائص على المستوى العقلي والنفسي والاجتماعي، فهم أناس يقدرون قيمة الحياة، ويرفضون الفشل، ولديهم الرغبة في التغيير والنجاح، فالفرد الذي يفكر بأسلوب إيجابي يقوم بعملية قيادة للأنشطة العقلية وللأفكار الداخلية، ويحدد زمن وسرعة ونتيجة العمليات الفكرية التي تقوده إلى النجاح، ويكون فرداً سعيداً، ويتمتع بتقدير عالٍ لنفسه فيميل إلى الاستقلالية في التفكير وثبات الشخصية. (ولاء حسين خليل، ٢٠١٢: ١٨). ويشير (كونيلConnel) إلى أن من خصائص الأفراد المفكرين إيجابياً امتلاكهم الميل والقوة الدافعة، لتحقيق ذواتهم وتحسين صورهم. (Connel, 2004: P1). وأصحاب التفكير الإيجابي يتكون لديهم تقييم إيجابي لأحداث الحياة، وهذا يشكل لديهم توقعات إيجابية، كما يكون هذا التقييم عاملاً للضبط العقلي في مواجهة الأفكار السلبي(Caprara, 2006:P.30) . والمفكر الإيجابي يرى دائماً عدة حلول وخيارات للمواقف والمشكلات التي تواجهه، فيصبح أقل توتراً وأكثر عقلانية في اختيار الحل الأفضل للمشكلة أو الموقف، ويستخدم كل ما لديه من قدرات وإمكانيات في سبيل تحقيق الأهداف واضعاً في اعتباره احتمالات النجاح، وتقبل نتيجة جهده، والسعي إلى العمل والإقبال عليه برضا وارتياح.

وللمفكر الإيجابي صفات تلخصها "سناء سليمان" في الآتـــي:

- يقر بالمشكلات وجوانبها السلبية ويؤمن بأن كل مشكلة يمكن التغلب عليها.
- يعرف معنى التغيير، ويتحلى برغبة حادة في إحداث التغيير الإيجابي.
- يثق بالهدي الإلهي لتجاوز أية صعوبات (سناء سليمان، ٢٠١١: ١٥٩).

كما بيّن (Aspinwal, 2001) ثلاث سلوكيات للأشخاص الإيجابيين هي:

- التعامل مع المواقف والأحداث السلبية بإيجابية ونجاح أكبر من المتشائمين.
- معالجة المواقف والمعلومات بمرونة.

يختلفون عن المتشائمين من ناحية تطوير المعلومات الإجرائية والمهارات لمواجهة الموقف وحل المشكلات التي تواجههم (مفرح بالبيد، ٢٠٠٩: ١٢). والمفكر بإيجابية يرى صعوبات الحياة وتعقيداتها ويعيش مصاعبها وهمومها،

ولا يدعها تحيطه أبداً، ولا يستسلم لليأس إطلاقاً، ولا يعيش مع إخفاقه، وشعاره في ذلك (لا فشل إنما تجارب وخبرات)، وهو يردد قول (أديسون) مخترع المصباح الكهربائي بعد التجربة (٩٩٩) الفاشلة: "لقد علمت أن هناك (٩٩٩) طريقة لا تؤدي إلى اختراع المصباح الكهربائي" فهو لا يصوغ ضعفه بمفردات النقص والفقدان والقيود، لأن هذه المفردات السلبية لا تدخل ضمن مفردات حياته، إنه يعيش قول الله عز وجل ﴿ فَإِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا * إِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا﴾ [الشرح ٥-٦]: (سناء سليمان، ٢٠١١: ١٨٥).

ويرى الباحث أن من يفكر بإيجابية هو إنسان ينظر إلى مواقف الحياة بواقعية ومنطقية، وله القدرة على النظر إلى المواقف أو المشكلات من زوايا عدة ويقوم بتقييم موضوعي للإيجابيات والسلبيات، ودائم الترقب للنتائج الإيجابية، ويبذل كل الجهد لتحقيقها، ويعمل بالقول المأثور(تفاءلوا بالخير تجدوه)، فالفرد الذي يرى العالم مليئاً بالفرص والوعود من المرجح أن تترجم نظرته الإيجابية إلى مزيد من الرضا والسعادة.

