علم النفس الإيجابى للجميع

مقدمة ، مفاهيم ، وتطبيقات فى العمر المدرسى

دكتور مرعى سلامة يونس

مكتبة الأنجلو المصرية

علم النفس الإيجابى للجميع

مقدمة ، مفاهيم ، وتطبيقات فى العمر المدرسى

تعريب وتقنين ومراجعة

دكتور/ مرعى سلامة يونس

أستاذ بجامعة ران ٢ بفرنسا
أستاذ علم النفس الرياضى المساعد بجامعة حلوان
عضو الجمعية الدولية لعلم النفس الإيجابى (IPPA)
عضو الشبكة الأوروبية لعلم النفس الإيجابى (ENPP)

مؤلف شرفى

دكتور/ أنتونيلا دولفافى

أستاذ علم النفس بجامعة ديجلى ستيدى دى بميلانو بإيطاليا
رئيس الجمعية الدولية لعلم النفس الإيجابى (IPPA)
رئيس الشبكة الأوروبية لعلم النفس الإيجابى سابقاً (ENPP)

مكتبة الأنجلو المصرية

الإهداء

إلى وطني الحبيب . . مصر

إلى اصل وجودي في الحياة أبى وأمى

إلى امتدادي في الحياة زوجتي وأولادي

إلى من أهداني درة حياتي حماي وحماتي

إلى أساتذتي ومن علمني منذ الصغر حتى الآن

إلى كل من عاونني لإنهاء هذا العمل المجهد

المحتـــويـات

الإهداء ٣

الباب الأول
النماذج المعرفية، العاطفية والدافعية
Cognitional, Emotional and Motivational Models

الفصل الأول
الانفعالات الإيجابية
Positive Emotions

تعريف الانفعالات الإيجابية مقابل الانفعالات السلبية ٢٣
نظرية التوسعة والبناء للانفعالات الإيجابية ٢٤
الدليل التجريبي على تأثيرات الانفعالات الإيجابية ٢٦
فرض التوسعة: الدليل على التأثيرات قصيرة الأمد للانفعالات الإيجابية ٢٦
فرض البناء: الدليل على التأثيرات بعيدة المدى للانفعالات الإيجابية ٢٩
الانفعالات الإيجابية والتوتر ٣٠
الانفعالات الإيجابية والصحة ٣١
تضمينات وتطبيقات للمجال التربوي ٣٢

الفصل الثاني
الإيمان بالفعالية الذاتية في تعزيز النجاح الأكاديمي ومصلحة الفرد
Self-Efficacy

معتقدات الكفاءة الذاتية في البيئة التعليمية ٤٠
الإيمان بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، الرضا بالحياة، جودة تجربة التعلم ٤١

الفصل الثالث
نظرية "الطلاقة النفسية"/ التجربة المثلى
الدفق : بحث وتطبيقات
Flow

التجربة المثلى ودورها في التطور ٥٠
الدفق/ الطلاقة النفسية، التعقيد والتطور ٥٣
الشخصية ذاتية الهدف ٥٤
طريقة عينة التجربة ٥٦
أبحاث الدفق وتطبيقاته في التعليم ٥٨

تطبيق الطلاقة/ الدفق في مجال التعليم ٥٩
التحدي الذي يواجه التعليم ٦٣

الفصل الرابع
الأساس لدافعي للحياة التي تلتمس السعادة والصالح العام عبر الأمم
Motivation Basis of Well-being

مقدمة ٦٧
الإطار المفاهيمي ٦٧
الظروف الاجتماعية التي تُهيئ وتساعد الدافع الأمثل ٧٢
الدليل التجريبي على الدور العالمي المفيد للاستقلالية الدافعية ٧٤

الفصل الخامس
التفاؤل و أسلوب التفسير السببى: مفهوم وتطبيقات
Optimism and Explanatory Style

مفهوم الأسلوب التفسيري ٨٣
تأثير العوامل الوراثية ٨٦
تأثير العوامل الأسرية ٨٦
تأثير الخبرات المدرسية ٨٧
تأثير الإعلام ٨٧
تأثير الصدمة النفسية ٨٨
طرق قياس أسلوب التفسير السببي ٨٨
مستويات التعميم فى أسلوب التفسير السببي ٨٩
النتائج البحثية لأسلوب التفسير ٩٠
بعض الدراسات الحديثة فى المجال الدراسي والرياضي ٩٠
استخلاص لأسلوب التفسير وخاتمة ٩٣
مناقشة عامة ٩٤

الباب الثاني
العمليات الإيجابية والسلوكيات والبيئة
Positive Processes, Behaviors and Environment

الفصل الأول
مزيد من السعادة لمزيد من البشر.. هل هذا ممكن؟ وإذا أمكن فكيف؟
Greater Happiness

لأي مدى نحن سعداء ١٠١
درجة السعادة في الدول ١٠٢
اتجاه السعادة في الدول ١٠٣

دلالات تجريبية ١٠٤
الأساس النظري ١٠٤
المستوى الواسع: تحسين مدى ملائمة المجتمع للمعيشة ١٠٦
المستوى المتوسط: تحسين مدى ملائمة المؤسسات لتوفير حياة كريمة ١٠٧
المستوى البسيط: مساعدة الأفراد ليعيشوا بسعادة أكبر ١٠٨
تنمية مهارات فن الحياة ١٠٨
تعلُم كيفية الاستمتاع ١٠٩
تعلُم كيفية الاختيار ١٠٩
تعلُم كيفية النمو ١١٠
المساعدة على رؤية المعنى ١١١
دور التعليم ١١١
المعلومات: الاختيار بناءاً على اطلاع معلومات مدروسة ١١١
طلب الإرشاد الحياتي من شخص محترف ١١٣

الفصل الثاني
مراجعة شاملة لمجال الرفاهية الذاتية
Subjective Well-being

مقدمة ١١٩
تعريف وقياس الرفاهية الذاتية ١١٩
نظريات تطور الرفاهية ١٢٠
معايير نسبية ونظريات مقارنة ١٢٢
الرفاهية والدراسة الإحصائية للخصائص السكانية ١٢٤
الثقافة والرفاهية ١٢٦
الرفاهية تعلل السياسة العامة ١٢٦
ملخص للفصل ١٢٧

الفصل الثالث
منظور لأرسطو حول نوعية الحياة: السعادة النفس اجتماعية
Quality of Life

الأسس الفلسفية لمفهوم جودة الحياة والسعادة ١٣١
المنظورات الفلسفية المعاصرة حول فلسفة السعادة ١٣٣
ما هي مكونات الروح الحارسة (الذات الحقيقية)؟ ١٣٤
العلاقات بين مدارك الرفاهية (المصلحة) ١٣٥
مراجعة لبحث حول رفاهية السعادة ١٣٦
زيادة رفاهية السعادة – تحليل التقدم وإجراءات العمل ١٣٩

الفصل الرابع
المعلمين كذلك يشعرون بالرفاهية (طيب الحال)
منظور من السيكولوجية الإيجابية
Teacher Well-being

١- التوتر والصحة بين المعلمين من الاحتراق النفسي وحتى المشاركة ١٤٩
٢- نماذج مصادر- متطلبات الاحتراق الذاتي والمشاركة ١٥٣
٣- تعليقات ختامية ١٦٢

الباب الثالث
التدخلات النفسية الإيجابية
Positive Psychology Intervention

الفصل الأول
نقاط القوة في الشخصية
Strengths of Character

ملخص للفصل ١٦٩
نقاط القوة في الشخصية ١٦٩
تاريخ "مشروع القيم العاملة" ١٧١
تصنيف "مشروع القيم العاملة" (VIA) ١٧٢
المؤهلات الضرورية ١٧٥
القيـــاس ١٧٦
نتائج تجريبية ١٧٩
المنشأ والتطور ١٨١
الرعاية المدروسة ١٨٢
البنية والتناوب ١٨٣
النظر إلى المستقبل ١٨٤
تصنيف "القيم العاملة" نقاط القوة في الشخصية ١٨٤

الفصل الثاني
مقدمة في مفهوم التدريب على الحياة
وتطبيقاته الأكاديمية والثقافية
Life Coaching

ملخص للفصل ١٨٩
مقدمة ١٨٩
أساسيات التدريب ١٩٠
مجالات التدريب ١٩٢

تطبيقات مدرسية للتدريب ١٩٣
مهنية التدريب ١٩٤
فاعلية التدريب ١٩٥
التدريب خلال التداخل الثقافي (عبر الثقافات) ١٩٦

الباب الرابع
تدخلات علم النفس الإيجابي
Positive Psychology Intervention

الفصل الأول
السيكولوجية الإيجابية التطبيقية
تقديم وتطبيقات في مرحلتي الطفولة والمراهقة
Applied Positive Psychology

تطبيقات علم النفس الإيجابي في مرحلتي الطفولة والمراهقة ٢٠٧
التجربة الذاتية الإيجابية ٢٠٨
السمات الفردية الإيجابية: نقاط القوة الشخصية لدى الأطفال والمراهقين ٢٠٩
المؤسسات الإيجابية – التعليم وتدريس علم النفس الإيجابي ٢١٢
تطبيق نقاط القوة في المدرسة والكلية ٢١٣

الفصل الثاني
التفاؤل: ما هى حقيقته، ما هى طبيعته وما هى تعقيداته
Learned Optimism

مقدمة ٢١٩
نموذج ٢٢١
المفاهيم الغير مباشرة للتفاؤل ٢٢٤
اتجاهات حديثة فى دراسة أسلوب التفسير ٢٢٦
التغيير لأسلوب التفسير من تشاؤمى الى تفاؤلى ٢٢٩

الفصل الثالث
علاج صلاح الأحوال في المدارس
Well-being Therapy

مقدمة ٢٣٣
إثبات مدى صحة علاج صلاح الأحوال في المدرسة ٢٣٥
البروتوكول المدرسي للسيطرة على القلق ٢٣٩
برامج التدخل فى المدرسة الثانوية لتحسين الصحة النفسية لدى المراهقين..... ٢٤١
البروتوكول المدرسي لعلاج صلاح الأحوال ٢٤١

بروتوكول الانتباه المدرسي ٢٤٣

الفصل الرابع
التعليم عام ٢٠١٠ وعام ٢٠٢٥: منظور دنماركى
Education from 2010 to 2025

كيف يمكن ان تنشط السلوكية الإيجابية التعليم ٢٤٧
مستقبل يقترب سريعاً ٢٤٧
أهمية التنبؤ المؤهل (الكفء) ٢٤٨
ما هي المدرسة التنافسية؟ ٢٥٠
١٥ فرضية حول ما لن يطاله التغيير كثيراً في عام ٢٠٢٥ ..... ٢٥١
خمسة عشر فرضاً حول الأشياء التي ستشهد تغييراً كبيراً عام ٢٠٢٥ ..... ٢٥٥

الفصل الخامس
نحو علم نفس صحي إيجابي
Health Positive Psychology

مقدمة ٢٦٧
من النموذج الطبي الإحيائي إلى النموذج الإحيائي السيكولوجي الاجتماعي..... ٢٦٨
نظرة إيجابية على الصحة والمرض ٢٦٩
التجربة المُثلى/ الطلاقة والاختيار السيكولوجي (النفسي) ٢٧٥
المرونة (سهولة التكيف) ٢٧٦
الفعالية الذاتية ٢٧٨
الصحة والمرض من منظور عبر الثقافات المتعددة ٢٧٩
الصحة وصلاح الأحوال ٢٨١

الباب الخامس
الحديث من العلوم الإنسانية الإيجابية
Positive Human Sciences

الفصل الأول
منظورات متعددة الثقافات في أبحاث صلاح الأحوال
Cross Culture and Well-being

الكائن المثقف ٢٨٧
الثقافة وعلم النفس ٢٩١
الثقافة وطيب الحال ٢٩٤
صلاح أحوال الشباب عبر الثقافات المتعددة ٢٩٨

الفصل الثاني
السعادة والفردية في علم الاقتصاد
Happiness and Individualism in Economics

١- السعادة ٣٠٣
٢- Antonio Genovesi: Pubblica Felicita ٣٠٦
٣- Smith السعادة والخداع ٣٠٩
٤- ملاحظات ختامية ٣١١

الفصل الثالث
الصحة العقلية عبارة عن حالة كاملة
وليست مجرد غياب المرض العقلى
Complete Mental Health Model

الأبعاد المختلفة لصلاح الأحوال العقلية ٣١٦
المرض النفسي و الصحة النفسية (صلاح الحال) يمثلان كميا متصلان
في مجموع السكان ٣١٧
الصحة النفسية المزدهرة المتألقة أفضل حتى من الصحة النفسية
المتواضعة ٣١٩

المراجع ٣٢٧

ما قبل المقدمة

جـــذب انتباهـــي علم النفس الإيجابي بمجالاته المختلفة أثناء مرحلة الدكتوراه عـــام ٢٠٠١ فى دولة فرنسا. ولم يكن هذا العلم قد خطا خطوات كبيرة فى فرنسا فـــى ذلـــك الحـــين، وذلك مقارنة بدول أوروبية مجاورة مثل إنجلترا وإيطاليا. وتم اختـــياري لموضوع الدكتوراه فى هذا المجال والذي يعتبر ثاني أو ثالث موضوع للدكـــتوراه فـــى فرنسا فى هذا العلم. ومنذ ذلك الحين اشتركت بجميع المؤتمرات الأوروبـــية والـــتابعة للـــشبكة الأوروبية لعلم النفس الإيجابي والذي تولى رئاستها أنتونـــيلا دولفافى الأستاذة بجامعة ميلانو بإيطاليا. وفى مايو ٢٠٠٨ أرسلت ورقة دراســـية كمقدمة للتعريف على هذا العلم وتم نشرها فى المجلة المصرية للدراسات النفسية فى أكتوبر ٢٠٠٩.

وفـــى ٤ يولـــيو لـــسنة ٢٠٠٨ بـــرجيكا بدولة كرواتيا وعلى هامش المؤتمر الأوروبـــي الـــرابع، تـــم اتفاقي كعضو فى الجمعية الأوروبية والدولية لعلم النفس الإيجابـــي مـــع أنتونـــيلا لعمـــل الكتاب الأول باللغة العربية فى مجال علم النفس الإيجابـــي والذي يهتم بالنشء من الأطفال والمراهقين فى المرحلة المدرسية. وذلك بـــشرط اشـــتراك أكبر علماء وباحثي هذا المجال فى القارة الأوروبية والأمريكية بإنـــتاجهم لفـــصل خـــاص عن اهتماماتهم البحثية خصيصاً وذلك لتقديمها للقارئ والـــباحث العربـــى. فمن وجهة نظرى، وجود اختلافات أو اتفاقات فى النتائج هو هـــدف هام لبيان مدى عمومية البناء النظري المعرفي وبيان ما إذا كان عالمياً أو خاص بثقافة ما.

هـــذا العمل والذى سهرت تباعاً على إتقانه ومراجعته وتقنينه منذ ذلك الوقت حتى يخرج اليوم المرجع الأول، على حد علمي، فى الوطن العربي الكبير.

أقدمه حباً وعرفاناً لوطني العربي الكبير وذلك من أرض الكنانة الحبيبة مصر.

تم بحمد الله وفضله

والله من وراء القصد،

د/ مرعى سلامة يونس

مقدمة

فى العقد الماضي، بدأ المجال الطبي تحويل انتباهه من العلاج إلى الوقاية من المرض. وهذا الاتجاه تحرك الآن إلى كيفية الصحة. ونتيجة لذلك فقد بدأ فى خلال العقـدين الماضـيين علم النفس الصحي health psychology فى مواكبة المنحى الذى اتخذه المجال الطبي وذلك لمعرفة الوقاية من الأمراض والتوجه بدلا منه إلى تحسين الصحة.

فـى نفـس الفتـرة بدأ الرواد الأوائل فى علم النفس الإيجابي فى الاتجاه من الأيدلوجية المرضية وإحلالها بالأيدلوجية الإيجابية لتحسين الصحة وللحصول على مستوى أعلى من الرفاهية وصلاح الأحوال وتنمية نقاط القوة فى الشخص.

بـشكل أكثر دقة، فى منتصف القرن العشرين وبعد الحرب العالمية الثانية و بـويلاتها المختلفة وبعد إظهار مما خلفته من مصائب على البشرية وخاصة القارة الأوربية ظهر Mihaly Csikszentmihalyi بكلماته وخطابه الأصيل – هذا العالم الكبيـر الـذى يـشترك فى هذا الكتاب-. فهذا العالم الشهير من الأصول الأوربية الـشرقية، قد نادى بأن أوروبا أصبحت تحتاج وبقوة إلى علم نفس آخر، علم نفس شـمولى إيجابـي ومـن هنا ظهر بدء فكرة أن علم النفس لا ينشغل فقط بدراسة المـشكلات والمعـوقات ولكـن أيضا يهتم بالجوانب المثالية للشخصية والمجتمع ويـسعى لتطويرها وتنميتها. فالتدخل Intervention إذن كعامل مؤثر فى المجال النفسي لم يصبح فقط بغرض الإصلاح والعلاج ولكنه أيضا لتربية وتطوير ما هو جديد فى الشخصية وذلك لتجنب المشكلات المستقبلية.

ومـن ثـم فطـبقاً لـ Seligman & Csikszentmihalyi (1999) وذلك فى المـرحلة التالـية لتأسيس أهداف ومجالات هذا العلم ولاظهار أهميته، قاما بسرد الأهداف الثلاثة الأساسية لعلم النفس قبل الحرب العالمية الثانية وهم :

- يهدف لمعالجة الأمراض.
- يهدف لجعل حياة الشعوب اكثر تفتحاً.
- يهدف لتشجيع المواهب والعباقرة على الإبداع

وقـد أشـار العالمان أن هذه الأهداف بدأت تختلف شيئاً فشياً كنتيجة للحرب العالمية الثانية. ولقد اقتصرت فقط على الهدف الأول "معالجة الأمراض".

ومـــن ثـــم، فقـــد بدأت الشرارة الأولى لعلم النفس الإيجابي بتولى Martin Seligman لرئاســـة الجمعـــية الأمريكية لعلم النفس عام (١٩٩٩). فبالرغم من وجود دراسات عديدة وأيضاً مراجع علمية فى المجال النفسي الإيجابي، الا انه تم اعتماده عالمياً مع ولايته ففى يناير عام ٢٠٠٠ تم إصدار عدد خاص بعلم النفس الإيجابي فى مجلة American Psychologist الأخصائي النفسي الأمريكية والتى تـــناولت الدراســـات لموضـــوعات مـــثل الـــسعادة، الرفاهية وصلاح الأحوال، الخبرة المثلى، التنمية المجتمعية. وفى نفس العام ٢٠٠٠، عرف Seligman & Csikszentmihalyi علم النفس الإيجابي بأنه المجال الذى يهتم بالمستوى الذاتي (Subjective) والذى يرتبط بالخبرة التى لها قيمة مثل السعادة والرضا والارتياح (للـــزمن الماضـــي)، الخبرة الذاتية والسعادة الانفعالية الحالية (للزمن الحاضر)، والأمل والتفاؤل (فى المستقبل).

وعلى ذلك فعلى المستوى الفردي، يهتم علم النفس الإيجابي بالسمات الإيجابية كالقـــدرة على الحب سواء للآخرين، للحيوان، للنبات، الشجاعة، الموهبة والحكمة. أمـــا على المستوى الجماعي (المجتمعى) يهتم علم النفس الإيجابي بالسمات المحببة التـــى يهدف المجتمع لاكتسابها وتنميتها. فهذه الخواص هى التى تسعى المؤسسات المخـــتلفة كالمدرسة، النادى، دور العبادة، لإكسابها لأعضائها فى المجتمع المدني من رعاية للآخرين، الأدب فى التعامل، العمل فى الجماعة، المسئولية ،

ومـــثال لـــذلك الأفراد المتشائمون على سبيل المثال لديهم القدرة على تفسير الـــصعوبات على انها لا يمكن التغلب عليها، يرون الحياة المستقبلة خطيرة عليهم وأن هـــذا الأمـــر متكـــرر لـــديهم وأن الصعوبات هذه تأتى نتيجة للآخر أو البئية المحـــيطة وعلـــى ذلك يرون انها شاملة دائمة وليست عابرة. وفى المقابل، الافراد المتفائلون لديهم القدرة للتغلب على الصعوبات.

وباختـــصار، هـــذا الإصـــدار الـــذى بـــين أيـــديكم يقدم مجموعة منتقاة من الموضـــوعات العلمـــية البحثـــية الثرية بالمعلومات والتى عكف عليها العديد من الباحثين الدوليين سنوات طويلة وذلك بهدف تأصيل البنية المعرفية لها.

الجديـــد فـــى هـــذا الكـــتاب أن المؤلف طلب من اكبر الباحثين و العلماء فى القـــارات المخـــتلفة (أوروبا، أمريكا الشمالية، آسيا)، أن يقوموا بتجهيز فصل عن موضـــوعهم واهـــتمامهم البحثـــي المرتبط بهذا العلم الحديث وذلك لتقديمه للقارئ والـــباحث العربى وذلك من خلال الاطلاع على نتائج ما يتم من دراسات فى بلاد الغـــرب ومـــا يمكـــن مقارنته وتطويره فى بلاد الشرق والمغرب العربى من هذه

الدراسات. وعلى ذلك، يهدف هذا الإصدار الأول لعلم النفس الإيجابي من المنظور العربى إلى الآتي:

١- استخلاص احدث ما توصل إليه البنية المعرفية فى الموضوعات المختلفة بعلم النفس الإيجابي، محاولة التطبيق فى المجال التربوي أو المدرسي أو الرياضي لهذه البنية العلمية.

٢- تقديم التأصيل النظري للباحث أو العالم العربي والأكثر تخصصية وذلك للأحدث والأكثر شهرة على المستوى العلمي فى هذا المجال قد يساعد الباحث العربى فى استخدام المعلومات والمعارف العلمية باللغة العربية وبشكل مباشر.

٣- اهتمام الباحثين الغربيين لمساعدتى، كعضو بالجمعية الدولية لعلم النفس الإيجابي والشبكة الأوروبية لعلم النفس الإيجابي، بهدف تقديم ما تم الوصول إليه والذى يساعدنا على المقارنة فى دراساتنا المستقبلية بل وتطوير ما تم الوصول إليه فى بلاد الغرب تبعاً لحاجاتنا وإمكاناتنا وثقافاتنا الشرقية.

وقد تم تقسيم هذه الإصدار الأول لعلم النفس الإيجابي إلى خمسة أبواب:

١- النماذج المعرفية والوجدانية والدافعية،
٢- العمليات الإيجابية والسلوكيات والبيئة
٣- التدخلات النفسية الإيجابية
٤- تدخلات علم النفس الإيجابي
٥- الحديث من العلوم الإنسانية الإيجابية

وأخيراً، تتنوع الموضوعات فى المجال الصحي، الرياضي، التربوي، العلاجي، الاقتصادي فى هذا الإصدار، والذى يقدم الجديد فى الثقافة العلمية المرتبطة بالدراسات النفسية من المنظور الإيجابي.

كما اسعد بتقديم هذا الإصدار الأول باللغة العربية لأكبر باحثي علم النفس الإيجابي فى دول العالم المختلفة والذي يشاركني فيه شرفياً الأستاذ الدكتور/ انتوليلا دولفاف رئيس الجمعية الدولية لعلم النفس الإيجابي.

والله من وراء القصد .....

المؤلفان

د/مرعى سلامة يونس

د/ انتونيلا دولفاف

الباب الأول

النماذج المعرفية، العاطفية والدافعية

Cognitive, Emotional and Motivational Models

١

الفصل الأول
الانفعالات الإيجابية

الفصل الأول

الانفعالات الإيجابية

Positive Emotion

Tanya Vacharkulksemsuk, and Barbara Fredrickson,
University of North Carolina, USA

خـــلال العقد الماضي، اكتسبت الانفعالات الإيجابية قدرا كبيرا من الاهتمام العلمي، خاصةً بوصفها مؤشرا واضحا و ظاهرا لصلاح أو سعادة الإنسان بشكل عام (Diener, Seligman, 2004, Kahneman, Kneuger, Schkade, 2004)، ولكن ما هي تأثيرات الانفعالات الإيجابية على أفكار، سلوكيات الناس ومحصلة حياتهم؟ حتى يومنا هذا هناك عدد كبير ومتنوع من الأبحاث الجيدة التي تثبت أن الانفعـــالات الإيجابـــية تسبق ظهور العديد من النتائج المفيدة والمثمرة في الحياة وتتنـــبأ بها (Lyubomirsky, King, Diener, 2005)، بما في ذلك تقوية الجهاز المناعـــي (Cohen, Doyle, Turner, 2003)، تقلـــيل الإحـــساس بالألم، العجز وانخفاض معدلات الوفاة لدى الأشخاص المصابين بأمراض مزمنة (Gil, 2004, Cohen, Pressman, 2006)، مزيد من الرضا والقناعة والنجاح في مجال العمل (Boehm, Lyubomirsky, 2008)، كمـــا تكون سبباً في حياة أطول (Danner, Snowdon, Friesen, 2001, Levy, Slade, Kunkel, 2002, Moskowitz, 2003, Ostir, Markides, Black, 2000). ولكـــن كيف يتأتى ذلك؟ كيف يمكن لانفعـــالات البشر الإيجابية سريعة الزوال مثل البهجة، الاهتمام، أو الحب والتي تتضح بسهولة أو تختفي أو تخلق مكاسب دائمة ان تضيف لنقاط القوة التي يتمتع بها البشر ولصالح أحوالهم؟

فـــي الفصل الذي بين أيدينا سوف نستخدم نظرية التوسعة والبناء للانفعالات الإيجابـــية (Fredrickson, 2000) كإطـــار إرشادي للإجابة عن هذا السؤال الهام. وفـــي نهايـــة الفـــصل سوف نناقش التضمينات والتطبيقات التي تمتلك الانفعالات الإيجابية في سياق مرحلتي الطفولة والمراهقة.

تعريف الانفعالات الإيجابية مقابل الانفعالات السلبية :

مع تزايد الاهتمام بسيكولوجية "الحياة الطيبة" (Ryff, Singer, Fredrickson, 1998, Cskiszentmihalyi, 2006) وظهور العديد من البرامج البحثية التي تسعى

لفهم الانفعالات الإيجابية من خلال منظور علمي، تطورت دراسة الانفعالات الإيجابية مثل الاهتمام، البهجة والامتنان بشكل ما خلال السنوات الخمسة عشر الأخيرة. قبل هذا الاهتمام المتزايد بالانفعالات الإيجابية، كانت دراسة الانفعالات تركز على الانفعالات السلبية في المقام الأول، مثل الخوف، الغضب والحزن، وبشكل عام كان علم النفس ككل يتبنى نموذج مرضي، يهتم في الأساس بتحديد أسباب وتداعيات وعلاجات المشكلات النفسية، وخاصة المرتبط بالاضطرابات الناتجة عن القلق والاكتئاب (Seligman, Cskiszentmihalyi, 2000).

بالتالي وُضعت النظريات العامة للانفعالات بحيث تناسب الانفعالات السلبية، وتتمحور عدة نظَريات انفعالية حول فكرة أن كل انفعال يصاحبه نزعة لتصرف محدد (Frijda, 1986, Frijda, Kuipers, Schune, 1989, Lazarus, 1991, Leuensno, 1994, Oaty, Jenkins, 1996, Tooby, Cosmides, 1990)، فعلى سبيل المثال، يولد الخوف دافع واستعداد سيكولوجي للهرب من مثير يهدد الإنسان، والغضب يولد النزعة نحو الهجوم، والاشمئزاز يولد الإبعاد... وهكذا مثل هذه النزعات لإبداء تصرف معين نتجت من انفعالات سلبية أساسية تمثل نوع التصرفات التي نجحت في إنقاذ حياة من سلفنا في مواقف حياة أو موت. فقد نتج عن المحاولات الأولى لملائمة الانفعالات الإيجابية مع النماذج التقليدية للانفعالات أشكال عامة لتصرفات مختلفة فشلت في اكتساب نفس القيمة التوأمية، كاتجاهات التصرف السلبي (Ekman, 1992, Lazarus, 1991). فالبهجة على سبيل المثال مرتبطة بالنزعة للتنشيط الخالي من أي هدف والاهتمام بالنزعة تجاه اللافعالية وللوصول لإطار أفضل لفهم التأثيرات الفريدة للانفعالات الإيجابية، قدَّمت لنا (Fredrickson 1998) نظرية التوسعة والبناء للانفعالات الإيجابية والتي نتناولها بالشرح في السطور التالية:

نظرية التوسعة والبناء للانفعالات الإيجابية:

بإيجاز، تدعي نظرية التوسعة والبناء لدى فريدريسكون (Fredrickson) أن الانفعالات الإيجابية تعمل على المدى القصير على توسيع نطاق ذخيرة الأفراد المتكررة من التفكير والتصرف، وبالتالي وعلى مدار الوقت تبنى هذه الانفعالات مصادرهم المعرفية، الاجتماعية، النفسية والبدنية أو أحدهم على المدى البعيد.

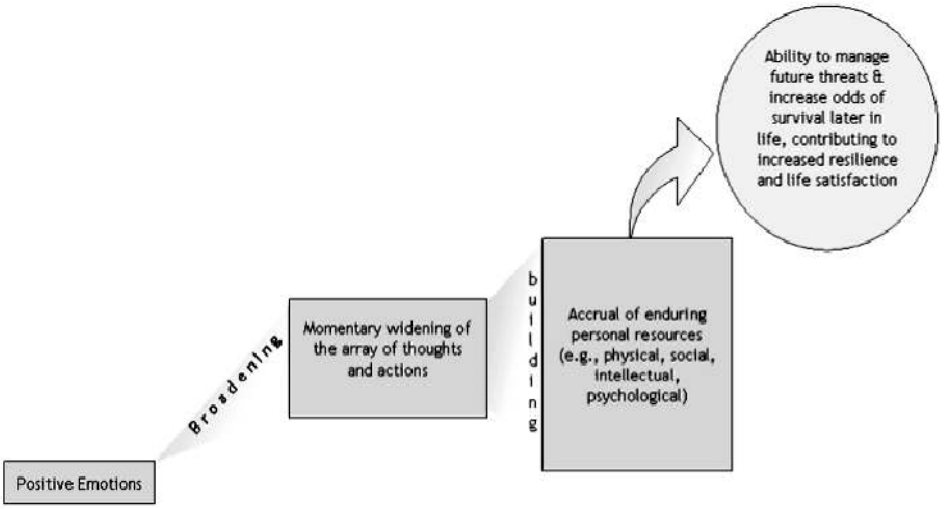
بالعودة إلى مفهوم النزعات لتصرف محدد، يمكن إعادة وصف النزعات لتصرفات سلبية بأنها نتيجة لعملية سيكولوجية مثل (التجربة الانفعالية) والتى تقلل

من وقت التفكير لخلق تصرف سريع ومحدد يحمل مساعدة فورية في موقف يهدد حياة الفرد. من جهة أخرى نجد أن الانفعالات الإيجابية تنشأ من خلال المواقف التي لا تمثل تهديد لحياة الفرد. لذلك فإن العملية السيكولوجية التي تخلق تصرف سريع وقاطع قد لا تكون ضرورية. بل إنه يمكن تصور الانفعالات الإيجابية كعملية سيكولوجية توسع نطاق ذخيرة الأفراد المتكررة من التفكير – التصرف، وبالتالي فهي تدعم ترتيب الأفكار والأفعال التي تطرأ على الذهن (Fredrickson, 2001, Branigan, Fredrickson, 1998) فالبهجة على سبيل المثال تخلق الدافع للمشاركة في سلوكيات اللهو واللعب، والاهتمام بخلق الدافع للاكتشاف والبحث والتوصل لمعلومات وتجارب جديدة، وتنمية الذات أثناء تلك العملية.

على عكس الانفعالات السلبية التي تحمل المساعدات التواؤمية على المدى القصير، نجد الانفعالات الإيجابية تطلق ذخائر عريضة من التفكير – التصرف تحمل في طياتها مساعدات وتأثيرات مثمرة على المدى الطويل.. وبشكل أكثر تحديداً، كما يقترح اسم النظرية، فإن تلك التوسعة تبني مصادر شخصية أكثر تحمُلاً. يمكن أن تظهر هذه المصادر في عدة أشكال مختلفة، بما في ذلك البدنية مثل (الصحة، طول العمر)، الاجتماعية مثل (الصداقة، جماعات الدعم الاجتماعي)، الفكرية مثل (معرفة الخبير، التعقيد الفكري) والنفسية مثل (التفاؤل والمرونة).

لتأخذ اللعب واللهو على سبيل المثال وهو حافز يصاحب البهجة، وهناك أشكال معينة من لعبة المطاردة نجدها لدى الصغار – مثل ممارسة رياضة الجرى داخل شجيرات أو أغصان مرنة – نراها كذلك لدى الكبار من نفس النوع خلال محاولات الهرب من شئ مفترس وذلك لتجنبه (Dolhinow, 1987). أي أن الأشكال المبتكرة من لعبة المطاردة توسع من ذخائر الفعل وتبني المصدر البدني للسرعة والقدرة على المناورة والذي يمكن الاعتماد عليه فيما بعد في الحياة للهرب من المواقف الخطرة. كما توسع الانفعالات الإيجابية المصاحبة للعب الاجتماعي كذلك من الفرص المتاحة للفرد لتحقيق مزيد من التفاعل الصدوق عن طريق مزيد من الانفعالات الإيجابية (Papini, Mccluskey, Fawcett, 1983, Lee 1997, Bonanno, Keltner, 1986, Sloan, 2005)، مما يبنى بعد ذلك المصادر الاجتماعية الثابتة للأواصر الوثيقة، كما تبنى ألعاب مرحلة الطفولة كذلك مصادر فكرية ثابتة وباقية عن طريق زيادة مستويات الإبداع (Sherrod Singer, 1989)، وتنمية القدرات العقلية (Panksepp, 1998) وعلاوة على ذلك، اتضح أن اللعب في مرحلة البلوغ المتأخرة قد يؤخر الإصابة بالعته (Verghese, et al., 2003).

كما تتسم المصادر الشخصية التي تتيح الحالات الانفعالية الإيجابية بأنها أكثر ثـبات وتحمُـل وذلـك بالمقارنة بالحالات الانفعالية العابرة التي تؤدي لاكتسابها. وعلـى ذلك فأكثر المصادر التي تبنيها تبقى أكثر وتعمل كاحتياطي يمكن أن يعول عليـه الفرد لمواجهة التهديدات المستقبلية. ولزيادة فرص البقاء في الحياة مستقبلاً، يمكـن اسـتخدام هذه المصادر وقتما يحتاجها الفرد، حتى وإن لم يشعر الفرد بأي انفعـالات إيجابية في تلك اللحظة (مثال، تعلُم أشياء عن الطبيعة بدافع الفضول ثم اسـتخدام المعرفة المكتسبة عند الشعور بالخوف من حيوان مفترس). يمثل شكل (١) التأثيرات المتتابعة للانفعالات الإيجابية:



شكل ١ : التوسعة، البناء، فوائد ثابتة طويلة الأمد

الدليل التجريبي على تأثيرات الانفعالات الإيجابية:

تـسير الأبحاث التجريبية لنظرية التوسعة البناء بالتوازي مع مكوني النظرية نفـسها، أي أن الدراسـات تهـدف لاختبار فرض التوسعة، وهو يختص بالطرق المخـتلفة التـي يتغير بها الناس أثناء مرورهم بانفعال إيجابي، وفرض البناء الذي يستهدف التأثيرات الهابطة للخبرات الانفعالية المتكررة على مر الوقت.

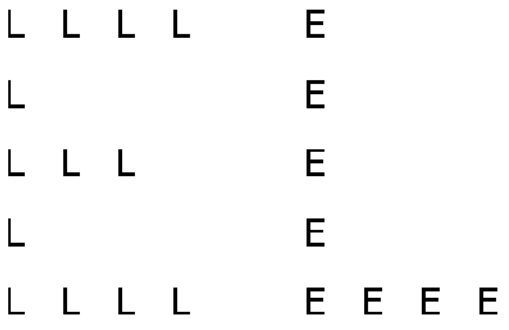
فرض التوسعة: الدليل على التأثيرات قصيرة الأمد للانفعالات الإيجابية:

يقـول الادعـاء الأساسـي الأول لنظرية التوسعة والبناء أن تجارب المرور بالانفعـالات الإيجابـية توسـع من مدارك وأفق العقل، بشكل يتناسب مع الحالات

المحايـــدة والانفعـــالات السلبية. ونطلق على هذا اسم فرض التوسعة، ولقد توصلنا لدلـــيل علـــى ذلـــك مـــن خـــلال عدد من المجالات المعرفية، بما في ذلك الانتباه البصري، البناء الذاتي، والإدراك الجماعي الاجتماعي.

الانتباه البصري:

أظهرت الدراسات في معملنا الخاص ومعامل أخرى أنه على مستوى معرفي جوهـــري مـــن الانتباه البصري، تنتج الانفعالات الإيجابية تأثير موسع، وباستخدام مهـــام معالجـــة بصرية شاملة – فقد طلبنا من المشاركين اختيار شكل يمكن الحكم علـــيه إما على أساس شكله الكلي الشامل، أو على أساس تفاصيله المحلية الداخلية (انظر شكل ٢). وتؤيد النتائج فرض التوسعة: المشاركين ذوي الانفعالات الإيجابية يـــصدرون أحكامـــاً علـــى مـــستوى شامل (الكليات) أما ذوي الانفعالات السلبية فيـــصدرون أحكامـــاً بالاعـــتماد على عناصر الأشكال المفصلة (الجزئيات). وهذا الـــنمط مـــسئول عـــن السمات المتعلقة بالانفعالات، مثل القلق والتفاؤل (Scheff, Basso, Dember, Ris, 1996) والحـــالات الانفعالـــية (Derr, Brandt Fredri, 1994, Derrberry, Tucker, 1992, Berrgycrson, 2005, Frdrickson, Johnson, 2005, Branigan). عـــلاوة علـــى ذلك، وعن طريق اختبار انفعالات مخـــتلفة في كل نمط متكافئ مثال (الاطمئنان والبهجة، القلق والغضب)، أثبتنا أن التأثير الموسع يرتبط بالانفعالات الإيجابية على مستوى عام وليس بخاصية محددة أخـــرى للانفعـــالات. وفـــي هذا الشأن تتبع كلاً من (Isaacowitz, Wadlinger, 2006) حركات أعين المشاركين وتوصلوا إلى أن المشاركين المدفوعين بانفعالات إيجابية يمتلكون أشكال أوسع من البحث البصري، مما يؤدي إلى زيادة الانتباه إلى المثير السطحي.



شكل ٢

الإدراك والسلوك:

أمـــا فـــيما يخـــص القدرات المعرفية الأساسية، أظهرت العديد من النتائج أن الانفعـــالات الإيجابية توسع كذلك من مدارك وسلوكيات الناس، على سبيل المثال، اختبر Isen and colleagues وزملائه تأثيرات الحالات الإيجابية على مدى واسع مـــن النـــتائج المعـــرفية، التي تمتد من الألغاز وحتى إثارة محاكاة لمواقف معقدة، مواقـــف حـــياة أو مـــوت (Young, Jsen, Estrada, 1997) وتتسق نتائج هؤلاء الباحثـــين مـــع فرض التوسعة، حيث أن الانفعالات الإيجابية قد أنجبت أنماط غير مألـــوفة من الفكر الابداعى (Mertz, Johnson, Jsen, Robinson, 1985) الإبداع (Nowicki, Daubman, Jsen, 1987) المـــرونة والتضمين (Daubman, Jsen, 1984)، القبول والإقناع بالمعلومات الجديدة (Young, Jsen, Estrada, 1997). كما توصل Jsen للعلاقة بشأن الإبداع اللفظي المتطور وذلك باستخدام اختبار Remote Associates وتركيز الانتباه وذلك من خلال حالات الانفعالات الإيجابية.

أخيـــراً، بعد التوصل لنتائج من خلال دراسة لكيفية تأثير الانفعالات الإيجابية علـــى الـــسلوك، اســـتحث كلاً من (Branigan, Fredreickson, 2005) انفعالات إيجابية، سلبية أو عدم وجود انفعالات لدى المشاركين، وأتبعوا ذلك بمهمة منفصلة طلبت من المشاركين تقديم قائمة بكل الأشياء التي شعروا برغبة في فعلها في ذلك الـــوقت، في ضوء حالتهم الانفعالية الحالية، قدم المشاركين المستشعرين بانفعالات إيجابـــية المـــزيد والمزيد من الأفعال والتصرفات المتنوعة المحتملة، بالمقارنة مع المجمـــوعة التي تخلو من أي انفعال، أما المشاركين المستشعرين بانفعالات سلبية فقد قدموا أفعال محتملة أقل بالمقارنة بالمجموعة التي لا تحمل أي انفعال. بالمثل؛ أظهـــر البحث الذي أجراه Jsen، وزملاؤه أن الانفعالات الإيجابية تخلق مزيد من التـــصرفات الإبداعـــية التى تتميز بالتنوع (Daubman, Nowicki, 1993, Jsen, Kahan, 1987).

الاعتراف الاجتماعي:

علـــى المستوى الشخصي الداخلي، كانت الانفعالات الإيجابية مصحوبة بمزيد مـــن الانتباه والاهتمام بالآخرين وتقلُص من الاختلافات بين الذات والغير، أو بين مجمـــوعات مخـــتلفة. ففـــى الولايات المتحدة، في دراسة تناولت عدد من الطلاب الجـــدد المـــشتركين فـــي غرف كأزواج، ظهر أن المشاركين الذين مروا بتجربة الـــشعور بانفعـــالات إيجابية أكثر قد عبروا عن تداخل أعمق بين مفهومهم للذات ومفهـــومهم حـــول رفـــيق الحياة "الزوج"، وكذلك طوروا فهم أعمق وأكثر تعقيداً

لـــرفيقهم (Waugh, Fredrickson, 2006)، وعلاوة على ذلك، بإمكان الانفعالات الإيجابـــية المـــستحثة أن تـــزيد من الثقة بين المعارف كما هو الحال مع الزملاء بالعمـــل، الجيـــران، الفـــريق الرياضي (Schweitzer, Dunn, 2005)، وقد تشكل أســـاس خلـــق أنمـــاط عدة من الروابط والفرص من أجل امكانية التعاون المتبادل (Jmpett, Reis, Gable, 2006, Fredrickson, Cohn Asher, 2004).

فـــي دراســـة أخرى، أظهر المشاركين المستشعرين بانفعالات إيجابية مهارة أكثـــر في استرجاع وتذكُر وجوه أناس من أعراق مختلفة عنهم، وكانوا كذلك أكثر ســـوءاً في الانتباه للفروق المرتبطة بالأعراق (Fredrickson, Johnson, 2005, Johnson, 2005)، ويبدو أن الانفعالات الإيجابية تعمل لكسر الانقسام تحت شعار "نحـــن مقابـــل هم" والذي كثيراً ما ينمو بين المجموعات (Gaertner, Dovidio, Jsen, Guerra, Rust, 1995)، وتزيد من رحابة حدود الجماعة الاجتماعية.

أظهرت جميع الدراسات التي تناولناها بالمناقشة تنوعاً في طرق تغيير التأثير المتـــسع وبشكل مؤقت للاتجاهات العقلية لدى الأفراد. ولكن، وربما الأكثر أهمية، مـــا هي النتائج طويلة الأمد لتلك اللحظات من التفكير الموسّع والوعي الزائد؟ في الـــسطور التالـــية نـــستعرض دعـــم وتأييد فرض البناء الذي يقترح أن الانفعالات الإيجابـــية تؤثـــر بالفعـــل على كيفية تعلُم الأفراد وتغيرهم على مدار الوقت، من يصادقون، وكيف ينهون حياتهم.

فرض البناء: الدليل على التأثيرات بعيدة المدى للانفعالات الإيجابية:

يقـــول الادعـــاء الأساســـي الثاني لنظرية التوسعة والبناء أن الشعور العابر والمؤقت بالانفعالات الإيجابية، عن طريق تشجيع مجال توسع من التصرفات يبني مصادر ثابتة على مدار الموقف، بما في ذلك المصادر البدنية، الاجتماعية، الفكرية والسيكولوجية أو أحدهما.

سبق فرض البناء الذي قدمناه فيض من الدراسات البحثية البشرية والغير بـــشرية. وكمـــا ذكـــرنا آنفاً، هناك دليل أنثروبيولوجي منطقي يقول بأن لعب الصغار يشجع على تنمية السلوكيات المستخدمة في الهرب من شئ مفترس ما (Caro, 1988, Smith, Boulton, 1992)، فـــي الدراسات المعملية، وجدنا أن الفئـــران التي حُرِمت من اللعب الاجتماعي مع الفئران الأخرى كانت أبطأ في تعلـــم مهام حركية معقدة مقارنةً بتلك الفئران التي تمتعت بحرية المشاركة في اللعـــب (Einn, 1978, Ribbler, Morgan)، تبعاً للدراسات الإنسانية، توصلت

مـــراجعة أجـــراها (Lyubomirsky, Diener, King, 2005) إلى أن الانفعالات الإيجابـــية مـــرتبطة بالرضـــا الوظيفي المتزايد، الرضا بالعلاقات، الصحة البدنية والتوصل للحلول الفعالة للمشكلات.

ومـــن خـــلال اختبار مباشر لفرض البناء مع عدد من البالغين العاملين، توصل معملـــنا إلـــى أن تـــزايد الانفعالات الإيجابية يؤدي إلى تزايد في مستوى العديد من المـــوارد والقـــدرات الشخصية. في هذه الدراسة، تلقى نصف المشاركين (مجموعة تجريبية) تدريباً في توسط المحبة- الحنان، وهو يركز على التوليد الذاتي للانفعالات الإيجابـــية مـــن حـــب وتعاطف، أما بقية المشاركين فكانوا كمجموعة ضابطة. دلت النـــتائج بـــتقديم تقارير بمستويات يومية أعلى وذلك بالنسبة للأفراد ذوى الانفعالات الإيجابـــية مقارنةً بمجموعة الضبط بعد ٣ أسابيع، وهذا ليس كل شئ، بل إنه بعد ٨ أســـابيع، أظهـــر المجمـــوعة التجـــريبية تزايد في الشعور بالعافية، وفي القدرة على الاســـتمتاع بالـــتجارب الإيجابـــية، تحقيق الأهداف وكذلك تقدم في نوعية العلاقة مع المقربين، وكل المصادر الشخصية التي يتم بنائها على مدار الوقت. هذه التغيرات التي تطـــرأ علـــى المصادر الشخصية تكون مدفوعة بتزايد الانفعال الإيجابي اليومي، الذي يدعمه توسط المحبة، الحنان في المقام الأول (Pek, Coffey, Cohen, Fredrickson, Finkel, 2008). ففـــي دراسة طولية لمدة عام واحد للعينة الأصلية (التجريبية)، ظهر أن الانفعالات الإيجابية لا تزال قائمة (Fred, Chon, Ckson, 2009).

الانفعالات الإيجابية والتوتر:

في مزيد من السعي الحثيث لمعرفة كيف تُثبت المصادر المحددة التي توفرها الانفعـــالات الإيجابـــية قيمتها في قدرتها على الاستمرار والتحمل فيما بعد، توجهنا إلى إطار التوتر والمواجهة و التغلب على الصعاب (tension and coping). تثير المواقـــف السلبية مثل فقدان أحد الوالدين أو البطالة انفعالات سلبية مستمرة يصعب التخفـــيف مـــنها أو إخفائها، خاصةً في ظل نوع التصرفات الفورية المحدودة التي تـــشجع عليها الانفعالات السلبية. وبالاتساق مع هذا المنظور أظهرت الدراسات أن الأشـــخاص الذين يمرون بمستوى ما من الانفعالات الإيجابية في مقابل انفعالاتهم السلبية عبروا عن صحة نفسية أفضل بعد سنة أو أكثر. وجدير بالذكر أن الارتباط بـــين الانفعـــالات الإيجابـــية قد تناول بالتفسير هذه النتائج مع قدرة متزايدة لوضع خطـــط وأهـــداف طويلة الأمد للمستقبل (Stein Folkman, Moskowitz, 1997, Richardso, Trabass, Folkman, Acree, 2003).

فمثلا في تقييم طولي لانفعالات طلاب الجامعة وصحتهم النفسية قبل وبعد أحداث ١١ سبتمبر، وجدنا أن فروق السمات الفردية في القدرة على التكيف والمرونة والتي خضعت للتقييم قبل هذه الأحداث قد تنبأت بتطور سيكولوجي وتقلص خطر الإصابة بالتوتر بعد الهجمات. كما توصلت هذه النتائج كذلك انه عن طريق تجارب الانفعالات الإيجابية يمكن الاستعادة بعد الهجمات (recovery). بعبارة أخرى، ظهر ان المشاركين المرنين والقادرين على التكيف بصحة نفسية وانفعالية هم أفضل من غيرهم وذلك لأنهم كانوا أكثر من يمروا بالانفعالات الإيجابية (Tugade, Larkin, Waugh, Fredrickson, 2003)، المغزى هنا ليس أن المشاركين المرنين قد تجاهلوا الانفعالات السلبية- فبالتأكيد أنهم قد أظهروا الشعور بالخوف والحزن إزاء الهجمات. ولكن المغزى هو أنهم كانوا قادرين على إيجاد فرص للشعور بانفعالات إيجابية بشكل افضل واسرع، والتي بدورها تمحي أو تخفف الكثير من بعض التأثيرات السلبية للحدث السيئ.

الانفعالات الإيجابية والصحة:

أظهر الاستعراض للدراسات حول الانفعالات الإيجابية والصحة كذلك كيف أن الانفعالات الإيجابية تواؤمية وتزيد هذه الدراسات من تأييد فرض البناء، وتم التوصل إلى أن الأشخاص الذين مروا بمستويات مرتفعة من الانفعالات الإيجابية يحاربون المرض بنجاح (Allaire, Ong, 2006, Pressman, Cohen, 2005)، يسجلون شعور أقل بالألم والعجز المتعلق بالظروف الصحية المزمنة (Gil, et al., 2004) حتى أنهم يعيشون لفترات أطول (Friesen, Snowdon, Danned, 2001). ربما يكون الأمر وكأن الانفعالات الإيجابية تعمل لكي تنتشل الأشخاص نفسياً من الحالات الذهنية المتوترة والسلبية المحدودة. من الممكن كذلك تفسير هذه النتائج بدراسة كيف تعمل الانفعالات الإيجابية لإخراج الأشخاص نفسياً من هذه المواقف الصحية السلبية. نحن ندرك أن التغيرات الفسيولوجية التي تصاحب الانفعالات السلبية مفيدة لإثارة التصرفات قصيرة المدى في المواقف التي تمثل تهديداً للإنسان، ولكنها قد تكون ضارة بالصحة على المدى الطويل، إذا ظلت هرمونات التوتر مثل الكوليسترول والأدرينالين مرتفعة لفترة طويلة، يمكن أن تؤدي إلى تدهور صحي وخلل في عمل جهاز المناعة (Sapolsky, 1999).

في دراسة معملية للانفعالات الإيجابية والاستجابات البيولوجية للتوتر، قمنا بتعريض المشاركين لتجربة مثيرة للقلق، وتبعناها بفيلم قصير يهدف لإثارة قدر

ضـــئيل من البهجة، الرضا، الحزن، أو بدون أي انفعال، وبتتبع مقاييس الاستجابة البيولوجية للتوتر لدى المشاركين، وجدنا أن من شاهدوا الفيلم ذو الانفعال الإيجابي بعـــد التجـــربة المقلقـــة قد تعافوا أسرع من هؤلاء الذين شاهدوا فيلم محايد، ومن شاهدوا الفيلم الحزين بعد التجربة المقلقة تعافوا بمعدل أبطأ (Tugade, Branigan, Mancuso, Fredrickson, 2000). ففـــي الدراســـة الأولـــى (Levenson, Fredrickson, 1998)، وكمـــا تقترح هذه الدراسة، يمكن مقاومة التأثيرات المدمرة لجـــسم الإنـــسان مـــن جـــراء التعرض للقلق لفترة طويلة عن طريق الانفعالات الإيجابية.

كما تعمل هذه الدراسات كأساس قوي للأبحاث المستقبلية التي تتناول التداخل بـــين الانفعـــالات الإيجابـــية والصحة البدنية. ويجدر بنا الإشارة كذلك إلى الاتجاه المتنامـــي نحو الدراسات التي تربط بين الانفعالات الإيجابية والتغيرات الهرمونية (Amico, Grewen, Light, 2005)، المؤشرات الحيوية (Kok, 2008, Hansson et al., 2008) والمواد الخاضعة للكيمياء العصبية (Burns, et al., 2008).

تضمينات وتطبيقات للمحيط التربوي :

إذاً كـــيف يمكـــن تحديـــداً اســـتخدام الانفعالات الإيجابية، شكلها وعملها لدى الـــنشء؟ فيما تبقى من هذا الفصل سوف ندرس بعض التطبيقات والتضمينات في إطـــار نظرية التوسعة والبناء. وسوف نقدم تحديداً توصيات لتشجيع ثلاثة انفعالات إيجابية بعينها في أكثر من محيط تربوي: الاهتمام، الامتنان والبهجة.

الاهتمـــام:

تثـــبت نظرية التوسعة والبناء أن الانفعالات الإيجابية توسع من مدارك العمل وحالاته على المدى القصير وتبني مصادر شخصية على المدى الطويل. وكانفعال إيجابـــي، يوســـع الاهـــتمام مـــن مـــدارك العقل عن طريق تحفيز الأفراد للتعلم والاستكـــشاف – ليس كوسائل للوصول لغاية ما، ولكن من أجل العلم والاستكشاف فقط – مما يهيئ هؤلاء الأفراد لبناء مجموعة من المهارات والمعارف والخبرات. بالـــرغم من أنه يُقال أحياناً أن الاهتمام يحد تركيز الفرد على الشئ الذي بين يديه فقط (مثال: أحتاج لحل اللغز الذي بين يدي فقط!) إلا أنه يمكن جعل الاهتمام على مـــستوى أعـــم وأوسع عن طريق حث الأفراد على البحث عن التجديد في المجال الـــذي يركزون عليه، كما أن هناك أشياء مختلفة تمثل أهمية لأناس مختلفين (مثل، يـــستطيع الـــبعض قضاء ساعات في معرض للصور الفوتوغرافية، بينما يستغرق

البعض الآخر ٢٠ دقيقة فقط لتفقُد جنبات المعرض). إذاً ما الذي يجعل شئ ما هام؟ يولد الاهتمام عندما يجتمع التجديد مع التعقيد والشمولية (Silvia, 2005, Silvia, 2006). يستجيب المرء عن طريق الرغبة في الاقتراب من الموقف والعمل عليه وتعلُم أشياء أكثر وجمع مزيد من المعلومات. وهذا بالطبع يتبدد في البيئة التعليمية من خلال الكتب الدراسية، أنشطة الفصل والمحاضرات. إذاً يمكن تيسير عملية التعلم عن طريق الاهتمام بالتجديد المستمر للمادة التي يدرسها الطالب، وتقديمها بطريقة تساعد الطلاب على إدراك أنهم قادرين على فهمها.

وقد يكون الآخرين مثار اهتمام كذلك – فالاهتمام يمثل الانفعال الذي يمد البشر بالطاقة اللازمة للاقتراب من بعضهم البعض ومعرفة المزيد عن الآخرين. بالرغم من أن الاندماج مع الآخرين وتكوين علاقات اجتماعية ليس هدف واضح في الفصل أو مجال العمل، إلاّ أن التأثير القصير بالتوسعة من خلال انفعال الاهتمام في الفصل أو فى مجال العمل أو مع زملاء الفريق يبني مصادر اجتماعية للمستقبل وصداقات حميمة وعمل جماعي بين الجميع. بل أن الانفعالات الإيجابية التي تنمو نتيجة العلاقات الاجتماعية الإيجابية، تستطيع بناء المصادر العقلية والنفسية القيمة في تحقيق تقدم ملموس في الفصل ومجال العمل.

الامتنان:

بوجه عام، يبدأ هذا الانفعال عندما يدرك الفرد أنه تلقى تصرف متعمد من شخص خيِّر (مثال McCulluogh, Larson, Emmons, Kilpatrick 2001) وفي اتساق مع نظرية التوسعة والبناء، نجد أن الامتنان هو أكثر من مجرد الشعور بوجود رد جميل الشخص الآخر. بل أن هذا الانفعال– بعيداً عن الإدانة بالفضل– يشجع على مزيد من المعرفة بكيفية الاستجابة مما يخلق صلة جديدة أو يدعم صلة موجودة بالفعل (Fredrickson, 2004). ولقد أثبتت الدراسات التجريبية مواهب تلهم الفرد بالامتنان وبالتالي تبني صداقات جديدة بشكل أفضل (Gable, Haidt, Algoe, 2008).

بالرغم من أن التأثيرات لم تكن واضحة على الفور، إلا أن البحث يقترح أن عد النعم التي يتمتع بها الفرد يومياً يمكن أن يكون أداة فعالة في الحياة اليومية للناس. في دراسة حديثة لانفعال الامتنان في مرحلة المراهقة المبكرة، توصل الباحثين إلى أن عَد نعم الفرد تتنبأ أكثر بمشاعر ذاتية من الامتنان، التفاؤل والرضا بالحياة، وهو يقلل كذلك من التأثير السلبي مقارنةً بمطالبة المراهقين بإحصاء عدد المشاحنات والمشاجرات التي واجهوها مؤخراً (Emmons, Sefick, Froh 2008)،

بـــل الأكثر من ذلك، عبَّر المراهقين في حالة الامتنان عن مزيد من الرضا بحياتهم المدرســـية عـــند نهايـــة الدراسة وبعدها بثلاثة أسابيع. لذلك فإن إيجاد سُبل لزيادة الـــشعور بالامتنان لدى المراهقين، سواء فيما بينهم أو بينهم وبين المعلم، قد يؤدي لمزيد من الرضا بتجربة التعلم ويخدم مصلحة الفرد.

البهجـــة:

كمـــا رأيـــنا عبـــر سطور هذا الفصل، تحث البهجة الفرد على الاندماج مع الآخـــرين ومـــشاركتهم فـــي اللعب الاجتماعي. ويختلف انفعال البهجة عن الحالة المـــزاجية اللطـــيفة أو تقيـــيم حدث ما بأنه "سار". بل على العكس، تنشأ انفعالات الـــبهجة على يد شخص، حدث أو شئ معين، وهي سريعة الزوال وعابرة – مثل ســـماع مدح غير متوقع من المعلم، تبادل الضحكات مع زملاء الفريق. بالرغم من أن الأبحاث التي تربط بين الأنشطة التربوية أو الرياضية وبين الانفعالات الإيجابية نادرة، إلا أن هناك العديد من الدراسات الحديثة التي تربط بين الانفعالات الإيجابية بـــشكل عـــام وارتفاع مستوى الأداء والإنجاز (مثال Antaramian, Appleton, Huebner, Reschly, 2008، Brewer, Skinner, 2004، Vallerand, Amiot, Gaudreau 2008). هـــناك كـــذلك بحـــث قدمه Vallerand وزملائه يتناول دور الـــشغف الهرمونـــي "harmonious passion" في تحقيق الأداء المطلوب والدور التوســـطي للتأثير للانفعال الإيجابي (مثال Vallerand وآخرون ٢٠٠٨، Jowett, Lafreniere, Lorimer, Donahue, Vallerand 2009)، وهـــو بذلك يقترح وجود تـــداخل فـــي الـــتغذية العكسية بين البهجة المقتبسة والبهجة التي يحدثها شخص أو نـــشاط مـــا. بعـــبارة أخرى، النشاط يجلب البهجة للمشارك والطالب يجلب البهجة للنـــشاط، والنتـــيجة مستويات مرتفعة من الأداء والإنجاز. وبالإضافة إلى ذلك، قد تعمـــل تجـــربة الـــبهجة كـــنقطة انطلاق نحو تجربة انفعالات إيجابية أخرى، مثل الامتنان والاهتمام، وهي كذلك تحمل الفائدة للبيئة التربوية.

الخلاصة:

ازدادت وتيـــرة دراسة الانفعالات الإيجابية خلال العقد الماضي واستمرت في ازدياد في نطاق المجتمع العلمي فقد تركز معظم الدراسات التي تناولناها هنا على فوائد الانفعالات الإيجابية، ولكن لا يزال هناك حاجة لفهم كلي للانفعالات الإيجابية مـــن أجل العمل نحو إطار كامل للانفعالات. وكما هو الحال مع الانفعالات السلبية التـــي تعتبر عبئا عندما تزيد عن الحد ولكنها تنقذ حياتنا في مواقف أخرى معينة، فإن هناك سياقات ومستويات مناسبة من الانفعالات الإيجابية.

وبالـــرغم مـــن ذلـــك، فإن مثل هذه الظروف لا تحط من القيمة التي تحملها نظرية التوسعة والبناء وتحملها بشكل أشمل دراسة الانفعالات الإيجابية. أي مجال يتناول التطور، التغير، التعلم، العلاقات أو الصحة البدنية. فهذا المجال الأن مواتيا لدراسة التأثيرات التي قد تحملها الانفعالات الإيجابية. هنا، نقوم من خلال مراجعتنا لأدبـــيات الـــبحث بإلقـــاء الضوء على كون تشجيع المناخ الملائم للتعلم باستخدام الانفعالات الإيجابية يبشر بكثير من النجاح مستقبلاً. على المستوى الفردي، بإمكان الانفعـــالات الإيجابية أن توسع من مدارك الفرد للمشاركة في الأنشطة المختلفة، ثم تبنى المصادر الشخصية فيما بعد مما يُبقي الفرد ناجحاً وسهل التكيف.

علـــى مستوى الجماعة وفيما بين الأفراد، بإمكان تأثيرات الانفعالات الإيجابية علـــى المـــدى القـــصير أن تعزز من الصداقات، الصداقات الحميمة والتماسك بين أفـــراد المجمـــوعة علـــى المدى الطويل. وتمثل هذه المصادر الاجتماعية فيما بعد خطوة هامة نحو الإنجاز مهنياً، رياضياً أو أكاديمياً.

