

جامعة دمنهور
وحدة التعليم المفتوح
كلية التربية

العلاقات الإنسانية

أ.د / محمود فتحي عكاشة

الوحدة الأولى

العلاقات الإنسانية: ماهيتها وأنواعها

م	العناصر
أولاً	مقدمة.
ثانياً	مفهوم العلاقات الإنسانية. (١) تعريف العلاقات الإنسانية. (٢) العلاقات الإنسانية في مجال العمل.
ثالثاً	أهداف العلاقات الإنسانية.
رابعاً	العلاقات الإنسانية والروح المعنوية في بيئات العمل.
خامساً	ضوابط العلاقات الإنسانية.
سادساً	عناصر العلاقات الإنسانية.
سابعاً	معقولات العلاقات الإنسانية.
سابعاً	أساليب تنمية مهارات العلاقات الإنسانية لدى المتعلم.
ثامناً	مصادر إضافية.

أولاً: مقدمة

الإنسان إجتماعي بطبيعته لذا فإنه لا يستطيع أن يعيش في عزلة عن بنى البشر ،وفي الواقع فإنه تربطه مع غيره علاقات إنسانية متنوعة، فبين الأبناء والآباء علاقات،وبين الأزواج علاقات، وكذلك بين الموظفين والمعلمين والتلاميذ علاقات تربطهم بعضهم ببعض"^١.

العلاقات جمع علاقة بفتح العين،وورد في لسان العرب ان علق بالشئ علقا أى تشبث فيه ، وعلق الشئ علقا ، وعلق به لزمه .

والإنسانية تعني جميع الصفات التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية، وهذا يعني أن العلاقات الإنسانية تعبر^٢ عن جملة التفاعلات بين الناس سواء كانت إيجابية ومنها الإحترام والعدل والتسامح والرفق، أم سلبية ومنها التكبر والظلم والجور والقسوة، الخ .

وتتضح العلاقات الإنسانية في المجتمع الذي تحفظ فيه حريات الناس، وكرامتهم وحرمتهم، وأموالهم بحكم التشريع وفي المجتمع الذي يسوده النضج والتعاون، ويقدم على الشورى والتوجيه والمساواة في العمل والتعامل والعدالة في الواجبات والحقوق والذي يشعر كل فرد فيه بحكم الله، فالجميع يقفون على قدم المساواة أمام رب العالمين، في طمأنينة وثقة ويقين.(٧).... قال تعالى: {وَأَعَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا وَاذْكُرُوا نِعْمَةَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنْتُمْ أَعْدَاءً فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُمْ بِنِعْمَتِهِ إِخْوَانًا وَكُنْتُمْ عَلَى شَفَا حُفْرَةٍ مِنَ النَّارِ فَأَنْقَذَكُمْ مِنْهَا كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ } (سورة آل عمران: آية ١٠٣).

ثانياً: مفهوم العلاقات الإنسانية

(١) تعريف العلاقات الإنسانية Human Relationships

العلاقات جمع علاقة بفتح العين، والإنسانية تعني جميع الصفات التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية، وهذا يعني أن العلاقات الإنسانية تعبر عن جملة التفاعلات بين الناس سواء كانت إيجابية ومنها : (الاحترام والعدل والتسامح والرفق)، أم سلبية ومنها : (التكبر والظلم والجور والقسوة .. الخ).

^١ عبد الله بلقاسم العرفي (١٩٩٣) الإدارة المدرسية أصولها وتطبيقاتها، ط١، منشورات جامعة قاربتوس، بنغازي، ص ٧١.

^٢ محمد منير مرسى (١٩٩٧)، الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب، القاهرة، ص ١٧١.

وبذلك ينطبق مصطلح العلاقات الإنسانية، بصفة عامة على جميع التفاعلات بين الأفراد في جميع المجالات .. المجال (الصناعي – التجاري – التعليمي – الاجتماعي) فيرتبط الأفراد بنظام معين لتحقيق هدف محدد، وبذلك يمكن القول بأن العلاقات الإنسانية هي تنمية الجهود المنتجة المشبعة للجماعة.

ويشير مفهوم العلاقات الإنسانية إلى حصة الصلات والاتصالات التي تحكم علاقة الفرد بغيره من الناس والمؤسسات التي يتعامل معها وفق قوانين المجتمع ومعايير الاجتماعية وذلك من خلال مؤسسات المجتمع المختلفة كالأُسرة وجماعات الرفاق ومؤسسات المجتمع الأخرى .

والعلاقات الإنسانية هي (المعاملة الطيبة التي تقوم على الفضائل الأخلاقية والقيم الإنسانية السوية التي تستمد مبادئها من تعاليم الأديان السماوية وترتكز على التبصر والإقناع والتشويق القائم على الحقائق المدعمة بالأسانيد العلمية وتجاوئ التضليل والخداع بكافة مظاهره وأساليبه) .

ويرى العلماء أن العلاقات الإنسانية حصة الاتصال بين الفرد والمجتمع ففي الجوانب النفسية والاجتماعية التي تعمل على تنظيم علاقة الفرد بالآخرين والمجتمع .وتعمل على ضمان تكيف الفرد وتوازنه ليتمكن من أداء مهامه وأدواره بطريقة منتظمة ومنسجمة مع أنظمة المجتمع وقوانينه المختلفة .

والعلاقات الإنسانية الإيجابية تساعد الفرد على توفير مطالبه الأساسية .في الحياة وإشباع حاجاته ليصل إلى درجة مقبولة من الرضاء والتوازن فالعلاقات الإنسانية ليست مجرد خبرة واحساس يكتسبه الفرد من خلال الخبرة والممارسة بل أصبحت علما في فن التعامل مع الأفراد والجماعات ورفع روحهم المعنوية لتعزيز نموهم السليم وتكيفهم مع عناصر المجتمع.

تذكر أن: العلاقات الإنسانية.

مفهوم العلاقات الإنسانية

العلاقات الإنسانية تعني جميع الصفات التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية ، وهي بذلك تعبر عن جملة التفاعلات بين الناس سواء كانت إيجابية كاحترام ، والتواضع ، والتسامح ، والرفق .
أم سلبية كالتكبر ، والظلم ، والجور ، والقسوة .

ولهذا بدأ العلماء في الحديث عن دور العلاقات الإنسانية في بلورة الإدارة الناجحة والقدرة على الاهتمام بمطالب الإنسان الشخصية والاجتماعية والمهنية وغيرها . ولكنها بالمعنى السلوكي يقصد بها عملية تنشيط واقع الأفراد في موقف معين مع تحقيق توازن بين رضاهم النفسي وتحقيق الأهداف المرغوبة . ويقصد بها أيضاً الأساليب السلوكية والوسائل والأساليب التي يمكن بها استثارة دافعية الناس وحفزهم على المزيد من العمل المثمر المنتج وتركز العلاقات الإنسانية على الأفراد أكثر من تركيزها على الجوانب الاقتصادية أو المادية وهي ليست مجرد كلمات طيبة أو عبارات جميلة وإنما هي تشير إلى تفهم عميق لقدرات الناس وطاقاتهم وإمكانياتهم وظروفهم ودوافعهم وحاجاتهم واستخدام كل هذه الظروف والعوامل لحفزهم للعمل وتسعى لتحقيق هدف واحد في جو من التفاهم والتعاون والتعاطف والتحاب^٢.

والعلاقات الإنسانية هي السلوك الإرادي الذي يقوم على تقدير كل فرد ، وتقدير مواهبه وإمكانياته وخدماته واعتباره قيمة عليا في حد ذاته . والذي يقوم على الاحترام المتبادل بين صاحب العمل والعاملين . وإن أي تفهم صحيح للعلاقات الإنسانية يجب أن يقوم على تفهم دوافع الأفراد إلى العمل . كما يجب أن يقوم أيضا على تفهم الحاجات المختلفة للفرد سواء أكانت حاجات أولية أو ثانوية أو نفسية أو اجتماعية.

^٢ مفهوم العلاقات الإنسانية (٢٠١٠) . متاح على موقع مركز إلى النجاح للتنمية الذاتية البشرية، الرابط الإلكتروني التالي:

<http://www.to-success.com/simic/slam-lessons/156> اقتبس في يوم الجمعة الموافق ٢٠١٢/١٠ في

تمام الساعة الواحدة والتصف بعد الظهر.

ويقوم مفهوم العلاقات الإنسانية على أساس أن الأفراد حيثما كانوا في مواقع العمل يشكلون مجموعة من العلاقات بينهم وبين أنفسهم أو بينهم وبين رؤسائهم والمشرفين عليهم والمتعاملين معهم.

والعلاقات الإنسانية مصطلح يدل على الاهتمام بالعنصر البشري وكلمة إنسانية مشتقة من كلمة إنسان والتي اكتسب من استعمالها مع الأيام مجموعة من المعاني صار بها ذلك الإنسان (إنساناً) حتى إن العامة نفسها تقول إن فلاناً رجل

(إنسان) أي يتصف بصفات تجعله أهلاً لحمل ذلك الوصف، كما أن العلاقات الإنسانية ليست مجرد كلمات مجاملة تقال للآخرين وإنما هي بالاضافة الى ذلك تفهم لقدرات الأفراد وطاقتهم وظروفهم ودوافعهم وحاجاتهم واستخدام كل هذه العوامل لحفزهم على العمل .

وللغرب في هذا المبدأ فنون عندما أوجدوا دستوراً ينطوي تحت عبارة (اللمسة الإنسانية Human touch) فكل حرف من حروف هذه الجمل اختصار لكلمة ترشدنا إلى طريق خاص في معاملة واشباع الحاجات لدى الفرد^٤، فمثلاً:

١. فمثلاً يشير حرف الـ H إلى معنى استمع اليه Hear him
٢. ويشير حرف الـ U إلى معنى احترم شعوره Understand his feeling
٣. ويشير حرف الـ M إلى معنى حرك رغبته Motivate his desire
٤. ويشير حرف الـ A إلى معنى قدر جهوده Appreciate his efforts
٥. ويشير حرف الـ N إلى معنى مده بالاكخبار New him
٦. ويشير حرف الـ T إلى معنى دربه Train him
٧. ويشير حرف الـ O إلى معنى ارشده Open his eyes
٨. ويشير حرف الـ U إلى معنى تفهم تفردده Understand his uniqueness
٩. ويشير حرف الـ C إلى معنى اتصل به Contact him
١٠. ويشير حرف الـ H إلى معنى كرمه Honor him

ومن التعريفات السابقة يتبين أن العلاقات الإنسانية ليست مجرد كلمات أو عبارات مجاملة ولكن تفهم لقدرات الأفراد واحترامهم وإذا كان مدير المدرسة والوكلاء والمعلمون الأوائل كممثلين للإدارة المدرسية يعملون بمفردهم دون استشارة وأخذ وجهات نظر بقية المعلمين والتلاميذ. فإن قراراتهم سوف تقابل بالرفض وعدم القبول. وينتج هذا الرفض من جانب التلاميذ لكل قرار تصدره المدرسة. وهنا تبرز ديموقراطية الإدارة في تفهم حاجات

^٤ العلاقات الإنسانية (٢٠١٠). متاح على شبكة المعلومات العالمية، الرابط الإلكتروني التالي: <http://www.khayma.com/eshraf/nor.htm> تاريخ الحصول عليه، في يوم الخميس الموافق ٩ فبراير سنة ٢٠١٢، في تمام الساعة العاشرة صباحاً.

البيئة المدرسية على الجميع بمن فيها. والعلاقات الإنسانية في المدرسة من أهم العوامل التي تؤثر تأثيراً بالغاً في المدرسة وذلك لأن الفرد حينما يشعر أن هناك من يعمل على راحته ومن يعمل ليوفر له الأمن والطمأنينة النفسية. وهناك من يفكر في مصلحته فإن ذلك يساعده على بذل قصارى جهده في العمل ويرفع من كفاية الإنتاج في المدرسة وهو أيضاً رفع المستوى العلمي للتلاميذ في المدرسة.

(٢) مفهوم العلاقات الإنسانية في مجال العمل:

تقوم العلاقات الإنسانية على تبادل الرضا والقبول بين الأفراد، والعلاقات بين الناس أهم سمات أي مؤسسة اجتماعية Social institution، ولا تتحقق غايات أي مجتمع إنساني إلا بمتانة العلاقة بين أفراد ذلك المجتمع. وتمثل العلاقات بين أفراد المجتمع حتمية اجتماعية لتبادل المنافع وتحقيق غايات الوجود الاجتماعي. والعلاقات بين مؤسسات المجتمع وأفراد ذلك المجتمع - العلاقات العامة - هي امتداد للعلاقات الإنسانية، وبها تتحقق غايات تلك المؤسسات.

وهناك اختلاف بين العلاقات العامة والعلاقات الإنسانية، فالعلاقات الإنسانية تركز على العنصر البشري والاعتبارات الإنسانية وتهتم بالتكامل بين الأفراد في محيط العمل بالشكل الذي يدفعهم ويحفزهم إلى العمل بإنتاجية وتعاون، مع حصولهم على إشباع لحاجاتهم الطبيعية والنفسية. وعادة ما تهتم العلاقات العامة بهذا الجانب كجزء مهم من نشاطاتها وخاصة في تعاملها مع أفراد الجمهور الداخلي للمنظمة من عمال وموظفين وخلافه.

ويعرف (الضحيان، ١٦٠) العلاقات الإنسانية فيما يتعلق بدور القائد في ميدان العمل (بأنها سلوك مثالي من القائد أو المشرف مع من تحت إشرافه من حيث المعاملة الحسنة لما يحقق الأهداف المشتركة للإدارة والأفراد العاملين) .

بينما تعرف العلاقات الإنسانية في الميدان التربوي بأنها " الجو الانفعالي الإيجابي المبني على المعاملة الطيبة والأخلاق والقيم الإسلامية والاحترام وتقدير المسؤولية والتعاون والمساواة والعدل والصدق والأمانة والمحبة والألفة والتدريب المتمثل في سلوك المشرف وتفاعله مع من تعمل معهم في المجال التربوي لمنحه الثقة والدافعية لتحقيق العمل التكاملي والأهداف المنشودة من التربية .

إطار شارح: تعريف العلاقات الإنسانية في بيئة العمل

تعرف العلاقات الإنسانية بأنها: " عملية تنشيط واقع الأفراد في موقف معين مع تحقيق توازن بين رضائهم النفسي وتحقيق الأهداف المرغوبة " .
ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها : " الإطار الذي يتم من خلاله التوفيق بين إرضاء المطالب البشرية وتحقيق أهداف العمل ، ويتحدد من خلال علاقة الرئيس بالمروؤوس واتجاهاتها " .

ويتحدد المفهوم الاصطلاحي للعلاقات الانسانية ببعض من المدلولات الادارية والاخلاقية التي يمكن من خلالها تحقيق التنسيق والتفاعل ، وايجاد درجة من التفاهم والتعاون من الوسائل والسياسات التي تركز على الاهتمام الانساني في التنظيم مثل : رفع الروح المعنوية للأفراد وتحفيزهم ، وإشباع حاجاتهم وتوفير ظروف العمل المناسبة ، وتنمية الشعور بالانتماء للمنظمة ، وزيادة رضا العاملين عن عملهم وعن منظماتهم ومعالجة المشكلات الانسانية التي تواجه الفرد داخل وخارج المنظمة .

ومما يتضح لنا من القراءات السابقة ان العلاقات الانسانية ، هي فن التعامل الفاضل والقائم على أسس علمية بين الفرد والجماعة في أي موقف تفاعل أو في أي منظمة بطريقة واعية من الفهم والتعاون المتبادل مع إشباع حاجات العاملين الاقتصادية والنفسية والاجتماعية لتحقيق الاهداف المنشودة ، مع توفير البيئة المريحة في العمل ومراعاة القوانين والمعايير الاجتماعية ، والعرف والعادات والتقاليد السليمة والقيم الانسانية المستمدة المبادئ الدينية.

ويمكن تعريف العلاقات الإنسانية في مجال العمل بأنها (تنمية مجهود جماعي منتج للمنظمة أو للمشروع ومنتج للأفراد في الوقت نفسه)، والعلاقات الإنسانية في العمل مجال من مجالات الإدارة يعني اندماج الأفراد، في موقف العمل بطريقة تحفزهم على العمل معاً بأكبر إنتاجية مع تحقيق التعاون بينهم وإشباع حاجاتهم الاقتصادية والنفسية والاجتماعية.

ثالثاً: أهداف العلاقه الإنسانية.

=====

العلاقات الإنسانية في إطار التناول السابق تهدف الى إشباع الحاجات النفسية الأساسية للإنسان، وفي مقدمة الحاجات الإنسانية للفرد في عمله الشعور بالأمن والإطمئنان والإحساس بالانتماء والتيقن بالهدف، والإعتراف بوجوده، والاشادة بنفسه، والتقدم الوظيفي واكتساب الخبرات والتجارب^٥.

- (١) تحقيق التماسك الاجتماعي بين أفراد المجتمع.
- (٢) تحقيق التعاون بين العاملين في المجتمع الواحد وتعزيز الصلات الودية والتفاهم الوثيق وتقوية الثقة المتبادلة .
- (٣) زيادة الإنتاج وهي نتيجة مترتبة على زيادة التعاون .
- (٤) إشباع حاجات الأفراد الاقتصادية والاجتماعية والنفسية وتحقيق أهداف التنظيم الذي يعملون فيه.
- (٥) رفع الروح المعنوية بين أفراد المؤسسة التربوية ومن ثم يتوافر الجو النفسي العام لصالح العمل والإنتاج.

^٥ عبد الله بلقاسم العرفي (١٩٩٣) مرجع سبق ذكره، ص:

رابعاً: العلاقات الإنسانية والروح المعنوية في بيئة العمل.

يترتب على سوء العلاقات الإنسانية في سياق بيئات العمل انخفاض واضح فيما يسمى بالروح المعنوية، وتعتبر الروح المعنوية من أهم الموضوعات التي درست في إطار علوم النفس وأهمها الصناعي والتجاري من أحدث العلوم التي أثرت بشكل واضح، واحتلت مكانة رفيعة لما تقدمه من عون كبير في تحديد وتحليل المشكلات الإنسانية، وفي معرفة اتجاهات الأفراد وحقيقة سلوكهم.

والروح المعنوية في الصناعة تعتبر أحد الموضوعات الهامة التي يعالجها علم النفس الصناعي، والتي نالت القدر الكبير من العناية من جانب رجال الإدارة وعلماء النفس في الدول المتقدمة.

ويرجع اهتمام مجال إدارة الأفراد بالتحديد بموضوع الروح المعنوية لضمان فعالية أداء كافة أفراد التنظيم في تحقيق هيكل أهداف المنظمة، ولا شك أن رفع الروح المعنوية لأفراد التنظيم يؤدي بالضرورة إلى ضمان التوافق والتعاون في ممارسة وظائفهم، وبالتالي تعاونهم مع الآخرين لتحقيق الكفاءة للأداء التنظيمي.

(1) تعريف الروح المعنوية:

يدل مصطلح الروح المعنوية على حالة غير ملموسة يحيطها الغموض، لذا من الصعب وضع تعريف دقيق وشامل مما سبب كثيراً من الارتباك والحيرة لبعض الباحثين في تحديد تعريف واضح أو تسمية صحيحة، لذا فقد عرف البعض الروح المعنوية العالية: بأنها الرغبة عند الفرد في أن يكرس وقته وجهده من أجل تحقيق أهداف المنظمة، كما عرفت بأنها التزام أدبي من قبل الفرد لبذل الجهد اللازم لتأييد سياسات المنظمة وتحقيق أهدافها.

لا شك أن الفرد ملزم بأداء عمله بطريقة مرضية في مقابل حصوله على الأجر، كما أن رب العمل ملزم أدبياً بدفع الأجر المجزي له وبأن يحسن معاملته، ولكن من جهة أخرى ليس من المسلم به دائماً أن نعتبر الروح المعنوية واجباً أو التزاماً من الفرد يستطيع أن يكرس الوقت والجهد المطلوبين كعوامل وشواهد على الروح المعنوية العالية إلا أنه بالرغم من ذلك تظل روحه المعنوية منخفضة.

ويقصد بالروح المعنوية في العمل أو في المنظمات الاقتصادية ذلك الاستعداد الوجداني الذي يساعد الفرد على زيادة الإنتاج وإجادته دون أن يعتريه مزيد من الإجهاد والتعب، إنه ذلك الاستعداد الذي يهيئ للفرد الإقبال بحماس على التعاون ويجعله أقل

استعداداً للميل مع المؤثرات الخارجية وخاصة تلك التي تقوم على الزعم بأن هم المنظمة الأوحـد ثم أن تأخذ من الفرد أقصى ما تستطيع من جهد وتعطيه أقل ما يجب من مقابل. والروح المعنوية صفة جماعية، كما هي صفة فردية، إذ هي تمثل مجموعة العلاقات الإنسانية والاتجاهات الجماعية للأفراد نحو عملهم ونحو علاقاتهم مع المستويات الإدارية التي يعملون معها وكذلك نحو مناخ العمل وظروفه.

لذا فإنه من الثابت أن الروح المعنوية هي عنصر ضروري وهام لتحقيق التعاون التام بين الإدارة والأفراد، كما أن انخفاض الروح المعنوية أو ضعفها يعتبر عقبة كنود في سبيل تحقيق ذلك التعاون، هذا وتدل الشواهد دلالة واضحة على أنه كلما ارتفعت روح الأفراد المعنوية في العمل أدى ذلك إلى زيادة كفايتهم الإنتاجية، وأن رغبة الفرد في استخدام كل ما لديه من قدرات في أداء عمله أصبحت من العوامل الهامة التي تحدد كفايته الإنتاجية في ذلك العمل، إلا أنه ينذر أن يوجد من بين الأفراد من يستخدم كل قدراته في عمله، ومن ثم كان من المتعذر اعتبار انتاج الفرد محدداً لقدرته على العمل فهو في العادة لا يبذل من الجهد إلا ما يعتبره كافياً للاحتفاظ بعمله والاستحواذ على رضا زملائه ورؤسائه أحياناً، ولتلافي أمر انخفاض أجره، من أجل هذا بدأت المنظمات الحديثة تعمل على استخدام الوسائل والطرق التي تساعد على زيادة الرغبة في العمل، وتعتبر الروح المعنوية العالية هي إحدى هذه الوسائل الرئيسية.

(٢) محددات الروح المعنوية :

للروح المعنوية أربع محددات أساسية هي :

- الشعور بالانتماء إلى الجماعة مع العمل على تحقيق تعاون هذه الجماعة.
- الحاجة لوجود هدف معين يتكاتف الأفراد من أجل تحقيقه.
- أن يكون هناك تقدم ملموس نحو الوصول إلى الهدف.
- أن يؤدي الفرد عملاً ذا قيمة ونفع لبلوغ الهدف.

والواقع أن الأفراد في العمل يزيد ميلهم نحو تكوين مجموعة واحدة أو عدة مجموعات فرعية سواء علم بذلك رجال الإدارة أم لا، ومن الدلائل القوية أن جو العمل لا يصبح جواً مثالياً إلا إذا توافرت فيه حالة يتحقق فيها مستوى عال من الروح المعنوية متى انصهر الأفراد وأصحاب الأعمال أو ممثلهم في مجموعة واحدة، ولقد أصبح من العسير على إدارة الأفراد أن تتجاهل أمر وجود الكيان الاجتماعي للأفراد في المنظمة، وإذا فعلت ذلك فهي إنما تتجاهل حقائق الأمور وبخاصة إذا أصرت على أن هؤلاء الأفراد إنما يعملون من أجل الحصول على مقابل ما فقط.

(٣) طرق تنمية الروح المعنوية :

إن خلق الروح المعنوية لا يكون إلا باحتواء جو العمل المحيط بالفرد على الظروف المواتية لتنميتها.

والواقع أن لتحسين ظروف العمل الأثر الكبير في رفع معنويات الفرد، وبالتالي في التأثير على ما يدفع إدارة الأفراد إلى العناية بهذا الأمر بغية الاستفادة من القدرات الكامنة لدى أفراد التنظيم التي قد يعجزون عن استغلالها لسوء حالتهم أو عدم ملائمة بيئة العمل لهم، وكذلك إلى إرضاء شعورهم بتهينة الاستقرار النفسي لهم وتأمينهم في الشئخوخة عند العجز، وبإشراكهم في بعض نواحي الإدارة، وفتح مجال التمتع بمزايا مختلف الخدمات التي يمكن للمنظمة أن تقوم بتوفيرها لهم.

بالإضافة إلى ذلك وإلى العناية بأمر العناصر الطبيعية والنفسية المكونة للروح المعنوية-السابق بحثها- توجد عدة عوامل تعمل على تنمية هذه الروح بين الأفراد في المنظمات الحديثة وهي :

- (أ) لا بد أن يشعر كل فرد بأن جهوده تكون دائماً موضع التقدير من قبل الإدارة.
 - (ب) وجوب تهينة فرص التعبير عن النفس لكل فرد في عمله وكذلك فرصة أداء العمل بدرجة من الإتيان تجعله يعتز بأدائه.
 - (ج) وجوب تحرر الفرد من القلق، ومما يساعده على ذلك شعوره بقدر معقول من الاطمئنان بالاحتفاظ بوظيفته.
 - (د) يجب أن يشعر الفرد بالمحبة نحو رئيسه المباشر، وأن يحس بعدالته وبعده عن محابة أشخاص على حساب آخرين.
 - (هـ) لا بد للفرد أن يجد في محيط عمله جواً اجتماعياً ممتعاً.
- فإذا ما تحققت هذه العوامل والشروط وترسخت في شعور أفراد التنظيم وأفكارهم، ارتفعت روحهم المعنوية وأصبح المناخ السائد مساعداً لفاعلية أداء أفراد التنظيم مما ينعكس بالضرورة على الأداء التنظيمي والكفاءة الإنتاجية.

(٤) السياسة الخاصة بالروح المعنوية:

تسعى إدارة الأفراد إلى الحفاظ على مستوى الروح المعنوية العالية بين الأفراد وخلق أي سياسة تهدف إلى الاحتفاظ والارتفاع بمستوى تلك الروح المعنوية. وهذه السياسات قد تتطلب القيام بدراسات دورية لاكتشاف مستويات واتجاهات الروح المعنوية، علماً بأن بعض المديرين يعارضون القيام بدراسات وأبحاث دورية لاكتشاف

مستويات واتجاهات الروح المعنوية، كما أن بعض المديرين يعارضون القيام بدراسة رسمية للروح المعنوية ويشككون في نتائج هذه الدراسات.

(٥) مظاهر الروح المعنوية السلبية :

من مؤشرات انخفاض الروح المعنوية - وكما سبق القول - التباطؤ والتوقف عن العمل والاستقالات وارتفاع نسبة الغياب والتأخير ومخالفة اللوائح، هذه كلها مجرد شواهد ومؤشرات تدل على القلق أو عدم استقرار الأداء، وهو ما يحتاج إلى دراسة نماذج منها بشكل منفصل نورده فيما يلي :

(أ) فقدان الاهتمام Lack of Interest إن عدم الاهتمام العام بالعمل هو من أكثر العوامل التي تسبب عدم استقرار الأداء. وكثيراً ما يعبر ذلك عن التعب Fatigue والملل.. الخ، وبذلك يدخل التعب والملل كعاملين من عوامل التأثير على الروح المعنوية.

(ب) دوران العمل Labor Turnover وهو من أقدم أشكال عدم استقرار الأداء، فإن استخدام الأفراد والاستغناء عنهم وإحلال بعضهم محل البعض، يؤدي إلى عدم الاستقرار.

(ج) المظالم والشكاوي وهي في نفس الوقت مؤشر يدل على عدم الرضا ووسيلة للتقليل منه، والمظالم تمثل مواقف يشعر فيها الأفراد بعدم العدالة، فهي في هذه الحالة تعتبر مؤشراً مباشراً لانخفاض الروح المعنوية الفردية.

(د) التوقف عن العمل : Work Stoppage تعتبر الإضرابات أكثر مظاهر عدم الاستقرار في الإنتاج، وليس كل توقف عن العمل إضراباً، فهناك الاعتصام وهو عادة ما يكون مقدمة للإضراب.

(هـ) الغياب : Absenteeism يعتبر ازدياد معدل الغياب ظاهرة تستحق الدراسة كمظهر من مظاهر انخفاض الروح المعنوية، في الأحوال العادية يكون الغياب العادي هو ستة أيام في السنة بالنسبة للأفراد الذين يتقاضون أجورهم بالساعة، ويمثل ذلك نسبة ٣%، وهذا المعدل يتنوع بتنوع الصفات الشخصية ونوع العمل والصناعة والطقس، ولكن إذا زاد الغياب عن المعدل المتوقع، يتوجب على إدارة الأفراد دراسة الأسباب التي أدت إلى زيادة المعدل.

(و) مشاكل النظام : Disciplinary Problems إن كثرة هذه المشكلات تشير إلى انخفاض الروح المعنوية، ومرتكبي تلك المشكلات والمخالفات يبدون عصبيين ولا يشعرون بالتفاؤل تجاه المنظمة وقد يبدو أحياناً أن مخالفة التعليمات ناشئة عن عدم توجيهه أو عدم المعرفة بهذه التعليمات، أو نقص الإشراف، ولكن الكثير منها يرجع إلى أسباب أكثر عمقاً من ذلك مثل سوء الاختيار أو النقل الخاطئ للفرد من وظيفة لأخرى.

وتتأثر معنويات الأفراد بالقواعد التنظيمية نفسها وبطريقة الالتزام بهذه القواعد، فبعض هذه القواعد غير مقبول منطقياً، وبعضها الآخر مجحف، وقد لا يكون الجزاء متناسباً مع الذنب كما أن عدم دراية وكفاية الرؤساء في فرض التعليمات قد يؤدي إلى عدم الرضا بين العاملين.

(ز) **تقييد الإنتاج** : Restriction of Production إن تعمد خفض الإنتاج هو دليل على شعور الأفراد بانخفاض الروح المعنوية بينهم، ومعنى تقييد الإنتاج هو أن ينتج الفرد كمية أقل مما يستطيع إنتاجه، وهم بذلك يضعون معدلات للإنتاج يلزمون زملائهم بها، وبذلك فهم يضعون قواعد تحول دون كفاءة العمل، ويمكن دراسة ذلك عن طريق مراجعة الإنتاج بين آن وآخر^١.

تذكر أن: أهمية العلاقات الإنسانية.  أهمية العلاقات الإنسانية ١- تضمن للعاملين في المنظمة الرضا الوظيفي. ٢- تدفع العاملين للعمل والأداء والإنتاج. ٣- تخفف وطأة الآلية المفرطة في العمل. ٤- تجدد الأساليب الروتينية التي تضفي على العمل الملل والرتابة. ٥- تبعد الاضطرابات النفسية والتشاكن أو الحقد أو الحسد. ٦- تعزز الانتماء إلى العمل من قبل الجميع. ٧- تمنح فرصاً للإنجاز والتقدم. ٨- ترفع من الروح المعنوية.
--

خامساً: روابط العلاقات الإنسانية.

(١) روابط حديثة:

^١ عثمان عتر (٢٠١٠). أهمية العنصر البشري في العملية الإنتاجية، متاح على شبكة المعلومات العالمية، الرابط الإلكتروني التالي: <http://www.afj.ma/docs/Cult%20G/34.doc> مقتبس في يوم الجمعة الموافق ١٠ فبراير سنة ٢٠١٢ في تمام الساعة الثامنة مساءً.

بمراجعة التفسيرات المختلفة التي طرحها فقهاء التفسير للآيات القرآنية التالية
من سورة الحجرات:

بسم الله الرحمن الرحيم

[يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَسْخَرْ قَوْمٌ مِّنْ قَوْمٍ عَسَىٰ أَن يَكُونُوا خَيْرًا مِنْهُمْ وَلَا نِسَاءٌ مِّنْ نِّسَاءٍ عَسَىٰ أَن يَكُنَّ خَيْرًا مِنْهُنَّ وَلَا تَلْمِزُوا أَنفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ بِئْسَ الْأَسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ وَمَن لَّمْ يَتُبْ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ & يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيرًا مِّنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ وَلَا تَجَسَّسُوا وَلَا يَغْتَبَ بَعْضُكُم بَعْضًا أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَن يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْتُمُوهُ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ تَوَّابٌ رَّحِيمٌ & يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِّن ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ] صدق الله العظيم، (سورة الحجرات، الآيات، ١١، ١٢، ١٣).

نستطيع أن نستخلص بعض الضوابط والآداب الحاكمة للعلاقات الإنسانية بين البشر

منها:

- (أ) عدم السخرية من الآخر بغض النظر عن خصائصه وسلوكياته.
- (ب) عدم التنابر بالألقاب، أي الابتعاد التام والتجنب المطلق لبذاءة اللسان وقبح القول وإهانة الآخر أو توجيه السباب له أو مناداته بما يكره.
- (ت) اجتناب سوء الظن واعتبار حسن الظن بالآخر القاعدة السلوكية الضابطة للتعامل الإنساني الإيجابي معه.
- (ث) الابتعاد التام والتجنب المطلق للتجسس على الآخر وتتبع سيرته.
- (ج) الابتعاد التام والتجنب المطلق للغيبة والنميمة وذكر الآخر بما يكره.
- (ح) التعارف والتجاوب الإيجابي مع الآخرين وإقامة علاقات إيجابية معهم سنة الحياة، فلا حياة بلا علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين.
- (خ) اللين والرحمة والرفق في التعامل مع الآخرين والابتعاد التام عن الغفظة والغلظة في القول أو الفعل مفتاح إقامة العلاقات الإيجابية مع الآخرين، إذ يقول الحق تبارك وتعالى في وصف رسوله محمد (صلى الله عليه وسلم في سورة آل عمران، الآية، ١٥٩، بسم الله الرحمن الرحيم [فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لَنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ] صدق الله العظيم.
- (د) التروي وضبط الذات فليس الشديد بالسرعة بل الشديد من يملك نفسه عند الغضب، كما ورد في الحديث النبوي الشريف.

(ذ) التيسير والرفق في القول والعمل فقد ورد عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال { يسروا ولا تعسروا وبشروا ولا تنفروا } متفق عليه ، وقوله { من يحرم الرفق يحرم الخير كله } رواه مسلم وعن أنس بن مالك رضي الله عنه.

(٢) حوابط العلاقات الإنسانية في المجال التربوي:

من المبادئ التي تقوم عليها العلاقات الإنسانية في المجال التربوي والتي لا بد أن يطبقها المعلم لبناء العلاقات الإنسانية في عمله التعليمي والإرشادي ما يلي :

١. التواضع : وهي سمه لا بد من توفرها في المعلم حتى يألفه المتعلمون.
٢. التشجيع : فالمعلم لا بد أن يختار من أساليب التشجيع ما يناسب المتعلمين مراعيًا في ذلك الفروق الفردية .
٣. التعاون : فلا بد المعلم أن يشجع العمل الجماعي (team work) وإشعار المتعلمون بأنه واحد منهم .

٤. الشورى : وللشورى أهمية عظيمة في المجال التربوي فأسلوب الشورى يفيض على الإدارة التربوية جو العلاقات الإنسانية بتقوية رابطة الألفة والمحبة بين القائد والعاملين وتحقيق الراحة والرضا والطمأنينة مما يؤدي إلى سرعة تقبل القرار والعمل على تنفيذه بالصورة المطلوبة.

٥. العدل : فالموضوعية والبعد عن التحيز من أهم سمات العدل لدى المعلم.
 ٦. القدوة الحسنة : فلا بد للمعلم أن يتحلى بالأخلاق الحسنة .
 ٧. المسؤولية : فالشعور بالمسؤولية يؤدي إلى الإحساس بالإيثار وحب الآخرين .
 ٨. الرحمة : فالرحمة بين العاملين في المجال التربوي تعتبر أهم ركائز العلاقات الإنسانية^٧.
- ويمكن تعميق مبدأ العلاقات الإنسانية بحسن النية والبشاشة وحسن السلوك والأدب وتقدير الفرد وحسن تعامله ومودته والشعور بقيمة العمل والإنجاز وعظم المسؤولية. وفي إطار العملية التعليمية يمكن التأكيد على مبدأ العلاقات الإنسانية عن طريق : المقابلة الفردية - الاجتماع المشترك - الزيارة الصفية - اللقاء التربوي الموسع .

(١) أسس العلاقات الإنسانية في التنظيمات الإدارية:

يورد (عبد العزيز محمد زين و كريمة علي علي التكالفي (٢٠١٠) مجموعة من أسس العلاقات الإنسانية في التنظيمات الإدارية على النحو التالي^٨:

^٧ للمزيد يمكنك الإبحار في شبكة المعلومات العالمية، الرابط الإلكتروني التالي: <http://www.khayma.com/eshraf/355.htm> (العلاقات الإنسانية والإشراف التربوي).

^٨ عبد العزيز محمد زين و كريمة علي علي التكالفي (٢٠١٠). العلاقات الإنسانية في الإدارات والمؤسسات التربوية، متاح على شبكة موقع آفاق علمية وتربوية على شبكة المعلومات العالمية، الرابط الإلكتروني التالي:

(أ) الإيمان بقيمة الفرد :

وهذا يعني أن يؤمن الرئيس أو المدير بأن لكل فرد شخصية فريدة يجب إحترامها ، وأن الفرد العادي قادر — إذا أتاحت له الفرصة — أن يفكر تفكيراً موضوعياً منزهاً عن الاعتبارات الشخصية إلى حد كبير ، وأنه قادر على أن يصل إلى قرارات رشيدة قائمة على أسس علمية سليمة فيما يعترضه من مواقف أو يبرز أمامه مشكلات .

(ب) المشاركة والتعاون :

وينبع هذا من الإيمان بأن العمل الجمعي أجدى وأكثر قيمة من العمل الفردي ، وحين يتاح الجو المناسب لجماعة ما لمناقشة أمر من الأمور أو تبادل الرأي فيه فإن قدرة هذه الجماعة على فهم الموضوع وتحديد أبعاده وملازماته واتخاذ قرار بشأنه تكون أفضل مما لو ترك الأمر للاجتهادات الفردية مهما بلغ هذا بالفرد من تفوق ومهما اكتسب من خبرات .

(ج) العدل في المعاملة :

ويعني هذا أن يعامل المدير أو المسؤول أفراد التنظيم الإداري معاملة تتسم بالمساواة والعدل بعيدة عن التحيز والمحاباة وذلك في إطار قدرات الأفراد وإمكاناتهم ومواهبهم ، وإيماناً بمبدأ الفروق الفردية بين الأفراد ، وتفاوتهم فيما وهبهم الله من قدرات .

(د) التحديث والتطوير :

إن التنظيم الإداري يجب ألا يقف نموه بدعوى أنه أصبح صالحاً ، إذ أن توقفه يعني الجمود ، وهذا يعني العودة به إلى الخبرات السابقة وتطبيقها على المواقف الجديدة ، وإن التنظيم الإداري في حاجة مستمرة إلى النمو أي إلى التعديل والتطوير ، والجهاز الإداري هو الذي يحقق ذلك عن طريق نموه، وتفاعله واكتساب عادات سلوكية — في مجال العلاقات الإنسانية — تنمو بالخبرة والممارسة... وإن من أبرز سمات النظام الإداري الناجح النمو والتقدم رغم العقبات بل إن علاج العقبات والتغلب على الصعوبات هو في حد ذاته عامل من عوامل التقدم والنمو .

ملاحقاً: معوقات العلاج الإنسانية

=====

تتعدد معوقات العلاقات الإنسانية خاصة في بيئة العمل التربوي، ويمكن تناولها على النحو التالي:

١. بعد المعلم التربوي عن نسق القيم وآداب السلوك.
 ٢. التحيز لفننه من المعلمين ومراعاة خواطرهم لسبب من الأسباب .
 ٣. مواجهة المعلم للمتعلمين بالنقد واللوم أمام الآخرين .
 ٤. عدم توفر نظام مناسب للاتصال بين المعلم وبقيّة العاملين في المدرسة.
 ٥. الأعباء الكثيرة التي يعاني منها المعلمين أو ما يعرف بعبء الدور.
- وتوجد معوقات أخرى كثيرة تحول دون إقامة علاقات إنسانية إيجابية في بيئات العمل، وتختلف نوعية المشاكل في العمل عن تلك المشاكل العائلية أو المشاكل التي قد تحدث بين الأصدقاء والمعارف الأخرى ، وتكاد تنحصر في التنافس على المنصب أو مشاكل تقابل الرئيس في تعامله مع مرؤوسيه أو مشاكل من المرؤوس نتيجة عدم تفهمه الأسلوب الصحيح للتعامل مع الرئيس، ويجب أن تكون مؤهلاً لتجنبها والبحث عن الأسلوب الأمثل لمواجهتها فور ظهورها كي لا تتفاقم ويصبح من الصعب حلها فعلاً .
- ولا حياة بلا مشاكل ووجودها في العمل ظاهرة طبيعية جداً وهذا دليل واضح على وجود حياة ولذة الحياة في مواجهة المشاكل التي نستاء منها ونواجهها بين الحين والآخر . ومعظم مشكلات العمل ناتجة عن مشكلات الأفراد أنفسهم مع بعضهم البعض أو مع غيرهم من الأفراد الذين يتعاملون معهم .

وإذا نظرنا إلى أهمية العلاقات الإنسانية في جميع المجالات وخاصة في مجال العمل ، حيث خصص علماء النفس فرعاً من فروع علم النفس وأسموه (علم النفس الصناعي) وهو خاص بحل مشاكل العمل ودراسة العلاقات الاجتماعية بين العمال مع بعضهم البعض وبين أصحاب العمل ودراسة الجو الذي يسود المصنع أو المنشأة التي يعمل بها من حيث التفاهم والود والتعاون على الخير والعمل والاطمئنان والاستقرار النفسي للجميع ، ومن خلالها ثبت أن العلاقات الاجتماعية والجو الخلقي السائد له أثر كبير على العلاقات الإنسانية بين أفراد مجتمع العمل وكما ثبت أيضاً أن مشاكل العمل تؤثر بطريقة غير مباشرة في سلوكيات الأفراد خارج بيئة العمل وأن ٩٠ % من العاملين يحملون هموم العمل معهم إلى المنزل وإلى المجتمع الذين يتعاملون معه بينما ينجح ١٠ % فقط في إلقاء متاعب العمل ومشاكله خلف ظهورهم فور خروجهم من العمل .

وكثيراً ما ننظر إلى العمل على أنه نعمة أكثر ما هو نعمة !! وذلك عندما نواجه مشاكل عديدة كما أننا كثيراً ما نبدي أمام الناس شعوراً بالإرهاق في العمل ونقول للجميع «

أننا نعمل كثيراً « ونلقي التقدير المادي أو المعنوي ونبذل جهوداً كبيرة لتجنب مشكلات العمل وفي نفس الوقت نكن احتراماً مخلصاً وصادقاً للعمل ، ونقول لأنفسنا : « إننا نجد أنفسنا في العمل » وهكذا يبدو أننا نجتمع في أنفسنا إحساسات متعارضة نحو العمل مثلما نفعل في فسي معظم نواحي حياتنا اليومية .

ومن الأفضل علينا أن ننظر جميعاً إلى العمل كشيء يجب علينا أن نؤديه كواجب مقدس أمام رب العمل لننظر على قيد الحياة ويجب أيضاً أن نعمله لتجنب انتقاد الآخرين ، ومهما كانت مشاكلنا التي يجب علينا أن نواجهها فلا بد أن نكون على قناعة تامة بأن وجود المشاكل في العمل ظاهرة طبيعية وعلينا إدراكها وتحقيق المصالح المشروعة لكل الأطراف بالحكمة والموضوعية والشفافية المطلقة ^١ .

^١ وفردنور شفيلد & دونالد ليارد (٢٠١٢). الموسوعة النفسية، عرض: طارق عبد العزيز العديني، متاح على شبكة المعلومات العالمية، الرابط الإلكتروني التالي: <http://www.algomhoriyah.net/newswweekarticle.php?sid=132619>

مابعاً: أساليب تنمية ممارسات العلاقات الإنسانية لدى المتعلم:

(١) تعديل السلوك^{١٠}:

يفضل علماء النفس تعديل السلوك باستخدام مبادئ التعلم المتكاملة عن طريق تقليل احتمالات التشبث ، من خلال تهيئة المهام التعليمية بطريقة تضمن استمرارية انتباه الأطفال ، بألا تكون البداية بعد فترات طويلة من الانتباه ، مع ملء جو الفصل بالمؤثرات التي يمكننا من تنفيذ المهام التعليمية وكذا التعزيز المستمر الذي يؤدي إلى حدة اضطرابات الانتباه ، كما يقولون لأنفسهم قبل أن يبدعوا أية مهمة تعليمية : أنا سوف أتوقف ، استمع ، أنظر ، أفكر قبل أن أجيب ، قد نتج عنه تحسن كبير في سلوك الأطفال ، كما أن إعطاء مزيد من وقت التركيز، والاستجابة الأمرية الفورية تقدم تحسناً في علاج حالات اضطرابات الانتباه وفرط النشاط (حسن محمود حسن ، ١٩٩٢ ، ٥١ - ٥٢) .

ويقوم العلاج السلوكي على نظرية أن السلوك الخاطئ يرجع إلى تعلم وتكيف خاطئين ، ومن ثم يهدف العلاج السلوكي إلى إزالة السلوك الخاطئ وإعادة التعلم والتكيف (عبد المنعم الحفنى ، ١٩٩٤ ، ٩٣) .

ويستند هذا العلاج على المدرسة السلوكية التي تعتقد أن السلوك الإنساني ما هو إلا مجموعة من العادات تعلمها الفرد أو اكتسبها في أثناء مراحل نموه المختلفة ويتحكم في تكوينها قانونا الكف ، والاستثارة ، اللذان يسببان حدوث مجموعة الاستجابات الشرطية ، نتيجة للعوامل البيئية التي يتعرض لها الفرد ، حيث يرى السلوكيون أن اضطراب الانتباه ناتج عن أحد العوامل الآتية :

- الفشل في اكتساب سلوك مناسب أو تعلمه .
- تعلم أساليب سلوكية غير مناسبة .
- مواجهة الفرد لمواقف متناقضة لا يستطيع معها اتخاذ قرار مناسب .
- ربط استجابات الفرد بمنبهات جديدة لاستثارة الاستجابة (زينب محمود شقير ، ١٩٩٩ ، ٢٨) .

^{١٠} نقلاً عن:

— رضا أحمد الأضعف، جمال الدين محمد الشامي & عبد الناصر سلامة الشبراوي (١٩٩٩) .. فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التدريس في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مضطربي الانتباه مفرطي النشاط في اللغة العربية.

ويرى كثير من المعالجين السلوكيين أن هناك علاجا متعدد الأوجه يمتد ليشمل :
أ - الأساليب السلوكية القائمة على نظريات التعلم عند " بافلوف " و " سكينر " بشكل خاص .

ب - أساليب العلاج الذهني أو المعرفي التي تركز على تعديل الأساليب الخاطئة من التفكير والتدريب على حل المشكلات .

ج - الأساليب الاجتماعية بما فيها تدريب المهارات الاجتماعية ، والتفاعل الاجتماعي الجيد من خلال ملاحظة النماذج السلوكية والقذوة (عبد الستار إبراهيم ، ١٩٩٣ ، ١٠) .

ويقوم العلاج المعرفي السلوكي على نظرية التعديل المعرفي السلوكي لـ " هاربرت " الذي بنى نظريته على مزج بعض المفاهيم السلوكية مع بعض المفاهيم المعرفية ، وتبنى نظرية التعديل المعرفي السلوكي على أسس مهمة ، منها :
فهم وظائف الحوار الداخلي ، والتعليمات الشخصية المتبادلة ، والملاحظة الذاتية ، والأفكار المتنافرة أو غير المناسبة ، واستخدام التقويم المعرفي السلوكي ، وإعادة البنية المعرفية ، والتدريب على حل المشكلات ، وتعلم مهارات المواجهة والتأقلم ، وضبط الذات ، وأساليبه ؛ بهدف إحداث التعلم ، وإحداث التغير في السلوك والمعرفة ، والجهد الذاتي لحدوث الاستبصار ، والتدريب على أنماط سلوكية مبنية على معارف عقلانية تفيد في علاج الحركة الزائدة وعدم تركيز الانتباه . وللعلاج المعرفي السلوكي كثير من الفنيات تتمثل في : النمذجة ، والمناقشة وتبادل الحوار ، والتمثيل (لعب الدور) ، الاسترخاء ، التعزيز (التدعيم) الواجبات المنزلية .

(٢) استراتيجية لعب الدور:

أن يقوم الطالب بدور شخصية أخرى ، سواء كانت هذه الشخصية تاريخية أو خيالية أو واقعية ، ويعبر عن أرائها وأفكارها في الموضوع أو القضية المطروحة. ولعب الأدوار هنا يعني سلوك الناس المعتاد بأساليب معينة يتطلبها الموقف وتفرضها متطلبات الدور وتوقعاته. ويعرف (سينفورد) الدور بأنه تصور لسلوك يرتبط بشخص معين وبصفة من صفاته الشخصية، لأنه تعبير عن حاجاته. ويرى آخرون أن الدور عبارة عن سلوك متوقع من شخص معين في ضوء مجموعة من القيم والمعايير واستنادا إلى خصائص الفرد . يتضح مما سبق أن للعب الدور مكونين أساسيين هما السلوك وشخصية الفرد، وأن هذا السلوك تحركه القيم والمعايير السائدة في المجتمع. ويعرف (رونترى) الدور بأنه سلوك اجتماعي متوقع من شخص يشغل مركزا معينا في المجتمع.

ويرى عبد الستار إبراهيم وآخرون (١٩٩٣) أن لعب الدور يمثل موقفا اجتماعيا معينا كما لو أنه يحدث بالفعل ويقوم المدرب بدور الطرف الآخر في التفاعل. وهو نهج من مناهج التعلم الاجتماعي يتدرب بمقتضاه الشخص على أداء جوانب من السلوك الاجتماعي إلى أن يتقنها ويكتسب المهارة فيها.

ويرى هيتزمان أن لعب الدور أسلوب تعليمي إرشادي يتضمن قيام الفرد بتمثيل دور معين بطريقة نموذجية بهدف إبراز أهم المشكلات التي يواجهها عند أدائه لهذا الدور. أما تورانس فيقول أن لعب الدور طريقة تدريس مثالية لابتكار حل لمشكلة ما باستخدام أساليب درامية لإنتاج واختيار الحلول البديلة في المجموعة أو الصراع الاجتماعي.

ويذكر جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٨) أن لعب الدور هو أحد النماذج الاجتماعية في التدريس ونحن نستخدمه لنتبين إحدى طرق تكوين بنية تعلم في الصف. ويستكشف التلاميذ في لعب الدور مشكلات العلاقات الإنسانية لأنهم يحسمون مواقف مشكلة لم يناقشوا قواعدها، ويستطيعون معا أن يستقصوا المشاعر والاتجاهات واستراتيجيات حل المشكلة. ويعرف ليمار وريوبن القيام بالدور بأنه العملية التي من خلالها يقوم الأفراد بالتمييز بين وجهات نظر الذات والغير والتنسيق بينهما. أي أن الفرد يستطيع أن يدرك وجهة نظره في موضوع ما إلى جانب وجهة نظر غيره في الموضوع نفسه، وبالتالي يمكن ببساطة أن يقوم بعملية تنسيق بين وجهة نظره ووجهة نظر غيره.

(٣) مدخل التدريس (التعليم) المذهب أو الملتف Gentle Teaching^{١١}.

يعد أسلوب التدريس الملتف Gentle Teaching اتجاها جديدا في علاج عديد من المشكلات السلوكية لدى الأطفال المضطربين ، وذوى الصعوبات باعتباره مدخلا للتربية الإنسانية وتعليم الأطفال المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية ؛ القائمة على أساس المؤازرة الوجدانية ، دون استخدام عقاب ، بل من خلال علاقة إيجابية قائمة على الدفء ، والتقبل ، والتبادل ، وتبنى قيم لا تسلطية ، والتأكيد على مساندة الطفل ، وعدم تعريضه لمشادة ما ، والصداقة والاعتماد المتبادل ، بدلا من التركيز على الانصياع والطاعة والخضوع (فؤاد حامد المواقى ، ١٩٩٥ ، ٧)^{١٢}.

برزت في السنوات الأخيرة حركة جديدة في العلاج يراها أصحابها ماك جي وآخرون (١٩٨٧) بديلا للعلاجات السلوكية التقليدية في مجال التعامل مع المشكلات النفسية والسلوكية بين المتخلفين عقليا والمضطربين. ويطلق أصحاب هذه الحركة عليها اسم التعليم الملتف (عبد الستار إبراهيم، عبد العزيز بن عبد الله الدخيل، رضوى إبراهيم، ١٩٩٣، ص: ١١٧).

ويعني التدريس (التعليم) المذهب أو الملتف على نحو ما يُستفاد من إصدارات موقع مؤسسة التدريس (التعليم) المذهب أو الملتف (غير التنقيري) العالمية على شبكة

^{١١} يلاحظ وجود ندرة شديدة في الكتابات العربية التي تناولت مدخل التعليم الملتف أو المذهب إذ لم يعثر في حدود اجتهاد الباحث إلا على فصل واحد فقط عن التعلم المذهب أو الملتف في كتاب: العلاج السلوكي للطفل: أساليبه ونماذج من حالاته، تأليف عبد الستار إبراهيم وعبد العزيز بن عبد الله الدخيل، ورضوى إبراهيم، العدد ١٨٠ من سلسلة عالم المعرفة (١٩٩٣) . وكتاب: التعليم المذهب مدخل علاجي لمساعدة الأطفال المتخلفين عقليا والتوحيدين وذوي المشكلات السلوكية الحادة، تأليف محمد السيد عبد الرحمن وعلى عبد الله مسافر (٢٠٠٤) عن دار نشر زهراء الشرق، كما نشر على عبد الله مسافر كتابا بعنوان: التعليم الملتف: مدخل غير تنقيري لمساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة والقائمين برعايتهم، بدار السحاب للنشر والتوزيع وتعرض على الباحث الحصول على هذين الكتابين، لذلك اعتمد الباحث في هذا الجزء على كتابات رائد تأسيس مدخل التدريس (التعليم) الملتف أو المذهب جون ماك جي.

^{١٢} فؤاد حامد المواقى (١٩٩٥) : "دراسة تجريبية لخفض النشاط الزائد لدى أطفال ما قبل المدرسة ، مجلة كلية التربية ، العدد (٢٨) ، الجزء الأول ، جامعة المنصورة .

المعلومات العالمية^{١٣} أشياء كثيرة. منها إظهار الود واللفظ تجاه الآخرين، بغض النظر عن ما يفعله أو لا يفعله هؤلاء الآخرون. كما أن التدريس (التعليم) المهدب أو الملطف مدخل تدريس له أربعة أهداف تعليمية أساسية: تعليم الآخرين الإحساس بالأمن، الحب من قبل الآخرين، حب الآخرين، والاندماج مع الآخرين. وهذا التعليم لا يحدث هكذا من تلقاء ذاته بل يعتمد على تكرار تعرض الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى الممارسات والأفعال المؤصلة والمجسدة للحب والتقبل من خلال استغلال كل من له علاقة بهؤلاء الأطفال لحضورهم، أيديهم، كلماتهم، وعيونهم كوسائل تدريس أساسية لتكريم وترقية هؤلاء الأطفال.

ويرى (عبد الستار إبراهيم، عبد العزيز بن عبد الله السخيل، رضوى إبراهيم (١٩٩٣)، ص: ١٧) أن التعليم الملطف أو المهدب مكمل وليس بديلاً للعلاج السلوكي، إلا أن جون ماك جي وآخرون يرون أن بعض الناس يخلطون بين التدريس (التعليم) الملطف أو المهدب والمدخل السلوكي أو مدخل تعديل السلوك المستخدم في الكثير من الدول الصناعية، والأكثر من ذلك أن الآباء المؤسسين لمدخل التدريس (التعليم) المهدب أو الملطف أو غير التنفيري يؤكدون على التباين الكيفي بين مدخلهم ومدخل تعديل السلوك أو التحليل التطبيقي للسلوك ويسمون المدخل الأخير هذا على نحو ما يورد أنتوني جيوغو (١٩٩٢) المدخل الأثيم sinful Approach ، أو ثقافة الموت culture of death، والتعذيب البطيء أو المتآني deliberate torture (Cuvo,1992,PP.873-877).

والحقيقة أن مدخل التدريس (التعليم) المهدب لا ينتظر أن يفعل الأطفال أو الراشدون ذوو الاحتياجات الخاصة سلوكاً إيجابياً أو جيداً لكي يتم تعزيزهم أو مكافأتهم عليه. بل يدرك هذا المدخل صيغ المعاناة الإنسانية، الوحدة النفسية، والعجز عن الاختيار، والاضطهاد، ويركز على تقديم تقبلاً وحباً غير مشروط لمثل هذه النوعية من البشر. وبالتالي فإن مدخل التدريس (التعليم الملطف) لا يعد:

- ❖ مدخل سلوكي أو مدخل تعديل سلوك يستخدم ببساطة المكافأة والعقاب لتغيير السلوك بل هو مدخل يعتمد على التقبل والحب غير المشروط.
- ❖ مدخلاً فعالاً بأي كيفية من الكيفيات بل ينظر نظرة متسعة وعميقة للإحساس بالرفقة والجماعية كمشروع حياة.
- ❖ كمدخل سريع وسهل لمساعدة الآخرين، لكنه مدخل يدعو إلى التعهد والالتزام والتكريس العميق للجهد من جانب كل القائمين على شئون تنشئة، تعليم، ورعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

¹³ Gentle Teaching International: <http://www.gentleteaching.com/>

❖ مجرد طريقة لتغيير واقع المرء، لكن الانطلاق من واقعنا وجعله أكثر دفئاً، أكثر تقبلاً، وأكثر حباً.

❖ فنية أو إجراءً بسيطاً، بل هو سيكولوجية للاعتماد الإنساني المتبادل.

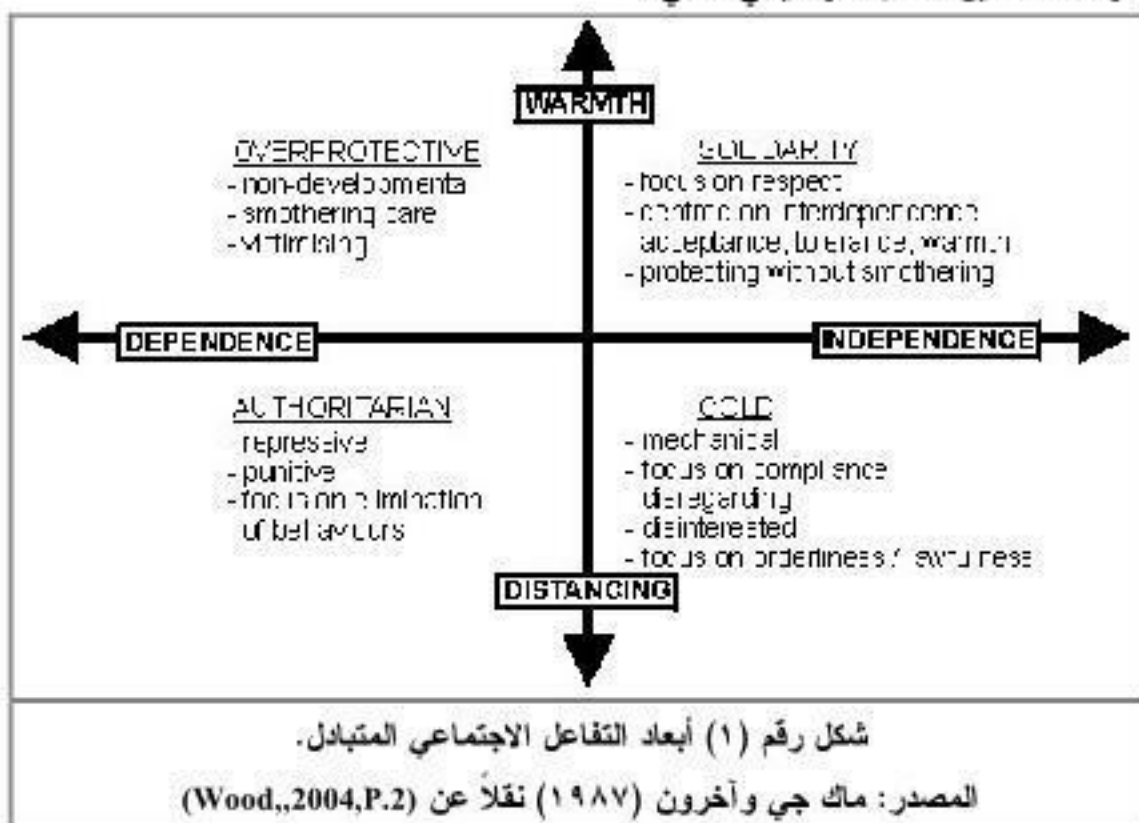
ويشير جون ماك جي وآخرون (١٩٨٧) إلى أن التدريس (التعليم المهذب) صيغ استجابة لعدم الرضا عن الصيغ التقليدية لإدارة السلوك (تعديل السلوك، والتحليل التطبيقي للسلوك). في محاولة للتغلب على مشكلات هذا المدخل التقليدي وبالتالي يستهدف مدخل التدريس (التعليم المهذب) تعليم الفئات التالية:

- ✚ من يعانون من نقص أو قصور شديد في قدرات التواصل.
 - ✚ من يعانون من عدد من السلوكيات الصعبة التي قد يتعذر معها معرفة: من أين؟ وكيف نبدأ؟ في مساعدتهم على تغييرها.
 - ✚ التعامل مع من لا يستجيبون للمكافآت الاجتماعية مثل رفقة الآخرين والثناء على الإنجازات. وهؤلاء هم الأفراد الذين يعانون من درجات غير عادية من الحرمان الانفعالي، ربما عبر الإقامة في مؤسسات الرعاية والإيواء.
 - ✚ التعامل مع من لا تغلح معهم الأساليب التنفيرية (العقاب). ولما كان العلاج بالأساليب التنفيرية لا يضمن بالضرورة تغيير السلوكيات المستهجنة، كان من الضروري التحول نحو مدخل أكثر إنسانية في التعامل يكسر دائرة التسلط والقهر ويدفع باتجاه العمل وفق أهداف مشتركة (McGee,etal,1987,In Wood,2004,PP.1-8).
- والافتراض الرئيسي الأول الذي يركز عليه التدريس (التعليم) الملطف أو المهذب أو غير التنفيري، أن المعاقين عقلياً (وغيرهم من ذوي الاحتياجات الخاصة)، الذين يظهرون مشكلات سلوك مستهجنة أو خطيرة، لم يتمكنوا من خلال خبرات الحياة التي تعرضوا لها من تطوير روابط تعلق إيجابية متبادلة مع الآخرين تفضي إلى تعزيز قيمة الوجود الإنساني، المشاركة، والإثابة. ويمكن أن يرى هذا الأمر بالتوازي مع الفشل الكامل في إشباع الحاجة إلى الحب والحاجة إلى الانتماء حسب هرم ترتيب الحاجات الإنسانية كما صوره أبراهام ماسلو.
- وانتماء المرء وارتباطه بالآخرين، وإحساسه بالتقبل والحب من قبلهم، قاعدة أساس تعلم السلوك الاجتماعي الإيجابي. وينظم عملية التعلم هذه ثلاث مراحل لتعلم قيمة:
- الوجود أو الحضور الإنساني: باعتبارها السابق الأساسي لكل السلوكيات. ونحتاج جميعاً إلى أن نتعلم أن مجرد الوجود أو الحضور يوشح للسلامة، للأمن والإثابة، وليس للإحباط، العقاب، أو التهديد.

المشاركة والتفاعل الإنساني. وهو السلوك الفعلي الضروري لتعلم أن الإثابة أو المكافأة دالة لسلوكياتنا الشخصية مع الآخرين، وأنه فقط من خلال مشاركة الآخرين والتفاعل معهم نحصل على الإحساس باللذة والمتعة، والاعتقاد بالقيمة المتبادلة لكل البشر.

الإثابة الإنسانية. للتأكيد على أن الإحساس بمتعة أو بهجة الحياة لا يتم إلا من خلال التواصل مع الآخرين. ومثل هذه الإثابة دالة (أو ينبغي أن تكون) لمعظم تفاعلاتنا مع الآخرين. وبالتالي يمكن القول أن مثل هذه الإثابة الدافع الرئيسي للبشر للتفاعل المتبادل فيما بينهم.

والافتراض الرئيسي الثاني هو أن كل التدريس، التعلم، وتغيير السلوك ظاهرة تبادلية قائمة على التفاعل الاجتماعي المتبادل، بمعنى أن تغيير السلوك ليس شيئاً يفعل من أجل شخص ما، بل هو بالأحرى شيئاً ما نحاول فعله مع شخص ما. إنه ببساطة شأن ثنائي الاتجاه، يمكن أن يعزز أو يضعف إنسانيتنا. كما يعلن أتصار مدخل التدريس (التعليم) المذهب أو الملطف أن اعتماد القائمين على شئون تنشئة، تعليم، ورعاية الأطفال لفلسفة وإجراءات التعليم المذهب في تحسين النمو الانفعالي لهؤلاء الأطفال يحق لهم فوائد على المستوى الشخصي. ويمكن قراءة مدخل التدريس (التعليم) المذهب أو الملطف من خلال قراءة مضامين الشكل التوضيحي التالي:



والذي يؤصل ما يعرف بـ سيكولوجية الاعتماد التفاعلي المتبادل A Psychology of Interdependence التي تمثل التجسيد السيكلوجي لفلسفة مدخل التعليم (التدريس) المذهب أو الملطف التي أشير إلى افتراضاتها الأساسية. وبموجب ذلك لا يعد التدريس (التعليم) المذهب مجرد فنية أو إجراء للتعامل مع المشكلات السلوكية لدى ذوي الاحتياجات الخاصة، بل إطاراً عاماً ينظم ما الذي يمكن فعله معهم بوصفهم كائنات بشرية لهم كافة استحقاقات التكريم والرعاية إضافة إلى كيفية قيامنا بمثل هذه الأفعال، كما يحدد كيف ننظر أصلاً إلى أنفسنا، وكيف ننظر ونقيم علاقتنا مع الآخرين.

وترتكز سيكولوجية الاعتماد التفاعلي المتبادل على الافتراض الأساسية التالية:

- الكائن الإنساني دالة للتفاعل بين العقل – البدن – الروح.
 - كل كائن إنساني متعطش للإحساس بالانتماء إلى الآخرين، التواجد معهم، الأئس برلفتهم.
 - العلاقات الوثيقة قاعدة تعليم القيم الإنسانية الرئيسية المتضمنة في الحياة الأخلاقية وتضمينها في حياة الإنسان الشخصية لتحديد وجهته وأهدافه في الحياة.
- وتدور سيكولوجية الاعتماد التفاعلي المتبادل على ثماني قيم أساسية يمكن تلخيصها في الجدول التالي:

جدول رقم (١) قيم الاعتماد التفاعلي المتبادل.