التفكير السلبي:

يُركز التفكير السلبي على الأفكار السلبية بدءًا من الرؤية التشاؤمية للأشياء، والمبالغة في تقييم الظروف والمواقف، مروراً بتحويل الأوهام والتكهنات إلى حقيقة، والاقتناع بها، والدفاع عنها (سناء سليمان، ٢٠١١: ١٦٤).ويرى (Seligman ٢٠٠٠) أن التفكير السلبي هو نوع من الإيحاء الذاتي يقوم به الفرد حيال نفسه، يهمس خلاله لنفسه أنه عاجز أو غير قادر أو فاشل أو غير مرغوب فيه، إلى آخر القائمة التي لا تنتهي من الأفكار والمشاعر السلبية، وقد يبدأ الإيحاء السلبي إثر تجربة مرّبها الإنسان، مثل: الفشل في عمل قام به، أو علاقة ارتبط بها، أو امتحان أداه، وبدل أن يستفيد من هذه التجربة في تجنب الأخطاء مستقبلاً، وبدلاً من أن ينسى آلامها فإنه يعمل على تعميمها وإحيائها في كل تجاربه مستقبلاً، ويهمس لنفسه بأنه فاشل وغير محبوب (Seligman. E, P, 2000: P.4.5).

أخطاء التفكـــــير:

تكمن الأفكار السلبية عند (ستارلد2002 ,Stallard) في استقرارها في

أذهاننا ونادراً ما نستطيع تحديها أو مواجهتها، وإنما نقوم بعكس ذلك، إذ نبحث عن دليل لإثبات صحة هذه الأفكار، وهذه ما نسميها بأخطاء التفكير التي نقوم بها وقد لخصها "ستارلد" في ستة أنواع شائعة هي:

١- المهبطات:

في هذا النوع من أخطاء التفكير نحن نُركز على الجانب السلبي فقط من الأشياء أو المواقف التي تحدث، حيث يتم التغاضي عن أي شيء إيجابي وينظر إليه بأنه غير مهم (Stallard, Pull, 2002: PP 69- 74)

وتشير (رئيفة عوض ٢٠٠٠) إلى أن هناك نوعين شائعين من المهبطات:

أ- **النظرة السلبية** :وهي توجيه النظر إلى جانب واحد من الموقف وهو الجانب السلبي فقط، ويشير إلى ذلك (Smith, 1993) تحت مسمى الاختيار التجريدي، ويقصد به الوصول إلى النتائج السلبية من أحد التفاصيل مع تجاهل السياق والجوانب الإيجابية في الموضوع.

ب-**الإيجابيات غير المحسوبة**:بهذا الخطأ في التفكير يغض الفرد الطرف نهائياً عن الجوانب الإيجابية، ويبحث عن مبررات غير واقعية تُدعم موقفه السلبي(رئيفة عوض، ٢٠٠٠: ٢٦).

٢- انفجار الأشياء:

ويقصد به تضخيم الأشياء السلبية، وإعطائها أكثر من حقها، ولهذا النمط من الأخطاء شكلان هما:

أ- **الكل أو لا شيء**:يتم من خلال هذا الخطأ الحكم على الأشياء بمبدأ الكل أو لا شيء، فكل الأمور على طرفي نقيض، حيث يدرك الأشخاص الأشياء إما سوداء أو بيضاء، حسنة أو سيئة وليس هناك وسط.

ب-**المبالغة للسلبيات** :يميل الفرد في هذا النوع من الأخطاء في التفكير إلى التقليل من القيم الإيجابية وتوضيح الأشياء السلبية، والمبالغة في ذلك في أي موقف يتعرض له، حيث يسيطر على الفرد التشاؤم من الأحداث الجزئية على باقي الأحداث.

٣-**توقع الفشل**:في هذا النوع من أخطاء التفكير يتوقع الفرد ما سوف يحدث، من خلال عملية التخيل والتي تبعث في نفسه توقعات سلبية نحو الحياة

والمستقبل، لأنه يعمم حالة الفشل قبل محاولة تحقيق الأهداف.

٤- **الشعور بالأفكار:** في هذا النوع تَكتسِبُ المشاعر قوة هائلة تنطوي على ما نفكر فيه، وما نفكر فيه يعتمد على ما نشعر به وليس على ما يحدث بالفعل، وهو ما يعرف بالتعميم.