٢

الفصل الثاني
الإيمان بالفعالية الذاتية
في تعزيز النجاح الأكاديمي ومصلحة الفرد

الفصل الثاني
الإيمان بالفعالية الذاتية في
تعزيز النجاح الأكاديمي ومصلحة الفرد
Self-efficacy

Patrizia Steka, University of Milan, Italy

يُعد الوقت الذي يتم قضاؤه في التعلم مسئول عن جزء كبير من حياة الأطفال والمراهقين، ويمثل النجاح في المدرسة بوجه عام مطلب مرغوب فيه من الطلاب وذويهم. هناك عدد وفير من أدبيات البحث Litterature التي تصدق على تأثير النجاح الأكاديمي على مسار حياة الأطفال، عن طريق التأثير على اختياراتهم الدراسية وطموحاتهم المهنية وكذلك تطورهم نفسياً واجتماعياً ومصلحتهم العامة (Muijs, 1997, Tai- Sang, 1997 Jimerson, et al, 2002) ونتيجة لذلك تجذب المحددات الشخصية للتحصيل والنجاح الأكاديمي انتباه علماء النفس والباحثين التربويين على مر العقود القليلة الأخيرة (Robbins, et al., 2004) ومن بين العديد من العوامل الأخرى، بين سمات، دوافع، مهارات، مواقف ومعتقدات ذاتية تصاحب الأداء المدرسي الناجح، كانت معتقدات الكفاءة الذاتية هي المحور الاساسي للدراسة فى معظم الأبحاث والتطبيقات (١٩٩٦، Pajares, Brinter 2006، Gore 2006، Pajares, Schunk, Pajares, 2001، Robbines 2004).

في الفصل الذي بين أيدينا نقدم أولاً مُكَوِّن الكفاءة الذاتية في الخلفية النظرية للنظرية المعرفية – الاجتماعية لدى (Bandura, 1997) مع التركيز على دراستها وتطبيقها في البيئة التعليمية. ثم نستعرض المساهمات الأساسية للأبحاث الإيطالية حول دور معتقدات الكفاءة الذاتية في تعزيز النجاح الأكاديمي للأطفال والمراهقين ومصلحتهم العامة. ينتهي الفصل بإلقاء الضوء على التضمين العملي للنتائج التجريبية في البيئة التعليمية وعلى الاستراتيجيات الأساسية التي قد يستخدمها التربويين والممارسين لدعم معتقدات الطلاب حول الكفاءة الذاتية.

معتقدات الكفاءة الذاتية في البيئة التعليمية :

تــؤكد نظرية Bandura المعرفية – الاجتماعية على الدور الفعال الذي يلعبه الأفــراد فــي صياغة ورسم مسار حياتهم (Bandura, 2001, 2006). حيث يُعتبر الأفــراد عوامل ذاتية التنظيم يتحقق تطورها في تفاعلات معقدة في نطاق تأثيرات نفــسية اجتماعية واجتماعية بنائية، حيث الأفراد هم المنتجين وهم المنتجات للنظم الاجتماعية التي ينتمون إليها. ومن بين آليات القوة الفردية نجد أن معتقدات الكفاءة الذاتية، أي إيمان الفرد بقدرته على التحكم في الأحداث التي تؤثر في حياته، شديدة التأثيــر. أيــاً كانت العوامل الأخرى التي قد تعمل كمثيرات وموجهات في جهود الأفراد للوصول للأهداف والنتائج المنشودة، إلا أنها متأصلة في الإيمان الجوهري القائــل بأن المرء يمتلك القوة اللازمة لخلق تأثيرات عن طريق أفعال المرء نفسه (Bandura, 1997, 2001). فمن المهم التأكيد على ان معتقدات الكفاءة الذاتية تسهم بــشكل مباشــر في القرارات، الأفعال، الخبرات، حيث يعتمد الأفراد على قدراتهم عند تحديد إما ممارسة أنشطة تمثل تحدياً لهم أو يستمرون في المثابرة على تحقيق مهام صعبة.

هــناك العديــد من أدبيات البحث التي تؤكد على الدور الذي تمارسه معتقدات الأطفال والمراهقين حول الكفاءة الذاتية والمتعلقة بالمهارات والمهام، التعلم والأداء المدرســي فــي مجــالات عديدة من العمل الأكاديمي وفي تحصيلهم على مراحل مختلفة من عملهم الأكاديمي (Bandura, 1997, Pajares, 1996).

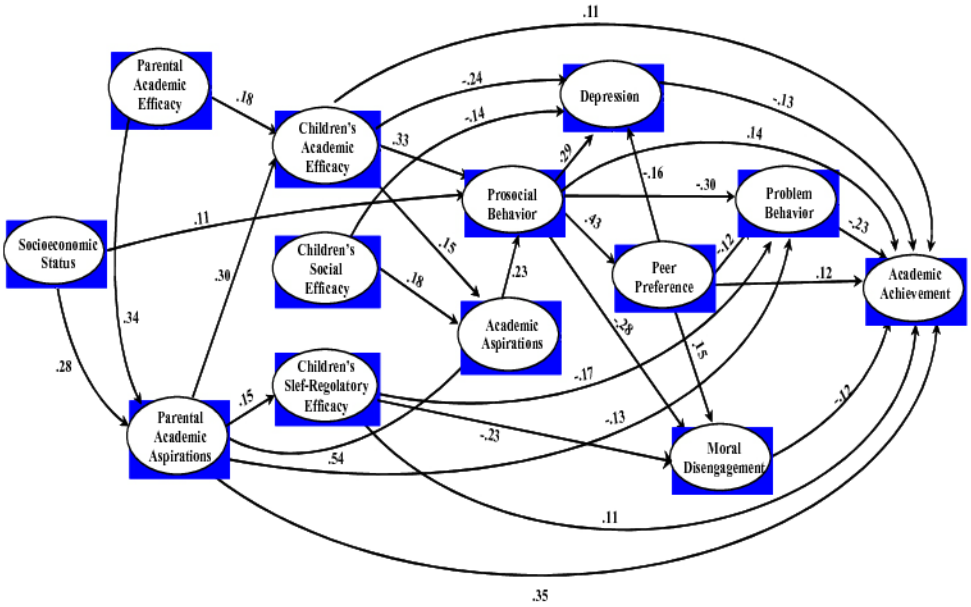
إن الإيمــان الذي يعتنقه الأفراد بشأن قدراتهم يؤثر في جودة أدائهم من خلال ٤ عملــيات أساسية: معرفية، دافعية، مؤثرة وفاصلة (Bandura, 1997). الطلاب ذوي الإحــساس المرتفع بالكفاءة يضعون لأنفسهم طموحات كبيرة، ويعبرون عن مــرونة اســتراتيجية أكثر في بحثهم عن الحلول، ويقومون بأداء فكري أقوى، كما أنهــم أكثــر دقــة فــي تقييم جودة أدائهم من الطلاب ذوي القدرة المعرفية نفسها والمدفوعين للاعتقاد بأنهم يفتقرون لمثل هذه القدرات. ساهمت الاعتقادات بالكفاءة فــي تحقيق إنجازات عن طريق الحافز ودعم التفكير الاستراتيجي. كما أن الكفاءة الذاتــية للــتعلم ذاتــي التنظيم يزيد من الأهداف والطموحات الأكاديمية، والمعايير الشخــصية لجودة العمل المقبول، والإيمان بقدرات الفرد على التحصيل الأكاديمي بعــد إخــضاعها للــضبط مــن أجل المستوى التربوي والأداء الأكاديمي السابق (Bandura, Zimmerman، 1994، Zimmerman, Bandura و Martinez- Pons 1992).

في مقارنة مع الطلاب الذين يساورهم الشك في قدراتهم على التعلم، نجد أن أولئك الذين يشعرون بالكفاءة للتعلم أو لأداء مهمة ما يشاركون بإقبال أكثر، يعملون بجد أكثر، يثابرون لفترة أطول ويستخدمون استراتيجيات فعالة أكثر مثل التخطيط، تحديد الأهداف، الاستغلال والتحكم الجيد للوقت ورفض التسبب في أنشطة هدّامة، يستخدمون مزيد من الاستراتيجيات المعرفية والما وراء معرفية، ويصل تحصيلهم لمستويات مرتفعة بغض النظر عن التحصيل أو القدرات السابقة (Pajares، 2002، Schunk, Pajares 2001، Schunk 1998، Pajares, Schunk 2002). بالإضافة إلى ذلك، يتضح أن الإيمان بالكفاءة في المجال الأكاديمي يعتبر مؤشراً يتنبأ باختيار الفرد لمسار حياته (Pajares, Britner 2006)، الأداء الجامعي والمثابرة (Gone، 2006، Robbins وآخرون، ٢٠٠٤)، التطلعات الأكاديمية والكفاءة الذاتية المهنية والمسارات العملية عبر المجالات والمستويات العمرية (Pajares, Britner, Gore, 2006).

الإيمان بالكفاءة الذاتية الأكاديمية في التأثير على النجاح الأكاديمي والمسارات المهنية:

في السنوات الخمس عشر الماضية أكدت النتائج المستقاة من عدة دراسات إيطالية معظم النتائج المقدمة فيما سبق، وتأتي الغالبية العظمى من النتائج في السطور التالية من بحث إيطالي طولي مستمر يهدف إلى تحديد العوامل النفسية الاجتماعية ذات التأثير الكبير على الانتقال من مرحلة الطفولة إلى المراهقة ومن ثم للبلوغ.

في دراسة أولى تتناول تأثير إيمان الأطفال وذويهم بالكفاءة الذاتية والتطلعات الخاصة بالتحصيل الأكاديمي تم دراسة ٢٧٩ طفل تتراوح أعمارهم بين ١١ وحتى ١٤ سنة (Barbaranelli, Bandura, Caprara, Pastorelli, 1996). وكما يظهر في شكل (١) توضح الدراسة النمط المعقد من التأثير الذي تعمل من خلاله تطلعات الأطفال في الدراسة وإيمانهم بكفاءتهم في إدارة الأنشطة الأكاديمية بالتعاون مع تطلعات ذويهم وإيمانهم بكفاءتهم كأصل في إدارة وأداء دورهم كوالدين في التأثير في التحصيل الأكاديمي لأطفالهم، وتوسيط تأثير وضع الأسرة الاجتماعي الاقتصادي ومن خلال توسُط المؤشرات المختلفة للتواؤم النفسي الاجتماعي لدى الأطفال.



شكل ١

وجد الدور المحوري للإيمان بالكفاءة الذاتية الأكاديمية مزيد من التوكيد مؤخراً في دراسة على مرحلتين شملت ٢١٦ مراهقاً بمتوسط عمري يبلغ ١٧,١ عاماً (Lupinetti, Picconi, Steca, 2006)، في هذه الدراسة يتم مقارنة تأثير الإيمان بالكفاءة الذاتية في مجالات مختلفة على الأهداف والتحصيل الأكاديمي مع تأثير عوامل الشخصية الخمس الكبرى ويتم تكوين مفاهيم للأهداف الأكاديمية بصفتها الدرجات التي يريد الطلاب تحصيلها في المواد المختلفة بنهاية العام.

كما يوضح جدول (١) أثرت معتقدات المراهقين بالكفاءة الذاتية الأكاديمية على الأهداف والتحصيل الأكاديمي لكل من الذكور والإناث. بينما بالنسبة للمراهقات تُعد الكفاءة الذاتية الملحوظة في المجال الأكاديمي هي المتغير المؤثر الوحيد الذي يتماثل مع القدرة الملحوظة على مقاومة الضغط الذي يمارسه الأقران نحو الانحراف، نجد بالنسبة للمراهقين أن معتقدات الكفاءة ذاتية التنظيم قد أثرت في كلاً من الأهداف الأكاديمية والتحصيل الفعال، مما يعكس الأهمية بالنسبة لتعديل الذكور من قدراتهم لتجنب الوقوع في أنشطة خطيرة. وكذلك بالنسبة للذكور هناك سمتين شخصيتين هما الاستقرار الانفعالي والضمير، لديهما كذلك تأثير متواضع ولكن مؤثر على الأهداف الأكاديمية

جدول ١

	Academic goals				Academic achievement			
	Male		Females		Males		Females	
	Beta	Sr2	Beta	Sr2	Beta	Sr2	Beta	Sr2
Academic Self-efficacy	.45***	.11	.59***	.21	.42***	.10	.53***	.20
Social Self-efficacy	-.12	.01	-.14	.01	-.07	.00	-.04	.00
Regulatory Self-efficacy	.22**	.04	.03	.00	.26**	.05	.04	.00
Energy (Extraversion)	-.06	.00	.06	.00	-.06	.00	.01	.00
Friendliness	.15	.02	.10	.00	.14	.02	.08	.00
Coscientiousness	.19*	.02	.02	.00	.13	.01	.02	.00
Emotional Stability (vs. Neuroticism)	.18*	.03	-.04	.00	.15	.02	.02	.00
Openness	.16	.01	.09	.00	-.15	.01	.04	.00

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

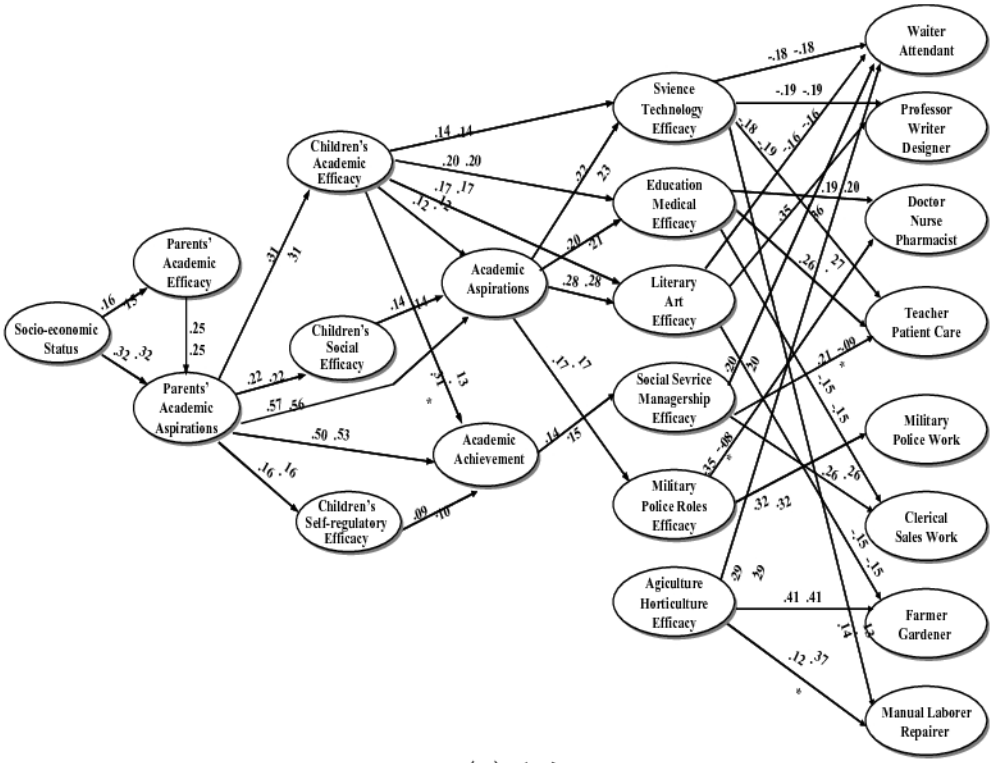
Notes. From Steca et al., 2006.

اتضح تأثير الإيمان بالكفاءة في إدارة الأنشطة المدرسية للنجاح الأكاديمي أكثر فأكثر في دراسة طولية حديثة جداً تناولت ٤١٢ طفل، تمت متابعتهم منذ مرحلة المراهقة المبكرة وحتى المراهقة المتأخرة (Caprara, et al., 2008). أظهرت النتائج المستقاة من هذه الدراسة كيف تشجع الكفاءة الذاتية الأكاديمية الملحوظة في المدارس الإعدادية على المزيد من التحصيل الدراسي في المدرسة الثانوية وتقلص من احتمال ترك المدرسة. ولقد لوحظ وجود ضعف عام في الإيمان بالكفاءة من المدرسة الإعدادية إلى المدرسة الثانوية نتيجةً لتزايد الأعباء والضغوط الملقاة على عاتق الأطفال وأدائهم الأكاديمي مع تقدمهم نحو مستويات أكثر تحدياً في المدرسة، ولكن كان هذا الضعف أقل لدى الأطفال ذوي الإيمان القوي بكفاءتهم الذاتية.

في دراسة أخرى تتناول مرحلة ما قبل المراهقة (متوسط العمر= ١٢ سنة) ظهر أن هناك تأثير متنوع للكفاءة الذاتية الملحوظة على المسارات المهنية (Pastorelli, Caprara, Barbaranellic, Bandura, 2001)، وكما يوضح شكل (٢)، يحكم الأطفال ذوي الإحساس الآمن بالكفاءة الأكاديمية على أنفسهم بأنهم

كـــفـــاء لمهن في مجالات العلوم، التكنولوجيا، الطب والتعليم، المجال الفني، إدارة الأعمال، نظام الخدمة العامة والمجال العسكري.

كمـــا أن الأنماط المختلفة من الكفاءة الذاتية المهنية الملحوظة كانت تُنبِئ بكل من التمسك والرفض لدرجات معينة من المهنة.



شكل (٢)

الإيمان بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، الرضا بالحياة، جودة تجربة التعلم:

هـــناك دراســـتين حديثتـــين مكرَّستين للبحث فى العلاقات وأشكال التأثير بين الكفـــاءة الذاتـــية الدراســـية الملحوظة لدى المراهقين ومظاهر متنوعة من صلاح أحوالهم. وكلاً من الدراستين تبنتا تصميم طولي.

فـــي الدراسة الأولى التي تضمنت ٦٥٠ مراهقاً، كانت الكفاءة الذاتية الأكاديمية الملحـــوظة التـــي خـــضعت للقياس في المرة الأولى عندما كان المراهقين في الثالثة عشر والنصف من عمرهم، تنبئ برضاهم عن حياتهم بعد خمس سنوات عندما بلغوا الثامـــنة عـــشر والنصف من عمرهم (Vecchio, et al., 2007) وهذه النتيجة تؤكد

النـــتائج السابقة وتوضح الدور الأساسي لمعتقدات الكفاءة الذاتية في مجالات متنوعة فـــي تشجيع وزيادة إحساس الشباب بالرضا عن حياتهم وعلى التفكير الإيجابي على مـــدار العمـــر وفـــي مخـــتلف الثقافات (Vecchio, Paciello, Gerbino, Steca, Caprara,Roth, Vecchio, Tramontano, Carpara, Steca, 2006). ولتحقيق ذلك تـــم اختـــيار مجموعتين من طلاب مدرسة ثانوية إيطالية على أساس كفاءتهم الذاتية الأكاديمـــية الملحوظة المرتفعة والمتدنية. ومن خلال عينة البحث تم جمع معلومات مباشـــرة وحـــيَّة حـــول الأنـــشطة اليومية للمجموعتين، نوعية التجربة المصاحبة، ومـــستويات التحدي والمهارات الموجودة في نطاق الموقف. خضعت نوعية التجربة للتحلـــيل مـــن خـــلال نمـــوذج يسمى تقلُب التجربة (Carli, Csirszentmihalyi, Massimini, 1987) الـــذي يعتمد على مستويات التحديات والمهارات الملحوظة لدى الطـــلاب فـــي أنشطة التعلم ويحدد عدد من المظاهر التجريبية المحددة المختلفة، مثل التجربة المثلى، الاسترخاء، القلق واللامبالاة.

جدول (٢)

Channels	School work		Class work		Homework	
	LSE% (N=230)a	HSE% (N=234)a	LSE% (N=23)a	HSE% (N=25)a	LSE% (N=66)a	HSE% (N=132)a
2- Optimal Experience	13.5	19.2	-	28	13.6	25
4- Relaxation	9.1	14.5	4.4	4	13.6	6.8
6- Apathy	14.4	14.1	13.0	8	9.1	15.9
8- Anxiety	13.5	9	26.1	16	10.6	9.1

Note. From Bassi et al., 2007.

a N self-report

وكمـــا هـــو موضـــح من خلال جدول (٢)، نجد الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المـــرتفعة يجمعـــون غالـــباً بين المشاركة المدرسية، العمل في الفصل والواجبات المنـــزلية مـــع تجربة مُثلى بما يعكس توازن مثالي بين التحديات والمهارات. على النقيض نجد الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المتدنية لا يتمتعون بقدر كبير من الفرص المهيـــئة للمرور بتجربة مثلى في مهام التعلم لأنهم في المقام الأول بين العمل في الفـــصل والقلـــق، المـــشاركة المدرســـية واللامبالاة، والواجبات المنزلية والنسب المساوية لها من التجربة المثلى والاسترخاء.

الخاتمـــة:

تـــؤكد النتائج المقدمة في هذا الفصل وبقوة على أهمية معتقدات الكفاءة الذاتية لـــدى الأطفـــال والمراهقين في إدارة أنشطة التعلم والتحكم بها كعامل أساسي في تعزيـــز تـــواؤمهم والعمـــل لمصلحتهم بشكل عام، سوف تزيد محورية هذا العامل الشخـــصي أكثـــر فأكثر في المجتمع المعاصر حيث تخلق التكنولوجيا المعلوماتية تغيـــرات مكـــثفة في البيئة التعليمية وتضفي أهمية متزايدة على التحكم الشخصي للطـــلاب في عملية التعلم الخاصة بهم. السؤال الذي يطرح نفسه اذن هو ما الذي يـــستطيع التـــربويين فعلـــه لتعزيز إيمان الطلاب بكفاءتهم الذاتية؟ يركز واضعو النظـــريات الاجتماعية المعرفية على الجهود المشتركة لرفع مستوى الكفاءة والثقة أولاً مـــن خلال التجربة الناجحة من خلال قيمة المهمة التي بين يدي الطالب، أي مـــن خـــلال تجـــارب الإتقـــان (Schunk, Pajares, 2001) وذلك في سلسلة من الدراســـات. فقـــد عـــزز Schunk وزملائه من إيمان الطلاب بكفاءتهم الذاتية عن طـــريق تـــزويدهم باســـتراتيجيات تعليمية مصممة لزيادة فاعليتهم. وتتضمن هذه الاســـتراتيجيات الـــنمذجة، تحديـــد الهـــدف، وضع أهداف مرتبة بدلاً من البعيدة، التدريب على الاستراتيجية، منح مكافآت، تغذية عكسية حول مدى التقدم. ينتج عن كفـــاءة الطلاب الذاتية المعززة تقدُم في الأداء الأكاديمي. كما أن الباحثين يدركون مـــنذ وقـــت طويل أن الإيمان بالذات وعادات ضبط الذات التي نمت مبكراً مُثابرة ومقاومة أكثر للتغيير (Pajares, 2002)، لذلك فإن التربويين يواجهون تحدي جعل اســـتراتيجيات الإيمان بالذات وتنظيم الذات الإيجابية لدى طلابهم شئ معتاد وذلك بـــشكل مبكـــر قدر الإمكان. أخيراً، وحيث ظهر أن توسُط الكفاءة الملحوظة على الأداء الأكاديمي المؤخر ذو أهمية كبيرة، قد يخلق المرء مناسبات وتدخلات للهدف تهـــدف لتعزيز الكفاءة الذاتية الملحوظة لمجموعات بعينها تعاني من خطر الفشل. وعـــند تعزيـــز الكفاءة الذاتية للتعلم ذاتي التنظيم، قد يدعم التربويين نجاح الطلاب الأكاديمـــي ويـــساعدوه ويحـــدون كـــذلك مـــن التأثير السلبي على هذا التحصيل الأكاديمـــي. وفـــي الـــنهاية نقـــول أن التربويين يستطيعون حشد دائرة فعالة بأداء أكاديمـــي فعـــال يؤدي إلى كفاءة ذاتية أكاديمية ملحوظة والتي بدورها تشجع أكثر على النجاح الأكاديمي.

٣

الفصل الثالث
نظرية "الطلاقة النفسية"/ الخبرة المثلى
الدفق: بحث وتطبيقات

الفصل الثالث
نظرية "الطلاقة النفسية"/ الخبرة المثلى
الدفق: بحث وتطبيقات
Flow

Milhany Csikszentmilhary, Claremont Graduate University, USA

ظهـــرت نظـــرية الطلاقة/ الدفق[1] منذ ما يزيد عن ٣٠ عاماً من التأمل في نـــتائج الأبحـــاث التـــي تناولت ما يجعل بعض التجارب مثمرة للغاية للأشخاص فيجـــتازونها حتى وإن لم تحمل لهم أية عائدات خارجية. كثيراً ما يقضي الفنانين، الموســـيقيين، الرياضيين والعديد من الأناس العاديين الكثير من الوقت والطاقة في فعل أشياء تستهلك الوقت، حتى أنها أحياناً قد تحمل شئ من المخاطر، بينما هي لا تعـــد بـــأي فائدة ضرورية لتحفيز السلوك. كيف يحدث ذلك؟ هذا هو السؤال الذي طرحته في بداية بحث الدفق في أواخر الستينات.

يمكن تلخيص ما توصلت إليه في عدد من العبارات القصيرة. أولاً بينما ندرك أن الـــسلوك البـــشري يستقي دوافعه من العديد من المصادر. حدَّد علم النفس عدد كبيـــر مـــن تلـــك المـــصادر ومنذ زمن طويل كالتالى : الاحتياجات الفسيولوجية ومشتقاتها، الحاجة للأمان، تقدير الذات، الاستقلالية وهكذا. ولكن تجاهل علم النفس جزء هام من الدوافع: تلك التي تولد الإثابة الناشئة من التفاعل المؤثر للشخص مع البيـــئة المحـــيطة. وهذه الإثابات هي ما أسميه تجربة الدفق/ الطلاقة. والأشخاص الأصـــحاء عـــند إشـــباع احتياجاتهم الأساسية مثل البقاء وغيره، سوف يتم دفعهم وتحفيـــزهم على الاكتشاف، التعلم وتطوير مهاراتهم للتفاعل بشكل أكثر كفاءة مع البيئة المحيطة بهم. عند المشاركة في مثل هذه العملية، يستمتع الناس بما يفعلونه، ويـــسعون لخـــوض الـــتجارب والخبرات بدون انتظار أي عائد من ورائها، حيث يصبح التطور هو عائدها. وهذه المشاركة الممتعة هي ما نسميه الدفق.

بالطـــبع هذه ليست فكرة جديدة فمنذ عهد أرسطو وبعده، أدرك المفكرون أن تطويـــر واستخدام إمكانيات الفرد هو أحد أهم مظاهر الحياة الواعدة المثمرة. ومن بـــين علماء النفس الأمريكيين في العصر الحديث، كان Abraham Maslow أحد

١- حالة الطلاقة أو الدفق يذكران بمعنى واحد فى متن الكتاب.

أهـــم وأقوى المؤيدين لهذا المنظور: مفهومه عن "تحقيق الذات" يشبه كثيراً مفهوم الطلاقـــة/الدفق، ولكن وبالرغم من الاشتقاق المميز لهذا المفهوم، إلا أن علم النفس الأكاديمـــي لم يعترف به – ربما بسبب الصعوبات المتأصلة في تحديد ما إذا كانت التجـــربة بطبيعـــتها تجربة ذاتية محيرة. ولجعل ظاهرة الدفق قابلة للقياس وبالتالي يقبلها العلم، بدأت في دراسة مظاهرها. ولكن لماذا يجب فهم هذه الظاهرة؟

الإجابـــة المختصرة هي أنه من المؤسف أن يتجاهل علماء النفس أحد الطرق الأساســـية المؤدية للسعادة البشرية. وكذلك إذا لم نستفد من الطلاقة النفسية، سوف يظهـــر عدد من المشكلات وذلك عندما لا يستطيع الأفراد تجربة الطلاقة النفسية/ الدفق، إما لأسباب ذاتية (مثال، الإعياء، الجهل، أو الافتقار للمهارات)، أو لأسباب خارجـــية (مـــثال، نقـــص الفرص، الاضطهاد السياسي أو العرقي أو الديني أو ما يـــرتبط بالمكانة الاجتماعية) وبذلك، يقل حبهم للحياة ويتعرضون أكثر لخطر تبني ســـلوك تدميـــري بالنسبة إليهم أو لغيرهم، من غير المحتمل أن يعترف من أبادوا شـــعب الهوتو بالسعادة التي شعروا بها أثناء قتل الأبرياء من نساء وقبائل التوتسي وأطفالها إذا أتيحت لهم فرص استخدام مهاراتهم بطريقة معقولة.

من منظور الدفق، تتسم الحياة الطيبة بالانهماك الكلي فيما يفعله المرء.

فـــي خـــلال الفـــصل الذي بين أيدينا، سوف أستعرض نموذج الدفق للتجربة المثلـــى والتطور الأمثل، وأشرح كيف يُقاس الدفق وأناقش أحدث الأعمال في هذا المجال، وأحدد كذلك اتجاهات البحث المستقبلي.

التجربة المثلى ودورها في التطور:

في دراستي للعملية الإبداعية في الستينات (Csikszentmihalyi, Getzels, 1976)، لاحظـــت أنـــه عندما يكون العمل برسم لوحة ما يسير بشكل جيد، يثابر الفنان في عمله بتركيز شديد، ولا يبالي بالجوع، الإرهاق وعدم الارتياح – ولكنه سرعان ما يفقـــد شـــغفه باللوحة حالما تنتهي. تمتد جذور بحث الدفق ونظريته إلى الرغبة في فهـــم ظاهـــرة الدافع الداخلي وذلك فإن النشاط الذاتي هو نشاط مثيب في حد ذاته، بغض النظر عن العائد الخارجي الذي قد ينتج من النشاط.

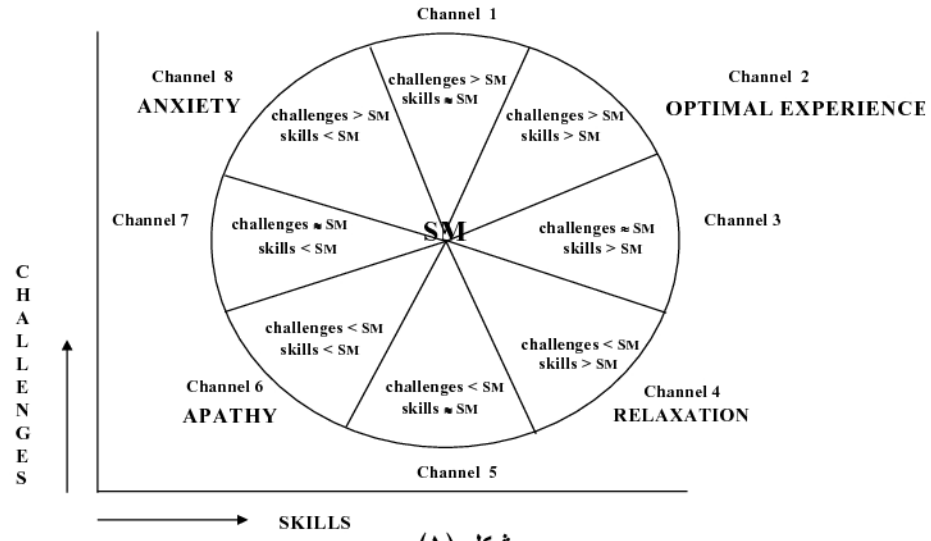
فقـــد أُجري من قبل بحث هام حول الدافع الداخلي. بالرغم من أنه لم يُجرى أي بحـــث تجريبـــي منظم لتوضيح علم الظواهر الذاتية للنشاط ذو الدافع الداخلي. بدأت في دراسة طبيعة وظروف الاستمتاع عن طريق مقابلة للرياضيين من لاعبي الجمـــباز، الـــشطرنج، متـــسلقي الـــصخور، الراقصين وغيرهم ممن أكدوا على

الاستمتاع كسبب رئيسي لمزاولتهم لنشاط ما (Csikszentmighalyi, 1975-2000)، وتوصلت إلى أن شروط الدخول في الدفق تتضمن:

- إيجاد تحديات، أو فُرَص للعمل والتحرك، والتي من شأنها أن تُنْمي المهارات الموجودة، لدى الفرد لا أن تفوقها.
- تحديد أهداف واضحة قريبة المنال وتغذية عكسية فورية حول التطور والتقدم الذي يتم تحقيقه.
- في ظل تلك الظروف، تتضح التجربة من لحظة لأخرى ويدخل المرء في حالة ذاتية مع السمات التالية:
- تركيز شديد على اللحظة الحالية.
- دمج الفعل والإدراك.
- فقدان الشعور المحقق بالذات (أي فقدان الوعي بالذات كعامل اجتماعي).
- الإحساس بأن المرء يستطيع التحكم في أفعاله، أي، الإحساس بأن المرء يستطيع مبدئياً التعامل مع الموقف لأنه يعرف كيف يستجيب لأياً كان ما سيحدث فيما بعد.
- تشويه تجربة زمنية (أي الإحساس بأن الوقت قد مضى بإيقاع أسرع من المعتاد).
- اختبار النشاط بصفته ذاتي الإثابة، مثلما يكون الهدف النهائي هو مجرد عذر للوصول للتقدم المأمول.

توصلنا فيما بعد إلى أن هذه الظواهر متماثلة عبر بيئات العمل ومجالات الترفيه المختلفة، بغض النظر عن الفرق الثقافي، العمري، الطبقي والفرق في النوع.

عندما يكون المرء في حالة الدفق، فإنه يعمل بكامل طاقته (Decharms، 1968، Deci 1975، White 1959). والحالة هنا تمثل توازن ديناميكي. كما أنه يعتمد دخول الدفق على تحقيق توازن بين طاقات العمل الملحوظ وفرص العمل. ولكن التوازن هش. إذا فاقت التحديات المهارات، أولاً يصبح المرء حذر ثم قلق، وإذا فاقت المهارات التحديات يسترخي المرء في البداية ثم يصاب بالملل في نهاية الأمر، يوضح التمثيل البصري لهذه الصورة جودة التجربة كدور لنسبة بين التحديات والمهارات الملحوظة شكل (١). وكما توفر الانتقالات المحيطة، يضغط القلق أو الملل على الفرد لتعديل مستوى المهارة أو التحدي أو كلاهما من أجل الهروب من حالة النفور وإعادة الدخول في الدفق.



شكل (١)

أثــبت التفــسير الأساسي لحالة الطلاقة/ الدفق مدى قوته، فالتجربة مثبتة في نفــس المعنى من خلال طبقات، أعمار، أنواع وكذلك ثقافات (Asakawa، 2004، Massimini, Delle Fave 2004) وأنماط متنوعة من النشاط.

اســتمرت أبحــاث الدفق خلال الثمانينات والتسعينات في العديد من المعامل المختلفة بالولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا خاصة إيطاليا (Csikszentmihalyi 1988، Jnghilleric، 1999، Massimini، Carli، 1987، Delle Fave, Massimini 2000). ونــتج عــن هــذه الأبحــاث عدة تعديلات لنموذج الحالات والديناميكيات التجريبية التي تحمل في طياتها مفهوم الدفق/ الطلاقة.

اســتُخدم مفهــوم الطلاقــة/ الدفق على يد الباحثين الذين يعكفون على دراسة التجــربة المثلــى (مثل الترفيه، الأنشطة الرياضية، أنشطة الفن، الدافع الداخلي)، وكــذلك على يد الممارسين الذين يتناولون سياقات يمثل فيها دعم التجربة الإيجابية أهمــية خاصــة (خاصةً، التعليم الرسمي على كافة مستوياته). كما اكتسب المفهوم تأثيــر متــزايد خارج النطاق الأكاديمي في مجالات مثل الثقافة الشائعة، الرياضة المحترفة (الاحتراف) وقطاع الأعمال.

في بداية الأمر كان العمل على الدفق يتمثل في علم النفس وبشكل أساسي في نطاق الاتجاه الإنساني الخاص بكل من (Maslow, McAdams, Rogers, 1990).

أو كجزء من أدبيات البحث التجريبية على الدافع والاهتمام الداخلي (مثال Ryan, Deci 1985، Renninger, Krapp, Hidi، 1992). في السنوات الأخيرة أصبح نموذج الفرد ككائن حي ذاتي التنظيم يتفاعل مع البيئة، بمثابة نموذج محوري في علم النفس وهو يتوافق مع نموذج العمل والتطور النفسي المصاحب لمفهوم الدفق (Rathunde, Csikszentmihalyi 1998، EriInghill، 1999).

تكتسب تجربة الدفق شكلها عن طريق كلاً من الفرد والبيئة المحيطة، فهي تضم دافع فجائي ملح في نظام مفتوح (Csikszentmihalyi 1985): مما يحدث في أي لحظة هو استجابة لما حدث قبل تلك اللحظة تماماً، بدلاً من أن يمليه شئ مقصود وموجود من قبل داخل الفرد (مثال: سمة ما)، أو داخل البيئة المحيطة به (مثال: دور أو سيناريو). ويُعد الدافع شئ مفاجئ ملح لأن الأهداف القريبة تولد من التفاعل وعلى ذلك، تقدم السطور التالية الفكرة المزدوجة للأهداف المفاجئة الملحة طويلة الأمد، مثل الاهتمامات الجديدة على سبيل المثال.

يجب التركيز على أن الطلاقة بإمكان المرء أن يجد الطلاقة/ الدفق في أي نشاط، حتى في العمل كصرّاف، مكوجي، أو سائق سيارة... فالتحديات والمهارات الذاتية وليست الموضوعية هي التي تؤثر في جودة ونوعية تجربة الفرد وخبراته. وبالمثل، فإن الشخص المشارك في نشاط الدفق قد يدخله إذا فرّقت التحديات المفرطة أو عوامل التشويش تجربة هذا الفرد. على سبيل المثال، وجد (Abuhamdeh, 2007) أنه بينما في العديد من الأنشطة المدرسية يزداد استمتاع الطلاب عندما يحققون التوازن بين التحديات والمهارات، نجد أنهم حين يجتازون الاختبارات يستمتعون باكتسابهم مهارات أكثر من التحديات التي تواجههم.

الدفق/ الطلاقة النفسية، التعقيد والتطور:

عندما ينصب اهتمام الفرد الكامل على التحديات التي بين يديه نجده يحقق حالة منظمة من الوعي والإدراك (راجع Nakamura, Csikszentmihalyi, 2002). وذلك للحصول على مناقشة كاملة للعلاقات بين الدفق وعمليات الانتباه، فالأفكار، المشاعر، الرغبات والأفعال جميعها في تناغم وانسجام. والتجربة الشخصية تدمج وتميِّز أيضاً بين النوعيات المحددة الظاهرة والمعقدة.

تتحقق فكرة التعقيد في شكل آخر أيضاً فحالة الدفق تقدم عائد داخلي وتؤدي لدفع الفرد في طريق البحث عن إعادة متماثلة لتجارب أخرى له، وهذا من شأنه

تقديم آلية انتقائية إلى العمل النفسي الوظيفي الذي يدعم نمو الفرد (Delle Fave & Massimini, 2000). بينما يسيطر الأفراد على التحديات التي تواجههم في نشاط ما، نجدهم يطورون مستويات أعلى من المهارة وتقل المشاركة في النشاط عن ذي قبل. وحتى يستمروا في تجربة الدفق عليهم المشاركة أكثر في تحديات أشد تعقيداً. والمستوى الأمثل من التحدي يقوي المهارات الموجودة مما ينتج عن قدرات وطاقات معقدة للعمل. ويميِّز هذا العامل بين نموذج الدفق ونظرياته التي تُعَرِّف التحدي الأمثل في ضوء نقطة اتزان يعود الفرد إليها، أو أقصى مستوى من التحدي يجب الوصول إليه (Csikszentmihalyi & Moneta, 1996). وعلى ذلك يوفر نشاط الدفق نظام لتحديات متدرجة قادرة على مواءمة استمتاع الفرد المستمر ودعمه بينما تنمو مهاراته.

تتمثل أحد أهم إسهامات Fausto Massimini ومدرسته في "ميلان" وفي إدراك الدور الذي لعبه الدفق في نشوء الثقافة وتطورها. ويقول Massimini وزملائه أن التقنيات، الفنون، العلوم وأساليب الحياة جميعها تتطور بشكل كبير لأنها توفر الحصول على حالة الدفق لأولئك الذين يخترعون المادة ويستخدمونها أو الحرف والبراعة البشرية التي تُكَوِّن الثقافة. بينما النظم السياسية، التطبيقات المنزلية، النظريات العلمية الغير ممتعة تكون من السهل نسيانها وسرعان ما يتوقف الفرد عن استخدامها على عكس الأشياء الأخرى الممتعة (Csikszentmighalyi & Delle Fave, Massimini, 1988, Jnghilleri, 1999).

الشخصية ذاتية الهدف :

كما أشرنا آنفاً، ركزت نظرية الدفق وأبحاثه على الظواهر بدلاً من الشخصية. وهدفها كان فهم ديناميكيات التجربة المتكررة والظروف التي تكون هذه التجربة مثالية في ضوئها. وتبدو القدرة على تجربة الدفق تقريباً عالمية. بالرغم من ذلك يتنوع البشر كثيراً في مدى تكرار هذه التجربة. كما يختلفون كذلك في نوعية خبرتهم وتجاربهم وفي رغبتهم في فعل ما يفعلونه، عندما تكون قدراتهم وفرص العمل لديهم مرتفعة في آن واحد. ويقترح هذا أن التوازن الأخير يمثل شرط أو ظرف هام ولكنه ليس كافياً من أجل الوصول إلى حالة الدفق/ الطلاقة النفسية.

منذ البداية، وإمكانية الشخصية ذاتية الهدف واضحة- الشخص الذي يستمتع بالحياة أو "يفعل أي شئ من أجل الشئ نفسه، بدلاً من الرغبة في تحقيق هدف

خارجي فيما بعد من هذا الشئ" (Csikszentmihalyi, 1997). يتميز هذا النوع من الشخصيات بمهارات عالية فريدة تساعد الفرد على الدخول إلى الدفق والبقاء فيه لمدى معين بغض النظر عن الظروف والملابسات المحيطة. وتتضمن هذه المهارات الفريدة الفضول العام والاهتمام بالحياة ككل، المثابرة، والمركزية الذاتية البسيطة مما ينتج عنه القدرة على التأثر بدافع العائد الداخلي.

بإضافة منظور زمني لمفهوم الشخصية ذاتية الهدف، يرى كلاً من (Csikszentmihalyi, Nakamura, 2007) أن التطور الأمثل على مدار حياة الفرد يشمل تكوين "رأسمال نفسي" (Psychological capital). وبهذا تعني مجموعة أوسع من المهارات الفائقة أو العادات المكتسبة التي تساعد الفرد على الاستمتاع بأي شئ يفعله ليس فقط في الحال ولكنها كذلك تزيد من إمكانية الاستمتاع بالتجارب والخبرات المستقبلية. لذلك فالشخص الذي يخوض تجربة الدفق فقط عند المشاركة في رياضات قتالية، أو عندما يلعب شطرنج قد لا يبني رأسمال سيكولوجي لأن مصادر المتعة تلك سوف تنضب فيما بعد على مدى حياة الفرد. كما أنه لا يستطيع بناءه وهو يضيع سنوات حياته في كد وكدح على أمل الاستمتاع بالحياة فيما بعد.

قياس الدفق والشخصية ذاتية الهدف:

هناك العديد من الأدوات ذاتية التقرير تُستخدم لدراسة الدفق، وتتضمن المقابلات الشخصية، مقاييس الورقة والقلم، وطريقة عينة التجربة. وفي السنوات الأخيرة أضيفت بعض المناهج الجديدة بما فيها المقاييس الفسيولوجية.

المقابلة:

نتج مفهوم الدفق من المعالجات النوعية لماهية شعور الفرد عندما يسير نشاط ما على ما يرام (Csikszentmihalyi, 1975-2000). تقدم المقابلة شبه الموجهة معالجة جماعية لتجربة الدفق في مجالات الحياة الواقعية. في البداية كانت المقابلة الشخصية أداة هامة في شرح وتصوير أبعاد ديناميكيات تجربة الدفق. وفيما بعد كانت بمثابة مدخل الاختيار في البحوث الاستكشافية للدراسة (مثال Reed, Schallert, Deithloff, 2002، Berry,1999 , Newman, 2006).

الاستبيان:

تُستخدم مقاييس الورقة والقلم على نطاق واسع عندما يكون الهدف هو قياس أبعاد تجربة الدفق بدلاً من وصفها أو قياس الفروق في حدوثها في سياقات أو لدى

أفــراد مختلفــين. يقدم استبيان الدفق للمستجيبين عدة فقرات تصف حالة الدفق تلك وتــسأل ما إذا كان المستجيبين قد عاشوا التجربة، كم مرة، وفي أية أنشطة. ويقوم مقــياس الدفــق ذو المفردات العشرة (Mayers, 1978) بتقدير مدى تكرار تجربة المــستجيب لأبعــاد الدفق (مثال: "أنا أشترك"، "أحصل على تلميحات مباشرة حول مدى جودة أدائي" في أنشطة محددة). وظف كلاً من (Delle Fave, Massimini, 1988) مقياس الدفق واستبيان ترادفياً لتحديد أنشطة الدفق ثم مقارنة معدلات أبعاد الدفق لدى الفرد. وعلى عكس هذه التقديرات الشاملة لمدى تكرار الدفق في أنشطة معيــنة، ظهــر في ألمانيا مقياس يُقَيِّم حالة الدفق في المهنة الحالية للمستجيب، وتم ترجمته إلى عدة لغات أخرى Engeser, Vollmeyer, Rheinberg, 2003.

تمخــض العمــل القياســي المكثف الذي قدمه جاكسون وزملائه (Jakson, Marsh, 1996, Jkson Eklund, 2002- 2004) مقياسين متوازيين من ٣٦ مفردة لقياس :

١- مدى تكرار الدفق في نشاط ما (مقياس الدفق التنظيمي 2 -FDS).
٢- درجــة تحديــد أبعــاد الدفق لتجربة أو حدث اكتمل للتو (مقياس حالة الدفق، FSS-2).

وعلــى الرغم من ان هذه المقاييس مصممة لقياس الدفق في الأنشطة البدنية، والمــرتبطة بالنــشاط الرياضــي إلا أنها تُستخدم كذلك وبنجاح في دراسة مظاهر أخرى مثل الموسيقى. وأخيراً، يستمر الباحثين في وضع وتطوير مقاييس استبيانية للدفق في أنشطة معينة، مثل العمل (Bakker, 2005).

طريقة عينة التجربة (ESM):

تعتمد طرق المقابلات والقياس الكلي على إعادة بناء استرجاعي لتجربة سابقة، حــيث يــتوجب على المستجيبين أن يقسم بشكل متعادل العديد من الأحداث المنفصلة لــيُكون صورة للتجربة الذاتية النموذجية عندما تسير الأمور بشكل جيد ثم يُقَدِّر مدى تكــرار أو مدى حدة هذه التجربة. تطورت دراسة الدفق بشكل كبير لأن الباحثين في الــسبعينات قــد طوَّروا أداة مناسبة بشكل مذهل لدراسة الحالات التجريبية الموجودة بالفعــل، بمــا فــيها التجربة المثلى. يمكن إيجاد عرض آخر "لطريقة عينة التجربة" (Larson, Csikszentmihalyi 1987, Csikszentmihalyi, Schmidt, 2006). باختــصار، يحمــل المشاركين أجهزة ترقيم تميز كل منهم في أوقات محددة من قبل

وذلك لاستكمال استبيان يصف اللحظة التي تم ترقيمهم فيها. تحتاج هذه الطريقة لعينات عشوائية متعددة من التجربة اليومية الواقعية.

يمكن الاطلاع على مناقشة مفصلة لدراسة الدفق باستخدام "طريقة اختبار العينة" (Rathunde, Csikszentmihalyi 1993, Csikszentmihalyi, Hekterer, Schmidt, 2006, Csikszentmihalyi Nkamura, Schmidt, 2002, Csikszentmihalyi Shernoff, 2006)، في تعديل لعينة التجربة الطبيعية درس أبو حميده Abuhamdeh المنافسة في نطاق نادي شطرنج على الإنترنت، حيث كوّنت معدلات اللاعبين مقياس موضوعي لمستويات المهارة والتحدي قورن فيما بعد بمدى استمتاعهم باللعبة (Csikszentmihalyi, Abuhamdeh, 2010).

القياس الموضوعي:

تخلق "طريقة عينة التجربة" مجموعة من اللحظات في الدفق خاصةً عندما يتم جمع أعداد كبيرة من عينات التجربة. يتم تقسيم (Custodero, 1998) بيانات المقابلة والملاحظة إلى ثلاث مجموعات حتى يتم تُكوِّن مقياس سلوكي للدفق خلال الأداء الموسيقي لأطفال صغار.

بالتعاون مع الزملاء Moller & Ullen وغيرهم، حاولنا تحديد المؤشرات الفسيولوجية للدفق بدون مقاطعته. تقترح أبحاث "طريقة عينة التجربة" أن المشاركة والاستمتاع يصاحبهما مستويات منخفضة من الكورتيسول اللعابي عن المتوقع من وقع معين من اليوم (Adam, 2005)، مما يعني مستويات توتر منخفضة وكذلك انخفاض في ضغط الدم.

معالجة معملية:

مدفوعين بنفس الهدف وهو دراسة ديناميكيات الدفق، قام عدد من الباحثين بضبط عدد من الظروف المعملية الهامة – عادةً ما يكون مستويات التحدي والمهارة في نشاط ما مثل اللعب عبر الاتصال المباشر بالإنترنت أو موقف تعليمي ما – وحصلوا على تقارير ذاتية حول الدفق (مثال Vollmeyer, Rheinberg, 2003, Ainley, Pearce, 2005)، قام Moller باستطلاع إجراء للعبة حاسوبية كمبيوترية وذلك بتوفير معالجة معملية معيارية للدراسة المنظمة لديناميكيات الدفق حتى يتسنى استخدامها من قبل الباحثين (Moller, 2007).

قياس الشخصية ذاتية الهدف:

مع تزايد الاهتمام بالشخصية ذاتية الهدف، سعى الباحثين لإيجاد سبيل لقياسها باستخدام البيانات الطبيعية التي يتم جمعها عن طريق "طريقة عينة التجربة".

وأصبح الوقت الذي ينقضي في المواقف شديدة التحدي وذات المهارة العالية التي تحث على الدفق هو أكثر المقاييس انتشاراً في الاتجاه العام نحو الدفق (Adlai-Gail, 1994, Hektner, 1996, Asakawa, 2004). ومن الأرجح أن تشمل مقاييس رأس المال السيكولوجي ما يُعرف بالشخصية ذاتية الهدف، مثل اكتساب "مهارات فريدة" لتنظيم التجربة (Nakamura, Csikszentmihalyi, 1989, Whalen, Rathunde, 1993, Csikszentmihalyi 2007).

أبحاث الدفق وتطبيقاته في التعليم:

يعتبر محيط العمل والمحيط الكلينيكى التحليلي من أهم مجالات تطبيق أبحاث الدفق. والتعليم هو مجال هام آخر تحقق فيه تقدم كبير، فيما يلي سوف أتناول بعض الدراسات في مجال التعليم المدرسي.

على سبيل المثال، هناك العديد من الدراسات التي تربط بين الدفق وبين الالتزام والتحصيل أثناء المرحلة الثانوية (Mayers, 1978, Carli, Delle Fave, Massimini, 1988, Nakamura, 1988) فقد أظهرت دراسة طولية باستخدام (طريقة عينة التجربة) لطلاب موهوبين من المرحلة الثانوية وجود علاقة بين نوعية التجربة والمثابرة. قارنت الدراسة بين طلاب في السابعة عشرة من عمرهم ولا زالوا ملتزمين بمجال موهبتهم وبين أقرانهم الذين ابتعدوا عن هذه المجالات. قبل ٤ سنوات من هذه الدراسة مر هؤلاء الطلاب المستمرين في الالتزام بحالة الدفق أكثر وقلق أقل من أقرانهم عند المشاركة في أنشطة مدرسية، كما أنهم يصفون مجال موهبتهم بأنه مصدر للدفق (Csikszentmihalyi, Rathunde, Whalen, 1993). ففي دراسة طولية لطلاب موهوبين في الرياضيات (Heine, 1996)، ظهر أن الطلاب الذين مروا بحالة الطلاقة/الدفق في الجزء الأول من الدورة الدراسية قدموا أداءً أفضل في الجزء الثاني، مما يشير الى أن الدفق يتنبأ بالأداء. وللاطلاع على ملخص لبحث في هذا المجال ارجع إلى (Csikszentmihalyi ,Shernoff, Shneider, Shernoff, 2003).

هناك عدد متزايد من الأبحاث تتناول سياقات تربوية مختلفة فى أبحاث الدفق. وتعد دراسات أنواع المدارس، علوم التربية والممارسات التعليمية ذات طبيعة توضيحية. في دراسة "طريقة عينة التجربة" لمدارس إعدادية، أظهر طلاب Montessori مزيد من الدفق وكانوا أكثر دافعية في المدرسة من الطلاب الذين يرتادون مؤسسات تقليدية مشابهة (Csikszentmihalyi, Rathunde, 2005). بغض

النظر عن أنشطة الفصل، قدمت علوم التربية أنشطة مثل التعلم المشترك التعاوني، مـزيد مـن الدفـق أكثر من علوم التربية الغير فعالة مثل الاستماع للمحاضرات، بالنسبة لكل من طلاب المرحلة الثانوية والجامعة (Miller, Peterson, 2004). في دراسـته لاسـتراتيجيات المعالجة التربوية، حدد (Turner, et al., 1998) فصول لدراسـة الرياضيات في مدرسة ابتدائية حيث قدم الطلاب تحديات ومهارات تفوق متوسط العينة، وحاول هؤلاء المعلمين دعم التوجيه، مناقشة الفهم، منح الاستقلالية وتـشجيع الدافع الداخلي بدلاً من أن يظلوا شديدي التوجيه والتقييم باستخدام التحكم الخارجـي.بالإضـافة إلـى أبحـاث التعلُم، تناولت دراسات عديدة خبرة وتجربة المعلمين في العمل. اقترحت دراسة بريطانية حديثة أن طلاب المرحلتين الابتدائية والـثانوية يختبرون الدفق بشكل متكرر كثيراً، وأن مستويات الدفق لديهم قد تفوق تلك لدى العاملين في مهن أخرى عديدة.

كمـا تـناولت الأبحاث التي أجريت على المعلمين الأشكال السابقة من الدفق. مـن بـين المـؤهلات المقدمـة هنا نجد الكفاءة الذاتية (Basom, Frase, 2004) ومـصادر الوظـيفة (Bakker, 2005). قدمت دراسة طولية (Bokker, Lorens, Salanova, 2006) دلـيل علـى "اتجـاه لولبي صاعد وإيجابي": كلاً من الموارد الشخصية (أي، معتقدات الكفاءة الذاتية والإيمان بها) والموارد المؤسسية (أي الدعم الاجتماعي على سبيل المثال) قد أثرت بشكل إيجابي في الدفق المرتبط بالعمل، كما يؤثـر كذلك الدفق/ الطلاقة المرتبط بالعمل بشكل إيجابي في الموارد التي يحشدها العاملين.

تطبيق الطلاقة/الدفق في مجال التعليم:

تمثل المدارس مجال هام لتطبيق الدفق على سبيل المثال (Key School) في "إنديانا بوليس" وهي مدرسة عامة افتتحت منذ عام ١٩٨٧ تسعى إلى:

١- خلق بيئة تعلم و تدعم الحصول على الطلاقة.

٢- مـساعدة الطـلاب على تكوين اهتمامات وتطوير القدرة والاستعداد لاختبار وتجربة الدفق، في مراكز أنشطة الدفق يتمتع الطلاب بفرص منتظمة مستمرة لاختيار مجالات وأنشطة تتعلق باهتماماتهم ويشاركون فيها.

فـي "الـدانمارك" يـدمج التربويين مبادئ الدفق في المنهج المدر سي وعلوم التـربية مـنذ مرحلة الروضة وما بعدها (Anderson, Kristensen, 2004) وتُقَيِّم المدارس تجربة الطلاب للدفق وكذلك سمات ومظاهر أخرى للعمل الإيجابي.

مستقبلاً، سيكون من الضروري جعل التعلم بمثابة حالة مستمرة للدفق لكي يولد سمات يستمتع بها الأطفال بشكل طبيعي، فإذا ما كان يفقدونها عند الالتحاق بالمدارس فلاشك بأن التعليم سوف يتوجب عليه التغيير في القريب العاجل- أو سنكون جميعاً في مشكلة كبيرة.

بعض التغييرات - كما هو مُعتاد في تاريخ البشرية - ترجع إلى نتائج غير مقصودة للتكنولوجيا - على سبيل المثال، على المستوى الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية يستخدم الطلاب بالفعل أجهزة الكمبيوتر المحمولة لديهم أثناء المحاضرات في الفصل الذي يضم ٣٠ طالباً، على الأقل ٢٠ منهم ينهمكون بشدة في شاشات أجهزة أثناء تحدث الأستاذ، ولا يستطيع الأستاذ أن يعرف ما إذا كانوا يسجلون ملاحظاتهم أو يراسلون أصدقائهم أو حتى يلعبون لعبة البريدج مع طالب في هونج كونج أو بيونيس آيرس.

كم سيحتاج الأمر حتى نجد طلاب في السادسة من عمرهم يجلبون نظم المعلومات الخاصة بهم للصف الأول بالمرحلة الابتدائية؟ هل سنحاول منع ذلك، أو سنسمح به لأنه وبالرغم من كل شئ يجدر بالمدارس أن تكون مصادر للتعلم؟ في هذه الحالة، قد نتوقع أن يتغير دور المعلمين والمدارس كذلك بطرق لا تزال حتى هذه النقطة غير متوقعة. والشئ الوحيد الأكبر هنا هو أن أجهزة الحاسب المحمولة (لاب توب)، آي باد وجيل جديد كامل من أجهزة الاتصال تتطور حالياً سوف تفتح أسوار المدارس أمام فيض من المعلومات أكبر بكثير مما نشهده حالياً.

في تلك الحالة، ما هو نوع المستقبل الذي نرغب في بنائه لمدارسنا؟ فمن خلال العرض السابق، اقترح ثلاثة أهداف أساسية سيتوجب على المسئولين التربويين في الأجيال القادمة النظر إليها بشيء من الجدية.

١- مساعدة الطلاب على مواجهة تحديات حقيقية:

في الأجيال الماضية تعلم معظم الأطفال وبسرعة أن ما يفعلونه وما يفشلون في فعله له تداعيات حقيقية. فإذا تجاهلوا حَلْب البقر مع أولى نسمات الصباح، فسوف يسمعون حوار مؤلم يتردد صداه في أرجاء الحظيرة. وإذا نسوا جلب البطاطس من الحقل إلى الداخل، فربما يذهبون للنوم بأمعاء خاوية. أما في المدينة فقد يكون أسلوب الحياة المدني اليوم هو ما يحمي الأطفال من تحمل أية مسئوليات، وبالتالي يصبح إحساسهم بامتلاك مهارات لمواجهة تحديات المعيشة أكثر تجرُداً وصعوبة.

أنه عندما كان ولدي "مارك" في الصف الثاني، سألته في نهاية العام الدراسي عن أكثر شئ يتذكره مما حدث له في المدرسة خلال التسع شهور الماضية ولأنه كان بالفعل ولد مجتهد جداً (فهو اليوم أستاذ جامعي في الفلسفة الصينية)، توقعت منه أن يتذكر لحظة تنوير معرفي، أو مناسبة توصل فيها لفهم عميق. ولكن وبدلاً من ذلك وبعد بعض التفكير بدأ يحكي لي والإثارة تنعكس في تلألؤ عينيه عن واحدة من أوائل الحصص التي حضرها عندما جمع المعلم النقود التي أحضرها الطلاب من المنزل ليدفعوا مقابل الحليب الذي سيحصلون عليه من المدرسة طوال العام الدراسي. بعد جمع كل الأموال (١٣ دولار تقريباً) استدار المعلم نحو "مارك" وطلب منه توصيل هذا المبلغ الطائل إلى المدير، ويقول "مارك" وكان علي صعود السلم، والمشي في ممرات طويلة، وكل هذا المبلغ في جيبي.. وأخاف أن أضيِّع جزء منه، أو أن أتعرض للسرقة...". وحينها أدركت ولأول مرة كيف أصبح أطفالنا يفتقرون للفرص التي يُظهرون فيها ما يستطيعون فعله، ومدى أهمية الأمر بالنسبة إليهم أن يشعروا بقدرتهم على الاضطلاع بمسئوليات أبعد من المتطلبات الدراسية التي توفرها المدرسة (الكلام علي لسان Csikszentmihalyi).

في نهاية الأمر تعلم "مارك" كيف يستمتع بتحديات المعرفة المجردة – أولاً في الرياضيات، ثم اللغة الصينية. ولكن أغلبية الأطفال يقضون أكثر من ١٣ عاماً في المدرسة بدون أن يتعلموا كيف يمكن أن يكون التعلم الأكاديمي ممتعاً جداً. لا يرى الطلاب الواجب أو المهمة الدراسية مصدر تحدي فقط بل مجرد عوائق يجب التغلب عليها بدون أي متعة، فقط من خلال تصميم محض. فما يفعلونه في المدرسة ليس له علاقة بما يحدث في حياتهم الواقعية، والطلاب لا يتعلمون كيف يستمتعون بدروسهم ودراساتهم ولكن فقط يعرفون كيف يجتازون المقررات بأقل جهد ممكن.

هل ستتمكن المدارس من تدريس مهام يراها الطلاب واقعية، مهام تتطلب الاجتهاد، المخاطرة أو التضحية؟ إذا لم تستطيع ذلك، فسوف تكون العواقب خطيرة على المدى الطويل. فقد يؤدي ذلك إلى خلق أجيال من الشباب يكبرون مع مفاهيم هشة حول أنفسهم، جهلاء بمصادرهم الداخلية، ليس لديهم القدرة على المبادرة ما عدا في الأمور المعرفية المجردة. ولكن إذا وفرت المدارس لأطفالها الفرص ليتعلموا أشياء عن أنفسهم، فمن المرجح وبشدة أنهم سوف يتعلمون أكثر وبشكل أفضل كل شئ حول العالم الذي يحيط بهم كذلك.

٢- التعلم مع الآخرين:

يتكون معظم نظم التعلُم في المدارس الغربية من خلال عمل فردي. يقرأ الطالب بمفرده، يعمل بمفرده، ويخضع للتقييم بمفرده. ولكن هناك دليل على أن الأطفال (والكبار كذلك) يشعرون بالسوء أكثر في العزلة من وجودهم مع الأقران. في المدرسة تكون دافعيتهم أعلى عند العمل في مجموعة - كما هو الحال في معامل العلوم، أو في المشروعات التي تحتاج لدمج مهارات طلاب مختلفين. في المدارس الثانوية الأمريكية يحدث ذلك لأقل من ١٠% من الوقت - وأحياناً أقل بكثير (Shernoff, et al., 2003).