سلامة وحدة البدن.	الصحة البدنية، الملابس اللاتق، النظافة الشخصية، التغذية المتكاملة،...الخ.
الإحساس بالأمن والسلامة الشخصية.	الرغبة في الارتباط بالآخرين والأئس بهم، عدم الخوف ممن نعيش معهم، عدم الخوف من العالم المحيط، الإحساس بالراحة أثناء التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين.
الإحساس بالقيمة والجدارة الشخصية.	تقبل المرء لذاته، تقدير المرء لذاته كشخص، الإحساس بالاعتداد الإيجابي بالذات، التعبير عن الامتيازات والمواهب الشخصية.
الإحساس بالاستقرار والحياة المنتظمة	الإحساس بحياة مقننة ومخططة، وجود روتين حياة منتظم، أن يكون للمرء طقوسه واعتقاداته الشخصية.
الإحساس بالانتماء	وجود دائرة مقربة من الأصدقاء، تقبل وحب الآخرين للشخص، حب الشخص وتقبله للآخرين، الإحساس بروابط إيجابية مع الآخرين.

المشاركة الاجتماعية	القدرة على التواصل مع المجتمع، العيش بين الآخرين، المشاركة الفعالة في المجتمع.
وجود أنشطة حياة يومية ذات معنى	استمتاع المرء بأنشطة حياته اليومية، تخطيط وتنفيذ أنشطة تتناسب مع خطة الحياة الشخصية للمرء.
الرضا الداخلي	الإحساس بالتناغم الداخلي، التحرر من خبرات الحياة الصادمة.
المصدر: موقع التدريس (التعليم) الملطف على شبكة المعلومات العالمية: http://www.gentlelearning.nl/indexus.htm	

وتأسسًا على هذا المنظور تأتي المبادئ الأساسية لسكولوجية الاعتماد التفاعلي المتبادل وتتضمن:

- ❖ يفترض أن لا يحكم على المرء بما يفعل، بل يُقدر وتحفظ له كرامته لكونه إنسانًا أولاً وأخيراً.
 - ❖ يحتاج كل إنسان إلى أن يشعر بالأمن، الحب، والارتباط بالآخرين.
 - ❖ الثقة أكثر أهمية من الطاعة.
 - ❖ الاعتماد التفاعلي المتبادل أهم كثيرًا من الاستقلال.
- وفي إطار ذلك يمكن تفهم مضامين الشكل رقم (٢٩) من خلال ما يسميه جون ماك جي وآخرون (١٩٨٧) بالوضعية الشخصية Personal Posture أو اسم الوضع القيمي أو الإطار المرجعي الشخصي والذي يشير إلى اتجاهات وقيم القائمين على شئون تنشئة، تعليم، ورعاية الأطفال نحوهم ونحو أساليب التعامل معهم. وتشكل هذه الاتجاهات والقيم طبيعة التفاعلات مع ذوي الاحتياجات الخاصة على وجه التحديد. ومن أهم الاتجاهات الفاعلة وبالغة التأثير في الواقع في تحديد وجهة وطبيعة هذه التفاعلات مفهوم ' السلطة أو النفوذ' والذي ينشأ من الحاجة إلى القوة أو السيطرة، واستخدام القمع أو القهر لتحقيق الانصياع أو المسايرة. والهدف الذي يتحقق من تبني مثل هذه الوضعية: التبعية والاغتراب.
- ويقابل هذه الوضعية على نهاية المتصل المصور في الشكل رقم (٢٥) ' وضعية التفاعل التعاوني collaborative posture ' وتنتج هذه الوضعية من الاعتقاد بضرورة التعايش الإيجابي والتناغم مع الآخرين، العمل باتجاه تحسين جودة حياة الجميع، والتأكيد على الاحترام المتبادل. وينتج عن هذه الوضعية في التفاعل احترام الذات واحترام الآخرين والرضا العام عن التفاعل المتبادل الذي ينتج عنه إشباع أو تلبية احتياجاتنا الشخصية في نفس وقت تلبية أو إشباع احتياجات الآخرين.

والبعد الآخر الذي يتضمنه الشكل رقم (٢٥) هو بعد الدفاء في مقابل التباعد ويشير إلى مدى اهتمامنا (أو نقص) بالحالة الانفعالية، بخبرات وصورة الذات لدى من نتواصل معهم. وباقتران هذا البعد مع بعد النفوذ أو السلطة، تفضي بالمرء إلى وضعية معينة من بين أربع وضعيات للتفاعل مع أو الارتباط بالآخرين. ونعتقد جميعاً هكذا تلقائياً ولا شعورياً أننا نعامل المعاقين بطريقة مساندة ومفيدة.

وبناء على ذلك، لا يتلقى المعاقين الذين يبادرون بسلوكيات إيجابية إلا بقدر ضئيل من الانتباه مقارنة بمن يصدرن سلوكيات مستهجنة، أو بمن يرتكبون أخطاء. ووجد أندرسون كذلك أن غالبية المتعلمين المعاقين يقضون وقتهم في: عدم التجاوب، الاستجابة بصورة خاطئة، والاندماج في سلوكيات تخريبية أو مختلة وظيفياً.

وتظهر التحليلات أن وقت التفاعل الذي يقضيه الآباء والمعلمون مع ذوي الاحتياجات الخاصة يدور حول التركيز على الاستجابات المستهجنة وغير الصحيحة التي تصدر عنهم. وعلى الجانب الآخر، لا يطالب أنصار مدخل التدريس (التعليم) المهذب أو الملطف بالتركيز بدلاً من ذلك على مجرد مكافأة أو تعزيز الاستجابات الصحيحة المقبولة، بل التركيز على العلاقات التفاعلية الإيجابية التي تقوم على التقبل والاحترام والثقة والتعاون المتبادل بين المعلم/المتعلم.

وفيما يتعلق بالمضامين التطبيقية لمدخل التدريس (التعليم) المهذب أو الملطف، نجد أن أنصار هذا المدخل يدعون إلى تبني استراتيجيات تدريس تتمركز حول الإثابة والمكافأة بدلاً من استراتيجيات التدريس المتمركزة حول تصحيح الأخطاء (Aylott&Sell,1997,PP. 442-446).

ويتضمن النموذج الأساسي الذي ينظم استراتيجيات وفنيات التدريس (التعليم) المهذب أو الملطف: التجاهل/المقاطعة، إعادة التوجيه، والإثابة. ويجب أن ينظر إلى هذه الخطوات المتتالية كعمليات دينامية متفاعلة وليس مكونات منفصلة. كما أن التجاهل والمقاطعة يجب أن لا يسغرق إلا ثوان قليلة، يعقبها إعادة توجيه وإرشاد إلى مهمة أو نشاط إيجابي، يضمن نجاح الطفل في القيام به، وبالتالي إثابته عليه.

وفيما يلي وصف عام لهذه الاستراتيجيات والفنيات:

الخطوة الأولى: كيفية تجاهل السلوكيات التخريبية أو تشتت الانتباه.

ويعني ذلك تجنب أو التقليل من الانتباه السلبي، ومن العقاب أو التقيد الذي عادة ما يحدث أثناء التفاعل الشاذ أو غير السوي. ولا يعني هذا الأمر تجاهل الشخص. ويهدف التجاهل إلى التخلص من أو على الأقل التقليل من السلوكيات المشككة أو المستهجنة ونزع أو تعرية

قوتها بعد الانتباه وعدم الاستجابة لها. ويتضمن التجاھل إيقاف التهديد والتأنيب أو التوبيخ ، ثم إعلان القواعد أو التداعيات.

الخطوة الثانية : كيفية إعادة التوجيه.

إعادة التوجيه والإرشاد المكون الرئيسي في التدريس (التعليم) المھذب أو المنطف. إذ أنه يركز التفاعل على البدائل الإيجابية المقبولة للاستجابات غير المقبولة أو السلبية. كما ينقل إعادة التوجيه أو الإرشاد نقل رسالة معينة مفادھا أن الاستجابات غير المقبولة أو المستهجنة غير فعالة ولا ترتب أثراً إيجابياً، على أن يقرن ذلك بالتأكيد على أن الاستجابات الإيجابية البديلة ترتب آثاراً أو تداعيات إيجابية مفيدة. وإذا لم يجدي إعادة التوجيه أو الإرشاد في توليد الاستجابة الإيجابية من المتعلمين، يمكن تكرار المحاولة، أو استخدام ترتيب هرمي تدريجي للحث أو التحريض مثل الإشارة، لمس مادة التعلم، وضع مادة التعلم بالقرب من المتعلم، توجيه تحركات المتعلم. ويجب أن تكون إجراءات الحث أو التحريض محددة ومتسقة.

الخطوة الثالثة: كيفية الإثابة.

وتتم الإثابة وفق منطق مدخل التدريس (التعليم) المھذب أو المنطف من خلال استخدام وسائل تواصل لفظي وغير لفظي ودية هادفة وذات معنى ويترتب عليها الاستمتاع أو إضفاء جو من البهجة على سياق التفاعل. واستخدام الإثابات العينية عادة ما يكون غير فعالاً في تعليم قيمة الإثابة الاجتماعية، والتي هي من أهم أهداف التعليم المھذب أو المنطف. وعادة ما يترك للمعلم حرية تحديد توقيت تقديم الإثابة فقد تقدم بشكل تدريجي مع التقدم في أداء المهمة: مرحلة المبادرة، مرحلة المشاركة، أو مرحلة إكمال أو إنجاز المهمة أو النشاط.

وتفيد نتائج بعض الدراسات فعالية مدخل التعليم المھذب في تعليم وإرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة. مثل دراسة كيولين ومابينج (١٩٩٨) وعنوانها دراسة تأثيرات التعليم المھذب على ذوي صعوبات التعلم المعقدة والسلوك المشكل، والتي هدفت إلى مقارنة تأثيرات التعليم المھذب مقارنة بتأثيرات برامج التعليم الفردي على مجموعة من ذوي صعوبات التعلم والسلوك المشكل، وكشفت نتائج الدراسة عن أن استخدام التعليم المھذب يحدث تأثيرات إيجابية دالة فيما يخص تحسين أداء ذوي صعوبات التعلم وتقليل معدلات تواتر السلوك المشكل، إضافة إلى رصد زيادة دالة في معدلات التفاعلات الإيجابية بين المعلمين/المتعلمين (Cullin&Mapping,1998,PP.199-211).

ثامناً: مصادر إضافية.

=====

- ١) أحمد سليمان بشايرد (- ١٩٩١م) المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية دار الفرقان، عمان.
- ٢) سليمان بن عبدالرحمن الحقييل (١٤١٤هـ — — ١٩٩٣م) التطبيق التربوي للعلاقات الإنسانية في المجال المدرسي، ط٢، دار الشبل للنشر، الرياض.
- ٣) عبدالحليم بن ابراهيم العبد اللطيف (١٤١٦هـ -) التوجيه التربوي، ط١، دار المسلم، جدة.
- ٤) عوض حسين الشلالده (١٩٨١م) العلاقات الإنسانية ودورها في السلوك الانساني، ط١، شركة كاظمة للنشر والتوزيع، الكويت.
- ٥) ماهر محمود عمر (١٩٩٢). سيكولوجية العلاقات الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

الفصل الثانى

الخدمات النفسية فى المجال المهني

أولاً- الخدمات النفسية الأساسية التى يمكن تقديمها للأفراد :

- ١-التوجيه ————— التربه ————— وى المهنة .
- ٢-الإرشاد ————— اء النفس ————— .
- ٣-العلاج ————— النفس ————— .

ثانياً: العلاقة بين الإرشاد النفسى والتوجيه .

ثالثاً - الأسس العامة التى تقوم عليها الخدمات النفسية الفردية

.

رابعاً- نظريات الإرشاد النفسى .

١. : النظريات الدينامية .

٢. : النظريات السلوكية .

خامساً- الحاجة إلى التوجيه والإرشاد النفسى .

الخدمات النفسية الأساسية التى يمكن تقديمها للأفراد

أولاً : التوجيه التربوى والمهنى :

يمكننا أن نعرف التوجيه Guidance بأنه : مجموع الخدمات التى تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم مشاكله ، وأن يستغل إمكانياته الذاتية من قدرات ومهارات واستعدادات وميول وأن يستغل إمكانيات بيئته فيحدد أهدافاً تتفق وإمكانياته من ناحية وإمكانيات هذه البيئة من ناحية أخرى نتيجة فهمه لنفسه وليئته ويختار الطرق المحققة لها بحكمه وتعقل ، فيتمكن الفرد بذلك من حل مشاكله حلولاً عملية تؤدي إلى تكيفه مع نفسه ومع مجتمعه فيبلغ أقصى ما يمكن أن يبلغه من النمو والتكامل فى شخصيته .

وبتحليل هذا التعريف نرى أن التوجيه عملية ترمى إلى مساعدة الفرد لتحقيق عدة

عوامل هى :-

- ١- فهمه لنفسه عن طريق إدراكه لمدى قدراته ومهاراته واستعداداته ميوله .
- ٢- فهم المشاكل التى تواجهه مهما كان نوعها .
- ٣- فهم بيئته المادية والاجتماعية بما فيها من إمكانيات ونقص .
- ٤- استغلال إمكانياته الذاتية وإمكانياته بيئته .
- ٥- تحديد أهداف له فى الحياة على أن تكون هذه الأهداف واقعية يمكن تحقيقها وتتفق وفكرته السليمة عن نفسه .
- ٦- أن يرسم الخطط السليمة التى تؤدي به إلى تحقيق هذه الأهداف .
- ٧- أن يتكيف مع نفسه ومع مجتمعه فيتفاعل معه تفاعلاً سليماً .
- ٨- أن ينمو بشخصيته إلى أقصى حد تؤهله له بإمكانياته وإمكانيات بيئته وتتحقق هذه الأهداف عن طريق الخدمات التى تدخل فى برامج التوجيه .

ثانياً : الإرشاد النفسي : Counseling :

تعددت تعريفات الإرشاد النفسي وفيما يلي أمثلة لهذه التعريفات:

- ١- الإرشاد النفسي هو "عملية مساعدة الفرد ليستخدم إمكانياته وقدراته استخداماً سليماً للتكيف مع الحياة".
 - ٢- الإرشاد النفسي هو "علاقة بين فردين أحدهما المرشد النفسي الذي يأخذ على عاتقه مساعدة الفرد الآخر (العميل) على فهم نفسه وحل مشاكله".
 - ٣- الإرشاد النفسي هو " عملية تنموية لإمكانيات العميل وقدراته وميوله من خلال حل مشاكله".
 - ٤- الإرشاد النفسي هو "المساعدة المتاحة من فرد متخصص متمرن (المرشد النفسي) لآخر (العميل) في أية فترة من فترات حياته ليتمكن بذلك من أن يرفع شأن حياته وينمي وجهات نظره ويتصرف في أموره ويتحمل تبعاته".
- وعلى ذلك فالإرشاد النفسي يقوم على الإيمان بالفروق الفردية مؤكداً بذلك أن لكل فرد حاجاته ومطالبه مستخدماً في ذلك كل الوسائل العلمية لفهم الفرد وتحليل قدراته وتقييم أفعاله وأعماله ومساعدته على حل مشكلاته، وبذلك يعني الإرشاد النفسي الفردي "العلاقة المتبادلة التي تقوم بين فردين إذ يقوم أحدهما وهو الأخصائي بحكم مرانته وخبراته على مساعدة الشخص الآخر وهو العميل حتى يغير من نفسه ومن بيئته، ووسيلة هذه العلاقة هي المقابلة وجها لوجه بين الأخصائي والعميل ويتم الإرشاد في هذه المقابلة".

ثالثاً: العلاج النفسي: Psychotherapy:

وهو عبارة عن نوع من علاج المشكلات ذات الطبيعة الانفعالية الحادة أو العنيفة وفيه يقوم شخص معد إعداد فنياً بإيجاد علاقة معينة مع المريض بقصد إزالة الأعراض النفسية الموجودة لديه وتعديلها أو منع ظهورها وذلك بتغيير أساليب السلوك المضطربة التي يعبر بها عن مشكلاته الانفعالية والعمل على نمو شخصيته وتطورها.

العلاقة بين الإرشاد النفسي والتوجيه:

لقد تداخلت معاني وعمليات الإرشاد النفسي والتوجيه ونظر الكثيرون إلى أنهما معنى واحد لعملية متشابهة وقد يظهر ذلك في بعض حالات الإرشاد النفسي في التربية

ولكن رغم هذا التشابه إلا أن هناك فروقا علمية دقيقة بين مفهوم العمليتين يمكن تلخيصها ما فيما يلي:

١- الإرشاد النفسي في أغلب الأحيان علاقة بين المرشد النفسي وفرد واحد اصطلاحاً على تسميته العميل وهو يأتي للمساعدة وليس للعلاج، ويكون لدى العميل مشكلة يهيمه أن يسردها (يفصح عنها) ويوجد لها حلاً بمساعدة المرشد. بينما التوجيه علاقة بين الموجه ومجموعة من الأفراد لمساعدتهم في اكتشاف قدراتهم وإمكانياتهم وتنظيم خبراتهم واستخدامها إلى أقصى مدى لزيادة فاعليتهم وإنتاجيتهم في المدرسة أو المصنع أو الجيش.

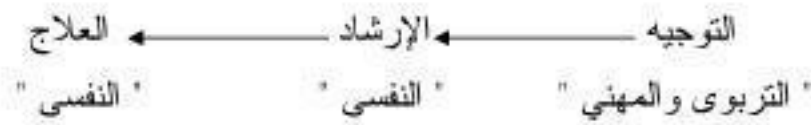
٢- الإرشاد النفسي كثيراً ما يكون لاحقاً لعملية التوجيه خاصة عند بدء العمل بالنسبة للعميل كأن يكون عاملاً في المصنع أفراداً في الجيش أو عند بدء الدراسة بالنسبة للطلاب الجامعي، ويكون التوجيه المبدئي هنا بمثابة التوعية وإعطاء المعلومات للتعريف بالمكان ونظمه وقوانينه الإدارية والمالية والاجتماعية إلخ، أو نوع الدراسة والنشاط والخدمات في المدرسة أو الجامعة، ثم يقسم الطلاب إلى مجموعات بين المرشدين النفسيين لعمل الإرشاد النفسي الفردي (الشخصي) لكل منهم.

٣- الإرشاد النفسي كوسيلة وقائية علاجية تتطلب التخصص والتدريب والكفاءة بينما التوجيه وسيلة جماعية إعلامية في أغلب الأحيان وعليه فالتوجيه عملية سابقة على الإرشاد النفسي.

٤- الإرشاد النفسي يتطلب المرشد النفسي المتخصص والمدرّب والكفاء لإتمام العملية الإرشادية بنجاح، بينما التوجيه يمكن أن يقوم به المدرس وحده أو مع الآباء ومدير المدرسة إن كانت عملية التوجيه في مجال التوجيه التربوي.

كما يتضح أيضاً أن الإرشاد النفسي يشترك مع العلاج في الشيء الكثير إلى الدرجة التي جعلت بعض الباحثين يذهبون إلى أنهما ليسا سوى عملية واحدة، ومن الممكن أن نتصور أنهما طرفان لامتداد (متصل) واحد وأن الفرق بينهما هو فرق في درجة المشكلة الانفعالية التي يعاني منها الفرد.

وعلى ذلك فالتوجيه والإرشاد والعلاج النفسي ليست سوى درجات في عملية واحدة هي مساعدة الفرد على أن يتغلب على مشكلاته وأن هذه العملية تتميز في التوجيه بالاتساع وبمعالجة المشكلات على مستوى سطحي نسبياً بحكم طبيعة هذه المشكلات ، في حين أن الإرشاد النفسي يتميز بأنه يتناول مشكلات أقل تنوعاً وهي مشكلات القلق والاضطراب، أما العلاج النفسي فإنه يتناول مشكلات الاضطرابات النفسية العميقة وعند تناوله إياها يكون أكثر عمقاً ، إذ أنه يتناول التكوين الأساسي للشخصية بالتعديل والتغيير ويمكن وضع العمليات الثلاثة على امتداد واحد على النحو التالي :



الأسس العامة التي تقوم عليها الخدمات النفسية الفردية:

أولاً: الثبات النسبي للسلوك الإنساني (ثابت إلى حد ما):

تقوم الخدمات النفسية على أساس أن السلوك الإنساني ثابت نسبياً وأن سلوك الفرد في المستقبل يشبه إلى حد كبير سلوكه في الماضي، ويعتمد هذا الأساس على:

- ١- الدراسة النفسية للأفراد الذين يتميزون بخصائص معينة وفي الوقت نفسه نجد أن سلوكهم في المستقبل يتخذ أساليب سلوكية معينة، بمعنى أن الأفراد المتشابهين في الخصائص النفسية يتخذون في المستقبل أساليب سلوكية واحدة.
- ٢- الدراسة النفسية لتاريخ الفرد، واستنتاج أسلوب حياته عن طريق دراسته الحالية تشير إلى أن الفرد الذي يسلك سلوكاً معيناً في الحياة يميل إلى أن يسلك نفس ذلك السلوك في المستقبل.

ثانياً: مرونة السلوك الإنساني وقابليته للتعديل:

تغير السلوك لا يتأتى اعتباطاً ولكن وفقاً لنفس القوانين التي أدت إلى تشكيله بالصورة التي يراد تغييرها أي وفقاً لقوانين التعلم التي بمقتضاها أتخذ سلوك الفرد نمطاً معيناً.

ولذلك يمكننا القول بأن ثبات السلوك الإنساني وقابليته للتعديل هما المحور الذي تدور حوله الخدمات النفسية جميعها، ففي حين يقدم لنا ثبات السلوك أساساً للتنبؤ عما

سيكون عليه سلوك الفرد في المستقبل، تعد مرونته أو قابليته للتعديل هي الأساس الذي تقوم عليه الخدمات النفسية فيما يتعلق بمحاولتها توجيه وإرشاد الأفراد والعمل على زيادة تكيفهم وتوافقهم مع الظروف التي تحيط بهم.

ثالثاً: تفردى السلوك الإنساني:

لكل فرد أسلوبه الخاص في جميع مظاهر سلوكه سواء نظرنا إلى هذا السلوك من حيث أنه يمتد في إطار زمني، أي ينمو ويتطور تبعاً لتقدم الفرد في السن أو من حيث أنه يتم في إطار مادي أو اجتماعي معين.

نظريات الإرشاد النفسي

رغم تعدد نظريات الإرشاد والعلاج النفسي إلا أنه يمكن القول بأنها جميعاً تتبع من مصدرين أساسيين هما المدرسة السلوكية والمدرسة الديناميكية ويؤكد أصحاب المدرسة الأولى على إعادة التعلم وتعلم أساليب جديدة لحل المشكلات التي يصادفها الفرد والاستجابة لمطالب الحياة واستخدام أساليب الثواب والعقاب، فالمنطق والحصول على المعلومات وطرق حل المشكلات هي العناصر الأساسية في الاتجاه السلوكي.

أما أصحاب المدرسة الدينامية فيعتمد أصلاً على مبادئ التحليل النفسي ويعطون الأهمية للجوانب الانفعالية ولما يسمى بالمظاهر الدينامية للشخصية، وهم وإن كانوا لا يتجاهلون المنطق غير أنهم يؤكدون محاولة استثارة الوجدانيات المتصلة بالمشكلة وفهم الجوانب اللاشعورية للسلوك، وسوف نحاول عرض المبادئ الأساسية لبعض النظريات لمختلفة في ضوء التصنيف السابق لها.

أولاً: النظريات الدينامية:

أ- نظريات التحليل النفسي الكلاسيكي (سيجموند فرويد):

نلخص بعض المفاهيم الأساسية عن المحللين النفسيين عند فرويد وأتباعه بشكل مختصر لنقدم فكرة مبسطة الأفكار النظرية الأساسية للتحليل النفسي والإضافات التي قام بها إيتباع فرويد على الأفكار الأساسية بعد ذلك، حيث تركزت المفاهيم الأساسية فيما يلي:

١- يؤكد المحللون النفسيون أهمية تاريخ حياة الفرد وخاصة نموه النفسي والجنسي وتأثير الغرائز وطاقة الحياة التي تسمى بالبدن وأثر الخبرات المبكرة في حياة الفرد على نمو شخصيته.

٢- يرون أن هناك مستويات للوعي، المستوى الشعوري حيث توجد الأفكار التي يكون الفرد على وعي بها حالياً، في مقابل مستوى ما قبل الشعور، حيث توجد الأفكار التي لا يعيها الفرد حالياً ولكن يمكن تذكرها، أما المستوى اللاشعوري فيحتوي على الذكريات والأفكار والخبرات الكريهة أو المؤلمة والتي لا يمكن تذكرها، ويرى فرويد أن اللاشعور يكون الجزء الأكبر من الشخصية وله قوته وأثره على السلوك.

٣- يؤمن المحللون النفسيون بأن مساعدة الفرد على حل مشكلاته تتطلب التعمق في أغوار شخصيته، وهم بذلك يرون أن الشخصية تتكون من ثلاثة تكوينات هي: الهو والانا والانا الأعلى.

أما "الهو" - The Id فتكون الجزء الأكبر من الشخصية وهي لاشعورية وغير منطقية وغير منظمة وتسعى إلى اللذة وبدائية وكمصدر لليبدو أو طاقة الحياة ومصدر الدوافع ورغبات الحياة والموت.

أما "الانا" - The Ego فتعمل كقوة ضابطة متصلة بالواقع ومن أهم وظائفها أنها تحاول ضبط الهو والعمل على إبعاد الاندفاعات والوجدانيات مثل القلق عن مجال الشعور وتقوم بالضبط عن طريق ما يسمى بالعمليات الدفاعية، واندفاعات الهو إذا حيل بينها وبين التعبير المباشر فإنها تقتحم سياج الأنا مقنعة، وغالباً بشكل مقبول كحيلة دفاعية.

أما "الانا الأعلى" - The Super Ego فيتكون من الاتجاهات الخلقية للوالدين والتقاليد الاجتماعية التي تعلمها الفرد من سياقه الاجتماعي، إضافة إلى القيم الدينية والتعاليم الأخلاقية، وتقابل تجاوزاً ما نطلق عليه مصطلح الضمير.

ويعتبر أدلر ويونج ورائك من تلاميذ فرويد غير أنهم اختلفوا معه في كثير من مفاهيم نظريته، ونكتفي بتقديم نبذة مختصرة عن فكرته.

- تصورات أدلر: وتتلخص أهم مفاهيم أدلر الأساسية فيما يلي:

١- يرى أدلر أن كل سلوك يقوم به الفرد له هدف خلافا لما يراه فرويد الذي كان يرى أن المريض ضحية عمياء لاندفاعاته التي تعمل بطريقة آلية حتمية.

٢- يؤكد أدلر على الاهتمام الاجتماعي للفرد أو نمط حياته الحالي كما يؤكد العوامل البيولوجية في السلوك، ومن مفاهيمه مفهوم المثل الأعلى للانا ويقصد به النموذج الذي يتمنى أن يكون الفرد مثله.

٣- يرى أن الدافع إلى القوة والدوافع إلى المركز أهم في تفسير السلوك من الدافع الجنسي كما يرى فرويد.

تلخيص لبعض الأسس الهامة في نظريات التحليل النفسي:

(a) من أهم ما كشفت عنه نظريات التحليل النفسي تعريفنا باللاشعور وأثره في السلوك والعمليات الدفاعية التي تستخدمها الأنا للحفاظ على تماسكها، وهذا يشير إلى ضرورة الاهتمام لا بأغراض والعمليات الدفاعية ولكن بالأسباب التي تؤدي إلى السلوك الدفاعي ووجود مثل هذه العمليات حيث يهدف الإرشاد إلى تعرف الفرد على رغباته اللاشعورية ونواحي القلق عنده وتناولها بطريقة يتقبلها المجتمع وتكون مشبعة للفرد ومزيلة لتوتراته.

(b) يستخدم المحللون النفسيون تكتيكات مثل التفريغ الانفعالي والتداعي الحر وتفسير المقاومة والأحلام والتحول كما يعملون على مساعدة العميل عن طريق الإحباط المستمر على النكوص إلى المراحل الأولى من حياته ليعيش خبراته المبكرة من جديد.

(c) يحاول المحللون النفسيون من تقليل مسؤولية الفرد نحو سلوكه المضطرب فالمسؤولية ليست مسئوليتي ولكن مسؤولية إلهي واندفاعاتها المحبطة، في حين يعمل المرشد النفسي على أساس أن الفرد لابد أن يتحمل مسؤولية سلوكه ويتقبل هذه المسؤولية.

(d) يعطى كلا من أدلر ويونج أهمية للعوامل الاجتماعية مثل التعاون وغرضيه السلوك ويعطى رانك أهمية لفهم وجدانيات العميل وقدراته وقد مهدت هذه المفاهيم لمن يسمون بالمحللين المحدثين لتكوين نظريات لها أهميتها في العلاج والإرشاد النفسي.

ب- نظريات المحللين المحدثين:

من أشهر المحللين المحدثين هاري ستاك سوليفان وكارين هورني وأريك فروم
والكسندر فرنس، وسنعرض لأهم المبادئ عند واحد من هؤلاء.

- هاري ستاك سوليفان:

يعد من أشهر المحللين المحدثين وتقوم نظريته على العلاقات الإنسانية بما في ذلك
التفاعل بين الشخصية في نموها والثقافة التي ينمو فيها الفرد.

١- يرى سوليفان أن هناك هدفين أساسيين للسلوك الإنسان هما الإشباع الجسماني أو
العضوي (الطعام والماء والراحة والجنس) والشعور بالأمن (وتعرف حالته من
السرور).

٢- يجد الطفل نفسه أثناء عملية تطبيعته اجتماعيا في صراع دائم بين إشباع حاجاته
الجسمانية والشعور بالأمن.

٣- إذا تمكن الطفل من التوصل إلى الإشباع الجسماني والأمن في وقت واحد تحققت
له السيادة والقوة ويبدأ حينئذ في تقدير ذاته، وهكذا يتوقف تقدير الذات على معاملة
الآخرين واتجاههم نحو الطفل كما أن اتجاهات الطفل نحو ذاته تقرر اتجاهاته نحو
الآخرين.

٤- ينشأ القلق في مواقف التفاعل الإنسانية وأثناء عملية التطبيع الاجتماعي ويؤدي
تولد هذا القلق إلى انخفاض الوعي وانخفاض القدرة على الاستبصار.

٥- من أهم مضامين نظرية سوليفان ضرورة تهيئة علاقة يشعر فيها العميل بالأمن
وتقبل المعالج لانفجاراته الانفعالية التي تدل على توترات متراكمة وتهيئة مواقف
للتعلم تؤدي إلى إعادة الفرد لاعتباره لذاته وثقته في نفسه.

٦- والخلاصة أن سوليفان يرى أن الفرد يمكن فهمه من خلال تاريخ علاقته الإنسانية
وفهم هذه العلاقات هو المفتاح الذي يؤدي إلى فهم الشخص لاتجاهاته.

ويمكن تلخيص أهم مبادئ نظريات المحللين المحدثين للإرشاد والعلاج النفسي

فيما يلي: -

١- زيادة الاهتمام بالعوامل الثقافية وتأثيرها في السلوك.

٢- زيادة الاهتمام بظروف العميل الحالية خاصة بالأفراد المحيطين به، وعدم إعطاء
أهمية كبرى لخبرات الطفولة وصدماتها.

٣- زيادة الاهتمام بنوع العلاقة العلاجية وإدراك العميل لها.

٤- التقليل من أهمية الحفزات الجنسية والاهتمام بحاجات أخرى ووجدانيات مثل الحب والعدوان والتناقص الوجداني .

ج- نظريات الذات :

يمكن تعريف الذات بأنها ' التنظيم الدينامي لمفاهيم الفرد وقيمة وأهدافه ومثله التي تحدد السبل التي ينتهجها في سلوكه وهي صورة الفرد عن نفسه التي تمده بالطرق التي يمكن أن يجابه بها الحياة ومشاكلها .

ويتلخص الأسس التي تعتمد عليها نظريات الذات في التوجيه والعلاج فيما يلي :

١- تؤكد نظريات الذات على أن يكون العميل هو المحور الذي تتمركز حوله عملية التوجيه أو العلاج، غير أن هذه النظريات تقوم على الإيمان بأن العميل لديه عناصر القوة والقدرة على تقرير مصيره بنفسه وعليه أن يتحمل المسؤولية التامة للقيام بذلك .

والإطار المرجعي الداخلي للعميل هو الحقيقة الموضوعية التي يجب أن يتوصل إليها المعالج وذلك بمحاولة دخول عالم العميل الخاص فإذا تم ذلك تمكن المعالج من إدراك وجدانيات العميل وانفعالاته وساعده على التوصل إلى البصيرة .

٢- يجب على المعالج أن يضيف على فترة المقابلة جوا من السماحة والتقبل مما يساعد على التخفيف من خطر التهديد الذي يهدد ذات العميل ، وهذا ما يساعد العميل على أن يتقبل نواحي أو جوانب في ذاته لم يكن ليتقبلها من قبل ويساعده ذلك أيضاً على التعبير عن وجدانيات كان يعجز عن التعبير عنها قبل ذلك، ويمهد الطريق أمام العميل لتقبله لنفسه وومن ثم تقبله للآخرين .

٣- من أهم عناصر العلاقة العلاجية هو الجانب الانفعالي فالتشخيص والمعلومات وتاريخ حياة الفرد- رغم أهميته- ليس لها أهمية الجو الذي يصبغه المعالج على العلاقة بينه وبين العميل والذي يقوم على الإخلاص والدقة والتقبل والفهم .

ثانياً: النظريات السلوكية :

يتركز اهتمام أصحاب هذه النظريات على الدراسة الموضوعية لسلوك العميل وعلى عملية التعلم بالذات كمصدر أساسي لفروضهم حول عملية التوجيه والإرشاد ،

ولما كان اهتمامهم ينصب على السلوك فهم يهتمون بالتالى بالتعرف على الطرق التى يتم بها اكتسابه وتغييره ، ويندرج تحت هذه المجموعة إسهامات نظريات التعلم والجشالت بالإضافة إلى إسهامات نظريات السمات والعوامل .

أ- نظريات التعلم :

يسلم علماء التعلم بأن معظم سلوك الإنسان متعلم أو مكتسب وكما يسلمون بأن سلوك الفرد يمكن تعديله وأن سلوك العميل وصلته بتاريخ حياته السابق يمكن وصفه فى ضوء فروض مستمدة من نموذج للشخصية .

ومن المفاهيم الهامة فى نظريات التعلم مفهوم التدعيم ويقصد به أنه إذا تمت استجابة من الاستجابات وأُثيب الفرد عليها فإن هذه الاستجابة تثبت وبالتالى تميل هذه الاستجابة إلى الظهور إذا ما تكرر الموقف بالإضافة إلى مفاهيم التمييز والتعميم والكفاء والانتفاء وغيرها من المفاهيم الجوهرية فى فهم وتعديل سلوك الفرد.

والمرشد النفسى فى تغييره لسلوك الفرد يهى الظروف التى تتدخل فى السلوك الحالى للعميل والتى تؤدى إلى تعلمه طرقا جديدة للاستجابة لبيئته، وبهذا لا يرى علماء التعلم ضرورة التسليم باللاشعور أو ضرورة التعمق فيه وفى العمليات الدفاعية .

ويرى علماء المدرسة السلوكية (أصحاب نظريات التعلم) أن جميع من يطلبون الإرشاد أو العلاج النفسى يعانون من القلق ، والعلاقة العلاجية التى تقوم بين المعالج والعميل علاقة تؤدى فى العادة إلى تخفيض حدة هذا القلق .

وموقف المرشد النفسى وسلوكه اللفظى أو غير اللفظى له أثر كبير فى كف أو منع السلوك غير المرغوب فيه من قبل العميل ، واستخدام حرية التعبير الذاتى هى فى الحقيقة تطبيق لبعض مبادئ التعلم نفسه .

فمثلاً إذا عبر العميل عن قلقه ومخاوفه وشعوره بالذنب ولكن المرشد النفسى من جانبه لم يظهر عدم موافقته أو عدم رضاه عن ذلك وكذلك لم ينتقده ، فإن العميل يقلل من شعوره هذا تدريجياً .

هذا إلى جانب استخدام التدعيم فى كثير من مجالات الإرشاد النفسى فى إرشاد الأطفال والشباب وفى زيادة الإنتاج .. وغيرها .

ب- إسهامات نظرية الجشالت (كيرت ليفين) :

لنظرية الجشالت إسهامان هامان فى الإرشاد النفسى هما : مبادئ التنظيم الإدراكى وظاهرة التعلم بالاستبصار ، حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن التنظيم النفسى للفرد ينزغ إلى التحرك فى اتجاه كليات أو فى اتجاه " الجشالت الجيد" ومعنى هذا أن الفرد ينزغ إلى تنظيم مدركاته بشكل مبسط متكامل ليقلل من توتراته النابعة من وجود حالة اختلال فى تنظيم ذاته ، كما يؤكدون على القوى المحيطة بالفرد فى البيئة وتأثيرها عليه .

وقد حاول بعض العلماء إنشاء اتجاه للعلاج يقوم على أساس نظرية الجشالت بتأييدهم لمشكلات الوعى والذات الكلية فى اتصالها بالبيئة وإعادة تشكيل قدرات الفرد الحسية .

ويعد كيرت ليفين أول من استفاد بالمفاهيم السابقة فى تقديم " نظرية المجال " والتي قدمت بدورها مجموعة من الأفكار الهامة فى مجال الإرشاد والعلاج النفسى . ويصف ليفين الفرد أو الشخص كمجال حيوي ينتظم فى أشكال للطاقة ، وفى هذا الإطار يبدأ الطفل حياته ككائن عضوى بسيط ، وكلما نما تزداد عمليات التمايز داخل المجال الحيوي له، ويسير مع النمو جنباً إلى جنب عملية إقامة حدود جامدة داخل المجال الحيوي للشخصية ، وتعمل التوترات أو الحاجات التى تنشأ عن الصراعات الداخلية والاحباطات فى سبيل الوصول إلى تحقيق الأهداف كقوى دافعة وتؤدى هذه القوى بالفرد إلى القيام بنشاطات للتقليل من التوترات وضغط الحاجات .

ومن مضامين نظرية ليفين للتوجيه والعلاج أهمية مساعدة الفرد لجعل العوائق الموجودة داخل شخصيته أقل جموداً مما هى عملية ، ومساعدة الفرد فى الوصول إلى أهدافه ، ووضع مستويات للطموح واقعية حتى لا يتعرض لاحباطات .

وعلى الموجه أن يساعد الفرد على توسيع مجال حياته حتى تتوفر لديه المرونة ، ومساعدته على التقليل من حدة جمود العوائق التى تحول بينه وبين الوصول إلى أهدافه .

ويؤكد علماء المجال أن سلوك الفرد وظيفية لمجال إدراكه الحالى وهم بذلك يناقضون المحللين النفسيين الذين يرون أن سلوكه الحالى وظيفية لخبراته الماضية .

ولعل من أهم إسهامات العاملين في ميدان الإدراك ما قدموه في مجال "الاختبارات الاسقاطية" وأن كانت قد ابتدعت في الأصل للتشخيص ألا أنها تعتبر من أدوات التوجيه في كثير من المواقف .

كما يؤكدون على ضرورة وجود فكرة " حضانة " إذ غالباً ما يقوم المرشد والعميل بمناقشة ظواهر تمت بصلة أو ترتبط بمشكلة العميل دون التوصل إلى حل مجدى ، وبعد فترة زمنية يأتى العميل بأفكار جديدة أو يتوصل إلى الحل ، ولا يمكن استعجال عملية الاستبصار إذ يبدو أنها تتم تلقائياً وفجأة وأحسن سبل الوصول إلى الاستبصار هو تهيئة المرشد للجو المناسب للمقابلة مع العميل .

ج- إسهامات نظريات السمات والعوامل :

يرى علماء السمات والعوامل أن الشخصية ما هي إلا مجموعة من السمات أو العوامل المتداخلة مثل القدرات والميول والقيم والاتجاهات والسمات المزاجية ، كما تدخل في ذلك أيضاً السمات الاجتماعية وأنماط التكيف .

ولقد استخدمت هذه النظريات في مجال التوجيه أكثر منها في مجال الإرشاد حيث استخدمها الموجهون النفسيون لحل المشكلات التربوية والمهنية ، وكانت مشكلتهم الأساسية هي محاولة التنبؤ بالنجاح في المدرسة أو العمل ، وقد أثري هؤلاء حركة القياس النفسي في علم النفس .

ولهذه النظرية أصول تاريخية طويلة ترجع إلى علم النفس الفارق ودراسة وقياس الفروق الفردية ، وتفترض أن سلوك الإنسان يمكن أن ينتظم بطريقة مباشرة وأنه يمكن قياس السمات والعوامل المحددة لهذا السلوك وهي في ذلك متأثرة بحركة القياس العقلي التي ازدهرت بعد الحرب العالمية الأولى والتي أثرت بدورها في التوجيه المهني .

وقد أوضح وليامسيون Williamson ودرالي Darley الخطوات الست في عملية الإرشاد على النحو التالي :

- ١- تحليل المعلومات الخاصة بالعمل .
 - ٢- تركيب المعلومات بصورة تكشف عما يميز به العميل من مزايا وإمكانات .
 - ٣- تشخيص المشكلة بواسطة الاختصاصي .
 - ٤- تنبؤ الاختصاصي بالتنظير المتوقع للمشكلة في المستقبل .
 - ٥- إرشاد العميل بقصد تحسين عملية التكيف .
 - ٦- تتبع الحالة لمواصلة مساعدة العميل ومعرفة نتائج الإرشاد النفسي .
- ويتبين من ذلك أن هذه الخطوات تتبع منهج البحث العلمي في تحليل الفرد وتقييمه وقياس تقدمه .

وتؤكد هذه النظرية تبعاً لذلك اختلاف التشخيص وطرق الإرشاد النفسي تبعاً لاختلاف سمات الشخص من فرد لآخر، وقد استخدم أصحاب هذا الاتجاه اختبارات

الاستعدادات والميول والتحصيل ومن ثم كان الاهتمام هنا منصبا على تحليل العمل وتوصيف الوظائف وترتيبها والتوجيه المهني ومتابعة الفرد في المهنة .

خاتمة: في عرضنا لبعض نظريات الإرشاد النفسي ، أو بالأحرى وجهات النظر التي يتبعها المختصين في ميادين الإرشاد النفسي المختلفة ، ولا يمكن وصف نظرية بعينها على أنها الأصلح أو الأصح في التطبيق ، ويمكن للمرشد النفسي أن يأخذ بطرق متعددة من كل نظرية بما يضمن تحقيق الأساسيات الهامة في العملية الإرشادية ، وهي حاجة العميل إلى فهم نفسه وفهم المرشد النفسي له وتحقيق دور المرشد النفسي بنجاح وكذلك تحقيق العملية الإرشادية نفسها وما تتطلبه من معلومات .

الحاجة إلى التوجيه والإرشاد النفسي

لقد أصبحت الحاجة ماسة إلى التوجيه والإرشاد في مدارسنا وفي مؤسساتنا الإنتاجية وفي مواقع العمل المختلفة بل وفي مجتمعنا بصفة عامة ، وذلك نظراً لحاجة الإنسان نفسه خلال مراحل نموه المتعددة إلى التوجيه والإرشاد وكذلك حاجة المجتمع نفسه إلى توجيه أفرادهم وإرشادهم بما يساعدهم على التكيف الشخصي والاجتماعي الناجح ، حتى تتأغم أساليب سلوك الأفراد في مؤسساتهم الاجتماعية المختلفة ، بما يؤدي إلى تقدم المجتمعات ونجاحها في تحقيق أهدافها ، وإذا صح ذلك في أي وقت فهو في عصر يتميز بالانفجار المعرفي والتغير الأسري والاجتماعي السريع وتغيير ملامح المؤسسات الاجتماعية ومتطلبات المهن المختلفة ، في عصر أقرب ما يمكن تسميته به هو عصر القلق ، نستطيع أن نقول أن التوجيه والإرشاد والنفسي أصبح ضرورة من ضروريات استمرار المجتمعات وبلوغ أهدافها ، ويمكن أن نورد فيما يلي لأهم العوامل التي تؤكد الحاجة إلى التوجيه والإرشاد والنفسي.

١ - طبيعة المشكلات التي تواجه الأفراد خلال مراحل النمو المختلفة :

أثناء نمو الأفراد يمر كل منهم -وكتيراً ما يواجه الأفراد- بمشكلات ترجع في أساسها إلى عدم القدر على تكيف الفرد خلال مراحل الانتقال المختلفة من مرحلة إلى أخرى ، فعندنا يذهب الطفل إلى المدرسة لأول مرة ، وعبر الأطفال إلى المراهقة بما يصاحبها من تغيرات جسمية وانفعالية واجتماعية وعقلية ، وانتقال الراشد إلى مراحل الشيخوخة وإحالاته للمعاش وغيرها من الفترات الانتقالية التي يعيش فيها الفرد صراعا

وقلقاً وخوفاً ، وما يصاحب ذلك من عدم القدرة على التكيف الناجح ، كل ذلك وغيره يوضح حاجة الأفراد أثناء مراحل نموهم المختلفة إلى الأخذ بأيديهم وتقديم المساعدة لهم بتقديم التوجيه والإرشاد الملائم .

٢- التغير الاجتماعي والأسرى المستمر :

يشهد العالم فى العصر الحاضر تغيراً مستمراً وسريعاً فى نمط العلاقات الاجتماعية ، ويصاحب هذا التغير تغيرات الظروف الأسرية كخروج المرأة لعمل وعدم قدرة الشباب على الزواج فى سن مبكر وغيرها من المشكلات الاجتماعية التى تواجه الأسرة .

كما أن تقدم نظم ووسائل الاتصال أدى إلى وجود إختلافات متعددة بين الأجيال وإتساع هوة الفروق فى القيم والمعتقدات والمعايير حتى لنجد فى كثير من الأحيان أن كلا من الجانبين (الجيلين) يعيش فى عالم مختلف عن الآخر .

هذا التغير الاجتماعى والأسرى يؤكد الحاجة إلى الإرشاد والتوجيه ، حتى يمكننا مواجهة المشكلات المتعددة التى تصادف الأفراد والجماعات قبل استفحالها وتناميها وبالتالي تصبح ظواهر جماعية تؤدى إلى خلق صراعات متعددة بين الأفراد والجماعات .

٣- التقدم العلمى والتكنولوجى :

يشهد العالم الآن تقدماً علمياً وتكنولوجياً متزايداً ، بما يجعلنا نطلق عليه لفظ الانفجار المعرفى ، وهذا التقدم يصاحب بزيادة فى الاختراعات الجديدة واستخدام أدوات إنتاجية جديدة وبالتالي تتطلب تعديلاً فى أساليب سلوك الأفراد وفقاً لهذه الأدوات ، فتتم وسائل الاتصال سهل من التعارف والإفتتاح على الجماعات والشعوب المختلفة بمالها من عادات وتقاليد واتجاهات وقيم مما يسرع بأحداث تعديلات متلاحقة فى أساليب وأنماط الحياة وكذلك اتجاهات الأفراد وقيمهم وكثيراً من عاداتهم .

كل ذلك يتطلب من جانب الأفراد أن يتوافقوا مع هذا الكم الهائل والسريع من المعارف والمعلومات والأدوات ، كما يتطلب من المجتمع سعى دائم للحفاظ على كيانه ليساعد أفرادَه على الاستمرار فى النمو المعرفى والمهنى والتربى، وهذا يضيف إلى ما سبق أهمية جديدة للتوجيه والإرشاد فى مؤسسات المجتمع المختلفة .

٤- تطور التعليم ومفاهيمه : ومن أهم مظاهر هذا التطور :

- اهتمام الاتجاه الحديث للتعليم بالمتعلم ككل والتركيز على جميع جوانب السلوك (معرفي وسلوكي ووجداني) وفي مستويات الأداء المختلفة لكل جانب .
- التركيز على المفاهيم العلمية الأساسية بدلاً من الاهتمام بالتفاصيل.
- التركيز على جوانب التفكير الابتكاري والناقد بدلاً من الاهتمام بالذاكرة والوقوف عند تخزين المعلومات .
- العمل على حفز التلاميذ وجعلهم أكثر إيجابية في مواقف التعلم المختلفة ،باعتبار أن المتعلم هو جوهر العملية التعليمية ومحورها.
- زيادة الاهتمام بفنيات التعلم ووسائله وتقنياته والتأكيد علي ممارسات التعلم الذاتي والتعلم مدي الحياة .

مراجع الفصل الثانى

- حامد عبد السلام زهران : التوجيه والإرشاد النفسى ، عالم الكتب : ١٩٧٧ .
- _____ : الصحة النفسية والعلاج النفسى ، عالم الكتب : ١٩٨٧ .
- عبد العزيز القوصى : علم النفس أسسه وتطبيقاته التربوية ، النهضة المصرية : ١٩٥٤ .
- عطية محمود هنا : التوجيه التربوى والمهنى ، النهضة المصرية : ١٩٥٩ .

الفصل الثالث

دور العلاقات الإنسانية
فى مجال العمل والإنتاج

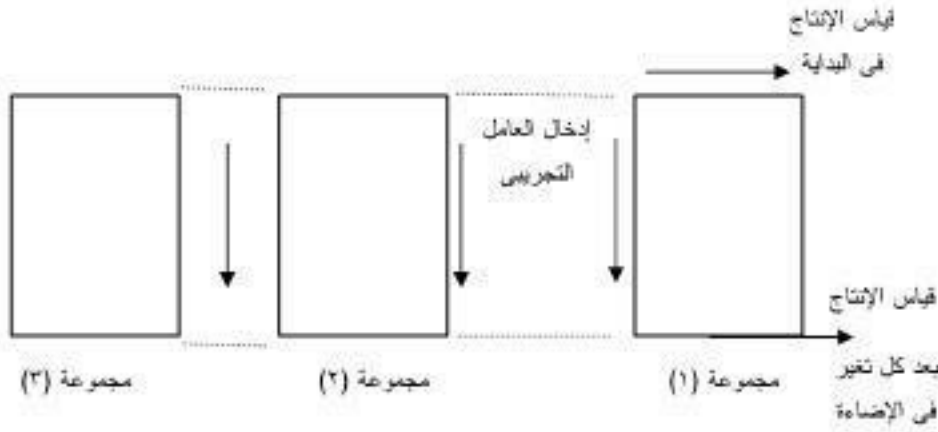
تجارب كشفت عن دور العلاقات الإنسانية في العمل :

تجارب شركة ويسترن اليكتريك (هاوثورن) حول أثر العوامل البيئية وفتترات الراحة والأجور على الإنتاج :

أولاً : التجربة الخاصة بعامل الإضاءة :

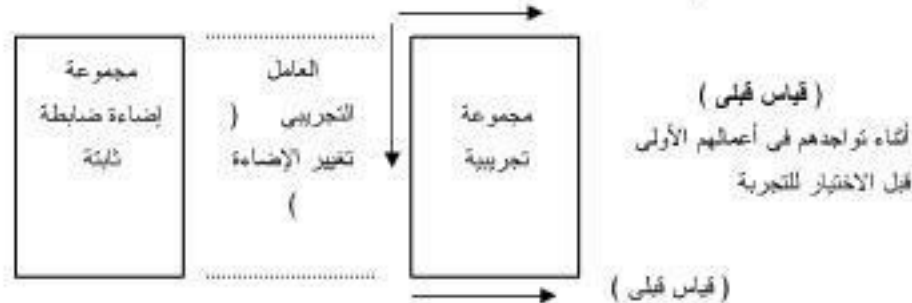
أجريت هذه التجربة لاختبار الفرض الخاص بوجود " علاقة بين كثافة الإضاءة وبين الكفاءة الإنتاجية " بمعنى أنه كلما زادت كثافة الإضاءة زاد الإنتاج إذا ظلت الظروف الأخرى ثابتة .. من الثابت أن " ضعف الإضاءة يؤدي إلى إجهاد أعصاب العين " .

المرحلة الأولى : اختيار (٣) مجموعات تختلف طبيعة أعمالها مع تساوى الظروف الأخرى .



بعد مقارنة الإنتاج مع كل تغير في العامل التجريبي بالزيادة أو النقصان لم يجد القائمون ارتباطاً ذا أثر جوهري بين المتغيرين .

المرحلة الثانية : خوفاً من تأثير طبيعة العمل تم توحيد العمل باختيار العمال من قسم واحد مع مراعاة تساويهم في كل مجموعة من حيث الخبرة ، والتدريب ومستوى الإنتاج وتم الاكتفاء بمجموعتين تم وضعهما بعيداً عن بعضهما البعض .



ولم يجدد القائمون على التجربة أيضاً علاقة بين المتغيرين رغم تغيير العامل التجريبي بالزيادة والنقصان .. وحافظ العمال على مستوى إنتاجيتهم تحت ظروف إضاءة منخفضة للغاية .

المرحلة الثالثة : في المرحلة الأخيرة توقع القائمون على التجربة أن هناك علاقة بين المتغيرين على المستوى النفسي وليست على المستوى العضوى فاعتمدوا على الإيحاء إلى العمال بأن كثافة الإضاءة قد زادت (أو نقصت) بدون زيادة (أو نقصان) فعلى . وذلك بحضور العمال وتغيير مصابيح الإضاءة بنفس قوة المصابيح الأولى مع أخبار العمال بأن التغيير تم بالزيادة أو النقصان ولكن لم يكن مستوى الارتباط معقول إلى الحد الذى يجعل القبول بتأثير عامل الإضاءة على الإنتاج .

ثانياً : التجربة الخاصة بفترات الراحة (التعب وتأثيره على الإنتاج) :

الفرضية الأساسية هنا هي : " أن الفرد بعد فترة عمل تطول أو تقصر تبعاً لطبيعة العمل الذى يقوم به ، يشعر بالتعب نتيجة لتغيرات فسيولوجية تحدث فى الجسم وتقل قدرته على الإنتاج" .. ومع الأخذ بإدخال فترات راحة فى الوقت الذى تزيد فيه الفضلات المتراكمة فى العضلات والتى تؤدي إلى التعب (مما يتسبب عنه نقص الإنتاج) يمكن للفرد أن يستعيد نشاطه ويزيد من إنتاجيته .

الإجراء التجريبي : تم تغيير التجربة بعزل العمال فى غرفة تجريبية مشابهة لنفس ظروف العمل فى المصنع .. وتغيير طريقة دفع الأجر .. بحيث يصبح على أساس إنتاج المجموعة .



واستمرت التجربة خمس سنوات مع إدخال جميع أنواع الراحة من إدخال فترات راحة فى ساعات مختلفة أو المدد المختلفة لأوقات الراحة، كما شمل التغيير إنقاص عدد ساعات العمل فى اليوم أو تخفيض عدد أيام العمل فى الأسبوع .

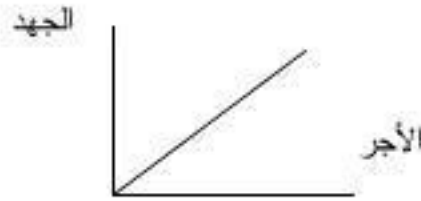
- لوحظ أنه بعد إدخال أى عامل تجريبى: أن معدل إنتاج العاملات قد زاد نتيجة لمؤثر غامض لم يدركه القائمون على التجربة ولم يستطيعوا تفسيره .
- واتضح كذلك أن أى تغيير فى العامل التجريبى يصحبه زيادة فى الإنتاج .. حتى عند العودة إلى أسلوب العمل الأساسى .
- طبيعة الإشراف على العمال فى التجربة اختلفت عن طبيعة الإشراف فى عنبر التجميع .. فقد تمت ملاحظتهم ملاحظة دقيقة ، كما سمح لهم بالتحدث بصوت مرتفع مما أعطاهم شعوراً بالحرية .. الأمر الذى لا يسمح به فى عنبر التجميع .. وذلك فى كل خطوة من خطوات التجربة وكان لهم حق الاعتراض وقد أخذت الإدارة بهذا الاعتراض .

ولوحظت ظواهر موجبة منها :

- إنخفاض معدل الغياب بين العاملات .
 - زيادة رضا العاملات عن العمل وتحسن اتجاهاتهم نحوه .
 - تحسن العلاقات الاجتماعية بينهم .. وسيادة روح الفريق فى العمل .
 - سيادة روح الود والصدقة بينهم خارج العمل .
- نتائج التجربة :** وهكذا لوحظ تدخل العامل النفسى الاجتماعى مرة أخرى ليفسد التجربة ، وإن كانت النتائج تشير إلى عدم وجود ارتباط بين تغير جوهري فى نتائج التجربة فليس لنا الحق فى اعتبار هذه النتيجة حقيقة طالما تدخل عامل آخر وهو العامل الذى كان أكثر تأثيراً فى التجربة من العامل التجريبى وهو فترات الراحة . وتوضح التجربة أن العامل النفسى والاجتماعى كان من أهم ظروف العمل .. وأن كفاية العامل الإنتاجية تتوقف على شعوره نحو عمله ونحو المجموعة التى يعمل معها .. ونحو رؤسائه .

ثالثاً : التجربة الخاصة بالأجور :

- تفترض النظرية التقليدية أن العامل لا يحفزه إلى الإنتاج إلا الأجر وأن ما يبذله العامل من جهد يتناسب مع الأجر الذى يحصل عليه، بمعنى "أن هناك علاقة موجبة (طردية) بين الأجر والجهد الذى يبذله العامل".
- أجريت تجربة مشابهة لتجربة فترات الراحة .. ووجد أن زيادة الإنتاج تكون مؤقتة بعد زيادة الأجر ثم يعود معدل الإنتاج إلى وضعه الطبيعى وأن أقصى زيادة ممكنة (١٥%) فقط .



شكل يوضح العلاقة بين الأجر والجهد المبذول

وأُتضح أيضاً أن حافز الأجر على الإنتاج يكون مُرضياً ومُثمراً إذا اقترنت الزيادة في الأجر بالتحسن في معنوية العاملين : فقد يؤدي إلى زيادة وقتية في الإنتاج ثم تتوقف الزيادة بعد ذلك إذا لم يقترن بتحسن في الأحوال النفسية والعلاقات الاجتماعية للعاملين .

ومن الظروف المناسبة لكي يؤثر الأجر في تحسن الإنتاج ما يلي :

- يجب مراعاة توفر علاقات إنسانية مُرضية .
- اطمئنان العامل إلى عدالة النظام المطبق عليه .
- مراعاة طريقة دفع الأجر على أساس مجمل الإنتاج في المجموعة فإذا دفع الأجور على أساس الإنتاج بالطريقة الفردية يؤدي إلى تفكك المجموعة .

رابعاً : المقابلات والاستبيانات :

بعد الإنتهاء من التجارب السابقة وتدوين النتائج ولمحاولة تفسير تلك النتائج وفهم طبيعة الأسباب الحقيقية وراء زيادة الإنتاج ، قامت المؤسسة بعمل مجموعة من المقابلات وتطبيق عدد من الاستبيانات على العاملين فيها ولقد توصلت لمجموعه من التفسيرات علي النحو التالي :

١- تنمية الروح المعنوية للعاملين ،محدث بسبب إزالة أسباب الاستياء وعدم الرضى

في نفوس العاملين من خلال :

- تصحيح الإدارة لأسباب التي كانت سببا في إستياء العاملين .
- تخلص العاملين من التوتر الانفعالي .
- شعور العاملين بأهميتهم واعتراف الإدارة بهم .

٢- تحسين أسلوب الإشراف : من خلال عمل برامج تدريب للمشرفين وملاحظتهم لما يلي :

- مراعاة وجهات نظر العاملين (الأمر الذى لم يكن يتم من قبل) .
- تحسن علاقات العمل بين المشرفين والعمال .
- ثقة المشرفين فى أنفسهم فلم تكن المشكلات مرتبطة بهم فقط .
- ٣- زيادة الفهم تجاه شكاوى العاملين وقواعد تفسيرها .

تقويم ومناقشة نتائج الإجراءات والتجارب السابقة :

بعد المناقشات المستفيضة لتلك التجارب تبين أهمية المدخل الإنسانى للإدارة ويمكن استنباط النتائج التالية :

- ١- تعتبر تلك التجارب هى البداية الحقيقية للتعرف على أهمية العنصر الإنسانى فى الإدارة بصورة علمية حيث بينت تلك الدراسات وما تلاها من تحليل ونقاش أن العنصر الإنسانى فى الإدارة معقد غاية التعقيد ، وهذا التعقيد ظهر خاصة عندما يتفاعل الفرد فى جماعة صغيرة .
- ٢- أن مناخ الإشراف له تأثير قوى على سلوك الجماعة ولم يتبين من الدراسات المذكورة بوضوح أى أسلوب يعتبر أنسب من حيث تحقيق أهداف المنظمة ، والنتيجة التى يمن استخلاصها هى أن مناخ الإشراف له المقدرة على التأثير فى جماعة العمل حيث تتصرف بصورة إيجابية أو سلبية تجاه أهداف المنظمة .

بحوث جامعة أوهايو :

قام مركز بحوث الإدارة بجامعة أوهايو بمجموعة من الدراسات والبحوث عن القيادة إشترك فيها فريق من المتخصصين فى ميدان علم النفس والاجتماع والاقتصاد وذلك فى بداية العقد الرابع من القرن الحالى .

واستخدم الفريق البحثى استبياناً للقيادة بحيث يحلل الموقف القيادى فى ضوء عدد كبير من متغيرات الموقف وعلاقتها بالسلوك القيادى ، طبق الاستبيان على عدد كبير من الأفراد ينتمون لتخصصات مختلفة فى مواقف متباينة ، فقد شملت عسكريين ومدنيين ، ورجال إدارة ومدرسين وجامعيين .

وقد أوضحت نتائج تلك الدراسات أهمية عاملين أساسيين للقيادة هما :

الاهتمام بالهدف أو ما أطلق عليه (العلاقات البناءة) ، والمراعاة أو الاعتبار Consideraotin ليعبر عن تقدير احتياجات الأفراد ، وكل عامل من العاملين متميز

ومنفصل عن العامل الآخر تماماً ، فالإهتمام بالهدف يعبر عن إشباع احتياجات المنظمة والمراعاة أو الاعتبار يعبر عن الاهتمام بإحتياجات الأفراد .

وهكذا كانت دراسات جامعة أوهايو مرحلة تاريخية هامة فى تركيزها على المحوريين الأساسيين فى عملية القيادة وهما مراعاة الغير ، والاهتمام بالفرد .

بحوث جامعة ميتشجان :

فى الوقت الذى كان فيه مركز بحوث الإدارة بجامعة أوهايو مشغولاً بالبحوث الخاصة بالسلوك الإدارى والقيادة كان مركز البحوث بجامعة ميتشجان مشغولاً بدراسة (العوامل التى تؤثر فى إنتاجية الجماعة ومدى الرضا الذى يحققه أعضاء الجماعة عند مشاركتهم فى اتخاذ القرارات) .

وتجنباً للأخطاء التى وقعت فيه بحوث الهاثورن ، قام فريق البحوث فى جامعة ميتشجان بإعداد المقاييس الخاصة بقياس متغيرات الإدراك واتجاهات المشرفين والعمال والربط بينهما وبين مقاييس الأداء ، بحيث تم تعميم البحوث بدرجة عالية من الضبط التجريبى خاصة فى المتغيرات التى يمكن أن تؤثر على رضا العاملين وإنتاجيتهم كنوع العمل ، وظروف وطرق العمل .

فقد تم تقسيم أقسام شركات التأمين (بنيجرسى) إلى مجموعتين أحدهما ذات إنتاجية عالية والأخرى ذات إنتاجية منخفضة ، مع تشابه المجموعتين فى التغيرات التى تم عزلها وهى نوع وظروف العمل ، ثم جمعت البيانات بطرق مقننة من المشرفين والعاملين فى تلك الأقسام .

وأظهرت النتائج أن المشرفين فى الأقسام ذات الإنتاجية العالية كانوا يتمتعون بالخصائص الآتية :

- تميز الإشراف عليهم بالعمومية دون التدخل فى كل صغيرة وكبيرة .
- كانوا راضين عن السلطة والمسؤوليين ذوي السلطات المرتبطة بوظائفهم .
- كانوا يقضون وقتاً لا بأس به فى الأنشطة الإشرافية .
- كانوا يمارسون بدورهم إشرافاً عاماً على مرؤوسيهـم دون تدخل فى كل صغيرة وكبيرة .
- كانوا يوجهون اهتماماً كافياً بالعاملين واحتياجاتهم .

أما الأقسام الأقل إنتاجاً فكان المشرفون عليها يتمتعون بخصائص عكس تلك الخصائص تماماً ، فكانوا يركزون فقط على الإنتاج ويهملون العمال فلا يعطوهم الاهتمام الكافي ، كما كان الإشراف دقيقاً أكثر من اللازم.

وقد تكررت تلك الدراسة في جهات متعددة وتأيدت فيها تلك النتائج بمعنى أن القيادة ذات الصيغة العامة وليست الدقيقة والتفصيلية هي التي تؤدي إلى الرضا ، وإن كانت تلك الدراسات لم تتوصل إلى علاقة مباشرة بين الرضا والإنتاجية.

دراسة كوش وفرنش Coch & French عن المشاركة في الإدارة :

لقد بدأت فكرة بحوث المشاركة على يد " ايلتون ومايو " التي كانوا يدرسون فيها مشاكل معدل دوران العمالة في مصنع نسيج بفيلا دلفيا ، وكان اهتمامهم الأساسي موجهاً نحو تأثير الملل والإرهاق الجسماني (التعب) على العمل ، وقد طلب من العاملين المشاركين في تحديد أوقات الراحة المناسبة لهم بالإضافة إلى تحسين وتحسين الوظائف التي يقومون بها ، وهكذا ينسب لهما (ايلتون ومايو) إدخال بعد المشاركة في بحوث السلوك الإداري .

وقد أجريت دراسة كوش وفرنش في مصنع للبيجامات ، مركزاً على عملية التغلب على مقاومة التغيير ، حيث يظهر العمال مقاومة لأى طريقة جديدة للعمل أو تغيير في المهام التي يقومون بها ، حيث نتج عن إحداث بعض التغييرات في المصنع قللت كفاءة العمال ، كما قام العمال بتحديد إنتاجيتهم وأظهروا شعوراً عدائياً نحو الإدارة ، بل إن الكثيرين منهم تركوا العمل بالمصنع .

وهدف التجربة للكشف عن أثر المستويات المختلفة للمشاركة في اتخاذ القرار على الإنتاجية ، حيث كانت المتغيرات التابعة هي معدل الدوران واتجاهات العاملين ، في حين تم تثبيت كل من معدل كفاءة العاملين ، معدل التغيير ، مدى الترابط أو التماسك داخل الجماعات المختلفة حيث كانت المجموعات هي :

١- المجموعة الضابطة : وتكونت من ١٨ عامل لم يسمح لهم بالمشاركة في تخطيط الطريقة الجديدة للعمل ، حيث أعطتهم الإدارة تعليمات مفصلة بالعمل الجديد ، وهي الطريقة التقليدية التي تتبعها الشركة في أحداث التغييرات بها .

٢- المشاركة بالتمثيل : وتكونت من ١٣ عامل تم إعطائهم تجربة حية على الطريقة الجديدة ، وقد وافقوا عليها واختاروا عمالاً معينين لتنفيذ تلك الطريقة ، وقدموا للإدارة عدة اقتراحات بناءة كما قاموا بتجريب باقى أفراد مجموعتهم .

٣- المشاركة الكاملة : حيث شاركت هذه المجموعة مشاركة كاملة فى تصميم وتنفيذ أساليب العمل الجديد وكيفية تنفيذه .

وأوضحت النتائج ما يلى :

المجموعة الأولى (اللا مشاركة - الضابطه) قاومت التغيير ونقصت إنتاجيتها مما كانت عليه قبل التغيير .