٥- **إعداد النفس للفشل:** هذا الخطأ في التفكير يؤدي بالفرد إلى وضع معايير وتوقعات، ليُصنف نفسه من خلالها قبل الدخول في أية خبرة، وغالباً ما تكون هذه المعايير مرتفعة جداً، ويستحيل تحقيقها، وهنا يُعد الفرد نفسه للفشل وهو لا يعي ذلك.

٦- **لوم الذات:** ومن أخطاء التفكير إلقاء الفرد اللوم على نفسه لوقوع أحداث سلبية لا يستطيع السيطرة عليها أو التحكم فيها. (Stallard, Pull, 2002: PP 69- 74).

وبين (إد داينر وروبرت بيزواس ٢٠١١) مجموعة من أخطاء التفكير الشائعة التي تؤثر على الناس وتجعلهم يشعرون بالسلبية وسوء الحال وهي:

أ- **إدخال الرعب في النفس:** بحيث يبالغ الناس في تقدير سلبية الحدث أو الشخص، فمثلاً قد تقول إحدى السيدات لنفسها: (إن زوجي لا يراعي مشاعري، لأنه لا يغسل الأطباق).

ب- **النفور من الكرب:** فقد يسيء الناس تقدير قدرتهم على التغلب على حدث مؤلم. فمثلاً: يقول البعض لأنفسهم إنهم لن يتمكنوا من الصمود في حالة الطلاق، فهم يعتقدون أنهم لن يتخلصوا أبداً من الآثار السلبية له.

ج- **العجز المتعلم:** حيث يستسلم الناس لشعورهم بأنهم لا يمتلكون القوة لتغيير الظروف السلبية.

د- **الكمال:** يبذل بعض الناس جهداً كبيراً كي يكونوا بلا أخطاء، وذلك بدلاً من مجرد تحقيق النجاح، وغالباً ما يركز الكماليون على الجزئيات التي حصل بها الخطأ بدلاً من الصورة الكلية للأشياء الصائبة.

ه- **التوقعات السلبية لتحقيق الذات:** حيث ينتزع الفرد ردود فعل سلبية من الآخرين، من خلال توصيل فكرة أنه يتوقع رد فعل سلبي.

و- **منظار الرفض:** وهذا يجعل الناس يرون الرفض في كل مكان، حتى في المواجهات العادية، بالإضافة إلى ذلك فإن أقل رفض يمكن أن يصبح

استخفافاً كبيراً (إد داينر وروبرت بيزواس، ٢٠١١: ٢٤٠)

أسباب التفكير السلبي:

هناك أسباب تكمن وراء التفكير السلبي منها:

١- الاتجاه الذهـــني:

إذ يعمل العقل باتجاه محدد حسب الفكرة التي يتناولها، فأية فكرة نفكر فيها يأخذها العقل، ويسير في اتجاهها، ويبحث في الذاكرة عن أي خبرات أو معلومات تدعم هذا الاتجاه وتساعد الفرد على النجاح في تحقيق الفكرة سواء كانت إيجابية أو سلبية، فأي شيء نفكر فيه يصبح اتجاهاً للعقل، وسيفعل الفرد ما يستطيع للنجاح فيه، ولذلك سيقوم العقل بمجموعة من الخطوات تتمثل في:

- الانتباه للمعلومات أو الفكرة والتعرف عليها.
- فتح ملف خاص بهذه الفكرة في الذاكرة.
- تحليل هذه الفكرة، ومقارنتها بأفكار أخرى مشابهة لها موجودة في الذاكرة.
- البحث عن أية معلومات تدعم الفكرة في الذاكرة، وإلغاء أيـــة معلومـــات أخرى ليس لها علاقة بالفكرة؛ كي تساعد الفرد على التركيـــز علـــى هـــذه الفكرة فقط.

ويرى (بيكBeek) أنه أثناء النمو يكتسب الفرد معرفةً عن نفسه وعن العالم بصفة عامة، وتخزن هذه المعرفة في شكل صيغ عقلية ثابتة تسمى (مخططات)، ومخططات الفرد المحبِطة مكونة بطريقة تجعلها تخلق اتجاهاً سلبياً في تفسير أي خبرة، وأحد سمات هذه المخططات أنها تخلق ما أطلق عليه (بيك) الأفكار التلقائية السلبية التي ترد إلى عقل الفرد دون أن يلاحظها؛ لأن الفرد لا يتخذ أي قرار واعٍ بأن يفكر بهذه الطريقة. (آمال باظة، ٢٠٠٠: ٢٧)