ليس الأمر فقط أن الطلاب يتعلمون أفضل ويصبحون أكثر اهتماماً بالتعلم مدى الحياة، وذلك عندما يكونون مدفوعين لذلك على يد صحبة من الأقران بل إن هناك ميزة أخرى وهى تعلُم العمل في مجموعات وذلك بسبب أن العديد من الوظائف والأعمال اليوم تتضمن عمل جماعي. فلقد مضت أيام العمل المنفرد، فالعمل والمعرفة الآن تحتاج للقدرة على دمج مهارات تكميلية في مجهود جماعي.

بالطبع لن يكون سهلاً الانتقال إلى علوم وأساليب تربوية تعتمد على التعلم الجماعي فهناك العديد من الفرضيات تحتاج لإعادة تقييم وسوف تكون النتائج بمثابة أساس و قاعدة لانطلاق التطبيقات التي وعلى الأرجح سوف تجعل الطلاب مشتركين ومنغمسين في المعرفة.

٣- تشكيل تمثيل عالمي:

معظم مظاهر التعليم في الماضي كانت تتضمن تعليم الأطفال الانتماء للأسرة، العشيرة، الجماعة العرقية وفي النهاية للدولة أو الوطن والآن وصلنا إلى مرحلة في تطور البشرية نحتاج فيها إلى التيقن من أن تعليم الأطفال الولاء للعرق البشري ولبيئة الكوكب الذي يعتمد عليه عنصرنا البشري أصبح حاجة ملحة من أجل البقاء. ولقد أصبح الاقتصاد العالمي واقع، في السراء والضراء. ولكن لن تصبح البشرية ككل نظام موحد حتى يتعلم الأطفال ومنذ نعومة أظفارهم مدى اعتماد أحدنا على الآخر وكيف سنصبح فريسة للصراعات المتزايدة إذا لم يتوفر الاعتراف المتبادل بيننا باحتياجاتنا المشتركة واحتياجنا لبعضنا البعض.

يُعد هذا الموضوع قضية جديدة في تاريخ البشرية، حيث تمكننا فقط خلال الخمسين سنة الماضية أو نحوها أن ندرك أننا نمتلك القوة اللازمة لتدمير ليس فقط بعضنا البعض ولكن كذلك لتدمير البشرية بأكملها وأي حياة على الأرض. فنحن الآن قادرين على قتل المحيطات، تدمير الغابات، جعل المناخ قاتل- وهي جميعاً

أشـــياء لـــم تكن مجال تفكير لوقت قريب. حيث كانت وحدة العالم وثباته شئ فوق الشبهات ولكن سيدرك أحفادنا أنهم قد يفقدون الماء والهواء الذي يحتاجون إليه في أي وقـــت مـــن جـــراء ســـوء إدارتنا- مما يهدد أمنهم وحياتهم. إذاً ما الذي علينا تعلـــيمهم إيـــاه للـــتأكد من إدراكهم لما عليهم فعله لكي يضطلعوا بهذه المسئوليات الجسام، بدلاً من السقوط في هوة الفزع واليأس؟

التحدي الذي يواجه التعليم؟

يجـــب أن يـــواجه المجتمع ككل ضروريات الحياة والبقاء الثلاثة تلك السابق ذكرها، تعلُم كيفية تحمُل الفرد بمسئوليات أفعاله، في العمل الجماعي المشترك، مع إدراك كـــون مـــستقبل الحياة على هذا الكوكب في أيدينا. فالتربويين لا يستطيعون تحمُـــل مواصـــلة تدريس منهج تقليدي باستخدام أساليب وعلوم تربوية قديمة، بينما العـــالم يتغير بسرعة مخيفة من حولنا، مع كل تقدم تكنولوجي، تتضاءل قوة وقدرة البـــشرية علـــى تحقيق أهداف مثمرة ونافعة- ولكن تقل كذلك قدرتها على إلحاق الأذى كـــذلك. والمـــدارس التي تفشل في إعداد الشباب لتحمل مسئولية العالم الذي ســـيرثونه سوف تكون كمن ترك أطفال صغار يلعبون بسكاكين حادة، أو سمح لهم بقيادة شاحنات على الطريق.

لـــن يـــستطيع قطـــاع التعليم تحقيق ذلك بمجرد توصيل المعلومات الصحيحة للأطفـــال. فالمعرفة المجردة مفيدة لمن يؤمنون بالتجريد ويثقون فيه- ولكن العديد مـــن الأطفال يجدون صعوبة في ترجمة ما يتعلمونه معرفياً إلى دوافع وسلوكيات تخلق الفرق بين "معرفة الكتاب" والتطبيق الفعلي. نحن نحتاج لعلوم تدريس وتربية لا تعـــتمد فقـــط على العقل ولكن كذلك على القلب- وربما حتى على نظم السلامة والأمان البدائية التي نشأت معنا في تكويننا.

فـــي عـــام ١٩٦٢ كـــتب Aldous Huxley روايته المفعمة بالأمل وأسماها الجزيرة (Island). في ذلك الكتاب وضع نظام تعليمي تربوي هدفه إعداد الأطفال للحياة في مجتمع مثالي خيالي. أول درس تلقاه كل الأطفال في عمر السادسة تقريباً كـــان تـــسلق الصخور. وعن طريق ربطهم ببعضهم البعض يتعلمون كيفية تخطي الـــصخور الزلقة. ويقول Huxley أنه بذلك تعلم الأطفال أهم ثلاثة مهارات فريدة يعـــتمد عليها التعلم بأكمله فيما بعد: أولاً، تعلموا أن يثقوا بأنفسهم لدرجة أن يعلقوا أرواحهم بأيديهم، ثانياً، أن يثقوا بأقرانهم لدرجة أن يجعلوا أرواحهم بأيديهم، وثالثاً، أن يتحملوا مسئولية حياة الآخرين.

بالـــرغم من أن زمننا الحالي أخطر بكثير من الزمن الذي عرفه Huxley منذ ٥٠ عامـــاً، إلا أن طريقته قد تظل متطرفة لحد كبير. فنحن معتادون على الراحة ونحـــب الراحة التي نعيشها كثيراً، ونعتقد أن أفضل ما نستطيع تقديمه لأطفالنا هو جعل حياتهم أفضل وأكثر راحة وسهولة حتى وإن كان الثمن الذي عليهم دفعه هو حياة متناقضة على كوكب يتضاءل ويتقلص.

الخاتمـــة :

يقـــدم بحث الدفق المعرفة لعدة قضايا محورية بالنسبة للسيكولوجية الإيجابية. فـــي المقـــام الأول، نجده يوضح ظاهرة التجربة المثلى ويجيب عن السؤال التالي: كـــيف تبدو الأمر وأنت تعيش منغمس كلياً في اللحظة؟، كما أن هذا الاتجاه البحثي يحاول أن يسيطر على الظروف التي تقف كعائق أمام التجربة المثلى، مع التركيز علـــى الكـــيانات الواعدة أكثر مثل الأسرة، المدارس ومكان العمل. بالرغم من أن الدفـــق يعمل كحاجز صد الإصابة بالأمراض والتأثيرات السلبية، إلا أن أهم إسهام لـــه في نوعية الحياة يتمثل في منحه التجربة الوجيزة المتكررة قيمة ما، مما يساهم في بناء الوعي والثقافة.

٤

الفصل الرابع
الأساس الدافعي للحياة التي تلتمس السعادة والصالح العام عبر الأمم:

الفصل الرابع
الأساس الدافعي للحياة التي تلتمس السعادة
والصالح العام عبر الأمم
Motivation Basis of Well-Being

Chrikov, V. University of Seskatchewan, Canada
Ryan, R. University of Rochester, USA

مقدمة:

يـــرغب البـــشر في كل مكان بالعالم في التمتع بصحة جيدة وحياة مديدة، مع الاســـتمتاع بالحـــياة والسعادة، وأن يحبهم الآخرين ويتقبلونهم، كما أنهم يناضلون ليـــصبحون منتجـــين، مبدعين وفاعلين في أي شئ يحاولون تحقيقه. طوال قرون عديـــدة يحـــاول الفلاســـفة، المفكـــرين في العلوم الإنسانية، القادة الدينيين وعلماء الاجتماع فهم الطرق المؤدية لحياة متناغمة منسجمة وكذلك الظروف المؤدية إليها. فـــي الفـــصل الـــذي بـــين أيديـــنا، نستمر في دراسة طبيعة وأساس الحياة الأمثل والمـــصلحة العامـــة باستخدام افتراضات نظرية مستقاة من "نظرية تقرير المصير" Self-determination theory (SDT). كما سنستعرض الإطار المفاهيمي والبحث التجريبي الذي يدعم التناول الدافعي لنظرية تقرير المصير والخاصة بالعوامل التي تُـــسهِّل أو تقـــوض محاولات البشر للوصول لحياة إيجابية منسجمة. وسوف نهتم بـــشكل خـــاص بالظـــروف الاجتماعـــية التـــي تشجع على الدافع الأمثل وصحة الفرضيات والنتائج المقدمة وذلك عبر الثقافات المتعددة.

الإطار المفاهيمي :

لكـــي نـــصف الهـــدف الأسمى للوصول لحياة منسجمة، مثالية وتفي بمتطلبات الإنـــسان ســـوف نـــستخدم مفهوم "فلسفة السعادة" في ضوء المبدأ الذي قدمه أرسطو (مـــثال: Deci, Ryan, 2001, Singer, 2008, Conti, Schwartz, Waterman, 2008)، بالنـــسبة لعلمـــاء الـــنفس الإيجابيين ومتخصصي العلوم الإنسانية يعتبر هذا المفهـــوم مـــصدر يـــضم السمات الأساسية للحياة البشرية الإيجابية وذلك لأن فلسفة الـــسعادة تعني التصرف والمعيشة في تواؤم وتجانس واتساق مع أفضل قدرات الفرد

وصفاته (تحقيق الذات)، وذلك بهدف تحقيق الأهداف ذات القيمة الداخلية للفرد (حياة ذات مغـزى). وتقـضي هـذه الفلـسفة بزرع الفضائل والمميزات في حياة الأفراد (الطبيعة البشرية الإيجابية)، وهي تقوم بالاستنتاج المحقق حول دوافع ورغبات الفرد والعمل بناءاً على هذا الاستنتاج (عامل بشري، الوعي)، كما أنها تنتج عن حياة الفرد وبالتالـي تعكـس اسـتقلالية الفرد وتحقيقه لذاته (Deci, Huta, Ryan, 2008). فإذا مارس شخص ما أسلوب فلسفة السعادة في حياته فسوف يشعر بالسعادة والخير وهو مـا قد يصاحبه الشعور بالبهجة والاستمتاع والرضا العميق وإشباع حاجاته كإنسان. ولكـن لأن الحـياة بفلـسفة السعادة لا تهدف بشكل مباشر للحصول على المتعة أو الـسعادة، يمكـنها أحياناً أن تضم الجهود الشاقة وحتى المعاناة، وهنا تختلف مفاهيم الصلاح من سعادة ومتعة عن بعضهم البعض (Ryan, et al., 2008).

تتمثل أحد الأساليب لمقاربة الفهم السيكولوجي لشروط وظروف فلسفة السعادة لوجـود البشرية هو تحليل الأساس الدافعي لهذا الأسلوب في الحياة. من بين العديد مـن النظـريات الحديثة للدافعية نجد أن نظرية "تحقيق الذات" تركز بشكل أساسي علـى هذا الهدف. في الحقيقة وفي ضوء هذه النظرية، نجد أن جذور الحياة بفلسفة الـسعادة ترجع إلى دافعية البشر: العوامل التي توجه وتمول تصرفات البشر لكي يكافحـوا للوصـول لأهـداف داخلـية معينة ترضي احتياجاتهم النفسية الأساسية وتمارس كفاءاتهم وقدراتهم بطريقةٍ تحقق لهم ذاتهم.

بمـزيد مـن التحديد نقول أن نظرية تحقيق الذات تقترح ثلاثة مجموعات من العـوامل الموجهة والمنشطة التي تكون الدافع الإنساني: الاحتياجات السيكولوجية، أهـداف الحـياة وأشكال مختلفة من التنظيم الدافعي للنشاط الحالي المستمر. تخلق التفاعلات بين هذه المجموعات الثلاثة مجموعة العوامل التى تُكوِّن الأساس الدافعي لحياة البشر المُثلى والمنسجمة وصالحهم العام.

- تُعـد الاحتـياجات السيكولوجية جزء من جوهر الدافع الإنساني– فهي الحالات المغذيـة للوجـود السيكولوجي للبشر الذي من شأنها بعد تغذيتها أن تجعل هذا الوجـود مثمر ومُرْضي وإنساني بشكل كلي (Deci, Ryan, 2000(a), Deci, Ryan,2000(b)). ويعتبر باحثي "نظرية تحقيق الذات" هذه الحالات ضروريات وحتمـيات كونية داخلية (Deci, Ryan, 2000) أساسية لتحقيق أمثل عمل ونمو شخصي للإنسان. يختلف إشباع الاحتياجات السيكولوجية الأساسية عن إرضاء الـرغبات والـشهوات، والتي يكتسبها البشر طوال حياتهم في أنها تدفع البشر بعمـل أكثـر مثالية، إنتاجية وصحة، بينما قد لا يكون إرضاء الرغبات مصدر

لخيـــر للإنـــسان وقـــد يكـــون أحياناً ضاراً له ولتقدمه. فهناك ثلاثة احتياجات سيكولوجية أساسية من وجهة نظر نظرية تحقيق الذات.

الحاجة للاستقلالية – ضرورة أن يكون المرء متمتع بالخيار والإرادة والتنظيم الذاتـــي فـــي أفعاله وخيارات حياته، الحاجة للكفاءة، والأهلية – الحاجة لأن يشعر الفـــرد بأنـــه كفء وقادر على التفاعل مع البيئة، والحاجة للتواصل مع الآخرين– وهو مطلب أساسي للفرد حيث يرغب في الاتصال بأناس آخرين وأن يهتم لأمرهم ويهـــتموا لأمـــره (Ryan, 1995) يقول الرأي العلمي الأساسي في "نظرية تحقيق الـــذات" أن المغـــذيات والعـــوامل التـــي تـــؤيد وتُدعم وتُسهل إشباع الاحتياجات الـــسيكولوجية تمـــثل شرط أساسي للحياة بمبدأ فلسفة السعادة. ومن أجل أن يعيش البـــشر فـــي سعادة، صحة ونجاح يجب إشباع حاجاتهم السيكولوجية بشكل منتظم ومـــتوازن (Niemiec, Sheldon) أشـــارت الأبحاث التجريبية الطولية والمتعددة الأقـــسام إلـــى أن البـــشر عندما يشعرون بإرضاء احتياجاتهم السيكولوجية نجدهم يتمتعون بحال وصحة أفضل ومستويات أعلى من السعادة والحيوية (Reis, Ryan, Sheldon, 1996, Ryan, Roscoe, Gable, Sheldon, Reis, 2000, Canevello, Rnee, Patrick, Lonsbray, 2007, Deci, Ryan, Vansteenkiste, 2008).

- أمـــا المكـــون الثاني للآلية الدافعية للحياة بمفهوم فلسفة السعادة هو الأهداف، الطمـــوحات والكفـــاح الذي يعتبره الأشخاص بمثابة قيمهم ويحاولون تحقيقها علـــى فترات مختلفة من حياتهم. قد يكون هذا الكفاح من أجل الحرية، تحسين ظـــروف المجتمع، تنمية الذات، التقرُب لله، الثروة، الشهرة، توثيق العلاقات مـــع الحبيب، الصحة وغيرها الكثير. وسط هذا الزخم من أهداف الحياة، نجد "نظـــرية تحقـــيق الـــذات" تفـــرّق بين الأهداف الداخلية والخارجية. الأهداف والطمـــوحات الداخلية مثل أن يكون المرء مواطن مُنتج وفعال، أن يهتم بشأن الآخـــرين، أن يخلق السلام والانسجام في محيطه، أن يناضل من أجل تحقيق ذاتـــه، تنمـــية الـــذات وفهمهـــا وهي جميعاً تعتبر أهداف تتعلق بالاحتياجات الـــسيكولوجية الأساسية وترضيتها بشكل مباشر. وهذا يعني أنه عندما يجتهد البشر لتحقيق هذه الأهداف فهم بهذا يشبعون احتياجاتهم السيكولوجية الأساسية (Deci, Kasser, Sheldon, Ryan, 1996) لأن الأهـــداف الداخلية تعتبر في "نظرية تحقيق الذات" مؤشر يعكس القيم الأساسية التي لا يمكن الاستغناء عن أي مـــنها وهي ليست وسيلة لقيم أخرى (Ryan, et al., 2008). هذه العلاقة

الجدلـــية بـــين الاحتياجات السيكولوجية والأهداف الداخلية تخلق خلفية دافعية محببة للحياة السعيدة، المنسجمة والمثمرة.

الأهداف الخارجية: مثل الكفاح من أجل الثروة، الشهرة، الرغبة في أن يكون المـــرء جـــذاباً ويتمـــتع بـــشعبية، أن يكـــون قوياً ومسيطراً على أفكار الآخرين ومشاعرهم وأفعالهم، جميعها تعتبر بدائل لإرضاء الحاجات السيكولوجية الأساسية. بالـــرغم من أن الديناميكيات بين القيم الخارجية والاحتياجات السيكولوجية قد تكون شديدة التعقيد، إلا أنها عند تحقيقها لا تحقق رضا الاحتياجات السيكولوجية. إذا كان الأشـــخاص مهووســـين بهذا النوع من أهداف الحياة وهي تسيطر على طموحاتهم الداخلية، فقد يتأثر صلاح أحوالهم ويضطرب انسجامها.

مـــن الـــضروري التأكيد على أن البشر في الحياة الواقعية يكافحون من أجل تحقـــيق كـــلاً من الأهداف الداخلية والخارجية، ولا يوجد ما يُسيء في الرغبة في الثراء أو حُسن المظهر. ولكن تنشأ المشكلة عندما تطغى هذه الطموحات الخارجية علـــى أهـــداف الفرد الداخلية وتبدأ في السيطرة على حياة الأفراد وتلغي الأهداف الداخلـــية الهامـــة لتحقيق حياة سعيدة. هناك عدة دراسات في نطاق "نظرية تحقيق الـــذات" تُنـــشئ علاقات إيجابية بين الأهمية النسبية للطموحات الداخلية ومصلحة البـــشر العامة (Ryan, Kasser, 1993, Niemiec, 1996, Rasser, 2002, Deci, Ryan, 2009).

- ثالث مُكون للدافعية والذي طبقاً لنظرية تحقيق الشخصية يقع في جوهر سعادة البـــشر وصلاح أحوالهم هو الأشكال المختلفة من التنظيم الدافعي والتي تحكم أنـــشطة البـــشر المستمرة. وتختلف أشكال التنظيم الدافعي في نظرية تحقيق الشخـــصية كوظـــيفة لمركز السببية وراء أفعال الفرد، بمعنى، إذا كانت هذه الأفعـــال تحدث كما حددت العوامل الخارجية (تنظيم خارجي) أو كما حددها الفـــرد نفسه تبعاً لتقييمه لسلوكيات معينة أو لاستنتاج وتحقق مدروس (تنظيم مـــتكامل) (Connelle, Ryan, 1998, Deci Ryan, 2000). هـــناك شـــكل منفـــصل مـــن التنظـــيم الدافعـــي يُعَرف بالدافع الداخلي أو الذي يعتمد على الاستمتاع، السعادة والاهتمام بالقيام بنشاط معين.

يُعـــد مفهـــوم "إضـــفاء صفة الذاتية" في نظرية تحقيق الذات بمثابة رابط بين الأشكال المستقلة والخاضعة من التنظيم الدافعي (Poulton, Wallis, 2000). تعتبر هـــذه الـــصفة الذاتية عملية سيكولوجية يتبنى فيها الفرد متطلبات، معايير خارجية وحـــرمان وحقوق اجتماعية ودمجها في هوية الفرد وإحساسه بالقيمة. ومن خلال

نظرية تحقيق الذات يعتبر الإضفاء الدافعي للصفة الذاتية نوع من التنظيم الدافعي. وكلما كان السلوك ذاتي كلما كان مستقلاً في تجربته (Deci, Williams, 1996, Deci, Ryan, Grolnick, 1997).

من أجل العرض الحالي سوف نركز على ثلاث أشكال رئيسية من التنظيم: الدافع المقيد، عندما تكون المكافآت أو الجزاءات الخارجية، أو التوقعات الداخلية من الآخرين أو المسئولية هي العوامل السببية لأفعال الفرد، الدافع المستقل، عندما يدرك الفرد أنه يختار وبإرادته عمل أو فعل معين، والدافع الداخلي، عندما يتصرف الفرد بشكل منفرد بناءاً على اهتماماته، متعته وسعادته التي تصاحب سلوكه. وتعتبر كلاً من الدوافع الداخلية والخارجية أشكال ذاتية التحديد للدافع، وذلك لأن ذات الفرد تقف خلفها، ولكن آلياتها وديناميكياتها النفسية مختلفة. تتحدد السلوكيات في الحياة الواقعية عن طريق مزيج من الأشكال الثلاثة للتنظيم الدافعي جميعها، ومرة أخرى، وكما هو الحال مع المكونات السابقة (الاحتياجات وطموحات الحياة)، نجد أن السيطرة النسبية للدافع المستقل على الدافع المقيد هي أهم شئ لتحقيق حياة سعيدة وصحية. عند هذه النقطة أكدت مئات من الدراسات التجريبية مدفوعة بنظرية تحقيق الذات على الدور النفعي الذي يلعبه أشكال الدافع الأكثر استقلالية في تعلُم وإبداع وصلاح أحوال البشر (انظر Deci, Ryan, 2002(a), Deci, Ryan, 2000 (b), Vansteankiste, et al., 2008). وتتمثل فائدة الدافع ذاتي التحديد في أنه يمثل وبشكل مباشر أهم وأقوى الاحتياجات السيكولوجية- الحاجة إلى الاستقلالية وإلى تحقيق الذات، أن يكون المرء على طبيعته وكما هو أن يعيش بإرادته الخاصة الحرة وبقدراته هو.

يقترح الدليل أن العلاقات بين أهداف الحياة والتنظيم الدافعي وراء أفعال الفرد وتصرفاته قد تكون متشابكة ومعقدة (Deci, Ryan, 2000, Sheldan, Deci, Rasser, Ryan, 2004, Chirkov, Playford, DeGuzmanc, Safdar, 2008). تعكس الأهداف محتوى طموحات الأفراد وتجيب عن السؤال التالي: "ما الذي يكافح البشر من أجله؟" بينما يجيب التنظيم الدافعي على السؤال التالي: "لماذا يكافح البشر من أجل هذه الأهداف؟" في هذه الحالة، نجد أن العلاقات بين الأهداف- وخاصةً الخارجية منها- والدافع وراءها قد تخلق ديناميكيات معقدة، بمعنى أن الأهداف الخارجية (المال على سبيل المثال) يمكن السعي خلفها إما لأسباب مستقلة أو مقيدة. وبالنسبة للأهداف الداخلية هناك نزعة لدى البشر ليكونوا ذاتي التحديد ويحققوا ذاتهم أثناء الوصول لهذه الأهداف (Sheldon, 2002). على أي حال، كلاً

مـــن ســـمات "لماذا" و"ماذا" للسلوكيات تساهم بشكل مستقل في التنبؤ بنتائج الطاقة والصلة والإنتاجية (Deci, Lens, Vansteenkiste, 2006).

الظروف الاجتماعية التي تُهيئ وتساعد الدافع الأمثل:

فـــي كلمـــات وجيزة، وفي ضوء "نظرية تحقيق الذات". نقول بأنه حتى يحيا البـــشر حياة سعيدة يحتاجون لإشباع احتياجاتهم السيكولوجية الأساسية من استقلالية وكفاءة وتواصُل. وقد يرتبط هذا الإشباع بتحقيق الأهداف الداخلية التي تطغى على الأهـــداف الخارجـــية، وكـــذلك بممارسة أشكال ذاتية التحديد من الدافعية في حياة الأفـــراد اليومية والذي يجب أن يطغى على الدوافع المقيدة. ولكن ما هي الظروف الاجتماعـــية التي تهيئ وتحرك هذه الأهداف والدوافع؟ ما هي العلاقات التي يجب إنـــشائها بين الأطفال وذويهم، بين الشركاء، بين الطلاب والمعلمين، رئيس العمل ومرؤوســـيه، بـــين المواطنـــين في دولة ما وبينهم وبين من يمثلهم في المؤسسات الاجتماعـــية والسياسية المختلفة من أجل أن يتمتع الأفراد بالاستقلالية وبحياة ثرية ومُشْبَعة؟

تـــوجد إجابـــات علـــى هذه الأسئلة كذلك في "نظرية تحقيق الذات" تثبت هذه النظـــرية وجـــود تأثيـــرات من قِبَل كلاً من الظروف الاجتماعية القريبة والبعيدة. العلاقـــات الاجتماعية المتقاربة هي علاقات الفرد في أقرب بيئة اجتماعية له والتي تعـــتمد غالـــباً علـــى التفاعلات المباشرة وجهاً لوجه: في الأسرة أو بين الطلاب والمعلمـــين، بـــين الرؤســـاء ومرؤوســـيهم. أما العلاقات الاجتماعية البعيدة فهي العلاقـــات بـــين أنـــاس فـــي مؤسسات اجتماعية متنوعة: في الحكومة، الشرطة والمؤســـسات التـــربوية والصحية. تعتمد هذه العلاقات على المعايير والممارسات الثقافـــية المـــشتركة، ما هو الشئ الجيد، الصائب والمعتاد في هذا المجتمع والتي تخلق خلفية لمزيد من التفاعلات الشخصية.

بـــناءاً علـــى فرضـــيات "نظرية تحقيق الذات"، نجد أن العلاقات الاجتماعية القـــريبة الصحية هي تلك التي تدعم الاحتياجات السيكولوجية الأساسية للبشر. على ســـبيل المثال، يحتاج المعلمين لمعرفة احتياجات طلابهم واحترامها وكذلك أهدافهم واهـــتماماتهم ويحتاجون كذلك لبث الثقة في أنهم قادرين على تحقيق تلك الأهداف، وكـــذلك تقـــديم حب ودعم غير مشروطين للأطفال إذا فشلوا أو واجهوا مشكلات معينة. ومن الضروري بالنسبة إليهم أيضاً الاهتمام بوجهة نظر الأطفال وتزويدهم بخيارات مختلفة حول كيفية التصرف في حياتهم (Leone, Patric, Eghart, Deci,

(1994, Jang, Reeve, 2006. ظهـرت متطلـبات مماثلـة هامة لخلق بيئة تدعم الاحتـياجات الأساسية في نطاق الأسرة (Grolnick, 2003)، في مكتب طبيب، أو فـي صالة الألعاب الرياضية (Chatzisarantis, Hagger, 2007) وكذلك في محل العمل (Deci, Gange, 2005).

أمـا الظروف الاجتماعية البعيدة فهي العلاقات الاجتماعية التي تقوم على قيم ومعاييـر الـثقة، المـساواة، الاحترام، التحمُل، تقدير الكرامة البشرية واحترامها والفردية في نطاق مؤسسات اجتماعية مختلفة وفي المجتمع ككل وتعزيزها. تناول الباحثين هذه القيم والتطبيقات المتعلقة بها على مستويات مختلفة بوصفها ديمقراطية ليبـرالية (Sen, 1999, Jnglehart, 2000)، الرأسـمالية الاجتماعية، أو الأشكال الرأسـية مقابـل الأفقية من العلاقات الاجتماعية (Baum, Chirkov, Lebedera, Molodtsova, Tatarko, Ziersch, 2003)، هذه الأنماط من العلاقات متأصلة في الخلفـية التاريخية، الثقافية والدينية للمجتمع وهي موجودة في أشكال الممارسات، القوانـين، الـنظم الرسمية والمعايير الغير الرسمية المشتركة والأدوار التي تمثل الـسلوك المناسب للأفراد. توفر العلاقات الاجتماعية البعيدة سياق اجتماعي ثقافي للعلاقـات القـريبة وأخيراً لتحقيق إشباع للاحتياجات السيكولوجية الأساسية ودعم للحافـز ذاتـي التحديد. ومن الضروري ملاحظة أنه بالإضافة إلى الصحة النفسية وصـلاح الأحـوال، نجد أن هذه الظروف القريب منها ومن البعيد تزيد كذلك من إبـداع الأفراد وقدرتهم على الابتكار مما يمثل سمة أساسية للعمل الإنساني الكامل (Amabile, 1983, Deci, Ryan, 1985). حدد باحثي "نظرية تحقيق الذات" كذلك علاقات ليس فقط بين البيئات الداعمة وإشباع الاحتياجات السيكولوجية ودعم الدافع للاستقلالية، ولكن أيضاً بين هذه العلاقات الداعمة والأهداف التي يحاول الأشخاص تحقـيقها والقـيم التـي يناضـلون من أجلها (Deci, Sheldon, Simons, Lens, Vansteenkiste, 2004).

مناقشات حول القدرة على تطبيق "نظرية تحقيق الذات" عبر الثقافات المتعددة:

يرى واضعو نظرية تحقيق الذات (مثل Ryan, 1995, Deci, Ruhl, Ryan, 1997) أن النـزعات الدافعـية: الاحتـياجات، الأهـداف، تنظـيم الدافع، الآليات والظـروف الـسيكولوجية التـي تدعمها عالمية تقريباً، مما يعني أنها تنطبق على جمـيع ممثلـي الأجـناس البـشرية ويجـب أن تعمـل في كل السياقات الثقافية والمجـتمعات. تقـول نظرية تحقيق الذات أن الثقافات تحدد – وبشكل مختلف عن بعضها البعض– المجالات التي قد تستخدم فيها أفراد المجتمع حاجات أساسية، كما

أنهـــا تـــصوغ الأنـــشطة المناســـبة التي من خلالها يتم التعبير عن الدوافع الذاتية واستخدامها. كما أن الثقافات تنسب المعنى لتجربة الأفراد في الاستقلالية، وتفسرها إمـــا بإيجابية أو مرغوبة، مما يحتاج للدفع والتأييد، أو كسلبية وغير مرغوبة، مما يحـــتاج للحد والحماية. ولكن تقول النظرية أنه عبر تلك القيم والتعبيرات المتنوعة يبقـــى الاقتـــباس الوظيفـــي لإشباع الحاجات الأساسية- عندما يتم إشباع الحاجات الأساســـية تزيد رفاهية الفرد والمجتمع، وعندما لا تلقى ما لا يخدمها تقل مستوى الفرد وتقع نزاهة المجتمع فريسة للمساومة.

مـــا هـــي المـــشكلة التي تواجه تطبيق هذه المكونات العالمية ولماذا يعارض بعـــض العلماء هذا الموضع في التطبيق؟ في المقام الأول، نجد علماء النفس الذين يُنْكِرون إمكانية تطبيق مبادئ نظرية تحقيق الذات عالمياً يشككون عن الدور النفعي للاَســـتقلالية فـــي أداء وعمل الأفراد. من وجهة نظر العديد هؤلاء المفكرين تعتبر مكـــونات الاســـتقلالية وتحقـــيق الذات تلك جزء من مجموعة قيمية ثقافية، والتي بالاشـــتراك مع قيم مثل الفردية، التحررية، الاستقلالية والاعتماد على الذات تعمل على تكوين الحضارات الغربية. لذلك، فإن هذا المكونات غير قابلة (أو جزئياً فقط) للتطبيق على باقي أنحاء العالم، المعروف أنه أقل فردية وأكثر جماعية وتوجُه نحو المجمـــوعة (Kitayama, Markus, 2003). وتـــبعاً لهـــذه النظـــرة المحددة، تعد الاســـتقلالية قـــيمة ذات تكوين اجتماعي تخضع طبيعتها للتناول بشكل مختلف في ســـياقات متعددة عبر الثقافات المتعددة. إذاً تُعتبر الاستقلالية وتحقيق الذات ميزات نـــسبية ثقافـــية، وتعتبر الموافقة على النظرة العالمية مجرد مثال لاستعمارية ثقافية ذات جـــذور غـــربية عرقية. المناظرات محترمة وقوية على الجانبين (Devoe, Iyengar, 2003, Helwig, 2006)، ولكن دعونا نرى ما يستطيع البحث التجريبي الأخير عبر الثقافات المتعددة وفي ضوء نظرية تحقيق الذات أن يقدمه في مجالات عديدة لعلم النفس من أجل دعم أو تقويض هذه النظرة الكونية العالمية حول طبيعة الدافع البشري الأمثل.

الدليل التجريبي على الدور العالمي المفيد للاستقلالية الدافعية:

لا تقـــدم نظـــرية تحقيق الذات مجرد معالجة نظرية للأساس الدافعي لرفاهية وســـعادة الإنـــسان، ولكـــنها كـــذلك طوَّرت أساليب مبتكرة لاستخدام الدافع الذاتي الـــتحدي ووضـــعت مقاييس سيكولوجية لقياس الأشكال المختلفة للدافع في سياقات متنوعة وعبر مجالات عديدة (Rigby, King, 1993, Vallerand, et al., 1993,

Connell, Ryan, 1989, Carducci, Losier, Koestner, Vallerand, 1996, Haddad, Tuson Pelletier, 1997).

تناولت العديد من الدراسات وبشكل مباشر الثبات الإحصائي لتقييمات الدافع المستقل بناءاً على نظرية تحقيق الذات خلال أنواع وثقافات وأزمنة مختلفة (Chirkov, Ryan, 2001, Ryan, Raplan, Kim, 2003, Pelletier, Otis, Grouzet, 2006, Assor, Roth, Kaplan, Kanat, Maymon, 2006). وعندما تصاحب هذه الدراسات بحث الثبات اللغوي لهذه المقاييس عبر لغات، أعراق وشعوب مختلفة (Baranowski, Barkoukis, Chatzisarantis, Hagger, Wang, 2005, Hayamizu, 1997, Awong, Tan, Sheldon, Rudy, 2007, Tanaka, Yamauchi, 2000, Vallerand, Pelletier, Briere, Blais, 1989, Vanteenkiste, Zhou, Soenens, Lens, 2005, Tanaka, Yamauchi, 1998) ، نجدها تثبت أن هذا التفعيل للاستقلالية بناءاً على نظرية تحقيق الذات له مغزى لغوي وقابل للتطبيق على مشاركين من شعوب ومجتمعات ومجموعات عرقية ولغوية متنوعة.

هناك مصدر آخر للتأييد التجريبي لعالمية دور الاستقلالية الدافعية بين الثقافات المختلفة نجده في الدراسات العالمية للاحتياجات النفسية ومأهميتها في زيادة رفاهية الشعوب وعلاقاتها الصحية (Rasser, Kim, Elliott, Sheldon, 2001, Kim, Chirkov, Solky- Butzel, La Guardia, 2005)، وعندما تكتسب هذه الاحتياجات الصفة الإجرائية وتخضع للقياس تبعاً لنظرية تحقيق الذات، تظهر علاقاتها الإيجابية مع رفاهية الأفراد وعملهم المهني والاجتماعي الفعال في سياقات مختلفة.

أما الشكل الثالث للدليل على عالمية الفرضيات الدافعية لنظرية تحقيق الذات فنجده في دراسات للدور المثمر المفيد لدافع الاستقلالية في تطور تعلُم، ومعرفة، وأخلاقيات وسيكولوجية الطلاب. على سبيل المثال، أظهرت الدراسات التي أجراها (Vansteenkiste, et al., 2005) على طلاب صينيين أثناء عملهم بدافع أكاديمي مستقل، أن الطلاب من جمهورية الصين الشعبية قد أظهروا مواقف أكثر تجاه التعلم التواؤمي، النجاح الأكاديمي والمصلحة الشخصية، بينما عندما كانوا مدفوعين بدافع أكثر تقييداً، كانوا ميالين أكثر لمواقف تعلمية سيئة التواؤم، مع تزايد معدلات التهرب من التعليم وسوء الأحوال بشكل عام. هناك بحث أكثر حداثة في كوريا الجنوبية (Rim, Ryan, Reave, Jang 2009) استخدم مدخلاً مختلفاً

لاختبار دور الدافع المستقل في التعلم. طرح هؤلاء الباحثين على طلاب من يُسأل سؤالاً حول أكثر وأقل التجارب التعليمية التي واجهتهم إرضاءً لهم. وقاموا بتقييم دور الحاجة في الاستقلالية والأدوار الأخرى التي لعبتها الاحتياجات السيكولوجية في تفسير هذه التجارب والخبرات. اكتشف هؤلاء الباحثين أن المستوى المرتفع من الاستقلالية (مع الكفاءة العالية) يصاحبه أكثر التجارب التعليمية إشباعاً بينما المستوى المتدني في الاستقلالية في التجارب والكفاءة الضعيفة ترتبطان بالتجارب الأقل إشباعاً. في دراسة أخرى في نطاق نفس المشروع، أظهر Jange وزملائه أن الشعور بإشباع الرغبة في الاستقلالية يتنبأ بالتحصيل الدراسي للطلاب، مشاركتهم ثبتت صحتها عن طريق ضبط بعض المتغيرات الوسيطة. وكذلك عن طريق استخدام تصميم بعيد المدى. أثبت Sheldon وزملائه (٢٠٠٤) أنه بغض النظر عن الدولة التي أتى منها المشاركين (جمهورية الصين الشعبية، كوريا الجنوبية، تايوان والولايات المتحدة الأمريكية) نجدهم جميعاً يفضلون "امتلاك أهدافهم الخاصة"، مما يعني أنهم يعبرون عن دافع مستقل قوي يتناسب مع الدافع المقيد من أجل الكفاح لتحقيق هدفهم الشخصي، وأن الدافع المستقل وراء نضالهم الشخصي كان دائماً مصحوب بمستوى حياة ذاتي أفضل. أظهرت هذه الدراسات عبر الثقافات المتعددة أن الدافع المستقل عندما يعمل من خلال إطار نظرية تحقيق الذات فإنه يقدم أداءً مثمراً ونافعاً عبر الثقافات والشعوب والمجتمعات المختلفة.

هناك مجموعة رابعة من المناقشات تتعلق بالفرق عبر الثقافات المتعددة بين الأهداف الداخلية والخارجية وعلاقاتها بالحياة الصحية الأمثل للشعوب. أُجريت العديد من الدراسات عبر الثقافات المتعددة بين طلاب الجامعة في العديد من الدول (Elliot, Shedon, et al., 2004, Grouzet, et al., 2005)، في روسيا (Ryan, et al., 1999)، ألمانيا (Ryan, Kasser, Schmuck, 2000)، كوريا الجنوبية (Lee, Kasser, Kim, 2003) وكرواتيا (Brdar, Rijavec, Miljkovic, 2006)، أيدت هذه الدراسات وبحسم الفرضيات القائلة بأن:

١- يمكن تقسيم أهداف حياة البشر إلى مجموعتين: داخلية وخارجية، وأن..
٢- التفوق النسبي للأهداف الداخلية على الخارجية له تأثير إيجابي على صالح أحوال وحياة الفرد.

والمجموعة الخامسة من الأدلة التجريبية فتتمثل في دراسات تتناول طبيعة العلاقات الشخصية القريبة – سماتها المستقلة الداعمة ودورها في تعزيز التعلم الإيجابي، الدافع والنتائج الإيجابية للصحة النفسية ومن أهم آراء المحددات الثقافية

أن العديد من الثقافات تُقَدِّر وبشدة الانصياع للسلطة وطاعتها، الانضباط الصارم والأسلوب الهرمي السلطوي للعلاقات بين الطالب والمعلم.

في هذه المجتمعات، يرى المفكرين أن دعم استقلالية الأفراد، تزويدهم بخيارات، الاعتراف بمشاعرهم وأفكارهم وآرائهم وتقديرها لن يلقى التقدير بل سيعمل ضد التطور الأمثل (Miller, 1999). أما الباحثين فيعارضون هذا الموقف وبدلاً من ذلك يقترحون أن دعم الاستقلالية يُعد شرط ضروري لإرضاء الحاجة لها ولرعاية الدافع المستقل، كما أنه يحمل فائدة عالمية حتى في نطاق الثقافات المختلفة التي لا تُقر بشكل واضح هذا النمط من التفاعل الاجتماعي (Deci, Ryan, 2003).

لقياس الدعم الملحوظ للاستقلالية، استخدم بعض باحثي نظرية تحقيق الذات "تعديلات على استبيان مناخ التدريس" والذي تم ترجمته للغات عديدة واختُبر من أجل الصحة والثبات عبر الثقافات المتعددة (Chirkov, Ryan, 2001, Hagger, et al., 2007)، أجريت عدة دراسات للدور الإيجابي للبيئات الأكاديمية والأُسرية الداعمة في بعض الدول الغربية: بلجيكا (Socnens, et al., 2007)، بريطانيا (Ntoumanis, 2005)، كندا (Demers- Demers, Legault, Pelletier, 2005)، فرنسا (Bois, Bressoux, Sarrazin, Trouilloud, 2006)، ألمانيا (Ryan, Stanek, Zueblke, Levesque, 2004)، إيطاليا (Szadejko, 2003)، النرويج (Rvalo, Ommundsen, 2007) والولايات المتحدة الأمريكية (Jange, Reeve, 2006, Deci, Ryan, LaGuardia, Grolnick, 2006)، كما أجريت أبحاث مماثلة في العديد من الدول الغير الغربية وتنوعت كثيراً من حيث الأبعاد الجماعية السلطوية، وغيرها من الأبعاد الثقافية، ومن بين هذه الدول البرازيل (Willness, Ryan, Chirkov, 2005)، إسرائيل (Assor, Roth, Kanat- Maymn, Kaplan, 2005, Assor, Kanat- Kaplan, Maymon, 2007)، كوريا الجنوبية (Jang, et al)، اليونان، بولندا وسنغافورة (Hagger, et al., 2005)، الصين (Vanstee, Nkiste, et al., 2005)، باكستان (Stewart, et al., 2000)، روسيا (Chirkov, et al., 2001)، وباستخدام طلاب من خلفيات عرقية مختلفة في جنوب أفريقيا (Louw, Muller, 2004) تايوان (Harde et al., 2006)، وباستخدام عينات متنوعة من المهاجرين واللاجئين في كندا (Downie, et al., 2007)، بالاتساق مع فرضيات "نظرية تحقيق الذات" نجد أن دعم الاستقلالية من قِبَل المعلمين والأهل يصاحبه مزيد من الدافعية المستقلة، صحة نفسية أفضل، مشكلات سلوكية أقل، احترام وتقدير أكثر للذات ومثابرة أقوى في مجالات متنوعة. هذا الارتباط

الإيجابـــي عبـــر نطاق واسع من الثقافات التي تُقَدِّر دعم الاستقلالية بشكل مختلف يثـــبت صحة فرضيات نظرية تحقيق الذات بشأن الأهمية الأساسية التي يمثلها دعم الاحتياجات السيكولوجية والاستقلالية الدافعية في الأداء البشري.

الخاتمـــــة :

تقـــول نظـــرية تحقيق الذات أن النشاط البشري الذي يتسم بالدافعية المستقلة المـــتكاملة، وتـــوجهه الأهداف والطموحات الداخلية هو أكثر ما يشبع الاحتياجات الـــسيكولوجية الأساسية وبالتالي بمقدوره تحسين أحوال الفرد والمجتمع. بينما هناك بعـــض المثقفـــين يـــرون أن هذه الفرضيات تنادي بالعِرْقية والاستعمارية كما أنها موجهة للدول الغربية، من وجهة نظرنا يعاني هؤلاء النقاد من التباس في المفاهيم، حـــيث يعادلون بين الاستقلالية وحرية الإرادة والاختيار (عدم التبعية) وبين الفردية (مقابـــل الجماعـــية) (Chirkov, et al., 2003) مـــن منظور نظرية تحقيق الذات بإمكـــان الفرد أن يكون مستقل فردياً أو مستقل جماعياً، وبإمكانه كذلك أن يؤيد أو يعارض بشكل مستقل التقاليد الموروثة والاتجاهات الثقافية المختلفة.

وتقتـــرح نظـــرية تحقـــيق الذات أيضاً أنه من أجل تحقيق القيم والممارسات الثقافـــية أياً كان مضمونها مصلحة الفرد والمجتمع والخير لهما عليها أن تدعم (لا أن تُفَوِض أو تُضْعِف) إشباع الاحتياجات السيكولوجية الأساسية لا يستطيع الأفراد أن يدمجـــوا بـــشكل كامـــل القوى الثقافية، الاقتصادية والسياسية التي تعيق إشباع الحاجـــات الأساسية وبالتالي من المرجح أن تعتمد هذه العوامل على طرق الضبط والتحكم لتنظيم سلوك الأفراد.

بهـــذا الشكل نجد أن نظرية تحقيق الذات تمثل قضية جدلية أساسية بين الثقافة وتحقـــيق اســـتقلالية الفرد، وتقترح أن عمل الفرد وصلاح أحواله يكون أفضل في المجـــتمعات الثقافـــية الأفـــضل في إشباع الاحتياجات النفسية الأساسية لأفرادها. ونتيجة لذلك، سوف ينسب أفراد هذا المجتمع لممارساتهم الاجتماعية الثقافية أقصى شـــرعية وصـــحة، وســـيقل بالتالي شعورهم بالتغريب (Chirkov, et al., 2005, Chirkov, 2007).

يـــصادق العديـــد من أبرز علماء الاجتماع والعلوم الإنسانية في دول وأزمنة مختلفة على هذه الفرضيات بشأن الأهمية العالمية للحرية والاستقلالية والاحتياجات الـــسيكولوجية الأخـــرى بوصفها احتياجات أساسية للبشر. ولكن الجديد هنا هو أن الأبحـــاث التجـــريبية المعتمدة على نظرية تحقيق الذات تؤيد وبقوة هذه الفرضية.

وتقترح تلك النتائج كذلك أن بعض أشكال النسبية الثقافية تنكر القدرات، الاحتياجات، والاستعدادات المعرفية والدافعية الأساسية المسبقة لدى البشر، وتؤيد تناول بسيط للغاية للتفاعلات المعقدة بين الطبيعة المعرفية والدافعية التي يمتلكها البشر وبين بيئتهم الاجتماعية. وذلك يعني أن إنكار الاحتياجات السيكولوجية الأساسية للبشر وكفاحهم من أجل تحقيق الاستقلالية قد يُصورِ بعض ممثلي بعض الشعوب مجرد عرائس تحركها الضغوط الاجتماعية الثقافية والتوقعات الاجتماعية. وقد يقرأ المرء كثيراً عن كون شعوب الدول الشرقية يميلون كثيراً إلى الجماعية أي أن طبيعتهم تفرض عليهم تجنُب الاستقلالية والحرية الشخصية وبسبب هذه الطبيعة لا يستفيدون من الديمقراطية والعلاقات المساواتية ويفضلون الحكم السلطوي. تزايدت مؤخراً معارضة العديد من الباحثين الاجتماعيين لهذه المعالجة أحادية الأبعاد للديناميكيات الثقافية للعمل والأداء السيكولوجي مع وجود دليل تجريب قوي ومتاح (Tan, Arnold, Helwig, Boyd, 2007, Tan, Yang, Helwig, Lahat, 2004, Li, Liu, 2002, Helwig, Neff, 2002, Li, Wang, 2003). لذلك يبقى موضوع دور التفاعلات بين الاستقلالية البشرية والثقافة في تحقيق أمثل أداء للناس والوصول لخير حال هو محور المعركة التي يخوضها دعاة الحركة الإنسانية من أجل تحرير وتمكين السيكولوجية الإيجابية، وتعتبر نظرية تحقيق الذات محارب قوي في هذه المعركة

٥

الفصل الخامس
التفاؤل و أسلوب التفسير السببى:
مفهوم وتطبيقات

الفصل الخامس

التفاؤل و أسلوب التفسير السببى: مفهوم وتطبيقات

Optimism and Explanatory Style

Mareï Salama-Younes, Helwan University, Egypt

مفهوم الأسلوب التفسيرى :

فـــى عام ١٩٩٩، اقترح (Martin Seligman) مفهوم التفاؤل والتشاؤم تحت زاوية المكون المرتبط بالفرد ذاته فيما يسمى "أسلوب التفسير التفاؤلي والتشاؤمي". والذى يمكن توضيحه من خلال التعليل السببي للفرد للأحداث الإيجابية التى يحياها (النجاح، الفوز مثلا) وكذلك لتعليله للأسباب في الأحداث السلبية (الفشل، الهزيمة) التى يحييها (Bucharan & Seligman 1995)

فالأفـــراد يمكـــن أن يفسروا أسباب فشلهم (أسباب سلبية) إلى أسباب خارجية غيـــر مـــرتبطة به، غير مستقرة (غير ثابتة) وتكون خاصة بموقف معين (لا تعمم علـــى مواقف أخرى). هؤلاء الأفراد يعزون فى الغالب الأحداث الإيجابية لأسباب داخلـــية (مـــرتبطة بشخصه)، ثابتة (مستقرة/ تتكرر) ويمكن تعميمها على مواقف أخـــرى. فـــى هـــذه الحالة هؤلاء الأفراد يمكن وصفهم بامتلاكهم لأسلوب التفسير التفاؤلـــي للأحـــداث (Optimistic Explanatory Style) والعكس بالعكس للتفسير التشاؤمي للأحداث.

يجـــب ملاحظـــة ان الـــتوقعات (Expectations/ Attentes) ليست اللاعب الأساســـي بالنسبة لنظرية أسلوب التفسير السببى ولكن الأساس هو تعليل الاسباب الماضـــية الحـــدوث. وعلـــى ذلـــك فان التغيير ليس مرتبطا بالتغيير فى التوقعات المـــستقبلية كمـــا هـــو الحال بنظرية ال(Dispositional Optimism) (لمزيد من المعلومات انظر فصل Martin- Krumm).

تأســـست نظـــرية التعلـــيل الـــسببى علـــى ما يسمى " نظرية تعلم الخضوع (Learned Helplessness) ". ولتبـــسيط مفهوم هذه النقطة يمكننا القول بأن إذا ما أظهـــر الفـــرد فشل فى موقف ما لتحقيق هدفه، يؤدى هذا إلى اكتساب الفرد لفكرة عـــدم جـــدوى العلاقة بين المجهود المبذول لتحقيق الهدف وبين النتيجة التى يسعى للحـــصول عليها. هذه العلاقة تسمى الخضوع. فإذا ما تعلم الفرد ان ما يقوم به لا يحقق النتيجة المرجوة فانه يتعلم الخضوع.

بـــدأت النظـــرية مـــن خـــلال الدراســـة على مجموعة من الكلاب بواسطة (Overmier & Seligman, 1967). فـــى المرحلة الأولية (التجربة الاستطلاعية) بـــدأ التصميم التجريبى من خلال اخضاع الكلاب على صدمة كهربية والتى يمكن للكـــلاب الهـــروب مـــن نـــتائجها السلبية. فى المرحلة التجريبية للدراسة، تعرض الكـــلاب لـــنفس الصدمة الكهربية وهم فى داخل قفص حديدى ولكن يوجد إمكانية للخروج من القفص وذلك برد فعل بسيط للهروب.

اظهـــرت النتائج أن هناك من الكلاب من استسلم للصدمة ولم يقم بالاستجابة لـــرد الفعـــل البـــسيط للهروب من القفص الحديدى. هذه الكلاب تبنوا استراتيجية للخـــنوع والمـــثول للصدمة. أما فى الجانب الآخر أظهرت بعض من هذه الكلاب القدرة على المقاومة والهروب من هذا الموقف الكهربى (لم يتعلم الخضوع).

طـــبقا للباحثان، أظهرت الكلاب السلوك الخضوعى بسبب تعرضهم للصدمة الكهربية فى المرحلة الأولية للدراسة (التجربة الاستطلاعية) فقد تعلموا انه لا يوجد شـــئ يمكـــن عمله للهروب ومن الأفضل الاستسلام والتكييف مع المؤثر الخارجي الـــذي تعـــرفوا علـــيه من قبل. فى حين على النقيض، البعض من هذه الكلاب لم يخضع وقام بالهرب.

بـــشكل آخر، يمكن تلخيص نتائج الدراسة فى ان من الكلاب من قام بالفصل بـــين الفعل أو الحدث والنتيجة التى عليها هذا الحدث (تعلموا الخضوع) فى حين لم يـــستطع آخـــرون الفـــصل والاستقلالية بين ما يحدث والنتيجة التى ستحدث وقاما بالهرب. هذا المفهوم يقوم بشكل كبير على ما يسمى التحكمية (Controllability) (فعل أو سلوك ← نتيجة مناسبة للفعل أو السلوك). أما إذا كان السلوك لا ينتج عنه نتـــيجة مناســـبة فـــإن الحـــيوان قد تعلم الخضوع أو الاستسلام. قام نفس الباحثان وآخـــرون بالتجـــريب على حيوانات أخرى (القطط، القرود، الأرانب، الببغاوات، الأسماك) راجع (Peterson & Seligman 1993).

فـــى جميع هذه الدراسات جاءت النتائج متشابهة، وعلى ذلك قام (Seligman 1992) باستبدال الصدمة الكهربية بالضوضاء الغير محببة او المشكلات التى يمكن حلها وذلك بهدف استكشاف النتائج على الإنسان. جاءت النتائج بأن هناك معوقات ٣ أساســـية لهـــذه التجارب : معوقات معرفية، معوقات انفعالية ومعوقات دافعية. المعـــوق الأول يظهـــر فى صعوبة التعلم بأشكاله المختلفة. وذلك لان سلوك ما لا يـــؤدى إلى نتيجة ما. المعوق الثانى يظهر بسهولة فى الانفعالات والمشاعر الغير مـــريحة التى يظهرها الفرد. بشكل آخر، أظهرت النتيجة ان خبرة عدم التحكم التى

يحـياها الفـرد وذلـك بعد جدوى ما يقوم به تتيح العديد من المعوقات المعرفية، الانفعالية والدافعية (Mikulincen, 1994; Peterson and al, 1993).

طبقا ل (Gernigon, 1998)، تعلم الخضوع يرتبط بالاستقلالية (الانفصال) بين المجهـود المبذول/ العقل/ السلوك والنتيجة التى تم الحصول عليها. ولكن وبالتدريج وبـإدراك الفرد بين ما لا يمكن التحكم فيه وبين النتيجة المتوقعة للسلوك أو المجهود المـبذول فإنـه يمكـن أن: يبدأ الفرد فى تفسير احداثه طبقا لعوامل ٣ اساسية وهى الثبات (Stability) العمومية (Globality) التحكمية (Controllability).

بـشكل اكثـر دقـة يشير الثبات وعدم الثبات للنتيجة فى الأحداث المستقبلية، العمومية إلى ان الفرد يدرك خصوصية هذه النتيجة على الموقف أو عموميتها فى مواقف أخرى قادمة وأخيرا التحكمية تشير إلى أن النتيجة مرجعها إلى فعله (تحكم فـيه) ام إلـى سـبب خارجى عن قدراته ولا يستطيع التحكم فيه. ومن خلال هذه العـوامل الـثلاثة الكبيرة (الثبات، العمومية، التحكمية) بدأت النظرية ان تتجه إلى تجمـيع التفـسيرات للأحداث الإيجابية المحببة والتفسيرات السلبية الغير محببة فى استنباط أسلوب تفسير تعليلى تفاؤلى فى مقابل التفسير التعليلى التشاؤمى (Chang, 2001; Peterson & Seligman 1993; Seligman 1992) وبتلخـيص مـا سبق فـيمكن تعـريف أسـلوب التفسير بأنه " الميل لإعطاء نفس نمط التفسير للاحداث المختلفة التى يجابهها الفرد سواء كانت إيجابية أو سلبية (Peterson et al; 1995) فهـى إذن طريقة ثابتة نسبيا لتعلل ما حدث من خلال العوامل الثلاثة السابقة الذكر لتـنوع الأحـداث سـواء ايجابية او سلبية فعلى سبيل المثال فان عدم القدرة على الصمود حتى آخر التدريب الرياضى، صعوبات كبيرة، مشاجرة مع صديق، درجة دراسـية غيـر جيدة أو لأداء رياضي معين،... لايمكن تفسيرها بنفس التفسيرات لأحـداث محبـبة إيجابـية كالفـوز فى المباراة أو الحصول على درجة دراسية مرتفعة.... الخ.

كمـثال تطبيقى فما الذى يمكن استخلاصه إذا ما عزا الفرد المتسم بالأسلوب التفاؤلـي أو التـشاؤمي الفشل إلى عامل داخلى التحكم (Interne) مثلما أن الخطأ بـسببى – وإلى عامل ثابت (Stable) لا يوجد سبب لتغيير النتيجة – وإلى عامل شـمولى (General) يحـدث لـى هـذه النتيجة فى كل أمورى. فى المقابل، نفس الـشخص يعزو النجاح إلى سبب خارجى التحكم (Extern) لم تكن النتيجة بسببى، النتيجة بسبب المدرس/ الحكم.. – وإلى عامل غير ثابت (Unstable) وأن الحظ لم يحالفنى اليوم – إلى عامل خاص (Specific) النتيجة جيدة/ كويسة ولو لمرة.

وكـيف يتم تشكيل (تكوين) أسلوب التفسير لدى الفرد. وذلك من أهم الاهتمامات التـى بـدأت بها نظرية التفسير وهو علاقتها وارتباطها الوثيق بالأعراض الاكتئابية. وبـذلك كان من الضروري تفهم العوامل المؤثرة على تكوين الأسلوب التفسيرى الشبه ثابت لدى الفرد والذى يمكن للباحثين التدخلات المعرفية والسلوكية لتعديله (من أسلوب تشاؤمى إلى أسلوب تفاؤلى) (Salama - Younes, et al ,2005, 2007, 2009)

ويهـدف التقـسيم التالـى لسرد العوامل المؤثرة وذلك للإيضاح فى العوامل المساعدة على اكتساب التفسير السببى، وذلك بغرض الدراسة فقط.

تأثير العوامل الوراثية:

أشـار (Peterson, 2002) أن الأسـلوب التفـسيرى التفاؤلى يتأثر بالعوامل الوراثـية وأن الأسـلوب التفسيرى للتوأم المتشابه له ارتباط قوى بالمقارنة بالتوأم الغير متشابه. هذا بالطبع لايعنى أن هناك جين (Gene) للتفاؤل ولكن لا يعنى ذلك ان الجيـنات تـستطيع ان تكـون بشكل غير مباشر مسئولة عن التوافق فى التوأم المتشابه (Schielman et al ; 1993).

طبقا ل (Peterson & Park 1998)، العوامل الجينية لها دور غير مباشر فى تكـوين الأسلوب التفسيرى للفرد لأحداث حياته الإيجابية أو السلبية. فمثلا التكوين البدنـى، المورفولوجى، النفسى يتحدد بواسطة العوامل الجينية والتى توجه الأفراد للأحداث السعيدة أو الغير سعيدة فى حياته والتى تؤثر بدورها على أسلوب تفسيره للأحداث. ولكن من الهام توجيه الاهتمام إلى انه بالرغم من ذلك فان اهمية العوامل الاجتماعـية والبيئـية التـى يحياها الفرد هى التى تؤثر بشكل واضح فى سلوكه (Carner & Scheier 1989).

تأثير العوامل الاسرية

أكـدت العديـد من الدراسات ان اسلوب التفسير للأداء مؤثر بالضرورة فى أسـلوب التفسير للأبناء. طبقا ل (Fidhchram &Coui,1996) فان بداية من عمر ٨ سـنوات، يـبدأ الطفـل فـى عـزو أسباب حدوث شئ ما مشابها لتفسير اهله وبارتباطه بدلالة قوية مع التفسير السببى للأم (Lopeg, Bellamy, 2000)

كمـا أشار عدد آخر من الباحثين إلى ان الفقر والمشكلات الأسرية المتكررة التـى يعيـشها الفرد يمكن أن تؤدى إلى مشكلات مرتبطة بالأمن والأمان. والتى

تـــؤدى بـــدورها فى الكثير من الأحيان إلى الفشل وبلورة وتكوين أسلوب تفسيرى تشاؤمى، والعكس صحيح.

دراســـة أخرى ل (Peterson & Bouchand & Peterson ,1993) تشير إلى ان الأطفـــال مـــن سن ٨ : ١٤ عام واللذين يحييون حياة مع آباء مضطربين نفسيا يظهـــرون جليا مظاهر تشير إلى أسلوب التفسير التشاؤمى عن أقرانهم من الأولاد اللذين لا يحييون هذه الحياة.

تأثير الخبرات المدرسية :

أشارت الدراسات إلى ان التعليقات التى يقدمها المدرس للتعليق أداء أو سلوك علـــى التلميذ يمكن ان تساعد فى تكوين أسلوب تفسيرى معين. فطبقا (Dweck et al 1986 ;Miller & Dweck ,1998) يـــستطيع الطفـــل وبـــدون قـــصد الاقتناع بالـــصفات والـــسمات التـــى يعزوها المدرس لتلاميذه وذلك تعليقا لخبرات نجاحة وخبرات فشله.

بالإضـــافة لذلك فان (Pansu, 2003; Dweck et al, 1978) يشيرون إلى ان المـــدرس لا يعطى نفس التغذية الراجعة أو الحكم للولد كما هو الحال للبنت. ونتاج لذلك يمكن ان يفسر أحيانا ميل البنات فى المرحلة الابتدائية لإعطاء تعبيرات سببية تمـــيل إلـــى الأسلوب التفسيرى التشاؤمى مقارنه بالأولاد. كما يعزون المدرسون الـــنجاح والفشل للتلاميذ نتيجة لقدراتهم العقلية لأكثر من ٩٠% للأولاد فى حين ٧٩% للبنات.

أشـــارت دراسات أخرى إلى ان النتائج التى تشير لعزو خبرات الفشل للأولاد تمـــيل إلى نقص المجهود (سبب غير ثابت) فى حين للبنات إلى نقص القدرة (سبب ثابـــت). ولـــذلك تشير البنات لعزو تفسيرى تشاؤمى فى اغلب الدراسات فى حين الولد يشير فى الأغلب لأسلوب تفاؤلى (Nicholls, 1998).

تأثير الإعلام :

طـــبقا ل (Peterson & Steen 2002) فيتأثر الكبار والأطفال على حد سواء بأشـــكال العـــنف فى التلفاز. الإنترنت، وفى الاعلام بشكل عام. فطبقا لمبدأ التعلم الاجتماعى والتقليد، فإن التعلم من خلال رؤية التلفاز أظهر اكتساب تعلم الخضوع التـــى تـــم الحديث عنها أنفا فى هذا الفصل وذلك بسبب الانفصال بين إرادة الفعل وعمله وبين النتائج التى تم الحصول عليها.