أما المجموعة الثانية (المشاركة بالتمثيل) انخفضت إنتاجيتها فى أول الأمر ولكن تم تعويض ذلك بارتفاع إنتاجيتها كما كانت عليه قبل حدوث التغيير .

مجموعة المشاركة الكاملة وقد أظهرت أحسن النتائج ، حيث انخفض إنتاجها فى البداية ، ثم ازداد بعدها لتتفوق على كل المجموعات فى تحسن إنتاجيتها.

وهكذا تعتبر دراسة كوش وفرنش ذات أهمية خاصة فى مجال تعظيم دور السلوك الإنسانى فى تحسين أداء المنظمات ، حيث أوضحت الدراسة أن المشاركة كان لها تأثير على الإنتاجية .

بحوث جامعة ميتشجان عن الشبكة الإدارية :

أكدت الدراسات التى أجريت فى جامعة أوهايو الأمريكية على أهمية البعد الإنسانى فى الإدارة أسماه جاكوب وبلاك Jacob & Blake " الدعم الاجتماعى - العاطفى " لأفراد المؤسسة Social - Emotional Support وأطلق على هذه النماذج " النماذج الثنائية للقيادة أو نموذج الشبكة الإدارية لأنها تبين أهمية البعد التنظيمى الذى يهتم بانجاز أهداف المنظمة وكذلك البعد الإنسانى الذى يهتم بالأفراد (Blake & etal.,1981) .

وقد أظهرت الدراسات التى أجريت على هذه النماذج أن القائد (أو المدير) الذى يستطيع أن يحافظ على التوازن بين البعدين يكون أكثر فاعلية من القائد الذى يركز واحدا على الآخر ، وقد وضع بلاك وزملاءه مخططا معياريا لسلوك القائد (المدير) من حيث اهتمامه بالإنتاج أو اهتمامه بالأفراد أو اهتمامه بهما معا ، حيث يؤكد بلاك على أهمية اهتمام القائد بجانبين عندما يفكر بممارسة مسؤولياته القيادية : الاهتمام بانجاز المنظمة والاهتمام بأفراد المنظمة ، ومن الطبيعة أن يكون الأفراد مختلفين فى اهتمامهم بأى من الجانبين ، فقد يبدى البعض اهتماما أقل من غيرهم بالإنتاج بينما يبدى البعض الآخر اهتماما أقل من غيرهم بالأفراد ولتحديد نوع ودرجة الاهتمام فقد وضع (

بلاك وموتون (Blake , Moton) مقياسا له محورين أحدهما (الرأسى) يقيس درجة الاهتمام بالعمل (الإنتاج) فى حين يمثل المحور الآخر (الأفقى) درجة الاهتمام بالناس ، وتم تقسيم كل محور إلى تسع درجات ، بحيث يمثل هذا المقياس فى صورته النهائية شكل كارتيزى (شبكة) ذات أبعاد (٩ × ٩) وهذا المقياس المتدرج من واحد إلى تسعة لا يمثل صفات يملكها الأفراد بل يعكس درجة إدراك الأفراد لما يحيط بهم فى بيئتهم وقيمونها ويستجيبون لها من منطلق تفسيرهم الفردى لها ، وفيما يلى توضيح لهذه الأنماط الخمسة .

عال

٩.٩								٩.١
			٥.٥					
١.٩								١.١

عال الاهتمام بالأفراد متدن

الشكل رقم (١) المخطط المعيارى لبيان أنماط الإدارة

ويعتقد بليك ورفاقه أنه من الأفضل تقسيم المخطط ليمثل خمسة أنماط قيادية بدلاً من ٨١ نمطاً أربعة منها موزعة على زوايا المخطط الأربع (١,٩) ، (٩,١) ، (٩,٩) ، والوسط يمثل النمط القيادى (٥.٥) المتوازن . وقد عرف بليك الأنماط الخمسة على النحو التالى :

القيادة الانسيابية (١,١) : يمارس الإدارى الحد الأدنى من السلطة، فهو يهتم قليلاً ، ويعطى قليلاً ، يأخذ قليلاً ، ويقوم بدور نقل الرسائل والتعليمات بأقل احتكاك ممكن مع مرؤوسيه ، يترك أعضاء المنظمة أحراراً فى أعمالهم حتى لو تطلب الأمر من جانبه اتخاذ موقف فى بعض الحالات لكنه قليلاً ما يتدخل .

القيادة السلطوية (٩,١) : يعطى فيها الإدارى الاهتمام الأكبر بانجاز العمل ، والاهتمام الأقل بالعاملين ، يمارس القدر الأكبر من السلطة والقوة من أجل هذا الهدف ، ويعتبر الأفراد مجرد أدوات للإنتاج ، وعناصر العمل على تنفيذ رغبة القائد وإطاعة أوامره ، أما من ناحية شروط العمل فتتظيم بطريقة تجعل تدخل العنصر الإنسانى لا قيمة له

القيادة المريحة والسارة (1,9) : يعطى هذا النمط القيادى اهتمامه الأكبر بالأفراد العاملين ، وبناء علاقات إنسانية واجتماعية يسودها الود والرضا ، ويعتقد بليك (Blake) أنه لا يحتمل أن يودى مثل هذا الأسلوب إلى التفكير الخلاق الذى تحتاجه المنظمة، للإنتاج الأفضل ، وقد لا يودى أيضاً إلى علاقات إنسانية دائمة وثابتة لأن موقفه إزاء الإحباط أو الصراع ليس علاجياً بل موقف مصالحة وتهدئة ، كما أن القرارات التى تتخذ لا تكون موجهة نحو الأغراض الإنتاجية بقدر ما هى موجهة نحو المحافظة على الأمن الشخصى للأفراد ، وراحتهم وتوفير شروط العمل المرضية لهم . الإدارة المتوازنة (٥.٥) : يحدث هذا النمط القيادى عندما يعطى الإدارة اهتماماً معتدلاً بالإنتاج وبالأفراد ، أى أنه يحافظ على التوازن بين بعدى العمل والعاملين بحيث لا يطغى أى من البعدين على الآخر ، فالبعد الإنسانى فى ظروف العمل مهم تماماً كأهمية البعد الإنتاجى ، ويفسر هذا النمط التعليمات تفسيراً واضحاً من جانبهم، لهذا يعمل هذا النموذج على توفير الاتصال الحر مع أعضاء المنظمة ، حتى يقيهم على علم ومعرفة بكل ما يجرى ، مستخدماً بذلك الطرق الرسمية وغير الرسمية .

قيادة الفريق (٩.٩) : يحتاج الفرد فى هذا النموذج لأن يكون المدير متفاعلاً وملتزماً بالعمل المنتج ، ويتميز هذا الأسلوب عن غيره فى أنه يبرز اهتمام خاصاً بوضع الأهداف واعتبارها الأساس فى إدارة المنظمة لذلك فإن جوهر هذا الأسلوب يتطلب من الأفراد القدرة على التفاعل مع المنظمة من خلال الالتزام بغاياتها ، ويتم الدمج بين البعد الإنسانى والبعد الإنتاجى بالطرق التى تشجع العاملين على الإنتاج الأفضل ، كما ونوعاً ، من خلال الرضا الشخصى ، فالشروط الحقيقية لهذا النموذج تتوفر فقط عندما تلتقى أهداف العاملين فى خط واحد مع أهداف المنظمة .

الفصل الرابع

الروح المعنوية

الروح المعنوية وعلاقتها بالعلاقات الإنسانية في مجال العمل :

تعتبر العلاقات الإنسانية ذلك النوع من علاقات العمل الذي يقوم على أساس النظرة إلى المنظمة أو المصنع أو الشركة أو المنشأة أو المؤسسة الاجتماعية كمجتمع بشري له آمانيه وطموحاته ومشكلاته واحتياجاته وقيمة واتجاهاته فالعلاقات الإنسانية في نموذج الإدارة الحديثة تستهدف تحقيق أفضل الإنتاج للمنظمة، غير أن أسلوبها في ذلك يبنى على إشباع احتياجات الأفراد النفسية والاجتماعية بجانب احتياجاتهم المادية والوصول بهم إلى أفضل حالات الرضا والتكيف .

وترجع أهمية العلاقات الإنسانية في مجالات العمل إلى أهمية علاقات الفرد بزملائه، فالمناخ الاجتماعي لجماعة العمل له دور كبير في توفير الثقة والاطمئنان وكذلك التكيف النفسي للفرد ، بما يتضمنه ذلك من نواتج كرضا العامل عن بيئة العمل التي ينتمى بها ، وزيادة كفاءته الإنتاجية ، ومن الآثار الإيجابية للعلاقات الإنسانية في مجال العمل ما يلي (١) :

١- زيادة الإنتاجية :

فالعلاقات الإنسانية الجيدة والفعالة تعنى دائماً إنتاجية مرتفعة من جانب العاملين في أى منشأة أو هيئة أو مؤسسة .

٢- جودة الإنتاج :

فالعامل أو الموظف لا يمكن أن يركز في عمله ، ولا يمكن أن يتقن هذا العمل إلا إذا كانت حاجاته الأساسية مشبعة ، فالحاجات الأساسية تبدأ بالحاجات الفسيولوجية كالحاجة للطعام والهواء والراحة والإضاءة وغيرها من الحاجات المرتبطة بالنواحي الفسيولوجية والجهاز العصبي ، كما تتعلق بحاجات الفرد للأمن والطمأنينة ، وحاجات الفرد للتقبل والانتماء والحب ، وهكذا تؤدي إشباعات الأفراد لحاجاتهم الأساسية إلى سعيهم لمستوى أفضل في الأداء سعياً لتحقيق ذاته ، وعلى النقيض من ذلك نجد أن علاقات العمل إذا سادها التوتر والاضطراب انعكس ذلك على إنتاجه كما وكيفا .

(١) أحمد محمد السنهوري : العلاقات العامة في مجالات الرعاية الاجتماعية ، دار السعيد للطباعة والنشر

٣- نقص معدل دوران العمل :

معدل دوران العمالة = عدد تاركى العمل باختيارهم

مقسوماً على متوسط عدد العاملين

ويقاس متوسط عدد العاملين بأنه نصف مجموع عدد العاملين فى أول المدة وأخرها ، ويمكن حساب هذا المعدل لفترة زمنية معينة 'سنة' أو 'سنة شهور' .
وهكذا يقل هذا المعدل الذى يتمثل فى نقص عدد العاملين والموظفين الذى يتركون أعمالهم لأعمال أخرى ، ويتوقف ذلك بدرجة كبيرة على مدى إشباع الأفراد لحاجاتهم من تلك الأعمال التى يتوجهون إليها ، وهنا تتدخل العلاقات الإنسانية ودورها فى إشباع حاجات الأفراد ومن ثم انتمائهم إلى أعمالهم ورضاهم عنها وبالتالي الاستمرار فى العمل أو تركه والعزوف عنه .

٤- انخفاض عدد المنازعات :

حيث يساعد مناخ (بيئة) العمل المتصف بالعلاقات الإنسانية الجيدة ، على تقليل الصراعات والخلافات بين العاملين ، وغالباً ما تقل فى هذا المناخ شكوى الزملاء من بعضهم البعض ، وكذل شكواهم من مشرفيهم ورؤسائهم ، فالتفاهم السائد بين أفراد الجماعة وتوفر قدر من المعلومات والمعارف ، وإمكانية الاتصال بشكل مباشر كل ذلك يوحد التوجهات ويقلل من الاختلاف فى الإدراكات وتكوين الآراء مما يقلل من المنازعات والمشاحنات .

٥- انخفاض شكوى العاملين ومطالباتهم :

يرتبط بالنقطة السابقة زيادة وعى القادة والرؤساء المشرفين بحاجات مرؤوسيهم ومطالبهم مما يجعلهم قادرين على تفهمها والسعى لتوفيرها أو تحقيق الممكن منها ، الأمر الذى يقلل بشكل واضح من شكوى العاملين من تردى أحوالهم أو نقص إشباكات حاجاتهم .

٦- اختفاء الشائعات :

علاقات العمل الجيدة بين العاملين بعضهم ببعض أو بينهم وبين قاداتهم يوفر قدر من الاتصال والاشتراك فى الفهم واتخاذ القرارات ، ومقدار المعلومات المتاح يتم التقليل من الغموض وتوالد الشائعات وانتشارها .

٧- اختفاء صور السلوك المرضى :

عندما لا يتوافر مناخ عمل يساعد على التوافق النفسى للأفراد تظهر صور عدم التوافق فى صورة أعراض مرضية ، تجعلهم أقرب للتمارض منه للحقيقة وحينما نجد بعض العاملين يحمل دفتر التأمين الصحى بشكل دائم ، فعندما يتعقد الموقف يلجأ لإظهار دفتر التأمين الصحى وإستخدامه .

وعلى العكس من ذلك ففى مناخ العلاقات لإنسانية الجيدة تقل صور السلوك المرض للعاملين ، مشيرة بذلك إلى توفر قدر مناسب من التوافق النفسى والمهنى للعاملين.

٨- نقص الميل لمقاومة التغير :

مع تطور التكنولوجيا تتجدد بشكل مستمر صيغ وأشكال الأعمال والمهارات المطلوبة من العاملين الأمر الذى يستدعى التغير فى مهارات ومعارف العامل ، إلا أن ذلك التغير سيواجه بمقاومة عالية سواء كان ذلك بوعى أو بغير وعى كميكانزمات دفاعية موجهة ضد القادة والرؤساء ضد التغير فى ذاته .

ومناخ العمل الذى تتوفر فيه علاقات إنسانية جيدة يقلل بشكل واضح من مقاومة الأفراد ورفضهم للتغير ، وجعلهم أكثر وعياً وفهماً واندماجاً مع مواقف التغير بدلا من وقوفهم ضده .

٩- تكوين اتجاهات إيجابية :

يسمح جو العلاقات الإنسانية بتكوين العاملين لاتجاهات إيجابية نحو العمل والعاملين ، وكذل القادة والمشرفين ، وتؤثر تلك الاتجاهات بدورها فى كل ما سبق من نقاط .

١٠- الروح المعنوية :

من الموضوعات التى احتلت مكانا بارزا فى ميدان علم النفس المهني هو موضوع الروح المعنوية ، حيث كان من أهم الموضوعات التى ارتبطت بشكل واضح بمجال العلاقات الإنسانية ، فيمكننا الحكم على درجة الروح المعنوية فى منظمة ما ، من خلال التعرف على مناخ العلاقات الإنسانية السائد فى تلك المؤسسة أو المنظمة ، فهى نتيجة لهذه العلاقات أكثر من أن تكون سببا لها ، فسوء العلاقات الإنسانية يكون مسئولا عن تدهور الروح المعنوية .

وتعتبر الروح المعنوية في الحقيقة الصورة الكلية لنوع العلاقات الإنسانية السائدة ، وهذه الروح لا يمكن بناؤها عن طريق الأوامر أو التعليمات أو العقوبات أو رغما عن أرادة العاملين ، فليس من المعقول أن نأمر شخصا ليحب شخصا آخر (١٤) .

ويشير مصطفى سويف (١٩٨٧) إلى أن الدراسات التي تناولت موضوع الروح المعنوية في الجماعة كانت تعالج النقاط التالية (١٥) :

١- إلى أى مدى يتمسك أعضاء الجماعة بعضويتهم فيها دون ضغوط خارجية تجبرهم على ذلك .

٢- إلى أى مدى تقع بينهم المشاحنات .

٣- إلى أى مدى تستطيع الجماعة أن تواجه بنجاح موقفا جديداً من مواقف الحياة بما يقتضيه هذا الموقف من أحدث بعض التغيرات في شبكة العلاقات بين أعضاء الجماعة دون أن تتعرض الجماعة في أثناء ذلك الصراعات تنتهي بتفككها .

٤- إلى أى مدى تتسم أهداف الأعضاء بأها أهداف مشتركة .

٥- إلى أى مدى يتم سلوك الأعضاء عن تعلق إيجابي بأغراضها وبقيادتها .

٦- إلى أى مدى يتم سلوك الأعضاء عن تعلق إيجابي باستمرار وجود الجماعة .

وقد أجرى علماء النفس الاجتماعى عددا من الدراسات التجريبية حول العوامل التي تؤثر في سوء الروح المعنوية ، واثّر ذلك على مظاهر الأفراد كاستمرارهم في العمل وتحمل مشاقه دون ضغوط خارجية ، ولسهولة بالنسبة التي يقل بها الفرد تغيير الكثير من عاداته وقيمه إذا ما لقي هذا التغيير تأثيراً وموافقه من الجماعة .

أهم العوامل التي تساعد على رفع الروح المعنوية للعامل أو الموظف ما يلي :

(أ) كفاءة الإشراف والثقة في القيادة :

يعمل أى موظف أو عامل تحت قيادة جهاز إدارى يتولى الإشراف عليه ، ويشمل هذا الإشراف القدرة النفسية والأسلوب الأنسانى الى يتيح القائد أو المدير أو المشرف

(١) مصطفى سويف : علم النفس الحديث ، الانجلو المصرية ١٩٨٧ ، ص ١٠٠ .

(٢) توثيق ناقص .

فى إدارة أفراده ، وتنعكس كفاء الرئيس أو المشرف على مرؤوسيه فى شكل ارتفاع لروحهم المعنوية .

فالإشراف الجيد يقوم على التوجيه الجيد والتدريب المفيد الملخص والابتعاد عن التخويف والتهديد المبالغة فى الشدة والصرامة بسبب وبغير سبب كما يقوم على إتاحة الفرصة للمرؤوسين بالمبادأة وتقديم المقترحات لتحسين الأداء وتطوير العمل هناك العديد من النظريات والنماذج التى تتعرض لهذه النقطة بالتفصيل من أهمها نموذج الشبكة الإدارية الذى يقدمه بليك وموتون فى جامعة متشجان عن أفضل النماذج الإدارية المتاحة فى المؤسسات وكيفية تطورها والاستفادة منها .

(ب) اتجاهات وميول المرؤوسين نحو العمل الذى يقومون به (التوافق مع العمل) :

فاختبار العامل وتوجيهه للعمل الذى يتفق واستعداداته وتدريبه لاكتساب المهارات الأساسية لذل العمل ، والاهتمام بالمضامين النفسية للأفكار والتصورات ومن ثم ميول العاملين واتجاهاتهم نحو ما يقومون به من أعمال قد ينتهى بالرضا أ، عدم الرضا عن ذلك العمل ، الأمر الذى يسهم بالإيجاب أو السلب فى رفع الروح المعنوية للعامل .

(ج) توفير الأمن للمرؤوسين وشعورهم بالحرية :

الأمن حاجة من الحاجات النفسية الأساسية وإشباعها ضرورة لاستمرار الحياة ونموها ، وحرمان الفرد من أمنة النفسية يؤثر لدى الفرد شاعر الإحباط وتنمية الاستجابات العدائية ضد من يتصور أنهم وراء عدم إشباع حاجاته الأمنية .

والعلاقة بين الإحساس بالأمن والطمأنينة وبين الرضا عن العمل والعاملين والرؤساء أمر لا ينكر أحد ، الأمر الذى يؤثر إيجاباً وسلباً على الروح المعنوية للأفراد ، فقواعد الترقيات والحوافز ، وضوابط العقاب ، وتقنين قواعد العمل ووضع التعليمات وسهولة الاتصالات داخل المؤسسة ، فوهم الأهداف والنقابات وتحديدها ، وغيرها كثير من الأشياء التى ترتبط بأمن وطمأنينة العاملين .

(د) الثقة فى كفاءة المنظمة وأهدافها :

قيمة لمنظمة التى يعمل فيها الموظف ومكانتها ومستوى إشباعها لحاجاته ، وكذلك جودة الإدارة ونجاح العاملين ، وكل ذلك يؤثر على رضا الأفراد عن منظماتهم ومستوى

حبهم للانتماء إليها والانتساب لها أو الإصابة بالخرى والخجل والانتساب إليها ، كل ذلك يؤثر على مستوى الروح المعنوية للعاملين .

(هـ) العلاقات داخل الجماعة والمشاركة :

فقبول الفرد في الجماعة التي ينتمى إليها وتقبلهم له من الحاجات الهامة التي يسعى إلى إشباعها ، فتتمية روح الانتماء والحب ، وزيادة جو المشاركة والمسئولية ، يزيد من استجابات العطاء بين الأفراد الأمر الى يدعم بشكل دائماً جو العلاقات الإنسانية بين الأفراد بعضهم البعض وبين الأفراد وروؤساتهم ، الأمر الذي يبنى جوا جيدا يدعم الروح المعنوية ويقويها ، وينبغى العمل على تقوية شعور كل فرد ، من أعضاء الجماعة أم جهوده ضرورية ومهمة لتحقيق الهدف المنشود للجماعة فالفرد الذي يشعر بأنه لا يمكن الاستغناء عن جهوده لتحقيق هدف الجماعة يكون أكثر رغبة في التعاون .

(و) المساواة في المنافع والتضحيات :

يتحمل الأفراد الحرمان والصعوبات إذا تعرضوا جميعاً لنفس الظروف أما إذا حظى بعضهم بامتيازات خاصة أو كانت هناك محسوبية فأن الآخرين تنخفض معنوياتهم ، أى أن الحرمان أو الصعوبات أو وجود مزايا وامتيازات ليست في ذاتها من العوامل المؤثرة على خفض أو ارتفاع معنويات الجماعة ، ولن طريقة توزيعها آراء الجماعة هي العامل المهم الذي يؤثر على الروح المعنوية والواقع أ، مشكلة التوزيع العادل مشكلة صعبة إذ أن الفرد يستخدم معايير الشخصية في رؤية التوزيع العادل للمنافع بغض النظر عن معايير الجماعة .

ويرى البورت أن هناك مجموعة من الخصائص الشخصية التي تحقق للفرد المستوى المناسب من الحالة النفسية والذهنية التي يطلق عليها الروح المعنوية وأهمها ما يلي :

- ١- قيم الفرد ومعتقداته : الفرد الذي يبنى حياته على قيم ومعتقدات راسخة تجعل حياته ذات قيمة الأمر الذي يجعله قادراً على مواجهة مطالب الحياة بثقة ودافعية .
- ٢- إدراك الفرد لأهمية وظيفته في تحقيق قيمة : فعلى الفرد أن يكون مدركاً لأهمية ما ينجزه في وظيفته كوسيلة لتحقيق القيم التي يؤمن بها ويحاول الدفاع عنها .
- ٣- اتساق قيم الفرد مع قيم الجماعة : من المهم لارتفاع مستوى الروح المعنوية للفرد أن قيمة ومبادئه متصفة بصفة عامة ع قيم ومبادئ الجماعة التي ينتمى إليها ،

حيث يساعد ذلك على التمييز بين أفراد الجماعة لتحديد الهدف المشترك والمسمى لتحقيقه (*) .

وفى حين يريد " كانز " أن الروح المعنوية تتعلق بعاملين رئيسيين هما :

الأول : وجود هدف مشترك لأفراد الجماعة .

الثانى : وجود خطة مقبولة اجتماعيا لتحقيق ذلك الهدف .

ويؤكد " ماير " على العوامل الأربعة التالية كمقومات أساسية لرفع الروح المعنوية فى الجماعة .

١- روح الفريق .

٢- التماسك بين أفراد الجماعة .

٣- الحماس للعمل .

٤- مقاومة الإحباط .

ويفترض أن الجماعات التى ترفع معنوياتها تحقق أهدافها بحد أدنى من الخلاف الداخلى ، وأن ما يدفعه لإنجاز أعمالهم دافع إيجابى (فى رغبتهم إنجازه) وليس دافع سلبى (وفهم من عدم إنجازه) أما الجماعات التى تخفض معنوياتها فينتشر فيها الخمول ، وانخفاض الدافع للعمل ، وتتعدد فيها الخلافات والصراعات والغيرة والتنافس ويمسود التشاؤم بين أعضائها .

ويمكن القول بأن " الروح المعنوية " هى الحالة النفسية والذهنية التى تساعد الأفراد على العمل معا كفريق متماسك بأقل قدر من الخلاف والصراع بينهم للوصول إلى هدف مشترك متفق عليه ومرغوب فيه .

وهكذا فالروح المعنوية تعد مؤشراً إلى نمط العلاقات الإنسانية التى تسود بين أفراد الجماعة ، وكذا علاقاتهم بقادتهم أو رؤسائهم ، بالإضافة إلى أحساس العامل بالرضا عن نفسه وعن عمله ، وكثيراً يعتقد الأفراد أن الروح المعنوية تتوقف على مجرد زيادة الأجور ، إلا أن العديد من التجارب أوضحت أن شكوى العاملين لم تزول

(*) عبد الرحمن عبد الباقي عمر : دراسات فى العلاقات الإنسانية ، دار التراث العربى ، ١٩٧٥ .

بزيادة أجورهم ، ولذلك فقط أجريت البحوث حول العوامل التى تزيد من الروح المعنوية للأفراد تلخصها فيما يلى:

- ١- وجود أهداف إيجابية تسعى الجماعة لتحقيقها .
- ٢- إشباع حاجات الأفراد بمستوياتها المختلفة .
- ٣- شعور الجماعة بالتقدم نحو أهدافها .
- ٤- اتفاق مستوى طموح الجماعة مع قدرات الأفراد وإمكاناتهم .
- ٥- المساواة بين الأعضاء فى المكاسب والتضحيات .
- ٦- تماسك الجماعة وزيادة مشاعر الانتماء .

قياس وتشخيص الروح المعنوية لدى العمال الصناعيين (١) :

قامت وحدة البحوث النفسية والتربوية بالمركز القومى للبحوث الاجتماعى والجنائية ببحث هام ، قاد فريق البحث فيه (الدكتور / السيد محمد خيرى) حول قياس وتشخيص الروح المعنوية لدى العمال الصناعيين بهدف الكشف عن العوامل التى تؤدى إلى رفع أو خفض الروح المعنوية فى المجال الصناعى ، وذلك بقصد العمل على تدعيم الأولى واستئصال أسباب الثانية ، وقد أجريت الدراسة فى شركة النصر لصناعة الغزل والنسيج والتريكو بإمبابة .

وأجريت الدراسة على عينة اختبرت بالطريقة العشوائية المنتظمة عينة من ٤٠٠ عامل يمثلون الأقسام المختلفة ، وبعد تحديد فريق البحث للمفاهيم الرئيسية تحديد إجرائياً قاموا بوضع عدد من الأسئلة فى استبيان مفتوح بقصد التعرف على المواقف والأسئلة التى تكشف عن الروح المعنوية فى مجال الصناعة المصرية ، وبعد تطبيق الاستبيان على عينة من مائة عامل بالشركة وتحليل مضمون الاستجابات وإجراءات التجارب بقصد التحقق من فهم عبارات المقياس وقدرة الأسئلة على التمييز وصدق المقياس وثباته ، ثم إعداد استبيان من ٨٠ سؤالاً توفرت له صفات المقياس الجيد ، ثم طبق هذا المقياس على أفراد العينة الكلية بالطريقة الودية .

وقدرت درجة الروح المعنوية لكل عامل وكذا متوسطها لكل قسم من أقسام الشركة ومن ثم أمكن تحديد الأقسام المرتفعة الروح المعنوية والأقسام المنخفضة ، كما

(١) توثيق ناقص .

أمكن تحديد الفئات التى حصلت على درجات مرتفعة فى المقياس والفئات التى حصلت على درجات منخفضة وقد كشف التحليل من وجود أربعة مكونات للعوامل (أساسية للروح المعنوية هى :

١- العلاقات الإنسانية : ويشتمل على الأمن فى العمل والثقة فى الإدارة والتوحد مع الشركة والمكانة والتقدير وسلامة الاتصال ويسره والود والتعاون وعلاقة العامل بالمشرف .

٢- العلاقات بالمستويات الإشرافية ويتضمن المتغيرات التالية : علاقة العامل بالمشرف قدرة الإشراف على تنظيم العمل ، سلامة الاتصال ويسره ، مزايا العاملين ، كفاءة الإدارة ، الثقة فى الإدارة.

٣- كفاءة الإدارة ويشتمل على متغيرات : كفاءة الإدارة ، والثقة فى الإدارة ومزايا العاملين ، الأجر وفرص الترقى ، سلامة الاتصال ويسره .

٤- العلاقة بالشركة : ويشتمل على متغيرات التوحد مع الشركة أغراض الروح المعنوية ، المكانة والتقدير .

وقام الباحثون بعد ذل بدراسة العوامل المرتبطة بمستوى الروح المعنوية وذلك بمقارنة بين الأقسام المرتفعة فى درجاتها على مقياس الروح المعنوية والأقسام المنخفضة فى ذلك ، وكذلك النتائج على أ، هذه العوامل سوف تختلف بالنسبة للعامل عنها بالنسبة للمشرف أو رئيس القسم .

فالنسبة للعامل : كشفت النتائج عن عاملى الذكاء والموقع فى البناء السوسيو مترى داخل وخارج العمل ، حيث كشفت نتائج الاختبار السوسيو مترى عن تمايز الأقسام المرتفعة الروح المعنوية بعلاقات اجتماعية ثرية ومتعددة ومتماسكة داخل وخارج العمل ، إذ تكثر العلاقات المتشابهة الموجبة وتقل النزعة إلى التفكك والسللية .

وتشابهت كذلك النتائج بالنسبة للمشرف ورئيس القسم فى عامل الذكاء ، فى حين العامل ديناميات الشخصية كما يكشف عنها باختبار اسقاطى (تفهم الموضوع) .

أما بالنسبة للنتائج الخاصة بالمقارنة بين بين مرتفعى الروح المعنوية ومنخفض الروح المعنوية فى أدائهم على اختبارات الذكاء والشخصية فقد توصلت الباحثين فى نتائجهم إلى ما يلى :

- ١- ارتفاع ذكاء المشرفين ورؤساء الأقسام .
 - ٢- ارتفاع ذكاء العمال نسبياً (فى بعض الأقسام دون الأخرى) .
 - ٣- تميزهم بدرجات فى بعد التماسك فى البناء السومسيومتري .
 - ٤- تميز المشرفين ورؤساء الأقسام فذوى المستويات المرتفعة فى الروح المعنوية بحصولهم على مستويات أعلى فى نضج الشخصية والسواء (كما كشف عنها تحليل استجابات المفحوصين على اختبار تفهم الموضوع) .
- كما يشير الباحثين إلى أن المجموعات ذات الروح المعنوية العالية هى التى يقل فيها التمارض والغياب بدون عذر والجزاءات وتقل نسب التالف فى إنتاجهم وهى مؤشرات ترتبط بالإنتاجية ارتباطاً وثيقاً .

وتتلخص نتائج البحث فيما يلى :

- ١- ارتباط الروح المعنوية إلى حد ما الذكاء وخاصة بالنسبة للقادة الرسميين فالبحث الحالى أوضح هذه العلاقة إلى حد كبير بالنسبة لرؤساء الأقسام والمشرفين ، حيث اتضح أن ذكاء المشرفين ورؤساء الأقسام مرتفعى الروح المعنوية أعلى من ذكاء قرنائهم فى الأقسام المنخفضة فى روحها المعنوية أما بالنسبة للعمال فلم تتأكد هذه النتيجة .
- ٢- وجود علاقة بين الروح المعنوية وتماس الجماعة إذا اتضح أن الجماعات المرتفعة الروح المعنوية أكثر تماسكاً من الجماعات المنخفضة الروح المعنوية .
- ٣- وجود علاقة بين الروح المعنوية اتضح أن المشرفين الرسمى لجماعة العمال إذا اتضح أن المشرفين ورؤساء الأقسام ذات الروح المعنوية المرتفعة دون شخصيات ناضجة وسوية وعلى العكس من ذلك مشرف ورؤساء الأقسام المنخفضة الروح المعنوية.

قياس الروح المعنوية :

لاشك أن قياس الروح المعنوية من العمليات الصعبة وذلك نظراً لتعدد العوامل المكونة لها والمؤثرة فيها ، فهى ظاهرة معقدة تشتمل فى طياتها على عدد كبير من المتغيرات ومع ذلك فيوجد عدد من الطرق نذكر منها :

١ - الملاحظة :

قد يستخدم القائمين على إدارة المؤسسات الملاحظة كوسيلة للتعرف على الروح المعنوية للعمال ، سواء كان ذلك عن طريق الملاحظة العابرة أو ملاحظة أدائهم اليومي وسلوكهم مع زملائهم ، أو عن طريق التقارير التي يكتبها لهم المشرفون على العمال ، أو عن طريق ملاحظة معدلات الإنتاج أو معدلات الغياب .

٢ - التقارير الذاتية :

ويمن استخدام التقارير الذاتية من العمال أنفسهم عن طريق إجاباتهم على استبيانات معينة تحتوي على مجموعة من الأسئلة التي تكشف عن الروح المعنوية لهم وذلك دون أن يسألوا عن أسمائهم كأن يرسلوها بالبريد أو بوصفها في صناديق معينة ، على أن تحلل هذه الاستجابات تحليلاً علمياً .

٣ - المقابلات الشخصية :

حيث يقوم بها متخصصون يعرفون من العمال أسباب ارتفاع أو انخفاض روحهم المعنوية ، وإن كانت مخاوف العمال سوف تزداد تجاه ما يصرحون به من آراء حول رؤسائهم أو المؤسسات التي يعملون فيها.

٤ - المقاييس المقتنة :

ويمن استخدام الاستفتاءات الخاصة باستطلاع الرأي أو مقاييس الاتجاهات نحو العمل أو نحو الجماعة أو نحو الرؤساء ، وتستخدم في ذلك مجموعة من العبارات التي يجيب عليه العامل بالقبول أو الرفض أو بالتأييد أو المعارضة .

وفيما يلي الإبعاد التي وضع على أساسها مقياس الروح المعنوية في البحث المشار إليه (*) .

١ - قدرة الإشراف على تنظيم العمل وتوفير متطلباته :

يقصد بها قدر المشرف على تنظيم القسم وإدارته وما إلى ذلك من أعمال فنية مخصصة .

٢ - الأجر وفرص الترقى : ويقصد بهما :

(*) السيد محمد خيرى وزملاءه : مرجع سابق ، ص ٢٧٨ .

المستوى المادى للحرفة ، أى مقدار ما يتقاضاه العامل من مال فى فترة محددة ،
ثم احتمال نقله من مستوى إلى مستوى أعلى فى العمل .

٣- مزايا العاملين : ويقصد بها :

كل ما تقدمه الشركة للعامل من خدمات غير مجبر على أدائها .

٤- الود والتعاون بين العاملين : ويقصد به :

العلاقة الإنسانية الحميمة بين العمال بعضهم ببعض .

٥- علاقة العمال بالمشرف : ويقصد به :

أسلوب تعامل العامل مع رئيسه المباشر ومدى معاملته رئيسه المباشر له فى نفس
الوقت ويدخل فى ذلك اتجاهات العمال نحو المشرف .

٦- الثقة فى الإدارة : ويقصد بها :

شعور العامل بعدالة الإدارة ورغباتها الصادقة فى تحقيق مصلحتهم .

٧- كفاءة الإدارة : ويقصد بها :

قدرة الإدارة على تصريفا حسنا والبت فى مشكلات العمل بطريقة تتفق مع
ظروف الموقف .

٨- سلامة الاتصال ويسره : ويقصد به :

قدرة نظم المؤسسة على نقل ملاحظات وأراء القاعدة العمالية إلى المستويات
العليا من النظام من ناحية ، كما يعنى قدرة نظام المؤسسة على نقل أراء وتعليمات
القادة والمشرفين من المستويات العليا إلى أفراد القاعدة العمالية من الناحية الأخرى .

٩- المكاةة والتقدير : ويقصد بها :

شعور العامل بأنه وضع فى المركز المناسب وأنه يحظى باهتمام الرؤساء
والزملاء .

١٠- الاطمئنان فى العمل : ويقصد به :

شعور العامل بالاطمئنان والاستقرار فى العمل .

١١- التوحد مع الشركة :ويقصد به :

اهتمام العمل بمصالح الشركة وتمثل أهدافها .

١٢- أعراض الروح المعنوية : ويقصد بها :

الأعراض الخارجية التي تظهر على العامل نتيجة ضعف الروح المعنوي مثل الشعور بالتعب والإجهاد والشعور بالصداع أثناء العمل وما إلى ذلك من أعراض سيكوسوماتية .

الفصل الخامس

الرضا الوظيفي

المقصود بالرضا الوظيفي :

للعمل دور هام فى استمرار الحياة ونموها ، فهو ذو قيمة عظيمة بالنسبة للأفراد كما هو كذلك بالنسبة للمجتمعات والأمم . وفيه للأفراد وسيلة رئيسية لإشباع حاجاتهم وتحقيق توافقيهم النفسي والاجتماعي فى العمل يقضون معظم أوقاتهم ، ويحققون ذواتهم ، ويشعرون بقيمتهم وأهميتهم ويشاركون فى صناعة القرارات الخاصة بعملهم ويسهمون فى تنفيذ تلك القرارات ، فيجدون أو يتكاسلون ، يتعاونون فى بذل الجهد أو يتنافسون لتحقيق أقصى ما لديهم ، أو يتنازعون ويختلفون فيسيئون لأنفسهم ولأعمالهم يبحثون عن أعمالهم فيخلصون لها ، أو يرفضونها فلا يخلصون ولا ينجزون .

ويعد مفهوم الرضا الوظيفي أو الرضا عن الوظيفية من المفاهيم النفسية المرتبطة ببحوث التوافق والصحة النفسية للعامل ويعبر بشكل عام عن الرضا الوظيفي بأنه شعور إيجابي لدى الفرد نحو المنظمة التي يعمل فيها ونوع العمل الذي يؤديه ويقدم البعض تعريفاً متكاملًا بأنه الشعور الناشئ عن مجموعة الاتجاهات التي يكونها الفرد عن طبيعة الوظيفة التي يشغلها والأجر الذي يحصل عليه ، وعن فرص الترقى المتاحة مع مجموعة العمل التي ينتمي إليها ، وعن الخدمات الاجتماعية التي تقدمها المنظمة له . (١)

المفاهيم المرتبطة بمفهوم الرضا الوظيفي :

يقدم الباحثون عدداً من المفاهيم ذات الارتباط الوثيق بمفهوم الرضا الوظيفي تذكر منها ما تضمنته التعريفات العديدة التي حددت خلال تعريف الرضا الوظيفي نذكر منها :-

١- الرضا والشعور بالسعادة :

فالرضا يعبر عن شعور الفرد بالسعادة عندما يتحقق هدفه .

٢- الرضا والتقبل :

حيث يعبر الرضا عن درجة تقبل الفرد لعمله أو لجانب معين منه.

٣- الرضا والتكامل النفسي للفرد :

(١) شعبان السيسى : الرضا الوظيفي وعلاقته بإشباع الحاجات الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية ، رسالة ماجستير موجودة بكلية التربية - جامعة الإسكندرية ، ١٩٩٢ ، ص ٢٥ .

حيث يعبر الرضا عن حاله التكامل النفسي للفرد مع وظيفته ومدى مناسبة العمل لقدراته وميوله .

٤- الرضا والتوقع :

فالرضا يتحقق عندما تتحقق توقعات الفرد نحو ما يحصل عليه من عائد .

٥- الرضا ومستوى الطموح :

فالعامل الذى يحقق للفرد طموحاته يحقق له قدراً من الرضا عن ذلك العمل .

٦- الرضا وإشباع الحاجات :

فإشباع الحاجات التى يشعر الفرد بأن هناك نقص فى إشباعها يحقق له رضا عمله باعتباره وسيلة لإشباع تلك الحاجات .

قياس الرضا الوظيفي :

توجد عدة أساليب للكشف عن درجة الرضا الوظيفي لدى الأفراد منها :

١- معدل دوران العمالة :

ويقدر معدل دوران العمالة فى منظمة ما بعدد تاركى العمل فى المنظمة باختيارهم مقسوماً على متوسط عدد العاملين فى تلك المنظمة خلال فترة ما ويقدر متوسط عدد العاملين على النحو التالى :

(عدد العاملين فى أول المدة + عدد العاملين فى آخر المدة) مقسوماً على اثنين . ويمكن حساب هذه المعدل خلال فترة زمنية معينة ثلاث أشهر أو ستة أشهر أو خلال سنة معينة .

ويجب الحذر من تبرير ارتفاع أو انخفاض معدل دوران العمالة على أساس عامل الرضا الوظيفي وحده بل هناك عوامل أخرى منها مثلاً : -

- الرضا الوظيفي .

- بدائل العمل المتاحة والتى تتوقف بدورها على المتغيرات الاقتصادية.

- الجنس حيث من المعروف أن معدل دوران العمل بالنسبة للنساء فى الغالب أعلى مما هو عليه لدى الرجال .

٢- معدل الغياب :

ويقاس معدل الغياب بالصورة التالية :

معدل الغياب = عدد ساعات الغياب / عدد ساعات العمل الكلية .

ويمكن حساب هذا المعدل في فترات متباعدة تحددها إدارة المنظمة كل عام أو كل ستة شهور فمثلاً . وتفسير معدل الغياب يحتاج إلى معرفة شخصية بالعامل فقد تكون راجعة إلى .

- أسباب شخصية بالعامل نفسه .

- عدم الرغبة في العمل أو الملل بسبب عدم الرضا .

٣- معدل حوادث العمل :

ويقاس معدل حوادث العمل على النحو التالي :

معدل حوادث العمل = عدد ساعات العمل المفقودة بسبب الحوادث مقسوماً على إجمالي ساعات العمل .

ويمكن تحويل هذا المعدل بصورة ثابتة وقوية للمنظمة عن طريق ضرب هذا المعدل في ألف لكي نحصل على معدل الحوادث لكل ألف ساعة عمل فعلي .

ويجب الحذر عند تفسير أسباب الحوادث التي قد تعود إلى :

- عدم الرضا قد يجعل العامل غير منتبه كثير الثورة وقليل التركيز أثناء العمل مما يفسر سبب وقوع الحوادث .

- عدم التدريب الكافي للعمال يؤدي بدوره لعدم إتقان العامل الأمر الذي يؤدي إلى مزيد من الحوادث .

- بسبب عدم كفاية أجهزة وأدوات الأمن الصناعي .

٤- معدل تعطل الماكينات :

ويقاس على النحو التالي :

معدل تعطل الماكينات = عدد ساعات العمل المفقودة نتيجة تعطل لماكنات / إجمالي عدد ساعات العمل .

ويمكن ضرب هذه المعادلة في ألف لنحصل على معدل تعطل الماكينات لكل ألف ساعة عمل ، وتتعدد الأسباب التي في ضوئها نفس ارتفاع معدل تعطل الماكينات نذكر منها :

- سوء صيانة الماكينات والمعدات .
- عدم التدريب الكافي للعمال على الماكينات المسؤولين عن تشغيلها .
- عدم رضا العمال عن أعمالهم .

٥- معدل الإنتاج المرفوض :

ويقاس بالمعادلة الآتية .

معدل الإنتاج المرفوض = عدد الوحدات المرفوضة لسوء الجودة الإجمالي / عدد الوحدات المنتجة .

ولا نستطيع تفسير ارتفاع هذا المعدل في ضوء مستوى رضا العاملين فقط بل هناك أسباب عديدة نذكر منها .

- سوء تصميم السلعة ذاتها .
- مشكلات في العملية الإنتاجية ذاتها .
- عدم رضا العاملين عن أعمالهم .

وتنبه مرة أخرى أن لهذه المعدلات أسباب عديدة يمكن أن ترجع لها أو تفسر في ضوئها تختلف باختلاف المؤسسة المنتظمة أو الشركة ، على أن عدم رضا العاملين سيظل وحده محتملاً من بين تلك الأسباب .

العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي :

تشابك وتتكامل العوامل التي يمكن توقع تأثيرها على الرضا الوظيفي للفرد إلا أننا على سبيل التوضيح لا التقسيم والفضل يمكن القول أنها تنتمي إلى قسمين رئيسيين ، يمكن أن نطلق على القسم الأول منها العوامل الذاتية أو العوامل الشخصية والثاني يأتي تحت مسمى بيئة العمل ، ويعني ذلك أننا نستطيع التنبؤ بأن الرضا الوظيفي للفرد داله

فى تفاعل عنصرين أساسيين هما خصائص الفرد وخصائص بيئة العمل ، وفيما يلي توضيح المكونات لكل عنصر من العنصرين .

أولاً : العوامل المرتبطة ببيئة العمل :

ويقصد بها تلك العوامل أو الظروف التى يعمل فى ظلها الفرد سواء كانت متعلقة بطبيعة الوظيفة التى يؤديها ، وخصائص ومتطلبات العمل الذى يقوم به ، أو طبيعة العلاقات الإنسانية السائدة فى جو العمل سواء كانت مع الزملاء أو الرؤساء ، إشباعات العمل للحاجات الأساسية سواء كانت فى شكل أجور أو حوافز أو فرص ترقى أو تدعيم لمكانه اجتماعية بالإضافة للعوامل الفيزيائية المرتبطة بجو العمل نفسه ، فيما يلي توضيح لتلك العوامل :

١ - عوامل مرتبطة بالوظيفة : وأهم هذه العوامل :

- الأجور والحوافز .
- العلاقات الإنسانية السائدة فى محيط العمل .
- نمط الإشراف السائد فى العمل .
- فرص الترقى المتاحة أمام العاملين .
- مدى شعور الأفراد بالأمن الوظيفي .
- الظروف الفيزيائية المحيطة .

وعلى الرغم من اختلاف الدراسات فى المجتمعات المختلفة الغربية منها خاصة على مدى ما يحتله الأجر من مكانه بين هذه العوامل إلا أن عدداً كبيراً من الدراسات التى تجري على الدول ذات المستوى الاقتصادي المنخفض تؤكد على أن الأجور سيظل فى مقدمه محددات الرضا الوظيفي ، حيث لا يتوقف أثر الأجر على مجرد إشباع الحاجات الفسيولوجية بل يتعداه إلى مستوى الأمن ، بالإضافة إلى كونه رمزاً للمكانة الاجتماعية والتقدير الاجتماعي .

وتأتى العوامل الإنسانية فى المرتبة الثانية بعد أن أظهرت الدراسات التى أجراها ألتو مايو (١٩٤٨) أهمية البعد الإنساني فى جو العمل كمحدد من محددات الرضا الوظيفي للأفراد .

وبعد ذلك تأتي نمط الإشراف أو جو إدارة العمل ، حيث يصنف الباحثين المشرفين إلى نمطين ، نمط يتركز اهتمامه على العلاقات الإنسانية وحل مشكلات الأفراد ، ونمط يتركز اهتمامه على العمل وإجراءاته ، ونؤكد بعض الدراسات أن هناك علاقة قوية بين نمط الإشراف القائم على العلاقات الإنسانية ومستوى الرضا الوظيفي للأفراد.

أما بالنسبة لعامل فرص الترقى المتاحة للأفراد ومدى تقدمهم الوظيفي ، فتشير الدراسات إلى توقف تأثير هذا العامل في الرضا الوظيفي للفرد على متغير آخر وهو مستوى طموح الفرد وتوقعاته عن فرص الترقى المختلفة له .

فكلما كان طموح الفرد وتوقعاته عن الترقية أكبر مما يتيح جو العمل انخفض رضا الفرد الوظيفي والعكس صحيح .

ويلعب إطمئنان الفرد على عمله وإستقراره فيه دوراً هاماً في درجة الرضا الوظيفي له ، ويرتبط شعور الفرد بالأمن في عمله بالآتي:

- شعوره بأن عمله يرضي رؤسائه وأنه موضع تقدير واحترام منهم .
- معرفته لواجباته ومسئوليته في عمله حتى يطمئن إلى سلامة موقفه وتصرفاته .
- ثبات النظم التي يعمل في ظلها كنظم الأجر ونظم الجزاءات .

وأخيراً فالظروف الفيزيائية إسهام واضح في زيادة درجة الرضا الوظيفي للأفراد . حيث يؤكد الباحثين على تأثير الظروف الفيزيائية على قوة الجذب التي تربط الفرد بعمله .

ورغم سعي الباحثين لتحديد مقدار الإسهام الفعلي والمكانة التي يمكن أن يمتلكها كل عامل من هذه العوامل على حدة إلا أن الفصل بينها يصعب من مهمة الباحثين ويزيد من تبالين النتائج حول دور كل منهم ، فهي منظومة متشابكة لا يؤثر منها على حدة بل يؤثر ويتفاعل مع غيره في تأثيره على حصيلة الرضا الوظيفي للفرد كما يتبدى في معدلات قياسه وصور التعبير عنه لدى الأفراد .

٢ - عوامل تتعلق بطبيعة ومحتوى العمل :

وحول هذه العوامل يؤكد هرزبرج (*) (١٩٥٩) Herzberg التأثير العام لمجموعة العوامل المرتبطة بطبيعة العمل من خلال تقسيمه للعوامل المحددة للرضا الوظيفي إلى نوعين من العوامل :

النوع الأول : يطلق عليه العوامل الدافعة وهي العوامل المسؤولة عن الرضا الوظيفي بمجموعة العوامل المتعلقة بطبيعة ومحتوى العمل مثل : الانجاز والمسؤولية وتنوع مهام العمل ، والسيطرة الذاتية المتاحة للفرد ، واستيعاب العمل لقدرات الفرد وميوله وخبراته واهتماماته .

أما النوع الثاني : فأطلقت عليه العوامل العملية أو الوقائية وهي العوامل التي ترتبط بمنه مشاعر الاستياء كالأجور وظروف العمل ، وجماعة العمل ، والإشراف والترقية .

ثانياً : العوامل المرتبطة بالفرد نفسه :

رغم أهمية العوامل المرتبطة ببيئة العمل ، إلا أن تأثير هذه العوامل سيظل تأثيراً ذاتياً يتوقف على بنيه شخصية الفرد وإدراكاته البيئية بالإضافة إلى خصائصه الدافعية ومن العوامل التي يؤكد الباحثين ارتباطها بالرضا الوظيفي ما يلي :

١ - إشباع الحاجات :

ومثل تفسير العلاقة بين الرضا وإشباع الحاجات من خلال ما يقدمه صقر عاشور (١٩٨٩) حيث يحدد هذه العلاقة في العناصر الآتية:

(أ) الإنسان له حاجات تسبب له حالة من توتر يزداد ذلك التوتر بزيادة إلحاح هذه الحاجات في طلب الإشباع .

(ب) توجد في بيئة العمل موضوعات يمكنها خفض ذلك التوتر واختزال إلحاحه .

(*) انظر : شعبان السيسي : مرجع سابق : ص ٣٤ .

(ج) كل ما يساعد على خفض حدة التوتر واختزال إلحاحه بعد مصدره لرضا الفرد

د- مستوى رضا الفرد هو محصلة التفاعل بين إشباعات الفرد لحاجاته في موقف معين ومدى النقص في إشباع تلك الحاجات.

وحاول الباحثون تحديد أى من الحاجات يسهم بشكل أكثر فعالية في زيادة درجة الرضا الأفراد عن أعمالهم ، من تلك الحاجات الحاجة إلى التقدير والاستقلال والحاجة إلى تحقيق الذات ويؤكد هرزبرج (١٩٥٩) على أهمية إشباع حاجة تحقيق الذات ممثلة في الانجاز والتقدم والسلطة كمؤثرات فعالة في رفع درجة الرضا الوظيفي لدى الأفراد

٢- مستوى الطموح :

تؤكد الدراسات أن المشاعر المصاحبة لتحقيق الفرد لطموحاته وأهدافه سوف يتولد عنها درجة مرتفعة من الرضا حيث يعيش الفرد عادة في حالة من التوتر يحاول فيها تحقيق أهدافه ، والتي يضعها لنفسه بناء على تقديره لذاته وتقدير الآخرين له ، محاولاً الوصول إلى تلك الأهداف . وهي غالباً في صورة مستويات أو مراتب كلما وصل إلى مستوى منها يشعر بحالة من الارتياح والرضا ، ما تلبس تلك الحالة حتى تزول بظهور أهداف جديدة ومستويات طموح تالية ، ثم يسعى لتحقيقها ، وهكذا ، وكلما تحقق هدف أو وصل إلى مستوى طموح دفعه ذلك إلى زيادة جهده وزيادة رضاه عن عمله .

٣- المستوى التعليمي :

تشير الدراسات إلى أن العلاقة بين المستوى التعليمي والرضا الوظيفي للأفراد تأخذ شكل علاقة عكسية فالأفراد ذوي المستوى التعليمي المرتفع يضعوا معايير عالية لرضاهم الوظيفي ، ويستخدموا لذلك جماعات مرجعية عالية المستوى مما يزيد من توقعاتهم ، ويصعب مقابلتها في الواقع الفعلي ، فينخفض رضاهم الوظيفي .

ورغم ذلك التفسير إلا أن عدداً من الباحثين توصلوا إلى نتائج مختلفة لذلك ، فقد وجدوا أن العلاقة بين المستوى التعليمي والرضا الوظيفي علاقة إيجابية فكلما ارتفع

المستوى التعليمي للفرد كلما زاد ما تحصل عليه الفرد من عائد سواء كان ذلك في شكله المادي أو المعنوي وأدى ذلك بالتالى إلى زيادة الرضا الوظيفي لديه .

٤- العمر :

يشير العلماء إلى أن العلاقة بين عمر الأفراد ورضاهم الوظيفي ليست علاقة خطية بسيطة فهمى على شكل حرف (U) فالأفراد فى بداية حياتهم الوظيفية يكونون متحمسين ، ولديهم دوافع تحديه للعمل ، ثم ما يلبث ذلك إلا أن يزول نتيجة لاختلاف توقعاتهم من واقع العمل ، ويؤدى ذلك إلى الانخفاض فى الرضا ، ويظل ذلك التدني فى مستوى رضا الأفراد حتى نقطة معينة تأخذ فيها توقعات الفرد الشكل الواقعي ومعايشة الواقع ، مما يزيد من تقبله لعمله فى الوقت الذى يزيد ما يحصل عليه من عائد فيزداد رضاه الوظيفي :

وإن كان ذلك التفسير تعدل من وجهه نظر البعض إلا أن معظم الباحثين لا يقبل ذلك التفسير الذى يبسط العلاقة بين عمر الأفراد ورضاهم عن عملهم . فيقدم البعض النموذج فى الخطي كبديل حيث يقبلون بأن درجة الرضا تزيد بزيادة التوافق والاندماج فى العمل فيزيد الرضا ، والبعض يقول بأن ذلك ليس على إطلاقه بل يقف عند حدود عمرية معينة لا يزيد بعدها الرضا .

وتشير نتائج عدد غير قليل من الدراسات إلى عدم وجود علاقة بين الرضا الوظيفي للأفراد وعمرهم الزمني .

٥- الجنس :

توافرت نتائج الدراسات التى أجريت حول العلاقة بين جنس الأفراد ورضاهم عن وظائفهم حيث أظهرت أن النساء أكثر رضا عن وظائفهم من الرجال ، وإن كانت هذه النقطة فى حاجة إلى تفسير موضوعي مقبول ، إلا أن ذلك سيظل متوقفاً على نتائج تلك الدراسات فى الميدان التربوي وعند حدود بعض جوانب الرضا الوظيفي فالرضا عن الأجر والرضا عن العلاقات الاجتماعية فقط ولم يمتد ليشتمل كل جوانب الرضا الوظيفي .

مراجع الفصل الخامس

- ١- أحمد محمد السنهورى : العلاقات العامة فى مجالات الرعاية الاجتماعية ، دار السعيد للطباعة والنشر ، ١٩٩٣ .
- ٢- السيد محمد خيرى وزملاؤه : قياس وتشخيص الروح المعنوية لدى العمال الصناعيين (عرض وتلخيص سيد عبد العال ، فى : قراءات فى علم النفس الاجتماعي فى الوطن العربي ، إعداد : لويس كامل مليكه ، المجلد الثالث ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٩) .
- ٣- سمير محمد يوسف : السلوك التنظيمي ، كلية التجارة وجامعة طنطا (مذكرات غير منشورة) ، ١٩٨٣ .
- ٤- سيد الهوارى : المدير الفعال ، مكتبة عين شمس ، ١٩٩٢ .
- ٥- سيد الهوارى : أسرار المدير الفعال ، مكتبة عين شمس ، ١٩٩٠ .
- ٦- شعبان السيسى : الرضا الوظيفي وعلاقته بإشباع الحاجات الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية ، رسالة ماجستير ، تربية الإسكندرية ، ١٩٩٢ .
- ٧- صالح الشبكشي : العلاقات الإنسانية فى الإدارة ، دار الفكر العربي (د.ت) .
- ٨- عبد الرحمن عبد الباقي عمر : دراسات فى العلاقات الإنسانية ، دار التراث العربي ، ١٩٧٥ .
- ٩- على أحمد على : الصحة النفسية طريق السلام النفسي والسعادة والإيجابية ، مكتبة عين شمس ، (د.ت) .
- ١٠- على أحمد على : الصحة النفسية أسسها ومشكلاتها ووسائل تحقيقها ، مكتبة عين شمس ، (د.ت) .
- ١١- على أحمد على : فهم وتطوير السلوك فى مجال العمل ، مكتبة عين شمس ، ١٩٧٨ .
- ١٢- مصطفى سويف : علم النفس الحديث ، الانجلو المصرية ، ١٩٧٨ .

الفصل السادس

سيكولوجية الاتصال

- مقدمة .
- أهمية دراسة موضوع الاتصال .
- تعريف عملية الاتصال .
- دور الإدراك في عملية الاتصال .
- دور اللغة في عملية الاتصال .
- التعلم كعملية اتصال .
- أنواع الاتصال .
- ١- الاتصال الذاتي .
- ٢- الاتصال بين فردين .
- ٣- الاتصال بين الجماعات

سيكولوجية الاتصال

مقدمة :

يعد الاتصال واحداً من النشاطات الإنسانية القديمة قدم وجوده على هذه الأرض ، غير أن التاريخ لعملية الاتصال يدور في معظمه على ما حدث في القرن العشرين ، فقد تطورت عملية الاتصال وتعددت ، الأمر الذي جعل الكثيرين يطلقون على النصف الثاني من القرن العشرين بعصر الاتصال .

واسهم عدد من العلماء في ميدان علم النفس الاجتماعي على تطوير فهم عملية الاتصال منهم ' كارل هوفلاند ' و ' بول لزرزفيلد ' و ' كيرت ليفين ' حيث كانت بحوث هوفلاند تدور حول سيكولوجية الإقناع في حين تركزت بحوث ليفين حول تأثير سلوك الجماعة على سلوك الأفراد الذي ينتمون إليها .

ولم يقف الاهتمام بدراسة موضوع الاتصال على علم بعينه بل استحوذ على اهتمام عدد كبير من الباحثين الذين ينتمون إلى ميادين بحثية مختلفة كما أن الاهتمام بعملية الاتصال لم يقف عند حدود علم النفس الاجتماعي بل تجاوزه إلى بحوث التعلم والإدراك بل والصحة النفسية والعلاج النفسي كذلك .

أهمية دراسة موضوع الاتصال :

لا غنى للمجتمع الإنساني - المتحضر منه والمتخلف - لا غنى له عن عملية الاتصال ، فمقدرة الإنسان على نقل تراثه وخبراته وتاريخه ومعتقداته بل ومشاعره ورغباته تتوقف على نجاحه في التواصل مع الآخرين ، ففرصة الإنسان في البقاء ، بل فرصته في الارتقاء تتوقف إلى حد بعيد على ارتقاء ما يملك من وسائل الاتصال .

وإذا كانت عملية الاتصال قد تعدت مجرد الاتصال الإنساني ، إلا أن مقدرة الإنسان على إرسال وتلقي الرسائل ستظل هي الأكثر تفوقاً من حيث التنوع والتعدد على كل ما نصح الإنسان من أدوات ، فعملية الاتصال تشمل جوانب عديدة من السلوك الإنسانية وتنتشر بل وتتخل عدداً حصر له من المواقف الاجتماعية ، وعلى ذلك فلا غنى للمهتمين بدراسة السلوك البشري أو دراسة الحياة الاجتماعية في مجتمع ما ، ما نقول لا غنى لهم عن دراسة عملية الاتصال أهمية موضوع الاتصال ما دام بحث الإنسان مستمراً في زيادة فهمه عما يحيط به من ظواهر كما أن محاولة الوصول إلى تعميمات تساعد في زيادة الفهم وإمكانية التنبؤ ستظل هدفاً أمام الباحثين في كافة

الميادين وعلى الأخص منها ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية المختلفة منها في ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية فدراسة الموضوع الاتصال تفيد المهتمين في ميدان الإعلام كما تفيد المتخصصين في علم النفس الاجتماعي لدراسة الظواهر النفسية والاجتماعية المختلفة ، وكذلك الأمر للمهتمين بدراسة عملية التعلم الإنساني باعتبارها نموذج اتصالي راق ، وهي كذلك بالنسبة للمتخصصين في ميدان الاجتماع والخدمة الاجتماعية ، فالتأثير في الأفراد والجماعات من حيث تغيير الاتجاهات أو بناء المдрكات أو زيادة الفهم وتعميق المعارف والمعلومات وغيرها الكثير من المجالات التي يعقب حصرها للتدليل على أهمية موضوع الاتصال .

تعريف عملية الاتصال :

يرى هوفلاند^(١٦) أن الاتصال هو العملية التي ينقل بمقتضاها الفرد القائم بالاتصال مثيرات " رموز لغوية في الغالب " بهدف تعديل سلوك الآخرين (مستقبل الرسالة) .

ويرى موريس^(١٧) أن مصطلح الاتصال حينما نتناوله بشكل واسع النطاق فإنه يعنى توافر شرط المشاركة والتآلف حول قضية معينة سواء بواسطة الرموز أو أى وسيلة أخرى يحقق الاتصال Communication وهذا يعنى أنه حينما يغضب شخص ما وينتقل ذلك الغضب إلى شخص آخر فاننتقال المشاعر بين الأفراد هنا هو اتصال .

ويؤكد لندرج على كون عملية الاتصال ليس مجرد توصيل بل هى عملية تفاعل تتم عن طريق استخدام الرموز ، فالرموز قد تكون حركات أو صورة أو لغة أو أى شئ آخر يعمل كنبه لسلوك ومن التعريفات الأكثر عمومية التعريف القائل^(١٨) بأن الاتصال يشير إلى كل العمليات التي يؤثر بمقتضاها الناس في بعضهم وتعرف عملية الاتصال بأنها العملية التي يتفاعل بها المرسلون والمستقبلون للرسائل فى سياقات اجتماعية معينة^(١٩) .

(١) عن جيهان أحمد رشتى : الأسس العلمية لنظريات الإعلام ، دار الفكر العربى ، ١٩٧٥ ، ص ٤١ .

(٢) المرجع السابق : ص ٤٢ .

(٣) المرجع السابق : ص ٤٣ .

(٤) طلعت منصور : سيكولوجية الاتصال (فى عالم الفكر) : وزارة الإعلام الكويتية ، المجلد (١١) العدد

الثانى ، ١٩٨٠ ، ص ١٠٧ .

ويقدم هذا التعريف عملية الاتصال في شكل ديناميكي ، والتركيز على جانب التفاعل في العملية ، كما يتضمن التعريف إمكانية حدوث تعديل في السلوك ، فالتأثير سوف يشتمل استجابات كل الأشخاص المشتركين في الاتصال ، وعلى ذلك فالمفهوم يضع في الاعتبار كل المحددات المتعلقة بالفرد والجماعة في عمل اتصالي معين .

دور الإدراك في عملية الاتصال :

لقد أتى كل منا هذه الحياة ولديه مجموعة من الاستعدادات أو القابليات الفطرية الأولية التي تعينه على مواجهة مطالبه وحاجاته وليست لدينا معان محددة لما حولنا ، ولكن سرعان ما تتكون المعاني ويصبح لما حولنا معنى يجعل الحياة مفهومة وواضحة ، وتعتبر عملية الإدراك من أهم العمليات التي ترتبط بمفهوم الاتصال وقد يتصور البعض أن الإنسان مجرد جهاز تسجيل سلبي يقوم فقط باستقبال المثيرات التي تأتي إليه من خلال حواسه ليتم تخزينها في ذاكرته أي أن الإنسان مجرد جهاز تسجيل يستقبل ويحتفظ بما يدركه دون أن يكون له دور نشط في تشكيل ما يدركه في المقابل يرى البعض الآخر أن الإدراك هو عملية إنسانية يقوم بها من خلال تفاعله مع الظروف المحيطة به ، هو الذي يحدد الطريقة التي يدرك بها، وينتقى من المثيرات ما ينتبه إليه ، فهو ينشط ويتفاعل في الموقف الإدراكي .

وقدم علماء النفس المعرفيين (مدرسة الجشتالت) مجموعة من القواعد التي سميت بقوانين التنظيم الإدراكي والتي تفسر طبيعة الإدراك نذكر منها .

- ١- الميل لإدراك الأشياء في كليات ذات معنى ، فهناك ميل يحكم طبيعة عمل المخ الإنساني وهو الميل لتجميع المثيرات المحيطة في كليات ذات معنى ، أي هناك ميل لتجميع الأجزاء في أنماط كلية سواء كان ذلك على أساس من التماثل أو التشابه أو الاستمرارية .
- ٢- الميل لإدراك تلك الكليات باعتبارها أشكال مميزة على أرضية غير مميزة فالكلمات أشكال على صفحات تمثل الأرضيات ، والوجه هو شكل على خلفية تمثل أرضية الصورة .

نقلا عن :

Grebner , G . Mass Media and human communication theory in :F.E.X. Dance (ed) human communication theory , New York : 1967, p . 43 .

٣- الميل لإدراك الأشياء مختلفة أو مكتملة فنحن نميل إلى إغلاق أو استكمال النواقص في الأشياء ، في الدوائر والصور والأشكال الهندسية نميل إلى أن نراها مكتملة ممثلة بمعناه فيكمل ما نقص فيها .

وعلى ذلك فمضمون عملية الإدراك الذى يمثل نقطة البدء وجوهر عملية الاتصال التى أنه عملية إنسانية ذاتية لا تقف عند حدود وصف الأشياء بل تحتاج فيها إلى فهم طبيعة الإنسان وهكذا يتضح أن فهم الأسلوب الذى يدرك به الكائن له أهمية كبيرة فى فهم الطرق التى يبنى بها تصوره عن العالم المحيط به ، وهذا بدوره يجلو مدى أهمية عملية الإدراك فى عملية الاتصال بمستوياتها المختلفة .

دور اللغة فى عملية الاتصال :

اللغة نشاط عقلى راق يعمل كشرط أساسى لتنظيم عملياتنا العقلية المعرفية ، وكوسيط ضمنى للاتصال الإنسانى فاللغة سوف تبقى على رأس أساليب الاتصال جميعها ، فإذا كانت وسيلة للاتصال ونقل المعلومات والاتجاهات والمشاعر ، فهى أصل عملية التفكير ، فهى وسيلة الاتصال بين الفرد وأفكاره وخواطره فنحن عن طريق اللغة تتفاعل مع الأشياء المحيطة بنا فى هذا العالم فى صورة مدركات ومفاهيم فى مقابل الجوانب المادية للأشياء فالأشياء وتقابلها كلمات ورموز يصبح من السهل نقل هذه الكلمات والرموز بين الناس وتسهل عملية التواصل البشرى : فالبالغة يستطيع الإنسان أن يجرد هذا الوجود المادى فى خصائص وعلاقات وقوانين ، وأن يتحقق له الوعى بهذا الوجود .