٢- التجارب السلبية:

كثير من الأشخاص يصبحون مفكرين سلبيين، بسبب التجارب السلبية الكثيرة التي يتعرضون لها خلال حياتهم، فعلى سبيل المثال: لو اعتقد الشخص أنه لا يوجد شخص يحبه، ومَر بعدة تجارب سلبية ترسخ ذلك الاعتقاد، فإنه من المحتمل أن ينسحب أو يضايق الآخرين، وقد يتحول إلى شخص عدواني نحوهم، وعليه يجب العمل على مساعدة الأفراد من أجل تغيير أفكارهم ثم تغيير سلوكياتهم السلبية. (محمد عبد الرحمن، منى خليفة، ٢٠٠٣: ٢٢٦ – ٢٢٨).

وتعد الخبرات والأحداث الماضية هي من المحددات الأساسية للسلوك الحاضر، كما أن المؤثرات الماضية لا يمكن استئصالها، وتسمى هذه الفكرة السلبية بـ"الشعور بالعجز أو قلة الحيلة " وهي فكرة غير منطقية لأنها ترى أن كل سلوك في الماضي في ظروف معينة من المحتمل أن يكون نفسه في الحاضر، والمؤشرات الماضية قد تؤدي إلى تجنب تغيير السلوك كنوع من الهروب أو التبرير، وعلى الرغم من صعوبة تغيير ما سبق تعلمه، إلا أن ذلك ليس مستحيلاً، والشخص الإيجابي يدرك أن الماضي مهم، ولكنه يدرك أيضاً أن الحاضر يمكن تغييره، عن طريق تحليل المؤثرات والتجارب الماضية، وإثارة التساؤلات حول بعض المعتقدات المؤلمة والمكتسبة التي تضطره إلى أن يسلك سلوكاً سلبياً في الوقت الحالي. (حاسم الجزار، ٢٠٠٠: ٢١).

٣- المعتقدات غير المنطقية:

أوضح (إليس Ellis 1977) أحد عشر معتقداً أو فكرة غير منطقية وغير عقلانية، وغير ذات معنى، لكنها على الرغم من ذلك شائعة في المجتمع الغربي، وقد حاول " إليس " إعادة صياغة هذه الأفكار بطريقة أكثر ترتيباً وتنظيماً في دراساته، التي خلص فيها إلى تصنيف جديد يدمج الأفكار اللاعقلانية الإحدى عشرة في ثلاثة أفكار أساسية هي:

أ- يجب أن أعمل على كسب استحسان وتأييد الآخرين لكل ما أقوم بـــه، وإلاَ فإني شخص رديء.

ب-يجب على الآخرين أن يعاملونني بلطف وبالطريقة التي أريـــدها، وإن لـــم يفعلوا ذلك فيجب عقابهم وإدانتهم.

ج-يجب على العالم أن يهيئ لي الظروف، بحيث أحصل على كل شيء أريده، وفي الوقت الذي أريد. (Ellis, 1977: p 40)

وأشار (ماهر عمر ٢٠٠٣) إلى عدة أفكار أو معتقدات غير منطقية هي:

أ- يجب أن يكون كل الناس أفضل مما هم عليه، وأن يتعاملوا مـــع بعضـــهم بمثالية، والحياة ستكون تعيسة وسيئة إن لم يتم ذلك.

ب-المشكلات العادية اليومية يجب أن تنتهي وتحل فور حدوثها، والحياة ستكون تعيسة وسيئة إن لم يتم ذلك.

ج- ج- يجب أن أحصل على أقصى سعادة ممكنة من وسائل المتعة المتاحـــة،

دون أن أرهق نفسي بالعمل أو الالتزام بواجبات الحياة ومسؤولياتها (ماهر محمود عمر، ٢٠٠٣: ٥٣٣).