هذه النتائج نتجت من خلال الإنترنت، الأفلام، المسلسلات مما جعلنا نلخص انـــه مـــن خلال العولمة يتوجب علينا ان نعطى اهتماما اكثر لأبنائنا للسعى فى تشكيل أسلوبهم التفسيرى التفاؤلى. فان أساليب العنف والتأكيد على الانفصال بين المجهود المبذول والنتيجة المرجوة يساعد على تشكيل أسلوب تشاؤمى. والحقيقة ان المـــسئولية على كاهل المؤسسات التربوية المتعددة بالمجتمعات تظهر بشكل اكثر ثقلا.

تأثير الصدمة النفسية :

تؤثـــر الصدمة النفسية بالطبع على الطفل كما تؤثر على البالغ مع الاختلاف فى درجة التأثير. فمثلا يشير (Bruce, Larsen & Peters 1995) أن طلبة الجامعة اللـــذين يجابهـــون صـــدمة قوية (حالة وفاة القريب، اعتداء جنسى، اعتداء جسدى قـــوى،....) فى مرحلة الطفولة أو المراهقة يتسمون بأسلوب تفسيرى تشاؤمى عن الطلبة اللذين لم يواجهون مثل هذه الأحداث.

بـــشكل خاص، يشير (Gold, 1986) إلى ان النساء اللاتى تعرضن للاعتداء الجنسى فى الصغر، لديهن أسلوب تفسيرى تشاؤمى واضح. نفس النتائج (Grego, Frais 1999) تـــم الحـــصول عليها للنساء اللواتى تعرضن لمدة عامين على الاقل للإهانـــات البدنـــية والانفعالية فى مرحلة الطفولة. هاتان الدراستان تشيران إلى أن هـــذه النتائج واضحة مقارنه بالنساء اللواتى لم يتعرضن لمثل هذه الاعتداءات. كما تشير (Peterson & Steen 2002) إلى ان من المؤكد ان الأحداث الغير متحكم بها بشكل مستمر تساعد على تشكيل الأسلوب التشاؤمي وذلك للنساء والرجال على حد ســـواء. فمـــثلا فـــى حالات الانفصال بين الآباء، تعامل الآباء مع الأبناء بقسوة، كأحـــداث غيـــر متحكم بها، يساعد على تكوين الأسلوب التفسيري التشاؤمي نتيجة لعدم التحكم فى النتيجة (رد الفعل) الذى يراه الأبناء.

فباختـــصار الأسلوب التشاؤمى للتفسير يسبب صعوبات للفرد والتى بدورها تقوى من مقدرة هذا الأسلوب فى تفسير الأحداث السلبية وظهور الأعراض الاكتئابية.

طرق قياس أسلوب التفسير السببى :

لا يمكـــن تقـــويم أسلوب التفسير السببى دون الوصول لطريقة لقياسه فقد قدم (Peterson et al; 1993) طـــريقة تـــسمى (CAFE) وهى اختصار ل (Content Analysis of Verbation Explanatory) والتـــى تسعى للتحليل اللفظى أو الكتابى

للتفسيرات السلبية للأحداث (رياضية، دراسية، صحية،....). فبشكل اكثر دقة، يشتمل هذا الأسلوب على خطوتين الأولى هى استخلاص التعليقات المكتوبة أو المذكورة عن طريق التعليل للأحداث السابقة والتى يتم من خلالها استخراج العبارات التى تمثل عامل التحكم (داخلى مقابل خارجى) – الثبات (ثابت مقابل غير ثابت) – العمومية (عام مقابل خاص).

يتم أيضا قياس أسلوب التفسير التشاؤمى عن طريق عدد من المقاييس مثل (Attributional Style Questionnaire ASQ) ومشتقاته مثل (Expanded - Forced Choice - Academic - Financial). ومن جانب أخر، للأطفال وللمراهقين، يوجد مقياسان باللغة الانجليزية (Children's Attribuhonal Style Questionnoue CASQ) والـ(CASQ-R) المعدل. قام (Salama - Younes ,et al 2008) بتقنين اداة باللغة الفرنسية مستوحاة من الـ(CASQ) وتقنين اداتين آخرتان مناسبتان للبيئة الرياضية والبيئة التعليمية.

وختاما، نشير إلى ان الأسلوب التفسيرى هو نتاج وتطور لنظرية تعلم الخضوع. فمفهوم التحكم هو بالطبع عامل أساسي فى هذه النظرية والذى يظهر فى جميع المقاييس السابقة. هذا بالرغم من ان هناك من الباحثين من ينادى باقتصار النظرية على البعدين الآخرين فقط (الثبات والعمومية)

مستويات التعميم فى أسلوب التفسير السببى :

تذهب الأدوات البحثية المختلفة لقياس هذه الظاهرة البحثية لتحديد ما هو تفسير الحدوث للأحداث (الإيجابية والسلبية) والتى يمكن من خلالها استطلاع الأسلوب فى مجالات الحياة المختلفة (فى الدراسة، العمل، الرياضة، الأسرة، الأصدقاء ،....).

وعلى ذلك فان الدراسات الأولية أشارت ان الأفراد ذوى الأسلوب التشاؤمى يميلون بقوة للأعراض الاكتئابية. شيئا فشيئا تم اكتشاف أن الفرد المتشاؤم ليس بالضرورة هو متشاؤم فى جميع المجالات بشكل سواء (فى المدرسة، فى النادى، مع الأصدقاء،...). فيمكن للفرد إظهار أسلوب تشاؤمى نتيجة لفشله الدراسي فى حين يظهر أسلوبا مختلفا فى النشاط الرياضي الممارس نظرا لنجاحه وتفوقه. وعلى ذلك، قام عدد من الباحثين بالتوصية إلى وضع المقياس فى المجال النوعى للقياس (Cutrona et al, 1995; Peterson, 2000) فطبقا لعدد من لتكوينات المعرفية لبعض

مـــن الظواهر النفسية مثل تقدير الذات أو الدافعية، فانه يمكن ان يكون هناك أسلوب نفسى خاص فى كل مجال والذى يتفق أو يختلف مع مجال آخر.

النتائج البحثية لأسلوب التفسير :

أظهـــرت العديد من البحوث ان لأسلوب التفسير نتائج واضحة على العوامل المخـــتلفة معـــرفيا، دافعـــيا، انفعالـــيا وسلوكيا. ففى بدايات الدراسة لهذه النظرية، أشـــارت النتائج ان مظاهر الخضوع والتى ترتبط بالأسلوب التشاؤمى لها تأثيرات واضـــحة علـــى الاكتئاب، الفشل والمرض هذه النتائج مقارنة بالطبع الأفراد ذوى الأسلوب التفاؤلى سواء للبالغين وكذلك الأطفال.

يـــصدق هـــذه النتائج على عدد آخر من العوامل المعرفية، الدافعية، الانفعالية أو الـــسلوكية المتعددة. فعلى سبيل المثال لا الحصر، أسلوب التفسير له تأثير على مستوى التحـــصيل الدراســـى، علـــى الأداء المهنى، المستوى الصحى سواء للصحة العقلية أو البدنية،.... الخ (Nolen - Hsekson et al ; 1986 ; Peterson, Bossio 2000).

فبـــشكل عـــام، يرتبط أسلوب التفسير بعوامل مختلفة مثل تقوية الجهاز المناعى (Brennan, Charnetly ,2000) الإصـــابات (Peterson et al, 2001)، التفكير الغير واعـــى (Zigler, Howely ,2000) الرضا بين الزوجين (Finchen, 2000)، الفوز الـــسياسى (Zullow 1995) الانـــتخابات الرئاسية (Seligman ,1992) أنماط القلق المختلفة (Minka et al 1995)، الأداء الرياضى (Prapavessis & Carron, 1988; Rettew Revich 1995; Harrahan & Grore 1989 ; Seligman et al 1990).

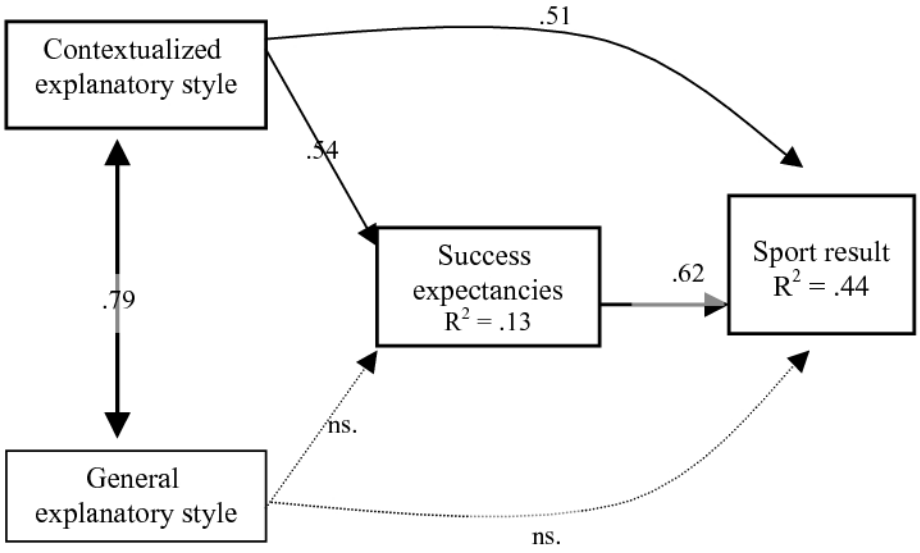
ومن منظور نظرى، أشارت الدراسات بان أسلوب التفسير له نتائج هامة ولكن ليس باتجاه مباشر (Direct Effect) وانما أسلوب التفسير يعتبر عامل بعيد (Distal Variable) وذلك تم الإشارة إليه فى عدد من الدراسات (Peterson & Park 1999) وعلى ذلك فان الاتجاهات الحديثة فى القرن الواحد والعشرون تشير انه يجب دراسة أســـلوب التفسير من خلال دراسة العمليات والذى يسعى لمعرفة العلاقات السببية بين المتغيرات (لمزيد من المعلومات، راجع (Salama - Younes, 2005 In Press).

بعض الدراسات الحديثة فى المجال الدراسى والرياضى:

علـــى تلاميذ المدرسة الابتدائية، قام (Salama - Younes, 2005) بدراستين. هـــدفت الدراســـة الأولـــى إلـــى دراســـة ما إذا كان الأسلوب التفسيرى الخاص (المدرسى) و (الرياضى) يمكن ان يتنبأ بالنتيجة الرياضية أو الدراسية؟

قـــام التساؤل الأساسي للدراسة إلى ان الأسلوب التفسيرى الخاص و المرتبط بالمجـــال الخـــاص يستطيع التنبؤ بشكل افضل من الأسلوب العام بالنتيجة النهائية. تمـــت الدراســـة على عينة من التلاميذ الفرنسيين مكونة من حوالى ١٤٣ تلميذ فى النطاق المدرسى وفى نفس الوقت فى النشاط الرياضى المفضل لهم. أشارت النتائج إلـــى ان الأســـلوب التفـــسيرى المرتبط بالمجال له قدرة اكبر على التنبؤ بالنتيجة الرياضية او المدرسية مقارنة بالأسلوب التفسيرى العام (انظر شكل ٢)

بالإضـــافة لـــذلك، أظهـــرت الدراسة ان التوقعات للنجاح قامت بدور العامل الوســـيط فـــى العلاقـــة التنبئـــية بين أسلوب التفسير من ناحية والنتيجة الدراسية والرياضية من ناحية أخرى.



انظر شكل ٢

فـــى الدراســـة الثانية قام الباحث بدراسة أسلوب التفسير بعينة أخرى مشابهة للعيـــنة الأولـــى. هـــدفت الدراســـة لاستكشاف ما إذا كان يمكن ان تختلف النتيجة الرياضية النهائية أو النتيجة المدرسية النهائية تبعا لاختلاف أسلوب التفسير؟

طبقا لأسلوب التفسير السببى الأربعة (التفاؤلى مقابل الواقعى مقابل لا أسلوب واضح له مقابل التشاؤمى) لمزيد من التفاصيل راجع (Salama - Younes ,et al 2007 ; 2009).

أظهـــرت النـــتائج أن الأطفال ذوى الأسلوب التفاؤلي يحصلون على درجات أعلـــى دراســـيا من الفئات الثلاثة الأخرى. جاءت النتائج مشابهة تماما فى المجال الرياضـــى. مـــن ناحـــية أخـــرى، لايوجد اختلاف دلالات (الواقعى – المحايد – التـــشاؤمى) بـــين الفـــئة المحايـــدة (الواقعى + لا أسلوب واضح) والفئة الواقعية. وبالتالـــى أوصـــى الباحث بأن يتم دراسة المسارات الاحصائية من خلال الأسلوب التفاؤلى مقابل التشاؤمى. الأسلوب المحايد/ الواقعى مقابل التشاؤمى.

حديـــثا قام (Salama - Younes et al ; 2009) بدراسة تهدف لتطبيق برنامج تدخل للتلاميذ ذوى الأسلوب التفسيرى التشاؤمى سعيا لتعديل اسلوب تفسيرهم إلى التفاؤلـــى. البـــرنامج المـــستخدم مـــستوحى من طريقة (ABCDE) المقترحة من (Revich et al 1999). أظهـــرت النتائج ان العينة المتشائمة تمثل حوالى ١٧% من التلاميذ وان اغلبهم من البنات ٦٩% مقابل ٣١% للأولاد. من خلال تصميم القـــياس القبلـــى والـــبعدى لمجمـــوعة واحدة، لم تظهر فروق بين القياس القبلى والـــبعدى بعـــد ١٢ أسبوعا فى حين ظهر فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلى والبعدى بعد ٢٥ اسبوعا ($r= 0.69\ p < 0.01$).

يجب التركيز على الميكانزمات :

بالـــرغم مـــن ان أسلوب التفسير به أهمية كبيرة فى التنبؤ بالعديد من النواتج المعـــرفية، الدافعـــية والسلوكية، فان الباحثون يهتمون حاليا بالتعرف على الاهمية العظمى للنتائج الإيجابية لأسلوب التفسير التفاؤلي وكيفية اكتسابه.

فبالـــرغم مـــن ان تفهـــم نمـــوذج تعلـــم الخضوع يساعدنا على ان نتوقع ان الميكانـــزمات المـــتعددة يمكـــن أن تؤدى من أسلوب التفسير التشاؤمى إلى النتائج المعاكسة ومن المؤكد ان يكون مرتبط بالميكانزمات المختلفة التى تعتمد على أهمية النـــتائج (Peterson & Bossio 1981). فالميكانيـــزمات المتشابهة يجب ان تكون موجـــودة علـــى مـــستويات مـــتعددة بداية من البيولوجى. على سبيل المثال يشير (Kamen - Siegel et al 1991) إلـــى ان الأســـلوب التفاؤلي مرتبط ال (Vigor) والتـــى بواسطتها يقوم الجهاز المناعى برد فعل للتحدى مولد المضاد (Antigen). والميكانيـــزمات الانفعالـــية أيضا لها تتأثر بقوة بأسلوب التفسير السببى، فالأبحاث أكدت هذه المعلومة (Sweeney, et al, 1986).

استخلاص لأسلوب التفسير وخاتمة :

نظـــرية الأســـلوب التفسيرى تعتمد على التعليلات السببية التى يعطيها الفرد لتفسير الأحداث وبشكل متكرر. هذه التعليلات تسمح للفرد بتكوين رؤية للعالم الذى يعـــيش فـــيه بشكل اما تفاؤلي، محايد او تشاؤمي. من الممكن دراسة قياس النتائج لهـــذه الـــرؤية للعـــالم مـــن خلال عوامل أما معرفية، انفعالية أو سلوكية. كما ان الدراسات أشارت إلى ان العوامل السابقة الذكر تساعد على تكوين أسلوب تفسيرى معين. فقد أشارت الأبحاث أيضا إلى إمكانية تصميم برامج موجهة للتفسير لأسلوب التفسيرى التشاؤمى إلى الرؤية التفاؤلية للعالم.

الـــسؤال الـــذى يطرح نفسة الآن، هل من المناسب فقط تقسيم الأعراض إلى جانبين فقط (أسلوب تفاؤلى مقابل أسلوب تشاؤمى)؟

ففـــى نظـــرية التفاؤل الممتلك (Dispositional Optimism) من الممكن ان يكـــون الفـــرد مـــتفائلا فـــى مجال ما ومتشائما فى مجال آخر. وهذه الفرضية تم توضيحها فى خلال هذا الفصل.

بمـــا ان غالبية الأفراد يمكن حصولهم على درجة مرتفعة فى كلا من مقياس الـــتفاؤل والتـــشاؤم فـــان هـــناك ارتباط دال وإيجابي بين المقياسان (Martin – Krumm, 2006). قـــام بدراســـة هذه الفرضية كلا من (Salama - Younes & Martin - Krumm) فـــى عدد من الدراسات وقد تم إثبات هذه الفرضية عمليا. تم الـــتحقق من الفرضية فى المجال الدراسى وكذلك فى مجال التربية البدنية والمجال الرياضـــى. على ذلك فوجود أنماط متعددة للتفسير السببى طبقا للمجال يفتح المجال للدراســـات المـــستقبلية فى التعرف على تأثير كل نوع من اساليب التفسير السببى علـــى المتغيرات المعرفية، الانفعالية أو السلوكية والتى ترد على عدد من الأسئلة الموضوعة حديثا ولم تجد ردا بعد (Peterson 2006).

مـــن ناحـــية أخـــرى، أسلوب التفسير السببى يشير إلى "متغير عام " اما فى الاقتراحات الحديثة فهو يميل لأن يكون أسلوب التفسير " عامل خاص للشخصية " والتـــى ينتج ان يكون منظما بشكل هيرارشيكى (Hierarchical) من العام للخاص للأكثـــر خصوصية. هذا الاقتراح يجب التحقق منه عمليا للتطبيقات التى يمكن أن يقـــدمها خاصـــة فـــى نطـــاق البرامج التى يمكن أن تساعد على التعديل للأسلوب التشاؤمى إلى تفاؤلي. وعلى ذلك، فمن المأمول ان يكون بالإمكان التعميم لأسلوب التفـــسير التفاؤلـــي على العديد من المجالات الحياتية (المجال الدراسى، الصحى، الرياضى، الاجتماعى مع الأصدقاء، الأسرى،...).

أخيرا، من خلال المنهج التجريبى، أشار (Martin - Krumm et al ; 2003) ان التغذية الراجعة (Feedback) لخبرة الفشل لها تأثير واضح فى حين دراسة تأثير التغذية الراجعة للنجاح تستحق الاهتمام وذلك للتعرف على وقعها على الأفراد. فهل سيتم رفع مستوى الأهداف فقط للمتفائلين؟ هل النجاح لا يؤثر فى التوقعات للمتشائمين؟ كل هذه الأسئلة والاقتراحات هى مجالات بحثية جديرة بالدراسة.

مشروع بحثى آخر فى المجال المدرسى يهدف إلى تعليم وإكساب التلاميذ كيفية تعديل تعليلهم التفسيرى للأحداث (التحليل لكل حالة)، والذى يهدف على المدى الطويل لتعديلات فى مستوى أسلوب التفسير نفسه (Dieser & Ruddell, 2002).

دراسة أخرى فى المجال الرياضى أظهرت نتائج طيبة من خلال برنامج إعادة تعليم أسلوب التفسير السببي من خلال التعميم ومن خلال المدة الزمنية (Rascle, Lefoll. Cabagno, 2009).

أخيرا مشروع بحثى قائم حاليا ل (Laizeu, Tarquinio) يسعى لتطوير وتحسين مستوى التفاؤلية من خلال استثارة أسلوب تفسيرى تفاؤلي للاعب الرياضى وذلك بفضل برنامج ((Eye Movement Desensitigotion, Reprocessing (Emdr)).

هذه البرامج المختلفة فى المجالات المختلفة (المدرسة/ العمل/ المجال الرياضى) تسمح باكتساب تقنيات تقلل من تأثير الأحداث السلبية مثل الاداءات الغير موفقة أو حدوث الإصابة مثلا.

مدخل مثل هذا يستحق الاهتمام بشكل خاص والذى يفتح المجال لتطبيقات فى المجالات المختلفة والتي يحييها الفرد كخبرات للفشل.

مناقشة عامة :

بالرغم من أن التقديم السابق ذكره، فمن الممكن طرح سؤال هام (Peterson 2006)، هل التفاؤل هو " مكون جوكر " والذى يرتبط به الكثير من المتغيرات دون علمنا لماذا؟؟ هل يمكن أن يكون له طبيعة إنسانية على وتيرة المقترحات المقدمة من (Taylor, Brown, 1988) والتى يمكن من خلالها ان يظهر التحيز لرؤية الحياة باللون الوردى وذلك من منظور السعادة؟

أسئلة عديدة ومتعددة يمكن من خلالها الفهم بشكل اكثر وضوحا لظاهرة التفاؤل.

فمن ناحية أخرى أظهر (Sharot et al, 2007) تطبيقات العامل الفسيولوجى. فما هى الأسباب للحياة الأفراد أطول من المتوسط؟ للنجاح فى المجال المهنى؟ فى النجاح الاجتماعي؟ فمن الممكن تدخل تحيز التفاؤل والراجع إلى الكيمياء فى تطبيقات ال (Cingulair Cortex) الداخلى (Rostral)، وجزء من ال (Frontal Cortex) والمرتبط بتنظيم ردود الأفعال الانفعالية وال (Amygdale). فالنشاط فى هذه المناطق بشكل خاص يتبع اتجاه ومستوى أعلى لمستوى التفاؤل (Schacter & Addis ,2007). ومن الهام ذكره نتائج الدراسات تشير أن التفاؤليين يظهرون مستوى نشاط أعلى فى هذه المناطق السابق ذكرها وذلك مقارنة بالأفراد الأقل تفاؤلا وذلك فى حالة تخيلهم أحداث مستقبلية إيجابية (Gilbert, Wilson 2007).

هذه النتائج تظهر أيضا ان هذه المناطق تظهر ردود أفعال المتفائلين. هذه الدراسات وغيرها واعدة وتعطى إضاءات جديدة ومبررة للاتجاه فى تبنى الجمعية الدولية لعلم النفس الإيجابي فى تطوير مشروع بحثى فى العلوم العصبية (انظر المؤتمر العالمى الأول لعلم النفس الإيجابي، ٢٠٠٩).

ولكن طبقا لهذه الدراسات الواعدة، تكون المشكلة فى تعلم وتطور مستوى التفاؤل. فإذا ما كانت العمليات الفسيولوجية تحت التحكم فما هو مدى فعالية اكتساب تقنيات أو مهارات التغيير من الأسلوب أو النظرة التشاؤمية إلى التفاؤلية راجع (Martm - Krumm) فى هذا الاصدار.

هل سيكون هناك امل فى علاج صيدلى (دوائي) فى المستقبل؟ هل سيكون هناك اندماج بين العامل الفسيولوجى والسيكولوجى؟ هل المقترح الأول اكثر تحكما من الثانى أم العكس؟؟؟ هذه المقترحات والأسئلة تبقى بدون إجابات حتى الآن.

مع الأخذ فى الاعتبار قيمة التفاؤل على متغيرات عديدة فى مجالات الشخصية، الاجتماعية وعلم النفس الصحى فإنه من الهام ان يكون التفاؤل هو ببساطه الحصول على يوم أفضل. التفاؤل يلعب دورا هاما فيما يسمى بالرغبة (Desirability).

وعلى ذلك فتشير العديد من الدراسات أن التفاؤل يمكن اعتباره كاستراتيجية لتقديم الذات (Auto - Presentation) مفضلة لتقديم الذات بشكل اكثر تفضيلا من الناحية الاجتماعية (Eysenck, Derakshan, 1997). فى المقابل هذه الفرضية لم يتم تأكيدها علميا بسبب الخلط بين مفهوم القيمة المقيدة (Utile) اجتماعيا وبين مفهوم القيمة المفضلة (Diserable) اجتماعيا (Beauvois , 1995)

هذان البعدان بهما وقع هام فى علم النفس الاجتماعي خاصة وذلك بالمقارنة بالتفاؤل بنفسه فى ذات الفرد وفى مقارنه التفاؤل مع الأخريين (Comparative Optimism)، (Marris & Middleton 1994). تشير عدد من الدراسات إلى ان التفاؤل لنفسه أو مقارنة مع الآخر هو استجابة محببة لبعد الفائدة الاجتماعية (Utility) وغالبا غير محببة لبعد الرغبة الاجتماعية (Desirability). فقد اشارت الدراسات إلى ضرورة التفريق بين البعدين فى دراسات القيمة الاجتماعية المفضلة للتفاؤل (Le Barlenchon, Millobet, 2005). من الجانب الآخر، التفاؤل لنفسه أو مقارنة مع الآخر/ كان له قيمة فى المجال المهنى عن مجال الصداقات (Le Barlenchon et al, 2008) هذا المدخل يسمح بفتح زاوية جديدة لتفهم التفاؤل.

الباب الثانى

العمليات الإيجابية، السلوكيات والبيئة

Positive Processes, Behaviors and Environment

١

الفصل الأول
مزيد من السعادة لمزيد من البشر..
هل هذا ممكن؟ وإذا أمكن فكيف؟

الفصل الأول

مزيد من السعادة لمزيد من البشر..

هل هذا ممكن؟ وإذا أمكن فكيف؟

Greater Happiness

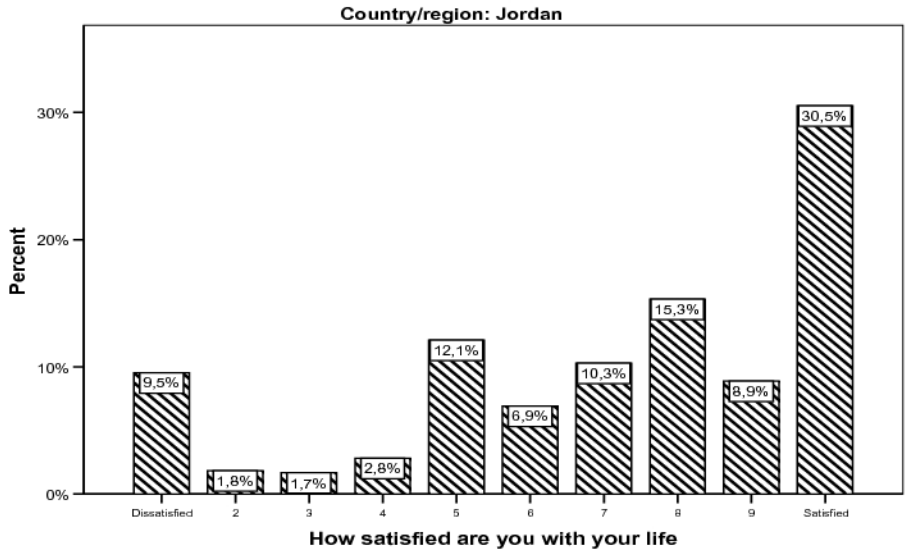
Ruut Veenhoven, Erasmus Universiteit Rotterdam, The Netherlands

Emad Samuel, Sohag University, Egypt

ما هو منتهى أهداف السياسة العامة؟ قد يجيب (Bentham, Jeremy, 1789) قائلاً: مزيد من السعادة لمزيد من البشر. هو يفكر إذن في السعادة بوصفها الاستمتاع الذاتي بالحياة. في زمانه لم يكن من الممكن قياس سعادة عدد كبير من الناس وبالتالي كان من الصعب تقييم مدى إمكانية زيادة، مستوى تلك السعادة، وهل المحاولات لعمل ذلك ناجحة أم لا. لذلك، ظلت السعادة مسألة تخمين فلسفي. أما الآن فنستطيع القيام بما هو أفضل، فلقد توصل علماء الاجتماع إلى إمكانية قياس السعادة باستخدام أسئلة حول الرضا بالحياة واستخدموا مثل هذه الأسئلة على نطاق واسع في أعمال مسح للسكان بشكل عام. جُمِعَت نتائج هذا البحث في "قاعدة البيانات العالمية للسعادة" World Database of Happiness (Veenhaven, 2007).

لأي مدى نحن سعداء:

معظم شعوب المجتمع الحديث سعداء. ويبدو ذلك في استجاباتهم لسؤال: ما هو مقدار رضاك عن حياتك اليوم ككل؟ من فضلك عبر بالأرقام من ١ إلى ١٠، حيث ١= غير راض و١٠= راضي. ويُقدم شكل (١) استجابات لهذا السؤال في نموذج لدولة عربية وهي الأردن.



(شكل ١)

درجة السعادة في الدول :

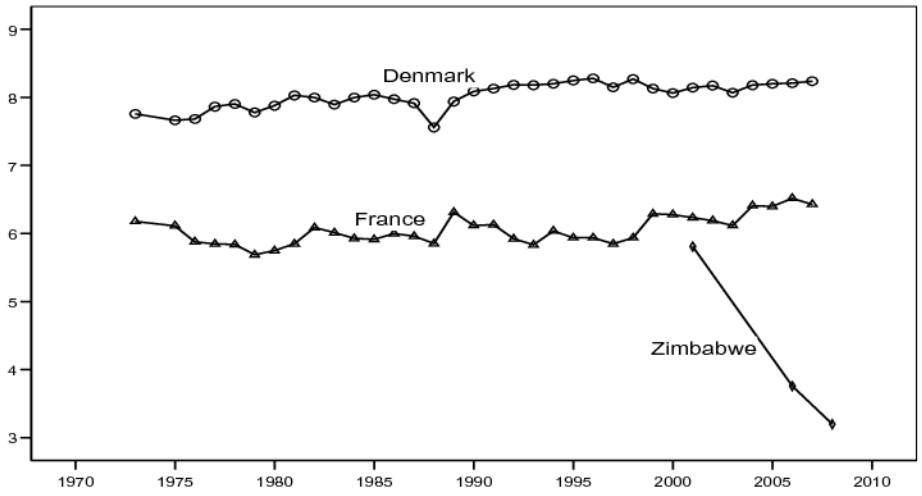
مـــا هـــو تـــرتيب الأردن من حيث مستوى السعادة بين الشعوب الأخرى في أجـــزاء أخـــرى من العالم؟ يقدم رسم ٢ بعض النتائج الموضحة. وكما هو واضح يتـــنوع متوســـط السعادة بين ٨,٤ (الدانمارك) و٣,٩ (زيمبابوي). والدولة العربية الأعلى في مستوى سعادة شعبها هي السعودية بينما الأدنى هي العراق.

Denmark	8,4
Switzerland	8,0
Sweden	7,5
USA	7,3
Saudi Arabi	7,3
France	6,9
Jordan	6,8
Russia	6,1
Egypt	5,7
Iraq	4,5
Zimbabwe	3,9

شكل (٢)

اتجاه السعادة في الدول:

بـــدأت أبحاث المسح حول السعادة في نهاية الأربعينات وانطلقت بسرعة في أوائـــل الـــسبعينات. وحتى السنوات الأخيرة كان من الصعب اتباع نمط معين في البيانات، فالتغيرات عبر الوقت بسيطة وهذا التنوع البسيط في جمع العينات وطرح الأسئلة يصيب اتجاه الدراسة بالتشويش. والآن ولأننا نملك معلومات أفضل وأوفر ظهر الاتجاه المتصاعد من السعادة (Hagerty, Veenhoven, 2006).



شكل (٣)

هل من الممكن الوصول لمزيد من السعادة؟

هـــل تستطيع السياسة العامة تحقيق مزيد من السعادة؟ هناك العديد من العلماء لا يعـــتقدون ذلـــك. يقـــول بعض علماء النفس أن قدر كبير من السعادة يولد معنا وبداخلنا أو على الأقل هو مدفون في الشخصية المستقرة. إذاً فالمجتمع الأفضل لن يخلـــق مواطنـــين أكثر سعادة. تُعَرَّف هذه الرؤية بنظرية "النقطة المحددة" (مثال، Lykken، 1999). وتوصـــل بعـــض علمـــاء الاجتماع لنفس النتيجة، وذلك لأنهم يعـــتقدون أن السعادة تعتمد على المقارنة الاجتماعية وأنك لست أفضل من جيرانك إذا تحـــسنت ظـــروف الجمـــيع. تؤخذ الولايات المتحدة الأمريكية كمثال، فالثروة الماديـــة قـــد تضاعفت هناك منذ الخمسينات، بينما يبدو متوسط السعادة على نفس المـــستوى (مثال Easterlin 1995) ولكن هؤلاء العلماء على خطأ، على المستوى النظري والتجريبي.

دلالات تجريبية:

هـــناك علاقة واضحة بين متوسط السعادة ونوعية المجتمع وجودته. فكر في مثال زيمبابوي في شكل (١)، حيث أن هذه الدولة تقع في القاع بمتوسط ٣,٩. من الواضح أن الناس لا يستطيعون الحياة بسعادة في ظل حكومة أو إدارة فاشلة، حتى وإن كـــان جيرانهم يعانون من نفس الشئ. توضح الارتباطات في شكل(٤) أن هذا لـــيس استثناءاً، فالفروق في جودة ونوعية المجتمع تبرر حوالي ٦٥% من التنوع في متوسط السعادة في عالمنا اليوم.

تغيـــر متوسط السعادة في معظم الدول، وللأفضل (Hagerty, Veenhoven, 2006) يوضـــح شكل (٣) ارتفاع تدريجي في مستوى السعادة في الدانمارك على مدار الثلاثين عاماً الأخيرة وكذلك انهيار درامي في متوسط السعادة في زيمبابوي. مـــن الواضـــح أن الـــسعادة ليست محددة بنقطة معينة، يوضح شكل (٣) كذلك أن تحقـــيق مـــزيد من السعادة ممكن في معظم الدول في العالم. حالياً وصل مستوى متوســـط السعادة لأعلاه في الدانمارك بمتوسط ٨,٤. ما أمكن تحقيقه في الدانمارك يجـــب أن يـــصبح ممكـــناً كـــذلك في دول أخرى. ولا تعترض معللاً بأن السعادة الدانماركية موضوع جينات أو سمة للشخصية الوطنية هناك، لأن شكل (٣) يوضح أن السعادة قد زادت في الدانمارك منذ عام ١٩٧٣.

قد يكون مستوى السعادة اليوم في الدانمارك يقترب من أقصى مستوى ممكن. إذا كـــان الأمـــر كذلك، إذاً لا يزال هناك درب طويل يجدر ببقية الدول أن تسلكه، حـــيث أن متوســـط السعادة في العالم اليوم حوالي ٦. وإذا تمكنا يوماً من الوصول لأقـــصى متوســـط للسعادة، فلا تزال هناك إمكانية زيادة عُمر هذه السعادة وتحقيق سنوات سعيدة أكثر في حياة عدد أكبر من الناس (Veenhoven, 2005).

الأساس النظري:

تعـــود جـــذور الفكرة الخاطئة باستحالة تحقيق مزيد من السعادة إلى النظرية الخاطـــئة حول طبيعة السعادة. تقول إحدى هذه النظريات أن السعادة مجرد نظرة مطلـــقة علـــى الحياة وهذه النظرة ثابتة في شكل فرضيات تمثل جزء من الشخصية الفـــردية وكـــذلك الشخصية القومية. وهناك نظرية خاطئة أخرى تقول أن السعادة تنتج عن مقارنة بحثه، خاصةً من المقارنة الاجتماعية. ولقد أثبت (Veenhoven, 1991-1995) أن هذه النظريات خاطئة.

تقــول نظرية أخرى بديلة حول السعادة أننا نُقَدِّر الحياة على أساس معلومات مؤثــرة في المقام الأول. فنحن نختبر تأثيرات إيجابية وسلبية وعلى قدر مدى حبنا للحــياة نحيا، ونقوم بتقييم مدى تفوق الأولى على الثانية وتتناسب هذه النظرية مع مفهــوم Bentham للسعادة "كمصدر لكل المتع والآلام". ومن هذا المنظور نجد أن المؤثرات الإيجابية والسلبية تبرز إشباع الاحتياجات البشرية الأساسية، لذلك تتحدد السعادة من طريق إشباع الحاجات (Veenhoven, 2009).

(شكل ٤)

Condition in nation	Correlation with average happiness		
	Zero-order	Wealth Controlled	N
Wealth			
Purchasing power per head	+.69	-	166
Freedom			
Economic	+.61	+.26	123
Political	+.60	+.22	134
Personal*	+.64	+.16	70
Equality			
Inequality of incomes	-.08	+.30	117
Discrimination of women	-.21	-.16	108
Brotherhood			
Tolerance*	+.49	+.37	75
Trust in compatriots	+.38	+.11	78
Social security*	+.43	-.03	53
Justice			
Rule of law	+.68	+.23	139
Respect of civil rights	+.53	+.12	100
Lack of Corruption	+.69	+.22	135
Knowledge			
Education	+.56	+.24	136
Patents*	+.07	-.16	65
Explained variance	64%		66

كيف يمكن زيادة مقدار السعادة؟

مــن الجلي أن تحقيق مزيد من السعادة لمزيد من البشر شئ ممكن، إذاً كيف يمكن تحقيق ذلك؟ نرى إمكانيات تلوح في الأفق على ثلاثة مستويات:

١- على المستوى الواسع في المجتمع.
٢- على المستوى المتوسط في المؤسسات.
٣- على المستوى البسيط لدى المواطنين الفرديين.

المستوى الواسع: تحسين مدى ملائمة المجتمع للمعيشة:

تعتمد السعادة كذلك على نوعية المجتمع الواسع. وكما رأينا في شكل(٢)، هناك اختلافات عديدة في متوسط السعادة بين الشعوب وهذا الفرق يتعلق بنوعية المجتمعية، ويقدم شكل (٤) بعض هذه الأنواع.

هل سيجعلنا المزيد من النمو الاقتصادي أكثر سعادة؟ هذا ما يقترحه (شكل٤)، وذلك لأن السعادة ترتبط وبقوة بثروة الأمة. ولكن يظل المستوى المادي عُرْضة للتدهور ونرى النمو الاقتصادي يحقق مزيد من السعادة في الدول الفقيرة أكثر منها في الدول الثرية.. ولكن هذا لا يعني أن النمو الاقتصادي لا يزيد من سعادة سكان الدول الثرية على الإطلاق. فلا تزال السعادة في تلك الدول في ازدياد ومن المرجح أن هذه الزيادة مرتبطة بالنمو الاقتصادي بشكل مباشر أو غير مباشر. نحن وببساطة لا نعرف ذلك بعد.

سبب آخر لاستمرار الاقتصاد في التطور هو أن اللعبة قد تكون بنفس أهمية الجائزة. فالسعادة ليست فقط في الاستهلاك ولكن كذلك في النشاط الإنتاجي المثمر. فمثل جميع الحيوانات، لدينا كبشر حاجة داخلية لاستخدام إمكاناتنا. فالمهمة البيولوجية لتلك الحاجة هي الإبقاء على العقل في حالة يقظة. فلقد نشأت الأجناس البشرية وتطورت في ظل الحاجة للتجمع من أجل الصيد الذي كان يتضمن العديد من التحديات. (في ظل الظروف الحالية الخاصة بالمجتمع الصناعي لا نزال نحتاج لشئ من التحدي والذي نجده الآن في نطاق العمل). من هذا المنظور يجدر بنا الابتعاد عن نصيحة (La Yard 2005) بعدم تشجيع المنافسة الاقتصادية، وذلك بالرغم من أهمية الإبقاء على هذه المنافسة الشريفة وترك مجال لاهتمامات أخرى في المجتمع.

إن البيانات المقدمة في (شكل ٤) لا تعني أن تقليل مستوى فرق الدخل سوف يزيد من سعادة الأفراد، فعندما نأخذ في الاعتبار ثروة الدولة نرى تأثير إيجابي لعدم تكافؤ مستويات الدخل. وبالرغم من أن عدم التكافؤ في مستويات الدخل يعتبر غير منصف إلا أنه من الواضح أننا نستطيع العيش بوجوده. وبالمثل، لا تقترح البيانات أن السعادة تزيد بزيادة رفاهية الدولة. في البداية يبدو

أن هـناك ارتـباط ما بين نفقات الضمان الاجتماعي والسعادة في الدول، ولكن تختفـي العلاقة الإحصائية عندما نأخذ في الاعتبار كون الدول الأكثر إنفاقاً هي الـدول الثـرية. ولمزيد من التوضيح نأخذ "السويد" كمثال، حيث يرتفع مستوى الـسعادة فـيها ويدل على ذلك ارتفاع مستوى رفاهية الفرد هناك، بينما نجد أن مـستوى الـسعادة فـي آيـسلندا مماثل بالرغم من أنها تنفق أقل على الضمان الاجتماعي من "السويد" (Ouwened, 2000, Veenhoven, 2000).

يبدو أن تحقيق أعلى الأرباح ممكناً في ظل الحرية والعدالة. كما تساهم كذلك الحكـومة الجـيدة في التأثير على متوسط السعادة لدى الشعوب بغض النظر عن الاتجاه السياسي للأحزاب الموجودة.

دور التعليم:

مـن خـلال (شكل ٤) نستطيع كذلك التأكد من أن متوسط السعادة مرتفع في الـدول ذات المستوى الثقافي والتعليمي المرتفع. ويبقى الارتباط الإيجابي ويستمر عـندما تخـضع ثـروة الدولة للسيطرة والضبط فيما يشير إلى أن التعليم والثقافة تـضيف إلى سعادة الأفراد بأكثر من طريقة وليس مجرد تحقيق مزيد من الأرباح وجني الأموال.

المستوى المتوسط: تحسين مدى ملائمة المؤسسات لتوفير حياة كريمة:

هناك مصدر آخر للسعادة ألا وهو المجالات المؤسسية التي نمضي فيها معظم وقتنا، مثل العمل والمدرسة. فالتحسُن المنظم في هذه المجالات سوف يضيف على متوسط سعادة الأمة.

يـتطلب ذلك أن ندرك أي المجالات يقدم أكبر قدر من السعادة، مثال: في أي نـوع من المدارس يستمتع الطلاب بالحياة المدرسية أكثر طوال سنوات الدراسة؟ ولكن لم يلقى هذا الموضوع الدراسة الكافية بعد، ولا حتى في دور المسنين، فهناك الكثيـر من الثرثرة حول نوعية الحياة في المؤسسات وجودتها، ولكن وفي المقابل نجـد الأبحـاث فـي هذا المجال نادرة. وربما يرجع ذلك للافتقار إلى سبب يدفع المعينين للاهتمام بسعادة الطلاب والمقيمين في تلك المؤسسات.

وبإمكان الحكومات أن تخلق دافع هنا عن طريق دراسة نتائج السعادة في تلك المؤسسات. وحالما تظهر الاختلافات، سوف يقوم السوق بعمله على سبيل المثال،

ســـوف يفضل الأهل أن يلتحق طفلهم بمدرسة حيث جميع الأطفال سعداء بدلاً من المدرسة التي تحقق درجات تحصيل أعلى ومستوى سعادة أقل.

المستوى البسيط: مساعدة الأفراد ليعيشوا بسعادة أكبر:

يمكن رفع مستوى سعادة الفرد عن طريق ثلاثة سُبُل:

١- تدريبه على مهارات فن الحياة.
٢- إطلاعه على النتائج المحتملة للخيارات المختلفة.
٣- توفيـــر التوجيه المتخصص المحترف بشأن تطوير الذات والخيارات الحياتية.

فيما يلي نتناول بإسهاب أكثر هذه الخيارات لارتباطها بالسيكولوجية الإيجابية.

تنمية مهارات فن الحياة:

يعـــتقد الكثيـــرين أنهم سيكونون أكثر سعادة إذا امتلكوا مزيد من الأموال أو ارتقوا إلى درجة أعلى على السلم الاجتماعي. ولكن أثبتت الأبحاث أن هذه الأشياء لا تُحدث فرق كبير، على الأقل ليس في المجتمعات المساواتية. فالفروق في الدخل والوضع الاجتماعي تبرر ٥% فقط من الاختلافات في شكل(١).

إذاً مـــا الذي يؤثر فعلاً في السعادة؟ يمكن إيجاز ١٠% من الفروق للعلاقات الاجتماعـــية، خاصـــةً للـــزواج الجيد الناجح و١٠% أخرى تعود للحظ الطيب أو العثر، ربما أكثر في الدول التي يصعب فيها التنبؤ بالحياة. ويعود معظم الفرق إلى الـــسمات الشخصية، وحوالي ٣٠% إلى التنوع في القدرة على الحياة (Wearing, Heady, 1990). لا يجـــب أن تكـــون الأهمية النسبية لنقاط القوة الداخلية مصدر دهـــشة إذا أدركـــنا أن ظروف الحياة مواتية جداً في الدول الحديثة، وكلما تحسنت الظروف الخارجية كلما قل تأثير التنوع على هذا المستوى في إحداث اختلافات في مقدار السعادة. يعود الفرق في السعادة اذن إلى الاتساق والكفاءة الداخلية. إذاً فأمثل طريقة لزيادة مقدار السعادة في المجتمعات المتقدمة هي تعزيز القدرات الحياتية.

جـــزء من هذه القدرات محدد جينياً أو يصعب تغييره لأسباب أخرى ولكن لا يزال هناك قدرات قابلة للتحسين من خلال العلاج والتدريب. وحالياً اكتسب العلاج النفـــسي مكانة قوية في الدول الحديثة ولكن لم تستغل جيداً. كما ظهر كذلك مجال الـــتدريب علـــى فـــن الحـــياة وبعبارة "فن الحياة". نعني القدرة على ممارسة حياة مُرضية، وخاصةً القدرة على خلق أسلوب حياة مثمر (Veenhoven, 2003) وهذا

يتـــضمن عـــدة مهارات بعضها قد لا يستجيب للتطوير باستخدام تقنيات التدريب. ومن بين هذه المهارات:

١- القدرة على الاستمتاع.
٢- القدرة على الاختيار.
٣- القدرة على الاستمرار في التطور.
٤- القدرة على رؤية المعنى.

تعلُم كيفية الاستمتاع:

تُعـــد القـــدرة علـــى اقتناص المتعة من الحياة شئ فطري جزئياً، ولكن يمكن صـــقلها لحـــد مـــا. ولطالما كان تعلُم كيفية الاستمتاع بالحياة جزء من حصة تعليم تقلـــيدية حـــولً اســـتغلال وقت الفراغ، حيث أكد على مُتع رفيعة المقام مثل تذوق أنـــواع فاخرة من الفطائر. ولكن من الممكن كذلك خلق الاستمتاع بالأشياء العادية الـــصغيرة فـــي الحياة مثل الإفطار أو مشاهدة غروب الشمس. ويُعد التدريب على الاستمتاع بالمتع البسيطة جزء من بعض الشعائر والممارسات الدينية.

ويُعلى المجتمع الحديث اليوم من قيمة المتعة بصفتها الخيار الأوحد في الحياة ويظهـــر ذلك جلياً في الإعلانات. ولكن لم تلقى التقنيات التي تساعدنا على اكتساب القـــدرة على الاستمتاع الاهتمام والتطوير الكافي. ولا يوجد مدربين محترفين على كيفية الاستمتاع. ولكن المتاح هو الإرشاد المهني لأنماط معينة من المتع مثل كيفية تقدير الفنون الرفيعة حيث يكون الهدف هنا هو مجرد بيع منتج معين.

قـــد يبدو من الممكن تطوير تقنيات أوسع للتدريب على الاستمتاع. أحد السُبل لـــذلك هو توفير التدريب على التذوق، ربما باستخدام تقنيات التأمل. وخيار آخر قد يكون زيادة ذخيرة الفرد من الأنشطة الترفيهية الممتعة، والتي قد ترتبط بالخبرة في بـــرامج حث مختلفة. أما الطريقة الثالثة فهي البحث عن أساليب للتخلص من القيود والعوائق الداخلية التي تمنع الإنسان من الاستمتاع.

تعلُم كيفية الاختيار:

تعـــتمد الـــسعادة كذلك على الاختيارات التي يقوم بها الفرد في حياته وبالتالي تعتمد كذلك على القدرة على الاختيار ويتضمن فن الاختيار العديد من المهارات.

إحـــدى تلك المهارات هي معرفة ماهية الخيارات. ويمكن تحسين هذه القدرة عـــن طـــريق الـــتعلُم وهي أحد الأشياء التي تقوم بها في تعليم المستهلك وتربيته.

ويمكـــن اســـتخدام الخبـــرة في هذا المجال للتدريب على التخطيط لخيارات حياتية أوسع. والمطلب الآخر هو القدرة على تقدير مدى ملائمة الخيارات المتعددة لطبيعة الفـــرد. وهـــو ما يحتاج لمعرفة ذاتية وهو أيضاً شئ يمكن تطويره، حيث التبصر الذاتي يمثل هدف عام في التدريب والعلاج النفسي. حالما يعرف الفرد ماذا يختار، عـــادةً مـــا تـــواجهه مشكلة تحقيق هذا الاختيار. تتطلب هذه المرحلة مهارات مثل التوكيد، الإبداع والمثابرة وجميعها قابلة للتعزيز وتمثل أهداف عامة في التدريبات المهنـــية. الخطـــوة التالية في عملية الاختيار هي تقييم النتائج، في ضوء الاختلاف الـــسابق ذكـــره نجـــد هذا التقييم يقيس ما إذا كانت "الفائدة المتوقعة" تناسب "الفائدة المختبرة". تستدعي هذه المرحلة الانفتاح على مشاعر الفرد والنظرة الواقعية لحالة الفـــرد ككل. يُعد التدريب على السيطرة على حالة الفرد المزاجية إجراء شائع في العلاج النفسي ويمكن تطويره باستخدام تقنيات جمع عينة التجربة.

المـــشكلة هـــنا ليـــست في تطوير تقنيات التدريب، ولكن في فصل القش عن الـــذرة. وهـــو ما يتطلب دراسات منفصلة. وحالما تثبت فاعلية هذه التقنيات سوف تتطور ثقافة السوق.

تعلُم كيفية النمو :

تعـــتمد الـــسعادة لحد كبير على إشباع الحاجات الأساسية، وأهم هذه الحاجات هـــي "احتـــياجات الـــنمو" (Maslow, 1954)، وأحياناً يُشار إليهم باسم "احتياجات الأداء" أو "حاجـــات الإتقـــان". وهي احتياجات غير مقصورة على الأداء الوظيفي المـــتقدم ولكنها تتعلق كذلك باستخدام وتطوير الجسد والحواس عند الحيوانات التى تقـــود الحـــواس لإشـــباع هذه الحاجات، ولكن لدى البشر نجدها تتطلب تصرفات وأفعـــال واعـــية. وهنا تأتي وظيفة الثقافات التي توفر نماذج معيارية للأفعال لهذا الغـــرض، مثل المساعدة في العمل المهني أو الاهتمامات الفنية ولكن يتوجب على الأفـــراد كـــذلك الاختيار بأنفسهم، خاصة في المجتمعات ذات الخيارات المتعددة. وفـــشل الفرد في المشاركة في أنشطة تمثل له تحدي أو صعوبة قد يؤدي لإصابته بالاســـتياء أو الإحباط، وهذا ما يحدث مثلاً بعد التقاعد عن العمل. إذاً فن آخر من فنون الحياة هو المحافظة على استمرار الفرد في التقدم والتطور.

قـــد يبدو التدخل ممكناً أيضاً في هذه الحالة. وربما تكون المعلومات المجردة مفيدة هنا ويستطيع المرء التفكير كذلك في طرق متنوعة لدفع الأفراد لكي يستمروا فـــي الحـــياة والـــتقدم. مـــرة أخرى تستطيع تقنيات التدريب أن تعتمد على الخبرة

والتجـــربة المتاحة، في هذه الحالة تعتمد على برامج التنشيط المختلفة. هناك بالفعل الكثيـــر من تدريبات النمو في علم النفس ولكن لا يتوفر الدليل الكافي على فاعلية مثل هذه التدخلات وبالتأكيد لا يوجد دليل على التأثيرات طويلة الأمد على السعادة.

المساعدة على رؤية المعنى:

من المرجح ولكن ليس أكيد- أن السعادة تعتمد كذلك على رؤية الفرد لمغزى ومعنـــى حياته. بالرغم من أنه ليس أكيد أننا نحتاج لهذا المعنى بهذا الشكل، إلا أن هـــذه الفكـــرة توفـــر على الأقل الإحساس بالتماسك. وحتى يرى المرء المعني في حـــياته يحـــتاج لتكوين نظرة عن هذه الحياة وأن يرى فيها قيمة ما. هذه القدرات العقلـــية قابلـــة للتعزيز كما يستطيع الفرد أن يتعلم كيف يعيش مع الشكوك الفلسفية التـــي تحيط بهذا الموضوع. وبالرغم من وجود عدد من الدراسات التي تتناول هذه القـــضية، إلا أننـــي أرى أن تأثير مثل هذه التدخلات على السعادة لا يزال يحتاج لمزيد من البحث والدراسة.

دور التعليم:

يمكـــن دمـــج العديـــد مـــن هذه التدخلات في المنهج المدرسي واليوم هناك مـــصادرات عديدة بإدخال دروس عن السعادة في المرحلة الثانوية، كما يمكن دمج هـــذه الموضـــوعات كـــذلك فـــي التربية الصحية في المدارس. إن الارتباط على المستوى الفردي بين السعادة والتعليم لا يزال بسيط، خاصةً في الدول المتقدمة مما يعني أن المدرسة تستطيع أن تقدم أفضل مما تقدم الآن.

المعلومات : الاختيار بناءاً على اطلاع معلومات مدروسة:

طـــريقة أخرى لزيادة مقدار السعادة على المستوى الفردي هي إطلاع الأفراد علـــى تداعـــيات الخيارات الخطيرة في حياتهم، ومساعدتهم لإدراك أننا نعيش في مجـــتمع مـــتعدد الخيارات حيث تبدو حوالي ٤٠% من الفروق في مستوى السعادة بـــسبب "نـــشاط متعمد" (Sheldon, Lyubomirsky, 2004). وهنا نجد الخيارات المطلعـــة المدروســـة تؤدي لمزيد من السعادة وفي هذا السياق تستطيع الحكومات توسيع نطاق "التربية الصحية" لتصبح "التربية السعيدة". وكما هو الحال في التربية الـــصحية يجـــب أن يكـــون هـــناك قاعدة أدلة قوية، ونحن حتى هذه اللحظة نفتقر لبيانات جيدة حول تداعيات خيارات الحياة.

ما نحتاج إليه هو دراسات متابعة حول مستوى السعادة بعد اتخاذ خيارات هامة في الحياة مثل ولادة طفل، الانتقال لمدينة أو دولة أخرى والتقاعد المبكر. مثل هذه الدراسات توضح ما حدث في وقت سابق لأشخاص مثلنا فعلوا ما نفكر في فعله الآن. وإذا اتخذنا قرارات استهلاكية هامة عادةً ما نتجه للاطلاع على اختبارات اتحاد المستهلكين. ولاتخاذ قرارات هامة في الحياة يمكننا الحصول على قاعدة معلوماتية مماثلة. كمثال لهذا المدخل نقدم دراسة قام بها (Frey, Stutzer, 2004) حول تأثيرات قبول وظيفة ذات راتب أعلى ولكن بعيدة عن المنزل. أظهرت هذه الدراسات أن العديد من الأفراد يخطئون في تقدير التأثير على سعادتهم وتوقعه عند اتخاذ قرار ما.

تعتمد السعادة إلى حد ما على الخيارات التي نقوم بها في الحياة، خاصةً في "المجتمعات الحديثة متعددة الخيارات". وتعتمد خيارات الحياة في معظمها على السعادة المتوقعة، فمثلاً نحن نختار مهنة يعتقد أننا سوف نحبها. وهذا ما يسميه علماء الاقتصاد "المنفعة المتوقعة" أو "منفعة القرار" ويعترفون أنها قد تختلف عن "المنفعة المتحققة" فيما بعد، وذلك لأن القرارات تؤخذ على أساس معلومات منقوصة. مثال عن الاختيار الغير مدروس هناك القرار بقبول وظيفة ذات راتب أعلى وتحتاج للسفر لمسافات طويلة. يقبل الناس بمثل هذه الوظائف متوقعين أن المبلغ الإضافي سوف يعوضهم عن طول وقت السفر، ولكن أظهرت بحوث المتابعة أنهم ليسوا على صواب، وأن سعادة الأفراد قد تضاءلت في مثل هذه الحالات (Frey, Stutzer, 2004).

مثل هذه الأبحاث تساعد الناس في التوصل لخيارات مدروسة أكثر بناءاً على معلومات مطلعة. بالرغم من عدم وجود ما يضمن أن تسير الأمور بنفس الطريقة معك، لا يزال من المهم أن نعرف كيف سارت الأمور مع أناس آخرين في الماضي القريب. وتتمثل أهمية مثل هذا البحث بالتحديد إذا كانت تخص أشخاص مماثلين. هذه السياسة لا تتضمن الطريقة الأبوية، فهي لا تدفع الناس في طريق معين في الحياة، ولكنها تزودهم بمعلومات من أجل اتخاذ قرار مطلع مدروس ومستقل. وتستخدم الأبوية هنا فقط إذا كانت معالجة البحث أو توصيل نتائجه تتم بطريقة انتقائية. على سبيل المثال، عند إنكار التأثير السلبي للأبوة على السعادة (قاعدة بيانات عالمية للسعادة، النتائج الارتباطية حول السعادة وإنجاب الأطفال) (WDH, World Database of Happiness, 2006).

هـذا المـدخل لزيادة مستوى سعادة الفرد يماثل التربية الصحية الحالية والتي تعـتمد على الدليل. وكما هو الوضع في موضوع السعادة، نحن كذلك غير واثقين مـن نـتائج الخيارات الخاصة بأسلوب الحياة وتأثيرها على صحتنا. ما هو مقدار الكحـول الـذي يعتبر شربه إفراطاً؟ هل بالفعل تناول الخضروات الطازجة مفيد للصحة؟ لا نستطيع الإجابة على مثل هذا السؤال على أساس خبرتنا، وحكمنا على الأمـور كثيـراً ما يكون خاطئاً. لذلك نرجع لنتائج الدراسات العلمية التي تزودنا بمزيد ومزيد من المعلومات، والنتائج المستقاة منها يتم نشرها بشكل منظم.

وحتـى اليوم لا يزال حجم قاعدة معلومات هذه الطريقة لزيادة مقدار السعادة صـغيراً. بالـرغم مـن وجـود أبحاث معقولة حول السعادة، إلا أن هذه الأبحاث مـستعرضة ولا يخبـرنا بكل شئ حول السبب والتأثير. ما نحتاجه هنا هو ترسانة مـستقلة من البيانات تسمح لنا بمتابعة تأثيرات الخبرات الحياتية الهامة على مدار الـوقت. وهـناك مـشكلة أخرى تتعلق بكون الأبحاث الحالية حول السعادة تتناول بـشكل أساسـي مـع أشـياء ليس لفاعليها سيطرة قوية ولا تحكُم أو ضبط، مثل الشخـصية والخلفـية الاجتماعية،. ما يحتاج إليه هنا هو بحث حول أشياء نستطيع اختيارها، على سبيل المثال، العمل بدوام كامل أم جزئي، أو تنشئة أسرة أم لا.

حالمـا أتـيحت هـذه المعلـومات سوف تنتشر بسرعة بين العامة من خلال الأعمـال الأدبـية والمنشورة التي تتحدث عن مساعدة الذات وأسلوب الحياة. كما يمكن دمجها في التربية الصحية المنظمة، والعمل على الإضافة لهذا المجال ليصبح التربية من أجل حياة أفضل. والمشكلة ليست في توزيع ونشر تلك المعلومات ولكن في إنتاجها.

طلب الإرشاد الحياتي من شخص محترف:

إذا شـعرنا بـأن صـحتنا ليست على ما يرام نذهب لممارس طبي عام يقوم بالتـشخيص ثم يصف العلاج أو يحولنا إلى طبيب أخصائي. ولكن إذا شعرنا بعدم الـسعادة، لا يوجد ممارس يعالج هذه العلة. ويتحتم علينا تخمين الأسباب المحتملة بأنفسنا وعلى هذا الأساس نستشير متخصص قد يكون طبيب نفسي، مستشار زواج أو محامـي. ولا يزال الإرشاد المحترف من أجل حياة أفضل شئ غير متوفر بعد. ويُعـد هذا فشل ملحوظ في السوق، في ضوء تزايد أعداد البشر الذين يشعرون أن بإمكـانهم أن يكونـوا أكثـر سعادة. وينعكس حجم الطلب في ارتفاع مبيعات كتب مـساعدة الذات والاستعداد لدفع مبالغ كبيرة في مقابل أشياء تَعِد بمزيد من السعادة

مـــثل عمليات التجميل والمنازل الثانية. وربما يكون السبب الأساسي هو أن قاعدة المعرفة لمثل هذه المهنة لا تزال محدودة ووجود عدد من المحتالين يعملون في هذا المجـــال فـــيهدمون ثقة الناس في طلب إرشاد شخص محترف ليصل إلى السعادة المنشودة.

لا يـــزال هناك مستقبل أمام الإرشاد المحترف من أجل حياة أفضل وللحصول علـــى تـــدريب على كيفية الحياة بطريقة صحية. هناك طلب متزايد على مثل هذه الخـــدمات، ولكـــن لا يـــوجد بعد المخزون الكافي لإمدادها. ويمكن أن يعود علينا تطوير هذا المخزون بكثير من الفائدة. أحد طرق تحقيق ذلك هو تحفيز التخصص فـــي هـــذا المجـــال عـــن طريق مثلاً متابعة الأشخاص الذين يستخدمون مثل هذه الخـــدمات لمعـــرفة أي الـــتدخلات تـــضيف للسعادة وأيها لا يفعل. بإمكان تطوير الإرشاد الحياتي المتخصص كذلك الاستفادة من البحث الذي نصحنا به في السطور السابقة في إحداث تغييرات على المدى الطويل في مستويات السعادة بعد الخيارات الهامة في الحياة.