وعلى الرغم من الأهمية الحيوية للغة واستخدامها كوسيلة اتصال وتعبير عما يدور بداخل الأفراد من مشاعر واتجاهات، وعلى الرغم أيضاً من استخدامها كبداية نظرية وإدراكية للأشياء والوقائع التى حدثت فى أزمنة وأماكن مختلفة ، فكأنها تلخص لنا هذا العالم إلا أننا سنواجه بمشكلة دقيقة وهى مشكلة المعنى فإذا كان لكل رمز معنى فالكلمات كرموز تحمل أكثر من معنى ، ويفرق العلماء بين نوعين من المعانى ، الزول هو المعنى الدلالى والآخر هو ما يطلق عليه : المعنى الضمنى .

ويشير المعنى الدلالى إلى مجموعة الصفات والخصائص للشئ الذى تشير إليه الكلمة ، فمثلاً المعنى الدلالى لكلمة خنزير تحدد خصائصه كحيوان ذو أربع أرجل مغطى بشعر خشن ، فى حين يشير المعنى الضمنى للكلمة إلى مجموعة من الارتباطات

النفسية والانفعالية لتلك الكلمة على اعتبار أنه حيوان قذر ، شره ، متبلد ، كربه المنظر وفي ثقافتنا يحمل فوق هذا معنى آخر كونه حيوان نجس ، محرم أكله أو حتى لمسه .

وقد استخدم إسجود (١٩٦٢) طريقة لقياس اتجاهات الأفراد من خلال قدرتهم على تحديد المعنى الضمني لما يعرض عليهم من مفاهيم، وأطلق على ذلك النوع من المقاييس " بالتمايز السينمائي " . وتقوم فكرة القياس عند أوسجود على نظرية مفادها أن الكلمات والتي تشير إلى أشياء وموضوعات حسية تضمن جانبيين : الدلالة المباشرة، والآخر هو الدلالة الضمنية، وكثيراً ما يقوم اختيار الكلمات على أساس مشاعر الشخص الموصل واتجاهاته ، أى انطلاقاً من الدلالة الضمنية وهي ذات صيغة وجدانية.

وقد توصل أوسجود وزملاءه ، بعد تحليلهم لعدد كبير من الكلمات والمصطلحات بهدف قياس التباين في مضمونها إلى وزن التباينات في معاني تلك الكلمات ، رده لثلاثة أبعاد هي :

١- بعد التقييم العام Evaluation .

٢- بعد القوة Potency .

٣- بعد النشاط Activity .

في بعد التقييم نعطي للشئ وصفاً أو تقييماً من النوع " جيد - ردي " " سار - غير سار " " جميل - قبيح " " نظيف - قذر " ، وفي بعد القوة ويمكن قياسه بواسطة مقاييس مثل " ثقيل - خفيف " " قوى - ضعيف " " قاسى - لطيف " أما في بعد النشاط فيمكن استخدام أبعاد أو صفات مثل " سريع - بطئ " " إيجابي - سلبي " .

ولأهمية اللغة ولعلاقتها الوثيقة بالدراسات النفسية ، أخذ " علم النفس اللغوى " Psycholongaistics مكاناً بارزاً بين فروع علم النفس المعاصر، ويقوم علم النفس اللغوى على الربط بين علوم اللغة وعلوم النفس ، فإذا كان اهتمام علماء اللغة ينصب على دراسة البنى أو التراكيب اللغوية فإن علماء النفس يهتمون بكيفية اكتساب اللغة ، كيفية تأدية الأنظمة اللغوية لوظيفتها بتناول الناس للحديث .

ويذهب " تشومكسى ١٩٦٨ فى نظريته عن النمو التوليدي التحويلي Transformational Generaytive Grammer إلى أن القواعد التى نستخدمها حينما نتكلم أو نفسر كلام الآخرين هى القواعد النحوية للغة التى نستخدمها فالتركيب

اللغوى الى نستخدمه ونستجيب له ليس بظاهرة سطحية فالإنسان قادر على أن يذهب إلى ما وراء البنية السطحية للجملة ويحولها إلى بنية Structure أعمق تكشف عما وراءها من معان .. وتفيد هذه النظرية في أن تعلم اللغة عند الأطفال لا يمكن تفسيره كلية استناداً إلى نظريتي " تعلم اللغة بالمحاكاة " أو " بالتدعيم " بحيث تؤدي به هذه الطريقة إلى أن تتوالد لغة مترابطة نحوياً ، أى أن هذا الميكانيزم التوليدى للنمو هو جزء متأصل فى الطبيعة البشرية (١) .

التعلم كعملية اتصال :

العلاقة بين التعليم والاتصال علاقة وظيفية متبادلة : فالتعلم لا ينشأ من فراغ ، وإنما من خلال التفاعل لبين فرد وآخر فى سياق خبرة معينة ، وقد يكون للآخر حضور مباشر فى الموقف التعلمى مثل مواقف التعلم المدرسى أو غير مباشر مثل قراءة كتاب أو مشاهدة فيلم .

وبذلك يصبح التعلم عملية اتصالية ، كما تتطوى عملية الاتصال على عملية التعلم فالرسائل والمعلومات المتبادلة فى سياق العملية الاتصالية تتمخض عن تغيرات هائلة سواء فى سلوك الشخص المرسل للمعلومات أو الشخص المستقبل لها ، وما يرتبط بذلك من تغير فى عملية التغذية الراجعة ، وهذه العلاقة المتبادلة بين لا تعلم والاتصال تعد علاقة تفاعلية بين المعلم والمتعلم فى إطار سلسلة من العمليات التى تترابط مع بعضها فى دوره من التغذية الراجعة لدى المعلم والمتعلم (٢) .

ولكى تتحقق فاعلية الاتصال فى عملية التعلم يجب تحقيق المقومات التالية (٣) .

١- الاندماج فى الخبرة: بمعنى أن يتم تفاعل الفرد مع بيئته فى سياق عملية اتصالية ، بحيث يتم التعلم فى ضوء ما يخبره الفرد ، بقدر ما يكون عمق اندماج الفرد فى مثيرات بيئته وتوحده معها تكون فاعلية عملية الاتصال والتعلم .

٢- ثراء المعنى : فقيمة الاتصال فى موقف التعلم أن يكون مرتبطاً بحياة الفرد وأهدافه واهتمامه ، أما إذا كان بغير معنى فسيكون اتصالاً آلياً بارداً محدوداً

(١) طلعت منصور : مرجع سابق ، ص ٤٤٩ .

(٢) طلعت منصور : مرجع سابق ، ص ٤٣٩ .

(٣) طلعت منصور : مرجع سابق ، ص ٤٣٩ .

وبذلك سيكون اتصالاً أقل استئارة للاهتمام ، غير مشبع لحاجات الفرد فيزيدون من ميلهم إلى صدّه ورفضه .

٣- التابع والاستمرار: التابع المنظم المستمر للخبرة يؤدي ترابط عناصرها وتماسكها بحيث تؤلف شيئاً ينطوى على قيمة حقيقية .

أنواع الاتصال :

يأخذ الاتصال عدداً من التصنيفات سواء كان ذلك على أساس النموذج أو الهدف من عملية الاتصال ، أو الوسائل المستخدمة في عملية الاتصال أو على أساس الموقف الاتصالي أو في ضوء حجم الأفراد ونوعيتهم .. وسيتم هنا عرض التقسيمات الأقرب للناحية النفسية والاجتماعية وهو تقسيم أنواع عملية الاتصال في ضوء حجم الأشخاص المشاركين في عملية الاتصال على النحو التالي :

١- الاتصال الذاتي :

ويقصد به ما يحدث داخل الفرد ، حينما يتحدث الفرد مع نفسه ، وهو اتصال يحدث داخل عقل الفرد ، ويتضمن أفكاره ومدرّكاته وخبراته ، وفي هذا النوع من الاتصال سوف يكون المرسل والمتلقى هو نفس الشخص .

ويشير طلعت منصور (١٩٨٠ ص ٤٥٢) إلى أن المقصود به هو إدراك الفرد لذاته ولعلاقاته بالعالم المحيط به ، ووعيه بخصائصه وقدراته وحدوده وبجوانب قوته وضعفه ، وبما قد يعوق انطلاق طاقاته وحسن اتصال الفرد مع نفسه يجعله أقدر على توظيفاً كاملاً ، الأمر الذي يضمن بدرجة كبيرة السواء لشخصيته والفاعلية لأسلوب حياة هذه الشخصية (١) .

ويدخل هذا المعنى للاتصال في إطار دراسة الشخصية وتعريفها وبالتالي تفسير ما يحدث بين الأنظمة أو الأجهزة أو المكونات أو الجوانب المختلفة للشخصية ، وكل من النظريات النفسية سوف تتخذ لنفسها موقفاً متبايناً تجاه ما يتم داخل الشخصية الإنسانية من اتصالات ، ولن نتطرق بالتفصيل لهذا النوع حيث أنه يدخل في إطار دراسة الشخصية الإنسانية.

(١) طلعت منصور . مرجع سابق ، ص ٤٥٢ .

(٢) الاتصال بين فردين :

ويقصد به العملية التي تحدث يومياً حينما نتبادل التحية مع الآخرين ، أو ندخل معهم فى مناقشة ، أو نلقى عليهم الأوامر فالاتصال بين شخصين يمكن اعتباره تفاعل بين نظامين ذاتيين أو أكثر فحينما يتحدث الشخص إلى آخر يعتبر كل منهما نظاماً ، وتفاعل النظام هو الذى يحدد شكل عملية الاتصال وسوف نقدم أحد النماذج التى تفسر عملية الاتصال بين شخصين لكى يوضح كيفية فهم أبعاد ومكونات تلك العملية .

نموذج شانون وويفر للاتصال بين شخصين (١) :

حظى هذا النموذج بانتشار واسع بعد أن قدم شانون عام ١٩٤٨ نظرية المعلومات ، وهى نظرية تقوم فى جوهرها على مجموعة من المفاهيم الرياضية ، والشكل التالى يوضح المكونات الأساسية للنموذج .



شكل (١) يوضح المكونات الأساسية لنموذج شانون وويفر

وتبدأ عملية الاتصال بمصدر يختار رسالة يتم وضعها فى كود بواسطة جهاز إرسال يحول الرسالة إلى إشارات ثم يقوم جهاز الاستقبال بفك كود الإشارات ويحولها إلى رسالة يستطيع المستقبل (الهدف) استقبالها والتعامل معها ، والتغيرات التى تحدث للرسالة خلال انتقالها من المرسل للمستقبل تكون بسبب عملية التشويش ، وهذا التشويش يشير إلى مصدر الخطأ الذى يسبب حدوث الاختلافات أو التغيرات التى طرأت على الرسالة .

(١) Shannon , C . & Weaver , W . The Mathenatical Theory Of Communication . Jilinois Unurv . press , 1956 .

ويرى شانون أن عملية الاتصال يمكن دراستها من خلال أحد جوانب ثلاث :
الجانب الفني أو الجانب الدلالي أو الجانب الملوكي أو الناتج وفيما يلي نوضح لبعض
مفاهيم النموذج .

أولاً : مفهوم التشويش :

ويشير هذا المفهوم إل أى شئ فى الوسيلة يعد مخالفاً لما وضعه فيها القائم
بالاتصال ، يؤدى إلى ظهور اختلاف بين الرسالة التى تم تلقيها والرسالة التى أرسلت
بالفعل .

وينقسم التشويش إلى ميكانيكى ويعنى أى خلل فى قد يطرأ على إرسال
الإشارات فى رحلتها من المرسل إلى المستقبل ، وآخر دلالي وهو يحدث داخل الفرد
حينما يمسى فهم مضمون الرسالة لأى سبب من لأسباب .

ثانياً : مفهوم الأنثروبى :

وهذا المعنى يشير إلى عدم التعيين أو سوء التنظيم فى نظام من النظم إذ هو
درجة الشعوائية فى أى ظرف من الظروف .

وينطلق هذا المعنى من مفهوم شانون عن المعلومات ، وذل لأنه لم يتقيد بأى
تصور سابق عن اللغة ، وكما يقول شانون فإن الحقيقة الهامة عن مصر المعلومات هى
أنه يقوم بالاختيار ، والأمر الهام الذى يختار من بينها القائم بالاتصال ما سيقدمه .

أى أنه وفقاً لهذه النظرية فإن المعلومات هى الشئ الذى نحتاج إليه حينما نواجه
اختياراً وقدر المعلومات الذى نحتاج إليه لاتخاذ القرار يتوقف على مدى تعقد الاختيار
فى كل حالة ، فإذا واجهنا موضوعاً ينطوى على بديلات كثيرة ومخالفة محتملة بشكل
متساوى ، فإننا سوف نحتاج إلى معلومات أثر مما إذا واجهنا اختياراً بسيطاً بدليلين فقط
إما هذا أو ذاك وعليه فإن المعلومات تشير إلى معرفة غير المتوافرة للفرد .

ثالثاً : مفهوم التطويل أو الحشو :

ويعنى هذا المفهوم عكس الأنثروبى ويهتم ، نموذج شانون ويفر بدراسة العلاقة
بين التطويل والفهم ، وقد اكتشف بعض الباحثين الذين قاموا بتطبيق هذا النموذج على
اللغة الإنجليزية أن تلك اللغة لها كثير من الحشو أو الزيادة .

وعلى الرغم من أن هذا النموذج يستند أساساً للجوانب الفنية للاتصال أى أنه نموذج هندسى متخصص لتوضيح المشاكل الفنية للاتصال ، إلا أنه يتسم بالمرونة الكافية التى تجعلنا قادرين على استخدامه لشرح مجالات الاتصال البشرى بعد إجراء بعض التعديلات الطفيفة .

كما أضيف مفهوم رجع الصدى :

فلكى تعمل جميع الأنظمة المستقلة بشكل ناجح ، فإن ذلك يتطلب وجود دائرة اتصال لها طبيعة دائرية ، وليست طويلة والمخطط التالى يوضح هذه الإضافة لتوبرت ويز . ورجع الصدى فى العملية الإنسانية أساسى فى وسائل السيطرة الأتوماتيكية. ونظراً للتطور الحادث فى النماذج الرياضية للاتصال فى مجال السبرناتيقا والتى وصلت إلى أن الاختلاف كبير بين الإنسان والآلة ، وأن النماذج الرياضية تتصل بالعمليات الاتصالية بشكل عام .

نموذج رايت للتعلم :

ويعد نموذج التعلم الذى قدمه رايت ١٩٧٠ مثلاً لتوظيف ديناميات العملية الاتصالية الفعالة فى مواقف التعلم المدرسى ويتوقف ذلك على مدى نجاح التعلم فى توجيه وتقديم الخبرات التعليمية بطريقة حية ومناسبة ويطلق رايت على هذه الطريقة اسم طريقة " التعلم التشاركى " .

ويقدم رايت مقارنة بين الدور الاتصالى " للمعلم المشارك " فى عملية التعلم وبين المعلم التقليدى ، فمن سمات الاتصال القائم على المشاركة أنه يركز أساساً حول المتعلم بينما يتصف الآخر بتمركزه حول المعلم ويمكننا أن نوجز سمات التعلم التشاركى فى النقاط التالية :

أولاً : يتعلم الدارس كيف يتعلم : بمعنى أنه لا يركز على تقديم المحتوى ، والحقائق والمعلومات ، بل يصف الطريقة المناسبة لكيفية الوصول والحصول على هذه المعارف والحقائق والمهارات .

ثانياً : يركز على التعلم تجويد النقاط الحيوية - من وجه نظره - والتى يمكن أن يبرع فيها ، ويكون دور المعلم هو مساعدته على التعلم على أساس من الواقعية الذاتية .

ثالثاً : يهدف هذا الأسلوب من التعليم التشاركي إلى أن يكون التلميذ باحثاً نشطاً عن المعلومات ، وأن يبحث عن المصادر المعرفية المتاحة ويستطيع أن يستفيد منها بفاعلية .

رابعاً : أن يستطيع التلميذ الوصول إلى المعلومات والمعارف - ليس فقط - بل استخدامها بقدر ما تكون لازمة لحل مشكلة ما تواجهه.

خامساً : يتوقع من التلميذ أن يتعلم بواسطة الطريقة الاستقصائية والاكتشاف وطرح الأسئلة والطريقة الحوارية ، وتكوين الفروض والتحقق من صحتها وحل المشكلات .

سادساً : يركز التعليم التشاركي على الطريقة الابتكارية من حيث تحديد وحل مشكلات قائمة في الواقع الاجتماعي ، ولا يركز على استكمال التدريبات أو المشكلات التي تستند على الكتب المدرسية وذلك على أساس وجود إجابة واحدة صحيحة .

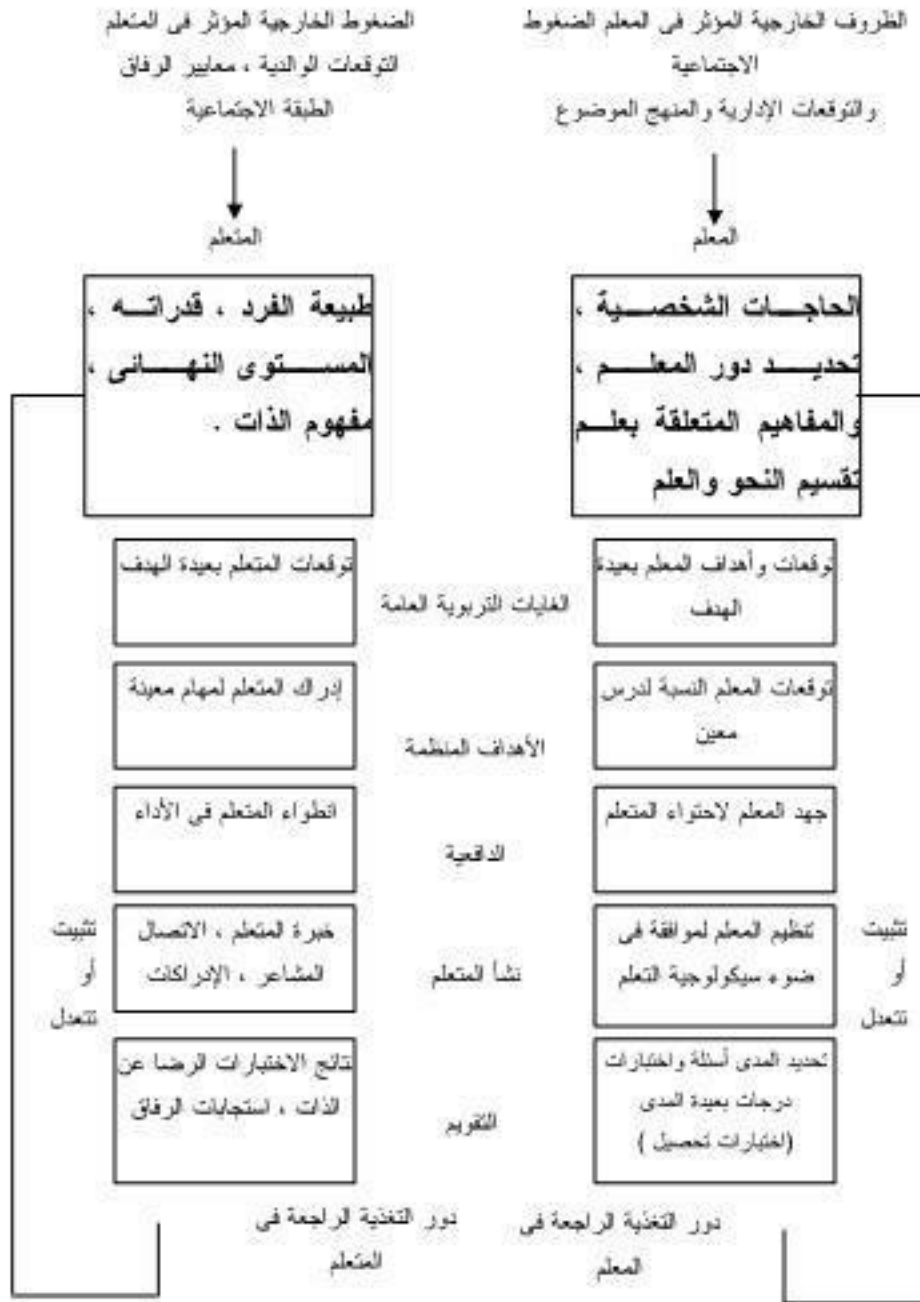
سابعاً : يقوم التعلم التشاركي على صياغة محددة وواضحة للأهداف القائمة على حاجات التلاميذ في الأهداف السلوكية والتي لا تقوم على تغطية قدر متخصص من المادة الدراسية .

ثامناً : يقوم على التحصيل الفردي والمرتبط بحاجات التلميذ وإشرافه ولا يركز على الأداء والارتباط بالجماع ، على أساس التدرج وفقاً للمنحنى الاعتدالي ، ويطلق على ذلك النوع : التعليم الفردي.

تاسعاً : يقوم التعلم التشاركي على الاتصال المفتوح بين التلاميذ والمدرسة وبين التلاميذ وأنفسهم ، ولا يتركز على الاتصال من جانب واحد من المعلم للتلميذ .

عاشراً : يا حول أن ينمي في التلاميذ جواً من الصراحة والثقة والاهتمام بالآخرين ، مع تزويدهم بمعلومات التغذية الراجعة التي يحتاجونها لتقييم أدائهم وتقديمه ، ولا يزودهم بالتغذية الراجعة التي تتعلق بالأداء في الامتحانات .

الأمر الذي يمكننا من القول بأن التعليم التشاركي يقوم على الاتصال المفتوح بين الفرد والآخرين وبينهم بعضهم بعضاً وعلى انفتاح مجالات الخبرة وتدعيم ، يكسبه الفرد ، المر الذي يساعد المتعلم على تحقيق ذاته والشكل التالي يوضح التعلم الدراسي كما تحكمه علاقة تفاعل اتصالي بين المعلم والمتعلم .



شكل (٢) التعلم المدرسي كما تحكمه علاقة تفاعل اتصالي بين المعلم والمتعلم

٣- الاتصال بين الجماعات :

يعني علم النفس الاجتماعي عناية بسلوكيات الاتصال باعتباره الأساس في العلاقات الاجتماعية بكل أنواعها ، فالإتصال هو بمثابة الربط الذي يربط بين الناس في أنظمة اجتماعية كما أن الجماعات الاجتماعية تصبح أنظمة اجتماعية فعالة بواسطة الاتصال كما أن محاولات الاتصال تؤدي إلى تكون الجماعات ، فالجماعات الاجتماعية توجد بفضل التفاعل الاتصالي الذي يتوافر بين أعضائها ويحدد الاتصال بين الجماعات

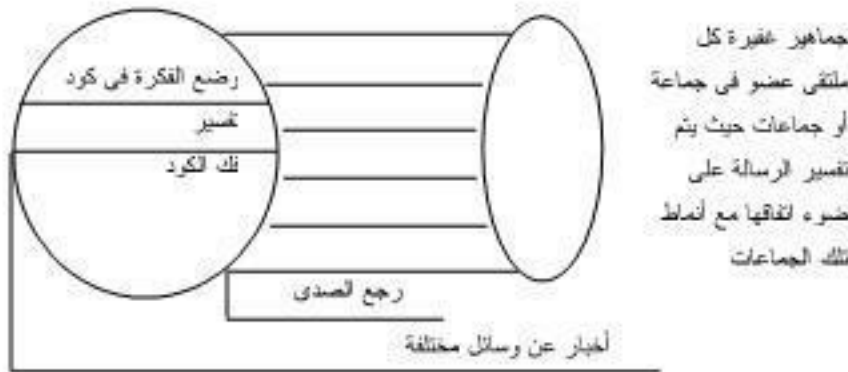
الاجتماعية وفقاً لأنماط هذه الجماعات وما يمكن أن يقوم بينها من علامات وأدوار متبادلة .

نموذج وليرشرام للاتصال الجماهيري : نفس العناصر الأساسية في نموذج شانون وويفر ، غير أنه أضاف إلى النظام البنائي أو التركيب لشانون تأثير التعلم في السلوك والجوانب الدلالية وتأثيرها .

ولقد مر نموذج شرام بسلسلة من النماذج حتى وصل إلى تصوره الأخير عن هذا النموذج .

والاتصال الجماهيري يسعى للوصول إلى الأفراد الذين يقومون بقراءة الصحف المسائية أو الصباحية إذ يشاهدون التلفزيون مثلاً ، المستقبل في هذه الحالات يختلف عن المستقبل في الاتصال الشخصي ، ويمكن هذا الاختلاف في رجوع الصدى ، فهو كبير في حالة الاتصال الشخصي في حين يكون بسيط جداً في حالة الاتصال الجماهيري ، فهو نادراً ما يتحدث جهاز إدارة جريدة أو محررة برنامج من برامج التلفزيون .

وتبدو العملية الاتصالية الجماهيرية دائرية ، فكل مؤسسة اتصالية تعبر عن آرائها للآخرين أو لنفسها ، ثم تترجم وتفسر وتستقبل في نفس الوقت آراء الآخرين ، ويوضح الشكل التالي عملية الاتصال .



ولا نستطيع أن نتنبأ بالتأثير على الجمهور بشكل عام ، ولكن نستطيع فقط أن نتنبأ بالتأثير على الأفراد .

ونظراً للتطور الحادث في المؤسسات الإعلامية وخاصة في مجال صياغة أفكار جماعية يمكننا فقط التنبؤ بالاتصال الجماهيري بنفس الأسلوب الذي نتنبأ به بتأثير أنواع الاتصال الأخرى أي على أساس تفاعل الرسائل ولظروف والشخصية والجماعة

،وحيث أن الاتصال الجماهيري لا عرف الكثير عن الأفراد بين جمهوره يصبح التنبؤ
أمراً صعباً .

مراجع الفصل

- جيهان أحمد رشنى : الأسس العلمية لنظريات الإعلام ، دار الفكر العربى بالقاهرة ، ١٩٥٧ .
- طلعت منصور : سيكولوجية الاتصال ، عالم الفكر ، المجلد (١١) العدد الثانى ، الكويت ، ١٩٨٠ .
- Gerbher , G . Maxx : Media and Human Communication Theory in : F.E.X Dance (ed) . Human Communiation Theory . New York , 1967 .
- Shanon , G .& Weaver W : The Mathenatical Theory of Communication , Jikinois Unevers . press , 1956 .

الفصل السابع

الذكاء الانفعالي والعلاقات الإنسانية

- الأهداف التعليمية.
- أولاً: مقدمة
- ثانياً: الذكاء الانفعالي: قدرة أم سمة شخصية؟
- ثالثاً: تحسين الذكاء الانفعالي خلال سنوات الرشد.
- رابعاً: نمو الكفاءة الانفعالية.
- خامساً: التعلق ونمو الكفاءة الانفعالية.
- سادساً: الأسس العصبية [النيورولوجية] للذكاء الانفعالي.
- سابعاً: مفاهيم مرتبطة بالذكاء الانفعالي.
- ثامناً: المضامين أو الدلالات التطبيقية.
- تاسعاً: صور الخلاف أو الجدل.
- عاشراً: ملخص.
- إحدى عشر: أسئلة.
- اثنا عشر: قراءات إضافية.
- الثالث عشر: مقاييس للاستخدام في البحوث في المجال.
- الرابع عشر: مسرد بالكلمات ومعانيها.

الأهداف التعليمية:

يتوقع بعد الانتهاء من دراسة الوحدة الحالية أن يتمكن الطالب من :

- ∞ التمييز بين الذكاء الانفعالي كما يتم تصوره كقدرة وكسمة شخصية مع الإشارة إلى نماذج ماير وسالوفي وكارسو، بار أون ، وجولمان وكوبر.
- ∞ وصف نمو الذكاء الانفعالي عبر مرحلة الطفولة إلى المراهقة.
- ∞ فهم أهمية روابط التعلق في نمو الكفاءة الانفعالية والمرونة الشخصية.
- ∞ تحدد بعض أبعاد الأسس العصبية البيولوجية للذكاء الانفعالي.
- ∞ التمييز بين الذكاء الانفعالي وبعض المفاهيم الأخرى مثل الذكاء العملي، سمات الاضطراب التوحدي واسع الطيف، الانفتاح على الخبرة، صعوبة تعرف وتحديد ووصف الانفعالات (العمى الانفعالي) Alexithymia، العقلية النفسية، مستويات الوعي الانفعالي، والإبداع الانفعالي.
- ∞ فهم المضامين أو الدلالات التطبيقية لبحوث الذكاء الانفعالي في تحسين وتعزيز جودة الحياة النفسية الذاتية.
- ∞ تحديد الأسئلة البحثية التي مازالت في حاجة إلى مزيد من الدراسة لتنمية فهمنا للذكاء الانفعالي ولجودة الحياة النفسية.

في سنة ١٩٩٥ اختار المجتمع الأمريكي للغة العامية أو المحلية The American Dialect Society الذكاء الانفعالي كأكثر المصطلحات الجديدة المفيدة. ونشأ الاهتمام البالغ بمفهوم الذكاء الانفعالي نتيجة طباعة ونشر كتاب دانيال جولمان (١٩٩٥) الذي حقق معدل مبيعات لا نظير له في هذه السنة وعنوانه: الذكاء الانفعالي: لماذا يمكن أن يكون أكثر أهمية من معامل الذكاء Emotional Intelligence: Why It Can Matter More than IQ. وحقق هذا الكتاب انتشاراً أو شهرة لمجالات العمل العلمي الأكاديمي في الذكاء الانفعالي الذي نشره البروفيسور جون ماير، بيتر سالوفي وزملائه في سنة ١٩٩٠ (Mayer, et al., 1990; Salovey & Mayer, 1990)، ولعمل البروفيسور هوارد جاردنر عن الذكاء الشخصي والذكاء البين شخصي أو ذكاء العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين [الذكاء الاجتماعي] الذي نشر سنة ١٩٨٣.

فقد طرح كل من جون ماير وبيتر سالوفي نتائج البحوث التي تفيد أن معالجة المعلومات المتعلقة بالانفعالات والمشاعر تستلزم أو تتطلب قدرات تختلف عن تلك القدرات المطلوبة لمعالجة المعلومات المتعلقة بالمشكلات اللفظية، الحسابية، أو البصرية - المكانية المتضمنة في اختبارات الذكاء التقليدية. وأفاد جاردنر بأنه يوجد ما سماه هكذا بصيغة الجمع الكثير من الذكاءات الأخرى بالإضافة إلى ذلك النوع من الذكاء الذي تقيسه اختبارات معامل الذكاء وتتضمن هذه الذكاءات قدرة المرء على فهم وضبط وتنظيم انفعالاته ومشاعره الذاتية (الذكاء الشخصي أو ذكاء العلاقة مع الذات) والقدرة على فهم وضبط وإدارة العلاقات (الذكاء بين الشخصي أو ذكاء العلاقة مع الآخرين).

وورد في مستهل كتاب دانيال جولمان المشار إليه فقرة عامة تفيد بأن النجاح في العمل وفي تحقيق الأهداف المقدرّة أو ذات القيمة في الحياة، يعزى بصفة عامة ليس إلى معامل الذكاء، بل إلى الذكاء الانفعالي، وعرف الذكاء الانفعالي بأنه قدرة المرء على إدراك وإدارة انفعالاته ومشاعره الذاتية وإدراك وإدارة انفعالات ومشاعر الآخرين في سياق العلاقات الاجتماعية الدالة أو المهمة المتبادلة مع الآخرين. أكثر من ذلك، بينما يوجد قبول عام مفاده أن العوامل التكوينية أو الجينية تضع حدوداً لمعامل الذكاء، روج بشكل ضمني في كتاب جولمان لفكرة أن الذكاء الانفعالي يتحدد أو يتأثر بصفة أساسية بالعوامل البيئية ويمكن بالتالي تحسينه من خلال التدريب.

وتقبل عامة الأمريكيون هذه الفكرة بحفاوة بالغة، لكونها جاءت في وقت روج فيه كتاب هيرنشتين وموراي Herrnshtein & Murray (١٩٩٤) المنحني الجرسى The Bell Curve لفكرة أن ارتفاع معامل الذكاء العامل الرئيسي في تحديد النجاح المهني وفي عضوية الطبقات الاجتماعية المرتفعة.

ثانيًا الذكاء الانفعالي: قدرة أم سمة شخصية؟

تم دراسة الذكاء الانفعالي في البحوث الحديثة من مدخلين نظريين متميزين. اعتبر الذكاء الانفعالي في المدخل النظري الأول مجموعة من القدرات المستخدمة في معالجة المعلومات الانفعالية. صاغ هذا المدخل النظري ودافع عنه الأساتذة جاك ماير، بيترو سالوفي، وديفيد كارسو من جامعة نيوهامبشير (Mayer, Caruso & Salovey, 2000). أما أنصار المدخل النظري الثاني فقد صوروا الذكاء الانفعالي كمجموعة من سمات الشخصية، وتبنى هذا المدخل النظري البروفيسور رويفين بار أون Reuven Bar-On (٢٠٠٠) من الدنمارك، مؤلف بطارية معامل الذكاء الانفعالي، ودانيال جولمان وزملاؤه (١٩٩٥)، (٢٠٠٠) (Goleman, 1995; Boyatzis, et al., 2000) والبروفيسور ريتشارد كوبر Richard Cooper (١٩٩٧/١٩٩٦) مؤلف خريطة معامل الذكاء الانفعالي.

١. الذكاء الانفعالي من منظور نموذج القدرة لماير، سالوفي، وكارسو.

يشير الذكاء الانفعالي وفقًا لنموذج القدرة الذي صاغه وطوره ماير، كارسو، وسالوفي (٢٠٠٠) إلى القدرات التي يستخدمها المرء في معالجة المعلومات المتعلقة بانفعالاته ومشاعره الشخصية وانفعالات ومشاعر الآخرين. ودخل هذا النموذج الذي يحدد مكوناته الشكل رقم (٤-١) يوجد أربعة فروع تكون الذكاء الانفعالي: الإدراك الانفعالي، التكامل الانفعالي، الفهم الانفعالي، وإدارة الانفعالات والمشاعر.

أ. المكون أو الفرع الأول: الإدراك الانفعالي.

القدرة على رصد، الانتباه، وحل شفرة الرسائل الانفعالي كما يعبر عنها من مختلف أنواع السياقات وتشمل تعبيرات الوجه، نغمة الصوت، والأعمال الفنية. وذوي المهارة في إدراك الانفعالات والمشاعر المختلفة سواء كانت خاصة بالذات أو خاصة بالآخرين لديهم معرفة أو دراية أفضل ببيئتهم

وبالتالي ربما يكونون أكثر قدرة على التواءم أو التوافق بشكل أفضل مع هذه البيئة. والشخص القادر على تبين أو اكتشاف تعبيرات الوجه الدقيقة الدالة مثلًا على التوتر

والغضب في موقف أفضل في التعامل أو إدارة موقف الصراع أو الخلاف الاجتماعي من الشخص الذي لا يمتلك القدرة على تبين أو اكتشاف مثل هذه الانفعالات.

ب. المكون أو الفرع الثاني: التكامل الانفعالي.

ويقصد به القدرة على الحصول على، وتوليد أو تخليق المشاعر التي تيسر التفكير أو تعين على التفكير بصورة سوية. ويمكن أن تدخل الانفعالات النظام المعرفي للشخص كأفكار صريحة عن مشاعر معينة، مثل "أنا سعيد" وقد تتغير المعارف المتسقة مع هذه الحالة الانفعالية، مثل عندما يفكر الشخص السعيد تراه مثلاً يتصور "اليوم ستسير الأمور على ما يرام أو وفقاً لما أريد". وبالتالي يمكن أن تيسر الانفعالات التفكير من خلال تزويدنا بمعلومات عن حالتنا المزاجية — إذ تسمح لنا هذه المعلومات بأن نعرف ما إذا كنا سعداء، نساء، خائفون، أو غاضبون — كما تجعلنا نفكر بطريقة تتلاءم أو تتناسب وتتسق مع حالتنا المزاجية.

وعليه فإن ذوي المهارة في التكامل الانفعالي أكثر ميلاً لرؤية الأشياء، الأحداث، أو الوقائع من منظور تفاولي عندما يكونون سعداء، ومن منظور تشاؤمي عندما يكونون حزائي، ومن منظور التوجه للتهديد أو الاستهداف عندما يكونون قلقون أو غاضبون. وتعني القدرة هذه على تغير أو تحول منظور الرؤية بناء على الحالة المزاجية أن ذوي المستويات المتطورة من مهارات التكامل الانفعالي قادرون على رؤية الأشياء من زوايا أو منظورات متعددة وفقاً لتغير أو للتحولات التي تعترض حالتهم المزاجية. وربما تيسر القدرة على رؤية الأمور أو الأشياء من منظورات متعددة الحل الإبداعي الراقى للمشكلة وربما تفسر أيضاً لماذا أن ذوي التقلبات أو التحولات المزاجية يظهرون مستويات راقية أو عليا من الإبداع مقارنة بذوي الحالات المزاجية الأكثر ثباتاً. يعتمد مدى السيطرة الإرادية على التقلبات أو التحولات المزاجية على درجة ومستوى مهارات ضبط أو إدارة الانفعالات والمشاعر — المكون أو الفرع الرابع للذكاء الانفعالي في هذا النموذج — .

ت. المكون أو الفرع الثالث: الفهم الانفعالي.

القدرة على تفهم دلالات أو مضامين الانفعالات والمشاعر. ويستطيع ذوو المستويات المتطورة من الفهم الانفعالي تفهم كيف يمكن أن يؤدي انفعالاً معيناً إلى انفعال آخر، كيف تتغير الانفعالات مع الوقت أو الزمن، وكيف يمكن أن يؤثر نمط الانفعالات المؤقتة أو العابرة على العلاقات. على سبيل المثال، ربما يكون الشخص القادر على فهم أن التعبير عن الغضب بشكل عدواني يؤدي الآخرين يمكن أن يؤدي إلى الندم إن لم يعقبه انتقام أو يؤدي إلى تصعيد الغضب إن أعقبه انتقام أكثر فعالية في التعامل مع أو إدارة

مواقف الصراع أو الخلاف مقارنة بالشخص الذي لا يمتلك مهارة فهم أنماط التسلسل أو التالي الانفعالي.

ث. المكون أو الفرع الرابع: ضبط أو إدارة الانفعالات.

القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر، اختيار الانفتاح على التعايش مع الانفعالات والمشاعر، وضبط طريقة التعبير عن هذه الانفعالات والمشاعر. ويمتلك الشخص الذي لديه مستويات متطورة من قدرات إدارة الانفعالات والمشاعر بديل اختيار إما التعايش مع الانفعالات والمشاعر وينفعل بها، أو إيقاف وكبح التعايش أو التجاوب مع هذه الانفعالات والمشاعر. على سبيل المثال، ربما تثرى تفاعلاتنا اليومية العادية حياتنا وتعمق علاقاتنا الاجتماعية لتصبح منفتحة على الانفعالات التي نخبرها بأنفسها أو التي يخبرها ويعبر عنها الآخرون وأن نعبر عن انفعالاتنا بصورة حرة طليقة. ومع ذلك، في المواقف الطارئة مثل تجنب تصادم السيارة، التعرض للازدحام، الشجار الساخن، أو إجراء عملية جراحية خطيرة ربما يكون من الملائم أو من التوافقي منع أو إعاقة المعاناة من الانفعالات المرتبطة بهذه المواقف وتضييق نطاق التعبير عنها. وذوو المستويات المتطورة من قدرات إدارة الانفعالات والمشاعر قادرون على تحديد درجة انفتاحهم على التعايش مع الانفعالات ودرجة تعبيرهم عنها في نفس الوقت.

وامتلاك مستويات متطورة من قدرات إدراك، التكامل، الفهم، وإدارة الانفعالات والمشاعر لا يعني بالضرورة أن هذه القدرات ستستخدم بصورة روتينية، إذ يعد مثل هذا الأمر مماثلاً لامتلاك معامل ذكاء عال ربما يستخدمه في قراءة الكتب التي تتطلب قدرات عقلية راقية أو ربما لا يستخدمه في قراءة مثل هذه النوعية من الكتب. لهذا السبب، لا يوجد ارتباطاً مرتفعاً بين مقاييس الذكاء الانفعالي المؤسسة على نموذج القدرة ومقاييس الذكاء الانفعالي المؤسسة على نموذج سمة الشخصية، التي تقيم أو تقيس ما يقوله الناس عن كيف يتصرفون عادة.

وربما يمكن قياس قدرات تعرف أو إدراك، التكامل، فهم، وإدارة الانفعالات والمشاعر باستخدام مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل The Multifactor Intelligence Scale (MEIS) (Mayer,etal.,1997).

أو اختبار الذكاء لماير، سالوفي، وكارسو (MSCEIT) The Mayer, Salovey and Caruso Intelligence Test ويوضح الجدول رقم (٤-١) الاختبارات الفرعية التي يتضمنها اختبار معامل الذكاء الانفعالي المتعدد واختبار ماير، سالوفي، وكارسو للذكاء الانفعالي (Mayer,etal.,1999).

جدول رقم (١) القدرات التي يقيسها اختبار معامل الانفعال متعدد العوامل، واختبار ماير، سالوفي، وكارسو للذكاء الانفعالي.

المجال	القدرة
الإدراك الانفعالي.	١. تعرف واكتشاف الانفعالات من الوجوه. ٢. تعرف واكتشاف الانفعالات في التصميمات. ٣. تعرف واكتشاف الانفعالات المتضمنة في الموسيقى. ٤. تعرف واكتشاف الانفعالات المتضمنة في القصص.
التكامل الانفعالي.	٥. ترجمة الشعور أو الانفعال [الحس المتزامن]. ٦. استخدام الانفعالات لعمل وإصدار الأحكام.(التحير للشعور أو لإحساس).
الفهم الانفعالي.	٧. تعريف الانفعالات. ٨. تعريف التركيبات أو الأخطاط الانفعالية المعقدة. ٩. تعريف التحولات الانفعالية. ١٠. تعريف الزوايا أو المنظورات الانفعالية.
إدارة الانفعالات والمشاعر.	١١. إدارة الانفعالات الشخصية. ١٢. إدارة لفعالات الآخرين.

وتتضمن هذه الاختبارات مفردات تتطلب إصدار أحكاماً معقدة عن الانفعالات وتحديد ما إذا كانت الإجابات صحيحة أم خاطئة. ففيما يخص محور أو مكون الإدراك الانفعالي، يطلب من المستجيبين أن يتعرفوا على أو يحددون الانفعالات المتضمنة في مجموعة من الوجود، المناظر الطبيعية، والتصميمات. أما فيما يتعلق بالتكامل الانفعالي، فيطلب من المستجيبين الحكم على مدى التشابه بين إحساس انفعالي كالحب والخبرات الداخلية الأخرى مثل الحرارة والمذاقات. وتسمى مهمة القياس هذه بمهمة الحس المتزامن. أما الفهم الانفعالي فيقيم أو يقاس بمدى من المفردات مثل "تشعر جيمي بالسعادة والمزيد من السعادة، المرح والبهجة. فإذا تزايد هذا الإحساس سيكون قريباً من : (أ) التحدي أو الصعوبة. (ب) الإعجاب. (ت) الزهو أو الفخر. (ث) الطمأنينة. (ج) النشوة أو الابتهاج. بينما يقيم أو يقاس إدارة الانفعالات عن طريق مفردات مثل "إذا أراد شخص حزين الترويح أو التفريغ عن نفسه من مسار الفعل الأفضل الذي يتعين عليه القيام به؟ (أ) التحدث إلى صديق. (ب) مشاهدة فيلمًا عدوانيًا. (ت) أكل وجبة كبيرة. (ث) التريض أو التمشي بمفرده. ويتم تحديد أوزان الاستجابة على هذه المفردات وفق محك الاتفاق.

ولمقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل واختبار ماير، سالوفي، وكارسو للذكاء الانفعالي خصائص سيكومترية جيدة فيما يتعلق بالثبات والصدق (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000). وتظهر نتائج التحليل العامل لهذين المقياسين وجود عامل عام واحد لهما وأربعة عوامل فرعية في النموذج تحت هذا العامل العام المفرد.

ويرتبط هذين الاختبارين بمعامل ارتباط حوالي ٠.٤ مع درجات المقاييس اللفظية للذكاء وليس مع درجات المقاييس غير اللفظية. كما أن معامل الارتباط بين اختبار الذكاء الانفعالي لماير، سالوفي، وكارسو (اختبار للذكاء الانفعالي مؤسس على نموذج القدرة) وبطارية معامل الذكاء الانفعالي لبار - أون (مقياس للذكاء الانفعالي مؤسس على نموذج سمة الشخصية) حوالي ٠.٤ وهو معامل ارتباط متوسط. ويوجد ارتباط متوسط بين اختبار الذكاء الانفعالي متعدد العامل (حوالي ٠.٣) والتعاطف، الرضا عن الحياة، وتقدير الذات. كما يوجد ارتباطات ضعيفة لكنها دالة بين مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العامل (حوالي ٠.٢) والتقدير الذاتي للدفع الوالدي، الانبساط، والصراحة في التعبير عن المشاعر أو الأحاسيس. كما أن الارتباط بين مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العامل واختبار ماير، سالوفي، وكارسو للذكاء الانفعال، ومقاييس المرغوبة الاجتماعية^{٦٠} غير دالة أو تافهة وغير جديرة بالاهتمام.

٢. الذكاء الاجتماعي والانفعالي وفق نموذج بار - أون للشخصية.

يميز في نموذج سمة الشخصية لبار - أون (٢٠٠٠) الذي يوضحه الشكل رقم (٤-٢) بين خمسة مجالات تمثل فيما بينها ما يعرف بالذكاء الانفعالي وهي: البعد الشخصي أو الذاتي، البعد بين الشخصي أو الخاص بالعلاقات المتبادلة مع الآخرين، التواؤم أو التكيف، التعامل مع أو إدارة الضغوط أو المنغصات، والمزاج. ويوجد في كل مجال من هذه المجالات مهارات نوعية خاصة التي تكون فيما بينها ما يشار إليه بالذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي.

أ. البعد الخاص بالعلاقة مع الذات (داخل الشخص).

يشمل البعد مهارات: الوعي بالذات، التوكيدية أو مهارات السلوك التوكيدي، الاستقلال والاعتماد على الذات، احترام أو اعتبار الذات، وتحقيق الذات.

ب. البعد الخاص بالعلاقة مع الآخرين (بين الشخصي).

يتضمن هذا البعد المهارات التالية: التعاطف، المسؤولية الاجتماعية، وإدارة العلاقات المتبادلة مع الآخرين.

ت. البعد الخاص بالتواؤم أو التكيف.

ويتضمن هذا البعد مهارات حل المشكلة، اختبار الواقع والمرونة.

ث. بعد إدارة الضغوط أو المنغصات.

فيشمل مهارات تحمل الضغوط وضبط أو السيطرة على الاندفاعات والحفزات الشخصية.

^{٦٠} المرغوبة الاجتماعية Social Desirability وقد تسمى أيضا الميل أو النزعة إلى مراعاة المعايير الاجتماعية للحصول على الاستحسان الاجتماعي وتجنب الاستهجان الاجتماعي.

ج. البعد الخاص بالمزاج.

ويتضمن السعادة والتفاؤل كمهارات رئيسية.

- وفيما يخص البعد الذاتي أو الشخصي أي البعد الخاص بالعلاقة مع الذات، فإن الوعي الانفعالي بالذات هو قدرة المرء على تعرف وتفهم انفعالاته ومشاعره الذاتية. أما التوكيدية فهي قدرة المرء على التعبير عن أفكاره، اعتقاداته، ومشاعره بطريقة غير عدائية للدفاع عن حقوقه الشخصية أو الذاتية. في حين يقصد بالاستقلال قدرة المرء على توجيه ذاته وضبط تفكيره وأفعاله، مع تحرره من الاعتمادية الانفعالية. ويشير اعتبار أو احترام الذات إلى قدرة المرء على تفهم، تقبل، واحترام ذاته. أما تحقيق الذات فهو قدرة المرء على إدراك ما يمتلكه من إمكانيات وتحقيق المرء للأهداف التي يبتغيها.

- بينما فيما يتعلق بالبعد الخاص بمجال العلاقات بين الشخصية أو العلاقات المتبادلة مع الآخرين فنجد أن التعاطف يشير إلى قدرة الشخص على الوعي، تفهم، وتقدير مشاعر وأحاسيس الآخرين. أما المسئولية الاجتماعية فتتمثل قدرة المرء على التعاون مع والإسهام البناء في أنشطة وخبرات الجماعة الاجتماعية التي ينتمي إليها. في حيث تشير العلاقات الاجتماعية المتبادلة إلى قدرة الشخص على تكوين والحفاظ على الصداقات التي تمتاز بالقرب الانفعالي والتواد النفسي.

- في حين يتضمن مجال التوافق أو التكيف حل المشكلة ويقصد به قدرة المرء على تعرف وتحديد المشكلات الاجتماعية والمشكلات بين الشخصية (مشكلات العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين)، تعريف هذه المشكلات بصورة إجرائية قابلة للحل، وتخليق وتنفيذ الحلول الفعال. واختيار الواقع ويقصد به قدرة المرء على تقييم الاتساق أو التطابق بين الخبرات الذاتية الداخلية والمواقف الخارجية الموضوعية. والمرونة وتعني قدرة المرء على تعديل أفكاره، مشاعره، وسلوكه ليتناسب مع المواقف المتغيرة.

- أما بعد إدارة الضغوط فيتضمن تحمل الضغوط ويشير إلى قدرة المرء على التصدي بصلابة للمحن، الشدائد، النكبات، والانفعالات القوية بدون اللجوء إلى الحيل التعويضية أو وسائل الدفاع النفسي السلبي وبدون الوصول إلى أيضاً إلى مرحلة التبلد الانفعالي. وضبط أو السيطرة على الاندفاعات والحفزات ويقصد به قدرة المرء على مقاومة أو تأجيل أو إرجاء تلبية اندفاعاته أو حفزاته أو تصرفها ويشير أيضاً إلى قدرة المرء على ضبط انفعالاته ومشاعره.

- وفي بعد أو مجال المزاج فنجد أنه يتضمن السعادة ويقصد بها قدرة المرء على إسعاد نفسه وإسعاد الآخرين، الاستمتاع، التعبير عن الانفعالات الإيجابية، والرضا عن

الحياة. والتفاؤل ويشير إلى قدرة المرء على النظر إلى الجوانب المشرقة من الأشياء حتى عندما يتعرض إلى أو مواجهة محن، شدائد، أو نكبات.

وصاغ رويفين بار - أون (١٩٩٧) استبياناً سماه بطارية معامل الذكاء الانفعالي The Emotional Quotient لقياس الذكاء الانفعالي. ويحتوي هذا الاستبيان على ١٣٣ مفردة. تمثل كل مفردة منها جملة مختصرة يصف المستجيب مدى انطباق كل منها عليه وفق تدرج خماسي يشير الرقم (١) فيه إلى غير صحيحة على الإطلاق، والرقم (٥) إلى صحيحة تماماً. وينتج عن تطبيق بطارية معامل الذكاء الانفعالي درجة كلية لمعامل الذكاء الانفعالي بصفة عامة ودرجات فرعية لكل مجال من المجالات والقدرات النوعية المتضمنة في الجدول رقم (٤-٢) الموضح في الصفحة رقم (١١٤) من الأصل الأجنبي للكتاب المقدمة ترجمته في الصفحات الحالية. وصيغت نسخاً مختلفة من بطارية معامل الذكاء الانفعالي للراشدين، المراهقين، والأطفال. وجمع بيانات تقنين هذه البطارية من خلال التطبيق على آلاف الناس من أكثر من خمسين دولة.

جدول رقم (٢) العوامل التي يقيسها نموذج الذكاء الانفعالي وفق نموذج بار - أون.

المجال	القدرات
التعامل الوظيفي مع الذات	الوعي الانفعالي بالذات. التوكيدية. الاستقلال. اعتبار الذات. تحقيق الذات.
بالعلاقة مع الآخرين أو التعامل الوظيفي مع الآخرين (بين الشخصي)	التعاطف. المسئولية الاجتماعية. العلاقات بين الشخصية أو العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين.
التكيف أو التواءم	حل المشكلة. ١٠. اختبار الواقع. ١١. المرونة.
إدارة الضغوط.	١٢. تحمل الضغوط. ١٣. التحكم أو السيطرة على الاندفاع أو الحفزات.
المزاج.	١٤. السعادة. ١٥. التفاؤل.

وبالتالي يصح أن نقول عندما يملأ أو يجيب شخص ما عن هذا الاستبيان فإن درجاتهم تقيم في ضوء درجات الآخرين عليه. وقد ثبت أن لبطارية معامل الذكاء الانفعالي معامل ثبات مقبول في العديد من الدراسات ولها أيضاً بعض الدرجة من الصدق. ويستدل على الثبات من أن إعادة تطبيق هذه البطارية بعد ستة أشهر يؤدي إلى الحصول على نفس الدرجات تقريباً، أما الصدق فقد استدل عليه من اتفاق تقديرات الخبراء كما أنه يمكن التنبؤ جزئياً من خلال تطبيقها بأنماط الناس الذين سيتفوقون في مواقف عمل معينة. كما أن ما تقيسه بطارية معامل الذكاء الانفعالي متميزاً أو مختلفاً عن الذكاء المعرفي الذي تقيسه اختبارات الذكاء الروتينية. ويلجأ إلى الحاسب الآلي لتصحيح استجابات الأفراد على بطارية معامل الذكاء الانفعالي بطريقة تمكن من التعويض في التقييم أو تحديد أوزان الدرجات إذا كانت أنماط استجابات الشخص تفيد أنه يحاول أن يصفون أنفسهم بطريقة إيجابية غير عادية أو استثنائية أو بطريقة سلبية غير عادية أو استثنائية.

وأظهر بار - أون (٢٠٠٠) وجود اختلاف في معاملات الذكاء الانفعالي أو في بروفييلات معامل الذكاء الانفعالي بين الناس بناء على متغيري الأعمار والجنس [النوع]. ويزيد الذكاء الانفعالي مع التقدم في العمر حتى على الأقل منتصف العمر. فمستوى معامل الذكاء الانفعالي لدى من هم في الأربعينات والخمسينات من أعمارهم أعلى من الناس الأصغر سناً أو الأكبر سناً. ويتشابه بصورة عامة معامل الذكاء الانفعالي لدى الذكور والإناث إلا أن درجات الذكور على أبعاد العلاقة مع الذات أو الذكاء الشخصي هنا، والتكيف أو التوافق، وإدارة الضغوط أعلى بينما درجات الإناث في بعد العلاقات بين الشخصية أو المتبادلة مع الآخرين أعلى من درجات الذكور. والنساء أكثر وعياً أو إدراكاً لانفعالاتهن، يظهرن مستوى عال من التعاطف، يرتبطن بصورة أفضل مع الآخرين، ويصرفن بمسئولية اجتماعية أعلى من الرجال. والرجال على العكس، مستوى اعتبارهم لذاتهم أو اعتدادهم بذاتهم أفضل، أكثر استقلالاً، يتوافقون أو يتكيفون بصورة أفضل مع الضغوط على المدى القصير، أكثر مرونة، يحلون المشكلات بصورة أفضل، وأكثر تفاؤلاً من النساء. ويوجد شواهد أو أدلة مقنعة تفيد أن درجات معامل الذكاء الانفعالي المرتفعة ترتبط بالصحة النفسية وأن درجات معامل الذكاء الانفعالي المنخفضة ترتبط بالمزيد من مشكلات أو صعوبات الصحة النفسية.

٢. نموذج جولمان للذكاء الانفعالي.

صاغ نموذج دكتور دانيال جولمان للذكاء الانفعالي بصورة مبدئية في كتابين من أكثر كتبه مبيعاً في هذا الموضوع (Goleman, 1995, 1998). وتلي ذلك إضفاء الطابع

الإجرائي على هذا النموذج فيما يعرف ببطارية الكفاءة الانفعالية The Emotional Competency Inventory (ECI) (Boyatzis, et al., 1999). وطورت هذه البطارية التي لها نسخة تعتمد على أسلوب التقرير الذاتي ونسخة أخرى تعتمد على تقديرات الزملاء بالتعاون مع البروفيسور ريتشارد بوياتزيس أحد علماء نفس علم النفس التنظيمي بجامعة كيس ويستيرن ريزيرف. وتهدف هذه البطارية إلى تقييم أو قياس كفاءات الذكاء الانفعالي المهمة للأداء البارع أو الفائق في مجالات الأعمال التجارية.

وتم التمييز في هذه البطارية بين الكفاءات الضرورية للوعي بالذات، الوعي الاجتماعي، إدارة الذات، والمهارات الاجتماعية. والمقاييس الأساسية والمقاييس الفرعية التي يجسدها الجدول رقم (٣) تتضمن كفاءات الوعي بالذات وتشمل الوعي الانفعالي بالذات، التقييم الدقيق للذات، والثقة بالذات. وكفاءات الوعي الاجتماعي وتشمل التعاطف، الوعي التنظيمي، والتوجه لخدمة الآخر. أما الكفاءات الضرورية أو الأساسية لإدارة الذات فتتضمن ضبط الذات، الإحساس بالقيمة والجدارة الشخصية، الشعور بالذات، التكيف أو التواءم، التوجه للإجاز، والمبادأة أو المبادرة. في حين تشمل كفاءات المهارات الاجتماعية الارتقاء بالآخرين، القيادة، التأثير، التواصل، الحث على التغيير، بناء روابط قوية مع الآخرين ومهارات تنمية العلاقات بين الفريق أي فريق العمل.

جدول رقم (٣) العوامل التي تقيسها بطارية الكفاءة الانفعالية.

المجال	القدرة.
الوعي بالذات.	١. الوعي الانفعالي بالذات. ٢. التقييم الدقيق للذات. ٣. الثقة في الذات.
الوعي الاجتماعي.	٤. التعاطف. ٥. الوعي التنظيمي. ٦. التوجه لخدمة الآخرين.
إدارة الذات.	٧. ضبط الذات. ٨. الثقة في الجدارة الشخصية والاعتماد على الذات. ٩. يقظة الضمير والمشاعر بالذات. ١٠. القدرة على التكيف أو التأقلم والتواءم. ١١. التوجه للإجازة. ١٢. روح المبادرة أو المبادرة.
المهارات الاجتماعية.	١٣. الارتقاء بالآخرين. ١٤. القيادة. ١٥. التأثير. ١٦. التواصل. ١٧. الحث أو التحريض على التغيير. ١٨. إدارة الصراع. ١٩. بناء روابط قوية مع الآخرين. ٢٠. العمل الجماعي وتكوين فريق العمل.

(المصدر: مقتبس من : Boyatzis,etal., 1999.)

وتظهر نتائج البحوث على الشركاء الخبراء في مؤسسة للخدمات الاستشارية أن الشركاء ذوي الدرجات المرتفعة التي تزيد عن درجة القطع على أبعاد بطارية كفاءة الذكاء الانفعالي يسهمون بصورة أكبر في مكاسب المؤسسة (Boyatzis,etal.,2000).

٣. خريطة معامل الذكاء الانفعالي لكوبر.

طور ريتشارد كوبر (١٩٩٦/١٩٩٧) أداة تسمى خريطة معامل الذكاء الانفعالي (EQ Map) لتقييم أو قياس: الوضع البيني الحالي للمستجيب، التنور الانفعالي للمستجيب، كفاءات معامل الذكاء الانفعالي، قيم واتجاهات

معامل الذكاء الانفعالي، ونواتج معامل الذكاء الانفعالي. ويلخص الجدول رقم (٤-٤) العوامل التي تقيسها هذه الأداة. فقيمها تتعلق ببعد البيئة الحالية نجده يتضمن كل من ضواغط أو ضغوط الحياة و أبعاد الرضا عن الحياة. أما مجال التنور الانفعالي فيحتوي على أبعاد الوعي الانفعالي بالذات [تعرف وإدراك الانفعالات والمشاعر الخاصة بالذات]، التعبير الانفعالي، والوعي بالانفعالات ومشاعر الآخرين. بينما تقع أبعاد النية أو القصد، الإبداع، المرونة، الارتباطات بين الشخصية، وعدم الرضا أو السخط البناء أو الإيجابي^{١١} تحت مجال كفاءات معامل الذكاء الانفعالي. في حين يشمل مجال قيم واتجاهات معامل الذكاء الانفعالي أبعادًا تقيس وجهة النظر، العطف والرحمة، الحذر والبديهة، الثقة في العمل أو الفعل، القوة الشخصية، والذات المتكاملة أو تكامل الذات. بينما تكون الصحة العامة، جودة الحياة، معامل العلاقة، والأداء الفائق أو المثالي أبعاد مجال نواتج معامل الذكاء الانفعالي..

^{١١} ترجمة لمصطلح Constructive Discontent حيث تفيد كلمة Constructive حرفياً بناء أو مفيد، وتفيد كلمة Discontent حرفياً كتيب بسبب الوحدة أو خيبة الأمل، أو منكسر الخاطر. ولما كانت كلمة Discontent مرتبطة مباشرة بكلمة Content والتي تفيد حرفياً (القع، أرضى، حجم، محتوى، أو سعادة) إذن يمكن ترجمة تعبير Constructive Discontent بعدم الرضا أو السخط البناء أو الإيجابي.

جدول رقم (٤) العوامل التي تقيسها خريطة معامل الذكاء الانفعالي.

المجال	القدرة.
البيئة الحالية.	١. ضغوط أو منغصات الحياة. ٢. الرضا عن الحياة. أو إشباعات الحياة.
التنور الانفعالي.	٣. الوعي الانفعالي بالذات. ٤. التعبير الانفعالي. ٥. الوعي بانفعالات ومشاعر الآخرين.
كفاءات معامل الذكاء الانفعالي.	٦. التعمد أو القصد والنية. ٧. الإبداع. ٨. المرونة. ٩. الارتباطات المتبادلة مع الآخرين. ١٠. عمد الرضا أو السخط والتذمر البناء.
قيم واتجاهات معامل الذكاء الانفعالي.	١١. وجهة النظر أو النظرة إلى الحياة. ١٢. الشفقة والعطف. ١٣. الحدس أو البديهة. ١٤. الثقة في العمل أو الفعل. ١٥. القوة الشخصية. ١٦. تكامل الذات.
نواتج معامل الذكاء الانفعالي.	١٧. الصحة العامة. ١٨. جودة الحياة. ١٩. معامل العلاقة. ٢٠. الأداء الفائق أو المتميز.

ويلاحظ أن خريطة معامل الذكاء تقيس تفسيراً واسعاً جداً لمفهوم الذكاء الانفعالي، بالإضافة إلى مجموعة متنوعة من الأبعاد المرتبطة مثل البيئة الحالية ونواتج معامل الذكاء الانفعالي التي لا تعتبر جزءاً من مفهوم معامل الذكاء الانفعالي كما يتصوره ويفسره الباحثون الآخرون الذين يتبنون مدخل سمة الشخصية في دراسة الذكاء الانفعالي، مثل رويفين بار - أون ودانيال جولمان.

وبسبب أن دراسات صدق مقاييس القدرة ومقاييس السمة للذكاء الانفعالي مازلت في مرحلة مهدها، مازال الجدل قائماً حول المدخل الأكثر فائدة ونتوقع في ظل ما هو متوافر من شواهد أن تظل هذه المسألة غير محلولة.

ثالثاً تحسين وتعزيز الذكاء الانفعالي في مرحلة الطفولة.

يوجد في واقع الأمر وفرة في البرامج التي تدعي أو تزعم استهداف تحسين وتعزيز الذكاء الانفعالي في المدارس وفي بيئات العمل (Salovey, et al., 2002). وتعد دراسات التحقق الإمبريقي من فعالية برامج التدريب هذه في مرحلة مبكرة من النمو. ومع ذلك، تفيد نتائج البحوث من مجال العلاج المعرفي – السلوكي أن التدريب على مهارات رقابة الذات، تنظيم الذات، التواصل، وحل المشكلة ربما من المفيد تضمينها في برامج التدريب على الذكاء الانفعالي (Carr, 2000c).

١. التدريب على مهارات رقابة أو مراقبة الذات لزيادة الوعي الانفعالي.

تحسن وتعزيز مراقبة الذات الوعي بالانفعالات والمشاعر، بالمواقف التي تنشط أو تثير هذه الانفعالات والمشاعر، وبالأفكار والاعتقادات المصاحبة لها. وتتضمن مراقبة الذات الاحتفاظ بمذكرات يومية لنوبات الغيرة في المزاج الانفعالي في إطار الأعمدة التالية (كما سبق أن لاحظت في الفصل الثالث في جزء التدريب على إعادة أو تغيير أسلوب التفكير أو العزو):

- ∞ النشاط the Activity الذي أدى إلى التغيرات في المزاج.
- ∞ الاعتقادات the Belief التي أفضت إلى التغيرات في المزاج.
- ∞ التغير الناتج أو اللاحق في المزاج the Consequent على مقياس ذي تدريجي يتضمن عشرة مستويات أو نقاط.

ومراجعة هذا النمط من المذكرات أو الملاحظات اليومية يسمح لنا برؤية أن اعتقاداتنا وتفسيراتنا أو تأويلاتنا للأحداث هي التي تسهم بجزء كبير في التغيرات المزاجية السلبية.

٢. تنظيم الذات للتعامل مع أو لإدارة الانفعالات المزعجة المكدرّة.

صيغت الكثير من الروتينات المتطورة لضبط وتنظيم الاكتئاب، القلق، والغضب في التقليد المعرفي السلوكي في مجال العلاج النفسي. وقد سبق الإشارة إلى هذه الروتينات في الفصل الأول في الجزء الخاص بالتعامل مع أو إدارة الانفعالات التكيفية والانفعالات المكدرّة المزعجة وفي الفصل الثالث في الجزء الخاص بإعادة تدريب أو تغيير أسلوب العزو أو التفكير، لذلك سنعرض لها في هذا الصدد بصورة مختصرة.

ويمكن أن نصبح مدركون أو واعون بالمواقف التي تحدث في سياقها نوبات الاكتئاب، القلق، والغضب، والوعي أو الإدراك للاعتقادات التي نتعامل وفقاً لها مع هذه المواقف، باستخدام التدريب على مراقبة الذات التي سبق توضيحها.

ففيما يخص الاكتئاب، يمكن أن نتجنب المواقف المكدرّة أو المنغصّة. فإذا تعذّر ذلك، نستطيع أن نطلب من الآخرين الذين ننصّر أن سلوكهم يضايقنا أو يثير استيائنا بكل ثقة وتوكيد أن يتصرفوا بطرق أقلّ إزعاجاً أو أقلّ ضغطاً. ومفتاح توكيد الذات أو التوكيدية أن نقول بوضوح ما تفضله وأن تصف بدقة الموقف المشكل بدون تحميله ما لا يحتمل، وبطريقة بعيدة عن لوم الذات وهنا يمكن الاستعانة بتعبير " أنا جملة أو تعبير " على أن تتضمن هذه الجملة أو ذاك التعبير شعورك أو انفعالاتك، وأن تعلن بوضوح كذلك ما تفضله. على سبيل المثال، عندما أحاول إنهاء هذه التقارير، ويتأخر ورود الجزء الخاص بك ، ينتابني القلق بسبب اعتقادي بأننا لن ننهي هذه التقارير في الميعاد المحدد، أود في المستقبل أن توافينا بالجزء الخاص بك في الميعاد الذي اتفقنا عليه ". وبالإضافة إلى هذه الاستراتيجية يجب أن نتوجه لدحض الاعتقادات التشاؤمية والاعتقادات التي تنزع إلى تلمس الكمال أو الإتقان المطلق التي تسهم في تعزيز حالتنا المزاجية، وأن ننظر ونبحث عن الأدلة والشواهد التي تدعم أو تساند وتعزز الطرق البديلة الأكثر تفاؤلاً لمعرفة معنى الموقف. ويمكن معرفة وتحديد الاعتقادات التشاؤمية باستخدام أسلوب التدريب على مراقبة الذات الذي سبق شرحه. ويمكننا أيضاً تخفيض الاكتئاب عن طريق زيادة مستويات نشاطنا. ويتضمن هذا الاهتمام في تدريب منتظم وفي أحداث منتظمة تزيد من تنشيطنا وتدخل البهجة والمرور علينا. كما يجب أن نلتقي بانتظام مع الأصدقاء الحميمين وأعضاء الأسرة الذين يجسدون مصادر المساندة الاجتماعية.