وتنشأ المعتقدات غير المنطقية عادةً من أساليب التنشئة الاجتماعية غير السليمة، ومن خلال التقليد والمحاكاة والشعور بالاختلاف عن الآخرين، فالأطفال قد يفكرون في أنفسهم بجمل مثل: (لا أستطيع أن أفعل شيئاً بالشكل الصحيح) و(الأمور تعاكسني باستمرار) ....الخ، لذا قد يعتقدون بعدم قدرتهم على التعامل مع المواقف الجديدة، وعندما يجدون أنفسهم في موقف ما، قد يشعرون بالشك في ذواتهم، ويكون السبب في ذلك تصرفات الراشدين، وما يقومون به من تغذية راجعة سلبية تجاه الأطفال في السنوات المبكرة من الحياة، الأمر الذي يحد من تقديرهم لذواتهم ويحرمهم من تعلم حديث الذات الإيجابي، على نحوٍ يمكنهم من فهم الأمور والتعليقات بشكل منطقي، ولا يستطيعون أن يفكروا بمنطق، لذا فإن التعليقات السلبية تدرك من قبلهم على أنها وصف لشخصياتهم، ومن هنا تتشكل معتقداتهم غير العقلانية (مصطفى أبو سعد، ٢٠٠٤: ١٢٢-١٢٣).

خصائص الأفراد ذوي التفكير السلبي:

يذكر (سيد خير الله ٢٠٠٨) أن الأفراد ذوي التفكير السلبي يميلون إلى الاعتقاد بأن الأحداث السيئة سوف تدوم، وستظل كامنة وراء كل شيء يؤدونه، وأنهم مسئولون عن هذه الأحداث، فهم يستسلمون للأمر الواقع أكثر من غيرهم، وغالباً ما يصابون بالاضطرابات النفسية (سيد خير الله، ٢٠٠٨: ١٧٠). ويُجمل (Patterson T.G, Joseph, S. 2008) أهم خصائص الفرد ذي التفكير السلبي بأنه:

- يفترض وقوع مخاطر لم تقع أصلاً.
- يحولِ الأوهام أو الخيالات إلى حقائق مثبتة، وتصبح أحلامه واقعاً ملموساً بالنسبة له.
- يفسر المواقف والأشياء من حوله حسب ما يحمله في نفسه من يأس.
- يبالغ في الأحداث السيئة التي تحدث له، ويتغاضى عن أية إيجابيات.
- لا يؤدي المهام بيقظة وانتباه، فهو لا يعي أفكاره السلبية ولا يبصر العقبات.
- يفكر دائماً في الكوارث، ولعل ذلك السبب الأساس في أعراض الاكتئاب.

- يندفع في ارتكاب أخطاء يخفي بها حالته النفسية السيئة التي جعلت المجتمع يكاد ينفض من حوله.
- يشعر بالخوف والتردد مهما تظاهر بالتفاؤل.
- ليس لديه القدرة على مواجهة الصعاب التي تواجهه عند سعيه لتحقيق أهدافه المرغوبة.

يرى أن المستقبل لديه كئيب، والحاضر لا يطاق، والماضي مليء بالذكريات المؤلمة والمحبطة. (Patterson T.G, Joseph, S, 2008 PP 82- 80). ومن خصائص الفرد ذي التفكير السلبي ضعف الإحساس الوجداني نحو الآخرين، فلا يهمه أن يلقي الكلام الخشن أو الجارح نحو غيره دون أن يأبه بما يسببه لهم من أذى، ويستخدم صاحب التفكير السلبي لغة تميل إلى المغالاة والحدية والقطعية والتعميم، ومفرداته التي يستخدمها صارمة وحاسمة، غير قادرة على التعاطي مع الرأي الآخر.(زياد بركات، ٢٠٠٦: ٩ - ١٠)

توصيات البحث:

١- أن تعمل وزارة التربية والتعليم على رفع كفاءة الاخصائيين النفسيين والاجتماعيين بالمدارس وتدعمهم بالعناصر المؤهلة لأجل التخلص من كافة المشاكل والاضطرابات النفسية والاجتماعية والعاطفية التي تدفع إلى التفكير السلبي المشحون بالاحباط والكآبة والتعصب.

٢- العمل على التخلص من الأساليب التربوية الخاطئة التي يصر عليها بعض المعلمين ومدراء المدارس مثل أساليب التوبيخ والعقاب بالضرب والطرد وغيرها.... واستبدالها بأساليب تربوية تشعر الطالب بذاته وأهميته وتجعله أكثر توافقاً وانسجاماً داخل البيئة المدرسية.

٣- العمل على تضمين برامج تعليم التفكير في بعض المناهج التعليمية بهدف غرس أساليب التفكير الصحيحة في عقول النشء.

٤- على الشباب التحلي بالصبر والتفاؤل وتجنب التشاؤم والسطحية في التفكير والتي تؤدي إلى تدهور الحياة الصحية والنفسية لهم، وتجعلهم محبطين غير قادرين على التفكير بعمق وعقلانية في المشاكل المحيطة بهم.