هل نحتاج لمزيد من السعادة؟

لـــو كـــان بإمكانـــنا تحقيق مزيد من السعادة لمزيد من البشر، هل علينا القيام بـــذلك؟ هـــناك أصوات عديدة تقول "لا". ويعود بعض الاعتراض إلى من ينادون بضرورة التوبة والذين يحبون رؤية البشر يعانون حتى يطهروا أرواحهم الخاطئة. وهـــناك اعتراضـــات كذلك من قِبَل الباحثين الذين يرون أن تحقيق السعادة يُحدث تأثيـــرات ســـلبية. وهم يرون أن تحقيق السعادة لعدد أكبر من البشر سيكون على حساب الحرية، وكذلك أن الأشخاص السعداء يميلون للكسل وعدم الإبداع. وتتجسد هـــذه الأفكـــار في رواية الخيال العلمي التي كتبها (Huxley, 1932) بعنوان "عالم جديـــد شجاع" Brave New World حيث تتحقق السعادة للجميع باستخدام السيطرة علـــى العقول والتلاعب في الجينات الوراثية، وفيها كذلك المواطنين السعداء على شكل عبيد مستهلكين.

ولكن الأبحاث التي تناولت تداعيات السعادة أظهرت صورة أخرى. حيث ثبت أن الـــسعادة تـــدعم العمل والنشاط والقدرة على الإبداع وتفتُح العقل. والأشخاص السعداء يقومون بدور أفضل كأزواج أو آباء. وهم كذلك مواطنين أفضل. وتجدهم يـــشاركون أكثـــر في العمل الاجتماعي ويتميزون بالوسطية في اتجاهاتهم وآرائهم الـــسياسية (Laubomirsky, et al., 2005). وميزة أخرى تقول بأن السعادة تطيل فـــي عُمر الإنسان مقارنة بالتدخين (Veenhoven, 2008). يتناسب هذا الدليل على

التأثيـــرات الإيجابية للسعادة مع النظرية القائلة بأن شعور المرء بأنه على ما يرام يمـــثل إشارة انطلاق له تخبره بأن الموقف جيد وبأنه يستطيع المُضي قدماً. كنتيجة لـــذلك يوســـع الأشـــخاص السعداء من نطاق سلوكياتهم ويبنون مزيد من الموارد (Fredrison, 2004)، وفي ضوء ذلك لا تندهش عندما نجد أن الأشخاص السعداء يقدمـــون أداءاً أفضل في المدرسة. إذاً فقيمة السعادة ليست في السعادة في حد ذاتها ولكن أيضاً في تأثيراتها الإيجابية بالسعي لتحقيقها.

٢

الفصل الثانى
مراجعة شاملة لمجال الرفاهية الذاتية

الفصل الثاني
مراجعة شاملة لمجال الرفاهية الذاتية
Subjective well-being

Ed Diener & Katherine Ryan, University of Illinois

مقدمة:

يُقدم البحث الذي بين أيدينا استعراض لمجال الرفاهية الذاتية، تعريفه وقياسه، نظريات المنشأ، المنافع الفردية والمجتمعية، الارتباطات السكانية وعلاقته بالثقافة. كما نقترح أن التناول القومي للرفاهية يُستخدم مع مؤشرات اقتصادية واجتماعية حالية لتقديم نظرة شاملة للتطور المجتمعي وللمساعدة في قرارات السياسة العامة.

تعريف وقياس الرفاهية الذاتية :

تتكون الرفاهية الذاتية من تقييم الأفراد لحياتهم. هذا التقييم الذي قد يكون سلبي أو إيجابي بتضمين مشاعر وأحكام حول مدى الرضا عن الحياة، الاهتمامات وردود الأفعال الانفعالية تجاه أحداث الحياة مثل الفرح والحزن، والرضا عن بعض مظاهر الحياة مثل العمل، العلاقات الاجتماعية، الصحة، الابتكار، المعنى والهدف.

عادةً ما تخضع الرفاهية الذاتية للتقييم من خلال مقاييس ذاتية التقرير والتى تحتاج من المستجيبين أن يحددوا مقدار اختبارهم لانفعالات معينة، أو مدى رضاهم. وبالرغم من أن هذه المقاييس تختلف من حيث مقياس الاستجابة والإطار الزمني وسواء كانت لحظية مباشرة أم عبارة عن تقارير استرجاعية فهي جميعها متأصلة في تقييم الرفاهية من نقطة وقوف المستجيب. ومن بين أكثر المقاييس المستخدمة هناك "مقياس السعادة في ٦٠ ثانية" والذي وضعه (Fordyce, 1977)، "Sixty- Second Happiness Measure"، وجدول التأثير السلبي والإيجابي " "Positive and Negative Affect Schedule لدى (Clark, Tellegen, Watson, 1988)، و"مقياس الرضا عن الحياة" "Satisfaction With Life Scale"، (Emmons, Diener, Griffin, Larson, 1985) للمراجعة انظر (Diener, Parot,

(1993, Diener, Pavot, 2008. فمثلاً نجد مقياس الرضا عن الحياة يسأل المستجيبين أن يقيسوا مستوى موافقتهم على مقياس من ١- ٧ (١ تعني "أعارض بشدة" و٧ تعني "أوافق بشدة") مع عبارات كالتالية: "حياتي تقترب في معظمها من الحياة المثالية التي أحلم بها". وتُقَيِّم هذه المقاييس ما إذا كان الأفراد يُقَدِّرون حياتهم بطريقة إيجابية ويجدونها مثمرة أم لا. ولحسن الحظ هناك دليل جيد على أن المقاييس تتمتع بشرعية جوهرية (Diener, Sandvik, Seidlitz, 1993).

نظريات تطور الرفاهية :

نستعرض في السطور التالية بعض أهم النظريات الواعدة حول الرفاهية الذاتية مثل الهادفة (Telic) "التنازلية" "Top- Down"، والتصاعدية "Bottom-Up" التطورية، والمعايير النسبية والمقارنة – (انظر كذلك Diener, 1984, Diener, Kesebir, 2008).

النظريات الهادفة:

تقول هذه النظريات أن السعادة تتحقق بعد الوصول لنقطة نهاية معينة، مثل هدف أو حاجة ما. ولكن ما يُكَوِّن هذه النقطة المرغوبة لا يزال موضع نقاش، حيث يقترح البعض أن عملية التحرك نحو رغبة ما هو في الحقيقة أكثر إشباعاً من تحقيق الشئ المرغوب نفسه، ويفترض آخرون أن الوصول الفعلي لشئ ما هو المسئول عن الرفاهية. وبالإضافة إلى ذلك نجد أن الفلاسفة في الماضي قد تساءلوا عن ما إذا كان تحقيق الرغبات وإشباعها يؤدي بالضرورة للسعادة، أو هل تقضي بعض الرغبات على السعادة؟ تقترح نظريات الحاجة، مثل "نظرية تحقيق الذات" لدى Deci, Ryan ومفهوم الرفاهية السيكولوجية لدى (Ryff, Singer, 1996) وجود عالمية مثل الحاجة للكفاءة والتي يسعى الفرد لإشباعها من أجل تحقيق الرفاهية. وبالمثل، تقترح نظريات الهدف أن الناس يصبحون سعداء عندما تتحقق بعض الأهداف التي وضعها الفرد بوعي وتأنٍّي (والتي قد تكون فطرية أو مكتسبة) (Michalos, 1980, Emmons, 1986).

النظريات "التنازلية" و"التصاعدية":

تتمثل المناظرة بين النظريات التصاعدية والتنازلية للرفاهية في التساؤل عما إذا كانت الرفاهية تنتج عن استعداد معرفي لتجربة أحداث بطرق معينة، أو تنتج عن الأحداث نفسها. تقول "النظريات التصاعدية" أن الأحداث والظروف السعيدة تخلق مشاعر الرفاهية والرضا، بينما الأحداث السلبية تخلق مشاعر الغضب أو

الاكتئاب وبهذه الطريقة، تنتج المشاعر عن ظروف وملابسات بدلاً من أي استعداد داخلي. وعلى العكس، نجد النظريات "التنازلية" تدّعي أن قابلية الفرد لتجربة واختبار العالم بطريقة معينة هي المسئولة عن مشاعر الرفاهية لذلك ترى النظريات "التنازلية" أنه بغض النظر عن الأحداث الموضوعية، نجد الشخص ذو الحالة الذهنية الأكثر إيجابية قد يختبر الأحداث بسعادة وبالتالي يحقق مستويات أعلى من الرفاهية.

أحد أنواع النظرية "التنازلية" التي حصدت أكبر قدر من الدراسة مؤخراً هي النظرية المعرفية والتي تقول بأن الرفاهية تتحدد عن طريق عمليات معرفية تتعلق بالانتباه، التفسير ونطاق الذاكرة. إذن فأولئك القادرون على تركيز انتباههم أكثر على مثير إيجابي، يفسرون الأحداث بإيجابية ويسترجع الأحداث السابقة عن طريق ذاكرة إيجابية يمتلكون مستويات أعلى من الرفاهية بسبب عمليات التفكير الوقائية تلك (Biswas, DIener- Diener, 2008). وعلى العكس، نجد من يتأمل ويختبر الأحداث السلبية ويفسر الأحداث الغامضة أو المحايدة بطريقة سلبية، ومن يلاحظ باستمرار المشكلات المحيطة به هو على الأرجح من يجد مستويات أقل من الرفاهية.

هناك نمط آخر من النظرية التنازلية يبحث في أهمية القابلية الموروثة الجينية للسعادة. تقترح العديد من الأبحاث أن التوائم المتطابقة تتماثل أكثر في مستوى السعادة عن التوائم الغير متطابقة، مما يشير إلى دور المورث الجيني (Tellegen, 1988, Tellegen, Lykken, et al., 1996). ومن بين السمات الشخصية، ثبت أن الانبساط (عكس الانطواء) والعُصاب (مرض الاضطراب العصبي) هما أكثر تلك السمات وأقواها ارتباطاً بالسعادة (Larsen, Rusting, 1997, Diener, Lucas, 1999)، كما ظهر أن الانبساط يتنبأ بالتأثير الإيجابي (Fujita, Lucas, 2000)، بينما يتنبأ العُصاب وبقوة بالتأثير السلبي (Fujita, 1991).

نظرية التطور والنشوء (التطورية):

تقترح نماذج تطور أصل الرفاهية أن السعادة تنتج عن حالات وأنشطة تساعد الإنسان وتعينه على البقاء بينما يؤمن العديد من العلماء بالقيمة التطورية للانفعالات السلبية (كالخوف، الغضب والقلق) التي ساعدت أسلافنا على التفاعل مع التهديدات والمخاطر البيئية، نجد دليل جديد يقترح أن الرفاهية توفر مميزات تواؤمية على سبيل المثال، تقترح "نظرية التوسعة والبناء" لدى Fredrickson أن الانفعالات الإيجابية تتيح للأفراد أن يُثيروا من ترسانة الأفكار والأفعال الخاصة

بهم، مما يتيح لهم بناء موارد فكرية، سيكولوجية، اجتماعية وبدنية على مدار الوقت. تقترح هذه النظرية أن الأفراد يختبرون ويكشفون أغوار بيئتهم المحيطة بثقة ويجتهدون لتحقيق أهداف جديدة واكتساب موارد اجتماعية هامة عندما ينالوا الدعم من مشاعر ذات تأثيرات إيجابية ومن الرفاهية الذاتية العالية. علاوة على ذلك يرى العديد من واضعي النظريات أن إشباع الحاجات السيكولوجية البيولوجية الأساسية مثل المأوى، الأمان والروابط الاجتماعية نتج عنه نجاح تطوري بسبب مشاعر الرضا والرفاهية الناتجة (Maslow, 1943, Veenhoven, 1991). بهذه الطريقة ظهر أن الانفعالات الإيجابية مثل السلبية لها مميزاتها التواؤمية التي ساهمت ولا تزال تساهم في النجاح التطوري للأجناس البشرية. في الواقع، يقترح (Diener, 1996) أن البشر في غياب الأحداث السلبية مُهيئين للمشاعر الإيجابية البسيطة لأنها تساعد على التعلم، الاكتشاف والاختلاط الاجتماعي.

معايير نسبية ونظريات مقارنة :

تدعي المعايير النسبية أو نظريات المقارنة أن الرفاهية تنتج عن مقارنة بين معيار ما مثل ماضي الفرد، أشخاص آخرين، أهداف أو مُثُل وبين الظروف الفعلية. على سبيل المثال، تؤكد نظرية المقارنة الاجتماعية على أن الفرد يستخدم الآخرين كمعيار عند تحديد مستواه الذاتي من الرفاهية، بمعنى أنه عندما يكون الفرد أفضل من جيرانه ينتج عن ذلك إحساسه بسعادة أكبر (Michalos, 1980).

وهناك نظريات أخرى مثل نظرية التواؤم لدى (Brickman, Coates, Janoof, - Bulman, 1978) تقترح كون ماضي الفرد هو معيار المقارنة، مما يعني أن الأفراد سيكونون سعداء إذا تفوق معيار حياتهم الحالي عن معيارها السابق وسيكونون تُعساء إذا حدث العكس. بالإضافة إلى ذلك، ترى نظرية التواؤم أن قوة الأحداث وقدرتها على إثارة الانفعالات تتناقص على مدار الوقت. فمثلاً، تسبب الأحداث الإيجابية تعثر في الرفاهية ولكن في نهاية الأمر تعمل نظرية التواؤم على عودة الفرد لقاعدته الأصلية (Brickman, Campbell, 1971). إذاً وتبعاً لنظرية التواؤم، تؤثر الأحداث والملابسات على الرفاهية بشكل مؤقت فقط، والحالة المزاجية هي فقط ما يؤثر على السعادة على المدى الطويل. بينما أصبحت الأشكال القوية من هذه النظرية التواؤمية غير مؤكدة (Diener, Lucas, Scollon, 2006)، ظهرت عدة أدلة تقول أن الأشكال المعدلة تعديل طفيف من هذه النظرية

هي الأدق. أظهرت دراسات جديدة أن نقطة تحديد السعادة لدى الفرد قد تتغير حتى يستطيع الفرد الاستمرار في الشعور بالسعادة بعد الأحداث الإيجابية، ويستطيع كذلك التعافي من الأحداث السلبية (Biswas, Diener- Diener, 2008).

فوائد الرفاهية:

تقترح الأدلة أن رفاهية الفرد تُحَسِّن مستوى الحياة في مجالات الصحة وطول العمر، العمل والدخل، العلاقات الاجتماعية والفوائد المجتمعية (لمزيد من الاطلاع انظر Diener, Lyubomirsky, 2005, Biswas- Diener, Diener, 2008).

العلاقات الاجتماعية:

أظهرت الدراسات أن الرفاهية الذاتية تنتج عن وجود عدد كبير من الأصدقاء وأفراد الأسرة، وأن الأشخاص ذوي المستويات الأساسية المرتفعة من الرفاهية يتمتعون فيما بعد بعلاقات اجتماعية داعمة وقوية. كما يؤكد الدليل على أن الأشخاص السعداء يمتلكون قدر كبير من الثقة بالنفس، الدفء، القدرة على القيادة الاجتماعية ومزيد من الأصدقاء. ويقترح هذا الدليل أن الأشخاص السعداء يخلقون نظم الدعم الاجتماعي الخاصة بهم (Jsen, 1987, Cunningham, 1988). على سبيل المثال، نجد الأشخاص الذين يتمتعون بالرضا عن حياتهم قبل الزواج هم الأكثر إقبالاً على الزواج والأكثر استمراراً فيه مع التمتع بالسعادة في زواجهم، والأشخاص الذين يعانون من ضعف الرضا عن حياتهم هم الأكثر عُرْضة للطلاق (Clark, Diener, Georgellis, Diener, Lucas, 2003, Lucas, 2005).

العمل والدخل:

يتمتع الأشخاص ذوي مستوى الرفاهية المرتفع بإمكانية أعلى لجني مزيد من الأموال، بغض النظر عن نوع الوظيفة أو تدرجها (Diener, Nickerson, Lucas, Sandvik, 2002)، كما أنهم أكثر استمتاعاً بعملهم (لمزيد من التفاصيل انظر Diener, King, Lyubomirsky, 2005). بالإضافة إلى ذلك تقترح دراسات أخرى أن الأشخاص (Staw, Wright, 1999, Cropanzo, Wright, 1999) والذين يتسمون بإنتاجية، تحمل مسئولية، إبداع وجودة عامة في العمل (Pelled, Sutton, Staw, 1994) هم الأكثر سعادة بشكل عام. كما أن العاملين السعداء يتمتعون كذلك بمستويات مرتفعة من المواطنة المؤسسية التنظيمية مما يعني أنهم على استعداد للقيام بمهام غير مطلوبة منهم في العمل، مثل مساعدة الزملاء (Donovan, 2000, Diener- Diener- Biswas, 2008).

الصحة والعمر المديد:

تــزيد الــرفاهية الذاتــية من تمتع الفرد بصحة جيدة وعمر طويل، فالسعداء يتمــتعون عادةً بصحة أفضل (Roysamb, et al., 2003) وفي دراسات حديثة قام الباحثــين بحقــن المــشاركين بفيروس، فظهر الأشخاص ذوي الانفعالات الأكثر إيجابــية بمقاومــة أكثــر للعدوى (Cohen, et al., 2003). كما أن متوسط أعمار الأشــخاص السعداء مرتفع بشكل عام (مثال: Danner, Friesen, Snowdon, 2001). بــل أن هــؤلاء الــسعداء يتمتعون بنظم مناعية أقوى وقلوب صحيحة غير معتلة تمكنهم من المشاركة في سلوكيات صحية والابتعاد عن الأمراض المتعلقة بأسلوب الحياة، مثل إدمان الكحول أو المخدرات (Biswas, Diener, Diener, 2008).

الفوائد الاجتماعية للسعادة:

تعــود الــرفاهية الذاتية العالية بالنفع ليس فقط على الأفراد ولكن كذلك على المجــتمع ككــل. فالأشخاص السعداء هم الأكثر مشاركةً في الأنشطة الاجتماعية الإيجابية الداعمة بشكل تطوعي لصالح المجتمع والأعمال الخيرية عن غيرهم من المواطنين (Diener, Tov, 2008). ومن بين المتطوعين بالأعمال نجد الأشخاص السعداء هم أكثر من يستمر أطول وقت ممكن (Hewitt, Thoits, 2001). وبشكل عــام نجــد أن السعداء يميلون أكثر للثقة بالآخرين وللتعاون معهم، كما أنهم يثقون كثيــراً بحكــوماتهم ويــؤيدون الديموقــراطية ويتمتعون بمزيد من التحمُل والتقبل للمهاجرين والأقليات العرقية (Diener, Tov, 2007, Diener, Tov, 2008). وبهذه الطريقة بإمكان المستويات المرتفعة من الرفاهية الذاتية أن تساعد في خلق مجتمع أكثر إنتاجاً، استقراراً وأداءاً أكثر فاعلية.

الرفاهية والدراسة الإحصائية للخصائص السكانية:

بينما يتمثل الاتجاه المستقبلي للبحث في الدراسات الطولية التي تستطيع تحديد بــشكل أكثــر دقــة العوامل الارتباطية مقابل السببية في العلاقة بين علم السكان والرفاهية، تجد فيما يلي نتائج عدد كبير من الأبحاث والدراسات الارتباطية.

- **العمــــر:** بعد إجراء البحث على المستوى العالمي، لم يظهر أي علاقة متسقة بــين العمــر والــرفاهية الذاتية، ولكن هناك انخفاض سريع جداً في مستوى الرضــا عــن الحــياة مع التقدم في العمر في الدول الفقيرة عن الدول الثرية (Deaton, 2008) كما أظهرت الدراسات الحالية أنه عادة ما ترتفع مستويات الرضــا، أو علــى الأقل لا تتناقص مع التقدم في العمر في الدول الفقيرة عن

الـــدول الثـــرية (Deaton, 2000) كما أظهرت الدراسات الحالية أنه عادة ما تـــرتفع مـــستويات الرضـــا، أو علـــى الأقل لا تتناقص مع التقدم في العمر (Rodgers, Herzog, 1981, Horley, Larvey, 1995, Larson, 1978, Stock, Okun, Haring, Witter, 1983). وأظهـــرت بيانات أخرى أن التأثُر الـــسلبي والإيجابـــي ينخفض بشكل بسيط مع التقدم في العمر (Reynolds, Charles, Gatz, 2001, Spiro, Mroczek, 2005).

- **الـــديـــن:** يتـــسم الأشـــخاص المتدينين بأنهم أكثر سعادة بشكل عام من غير المتدينين (Ferriss, 2002, Pendleton, Poloma, 1990, Witter, Haring, Okan, Stock, 1985)، ويـــرتبط المتدين القوي بزيادة رضا الفرد عن حياته وقناعـــته بها (Seligman, Diener, 2004, Helliwell, 2007). ولكن أثبتت الأبحـــاث أن بعـــض الشعوب الأكثر سعادة ليست شديدة التدين، بينما بعض الدول الأكثر تديناً ليست سعيدة جداً.
- **الزواج، الطلاق والعلاقات الاجتماعية:** يعتبر كم ونوعية العلاقات الاجتماعية التـــي يتمـــتع بها الفرد عامل يرتبط بالسعادة ويتنبأ بها (Diener, Biswas, Diener, 2008). فالأفـــراد يمـــيلون لمزيد من التأثر الإيجابي عندما يكونوا بـــصحبة أنـــاس آخـــرين (Diener- Biswas, Diener, 2008)، بينما ترتبط الـــوحدة بالاكتـــئاب ارتـــباط وثيق (Anderson, Arnoult, 1985). كما أن الـــروابط الاجتماعـــية مـــثل الـــزواج تـــزيد مـــن رفاهية الفرد (Diener, Georgellis, Clark, Lucas, 2003)، كمـــا أن العلاقـــات الاجتماعية القوية الأخرى قد تشبع كثير من حاجات الإنسان (Huang, Harris, Barrington-Leigh, Helliwell, 2009)، وبيـــنما المتزوجين أكثر سعادة من غيرهم، نجد أن مستويات السعادة لدى المطلقين منخفضة في متوسطها (Lucas, 2005).
- **البطالة :** أظهرت الدراسات أن البطالة لها تأثير سلبي متواصل على الرفاهية الذاتـــية. يقول (Clark, 2009) أن العاطلين لا يتواءمون مع البطالة بالطريقة التـــي قد تراها نظرية الروتين المتعي. ولكنهم يتعافون بالفعل لحد ما بعد رد الفعـــل الأول القـــوي، ولكن لا يعودون أبداً لمستويات الرضا الأساسية التي تمـــتعوا بها من قبل، حتى بعد إعادة توظيفهم مرة أخرى (Clark, Diener, Georgellis, Diener, 2004).
- **الـــدخل :** أثبـــتت الأبحاث أن للمال تأثير إيجابي ولكن متناقص عندما يحصل الفـــرد علـــى المزيد منه. بالرغم من أن الدخل المرتفع يؤثر بشكل كبير في

مستوى سعادة الأفراد الذين يعيشون على مستوى الفقر أو فى الدول الغير نامية، إلا أن قوة الصلة بين الثروة والرضا بالحياة تتناقص عند المستويات العالية من الدخل، مما يُعبر عن ما يُطلق عليه علماء الاقتصاد "تناقص هامش المنفعة" (Stutzer, Frey, 2002, Tov, Diener, 2009). ويظهر هذا التأثير واضحاً في الدراسات التي تؤكد على أن الأمريكيين الأكثر ثراءاً يتمتعون بقدر متواضع من السعادة أقل من مواطنيهم الأقل ثراءاً (Diener, Emmons, Horowitz, 1985).

الثقافة والرفاهية :

توصل (Diener, 1996) إلى أنه في المجتمعات الصناعية، يسجل معظم الأشخاص مستوى أعلى من المحايد في الرفاهية. ولكن كشفت أعمال المسح الدولية حول السعادة عن وجود فروق هامة في مستويات الرفاهية الذاتية (انظر Diener, Suh, 2000) والتي يمكن تبريرها لحد ما بمستوى التقدم الاقتصادي للدول التي تشهد عمليات المسح. ليس مصادفةً أن نجدً بعض الدول الأقل سعادة هم كذلك الأكثر فقراً والأقل في التطور الصناعي. ولكن أثبتت الأبحاث أيضاً أن شعوب الدول الأقل تطوراً اقتصادياً قد تتمتع بمزيد من الرفاهية إذا أُشْبِعت حاجاتهم الأساسية. على سبيل المثال، وجد كلاً من (Diener, Vitterso, Biswas-Diener, 2005) أن ثقافات "الأميش" و"ماساي" و"إينوغويت" قد أظهرت مستويات فوق المتوسطة من الرفاهية الذاتية بالرغم من ظروف المعيشة الفقيرة التي يعيشون فيها.

هناك بعض العوامل العالمية مثل الحكم الديموقراطي، حقوق الإنسان وطول عمر الإنسان والتي يبدو أنها مرتبطة بمستويات مرتفعة من السعادة عبر عدد من الثقافات المختلفة (Diener, Diener, Diener, 1995). ولكن الاختلافات الثقافية موجودة. فمثلاً، يعتبر احترام وتقدير الذات عامل تنبؤ قوي بالرفاهية الذاتية في الثقافة ذات الاتجاه الفردي، ولكن ليس في الثقافة الجمعية (Diener, Diener, 1995).

الرفاهية تعلل السياسة العامة:

بالرغم من وجود العديد من المؤشرات الاجتماعية والاقتصادية المستخدمة في اتخاذ الخيارات الحالية في السياسة العامة، إلا أننا نقترح استخدام مقاييس قومية

للـــرفاهية لاســـتكمال ما تفتقر إليه هذه المؤشرات ولتستخدم جميعها جنباً إلى جنب في تحديد السياسة المتبعة. تركز المؤشرات الاقتصادية مثل إجمالي الناتج المحلي، والمؤشـــرات الاجتماعـــية مـــثل معدلات الأمية على مجالات هامة داخل المجتمع والتـــي تحـــتاج لأن تخضع لرقابة وضبط لتحقيق مصلحة المواطنين، ولكن فشلت هـــذه المؤشـــرات فـــي توفير رؤية كاملة لجودة ونوعية الحياة الخاصة بكل أمة (Diener, Seligman, 2004, Diener, Lucas, Schimmack, Helliwell, 2009). لهـــذا نقتـــرح استخدام معالجة قومية محلية للرفاهية تُساعد على مراقبتها وتحسين مستوياتها في كل دولة.

ملخص :

يتمـــثل أحد المعتقدات المحورية في مبدأ السعادة في الفلسفة وعلم النفس في كون مصدر السعادة يُحدث فرقاً عند الأخذ فى الاعتبار نوعية الحياة Quality of Life. وتهـــتم الرفاهية الفردية بالسعادة بغض النظر عن مصدرها، أما الرفاهية فـــي علـــم النفس فتساوي بين الرفاهية والصحة النفسية، ومرة أخرى، مع عدم الاهـــتمام بكيفـــية تحقيق هذه الصحة النفسية. أما الرفاهية التطورية ومنظورها حـــول نوعـــية الحـــياة فيرى أن السعادة مستقاة من تحديد أفضل إمكانات الفرد وجهـــوده المكرسة والموجهة لتطوير تلك الإمكانات واستخدامها لتحقيق الأهداف الذاتـــية ممـــا يُكـــسِب الحياة معنى وقيمة. وتؤيد نتائج البحث التوقع القائل بأن المفاهـــيم الثلاثة للرفاهية مترابطة فيما بينها وأن الرفاهية التطورية تساهم بشكل فـــردي مـــستقل فـــي نوعية الحياة بجانب دورها بالاشتراك مع الرفاهية الذاتية والنفـــسية. وبإمكـــان الأهل والمعلمين وغيرهم أن يضطلعوا بدور هام في ضوء الرفاهية التطورية من خلال تشجيع الأطفال والمراهقين على اكتشاف عدد كبير متنوع من الأنشطة والأدوار في بحثهم عن معرفة أفضل إمكاناتهم وفي اختيارهم للأهداف التي تعبر عن الذات.

٣

الفصل الثالث
منظور لأرسطو حول نوعية الحياة:
السعادة النفس اجتماعية

الفصل الثالث
منظور لأرسطو حول نوعية الحياة:
السعادة النفس اجتماعية
Quality of Life

Alan S.Waterman, The Colelege of New Jersey

تمثل التساؤلات بشأن مكونات نوعية الحياة اهتمامات دائمة ومتكررة في الفلسفة وعلم النفس. وهناك اثنين من المنظورات المتنافسة في علم النفس كانا هدفاً للاهتمام البحثي والنظري المكثف وهما الرفاهية الذاتية (SWB) والرفاهية السيكولوجية (النفسية) (PWB). في الفصل الذي بين أيدينا سوف أتناول بالمناقشة منظور ثالث حول جودة ونوعية الحياة، وهو رفاهية السعادة (EWB) من فلسفة السعادة لدى أرسطو.

وينقسم هذا الفصل إلى ٤ أجزاء. يضم الأول مراجعة موجزة لفلسفة السعادة، القديمة والمعاصرة. أما الجزء الثاني فيقدم مواد خاصة بالعلاقة بين رفاهية السعادة والرفاهية الذاتية والرفاهية السيكولوجية. وفي الجزء الثالث أقدم تلخيص للدليل التجريبي المؤيد لرفاهية السعادة. وفي الجزء الرابع والأخير أناقش رفاهية السعادة كنوع حياة يمكن تطويره في نطاق الأسرة، المدارس والمجتمعات.

الأسس الفلسفية لمفهوم جودة الحياة/ السعادة

- **أرسطو وفلسفة السعادة:**

في كتابه "الأخلاق الفضيلة" انطلق من فكرة كون كل إنسان يرغب في الحصول على أفضل حياة ممكنة، واستخدم مفهوم فلسفة السعادة "Eudaimonia" ليشير لنوع الحياة الذي يعتبره الأمثل، أو الذي يستحق السعي خلفه، أو المرغوب أكثر (Ackrill, 1973). الترجمة الإنجليزية النموذجية لكلمة "Eudaimonia" هي السعادة، مما يثير سؤال حول كيفية فهم السعادة كمفهوم (Cooper, 1975, Kraut, 1979, Tatarkiewicz, 1976).

في الاستخدام المعاصر يعتبر مفهوم السعادة بوجه عام بمثابة إشارة إلى الحالة الذاتية من السعادة المتعية. وتتضمن المتعية "الإيمان بأن المرء يحصل على

الأشـــياء الهامة التي يريدها، وكذلك تأثيرات مبهجة معينة تتماشى مع هذا الإيمان (Kraut, 1979). وأشـــمل تعبير عن المتعية بوصفها نظرية أخلاقية ظهر على يد "أرســـبتوس القورينـــي" فـــي القرن الثالث قبل الميلاد حيث نادى بأن "المتعة هي الحـــسنة والخيـــر الوحيد، ولكن كذلك فقط متعة المرء البدنية، الإيجابية والمتكررة هي المستحبة، وهي كذلك بغض النظر عن سببها" (Tatarkiewicz, 1976).

رفـــض أرسطو هذه النظرة للسعادة: "يرى الكثيرين من أكثر الناس همجية أن الخير والسعادة متعة وبالتالي فهم يحيون حياة المسرات والإشباع، هنا يبدو هؤلاء غايـــة في الخضوع لأن الحياة التي اختاروها هي حياة الرقيق والحيوانات الراعية" (أرســـطو، ١٩٨٥). مقابـــل هـــذا الرأي تجاه فلسفة السعادة المتعية في "الأخلاق الفـــضيلة"، عَـــرَض أرســـطو فرضية كون السعادة هي "نشاط يعبر عن ميزة أو فـــضيلة"، حيث تعتبر الميزة أفضل شئ، أفضل شئ لدينا، أو الامتياز (Ackrill, 1973, Mcdowell, 1980). مـــن وجهـــة نظـــر (Teffer, 1980)، تحمل السعادة المتعـــية فكرة كون المرء لديه "ما يستحق الرغبة والامتلاك في الحياة" وليس كون المـــرء يسعد ويتمتع بحياته. لذلك وبدلاً من الإشارة إلى حالة ذاتية، تعتبر السعادة المتعية من هذا المنظور حالة موضوعية تناسب أهداف وغايات كل شخص.

إذا كـــان أفـــضل شئ لدينا، الامتياز الشخصي، يعتبر شئ يستحق الرغبة فيه والاســـتحواذ عليه في الحياة، يقتضي ذلك أن يكافح كل شخص من أجل تحديد هذا الاتجـــاه فـــي الحـــياة والذي يمثل أفضل ما فينا. وتبعاً للنظام الأخلاقي من فلسفة الـــسعادة، وهـــي فلسفة سبقت وجود أرسطو، نجد أن علينا تحمُل مسئولية معرفة روحنا الحارسة أو "ذاتنا الحقيقية" والحياة في شكل يتسق معها هذه الروح الحارسة مـــثل أعلى أو كمال نستطيع أن نناضل للوصول إليه، وبالتالي يستطيع أن يُضفي علـــى حياتـــنا معنـــى واتجاه. ومن ناحية تكوين الهوية، تشير فلسفة السعادة على إدراك الذات كمعيار رئيسي لتحديد مكونات أفضل خيارات الذات. إذاً عملية تكوين الـــذات هـــي عملية اكتشاف النفس وتهدف إلى فهم ومعرفة طبيعة روحنا الحارسة الشخـــصية، أي إمكاناتـــنا الأفضل وكذلك كيف يمكننا تقديم أصدق تعبير عن تلك الإمكانيات عن طريق الأساليب التي اخترنا أن نحيا بها (Waterman, 1993).

إذاً ففلـــسفة السعادة هي نشاط يتسق مع روح الفرد الحارسة (الذات الحقيقية) مـــن خلال محاولة نيل ما يراه الفرد يستحق الامتلاك في الحياة. حيث أن أرسطو يهـــتم بالغايـــات المناسبة للعمل والأداء البشري، رفض فلسفة السعادة كحالة ذاتية مناظرة للمتعة (المتعية). ولكن إذا استطاع علماء النفس وعلماء الاجتماع الاستفادة

من مكونات فلسفة السعادة، فيجب أن توضع هذه المكونات في شكل مناسب وملائم لطبيعة الدراسة التجريبية وقد تقدم فلسفة السعادة يد المساعدة في هذا الشأن.

المنظورات الفلسفية المعاصرة حول فلسفة السعادة:

تبدو ملاحظة عادية أن نقول أننا قد نفكر في مدى تحديدنا لإمكانياتنا المثلى وعملنا من أجلها. ومن أجل تطويرها، فنحن نشعر بشعور طيب حيال أنفسنا عندما نتأكد من أننا نسعى في الطريق نحو تحقيق وإدراك الذات وبالمثل نشعر بالإحباط عندما نشعر بالعكس. يمكن الحكم على مثل هذه الخبرات الإيجابية المعرفية والمؤثرة كمكون لحالة السعادة الذاتية، يتسم فلاسفة السعادة المعاصرين فيهم (Kraut, 1979) و(Norton, 1976) بالوضوح في تناول فلسفة السعادة كموضع لمجموعة مميزة منفصلة من التجارب الذاتية. على سبيل المثال، كتب Norton في معرض حديثه عن فلسفة السعادة أنها الشعور "بأن المرء في المكان الذي يريده، يفعل ما يريد أن يفعل" حيث يعتبر الشئ الذي يريده المرء هو ما يستحق فعله. تتضمن فلسفة السعادة كوكبة من التجارب والخبرات الذاتية التي تشمل الشعور بصحة ما يفعله المرء، والمركزية فيما يفعله، قوة الهدف، الاتساق، الكفاءة، الإشباع، كون المرء على طبيعته، القيام بما خلق الإنسان لأجله. وفي النهاية أقول أن فلسفة السعادة عبارة عن حالة معرفية مؤثرة شديدة الإيجابية.

كتبت (Telfer, 1990) وهي إحدى فلاسفة مبدأ السعادة المعاصرين، حول العلاقة بين فلسفة السعادة والمتعية. وهي ترى فلسفة السعادة ظرف أو شرط كافي ولكن ليس ضروري بالنسبة للتجارب المتعية.

وبينما تنشأ المتعية من حصول الفرد على الأشياء التي يرغب بها من أي مصدر، نجد أن فلسفة السعادة تتبع فقط من التواصل مع مجموعة معينة ومحددة من المصادر، مثل الأنشطة المصاحبة لإدراك الذات والتعبير عن مميزات الفرد. وحيث أن إدراك الذات والتعبير عن مميزات الفرد وفضائله من الأشياء التي قد يرغب فيها الإنسان، إذاً فهذا يستتبع وجود علاقة سيمترية بين المتعية وفلسفة السعادة. وعندما تكون السعادة موجودة يجب أن تكون المتعة دائماً موجودة. وحينما تكون الأشياء التي يرغب فيها الفرد غير مرتبطة بإدراك الذات والمميزات الشخصية نجد أن النجاح في تحقيقها يولد المتعة ولكن ليس السعادة.

ما هي مكونات الروح الحارسة (الذات الحقيقية)؟

يُعد مفهوم الذات الحقيقية هو ما يُكسب السعادة الأخلاقية فلسفة جوهرية. وعندما نتحدث عن الذات الحقيقية بمعنى القدرات والإمكانات الشخصية القادرة على توجيه أفعال وتصرفات الفرد في اتجاه إدراك وتحقيق الذات يعني أننا ندعو للتسليم بصفتها أو حالتها المادية. ويعتبر هذا لحد ما جزء من أصولها الفلسفية. مثل الحي الروماني، نجد أن الذات الحقيقية تعتبر متأصلة في الفرد كنوع من الروح المرشدة التي يحصل عليها عند ميلاده. ولكن اكتسب هذا المفهوم فيما بعد صفة داخلية، كما يظهر في مقولة هرقل أن "شخصية الرجل هي ذاته الحقيقية". إذا اعتبرنا هذه الذات أو الروح الحارسة عنصر موجود من قبل في أنفسنا، إذاً فهي انعكاس لطبيعتنا الشخصية وشئ لا نملك الخيار فيه. وفي السطور التالية نقدم بعض التأملات المختصرة بشأن جذور هذه الروح الحارسة.

لتحقيق الاتساق مع معايير النظريات المعاصرة، يجب تفسير ماهية الذات الحقيقية بأنها تتكون من عدد من العمليات السيكولوجية المترابطة داخلياً فيما بينها. وإذا قبلنا الرأي القائل بأن الأشخاص يمتلكون إمكانات معينة عن طريق ميزة فسيولوجية أو خبراتية بعضها فريد وبعضها عام، إذاً فإن الذات الحقيقية (الروح الحارسة) تشير إلى هذه العمليات، الحدسية والمسببة، والتي عن طريقها يكتشف الفرد إمكاناته ويسعى لتحديد الأهداف الشخصية وتحقيقها. كتب (May, 1969) حول الأساس البيولوجي لفلسفة السعادة بينما يناقش (Norton, 1976) الدور الذي تلعبه الجينات الوراثية، يضم مفهوم الاستعداد فكرة كون الإمكانات مصدرها بيولوجي وهي مقبولة سيكولوجياً. وهذه الاستعدادات يتم تناولها بوصفها أشياء مجهولة نسبياً ويمكن تعريفها من خلال الاختبار السيكولوجي وليس بوصفها عملية ذات عناصر فعالة ودافعية ظاهرة. وعلى العكس نجد الذات الحقيقية (الروح الحارسة) التي تتضمن فكرة كون التجارب الذاتية المصاحبة للأفعال المتسقة مع استعداداتنا واضحة ويمكن تمييزها في الحال عن تلك التي يختبرها الفرد عند المشاركة في أنشطة لا تتعلق بمواهبنا الكامنة. علاوة على ذلك، طبيعة مثل هذه الخبرات المرتبطة بالشعور بالسعادة والتى تعزز عن استمرار النشاط المتسق مع استعداداتنا، بينما في غياب السعادة، يعتمد تفعيل استمرارية الجهود لمواصلة القيام بالأنشطة على عوامل خارجية مثل التشجيع من الآخرين، المدح أو المكافأة المادية مقابل الأداء المستمر. ولمزيد من المناقشات المفصلة حول طبيعة الذات الحقيقية راجع (Waterman 1984, 1990).

العلاقات بين مدارك الرفاهية (المصلحة):

تعتبر الرفاهية الذاتية (SWB) هي أول أشكال التصور للرفاهية (المصلحة) الذي تلقّى معالجة مكثفة، منظمة تجريبية ونظرية. والرفاهية الذاتية هي نوعية (جودة) حياة الفرد من حيث ظهور الانفعالات الإيجابية والسلبية وتكرارها، وكذلك مستوى الرضا العام لدى الفرد بحياته (Smith, Lucas, Such, Sapyta, Diener, 1990, Diener, 2000).

وفي نطاق نموذج الرفاهية (المصلحة) الذاتية نجد الفروق لا تتعلق بمصادر الرفاهية. وبالتالي فإن مقاييس الرفاهية الذاتية تقيم المستوى الإجمالي للسعادة أو الرضا الموجود ولهذا فهي تتضمن الأشكال المتعية والخاصة بفلسفة السعادة من سعادة الفرد ولكنها لا تميز بينهم.

قدمت أبحاث الرفاهية الذاتية مجموعة كبيرة من المتغيرات المساعدة الخاصة بالنواميس الطبيعية والمنطقية والتي تساعد على تقديم أداء وظيفي ناجح، بما في ذلك العلاقات الإيجابية مع تقدير الذات، مركز التحكم، الواقعية والأساليب الفعالة في اتخاذ القرار والعلاقات السلبية مع القلق والاكتئاب (Arrindell, Feij, Heesink, 1999, Ayyash- Abdo, Alamuddin, 2007, Cummins, 2002, Engin, 2006, Ito, Kodama, 2005, Neto, 1993, Paolini, 1995, Yanez, Relly, 2006).

في تقديمه لمفهوم الرفاهية (المصلحة) السيكولوجية، حدد (Ryff, 1989) ٦ أبعاد أساسية تراها ضرورية من أجل (السعادة النفسية):

١- الاستقلالية.
٢- التحكم/ التفوق البيئي.
٣- التنمية والتطور الشخصي.
٤- العلاقات الإيجابية مع الآخرين.
٥- الهدف في الحياة.
٦- قبول الذات.

وباستخدام تعريف رفاهية فلسفة السعادة، قدم كلاً من (Deci, Ryan, 2001) نتائج تقول بوجود شبكة واسعة من المتغيرات المساعدة التي تتسق مع الحياة الجيدة الطيبة. وتتضمن هذه المتغيرات الرضا بالحياة، مستويات السعادة بوجه عام، تقدير الذات، مركز داخلي للضبط والتحكم، استراتيجيات تواؤمية، الوعي والضمير، الانبساط (عكس الانطواء)، الواقعية وقلة العصبية (Ryff, Shmotkin, Keyes,

2002, Seltzer Kling, Ryff, 1997, Ryff, 1989, Ryff, Schmutte, 1997, .Wood, et al., 2008)

مـــن المتوقع أن نجد المفاهيم المتنوعة للرفاهية الذاتية، الرفاهية السيكولوجية ورفاهـــية السعادة مرتبطة فيما بينها وبقوة. وكما أشرنا من قبل، تتضمن الرفاهية الذاتـــية حـــالات مـــن التأثـــر الإيجابي بغض النظر عن مصدرها، بينما الرفاهية الخاصـــة بالـــسعادة فتـــشير بالتحديد للأداء الإيجابي المصاحب لمصدر محدد، أي الجهود التي يبذلها الفرد لتطوير أفضل إمكاناته وتوجيه مواهبه نحو هدف شخصي فـــي الحـــياة. ويمكـــن تحقيق التعريف للفروق بين هذه الرؤى المختلفة من خلال مقارنـــات للأنـــشطة والأهداف التي تدعم الرفاهية الذاتية ورفاهية السعادة مع تلك التـــي تُحـــدث الـــرفاهية الذاتية بدون خلق رفاهية السعادة. على سبيل المثال، تلك الأنـــشطة والأهداف المصاحبة للأهداف الخارجية أو تحديد القيمة الإضافية للأداء الـــسيكولوجي مـــن رفاهـــية الـــسعادة الحالية والأعلى من الإسهامات التي قدمتها الـــرفاهية الذاتـــية. مـــن المـــتوقع كذلك أن يكون هناك ارتباط وثيق بين الرفاهية الـــسيكولوجية ورفاهـــية الـــسعادة. إن الـــصفات السيكولوجية التي تحدد الرفاهية الـــسيكولوجية تمـــثل مجمـــوعة من القوى التي يجب أن تساعد الفرد في التعامل بفاعلـــية مـــع مخاطر تحديد إمكاناته الشخصية واختيار أهداف داخلية في الحياة. وبـــدوره، يجـــدر بالنجاح في تحقيق لرفاهية السعادة أن يزيد ويدعم من هذه القوى المـــصاحبة للـــرفاهية الـــسيكولوجية. وتتماثل الاستراتيجية المستخدمة للتمييز بين إســـهامات رفاهـــية الـــسعادة والرفاهية السيكولوجية في نوعية الحياة وجودتها مع الاســـتراتيجية التي سبق ذكرها والمستخدمة لعقد نفس المقارنة بين رفاهية السعادة والرفاهية الذاتية.

مراجعة لبحث حول رفاهية السعادة:

كمـــا استعرضـــنا هنا تتضمن رفاهية السعادة تجربة شكل مميز من السعادة، فلسفة السعادة بمصاحبة الجهود المبذولة لتحقيق الذات. لذلك يجب أن نتوقع ارتباط وثـــيق بـــين التعـــريفات الإجرائية لهذين العنصرين. وبالاتساق مع هذه التوقعات، أشارت النتائج المستقاة من عدة سلاسل بحثية (Waterman, 1993, Waterman, Conti, Schwartz, et al., 2003, Waterman, 2008) لوجود ارتباط بين مقاييس التجارب الذاتية للسعادة مع قيم تحقيق الذات يتراوح بين ٠,٤٩ و٠,٦٦. كما ظهر وجود ارتباط بين فلسفة السعادة والسعي للوصول لقيم تحقيق الذات وبين مؤشرات

متـــنوعة تعكـــس الدافع الداخلي ومن بينها تجارب الاهتمام الذاتية، تجارب الدفق، المتعية ومقاييس أخرى مثل تقرير المصير ووجود توازن بين التحديات والمهارات ومستوى الجهود المبذولة في الأنشطة المختلفة.

وطـــبقاً لنظـــرية فلسفة السعادة، نجد أن المتعية وفلسفة السعادة هما مفهومين منفـــصلين للـــسعادة. وتـــدعم الأعمـــال البحثـــية هذا الافتراض. وعند قياس هذه الارتـــباطات علـــى مستوى الأنشطة التي يشترك فيها الأفراد نجد أن الارتباطات الخاصـــة بمقايـــيس المتعية وفلسفة السعادة يصل إلى ما بين ٠,٧٥، ٠,٨٥، وهو مـــستوى قـــد يصعب معه إثبات صلاحية مميزة للمقاييس. إلاّ أنه تم تسجيل فروق إحـــصائية هامـــة فـــي قـــوة ارتـــباطات المقياسين مع متغيرات نتائجية متنوعة (Waterman, 1993, Conti, Schwartz, Waterman, 2008). وفـــي توافق مع توقعاتـــنا، ظهـــرت ارتـــباطات مـــع فلسفة السعادة أعلى منها مع المتعية بالنسبة لمتغيرات مثل:

١- وجود أهداف واضحة.
٢- مستوى الجهد.
٣- وجود توازن بين التحديات والمهارات عند المشاركة في نشاط ما.
٤- قيم تحقيق الذات وغيرها.

أمـــا الارتـــباط الأعلى مع المتعية عنه مع فلسفة السعادة فيظهر مع متغيرات مثل:

١- الشعور بالاسترخاء.
٢- فقدان التسلسل الزمني.
٣- نسيان المشكلات الشخصية.
٤- تقرير المصير.
٥- مستوى الاهتمام... وغيرها.

يجب أن يصاحب مقاييس قيم الخبرات والتجارب الذاتية لتحقيق الذات وفلسفة السعادة تقارير حول الرفاهية السيكولوجية والرفاهية الذاتية وكذلك متغيرات أخرى تدل على الأداء السيكولوجي الفعال. وأشار (Waterman 2007) للارتباط الإيجابي بـــين قيم تحقيق الذات وفلسفة السعادة وبين مقاييس الرفاهية الذاتية والسيكولوجية. وتوصـــل (Waterman, et al., 2009) لنـــتائج مماثلة ترتبط فيها رفاهية السعادة ارتـــباط إيجابي ليس فقط مع الرفاهية الذاتية والسيكولوجية ولكن كذلك مع مقاييس تقديـــر الـــذات ومركز تحكم داخلي، وترتبط بشكل سلبي مع مؤشرات القلق العام،

القلــق الاجتماعـــي والاكتــئاب. وفي ضوء التمييز بين مساهمات رفاهية السعادة والــرفاهية الذاتــية والــسيكولوجية فـــي نوعــية الحياة التي يعيشها الفرد، وجد (Waterman, et al, 2009) أن رفاهية السعادة قدمت أكثر المساهمات المستقلة في أعلـــى درجات بالنسبة لتقدير الذات والذاتية، بينما قدمت الرفاهية الذاتية مساهمات مـــستقلة كبيرة في تدني درجات مقاييس الأداء في المشكلات. بالإضافة إلى ذلك، توصـــل كلاً من (Oishi, Kashdan, Steger, 2007) أن السلوكيات التي يحركها فلـــسفة الـــسعادة كانـــت مرتبطة باتساق أكثر مع الرضا العام عن الحياة والتأثير الإيجابي عن السلوكيات النابعة من الدافع المتعي.

وهناك اتجاه بحثي آخر يربط بين الأداء في فلسفة السعادة والنجاح في المهمة الخاصـــة بـــتكوين الهوية. في عينتين جامعيتين توصل (Dunham, Waterman, Mullis, Schwartz, 2000) أن المستجيبين الذين اكتشفوا بدائل هوية قبل صياغة التـــزامات هويتهم (مثل محققات الهوية) قد قدموا درجات أعلى في فلسفة السعادة، بيـــنما قدم من لم يشتركوا في المهمة درجات أقل. ومرة أخرى مزيد من الارتباط ظهـــر مـــع مقـــياس لأنماط الهوية، مع مستجيبين يستخدمون نمط هوية معلوماتي (بمـــصاحبة تحقـــيق الهوية) يسجلون معدلات عالية في فلسفة السعادة، بينما سجل ذوي النمط التجنبي أقل تواصل (Waterman, 2007). أيضاً إلى أن تحقيق الهوية يـــرتبط إيجابياً بتقارير حول قيم تحقيق الذات بينما ترتبط الهوية المشتتة سلبياً مع تحقـــيق الذات. كما وجد كذلك أن رفاهية السعادة ترتبط بشكل إيجابي مع مقاييس أداء الهـــوية بـــشكل عام ومع وجود التزامات للهوية، وبنفس الإيجابية ولكن ليس بـــنفس القـــوة مع الذاتية والسيكولوجية، ثبت أن مقياس رفاهية السعادة، يقدم أكثر المساهمات استقلالية لمقاييس أداء الهوية الناجح.

فـــي ضوء الارتباط بين فلسفة السعادة والدافع الداخلي، نجد أن السعي لتحقيق الأهـــداف المـــتفقة مـــع الذات، أي التي يحددها الفرد شخصياً، يجب وأن يصاحبه مـــستويات كلـــية مـــرتفعة من الرفاهية بدلاً من السعي الحثيث في محاولة تحقيق أهـــداف غيـــر ذاتـــية. فـــي العديد من الدراسات ظهر أن السعي لتحقيق مثل هذه الأهـــداف الذاتـــية يـــبدو كعامـــل تنـــبؤ مؤثر بتحقيق الهدف، والذي بدوره يتنبأ بالإنجـــازات فـــي الوصول للرفاهية الذاتية (Sheldon, 2008, Elliot, Sheldon, 1999, Sheldon, Houser – Markus, 2001, Duda, Ntoumanis, Smith, 2001) ظهـــر هـــذا الارتـــباط بـــين الانسجام الذاتي والرفاهية الذاتية في كلاً من الثقافات الشرقية والغربية (Sheldon, et al., 2004). بالإضافة على ذلك، ثبت أن

هـناك ارتـباط بـين السعي لتحقيق الأهداف المتسقة ذاتياً والتقييم الذاتي الإيجابي ومزيد من الرضا بالحياة (Judge, et al., 2005).

مـن منظور تنموي، من المتوقع أن يصاحب ارتفاع مستوى تحقيق الذات مع الـوقت زيـادة في اختبار فلسفة السعادة، بينما يجب أن يصاحب لانخفاض تحقيق الـذات انخفاض في فلسفة السعادة في دراسة طولية من ثلاثة مراحل أثبت كلاً من (Waterman, Schwartz 2005) أن تـزايد مـستويات تحقـيق الـذات يصاحبه مـستويات مـرتفعة من فلسفة السعادة وفي المقابل، نجد أن الانخفاض في مستوى تحقـيق الـذات يـصاحبه مـستويات متدنية من فلسفة السعادة. وظهر ذلك بشكل متواصل ومتسق في المراحل الثلاثة.

زيادة رفاهية السعادة– تحليل التقدم وإجراءات العمل:

هناك ٥ عناصر يمكن تعريفها في ضوء تنمية رفاهية السعادة:

١- إتاحة الفرص.
٢- إدراك الإمكانات الشخصية.
٣- تنمية المواهب.
٤- اختيار أهداف داخلية.
٥- السعي الدؤوب الحثيث لتحقيق المشاركة الفعالة والاستمرار فيها.

هناك عدة طرق من خلالها تدعم تصرفات الأهل، الأسرة، المعلمين الأصدقاء والأقران، قادة المجتمع وممارساته من رفاهية السعادة أو يقوِّضها.

إتاحة الفرص:

يمـتلك الأفـراد عـدد كبيـر من الإمكانات الشخصية، بعضها يمثل أفضل المـواهب التـي يـستطيع الفـرد التعبيـر عنها. أي موهبة تعبير إتاحة الفرص (Gibson, 1979, Sutherland, John, 2005) إلـى مـدى توفر الفرص من أجل العمل والتي بدورها تعد عملية تعرض للسياقات المواقفية المناسبة. كلما زاد تعقيد وانفـتاح المجـتمع الذي يعيش فيه الفرد، كلما زاد احتمال مواجهة فرص تتفق مع إمكانية واحدة أو أكثر من أفضل إمكانات الفرد الشخصية. يشير التعقيد الاجتماعي إلى عدد الأنشطة والأدوار المتاحة. والانفتاح هنا تعني مدى التعرُض لهذه الأدوار والأنـشطة ومـدى سهولة المشاركة الفعلية فيها. عندما تتمتع المجتمعات ببساطة نـسبية تقدم فقط عدد محدود من الخيارات وعندما تكون المجتمعات منغلقة، تصبح

المشاركة في الأنشطة والأدوار المتاحة، أياً كان عددها وتنوعها، مُعَرّضة لقيود تعود لاعتبارات النوع، العِرْق، الطائفة الاجتماعية، الوضع الاجتماعي والاقتصادي، الديانة، الأسرة... إلخ.

يستطيع الوالدين أن يلعبوا دوراً حيوياً في إتاحة الفرص لأبنائهم عن طريق تعريضهم لمجال واسع من الأنشطة المتاحة وتشجيعهم على المشاركة فيها. وعلى الأرجح سوف يستجيب الطفل لمعظم هذه الأنشطة بلا مبالاة بينما سيرفض بعضها. ولكن سيكون هناك بعض الأنشطة التي يرتبط بها الطفل بشكل خاص بسبب إمكانات الطفل الشخصية. وحيث أن من الصعب، إن لم يكن مستحيل، التنبؤ مقدماً بأي الفرص سوف تخلق هذه الاستجابة، من الضروري توفير خيارات عديدة ومتنوعة. بالمثْل، تستطيع النظم المدرسية أن تولد إمكانات واحتمالات من خلال مناهجها وأنشطة معلميها، إمكانيات لا يمكن إيجادها خارج نطاق المدرسة. ولكن يمكن توفير التعرُض لإمكانيات أخرى من خلال الوسائط المختلفة المتوفرة في المجتمع، خاصةً من خلال التلفاز، الأفلام، ألعاب الكمبيوتر، الكتب والمجلات الموجهة للأطفال والمراهقين.

يعتبر التشجيع على استغلال الفرص المتاحة بنفس الأهمية. وقد يوفر الوالدين، المعلمين، الأصدقاء وغيرهم هذا التشجيع في شكل الدعم المباشر للاستكشاف أو من خلال إضفاء متعة وسحر على محاولة اختبار الإمكانيات الغير مألوفة. ويضم التشجيع على اكتشاف الفرص المتاحة الدعم للاستقلالية الشخصية (Ryan, 1985, Deci, 1995). وهو يتيح للفرد التحكم اتخاذ القرار. ويُعد الاستقلالية يكون أساسي في ضوء اختبار دافع داخلي وهناك أبحاث مكثفة توثق كون الدعم للاستقلالية يقوى من هذا الأداء (Deci, Ryan, 2000). بإمكان قدرة الفرد على اختيار ما يفعل وما لا يفعله أن تزيد من إمكانية تحديد الأنشطة والأدوار التي تناسب أمثل إمكانات الفرد مع أنها لا تضمن مثل هذه النتيجة.

تحديد الإمكانيات الشخصية:

إن البحث من أجل اكتشاف طبيعة أفضل إمكانيات لدى الفرد يساوى ما يطلق عليه الفلاسفة تعلُم كيفية التعرف على ذات الفرد لحقيقته في البداية. تكون هذه المهمة عبارة عن سلسلة غير منظمة من الاستجابات لفرص الاستكشاف التي توفرها أسرة الفرد وبيئته المحيطة. وبينما تظهر مجموعة من الاهتمامات واللامبالاة على مدار الوقت، يستطيع الفرد تطوير وتحسين جهوده في الاستكشاف فيختار الفرص التي تشبه تجارب إيجابية سابقة، وينتقي ما يتجاهله من الفرص

التـــي تـــشبه تجربة سابقة لم تمثل له أية أهمية. وأحياناً يختبر الفرد إمكانية قديمة كليةً على أمل أن يحصل منها على تجربة إيجابية.

فـــي ضـــوء الجهود المبذولة لمعرفة الإمكانيات الشخصية لدى كل فرد، من الـــضروري أن يحـــرص على الصدق قدر الإمكان عند تقييمه لذاته. وينطبق ذلك أيضاً على اعترافه بنقاط ضعفه وقوته. ويتعلق التقييم الدقيق لنقاط القوة لدى الفرد بالاتجاهـــات التـــي يجب السعي إليها بمزيد من القوة ويساعد التقييم الدقيق النقاط ضـــعف الإنسان في مساعدته على تجنب إهدار جهوده في اتجاهات غير مفيدة. قد يصعب تحقيق هذه المصداقية بسبب الرغبة الفطرية في الإيمان بأن المرء يستطيع الـــنجاح فـــي أي مهمـــة فقط إذا كرّس المجهود والطاقة الكافية لذلك. ويواجه هذا الأمـــل الخيـــبة علـــى يـــد الأحداث التي لا يستطيع فيها المرء أن يبذل مزيد من المجهـــود لتحقـــيق شئ ما، أو عندما يكون العائد من محاولة جادة ما أقل مما كان المرء يأمل.

كمـــا ينتج التقدير الذاتي الغير دقيق لنقاط القوة والضعف لشخصية ما الرغبة فـــي إرضـــاء الوالدين وأشخاص آخرين مهمين للفرد عن طريق محاولة الوصول والارتقـــاء لـــتوقعاتهم التـــي يحملـــونها للفرد. أشار (Rogers, 1959) لمثل هذه التوقعات بعبارة "ظروف الجدارة"، أن الأطفال والمراهقين يكونوا مدفوعين للإيمان بأن الجميع سيرونهم جديرين بالحب والاحترام لدرجة تحقيق هذه التوقعات. وكلما زادت ظروف وشروط الجدارة وحدة تطبيقها، كلما ضعفت إمكانية قدرة الفرد على الاعتراف الدقيق بإمكانياته والأداء المناسب لفلسفة السعادة.

يحـــدد الـــوالدين، المعلمـــين وغيرهم ظروف الجدارة عندما يقدمون التغذية العكـــسية لـــشخص ما حول الأشياء التي يحيدها والأشياء التي لا يحيدها لحدٍ ما. والأهـــل أو الـــوالدين علـــى وجـــه الخصوص لا يعتبروا ملاحظين موضوعيين لإمكانيات أطفالهم. فهم سوف يميلون بطبيعة الحال إلى المبالغة في تقدير إمكانيات ومهـــارات أطفـــالهم في ضوء القدرات التي يُقدِّرونها مع محاولتهم لتقليل من شأن القـــدرات التي لا تتسق مع نظرتهم لأطفالهم ومستقبلهم، وينتقد الأهل أي اهتمامات أو أهـــواء قد تدفع الأطفال في اتجاهات تعتبر غير مقبولة ثقافياً وحضارياً. يتمثل تأثيـــر تطبـــيق ظروف الجدارة في خلق الإحساس بالذات في تنوع واختلاف عن القدرات الحقيقية للفرد، أي ذاته الحقيقية.

وعـــادةً مـــا يكون المعلمين أكثر موضوعية من الوالدين، ولكنهم كذلك ليسوا مـــصدر يعـــتمد علـــيه للتغذية العكسية حول نقاط ضعف وقوة الطلاب. فللمعلمين

اهـتماماتهم الخاصة في مجالات معينة لذلك فهم على وعي انتقائي بالإمكانيات في هذه المجالات، ومحدودية معلوماتهم ومعرفتهم في مجالات أخرى تعني أنهم ليسوا فـي وضع جيد يسمح لهم بالتعرف على إمكانيات في مجال بعيد عن مدى خبرتهم ولا حتـى تـشجيعها. كما أنهم- مثل الوالدين- لديهم اهتمام قوى بتشجيع وتنمية القـدرات التـي تتـسق مـع الأدوار الاجتماعية الثابتة بدلاً من تشجيع الإمكانات الإبداعية التي تصاحب التغير الاجتماعي.

فـي اتـساق مع نظرية فلسفة السعادة، تقترح البعض أن أصدق وأصلح دليل مرشـد لتحديد الإمكانات الشخصية هو خبرات وتجارب الاهتمام، الدفق ومشاعر التعبير الشخصي عند المشاركة في أنشطة متنوعة. وهنا قد يمثل المعلمين والأهل أقـوى مـساعدة عن طريق تشجيع الأفراد على تقدير مثل هذه التجارب والاعتماد عليها.