أما فيما يتعلق بالقلق، فإن مفتاح ضبط أو تنظيم الذات هو دحض أو تحدي الاعتقادات الموجه بالتهديد أو بتوقع التهديد التي يتم تعريفها وتحديدتها عن طريق مراقبة الذات ثم البحث عن الأدلة أو الشواهد التي تساند أو تعزز الطرق الأقلّ تهديداً [القلق دالة لإدراك احتمالات التعرض لتهديد فعلي أو متوقع] في تأويل أو تفسير المواقف المكدرّة أو المنغصّة. ويمكن أن نتدرب أنفسنا أيضاً على الشجاعة بالذهاب للنشط إلى المواقف التي تخيفنا وأن نبقي فيها إلى أن يتنحى قلقنا جانباً. ومن المهم جداً أن لا نترك هذه المواقف المهددة حتى وإن كان مستوى القلق لدينا يتزايد. فعندما نقبل ونخوض مثل هذه التحديات أو المصاعب، علينا أن نطلب من أصدقائنا وأعضاء أسرتنا أن يساندونا وأن يحتفون بما نحققه من نجاحات. ويجب أن نؤهل أنفسنا لخوض ومواجهة هذه التحديات والمصاعب عن طريق التدريب على مهارات التأقلم أو المواجهة أو التوافق مثل التدريب على الاسترخاء الذي سبق وصفه في الفصل السابع، والاستماع إلى الموسيقى الهادئة، الخ.

وبالنسبة للغضب، استخدم مهمة مراقبة الذات لتعلم أنماط المواقف التي تثير الغضب لديك، وتجنب هذه المواقف. فإن تعذر تجنب مثل هذه المواقف، ركز انتباهك في الأبعاد غير المنغصّة أو غير المكدرّة في هذه المواقف، فإذا تعذر ذلك أيضًا، اطلب من الآخرين الذين يثيرون غضبك بكل ثقة وتوكيد أن يتصرفون بطرق أقل إزعاجًا أو أقل تنغيصًا أو أقل تكديرًا باستخدام أسلوب التوكيد الذي شرحناه من قبل. وإذا بدأت في الشعور بالغضب، ابتعد عن الموقف بدنيًا أو نفسيًا، واسمح لمستوى تهيجك أو استثارته الفسيولوجية بالانخفاض، وبالتالي قد تتمكن من التفكير بصورة أكثر فعالية. ونحن لا نستطيع التفكير بفعالية عندما نكون في حالة من التهيج أو الاستنفار الفسيولوجي بسبب الغضب، الخوف، أو الاندهاش. وبعد ذلك حاول أن تنصت، تفهم، وتتعاطف مع وجهة نظر الشخص الآخر. وقد يتطلب ذلك استخدام مهارات التواصل التي سنصفها فيما بعد. وبفعل هذا الأمر، ربما ترى أنه لا يوجد داع للإحساس بالظلم أو الاضطهاد، وإذا كان يوجد مثل هذا الداعي، تأكد أنه يوجد طرق أكثر إيجابية أو بناءة لتهدئة الانفعال وتقليل الضيق أو الإحساس بالظلم. وعادة ما يتضمن ذلك مهارات حل المشكلة التي سنصفها فيما بعد.

٣. التواصل.

مهارات التواصل أساسية للتعاطف مع الآخرين، لفهم اهتماماتهم، ولتهيئة المسرح لحل مشكلات العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين. ولتحسين وتعزيز هذه المهارات، حدد أوقات وأماكن معينة للمحادثات مع الآخرين بما يمكنك من استخدام مثل هذه المهارات، ويجب أن تكون هذه الأوقات لا ينشط فيها أية ضغوط أو منغصات على أن تتم هذه المحادثات في أماكن لا يوجد بها أية مشتتات. ويمكن أن تناقش مع الآخرين مختلف القضايا والمشكلات الشخصية التي توترك في سياق الالتزام بما يعرف بأخذ الدور على أن تكون أدوار التحدث قصيرة ويحدث الانتقال فيما بينها بتلقائية وسرعة. قل للشخص الآخر أنك تريد معرفة وجهة نظره الشخصية في موضوع أو في موقف معين. أنصت باهتمام إلى وجهة نظر الطرف الآخر، فإذا كان ما يقوله الطرف الآخر غير واضح بدرجة كافية، اطلب منه أن يقول المزيد عن التفاصيل المتعلقة بوجهة نظره. ثم لخص باختصار ما سمعته من أقوال للشخص الآخر وتأكد من أن تلخيصك دقيق. فإن كان تلخيصك غير دقيق، أنصت باهتمام إلى التغذية الراجعة التي تتلقاها من الشخص الآخر وكرر عملية التلخيص والفحص إلى أن تصل إلى فهم صحيح لوضعية ووجهات نظر الشخص الآخر. وخلال جميع مراحل هذه العملية، حاول الإنصات دون أن تشغل نفسك بإصدار أحكام على ما يقال، وركز فقط على تذكر ما يقوله الشخص الآخر بدقة. ضع كل أفكارك وآرائك ومشاعرك في الحجز أثناء

استماعك لما يقوله الشخص الآخر. وتجنب عزو مقاصد أو نوايا سيئة للشخص الآخر (قراءة العقل السلبية)، تجنب فرض رأيك، تجنب وضع نفسك في حالة استنفار للدفاع دائماً، وتجنب المقاطعة والإزعاج أو الهجوم والاعتداء. فإن توصلت إلى تفهم دقيق لما يعتقد الشخص عن الموقف وكيف يبدو الموقف من منظوره أو من وجهة نظره هنا يكون قد تحقق لديك ما يعرف بالتعاطف.

وعندما تصل إلى مرحلة التفهم المتعاطف مع وضعية الشخص الآخر، يمكنك أن تدعوه إلى الإتيان إلى رد فعلك تجاهه. وعندما تتحدث، حدد بدقة تامة النقاط التي تود التأكيد عليها، نظم ورتب هذه النقاط حسب تسلسلها المنطقي، عبر عنها بوضوح، وتأكد من أنه قد تم فهمها. ومن المفيد عند التحدث أن تحاول صياغة حديثك والنقاط التي تود التحدث عنها وفق صيغة " أناجمل أو عبارات معينة I Statements أو أنا أعلن....."، على سبيل المثال، " أنا أشعر بالاستياء بسبب ما حدث بيني وبينك مبكراً اليوم ". وعندما تتحدث عبر عن وجهات نظرك وآرائك بدون تهجم وبدون توجيه اللوم للشخص الآخر وبدون تجهم أو عبوس. وعندما تتأكد من أن الشخص الآخر فهم ما تقول، اترك مساحة للرد.

وبعد دورة التواصل الواضح يتفهم ويتعاطف كل منا مع وجهات نظر الآخر. ونتمكن من التمييز بين مجالات الاتفاق ومجالات الاختلاف في الرأي. مما يعبد السبيل أو الطريق لحل مشكلات العلاقات الاجتماعية المتبادلة إن وجدت أو إن طرأت أثناء تفاعلاتنا الاجتماعية.

٤. حل المشكلة.

عندما نتعاون مع الآخرين لحل مشكلة، لتحقيق هدف، أو إنجاز مهمة نستخدم بدون شك مهارات التواصل لتحقيق تفهم وتعاطف متبادل. ومع ذلك، نحتاج أيضاً إلى مهارات حل مشكلات العلاقات بين الشخصية أو مهارات حل مشكلات العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين لبناء وتنفيذ خطط عمل فعالة مشتركة. بداية من جدولة وقت ومكان لا يتوافر فيه أية مصادر تشتيت. على أن تبدأ رحلة الحل بتكسير المشكلات الكبيرة الغامضة إلى الكثير من المشكلات الأصغر المحددة، تعريف هذه المشكلات بطريقة واضحة قابلة للحل، تخليق أو توليد الكثير من الحلول هكذا بدون تقييم لمدى استحقاتها، فحص مميزات وعيوب، أو تكلفة وفوائد كل حل من هذه الحلول قبل اختيار أفضل سبيل للعمل أو للفعل يجب متابعته. وبعد أن يتم الاتفاق على الحل الملائم وعلى خطة العمل أو الفعل بعد جلسات حل المشكلة حددوا أوقات معينة للالتقاء ولمراجعة مدى التقدم في خطوات تنفيذ خطة العمل أو الفعل. وعندما تجتمعون، قيموا فعالية خطة العمل انطلاقاً أو تأسيساً على الأهداف التي يفترض أن يتم

إنجازها. فإذا بقيت المشكلة بدون حل ، يتم المحاولة مرة ثانية في ضوء المعلومات المتعلقة بأسباب عدم فعالية الحل السابق الذي تم تجريبه.

ولكي تتجنب عقبات أو عوائق التوصل إلى اتفاق مشترك مع الآخرين بين الآخرين بوضوح أن المشكلة وليس الأشخاص هي التي تسبب إحساسك بالضيق، إذا كانت المشكلة مثيرة للإحباط. وعليك أن تعرف بمدى مسئوليتك عن سبب المشكلة (إذا كنت مسئولاً عن جزء منه) وحاول أن تجد حلاً. ولا تحاول أن تبين مميزات وعيوب كل حل من الحلول المقترحة حتى يتم الانتهاء تماماً من طرح كل الحلول المحتملة أي إلى أن تنتهي عملية العصف الذهني. وعندما تحل المشكلة، احتفل بالنجاح.

وعلى الرغم من أن التدريب على مهارات مراقبة الذات، تنظيم الذات، التواصل، وحل المشكلة يزيد ويحسن ويعزز الذكاء الانفعالي لدى المراهقين والراشدين، إلى أنه في مسار الأحداث الطبيعية العادية، يتبع الذكاء الانفعالي مساراً نمائياً متنبأ به، وهذا ما يعالجه القسم التالي.

رابعاً نمو الكفاءة الانفعالية.

تقدم لنا البحوث التي تستهدف دراسة نمو الكفاءة الانفعالية استبصارات فيما يتعلق بالبشائر أو المحددات النمائية التمهيدية للذكاء الانفعالي في مرحلة الرشد. إذ تنمو بالتدريج من مرحلة المهد إلى مرحلة المراهقة مهارات: ضبط وتنظيم الانفعالات والمشاعر، مهارات التعبير عن الانفعالات والمشاعر، ومهارات إدارة العلاقات الاجتماعية المتبادلة من خلال عمليات التفاعل الاجتماعي القائمة على الأخذ والعطاء الانفعالي. كما يرى من الجدول رقم (٤-٥) (Saarni,1999,2000).

١. مرحلة المهد "Infancy" (السنة الأولى من الحياة).

تنمو أثناء السنة الأولى من الحياة مهارات تهدئة الذات بصورة بدائية مثل الأرجحة وتناول الغذاء (الرضاعة) لضبط وتنظيم الانفعالات. وتنمو لدى أطفال هذه المرحلة أيضاً مهارات ضبط وتنظيم انتباههم ليسمحوا لأنفسهم وللآخرين بتنسيق أفعالهم لتهدئتهم في المواقف المزعجة أو المكدر. ويعتمد الأطفال في هذه المرحلة بصورة تامة على مقدمي الرعاية لهم في تزويدهم بالمساعدة الانفعالية أثناء التعرض لمواقف مثيرة للمشقة أو للكدر والضيق. ويحدث خلال السنة الأولى من حياة الأطفال زيادة تدريجية في التعبير الانفعالي غير اللفظي تجاوباً مع كل فئات المثيرات بما فيها المثيرات التي تحت سيطرة الطفل وتلك

^{٢٢} تستخدم كارولين ساريني في كتابها نمو الكفاءة الانفعالية تقسيماً لمراحل النمو النفسي يختلف عن المراحل العمرية التي يأخذ بها غيرها من الباحثين.

التي تحت سيطرة الآخرين. فبعد الولادة يمكن أن يعبر حديثو الولادة عن اهتمامهم كما يستدل عليه من خلال الانتباه وملامح الشمنزاز والقرف التي تبدو عليهم استجابة للروائح وللمذاقات القذرة الكريهة. ثم بعد ذلك تأتي استجابة الابتسام لتعكس الإحساس باللذة أو البهجة تجاوبًا مع رؤية الوجه البشري خاصة وجه الأم وتحدث هذه الاستجابة تقريبًا في الأسبوع من العمر. وتتبدى على الأطفال مع نهاية الشهر الرابع أيضًا من العمر علامات الحزن والغضب استجابة لإبعاد لعبة أو دمية محببة لديه عنه.

جدول رقم (٥) نمو الكفاءة الانفعالية.

العمر	تنظيم الانفعالات	التعبير عن الانفعالات	إدارة العلاقات الانفعالية.
المهد من الولادة إلى السنة الأولى	تهدئة أو ترضية الذات. تنظيم الانتباه للسماح بفعل عادي. الالتجاء إلى الآخرين (والوالدين خاصة الأم) في وقت الضيق أو الكدر.	زيادة التعبير الانفعالي غير اللفظي تجاوبًا مع المثيرات تحت السيطرة الشخصية أو تلك التي تحت سيطرة الآخرين.	تزايد التمييز بين الانفعالات التي يعبر عنها الآخرين. اتخاذ الدور. الصلة الاجتماعية.
مرحلة ما بين سن السنة الأولى والسنة الثانية من العمر	تزايد الوعي بالاستجابات الانفعالية الشخصية. الانزعاج والاستياء عندما يضع الآباء قيودًا على التعبير عن الحاجة إلى الاستقلال.	تزايد التعبير اللفظي عن الحالات الانفعالية. تزايد التعبير عن الانفعالات المتعلقة بالإحساس بالذات وتقييم الذات مثل الخزي أو الخجل أو الكسوف، الفخر،	توقع المشاعر تجاه الآخرين. تعاطف مبدئي أو أولي. سلوك إشاري.
مرحلة ما قبل المدرسة من نهاية السنة الثانية إلى السنة الخامسة.	تستخدم اللغة (التحدث مع الذات والتواصل مع الآخرين) لتنظيم الانفعالات.	تزايد الادعاء أو التظاهر بالتعبير عن الانفعالات أثناء اللعب وأثناء التعرض للمضايقة والإزعاج.	تزايد في الاستبصار بانفعالات الآخرين. الوعي بأن التعبير المزيف عن الانفعالات يمكن أن يؤدي إلى تضليل الآخرين فيما يتعلق بالحالة الانفعالية

العمر	تنظيم الانفعالات	التعبير عن الانفعالات	إدارة العلاقات الانفعالية.
			للمرء.
مرحلة رياض الأطفال من سن ٥ إلى ٧ سنوات.	١٠ تنظيم الانفعالات للشعورية الخاصة بالذات، مثل الحيرة والارتباك. ١١ تزايد الاستقلال عن مقدمي الرعاية فيما يخص بتنظيم الانفعالات.	١٠ إظهار انفعالات هادئة أمام الأقران.	١٠ تزايد استخدام المهارات الاجتماعية في التعامل من انفعالات الذات وانفعالات الآخرين. ١١ فهم الاتفاق المشترك على النصوص أو المخططات الانفعالية.
الطفولة المتوسطة من سن ٧ إلى ١٠ سنوات.	١٠ تفضيل التنظيم الذاتي للانفعالات بدون مشاركة أو بدون اللجوء إلى مقدمي الرعاية. ١١ تستخدم استراتيجيات الابتعاد أو التجنب في التعامل مع الانفعالات إذا اعتقد الطفل أن سيطرته على الموقف قليلة.	١٠ تزايد في استخدام التعبير الانفعالي لتنظيم العلاقات.	١٠ الوعي بإمكانية الإحساس بمشاعر وانفعالات متعددة في نفس الوقت وعن نفس الشخص. ١١ استخدام المعلومات عن الانفعالات الخاصة بالذات والخاصة بالآخرين في سياقات متعددة كوسيلة لتكوين والحفاظ على الأصدقاء.
مرحلة ما قبل المراهقة من ١٠ إلى ١٣ سنة.	١٠ تزايد فعالية تعرف وتحديد واستخدام استراتيجيات متعددة للتنظيم الذاتي للانفعالات والتعامل مع الضغوط.	١٠ التمييز بين التعبير الانفعالي الأصلي مع الأصدقاء المقربين وضبط التعبير الانفعالي أثناء التعامل مع الآخرين.	١٠ تزايد فهم الأدوار الاجتماعية والنصوص أو المخططات الانفعالية في صنع والحفاظ على الأصدقاء.
المراهقة من سن ١٣ إلى ١٥ سنوات.	١٠ تزايد الوعي بالدورات أو الدوائر الانفعالية (الإحساس بالذنب نتيجة الإحساس بالغضب). ١١ تزايد استخدام الاستراتيجيات المعقدة للتنظيم الذاتي للانفعالات. ١٢ تنضبط استراتيجيات	١٠ تستخدم استراتيجيات تقديم أو عرض الذات لإدارة الانطباعات.	١٠ الوعي بأهمية الإفصاح أو التعبير الانفعالي المتبادل في تكوين الأصدقاء والمحافظة عليهم.

العمر	تنظيم الانفعالات	التعبير عن الانفعالات	إدارة العلاقات الانفعالية.
	تنظيم الذات بالمبادئ الأخلاقية.		

(المصدر ، مقتبس من : Saarni, C,2000,PP.75-76)

كما يمكن ملاحظة تعبيرات الوجوه الدالة على الخوف عقب ابتعاد أو انفصال الطفل عن مقدمي الرعاية له خاصة الأم تقريباً في الشهر التاسع من عمره. ويظهر أطفال هذه المرحلة أيضاً تزايداً في القدرة على التمييز بين الانفعالات الإيجابية والانفعالات السلبية التي تصدر عن الآخرين تقريباً خلال السنة الأولى من الحياة. كما أن القدرة على اتخاذ الدور أثناء المباريات أو اللعب مثل لعبة الاستغماية تبرز بمجرد امتلاك الأطفال للمهارات المعرفية المناسبة لفهم ما يعرف ببقاء أو استمرار وجود الموضوع. ويحدث أيضاً ما يعرف بالصلة الاجتماعية Social reference " مع نهاية السنة الأولى من العمر عندما يتعلم الأطفال الانفعالات المناسبة التي يفترض التعبير عنها في موقف معين من خلال الانتباه إلى التعبيرات الانفعالية التي تصدر عن مقدمي الرعاية لهم في هذه المواقف.

٢. السنة الثانية Toddlerhood وتعني حرفياً (طفل صغير عادة ما بين السنة

الأولى والثانية).

يظهر الرضع خلال السنة الثانية من الحياة زيادة في الوعي باستجاباتهم الانفعالية الشخصية. إذ يظهرون استياءً أو ضيقاً وكدرًا عندما يضع آباؤهم قيوداً على تعبيرهم عن احتياجاتهم للاستقلال والاستكشاف. ويشار إلى هذه الاستياء أو الضيق والتوتر عادة باستخدام مصطلح "ابن من الثانية المزعج" أو العسير Terrible Twos. ففي السنة الثانية من العمر يظهر الأطفال زيادة في التعبير اللفظي عن انفعالاتهم، زيادة في التعبير عن الانفعالات المتعلقة بشعورهم بذاتهم والمتعلقة بتقييم ذاتهم مثل: الخزي، الفخر، الخجل. وتحدث كل هذه التطورات بسبب أن مهاراتهم المعرفية تسمح لهم بالبدء في التفكير في أنفسهم من منظور الآخرين. ففي سياق العلاقات المتبادلة مع الآخرين خاصة مقدمي الرعاية لهم يمكن أن يزداد توقعهم للمشاعر التي ستوجد لديهم نحو الآخرين في مواقف معينة. أكثر من ذلك تبدو على أطفال هذه المرحلة العمرية بعض المؤشرات الأولية للتعاطف والسلوك الإيثاري.

" " يمكن ترجمة مصطلح social referencing في هذا السياق بلهجة الدلالة الاجتماعية للتعبيرات الانفعالية وتوظيف هذا الفهم في ضبط وتنظيم التفاعلات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين. ويتم ذلك الفهم والتوظيف من خلال ملاحظة الطفل للتعبيرات الانفعالية للأشخاص المهمين في حياته لتحديد استجاباته الانفعالية الشخصية تجاه الأشخاص أو المواقف التي يتفاعل معها بمعنى أن الطفل يستجيب انفعالياً لهذه المواقف والأشخاص بالرجوع إلى الاستجابات الانفعالية للآباء على وجه الخصوص وفهم دلالة هذه الاستجابات الانفعالية. ويعد هذا الفهم والتوظيف أحد المكونات الأساسية للكفاءة الاجتماعية.

٣. أطفال مرحلة ما قبل المدرسة من نهاية السنة الثانية إلى السنة الخامسة

من العمر Pre-schoolers.

يزداد استخدام أطفال مرحلة ما قبل المدرسة أي فيما بين سن الثانية من العمر إلى السنة الخامسة للغة في ضبط وتنظيم الانفعالات. ويستخدمون كل من الحوارات أو الأحاديث الداخلية والمحادثات أو الكلام مع الآخرين لتعديل خبرتهم الوجدانية. وأثناء هذه المرحلة العمرية أيضاً يزداد تظاهر أو ادعاء الأطفال في التعبير عن الانفعالات أثناء اللعب خاصة عندما يتعرضون للمضايقة أو للإزعاج أو عندما يضايقون هم الآخرين. كما يزداد وعي الأطفال في هذه المرحلة كذلك بالانفعالات التي يخبرها أو يعانها الآخرون. الأكثر من ذلك ينمو لدى أطفال هذه المرحلة الوعي بإمكانية تضليل أو خداع الآخرين فيما يخص ما يشعرون به من خلال تزييف التعبير عن انفعالاتهم. ثم يلاحظ لديهم كذلك تنامياً في القدرة على التعاطف والسلوك الإيثاري الذي توضع بذوره في المرحلة السابقة.

٤. مرحلة رياض الأطفال Kindergarten .

يزداد لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال فيما بين السنة الخامسة إلى السابعة من العمر تنظيمهم للانفعالات المتضمنة الشعور أو الوعي بالذات مثل الحيرة والارتباك. كما تزداد لديهم النزعة إلى الاستقلال عن مقدمي الرعاية في تنظيم انفعالاتهم ومشاعرهم الذاتية. أضف إلى ذلك أن أطفال هذه المرحلة يحافظون على الظهور بمظهر الهدوء الانفعالي أمام أقرانهم. أكثر من ذلك يزداد استخدام أطفال هذه المرحلة للمهارات الاجتماعية في التعامل مع انفعالاتهم ومشاعرهم الذاتية وانفعالات ومشاعر الآخرين. والتطور اللافت للنظر الذي يحدث للأطفال في هذه الفترة هو نمو فهمهم لما يعرف بالاتفاق المشترك على النصوص أو الصيغ الانفعالية ولدورهم في هذه النصوص أو تلك المخططات.

٥. مرحلة الطفولة المتوسطة Middle Childhood .

يفضل الأطفال في مرحلة الطفولة المتوسطة أي فيما بين سن السابعة إلى العاشرة من العمر الاستقلال في تنظيم حالاتهم الانفعالية بدلاً من إشراك مقدمي الرعاية في هذه العملية، خلافاً لما كان عليه الحال في المراحل العمرية السابقة. وقد يلجأ أطفال هذه المرحلة العمرية إلى استخدام استراتيجيات الابتعاد عن الموقف في التعامل مع الانفعالات إذا أحسوا بأن قدرتهم في السيطرة على المواقف ذات الطابع الانفعالي قليلة أو غير مجدية. كما يزداد لدى أطفال هذه المرحلة العمرية أيضاً استخدام التعبير الانفعالي لضبط وتنظيم درجة القرب أو الدفء ، ودرجة البعد أو الجفاء في سياق العلاقات المتبادلة مع الآخرين. ويصبح أطفال هذه المرحلة مدركون أنهم يمكنهم الإحساس بانفعالات متعددة متناقضة أو متعارضة

عن نفس الشخص، فقد يكونون غاضبون من شخص يحبونه في نفس الوقت. إضافة إلى أن أطفال هذه المرحلة يستخدمون المعلومات والذكريات المتعلقة بالانفعالات والمشاعر الخاصة بالذات والخاصة بالآخرين في سياقات متعددة لتعينهم في تكوين صداقات مع الآخرين والحفاظ على هذه الصداقات.

٦. مرحلة ما قبل المراهقة Pre-adolescence.

يظهر الأطفال أثناء فترة ما قبل المراهقة أي فيما بين السنة العاشرة إلى السنة الثالثة عشر من العمر تزايداً في فعالية استخدام استراتيجيات متعددة لتنظيم الذاتي للانفعالات وللتعامل مع أو إدارة الضغوط ومصادر الكدر والإزعاج. كما يميزون بصورة واضحة بين التعبير الانفعالي الودي أو الأصيل مع أصدقاء مقربين والتعبير الانفعالي أو الإظهار الانفعالي للآخرين العاديين. إضافة إلى أنه يتطور لديهم فهمًا متقدماً لوضعية الأدوار الاجتماعية والنصوص أو المخططات الانفعالية المطلوبة لتكوين الأصدقاء والحفاظ على صداقاتهم.

٧. مرحلة المراهقة Adolescence.

يزداد أثناء سنوات المراهقة أي فيما بين سن الثالثة عشر من العمر إلى سن العشرين بالتسلسل أو التعاقب الانفعالي الأكثر تعقيداً، على سبيل المثال " الإحساس بالذنب نتيجة الإحساس بالغضب، والإحساس بالخزي نتيجة الإحساس بالجبن أو الرعب ". وفي مرحلة المراهقة، يزداد استخدام المراهقون للاستراتيجيات المعقدة لتنظيم الانفعالات وتنضبط استراتيجيات ضبط وتنظيم الذات بصورة عامة بالمبادئ الأخلاقية، والاعتقادات الخاصة بالصواب والحسن أو الخير في مقابل القبح أو الشر. ويتزامن مع الاهتمام بالقضايا الأخلاقية هذه، تزايداً في استخدام استراتيجيات تقديم أو عرض الذات لضبط وإدارة انطباعات الآخرين. ويصبح المراهقون بالتدريج مدركون لأهمية التعبيرات الانفعالية المتبادلة في تكوين الأصدقاء والحفاظ عليهم.

خامساً التعلق ونمو الكفاءة الانفعالية.

تنمو الكفاءة الانفعالية لدى الأطفال الذين يكونون روابط تعلق آمن مع مقدمي الرعاية لديهم. ويكون الأطفال روابط تعلق انفعالي آمن مع الآخرين بصفة عامة عندما ينتبه الآباء لاحتياجاتهم للأمن، للسلامة، وحاجتهم للرعاية البدنية وإذا كان الآباء متجاوبون مع إشارات أطفالهم التي تفيد حاجتهم إلى إشباع أو تلبية الاحتياجات المشار إليها. وعندما يحدث هذا الأمر، يتعلم الأطفال أن آباءهم قاعدة أمن يمكن تأسيساً عليها استكشاف العالم من حولهم.

ويفيد جون بولبي John Bowlby (١٩٨٨) مطور نظرية التعلق Attachment Theory، أن سلوك التعلق، المبرمج جينياً أو تكوينياً والأساسي لحياة كل الكائنات الحية، ينشأ أو يبرز لدى الأطفال فيما بين الشهر السادس من العمر إلى السنة الثالثة خاصة عندما يواجه الأطفال أي خطر أو تهديد. وفي مثل هذه الظروف ينشد أو يسعى الأطفال إلى الاقتراب من مقدمي الرعاية لهم. وعندما تتحقق لهم الراحة والطمأنينة يعودون إلى نشاط استكشاف البيئة الفورية المحيطة بمقدم الرعاية أو بمصدر التعلق. وتتكرر هذه الدورة في كل مرة يدرك الطفل خطراً أو تهديداً وبناء عليه تنشط احتياجات التعلق لتلبية أو إشباع حاجاتهم الأساسية، للإحساس بالسلامة الشخصية، وللإحساس بالأمن النفسي. وعبر تعدد تكرار مثل هذه النوعية من التفاعلات والعلاقات، يبني أو يكون الطفل نماذج داخلية عاملة لعلاقات التعلق تأسيساً على الطريقة التي يدير بها مقدم الرعاية نوبات هذه العلاقات استجابة لاحتياجات الطفل للقرب، للراحة، وللأمن. والنماذج الداخلية العاملة عبارة عن خرائط معرفية داخلية للعلاقات تركز على خبرات التعلق المبكر التي تعمل كقالب لنمو العلاقات الودية التالية أو اللاحقة. وتسمح النماذج العاملة الداخلية للناس بعمل تنبؤات عن كيف سيتصرفون هم أنفسهم وكيف سيتصرف الآخرون أثناء العلاقات المتبادلة. وتظهر نتائج البحوث الإمبريقية التي تناولت الأمهات والأطفال أن صيغ التعلق بين الآباء - الطفل ربما تصنف تحت أربعة فئات متميزة (Cassidy&Shaver,1999). وتؤكد الأعمال البحثية اللاحقة أو التالية التي استهدفت دراسة العلاقات الحميمة في مرحلة الرشد أن أساليب التعلق أو العلاقات الأربعة هذه تستمر عبر دورة الحياة كما يمكن أن تصنف العلاقات المهمة للراشدين كذلك إلى أربعة فئات مكافئة لأساليب التعلق. وتفيد الشواهد البحثية أيضاً أن أساليب التعلق هذه تميز أنماط مؤسسة الأسرة (Carr,2000b).

وتعرف لانسنج وسونكين ٢٠٠٣ التعلق: بأنه رابط أو عروة تربط بين اثنين من البشر وتؤدي وظيفة نفسية ووظيفة بيولوجية في نفس الوقت خلال مختلف مراحل الحياة. وتتمثل الوظيفة البيولوجية للتعلق في كل من الحماية البدنية، وفي نمو القدرات النيورولوجية (العصبية) في المخ النامي للطفل الصغير. أما الوظيفة النفسية للتعلق فتدور حول نمو الإحساس بالذات، وفهم الذات في علاقتها بالآخرين. وعندما تكسر عملية التعلق أو الارتباط ربما يصبح نظام سلوك تعلق الطفل أو ارتباطه بالآخرين قائم على القلق والخوف والتوتر وربما يفضي به إلى تجنب العلاقة مع الآخرين بصورة تامة.

ويوضح الجدول التالي صيغ أو أنماط التعلق أو الروابط التي يمكن أن توجد بين الآباء وأبنائهم العاديين أو غير العاديين.

التعلق أو الارتباط الآمن	٦٠% - ٧٠%	يستكشف مكونات الحجرة معي؛ ينزعج إذا تركته؛ يحيني بحرارة عند عودتي؛ يسعى الاقتراب البدني مني يظهر ارتياحاً عند عودتي.
التعلق أو الارتباط غير الآمن التجنبي	١٥% - ٢٠%	يتجاهلني عند عودتي؛ يظهر ضيقاً طفيفاً عند ابتعادي أو انفصالي عنه؛ يتعد عنى عند عودتي.
التعلق غير الآمن المقاوم غير المستقر	١٠% - ١٥%	لا يهتم باستكشاف الحجرة معي؛ يبقى ملتصقاً بي أو بالقرب الشديد مني؛ يظهر توتراً وانزعاجاً شديداً عند ابتعادي أو انفصالي عنه؛ يبدو متناقضاً وشديد الغضب ويقاوم بعنف اقترابي البدني منه عند التنازل ثملي معه مرة أخرى أو عند عودتي للحجرة مرة أخرى.
الارتباط أو التعلق غير الآمن المفكك غير الموجه	٥% - ١٠%	الارتباك فيما يتعلق بالاقتراب مني أو تجنب ذلك الاقتراب (إقدام/إحجام) غالباً ما ينزعج أو يتضايق عند انفصالي أو ابتعادي عنه؛ يبدو عليه عند عودتي إليه الحيرة والارتباك بل قد يبدو شارد الذهن مذهباً بما يتشابه مع مدخل ارتباك الإقدام/الإحجام في النماذج الحيوانية ^{٢١} .

- فالأطفال ذوي نمط التعلق الآمن وشريكي الحياة الزوجية يتجاوبون مع آبائهم أو مع شركائهم كما لو كان هؤلاء الآباء أو الشركاء قاعدة آمنة ينطلقون منها لاستكشاف العالم. والآباء وشريكي العلاقة الزوجية في هذه النوعية من العلاقات منتبهون ومتجاوبون لحاجات أطفالهم أو شركائهم. والأسر ذات علاقات التعلق الآمن أسر متكيفة أو متوافقة والروابط التي تجمع بين أعضائها مرنة وإيجابية. وبينما يرتبط نمط التعلق الآمن بالاستقلال والذاتية والاعتماد على الذات، فإن أساليب التعلق الثلاث الأخرى تفترن أو ترتبط بالإحساس بعدم الأمن. فالأطفال ذوو نمط التعلق القلق يسعون للارتباط بآبائهم عقب ابتعادهم أو انفصالهم عنهم لكنهم غير قادرين على الحصول على الراحة أو الارتياح من مثل هذه الارتباط أو الاقتراب. فقد يتعلق أو يلتصق مثل هؤلاء الأطفال بآبائهم ويكون بحرقه بل ربما تتناهبهم نوبات غضب وتهيج انفعالي شديد. كما أن شريكي العلاقة الزوجية الذين لديهم مثل هذا النمط من

^{٢١} للمزيد راجع:

- Alison Lansing, LMFT & Daniel J. Sonkin, (2003). Treatment of Batterers Using Attachment Theory

A Review of the November 15th All-day Workshop.

- Bruce D. Perry (2001). Bonding and Attachment in Maltreated Children Consequences of Emotional Neglect in Childhood. Child Trauma Academy, Parent and Caregiver Education Series Volume 1, Number 4. July, 2001.

التعلق أي التعلق القلق يميلون إلى الاقتراب الظاهر من بعضهما البعض ولكن دون الحصول على أي راحة أو إشباع. ومن خصائص الأسر التي يسود فيها علاقات التفاعل القائمة على نمط التعلق القلق بتفسيخ نطاق العلاقات وضبابية حدود العلاقات المتبادلة بين أعضائها. أما الأطفال ذوو نمط التعلق المؤسس على التجنب فتراهم يتجنبون الاتصال بأبائهم بعد الابتعاد عنهم أو عند الانفصال عنهم كما تراهم عادة في حالة من العيوس والتجهم والكدر. كما أن الزوجين الذين يسود بينهما مثل هذا النمط من التعلق تراهم في حالة عامة من الفتور في العلاقة والتباعد النفسي وعدم الرضا أو عدم الحصول على أية إشبعات من العلاقات المتبادلة بينهم. والأسر التي يسود فيها علاقات التفاعل المؤسسية على نمط التعلق التجنبي تميل إلى عدم الاندماج في العلاقات ويوجد لكل عضو بها حدوداً يستحيل اختراقها. في حين يظهر الأطفال ذوو نمط أو أسلوب التعلق المضطرب غير المنتظم أبعاد أو جوانب أسلوبية التعلق القلق والتعلق التجنبي. ويرتبط أسلوب التعلق المضطرب غير المنتظم بتعرض الأطفال لسوء المعاملة والإهمال والغياب المبكر للأب، والفقد أو الخسارة والتعرض للفاقة أو للنكبة نتيجة موت عزيز. والعلاقات الزوجية والأسرية التي يسود فيها نمط التعلق المضطرب غير المنتظم يشيع فيها ما يعرف بصراعات الإقدام – الإحجام، اضطراب الوجهة أو التوجه، التعلق البديل ، والمناخ الانفعالي العابس المتجه.

سادساً: الكفاءة الانفعالية والمرونة في مواجهة الشدائد أو الفواجع والنكبات.

يظهر بعض الأطفال مرونة^{٢٢} في مواجهة الشدائد أو الفواجع والنكبات في حين لا يظهر آخرون مثل هؤلاء المرونة (Ackerman.etal.,1999; Anderson&Cohler,1987; Haggerty,etal.,1994,Luther,etal.,1993; Masten&Coatsworth,1998;Murphy&Moriarity,1976) والأطفال الذين لا يمتلكون المرونة الشخصية عادة ما يتعرضون لمصاعب وتحديات متكررة، لضغوط، ولمواقف مشكلة تفوق بكثير قدرتهم على التوافق في ظل الافتقار إلى أو غياب المساندة من مصادر التعلق ومن أعضاء شبكة القائمين على رعايتهم وعادة في ظل وجود جماعة أقران منحرفة. على العكس، فإن الأطفال الذين يتعرضون لتحديات صعبة، لضغوط، أو لمواقف مشكلة في نطاق قدرتهم على التأقلم أو على المواجهة أو على التوافق والذين يقدم لهم بصفة دائمة مساندة اجتماعية من مصادر التعلق ومن أعضاء شبكة القائمين على أمور

^{٢٢} Resilience المرونة الشخصية وهي أحد أهم مواصفات الشخصية المتمتعة بالصحة النفسية.

رعايتهم وجماعات أقرانهم غير المنحرفين يكونون أكثر صلابة نفسية في مواجهة النكبات والشدائد أو المحن ويظهرون مستوى واضح من المرونة الشخصية.

سابعًا: الأسس العصبية للذكاء الانفعالي.

أُلقت البحوث التي درست أخطاء المرضى ذوي التلف الدماغى أو إصابات الدماغ الذين طلب منهم إصدار أحكام اجتماعية معقدة على مواقف أو قضايا معينة الضوء على الأسس العصبية للذكاء الانفعالي. فقد درس على سبيل المثال البروفيسور أنطونيو داماسيو Antonio Damasio من جامعة أيوا أخطاء صنع القرار لدى مرضى يعانون من تلف أو أذى في القشرة المخية قبل الجبهية للمنطقة الجانبية تحت سرير المخ الأوسط (Damasio,1994; Bechara, et al., 2000). وجاء الدافع للقيام بمثل هذه البحوث من الملاحظات السريرية التي تفيد أن المرضى الذين كانوا على درجة عادية من التوافق الذين أصيبوا بأذى أو تلف في القشرة المخية قبل الجبهية للمنطقة تحت بطين أو تحت سرير المخ الأوسط لا يظهرون أي تدهور دال في معامل الذكاء، لكن يحدث لهم تدهور رئيسي عام في التخطيط للأنشطة المتعلقة بالعمل والعلاقات. وتفضي أفعالهم إلى أشكال عديدة من الفقد أو الخسارة بما فيها الخسارة المادية، فقدان الوضع الاجتماعي، وفقدان الأصدقاء. وأجرى داماسيو في ضوء هذه الملاحظات السريرية سلسلة من التجارب، التي قورن فيها أداء هؤلاء المرضى على مهام صنع واتخاذ القرار بأداء مجموعات ضابطة لديهم نفس معامل الذكاء لكن لا يوجد لديهم تلف أو أذى بالدماغ. وعليه، ربما تعزى الفروق أو الاختلافات في الأداء بين هذه المجموعات إلى الوظائف التي تقوم بها القشرة المخية لمنطقة تحت سرير المخ الأوسط.

وتم قياس صنع القرار في هذه التجارب باستخدام ما يعرف بمهمة المقامرة أو المغامرة Gambling Task حيث طلب من المشاركين محاولة كسب أكبر قدر من المال عن طريق اختيار كروت من أي من الطوابق الأربعة الموجودة أمامهم (أ، ب، ت، أو ث)، فإذا اختاروا الكروت الفائزة من الطابق (أ أو ب) سيكسبون مئة دولار، وإذا اختاروا الكروت الخاسرة من هذين الطابقين سيخسرون حوالي ٣٥٠ دولار. على العكس، إذا اختاروا الكروت الفائزة من الطابقين (ت أو ث) سيكسبون ٥٠ دولار فإذا اختاروا الكروت الخاسرة من هذين الطابقين سيخسرون ٢٥٠ دولار. ولم يخبرهم المجربون بهذه القواعد ولم يخبرونهم أيضًا بأنهم ستتاح لهم ١٠٠ فرصة لسحب الكروت من هذه الطوابق الأربعة. فاكتشف المشاركون العاديين أن سحب الكروت من الطابقين (ت، أو ث) الاستراتيجية

الأفضل، إذ على الرغم من أن المكسب ٥٠ دولار فقط فإن الخسارة الناتجة عن سحب الكروت الخاسرة أقل إذ هي فقط ٢٥٠ دولار. على العكس، كانت معظم البطاقات أو الكروت التي سحبها المشاركون ذوو التلف الدماغى المشار إليه [تلف بالقشرة المخية قبل الأمامية لسرير المخ الأوسط] من الطابقين (أ، ب) التي تحقق مكاسب أعلى نسبياً (١٠٠ دولار)، لكن فشل هؤلاء المشاركون المرضى في تعلم أن هذه المكاسب قصيرة الأجل غالباً ما تفقد عن طريق التراكم طويل المدى لاختيار الكروت أو البطاقات الخاسرة إذ أن الخسارة الخاصة باختيار البطاقة أو الكارت الخاسر (٣٥٠ دولار). لذلك يبدي ذو التلف الدماغى بالقشرة المخية قبل الجبهية لبطين المخ الأوسط نمط صنع واتخاذ قرار فى التعامل مع مهام المقامرة يتشابه مع نمط حياتهم اليومية. إذ يستمرون فى صنع واتخاذ قرارات تفضى إلى مكاسب على المدى القصير دون اعتبار أو دون تقدير للخسائر طويلة الأجل التي يمكن أن تترتب على ذلك، خاصة فى المواقف التي لا يتوافر فيها المعلومات الخاصة بالخسائر طويلة الأجل والتي يجب أن تؤسس على المقت أو البغض أو الحس الباطنى بأن شيئاً ما سوف يحدث.

وفى تجارب مهام المقامرة هذه قيسست استجابات التوصيل الكهربائى للجلد the Magnitude of Skin Conductance Responses (SCR) كمؤشر للاستثارة الفسيولوجية المتوقعة أو مشاعر المقت أو الكره. فأنتج المشاركون العاديين استجابات توقع أكثر مع تقدم مسار التجربة. وأنتجوا أيضاً استجابات توصيل كهربائى للجلد أوسع عند سحبهم للبطاقات أو للكروت من الأرفف أو الطوابق التي تمثل مخاطرة أو مجازفة أعلى (أ، ب) مقارنة بسحب البطاقات أو الكروت من الأرفف أو الطوابق الأقل مجازفة (ت، ث). وعليه مع تزايد خبرة المفحوصين العاديين بالأرفف أو الطوابق الأربع فى التجربة، فإن مشاعر كرههم أو مقتهم أو خوفهم تحكم صنع واتخاذ قراراتهم وبالتالي يتجنبون أرفف المخاطرة أو المجازفة للأرفف أو للطوابق (أ، ب). على العكس، فإن مرضى إصابات أو تلف الدماغ بالقشرة المخية قبل الجبهية لبطين أو لسرير الدماغ أو المخ الأوسط لا تصدر عنهم استجابات توصيل كهربائى للجلد وبالتالي لا تنضبط قراراتهم بالحدز أو الخوف من الخسارة. وتظهر هذه النتائج أن صنع واتخاذ القرارات بفعالية يستهدى بالاستجابات الانفعالية فى المواقف المعقدة التي لا يتوافر فيها بشكل واضح معلومات عن النواتج التي تترتب على المجازفة أو المخاطرة.

ولتحديد ما إذا كانت مشاعر الحدز والخوف هذه تطلع أو ترشد عملية صنع القرار فقط عندما يكون الناس على وعي كامل بها أم لا، فى دراسة مهمة المقامرة المشار

إليها، بعد سحب المشاركون لكل عشرة بطاقات أو كروت، طلب منهم التحدث عن اعتقاداتهم حول تكلفة وفوائد البطاقات أو الكروت المسحوبة من كل رف أو طابق من الطوابق الأربع. فأظهرت نتائج هذه الدراسة أن المشاركين العاديين حتى قبل إدراكهم شعورياً بأن بطاقات الطوابق (أ، ب) أكثر مجازفة وأكثر مخاطرة، كانوا يظهرون استجابات توصيل كهربائي جلدي أعلى نتيجة تأثير التوقع أثناء السحب منهما ثم ظهر لديهم تفضيلاً لسحب البطاقات من الطابقين (ت، ث) لكونهما أكثر أمناً وأقل مخاطرة. على العكس، حتى عندما يدرك بصورة كاملة مرضى تلف القشرة المخية قبل الجبهية لبطين أو لسرير المخ أو الدماغ الأوسط أن سحب البطاقات أو الكروت من الطوابق (أ، ب) أكثر خطورة وأكثر مجازفة، لا يظهرون أية استجابات توصيل كهربائي للجلد مرتبطة بتوقع الخسارة بل يستمرون في إظهار تفضيل لسحب البطاقات من هذين الطابقين. تظهر هذه النتائج أنه في المواقف المعقدة توجه عملية صنع واتخاذ القرار بالاستجابات الانفعالية المتوقعة التي قد لا يكون الشخص شاعراً بها.

وأظهرت نتائج دراسة داماسيو (١٩٩٤) أن القشرة المخية قبل الجبهية لبطين أو لسرير المخ أو الدماغ الأوسط جزء من الشبكة العصبية المتضمنة في النتوءات العصبية من أعضاء الوعي أو الإدراك الحسي؛ اللوزة؛ الحس البدني؛ والغلاف الخارجي لبعض جزر الدماغ. وفي سلسلة من الدراسات قارن داماسيو وفريق العمل المتعاون معه قارن بين استجابات ثلاث مجموعات من المرضى مصاب أعضاء أو أفراد كل مجموعة بعل أو آفات [أمراض] دماغية مختلفة للكشف عن تأثيرات:

١. التلف الثنائي للقشرة المخية قبل الجبهية لبطين أو لسرير الدماغ أو المخ الأوسط.

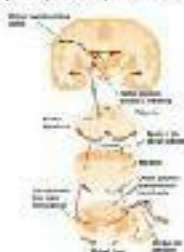
٢. التلف الثنائي للوزة.

٣. تلف الحس البدني الأيمن^{٦٦}/الغلاف الخارجي لبعض جزر الدماغ.

فوجد أن التلف في كل هذه المراكز الثلاث ينتج عنه الفشل في توليد أو في إنتاج الاستجابات المؤسسة على توقع المخاطر والفشل أيضاً في تعلم صنع واتخاذ قرارات آمنة

^{٦٦} يوضح الشكل التالي: مسار الحس البدني من الحبل الشوكي إلى القشرة المخية المتخصصة في معالجة الاحساسات البدنية.

© Neuroscience Publishing from the Royal Society for Neuroscience



أثناء التعامل مع مهام المقاومة. كما يفضي التلف في جانبي اللوزة وفي الحس البدني الأيمن وفي القشرة الخارجية لبعض جزر الدماغ إلى أخطاء في الحكم على شدة أو كثافة الانفعالات التي تنقلها أو تتبدى على تعبيرات الوجه. وفشل مرضى التلف الثنائي للوزة فقط في تعلم أو في اكتساب استجابة انفعالية شرطية عندما قدمت أو عرضت عليهم شائشة زرقاء بمفردها بعد أن سبق اقترانها مرات كثيرة مع صوت عال مزعج. وفشل المرضى ذوي التلف في الجزء الحسي الأيمن/القشرة الخارجية لبعض جزر الدماغ في الإحساس بالانفعالات مرة ثانية أثناء تفكيرهم في المواقف المنشطة أو المثيرة للسعادة، الحزن، الرعب، أو الغضب التي سبق أن تعرضوا لها.

من هذه النتائج، ربما يمكن الادعاء على الأقل ميدنيًا أن الخلل في صنع واتخاذ القرار ينشأ من تلف أو إصابة اللوزة بعة أو بمرض يؤدي إلى تعوق أو عدم القدرة على تعلم أو اكتساب الاستجابات الانفعالية الشرطية التي تهدينا إلى الدلالات أو المضامين الانفعالية للمثيرات. أما الخلل أو القصور في صنع القرار نتيجة تلف الجزء الحسي البدني الأيمن (من الدماغ)/القشرة المخية الخارجية لبعض جزر الدماغ ربما ينتج أو ينشأ من الفشل في تذكر الانفعالات المرتبطة بأحداث معينة. في حين أن الخلل أو القصور في صنع القرار المرتبط بتلف القشرة المخية قبل الجبهية لبطين أو لسرير الدماغ أو المخ الأوسط ربما يرجع إلى الفشل في كفا الاستجابات التي يعرف الشخص أنه يتعين عليه كفاها. لذلك، يعاني مثل هؤلاء المرضى من صعوبات في تعلم الاستجابات الشرطية عالية الرتبة التي يبعد فيها الاقتران أو يقل فيها عنصر الاحتمال و/أو يكون هذا الاقتران رمزي.

ويبدو أن الذكاء الانفعالي يتطلب الأداء الوظيفي الفعال للشبكات العصبية المتضمنة: اللوزة؛ الحس البدني الأيمن/القشرة الخارجية لبعض الجزر المنعزلة بالدماغ؛ والقشرة المخية قبل الجبهية لبطين أو لسرير المخ أو الدماغ الأوسط.

وربما تحدد الخبرات البنائية أو التكوينية والصدمات فعالية عمل هذه الشبكة العصبية. وقدم جوزيف لودوكس Joseph LeDoux (١٩٩٦) أدلة أو شواهد تفيد أن اللوزة يمكن أن تعمل بصورة مستقلة عن القشرة المخية قبل الجبهية الجبهية، وأن الذكريات المتعلقة بالدلالات أو المضامين الانفعالية للأحداث المهمة في حياة الإنسان التي تخزن في اللوزة يمكن أو توجه أو ترشد عملية صنع واتخاذ القرار بدون إشراك القشرة المخية قبل الجبهية. فالغفران التي لديها قشرة مخية سمعية بارعة أو قديرة أو سليمة تمامًا تعلمت الخوف من نغمة صوت (مثير شرطي) سبق أن اقترن قبل ذلك مع صدمة كهربائية (مثير غير شرطي أي مثير طبيعي). ويفيد لودوكس (١٩٩٦) أنه بينما الذاكرة المتعلقة بالوقائع

أو الأحداث الفعلية الحقيقية ترتبط بوظيفة الهيبوكامباس^{٢٧}، فإن ذاكرة الأحداث المهمة ذات المضامين أو الدلالات الانفعالية ترتبط مباشرة بوظيفة اللوزة. ويسمح لنا الهيبوكامباس على تذكر صالة الجامعة التي أدينا فيها الامتحان مثلاً، لكن تسمح لنا اللوزة بتذكر مستوى القلق الذي كان لدينا نتيجة الامتحان نفسه. وفي مواقف الخطر أو المواقف الطارئة ومواقف الضغوط، فإن إدراكنا وردود أفعالنا تكون محكومة بعمل الهيبوكامباس وليس اللوزة.

ومن وجهة نظر تطورية، فإن الأجزاء السفلى للدماغ البشري، في جذع الدماغ، ذات تركيب أو تكوين يشبه التطور المبكر أو التخلق النمطي المتمثل بتطور النوع الحيواني للكائنات المبكرة مثل الزواحف؛ الطبقة التالية للدماغ – النظام اللمبي^{٢٨} – أكثر شبهاً بالتدييات المبكرة؛ والطبقة العليا للدماغ – القشرة المخية الضخمة – خاصة فقد بالبشر. واللوزة جزء من النظام اللمبي وعندما نتعامل مع مواقف طارئة أو خطرة أو مع هاديات أو قرائن تذكر بأحداث ذات مضامين أو دلالات انفعالية مكثفة أو شديدة فإننا نتصرف أو يصدر عنا ردود أفعال تشبه ردود أفعال التدييات المبكرة. والقشرة قبل الجبهية لبطين أو لسرير الدماغ أو المخ الأوسط جزء فريد بالبشر أو لا يوجد إلا في أدمغة البشر. وهذا الجزء هو الذي يسمح لنا بالتعامل بطريقة قابلة للملاحظة والقياس مع المواقف الانفعالية. ولوجهة النظر التطورية المشار إليها هذه مميزات وعيوب في نفس الوقت خاصة فيما يتعلق الفكرة التي مفادها أننا في مواقف الطوارئ أو المواقف الخطيرة أو عندما نتذكر الخبرات الانفعالية المكثفة الشديدة الماضية نتجاوز دماغنا الرشيد ونتصرف أو تصدر عنا ردود أفعال تشبه تصرفات أو ردود أفعال التدييات البدائية. فعلى الجانب الإيجابي، فإن

^{٢٧} الهيبوكامباس HIPPOCAMPUS . تركيب يشبه فرس البحر يقع داخل الدماغ ويعتبر جزءاً مهماً من الجهاز العصبي اللمبي. ويقوم بدور مهم في التعلم، الذاكرة، والانفعال. (مجمع) علم الأعصاب (٢٠٠٢): حقائق الدماغ: الكتاب التمهيدي في الدماغ والجهاز العصبي، ترجمة: محمد السعيد أبو خلاوة، مراجعة وتقديم: محمود فتحي عكاشة (قيد النشر).

^{٢٨} النظام اللمبي LIMBIC SYSTEM. مجموعة من التركيبات الدماغية، تشمل اللوزة، الهيبوكامباس، السينيوم septum، العقد العصبية القاعدية وغيرها وتساعد على تنظيم التعبير عن الانفعالات والذاكرة الانفعالية. (مجمع) علم الأعصاب (٢٠٠٢): حقائق الدماغ: الكتاب التمهيدي في الدماغ والجهاز العصبي، ترجمة: محمد السعيد أبو خلاوة، مراجعة وتقديم: محمود فتحي عكاشة (قيد النشر).

ويوضح الشكل التالي المكونات الأساسية للنظام العصبي اللمبي:



الإشارات الدقيقة في المواقف الجديدة تذكر اللوزة بالخبرات الماضية التي تضمنت إشارات شبيهة وأثارت مما ينشط ذكريات انفعالية مكثفة أو شديدة سلبية في الغالب وبالتالي يصدر عنا تصرفات أو ردود أفعال سريعة بدون إشراك القشرة المخية قبل الجبهية أو الشعور في هذه التصرفات أو ردود الأفعال، وعليه نحمي أو نقي أنفسنا من الضرر أو الأذى. على سبيل المثال، فإن رفرقة أو فرقة وانعكاس ضوء الشمس على الحاجب الزجاجي الذي يقى قائد السيارة من الريح وحجبه للمجال البصري للسائق يمكن على الفور أن يحرض أو يثير الشخص إلى التراجع للخلف على الطريق تجنباً للاصطدام بسيارة أخرى بدون تقييم المخاطر أو الفوائد التي قد تقترن بمثل هذا العمل. وعلى الجانب السلبي، ربما تحرض أو تنشط بعض الذكريات المخزنة في اللوزة ردود أفعال انفعالية عذيفة أو شديدة غير مناسبة على الإطلاق. على

سبيل المثال، أخبرني أب صغير أنه في أول مرة يشم رائحة لبن صدر زوجته شعر بغضب وغيظ شديد غير مفسر. وكان عاجزاً تماماً عن تتبع مسار ذاكرة هذا الحدث لكنه عرف فيما بعد من أخيه الأكبر أنه منع فجأة من الرضاعة من ثدي أمه نتيجة مرضها وعانى كثير من صعوبات الرضاعة بالبيرونة [زجاجة إرضاع الأطفال] وكان ملء هذه البيرونة بلبن من ثدي أمه. والخبرة الانفعالية للزوج الصغير هذا لم تؤثر على علاقاته الحميمة بزوجته ولا على رعايته لطفله، إلا أن لوزته كودت ذاكرة لرائحة لبن الثدي اقترنت أو ارتبطت بغياب أو اختفاء أمه، واستبدال الرضاعة من ثديها بالرضاعة من بيرونة بها لبن رائحته تشبه لبن ثدي الأم، مع حالة انفعالية شديدة بالغضب. وهذه الذاكرة الانفعالية، بسبب دلالاتها الانفعالية الواضحة، نشطت هكذا تلقائياً بدون مرور على القشرة المخية قبل الجبهية. والناس ذوو المستويات العالية من الذكاء الانفعالي من المحتمل أن يكون لديهم وعي أو إدراك بمثل هذه الأنماط من ردود الأفعال ويمكنهم:- التنبؤ بها لدى أنفسهم ولدى الآخرين، تجنبها، أو تعديلها. وفي العلاج النفسي، يتعلم الناس إدراك وتعديل أنماط ردود الأفعال هذه. ومع ذلك، لم تجرى بعد أية بحوث عن المتعلقات العصبية لذوي المستويات العالية وذوي المستويات المنخفضة من الذكاء الانفعالي لذلك فإن الفرض المشار إليه في الفقرة السابقة ينتظر التحقق البحثي من صحته أو زيفه.

ثامناً: مفاهيم ذات علاقة أو مرتبطة بالذكاء الانفعالي

يرتبط مفهوم الذكاء الانفعالي بالكثير من المفاهيم أو التكوينات النفسية الأخرى مثل قوة الاتسا (Block&Block,1980)؛ التفكير البناء (Epstein,1998)؛ الصلابة أو القوة

الشخصية (Kobasa,1979)؛ والإحساس بالتماسك (Antonovsky,1993). ومع ذلك توجد مجموعة أخرى من المفاهيم المرتبطة بمفهوم الذكاء الانفعالي تستأهل التوقف عندها والإشارة إليها بتفصيل مناسب. وهذه المفاهيم هي: الذكاء العملي (Wagner,2000)؛ اضطرابات التوحد واسع المدى أو الطيف (Cohen&Volkmar,1997)؛ عامل الانفتاح على الخبرة من نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لكوسستا وماكري (McCrae,2000)؛ العقلية النفسية المرتبطة بأدبيات فكرة الملازمة أو المناسبة للعلاج النفسي السيكوندينامي (McCallum&Piper,1997,2000)؛ وظاهرة صعوبة تعرف وتحديد ووصف الانفعالات Alexithymia من بحوث الحالات النفس جسدية (Taylor&Bagby,2000)؛ الوعي الانفعالي (Lane,2000)؛ والإبداع الانفعالي (Averill&Nunley,1992; Averill,2000).

١. الذكاء العملي Practical Intelligence.

تقيس اختبارات معامل الذكاء التقليدية المهارات التحليلية ومهارات الذاكرة لحل المشكلات اللفظية، العددية، والبصرية المكانية. وخلافاً للذكاء الأكاديمي كما يقاس باختبارات معامل الذكاء التقليدية، فإن الذكاء العملي ما هو إلا تطبيق المهارات التحليلية ومهارات الذاكرة في حل مشكلات الحياة اليومية في الأسرة، العمل، وفي مواقف الترفيه أو قضاء وقت الفراغ. ويستخدم الناس الذكاء العملي للتأقلم معبيئاتهم الاجتماعية الحالية، لتغيير أو لتشكيل بيئاتهم الاجتماعية الحالية، أو لاختيار بيئات اجتماعية جديدة يتوافر فيها اتساق أو توافق أفضل بين قدراتهم التحليلية وأنماط المشكلات التي يتعين عليهم حلها للتأقلم مع هذه البيئات (Sternberg&Grigorenko,2000; Wagner,2000). ويتضمن الذكاء العملي مهارات: تنظيم إدراك المشكلات، تعريف المشكلات بطريقة قابلة للحل، تكوين تمثيلات أو مخططات عقلية أو ذهنية للمشكلات، تشكيل استراتيجيات لحل المشكلات، تعبئة أو حشد كل المصادر لتنفيذ استراتيجيات حل المشكلات، مراقبة تنفيذ هذه الاستراتيجيات، وتقويم فعالية الحلول. وبعد اختبار القدرات الثلاثية لستيرنبرج أكثر المقاييس المطروحة حالياً لقياس الذكاء العملي صدقاً (Sternberg,1993). وبينما الذكاء الأكاديمي مفيد في حل المشكلات واضحة التعريف التي لها إجابة واحدة صحيحة (مثل حل مسألة حسابية)، فإن الذكاء العملي مفيد للمشكلات غير الواضحة التي تحتمل حلولاً متعددة، مثل ما الذي يتعين عليك فعله مع صديق لديه مشكلة سوء تعاطي المخدرات أو استخدام خريطة للتخطيط لطريق بصورة فعالة. ويمكن الإشارة إلى الذكاء العملي باللغة العامية لمأح أو ذكي أو فهوي Savvy.

وإذا كان الذكاء الأكاديمي كما يقايس اختبارات معامل الذكاء التقليدية يتضاءل مع التقدم في العمر، فإن الذكاء العملي (مثل الذكاء الانفعالي أيضاً) لا يتضاءل مع التقدم في العمر، إذا أن الناس في منتصف العمر أو الراشدين الكبار غالباً ما يظهرون مستوى من الذكاء العملي أعلى من مستواه لدى المراهقين أو أعلى من صغار الراشدين ذوي مستوى معامل الذكاء التقليدي المتساوي. فمع تضاؤل الذكاء الأكاديمي مع التقدم في العمر، يستخدم الناس في مرحلة منتصف العمر أو الكبار الذكاء العملي لتعويض هذا التضاؤل. ومن الجوانب المهمة في الذكاء العملي ما يعرف بالمعرفة العملية والتي يقصد بها المعرفة الإجرائية (الخاصة بمعرفة كيفية عمل شيئاً ما) المطلوبة لحل مشكلات الحياة اليومية وهي معرفة مهمة جداً في واقع الأمر لتحقيق الأهداف الشخصية، وهي معرفة لا تخضع للتعليم المباشر أو لا يتم الحصول عليها من التلقي اللفظي بل تتراكم لدى الإنسان عن طريق الخبرة.

ويوجد أسباب نظرية وجيهة للاعتقاد بإمكانية وجود ارتباطات متوسطة بين الذكاء العملي والذكاء الانفعالي، لأن كليهما مطلوب لحل مشكلات العلاقات الاجتماعية بين الشخصية أي مشكلات العلاقات الاجتماعية التي تحدث أثناء التفاعلات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين. ووفقاً لرأي ستيرنبرج^{٢٢} (١٩٩٣) فإن الذكاء الناجح يتضمن جمع الإبداع مع الذكاء التحليلي والذكاء العملي عند حل مشكلات التعامل مع صعوبات أو تحديات الحياة.

٢. سمات اضطراب التوحد واسع المدى أو واسع الطيف.

تفيد عدم قدرة ذوي اضطرابات التوحد واسع الطيف (حتى ذوي مستويات معامل الذكاء العالية جداً منهم) على إدراك وعلى معالجة المعلومات المتعلقة بالحالات الانفعالية لآخرين وعدم قدرتهم على التجاوب الانفعالي بطرق مناسبة بأنه ربما يوجد نوعاً من التشابه المفاهيمي أو التصوري بين الأشخاص الذين يقعون على الحد أو الطرف الأدنى لبعد الذكاء الانفعالي وسمات اضطراب التوحد واسع الطيف. واضطرابات التوحد واسع الطيف مجموعة من الحالات [المرضية] تتضمن: متلازمة أشبرجر وتمثل المستوى الوظيفي الأعلى على متصل أو على طيف هذه الاضطرابات، والتوحد النموذجي أو التقليدي [الأوتيزم] على الطرف الأدنى المقابل. ومن خصائص اضطرابات التوحد واسع الطيف خلل أو شذوذ واضح في: النمو الاجتماعي، في اللغة، وفي السلوك (Cohen & Volkmar, 1997). وتشمل صيغ القصور أو الخلل والشذوذ في النمو الاجتماعي التي تظهر أولاً خلال مرحلة المهد النقاط التالية:-

^{٢٢} يكتب أحياناً ستيرنبرج وهو الأصح فيما لقن ولكن الشائع أن يكتب ستيرنبرج.

- ٥٥ غياب إشارات تلاقي العيون أو غياب التواصل البصري.
- ٥٥ غياب استخدام الإيماءات الاجتماعية أو الانفعالية.
- ٥٥ قصور ونقص العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين.
- ٥٥ مشكلات التعلق وتتضمن العجز عن استخدام الآباء كقاعدة أمن.
- ٥٥ قلة الاهتمام بالعلاقات مع الأقران.
- ٥٥ نقص التعاطف.
- ٥٥ نقص الاهتمام بالمشاركة في الانفعالات الإيجابية مثل الزهو والفخر أو

الاستمتاع مع الآخرين.

أما فيما يتعلق بالنمو اللغوي لدى ذوي اضطرابات التوحد واسع الطيف عادة ما يكون متأخراً وبطيئاً بل ربما يوجد به الكثير من صور الخلل أو الشذوذ. إذ نادراً ما يدخل ذوي هذه الاضطرابات في محادثات ممتدة التي تركز على الموضوعات أو القضايا الاجتماعية والانفعالية مع الآخرين، كما يظهرون جموداً وعدم ابتكارية في استخدام اللغة. وفيما يتعلق بسلوك ذوي اضطرابات التوحد واسع الطيف نجد من خصائصه منحصر في أنماط سلوكية جامدة شاذة ذات طابع تكراري مرضي مع اهتمامات محدودة وضيقة جداً. كما يوجد ولع أو رغبة قهرية لدى هؤلاء الناس إلى المحافظة على روتين البيئة من حولهم ولا يتقبلون أي تغيير يطرأ على البيئة من حولهم ويقاومون بعنف في الوقع أي محاولة لإحداث مثل هذا التغير، بغض النظر عن تأثير هذا الرفض أو هذه المقاومة على الآخرين. كما يوجد غياب للعب التخيلي أو الادعائي لدى ذوي اضطرابات التوحد واسع الطيف. والسمات التي تميز الناس الذين يقعون على متصل التوحد واسع الطيف مستقلة عن الذكاء التحليلي الذي تقيسه اختبارات معامل الذكاء التقليدية. وحاولي ٧٥% من ذوي اضطرابات التوحد واسع الطيف درجات معامل ذكائهم أقل من ٧٠ فيما عدا ذوي متلازمة أشبرجر الذي يقع معامل ذكائهم في الحدود المتوسطة أو فوق المتوسطة. وفيما يتعلق بالتشخيص السببي لاضطرابات التوحد واسع الطيف وجد أن العوامل الجينية، قبل الولادة، أثناء الولادة، والعوامل التكوينية هي السبب في هذه الاضطرابات وليس العوامل الاجتماعية. ويوجد حاجة ملحة في الحقيقة لإجراء بحوث تستهدف تبين العلاقة بين الذكاء الانفعالي واضطرابات التوحد واسع الطيف.

٣. الانفتاح على الخبرة Openness to experience.

الانفتاح على الخبرة أحد العوامل المتضمنة في نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، الذي سبق وصفه في الفصل السادس، والذي يتضمن في الوقع بعض من صور

التشابه النظري مع الذكاء الانفعالي (McCrae,2000). والانفتاح يتضمن خمسة أوجه: الخيال الثري أو الانفتاح على الخيال؛ الانفتاح على الأشياء الجديدة؛ الانفتاح على الأفعال الجديدة؛ الانفتاح على الأفكار الجديدة؛ والانفتاح على القيم المختلفة. وكما هو متوقع، وجدت علاقات إيجابية متوسطة بين الانفتاح على الخبرة والذكاء الانفعالي. ومثار في المجال سؤال بحثي هام مفاده هل تقيس نماذج الذكاء الانفعالي المؤسسة على مدخل سمة الشخصية بالفعل مظاهر أو أوجه الانفتاح على الخبرة؟

٤. العجز عن تعرف، تحديد، ووصف الانفعالات Alexithymia.