المراجـــــــــع

أولاً: المراجع العربية:

١- أحلام علي عبد الستار جبر. فاعلية برنامج تدريبي لمهارات التفكير الإيجابي وأثره في تنمية بعض الخصائص النفسية والعقلية لدى الطفل، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠١١.

٢- إد داينر وروبرت بيزواس-داينر. السعادة كشف أسرار الثروة النفسية، ترجمة مها بكير، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ٢٠١١.

٣- آمال عبد السميع باظة. فاعلية برنامج علاجي سلوكي معرفي في تخفيف الضغوط النفسية والسلبية لدى المراهقين من الجنسين، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا، ٢٠٠٠

٤- آمنة أحمد محمد سالم. أثر استخدام نموذج التفاؤل المتعلم على تنمية التفكير الناقد والنضج الاجتماعي من منظور علم النفس الإيجابي، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠١٢.

٥- بترو فسكيوياروسنشكي. معجم النفس المعاصر، ترجمة حمدي عبد السلام، دار العالم الجديد، القاهرة، ١٩٩٦.

٦- ثائر غازي حسين. تنمية مهارات التفكير، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمان،٢٠٠٣.

٧- حاتم أحمد محمود الجزار. علاقة التفكير اللاعقلاني بالذكاء والشخصية والتنشئة الاجتماعية لدى عينة من تلاميذ المدارس الثانوية بالريف والحضر، رسالة ماجستير، كلية الآداب جامعة المنوفية، ٢٠٠٠ .

٨- زياد بركات. التفكير الإيجابي والتفكير السلبي لدى طلبة الجامعة دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات، جامعة القدس المفتوحة، منطقة طول كرم التعليمية فلسطين، ٢٠٠٦، رابط: ((http://www.qou.edu.arabic

٩- سناء محمد سليمان.التفكير أساسياته وأنواعه، تعليمه وتنميته مهاراته،القاهرة، عالم الكتب، ٢٠١١.

١٠- الفرحاتي السيد. سيكولوجية تحسين الأطفال ضد العجز المتعلم "رؤى معرفية " دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٥.
١١- كريمان بدير. التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم (رؤى نفسية تربوية معاصرة)، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٦.
١٢- ماهر محمود عمر. العلاج السلوكي الانفعالي العقلاني "رؤية تحليلية لمدرسة ألبرت إليس الإرشادية. نظرية وممارسة"، مركز الدلتا للطباعة، الإسكندرية، ٢٠٠٣.
١٣- محمد السيد عبد الرحمن، ومنى خليفة. تدريب الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية على المهارات النمائية، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٣.
١٤- مصطفى أبو سعد. التقدير الذاتي للطفل، دار ردمك، الكويت، ٢٠٠٤
١٥- ولاء حسين حسن خليل. الخصائص المعرفية والنفسية الفارقة للطلاب المراهقين ذوي التفكير الإيجابي والتفكير السلبي، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠١٢.
١٦- عادل محمود سليمان: الرضا عن الحياة وعلاقته بتقدير الذات لدى مديري المدارس الحكومية ومديراتها في مديريات محافظات فلسطين الشمالية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، ٢٠٠٣م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

17- **Bernadette, Duffy (2006).** "Supporting Creativity and imagination in the Earl Years" New York: McGraw-Hill Education
18- **Caprara.G.V, Steca, P, Gerbino, M, Paciello, M, Vecchio, Gm, (2006):** looking for adolescents, Well-being: Self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. Epidemiological psychiatric Socials. 15,1,30-42.
19- **Connel ,Jeremy(2004):**Stress News, Person Center Counseled in Working with Stress Problems,

Vol.(16)no.(1)

20- **Ellis, A.(1977),**Rational Emotive therapy ; the clinical and personally hypotheses of RET and other modes of cognitive Behaviors therapy .the counseling psychologist, Vol.(7).N(1)pp2-50

21- **Seligman, (2000) :** "Helplessness : on depression developments, and death" . American psychologist copyright by American psychologist association -0003-066 05-55.00, Vol.55 no 4.5-14 January del.101037-0003-006 - 55.105.

22- **Stallard, Paul (2002)** :think good – feel good, John Wiley & sons, England.

23- (http://www.alukah.net/publications_competitions/0/54592/#ixzz3ZLdsZQM8