تنمية المواهب :

يُعـد تحديد الإمكانيات الشخصية خطوة أولية هامة نحو فلسفة السعادة. ويجب أن يتـبعه تنمـية هـذه الإمكانات لتصبح مواهب حقيقية. ويتطلب ذلك استثماري الجهـود الحثيثة في الوصول للامتياز والتفوق في التعبير عن المواهب المستخدمة فـي كل نشاط. كتب (Erikson, 1964) حول أهمية اكتساب الفرد للإحساس بالكد والعمل في آخر مرحلة الطفولة، أي أن يؤمن بكون العمل الجاد سوف يؤتي ثماره فـي تنمية المهارات. وبالمثل، أكد (Bandura, 1997) على أهمية الكفاءة الذاتية، وهـي الإيمـان بأنه من خلال بذل الجهد يستطيع الفرد تحقيق النتائج التي يطمح إلـيها. وهـناك أيضاً الملاحظات التي قدمها (Eisenberger, 1992) حول التقدير المكتـسب للعمل، وهو مُكّون يشير إلى اكتساب تقدير إيجابي تجاه الجهود المبذولة بسبب ارتباطها السابق بعائد مميز ناتج عن الأداء الناجح. ناقش واضعو النظريات الـسابق ذكرهم الشروط والظروف الضرورية لتنمية المهارات، خاصةً في ضوء المكاسـب التـي تعود على الفرد ليس فقط من أجل الجهد المبذول ولكن أيضاً من الأداء الـناجح الذي يتوقف على المجهود. بهذه الطريقة تتطور المهارات ويصبح الجهد ليس مجرد وسيلة لتحقيق غاية ولكن مصدر للمشاعر الإيجابية في حد ذاته. يُعد المعلمين والوالدين في أفضل مكانة تساعد على تحديد المناسبات التي قدم فيها الجهـد المـبذول أفضل وأنجح النتائج، وتساعدهم مكانتهم كذلك على تقديم المكافأة المناسـبة بجانب تلك التي تصاحب النجاح. ومكافأة الجهد المبذول بدون أداء ناجح يتـناول مظهر العمل الشاق بدون اعتبار لنتيجة مثل هذه الجهود. أما مكافأة النتائج

الـــناجحة التي تحققت بدون مجهود يذكر تخلق الانطباع بأنه يمكن تحقيق نجاحات مـــستقبلية بـــدون تعـــب، وهو وضع لا يمكن أن يستمر على المدى الطويل. عند مـــواجهة أيـــة صـــعوبات، بإمكـــان التشجيع والتوجيه من قِبَل الوالدين والمعلمين مـــساعدة الأطفال أو المراهقين على متابعة وجهودهم وبالتالي تزيد إمكانية حدوث نتائج ناجحة.

يـــشير العمـــل الذي قام به (Csikszentmihalyi, 1990) إلى أهمية سيطرة الـــوالدين والمعلمين على صعوبة المهام المقدمة للأطفال والمراهقين. والمرجح أن مـــزيج الجهد المبذول الذي يؤدي إلى نتائج ناجحة يظهر عندما يكون هناك اتساق بين التحديات التي تفرضها المهمة والمهارات التي يستخدمها الفرد في تلك المهمة. وهـــذه هـــي نفس الظروف التي تؤدي إلى تجارب الدفق. فعندما تكون المهارات الموجـــودة أعلـــى من التحديات المفروضة، ستكون النتيجة النجاح، ولكن التجربة المـــصاحبة لـــذلك ســـتكون حملة. وعندما تفوق التحديات مستوى مهارات الفرد المتاحة، ستكون النتيجة المؤكدة هي الفشل في المهمة مصحوباً بالقلق والاكتئاب.

الـــنقاط التي سبق ذكرها آنفاً بشأن أهمية التقدير الصادق للذات من حيث نقاط الـــضعف والقـــوة ومقاومة استخدام ظروف الجدارة، جميعها قابلة للتطبيق هنا. لا يمكـــن تطويـــر قـــدرات الفرد لأعلى من المستوى المتوسط من الأداء إذا لم تكن إمكانـــيات الموهـــبة الحقيقة متوفرة. وستكون الجهود الموجهة نحو تنمية مهارات بعـــيدة عـــن قـــدرات الفرد مبعث إحباط فقط. والسعي الحثيث نحو الوفاء بشروط الجـــدارة بـــدلاً من توجيه الجهود نحو تطوير أفضل القدرات الموجودة لدى الفرد بالفعـــل لـــن ينـــتج عنه تحقيق مصلحة ورفاهية السعادة. ومن هنا، يحتاج تطوير وتنمية المهارات والمواهب الحقيقية إلى الابتعاد عن خيالات وأحلام تحقيق الأحلام التـــي يـــتطلع إليها الآخرون في الفرد والتي دمجوها في مفهوم الفرد عن ذاته، إذا كانت المهارات المستخدمة بعيدة عن حدود أفضل إمكانيات الفرد.

اختيار الأهداف الداخلية:

تُعد تنمية المواهب خطوة هامة نحو تحقيق رفاهية السعادة ولكنها في حد ذاتها لا ترشـــد الفرد للاتجاه الذي يجب أن يتبناه الفرد لكي يستفيد من هذه المواهب. من الـــضروري كذلك اختيار الأهداف التي سيوجه المرء أهدافه إليها. ويجب أن تملك تلـــك الأهداف المختارة القدرة على إضفاء المعنى والتوجيه على الحياة. على سبيل المـــثال، الموهـــبة الفنية لا تتضمن فقط اختيار الأداة (مثلاً، الطلاء، القلم والحبر)

والأسلوب (مثلاً، الواقعية، التعبيرية، التكعيبية، ولكن كذلك الاعتبارات الاقتصادية (مثلاً، الفنون الجميلة، الفنون التجارية، تدرس الفن).

يمكن التعبير عن نفس المواهب بأساليب تعتبر مصدر إرضاء شخص أو مصدر إحباط. ومن المتوقع أن تمثل طبيعة الأهداف التي يوجه الفرد مواهبه نحوها مُحدد هام لمدى تحقيق رفاهية السعادة.

في نطاق الأهداف التي تفي بالمعيار الأخلاقي، لا يوجد هدف واحد بحد ذاته سينتج عنه مزيد من الرفاهية أكثر من الأهداف الأخرى المتاحة. الأهم هو ملائمة الهدف للشخص، أي مدى إحساس الفرد بالارتباط مع بعض الأهداف أكثر من غيرها. حدد كلاً من (Kasser, Ryan, 1996) الفرق بين الأهداف الداخلية والخارجية. ولقد ظهر ارتباط قوي مع الأهداف الداخلية حيث أنها تتعلق بإرضاء الاحتياجات السيكولوجية الأساسية للاستقلالية، الكفاءة والانتماء. بينما تركز الأهداف الخارجية على تحقيق المؤشرات الخارجية للقيمة والجدارة مثل الثروة، الشهرة وتقبُل الآخرين. ولقد ثبت وجود ارتباط بين السعي لتحقيق الأهداف الداخلية وتزايد مستوى الرفاهية السيكولوجية والصحة النفسية (Ryan, Kasser, 1996, Ryan, Sheldon, Kasser, Deci, 2004) وكذلك أداء أفضل للمهام (Vansteenkiste, et al., 2004). وفي نفس السياق ناقش (Sheldon, 2002) أهمية اختيار أهداف متسقة مع ذات الفرد، أي أهداف يشعر تجاهها الفرد بالملكية والاتساق مع القيم التي يعتنقها والهوية الشخصية ومشاعر الاهتمام الداخلي. وينتج عن الجهود المبذولة نحو تحقيق مثل هذه الأهداف تقدم كبير نحو تحقيق الهدف، مزيد من الرضا والإشباع وتزايد معدلات الرفاهية. مثل هذه الأهداف الداخلية المتسقة ذاتياً تُعتبر مُعَبِرة عن شخصية الفرد (Waterman, 1990).

إن عملية اختيار الأهداف الشخصية البارزة تشبه العملية المستخدمة في اكتشاف مواهب الفرد. كل فرد مُعَرَّض لعدد من الأهداف الممكنة من خلال تفاعلاته مع والدين، معلمين، أقرانه وغيرهم، ومن خلال التعرُض لأهداف ترسمها الأوساط الثقافية المختلفة كما سيتأثر اختيار الأهداف كذلك بشروط الجدارة التي تعرض لها الفرد، وعند تحديد أهداف معينة والوقوف على مميزاتها، ستظهر الفروق من حيث مدى اختبارها كتعبير عن الشخصية. وفي هذا الوقت يجب اعتبار الأسباب وراء اختبار أهداف معينة بهذه الطريقة دون غيرها من الأهداف، تخمينية. ومن الأرجح أن مصادر هذه الانفعالات والمشاعر تتضمن مزيج من الأهواء الفطرية، التجارب والخبرات السابقة، التطلع للنجاح والتأثير المحتمل

لتحقـيق الهدف على الآخرين داخل دائرة الفرد الاجتماعية والمجتمع وما خلفهما. أيـاً كانت الأسباب وراء مثل هذه المشاعر شديدة الارتباط ببعض الأهداف المعنية في الحياة دون غيرها، نجدها تقوم بدور أفضل دليل متاح لزيادة رفاهية السعادة.

السعي الحثيث لتحقيق المشاركة الفعالة وتعزيزها:

تستلزم فلسفة السعادة تعريف وتنمية الإمكانيات الشخصية وتطبيقها في تحقيق الأهداف الشخصية وتطبيقها في تحقيق الأهداف الشخصية. وهذه ليست نتيجة ثابتة يـسهل الإبقـاء علـيها حال تحقيقها. فالتفوق الذي يسعى إليه الفرد يحتاج التنمية المستمرة للمواهب طوال حياته. والنجاح في تحقيق الأهداف يتطلب اختيار أهداف جديـدة يمكن من خلالها استخدام مواهب الفرد. وهذا لا يعني أن المرء لا يرضى أبـداً بما تحقق، ولكن يعني أن المشاركة الحيوية الفعالة عبارة عن عملية مستمرة مُكملة لتحقيق الذات.

وضـع (Maslow 1970) يـده علـى الطبيعة الديناميكية لفلسفة السعادة في التناقض الذي وجده بين دوافع النقص (D-Motives) ودوافع النمو أو الوجود (B-Motives). تـشير دوافع النقص لمجموعة من الاحتياجات التي يمر بها ويستجيب إلـيها كـل فرد تقريباً وبنفس الطريقة والتي تتضمن الاحتياجات الفسيولوجية مثل الجـوع، العطـش والتحكم في درجة الحرارة ومزيد من الاحتياجات السيكولوجية مـثل الأمان، الحاجة لأن يكون المرء محبوباً من الآخرين وضمان الحياة الكريمة والـبقاء. عـند إشباع دوافع النقص يقل النشاط. وعلى العكس، نجد دوافع الوجود محـددة للفرد، ويعبر عنها كل فرد بطرق فريدة. من وجهة نظر Maslow، أمثلة دوافـع الوجود هي تحقيق الذات والحاجة للتفوق، وهي احتياجات تُعد أعلى وأصح أشـكال للأداء البشري. ولأن الأنشطة التي تعتمد على دوافع الوجود تتضمن تنمية الإمكانـيات الداخلية الفريدة لدى المرء، نجد أن إشباع مثل هذه الدوافع أقل اعتماداً علـى البيئة المحيطة لأن مصادرها تقبع في داخل الشخص نفسه. لا تعتبر دوافع الوجـود اتـزانية. فإشـباع مثل هذه الحاجات لا يؤدي إلى توقُف النشاط المحدث للإشـباع ولكـن يـساعد علـى البحث الفعال عن طرق لخلق مزيد من الفرص المـستقبلية لمثل هذه النتائج. لذلك، تُعد الأنشطة القائمة على دوافع الوجود مُعَزِزة لـبقاء الـذات. وبيـنما تمثل عقبات إشباع دوافع الوجود مصدر للإحباط، نجد أن الـتحديات التـي يـواجهها الفرد أثناء سعيه لتحقيق دوافع الوجود تبث فيه الطاقة والحيوية، فهي شئ يجب قهره والتغلب عليه وليس تجنُبه.

مـــن خـــلال نظرية الطلاقة يشرح (Csikszentmihalyi, 1990) سبب كون فلسفة السعادة مُعززة لبقاء الذات، ومؤيدة للتطور الطبيعي في تنمية المهارات على مدار الوقت. وبناءاً على الرغبة في تحقيق خبرات الدفق، يسعى المرء للبحث عن مواقـــف للمـــشاركة في تلك الأنشطة التي تحقق التوازن بين التحديات والمهارات. ومـــع تكـــرار الفـــرص للمشاركة في نشاط ما، سيرتفع مستوى مهارات الفرد مع الـــوقت وســـينتج عـــن ذلك تحوُّل في خبرات الدفق نحو الملل لأنه مع المهارات الأقوى، يَسْهُل تحقيق النجاح.

والـــسبيل الوحـــيد لاستعادة الدفق في النشاط هو زيادة مستوى التحدي الذي يـــواجهه الفرد مما سيجدد من الفرص المتاحة لاختبار الدفق. في النهاية، سيتمكن الفـــرد مـــن السيطرة على هذه التحديات أيضاً وعندها يجب زيادة مستوى التحدي مـــرة أخرى لاستعادة فرص الدفق. وبهذه الطريقة تنتج إنجازات جديدة تقوم على النجاح السابق وسوف يتطور أداء فلسفة السعادة ويقوى.

٤

الفصل الرابع
المعلمين كذلك يشعرون بالرفاهية (طيب الحال)
منظور من السيكولوجية الإيجابية

الفصل الرابع
المعلمين كذلك يشعرون بالرفاهية (طيب الحال)
منظور من السيكولوجية الإيجابية
Teacher Well-being

Marisa Salanova, Susana Llorens, Isabel M. Martínez and Eva Cifre
WONT Research Team
Universitat Jaume I, Castellón, Spain

١- التوتر والصحة بين المعلمين: من الاحتراق النفسي وحتى المشاركة:

عـــادةً مـــا يواجه المعلمين كثير من متطلبات العمل التي يخلق التوتر (مثال، افتقار الطلاب للنظام والأدب، الشجار مع الوالدين والتغيرات في التقنيات الجديدة) وبإمكـــان هذا الموقف أن يخلق لديهم نوع من التعاسة خاصةً عندما لا تتوفر لديهم الموارد الكافية لمواجهة هذه المتطلبات. وبهذا يشعر المعلمين بالقلق والإحباط، مع حـــدوث قصور في أدائهم وقلة ثقتهم واحترامهم لذاتهم وكذلك التوتر تجاه التقنيات الحديـــثة. عـــلاوة على ذلك، نجد أن المعلمين الذين تعرضوا لضغط العمل وتوتره لفتـــرات طويلة قد يمرون بما يطلق عليه الاحتراق الوظيفي. ولكن بالرغم من أن المـــستويات المـــرتفعة من التوتر والاحتراق النفسي، كمكان العمل أصبحت سمة خاصـــة بالمعلمـــين، إلا أنهم يجيبون كذلك مشاعر إيجابية في هذا العامل، خاصةً عـــندما يمـــتلكون موارد شخصية ومهنية كافية لمواجهة متطلبات العمل المتزايدة (Bakker, Demerouti, Hakanen, Xanthopoulou, 2007). وبالطـــبع عـــندما يحبون العمل الذي يؤدونه كمعلمين.وبالرغم من أن الأبحاث التقليدية تناولت معاناة المعلـــم، فـــإن هـــذا ليس الانعكاس الكامل للواقع لأن المعلمين يشعرون بانفعالات تجارب سيكولوجية إيجابية كذلك.

يُعد الإطار السيكولوجي الإيجابي خلفية نظرية قد تساعد على وصف خبرات العمـــل الإيجابـــية لدى المعلمين. تركز مقدمات حركة السيكولوجية الإيجابية على نقـــاط القـــوى البشرية والأداء الوظيفي الأمثل (Csikszentmihalyi, Seligman, 2000). ويـــرى هؤلاء المؤلفين بالتحديد أن الهدف من السيكولوجية الإيجابية "... هو البدء في تحفيز التعبير في اهتمام علم النفس من الانشغال فقط بمعالجة الأشياء

السيئة في الحياة إلى بناء نوعيات وجينات جديدة كذلك". ويتطور مدخلنا مع ظهور سيكولوجية الصحة الوظيفية (المهنية) التي تتضمن السلسلة الكاملة من صحة الموظفين وصلاح أحوالهم، والتي تمتد من اعتلال الصحة، الأحوال العامة السيئة والأداء الضعيف وحتى الصحة، المصلحة الإيجابية والأداء الأمثل.

منذ عام ٢٠٠٠ وحتى اليوم، قمنا بإجراء العديد من الأبحاث والتطبيقات في نطاق إطار السيكولوجية الإيجابية (للاطلاع على مراجعة حديثة، انظر Lopez, 2008)، والتي تعد هامة في وظيفة التدريس حتى نعرف جميع ما يتعلق بصحة وخبرات وتجارب عمل المعلمين. والمفاهيم الهامة مثل الرضا الوظيفي، الالتزام المؤسسي، المشاركة في العمل التى تساعد في خلق وظائف، ومدارس صحية. وعلى وجه التحديد نجد أن دراسة المشاركة في العمل مستقاة من أبحاث الاحتراق الوظيفي كمحاولة للبحث عن القطب الإيجابي للسلسلة المتواصلة من وحتى المشاركة (للمراجعة، انظر Salanova, Schaufeli, 2007). في الأجزاء التالية سوف نلخص النتائج الأساسية حول الأبحاث التي تتناول الاحتراق النفسي لدى المعلم، وخاصةً الموقف المقابل له وهو المشاركة في العمل.

١-١: الاحتراق النفسي لدى المعلم:

بالرغم من أن الاحتراق قد امتد مؤخراً لكل الوظائف والمجموعات المهنية (Jackson, Maslach, Leiter, SChaufeli, 1996)، إلا أن تعريفها الأصلي هو تزامن الإرهاق الانفعالي، ضياع الشخصية وتدهور الإنجاز والذي قد يظهر بين العاملين الذين يتعاملون مباشرةً مع مُتَلّقين مثل الطلاب، العملاء أو المرضى (Maslach, 1982). يشير الإرهاق الانفعالي إلى نضوب الموارد أو المصادر الانفعالية بسبب المتطلبات الخاصة بعمل الفرد. أما ضياع الشخصية فيشير إلى الإدراك المجرد من جانب المتلقين لخدمة أو رعاية شخص ما مع موقف سلبي وسيء. أخيراً، يعني تدهور الأداء الشخصي الاتجاه للتقييم السلبي لعمل الفرد مع المتلقين. فهو عبارة عن تقييم ذاتي لشخص لم يعد فعال في عمله مع المتلقين من حيث الاضطلاع بمسئولياته (Maslach, Leiter, Schaufeli, 2001).

كما يصف المعلمين الذين يمرون بهذا الإجهاد الانفعالي هذه التجربة بأنها شعور مُجْهِد متعب يتطور مع الوقت ومع نضوب موارد الفرد الانفعالية. ويتضمن ضياع الشخصية مواقف ساخرة تجاه الطلاب، الأهل، ومكان العمل. وبدورهم يُظهرون لا مبالاة ونفور تجاه متلقيهم. وأخيراً، يظهر الشعور بضعف إنجاز وأداء المعلم الشخصي عندما يشعر هذا المعلم أنه لم يعد يساهم في تعلُم وتطور الطلاب

(Maslach, Jacson, Leiter, 1997). بالإضـــافة إلى ذلك، فإن الاحتراق الذاتي لا يؤثر فقط في المعلمين أنفسهم، ولكن يؤثر كذلك في الطلاب، الزملاء كما تؤثر في مجتمع المدرسة بأكمله.

بالرغم من أننا سنتناول متطلبات مهنة التدريس فيما بعد، إلا أنه من الضروري الإشـــارة الآن إلـــى أن العديد من الأبحاث الخاصة بالاحتراق الذاتي تعتبر العوامل الفـــردية مثل السمات الشخصية والمتغيرات السكانية مصادر أساسية للاحتراق. على سبيل المثال، أظهر كلاً من (Molloy, Pierce, 1990) أن شدة القدرة على الاحتمال هـــي أهـــم مؤشـــر يتنبأ بالمظاهر الثلاثة للاحتراق. كما أظهرت الأبحاث كذلك أن المتغيـــرات الاجتماعية- السكانية مثل العمر، النوع، مستوى الثقافة والتعليم (ابتدائي، إعدادي مقابل الثانوي)، ونوع عقد التوظيف (عمل جزئي مقابل العمل الكامل) تتعلق بالاحتراق الذاتي. فمثلاً، أصغر المعلمين سناً (Robinson, Amertatunga, Denny, Milfont, Merry, 2008) وكـــذلك أكبرهم (Enzmann, Schaufeli, Van Horn, 1999) يمرون بأعلى مستويات كما يبدو. ولا تزال الأبحاث الخاصة بالنوع (ذكر – أنثـــى) غير وافية (Martinez, Salanova, Lorente, Schaufeli, 2008, Milfont, et al., 2008). أما بالنسبة لمدرسي المراحل المختلفة من الطلاب، أظهرت الأبحاث أن معلمـــي المـــرحلة الثانوية يمرون بأعلى مستويات من الاحتراق مقارنةً بمعلمي المـــراحل الأخـــرى، علـــى سبيل المثال (Huberman, Vandenberghe, 1999). وأخيـــراً وبـــشأن نـــوع عقد التوظيف، توصل (Unterbrink, et al, 2007) إلى أن المعلمـــين ذوي العمل الجزئي يعانون من معدلات متزايدة من الاحتراق الذاتي أكثر من غيرهم من ذوي الدوام الكامل.

ولكن، وبالرغم من هذا السيناريو السلبي، أثبتت الأبحاث كذلك أن المعلمين قد يختبـــرون مشاعر إيجابية في العمل، حيث أنهم يتمتعون بالقدرة على إظهار طاقة متفجـــرة، وانهماك وتكريس في العمل، بمعنى المشاركة في هذا العمل والاستغراق فيه.

١-٢ مشاركة المعلم والتزامه:

تُعَـــرف المشاركة في العمل بأنها "حالة ذهنية إيجابية، محققة ومتعلقة بالعمل وتتـــسم بـــالإخلاص، التكـــريس، النشاط والاستغراق في نشاط ما" (Schaufeli, Salanova, Gonzalez- Roma, Bakker, 2002). يـــشير النـــشاط إلى الاستعداد لاســـتثمار الفـــرد لمجهـــوده في العمل، المثابرة في وجه المصاعب وطاقة عالية والمـــرونة العقلية أثناء العمل. "أما التكريس" فيشير إلى المشاركة القوية في العمل.

والبُعد الأخير للمشاركة هو "الاستغراق"، ويشير إلى تركيز الفرد الكامل وانغماسه في عمله، مما يؤدي إلى انقضاء الوقت بسرعة في العمل بينما يصعب على الفرد أن ينفصل عن العمل الذي بين يديه ويتركه.

توصلت أبحاث مصادر ومتطلبات المهنة (JDR) ونماذج المعالجة المزدوجة (انظر الجزء الثاني من هذا الفصل) إلى أن مصادر أو موارد المهنة تؤثر في مشاركة المعلم، خاصةً عندما تكون متطلبات المهنة كثيرة. فقد لاحظ (Bakker, et al., 2007) في دراستهم لمعلمين فنلنديين يعملون في مدارس ابتدائية، إعدادية، ثانوية ومهنية أن المصادر المهنية تعمل كمانع مخفف يقلل من العلاقة السلبية بين سوء سلوك الطالب والمشاركة في العمل. بالإضافة إلى ذلك، تؤثر مصادر المهنة بشكل خاص على المشاركة في العمل عندما يتوجب على المعلمين مواجهة مستويات عالية من سوء تصرف الطلاب. وبالتحديد نجد أن مصادر المهنة من دعم المشرف، التقدير، الإبداع والمناخ المؤسسي تعتبر مصادر عامة للمعلمين وتساعدهم على مواجهة التفاعلات المتطلبة مع مختلف الطلبة.

تقترح الأبحاث الأخيرة حول المشاركة في العمل كونها ترتبط بمصادر أخرى مثل المصادر الشخصية، مثل كفاءة المعلم الذاتية. ومن الملفت أن نجد الكفاءة الذاتية ليس فقط تسبق المشاركة، بل أنها تتبعها كذلك (Schaufeli, Berso, Salanora, 2005, Lorens, et al., 2007)، فعلى سبيل المثال، أثبت كلاً من (Renedo, Garcia, Cifre, Salanora, Lorens, 2006) أن وجود إمكانيات لعملية التدريس (أي علاقات اجتماعية جيدة مع الزملاء والطلاب، ملائمة التكنولوجيا، التدريب) يرتبط بشكل إيجابي للكفاءة الملحوظة من أجل التدريس والمشاركة في العمل، والذي بدوره يتنبأ بمستويات مستقبلية مرتفعة من الكفاءة الذاتية لدى المعلم.

كما أثبت كذلك كلاً من (Schaufeli, Lorens, Salanora, 2009) أن كفاءة المعلم الذاتية وانفعالاته الإيجابية (مثل الحماس، الرضا والارتياح) (منذ بداية السنة الدراسية وحتى نهايتها) تتنبأ بالمشاركة في عملية التدريس في مدرسة ثانوية بمرور الوقت. أقوى انفعال إيجابي مرتبط بالمشاركة في العمل هو الحماس تجاه عملية التدريس، ومن المثير للاهتمام أن نجد أنه وبينما تتنبأ المشاركة في العمل إيجابياً بالارتياح في المهنة بمرور الوقت، يتنبأ الارتياح في المهنة بالمشاركة في العمل، ولكن بشكل سلبي، بمعنى أنه كلما زاد الارتياح كلها قلت المشاركة بمرور الوقت، إذاً يختبر المعلمين كذلك المشاركة في العمل وانفعالات إيجابية، ولكن تتشابك هذه المكونات الإيجابية مع الوقت وبطريقة معقدة.

أظهرت الأبحاث أيضاً أن بإمكان المعلمين اجتياز تجارب أقل أو أكثر إيجابية في العمل بالاعتماد على طبيعة المهام. من هنا، ومن خلال دراسة أجريت على عدد من أساتذة الجامعة، وجد كلاً من (Salanova, Vera, Martin 2009) فروق هامة في الاستغراق (أحد أبعاد المشاركة في العمل) والرضا الداخلي لدى أساتذة الجامعة تبعاً لنوع المهام (أي، التدريس، البحث والمشاركة). لذلك فإن أولئك المعلمين ذوي المهام البحثية الأكثر كثافة يمرون بمزيد من التجارب الإيجابية مثل الاستغراق والرضا الوظيفي الداخلي أكثر من غيرهم من المعلمين المضطلعين بمهام التدريس والإدارة.

وأخيراً، من الضروري أن نصف بحث حديث حول مفهوم المشاركة الوثيقة مثل شغف العمل (Work Passion). ولكن ما معنى الشغف؟ يُعَرِف كلاً من (Houlfort, Vallerand, 2003) هذا المفهوم بوصفه رغبة قوية تجاه نشاط ما (مثل عمل أو مهنة الفرد) يعجب الفرد (أو حتى يحبه)، ويراه الآخرين ضروري لأن الفرد يستثمر فيه وقته وطاقته. في عملية التدريس، يقول (Day 2004) أن "الشغف ليس رفاهية أو صفة يتسم بها عدد محدود من المعلمين. بل هو ضرورة لكل المعلمين الكفء". يقترح النموذج الثنائي للشغف " Dualistic Model of Passion"، (Houlfort, Vallerand, 2003) نمطين من الشغف: المعتدل والهوس. اما ما يخص الدراسة فإن هناك عينة من ٤٩٤ معلم قد تم دراستهم (Guay, Carbonneau, Vallerand, Fernet, 2008). كشفت النتائج المستقاة من الاختبارات التي أجريت مرتين بين المعلمين على مدار ٣ أشهر عن كون الشغف المعتدل المتزايد لعملية التدريس يتنبأ بالرضا عن العمل وبانخفاض في أعراض الاحتراق الذاتي على مر الوقت، بينما لم ترتبط التغيرات في شغف الهوس بمثل هذه النتائج.

٢- نماذج مصادر - متطلبات الاحتراق الذاتي والمشاركة:

هناك عدد كبير من النماذج النظرية لشرح وتفسير المشاركة والاحتراق الوظيفي، ولكن أحد أحدث النماذج هو "نموذج مصادر متطلبات العمل" (JDR) (Schaufeli, Nachreiner, Demerouti, Dakker, 2001) يشير هذا النموذج إلى أن مقدار التوتر وكذلك الأحوال الجيدة في العمل تنتج عن مزيج من متطلبات الوظيفة ومصادر الوظيفة المتاحة للوفاء بتلك المتطلبات. تشير متطلبات الوظيفة إلى المظاهر المؤسسية، الاجتماعية البدنية أو السيكولوجية للوظيفة والتي تحتاج

لمجهـود أو مهارات بدنية أو سيكولوجية قوية (أو كلاهما) وبالتالي فهي مصحوبة بـتكلفة فـسيولوجية أو سـيكولوجية (أو كلاهما). وعلى العكس، نجد أن مصادر الوظـيفة تـشير إلى تلك المظاهر البدنية، السيكولوجية، الاجتماعية أو المؤسسية للوظيفة والتي:

١. تُعد مؤثرة في تحقيق أهداف العمل.
٢. تقلل من متطلبات الوظيفة.
٣. تحفز التنمية، التطور والتعلم الشخصي.

إذاً، فالمـصادر ليـست فقط ضرورية للتعامل مع متطلبات الوظيفة، ولكنها كذلك ضرورية لضمان صحتها وملاءمتها.

بـادئ ذي بـدء، يركز نموذج مصادر – متطلبات العمر أساساً على النتائج الـسلبية، مـثل احتـراق الموظـف وعـدم الالتـزام. فيما بعد، أضاف كلاً من (Schaufeli, Bakker, 2004) للـنموذج باسـتخدام "نموذج المعالجة المزدوجة"، والـذي يتـضمن كـلاً مـن النتائج السلبية والإيجابية، مثل المشاركة في العمل. ويفترض النموذج معالجتين سيكولوجيتين مختلفتين. عملية استنزاف الطاقة (والتي تـبدأ مع متطلبات المهنة التي تؤدي إلى الإرهاق والاحتراق على المدى الطويل)، والمعالجـة الدافعية (والتي تبدأ مع مصادر المهنة التي تؤدي إلى المشاركة القوية في العمل وتصل حتى الأداء الممتاز).

بالرغم من علاقة مثل هذا النموذج بمتطلبات ومصادر المهنة، إلا أنه لا يزال يفتقـر إلـى المـصادر التـي تجعلـه كامل المعنى والأهمية، ألا وهي المصادر الشخـصية. لـذلك، وبعـد حين، ظهر نموذج المصادر – الخبرات – المتطلبات (RED) (Cifre, Salanova, Lorens, Martinez, 2007)، وتضمن بجانب مصادر المهنة، المصادر الشخصية وذلك من أجل شرح حالة صلاح الحال الذاتي وارتياح الموظـف في العمل، مثل المشاركة في العمل، من هذه المصادر الشخصية، تلعب الكفاءة الذاتية دور تنبؤي حيوي في نموذج "المصادر – الخبرات– المتطلبات" عند التنبؤ بالمشاركة والاحتراق بين المعلمين (انظر الجزء ٢–٢ التالي).

٢–١: المتطلبات والمصادر الخاصة بمهنة المعلم:

طـبقاً لنموذج المصادر– الخبرات– المتطلبات، هناك ثلاثة أنواع من مصادر ومتطلـبات المهـنة تـبعاً لمستوى التحليلات، أي، المهنة، المستويات الاجتماعية والمؤسسية. وتعتبر متطلبات ومصادر المهمة على وجه التحديد هي الأقرب للمعلم وهـي تـرتبط كـذلك بنشاط المهنة في حد ذاتها، أي– التدريس نفسه– ثانياً، نجد

المصادر والمتطلبات الاجتماعية موجودة في السياق الاجتماعي بالعمل مثل العلاقات مع الزملاء من العاملين (سياق اجتماعي حالي)، ومع المشرفين والمستخدمين (السياق الاجتماعي الغير مباشر). وأخيراً، ترتبط المصادر والمتطلبات المؤسسية بالعمليات الهيكلية والجماعية داخل المؤسسات مثل قنوات الاتصال، التغيرات المؤسسية الإدارية.. إلخ". وبإيجاز، كشفت أدبيات البحث التي تناولت متطلبات مهنة المعلم ما يلي:

١- مستوى المهمة الذي تتطلبه المهنة :

يعتبر العبء الزائد من العمل أحد أقوى وأهم المتطلبات للعمل بالتدريس وهذا يتعلق بوجه عام بالمهام الإدارية (Milicic, Aron, 2000)، أو أعداد الطلاب ذوي صعوبات التعلم الخطيرة والاضطرابات السلوكية في فصل (Moore, Adair, Manthei, Tuck, Hawe, 2000). كما يبدو أيضاً أنه يؤثر في مستويات مختلفة من المسميات الوظيفية. مثلاً وجد كلاً من (Salanova, Lrens, Cifre, 2003) أن الأساتذة المساعدين في الجامعة هم أكثر من يتحملون العبء الزائد للعمل على عاتقهم، من الضروري أن نشير هنا لأن العبء الزائد من العمل يؤثر في المعلمين من الثقافات المختلفة، ليس فقط الغربية، ولكن كذلك في منطقة الشرق الاوسط (انظر Lliyan, Toren, 2008، لدراسة أجراها على معلمين مبتدئين في القطاع العربي من ارض فلسطين المحتلة). أخيراً، يظهر مطلب آخر خاص بمهنة التدريس في أدبيات البحث، ألا وهو سوء تصرف الطالب بجانب ضغط الوقت، وهي التي يراها المعلم بمثابة الأسباب الرئيسية لارتفاع مستوى التوتر لأقصى حد (Dasilva, Lima, Pinto, 2005) والرغبة في ترك المدرسة (Piotrowski, Plash, 2006).

٢- متطلبات المهنة على المستوى الاجتماعي:

يمثل هذه المتطلبات "الجهد والنشاط الانفعالي" الذي يبذله المعلمين أثناء تعاملهم مع الطلاب وباقي النظام الاجتماعي المحيط بهم. وكما أشار كلاً من (Briet, Naring, Brouwers, 2006) نجد أنه من أجل أن يقوم المعلمين بأداء مهامهم على أكمل وجه، يتوجب عليهم إظهار بعض الانفعالات أو المبالغة فيها، وتقليل أو كبت التعبير عن انفعالات أخرى. وهناك متطلبات اجتماعية أخرى مثل الضغط الذي يولده الدور (مثل صراع وغموض الدور) (Qin, Jin, Wang, Liu, 2008, Larente, et al., 2008). بسبب خصوصية المعلمين (التعامل مع طلاب قد يكونوا في نفس أعمال أبنائهم وبناتهم، أشارت الأبحاث لوجود نوع معين من

صـــراع الأدوار يؤثـــر بـــشكل كبير في هذه المجموعة، ألا وهو "صراع العمل-الأسرة" (Phillips, et al., 2007).

٣- متطلبات المهنة على المستوى المؤسسي:

وأخيراً، عادةً ما ترتبط الحاجات المؤسسية لدى المعلم بالضغط والتوتر الذي يخلـــق مـــشكلات الجدولـــة بسبب انشغال جداول الطلاب، محاولة مجاراة التغيير والتكيف مع محيط جديد عند تغيير المدرسة.

فـــي ضـــوء مـــصادر مهنة المعلم، درست الأبحاث بشكل موسع قلة الموارد كمصدر لضغط العمل، أكثر من توفرها عندما يكون التدريس بمثابة محفز السلوك تواؤمي، على سبيل المثال:

١- **مـــصادر المهـــنة على مستوى المهمة:** يُعد فقدان السيطرة على مظاهر مختلفة تحـــيط بمهنة التدريس مصدر للتوتر (Aznar, DeAbona, Aznar, 2006)، وتـــبعاً للنموذج المنشط (Vitaminic Model Warr, 1987)، ليس فقط فقدان السيطرة هو مصدر التوتر ولكن كذلك الإفراط في السيطرة والتحكم. وهذا ما ينطبق على الاضطلاع بالمسئولية الجسيمة (مثال، ضبط الطلاب في الفصل، المحافظـــة علـــى المنهج الدراسي مع الطلاب وتلقينهم إياه في الفصل خلال الـــسنة الدراسية) (Singh, Upadhayay, 2001)، هناك بعض الاستراتيجيات التـــي يساعد استخدامها في تحسين إحساس المعلم بقدرته على السيطرة ومنها إدارة الفصل وطرق التعامل مع سوء سلوك الطلاب في الفصل.

٢- **مـــصادر المهـــنة علـــى المـــستوى الاجتماعي:** يمثل المظهر الاجتماعي لمهنة الـــتدريس أهمـــية كبـــرى. في هذه الحالة نجد مصدر التوتر بشكل عام في الافـــتقار للتفاعل بين المعلم وزملائه المعلمين وبين المعلم والمدير (Milicic Aron, 2000, Singh, Upadhayay, 2001)، كمـــا أن ضـــعف الـــدعم الاجتماعـــي من إدارة المدرسة بشكل عام (Liu, et al, 2008) يعتبر مصدر للتوتر، أو للاحتراق.

٣- **مـــصادر المهـــنة على المستوى المؤسسي:** يُعد كذلك نقص المصادر والموارد الهامة مثل ضعف المشاركة والإرادة في اتخاذ القرار (Singh, Upadhayay, 2001)، التعويض الغير مناسب (Botoret, 2009) والافتقار لتدريب المعلمين (Milicic, Aron, 2000) مصادر قوية للشعور بالتوتر في مهنة التدريس.

٢-٢: مصادر شخصية إيجابية بين المعلمين:

ولكن ليس توفر مصادر العمل فقط هو ما يرتبط بشكل إيجابي بالصحة السيكولوجية في العمل، ولكن هناك أيضاً توفُر المصادر الشخصية، وكما أشرنا من قبل، تُعد هذه المصادر عناصر أساسية في شرح أسباب التوتر المهني والعمليات الصحية من نموذج "المصادر – الخبرات– المتطلبات" (Salanova, et al., 2007)، بين المعلمين. حتى الآن ثبت أنه يجب تناول المصادر الشخصية والمهنية من أجل اكتساب معرفة متكاملة أكثر حول التوتر والصحة بين المعلمين. بإمكان المصادر الشخصية أن تخفف من عملية التوتر وكذلك المساعدة في التعافي من آثار الأحداث المسببة للتوتر والتعايش معها (مثال، Lorens, Bakker, Salanova, 2006) فهي السمات الشخصية التي تقلل من التأثير السلبي للمتطلبات على الصحة السيكولوجية للمعلم وصلاح أحواله بشكل عام (Jonson, Hobfoll, Jackson, Ennis, 2003) كما أنها مصادر للازدهار والتنمية الشخصية في حد ذاتها، من المثير ملاحظة كون المصادر المهنية في مهنة التدريس للبحث في جوانبها السلبية (أي، قلة الموارد المهنية وتأثيراتها السلبية على مصلحة الفرد)، بينما المصادر الشخصية تخضع للدراسة من حيث جوانبها الإيجابية كدعامات لتحقيق مصلحة الفرد بشكل عام.

تُعد المصادر الشخصية عناصر من "رأسمال سيكولوجي إيجابي" (PPC) وهو سمة المؤسسات الصحية (Salanova, 2008). من بينها على سبيل المثال، الكفاءة الذاتية، التفاؤل، الأمل والمثابرة ، (Avolio, 2007) وفي الجزء التالي سوف نتناول بالشرح مثل هذه المصادر الشخصية الإيجابية بجانب مصادر أخرى أكثر تعقيداً مثل الدفق/الطلاقة في العمل والانفعالات الإيجابية بين المعلمين.

٢-٢-١: الكفاءة الذاتية:

بناءاً على " نظرية المعرفة الاجتماعية" (Bandura, SCT, 1997)، نجد أن أحد أهم المصادر الشخصية المحورية في التوتر والعمليات (الأنشطة) الصحية هو الكفاءة الذاتية، وهي تعني "إيمان الفرد بقدراته على تنظيم وتنفيذ أعمال معينة مطلوبة لتحقيق المهام المفروضة عليه" (Bandura, 1997). تلعب الكفاءة الذاتية دور هام في الأداء البشري حيث أنها تؤثر في كيفية شعور الأفراد وفي مثابرتهم على بذل الجهد المطلوب في مواجهة الصعوبات والعقبات لتحقيق النجاح والأداء المطلوب.

أثبت عدد من الباحثين أن المستويات القوية من الكفاءة الذاتية ترتبط بالصحة النفسية، مثل المشاركة في العمل، الدفق وكذلك الإنتاجية. على سبيل المثال، قدَّم (Schwarzer, Hallum, 2008) من خلال عينتين من المعلمين أن كفاءتهم الذاتية قد وفرت لهم الحماية ضد الشعوب بضغوط العمل وقللت من إمكانية التعرض إلى الاحتراق. توصل (Salanova, et al, 2009) مرة أخرى لدائرة من الإيمان بالكفاءة، التأثير الإيجابي والمشاركة في العمل. وثبت أن المعلمين الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية عالية يمرون بانفعالات إيجابية أكثر (خاصةً مزيد من الحماس) وبالتالي، يحققون مزيد من المشاركة في العمل. علاوة على ذلك، تؤدي هذه المشاركة المتزايدة لمزيد من الكفاءة الذاتية مع الوقت.

أيد (Salanova, et al., 2006) كذلك فكرة كون الكفاءة الذاتية مطلب محوري قبلي لتجربة الدفق في التدريس بمرور الوقت. أي أن الدفق في بداية العام الدراسي يؤثر بشكل إيجابي في الكفاءة الذاتية وكذلك في نهاية العام الدراسي، أما الكفاءة الذاتية بدورها فتؤثر في الدفق إيجابياً على مدار الوقت. بجانب ذلك، فإن الكفاءة الذاتية تقوم بتفعيل "دفق نموذج قناة الاتصال" فيما بين المعلمين (Csikszentmihalyi, 1990). وكلما زادت الكفاءة الذاتية زاد التوازن بين المهارات والتحديات والذي بدوره يتنبأ بالدفق في حد ذاته (أي الاستغراق والاستمتاع) على مدار الوقت (Schaufeli, Cifre, Rodriguez, Slanova, 2009).

٢-٢-٢: التفاؤل:

التفاؤل هو توقع إيجابي يتعلق بالمستقبل، ويحفز الموظف على توقع حدوث أشياء إيجابية له، وهو يتعلق بمستويات الثقة والمثابرة بشكل عام وبطريقة تغلُب الفرد على السلبيات بشكل خاص (Scheier, Carver, 2002). أثبتت الأبحاث أن الموظف المتفائل يستخدم استراتيجيات تركز على المشكلة، ويتقبل المواقف والمشكلات الجديدة بوصفها أصدق وأفضل رؤية. ويستطيع التكيف عندما لا يمكن تغيير الموقف (Snyder, Lopez, 2003). يلهم التفاؤل الموظفين ليحاولوا تحقيق هدف من خلال الإحساس بالمسئولية الشخصية التي بدورها تزودهم بالقوة اللازمة لذلك (Snyder, Feldman, Taylor, Schroeder, Adams, 2000).

أظهرت النتائج الحديثة في مجالات التدريس أن تفاؤل المعلمين يرتبط بتحصيل الطلاب (Woolfolk Hoy, Tarler, Hoy, 2006). علاوة على ذلك، أظهرت الأبحاث أن التفاؤل المنظم، الإدارة البشرية للفصل ومعتقدات الطلاب

وممارســـاتهم وكـــذلك سلوك المواطنة على المستوى الفردي والمؤسسي الجماعي يتنبأ بالتفاؤل الدراسي لدى المعلمين (Kurz, Hoya, Woolfolk, Hoy, 2008).

هـــناك كذلك علاقة إيجابية تربط بين التفاؤل الأكاديمي والقيادة. أثبتت النتائج أن زيـــادة التفاؤل الأكاديمي يرتبط بشكل إيجابي بالمراحل المنظمة لتوزيع القيادة والتـــي بـــدورها ترتبط بتحصيل أفضل من جانب الطلاب. وعلى العكس نجد أن تدنـــي مـــستوى التفاؤل الأكاديمي يرتبط سلبياً بتوزيع القيادة والتي بدورها ترتبط بتحصيل أقل لدى الطلاب (Sacks, Straus, Leithwood, Mascall, 2008).

٢-٢-٣: الأمل:

الأمل هو "حالة دافعية إيجابية تعتمد على إحساس تفاعلي بالنجاح.

١. الوسيلة (القوة) (الطاقة الموجهة نحو الهدف).
٢. الـــسُبل (التخطيط من أجل تحقيق الأهداف) (Irving, Anderson, Snyder, 1991). كـــشفت الأبحاث التي أجريت حول الأمل في مجال التدريس وجود علاقة إيجابية بين الأمل ونتائج إيجابية أخرى مثل السعادة والتبادل.

ففي دراسة حالة أظهر كلاً من (Brunette, McCormick, Lysaker, 2004) أن الـــدرس الخـــصوصي يلعب دوراً حيوياً في تحصيل الطالب. إذاً فالخصوصية الناجحة التي تجمع بين المعلم الخصوصي والطلاب تزيد من المشاركة في الاهتمام والتبادلـــية كمـــشاعر إنـــسانية. كما تزيد من الأمل الذي يرى من خلاله المعلمين مستقبل طلابهم وأيضاً من التزامهم بالمراجعة الدائمة والمستمرة لطريقة تدريسهم.

٢-٢-٤: المرونة (سهولة التكيف):

وهـــي أحـــد أهـــم العـــوامل التي تقي المعلمين من التوتر وهي تعني: "القدرة الـــسيكولوجية الإيجابـــية على النهوض مرة أخرى من التعثر بسبب التغير العكسي، عدم التأكيد، الصراع، الفشل أو حتى التغير، التطور الإيجابي والمسئوليات المتزايدة" (Luthans,2002). اختبـــرت الأبحـــاث مـــصادر المـــرونة ونتائجها السيكولوجية الإيجابـــية. على سبيل المثال، حدد كلاً من (Abbot, Collins, Patterson, 2004), (Brunetti, 2006) مصادر المرونة لدى المعلم كما يلي:

١. الطلاب.
٢. الرضا الشخصي والمهني.
٣. الدعم من الإدارة الزملاء والمدرسة.
٤. مجموعة من القيم التي ترشد المعلمين في اتخاذ قراراتهم المهنية.

وركزت دراسات أخرى على النتائج الإيجابية للمرونة. لذلك يجد المعلم الذي يتمتع بالمرونة طرق مختلفة لحل المشكلات وللبحث عن فُرص متنوعة (Patterson, et al., 2004)، وهو يستخدم استراتيجيات تكيف إيجابية تركز على المشكلة وعلى "ما يسير على ما يرام" (Howard, Johnson, 2004). يكتسب هذا المعلم حافز أقوى على البقاء في المدرسة عن طريق المثابرة والنشاط في العمل (Brunetti, 2006).

مؤخراً، تركز الاهتمام على "المرونة اليومية" (Marsh, Martin, 2008): إيمان الفرد الذاتي بقدرته على التعامل بنجاح مع المعوقات والتحديات اليومية العادية (مثال، ضعف الأداء، الضغوط، الجداول الزمنية للأداء، والمهام الصعبة). أظهر البحث التداعيات الإيجابية لهذا الإيمان حيث أنه يزيد من المشاركة وصلاح الأحوال بشكل عام بين المعلمين (انظر Martin, Paker, 2009).

٢-٢-٥: الدفق/ الطلاقة:

يُعد الدفق مفهوم صعب القياس بسبب طبيعته المؤقتة سريعة الزوال لأن هناك قناعة سائدة بأنه تجربة مُثلى سريعة. بالرغم من أن إضفاء صفة الإجرائية على الدفق لا يزال موضع بحث ومناقشة، كشفت دراسة نقدية لأدبيات بحثية سابقة أن الأبحاث الأخيرة توافق على المكونات المعرفية، الدافعية والانفعالية للتجربة المُثلى (Massimini, Delle Fave, 2005). كما يقول (Chen 2006) أن الدفق هو حالة "تتسم بالمشاعر والانفعالات الممتعة، التركيز، الانغماس والمشاركة المكثفة". وفي نفس الاتجاه يصف كلاً من (Deshpande, Ghani, 1994) الدفق بأنه:

١. التركيز الكامل في نشاط ما.
٢. الاستمتاع الذي يحصل عليه الفرد من نشاط ما.

واكتشفت أبحاث أكثر حداثة حول أبعاد تجربة الدفق أن الاستغراق (كمكون معرفي) والاستمتاع (كمكون انفعالي) يميزانها، وأن الاهتمام الداخلي (كمكون دافعي) يعتبر مؤشر قبلي في الأساس لتجربة الدفق أكثر من كونه بُعداً لتجربة الدفق في خدماتها (Aborg, Cidre, Rodriguez- Sanchez, Salanova, 2008). لذلك من الضروري أن يميز البحث بين الشروط القبلية والتداعيات وتجربة الدفق في حد ذاتها.

أثبتت الدراسة التي أجراها (Bakker, 2005) على مجموعة من معلمي الموسيقى أن بإمكان المصادر المؤسسية أن تصبح شروط قبلية هامة لتجارب

الدفــق بــين المعلمين وطلابهم. ووجد أن المعلمين الذين يعملون في مدارس ذات مستوى مرتفع من الاستقلالية، الدعم الاجتماعي، الإشراف والتغذية العكسية كانوا أكثــر عُرضة لتجربة الدفق في العمل. كما أيدت أبحاث محيط العمل وخاصةً في مجــال الــتدريس (Salanova, et al., 2006) فكرة كون المصادر المؤسسية (أي المــناخ المؤسسي) ومعها أيضاً مصادر شخصية مثل الكفاءة الذاتية، شروط قبلية لحدوث تجارب الدفق في التدريس بمرور الوقت، وكيف أنها تحمل تأثيراً متبادلاً، بمعنــى أن الدفــق فــي بدايــة العام الدراسي يؤثر في المصادر بنهاية هذا العام الدراسي، والعكس صحيح.

٢-٢-٦: الانفعالات الإيجابية:

أحــد أهــم وأقــوى النظريات حول الانفعالات الإيجابية هي نظرية "التوسعة والبــناء" التــي قدمتها (Barbara Fredrickson, 1998, 2002) والتي تفترض أن الانفعــالات الإيجابــية توسع من ذخيرة الأفكار والأفعال اللحظية لدى الناس وهي كذلك تبنى مصادرهم الشخصية الثابتة. أثبتت (Fredrickson, et al., Fredrickson, 1998, Fredrickson, 2001, Branigan, 2001) أن اذلانفعــالات الإيجابــية مثل الــبهجة، الــسعادة والاهتمام لها فوائد تواؤمية على المدى الطويل لأنها توسع من ذخيــرة الأفكــار والأفعال لدى الفرد وتبني مصادر شخصية ثابتة ومستمرة بدنية، فكــرية، اجتماعية ولكن كذلك سيكولوجية بطبيعتها، مثل الكفاءة الذاتية على سبيل المثال. كما تقترح البحث الذي يستخدم نظرية "التوسعة والبناء" وبشكل فعال وجود تأثيــر تبادلــي إيجابــي للانفعالات الإيجابية والمصادر بطريقة قد تساعد خبرات الانفعــالات الإيجابية على بناء مصادر سيكولوجية قوية، وتخلق مزيد من الصحة الانفعالية بمرور الوقت (Fredrickson, 2002).

وفي نفس الاتجاه نجد الدراسة الطولية التي أجراها (Salanova, et al., 2009) توضــح أن، أولاً، المعلمــين من المدارس الثانوية يمرون بانفعالات إيجابية (مثل الحمــاس، الرضــا والارتــياح خلال عملهم في التدريس) على مدار الوقت بدون اخــتلافات قــوية مــنذ الــبداية وحتى نهاية السنة الدراسية، ثانياً، أشاروا إلى أن الحمــاس هو أكثر الانفعالات الإيجابية التي يمر بها المعلمين تكراراً. يليه الرضا والــراحة. ثالثاً، كشفت النتائج عن الارتباط المباشر والغير مباشر بين كفاءة المعلم الذاتــية والتأثيــر الإيجابي وكذلك مشاركة المعلم في دائرة تزيد فيها الكفاءة الذاتية بمرور الوقت نتيجةً للمشاركة والتأثير الإيجابي (أي الحماس).

٣- تعليقات ختامية :

يوفر الفصل الذي بين أيدينا الدليل النظري والتجريبي على الصحة وصلاح الأحوال بين المعلمين، وتتمثل الفكرة الأصلية للفصل في كون التدريس ليس مجرد مهنة مشحونة بالتوتر والإجهاد (الذي يصل أحياناً إلى الاحتراق) ولكن كذلك مصدر لخير الفرد وللخبرات والتجارب الإيجابية. وفي هذا المعنى، يُقدم السيكولوجية الإيجابية الجديد حالياً بالدليل على أنه بإمكان المعلمين كذلك اختبار الاحتراق الذاتي بشكل متنوع وهم منشغلين ومشتركين في عملهم.

تُعد نماذج المتطلبات- المصادر مسئولة عن هذا التأثير المزدوج في سياق مهنة التدريس حيث تحاول تفسير واقع المعلمين بناءاً على سمتين رئيسيتين وتقليديتين: متطلبات المهنة ومصادرها. هناك العديد من الأبحاث تعتبر العوامل الفردية مثل السمات الشخصية والمتغيرات السكانية (العمر، النوع، مستوى التعليم ونوع عقد الوظيفة) مصادر هامة للاحتراق. وعلاوة على ذلك، تركز الأبحاث على تحليل متطلبات مهنة المعلمين وقلة مصادرهم. كما تحدد النتائج متطلبات المهنة على مستوى المهمة (ضغط الوقت، الطلاب ذوي صعوبات التعلم، اضطرابات السلوك والثقافات المختلفة، واستخدام تقنيات اتصالية ومعلوماتية جديدة)، وكذلك متطلبات المهنة على المستوى الاجتماعي (الحاجات الانفعالية، صراع الأدوار وغموضها) ومتطلبات المهنة على المستوى المؤسسي (التغيرات المستمرة، المجالات الجديدة). كما أن العبء البيروقراطي والإداري الزائد مع الافتقار إلى الفريق الإداري المناسب، جميعها تبدو المصادر الأساسية للاحتراق الذاتي لدى المعلم. من جهة أخرى، نجد أن التعامل مع سوء سلوك الطلبة المضطربين في الفصل مع وجود عدد كبير من الطلاب، والشعور المتزايد بالمسئولية بين المعلمين جميعها تولد عبء مهني على عاتق المعلم. من الممكن التغلب على هذين العبئين مع مساعدة ودعم من الأقران والمدير، وكذلك اكتساب استراتيجيات للتكيف من شأنها أن تزيد من سيطرة المعلم وتحكمه في الفصل. بجانب ذلك، يجدر بنا أن لا ننسى كون مهنة المعلم مهنة اجتماعية. وهذا يعني أن التعامل مع الطلاب ومع ذويهم، ومع أسرة الفرد نفسه قد يؤدي لأنماط مختلفة من توتر الأدوار وإلى الحاجة لأداء جهد انفعالي.

علاوة على ذلك، يتضمن هذا الفصل كذلك الدور الحيوي للمصادر الشخصية الإيجابية بين المعلمين. لذلك تعتبر المصادر الشخصية مصادر المهنة كذلك عناصر هامة في شرح وتفسير الصحة وصلاح الأحوال بين المعلمين. أظهر

البحث الذي تناول رأس المال السيكولوجي الإيجابي (Positive Psychological Capital) فوائد الكفاءة الذاتية، التفاؤل، الأمل، المرونة، الدفق والانفعالات الإيجابية بالنسبة للصحة وصلاح الأحوال لدى المعلمين. علاوة على ذلك، نجد أنه ليس فقط المعلمين هم من يتلقون هذه التأثيرات الإيجابية، ولكن هناك أيضاً الطلاب والمدارس.

كل هذه النتائج توضح الهدف من استثمار التوازن بين متطلبات المهنة ومصادرها وكذلك من الاستفادة من رأس المال السيكولوجي الإيجابي لدى المعلمين. هذا الاستثمار لن يتيح فقط تحسين جودة حياة المعلمين ونوعيتها، ولكنه كذلك يزيد من مشاركتهم في العمل ومن التزامهم المؤسسي كما يرفع من تحصيل الطالب.

الباب الثالث

التدخلات النفسية الايجابية

Positive Psychology Intervention

١

الفصل الأول
خصائص نقاط القوة في الشخصية

الفصل الأول

خصائص نقاط القوة في الشخصية (الشخصية الصالحة)

Strengths of Character

Christopher Peterson University of Michigan

&

Nansook Park, University of Rhode Island

ملخص :

من بين الاهتمامات الأساسية لعلم النفس (السيكولوجية) الإيجابية نجد السمات الإيجابية والتي تتضمن نقاط القوة في الشخصية مثل الطيبة، العمل الجماعي والأمل ويصف الفصل الذي بين أيدينا "مشروع القيم العاملة (أو قيم العمل) (Values in Action) (VIA) والذي يتضمن المشروع تصنيف ٢٤ من نقاط القوة الهامة في الشخصية وما يصاحبها من استراتيجيات التقييم لهذه القوى بين الشباب والبالغين. كما يشرح هذا الفصل تطور التصنيف بجانب استراتيجيات التقييم. وأيضاً نتائج البحث والاتجاهات المحتملة للأبحاث المستقبلية.

نقاط القوة في الشخصية:

من هو الشخص ذو الأخلاق الفاضلة؟

تتعلق الإجابات على هذا السؤال بالفلسفة الأخلاقية التقليدية وكذلك السيكولوجية الإيجابية المعاصرة (Peterson, 2006). عندما قدم كلاً من (Csikszentmihalyi, Seligman, 2000) قاموا بوصف دراسة السمات الإيجابية كعنوان رئيسي محوري في هذا المجال الجديد، واقترح (Peterson, Park, 2003) أن السمات الإيجابية والتي تربط بين النقاط الهامة الأخرى في علم النفس الإيجابي: مؤسسات إيجابية تساعد السمات الإيجابية على وجود التجارب الإيجابية والتي بدورها تحمل تداعيات هامة في المجالات الأسرية، المدرسية، المجتمعية والمهنية.

طبقا للمؤلفان، فإنه منذ قرون مضت فى الغرب، ناقش الفلاسفة اليونانيين سقراط، أفلاطون وأرسطو الأخلاقيات في الشخصية الفاضلة وفي ميزات

وســمات معينة للشخصية والتى تجعل الفرد شخص صالح (Rachels, 1999). فقــد تغير هذا الإطار مع تزايد تأثير المسيحية في العالم الغربي وكان "الرب" يعتبر واضع أو مانح القوانين (المشرع) التي يجب أن يعيش بها الفرد. ولم يعد التــصرف المقــبول أخلاقياً نابعاً من الفضائل والميزات الداخلية ولكنه أصبح نابعاً من إطاعة أوامر "الرب". اعتبر أوائل الفلاسفة اليونان العقل (المنطق) هو أهم فضيلة، ولكن المفكرين المسيحيين مثل القديس "أوجستين" (Augustine) لم يــثقوا فــي العقل (المنطق) فعلى المرء أن يتبع "الرب" سواء بدا ذلك معقولاً أم لا. انظــر مثلاً أمثلة معاصرة لمسيحيين يتحاشون أشكال معينة من الرعاية الطبيــة.

إذاً تغير التركيز أو الاهتمام الكلي للفلسفة الأخلاقية وتحول من تعريف سمات الــشخص الــصالح إلــى تحديد الأشياء الصحيحة التي يجب فعلها. بينما تراجعت أهمية "المسيحية" أفسح ما كان يُعرف بالقانون الإلهي (Divine, Law) المجال أمام مرادف آخر مدني (غير ديني) يدعى القانون الأخلاقي (Moral Law) وأعيد تقديم العقــل البــشري (المــنطق)، ولكن ظل تركيز الفلسفة الأخلاقية على تحديد قواعد ونظم السلوك القويم.

خلال العقود الأخيرة، أعادت الفلسفة الغربية اكتشاف أخلاقيات الفضيلة، بدءاً مــع (Anscombe 1958) ونقده القائل بأن الفلسفة الأخلاقية كانت غير كاملة لأنها تعتمد على فكرة القوانين بدون أي مُشرع، وأخلاقيات الفضيلة هي المدخل الفلسفي المعاصر لنقاط قوة الشخصية. كعلماء علوم النفس، نجد أن الفضائل هي الموضوع الأهم من القوانين. فهي تصف الأشخاص والحياة التي يعيشونها بالفعل (Yearley, 1990). ليــضعها بكلمــات أخرى، نقول إن السيكولوجية العلمية غير قادرة على وصــف الحــياة الفاضلة أو الصالحة من الناحية الأخلاقية، ولكنها تستطيع وصف ماذا، كيف ولماذا الحياة الخاصة بالشخصية الصالحة.

طبقا للمؤلفان، طوال عدة سنوات، ونحن مستغرقون في مشروع يصف نقاط القوة الهامة في الشخصية وكيف نقيسها كفروق فردية. يطلق على برنامجنا البحث اســم "مشروع القيم العاملة" (Values in Action) (VIA)، وهناك ما يُعرف باسم "معهد مشروع القيم العاملة" وهو من يرعى العمل الأول (Peterson, Seligman, 2004). وتؤلف مقاييس "مشروع القيم العاملة" المختلفة مجموعة من أدوات التقييم التي تقيس الفروق الفردية في نقاط القوة في التصنيف.

تاريخ "مشروع القيم العاملة" :

بـــدأت دراســـة نقاط القوة في الشخصية في علم النفس الإيجابي عام ١٩٩٩ عـــندما قامـــت مجموعة كبيرة وقوية من المثقفين بالاجتماع لوضع قائمة تجريبية لـــنقاط القـــوة البـــشرية، علـــى أن تعمـــل هذه القائمة كأساس لإطار أعم للسمات الإيجابـــية. تابع كلاً من Martin Seligman, Christopher Peterson هذا العمل، وسعوا وطوروا القائمة الأولى، كما قدموها في عدة منتديات متنوعة، وعدّلوها بعد اقتراحات من المشاركين في مثل تلك المنتديات. ومن بين تلك الاجتماعات، وضع Seligman, Peterson إطـــار لتعريف نقاط القوة وإضفاء السمة المفاهيمية عليها. وهـــناك كـــذلك أعمـــال مسح للأدبيات التي تناولت الشخصية الصالحة، من الطب النفسي، تنمية الشباب، الفلسفة وبالطبع علم النفس.

وهـــناك مساعدة أخرى تقدمها دراسة ما ندعوه بقائمة فهارس الفضيلة لنقاط القوة في الشخصية من شخصيات تاريخية بارزة مثل Charlemagne, Benjamin Franklin، وأعلام معاصرة مثل William Bennett Johan, Templeton، وحتى مـــصادر خيالـــية مثل الخيال العلمي في البرنامج التليفزيوني "ستار تريك" " Star Trek". كمـــا نرجع كذلك إلى الرسائل المتعلقة بالفضيلة والتي نواجهها في الحياة اليومـــية وفـــي الـــثقافة الـــشعبية، مـــثل بطاقات المعايدة، الملصقات، الإعلانات الشخصية، الأغاني الشعبية الشائعة وكروت التاروت.