صك المحلل النفسي سيفنيوس Sifneos (١٩٧٣) مصطلح ' العمى الانفعالي Alexithymia ' من كلمة إغريقية تفيد A = نقص، و Lexis = الكلمة، و Thymos = انفعال^{٢٠}. فقد لاحظ سيفنيوس أثناء ممارسته للعلاج النفسي السيكوندينامي أن الكثير من مرضى الشكاوى النفسية الجسمية غالباً ما يعانون من صعوبات في تعرف وتحديد ووصف انفعالاتهم. بالإضافة إلى تقريرهم بأنه يندر عليهم الاستمتاع بالهوى أو الخيال وأن لديهم أسلوب معرفي موجه خارجياً. ومنذ فترة الأربعينات من القرن العشرين، أقر كلينيكيون كثيرون وجود ملاحظات مشابهة أثناء عملهم مع ذوي الأمراض النفس جسمية خاصة الذين يعانون من ارتفاع ضغط الدم ومرض التهاب المثانة، مرضى اضطرابات الأكل، مرضى اضطراب الضغوط التالية للصدمة أو للمشفقة، ومع الذي يسيئون استخدام المخدرات (Taylor&Bagby,2000). ويعد مقياس تورنتو للعمى الانفعالي Toronto Alexithymia Scale (TAS) الذي يتكون من ٢٠ مفردة من المقاييس القليلة التي تقيس هذا المفهوم. ويقيس هذا المقياس الأبعاد التالية: صعوبة تعرف أو تحديد المشاعر؛ صعوبة وصف المشاعر؛ والتفكير الموجه خارجياً (Bagby,etal.,1994). ويوجد شواهد أو أدلة قوية تفيد بأن ما يسمى العمى الانفعالي على النحو المشار إليه يرتبط بقوة بانخفاض الذكاء الانفعالي وبانخفاض سمة الانفتاح على الخبرة من نموذج العوامل الكبرى الخمس للشخصية (Taylor&Bagby,2000; Taylor,etal.,2000). وكما هو متوقع، وجد ارتباط سلبي واسع ودال حوالي ٠.٧ بين الدرجات الكلية على مقياس تورنتو للعمى الانفعالي، والدرجات على المقاييس الفرعية لبطارية معامل الذكاء الانفعالي لبار - أون.

٥. العقلية النفسية Psychological mindedness .

يقصد باتساع الأفق العقلي النفسي نزعة إلى تعلم المزيد عن العوامل المعرفية، الوجدانية، والسلوكية الحالية والماضية التي تسبب أو تبزغ من خبرات معينة. ولا ينظر

^{٢٠} وتعني إذن العجز عن تعرف، تحديد، ووصف الانفعالات أو ما يصح تسميته اصطلاحياً ' العمى الانفعالي '.

ذوو العقلية النفسية بصورة مكثفة إلى البيئة الحالية أو العوامل البيولوجية لتفسير خبراتهم الذاتية، لكنهم مهينون بصورة عامة للتفكير في والترحيب بالتفسيرات النفسية البحتة لهذه الخبرات أي تبين الدلالات أو المضامين النفسية لهذه الخبرات (McCallum&Piper,1997). وفي الكثير من الأبعاد تجسد العقلية النفسية نقیض العمى الانفعالي. ومن أكثر المقاييس المطروحة لقياس العقلية النفسية ما يعرف بإجراء تقييم العقلية النفسية the Psychological Mindedness Assessment Procedure (PMAP) وفيه يعرض على المستجيبين تسجيلين الفيديو كاسيت لنميط من التفاعل بين المعالج – المريض ثم يطلب منهم تقديم تفسيرات لما يعاين منه المريض. ثم تقدر تفسيرات المستجيبين بعد ذلك في ضوء درجة تضمنها لشواهد للعقلية النفسية (مثل، الحتمية النفسية، الصراع النفس الداخلي، واستخدام حيل الدفاع النفسي). ولإجراء تقييم العقلية النفسية معامل ثبات جيد بين المقدرين ويمكن في ضوئه التنبؤ بمدى الاندماج في العلاج النفسي والتنبؤ بنتائج العلاج النفسي كذلك (McCallum&Piper,2000). ومع ذلك فإن للعقلية النفسية مظاهره السلبية. فبينما وجد أن العقلية النفسية ترتبط بالتوافق السلوكي الأفضل، إلا أنها ترتبط أيضاً بالضيق والكره الانفعالي والمعاناة النفسية الشخصية. فالأشخاص ذوو الأفق العقلي النفسي الرحب أكثر حكمة لكنهم أكثر تعاسة أيضاً من الآخرين، بسبب أن استبصاراتهم تسمح لهم برؤية مختلف مظاهر التعقد في العالم الذي يعيشون فيه. إذ يدركون على سبيل المثال أن الاستمتاع بالحب يتضمن مخاطر الهجر والحرمان وأن قوة الشباب يعقبها انكسار وضعف الشيخوخة.

٦. مستويات الوعي الانفعالي Levels of Emotional Awareness

يفيد ريتشارد لين Richard Lane (٢٠٠٠) مهارة معرفية تمر بمراحل نمائية بطريقة تشبه ما وصفه بياجيه عن نمو المعرفة بصفة عامة. وتعكس الفروق الفردية في الوعي الانفعالي الفروق في مستوى النضج الذي تم الوصول إليه في هذا المفهوم. فنضج الشخص فيما يتعلق بقدرته على إدراك ووصف انفعالاته ومشاعره الشخصية وإدراك ووصف انفعالات ومشاعر الآخرين يمكن تقييمه أو قياسه باستخدام مقياس مستويات الوعي الانفعالي the Levels of Emotional Awareness (LEAS) (Lane,etal.,1990).

يتكون هذا المقياس من ٢٠ من المشاهد التي تتضمن دلالات أو مضامين انفعالية، ويطلب من المستجيبين كتابة ثلاث أو أربع جمل إجابة عن سؤال مفاده بماذا يشعر الناس المتواجدون في هذا المشهد؟ على سبيل المثال، في أحد المشاهد قيل للمستجيبين أنهم يعملون هم وأصدقائهم في نفس المجال من أجل الحصول على جائزة ما، وبعد سنة من العمل فاز الصديق بالجائزة. ويطلب من المستجيبين وصف مشاعرهم ووصف مشاعر

صديقهم. ثم يتم بعد ذلك تقدير الإجابات وفق نظام تقدير سداسي التدرج. تعطى بناء عليه الدرجة ' صفر ' للاستجابة التي لا تتضمن أي كلمات وجدانية، مثل ' أنا لم أجتهد للفوز بالجائزة، يمكن أن يشعر صديقي أن المحكمين يعرفون وظيفته. ' أما الدرجة (١) فتعطى للإجابة التي تحتوي على إشارات للحالات الفسيولوجية مثل ' يمكن أن أشعر بالإعياء أو الإرهاق '. وتعطى الدرجة (٢) للإجابات التي تحتوي على كلمات تصف حالات إحساس أو شعور أو مشاعر غير مميزة أو غير محدد مثل ' يمكن أن أشعر بأني سيء، ' أما الدرجة (٣) فتسقط على الإجابات التي تحتوي على كلمة واحدة تصف حالات إحساس أو مشاعر محددة مثل ' يمكن أن يشعر صديقي بالسعادة '. في حين تسقط الدرجة (٤) على الإجابات التي تحتوي على كلمتين تصفان حالات انفعالية أو شعورية مميزة مثل ' يمكن أن يشعر صديقي بالسعادة، مع قلق خفيف، في حين سأشعر أنما بالحزن، والفرح في نفس الوقت لفوز صديقي '. بينما تعطى الدرجة (٥) للإجابات عندما تكون الجمل المتعلقة بكيف يشعر المستجيب وكيف يشعر الصديق الفائز متضمنة انفعالات ومشاعر متميزة وذات دلالات قاطعة مثل ' السعادة، الحزن، والغضب '. ولمقياس مستويات الوعي الانفعالي معامل ثبات وصدق جيد باستخدام ما يعرف بأسلوب ثبات وصدق المقدرين.

٧. الإبداع الانفعالي Emotional Creativity .

يفيد جيمس أفيريل أن المبدعين انفعالياً قادرون على امتلاك خبرات انفعالية تمتاز بالجدة، الفعالية، والأصالة (Averill,2000;Averill&Nunley,1992). والاستجابات الانفعالية غير الشائعة أو غير العادية هي استجابات تمتاز بالجدة. والاستجابات الانفعالية التي تعبر عن الحالة الوجدانية الوجودية وتنقل الإحساس أو المشاعر بوضوح إلى الآخرين هي استجابات تمتاز بالفعالية. أما الاستجابات الانفعالية الفريدة التي تتبع من الذات بدلاً من التوقعات الاجتماعية هي استجابات أصيلة أو حقيقية. ويمكن التمييز بين ثلاث مستويات للإبداع أو للتحويل الانفعالي:

- المستوى الأول: ربما يعبر عن انفعال شائع أو عام بأصالة وفعالية في سياق جديد.
- المستوى الثاني: ربما يصاغ ويعدل انفعال شائع أو عام لمقابلة أو لتلبية حاجات فرد أو مجموعة.
- المستوى الثالث: قد يطور الشخص طريقة جديدة للتجاوب أو للاستجابة الانفعالية.

وربما تستخدم بطارية الإبداع الانفعالي The Emotional Creativity Inventory (ECI) (Averill,1999) لقياس الفروق الفردية في الإبداع الانفعالي. وتتكون هذه البطارية من ٣٠ مفردة تقيس الأبعاد التالية: التهيؤ أو الاستعداد للتجاوب مع الموقف؛ الجودة الانفعالية؛ الفعالية الانفعالية، والأصالة الانفعالية. ولبطارية الإبداع الانفعالي معاملات صدق وثبات جيدة. وترتبط بطارية الإبداع الانفعالي إيجابيًا بتقدير الذات، سمة الانفتاح على الخبرة من نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية؛ وترتبط سلبًا بالعمى الانفعالي [العجز عن تعرف، تحديد، ووصف الانفعالات والمشاعر]؛ كما لا ترتبط بكل من الانبساطية والعصابية.

وطور نموذج الإبداع الانفعالي من الإطار النظري لأفيريل (١٩٩٧) الذي طرحه لتحليل السلوك الانفعالي. ويوضح الشكل رقم (٤-٤) مكونات هذا النموذج. ويفيد أفيريل ضرورة التمييز بين الاستجابات الانفعالية (عند المستوى الخامس V) مثل الضحك أو القتال أو الصراع، والحالة الانفعالية (عند المستوى الرابع IV) مثل أن تكون سعيدًا أو غاضبًا التي تتبع منها هذه الاستجابات. كما أن القيود أو الإكراه وصور الضغط التي تتضمنها مواقف معينة سوف تؤثر على الاستجابات الانفعالية التي تتبع من حالة انفعالية معينة. وبالتالي، فإن الشخص الذي هو في حالة سعادة ربما يضحك بصوت مرتفع، لمدة طويلة وبصورة فعلية أو جدية عند تناوله مشروب مع صديق أو عند استماعه إلى

قصة فكاهية أو هزلية، أو قد يضحك بأدب أثناء تواجده في العمل استجابة لنفس النكتة. والاستجابات الانفعالية بالإضافة إلى تضمينها سلوكًا، مثل الضحك أو العراك والشجار، تتضمن أيضًا عناصر معرفية، مثل التقدير أو التقييم المعرفي (مثل الحكم على الموقف بأنه مضحك أو مهدد)، وتتضمن كذلك عناصر وجدانية مثل (المشاعر الآنية أو الفورية التي تصاحب أو تتلازم مع الضحك أو العراك والشجار)، بل تتضمن كذلك استجابات فسيولوجية.

ويفرض الاختلاف في القيود أو صور الضغوط والإكراه الموقفية إلى تباين أو إلى اختلاف في الاستجابات الانفعالية، حتى وإن كانت مؤسسة أو مرتكزة على نفس الحالة الانفعالية. وتتحدد الحالات الانفعالية بالتبعية من خلال ما يعرف بالمتلازمات الانفعالية (عند المستوى الثالث III) التي تقدم حالات مبادرة معينة مثل (أن يقال لك نكتة، أو تعاني من زيادة في مستوى الاستثارة الفسيولوجية)، وتستنتج الحالات الانفعالية عند تلبية أو مقابلة حالات منتهية معينة مثل (بعد انتهاء عرض النكتة أو بعد فترة قصيرة من انتهاء الضحك أو بعد تناقص مستوى الاستثارة الانفعالية). والمتلازمات الانفعالية حالات لعلاقات أو لشئون

تدرك في اللغة الاعتيادية من خلال السماء المجردة مثل السعادة والغضب. وهي كذلك أدوار اجتماعية يتم ترميزها أو تكويدها كمخططات معرفية. مما يعين أو يحدد نمط السلوك والخبرة التي تترافق مع أو تمشي مع انفعالات معينة مثل السعادة أو الغضب. وتستلزم الأدوار الانفعالية امتيازات، قيود، ضغوط وصيغ إجبار، ومتطلبات تمثل مدخلات معينة. على سبيل المثال، الرجل الذي يشعر بالحب الوالدي تجاه طفل ما قبل المدرسة يمتلك امتيازات تقبيله، معانقته، واحتضانه؛ لكن ممنوع عليه ومحظور تمامًا ممارسة الجنس معه؛ وملقى عليه التزامات وواجبات تلبية أو إشباع حاجات هذا الطفل للرعاية والضبط؛ وبالتالي يتعين على مثل هذا الأب امتلاك كافة متطلبات احتلال مكانة الأب والقيام بأدوار الأبوة. وتتشكل وتثري تفاصيل المتلازمات الانفعالية، الأدوار الاجتماعية، والمخططات المعرفية من نظريات الانفعال الكامنة أو الضمنية التي يتبناها ويمتلكها الناس. وتوجد مثل هذه النظريات الضمنية في أرضية المعتقدات الشعبية والقواعد المحددة ثقافياً. وبهذا المعنى يمكن القول بأن كل الانفعالات عبارة عن تكوينات اجتماعية. وتتحدد درجة المعاناة من أو الإحساس بمتلازمات انفعالية معينة عن طريق ما يسمى بالسمات الانفعالية (المستوى الثاني II) مثل الانبساطية، والاستعداد للموافقة. إذ تضع مثل هذه السمات حدوداً لمدى صيغ المعاناة أو الخبرات الانفعالية التي يمكن أن تحدث داخل متلازمات انفعالية معينة. على سبيل المثال، الناس ذوو المستويات المرتفعة من سمة الانبساط ربما يكونون أكثر إقبالاً على وأكثر تعايشاً مع مستويات عالية من السعادة. وتتحدد السمات الانفعالية بدورها بالنظم البيولوجية [التكوين البيولوجي] مثل (التكوين الجيني)، وبالنظم الاجتماعية مثل (عملية التنشئة الاجتماعية داخل جماعة اجتماعية أو ثقافة معينة) إذ تضع هذه النظم البيولوجية والاجتماعية حدوداً لمدى السمات الانفعالية التي ربما يظهرها الشخص.

وفي بعض المواقف، قد يتم تجاوز مستويات هذا النموذج. على سبيل المثال، في موقف مثير أو محرض (مثل الترحلق على الجليد) ربما يؤدي إلى استجابة خوف مؤقتة مثل (الصراخ)، والحالة الانفعالية المسماة بالخوف هنا ربما نتجاوزها، لكنها قد تبرز ثانية عندما ندرك استجاباتنا السلوكية والфизиولوجية المرتبطة بالخوف. (قدم هذا النمط من التفسير أولاً عالم النفس الأمريكي وليام جيمس ١٨٩٠، والطبيب الدنماركي كارل لانج فيما يعرف بنظرية جيمس - لانج للانفعالات). وبينما يفيد التحليل الموضح في الجزء السابق أن اتجاه التأثير يسير عادة من المستوى الأول I هبوطاً إلى المستوى الخامس V، إلا أنه في بعض المواقف ربما يسير اتجاه التأثير في مسار الاتجاه المعاكس أو الاتجاه الآخر، وهي

عملية أشير إليها في الشكل رقم (٤-٤) بوصف مرونة الاستجابة. على سبيل المثال، استجاباتنا الانفعالية مثل

(الضحك غير المسيطر عليه)، يمكن أن ترفع أو توقي حالتنا الانفعالية (السعادة) إلى درجة تجعلنا نعيد تقييم مفهومنا عن معنى المتلازمة الانفعالية المسماة السعادة. وربما يمكن التمييز بين ثلاثة أبعاد أو جوانب للموضوعات التي تتوجه نحوها أو تسقط عليها الانفعالات وهي: المثير أو المحرض، المستهدف، والهدف (Averill,1997). فالمثير أو المحرض هو الموقف المنشط أو المهيج كما يتم تقديره من قبل الشخص. أما المستهدف فيشير إلى الشخص أو الشيء الذي تتوجه نحوه أو يسقط عليه هذا الانفعال. في حين يقصد بالهدف ما يراد من الانفعال أو الهدف من الانفعال. على سبيل المثال ، " إذا كانت تشعر جرائني بالتواد أو بالحب نحو ديارمود لأنه أثني عليها بكلمات مهذبة رقيقة، فإن المثير أو المحرض في هذه الحالة للإحساس بالتواد هو الثناء بكلمات رقيقة؛ أما المستهدف من هذا الانفعال أو الإحساس فهو ديارمود؛ في حين أن الهدف هو نقل مشاعر التواد والحب العميق ". وباستثناء الحالات المرضية مثل القلق المعمم، الاكتئاب، أو الهوس، فإن كل الانفعالات تتجه أو لها موضوع تتجه نحوه، تسقط أو تنصب عليه، وأن انفعالات مختلفة قد ترتبط بموضوعات مختلفة، مثل عمل والحفاظ على تعلق يتضح فيه الحب والتواد؛ كسر روابط التعلق واقتران هذا الكسر بالأسى والحزن؛ التهديدات الخطيرة وتزامنها مع الغضب والقلق، الخ.

وتهين أو تعبا الاستجابات الفسيولوجية التي تقترن أو ترتبط بالانفعالات الكائن الحي للأفعال المقترنة مع هذه الانفعالات، سواء نفذت هذه الأفعال أم لم تنفذ. (Averill,1997). على سبيل المثال، زيادة معدل عمل عضلة القلب الذي يقترن بحالة الغضب يهين أو يعبا طاقة الكائن الحي للعراك أو للمواجهة والشجار. ويوجد اختلاف في أنماط الاستجابات الفسيولوجية التي تقترن أو ترتبط بمدى واسع من فئات الانفعالات، لأن فئات الانفعالات المختلفة تتطلب أو تستلزم تهيؤاً أو استعداداً فسيولوجياً لأنماط مختلفة من الأفعال. على سبيل المثال، الاستثارة الجنسية، الخوف، والحزن، لكل أنماط استجابات فسيولوجية متباينة لتهينة الكائن الحي للتناسل، للهروب، و للفاجعة أو للانتحاب. ومع ذلك، يوجد داخل الفئات الواسعة من الانفعالات شواهد أو أدلة قليلة لتنميط استجابات فسيولوجية فارقة أو متميزة. على سبيل المثال، أنماط الاستجابات الفسيولوجية الخاصة بالغضب والغيرة غير متميزة أو يصعب تمييزها.

وعلى أية حال، قد لا ترتبط التغيرات الفسيولوجية مع كل الانفعالات كما قد لا تكون أساسية للانفعال. على سبيل المثال، الانفعالات طويلة الأجل مثل الحب والأمل ربما لا تتضمن ردود أفعال فسيولوجية واضحة أو مرئية ولكن الانفعالات قصيرة الأجل مثل التلهف أو التحرق أو التوق الشديد خاصة التوق الجنسي، والاندهاش أو التعجب عادة ما تتضمن تغيرات فسيولوجية واضحة ومرئية.

ويمكن بصورة عامة تعرف واكتشاف تعبيرات الوجه المميزة، الفطرية والعامة..، ولكن قد لا يوجد ارتباطاً ثابتاً بينها وبين الانفعالات الأساسية للبهجة، التعجب، الحزن، الغضب، الاشمئزاز، والخوف، وهذا الفرض وضعه أولاً تشارلز داروين Charles Darwin (١٨٧٢) ثم صاغه بعد ذلك أيبيل أيبسفيلدت Eibl-Eibesfeldt (١٩٧٥)، إذ رصد كليهما تعبيرات وجه لانفعالات لدى بشر من الكثير من الثقافات، وعلى الرغم من شيوع مثل هذه التعبيرات، إلا أن دلالاتها أو معانيها تتحدد ثقافياً (Averill, 1997). وبينما يمكن رؤية بروفيلات نيورولوجية متميزة ترتبط بانفعالات متميزة أيضاً (Gross, 1999)، فإن الشواهد الأولية تفيد أن شبكات عصبية معينة ترتبط بفئات خاصة من الانفعالات وأن الكثير من هذه الشبكات توجد في اللوزة^{٢١} بالدمغ.

أسئلة لبحوث مستقبلية في الذكاء الانفعالي والمفاهيم أو التكوينات النظرية

المرتبطة به.

يتضح بصورة جلية من الوصف السابق للتكوينات أو المفاهيم النظرية المرتبطة بالذكاء الانفعالي، الحاجة الملحة أو الملحّة إلى المزيد من البحوث التي تستهدف تبين العلاقة بين كل هذه المفاهيم أو التكوينات النظرية والذكاء الانفعالي وذلك للتوصل إلى ما يعرف بالصدق التطابقي والصدق المفاهيمي أو التكويني والصدق التمييزي لمفهوم الذكاء الانفعالي.

تاسعاً: المضامين أو الدلالات التطبيقية.

يتضمن الجدول رقم (٤-٦) ملخصاً ببعض استراتيجيات مساعدة الذات لتحسين وتعزيز الذكاء الانفعالي. ويمكن تضمين هذه الاستراتيجيات في الممارسة الكلينيكية.

^{٢١} اللوزة AMYGDALA، تكوين في الدماغ الأمامي وتحتل مكوناً مهماً للجهاز اللي وتحتل دوراً مركزياً في تعلم الانفعالي. (حميد (مختص) - علم الأعصاب (٢٠٠٢)؛ حقائق الدماغ: الكتاب الصهدي في الدماغ والجهاز العصبي، ترجمة: محمد السعيد أو حلاوة، مراجعة وتقديم: محمود ضحي عكاشة (فيد النشر).

جدول رقم (٦) استراتيجيات تحسين وتعزيز الذكاء الانفعالي.

المجال	الاستراتيجية
رقابة أو مراقبة الذات.	٠١ احتفظ بمذكرات يومية لنوبات تغير حالتك المزاجية وحدد النشاط الذي أدى إلى هذا التغير في المزاج، والاعتقادات التي أدت إليه، وحدد بالضبط التغير الذي حدث في حالتك المزاجية نتيجة ذلك هل كنت سعيد وأصبحت حزين، هادئ، ثم أصبحت متوتر مثلاً. على أن يتم الرصد وفق متصل له ١٠ تدريجات من صفر إلى ١٠.
تنظيم الذات.	٠٢ بالنسبة للاكتئاب، تجنب المواقف المنغصة أو المزعجة أو المكثرة، ركز على الجوانب أو الأبعاد غير المنغصة أو غير المكثرة أثناء تولدك في المواقف الصعبة، واجه بثقة وتوكيد الناس الذين يثيرون ضيقك أو يتعمدون إزعاجك وتكديرك، انحض وتخلص من التفكير التشاؤمي والتفكير المؤسس على قاعدة الكمال أو الإحباط المطلق، كن نشطاً وجدد طاقتك وابحث عن المؤازرة أو المساعدة الانفعالية والاجتماعية. ٠٣ بالنسبة للقلق، اهزم وانحض التفكير المؤسس على إدراك التهديد أو تلمس التهديد، تشجع وعباً طاقتك واخل المواقف المهددة، واستخدم استراتيجيات المواجهة والتساقلم أو التوافق لتخفيض القلق. ٠٤ بالنسبة للغضب، تجنب المواقف المنشط أو المثيرة للغضب، ركز على الجوانب غير المزعجة أثناء تولدك في المواقف الصعبة، اطلب بكل ثقة وتوكيد ممن يثيرون غضبك التصرف بطرق إيجابية، تراجع قليلاً للخلف، ثم حاول ممارسة التعاطف.
التواصل.	٠٥ عند الإصصات، نصت بدون حكم أو بدون تقييم. - احتفظ بأرائك والتفاعلاتك إلى أن تحين اللحظة المناسبة للتعبير عنها. - لخص ما سمعته مما قاله الشخص الآخر. - تأكد من أن تلخيصك الخاص بالنقطة السابقة دقيقاً. ٠٦ عند التحدث: ركز على النقاط التي تريد التعبير عنها بشكل مباشر. - نظم هذه النقاط بصورة منطقية. - قل هذه النقاط بوضوح. - تأكد من أن الشخص الآخر قد فهم ما قلته أنت. - عبر عن ما تريد بدون هجوم، بدون لوم، وبدون تجهم أو عيوس. - كرر ما قلته أو بعض منه إذا لزم الأمر.
حل المشكلة	٠٧ كسر أو جزء المشكلات الكبيرة الغامضة إلى مشكلات نوعية أصغر. ٠٨ عرف هذه المشكلات الصغيرة بصورة قابلة للحل. ٠٩ ركز على المشكلة، وليس على الشخص. ١٠ خلق أو ولد الكثير من الحلول الممكنة. ١١ عند الانتهاء من طرح كل الحلول الممكنة، قيم معيزات وعيوب كل حل. ١٢ اختر الحل الأفضل أو الأمثل أو الملائم. ١٣ نفذ الحل المختار. ١٤ راجع مدى التقدم. ١٥ كرر إذا لزم الأمر. ١٦ احتفل بالنتائج.
تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال.	١٧ انته احتياجات الأطفال للرعاية البدنية والانفعالية؛ الضبط والإثارة العقلية؛ وحاول أن تلبس هذه الاحتياجات بصورة ثابتة ومحددة، لأن ذلك سيشعر ويعزز لدى الأطفال تعلق آمن. ١٨ ساعد الأطفال على فهم تفاعلاتهم الشخصية من خلال الاعتراف بها وتقديرها ومناقشة كيف أن

المجال	الاستراتيجية
	مواقف معينة تؤدي بهم إلى التفكير بشكل ما، وبالتالي الإحساس بالفعالات معينة. ٥٠) مساعد الأطفال على تعلم تنظيم الذات من خلال تمثّل استخدام أسلوب تجنب المحرضات أو المثيرات المكثرة، الإلهاء أو صرف الانتباه، الفكاهة والمرح، التحدث مع الذات، روتينات الاسترخاء، وغير ذلك من استراتيجيات المواجهة أو التأقلم والتوافق، على أن يتم تشجيعهم والثاء عليهم لمحاكمتهم على هدونهم الشخصي وعلى ضبطهم وتنظيمهم لذاتهم في المواقف المهددة أو المحبطة. ٥١) مساعد الأطفال على تعلم مهارات المحدثات التي تعتمد على تبادل الأقوار ومهارات التعاطف لفهم الفعالات الآخرين عن طريق الاعتراف بها وتقديرها أثناء مناقشة مواقف معينة تفضي إلى تفاعلات معينة لدى البشر. ٥٢) علم الأطفال مهارات التعاون لحل المشكلة من خلال التمثّل ومن خلال دعوتهم للمشاركة في الأنشطة التعاونية لحل المشكلات.

عاشراً: صور أو صيغ الخلاف أو الجدل المثار في المجال.

تحتوي مسألة صدق مفهوم أو تكوين الذكاء الانفعالي بأكثر قدر من الجدل والخلاف في هذا المجال. إذ تفيد نتائج بعض الدراسات أن الذكاء الانفعالي ربما يكون مفهوماً غير صادقاً أي لا يتحقق له شرط الصدق السيكميومي. على سبيل المثال، طبق ديفيز وآخرون Davies,etal., (١٩٩٨) بطارية كبيرة من الاختبارات تتضمن: اختبارات قدرات، استعدادات، سمات شخصية، والذكاء الانفعالي على أكثر من ٥٠٠ راشد. وكان هدف هذه الدراسة قياس أو تحديد الصدق التمييزي والصدق التطابقي لمقاييس الذكاء الانفعالي. فوجدوا أن مفهوم الذكاء الانفعالي ربما يكون غير مفيد بسبب أن ارتباطاته عالية جداً مع مقاييس السمات الرئيسية للشخصية المتضمنة في نموذج العوامل الكبرى الخمسة للشخصية وأيضاً مع مقاييس القدرة اللفظية. فقط بعض اختبارات القدرة للذكاء الانفعالي (وليس مقاييس الذكاء الانفعالي المرتكز على نموذج أو مدخل سمة الشخصية) وجد أنها تقيس مفاهيم أو تكوينات غير تلك المفاهيم أو التكوينات التي تقيسها المقاييس التقليدية للشخصية والقدرة المعرفية. ويوجد داخل مجال الذكاء الانفعالي اختلافات وجدل واضح حول التعريف الدقيق للذكاء الانفعالي. فعلى أحد الأطراف يوجد من يعرفون الذكاء الانفعالي بوصفه مجموعة من القدرات (Mayer,Caruso,&Salvey,2000)، بينما يوجد على الطرف الآخر من يرون أن الذكاء الانفعالي ما هو إلا مجموعة من سمات الشخصية (Bar-On,2000;Goleman,1995;Boyatzis,etal.,2000;Cooper,1996,1997). ولاعتبرات نظرية معتبرة، يوجد في الواقع أسس واقعية لتبني نموذج القدرة في الذكاء الانفعالي وليس نموذج

سمة الشخصية. ويمكن أن تؤدي البرامج البحثية المؤسسة على هذين النموذجين إلى تطوير أدوات يمكن من خلالها التعرف واكتشاف الناس الأكثر مهارة في فهم وإدارة الانفعالات الخاصة بهم والانفعالات الخاصة بالآخرين؛ التعامل مع الضغوط والمنغصات، التعاطف مع الآخرين؛ وصنع واتخاذ قرارات معقدة في المواقف الاجتماعية الغامضة. وقد يؤدي هذا الخط من البحوث إلى تعرق وتحديد العوامل التي تسهم في نمو مثل هذه القدرات وتطوير برامج التدخل التي تزيد أو تحسن وتعزز

مثل هذه المهارات. ومن المستبعد في الحقيقة أن ينتج عن نماذج سمة الشخصية للذكاء الانفعالي أدوات قياس لها صدق تنبؤي أكثر من بطاريات الشخصية المتاحة حالياً. وهذا الأمر ليس مثيراً للدهشة أو للاستغراب. فقد تضمنت المحاولات الناجحة لقياس الذكاء التحليلي تطوير اختبارات تقيس المهارة بدلاً من البطاريات التي تركز على قياس آراء الناس عن مستويات مهارتهم الشخصية.

أما المجال الثالث المثير للجدل والخلافات النظرية الكثيرة في مجال الذكاء الانفعالي فيدور حول دور العوامل البيئية والعوامل التكوينية أو الجينية في تحديد الفروق الفردية في الذكاء الانفعالي. فمن أهم التأكيدات التي تضمنها بل انطلق منها دانيال جولمان (1995) في أفضل كتبه مبيعاً " الذكاء الانفعالي " أن الذكاء الانفعالي يتحدد بصورة أساسية بتأثير العوامل البيئية وبالتالي ربما يمكن تحسينه عن طريق التدريب. ويورد في كتابه نص فرعي أو هامشي مفاده " أن الذكاء التحليلي الذي يقاس باختبارات معامل الذكاء التقليدية يتحدد بصورة أساسية من خلال تأثير العوامل الجينية ولا يتأثر بالتدريب. ومن أجل تقييم هذا التأكيد نحتاج إلى بيانات من الدراسات التي تجرى على التوائم وعلى الأطفال بالتبني ودراسات التدخل المبكر لكل من الذكاء الانفعالي والذكاء التحليلي. ويوجد لدينا بيانات من الدراسات التي تناولت الذكاء التحليلي وليس الذكاء الانفعالي. وتفيد نتائج هذه الدراسات أن حوالي 50% من التباين في الذكاء التحليلي نتيجة عوامل جينية وأن نسبة 50% الباقية للتباين في الذكاء التحليلي مسنول عنها عوامل بيئية (Grigorenco,2000). وأيضاً، تظهر نتائج دراسات التدخل المبكر مع الأطفال المحرومون اجتماعياً أن معامل الذكاء يمكن أن يحدث له زيادة كبيرة دراماتيكية من خلال التدخل المبكر المكثف مع كل من الطفل والأسرة (Lange&Carr,2002).

ولا يوجد بيانات مماثلة عن الذكاء الانفعالي. وتوجد أدلة أو شواهد تفيد أن تدريب الأطفال على المهارات الاجتماعية، وتدريب الراشدين على مهارات إدارة الضغوط وعلى مهارات التواصل يمكن أن يكون له تأثيرات متوسطة على المدى القصير على مجالات الأداء الاجتماعي الوظيفي (Topping,etal.,2000;Cherniss,2000). وعلى أية حال، لا يوجد

إلى الآن دراسات علمية منضبطة تفيد نتائجها أن برامج تدخل معينة يمكن أن تحسن بصورة دالة الذكاء الانفعالي. وتتطلب مثل هذه النوعية من الدراسات تقييم أو قياس الذكاء الانفعالي لدى الجماعات التي تتعرض لبرامج التدخل والمجموعات الضابطة وذلك باستخدام اختبارات ذكاء انفعالي يتوافر لها ثبات وصدق سيكومتري جيد قبل وبعد التعرض للبرنامج وبعد فترة تتبعية طويلة الأجل.

كما أن المزاعم التي تفيد أن الذكاء الانفعالي أكثر أهمية للنجاح المهني مقارنة بمعامل الذكاء التقليدي، مثل الزعم الذي ادعاه دانيال جولمان في كتابه: الذكاء الانفعالي: لماذا يمكن أن يكون أكثر أهمية من معامل الذكاء. مازالت في حاجة إلى الإثبات (Mayer&Caruso,2000a,b). ويشيع بفضل مزاعم جولمان أن ارتباط معامل الذكاء التقليدي لكل من النجاح الدراسي والنجاح المهني لا يزيد في أفضل حالاته عن ٠.٤٥ وأن معامل الذكاء التقليدي مسنول فقط عن ٢٠% من التباين.

ولا يوجد في واقع الأمر شواهد أو أدلة علمية تفيد أن الذكاء الانفعالي يسهم في النجاح المهني بكمية التباين التي يشير إليها جولمان ومؤيدوه. فبعد قرن من البحوث باستخدام استبيانات الشخصية للتنبؤ بالنجاح المهني نادراً ما تم الكشف عن مفاهيم لا يتجاوز إسهامها في التنبؤ بمثل هذا النجاح ٥%، لذلك من المستبعد الاعتقاد بأن الذكاء الانفعالي كعامل يمكن بموجبه التنبؤ بأكثر من ذلك (Mayer,Salovey&Caruso,2000b).

وعلى الرغم من كل هذه الاختلافات، فإن إمكانيات استخدام نتائج بحوث الذكاء الانفعالي لتحسين نوعية برامج الوقاية وبرامج العلاج النفسي تبقى ذات أهمية وذات قيمة، لا شك أن هذا الأمر يمثل أحد أهم أسباب أهمية مفهوم الذكاء الانفعالي (Parker,2002).

إحدى عشر ملخص الوحدة الرابعة.

نشأ الاهتمام الشعبي العام بالذكاء الانفعالي في فترة التسعينات من القرن العشرين نتيجة طبع ونشر كتاب دانيال جولمان " الذكاء الانفعالي: لماذا يكمن أن يكون أكثر أهمية من معامل الذكاء". أما في حقل البحث الأكاديمي، فقد صيغ الذكاء الانفعالي كمجموعة من القدرات التي تستخدم في معالجة المعلومات الانفعالية على يد ماير، سالوفي، وكارسو. وتم تناول الذكاء الانفعالي من منظور مدخل سمات الشخصية على يد بار - أون، دانيال جولمان، وكوبر. وتفيد بحوث نمو أو تطور الكفاءة الانفعالية في مرحلة الطفولة كيف ينمو الذكاء الانفعالي وذلك من خلال تتبع مسار نمو مهارات ضبط وتنظيم الانفعالات والمشاعر،

نمو مهارات التعبير عن الانفعالات والمشاعر، ونمو مهارات إدارة العلاقات المتبادلة مع الآخرين من المهد وحتى مرحلة الرشد.

والنمو المبكر لصيغ التعلق الآمن للأطفال مع مقدمي الرعاية لهم خاصة الوالدين مهم جداً للنمو اللاحق للكفاءة الانفعالية. وقد لا تعوق الضغوط التي يتعرض لها الأطفال في كل الأحوال بالضرورة نمو الكفاءة الانفعالية. إذ أن الأطفال الذي يتلقون مساندة اجتماعية وانفعالية أثناء أوقات الشدة أو المحنة من مصادر التعلق يظهرون مرونة وقدرة شخصية على مواجهة الشدائد والنكبات والمحنة بصورة إيجابية.

وتم تحديد الشبكات العصبية المحتمل ارتباطها أو قيامها بوظيفة الذكاء الانفعالي من خلال بحوث أنطونيو داماسيو التي تناولت الأخطاء التي يرتكبها مرضى التلف الدماغى أو الذين تعرضوا لإصابات بالدماغ مما كشف عن هؤلاء المرضى يرتكبون أخطاء عندما يطلب منهم صنع واتخاذ قرارات معقدة لمهام معينة تعرض عليهم وتتضمن هذه الشبكات العصبية اللوزة، والقشرة المخية قبل الأمامية لسرير أو بطين المخ أو الدماغ الأوسط، والحس العصبي البدني الأيمن، والغلاف الخارجي العصبي، والإسقاطات العصبية من أعضاء الحس.

ويرتبط الذكاء الانفعالي بالكثير من المفاهيم أو التكوينات النظرية الأخرى مثل قوة الأنا، التفكير البناء، الصلابة النفسية والجدية، الذكاء العملي، اضطرابات التوحد واسع الطيف، الانفتاح على الخبرة، العقلية النفسية، العمى الانفعالي، الوعي الانفعالي، والإبداع الانفعالي. وتوجد حاجة ملحة للبحوث المستقبلية التي تستهدف الكشف عن علاقة الذكاء الانفعالي بهذه المفاهيم أو التكوينات النفسية وذلك للتوصل إلى أو لتأسيس صدف مفهوم الذكاء الانفعالي. وهذا الأمر بالغ الأهمية بسبب وجود ما يفيد بأن مفهوم الذكاء الانفعالي قد لا يتحقق له شرط الصدق السيكميترى لأنه يرتبط بصورة مرتفعة مع المقاييس التي سمات الشخصية ومقاييس القدرة المعرفية. ويوجد جدلاً واختلافات مستمرة في واقع الأمر فيما يتعلق بقضايا أخرى منها: أي المداخل النظرية أفضل في وصف وتفسير الذكاء الانفعالي مدخل القدرة أم مدخل سمة الشخصية؛ دور العوامل البيئية والعوامل الجينية في تحديد الفروق الفردية الذكاء الانفعالي؛ إلى أي مدى يمكن تنمية وتحسين الذكاء الانفعالي عن طريق التدريب؛ الأهمية النسبية لكل من معامل الذكاء والذكاء الانفعالي في النجاح المهني.

١. صف موقف حدث خلال الشهر الماضي، تمكنت فيه بنجاح من تعرف، إدراك، والتعامل مع انفعالاتك الشخصية وانفعالات الآخرين.
٢. ما الانفعالات التي تمكنت من إدراكها لديك شخصياً وتلك التي أدركتها لدى الآخرين في هذا الموقف؟
٣. ما المهارات التي استخدمتها للتعامل مع أو لإدارة انفعالاتك ومشاعرك الشخصية في هذا الموقف ؟
٤. ما المهارات التي استخدمتها للتعامل مع أو لإدارة انفعالات ومشاعر الآخرين في هذا الموقف؟
٥. صف موقف حدث لك خلال الشهر الماضي، كان من الضروري أن تعرف وتحدد فيه انفعالاتك ومشاعرك الشخصية وانفعالات ومشاعر الآخرين، لكن لم تكن ناجحاً في تحقيق ذلك؟
٦. ما الانفعالات والمشاعر سواء الخاصة بك أو الخاصة بالآخرين التي تعذر عليك إدراكها وتحديدها؟
٧. ما المهارات التي كنت تود امتلاكها لتتمكن من التعامل مع انفعالاتك ومشاعرك وانفعالات ومشاعر الآخرين في هذا الموقف بفعالية؟
٨. ما الخطوات التي يمكنك اتخاذها أو القيام بها لتنمية هذه المهارات؟
٩. ما التكلفة وما الفوائد التي يمكن أن تتحقق من اتخاذك أو قيامك بهذه الخطوات؟

١٠. اتخذ أو قم ببعض هذه الخطوات وقس أو قيم تأثيرها على جودة حياتك الشخصية بتقييم نفسك قبل وبعد القيام بها باستخدام أحد مقاييس جودة الحياة النفسية التي تم وصفها في الفصل الأول.

* أسئلة بحثية.

١. صمم وأجرى دراسة تختبر الفرض التالي ' توجد علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الانفعالي والسعادة ' وأجب عن السؤال التالي من خلال نتائج هذه الدراسة: أي جوانب أو أبعاد الذكاء الانفعالي مسئولاً عن أكبر قدر من التباين في السعادة؟
٢. قم بإجراء مسح في قاعدة البيانات PsychoInfo لإحصاء الأدبيات التي نشرت في مجال الذكاء الانفعالي خلال العامين السابقين بكتابة مصطلح ' الذكاء الانفعالي Emotional intelligence ' في النافذة الحوارية التي تفتحها صفحة قاعدة البيانات المشار

إليها على شبكة المعلومات العالمية Web. اختر دراسة من الدراسات التي ستننتج عن عملية المسح تحظى باهتمامك وتشعر بإمكانية وسهولة إعادة إجرائها وإثراء مداها، وأعد إجراء هذه الدراسة. فإن تعذر عليك تحديد دراسة إعادة إجراء الدراسة التالية:

- Davies, M., Stankov, K., & Robert, R. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology* 75: 989-1015.

- قراءات إضافية أو المزيد من القراءات في الموضوع.

- قراءات أكاديمية. ∞
Bar-On, R. & Parker, J. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. -
قراءات لمساعدة الذات. ∞
Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Matter More than IQ*. New York: Bantam. -
Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam. -
Stein, S., & Book, H. (2000). *The EQ Edge. Emotional Intelligence and Your Success*. London, UK: Kogan Page. -

- مقاييس للاستخدام في البحوث.

- Bar-On, R. (1997). *BarOn Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems. -
Boyatzis, R., Goleman, D. & Hay/McBer (1999). *Emotional Competence Inventory*. Boston, MA: Hay Group. -
Cooper, R. (1996/1997). *EQ Map*. San Francisco, CA: AIT and Essi Systems. -
Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (1997). *The Emotional IQ Test (CD-Rom)*. Needham, MA: Virtual Knowledge. -
Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (1999). *MSCEIT Item Booklet (Research Version 1.1)*. Toronto: Multi-Health Systems. -
Schutte, Malouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C., & Dornheim, L. (1998). Development and Validation of A measure of Emotional intelligence. *Personality and Individual Differences* 25:1670177. -

ثالث عشر: مسرد بالكلمات ومعانيها.

١. العمى الانفعالي Alexithymia.

صعوبة تعرف، تحديد، ووصف الانفعالات.

٢. نظرية التعلق Attachment Theory.

يرى بولبي أنه عندما ينتبه ويستجيب مقدمو الرعاية لحاجات الأطفال ينمو لدى هؤلاء الأطفال نماذج داخلية عاملة عن أنفسهم وعن الآخرين أو مقدمي الرعاية لهم تتضمن

الاعتقاد بأن مقدمي الرعاية أسس أو قواعد أمن يمكن استناداً عليها أو انطلاقاً منها استكشاف العالم باطمئنان وسلامة. ولا يحدث مثل هذا النمط من التعلق الآمن عندما لا ينتبه ولا يستجيب مقدمو الرعاية لحاجات الأطفال. وتعمل النماذج الداخلية العاملة وأساليب التعلق سواء كانت آمنة أو غير آمنة التي تنمو في الطفولة المبكرة كقوالب للعلاقات الودية التالية أو اللاحقة في مرحلة الرشد.

٣. سمات اضطراب التوحد واسع الطيف Autistic Spectrum Disorder Traits.

العجز عن إدراك ومعالجة المعلومات الخاصة بالحالات الانفعالية للآخرين والعجز عن الاستجابة بصور أو بطرق ملائمة أو مناسبة انفعالياً.

٤. الإبداع الانفعالي Emotional Creativity.

القدرة على امتلاك خبرات انفعالية تمتاز بالجدة، الفعالية، والأصالة.

٥. الذكاء العملي Practical Intelligence.

تطبيق المهارات التحليلية ومهارات الذاكرة لحل مشكلات الحياة اليومية في الأسرة، العمل، وفي مواقف الترفيه وقضاء وقت الفراغ.

٦. الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence.

القدرة على إدراك وإدارة انفعالاتنا ومشاعرنا الشخصية وانفعالات ومشاعر الآخرين أثناء العلاقات الاجتماعية المتبادلة معهم.

٧. العقلية النفسية Psychological Mindedness.

الميل أو النزعة إلى تنشيط الذات لتعلم المزيد عن العوامل المعرفية، الوجدانية، والسلوكية الحالية والماضية التي سببت أو نبعت من خبرات معينة.

الوحدة الثامنة

التوكيدية والسلوك التوكيدي

م	الموضوع
أولاً	مقدمة.
ثانياً	تعريف وأبعاد توكيد الذات (السلوك التوكيدي، التوكيدية).
ثالثاً	أساليب التواصل.
رابعاً	وضعية التوكيدية في إطار مهارات الكفاءة الاجتماعية.
خامساً	أهمية السلوك التوكيدي:
سادساً	ملاحظة السلوك التوكيدي بالعربية.
سابعاً	خصائص طرز أسلوب التواصل التوكيدي.
ثامناً	محددات السلوك التوكيدي.
تاسعاً	التوكيدية والسلوك التوكيدي: تطبيقات تربوية.

الوحدة الثامنة

التوكيدية والسلوك التوكيدي

أولاً: مقدمة.

=====

إن القصور في السلوك الاجتماعي الذي يكشف عنه بعض من شبابنا، يرجع أساساً لعدم تعلمهم للدروس الأكثر أساسية التفاعل الاجتماعي في طفولتهم.. فالتناس الذين لا يعرفون كيف ينهون محادثة، أو كيف يبدوون محادثة تليفونية وكيف يستمرون فيها، والذاهلين عن كل العلامات والإشارات التي تدفعهم إلى الانصراف في الوقت المناسب، والذين يركزون حديثهم طوال الوقت حول أنفسهم، بدون إبداء أي اهتمام بالطرف الآخر، ويتجاهلون المحاولات لتحويل التركيز إلى موضوع آخر، ويتدخلون في شئون الناس الخاصة بأسئلة متطفلة، أو غير القادرين على إبداء آرائهم أو التعبير عن انفعالاتهم ومشاعرهم والذين يسايرون الآخرون مسaire مفرطة، كل هذه السلوكيات التي تعتبر خروجاً عن الخط الاجتماعي الطبيعي والمعتاد، تدل على عيب في البناء الأساسي للتفاعل الاجتماعي (روبنز وسكوت، ٢٠٠٠، ٣٧١) "وبالأحرى عن خلل وقصور واضح في مهارات الكفاءة الاجتماعية والأخلاقية".

وعلى الرغم من أن هذه المظاهر السلوكية السلبية، قد ترجع في جزء كبير منها إلى خلل في أساليب التنشئة الوالدية المبكرة للأطفال منذ الطفولة، أو ضغط جماعات الأقران، أو التأثيرات السلبية لوسائل الإعلام، إلا أن جزء من المسؤولية يعود إلى ضعف دور المؤسسات التعليمية في التربية النفسية Psychological Education^{٢١} للطلاب، وتنمية

^{٢١} روبنز، بام، سكوت، جان (٢٠٠٠). الذكاء الوجداني، ترجمة صفاء الأسمر وعلاء كفاقي، القاهرة: دار قباء.

^{٢٢} للمزيد عن مؤشرات القصور في الكفاءة الاجتماعية والأخلاقية ودور المعلم في إحداث ذلك القصور راجع:

– حسن علي حسن مسلم (٢٠٠٩)، تنمية مهارات الكفاءة الاجتماعية والأخلاقية للمعلم من أجل تكوين نقيض أفضل للمتعلم، متاح على شبكة المعلومات العالمية، الرابط الإلكتروني التالي:

<http://docs.ksu.edu.sa/DOC/Articles12/Article120737.doc>

^{٢٣} يصف كوتنجهام Cottingham (١٩٧٣) التربية السيكلوجية بقوله إن طبيعة التربية السيكلوجية تتمثل في

تحقيق النمو الشخصي للمتعلم من خلال مجموعة متكاملة من الخبرات التربوية الوقائية والإيمانية

وتعتمد التربية النفسية – كما تشير علة جمعة (٢٠٠٢) – على إحداث تغيير في عاملين اثنين هما: المفهوم

والسلوك، بمعنى تغيير المفاهيم الخاطئة وإبدالها بأخرى سليمة، ويعقب ذلك تغيير السلوك الخاطئ إلى سلوك سليم. وبدون

مهارات الكفاءة الاجتماعية والأخلاقية لديهم، بشكل يتيح لهم التصرف بشكل فعال وملائم اجتماعياً، وكفاء ومنضبط من الناحية الأخلاقية.

ومعد الحاجة إلى توكيد الذات من بين أهم الحاجات النفسية والاجتماعية التي يتوقف على تلبيتها أو عدم تلبيتها ارتقاء الإنسان في مدارج السواء النفسي بمعناه العام أو انزلاقه في هاوية الاضطرابات النفسية والسلوكية بأشكالها المختلفة،

⊙ هي الحاجة التي تدفع الفرد لأن ينمو ويتحسن بما لديه من إمكانيات، ويعبر عن نفسه ويكون منتجا .

⊙ وتظهر هذه الحاجة عند الطفل في كلامه وألعابه وأعماله وما يقدمه للآخرين من خدمات .

⊙ يحبط هذه الحاجة عند الطفل تحكم الكبار وتدخلهم في أنشطته، والسخرية من الطفل، وإشعاره أنه عديم الفائدة .

⊙ إحباط هذه الحاجة يجعل الفرد يخاف المنافسة، ولا يستطيع المطالبة بحقوقه، وتجعله ائكاليا يוכל مهامه للآخرين .

وهو طريف شوقي فرج (٢٠٠١) أن اهتمام باحثي السلوك التوكيدي انصب على عدد من المجالات التي تتمثل في:

أ- وصف هذا السلوك، و محاولة التوصل إلى الأبعاد الرئيسية التي ينتظم فيها.

ب- التعامل معه كمتغير تابع بغية الوقوف على أبرز المتغيرات التي تسهم في تشكيله (محدداته) و تحديد طبيعته.

ج- تقويم فعاليته.

د- تنميته من خلال برامج التدريب التوكيدي.

حصول تغيير متزامن في كلا العاملين، لا تحصل تربية للنفس. فالإطلاع والمعرفة أمران مهمان، وتصحيح المفاهيم الخاطئة أمر ضروري، هذا إن أردنا أن نصحح سلوكياتنا ونحسن تربية أنفسنا.

ويذهب سبرينثال وإريكسون Sprinthall & Erickson (١٩٧٤) إلى أن التربية النفسية: " مجموعة متكاملة من الخبرات التربوية تصمم لتحسين النمو الاجتماعي والأخلاقي والجمالي والفلسفي لدى الأطفال والمراهقين والراشدين". وتعرف التربية النفسية بأنها: " تنمية إمكانيات الفرد العقلية والانفعالية والاجتماعية بما يساعده على فهم ذاته وفهم بيئته، وبالتالي يساعده على تحقيق أهدافه والاستفادة من إمكانياته وهي بهذا التعريف أحد الجوانب التطبيقية لعلم النفس.

- للمزيد عن التربية النفسية ماهيتها وأبعادها ووظائفها وإجراءاتها راجع:

* محمد المسعيد أبو حلاوة (٢٠١٠). التعلم الاجتماعي الوجداني، منشورات كلية التربية بدمههور، جامعة الإسكندرية، ص

ص: ١٧٢-١٩٢.

ومن الملاحظ أن الدراسات الخاصة بوصف السلوك التوكيدي، و أساليب تقويم فعاليته، و طرق تنميته نالت القسط الأكبر من العناية، في حين لم يلق الجزء الخاص بمحدداته اهتماماً مماثلاً، على الرغم من أهمية تلك المحددات في تفسير نشأته و كفاءة ارتقائه، فضلاً عن إمكانية استثمارها - و بوجه خاص أكثرها إسهاماً في تشكيله - و توظيف وعينا بدورها على نحو فعال في تصميم برامج التدريب التوكيدي التي تهدف إلى تنمية هذا السلوك ^{٢٥}.

والتوكيدية ^{٢٦} (الميل إلى الحزم وتأكيد الذات بصورة إيجابية) سمة سلوكية يهدف الكثير من خبراء التنمية البشرية وعلماء النفس تعلميها للبشر، كما تمثل موضوعاً أساسياً لعدد كبير من الكتب المعنونة تحت سلاسل مساعدة الذات. ولهذه السمة السلوكية علاقة مباشرة بتقدير الذات ^{٢٧} وتعتبر واحدة من أهم مهارات التواصل ^{٢٨}.

^{٢٥} طريف شوقي فرج (١٩٩٣). محددات السلوك التوكيدي: دراسة لحجم ووجهة الآثار، علم النفس، السنة السابعة - العدد الخامس والعشرون - يناير/فبراير/ مارس ١٩٩٣.

^{٢٦} Assertiveness.

^{٢٧} [self-esteem](#). يعكس مصطلح تقدير الذات من وجهة نظر علماء النفس إجمالي تقييمات أو تقديرات المرء لذاته على متصل الجدارة أو القيمة/عدم الجدارة أو عدم القيمة. ويتضمن تقدير الذات كل من: الاعتقادات (على سبيل المثال، أنا شخص كفء/غير كفء)، الانفعالات (على سبيل المثال، الانتشاء والزهو/التأس والقنوط، الاعتزاز بالذات/الإحساس بالخزي والخجل من الذات)، وغالباً ما يستدل على متغير تقدير الذات من خلال سلوكيات المرء إذ أن سلوكيات الإنسان القابلة للملاحظة تعكس تقديره لذاته (على سبيل المثال، التوكيدية/الجبن، الثقة/الحذر).

^{٢٨} . Communication skills التواصل عملية تسمح للكائنات الحية بتبادل المعلومات فيما بينها بطرق متعددة. وتتضمن عملية التواصل أن يفهم كل الأطراف لغة مشتركة يتم تبادلها فيما بينهم. ويتطلب التبادل ما يعرف بالتغذية الراجعة. وبغض النظر عن التباين في آليات وأساليب التواصل، عادة ما توصف عملية التواصل انطلاقاً من أبعاد قليلة رئيسية تتضمنها هي:

١. المحتوى (نمط الأشياء التي يتم نقلها سواء بالاستقبال أو التعبير).
 ٢. المصدر (المرسل) أو المكون.
 ٣. الشكل أو الصيغة. (بأي صيغة؟).
 ٤. القناة (بأي وسيط أو وسيلة؟).
 ٥. الوجهة/المستقبل/المستهدف/ذاك الترميز. (إلى من؟).
 ٦. الغرض/البعد الوظيفي أو البرامجي (ما النتائج المتوقعة؟).
- وبناء على ذلك نستطيع أن نقول إن التواصل عملية نقل للمعلومات (قد تكون حقائق، آراء، أفكار، مطالب، مشاعر، رغبات، .. الخ) محكومة بثلاث مستويات للتكوين والوظيفة والدلالة:

١. قواعد الصياغة والتصريف Syntactic (الخصائص الشكلية للعلامات والرموز).
٢. التوظيف أو الغائدة pragmatic (تهتم بالعلاقات بين العلامات والرموز/التعبيرات والمستخدمين أو أطراف عملية التواصل).

٣. المعنى أو الدلالة semantic (دراسة العلاقات بين العلامات والرموز وما تمثله أو تجسده).
وعليه فالتواصل، تفاعل اجتماعي يتفاعل بموجبه على الأقل عضوين أو شخصين يشتركان سوياً في مجموعة من العلامات وفي مجموعة من قواعد نظم هذه العلامات التي هي بمثابة رموز تمثل أن تجسد أشياء معينة. (وهذه القاعدة العامة في بعض معانيها تتجاهل ما يسمى بالتواصل الآلي، بما يشمل من تواصل للشخص المفرد مع ذاته عبر المذكرات اليومية أو التحدث مع الذات).

ويؤكد هذا المعنى ما أشار إليه محمد الصغير (٢٠٠٥) من أنه إذا كان السلوك التوكيدي يتمثل في " قدرة الشخص على التعبير الملائم " لفظاً وسلوكاً " عن مشاعره وأفكاره وآرائه ومواقفه تجاه الأشخاص والأحداث والمطالبة بحقوقه دون ظلم أو عدوان، فإن توكيد الذات بهذا المعنى يرتكز على تقدير الذات " أي : رؤية الفرد نفسه وما فيها من قدرات وكفاءات " وتقييم الفرد لتقدير الآخرين له " مدى احترامهم له ومكانته عندهم " فالمتمزن يقدر نفسه حق قدرها دون غطرسة ، بخلاف المتكبر والبخس نفسه حقها^{٤٠}.

والمطلوب واستراتيجية تواصل، تتميز التوكيدية عن كل من العدوانية (العنف) ^{٤١} والسلبية ^{٤٢}، وترتبط التوكيدية بصورة أساسية بالكيفية التي يتعامل بها البشر مع ما يعرف بالحدود أو الحيز الشخصي؛ الحيز أو الحدود الشخصية الخاصة بهم والحيز والحدود الشخصية الخاصة بالآخرين، ونستطيع من خلال رصد هذه الكيفية في التعامل مع ذلك الحيز أو تلك الحدود في التمييز بين المفاهيم الثلاثة المشار إليها: التوكيدية، العدوانية، والسلبية.

فهو أسلوب واستراتيجية التواصل السلبي لا يتمسكون ولا يدافعون عن حيزهم أو حدودهم الشخصية ويسمحون لذوي أسلوب التواصل العدواني باختراق هذه الحدود بل وإذائهم والإساءة إليهم. كما أن مثل هذه النوعية من البشر (ذو أسلوب التواصل السلبي) عادة ما لا يقدمون على محاولات التأثير على الآخرين بأي صورة من الصور.

أما ذوو الأسلوب العدواني في التواصل عادة ما لا يحترمون حدود أو الحيز الشخصي الخاص بالآخرين وبالتالي يندفعون هكذا إلى الإساءة إليهم باختراق هذا الحيز أولاً ويجبرون الآخرين على طاعتهم والتسليم لهم.

في حين يميل الأشخاص ذوو أسلوب التواصل التوكيدي إلى احترام الحيز الشخصي للآخرين مع التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وآرائهم بصورة صريحة ومباشرة للتأثير على الآخرين بدون الإساءة إلى الآخرين أو إزعاجهم أو سلب حقوقهم. كما أن الأشخاص ذوي أسلوب التواصل التوكيدي لا يقبلون أن يُعتدى عليهم وبالتالي هم قادرون على الدفاع عن أنفسهم عندما تنتهك حدودهم الشخصية.

^{٤٠} محمد الصغير (٢٠٠٥). مهارة توكيد الذات. مجلة الدعوة، العدد العاشر، متاح على موقع شبكة الدعوة الإسلامية. الرابط

الإلكتروني التالي: <http://www.aldawah.net/dawah/maharat/m9.doc>

^{٤١} aggression.

^{٤٢} aggression.

تدريب رقم (١) أجب أولاً عن المقياس التالي:

إلى أي مدى تتسم بالجسم؟		
أجب عن كل الأسئلة التالية بـ "نعم" أو "لا" كن أميناً في إجاباتك.		
لا	نعم	
		١. هل تعبر عن مشاعرك للآخرين بطريقة واضحة وأمانة؟
		٢. هل أنت قادر على أن تطلب من أصدقائك المساعدة أو قضاء مصلحة ما من أجلك؟
		٣. هل تقصص عن رأيك عندما يكون مخالفاً لآراء الآخرين؟
		٤. هل أنت قادر على أن تقول "لا" لمطالب الآخرين غير المعقولة؟
		٥. هل تحتفظ بالتواصل البصري مع الآخرين عندما تتحدث إليهم؟
		٦. هل أنت قادر على أن تصرح بدقة عن ما يزعجك بطريقة لطيفة؟
		٧. هل تسأل عندما تشعر بالحيرة؟
		٨. هل تذود عن حقوقك المشروعة؟
		٩. هل تحترم الحقوق الأساسية للآخرين؟
		١٠. هل تعبر عن غضبك بطريقة لائقة؟

– المصدر: سامي تيسير سلمان (٢٠٠٥). تقدير الذات، متاح على شبكة المعلومات العالمية، الرابط الإلكتروني التالي:

اختبر ذاتك؟!!!



هل لدى مشكلة في السلوك التوكيدي؟ [توكيد الذات].

ويمكن رصد أشكال مختلفة للسلوكيات أثناء التفاعلات الاجتماعية بين البشر تمثل أساليب التواصل المشار إليها ، ويوضح الشكل التالي هذه السلوكيات التي تمثل الأفعال وردود الأفعال المختلفة.

السلوك العدواني	السلوك السلبي
السلوك التوكيدي	السلوك العدواني – السلبي

ثانياً: تعريفه وأبعاد توكيد الحاحه (السلوك التوكيدي، التوكيدية):

=====

كان مفهوم توكيد الذات مقصوراً في بداية استخدامه في المجال على الإشارة إلى قدرة الفرد على التعبير عن المعارضة بالغضب والاستياء والامتناع تجاه شخص آخر أو موقف ما من المواقف الاجتماعية ، إلا أن هذا المفهوم قد اتسع في الوقت الحاضر ليشتمل على كل التعبيرات المقبولة اجتماعياً للإفصاح عن الحقوق والمشاعر الشخصية . ومن أمثلة ذلك نجد الرفض المؤدب لطلب غير معقول ، التعبير عن الضيق أو السخط والاشمئزاز ، التعبير الصادق عن الاستحسان ، الإعجاب ، التقدير ، الاحترام ، كذلك الصياح تعبيراً عن البهجة .. كل هذه تعتبر أمثلة للسلوك التوكيدي (Wolpe&Lazarus,1966,p.39) وبذلك أصبح معنى السلوك التوكيدي التعبير الملائم بأي انفعال- ما عدا انفعال القلق - تجاه شخص ما(غريب، ١٩٨٦ (أ) ، ص ٣).

في حين يرى باترسون أن السلوك التوكيدي "التعبير المناسب لأي انفعال آخر غير الخوف تجاه شخص آخر ثم يضيف بأنه على الرغم أن هذا يتطلب سلوكيات موجبة ومؤثرة فإنه غالباً ما يتطلب سلوكيات وتعبيرات سلبية وأن المسبب الذي يؤدي إلى كف السلوك التوكيدي هو الخوف ويسبب قمع الشعور الناتج عن الأفعال المكفوفة حول أحد المشاعر القوية اضطراب داخلي وردود أفعال سيكوسوماتية ويتجه العلاج مباشرة إلى استخراج الاستجابات المكفوفة التي تؤدي إلى الكف المتبادل للقلق وإضعاف استجابة القلق وبهذا يحدث الشريط المضاد الفعال". (في أمينة حسن بدوي ، ١٩٩٠ : ٣٠).

ويشير 'ولبي' إلى أن مصطلح التوكيدية يحمل معنى فسيح فهو لا يتضمن المسالك العدوانية بصورها المختلفة فحسب ولكن يشمل القدرة على التعبير الخارجي عن المشاعر الإيجابية (أي اتجاه التعبير عن الأفعال والتغيرات الإيجابية الدالة على الاستجابة والتقبل وحب الاستطلاع والاهتمام والود والمشاركة والصدق والإعجاب)، أو في الاتجاه السلبي، أي في اتجاه التعبير عن الأفعال والتغيرات الدالة على (الرفض وعدم التقبل والغضب والألم والحزن والشك والأسى (في، محمد الطيب، ١٩٨١ : ٩).

في حين يرى بعد اللطيف محمد خليفة (١٩٩٧) أن السلوك التوكيدي مهارة اجتماعية تمكن الفرد من الدفاع عن حقوقه والتعبير عن مشاعر وأرائه بطريقة تلقائية وملائمة اجتماعياً شريطة احترام حقوق الآخرين (عبد اللطيف خليفة ، ١٩٩٧ : ٥٤).

كما يشير عبد الستار إبراهيم وآخرون (١٩٩٣) إلى أن السلوك التوكيدي 'قدرة الفرد على التعبير الملائمة عن أي انفعال نحو المواقف والأشخاص فيما عدا التعبير عن انفعال القلق'.(عبد الستار إبراهيم وآخرون ، ١٩٩٣ : ٢٠٣).

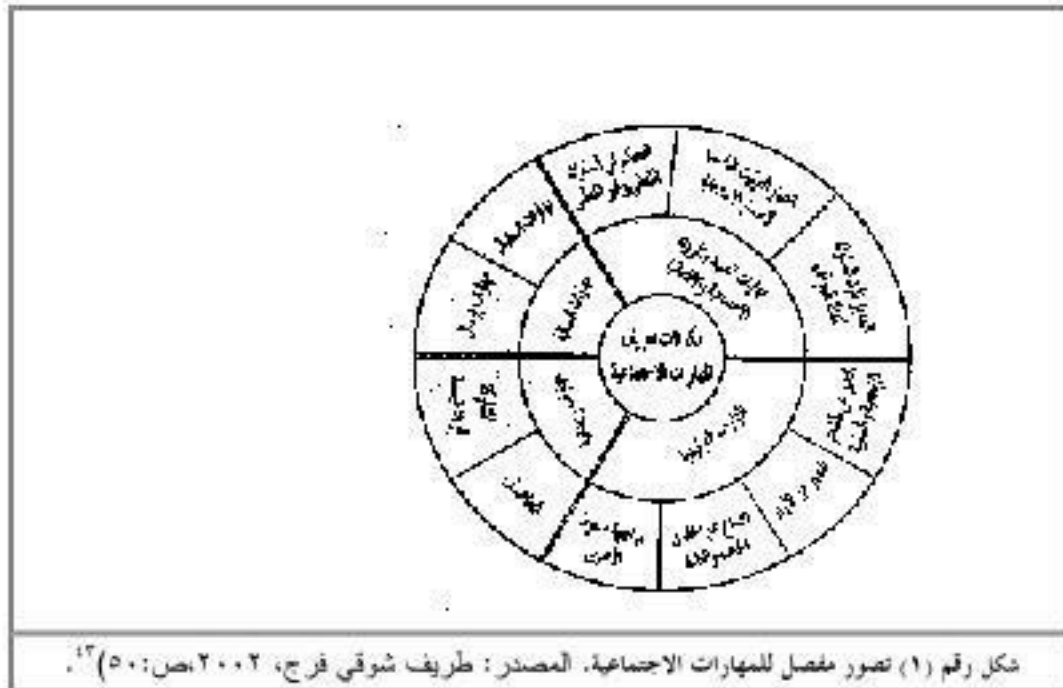
ويعتبر تعريف البرتي وايمون (Alberti&Emmons,1978,p.2) من أشمل تعريفات مفهوم تأكيد الذات ، حيث يذهب الباحثان إلى أن السلوك التوكيدي هو " السلوك الذي يُمكن الشخص من التصرف بما فيه مصلحته ، من أن يدافع عن نفسه بدون قلق غير ضروري ، من أن يعبر بحرية عن المشاعر الصادقة وأن يعبر عن حقوقه الشخصية بدون أن ينكر حقوق الآخرين " (غريب ، ١٩٨٦ ، (ب) ١٧٤).

والتوكيدية هي قدرة المرء على التعبير عن مشاعره وحقوقه الشخصية مع احترام مشاعر وحقوق الآخرين. والتواصل التوكيدي عبارة عن قيام المرء بالتعبير عن احتياجاته، آرائه، أفكاره، ومشاعره إلى الآخرين بصورة مباشرة صريحة وأمينّة. ويرى ماهر محمود عمر (٢٠٠١) ^{١٢} أن مصطلح تأكيد الذات يدل على قدرة الفرد على التعبير عن انفعالاته وآرائه ووجهات نظره حول أي أمر من الأمور سواء كان متعلقاً بذاته أو بالآخرين وذلك بصورة سوية وإيجابية بحيث تكون مقبولة من المجتمع الذي يعيش فيه وقد ذكر غريب ١٩٨٦ أن السلوك التوكيدي الذي يدل على تأكيد الذات يتضمن التعبير الملائم بأي انفعال ما عدا القلق تجاه شخص آخر.

ويعرف طريف شوقي فرج السلوك التوكيدي بأنه: " مهارة الفرد في التعبير عن آرائه سواء كانت متفكّة أو مختلفة مع الآخرين والإفصاح عن المشاعر الإيجابية (مدح) والسلبية (غضب) حيالهم والدفاع عن حقوقه الخاصة والمبادأة أو الاستمرار في إنهاء التفاعلات الاجتماعية ومقاومة ضغوط الآخرين لإجباره على إتيان سلوك لا يرغبه" (طريف شوقي فرج ، ١٩٩٣ : ٥٤). ويشير طريف شوقي فرج (١٩٩٨) أيضاً إلى أن توكيد الذات عبارة عن " المهارة الاجتماعية في مواقف الحياة، والتي تشير إلى ثقة الفرد بنفسه، والقدرة على تعبير عن مشاعره الإيجابية (تقدير - ثناء) والسلبية (غضب - احتجاج) بصورة ملائمة ومقاومة الضغوط التي يمارسها الآخرون لإجباره على إتيان ما لا يرغبه أو الكف عن فعل ما يرغبه والمبادرة ببداة والاستمرار في أو إنهاء التفاعلات الاجتماعية والدفاع عن حقوقه ضد من يحاول انتهاكها شريطة عدم انتهاك حقوق الآخرين (طريف شوقي، ١٩٩٨) ووفق منطق هذا التعريف يجسد توكيد الذات مهارة اجتماعية أساسية في رصيد المهارات الاجتماعية التي تمكن الإنسان من إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين.

^{١٢} ماهر محمود عمر (٢٠٠١). مفهوم الذات في الأسرة، مجلة النفوس المطمئنة، العدد ٦٥، تصدرها : الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية، القاهرة. متاح على موقع المجلة على شبكة المعلومات العالمية، الرابط الإلكتروني التالي: http://www.elazavem.com/new_page_43.htm مفهوم الذات ٢٠%، في ٢٠%، الأسرة ٢٠%

ويتابع طريف شوقي فرج (٢٠٠٢) التأكيد على هذا التصور في طرحه لمخطط تفصيلي للمهارات الاجتماعية من بين أهم مكوناتها مهارات السلوك التوكيدي، كما يتضح من الشكل التالي:



يتضح من الشكل رقم (١) أن أبعاد توكيد الذات تتمثل في الأبعاد التالية:

١. التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية.
٢. التعبير عن الآراء الشخصية في القضايا والموضوعات المختلفة.
٣. الدفاع عن الحقوق الخاصة والعامة.
٤. مواجهة ضغوط الآخرين بطرق إيجابية.

^{١٧} للمزيد راجع:

- طريف شوقي فرج (١٩٩٨). توكيد الذات، مدخل إلى تنمية الكفاءة الشخصية، القاهرة: دار غريب.
- طريف شوقي فرج (١٩٩٩). الاتجاه نحو المحاجة وعلاقته بكل من العدوان والتوكيد وبعض المتغيرات الأخرى، بحث منشور في: مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، كلية الآداب - جامعة المنيا (مصر)، عدد أكتوبر، ١٩٩٩، ومناح على شبكة المعلومات العالمية، الرابط الإلكتروني التالي: <http://docs.ksu.edu.sa/DOC/Articles41/Article410044.doc>
- طريف شوقي فرج (٢٠٠٢). المهارات الاجتماعية والاتصالية، دراسات وبحوث نفسية، القاهرة: دار غريب.

كما يشير جون جارلوك وروبرت كنابيك (٢٠٠٤) إلى أن التوكيدية عبارة عن: " اتجاه وطريقة للتصرف في أي موقف يحتاج فيه المرء إلى:

∞ التعبير عن مشاعره.

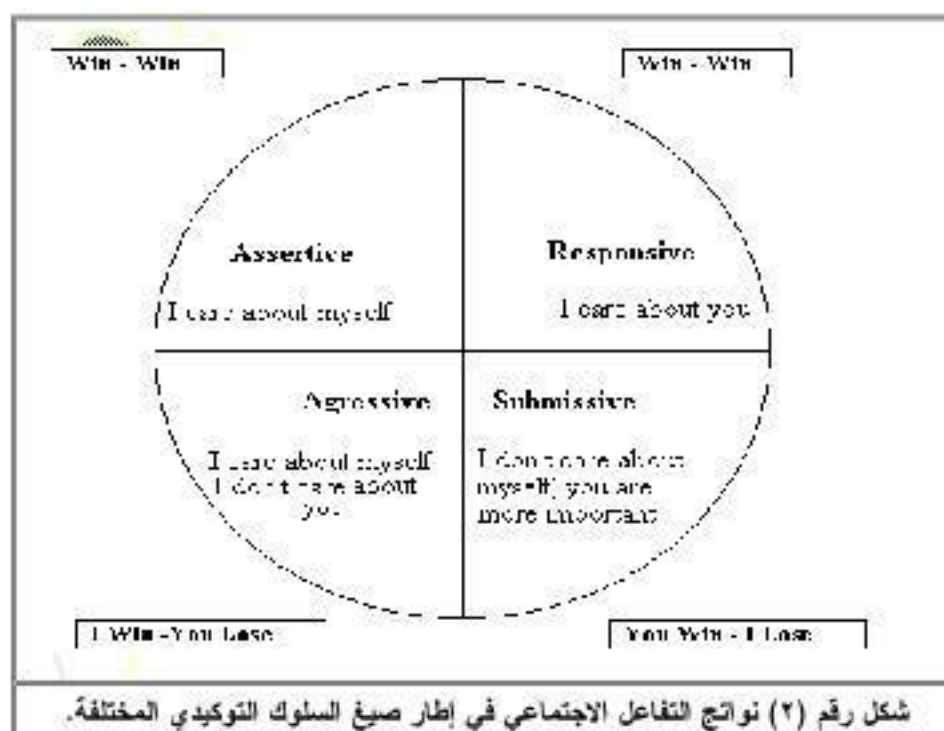
∞ التعبير عن احتياجاته.

∞ رفض شيئاً لا يريد القيام به (قول لا) (Garlock&Knapick,2004,P.6) .^{١١}

والتوكيدية تتضمن بناء على ذلك دفاع المرء عن حقوقه الشخصية وتعبيره عن أفكاره، ومشاعره الإيجابية والسلبية بطرق: مباشرة، صريحة، وأمانة لا تنتهك حقوق الآخرين. وبالتالي فإن الشخص التوكيدي يتعامل مع الناس كما هو ويقبلهم بالحال التي هم عليها وليس وفق الحال التي يتمنى هو أن يكونوا عليها. وعادة ما يستخدم ذلك الشخص في تفاعلاته مع الآخرين: "هذا هو ما أعتقد...، هذا هو ما أشعر به ...، هذا هو رأي" ومن هنا يسقط عليه الآخرون نعت شخص أمين وصريح.

ويمكن تصور السلوك التوكيدي في إطار نواتج التفاعل الاجتماعي مع الآخرين

بالتوقف عند مضامين الشكل التوضيحي التالي:



يلاحظ من الشكل رقم (٢) أن نواتج التفاعل الاجتماعي بناء على نوع الأسلوب

التوكيدي في التواصل تتمثل في أربع نواتج رئيسية هي على النحو التالي:

(أ) صيغة رايح – رايح Win – Win وتنتج من الأسلوب التوكيدي الإيجابي

Assertive في التواصل والذي توضحه العبارات التالية:

أنا أعني بنفسي.

أنا أعني في نفس الوقت بالآخرين.

(ب) صيغة رايح – رايح أيضا وتنتج من أسلوب التواصل التوكيدي

الاستجابي Responsive وتمثله عبارتي:

أنا أعني بالآخرين.

أنا أعني في نفس الوقت بالآخرين.

(ج) صيغة أنا أريح – أنت تخسر I Win – You Lose وتنتج من الأسلوب

التوكيدي العدواني Aggressive وتمثله عبارتي:

أنا أعني بنفسي.

أنا لا أعني بالآخرين.

(د) صيغة أنت تربح – أنا أخسر You Win – I Lose وتنتج من الأسلوب التوكيدي السلبي

المذعن Submissive وتمثله عبارتي:

أنا لا أعني بنفسي.

أنت أكثر أهمية مني، وأنا أهتم بك بصورة كبيرة.

والأسلوب التوكيدي في السلوك معناه أن تتفاعل مع الآخرين بصورة إيجابية فعالة تحافظ بها على حقوقك الشخصية ولا تنتهك في نفس الوقت حقوق ومشاعر الآخرين. والشخص التوكيدي هو ذلك الشخص الذي يربح في كل مواقف التفاعل الاجتماعي التي يدخل فيها، ولا يعني ذلك أن يحصل ذلك الشخص بالضرورة على كل ما يريد وفي كل الظروف.

وبناء على ذلك يمكن التأكيد على أن السلوك التوكيدي السليم أو السوي على نحو ما

يفيد محمد الصغير (٢٠٠٥):

∞ وسط بين الإذعان للآخرين بغباء وبين التسلط والاعتداء عليهم .

∞ وسط في مراعاة مشاعر الناس وحقوق الذات .

∞ يتوافق فيه السلوك الظاهري " من أقوال وأفعال " مع الباطن " من مشاعر ومرغبات وأفكار .

ويمكن اعتبار توكيد الذات: اتجاه وطريقة للتصرف في المواقف التي تفرض على

الشخص ما يلي:

- ٥٥ التعبير عن أفكاره ومشاعره.
- ٥٥ التعبير عن المطالب أو الاحتياجات.
- ٥٥ رفض الطلبات غير المبررة أو رفض القيام بفعل أو تنفيذ أمر لا نرغب في القيام به.

إطار شارح : معنى توكيد الذات .

معنى توكيد الذات:

هو قدرة الفرد التعبير الملائم (لفظاً وسلوكياً) عن مشاعره وأفكاره وآرائه تجاه الأشخاص والموافق من حوله، والمطالبة بحقوقه التي يستحقها (دون ظلم أو عدوان) ودون استهانة أو تفريط.

— يرتكز توكيد الذات على تقدير الفرد لذاته (رضاه عن نفسه وقدراته) وعلى إحساس الفرد بتقدير الآخرين له (مكانته عندهم واحترامهم له).

— يقدر المتزن نفسه حق قدرها بحسب ما تستحقه.

— ينفخ المتكبر ذاته ويعطيها منزلة أكبر مما تستحقه (الذات المتورمة).

— يبخس المتدلل نفسه حقها وينزلها أقل من منزلتها.

ثالثاً أساليب التواصل:

(١) تعريفه أسلوبه التواصل:

من المستحيل أن يجنب الإنسان التواصل مع الآخرين. إذ يتواصل الإنسان مع الآخرين في كل دقيقة يقضيها معهم حتى وإن لم يقم بينه وبينهم حواراً لفظياً. فإثناء صمت الإنسان وهو في حضرة الآخرين، يرسل جسده وتعبيرات وجهه رسائل كثيرة لهم.

ومع مرور السنوات يكتسب الناس أساليب أو طرقاً خاصة في التواصل تميز كل منهم عن الآخر. فربما تسيطر على شخص ما فكرة أنه يجب أن يكون مركز أو بؤرة انتباه الآخرين على الدوام، بينما يفضل آخر التوازي عن الآخرين والابتعاد عنهم مكتفياً بملاحظة الآخرين والتأمل في تصرفاتهم.

والجدير بالذكر أن أسلوب الشخص المفضل في التواصل يُحدد إلى درجة بعيدة قراراته وتصرفاته وردود أفعاله أثناء التواصل مع الآخرين.

وسبقت الإشارة إلى أن الإنسان في كل مرة من مرات التواصل مع الآخرين يرسل ويستقبل الكثير من الرسائل عبر قنوات تواصل شديدة التنوع. كما سبق القول أيضاً أن الإنسان ربما يرسل رسائل محددة للمستقبل ولا تفهم على النحو الذي يعنيه؛ إذ أن للمتلقي أو المستقبل أساليبه الخاصة في التفكير والانفعال ورد الفعل قد تجعله يفسر الرسائل التي تصله من الآخرين بصور مختلفة عن ما يقصده المرسل.

ومن هنا فإن سوء تأويل الرسائل يصبح أكثر احتمالاً عندما يتواصل ذوو أساليب التواصل المختلفة مع بعضهم البعض. على سبيل المثال، إذا كنت من ذوي أسلوب التواصل المتحفظ أو الهادئ المترو، بينما الشخص الذي تتواصل معه من ذوي أسلوب التواصل النشط أو المنفتح، فإن ما ترسله له ربما يتعرض لتفسيرات خاطئة إلا إذا عرف أن طريقته في التواصل لها سمت الهدوء والتروي.

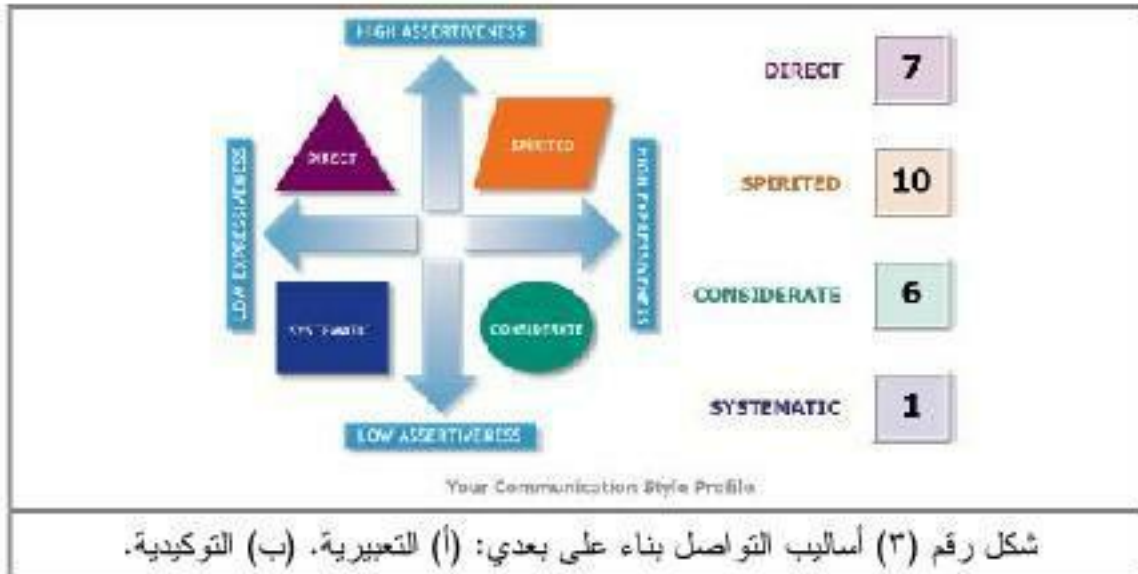
(٢) أساليب التواصل:

على الرغم من أن كل إنسان كائن فريدة ومتميز في أسلوب حياته وتكيفه، إلا أن هناك جوانب عامة فيما يتعلق بما يعرف بالأسلوب الشخصي personal style. وخلصت معظم البحوث إلى وجود بعدين أساسيين لتحديد أسلوب التواصل المميز لكل إنسان هما: التعبيرية أو النزعة للتعبير expressiveness ، والتوكيدية assertiveness (السلوك التوكيدي أو توكيد الذات).

يقصد بالتوكيدية هنا : المجهود الذي يبذله الشخص ليؤثر في / أو يسيطر على تفكير وأفعال الآخرين. فالأشخاص التوكيديون يخبرون الآخرين بكيف يجب أن تكون الأمور، وهم أشخاص واثقون في أنفسهم وعلى درجة عالية من النشاط والفاعلية ومتوجهون لتحقيق المهام. أما الأشخاص الأقل توكيدية فأكثر ميلاً للاستفسار الدائم وسؤال الآخرين عن كيفية تسيير الأمور، كما أنهم أكثر تركيزاً على العملية وأقل انتباهاً.

في حين يقصد بالتعبيرية المجهود الذي يبذله الشخص لترويض انفعالاته والتعبير الإيجابي عنها أثناء تواصله مع الآخرين. والأشخاص التعبيريين أكثر ميلاً لإظهار مشاعرهم مع ميول اجتماعية واضحة. بينما يميل الأشخاص غير التعبيريين إلى كبت انفعالاتهم وعدم إظهارها للآخرين، فضلاً عن كونهم اعتماديون ومتحفظون ومنغلقون على ذواتهم.

ويتحدد أسلوب التواصل المفضل لدى الشخص بناء على درجة التفاعل بين مستوى كل من التعبيرية والتوكيدية على نحو ما يتضح من الشكل التالي.



يلاحظ من الشكل السابق أن طبيعة التفاعل بين البعدين المشار إليهما يُنتج أربع أساليب متميزة من أساليب التواصل هي:

- (أ) ذوو أسلوب التواصل المباشر.
- (ب) ذوو أسلوب التواصل المعنوي الروحي.
- (ت) ذوو أسلوب التواصل المندمج المهم.
- (ث) ذوو أسلوب التواصل النظامي (الرسمي).

تدريب رقم (٢) في إطار فهمك للفقرة السابقة حاول ترجمة الشكل وبين دلالاته

Direct	=	High Assertiveness, Low Expressiveness
Spirited	=	High Assertiveness, High Expressiveness
Considerate	=	Low Assertiveness, High Expressiveness
Systematic	=	Low Assertiveness, Low Expressiveness

(٣) المجالس الأربع للتواصل:

=====

يتصور كثير من الناس أن التواصل يعني مجرد الكلام والتحدث فقط. وهذا أمر غير صحيح إذ أن الكلام والتحدث مجرد جزء واحد فقط من التواصل، فالتواصل يتضمن ليس فقط ما نقوله بل يتضمن كذلك لغة الجسد وتعبيرات الوجه والمسافة أو الحيز الشخصي. ولا شك أن قدرة المرء على ضبط ما يقول وكيف يقول أيسر من قدرته على ضبط الجوانب الأخرى، مثل لغة الجسد وكيفية استخدام المرء للحيز الشخصي. فربما لا يدرك المرء أثناء تواصله مع الآخرين أنه يبسط ذراعيه أو يرفع حاجبيه، على الرغم من أن هذه

الأفعال تمارس دوراً كبيراً في عملية الاتصال بل وقد تكون كاشفة عن الحالة المزاجية والانفعالية للمرء.

بل إن مجرد طريقة جلسة المرء ووقفته تنقل رسائل للآخرين وقد تدعم الرسائل اللفظية التي ينقلها للآخرين أثناء التواصل معهم.

وتقدم طريقة: ما أسلوبى في التواصل؟ تصوراً عاماً لقياس جميع أبعاد التواصل ومن خلال تطبيقها يمكن للمرء معرفة الصورة الإجمالية العامة لأسلوبه في التواصل. وفيما يلي خريطة توضح سلوكيات التواصل لأساليب التواصل الأربعة.

	DIRECT	SPIRITED	CONSERVATIVE	SYSTEMATIC
Verbal what you say	• decisive • direct speech • doesn't stop to say hello	• expresses emotions readily • persuasive • persuasive	• listens • close, personal language • supportive language	• focuses on specific details • precise language • events and action
Paraverbal how you say it	• speaks quickly • loud tones • formal speech	• lots of voice inflection • animated • loud tones	• speaks slowly • soft tones • patient speech	• little vocal variety • brief speech • even delivery
Body Language the way you use your body to communicate	• direct eye contact • firm handshakes • bold visual appearance	• cues actions • lots of body movement • enthusiastic handshake	• gentle handshake • likes hugging • slow movement	• polite face • controlled movement • avoids hugging
Personal Space what your use of space communicates	• keeps physical distance • displays placing extension in work space • work space suggests power	• cluttered workplace • personal objects in office • likes close physical space	• family pictures in workplace • likes side-by-side seating • carries sentimental items	• a strong sense of personal space • clutter, groups in office • tidy desk
شكل (٤) مجالات التواصل وسلوكياته حول أسلوبه من أساليب التواصل الأربعة				

وتتصدر الإشارة إلى أن لكل أسلوب تواصل مميزاته ونقاط قوته مقارنة بالأساليب الأخرى، ومعرفة المرء لجوانب قوته تمكنه من التواصل بأعلى قدر من الفاعلية بل وتجعله أكثر قدره على اختيار مواقف التواصل الأكثر مناسبة له.

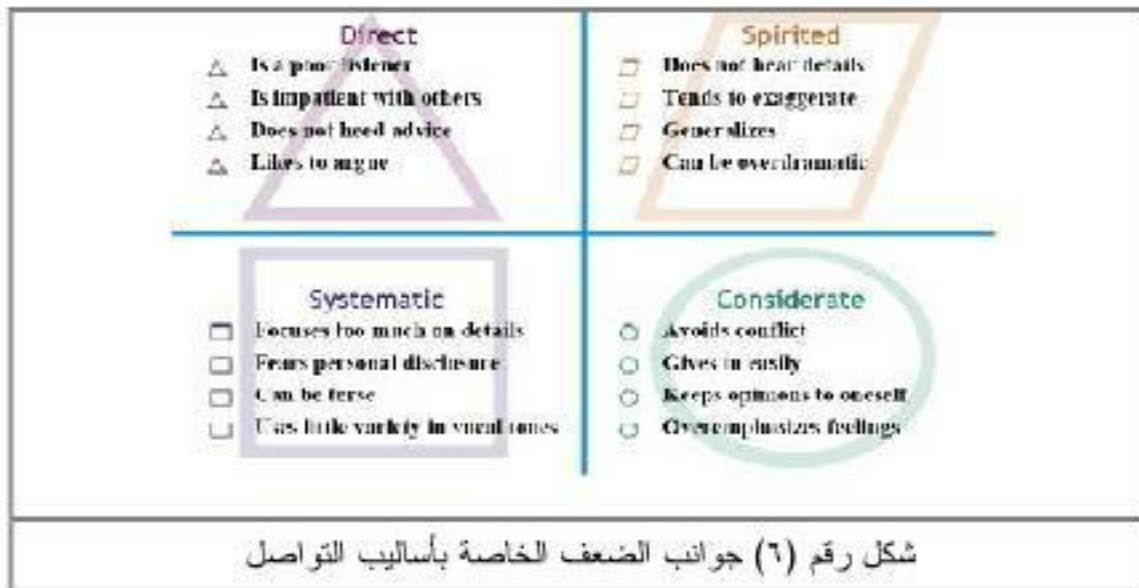
وهيما يلي الإطار العام المميز لكل أسلوب، من فضلك ضع علامة أمام العبارات الأكثر انطباقاً عليك:

Direct △ Gets to the bottom line △ Speaks forcefully △ Maintains eye contact △ Presents position strongly	Spirited □ Is persuasive □ Is a good storyteller □ Focuses on the big picture □ Uses motivational speech
Systematic □ Presents precisely □ Focuses on facts □ Is efficient in speech □ Has a well-organized work space	Considerate ○ Listens well ○ Is a good counselor ○ Uses supportive language ○ Builds trust

شكل رقم (٥) مسارات التواصل.

وإذا كان لكل أسلوب من أساليب التواصل جوانب قوة فإنه له في نفس الوقت جوانب ضعيف، ومعرفة المرء بنقاط ضعفه أمراً بالغ الأهمية لتمكينه من وضع خطة للتقليل منها أو على الأقل اختيار مواقف التواصل التي لا تظهر فيها بشكل واضح.

وهيما يلي الإطار العام لجوانب الضعف لكل أسلوب، من فضلك ضع علامة أمام العبارات الأكثر انطباقاً عليك:



رابعاً وضعية التوحيدية في إطار مهارات الكفاءة الاجتماعية:

=====

يرجع الاهتمام بمهارات الكفاءة الاجتماعية Social competence Skills إلى كونها عاملاً مهماً في تحديد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد، مع المحيطين به في مجالات الحياة المختلفة، والتي تعد في حالة اتصافها بالكفاءة، من عوامل التوافق النفسي على المستويين الشخصي والمجتمعي (شوقي، ٢٠٠٢، ١٧).^{١٦}

وتشير الأدلة النظرية والواقعية، إلى أن هناك حد أدنى من مستويات التفاعل الاجتماعي ينبغي أن يتوفر لكل شخص، فإذا حرم منه يصبح أقرب إلى الشعور بالوحدة النفسية ويتهدد توافقه النفسي. وأن انخفاض مهارات الكفاءة الاجتماعية يؤدي إلى فشل الحياة الاجتماعية، وتكرار الضغوط والمشاق، وفشل العلاقات المتبادلة بين الأشخاص (جولمان، ٢٠٠٠، ١٦٥).^{١٧}

وفيد جيورالنك في سياق إجابته عن السؤال التالي: ما الكفاءة الاجتماعية؟^{١٨} بأنها قدرة الأطفال على الاختيار والتنفيذ الناجح والمناسب لأهدافهم الشخصية من خلال العلاقات الاجتماعية الإيجابية الفعالة مع الآخرين. وقد تم وصف العديد من المجالات في

^{١٦} طريف شوقي (٢٠٠٢). المهارات الاجتماعية والاتصالية، دراسات وبحوث نفسية، القاهرة: دار غريب.

^{١٧} دانيال جولمان (٢٠٠٠). الذكاء العاطفي، ترجمة ليلى الجبالي، عالم المعرفة، عدد (٢٦٢)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

قياس العلاقات مع الأقران يمكن أن تساعد على تعريف وتحديد العمليات الأساسية المطلوبة لتحقيق الكفاءة الاجتماعية وتتضمن هذه المجالات:

(١) مدى الاندماج: ويشير إلى مشاركة الطفل مع الآخرين في اللعب ومدة ودرجة تعقد التفاعلات مع الأقران عندما تحدث.

(٢) الهدف من المبادرة بطلب التفاعل: للوقوف على معلومات تتعلق بالأسباب التي تدفع الطفل إلى التفاعل مع الآخرين وتحديد أهمية الاندماج الاجتماعي مع الآخرين من وجهة نظر الطفل.

(٣) نجاح المبادرة بالتفاعل: وذلك للوقوف على التأثيرات الفورية المباشرة لنجاح أو فشل التفاعلات الاجتماعية للطفل.

(٤) التنظيم الانفعالي أو القدرة على تنظيم الانفعالات: لتقييم الأنماط والميول العامة المزاجية والوجدانية للطفل التي ربما تؤثر بالسلب أو الإيجاب على علاقات الطفل مع أقرانه.

(٥) المشاركة في الفهم: للوقوف على معلومات تتعلق بمدى إدراك أو وعي الطفل بالقواعد الاجتماعية، واللعب التخيلي، والمعلومات المرتبطة بأحداث وموضوعات الحياة اليومية (Guralnick, 1990, 275-305).

ويعرف جراهام، الكفاءة الاجتماعية بأنها "القدرة على التفاعل بنجاح وفاعلية مع الآخرين، بالشكل الذي ييسر تحقيق التوافق مع البيئة، ويساعد في إنجاز الأهداف الشخصية والمهنية، وذلك من خلال تكوين علاقات إيجابية لها طابع الاستمرار، تمكن الفرد من التأثير في الآخرين (Craham, 1986, 131)".⁴⁸

وتشير جاتيت ويلش وكارين بيرمان ١٩٩٨ إلى أن الكفاءة الاجتماعية: "مجموعة المهارات والسلوكيات الاجتماعية، الانفعالية، والمعرفية التي يحتاج الأطفال إليها للتكيف الاجتماعي الناجح" (Welsh, & Bierman, 1998, P.2).

وعلى الرغم من وضوح وبساطة هذا التعريف، إلا أن مفهوم الكفاءة الاجتماعية مفهومًا مراوغًا، بسبب أن المهارات والسلوكيات المطلوبة للنمو الاجتماعي السوي تختلف باختلاف عمر الطفل وتتنوع حسب اختلاف مطالب التفاعل في المواقف الاجتماعية. فطفل مرحلة ما قبل المدرسة الكفاء اجتماعيًا يتصرف بطريقة مختلفة عن الطريقة التي يتصرف بها المراهق الكفاء اجتماعيًا. وبالعكس، لنفس السلوكيات (مثل العنف، الخجل) مضامين أو دلالات تطبيقية للتكيف الاجتماعي بناء على عمر الطفل وخصوصية السياق الاجتماعي.

⁴⁸ Graham, H. (1986). social skills, in Gallatly (ed.) the Skilful Mind, introduction to cognitive psychology. (- pp-130-142) Milton Keynes: Open University Press.

ويعرف أسامة الغريب (٢٠٠٣) الكفاءة الاجتماعية إجرائياً على أنها تتسق من المهارات المعرفية والوجدانية والسلوكية، التي تيسر صدور سلوكيات اجتماعية تتفق مع المعايير الاجتماعية أو الشخصية أو كليهما معاً، وتساهم في تحقيق قدر ملائم من الفعالية والرضا، في مختلف مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. وتتعكس مظاهر الكفاءة في كافة صور مهارات التواصل الاجتماعي، وتؤكد الذات، وحل المشكلات الاجتماعية، والتوافق النفسي الاجتماعي للفرد (أسامة الغريب، ٢٠٠٣، ص: ٣٥).^{١١}

ويتوقف مستوى الكفاءة الاجتماعية للطفل على عدد من العوامل منها: المهارات الاجتماعية، الوعي الاجتماعي، والثقة بالذات.

ويستخدم مصطلح المهارات الاجتماعية لوصف مستوى معرفة الطفل و/أو قدرته على استخدام السلوكيات الاجتماعية التي تتناسب مع موقف التفاعل الاجتماعي الذي يتواجد فيه والتي تبث الرضا والسرور في نفوس الآخرين في هذا الموقف. وتعكس قدرة الطفل على كف السلوك الاجتماعي السلبي، الاندفاعي، المتمركز حول الذات مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطفل.

وترتبط الكفاءة الاجتماعية للطفل كذلك بمستوى ذكائه أو نضجه الانفعالي ويشير النضج الانفعالي في هذا السياق إلى " قدرة الطفل على فهم انفعالات الآخرين وإدراك الهاديات الاجتماعية الدقيقة وقراءة المواقف الاجتماعية المعقدة وإظهار التبصر بدوافع وأهداف الآخرين".

ويمكن القول بناء على ذلك أن الأطفال الذين لديهم رصيذاً واسعاً من المهارات الاجتماعية والذين لديهم مستوى عال من الوعي الاجتماعي، ومستوى مرتفع من التبصر بدوافع وأهداف الآخرين على درجة راقية من الكفاءة الاجتماعية.

ومن المهم أن يحدد أولاً الفرق بين ثلاث مصطلحات أساسية في هذا المجال وهي: المهارات الاجتماعية ، الكفاءة الاجتماعية ، الوعي الاجتماعي إضافة إلى تفهم العلاقات المتداخلة بين هذه المصطلحات وكيف يمكن ربطها جميعاً ببعض. تشير المهارات الاجتماعية إلى مجموعة واسعة من الاستجابات الضرورية لتمكين الفرد من المبادرة، الاستمرار، وإنهاء التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين.

^{١١} أسامة الغريب (٢٠٠٣). اضطراب مهارات الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي التعاطي المتعدد والكحوليين، دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المنيا.

إطار شارح : ما المهارات الاجتماعية؟

ما المهارات الاجتماعية؟

المهارات الاجتماعية Social Skills عبارة عن مجموعة من الأنماط السلوكية الإرادية التي تسمح للشخص ب: بدء، تطوير، والمحافظة على العلاقات الإيجابية مع الآخرين والبيئة المحيطة.

الكفاءة الاجتماعية Social competence التكامل بين مجموعة متماسكة من المهارات الاجتماعية المفضلة في العلاقات الاجتماعية والتفاعل مع الآخرين.

London Carson

77

وتتضمن المهارات الاجتماعية أيضاً الحل التكيفي للمشكلات بما يمكن من الاستمرار والمحافظة على التفاعلات المتبادلة مع الآخرين إضافة إلى التوافق مع المطالب المتنوعة لمختلف سياقات التفاعل الاجتماعي التي يتواجد فيها الفرد. علي سبيل المثال: عند تواجده الفرد في حفلة ما فإنه من الطبيعي أن تتغير أحاديثه مع الآخرين تبعاً لنوع الطرف الآخر وسنه ومكانته وتبعاً لسياق التفاعل ومقتضيات الموقف ولا تتغير أحاديث الفرد فقط تبعاً للمتغيرات السابقة بل تتغير تصرفاته وأفعاله كذلك.

ويشير كازدين (٢٠٠٠) في نفس الاتجاه، إلى أنه على الرغم من الاختلاف في تحديد المهارات الاجتماعية، فإن المهارات الأكثر شيوعاً في تصنيفات الباحثين، تمثلت في: تأكيد الذات، مهارات المواجهة، مهارات التواصل، مهارات عقد الصداقة، القدرة على تنظيم المعرفة والمشاعر والسلوك، والتي تعكس القدرة على ضبط أو تنظيم الذات (Kazdin, 2000). (334) .“

ويميل بعض الباحثين إلى تصنيف المهارات الاجتماعية، على ضوء بعدين أساسيين للسلوك الاجتماعي والتفاعل بين الأفراد هما:

- بعد السيطرة في مقابل الخضوع.
- وبعد الحب في مقابل الكراهية.

⁵⁶ Kazdin, A.E. (2000). Encyclopedia of psychology ,Oxford Univ.press.

ويعكس البعد الأول قدرة الفرد على توكيد ذاته، في حين يشير البعد الثاني إلى إقامة علاقات مع الآخرين. ويتحدد السلوك الاجتماعي للفرد، باعتباره محصلة للتفاعل بين هذين البعدين (أسامة أبو سريغ، ١٩٨٦، ٢٤).^{٥١}

ويشير جريشام ورايشلي أن ثورندايك ١٩٢٧ أول من اقترح أن الذكاء يتضمن ثلاث أنماط منها الذكاء أو الكفاءة الاجتماعية والتي أصبحت بعداً شديداً الأهمية لمحكيات تشخيص الاضطرابات لدى الأطفال مثل الإعاقة العقلية. وفي سنة ١٩٨٦ حدد جريشام ثلاث مجالات فرعية للكفاءة الاجتماعية: السلوك التوافقي؛ المهارات الاجتماعية؛ وتقبل الأقران.

وعرف جريشام ١٩٨١ المهارات الاجتماعية بأنها السلوكيات التي يفضي إتيان الطفل بها في واقف اجتماعية معينة إلى زيادة احتمالات حصول الطفل على تعزيز اجتماعي إيجابي وتقليل احتمالات حصوله على عقاب أو تعزيز اجتماعي سلبي نتيجة سلوكه الاجتماعي (Gresham & Reschly, 1987, P.368).^{٥٢}

وتمثل المهارات الاجتماعية المكونات الضرورية للتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، أما الكفاءة الاجتماعية فتشير إلى مدى جودة وتوظيف الفرد للمهارات الاجتماعية للحصول على أو تحقيق أهدافاً اجتماعية معينة أو في ضبط وتنظيم البيئة الاجتماعية.

وتتضمن الكفاءة الاجتماعية كذلك الحالة المزاجية والخلق والوعي الاجتماعي. وتشير الحالة المزاجية إلى الاستجابات الفسيولوجية وكيف يضبط أو يتحكم الفرد في اندفاعاته وحوافزه. ويشير الخلق إلى الاستجابات الخلقية التي تصدر عن الفرد ومنظومة القيم التي يتبنّاها الفرد وتحدد رؤيته لحقوق الآخرين. ويمكن القول أن الكفاءة الاجتماعية ما هي إلا تجسيد للأداء الوظيفي الاجتماعي الإيجابي للمرء. وتتكون من مهارات اجتماعية معمة ويمكن بالتالي تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال بتعليمهم السلوكيات والمهارات الاجتماعية والانفعالية (McIntyre, 2005, P.13).

في حين يشير الوعي الاجتماعي إلى فهم الفرد لكيفية تحقيق الكفاءة الاجتماعية. ويشمل الوعي الاجتماعي قدرة الفرد على فهم الآخرين، وقدرته على معرفة وفهم كيف يتصرف في سياق اجتماعي معين أو تجاوباً مع أحداث معينة، وبناء عليه يكمن الوعي

^{٥١} أبو سريغ، أسامة (١٩٨٦). اضطراب المهارات الاجتماعية لدى المرضى النفسيين، ماجستير غير منشورة، كلية الآداب - جامعة القاهرة.

^{٥٢} Gresham, F.M., & Reschly, D.J. (1987). Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance. Journal of School Psychology, 25, 367-381.

الاجتماعي وراء الاستخدام والتوظيف الفعال للمهارات الاجتماعية. ويتكون الوعي الاجتماعي من: الحساسية الاجتماعية والانفعالية، الاستبصار أو البصيرة، والتواصل. وتشير الحساسية إلى القدرة على تعرف وإدراك الفروق الاجتماعية الدقيقة. ويشير الاستبصار أو التبصر أو البصيرة إلى القدرة على تفسير أو تأويل المواقف الاجتماعية إضافة إلى القدرة على قراءة انفعالات وسلوكيات الآخرين والتمييز بين الهاديات الاجتماعية اللفظية وغير اللفظية الدقيقة وتفهم دلالاتها ومعانيها ومتطلبات التصرف الإيجابي تجاوباً معها. أما التواصل فيتضمن القدرة على التصرف أو السلوك تبعاً للحساسية والاستبصار أو التبصر أو البصيرة (Black&Langone,1997,PP.214-222).

كما يمكن تفهم الكفاءة الاجتماعية في ضوء تعريف السلوك الاجتماعي المختل وظيفياً Social Behavior dysfunction والذي يعرف بأنه: [التصرف بطريقة مستهجنة اجتماعياً وثقافياً، على أن يعكس هذا التصرف نقصاً أو قصوراً في الكفاءة الاجتماعية أو خللاً نفسياً ما يعاني منه الشخص، أو يجسد انتهاكاً أو خرقاً مسافراً واضحاً للقيم والمعايير الاجتماعية الضابطة لنوعية، وجهة، وطبيعة السلوك الاجتماعي المقبول مما يعرض ذلك الشخص إلى النبذ والرفض الاجتماعي واحتلال مكانة اجتماعية متدنية داخل جماعات الأقران التي يتواجد فيها (Edmunds& Stewart-Brown,2005,P.4).

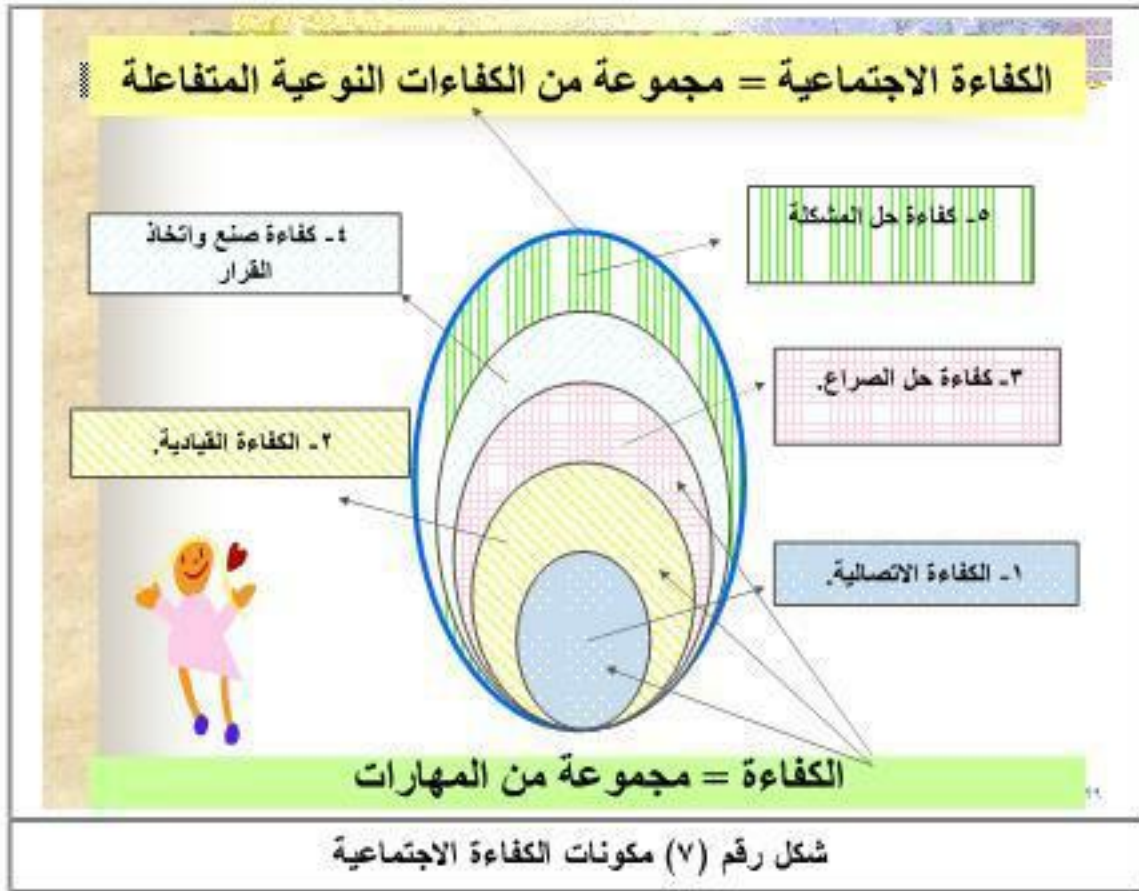
كما تُعرّف الكفاءة الاجتماعية بأنها:

- أ. القدرة على تعرف وفهم وجهات نظر أو منظور الآخرين.
- ب. ضبط وإدارة السلوك الشخصي.
- ت. العمل والتفاعل مع الآخرين بطريقة إيجابية مقبولة.

(Vaughn&Haager1994,PP. 253-266).

وترى سوزان سبنس أن الكفاءة الاجتماعية دالة لعدد من الأبعاد أو المكونات:

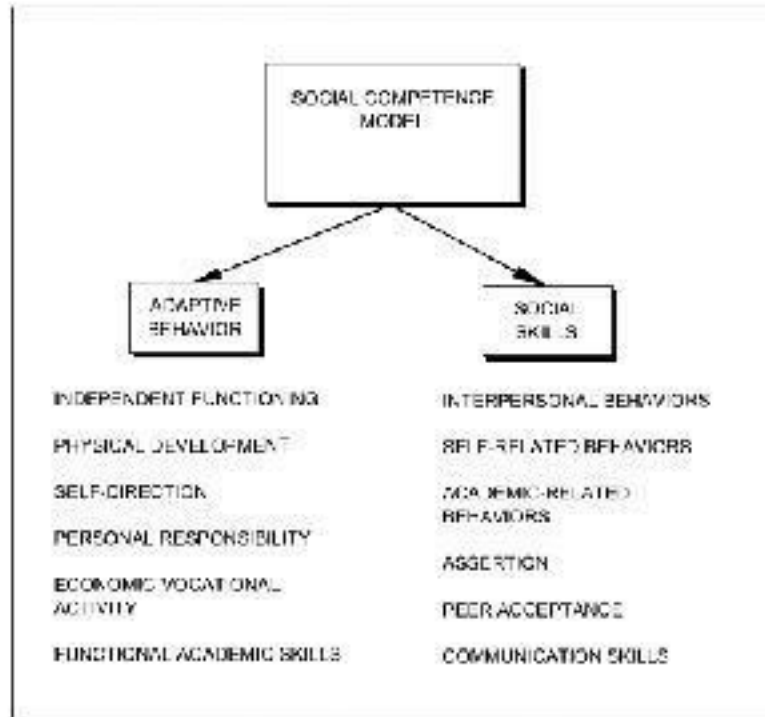
١. المهارات الاجتماعية والسلوكية الصريحة: والتي تتضمن من بين مهارات أخرى كثيرة: التواصل البصري، نبرة الصوت المناسبة أو الهيئة، إطار الآخرين، وتقديم شكوى أو رفض طلب غير مقبول.
٢. الإدراك الاجتماعي: وهو القدرة على استقبال المؤشرات (المهاديات أو القرارات) الاجتماعية وترجمتها (تفسيرها) بصورة صحيحة، بهدف تفسير مشاعر ونوايا الآخرين، والقدرة على تبيين وتمييز المعايير والتقاليد المتبعة في أي موقف للتفاعل الاجتماعي.
٣. حل المشكلات الاجتماعية (مشكلات التفاعل الاجتماعي): ويعكس هذا البعد مدى قدرة الفرد على تحديد طبيعة موقف مشكلة التفاعل، تحديد مجال الاستجابات البديلة، التنبؤ بالنتائج المحتملة لكل بديل، اختيار الاستجابات ذات الاحتمال الأكبر في الحصول على نتائج ناجحة.
٤. مراقبة الذات: ويعكس هذا البعد مدى حساسية الفرد بحالته الانفعالية ومدى تأثيرات سلوكياته الاجتماعية على ردود أفعال الآخرين.



ويطرح جريشام وإليوت (١٩٨٧) نموذجاً للكفاءة الاجتماعية، يشير فيه إلى أن الكفاءة الاجتماعية تتضمن بعدين أساسيين هما

المهارات الاجتماعية : ويندرج تحته المهارات الاجتماعية الأكثر أهمية في تمكين الشخص من إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين ومن أهم هذه المهارات ما يلي:

- السلوكيات البين شخصية.



شكل رقم (٨) نموذج الكفاءة الاجتماعية لجريشام وإليوت (١٩٨٧) ^{٥٣}.

وبشكل عام، فإن مفهوم مهارات الكفاءة الاجتماعية، يشير إلى رصد من السلوكيات المتعلمة، والتي تستخدم لتحقيق أهداف متنوعة، والحصول على التدعيم في سياقات التفاعل مع الآخرين، وتيسير المبادرة ومواصلة التفاعل والنهوض بتحقيق الحاجة للرضا في العلاقات المهنية والنسق الاجتماعي، وتقليل العائد الاجتماعي السلبي لاتفاقها مع التوقعات المرتبطة بالسلوك الاجتماعي (أسامة الغريب، ٢٠٠٣، ٤١) ^{٥٤}.

بما، على كافة المناقشات والتحليلات النظرية السابقة يمكن القول أن الكفاءة الاجتماعية كل ما يتعلق بتمكين المرء من ' إقامة علاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين ' وبالتالي تتضمن الكفاءة الاجتماعية القدرة على إقامة، الاستمرار، وتطوير علاقات اجتماعية بناءة مع الآخرين في مختلف مواقف وسياقات التفاعل الاجتماعي". وعليه فإن الكفاءة الاجتماعية ليست مفهوماً يمكن إعرانه إلى خاصية أو قدرة مفردة توجد لدى الأطفال بدرجات متفاوتة، والأقرب إلى الدقة أنها تجميعية من المعارف، الفهم، المهارات، والاستجابات الانفعالية التي تتفاعل معاً بصورة مختلفة حسب الموقف الذي يوجد فيه الطفل. وعلى الرغم من أهمية وفائدة مفهوم الذكاء الانفعالي في هذا الصدد، يجب التأكيد

⁵³ Gresham & Elliott (1987). Social competence model, PRO-ED, Inc.

⁵⁴ أسامة الغريب (٢٠٠٣). اضطراب مهارات الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي التعاطي المتعدد والكحوليين، دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المنيا.

على أنه ببساطة بعداً واحداً فقط من أبعاد الكفاءة الاجتماعية يتفاعل بطرق مختلفة مع بقية أبعادها المتعددة والأفضل أن يتم التعامل مع هذا المفهوم في إطار اعتباره بعداً هاماً من أبعاد الكفاءة الاجتماعية بدلالة التغيرات النماية التي تعترى مكوناته والأحكام التقييمية التي تسقط على مظاهره السلوكية وبالتالي الانتقال إلى مفهوم أرحب وأوسع دلالة هو مفهوم النضج الانفعالي.

وفي إطار هذا الفهم طور التربويون وعلماء النفس فهماً واضحاً لأنواع المعارف، الفهم، والمهارات التي تكون الكفاءة الاجتماعية في إطار علاقتها بالسلوك التوكيدي من بينها:

∞ القدرة على فهم وجهات نظر الآخرين التي قد تختلف عن وجهة النظر الشخصية.

∞ المعرفة بكيفية تفسير الحالات والسلوكيات الانفعالية للآخرين.

∞ مهارات ترويض الاستجابات أو ردود الأفعال الانفعالية واستبدالها باستجابات أو ردود أفعال إيجابية تتناسب مع المواقف الاجتماعية.

∞ القدرة على تعديل السلوك ليصبح مقبولاً من قبل الآخرين وتزداد معه احتمالات تلقى تدعيمات اجتماعية إيجابية من الآخرين.

∞ التعبير الإيجابي عن المشاعر والانفعالات والآراء والأفكار الشخصية بصورة إيجابية.

خامساً أهمية الملوك التوكيدي:

=====

تتمثل النتائج التي يمكن أن تعود على المرء من إتباعه لأسلوب التواصل التوكيدي فيما يلي:

(أ) تقبل واحترام الذات. إذ أن تصرف المرء بصورة توكيدية يزيد من احترامه لذاته وثقته في ذاته مما قد يقلل احتياجه إلى استحسان الآخرين ويحرره من التبعية والمسايرة الاجتماعية المفرطة.

(ب) تقبل واحترام الآخرين للمرء. بسبب أن الناس عادة ما يعجبون بالأشخاص المؤكدون لذواتهم، الذين يظهرون احتراماً لذاتهم وللآخرين، والذين لديهم فضيلة الدفاع عن حقوقهم والتعامل مع الصراعات بعدل وإنصاف وبطريقة مباشرة.

(ت) كما أن تصرف المرء بصورة تأكيدية يُمكنه من ضبط إيقاع حياته وبالتالي تقليل أو التخلص من الكثير من المشاعر السلبية مثل مشاعر الإحساس بالعجز وقلة الحيلة^{٥٥}.

(ث) إضافة إلى أن تأكيد الذات يحسن من مهارات التواصل ومن قدرة المرء على صنع واتخاذ القرار ويزيد من فرص حصوله على ما يريد من الحياة^{٥٦}.

إطار شارح : العلاقة بين السلوك التوكيدي والتعامل مع الضغوط.
يعتبر السلوك التوكيدي من الاستراتيجيات المتبعة في مواجهة المواقف الضاغطة في مجال العلاقات الشخصية. فالسلوك التوكيدي يساعد الفرد في تقليل ردود أفعال الضغط النفسي. إن الأفراد الذين لا يستطيعون التعبير عن حقوقهم ومشاعرهم يخبرون مستويات عالية من الضغوط، ولذلك يعتبر التدريب التوكيدي فعالاً في مساعدة الأفراد على تكوين مهارات سلوكية تساعدهم على خفض الضغط النفسي الناجم عن العلاقات الاجتماعية. وعلى هذا، فالسلوك التوكيدي يمكن الفرد من التعبير عن مشاعره، عن الدفاع عن نفسه وحقوقه المشروعة بدون قلق غير ضروري، ومن إقامة علاقات اجتماعية سليمة مع أفراد المجتمع الذي يوجد فيه، وبالتالي يعمل على خفض شعور الفرد بالضغط النفسي.

كما خلصت نتائج دراسات عديدة إلى أن زيادة التوكيد يفيد الشخص من ناحيتين:

- ٥٥ الأولى: هو أن السلوك بشكل توكيدي يغرس فيه إحساساً أكبر بالسعادة.
 - ٥٦ الثانية: هي أن السلوك التوكيدي يجعل الشخص أكثر قدرة في الحصول على إثابات اجتماعية ومادية وبذلك يحصل على مزيد من الرضا عن حياته.
- ويضيف كولز (١٩٩٢) أن السلوك التوكيدي يفضي إلى شعور متزايد بأن كل شيء على ما يرام وأنه يحسن الفاعلية الاجتماعية والعلاقة بين الأشخاص وإن يكافئ الشخص مادياً واجتماعياً. (إم كولز ، ١٩٩٢ ، ٥٦٠).

ويرى طريف شوقي فرج (١٩٩٩) أن تأكيد الذات عاملاً يمارس تأثيراً بالغاً في الاتجاه نحو المحاجة^{٥٧} لكونه يعني أن يكون الفرد مبادراً ومؤثراً في العلاقة ، ويتوقع أن

^{٥٥} راجع دراسة:

- محمد السعيد أبو حلاوة (قيد النشر). العلاقة بين توكيد الذات والعجز المتعلم لدى عينة من المراهقين الموهوبين ذوي أساليب توكيد الذات المختلفة).

^{٥٦} Buck,M.(2007). What is Assertiveness?, A Vailable at:
<http://www.intranet.intercol.edu/files/Assertiveness.doc>

^{٥٧} المحاجة: المحاجة مأخوذة من الحج وأصل الحج: " الغلبة بالحجة " يقال : حجة يحجه حجة إذا غلبه على حجته . وفي الحديث : " فحج آدم موسى " أي غلبه بالحجة والحج : كثرة الاختلاف والتردد ، وقد حج بنو فلان فلاناً إذا أطالوا الاختلاف إليه وتقول : حججت فلاناً إذا أثبتته مرة بعد مرة فقل : حج البيت ، لأنهم يأتونه كل سنة . وفي حديث الدجال في مسلم " إن يخرج وأنا فيكم فلنا حجيجه " أي محاججه ومغالبه بإظهار الحجة.

تاج العروس (١ / ١٣٥٠) وعرف الراغب في مفرداته المحاجة فقال (ص ٢٩٦) : (أن يطلب كل واحد أن يرد الآخر عن

الأكثر تأكيداً سيكون أكثر قدرة على التعبير عن آرائه إبان المحاجة ، وبالتالي فإن إدراكه لكفاءته الحجاجية سيزيد من احتمال تفضيله إياها ، وانخراطه فيها ، والعكس صحيح .

إطار شارح : العلاقة بين السلوك التوكيدي والمحاجة.

- السلوك التوكيدي Assertive behavior: يعرف التوكيد بأنه 'مهارات سلوكية، لفظية وغير لفظية، نوعية، موقفية متعلمة، ذات فعالية نسبية، تتضمن تعبير الفرد عن مشاعره الإيجابية (تقدير - ثناء) والسلبية (غضب - احتجاج) بصورة ملائمة، ومقاومة الضغوط التي يمارسها الآخرون لإجباره على إتيان ما لا يرغبه، أو الكف عن فعل ما يرغبه، والمبادرة ببداة والاستمرار في، وإنهاء التفاعلات الاجتماعية، والدفاع عن حقوقه ضد من يحاول انتهاكها شريطة عدم انتهاك حقوق الآخرين ' (شوقي ١٩٩٨ ، ٥٩). وفي ظل هذا الفهم لمتغير السلوك التوكيدي لنا أن نتوقع أن شروع الفرد في عملية المحاجة أو الاستمرار فيها يتطلب قدراً مرتفعاً من توكيده لذاته، ذلك أن حد قول ' جيمس بالدوين ' لا يمكن أن تغير شيئاً إلا إذا واجهته ' (باترسون ، ١٩٩٩ ، ٢٤) والمحاجة تتطلب في المقام الأول القدرة على مواجهة الآخر والتعبير عن مدى قبول أو الاختلاف معه في الرأي، وعدم الانصياع لما يقول، وطلب تفسيرات منه، وطرح أسئلة عليه، وهي مهارات توكيدية تصعب على منخفض التوكيد ممارستها، ومن ثم سيصبح من الصعب عليهم المشاركة، أو الاستمرار، في عمليات حجاجية ناجحة.

حجته ومحجته.

- وعرفها المناوي فقال : (المحاجة تثبت القصد والرأي لما يصححه) .

ويعرفها طريف شوقي فرج (٢٠٠٣) بأنها 'قدرة الفرد على تفنيد ودحض حجج الطرف الآخر بالأدلة والبراهين الاستدلالية والواقعية ، وحجته على التخلي عنها، والدفاع في الوقت نفسه عن آرائه وتقديم حجج لإقناع الطرف الآخر بها. وذلك حين يحتاجون حول قضية خلافية'. ينطوي هذا التعريف على أن المحاجة تتضمن عمليتين أساسيتين هما:

∞ التفنيد: وهي عملية يتم بموجبها إثبات أن صحة حجج الطرف الآخر أو النتيجة المترتبة عليها، أو المستمدة منها زائفة أو خاطئة أو مشكوك فيها.

∞ الإقناع: من خلال الاستعانة بمجموعة من الحجج التي يستدل منها الفرد على صحة دعواه.

- المناظرة، مقال متاح على موقع ملتقى أهل الحديث على شبكة المعلومات العالمية، الرابط الإلكتروني التالي:

<http://www.ablaldeeth.com/vb/showthread.php?t=102275>

- طريف شوقي فرج (٢٠٠٣). المهارات الاجتماعية والاتصالية، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع (ص: ٤٠١ -

كما توجد تصورات " تفيد بأنه إذا كان جوهر توكيد الذات هو تعبير الفرد عن ذاته وما يحمله من آراء، دون انتهاك للقيم والمعايير الاجتماعية السائدة، فإن توكيد الذات عامل مهم في قدرة الفرد على الإفصاح عن أفكاره الإبداعية، فمن المفترض أن العديد من الأفكار المتميزة تولد في عقول أصحابها بصورة إبداعية اعتقاداً منهم بعدم أهميتها أو لعجزهم عن الإفصاح عنها علانية لتصورهم أنها لن تلقى استحسان الآخر، نظراً لكونها غير مألوف، وهو ما يؤدي إلى احتجاب العديد من الأفكار الإبداعية عن الظهور إلى النور، وبالتالي لا تتم عملية إنضاج وإحكام تلك الأفكار من خلال عملية التفاعل Interaction بين المبدع والمتلقين، أي أنه يمكننا القول بموجب هذا التحليل أن الأفكار المبدعة قد تظل حبيسة في عقل المبدع، نظراً لانخفاض مستوى توكيده لذاته الذي يتمثل في خشية من طرحها أمام الآخرين، والتصدي لانتقاداتهم وتفنيدها و الرد عليها، وفي المقابل بمقدورنا القول بأنه يسهل على المبدع القيام بتلك العملية حين يتحلى بقدر مرتفع من توكيد الذات.

فالتوكيد بمثابة الإعلان للتعرف بالإبداع، و الترويج للانتاجات الفكرية، ومن شأن الإعلان عن تلك الأفكار أن يساعد أفراد المجتمع على تبني تصورات إيجابية حول المبدعين، وهو ما يحسن، بدوره من تصورات المبدعين حول أنفسهم، فالحصول على تقدير الآخرين، وهو ما يستحقه المبدعون كعنصر مشجع على الاستمرار في الإبداع في المرات القادمة.

ولا تتوقف أهمية التوكيد عند إعلان الفكرة الإبداعية بل فيما يتلو ذلك من تفاعل مع متلقيها، فالمبدع المؤكد لذاته لديه القدرة على تلقى نقد الآخرين بعقل رحب، وتمثله، وإدخال بعض التعديلات على أفكاره بناء عليها مما يجعلها أكثر ملائمة للواقع، وقبولاً من الآخرين.

وفي جانب آخر يعد التوكيد قوة دافعة للفرد على عدم الإذعان للأفكار المسبقة، الاستقلالية المعرفية للمبدع، وعدم مسايرة المؤلف في المجتمع مادام غير مقتنع به، ولديه المبررات الموضوعية لذلك، حتى لا يصبح أسيراً له، سواء في المجال الشخصي أو المجتمعي، فعلى سبيل المثال، عدم الاختلاف مع الآراء الرائدة، وغير الدقيقة، العلماء عظام في التاريخ الفكر الإنساني، وما أدى إليه ذلك من تأخير التقدم العلمي لسنوات طويلة، وليس أدل على ذلك من الأيمان المطلق الذي شاع في العصور الوسطى، لقرون عديدة، بالفكرة غير العقلانية القائلة بأن (أرسطو لم يترك لآخرين شيئاً) (-----) وهو ما حدا بهم

^{٢٢} للمزيد راجع:

خالد ناهس الرقاص (٢٠٠٧)، توكيد الذات والتفكير الإبداعي، متاح على شبكة المعلومات العالمية، الرابط الإلكتروني التالي:

<http://faculty.ksu.edu.sa/kRAGGES/Documents/>

إلى معارضة الأفكار المناقضة له مع أنها أكثر صحة، ولا ننسى ذلك المصير الأليم الذي حاق بعالم الفيزياء كوبرنيكوس في القرون الوسطى الذي وكد ذاته بشدة ، وأصر على الإعلان بأن الأرض هي التي تدور حول الشمس مخالفا ما نادى به أرسطو حيث دفع حياته ثمنا لتوكيده العلمي، واختلافه مع رمز يحيط به هالات متعددة من الإجلال العلمي حيث أعدم حرقا على الرغم من صواب رأيه في تلك المسألة . تكشف هذه الواقعة، ومثيلاتها، عن أنه في ظل الثقافات غير المؤكدة ينخفض احتمال ظهور محاولات الإبداع، في شتى مجالاته، نظرا لسيطرة بعض المسلمات التي تكف التوكيد على المناخ الفكري العام مثل الاعتقاد بكمال الأوائل و عجز المتأخرين. ومن ثم يجب علينا لكي ندفع عجلة التقدم للأمام أن نتدرب على أن نؤكد ذاتنا مع رموز التراث العلمي ورواده الأوائل أو المعاصرين بحيث لا نتأثر بالأسماء الرنانة بل بمدى دقة ما طرحوه من أفكار فقط . أي أن يتبنى المؤكدون بأنه لا سلطان في العلم سوى سلطان العقل، ويجب أن يتحرر من نفوذ الشهرة الشخصية العالم.

ومن هنا فإن بروز المبدعين المؤكدين يعد ضروريا حتى يتمكنوا من الإفصاح عن أفكارهم المبدعة، التي قد تتعارض مع الأفكار السائدة، وعلى الرغم من أن هؤلاء يكونون قلة عادة، إلا أن تأثيرهم يتناسب عكسيا مع عددهم، وتشكل إبداعاتهم . دوما . نقطة تحول في حركه الفكر و الحضارة الإنسانية بوجه عام ، وليس أدل على ما ندعي من ذلك التحول الفكري للحضارة الذي أسهم فيه علماء مبدعون أمثال: أديسون، والطبيب ابن سينا، وجراهام بل، والإمام البخاري، و الخوارزمي، وابن خلدون، وأرسطو، ابن النفيس،.... وغيرهم.

من خلال الأدوار التي يمارسها التوكيد في الإعلان عن الأفكار الإبداعية والاستقلالية الفكرية الإبداعية. الأمر الذي يعكس أهميه التوكيد كمكون أساسي في برامج تنمية المهارات الإبداعية(الطلاقة-المرونة- التفاصيل-الأصالة-استشعار المشكلات)، فعلي سبيل المثال استخدام أسلوب العصف الذهني Brian storming الذي ابتكره أوسبورن والذي يشترط اشتراك الفرد في جماعة للتفكير في حل مشكلة ما في ظل شروط معينة(انظر : زين العابدين درويش، ١٩٨٣..لتفصيل أكثر حول هذا الأسلوب التدريبي)، وبالتالي هذا الأسلوب يحتاج أن يتصف الفرد بمستوى مرتفع من توكيد الذات، مما يكفل له الإفصاح عن ما يدور في عقله من أفكار دون الخوف من نقد الآخرين. من هنا يجب علينا الاهتمام في برامج تنمية مهارات التفكير الإبداعي الاهتمام تعزيز توكيد الفرد لذاته.

تدريب رقم (٢) اقرأ النص التالي ثم أجب عن الأسئلة التي تليه :

تظل الحرية هي القيمة الأسمى للإنسانية ، بل هي المعادل القيمي للوجود الإنساني ، فلكي تكون إنساناً ، يجب أن تكون حراً. لكن للحرية حدوداً تقيدها الشرائع والقوانين ، وتجاوزها يهدد أمن الأفراد والمجتمعات للخطر، فكما أن الحرية مهمة للإنسان فإن ضبط الحرية أيضاً مهم ، وبدونه تصبح الحرية نفسها في خطر، ولكن مهما كانت قوة الضوابط أو عدالتها ، يظل الإنسان ميالاً بطبيعته إلى التحرر. والمجال الذي يحقق للإنسان الحرية المطلقة هو الفكر حيث يظل هو النشاط الإنساني الوحيد القادر على التحقق بعيداً عن تدخل الآخرين ، فمهما أوتيت من قوة وسطوة على الآخرين فلا يمكنك أن تسيطر على تفكيرهم ، وإذا كنت لا تملك السيطرة على تفكير الآخرين فلا يمكنك السيطرة على عقيدتهم ، فحرية العقيدة هي النتيجة التالية لحرية الفكر ، وهذه الثنائية (الفكر - الاعتقاد) تظل منقوصة إذا لم يستطع الإنسان التعبير عنهما، أي أن حاجة الإنسان إلى التعبير عما يفكر فيه ويعتقد تظل أمراً مقدساً ومعادلاً لوجوده، وهذا يفسر لماذا يضع الإنسان حياته كلها في مقابل حرية التعبير ، ولكن إذا كان لا يمكن للآخرين السيطرة على تفكيرك واعتقادك فإنه يمكنهم السيطرة على تعبيرك .

(الفكر - العقيدة - التعبير) ترتيب منطقي يضع المقدمات قبل النتائج ، فالاعتقاد الصحيح لا يأتي إلا من الفكر الصحيح ، والتعبير الناضج لا يكون إلا عن عقيدة صحيحة . ومن الطبيعي أن ينتج عن كل حركة فكرية اختلاف ، فحرية العقل تنتهي إلى اختلاف الرأي .

وإذا كان الخلاف رحمة ، فإنه يمكن أن يكون وبالاً على الأمة وعلة ذلك أن يكون الخلاف الفكري قلباً لقضايا الفكر ، فالأصل في ذلك أن يكون الفكر مقدمة والخلاف نتيجة ، فلا تثريب على الذين بدأوا مفكرين أن ينتهوا مختلفين ، ولكن الطامة الكبرى عندما يكون الخلاف مقدمة والفكر نتيجة ، أي إن المواقف تحدد سلفاً ، ثم يأتي دور الفكر لمجرد التبرير ، أي أن الفكر يصبح

ثمرة للخلاف، وشتان بين أن يفكر الإنسان لذاته وبين أن يجعل الفكر من أسلحته وأدواته.