مُكَـــوِّن آخر في المشروع هو تطوير أساليب لتقييم نقاط القوى في الشخصية، ولقـــد كانت Nansook Park هى الرائده في تحديد مقاييس للأطفال والشباب وفي إجراء دراسات عبر الثقافات المتعددة. شهد عام ٢٠٠٤ نشر مقالة علمية تستعرض التصنيف Seligman, Peterson, 2004 والمساهمة الحالية هي عبارة عن تلخيص وتحديث.

عـــندما بدأ العمل كان السؤال الأول هو كيف نفهم الشخصية الصالحة؟ وكان هـــناك عدة خيارات خاضعة للتداول. هل الشخصية كشئ فردي حاضر أم غائب؟ هل الشخصية مقيدة ثقافياً أو مكونة اجتماعياً، مما يجعل التعميم شئ لا طائل منه؟ هل يمكن تفسير الشخصية الطيبة الصالحة – بغض النظر عن تعريفها– من خلال نظرية وحيدة مستقاة من علم النفس، التعليم، الفلسفة أو نظرية لاهوتية؟

ومـــع كل هذا الصخب، تبنينا مساراً مختلفاً. وكان القرار النهائي الذي أرشد مـــشروع التـــصنيف هو مقاربة وفهم الشخصية الصالحة كمجموعة مترابطة من السمات، كل منها موجود بدرجات. وقررنا عدم ربط مدخلنا بأي نظرية. حيث أن

أحـــد الدوافع وراء المشروع كان الحاجة لمعرفة المزيد حول الشخصية الصالحة، وكـــان من الواضح أنه لم تظهر نظرية تلقى رضا الجميع سواء في علم النفس أو غيره. وبدأنا نطلق على مشروعنا التصنيف الطموح، والذي يعني أنه يحاول تحديد وبشكل متبادل التصنيفات الحصرية والشاملة للسمات الأخلاقية بدون ادعاء الحتمية أو نظرية أعمق.

الفـــضائل هـــي أكثر السمات الأساسية التي يُقَدِّرها الفلاسفة في علم الأخلاق والمفكرين الدينيين. وقد تكون هذه السمات عالمية، أو ربما تكون متأصلة، في علم الأحـــياء (البيولوجي) من خلال عملية تطور ونشوء مختارة لتلك الاستعدادات تجاه الـــسمو الأخلاقـــي كـــسُبُل لحـــل المهـــام الضرورية اللازمة لأجل بقاء الأنواع. والشخـــصية هي المجموعة الكاملة من السمات الإيجابية التي ظهرت أهميتها عبر الـــتاريخ والـــثقافات المـــتعددة للوصول لحياة طيبة. ونقاط القوة في الشخصية هي المكـــونات الـــسيكولوجية – الآليات أو العمليات– التي تُعرِّف الفضائل وتحددها. وهـــي سُبل مميزة حتى يعبر المرء عن واحدة أو أكثر من الفضائل. كما أنها جزء متفـــرع مـــن ســـمات الشخصية التي نقدرها ونمنحها القيمة الأخلاقية. فالانطواء والانبـــساط على سبيل المثال سمات بدون قيمة أخلاقية. وعلى العكس نجد الطيبة والعمـــل الجماعي تحملها من قيمة أخلاقية، ولذلك تعدان من ضمان نقاط القوة في الشخصية.

إذاً عن طريق المفهوم الضمني نقول أن الشخصية الطيبة (الصالحة) هي:

١- مجمـــوعة (عائلة) من الفروق الفردية: في نقاط القوة الأساسية المختلفة التي يمتلكها الأشخاص وبدرجات متفاوتة.
٢- تظهر في الأفكار، الأقوال والمشاعر والأفعال (التصرفات).
٣- طيِّعة (قابلة للتغيير).
٤- قابلة للقياس.
٥- عُرْضة للعديد من التأثيرات المختلفة القريبة والبعيدة.

تصنيف "مشروع القيم العاملة" (VIA):

بمـــا أنـــه يمكن تضمين نقاط القوة في التصنيف، يجب أن تتوفر سُبل لتنظيم وتقليل القائمة. قدمت Katherine Dhalsgaard مراجعة هامة في هذا الشأن، حيث استعرضـــت نـــصوص تحمـــل تقاليد فلسفية ودينية من جميع أنحاء العالم وعَرَّفت

مجمـــوعة الفضائل الأساسية الهامة في هذه المناطق (Dahisgaard, Seligman, Peterson, 2005):

١- **الحكمـــة والمعـــرفة:** قـــوى معـــرفية تـــستلزم مـــن الفرد أن يكتسب المعرفة ويستخدمها.
٢- **الشجاعة:** قوى انفعالية تتضمن ممارسة الفرد لإرادته من أجل تحقيق الأهداف في مواجهة الصعوبات والمعوقات خارجية أو داخلية.
٣- **الصفات الإنسانية:** قوى داخلية شخصية تستتبع أن يكون الفرد "صدوقاً وحنوناً" مع الآخرين.
٤- **العدالة:** قوى مدنية تضمن حياة مجتمعية صحية بين أفراد المجتمع.
٥- **الاعتدال:** قوى تحمي الفرد من الإفراط والتجاوز.
٦- **الـــسمو (فـــوق الوجود المادي):** قوى تبني صلات وروابط مع الكون الأوسع وتُكْسِب حياة الفرد معنى وقيمة.

هـــذه القائمة محصورة ومقيدة بالاتجاهات المثقفة، ولكن أثبت العمل الميداني الـــذي قـــام به (Biswas- Diener 2006) أن نفس هذه الفضائل معروفة بين قبائل "الماســـاي الغير متعلمة (الأمية) في أفريقيا وبين الإينوجويت (في جرين لاند). فقد قـــدمت الفـــضائل الأساســـية لدى Dahisgaard نموذج شامل لتصنيف نقاط قوى شخصية أكثر تحديداً.

الخطـــوة الثانـــية فـــي عملـــية تبسيط القائمة هي تحديد معيار للقول بأن قوة مرشحة ما تنتمي فعلياً للتصنيف:

١- **كلية الوجود (Ubiquity):** وهي سمة تعترف وتحتفي بها جميع الثقافات. هناك عـــدة فضائل وقوى معروفة فقط في بعض المجالات وبعض الأماكن، ولكن محاولة تضمين كل هذه الفضائل والقوى لا تنتهي أبداً.
٢- **الإشـــباع (الـــوفاء بالمتطلبات) (Fulfilling):** ويعود للإشباع، الرضا، السعادة الفـــردية التـــي يتم تفسيرها على نطاق واسع. بالرغم من أن الفضائل ونقاط القوة تحدد كيفية مواجهة الفرد وتكيفه مع المعوقات فإن اهتمامنا ينصب على كيفية إشباعها للفرد. وفي تطابق مع المقدمة المنطقية الأوسع في السيكولوجية الإيجابـــية نجـــد نقـــاط القوة تسمح للفرد بتحقيق أكثر من مجرد التخلص من التوتـــر والاضـــطراب. فهي "تخترق نقطة الصفر" الخاصة بالاهتمام التقليدي في علم النفس بالمرض، الاضطراب والفشل في تناول نوعية نتائج الحياة.

٣- **القـيمة الأخلاقية الحقيقية:** أي قيمة الشئ في حد ذاته وليس كوسائل للوصول لغايات معينة. وهو معيار هام، لأن هناك فروق فردية ذات قيمة كبيرة واسعة وتساهم في الإشباع ولكنها لا تزال خارج تصنيفنا. فلنتناول مثلاً الذكاء أو التفوق الرياضي. تبدو هذه المواهب والقدرات وكأنها جزء من نوع يختلف عن نقاط القوة في الشخصية مثل الطيبة. فالأولى تلقى مزيد من القيمة والتقدير بسبب نتائجها المتداخلة (الثروة، الهُتاف، والتشجيع أكثر من الثانية. فالشخص ذو الذكاء العالى جدا أو البراعة البدنية يحصل في النهاية على الازدراء وعلى العكس. لا نسمع أبداً انتقاداً بأن المرء لم يستغل أمله أو صدقه. إذاً فالمواهب والقدرات يمكن أن تذهب هباءاً، ولكن القوى والفضائل لا تفعل.

٤- **أن لا تحظ من قيمة الآخرين:** ولكن على العكس ترفع من شأن من يشهدها فينتج الإعجاب بدلاً من الغيرة. فالمتفرجين حين ينبهرون، يلهمون ويشجعون من خلال ملاحظتهم للعمل أو التصرف الفاضل. وينشأ الإعجاب بدلاً من الغيرة لأن نقاط القوة في الشخصية هي السمات التي يستطيع الجميع أن يطمح إليها (وهذا ما يفعلوه). وكلما زاد عدد الأشخاص الطيبين أو الأفاضل أو المرحين المحيطين بنا، كلما زاد احتمال تصرفنا بتلك الأشكال.

٥- **السمة المماثلة:** فرق أو اختلاف فردي مع تعميم وثبات واضح إن الهدف من مشروع "القيم العاملة" هو تحديد السمات الإيجابية وليس الحالات السيكولوجية التي تأتي وتذهب.

٦- **القابلية للقياس:** حيث خضعت للقياس وبنجاح على يد الباحثين بصفتها فرق فردي. لقد كنا مقتنعين منذ بداية المشروع بالحاجة إلى تضمين السيكولوجية الإيجابية في العلم التجريبي.

٧- **التميُز:** فهي ليست متوفرة مع نقاط قوة شخصية أخرى ونحن نرى أن نقاط القوة في "مشروع قيمة العمل"، متميزة مفاهيمياً، ولكن تميزها التجريبي ليس واضحاً بعد ويمكن تأكيده فقط عن طريق أبحاثنا المستمرة.

٨- **مثالية يُحتذى بها:** وهي شئ ضمني لدى العديد من الأفراد. هذا المعيار مُستعار من استراتيجية (Gardner, 1983) التمييز بين أشكال مختلفة من الذكاء. إذا كانت قوة شخصية ما في الحقيقة تمثل فرق فردي متصل أو منفصل، إذاً من الممكن إيجادها في شكل خام نقي لدى بعض الأشخاص على الأقل. وتعكس النماذج النفسية للشخصية ما يسميه (Allport, 1961) سمة

أصـــلية، ومقدار السهولة التي نفكر بها في النماذج النقية الخاصة بنا يدحض الادعاء المتشكك والقائل بأن الأشخاص الأفاضل فريقين.

٩- **العبقـــريات:** وأظهـــرها بعض الأطفال والشباب بشئ من الحذر. وهذا المعيار مستعار كذلك من (Gardner, 1983).

١٠- **الغياب الانتقائي:** وهو مفقود لدى بعض الأفراد.

١١- **المؤســـسات:** وهـــي الهـــدف المقصود للممارسات المجتمعية والطقوس التي تحـــاول رعايتها. وكما اقترحت المناقشة التي قدمها (Erikson, 1963) حول المـــراحل النفـــسية الاجتماعـــية والفضائل التي تنتج عنها، نجد أن المجتمع الأوســـع يوفـــر مؤســـسات وشعائر مصاحبة لها لرعاية ودعم فضائل وقوى هامـــة. ويمكـــن اعتبارها محاولة تتيح للأطفال وكذلك للمراهقين أن يعبروا ويطوروا سمة ذات قيمة في بيئة وسياق آمن مع التوجيه الواضح.

هذه المعايير مستقاة من أفضل أمثلة لنقاط القوة التي تميز الشخصية والتي تم جمعها واستخدامها فيما بعد لدعم قائمة الاحتمالات. لا تنطبق كل المعايير على كل نقـــاط القـــوة في الشخصية من خلال برنامج القيم العاملة، ولكن في كل حالة، يتم الالتزام بغالبية المعايير (Peterson, Park, 2006). ويتضمن تصنيف برنامج القيم العاملـــة (قـــيم العمـــل) الحالي ٢٤ سمة إيجابية مقسمة في ٦ فضائل أساسية سبق وتناولناها بالعرض. (انظر جدول ١).

المؤهلات الضرورية :

أولاً: يعتبر التنظيم الهرمي- نقاط القوة الشخصية مندرجة تحت الفضائل الأخلاقية الأساسية- نموذج تخطيطي مفاهيمي وليس فرضية يمكن اختبارها من خلال البيانات المجتمعة. ولقد نتج عن دراساتنا التجريبية لهيكل وتركيب نقاط القوة الشخـــصية صورة معقولة ولكنها ليست نفس الصورة المقدمة في جدول (١) بالضبط.

ثانياً: هناك نقاط قوة مرتبطة بالثقافة، أي أنها سمات إيجابية تلقى تقديراً في مناطق معيـــنة دون غيـــرها مثل الطموح، الإنجاز والاستقلالية في الولايات المتحدة الأمريكية اليوم. وغيابها عن "القيم العاملة" وتصنيفه يعني فقط أنها فشلت في تحقـــيق معيار كلية الوجود. بناءاً على الاهتمامات والأهداف الخاصة بالباحث أو الممارس، فقد يكون الاهتمام المنصب على هذه النقاط شئ ضروري.

ثالـــثاً: من المتوقع أن يشهد التصنيف تغييراً. يمكن استبعاد بعض النقاط الموجودة حالـــياً، بينما تُضاف بعض النقاط الأخرى. ومن بين تلك النقاط المقترحة ليتم إضافتها نجد التعاطف، الصبر والهدوء. في أي حدث توفر معاييرنا إرشادات واضحة لتغيير تصنيف "مشروع القيم العاملة".

كمـــا سبق وذكرنا، جاء تقديم تصنيف مشروع "القيم العاملة" في دراسة علمية يصف ما كان معروفاً وما لم يكن معروفاً حول كل نقاط القوة المتضمنة: التعريف المـــتفق علـــيه، حـــالات نموذجية، الخلفية التاريخية، القياس، ارتباطات وتداعيات امـــتلاك نقاط القوة أو فقدانها، التطور والظروف المساعدة والغير مساعدة، الفروق النوعـــية والثقافية والتدخلات التي يُعتقد أنها تبنى القوى (Seligman, Peterson, 2004).

القيـاس:

حالما نْعرف ونحدد ونصنف ميزات أو فضائل الشخصية ونقاط قوتها، نركز جهـــودنا علـــى كيفـــية قياسها (Peterson, Park, 2006). أولاً، وضعنا استبيانات منفـــصلة للـــشباب والكـــبار. وقد يفيد أن نصف الخطوات التي اتبعناها. قبل كتابة الـــنقاط، حددنا التعريف الإجرائي لكل نقطة قوة في الشخصية من خلال مناقشات مـــع باحثـــين متمرســـين مشتركين في المشروع. وُضعَت نقاط ومفردات المسح الخاص بالكبار أولاً وتلاه وضع النقاط الخاصة بالأطفال والشباب.

يتـــسم المـــستجيبين الكبار للاستبيانات بالثقافة الكافية التي تحميهم من إغفال المـــشكلات الصغيرة في التقديم والصياغة، ولكن لا نتوقع من المستجيبين الصغار أن يتفادوا تلك المشكلات مثل الكبار. وبالتالي فإن المسح الخاص بالشباب موضوع بدقـــة شـــديدة. أولاً، قمـــنا بمراجعة كتب الأطفال الشعبية الشائعة لفهم التعبيرات المناســـبة عـــن نقاط قوة متنوعة في الشخصية. وقمنا بكتابة أكبر عدد ممكن من المفـــردات لكـــل شخـــصية ونقاط قوتها ومن ثم خضعت للمراجعة على يد فريق الـــبحث لديـــنا. وعقـــدنا سلسلة من الاجتماعات فيما بين المجموعات حيث تُسلّط الـــضوء علـــى قوة واحدة فقط في كل مرة. اخترنا عشر مفردات محتملة لكل قوة عن طريق تناول مدى ملاءمتها لمعنى نقاط قوة السمة الإيجابية ومدى قوة معناها بالنسبة للطريقة التي ينظر بها الشباب للأشياء.

الخطـــوة التالية كانت إجراء اختبار استطلاعي لمسح نقاط القوة، وهي خطوة قمـــنا بهـــا عدة مرات مع مئات من أطفال المدارس وبالتدريج طورنا من المقياس

بالإبقاء على أفضل النقاط واستبدال أقلها فائدة. لذلك قمنا بتحديد النقاط التي أثارت معدلات أعلى من المتوسط أو أقل من المتوسط من المستجيبين الصغار وكذلك النقاط التي تجاوزناها. ثم استخلصنا المعلومات من المستجيبين، كما درسنا مدى ترابط كل مقياس عن طريق حساب إحصاءات ألفا المناسبة وارتباطات المفردة الكاملة.

يتكون مقياس "القيم العاملة" للكبار من ٢٤٠ مفردة ويمكن إنهاؤه في حوالي ٤٠ دقيقة، ولكننا تعلمنا أن الشباب لا يتسمون بالصبر ولا حتى بالحرص. لذلك قمنا بتقليص هذا المقياس ليصل إلى ٢٠٠ مفردة، بالرغم من أن المسح الأطول قد يتمتع بثبات أفضل. ولكن هدفنا كان تقييم كل نقاط القوة الشخصية الأربعة والعشرين في مشروع "القيم العاملة في جلسة واحدة مع مسح ذاتي التقرير، ولقد ظننا أن هذا الهدف قد تحقق، بالنسبة للشباب وكذلك الكبار. تسمح مقاييسنا بوجود مقارنة بين نقاط قوة الشخصية فيما بين الأفراد وكذلك داخل الفرد نفسه. أي أنه يمكن حساب درجات المسح بحكم الطبيعة- أي عن طريق تحديد نقاط القوة التي تميز كل فرد وتحمل توقيعه لاتصالها بسمات أخرى في شخصيته.

بالإضافة إلى تكوين أعمال المسح هذه، وضعنا كذلك مشاريع تقييم أخرى، تتضمن:

١- مجموعات التركيز للكشف عن المعاني اليومية لنقاط قوة الشخصية بين مجموعات مختلفة.
٢- مقابلات منظمة لتحديد نقاط القوة المميزة لكل فرد.
٣- تقارير تقدم معلومات حول كيفية ارتقاء الأشخاص المستهدفين لمستوى الحدث أو عدمه مع نقاط القوة الشخصية المناسبة (مثل الأمل عند مواجهة المشكلات).
٤- إجراء لتحليل المحتوى من أجل تقييم نقاط قوة الشخصية من الوصف الغير منظم للذات والآخرين.
٥- استراتيجيات لحساب درجات السمات الإيجابية من مواد أرشيفية مثل النعي المصحوب بنبذة موجزة عن الفقيد.
٦- دراسات حالة لسمات فريدة لنقاط قوة معينة.

وهناك كذلك في هذا المجال محاولاتنا المستمرة لاستخدام تدخلات لتغيير نقاط قوة الشخصية وهي مرتبطة بتلك المشاريع السابق ذكرها. عندما وصلت تدخلاتنا

وبـــنجاح لاستهداف نقاط قوة شخصية محددة أثناء قياسنا لها، تكوّن لدينا دليل آخر على كونها فروق فردية منفصلة.

لا تـــسمح المـــساحة بوصف تفصيلي لما علمناه حول مدى صحة وثبات هذه المـــناهج المخـــتلفة. يكفـــي أن نقـــول أننا حققنا وبنجاح الاتساق الداخلي لمقاييس استبياناتنا وثبات اختباراتها وإعادة الاختبارات على مدار عدة شهور. ولقد بدأنا في بحـــث صـــحتها باستخدام إجراء المجموعات المعروفة وبشكل أكثر عمومية عن طـــريق استخدام رسم لشبكة معاملات ارتباطها (Peterson, Park, 2006). بالرغم من أن هذه المناهج المختلفة تبدو مندمجة في نقاط القوة التي تنسبها لأفراد معينين، إلا أنـــنا نـــتوقع أن تقـــدم كـــل اســـتراتيجية تقييم معلومات فريدة حول الشخصية الصالحة.

لتطويـــر مقاييـــسنا وإثبات صحتها، لم تعتمد على عينات من طلاب الجامعة. بالـــرغم مـــن أن الـــشباب يمتلكون نقاط قوة في شخصياتهم، إلا أننا تأثرنا برأي المفكرين السابقين من أرسطو وحتى Erikson القائل بأن الشخصية الصالحة قابلة للظهـــور أكثـــر بـــين الناضجين الذين قاموا بأكثر من مجرد التعبير عن الحب أو التدريب على نشاط ما.

اســـتخدمنا كـــذلك الإنترنت للوصول لعدد كبير من الأشخاص البالغين حيث وضـــعنا استبياناتنا على الشبكة أون لاين (في اتصال مباشر). وكنا نؤمن بأنه من أجـــل استخدام هذه الاستراتيجية يجب إعطاء المستجيبين تغذية عكسية فورية حول أول خمـــس نقـــاط قـــوة لـــديهم وذلـــك بعـــد إنهاء المقاييس. وبجانب تيسير هذه الاستراتيجية لإجراءات بحثنا، نجدها كذلك تعلمنا شئ حول الشخصية: كون هناك قـــدرة على تسمية ما يفعله الفرد بشكل جيد يُعد مثير لرغبة وفضول الناس وحتى أنه قد يكسبهم شئ من النفوذ، وهي نتيجة أيدتها عدة مئات من الرسائل الإلكترونية التي تلقيناها من مستجيبين بدون أن نطلبها. حتى ١/١/ ٢٠٠٩م. أتم ١,٠٠٠,٠٠٠ شخص من ٢٠٠ دولة تقريباً استبياناتنا.

هـــؤلاء المستجيبين عبر الإنترنت ليسوا عينة تمثل الولايات المتحدة أو سكان العـــالم، ولكنـــنا نـــؤكد على تنوع مستجيبينا عبر جميع المغايرات السكانية (غير الحاســـب الآلـــي). أظهر عدد آخر من الباحثين أن الدراسات عبر الإنترنت تضم عيـــنات أكثـــر تـــنوعاً من الدراسات التقليدية التي تستخدم عينات سيكولوجية من الجامعات أو الكليات وهي بنفس مدى صحة المناهج البحثية التقليدية.

تتيح مقاييسنا لنقاط القوة في القيم العاملة بشكل عام إجراء دراسة متعددة الأبعاد ومنظمة للشخصية. عادة ما كانت الأبحاث السابقة حول الشخصية الصالحة تركز على مُكوِّن واحد للشخصية في كل مرة، مما يترك عدة أسئلة بدون إجابات بشأن تركيبة شخصية الفرد. قد يكون بعض الأفراد مبدعين ومجددين ولكنهم ليسوا شجعان ولا حتى طيبي القلب أو العكس (Park, 2004). إن قياس مدى كامل من السمات الإيجابية قد يقلل من القلق بشأن الاستجابة المقبولة اجتماعياً عن طريق إتاحة الفرصة لإظهار إمكانية افتقار بعض الأشخاص لنقاط القوة بأكملها في تصنيفنا، إلا أن البيانات تؤكد على كون كل فرد يتمتع ببعض نقاط القوة في شخصيته، هذه القوى التي تحمل توقيع شخصي تُعد سمات إيجابية يمتلكها الفرد ويحتفي بها وكثيراً ما يستخدمها في مقابلات أجريناها مع أشخاص بالغين، وجدنا أن كل فرد يستطيع وبسهولة تحديد مجموعة من نقاط القوى بصفتها موجودة لديه ويصل عددها ما بين ٣ إلى ٧ نقاط. ويقول فرضنا أن استخدام نقاط القوة الخاصة بكل شخصية يمثل نوع من الإشباع للفرد.

نتائج تجريبية:

حالما وضعنا المقاييس، كان بإمكان البحث التجريبي أن يخطو أولى خطواته. وفيما يلي مجرد عينة مما توصلنا إليه وتعلمناه.

التوزيع والسمات السكانية (الديموغرافية):

كما أشرنا من قبل، استخدامنا للإنترنت هنا جعل من الممكن المقارنة بين البشر في جميع أنحاء العالم. على سبيل المثال، قمنا بمقارنة درجات من ١١١,٦٧٦ مستجيب بالغ من ٥٤ دولة والولايات الأمريكية الخمسين وتوصلنا إلى تقارب مدهش في السيطرة والانتشار النسبي لأربعة وعشرين نقطة قوة في القيم العاملة (Seligman, Peterson, Park, 2006) في جميع الدول تقريباً وفي كل القارات، كانت أكثر نقاط القوة انتشاراً هي الطيبة، العدل، الواقعية، الامتنان وتفتح العقل، بينما أقل النقاط انتشاراً فكانت تتضمن التواضع، التنظيم الذاتي والتدبُر. وفيما عدا ما يختص بالتدين، لم تجد المقارنات بين أفراد عينة الولايات المتحدة الأمريكية أية فروق بسبب الولاية أو الحدود الجغرافية. قد تكشف هذه النتائج شئ ما حول الطبيعة البشرية العالمية أو متطلبات الشخصية اللازمة لمجتمع صحي.

من خلال عملنا تناولنا كذلك معاملات الارتباط الديموغرافية (السكانية) لنقاط القوى في "القيم العاملة" في عينة الولايات المتحدة، ووجدنا فروق متواضعة

ومعقــولة، عــادة مــا تسجل الإناث درجات أعلى من الذكور بالنسبة لنقاط القوة الشخــصية الداخلية مثل الامتنان، الطيبة والحب. أما البالغين الأكبر سناً فيسجلون درجــات أعلى من البالغين الأقل سناً في نقطة الاعتدال أو ضبط النفس. وظهر أن المــستجيبين ذوي مــستوى التعليم أو الثقافة المرتفع يحبون التعلم أكثر من غيرهم ذوي مــستوى التعلــيم أو الثقافة الأقل. والمتزوجين يكونون أكثر تسامحاً من غير المتــزوجين. والأمريكيين من أصل أفريقي وآسيوي هم أكثر تدينا من الأمريكيين من أصل أوروبي.

توجد أوجه تشابه واختلاف في نقاط القوة عبر مراحل التطور في هذه النقاط. علــى عكــس الأشخاص البالغين، نجد أن أكثر نقاط القوة شيوعاً بين الشباب هي الامتنان، الحس الفكاهي والحب، والنقاط الأقل شيوعاً هي التعقل والتدبر، التسامح، التدين والتنظيم الذاتي (Peterson, Park, 2006). تُعد نقاط الأمل، العمل الجماعي، الحــيوية أكثــر انتشاراً نسبياً فيما بين الشباب عن البالغين، بينما تنتشر نقاط مثل تقدير الجمال، الأصالة (الواقعية)، القيادة، وانفتاح العقل بين البالغين أكثر منها بين الشباب. وتتسق هذه النتائج مع ما نعرفه حول النمو والتطور النفسي السيكولوجي.

ماذا بشأن نقاط القوى لدى الأطفال الصغار جداً؟ لقد تناولنا وصف من بعض الأهالــي لأطفالهم الصغار ووجدنا نمط معقول (Peterson, Park, 2006). الطفل النموذجــي كمــا يراه الوالد يتسم بأنه طيب، مُحب، مبدع، خفيف الظل وفضولي. تــؤكد هــذه النــتائج كذلك على الفكرة النظرية القائلة بأن بعض جوانب القوة في الشخصية، مثل الامتنان، الواقعية، التواضع التسامح وتفتح الذهن ليست شائعة بين الأطفال الصغار. فهي نقاط تحتاج للنضوج العقلي والاجتماعي.

الارتباطات والتداعيات:

تدريجــياً يثــبت الدلــيل على وجود معاملات ترابط بين نقاط القوة في "ألقيم العاملــة". على سبيل المثال، هناك عدة نقاط قوة معينة لدى البالغين ثبت ارتباطها بعلاقة قوية مع الرضا في الحياة، السعادة والصحة السيكولوجية عند قياسها بطرق مختلفة: الحب، الامتنان، الأمل، الفضول والحيوية (Seligman, Peterson, Park, 2004). وبــين الشباب نجد المؤشرات القوية للتمتع بالرضا عن الحياة هي الحب، الامتــنان، الأمــل والحيوية (Peterson, Park, 2006). بينما بين الأطفال الصغار جــداً، والــذين يــصفهم ذويهــم بالحب، الحيوية والأمل فيوصفون كذلك بالسعادة (Peterson, Park, 2006). وسوياً تعتبر هذه البيانات مصدر التسلسل تطوري في أكثــر نقاط القوة الشخصية إشباعاً وتحققاً. فالنقاط التي تساهم في الصحة وصلاح

الحـــال لدى الأعمال الصغيرة تستمر أهميتها ولكن تدخل نقاط إضافية للصورة مع النضج.

بالإضـــافة إلـــى الرضا بالحياة، هناك عدة نتائج هامة مرتبطة بنقاط القوة في الشخصية من خلال تصنيف مشروع "القيم العاملة":

١- تتنبأ نقاط القوة المعتدلة، وخاصةً المثابرة بتحصيل دراسي أفضل بين الأطفال في المدرسة.
٢- تتنـــبأ قوة الحب بالأداء العسكري بين الطلاب العسكريين في "ويست بوينت" (West Point).
٣- يتنبأ الذكاء الاجتماعي، الحس الفكاهي والحيوية بفاعلية وكفاءة المعلمين التي تُقاس بأداء الطالب.
٤- قـــوة الحـــيوية تتنبأ بكون عمل المرء هو حرفة نابعة من دافع داخلي (مقابل كونه طريقة لدفع الفواتير).

فـــي الدراسات التي تقوم بها حالياً، نستخدم تصميمات طويلة ونركز اهتمامنا على مقاييس نتائج "قوية" وثقيلة مثل إنتاجية مكان العمل والصحة.

المنشأ والتطور:

نحـــن لا نعـــرف الكثير عن أصول نقاط قوة الشخصية مقارنةً بما نعرفه عن نتائجها وتداعياتها، ولكن توصلت دراساتنا الأولية لوجود ارتباط و تداخل بين نقاط قـــوة شخـــصية الـــوالدين ونقاط قوة شخصية أبنائهم (Peterson, Park, 2006). وللمساعدة في فهم ذلك أجرينا دراسة مزدوجة (توأمية) توضح أن العديد من نقاط القـــوة تتـــسم بمستويات معقولة من فاعلية التوريث، وكذلك تفعل سمات شخصية أخرى (Bouchard, Krueger, Kashdan, Hicks, Steger, 2007). والمثير أكثر هـــو النتيجة القائلة بأن العديد من السمات (مثل حب التعلم، تفتُح الذهن) قد تأثرت بعـــض الـــشئ بالبيـــئة العائلية المشتركة، بينما هناك بعض السمات الأخرى (مثل العمـــل الجماعي والحس الفكاهي) والتي تأثرت بالبيئة العائلية الغير مشتركة. ولا زلـــنا نحتاج لمزيد من الأبحاث حتى نرسم الطريقة التي تتشكل بها نقاط القوة في الشخصية.

مـــن خلال عدة دراسات استرجاعية تناولنا التأثيرات الواضحة لأحداث الحياة علـــى نقاط القوة في الشخصية، ومرة أخرى وجدنا أنماط معقولة فالمرض البدني والاضـــطراب النفسي لهم تأثير سلبي قصير الأمد على مستوى معظم نقاط القوة،

بالـــرغم مـــن أنه بالنسبة لبعض الأشخاص، هناك بعض النقاط تقوى بعد مثل هذه الأحـــداث (Park, Peterson, Seligman, 2006). وتـــرتبط الأمـــراض البدنـــية الخطيـــرة (التـــي تعافـــى منها الفرد بمستويات أعلى من الشجاعة الطيبة، الحس الفكاهـــي، بينما يرتب الاضطراب النفسي الحاد (الذي تم علاجه) بمستويات أعلى من التقدير للجمال وحب التعلُم.

هذه النتائج لا تعني بالطبع أن الناس يحتاجون لصدمة، مرض، أو اضطراب ليـــزيدوا مـــن نقاط القوة التي تتسم بها شخصياتهم. في الواقع أظهرت بياناتنا أنه بـــشكل عـــام، يتسم الأشخاص ذوي التاريخ التعس في الحياة بمستوى منخفض من الرضـــا بحـــياتهم أكثـــر من غيرهم.ولكن تقترح هذه النتائج أنه في وجود بعض الأحـــداث الحياتـــية السلبية، قد تعمل بعض نقاط القوة في الشخصية كواقي يساعد الفـــرد على المحافظة على صلاح أحواله وجوده حياته أو حتى على زيادتها برغم التحديات التي يواجهها.

ونحـــن نعـــتقد أن لهـــذه النتائج أهمية أكبر بالنسبة لعلم النفس (السيكولوجي) الإيجابـــي. عـــندما تطرَّق كلاً من (Cikszentmihalyi, Seligman, 2000) لهذا المجال لأول مرة، كان بعيداً عن علم النفس النموذجي واهتمامه بالمشكلات. ولكن وكمـــا لاحـــظ نُقَّاد علم النفس الإيجابي، ليس من الممكن دائماً الفصل بين السلبي والإيجابي في الحياة (Lazaras, 2003).

تقتـــرح بياناتـــنا أن الأزمـــات قـــد تكون أحد الاختبارات القاسية التي تُكوِّن الشخـــصية الجـــيدة الـــصالحة. لم يكن هذا النوع من النتائج ليتوفر بدون المقدمة المنطقـــية للـــسيكولوجية الإيجابـــية القائلة بأن الاهتمام بنقاط القوى الشخصية شئ ضروري.

الرعاية المدروسة :

تـــناول بعـــض الباحثـــين كـــذلك كيفية تشجيع وتدريس نقاط قوة الشخصية المتـــضمنة في تصنيف "القيمة العاملة". ولا يزال هذا العمل في المهد وحتى اليوم تـــم تـــناول عـــدد محـــدود من النقاط بجدية، مثل الأمل (التفاؤل) الامتنان، الطيبة والذكاء الاجتماعي، القيادة، الإبداع والعدل (Peterson, Park, 2008). ومن وجهة نظر مشروع "القيمة العاملة" تتمثل المشكلة في هذه الجهود في تركيزها على نقطة قوة واحدة فقط في كل مرة.

ونحـــن نقدم الملاحظات التالية حول التعهد برعاية وتنمية الشخصية الصالحة لـــدى الصغار. ونحن نتبع أرسطو في إيمانه بأن الشخصية الصالحة تظهر فقط في التـــصرف المعـــتاد. يعرف علماء النفس الكثير حول العادات والخطوات اللازمة لإقـــرارها. أولاً تحديـــد قاعـــدة العادة المرغوبة. وتُعد مقاييس "القيم العاملة" التي وضـــعناها مكـــان جيد للبدء في العمل، ولكنها تلخيصات معتمدة على تقرير ذاتي عالمي (شامل).

نقتـــرح أن يـــتم تشجيع الأفراد حتى يحافظوا على مسار وإيقاع فرص القوى وكيف يتصرفون في هذه المواقف. هل كانوا على مستوى الموقف؟ إذا كانت القوة المـــستهدفة هـــي الشجاعة، على سبيل المثال، فإن فرصة القوة عبارة عن موقف يـــشعر فـــيه المرء بالخوف ومع ذلك يحتاج لاتخاذ تصرف ما بالرغم من خوفه: مثال: مناصرة رأي غير مألوف. هل يتصرف المرء بشجاعة أم يلتزم الصمت؟

الأهـــداف ليست كافية. فالمرء يحتاج كذلك لخطط واضحة حول كيفية تحقيق هـــذه الأهداف. تقول مراجعاتنا لأدبيات البحث Litterature أن الخطط تكون مُثلى عـــندما تجمـــع بـــين التوجيه التعليمي والخبرة والممارسة المكثفة. فكر في الأمر، تحـــدث عنه وقم به. يجدر بالأهداف أن تكون صعبة ومحددة ولكن يجب كذلك أن نسمح بنجاح مؤقت من أجل دعم الدافعية.

البنية والتناوب :

يُعـــد تـــصنيفنا لنقاط قوة الشخصية تحت الفضائل الأساسية نموذج مفاهيمي ولـــيس ادعـــاء تجريبي لذلك يظل السؤال كيف ترتبط نقاط القوة في "القيم العاملة ببعـــضها الـــبعض". إحـــدى الإجابات تأتي من تحليل عاملى استكشافى (EFA) Exploratory factor analysis للعـــوامل خـــاص بالبيانات المستقاة من عينة من البالغـــين، حيث قمنا أولاً بوضع الدرجات المعيارية وذلك درجات المقياس الفرعي بـــين المـــستجيبين الفـــرديين حتى نتخلص من مجموعات الاستجابة المتعمدة مثل الإلتواء (Peterson, 2006). كشف تحليل العامل المائل (الذي يسمح بالارتباط بين العوامل) عن حل ثنائي العوامل قابل للتفسير بأنه:

١- القلب مقابل العقل.

٢- الذات مقابل الغير.

هـــل بإمكـــان أي شخص أن يمتلك جميع نقاط قوة الشخصية، أو هل التناوب بيـــنها شـــئ لا مفـــر منه بينما يمارس الأشخاص حياتهم اليومية؟ أثبتت دراساتنا

التحليلـــية للعوامل أن التناوب يحدث وأن بإمكان الأفراد إحداثه بأساليب شخصية. كـــل الأشـــياء متساوية، بعضنا قد يكون طيباً، والبعض الآخر صادق. وقد تكشف بنية هذه الأشكال من التناوب شئ ما حول كيفية إتاحة العالم الحقيقي الفرصة أمام الشخصية الطيبة الصالحة لكي تقدم نفسها.

لاحظ أن نقاط القوى الشخصية المصحوبة بالسعادة والرضا تنتمي للقلب بينما تلـــك المـــصحوبة بالتحـــصيل والإنجـــاز فتنتمي للعقل. وربما نجد أصغر أشكال الارتـــباط بـــين الرضا عن الحياة والتعليم، الدخل، الوضع- بالرغم من كل الفوائد الواضحة التي تجلبها- تعكس عمل هذه الأشكال من التناوب.

أخيراً، بدأنا في الانتباه إلى التوازن بين نقاط القوة الشخصية عن طريق حساب الانحـــراف المعياري للدرجات بين الطلاب. والأشخاص ذوي نقاط القوة الشخصية ذات الانحـــرافات المعـــيارية البسيطة- أي التي تتوازن درجاتهم مع بعضهم البعض أكثـــر- قدمـــوا مستوى أعلى من الرضا في الحياة، خاصةً إذا كانوا أشخاص بالغين أكبر سناً. ربما يعكس تكامل نقاط قوة الفرد مع النضوج تمتعه بالحكمة.

النظر إلى المستقبل:

ســـوف نـــستمر فـــي تعـــديل وتنقيح مقاييسنا وفي استخدام النتائج التجريبية للخروج بنظرية. يتحول انتباهنا بشكل كبير إلى مقاييس النتائج القوية الصعبة، إلى مظاهـــر الاختلاف والتشابه الثقافي للتطوير، للتدخلات وإلى الطرق التي تستخدمها نقـــاط قـــوة الشخصية للنهوض بالسلوك الفعلي. ويدعم مشروعنا المقدمة المنطقية لدى علم النفس الإيجابي والقائلة بأن الانتباه للشخصية الصالحة يُلقي بالضوء على ما يجعل الحياة تستحق أن نحياها. وكما اقترح أرسطو منذ قديم الأزل، السعادة هي الهـــدف مـــن الحـــياة، والحياة وفقاً للفضائل التي يتسم بها الفرد هي كيفية تحقيق السعادة.

تصنيف "القيم العاملة" نقاط القوة في الشخصية:

١- الحكمة والمعرفة:

١. الإبداع: التفكير في طرق مبتكرة ومثمرة للقيام بالأشياء.
٢. الفضول: الاهتمام بكل التجربة الجارية المستمرة.
٣. تَفَتُّح العقل: التفكير في الأشياء بتعمق ودراستها من كل الجوانب.
٤. حب التعلم: إتقان مهارات جديدة، مواضيع ومعارف متطورة.

٥. القــدرة على رؤية الأشياء من منظور حقيقي: القدرة على تقديم المشورة الحكيمة للآخرين.

٢- الشجاعة:

١. الصدق: التحدث بصدق والتعبير الحقيقي عن الذات.
٢. الجسارة (الجرأة): عدم الخوف من التهديد، التحدي، الصعوبة أو الألم.
٣. المثابرة: إنهاء ما بدأه المرء.
٤. الحيوية: الإقبال على الحياة والفرد مفعم بالطاقة والإثارة.

٣- الإنسانية:

١. الطيبة: تقديم المعروف والمساعدة والأفعال الجيدة للآخرين.
٢. الحب: تقدير العلاقات الوطيدة مع الآخرين.
٣. الذكاء الاجتماعي: كون المرء على وعي بدوافع ومشاعر ذاته والآخرين.

٤- الإنصاف:

١. العدالة: معاملة الجميع على حد سواء في ضوء مبدأ الأصالة والإنصاف.
٢. القيادة: تنظيم أنشطة جماعية والتأكد من سيرها بشكل مناسب.
٣. العمل الجماعي: العمل بشكل جيد كجزء من المجموعة أو عضو في فريقه.

٥- الاعتدال (ضبط النفس):

١. الصفح: الصفح عن أي شخص قد يسئ للفرد.
٢. التواضع: أن يدع المرء إنجازاته وأفعاله تتحدث عن نفسها.
٣. الــتعقل (النظر في عواقب الأمور): أن يكون المرء حذراً بشأن خياراته، وأن لا يقول أو يفعل أشياء قد يندم عليها لاحقاً.
٤. التنظيم الذاتي: تنظيم الفرد لأفعاله وأقواله ومشاعره.

٦- السمو:

١. تقدير الجمال والنبوغ: ملاحظة وتقدير الجمال، التفوق أو الامتياز والأداء البارع في كل مجالات الحياة.
٢. الامتــنان: أن يعــي المــرء كل الأشياء الجيدة التي تحدث ويكون شاكراً لوجودها.
٣. الأمل: توقُع الأفضل والعمل على تحقيقه.
٤. حــسي الفكاهــة وخفة الظل: حب الضحك والمزاج وإضفاء البسمة على وجوه الآخرين.
٥. الــتدين: اعتناق الفرد لإيمان ومعتقدات قوية حول الهدف والمعنى الأسمى للحياة.

٢

الفصل الثانى
مقدمة في مفهوم التدريب على الحياة
وتطبيقاته الأكاديمية والثقافية

الفصل الثانى
مقدمة في مفهوم التدريب على الحياة
وتطبيقاته الأكاديمية والثقافية
Life Coaching

Lindsey Patterson, Portland State University
Robert Biswas-Diener, Centre of Applied Positive Psychology and Portland State University

ملخص :

التدريب هو مجال ظهر عالمياً واكتسب كذلك مكانة في أماكن كثيرة في العالم بما فيها الشرق الأوسط. وهو علاقة مهنية تساعد الأفراد على تحسين أدائهم في العمل والمدرسة وحياتهم اليومية، وهو إيجابي في تركيزه على نظرته للأشخاص كمصادر وكذلك قدرتهم الفطرية على النمو والتعلم. يعمل المدربين مع عملائهم لوضع مجموعة من الأهداف الواقعية وخلق نوع من الإدراك الذاتي وتحسين المهارات وزيادة الحافز، وتقول دراسات بحثية متزايدة أن التدريب مفيد وفعال. وحتى الوقت الحاضر برغم من أن التدريب يطبق بشكل كبير في المجتمعات الغربية سوف يناقش التدريب في كل من التطبيقات الأكاديمية والمدرسية.

مقدمة:

التدريب هو مهنة جديدة سواء كان المدرب يأخذ أجر أو متطوع لأنه يساعد الأشخاص على تحسين أدائهم وتحقيق أهدافهم، وفي صلب هذه العلاقة المهنية يوجد تنوع كبير لتقنيات التنمية الشخصية التي تنبثق من علم النفس والإدارة وعلم النفس الإيجابي ومجالاته الأخرى، وعلى مدار التاريخ فإن التكلفة العالية للتدريب أدت إلى اقتصاره بشكل كبير على المديرين والوظائف الإدارية العليا، ولكن الأعداد المتزايدة من الأشخاص الذين تدربوا على التدريب، ورغم ذلك جعلت من هذه المهنة أن تتسع بشكل كبير لتشمل مدى كبير من التكلفة المنخفضة على خدمات تدريب الحياة والتي تتناسب مع أماكن لا تحصى، على سبيل المثال لا الحصر: التدريب الأكاديمي، والتدريب على تنمية الأعمال، والتدريب على التقاعد،

والتدريب على إقامة علاقات، وفي هذا الفصل سوف نعطي نظرة عامة على مهنة التدريب ونناقشه فيما يتعلق باستخداماته في المدارس وفيما بين الثقافات.

أساسيات التدريب:

يعمل المدربون مع الأشخاص الذين لديهم مكانة إدارية أو اجتماعية عالية وكذلك مع الأشخاص الذين لديهم اكتفاء ذاتي ولديهم أهداف محددة أو طموحات. وقيل أن التدريب يستخدم بطريقة علاجية لتناول مشكلات الأداء، برغم من أن تدريب المعلمين لوحظ أن له تعريفات متنوعة في هذا المجال على سبيل المثال: (Whitmore, 2009) (Biswas-Diener,2009) فإن هناك عناصر أساسية تتداخل وتتلاحم في عملية التدريب، ومن النقاط الأساسية لعناصر التدريب هي فكرة أن كل شخص قادر على النمو والتطور (Whitworth, Kimsey-House, Sandhal, 1998,... وبوضع ذلك في الاعتبار فإن أهداف التدريب تزيد من الحافز، ومن التفاؤل، ومن الشعور بالفاعلية الذاتية، وكذلك لتحسين أداء وفاعلية الفرد. والتدريب أيضاً في طبيعته هو جانب تفاؤلي يركز على قدرة الفرد أكثر مما يكون هو عليه (Whitmore, 2009). وللحفاظ على وجهة النظر المتفائلة والتركيز على القدرة فإن المدربين قادرين على إعطاء دعم عاطفي ضروري لتحقيق أهداف العميل وكذلك تحسين نموه الشخصي، والعلاقة بين المدرب والعميل تتسم بأنها علاقة دعم support منصفة وتعاونية (Biswas-Diene,2009، Whitmore، ٢٠٠٩، Whitworth, Kimsey-House & Sandha ١٩٩٨). وبهذه الطريقة يسعى التدريب على تقوية الأشخاص لتطوير مصادرهم وقدراتهم لكي يحدثوا تغيرات ضرورية لتحقيق أهدافهم. كما يُحدد التدريب أيضاً بمجموعة أساسية من التقنيات والتي هي معروفة للكثير، إن لم يكن في كل جلسات التدريب، وتشتمل هذه التقنيات على التعاقد، وزيادة الوعي، والمسئولية، في التعاقد يعمل كلاً من العميل والمدرب على إنشاء أجندة متفق عليها لجلسات تدريب الفرد، كذلك علاقة التدريب بوجه عام (Whitworth, Kimsey-House, Sandha، ١٩٩٨) ويتم هذا في بداية الجلسة، ويشير المدربين الموسميين إلى هذه الأجندة على أنها تؤكد أن الجلسة مركزة وفعَّالة. جانب آخر من التدريب هو زيادة وعي العميل بحدودها ومصادرهم وقيمهم وقدراتهم (Whitmore, 2009) وهذا يتم من خلال أسئلة مفتوحة، ومن خلال التغذية الرجعية وكذلك التحدي المرن، وأخيراً معظم جلسات التدريب تنتهي بشكل من أشكال التدريبات التي تتم بالمنزل والوعد بالمسئولية على

تأديـــة هـــذه التدريـــبات ذاتيا (Whitworth, Kimsey-House&Sandha, 1998) وبهـــذه الطـــريقة فـــإن عمـــل الـــتدريب يمتد إلى أبعد من حدود الجلسة الواقعية، والمـــدرب يكون لديه القدرة على رفع العلاقة لتساعد في تحفيز العميل على اتباع وعوده الشخصية.

ومن الهام التأكيد على ان التدريب ليس علاج نفسي، بالرغم من ذلك فهو يحمل شـــبة ظاهريا لحد ما، وكما ذكر سابقاً فإن محترفي التدريب يعملوا مع الأشخاص ذوي الوظائـــف العلـــيا والذين يسعون إلى خدمات لتعلم كيف يحققوا أهدافهم بهذه الطـــريقة، فإن التدريب يرتبط بمجال علم النفس الإيجابي والذي يقوم فيه المتدخلين بالاهـــتمام بـــه، التميـــز المتـــزايد لقدراتهم وعلى النقيض من ذلك فإن المعالجين والاستـــشاريين يقومـــون على خدمة يخدموا الأشخاص في القضايا أو المشكلات العقلـــية؛ ويـــوجد اخـــتلاف أساسي بين التدريب والعلاج في أن العلاج يأخذ منهج مـــوجه تجـــاه المـــشكلة ويركز على تخفيف الألم والعجز (Biswas-Diener, 2009)، (Biswas-Diener&Dean, 2007). يـــوجد عامـــل آخر يميز التدريب عن العلاج وهـــو أن الـــتدريب مرتبط بكل مهنة بينما العلاج يهتم بان المعالجين، يتم تدريبهم علـــى التـــشخيص ومعالجة المرض النفسي أو العقلي، فإن المدربين يُدربون على تحفيـــز الأشـــخاص علـــى النمو من خلال الانعكاس الذاتي والتشجيع (Biswas-Diener, 2009). وكمـــا أن العلاقـــة بين المدرب والعميل ديناميكية وتختلف عن العلاقـــة بـــين المعالج ومتلقى العلاج بينما علاقة التدريب هي علاقة غير رسمية ويغلب عليها طابع المحادثة والمرونة (Biswas-Diener, 2009).

الـــتدريب يخـــتلف عـــن الـــتعلم أيضا، ويُعرَّف التعلم بأنه خبرة تعليمية تنقل المعلـــومات مـــن شخص لديه خبرة ومعرفة في موضوعٍ معين إلى شخصٍ آخر، وبهذه الطريقة فإن التعلم يشبه التمهن (تعلم مهنة ما) على عكس ذلك فإن التدريب لا يعرف بأنه معلومات ولا أن المدرب أكثر خبرة أو أكثر معرفة في مجال محدد (Whitmore, 2009). ورغـــم أن فوائد التعلم للشخص الذي يتلقى المعلومات من المعلـــم فـــإن المدرب يشجع الأفراد للوصول إلى نتائج واتخاذ قرارات قائمة على معـــرفتهم وفهمهم لأنفسهم، وإن العلاقة الهرمية بين المعلم والمتعلم لا تتواجد بين المدرب والعميل، فبدلاً من ذلك فإن المدرب هنا يظهر كزميل يعمل بشكل تعاوني مـــع عمـــيله لتحقـــيق هدف محدد. والحقيقة أن الكثير من المدربين ذوي الخبرات يستخدمون درجة من درجات التعليم في بعض ممارساتهم، كما ان يحدد المتدربين

المهـــرة الـــتعلم كمـــسلك تجاه عملائهم ولكن يوجد اختلاف واضح بين النموذجين للتعلم وللتدريب.

مجالات التدريب :

يمكـــن أن يطبق التدريب في مواقع متعددة كما ان وأكثر مجالات التعلم هي مكان العمل والحياة بوجه عام، التدريب على القيادة في أماكن العمل تسمى تدريب المديرين، الهدف من تدريب المديرين لا يشبه كثيراً من أشكال التدريب فإنه يحسن أداء وتطوير المديرين وكذلك القادة، على سبيل المثال: الإدارات الوسطى، والقيادة العلـــيا، وفي مواقع الشركات فإن أهداف الأداء وتشمل: تطوير المهارات المتعلقة بالتواصـــل، والقـــيادة، والعلاقـــات بالموظفين، وإدارة الأداء، والتطوير التنظيمي، وإدارة الـــضغوط، وأموراً أخرى تتعلق بالعمل. يؤكد تدريب المديرين على علاقة ثنائـــية بين المدير التنفيذي أو المدير والمدرب (Allcorn, 2006). بالرغم من ذلك فـــإن الـــتدريب فـــي أمـــاكن العمل لا ينحصر في العلاقات واحد لواحد، يستطيع المدربـــين التركيـــز على الفريق، على سبيل المثال: مديري الإدارات الوسطى، أو فـــرق المـــشروعات في منظمة لتحسين قدراتهم الإدارية ككل، والتدريب المنظمي يـــشمل عدد من السمات الفريدة مثل: التركيز بشكل كبير على مشاكل أماكن العمل وكـــذلك علـــى عـــدد من التحديات الأخلاقية. فعلى سبيل المثال إن هذا النوع من التدريـــبات يوجد عميلان، العميل الفعلي بنفسه (المدير) والشركة التي يعمل بها او يمتلكها، وهذا الصراع بين أهداف العميل(يقلل بداية من الوقت الضائع في التحرك، المجهود الضائع،....)

والمستـــشارين التنظيميين ذوي الخبرة يتناولون هذه القضايا مع عملائهم في بدايـــة العلاقـــة المهنـــية، على العكس من ذلك فإن التدريب على الحياة يسعى إلى إطلاق القدرة الشخصية ويوسع تطبيقاتها أكثر من تدريب المديرين لأنه لا ينحصر بـــنطاق معين ألا وهو مكان العمل، فبدلاً من ذلك فالتدريب على الحياة يحدث في أي وجـــه مـــن أوجـــه الحياة ويوجهه في ذلك أهداف شخصية للعميل، فعلى سبيل المـــثال: تغييـــر المهنة، تطلعات أكاديمية، تحسين العلاقات، التفكر، وكذلك أنماط الحـــياة الصحية. والتدريب على الحياة يحدث في عدد من المواقع، والتي قد تشمل مكـــتب المدرب أو منزل العميل أو حتى من خلال الإنترنت (Biswas-Diener, 2009). وعـــلاوةً على ذلك فإن إمكانيات تطبيق التدريب على الحياة كذلك ليس له حـــدود فـــي مجالاته بالرغم من أنه قد يتطلب بعض الإبداعية من جانب المدرب

والعميل، فإن التدريب له القدرة على تحسين اكتشاف الذات وتحسين الكثير من العملاء بأي هدف، والتدريب على الحياة يتعلق بمجموعة من التحديات الأخلاقية الفريدة، ومن أهمها ومن مسئولية المدرب أن يفرق بين مناطق التدريب المناسبة على سبيل المثال: الشك الطبيعي الذي يعايشه الشخص فيما يتعلق بتغيير المهنة، كذلك الأماكن الطبيعية على سبيل المثال: القلق الاجتماعي الذي يتداخل مع الوظائف الأساسية للشخص.

تطبيقات مدرسية للتدريب :

هناك مجال محدد للتدريب لم يطور أو يناقش مثل تدريب المديرين أو التدريب على الحياة وهو التدريب الأكاديمي، بالرغم من النقص في عالم التدريب على التدريب الأكاديمي فإنه يتزايد في الحقيقة حاليا حيث يوجد عدد من الأبحاث الدراسية التي تصف فوائد التدريب في المواقع التعليمية أو الأغراض التعليمية على سبيل المثال: ناقش (Anderson, Johnson, and Reding، ٢٠٠٥) الاستخدام القوي للتدريب من قبل المعلمين لخلق مناخ يساعد الطلاب على التعلم من خلال الثقة والانفتاح والأمل. بالرغم من أن الغرض الاهم لعرضي للموضوع كان تقديم فعالية برنامج مهارات التدريس لدى المدرسين فإن دراستهم دليل على أن تقنيات التدريب مفيدة في المواقع التعليمية لكلاً من الباحثين والمدرسين على حد سواء، وبالإضافة إلى العلاقات التدريبية بين المدرس والدارس فإن التدريب أيضاً يستخدم كأداة مهمة للمدرسين (Garmston, 1985, Showers, 1987). والتدريب للمدرسين يمكن أن يعطي تعاون ثقافي وثقة بالإضافة إلى أنه يعطي المدرسين الدعم المطلوب للوصول إلى طرقٍ بديلة ومناسبة لتعليم الطلاب الذين يتعاملون معهم (Showers, 1987) علاوةً على ذلك يوجد عدد من الطرق التي يتم فيها التدريب في مواقع أكاديمية وتشمل التدريب للمدرسين وكذلك تدريب المدرسين للطلاب، برغم من أن عدد قليل من الدراسات يعطي دليل على أن التدريب فعال ومناسب في المواقع الدراسية وعندما يتعامل مع المشاكل الأكاديمية، وهذا يتماشى مع الوعي المتزايد بأن تركيز القوة يمكن أن يكون فعال لدى الوالدين (Fox, 2008) وأنه أداة تدريس (Fox Eades, 2008). ويوجد دليل متزايد على أن تحديد استخدام نقاط القوة يمكن أن يؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة (Linley, Nelson, Wood Gillett & Biswas-Diener, 2010) وكذلك مستويات أعلى من الثقة (Govindji & Linley, 2007) لمستويات أعلى من السعادة (Seligman,

(Steen, Park & Peterson, 2005 ولأن التركيز يحدد ويطور القوة فإنه جزء متكامل في التدريب وأنه يستخدم بفعالية لمساعدة الطلاب.

مهنية التدريب :

من الواضح أن التدريب يستخدم كأداة ذات قيمة في أهداف التغيير الشخصي ويمثل قوة متزايدة في الكثير من المجالات وانه يعتبر تقنية عامة متزايدة لأنه يستحق الملاحظة. يجب التنويه ان التدريب يتطور في مهنية محترمة في كلاً من هذه المجالات. الحقيقة إن محترفي التدريب أنشأوا اتحاد المدربين الدولي لكي يدعموا المهنة بمعايير عامة للتدريب والممارسة (Biswas-Diener& Dean, 2007) واتحاد المدربين الدولي يؤكد على أهمية قانون الأخلاق العامة للتدريب ويعطي مصداقية مستقلة وأوراق اعتماد للمدربين في كل المجالات (اتحاد المدربين الدولي، ٢٠١٠). ويقيم اتحاد المدربين الدولي مؤتمر سنوي للمدرسين (المدربيين) يشارك فيه بالنتائج التدريبية على القضايا والاستراتيجيات المتعلقة بممارسات التدريب، ومن هذه الاستنتاجات يعطي الاتحاد الدولي للمدرسين إقرارات سنوية يمكن الوصول إليها في البحث للمساعدة في التطوير وتنفيذ وتطبيق ممارسات التدريب القائمة على الدليل في مجالات عديدة وبأعداد مختلفة، ويعطي أيضاً الاتحاد الدولي للمدرسين المدربين الفرصة لكي يتواصلوا خلال الأحداث الجارية من خلال الرسائل الإخبارية لعالم التدريب.

ومنظمة الاتحاد الدولي للمدربين العالمي هي منظمة ربحية وتحافظ على استقلاليتها من أي كيان تدريبي آخر، علاوة على ذلك فإن المنظمات التدريبية الموثوق فيها والتي تعطي معلومات غير متحيزة وموثوق بها للمدربين في كل أنحاء العالم. وبعيداً عن الاتحاد المدربين الدولي فإن العديد من المنظمات الأخرى تحاول أن تقدم المزيد لمهنية التدريب، على سبيل المثال: المجموعة الخاصة في علم النفس التدريبي وأنشئت من قِبل الجمعية النفسية البريطانية لأغراض تشبه أغراض اتحاد المدربين الدولي (Biswas-Diener, 2009). والجمعية الخاصة بعلم النفس التدريبي تعطي أيضاً معايير أخلاقية لممارسات التدريب وتسعى إلى تحفيز المهنة وتعاونها مع الأقسام الأخرى من علوم النفس (Palmer & Whybrow, 2005)، وتنشر أيضاً مجلة علمية عن الدلائل التجريبية لدعم استراتيجيات التدريب، وبالرغم من التداخل بين منظمات التدريب العديدة؛ فإنه لا يوجد نقابة

عامـــة للـــتدريب، لأن الـــتدريب اكتسب اهتمام عالمي لأن هيئات تدريبية إقليمية تطورت ونمت وتنظم وتعدد من المهنة بناءً على المعايير المحلية.

فاعلية التدريب :

كمـــا ذكر من قبل فإن التدريب يتم تنفيذه على اهتمامات عديدة تشمل التجارة والمـــنظمات والحـــياة، والمواقع التعليمية، وفي كل من هذه المجالات يبين الجانب البحثي العلمي أن التدريب يمكن أن يكون أداة فعالة لتحسين وتطوير وزيادة الأداء، علـــى ســـبيل المـــثال: التدريس في المجال التنظيمي أو المنظمة، وجد أنه يعطي إنتاجية فعالة وناجحة للمديرين إذا ما قورن بمعايير إجراءات التدريب (Olivero, Bane, & Kopelman, 1997). وتقـــول دراســـات أخـــرى أن علاقـــات تدريب المدربين يمكن أن تحسن دافع العميل لتحقيق هدفه وكذلك زيادة الحفاظ على الهدف الواقعـــي الذي يمكن تحقيقه (Grant, Curtayne, & Burton, 2009; Spence & Grant, 2007). وبالمـــثل فـــإن التدريب على الحياة وجد أنه يزيد من الحفاظ على الهدف الشخصي وكذلك يسعى لتحقيق هذا الهدف (Green, Oades, Grant, 2003 & Grant, 2006). وفـــي المواقع التعليمية فإن تدريب المعلمين وجد أنه يزيد من تحـــصيل الطلاب بشكل ناجح (Ross, 1992). والبحث في علم نفس التدريب يشير إلـــى عدد من فوائد التدريب فعلى سبيل المثال: فإن التدريب في المواقع التنظيمية وجـــد أنه يزيد من الرضا الوظيفي والالتزام تجاه المنظمات (Dingman, 2005). ونتـــيجة لـــزيادة الرضا والالتزام فإن القادة التنظيميين يشعرون بأنهم أكثر انشغالاً بمـــنظماتهم ولديهم تحفيزٌ أكثر على تحقيق أهدافهم، والرضا الوظيفي في الوظائف العلـــيا وجـــد أنـــه يرتبط بالمعلمين الذين يمارسون خبرة التدريب (Edwards & Newton, 1995).