جريدة الشرق : مدارات / سيد الوكيل

- ١ - ضع عنواناً مناسباً للنص .
- ٢ - بحسب رأي الكاتب : ما المجال الذي يحقق للإنسان الحرية ؟
- ٣ - هل توافق الكاتب على أن يدفع الإنسان حياته ثمناً لحرية التعبير عن رأيه ولماذا؟
- اكتب في حدود ثلاثة أسطر .
- ٤ - لماذا يرى الكاتب أن العلاقة وثيقة بين (الفكر - العقيدة - التعبير)؟
- ٥ - متى يتحول التفكير إلى طامة كبرى في رأي الكاتب؟.

ملاحضة: علاقة السلوك التوكيدي بالحرية.

إذن فالسلوك التوكيدي بمثابة مؤشر يوضح اقتراب الشخص من درجة السواء وعلى عكس ذلك فالشخص غير التوكيدي والذي لا يستطيع التعبير عن مشاعره ببساطه وحرية هو شخص بعيد عن درجة السواء لأنه يرضى غيره والمحيطين به على حساب وحدة الذات. أما التدريب التوكيدي فهو الأجراء العلاجي الذي يحاول أن يزيد من قدرة المريض على أن يندمج في سلوك اجتماعي أو هو طريقة مصممة للتدريب على الجرأة وتحسين وتقوية الذات فيما يختص بالعلاقات الاجتماعية الشخصية بين الأفراد ويقصد بها تمكين الفرد من الدفاع عن حقوقه والتعبير عن شعوره والتغلب إلى خوفه الاجتماعي (أمام محمود، ١٩٩٤، ص: ١١٠).

إطار رقم شارح: توكيد الذات: محاذير وضوابط.

توكيدك لذاتك لا يعني بالضرورة في كل الأحوال ضمانة لسعادتك الشخصية ولا أن الآخرون سيتعاملون معك بعدل وإنصاف، ولا يعني ضمانة في نفسك الوقت لحل جميع مشكلاتك الشخصية. إذ أننا لا نعيش في فراغ وبالتالي لا بد أن ندرك أن هناك أوقاتاً وظروفاً معينة يكون التواصل التوكيدي الأمين والمباشر والصريح فيها مؤلماً ويرتب تبعات مزعجة لا بد من تحملها والرضا بها. كما أن مجرد التعبير التوكيدي عن الذات لا يعني بالضرورة حصولك دائماً على ما تريد ولا يعني أيضاً أن الآخرين لن يتجاوبون معك بطريقة عدوانية.

ومع ذلك فإن نقص توكيد الذات لن يحول فقط دون إحساسك الداخلي بعدم القيمة الشخصية بل سيعوق أيضاً علاقاتك الاجتماعية الإيجابية مع الآخرين.

مابعاً خصائص طوو أسلوب التواصل التوكيدي:

=====

يتمتع ذوو أسلوب التواصل التوكيدي بالخصائص التالية:

- (١) الشعور بالحرية في التعبير عن مشاعرهم، أفكارهم، ورغباتهم.
 - (٢) يعرفون بدقة حقوقهم الشخصية.
 - (٣) القدرة على ضبط الذات عند الغضب. ولا يعني ذلك أنهم لا يعبرون عن مشاعر الغضب أو الاستياء من الآخرين بل يعبرون عن ذلك بصورة إيجابية وعقلانية.
 - (٤) القدرة على فهم مشاعر الآخرين أثناء التواصل معهم.
 - (٥) القدرة على تقليص مستويات الصراعات المتبادلة مع الآخرين، وبالتالي يمكن القول أن التواصل التوكيدي آلية بالغة الأهمية لمواجهة الضغوط والمواجهة الإيجابية لها.
- في حين كشفت نتائج دراسات عديدة مثل (أمينة بدوي ١٩٩٠، طه عبد العظيم ، ١٩٩٣ ، أمان محمود ، ١٩٩٤) عن أن الأفراد الذين يعانون من نقص التوكيدية يتصفون بالخصائص التالية:

- (١) تجنب النظر للآخرين وينظرون للأرض أو السقف ويتحدثون بصوت منخفض أثناء التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.
 - (٢) لديهم مستوى مرتفع من المسابرة الاجتماعية إذ غالباً ما يتفوقون مع الآخرين أكثر من أن يوضحوا وجهة نظرهم وآرائهم الشخصية.
 - (٣) ليست لديهم القدرة على التعبير اللفظي عن المشاعر السلبية أو الإيجابية مثل السرور أو الغضب.
 - (٤) يميلون إلى الصمت في مواقف التفاعل الاجتماعي.
- كما أن من أهم علامات ضعف أو نقص توكيد الذات فيما يورد محمد الصغير (٢٠٠٥):
- ∞ مجاملة الآخرين ومسابرتهم والاستجابة لرغباتهم وسعي الشخص لإرضائهم ولو على حساب نفسه ووقته وماله وسمعته. ويتضح ذلك من خلال عدة مؤشرات:
- الإكثار من الموافقة الظاهرية : نعم _ أبشر _ حاضر

- ضعف القدرة على الرفض المناسب في الوقت المناسب.
- تقديم مشاعر الآخرين على مشاعره وحقوقه.
- كثرة الاعتذار للآخرين عن أمور لا تدعو للاعتذار.
- ضعف القدرة على التعبير عن المشاعر والرغبات والانفعالات.
- ضعف القدرة على إظهار وجهة نظر تخالف آراء الآخرين ورغباتهم.
- ضعف الحزم في اتخاذ القرارات والمضي فيها وتحمل تبعاتها.
- ضعف التواصل البصري بدرجة كبيرة.

تدريب رقم (٤) يتعلل من لديهم نقص أو ضعف في تأكيد الذات بالمقولات التالية: اتخذ لنفسك موقفا منها، مبرراً إياه:			
م	المقولة	أوافق	أرفض
١	أن هذا من التواضع ولين الجانب والعريكة .		
٢	أن هذا من الحياء المقبول شرعا وعرفا.		
٣	أن هذا من الإيثار المطلوب والمحمود في الشرع والعرف.		
٤	السعي إلى إرضاء الناس كلهم والقبول لديهم جميعا.		
٥	يجب أن أقدم رغبات الآخرين ومشاعرهم على رغباتي ومشاعري دائما.		
٦	يجب أن لا أزعج مشاعر الآخرين أبدا ، وأن لا أرحمها بإيذاء مشاعري وأرائي وطلباتي.		

ثامناً محدداً السلوك التوكيدي:

يرى طريف شوقي فرج (١٩٩٣) أن اهتمام باحثي السلوك التوكيدي انصب على عدد من المجالات التي تتمثل في:

- أ- وصف هذا السلوك، و محاولة التوصل إلى الأبعاد الرئيسية التي ينتظم فيها.
- ب- التعامل معه كمتغير تابع بغية الوقوف على أبرز المتغيرات التي تسهم في تشكيله (محدداته) و تحديد طبيعته.
- ج- تقويم فعاليته.
- د- تنميته من خلال برامج التدريب التوكيدي.

^{١١} طريف شوقي فرج (١٩٩٣). محددات السلوك التوكيدي : دراسة لحجم ووجهة الآثار، مجلة علوم النفس، السنة

السابعة - العدد الخامس والعشرون - يناير/فبراير/ مارس ١٩٩٣ م تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

ومن الملاحظ أن الدراسات الخاصة بوصف السلوك التوكيدي، وأساليب تقويم فعاليته، وطرق تنميته نالت القسط الأكبر من العناية، في حين لم يلق الجزء الخاص بمحدداته اهتماما مماثلاً، على الرغم من أهمية تلك المحددات في تفسير نشأته و كيفية ارتقائه، فضلاً عن إمكانية استثمارها- و بوجه خاص أكثرها إسهاماً في تشكيله- و توظيف وعينا بدورها على نحو فعال في تصميم برامج التدريب التوكيدي التي تهدف إلى تنمية هذا السلوك.

إطار شارح : السلوك التوكيدي والكاريزما الشخصية.

ماذا لو لم أتمتع بشخصية جذابة وذات كاريزما؟ معادلة الشخصية

الكاريزما حالة وموقف و لا تعبر دائماً عن استعداد فطري. "المؤمن كيمس فطن"
يمكنك أن تمتلك الشخصية الجذابة بامتلاكك ما يسمى "اللمس الإنساني" Human Touch:

Hear him	استمع لغيرك
Understand his feelings	احترم شعوره
Motivate his desire	ادفعه بإيجابية
Appreciate his efforts	قدر مجهوده
Never undermine him	لا تحط من قدره
Trust his abilities	ثق في قدراته
Open his eyes	أرشده
Understand his uniqueness	تفهم تفرده
Communicate with him	تواصل معه
Honor him	أكرمه

* للتوكيدية أربعة أجزاء أو مكونات:

١. تقدير الذات – الإحساس بتقبل الذات وحسن الحال.
٢. المعرفة بالذات – بماذا تشعر؟ وما تود أن يحدث؟
٣. احترام الآخرين – الإنصات إلى مشاعر وحاجات الآخرين.

4. التواصل الإيجابي الواضح والمحدد.

تاسعاً: التوكيدية والملوك التوكيدي: تطبيقات تربوية

الشخصيات الأربع [أنماط السلوك التوكيدي].
السلوك اللفظي في التوكيدية.
لغة الجسد في التوكيدية.
النقد:
تحري السلبيات.
مجابة النقد والنقد البناء.
النقد البناء.
الاسطوانة المشروخة.
كيف نقول لا.
شبكة التعبير عن الحال والتوكيدية.

فكر في ذاتك:

- * تقبل ذاتك ونمي الإحساس بأنك على ما يرام.
- * اعترف بأنك جيد في حدد ما أنت مميز فيه؟
- * قيم نفسك وقدر ذاتك.
- * تقبل ما يوجه إليك من ثناء وتعامل بشكل إيجابي مع النقد الذي يوجهه الآخرون إليك.
- * ثق في ذاتك.
- * تحمل المسؤولية خاصة مسؤولية أفعالك وتصرفاتك.
- * عبر عن ما تريد ولا تتردد في ذلك.
- * اعلم أنك سترتكب أخطاء شأنك شأن أي إنسان لكن اجعل الأخطاء فرصة لتغيير تفكيرك وتصرفاتك.
- * اعترف وقدر مسؤوليتك عن الآخرين.



- اعلم أن التوكيدية تساعدك في تعرف وتحديد احتياجاتك.

التواصل التوكيدي:

- ∞ تحدث مع الآخرين بأسمائهم، واحرص دائماً على أن تتأدى الآخرين بأسمائهم.
- ∞ كن محدداً.
- ∞ عبر عن ما تشعر به.
- ∞ عبر عن ما تود أن يحدث.
- ∞ المناقشة والتصرف:
- أنصت إلى ما يقوله الآخرون.
- أكد للآخرين أنك استمعت إلى ما يقولونه لك.
- كرر ما تود أن يحدث.

- كن مستعداً للتوصل إلى تسوية مع الآخرين حول نقاط الاختلاف في الآراء أو وجهات النظر.
- حاول إيجاد البدائل.
- وافق على الحلول الوسط التي يتم التوصل إليها بالتراضي.

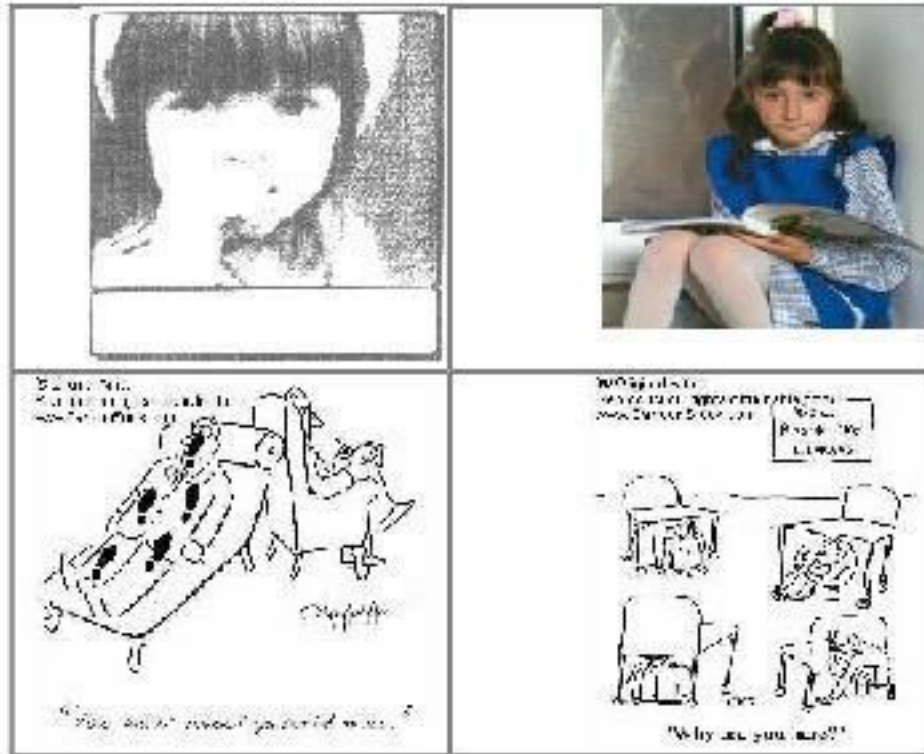
ملحوظة: الإحساس بالذنب تبديد للطاقة.

التوكيدي	العدواني	السلبي	
دال على الراحة والاسترخاء	دال على التوتر والضيق	دال على التهيب أو الخوف.	المظهر الخارجي
مستقيم، عمودي، معتدل	متحيز، مستبد، مسيطر	منكمش، متداعي، منهذل	وضع البدن من حيث الوقفة أو الجلسة
مباشر وجهاً لوجه	محمق، محقق يتججج	قليل جداً، خاطف	التواصل البصري أو لتقاء العينين
سريع الاستجابة أو متجاوب ويعكس كافة الانفعالات	متوتر، مشدود، فظ.	متورد بحمرة الخوف والخجل.	تعبير الوجه.
في وضع استرخاء وراحة	تتحرك بصورة عصبية دلالة على التوتر والضيق والاستعداد للهجوم.	مترنحة، منهذلة، ملتصقة بجانب الجسم.	اليدين
دال على الثقة والهدوء	صراخ وشديد الإزعاج	متقطع ومنخفض	الصوت
كفاء، فعال، منجز. أمين وصريح. ناثق بشكل إيجابي	مجادل، في حالة خلاف دائم مع الآخرين. عنيف وعدواني في كل الأحوال. فظ، وناقد بشكل سلبي. شكاك، غير حاسم. متعجل وناقد الصبر.	وجل، هباب، جبان. ميسال لتقديم الاعتذار. متردد.	الخصائص العامة

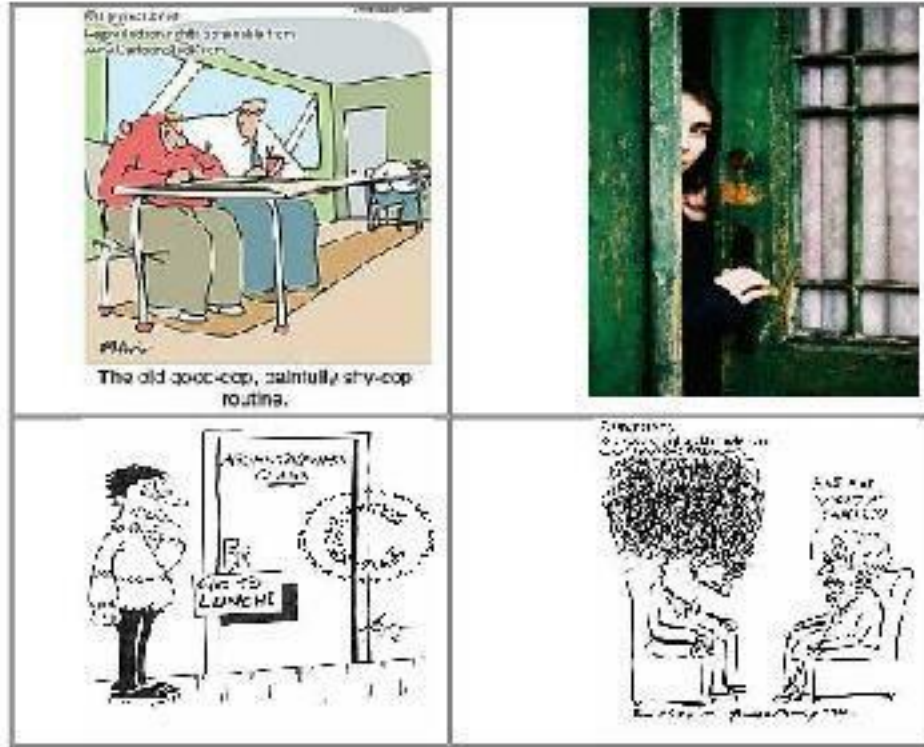
بعض الحقوق التوكيدية التي يتعين التسليم بها:

- أن تعامل كإنسان لا تختلف بأي صورة من الصور عن الآخرين.
- أن تعلن وتعبّر بصراحة ووضوح عن احتياجاتك وأن توجه أسئلة وتطلب أشياء من الآخرين، وأن تعترف بحقوقهم في رفض هذه الطلبات بعضها أو كلها.
- أن تعبّر عن مشاعرك وآرائك دون أن تجبر على تبريرها.

- أن تغير اعتقاداتك^{٢٢} وسلوكياتك.
 - أن ترفض تحمل مسؤولية الآخرين أو تحمل المسؤولية عن مشاعرهم ومشكلاتهم.
 - أن تقول " لا أعرف " أو " لا أفهم ".
 - أن تطلب المزيد من الوقت أو المزيد من المعلومات.
 - أن تقول نعم أو لا دون أن تشعر بالذنب.
 - أن ترتكب أخطاء وأن تتحمل مسؤوليتها.
 - أن تختار أن لا تكون توكيداً. لكن هذا الخيار لا نحبذه لك.
- وتظهر مجموعة الصور التالية لغة الجسد الدالة على السلبية ونقص القدرة على توكيد الذات:



^{٢٢} لا يقصد بالطبع الاعتقادات الدينية.



- قائمة بمصادر للقراءة عن التدريب على السلوك التوكيدي:

- A Woman In Your Own Right Anne Dickson Quartet ISBN 0-7043-3420-8 ٥٠
- When I Say No I Feel Guilty Manuel J Smith Bantam Books ISBN 0-553-02268-7 ٥٠
- Assert Yourself Gael Lindenfield Thorson ISBN 0-7225-2652-0 ٥٠
- Self Esteem Gaei Lindenfield Thorson ISBN 0-7225-3017-X ٥٠
- Games People Play Eric Berne Penguin ISBN 0-14-002768-8 ٥٠
- What Do You Say After You Say Hello? Eric Berne Corgi ISBN 0-532-09806-X ٥٠
- I'm Ok, You're Ok Thomas A Harris Arrow ISBN 0-09-955241 -8 ٥٠
- TA for Teens (And Other Important People) Alvyn Freed Jalmar Press, California ISBN 0-915190-03-6 ٥٠
- Feel The Fear And Do It Anyway Susan Jeffers Century ISBN 0-7126-2555-0 ٥٠
- Inward Bound Sam Keen Bookcraft Ltd. ISBN 07499-1244-8 ٥٠
- The Cinderella Complex Collette Downing Fontana ٥٠

الشخصيات الأربع (العامة السلوك التوكيدي)



١. النمط العدواني.

الشخص ذو نمط السلوك التوكيدي العدواني شخص يميل إلى التنافس الشديد مع الآخرين ويسعى دائماً إلى أن يكون الرابع الوحيد في أي علاقة تفاعل مع الآخرين بغض النظر عن كيفية تحقيق هذا الربح. وبالتالي ينظم علاقات تفاعله مع الآخرين حتمية أن يكون هناك شخص ما خاسر وبالتأكيد لن يكون هو ذلك الشخص. ويميل الشخص ذو نمط السلوك التوكيدي العدواني إلى تحقيق الفوز دائماً عن طريق إما التهجم والاعتداء على الآخرين أو عن طريق تجاهل مشاعرهم ورغباتهم والافتئات على حقوقهم. ومن خصائص ذوي نمط السلوك التوكيدي العدواني تدني تقدير الذات ويعبر عنه بصورة صريحة من خلال عدم قدرتهم على تقدير وجهات نظر الآخرين والدخول معهم في صراعات ومواجهات ربما تنتج اعتداءً لفظياً على الآخرين أو الإساءة البدنية إليهم. كما يبالغ مثل هؤلاء الأشخاص دائماً في ردود أفعالهم في المواقف الاجتماعية، إذ لا يتورعون عن محاولة إيذاء أو جرح مشاعر الآخرين. ويميل من يتفاعلون مع مثل هذه النوعية من الأشخاص إلى عدم التعبير عن مشاعرهم تجاههم بصراحة، نتيجة الخوف من استثارة ردود أفعالهم العدوانية، وبالتالي يخفون استيائهم الشديد منهم وقد يتجنبون تماماً التفاعل معهم.



٢. النمط السلبي

يمكن تسمية ذوي نمط السلوك التوكيدي السلبي بالخاضعين أو الخاطعين، إذ يميل هؤلاء الأشخاص إلى التصرف بسلبية واستسلام بدلاً من العنف أو العدوان والإقدام. ويعتبر السلبيون أنفسهم ضحايا للظلم والإجحاف وعدم الإنصاف من قبل الآخرين/القدر/الله. [حاشا لله]. ويواجه مثل هذه النوعية من الأشخاص صعوبات شديدة في صنع واتخاذ القرارات، وبالتالي غالباً ما يفوضون الآخرين في هذا الأمر. وتجدر الإشارة إلى أن من يحيطون بمثل هذه النوعية من الأشخاص يعبرون عن تذرهم واستيائهم الشديد من سلبيتهم وخسوعهم. وقد يبدأ الناس التفاعل بطلب المساعدة لكن يشعر البعض منهم بالذنب والارتباك بسبب اعتقادهم بأنه مهما فعلوا لن يكون كافياً، لذلك ترى الشخص السلبي ولع بلوم قصص الحظ العثر، وبالتالي يفقدون صبرهم ويتجنبون التواصل مع الآخرين ويدخلون في علاقات تبعية واستسلام وتقبل لكل ما يقوله أو يفعله الآخرون بهم. وهينة الشخص السلبي سلبية ومثيرة للإحباط لنفسه وللآخرين وغالباً ما تفتقر هذه الهينة بالرغبة في الابتعاد عن الآخرين

وبنقص إرادة القوة. والاستجابات الأكثر احتمالاً عند مواجهة مثل هذه النوعية من الأشخاص لتحديات أو تفاعلات أو مواجهات مع الآخرين الهروب، التوقف عن الكلام أو الفعل، أو البكاء.

٣. النمط العدواني غير المباشر.

(السلبي/العدواني): هنا يتصرف الشخص بشكل يعكس تدني شديد في تقدير الذات، لا يقدر على المخاطرة والإقدام المباشر، يخاف من مواجهة الآخرين، يستشعر الحاجة الماسة إلى سيطرة وضبط الآخرين له لتجنب مواجهتهم ولتفادي مخاطر النبذ. ويميل ذوي هذا النمط من السلوك التوكيدي إلى خداع الذات وخداع الآخرين، إذ يحققون أو يلبون حاجاتهم باستخدام حيل أو وسائل مأكرة تجعل الآخرين يشعرون بالذنب إن لم يفعلوا ما يريدونه منهم. وعلى الرغم من ميل ذوي نمط السلوك التوكيدي العدواني غير المباشر إلى التفكير فيمن حولهم، ربما تكتشف لديهم تياراً داخلياً من استهجان الآخرين مما يجعل الآخرون يشعرون بالإحباط والارتياح أو الارتباك. وغالباً ما يحجب مثل هذه النوعية من الأشخاص رغبتهم في الاعتداء على الآخرين (لا يفضلون الهجمات العدوانية الصريحة أو المباشرة) مما يجعل من المتعذر اكتشاف الآخرون لهذه الرغبة وبالتالي تعذر التعامل معها. ويتصرف الشخص ذو نمط السلوك التوكيدي العدواني غير المباشر بصورة غير مباشرة أو مقنعة وينكر مشاعر كرهه أو استيائه من الآخرين ورغبته في الاعتداء عليهم. وصعوبة تعرف أو اكتشاف الآخرين لمشاعر مثل هذا الشخص تجعلهم في حالة من الحيرة، الممانعة، والإحساس بالذنب.

إطار شارح : علامات ضعف الشخصية.

- (١) الميل إلى موافقة الآخرين ومسايرتهم أغلب الأحوال.
- (٢) الإذعان لطلبات الآخرين ورغبتهم ولو على حساب حقوق الشخص وراحته.
- (٣) ضعف القدرة على إظهار المشاعر الداخلية والتعبير عنها.
- (٤) ضعف القدرة على إبداء الرأي ووجهة النظر.
- (٥) الحرص الزائد على مشاعر الآخرين وخشية إزعاجهم.
- (٦) ضعف الحزم في اتخاذ القرارات والمضي فيها.
- (٧) صعوبة النظر في عيون الآخرين و ضعف نبرات الصوت.
- (٨) التواضع الزائد عن حده في مواقف لا يناسب فيها ذلك (الذلة).



٤. النمط التوكيدي .

يحترم الشخص التوكيدي الآخرين أثناء التفاعل معهم. ولدى مثل هذا الشخص تقبل لخصائصه الشخصية الإيجابية والسلبية وبالتالي يتقبل الآخر بصدق. ولا يشعر التوكيديون بالحاجة إلى امتهان الآخرين أو الاعتداء عليهم وطرحهم جانباً بسبب عدم إحساسهم بالحاجة إلى هزيمتهم أو الفوز كما لا يعتقدون أن الآخرين مسئولين عن حياتهم. إذ لدى ذوي نمط السلوك التوكيدي الإيجابي قدرة عالية على تحمل مسئولية اختياراتهم وسلوكهم. ويعترف الشخص التوكيدي بحاجاتهم ويسعى جدياً لتلبية أو إشباع هذه الاحتياجات بأمانة وبصراحة، حتى وإن كان من الممكن التعرض لمخاطر الرفض والنقد. فإذا رفضت هذه الاحتياجات، لا ينكسر أو لا يتحطم هذا الشخص بسبب أن تقديره لذاته إيجابي وراسخ في بنيته النفسية، إنه ليس أسيراً أو ليس عبداً لاستحسان الآخرين. إضافة إلى أن ذوي نمط السلوك التوكيدي الإيجابي يضعون لأنفسهم حدوداً وأطراً تمكن الآخرين من معرفة أين يقفون وبالتالي لا يتجاوزون هذه الحدود. ولديهم أيضاً القدرة على التجاوب الأمين للآخرين، ويعترفون بصراحة بما يفهمونه وما يشعرون به.

أعرف ما أريد وعادة أحصل عليه. ∞ إما أن تكون قاتلاً أو مقتولاً. ∞ يعرف الناس من أنا؟ وماذا أريد؟ وعليهم أن يخضعوا لما أريد. ∞ أنا لا أعاني من السعادة المزيفة أو الحمقاء، كل الحقيقة أنني أحب الفوز. ∞	ذوو نمط السلوك التوكيدي العدواني
الفضل الهدوء والرفض علو الصوت. ∞ إن لم أصطدم بالصرخة، سأكون على ما برام. ∞ عادة لا أعرف ماذا أريد، لذا أترك الآخرين يقررون لي. ∞ أنا لا أزعج الآخرين، ومع ذلك أشعر بأنهم لا يبالون بي. ∞	ذوو نمط السلوك التوكيدي السلبي.
أحب أن أشارك في كل ما يحدث. ∞ أنا أعمل لأعيش، لا أعيش لأعمل. ∞ أعبر بصراحة عن ما أريد، أتصت إلى الآخرين، ثم نناقش الخطط. ∞ أحب أن يعرف الآخرون ما أشعر به. ∞	ذوو نمط السلوك التوكيدي الإيجابي السوي.



السلوك اللفظي في التوكيدية

نمط السلوك التوكيدي العدواني	نمط السلوك التوكيدي الموي	نمط السلوك التوكيدي السلبي
- الإسراف المبالغ فيه في استخدام جمل صيغة " أنا " - التفاخر والاعتداء - المسرف بالذات - التعبير عن الآراء كحقائق. - الأسئلة المهددة. - توجيه الطلبات كأوامر أو تهديدات. - نصائح ثقيلة الوزن من عيار يعين عليك، يجب عليك. - لوم الآخرين واتهامهم. - الفتراضات المسبقة. - التهكم والسخرية من الآخرين وقهرهم واحتقارهم.	- جمل مختصرة، واضحة، مباشرة. - استخدام جمل صيغة " أنا " - مثل أرى، أفضّل...". - التمييز بين الحقيقة والرأي. - توصيات غير مغلظة بالنصيحة. - لا احتميات، لا التزامات مفروضة قهراً. - النقد البناء بدون لوم أو افتراضات مسبقة. - الاستفسار للتعرف على أو للكشف عن أفكار، آراء، حاجات، ومشاعر الآخرين. - طرق كثيرة للتغلب على المشكلات والانتكاف الإيجابي عليها إن تعذر حل بعض منها.	- استخدام جمل هالمة غير محددة المعنى. - الإسراف في استخدام كلمات معينة من قبل ربما، قد، محتمل. - التبرير المتكرر. - الاعتذار الدائم والسعي الدائم إلى طلب الإذن أو التصريح بفعل المهام. - الإسراف في التعبير بجمل " يجب على كذا...، يتعين على القيام بكذا...". - ندرة استخدام ما يعرف بالجمل التي تتشكل وفق " صيغة أنا " - الإسراف في استخدام التعبيرات الدالة على عدم أهمية الحاجات الشخصية: مثل " غير مهم " - استخدام الجمل الدالة على قهر الذات أو تحقير الذات مثل أنا بالئس، أنا عاجز...



لغة الجسد في التوكيدية.

١. وضع الجسد من حيث الوقفة أو الجلسة.

تتضمن وقفة أو جلسة البدن غير التوكيدية: المشية المتكاسلة المترهلة، انحناء وانسدال الكتفين، الترنح والدوران حول البدن، إخفاء الوجه، وضع اليد على الفم، إدارة الرأس فسي اتجاه واحد، أو الوقفة غير المتزنة مع وضع اليدين خلف الظهر. فإن كانت أية صفة من الصفات السابقة تنطبق عليك، عليك إذن أن تحاول أن تمشي بثبات واتزان، حافظ على استقامة ظهرك، اجعل رأسك في وضع أفقي، لا تشد كتفيك ووزع وزنك بالتساوي على كلتا قدميك. وأثناء تفاعلك مع الآخر حاول أن تحافظ على نفس الطول البدني معه قدر الإمكان. فإذا كان هذا الشخص يجلس على كرسي عال، ربما عليك أن تحاول جعله يقف بطريقة مهذبة بطبيعة الحال. فإن كنتما واقفان وهذا الشخص أطول منك بصورة واضحة، حاول أن تجلسا.

٢. المسافة والحيز الشخصي.

تعلم المسافة أو الحيز الشخصي الذي تشعر معه بالارتياح أثناء التفاعل مع الآخرين. وفر لنفسك مساحة كافية في الحجرة لتتحرك فيها بسهولة عند الضرورة. وأثناء تفاعلك مع الآخرين احرص على أن تقترب منهم بصورة مباشرة وبما لا يتجاوز حيزهم الشخصي (لا تحاول أن تقف أو تمشي بجانبهم مباشرة). ثم قف أو اجلس مباشرة باتجاههم. فإن كنت تجلس بمواجهة شخص جالس على مكتبه حاول أن تظهر وجهك بصورة كاملة وأن تواجهه مباشرة بكلامك. لا تخف من تحريك الكرسي إلى وضع تشعر فيه بأنك على قدر مقبول من المساواة مع مثل هذا الشخص. لا تخف من الاقتراب من، الإقدام المباشر على شخص آخر، خاصة عندما تريد أن تقول شيئاً مهماً، وكن متأكداً من أن المسافة الفاصلة بينك وبينه تسمح لك بإسماعه ما تقول دون أن تصيح أو ترفع صوتك؟

٣. العيون.

لا تحاول أن تتكلم مع شخص يعطيك ظهره، بشاهد التلفزيون، أو يقرأ الجريدة دون أن يعيرك انتباهه. تأكد أن الشخص الذي تريد التحدث معه يولييك كل انتباهه. حاول أن تنظر إلى الشخص الآخر مباشرة خاصة عندما تعبر عن جملة توكيدية أو طلب ولكن تجنب الحملقة والتحديق المبالغ فيه ولا تسمح للشخص الآخر أن يحلق أو يحدق فيك بصورة مباشرة أو مزعجة.

٤. الفم.

كن واعياً بحركة الكتفين، الفك، الذقن إلى الأمام. فهذه الحركة دالة على العنف و/أو التوتر (حتى وإن كانت الكلمات هي ذاتها سواء في التوكيد السوي أو العدوانى، ينقل الفم ووضعه رسالة قوية أو متناقضة). هل تبسم لإخفاء توترك أو عندما تخبر الغضب؟ اعلم أن هذا السلوك يحمل رسالة مختلطة أو تسرب بدنى، أو قرينة تبعدك عن المشاعر الحقيقية للمتحدث على الرغم من محاولة السيطرة عليها أو إخفائها.

٥. الصوت.

الهمس والصوت العالي دلالة على الضعف! حاول أن تقيم نوعاً من التوازن بينهما. حاول أن تسجل صوتك الشخصى عند التحدث بصوت عالٍ وعند التحدث بصوت منخفض، ستساعدك تدريبات الاسترخاء والتدريب على التنفس. واعلم أن التغييرات الطفيفة في طبقة أو أنبرة الصوت ونغمته يمكن أن تعطينا مؤشراً هاماً على حالة توكيد الذات لديك. فهل تجد نفسك متهدج الصوت هامساً في كل الأحوال أم تراك جهورياً حماسياً؟ هل صوتك ملون بنغمة الاعتذار، أم ملون بنغمة النقد والتهكم والسخرية، أم تراه مفعم بنبرة العداوة والتهجم؟.

بغض النظر عن ذلك يتطلب توكيد الذات: التحدث بصوت بطيء، هادئ، ومسموع. واعلم أن الكلمات الهزلية المتعلقة بالثرثرة الفارغة تترك وتثير الآخرين ويمكن أن ينتج عنها أن يأخذ الآخرون كلامك مأخذ الجد وبالتالي إما أن تتعرض للتجاهل أو للاستخفاف والتندر. كما عليك أن تنتبه لنهايات الكلمات التي تنطقها، ولا تجعل الجمل تنطلق منك إلى نهايتها فجأة لكي لا يصبح صوتك كله كالأسئلة.

٦. الإيماءات.

هل تعبت دائماً بشعرك أثناء التفاعل الحوارى مع الآخرين؟ هل تشبك يديك أو لا تشبك يديك أثناء التفاعل؟ هل تعض أنامل أظافرك؟ هل تعبت بالحلى والمجوهرات أو الساعة التي ترتديها؟ عندما تصدر عنك مثل هذه التصرفات، اعلم أنها تنقل رسالة عنك مفادها التوتر والعصبية (حتى وإن كانت حقيقة مشاعرك على نحو مخالف). كما يكون لدينا نفس الانطباع عندما نسمع منك على الدوام ما يعرف بالكلمات الزائدة التي لا لزوم لها مثل "بالفعل؟ حقيقي؟ هل تعلم؟ والتي هي عبارة فقط عن عبث لفظي. وعلينا أن يقر في أذهاننا أن التغييرات الطفيفة في إيماءتنا تحدث تأثيرات هائلة على مشاعرنا وانفعالاتنا بل وتؤثر بصورة دالة على كيفية إدراك وتقدير الآخرين لنا.

٧. المظهر الشخصى الخارجى.

يقول مظهرنا الشخصي الخارجي الكثيرُ عنا: بماذا نشعر؟، ما حالتنا الصحية؟، وما الحالة المزاجية التي نبدو عليها؟. فأشياء كثيرة مثل الملابس التي نرتديها في مناسبة معينة، وألوان هذه الملابس نقول الكثيرُ عنا.

ما نود الإشارة إليه أن الإحساس بتوكيد الذات يمكن أن يجعلك تريد أن تعبر عن نفسك بوضوح وبصورة مرئية عبر مظهرك الشخصي. كما أن الارتياح الشخصي عن مظهرك العام يمكن أن يساعد في تشجيعك على الإحساس بالثقة في الذات وبالتالي الميل إلى التعبير التوكيدي الإيجابي عن ذاتك.

وعليك أن لا تسعى إلى تصنع اللطف أو الظرف أو ارتداء أفضل من تمتلكه من ملابس إرضاء للآخرين. بل عليك أن تكون أنت على سجيئك واسعى إلى أن تحدد أسلوبك الشخصي في الحياة، واكتشف الأشياء التي تعبر بدقة عن شخصيتك وتجعلك تشعر بالارتياح والثقة واعلم أن هذه الأشياء لا تتطلب الكثير من المال أو الوقت، عليك فقط أن تقتنع بأنك جدير بأن يحترمك الآخرون ويهتمون بك لشخصك.

كما أن الأشياء الصغيرة قد تضيف عليك وقاراً وهبة تنتج انطباعاً إيجابياً عنك لدى الآخرين. وبالتالي عليك أن تركز على التفاصيل الصغيرة (العيون، الإيماءات، ...الخ) واجتهد في إحداث تعديلات في حياتك لتصبح أكثر فعالية وأكثر تواصلًا مع الآخرين.

كيفية التعامل مع النقد



عندما يوجه إليك نقداً، استمع إليه جيداً بدلاً من الاستجابة الدفاعية الفورية. واحرص على المحافظة على هدوئك واسترخاءك وكن مدركاً وواعياً بوضوح بما يقال لك أو عنك بدلاً من القفز إلى استنتاجات قد تكون خاطئة.

فإذا تصرفت معتقداً بأن النقد شيئاً لا يجب أن يثير ضيق أو كدر الإنسان، هنا تعطي نفسك الفرصة لالتقاط بعض المعلومات عن أسباب وبواعث هذا النقد مما يمكنك من تقديم تغذية راجعة فعالة ومهمة تعيد تصحيح الموقف.

وربما من الأفضل أن ترد على من يوجه لك النقد بكلمة "نعم" ثم إذن:

١. حاول تفهم والاعتراف بالفكرة أو الإدراك.

" يبدو بالفعل أنني أحضر متأخراً دائماً.....".

٢. تفهم وقدر مشاعر الآخرين.

" أظن أستطيع أن أفهم لماذا تشعر بالغضب...".

٣. أمعن التفكير في مدى دقة النقاط التالية وحدد استجابتك بناء على ذلك:

(١-٣) إذا كان النقد صحيح أو في محله.

تقبل النقد وحاول أن تضيف بعض الحقائق عن نفسك. مثل : " صحيح حضرت متأخرًا في المناسبتين الأخيرتين ويعد ذلك غير مقبول بالفعل. أو " نعم، أنا متوتر أو عصبي وأعرف أن هذه صفة متأصلة في". أو " أعرف أن التقرير ليس جيدًا إذ لم يصل إلى درجة الإلتقان التي كان يفترض أن يكون عليها لذلك أشعر بالنعاسة نتيجة قصور مهاراتي في كتابة التقارير." أو " نعم أعرف أن التقارير التي أكتبها ليست جيدة لكنني اجتهدت وتدربت كثيرًا وما زلت أتدرب لتحسين التقارير التي أكتبها." أو " نعم، أعرف أنني غير منظم".

(٢-٣) إذا كان النقد صحيح جزئيًا.

تقبل النقد واقرب النقيض ببعض التوضيحات التي تبين مؤهلاتك أو سجاياك الإيجابية. " صحيح حضرت متأخرًا هذه المرة، لكن اعلم أن هذه هي المرة الأولى التي أحضر فيها متأخرًا." أو " صحيح أخطأت لكنني لست غير كفؤًا كما يتصور البعض". أو " نعم حضرت متأخرًا لكن لدى سبب معقول جدًا لهذا التأخير". أو " صحيح لم أنجز هذا العمل لكنني لست بالفعل خاملًا أو كسولاً".

(٣-٣) إذا كان النقد غير صحيح أو في غير محله.

ارفض مثل هذا النقد بلطف ولباقة. " هذا غير صحيح، أنا أتكلم بمنتهى الأمانة." أو " على العكس، أعلم أنني حساس بمشاعر الآخرين وأراعي هذه المشاعر ولا أتعمد إيذاء مشاعر أي إنسان." أو " أنا غير متأخر، الوقت الذي حدد للحضور اليوم في اللقاء السابق هو الساعة الثامنة صباحًا." أو " أنا غير موافق لا ما تقول، فأنا على درجة عالية من الكفاءة".

خطوات دحض أو مواجهة الإهانة أو التحقير Put-downs:

- تنكر أو ارفض ما يقال لك.
- عبر عن شيء إيجابي عن نفسك.
- عبر بوضوح عن بغضك لسلوك الشخص الآخر (موجه النقد).
- كرر الرسالة كلما اقتضى الأمر.
- كرر نفس الخطوات ونفس الرسالة في كل مرة تتعرض فيها إلى مثل هذا النقد.

التعرض إلى النقد Receiving criticism:

- أنصت جيدًا، وحدد ما إذا كان مثل هذا النقد فيه شيء من الصواب أم لا؟

- تأكد من أنك تفهم لماذا وجه إليك مثل هذا النقد.
- اطلب المزيد من التوضيح، كأن تقول "هلا أعطيني مثالاً".
- قرر مدى صواب النقد.
- إذا كنت غير متأكد من صواب هذا النقد اسأل الآخرين.
- قرر أن تغير سلوكك إذا كان هذا التغيير مفيداً.

✚ إذا كان النقد صحيحاً... If it's true...

- تقبله بصدر رحب.
- صف ما تشعر به.
- بين أهمية مثل هذا النقد.

✚ إذا كان النقد صحيح جزئياً... If it's partly true :

- تقبل الجزئية الصحيحة من النقد.
- صف ما تشعر به.
- أكد على أن بقية النقد غير صحيح أو في غير محلة أو لا أساس له.

إذا كان النقد غير صحيحاً أو لا أساس له... If it's untrue:

- ارفض النقد.
- أضف أرائك أو أفكارك الإيجابية.
- اطلب المزيد من التوضيح.

توجيه النقد Giving criticism .

- عرف بوضوح ما تريد أن تقوله ولماذا.
- حدد السلوك النوعي الذي تنتقده.
- اختر الوقت والمكان المناسب لتوجيه النقد.
- كن محدداً في المفردات التي تستخدمها وتجنب التعميمات.
- انتقد أو علق على السلوك ولا تنتقد أو تعلق على الشخص.
- عبر عن ما تشعر به.
- بلغ من توجه إليه النقد ما التغييرات التي توصيه بها.
- اعترف بحق من توجه إليه النقد في قبول أو رفض النقد.
- عبر لمن توجه إليه النقد عن رغبتك في مناقشة المسألة معه والعمل على إيجاد حل مشترك.

بين ما الذي يمكن أن توافق عليه.

البحث عن أو تحري السلبيات أو الاستعلام عن السلبيات Negative enquiry.

يساعدك الاستعلام أو التحري السلبى فى توظيف النقد إما باتجاه استخدام المعلومات فى توجيه نقد بناء، أو فى اتجاه التخلّى عن هذا النقد أو محبيه والتوقف عنه إذا تأكدت أنه نقد فاحش أو لاذع. ولكي يكون النقد إيجابياً، عليك أن توجهه إلى الشخص الآخر وأن تعطيه فرصة للتعبير بأمانة عن مشاعره السلبية مما قد يساعد فى تحسين التواصل فيما بينكما. واعلم أنه من خلال استفسارك عن السلبيات، يمكن أن تكسر دائرة التلاعب أو الإزعاج وأن تعرض الشخص على التعامل معه بصورة أكثر توكيدية.

التكنيك المستخدم:

أن تطلب المزيد من الوصف والتوضيح عن الأشياء الخاصة بك أو عن سلوكك الذي يبدو سلبياً. ومن المهم أن تكون محدداً، وأن تتوقف عند المعلومات الواقعية البعيدة عن الانفعالية المستهجنة، كأن تطرح على موجه النقد إليك السؤال التالى 'هل يمكن أن تكون أكثر تحديداً؟' أو 'ما الذى فعلته وجعلك تظن بي مثل هذه الظنون؟'. أو 'ماذا عن الطريقة التى قمت أنا... و لا تروق لك؟'. و عليك أن تتصت جيداً للكلمات التى تساعد على جعل النقد أكثر تحديداً.

النقد	أنت أو ردك
'لقد تصرفك مؤخراً بطريقة فائرة، ألا يمكن أن تتصرف بطريقة أكثر أدباً؟'	'ماذا تقصد بالضبط عندما قلت كذا؟'.
'دائماً ما تعتقد أنك أفضل من الآخرين'	'حسبك عليك أن تحكم على ما أقوله أو ما أفعله فقط لا على ما أعتقد أو أظنه'.
'حسناً، أعتقد أن بإمكانك أن تفعل الكثير فى الوقت المتاح إليك، فلا تضيع الوقت كعادتك دائماً'.	'حسناً قل لي من فضلك هل تعرف شيئاً عن الطريقة التى أقضي بها وقتي'.
'حسناً، يبدو أن لا وقت لديك لأصدقائك، فأنت دائماً مشغول طوال الوقت'.	'بالفعل أنا مشغول جداً، ولكن لا يعنى ذلك أنى أتجاهل أصدقائي'.
'أه، يبدو أنك غير متمكن أو لا تصلح لهذا العمل'	'ما الذى دعاك لقول هذا عني، أريبت منى نقصيراً ما'.
'انظر إلى ما ترتديه، هكذا أنت دائماً غير منسق'.	'نقول لتي غير منسق فيما يتعلق بما أرتديه، ما الذى لا يعجبك بالضبط فى

وبالنظر إلى مثل هذا المدخل يمكن القول بأنه ينتج المزيد من المناقشات البناءة. فمن الأمثلة السابقة، ربما تكون تعلمت القليل عن ما يخص ما يمكن أن ينجم إذا استجبت بعدوانية للنقد الذي يوجه إليك أو إذا تجاهلت هذا النقد ولم تتجاوب معه. تستطيع الآن أن تقرر إذا ما كنت في حاجة إلى تغيير ما في حياتك أم لا!!.

المواجهة والنقد البناء Confrontation & constructive criticism

تذكر أن من حقك أن تطالب الآخرين بتغيير سلوكياتهم إذا تيقنت أن هذه السلوكيات قد تسبب لك: ضرراً، إزعاجاً أو ضيقاً بصورة أو بأخرى. والأهم من تسليمنا لك بهذا الحق نهتم في أذنك أن النقد الإيجابي البناء هو وسيلتك الأساسية للتعبير عن هذا الحق. ومجرد التعبير عن مشاعرك السلبية لا يؤدي بالضرورة إلى توقف الآخرين عن السلوكيات المزعجة أو المسيئة إليك، كما قد لا ترتب بالضرورة اختفاء أو تناقصاً لهذه المشاعر. ومع ذلك فإن الاستياء أو الامتناع غير المعبر عنه أو المسكوت عن التعبير عنه ربما يظل تأثيراته النفسية فاعله بل تزداد نتيجة أن مثل هذا الاستياء أو الامتناع غالباً ما يكون له طابع تراكمي لا شعوري في الغالب وربما يدفع على المستوى اللاشعوري إلى تجنب إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين مصدر ذلك الاستياء ومن هنا تتكتمش وتتأكل بالتدريج شبكة العلاقات الاجتماعية للمرء.

والمتفقد عليه بين أهل الاختصاص أن تعلم الإنسان التعامل الإيجابي مع النقد عند يوجه إليه يمكن أن يحسن من قدرته على إدارة نقده للآخرين بصورة إيجابية، ويوجد مصادر متنوعة ربما تحول دون تمكين المرء من التعبير عن مشاعر ضيقه واستيائه من الآخرين عندما يكون من المفروض قيامه بمثل هذا التعبير. كما أن السلوك التوكيدي يرتبط بصورة عامة بنسق الاعتقادات الذي يسيطر على الشخص، ويمكن إبراز ذلك من خلال الشكل التوضيحي التالي:

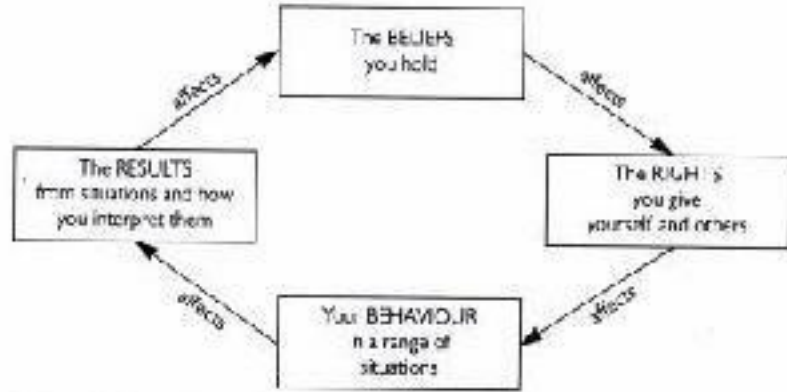


Figure 3.1 How do beliefs affect behaviour?

المصدر : Ian Harris (2004). Assertiveness.

ويمكن حصر مصادر الإحجام عن التعبير عن المشاعر السلبية تجاه الآخرين في

النقاط التالية:

➤ الميل إلى التعلل بعدم مناسبة الظروف أو السياق:

قد يشعر بعض الناس بعدم الارتياح عند التعبير عن مشاعرهم السلبية تجاه شخص آخر بصورة مباشرة. وبدلاً من قول شيئاً ما في الوقت الذي يشعرون فيه بالاستياء من ذلك الشخص، ربما تجدهم يندفعون بصورة غير منطقية لتلمس كل أنواع ومصادر التبريرات التي تعفيه من مجرد اللوم مع تغليف ذلك بتحسين التوجه نحو التسامح والاحتفاظ بالهدوء الشخصي كقيمة إنسانية. كأن يعتل في نفس المرء المهان أو المجروح من قبل آخر عبارة "إنها ليست اللحظة المناسبة"، "لا تعكر صفو ما نحن فيه"، "نحن في منزل شخص آخر"، "لا أريد أن يقول الآخرون أنني أفتعل مشاكل". ويلاحظ أن عبارات من هذا القبيل لها علاقة مباشرة بالسياق أو بالتعلل بعدم مناسبة السياق للتعبير عن مشاعر الاستياء والضيق.

➤ الميل إلى تلمس الأعذار أو التبريرات غير المنطقية:

في حين توجد عبارات أخرى يحاول بها بعض الناس تلمس أعذاراً معينة لمن يسبب لهم الضيق أو الكدر أو لمن يجرحهم أو يهينهم كأن يحدث المرء المهان أو المجروح نفسه بالعبارات التالية: "إنه فقط في حالة مزاجية سيئة"، "لا بأس إنها متعبة جداً"، "إنه فقط شديد الحساسية"، "إنه مريض ولا حرج عليه"، "لا بأس إنه لا يعرف ما يفعله"، "إنها فقط لم تدرك وجودي"، "إنها زلة لسان، وكلنا نقع فيها"، "إنه يمر فقط بظروف سيئة"، "مسكين إنه في حاجة إلى من يمد له يد العون".

➤ الميل إلى استراتيجية التهوين ولوم الذات :

قد يلجأ من لديهم ميلاً إلى تقبل الإهانة والتجريح من الآخرين إلى التقليل من شأن الحدث أو الأحداث المهيمنة والتسلح بعبارات مثل: "إنها أمور تافهة، علينا أن نعطيها ظهورنا"، "يبدو فقط أنني شخص شديد الحساسية"، "لا يستحق هذا الأمر إثارة ضجة حوله"، "لست شخصاً مبرأ من كل عيب أيضاً".

٤. الميل إلى الحفاظ على صورة الذات:

قد يسيطر على من لديهم ميل إلى تقبل الإهانة والتجريح بعض التصورات الخاطئة التي تدفعهم باتجاه الإحجام عن التعبير عن الاستياء من الآخرين خوفاً من تشويه صورة الذات إذ عادة ما يدور بينهم وبين ذواتهم حواراً عاماً ينتظم حول العبارات التالية: " أخشى إذا كنت مخطئاً أن أبدو غيباً أو أحمقاً"، " لا أود أن أبدو تافهاً يتوقف عند الصغائر"، "لا أود أن أبدو غير عقلاني"، "لا أود أن أبدو ناكراً للجميل ومتجنباً على الآخرين".

٤. الميل إلى الخوف المبالغ فيه على مشاعر الآخرين:

ربما يتعلل من لديهم ميل إلى تقبل التجريح أو الإهانة من الآخرين إلى كف التعبير عن مشاعر الاستياء أو عن القيام برد فعل سلبي بعدم قدرة الآخرين على تحمل تبعات الاستياء منهم ومن أمثلة العبارات الدالة على ذلك: " إنه لن يتحمل النقد"، "ربما يحزن جداً"، "قد يستاء من ذاته إن نقدته بهذا الشكل".

٤. الخوف من التصعيد والتعرض للمزيد من الإهانة والتجريح:

ومن أمثلة العبارات الدالة على ذلك: "ربما يصعد من لهجة نقده وتجريحه لي"، "ربما يغضب ويفقد أعصابه"، "ربما يخاصمني ولا يكلمني مرة ثانية"، "ربما تتحطم علاقتي به"، "ربما تكرهني إن قلت له ما أشعر به".

وإذا تجنب المرء التعبير عن الاستياء ربما يتراكم في تكوينه النفسي الضغط إلى أن يفقد بعد ذلك قدرته على التحمل فينفجر غالباً في الوقت غير المناسب وفي الشخص غير المناسب. ولتجنب ذلك من المنطقي أن يدرك المرء أن عليه أن يتعلم مهارات إدارة النقد عند التعرض إليه دون مبرر أو عند توجيهه إلى الآخرين.

١. النقد البناء Constructive criticism.

من حقك كما سبق القول أن تطلب من الآخرين تغيير سلوكياتهم إذا كانت مزعجة أو مسيئة لك بصورة أو بأخرى. واعلم أن مجرد الإشارة إلى الضيق والاستياء من الآخرين لا يعني أن هذه المشاعر ستختفي هكذا تلقائياً. وتذكر أن ما يعتمل تحت السطح يمكن أن يخرّب علاقاتك بالآخرين دون أن تدري. فقط للنقد البناء هو الذي يسمح لك بمعرفة قدرك ومعرفة قدر الشخص الآخر.

تذكر أن:

- أ. تتخذ المبادرة وتتخير المكان والوقت المناسب لتوجيه النقد.
 - ب. تصف السلوك الذي صدر من الشخص الآخر بدلاً من إسقاط نعوت أو لوصاف على ذلك الشخص مثل: " أنت شخص مزعج"، " أنت شخص ممل"، " أنت شخص أناني". إذ يجب تجنب مثل هذه النعوت أو التسميات.
 - ت. تعبر عن مشاعرك وكيف أثر سلوك الشخص الآخر فيك سلبياً، على سبيل المثال: " أشعر بالغضب/التجاهل/الخزي عندما.....".
 - ث. تحدد ما السلوك المراد تغييره. إذ أن مجرد تقديم شكوى عامة بدون اقتراح بدائل، لا تمكن الشخص الآخر "المسيء" من معرفة ما الذي تودّه أو ما الذي يعجبك أو تفضله. إذن لا بد أن تكون دقيقاً ومحدداً، والإشارات العامة الغامضة لا قيمة لها في هذا المجال.
 - ج. تحدد بدقة كل من الدعايات الإيجابية التي يمكن أن تترتب على تلبية الشخص الآخر لرغباتك في تغيير سلوكه والدعايات السلبية التي يمكن أن تترتب على تجاهله لرغباتك.
 - ح. تذكر كذلك أن التفاعل التوكيدي يعني المساواة. وعليك إذن أن تدعو الشخص الآخر إلى نقدك أو توجيه اللوم إليك إذا صدر منك ما يزعجه.
 - خ. يكون الهدف النهائي الوصول إلى ملاحظة إيجابية. فمن المناسب أن تضيف تعبيراً إيجابياً وتغلف بها مشاعرك تجاه الشخص الآخر.
- و الواقع أن تقديم تغذية راجعة مباشرة وأمينّة للآخرين تجاه سلوكياتهم يمكن أن يكون مفيداً ومثمراً. إذ أن التغذية الراجعة الإيجابية على وجه التحديد تُظهر أن تحترم الآخرين وتحافظ على استمرار علاقاتك بهم. وعلينا أن نتعلم إذن مهارات تقديم التغذية الراجعة الإيجابية المحددة المباشرة.

٢. الاسطوانة المشروخة Broken record.

(أ) لماذا ومتى تكون مفيدة؟

الاسطوانة المشروخة فنية تستخدم عندما يكون واضحاً في ذهنك ماذا تريد أن تقول وما الذي تريد أن يعرفه الآخرون. إنها فنية تساعدك في تجنب الغضب وفي التعامل مع مواقف الصراع وعندما لا ينصت إليك الآخرون حال تعبيرك عن مشاعرك أو آرائك. والاسطوانة المشروخة مفيدة أيضاً عندما توجه أسئلة لمزيد من التوضيح أو عندما يحاول الآخرون التفوق عليك أن الحصول على مميزات ترى أنك الأجدر بها أو عندما يجتازونك دون وجه حق. كما أن الاسطوانة المشروخة طريقة جيدة للتعامل مع من يحاولون إيعادك عن المسار المحدد

للتعبير عن مشاعرك أو آرائك أو مع من يحاولون استثمار بعض زلاتك البسيطة واستغلالها ضدك لابتزازك أو التهجم عليك.



(ب) ما هي فنية الاسطوانة المسروقة _____ :

أن تتحدث كأنك كاسيت أو جهاز تسجيل حدث به شرح أو فلق وبالتالي تتردد الكلام ذاته مرات كثيرة. ولكي تقوم بذلك لابد وأن تكون حاسماً ومصرّاً على قول وترديد نفس المقولة أو الكلام وأن لا تسمح لأحد بإخراجك عن مجال ما تتردد، مع تجنب كل المشتتات الأخرى. هنا وهنا فقط تزداد فرص إنصات الآخرين إليك بسبب أنه من المزعج أن تصك أذان الإنسان نفس الرسالة مرات كثيرة لمدة طويلة من الوقت.

(ت) كيف أستخدم هذه الفنية؟

∞ حدد هدفك وصغفه في عبارة تقريرية محددة وواضحة:

- لن أتمكن من العمل متأخراً هذه الليلة.
- لا أريد شراب آخر، شكراً لك.
- هذه السلعة تالفة وأريد استبدالها.
- هذه الجبنة شديدة الملوحة أريد استرجاع النقود التي دفعتها.
- ∞ اعترف باستجابة الشخص الآخر وعبر في نفس الوقت عن ما تريد قوله:
- أفهم أنك تتعرض لضغوط كثيرة، لكنني غير قادر على العمل متأخراً.
- قد ترغب أنت في شرب شيء آخر، لكنني لا أريد، شكراً جزيلاً.
- أفهم أنك لم تكن متواجداً البارحة لكنني أريد استبدال هذه السلعة لكونها تالفة.
- ربما من غير المعتاد الشكوى من هذه النوعية من الجبن، لكنها مألحة جداً، أريد استرجاع نقودي.

∞ تريث قليلاً. كرر ما تقول بدون غضب أو تهيج:

- فقط لست قادراً على العمل متأخراً هذه الليلة.
- لا، لا أريد مشروب آخر.
- ولكن القضية أن هذه السلعة تالفة أريد استبدالها.
- بغض النظر عن آراء الآخرين، هذه الجبنة مألحة جداً، أريد نقودي.
- ∞ لا تسمح للشخص الآخر بأن يشتت انتباهك وتركيزك.

لا تقدم معلومات أخرى ولا تضع أعذاراً. ربما ترغب في تقديم بعض التفسيرات لاحقاً، لكن فقط بعد أن تعبر عن ما تريد وتحصل على ما تريد وبعد أن تتأكد من ما تقول استمع إليه وفهم وجاري تنفيذه.

٣. كيف تقول " لا " " Saying " NO".

(أ) توقف وفكر في الخرافات المرتبطة بقول "لا":

∞ إنها قسوة، أنانية، برود، ووضاعة.

∞ إنها وقاحة وعدوانية.

∞ دائماً ما يتخذ الآخرون وضعاً دفاعياً أو عدوانياً/يشعرون بالاستياء والنبذ.

إذا اعتقدت في صحة هذه الخرافات، سيكون من الصعب عليك جداً أن تقول لا وقد يصعب عليك رفض طلبات الآخرين بغض النظر عن موافقتك عليها أم لا.

(ب) تذكر أن:

∞ تنصت لرد فعلك الداخلي عندما يطلب منك شخص آخر شيئاً ما. إذا كان صوتك الداخلي قاطعاً في تحديد إجابة بنعم أو لا فلا تتردد في التلطف بها فوراً، إذا كنت متردداً، إذن...

∞ حاول الحصول على مزيد من المعلومات أو أعط لنفسك فسحة من الوقت، ولا تتسرع في اتخاذ قرار. فالتردد ربما يشير إلى أنك تود الرفض.

∞ تدرب على ممارسة قول لا بدون تقديم اعتذارات أو أعذار. وبالتالي يجب التعبير بصورة مباشرة على أن يفترون ذلك بتحمل المسؤولية بدون لوم الآخرين. فبدلاً من قول : "لا أستطيع..."، يقال " لا أريد أن".

∞ تتذكر أنه عندما تقول لا ترفض طلب معين، ولا يعني ذلك أنك ترفض الشخص مقدم الطلب.

∞ تعطى الشخص فرصة للتعبير عن مشاعره وأن تقدر هذه المشاعر كأن تقول: "نعم، أفهم أنك تشعر بالغضب/الاستياء، لكن".

∞ تعبر عن مشاعرك بثقة كأنك : " تقول أنا غير مرتاح لي.....".

تحافظ على لغة جسدك بصورة تأكيدية، لا تنسى التواصل البصري، واللغة غير اللفظية، لا تبتمس بصورة غير مناسبة أثناء قول لا أو الرفض.

النمط السلبي - النمط العدواني - النمط السلبي العدواني - النمط الحازم

يولد هذا النمط عند الأشخاص الذين يملكون تقديراً ذاتياً منخفض السوية ، و لسان حالهم يقول : 'أنا لا أستحق العناية أو الرعاية من أحد' ، يتجنب أصحاب هذا النمط التعبير عن أنفسهم أو عن مشاعرهم أو عن احتياجاتهم و يبتعدون عن الدفاع عن أنفسهم.

أصحاب هذا النمط غالباً ما :

- ∞ يفشلون في تأكيد أنفسهم .
- ∞ يسمحون للآخرين عمداً أو عن غير قصد بانتهاك حقوقهم .
- ∞ يفشلون في التعبير عن آرائهم أو عن مشاعرهم .
- ∞ يميلون للتكلم بهدوء و يعتذرون دائماً .
- ∞ يتحاشون التواصل البصري مع الآخرين .

بعض الجمل التي يستعملها أصحاب هذا النمط :

- ∞ أنا غير قادر على الدفاع عن حقوقي
- ∞ أنا لا أعرف ما هي حقوقي
- ∞ الجميع يضطهدني
- ∞ الآخرون لا يقيمون أي اعتبار لمشاعري

هو نمط يقوم أصحابه بالتعبير عن مشاعرهم و آرائهم و الدفاع عن حقوقهم بطريقة ينتهكون فيها حقوق الآخرين ، لذلك سنجدهم آتاس متعصبون كلامياً أو حتى جسدياً ، يتوك هذا النمط من التواصل بسبب تقدير ذاتي للنفس منخفض السوية (و غالباً ما يكون سببه أذية جسدية أو عاطفية) أو إحساس بالضعف و فقدان القوة.

أصحاب هذا النمط غالباً ما :

- ∞ يحاولون السيطرة على الآخرين .
- ∞ يستخدمون الإللال للسيطرة على الآخرين .
- ∞ ينتقدون ، يلومون أو يهاجمون الآخرين .
- ∞ يملكون القليل من التسامح
- ∞ يتحدثون بصوت مرتفع أمر متعجرف .
- ∞ لا يستمعون بشكل جيد للآخرين و يتعاطون الحديث دائماً
- ∞ ينظرون بشكل جاد للآخرين أثناء الحديث و يقفون بشكل متعجرف .

بعض الجمل التي يستعملها أصحاب هذا النمط :

- ∞ أنا الفضل منك وعلى حق و أنت أثنى مني و على خطأ .
- ∞ أنا متسلط و متعطرس .
- ∞ يمكنني السيطرة عليك و إرهابك .
- ∞ أستطيع انتهاك حقوقك .
- ∞ أنت لا تستحق أي شيء
- ∞ أنت تدين لي و أنا أمتلكك .

^{١٢} الاتصال والتواصل (٢٠١٠)، مقال متاح على شبكة المعلومات العالمية، الرابط الإلكتروني التالي: <http://damgenews.jeeran.com/manal%20alsakhe3.doc> مقتبس يوم السبت الموافق ١١ فبراير ٢٠١٢، في تمام الساعة التاسعة صباحاً.

و هو النمط يبدو أصحابه أنهم آتاس سلبيون ظاهرياً في الوقت الذي يتصرفون فيه نتيجة غضبهم بشكل مكرر و غير مباشر و من وراء ظهر الآخرين.

يشعر أصحاب هذا النمط بالضعف و الاستياء دائماً أي أنهم يشعرون بعدم القدرة على معالجة الأمور التي تزعجهم بشكل مباشر و لذلك تجدهم يعبرون عن غضبهم بشكل مكرر .

و هكذا ستجدهم يبتسمون في وجهك في الوقت الذي يحيكون أكبر المكائد للإيقاع بك .

أصحاب هذا النمط غالباً ما :

- ∞ يتمتعون بمخاطبين أنفسهم بدلاً من مواجهة الأشخاص أو المشاكل .
- ∞ يجدون صعوبة في إعلام الآخرين بغضبهم .
- ∞ تعابير وجوههم لا تدل على مشاعرهم فقد تجدهم مبتسمين في الوقت الذي يشتغلون فيه غضباً من الداخل .
- ∞ غالباً ما يلجئون للسخرية و التهكم .
- ∞ يرفضون الاعتراف بوجود أي مشكلة .
- ∞ يظهر أنهم متعاونون في الوقت الذي يقومون فيه عن قصد بكل ما هم ممكن من أجل التخريب و الإزعاج.

بعض الجمل التي يستعملها أصحاب هذا النمط :

- ∞ أنا ضعيف و متزعج و لذلك أنا أفكر و أحبط و أخرب.
- ∞ أنا غير قادر على مواجهتك بشكل مباشر لذلك أنا مضطر لاستخدام أساليب حرب العصابات.
- ∞ أنا أظهر أنني متعاون و لكن في الحقيقة أنا لست كذلك .
- ∞ النمط الحازم :

أن يكون الإنسان واضحاً مباشراً و محترماً في طريقة تواصله مع الآخرين

مراجع الفصل

- ١) أحمد سليمان بشايرده (— ١٩٩١م) المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية دار الفرقان، عمان.
- ٢) سليمان بن عبدالرحمن الحقييل (١٤١٤هـ — — ١٩٩٣م) التطبيق التربوي للعلاقات الإنسانية في المجال المدرسي، ط٢، دار الشبل للنشر، الرياض.
- ٣) عبدالحليم بن ابراهيم العبدالنطيف (١٤١٦هـ —) التوجيه التربوي، ط١، دار المسلم، جدة.
- ٤) عوض حسين الشلالده (١٩٨١م) العلاقات الانسانية ودورها في السلوك الانساني، شركة كاظمة للنشر والتوزيع، الكويت.
- ٥) ماهر محمود عمر (١٩٩٢). سيكولوجية العلاقات الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.