والدراســـات البحثية على التدريب من خلال المجالات المختلفة يعكس النتائج فـــي تدريب المديرين والمجالات التعليمية مشيراً إلى أن التدريب لديه تأثير إيجابي علـــى الـــسعادة، علاوةً على ذلك فإن التدريب يمكن أن يزيد السعادة الشخصية أو الذاتية والسعادة النفسية، تحديداً فإن الدراسات تشير إلى أن التدريب يمكن أن يزيد من الرضا بالحياة (Green et al, 2006). والتأثير الإيجابي (Green et al, 2006) ويـــزيد مـــن الـــنمو الشخـــصي (Green et al, 2006) ويزيد من السيطرة البيئية (Green et al, 2006) (Spence & Grant, 2007)، وكذلك من العلاقات الإيجابية

مـــع الآخـــرين (Green et al, 2006)، ويـــزيد من الغرض في الحياة والإحساس بجدواها (Green et al, 2006). ويزيد من قبول الذات (Green et al, 2006).

ويقـــول الدلـــيل بأن الثقة المتزايدة والمرونة هي أيضاً نتائج إيجابية للتدريب تـــتعلق بالـــسعادة (Grant et al, 2006)، وأخيـــراً فـــإن هذا الفصل يشير إلى أن الـــتدريب يمكـــن أن يـــزيد من الفعالية الذاتية والأمل والقوة (Dingman, 2005، Edwards & Newton, 2005، Green et al, 2006). ومـــن الواضـــح أنه يوجد عـــدد مـــن الفـــوائد النفسية للتدريب؛ هذه الفوائد تعطي الأشخاص حرية واستقلال نفـــسي للحـــصول علـــى وجهـــة نظر والتقرير شخصياً في أفضل الطرق لتحقيق أهدافهم.

التدريب خلال التداخل الثقافي (عبر الثقافات):

لمهنة التدريب بوجه عام يجب إدراك أن أفضل الممارسات سوف تعتمد على المعاييـــر الثقافـــية المحلـــية، ومـــثل هذه المعايير تحدد العوامل الأساسية والمهمة بإحساس الشخص بكيانه، والطريقة التي يعبر بها عن عواطفه، على سبيل المثال: فـــي المجـــتمعات أو الـــثقافات الجماعية التي يكون فيها المكان يؤكد على التناسق والتـــناغم الجماعـــي أكثـــر من التحقيق الفردي، فإن هذه الثقافات لديها افتراضات مخـــتلفة تـــرتبط بعلاقة الفرد بالجماعة (Triandis, 1995). وفي المجتمعات الغير غربية على سبيل المثال: فإن شعور الفرد بكيانه ينساب ويتغير تدريجياً على حسب المواقـــف والأمـــاكن (Markus & Kitiyama, 1994). بالإضـــافة إلى ذلك فإن المجتمعات الجماعية يوجد بها تأكيد قليل على رصيد الفرد في النجاح (Triandis, 1995). كمـــا يـــوجد أيـــضاً الكثيـــر من المعايير الثقافية المختلفة التي تعبر عن العواطـــف (Eid & Diener, 2010،Tsai, 2007). وفي دراسة أخرى على سبيل المـــثال: اشـــار (Kim-Prieto & Eid, 2004) أن الناس في الثقافات الجماعية في أفـــريقيا في جنوب الصحراء الكبرى يقروا أن الذنب هو عاطفة مرغوب فيها أكثر وأن الكبـــرياء هـــو عاطفة مرغوب فيها أقل بالنسبة لأقرانهم في الدول الجماعية الأخـــرى فـــي أفريقيا. ويشير (Dwairy, 1999) إلى أن الاستحسان المجتمعي في الثقافات الجماعية بشكل كبير وفي مجتمعات الشرق الأوسط على وجه الخصوص.

وفـــي مجـــال الـــتدريب الأكاديمي فمن المهم أن نضع في الاعتبار أن دليل التوقعات الأبوية لها تأثيراً مختلفاً على سعادة الأفراد في خلال الجماعات (Oishi & Sullivan, 2005). علـــى ســـبيل المـــثال: فـــي مجمـــوعة من التجارب وجد

(Iyengar & Lepper, 1999) أن الدليل على أن الأطفال الأمريكيين الآسيويين يتمتعوا بمهارات حل الألغاز، على العكس من ذلك فإن الأطفال الأمريكيين الذين أصل أوروبي أمريكي فهم يميلون أكثر إلى الدقة وأن يقضوا وقت أطول في حل الألغاز، ويقول هذا البحث بأن الثقافة الأصلية (Origine) يمكن أن تلعب تأثيراً ملحوظا في تخطيط حياتنا اليومية وبما يمكن أن نشعر به وندركه على انه خبرة نجاح.

ويجب ملاحظة أن التدريب طُور واستخدم ودُرس في المجتمعات الغربية، والتأكيد على الفرد كوحدة للتحديث والتركيز كذلك على الفرد والاستقلالية تنعكس في الغرب (triandis, 1995). بالرغم من أن التاريخ الحديث مركز حول الغرب فإن التدريب أيضاً يمكن تطبيقه في ثقافات أخرى في مختلف الدول الغربية، وأن المدربين يجب أن يأخذوا منهج التداخل الثقافي لتحفيز النمو والتطوير في عملائهم، والحقيقة فإن (Rosnsiki & Abbott, 2006) قد لاحظا أن وجهة النظر المتداخلة ثقافياً يمكن أن تحسن التأثير في أي تدخل تدريبي. ولأستخدم التدريب وجد أنه فعال في دول عديدة من العالم فعلى سبيل المثال ان التدريب للمدربين قد تم دراسته في الصين (Leung, 2006)، في السلفادور (Abbott, 2006)، في جنوب أفريقيا (Maitland, 2005) وفي أغلب الأحيان فإن وجهة النظر الثقافية نوقشت فيما يتعلق بالثقافات القومية على سبيل المثال: الأمم المتحدة، وعلى الرغم من ذلك فإن مناهج التداخل الثقافي للتدريب يمكن أن تتواجد في عدد من الثقافات المختلفة القائمة على الجغرافيا واللغة والدين، والأخلاق، والوضع الاجتماعي، والجنس، والمنظمات، وعوامل أخرى قد تؤثر على وجهة نظر الفرد تجاه العالم (Rosnsiki & Abbott, 2006)، ومن المهم للمدربين وعملائهم أن يدركوا أن التأثيرات الرقيقة للثقافة مثل القيم والعادات والمعتقدات والممارسات للمجموعة، علاوةً على ذلك فإن منهج التداخل الثقافي يجب أن يعتبر كل العوامل الثقافية من وجهة النظر البيئية بمعنى أن التأثيرات من الأسرة والمجتمع والبيئة.

ولأن التدريب هو أداة يمكن استخدامها في العديد من الثقافات فإن المدربين يجب أن يكونوا قادرين على أخذ وجهة نظر التداخل الثقافي، (التدريب من خلال الثقافات المختلفة). فالثقافة تؤثر على مجالات كلاً من حياة وعمل المدربين وعملائهم، ويتطلب أخذ وجهة نظر التداخل الثقافي للتدريب من المدربين أن يفهموا ميراثهم الثقافي وافتراضاته وكذلك أن يتكيفوا مع الثقافة التي يعملوا من خلالها مع عملائهم، علاوةً على ذلك فمن المهم للمدربين أن يطوروا ويحافظوا

على الذكاء الثقافي القوي(Rosnsiki & Abbott, 2006) والذى يمكن تعريفة على انه قدرة المدرب على التكيف مع الثقافة في المجال الذي يعمل أو تعمل به (Rosnsiki & Abbott, 2006) وبالحفاظ على درجة عالية يستطيع المدرب أن يفهم بشكل أفضل وجهة نظر عميله وكذلك يشجع على المناهج البديلة المناسبة من ثقافات مختلفة أخرى لتحقيق الهدف، ووجهة نظر التداخل الثقافي هي أيضاً مهمة لنمو وتطوير العميل، وهدف التدريس يساعد العملاء في الوصول إلى قوتهم. كما أن تدريب التداخل الثقافي بتنوع من الطرق التي من خلالها يمكن تحقيق أهدافهم، ولأن التدريب من خلال وجهة نظر التداخل الثقافي تعطي الضوء لمناهج بديلة متعددة فإن المدربين وعملائهم يمكن أن يعملوا نحو خطة عمل تتناسب مع أفضل بيئة للعميل ولتكامل العناصر العديدة للثقافة والتي قد تشمل الرموز والسرد والعادات والمعايير والمعتقدات والقيم. في عملية التدريب يستطيع العملاء أن يطوروا خططهم لتحقيق أهدافهم والتي يدعمها جوانب متعددة لتقوية كيانهم وتطوير شخصياتهم (Rosnsiki & Abbott, 2006).

وبالرغم من فوائد أخذ وجهة نظر التداخل الثقافي في التدريب فإنه يوجد عيوب ومخاطر أيضاً يجب على المدربين أن يتنبهوا اليها، وقد ناقش (Rosnsiki & Abbott, 2006) تناقضين في اتخاذ منهج التداخل الثقافي:

١. ببعض المعرفة لثقافة معينة يمكن للمدرب أن يقوم بعمليات التعميم لوحدة الثقافة (أى يتم تعميمها على البيئات الاخرى) وهذا خطأ.
٢. المعرفة بالتأثيرات الثقافية تعطي وجهات نظر أساسية لتطور العميل ولكنها قد تحد أو تضيق من الإمكانيات في التطبيق في الثقافة الأصلية.

وبالإقرار بالفروق الفردية مع الثقافات والحفاظ على العقل المتفتح لاختلاف المناهج من الثقافات المختلفة فإن المدربين والعملاء يستطيعوا تجنب هذه التناقضات ويجدوا مساراً أمثل للحصول على أقصى قدرة ويساعدوا العملاء على تحقيق أهدافهم. بالرغم من ذلك يوجد العديد من التعليمات التي تطبق بشكل واسع النطاق من خلال الثقافات الغير غربية. ويوجد بحث مبتدئ ولكنه متنامي متعلق بالقضايا الثقافية في الشرق الأوسط. وإنه بالطبع من الصعب تعميم الشرق الأوسط كمنطقة بسبب التنوع الكبير في الأخلاق، الأعراق، اللغة، الدين والتأثيرات الثقافية في هذا الجزء من العالم، ورغم من ذلك يوجد تشابهات كبيرة في اتجاهات الثقافات الفردية في مثل هذه المنطقة كجانب عام بالنسبة للأفراد الأكبر سناً، وكذلك التأكيد على دور الأسرة والمجتمع وأهمية العادات الشرف الشخصي في المجتمعات.

بالإضـــافة إلى ذلك فإنه من الصحيح أيضاً أن الكثير من الشباب الذين يعيشون في الشرق الأوسط متأثرين بالثقافة المنقولة والتي يناضلون من أجل التوازن بين القيم التقلـــيدية وتأثير الثقافة العالمية الحديثة (Lambert, 2008). ويجب أن توضع في الاعتبار مثل هذه القضايا عند العمل مع عملاء من هذه الثقافات.

ولتنمـــية استراتيجية للاستشارات لتعامل المدرسين مع العملاء ، فإن في دولة الإمـــارات العربية على سبيل المثال، (Lambrt, 2008) في التعامل مع النساء في ان يدافـــع عن استخدام توجيه الجلسات وبشكل هادئ وغير رسمية ، والانتباه إلى قبول حفظ ماء الوجه وكذلك إلى إدماج الأسرة في بعض الأحيان. طبقا لهذه النتائج فإن النساء الإماراتيات اللاتي يعشن في كندا والذين يؤكدون على الإمكانية الكبيرة لتحقيق هذا المبدأ في التدريب كمنهج (مثال يظهر الفرق من خلال متغير الثقافة).

أخيـــراً فـــإن مـــن الهام التأكد على أن هناك توجه للباحثين وللمدربين اللذين يقومـــون بالـــتدريب يعملن في منطقة الشرق الأوسط وايضا مع إناثٌ من أصول الشرق أوسطية، فإنهم يوازون بين التكيف في نتائج البحوث العلمية وتقاليد ثقافتهم المحلية.

الخاتمة:

التدريب هو مجال ظهر عالمياً ويكتسب حاليا مكانة بالشرق الأوسط، والعلاقة المهنـــية التـــي تساعد الأفراد على تحسين أدائهم في العمل والمدرسة وفي حياتهم اليومـــية، وهو يركز بشكل إيجابي على النظر إلى الأفراد كمصادر للطاقة، كقدرة فطرية على النمو والتعلم. ويعمل المدربين مع عملائهم لوضع أهداف واقعية لخلق نوع من الإدراك الذاتي لتحسين المهارات وزيادة الدافعية. هذا، ومن الهام التركيز علـــى ان العمـــلاء مسئولين بأداء الواجبات المنزلية والالتزامات الأخرى، وهناك بحثٌ متنامي يقول بأن التدريب مفيد بوجه عام. وإنه مفيد على وجه الخصوص في الأماكن الدراسية وحتى الوقت الحالي برغم من ذلك فإن التدريب يطبق بشكل كبير في المجتمعات الغربية.

ومن منطلق أن التدريب اكتسب جذب مهني في مجتمعات الشرق الأوسط فإن المدربـــين والباحثـــين يجـــب ان يكـــيفوا الأدوات والمناهج الحالية لكي تتلاءم مع المعايير الثقافية المحلية، وهذا هو الوقت المناسب الذي يمكن للتدريب من خلاله أن يتحكم بشكل كبير في تطوير المهارت والإبداع لدى مدربي الشرق الأوسط والذي يساعد على تطور المهنة ككل.

الباب الرابع

تدخلات علم النفس الايجابى

Positive Psychology Intervention

١

الفصل الأول
السيكولوجية الإيجابية التطبيقية:
تقديم وتطبيقات في مرحلتي الطفولة والمراهقة

الفصل الأول

السيكولوجية الإيجابية التطبيقية:

تقديم وتطبيقات في مرحلتي الطفولة والمراهقة

Applied Postive Psychology

P. Alex Linley, Centre of Applied Positive Psychology, UK
and
Carmel L. Proctor, University of Leicester, UK

منذ ظهور السيكولوجية (علم النفس) الإيجابية على يد (Martin Seligman, 1999) وهـــي تتحدى الطريقة المتبعة في البحث والتطبيق والممارسة في مجال علـــم النفس وبينما ينصب اهتمام معظم العمل في علم النفس الغربي بعد الحرب العالمـــية الثانية على التخلص من التوتر والتعافي منه وعلى تقويم الاضطرابات، نجـــد أن القوة الدافعة للسيكولوجية الإيجابية توفر محرك جديد للنظر في الجانب الإيجابـــي مـــن التجربة البشرية، ولدراسة الشئ الجيد والصحيح لدى الناس وما الـــذي يجعلهـــم أقوياء وأصحاء، وكيف يمكن مساعدة الجميع ليعيشوا حياة تفي بمتطلباته وتشبعه.

فـــي مجـــال التطبـــيقات على وجه التحديد، نجد أن هذه القوة الدافعة الجديدة للتركيـــز علـــى الشئ الإيجابي قد خلقت سُبل جديدة للتفكير في التطبيقات، وتحدث جـــيل جديد من علماء النفس حتى يفكروا بشأن السبب وراء ما يفعله ولأية غايات. وهـــذا ما ينطبق على السيكولوجية الإيجابية التطبيقية. في بداية تطور هذا المجال، قـــام كـــلاً من Joseph, Linley بتعريف علم النفس الإيجابي التطبيقي بأنه "تطبيق بحـــث الـــسيكولوجية الإيجابـــية من أجل تحقيق الأداء الإنساني الأمثل"، ثم تابعنا مـــشوارنا وأشـــرنا إلـــى إمكانية الاستمرار في هذا العمل" على المستوى الفردي، الجماعـــي، المؤســـسي، المجتمعي... عبر المدى الكامل للأداء الإنساني، بدءاً من الاضطراب والتوتر وصولاً إلى الصحة والإشباع" (Joseph, Linley, 2004).

وكمـــا أوضح هذا التعريف (كما نأمل)، فإن تطبيق علم النفس الإيجابي يتعلق بتسهيل تحقيق حياة أفضل للأفراد، أو بمساعدة الناس حتى يقدموا أفضل ما لديهم. ويشير اتساع التعريف إلى مدى اتساع رؤيتنا لمجال تطبيقات علم النفس الإيجابي.

وعلم النفس الإيجابي ليس "شئ"، ولكنه مدخل، طريقة للقيام بالأشياء، وهذا هو ما يُلهم اتساعها التطبيقي (انظر Wood, Joseph, Linley, Harrington, 2006)، وفي ضوء ذلك، من الملائم أن نفكر في علم النفس الإيجابي بوصفه شئ ذو "نطاق واسع" تجتمع فيه العديد من المداخل المختلفة سوياً تحت مظلة جماعية من التركيز على "الشئ الإيجابي" (Linley, Joseph, Maltby, Harrington, Wood, 2009).

كثيراً ما يكون العامل الذي يحدد ما إذا كان تناول مدخلاً، تطبيقاً، أو مجالاً بحثياً ما في ضوء القاعدة العريضة لعلم النفس الإيجابي، أم في ضوء علم النفس الإيجابي التطبيقي، هو ما إذا كان هذا التركيز على الإيجابية متضمن إما كجزء من المعالجة والمنهجية، أو كجزء من النتيجة الخاضعة للدراسة (في ضوء البحث) أو المرغوبة (في ضوء التطبيق). على سبيل المثال، نجد أن المداخل التي تعتمد على نقاط القوة (مثال: Linley, 2008) تتأثر وبقوة بعلم النفس الإيجابي التطبيقي، ويمكن اعتبارها مداخل لعلم النفس الإيجابي بسبب عمليات التطبيق التي تستخدمها، وخاصةً التركيز على ما يفعله المرء بشكل جيد، والسعي للاعتماد على الشئ القوي والمُجدي نفعاً. من خلال العمل مع المراهقين والذي قد يتم تحت مظلة علم النفس الإيجابي، نجد أن ما قام به Reed Larson مع التطوير الإيجابي للشباب قد يكون مثالاً جيداً (Larson, 2000).

وبالمثل، نجد أن متغيرات الاهتمام الناتجة، سواء في البحث أو التطبيق، سوف تحدد ما إذا كان شئ ما يُعد مناسباً للتناول تحت مظلة قاعدة علم النفس الإيجابي. كثيراً ما يكون الاهتمام في علم النفس الإيجابي وحتى اليوم على السعادة بصفتها متغير ناتج من الاهتمام بعلم النفس الإيجابي بينما تمثل السعادة أهمية فعلية- ومع تجاهل أبحاث وتطبيقات علم النفس التقليدي لها- من الضروري كذلك أن ندرك أنها ليست المتغير الناتج الوحيد، أو حتى أنها ليست بالضرورة المتغير الأكثر أهمية.

عندما نُعَرِّف تطبيقات علم النفس الإيجابي بأنها تتعلق بتحقيق الحياة الجيدة، أو بمساعدة البشر ليكونوا بأفضل حالاتهم، فإننا نكون بذلك نشير إلى كوكبة ضخمة من الحالات، السمات، الخبرات، المجموعات، المجتمعات، المؤسسات والبيئات الإيجابية التي قد يراها الناس مرغوبة (Linley, et al., 2009). وبالمثل، قد تكون هناك متغيرات ناتجة أخرى على نفس القدر من الأهمية أو حتى أكثر، ولكن السمة الأساسية التي قد تجعل أي شئ قابل للتضمين تحت مظلة علم النفس الإيجابي الواسعة هي أن يسعى للدفع والزيادة والتطوير، بدلاً من الإصلاح أو

التحسين. لذلك كثيراً ما تحدث علماء النفس الإيجابيين حول اهتمامهم بمساعدة الناس على التقدم من +٣ وحتى +٨ على مقياس السعادة القومي، بدلاً من مساعدتهم في النهوض من – ٤ وحتى صفر، والذي قد يعتبر إعادة لعلم النفس التقليدي الموجه نحو علم النفس المرضي وتدخلاته.

لنكون أكثر وضوحاً، نحن لا نناقش هنا كون التخلص من التوتر وتحسين علم النفس المرضي أهداف غير هامة أو غير جديرة بالثناء بل نحن بعيدون كل البُعد عن ذلك. ما نقوله هو أنها ليست ا لأهداف الوحيدة التي يجب السعي لها، وأن الاهتمام بعلم النفس الإيجابي التطبيقي يركز أكثر على معالجة ودعم الجوانب الإيجابية من التجارب والخبرات الإنسانية، بدلاً من مجرد العمل على تحسين الجوانب السلبية أو السيطرة عليها.

تطبيقات علم النفس الإيجابي في مرحلتي الطفولة والمراهقة :

من الملائم أن نعترف بأن غالبية العمل الذي تم في علم النفس الإيجابي على مدار العشر سنوات الأخيرة كان يصب تركيزه على البالغين، بينما تأخر الاهتمام بالأطفال والمراهقين. وهذا يعني أن هناك المزيد من الأنشطة والبرامج البحثية الملحوظة والخاصة بهاتين المرحلتين والتي نحاول الآن أن نركز اهتمامنا عليها.

يقول (Seligman (2002 أن الأبحاث قد أثبتت كون النموذج المرضي لنمو الطفل وتطوره لم يؤدي إلى الوقاية من ظهور السلوك المضاد للمجتمع أو الاضطرابات النفسية لدى الشباب، مما يعني أن التركيز السابق على المشكلة لم يفي في توصيل النتائج الضرورية مع هذه العينة من الشباب ونتيجة لذلك، نما نموذج النمو الإيجابي للشباب من عدم الرضا عن البحث الذي يركز على أوجه العجز والقصور لدى الشباب بدلاً من التركيز على إمكانياتهم (Damon, 2004). أظهرت النتائج الحديثة المستقاة من هذا العمل أن النتائج الإيجابية للتربية الأخلاقية في بناء نقاط القوة في الشخصية يمكن أن تُستخدم كمصدات وحواجز واقية في وجه تطور كلاً من المشكلات النفسية والسلوكية لدى المراهقين (Park, 2004). وبالمثل، ظهر تأثير مانع كذلك للرضا عن الحياة بالنسبة للمراهقين وهو يرتبط بشكل إيجابي بمجموعة من السمات النفسية والاجتماعية المحمودة (Park, 2004) لذلك بدأ الانتباه ليحول إلى كيفية تحقيق المداخل الإيجابية لنمو وتطور الشباب لنتائج أفضل من المداخل التقليدية على تركز على المشكلة (Larson, et al., 2004).

تتـــناول الـــسطور التالية في الفصل الذي بين أيدينا، اقترابنا من تطبيقات علم الـــنفس الإيجابـــي فـــي مرحلتـــي الطفولة والمراهقة من خلال المنظورات الثلاثة للتجـــربة الذاتية الإيجابية، الرضا بالحياة، السمات الفردية الإيجابية وبالتحديد نقاط القوة الشخصية، والمؤسسات الإيجابية، مثل المدارس والتعليم على وجه التحديد.

التجـــربة الذاتـــية الإيجابـــية: الإحـــساس الذاتـــي بطيب الحال بين الأطفال والمراهقين:

بيـــنما كان رضا البالغين عن حياتهم هدف لدراسة مكثفة عبر سنوات طويلة (للمـــراجعة انظـــر Diener, 1984, Diener, Suh, Lucas, Smith 1999, Lyubomirsky, King, Diener, 2005)، نجد أن الرضا لدى الأطفال والمراهقين بـــدأ فقـــط للتو في اكتساب الاهتمام المناسب. وكما يرى (Park, 2004)، أظهرت الأبحـــاث الأخيـــرة حـــول الرضا لدى الشباب أن الإحساس الذاتي بطيب الأحوال "يـــساهم فـــي ظهور عدد متنوع من النتائج الإيجابية" و"يعمل كواقي أو حاجز أمام عدد من النتائج السلبية بما في ذلك الاضطرابات السيكولوجية. لذلك فإن الإحساس الذاتي بصلاح الأحوال ليس فقط مؤشر للنمو والتطور الإيجابي لدى الشباب، ولكنه كـــذلك قد يعمل كعامل مساعد في تحقيق الصحة العقلية لدى الشباب والحفاظ على استمرارها (Park, 2004).

عـــن طـــريق مراجعة ٤١ دراسة لرضا الشباب عن الحياة، توصل كلاً من (Proctor, Linley, Maltby, 2008) إلـــى أن الأبحاث تشير وبوجه عام إلى كون الـــشباب ذوي مـــستويات الرضـــا المرتفعة في الحياة يتمتعون بعلاقات اجتماعية وشخـــصية أفـــضل، ومشاركة في سلوكيات صحية أكثر، إظهار سلوكيات عنيفة ومضادة للمجتمع بشكل أقل، والإصابة بمشكلات أقل بعد أحداث مأساوية وكل ذلك علـــى عكس أقرانهم عن ذوي الرضا الأقل بالحياة. (لمزيد من المراجعة لمقاييس الرضـــا لدى المراهقين. نوجه عناية القارئ المهتم إلى أعمال (Proctor, Linely, Maltby, 2009).

في دراسة تتناول تأثيرات المستويات الغاية في الارتفاع من الرضا عن الحياة على هذه النتائج، درس كلاً من (Gilman, Huebner, 2006) سمات ٤٨٥ مراهق مـــن ذوي المـــستويات المـــرتفعة من الرضا الشامل عن الحياة. وبناءاً على نتائج دراســـات للبالغـــين أظهـــرت كون الأشخاص ذوى المستوى المرتفع في السعادة يـــستفيدون مـــن مجمـــوعة نـــتائج سيكولوجية شخصية واجتماعية، ذاتية إيجابية

(Seligman, Diener, 2002) افتـــرض كلاً من (Gilman, Huebner, 2006) أن تـــزايد الرضـــا عن الحياة قد يكون مفيداً بالمثل للمراهقين كذلك. بالإضافة لبحث سابق في هذا المجال، بحثت هذه الدراسة العلاقة بين الرضا عن الحياة ومتغيرات مـــتعلقة بالمدرســـة (مـــثل الخبرات المدرسية، متوسط الدرجات (GPA)، التقييم للالـــتحاق بالمدرســـة (SCEA)، متغيـــرات شخصية مثل الأمل، الاكتئاب والقلق، وذاتـــية (مثل العلاقات مع الأهل، التوتر الاجتماعي). توصلت النتائج المستقاة من التحلـــيل الارتباطـــي الداخلـــي إلى أن الرضا عن الحياة يرتبط بشكل إيجابي مع متوســـط الدرجات الدراسية، وتقييم الالتحاق بالمدرسة، العلاقات الذاتية، العلاقات مع الأصل، الأمل، تقدير الذات، وترتبط الذاتية، العلاقات مع الأهل، الأمل، تقدير الذات، وترتبط سلبياً مع الموقف تجاه المدرسة، تجاه المعلمين، التوتر الاجتماعي، القلق، الاكتئاب ومركز التحكم.

علاوة على ذلك، يتمتع المراهقون ذوي الرضا المرتفع بالحياة بدرجات أعلى على كل المقاييس عكس أقرانهم ذوي الرضا الضعيف بالحياة، كما سجلوا درجات مـــرتفعة على مقاييس الأمل، تقدير الذات ومركز التحكم (الداخلي)، ولكن درجاتهم كانـــت منخفضة على مقاييس التوتر الاجتماعي، القلق، الاكتئاب والمواقف السلبية تجاه المعلمين، عن ذوي الرضا المتوسط عن الحياة (Gilman, Huebner, 2006). بالإضـــافة إلـــى ذلك، لم تظهر لدى أي من المراهقين في مجموعة الرضا المرتفع مـــستويات إكلينيكـــية مـــن الأعراض السيكولوجية مقارنةً مع ٤٢% من مجموعة الرضـــا المتدني و٧% من مجموعة الرضا المتوسط. بشكل عام، تؤيد هذه النتائج مـــا توصـــلت إليه الأبحاث السابقة مع كلاً من البالغين والمراهقين، مما يؤكد على الفـــوائد الإيجابـــية للرضا المتزايد في الحياة والتي تعود على الأداء السيكولوجي الـــسلوكي، الأكاديمـــي والاجتماعي. كما أن هذه النتائج وغيرها تؤكد أيضاً على أهمـــية التركيز على السمات والمظاهر السيكولوجية الإيجابية للأداء الإنساني لدى الأطفـــال والمـــراهقين، وذلـــك عـــن طريق إثبات كون الإحساس الذاتي الإيجابي بـــصلاح الحـــال ليس مجرد شئ من الأفضل أن يمتلكه الفرد، ولكنه عامل واقي ومساعد يُحدِث عدد ضخم من النتائج الإيجابية في الحياة.

السمات الفردية الإيجابية: نقاط القوة للشخصية لدى الأطفال والمراهقين:

بالنظـــر إلى تأثيرات نقاط القوة الشخصية على الصحة ونسبة انتشار المرض لدى المراهقين، بحث كلاً من (Bromely, Johnson, Cohen, 2006) ما إذا كانت

نقـاط القـوى فـي الشخـصية أثناء مرحلة المراهقة مصحوبة بانخفاض خطورة الإصابة باضطراب نفسي أو نتائج سلبية أخرى خلال بداية مرحلة البلوغ. تم جمع البـيانات مـن عائلات أمريكية أجريت معها مقابلات في أوقات مختلفة على مدار ثلاثـة عقود. واستُخدم مكون مرونة الذات (الأنا) لتقييم نقاط قوة الشخصية خلال مرحلة المراهقة. أظهرت النتائج ارتباط ملحوظ بين مرونة الأنا عند متوسط عمر ١٦ سنة وخطورة الإصابة بالاضطراب النفسي أو الشخصي عند متوسط عمر ٢٢ سنة، حتى بعد ضبط العمر، الجنس، ومتغيرات أخرى. على سبيل المثال، ظهرت ارتـباطات إحـصائية هامة بين مرونة الأنا عند متوسط عمر ١٦ سنة وخطورة التعـرض لأربعـة أنـواع من المشكلات التربوية والمهنية، والصنف أو السلوك الإجرامي مثل المشاجرات أو التحرش الذي ينتج عنها إصابة ما، عند متوسط عمر ٢٢ سـنة (Bromely, et al., 2006). علاوة على ذلك، وُجِد أن الشبان ذوي نقاط القـوة الشخصية القليلة عند متوسط عمر ١٦ سنة كانوا معرضين لخطر الإصابة باضـطرابات نفـسية خـلال بداية مرحلة البلوغ، بينما ذوي نقاط القوة الشخصية الأكثـر عـدداً عـند متوسـط عمـر ١٦ سنة لم يكونوا معرضين لنفس الخطر (Bromely, et al., 2006). ولكـن تدعم النتائج المستقاة من هذه الدراسة النظرية القائلـة بـأن امـتلاك عدد متزايد من نقاط القوة الشخصية خلال مرحلة المراهقة يـساهم في تقليل خطورة الإصابة بعدد كبير من المشكلات السلوكية، والاجتماعية في بداية مرحلة البلوغ.

فـي دراسـة وضعت وصممت لزيادة صحة وتطور "القيم العاملة" "بيان نقاط القـوة للـشباب" (VIA- Youth)، توصل كلاً من (Peterson, Park, 2006) إلى نـتائج مـشابهة لـتلك المـستقاة من دراسات تناولت البالغين (انظر Seligman, Peterson, Park, 2004)، والقائلـة بـأن نقـاط القوة مثل الأمل، الحب، الامتنان والحـيوية، مرتبطة بتزايد الرضا في الحياة بين الأطفال. وتتوصل كذلك (Park, Peterson, 2006) لـنفس النتائج بين الأطفال الصغار من خلال دراسة للأوصاف الأبـوية الحـرة للأطفال وسماتهم الشخصية والسمات الفردية، حيث كشفت النتائج كون نقاط القوة الشخصية قبل الحب، الأمل والنشاط مرتبطة بالسعادة لدى الأطفال الصغار.

بالـرغم مـن أنها في البداية، اقترحت هذه الدراسات أن نقاط القوة الشخصية مـصحوبة بمـزيد مـن الأداء والإشباع الأمثل لدى الأطفال، كما هي في مرحلة المراهقة. كما أنه في عينة من طلبة الجامعة، أثبت كلاً من (Govindji, Linley,

(2007 أن استخدام الفرد لنقاط قوية (أياً كانت) يصحبه مستويات مرتفعة من الرضا في الحياة، التأثر الإيجابي، الصحة النفسية، النشاط والحيوية، احترام الذات والكفاءة الذاتية، وأن الارتباطات مع الحالات السيكولوجية الإيجابية يزيد حتى عند التحكم في الكفاءة الذاتية وتقدير الذات. ولا زال يبقى سؤال بدون إجابة وهو هل نقاط القوة العامة واستخدامها لدى الأطفال والمراهقين مرتبط تجريبياً بالصحة وصلاح الحال وبالأداء السيكولوجي الإيجابي أم لا؟، ولكن أثبت الدليل المأخوذ من دراسات على طلبة الجامعة والبالغين أن بالفعل هناك ارتباط.

فيما يختص بتطوير نقاط القوة لدى الأطفال، يناقش Linley, 2008 كيف يستطيع الأهل وأشخاص بالغين آخرين تحقيق ذلك. باختصار، يتعلق هذا بإضفاء الصفة الفردية على الأطفال، عن طريق فهمهم باعتبارهم كيانات مستقلة مع رغباتهم، اهتماماتهم، قواهم، سماتهم، تجاربهم، خبراتهم، شخصياتهم، آمالهم ومخاوفهم الخاصة بهم وهي جميعها أشياء مجتمعة لتجعل هؤلاء الأطفال أفراد متميزين. وعندما نُفرِد الأطفال ونفهم بهذه الطريقة، نصبح مسلحين بشكل أفضل بكثير حتى نستطيع ملاحظة وتحديد نقاط قوتهم المتميزة الفريدة، وحتى نساعدهم وندعمهم في تطوير واستخدام هذه النقاط.

ثانياً، يصف (Linley, 2008) أهمية الاعترافات بصوت الأطفال من خلال توفير الاعتبار الإيجابي الغير مشروط وقبولهم لما هم عليه بدون فرض توقعاتنا أو أحكامنا السابقة ككبار على حياة الطفل. وإتاحة الفرصة للأطفال لكي يعبروا عن صوتهم تتعلق بالنظر للعالم من خلال أعينهم واعتبار منظورهم للحياة صحيح وثمين، وهو ما يتأتى من خلال الاستماع النشط المتفاعل لما يقولونه وتقديرهم لذاتهم.

ثالثاً، يجب على البالغين تشجيع الإيمان بالنمو والتطور عند الأطفال كما يصفه (Dweck, 2006). وهو يتعلق بالإيمان بقدرتنا على تنمية وتطوير أنفسنا من خلال بذل الجهد، حيث يكون الثناء هنا على الجهد المبذول وليس تحقيق الهدف. وهذا عكس الاعتقاد بأن قدراتنا وذكائنا ثابت منذ ولادتنا ويعود للجينات الوراثية.

رابعاً، يرى (Linley, 2008) ضرورة السماح للأطفال بالتجربة ولارتكاب أخطاء (في حدود آمنة)، كوسيلة لمعرفة أنفسهم واكتشاف ما هم قادرين على فعله، خبراتهم واهتماماتهم و كذلك الأشياء التي يفضلونها أو يكرهونها أو يطمحون إليها. هذا الاكتشاف والتجربة تمثل ساحة لعب هامة يستطيع من خلالها الأطفال معرفة أنفسهم وبالتالي يتمكنون من معرفة وفهم نقاط قوتهم بشكل أفضل.

خامساً، معرفة نقاط القوة لدى الأطفال تتأتى عن طريق نمذجة الكبار أنفسهم لما يريدون من الأطفال فعله، كما يرى (Linley, 2008) على سبيل المثال، إذا كانت حياة الفرد البالغ نفسه مُقيدة عن طريق ظروف خارجية وهو يشعر أنه لا يملك القدرة لفعل ما يريده بطريقة تستغل نقاط قوته، تصبح هذه هي الرسالة التي يتلقاها منه الطفل. وعلى العكس، إذا كان الكبار يجدون الإشباع خلال تحقيق ذاتهم في الحياة، سيتمكنون تلقائياً من مساعدة الأطفال على القيام بنفس الشئ.

من الضروري الإشارة إلى أنه كي تلقى كل هذه الأنشطة الدعم الكامل يجب أن تحدث في بيئة غنية "بالبذور الذهبية". وبالبذور الذهبية يشير Linley إلى "الطريقة التي يستطيع بها شخص ما ملاحظة موهبة أو قدرة ما لدينا، يحدد أهميتها ويعززها معنا، حتى نبدأ في إضفاء صفة ذاتية عليها ونبدأ في التفكير. "أستطيع القيام بذلك! قد أكون جيداً في هذا" (Linley, 2008). هذه البذور الذهبية هي الكلمات الطيبة، التعليقات العميقة والملاحظات البناءة والتي يرعاها الطفل ويُضفي عليها السمة الذاتية ويعتمد عليها من أجل أن يكبر ليصبح ما يستطيع أن يكون عليه. وبدون شك يعتبر زرع هذه البذور الذهبية في الطفل هي أحد أهم الأشياء التي يستطيع الشخص البالغ القيام بها لأنها تسلح الطفل بالثقة والإيمان الذي سوف يحتاجه حتى يزدهر ويتطور في المستقبل.

المؤسسات الإيجابية – التعليم وتدريس علم النفس الإيجابي:

تزايد الاعتراف بدور علم النفس الإيجابي في التعليم عن طريق المدرسة، مدفوعاً إلى حد ما بنشر قضايا خاصة بعلم النفس الإيجابي وعلم النفس في المدارس، بالرغم من أنها لا تزال في المهد (Hall, Reschly, Gilman, Huebner, 2009). يتركز دور علم النفس الإيجابي في التعليم في تشجيع ومكافأة تعدُد المواهب ونقاط القوة التي يمتلكها الطفل عن طريق توفير فرص لإظهار هذه المواهب ونقاط القوة كل يوم بدلاً من تفريعهم بسبب أوجه العجز أو النقص لديهم (Gilman, Huebner, 2003, Riley- Tillman, McDougal, Chafouleas, Clonan, 2004).

تمتد النظرية والبحث في علم النفس الإيجابي للتعليم إلى جميع مظاهر التجربة والمنهج التربوي. على سبيل المثال، حدد (Clonan, et al., 2004) رؤية لمدرسة علم النفس الإيجابي، مع التركيز على مجالات المنع والوقاية (لتقليل التوتر)، الاستشارة (من خلال المنهج ومن يقدم خدمات مختلفة) وتطوير الكفاءة

(في المهارات الأكاديمية وخبرة وتفاعل الأقران الإيجابية). ولكن التحدي الذي يواجه علم النفس الإيجابي هو تحديد شكل المكونات الأساسية للسيكولوجية الإيجابية في المدرسة، كيف يمكن استغلال التدريس والبيئة الطبيعية للعمل على تعزيز مبادئ السيكولوجية الإيجابية وكيف تستطيع المدرسة إحداث تغيير متوازن ووضع خطة لذلك (Clonan, et al., 2004).

امتد كذلك اهتمام السيكولوجية الإيجابية المستخدمة في التعليم إلى اعتبار دور المقارنة الاجتماعية التصاعدية الفعالة في التعلم، النمو، التطور (Chon, 2004)، تعليم الطلاب كيفية إصدار أحكام عاقلة (Reznitsraya, Sternberg, 2004)، والتدريس الفاعل للسيكولوجية الإيجابية كموضوع مستقل (Baylis, 2004, Fineburg, 2004). كما أن الانتباه اليوم يتحول مدفوعاً بحركة السيكولوجية الإيجابية تجاه ما يمكننا فعله لجعل المدارس أماكن سعيدة (Noddings, 2003, Layard, 2005, Martin, 2005).

انطلاقاً من هذا العمل الأولي لتطوير مفهوم "المدارس الإيجابية"، يقترح (Huebner, et al., 2009) أن المدارس الإيجابية تمتلك ٥ سمات أساسية:

أولاً: نجدها تُقَدِّر أهمية الإحساس الذاتي بصلاح الأحوال لنجاح الطلاب كما ذكرنا من قبل.

ثانياً: تعمل هذه المدارس بفروق فردية بين طلابها، سواء كانت فروق في الشخصية، الاهتمام، القدرات أو التجربة والخبرات، في كل حالة تحاول مضاعفة الملائمة بين خبرات وتجارب المدرسة واحتياجات الطالب.

ثالثاً: تساعد على بناء علاقات داعمة بين كل أفراد مجتمع المدرسة، وتفعل ذلك من خلال برامج دعم السلوك الإيجابي في جميع أنحاء المدرسة.

رابعاً: تؤكد هذه المدارس على المهام التعليمية المستخدمة لزيادة مشاركة الطالب ونشاطه.

خامساً: عن طريق كل النقاط الأربعة السابقة، تحاول هذه المدارس زيادة الرضا المدرسي وتعزيزه بوصفه مؤشر أساسي للأداء حول ما يعنيه أن تكون المدرسة إيجابية – كما يحكم عليها طلابها.

تطبيق نقاط القوة في المدرسة والكلية :

في مجال التعليم، كانت هناك محاولات محددة لتطبيق نقاط القوة في الفصل، مع طلاب الكلية ومع طلاب تتراوح أعمارهم بين ٩-١٢ سنة ومع أطفال أصغر

سـناً (Miller, Liesveld, 2005). قـدمت مؤسسة Gallup برنامج تربوي للبحث عـن نقـاط القوة عبر عدد كبير من كليات وجامعات التعليم العالي (Anderson, Clifton, 2002). امتد البرنامج اليوم إلى الطلاب بين ٩- ١٢ سنة (Anderson, 2005)، وكانـت أولـى التقارير التي حصلنا عليها من المعلمين الذين يستخدمون البرنامج إيجابية (مثال، Handerson, 2005, Austin, 2006).

فـي المملكـة المتحدة، انطلق مشروع عبر مجموعة من المدارس الابتدائية (تتـراوح الأعمـار بـين ٥ وحتـى ١١) تحـت عـنوان الاحـتفاء بنقاط القوة (Celebrating Strengths, 2008). ربـط هـذا المـشروع نقـاط القوة بأحداث ومهـرجانات محددة خلال تقويم المدرسة، وتضمَّن أنشطة مثل الفصول التي تعتمد علـى نقـاط القـوة (معرفة نقاط القوة لدى كل التلاميذ في الفصل) كروت النجاح (كـتب لتسجيل تحصيل وإنجازات الطلاب)، واحتفالات وترحيب "بما سار على ما يـرام". فـي عملنا بالتعاون مع Jenny Fox Eades، قمنا ببحث مستمر في مدخل تـربوي يدعـى "صـالة ألعاب نقاط القوة" (Strengths Gym)، حيث يتم تشجيع الطلاب على الاضطلاع بالمهام التي تعتمد على نقاط قوتهم لدعم أهدافهم المنهجية (Fox Eades, Proctor, 2009). هـذا المشروع محل تنفيذ حالياً ويخضع للتقييم، مع توقع ظهور نتائجه خلال العامين القادمين.

علـى مستوى الكلية، يصف (Hetzel, Hulme, Schreiner, Lopez, 2009) تطبـيق مـدخل لتطوير الموهبة لدى طلاب الكلية من خلال تعليم يعتمد على نقاط القـوة. وهـو ما يعتمد على الفرض القائل بأن نقاط القوة لدينا هي مجالات أقوى لإمكانياتنا (Clifton, Harter, 2003, Linley, 2008) ويسعى إلى تضمين منظور نقـاط القـوة عبر تجارب التعلم لدى طلاب الجامعة. ويتأتى هذا من خلال تطوير الإحـساس بالمجتمع في الفصل عن طريق مساعدة الطلاب لفهم نقاط قوتهم وكيفية اسـتخدامها للمشاركة، عن طريق بناء انفعالات إيجابية من خلال تجارب وخبرات التعلـيم النشط التي تظهر في نقاط قوة الطلاب وأساليب تعليمهم، عن طريق إثارة الفـضول بوضـع مهام ذات مغزى شخصي توفر توقعات واضحة حول الطلاب وإتاحـة مجـال واسع من الاختيار أمامهم، وزيادته مع مستوى أمثل من التحدي، وأخيـراً، عـن طريق زيادة كفاءة الطلاب الذاتية الأكاديمية من خلال توفير تغذية عكـسية متكررة، بنائية وذات توقيت مناسب. كل هذه الأنشطة مصممة لكي تزيد مـن مـشاركة الطـلاب ولتحقيق ملائمة أفضل بين الأنشطة التربوية ونقاط القوة الطبيعـية والمزايا الشخصية التي يجلبها الطلاب معهم. هذا المدخل الذي يتمحور

حـــول الفـــرد ويعـــتمد على نقاط القوة لا يزال في مراحله المبكرة، ولكن النتائج الأولـــية المـــستقاة من كلاً من مشاركة الطلاب والتحصيل الأكاديمي نتائج مبشرة ومشجعة (Schreiner, et al., 2009).

الخاتمـــة :

استخدام السيكولوجية الإيجابية لتحسين مستوى حياة الصغار. كما أوضحنا في هـــذا الفـــصل- كما نأمل، تستخدم السيكولوجية الإيجابية وتطبيقاتها لإحداث فرق إيجابـــي في تطور ونمو الطفل والمراهق على مستويات التجربة الذاتية الإيجابية، الـــسمات الفـــردية الإيجابـــية والمؤسسات الإيجابية. بينما يظل العمل في مراحله الأولـــى، نجد النتائج الأولية ليس فقط مُشجعة، ولكنها كذلك تمتلك تضمينات هامة لتطويـــر السياسة والتطبيق في ضوء تربية ورعاية الطفل والمراهق. ودائماً يظهر اســـتخدام المـــدخل الإيجابي وهو يؤدي إلى فوائد على المستويين الفردي ومستوى النظام بدون مؤشرات عكسية تُذكر. ولهذه الأسباب، وبالرغم من المراحل المبكرة مـــن العمل في هذه المجالات والتي طبقت السيكولوجية الإيجابية وكان لها مساحة هامـــة فـــي التأكيد على أن مرحلتي المراهقة والطفولة يقدمان أشكال من الإشباع والإنتاجية للفرد وبالتالي فهي مراحل هامة، نبقى مفعمين بالتفاؤل.

٢

الفصل الثانى
التفاؤل : ما هى حقيقته ،
ما هى طبيعته وما هى تعقيداته

الفصل الثانى

التفاؤل: ما هى حقيقته، ما هى طبيعته وما هى تعقيداته

Optimism and Learned Optimism

Charles Martin Krumm, Universite de Bretagne Accidentale
IUFM de Bretagne, IFEPSA- Lesponts de ce, France

التفاؤل يمكن تفهمه من خلال عمليات متعددة بداية من صحة الفرد حتى التنمية الاقتصادية للمجتمع ككل، يمكن للتفاؤل ان يكون له فضائل عظيمة. مثال ذلك Buron 2000 يعطى العديد من الدلائل والتى تشير بقوة للارتباط الوثيق بالتفاؤل مع الصحة البدنية والنفسية والعقلية للفرد، من المدهش حقيقة ان للتفاؤل دور فعال فى التنمية الاقتصادية خلال القرن ال١٩ والقرن ٢٠ (راجع Maynard Keynes,1999g) ومن الهام ذكره ان الفترة الحالية لنتائج الأزمة الاقتصادية تتطلب بشدة ادماج الفضائل والمميزات التى تصاحب التفاؤل والثقة بالذات (Ruri, Robinso 2007) ولكن ما هو المعنى والمفهوم للتفاؤل؟

مقدمة

يمكن تعريف التفاؤل بأنه الميل لأعتبار الأشياء والأمور تسير فى الاتجاه الأفضل، فالشخص المتفاؤل يعكس الثقة فى التوقع لحدوث شئ إيجابي وجيد لحدث معين.

لكن التفاؤل يعنى غياب التشاؤم؟ بشكل آخر، هل أن المتفاؤل هو المتوقع للأحسن والمتشاؤم هو المتوقع للأسوأ؟؟

طبقا ل (Chang, 2007)، من الهام تحديد المفهوم والفروق بين التفاؤل، التحكم الداخلي وتقدير الذات وذلك بسبب أن هناك ارتباط بين مفاهيم كل منهم، فى نفس الاتجاه، يشير الباحث ان التشاؤم لا يجب خلطه مع نقص التحكم، نقص الذات.

على كل حال، فإن مفهوم التفاؤل يعنى أنه متغير للشخصية الإنسانية والذى يمكن تعديله بدرجات متفاوتة. هذا الاتجاه يشير إلى أن المقياس المستخدم، أيا كان، يشير لارتباط هذا المفهوم بخصائص مفصلة مثل السعادة، الأمل، الإصرار،

الإنجـــاز، الـــصحة،.... (Peterson, 2008) أو أن يكون عامل وقاية فى مواجهة المـــشاكل المرتبطة بالتكيف فى البيئات المختلفة أو المواقف الصعبة (وفاة قريب – مرض خطير....) (Southurch et al., 1999).

بـــشكل عام، التفاؤل يرتبط بالعديد من المتغيرات كعامل مستقل وكذلك كعامل تابـــع. فطـــبقا ل (Chang, 2001)، بالـــرغم من الدور الواضح للتفاؤل فى جميع الدراســـات، فإنـــه ليس بالعملية البسيطة ولذلك سنقوم باختصار بعض من الأدوات البحثية والاتفاقات والاختلافات بينهم.

للتوضـــيح أكثر، من خلال اليوم العادى يعيش الإنسان وقت جيد أو وقت غير جـــيد وهـــذا شيء طبيعى للجميع، أما التساؤل الهام هل التفاؤل والتشاؤم يشير إلى ســـمة أو إلـــى حالة؟ هل هو تكوين نفسعصبى يحمل القدرة على توظيف مثيرات عـــصبية مـــتعادلة؟ والذى يساعد على اختيار وارشاد الطريقة المناسبة للتكيف مع المجتمع (Allport , 1961) أم هى حالة مرتبطة بموقف معين.

يشير (Rolland, 2004) أن السمات يمكن إعتبارها كتكوينات متماسكة بشكل نـــسبى (ثابـــتة نـــسبيا ومرتبطة عبر المواقف بشكل نسبى) وذلك صالح للأفكار، الانفعالات، وللسلوك. فالسؤال هو هل التعادل يشير الى هذا النوع من التفسير.

أشـــار Rolland, 2004 ان الـــتفاؤل يـــرتبط بالشخصية الانبساطية والتشاؤم بالعصابية Nevrosisme وعلى ذلك، فالتفاؤل والتشاؤم يشير لخصائص ثابتة نسبيا للشخصية الإنسانية والتى يكون لها ثبات فى المواقف. هذه المعلومة ثابتة من خلال مـــئات الدراســـات العلمـــية ســـواء كان القياس عن طريق مباشر أو عن طريق غيـــر مباشـــر وذلك عن طريق أسلوب التفسير (Explanatory Style) (راجع Salama-Younes من هذا الإصدار).

بشكل ملخص، التفاؤل والتشاؤم يمكن قياسهما وذلك من خلال الطرق الآتية:

مفاهيم مباشرة للتفاؤل :

- **نموذج Dember 1978**

مـــنذ أواخر السبعينات، قام Dember, 2001 بمحاولة القياس المباشر للتفاؤل والتشاؤم. فقد قام بتصميم أداة بحثية مكونة من ٢٠ عبارة (مفردة) لقياس التفاؤل و ٢٠ مفـــردة لقـــياس التشاؤم وذلك على مقياس تصحيح رباعى. أشار Dember, 2001 أن المقياسان يقيسان مفهومان نسبياً مستقلان وليسا طرفان لبعد واحد. وعلى ذلك فإن الفرد يمكن تصنيفه على أنه متفاؤلا بحصوله على درجة أعلى من الوسيط

علـــى مقياس التفاؤل وأقل من الوسيط فى مقياس التشاؤم. يجب الذكر بأن دراسات لاحقـــة قامـــت باختصار الأداة الى ١٦ عبارة لكل من التفاؤل و١٦ عبارة للتشاؤم كمـــا أكـــدت العديد من الدراسات العلاقة الارتباطية الدالة بين المقياس والأدوات البحثية التالية.

The "Optimism Pessimism instrument"
The "Attributional Style Questionnaire (ASO)
The "Life Orientation Test" (LOT)

- **نموذج Norem L Cantrer 1986**

يتجه هذا النموذج نحو ما يسمى الاستراتيجيات.

"اســـتراتيجية الـــتفاؤل والتشاؤم الدفاعى" والتى يتم استخدامها بشكل متماسك وخاص فى المجالات المختلفة التى يحييها الفرد (Norem, 2001) والتى تشير إلى أن الفـــرد يمكـــن أن يتـــبع استراتيجية ما فى مجال ما " المجال المدرسى مثلاً " واستراتيجية اخرى مختلفة فى موقف آ خر " المجال الرياضى على سبيل المثال " والـــذى لا يمكـــن مـــن خلالـــه ضمان النجاح أو التوقع به. تسمح الاستراتيجيات بالمـــساهمة فى تنظيم الانفعالات والسلوكيات والتى لها نتائج انفعالية ودافعية. طبقا للباحثان، يقدم هذا النموذج شكل نظرى مختلف عن النموذج السابق.

وبالرغم من أن غالبية المقترحات فى المداخل النظرية الأخرى تشير أن الفرد يمكـــن تصنيفه على انه إما تفاؤلى أو تشاؤمى، فإن هذا النموذج يشير ضمنيا بأن الفـــرد يمكن تصنيفه فى وقت ما على انه متفاءل وفى وقت آخر على انه متشاءم وذلك تبعا للمجال (Context)

عندما يظهر الفرد تفاؤله أو تشاؤمه فلا يعنى ذلك انها سمه أو متغير للشخصية خاصـــة بـــه ولكن غالبا هى استراتيجية تستخدم بشكل لا ارادى. هذه الاستراتيجية تـــسمح للفـــرد بالحماية ضد احتمالية الفشل والتحضير إليه، تقليل التأثيرات السلبية التابعة لحدوث هذا الفشل، تقوية الدوافع بزيادة المجهود.

نتيجة لذلك وبالرغم من ان التفاؤل يرتبط بالعديد من الإحداث الإيجابية الجيدة " مثل السعادة، الرضا، الامتنان،..." والتى يمكن قياسها بطرق مختلفة وفى مواقف مـــتعددة (Norem L Cantrer 1986) فـــان التشاؤم الدفاعى يرتبط بالتأكيد بنقص الـــثقة بالـــذات وفـــى المستوى العالى بالقلق والذى يسمح بالنجاح وتحقيق أداءات مرضـــية بفضل تحليل المواقف والظروف الممكنة، ومع ذلك، هاتان الاستراتيجيتان تتميزان بالتقدير للنجاح والتجنب للفشل (Peres et al., 2005). هاتان الاستراتيجيتان

تم تناولهما مع الرياضيين ذوى المستوى العالى، وقد تم إثبات أن تفهمهم وادراكهم يساعد على تجنب الفشل فى بعض التقنيات المستخدمة للاعداد العقلى أما فيما يخص الأفراد المميزين للتشاؤم الدفاعى، فان التأثيرات السلبية والتوقعات تساعد على تركيز الانتباه فى حين انه على العكس توقع الأحداث وتطورها ليس له أهمية فى استراتيجيتهم (Norem, 2001). أخيرا يجب على المدرب ان يكون حذرا فى التعرف على الاستراتيجية التى يتباناها اللاعب قبل المنافسات (قلق زائد مقابل ثقة زائدة) حتى يمكنه التصرف بالاستراتيجية الاكثر فاعلية.

- **نموذج التفاؤل الممتلك (Dispositional Optimism, Corver & Scheier)**

طبقا للباحثان "الأفراد المتفاءلون يتوقعون حدوث خبرات نجاح فى المستقبل" فى حين المتشاءمون العكس.

التفاؤل هنا اذن هو متغير معرفى يتكون من الثقة العامة بالحصول على نتائج إيجابية، هذه الثقة مؤسسة على تقدير نسبي للفرد بشعوره بكفاءته الشخصية. وعليه فإن الفرد ينظم أفعاله لمجابهة الصعوبات والمواقف الضاغطة. وطبقا للنموذج فان التوقعات يمكن ان تعمم عبر المواقف وتكون ثابتة فى الوقت. وعلى ذلك فان التفاؤل هو " الميل الثابت للفرد بالتفكير فى المرور بخبرة إيجابية وليست سلبية " (Carver & Scheier 1982) فطبقا للتعريف، فسر الباحثان ان إذا ما اعتقد الفرد بالتناقض بين الأهداف والمواقف فانه يبذل مجهود إضافي للوصول للأهداف المنشودة. التفاؤل اذن يستطيع الإصرار على مواجهة المشكلات وتقديم الأفضل طبقا لإمكاناته وقدراته وذلك بدلا من تجنب الصعوبات كما يفعل المتشائم

قياس التفاؤل الممتلك (Dispositional Optimism)

صمم Carver & Scheier 1982 أداة (LOT) "Life Orientation Test" والتى تم مراجعتها إلى LOT- R عام 1994 وكما تم تقنينها على العديد من اللغات والتى تتكون من ٨ عبارات (٤ عبارات تقيس التفاؤلية، و٤ تقيس التشاؤمية) على انها بعد واحد متصل Undimensional.

الاختيار بين متعدد من ١ : ٤ اختيارات. هذه الأداة تم مواءمتها وتقنينها على النشء Youth Life Orientation Test.

النتائج للتفاؤل

أكدت الأبحاث بان المتفائل يستطيع تبنى استراتيجية معرفية لمواجهة المشكلات والصعوبات فى حين ان المتشائم يتبنى استراتيجية اكثر سلبية وتواكل

تجاه المشكلات (Scheier, Carver 1987). يؤكد الباحثان بانه كلما كانت الاستراتيجية المعرفية للتفاؤل اكثر كفاءة كلما قلل من التأثيرات السلبية الممكنة للضغوط البدنية والانفعالية. من ناحية أخرى، التفاؤل هو عامل حماية لمواجهة صعوبات الحياة وانه مرتبط بشدة بالصحة العقلية والبدنية الجيدة. وطبقاً لـ (Peterson, 1993; 2000) التفاؤل يذهب إلى انه متغير هام للتنبؤ بالتكيف الإيجابي ومقدار الشعور بالسعادة والرضا (Diener et al., 1985, 1999) وذلك للشباب والبالغين. أكدت الدراسات كذلك على قدرته التنبئية لتحسين السعادة والعافية (Wellness and Well-being). يلعب التفاؤل ايضا دورا هاما لدى المصابين بأمراض مزمنة أو عمليات جراحية (Scheier et al., 1989, Carver et al., 1993). المجال البحثى للتفاؤل لم يقتصر على المجال المرتبط بالصحة ولكنه ذهب لمجالات عديدة أخرى كالمجال الأكاديمي الدراسي والرياضي. مثلا أشار Rolbirs, Spence, Cpask (1991) للعلاقة الارتباطية القوية الدالة بين التفاؤل والنجاح الدراسى. أشار Ford, Eklund & Gordon (2000) ان مستوى التفاؤل والتقدير العام للذات مرتبطان بمقدار المواجهة للضغوط المرتبطة بالتغيريات فى الحياة، المقللة للقابلية للانجراح (Vulnerability) والخاصة بالإصابات الرياضية وكذلك فى وقت الاستشفاء بعد الإصابات. وفى دراسة Gould, Dieffenbach & Moffett (2002) ان الأبطال الأمريكيين يمتلكون القدرة على ممارسة المهارات النفسية مثل الإدارة والتحكم فى القلق، الثقة، المرونة، الذكاء الرياضي، القدرة على التركيز، الروح الرياضية، تحديد الأهداف وتحقيقها، الأمل والتفاؤل اللازم للوصول لمستوى إتقان مناسب.

ولكن إذا كان هذا المتغير له كل هذا التأثير والوقع فى مجالات الحياة وكيف يمكن تقويمه وكيف يتبلور فى الشخصية؟؟

يظهر التفاؤل فى كلا من السمات المرتبطة بالفرد كما تظهر فى العلاقات البيئية التى يعيشها. وعلى ذلك فطبقا لـ Polomin, et al., 1992 يوجد جانب من هذه المتغيرات المرتبطة بالشخصية جينى وراثى. والجانب الآخر مرتبط بالجانب البيئي والمرتبط بالعلاقات بالآخرين (Terottier. et al., 2007) علما بأن النتائج أكدت وجود علاقات ثقافية اكيدة (Chang , 2001).

الخبرات المرتبطة بالنجاح والفشل وكذلك السلوكيات التى تعطى للأولاد تبلور مستوى التفاؤل لديهم. وعلى ذلك، فان أسلوب التدخلات المعرفية السلوكية

القـــائم علـــى استثارة التدريب على فاعلية الذات، حل المشكلات، تحديد الأهداف واتخاذ القرارات له تأثير أكيد على اكتساب التفائلية.

ملخص التفاؤل المقاس بشكل مباشر

وفقا للعديد من الباحثين، نظريا، الفرد لا يمكنه ان يكون متفائلا ومتشائما فى نفـــس الـــوقت فـــى حـــين ان المعلـــومات السابقة تشير إلى إمكانية حدوث ذلك (Dember, 2001, Norem, Landor, 1999, Carver & Scheier) وعلـــى ذلـــك أشـــار (Benyanini, 2005) بمـــنهج وسطى فى ان الفرد يمكنه ان يظهر التفاؤل والتشاؤم سويا (راجع Salama-Younes, et al., 2005).

الخلاصـــة أنه يجب التأكيد على ان التشاؤم لا يرتبط دائما بالأداء الضعيف والعكـــس مـــع التفاؤل ومثال ذلك أشار Dember (2001) ان التشاؤم واستراتيجية التـــشاؤم الدفاعـــى هى عامل للشخصية اكثر موائمة فى مواقف متعددة مثل قيادة السيارات أو لعب الحظ (القمار، الخيل،....).

المفاهيم الغير مباشرة للتفاؤل :

- **نموذج الأمل ل Snyder**

الأمـــل لـــيس الـــتفاؤل بالرغم من اشتراكهما فى نقاط متعددة نظريا ولكنهما مخـــتلفان مفاهيمـــيا. فالتكوين النظرى للأمل يدخل بشكل عام فيما يسمى " التفكير الإيجابي" (Snyder et al., 2001)

فطبقا للباحث، إذا ما أغلقنا اعيننا وفكرنا بالمستقبل فانه من السريع جدا تخيلنا للشئ الذى نريد تحقيقه. هذا الشيء والذى يمكن ان يشغلنا ونكون موجهين لتحقيقه هـــو الأمل، نظريا هناك عنصران أساسيان يوجهان الفرد معرفيا تجاه الهدف. هذه العناصـــر هى أولا قوة الارادة أو الطاقة التى تجعل الفرد جاهزا لتحريك ما يعتقده فـــى إمتلاكه لتحقيق الهدف (Agency) والآخر هو الإدراك لكفائته وقدراته لإيجاد الوســـائل المخـــتلفة لتحقـــيقه (Pathway). بمعنى آخر، هذه النظرية مؤسسة على الإرادة من ناحية وعلى الوسائل الممتلكة لتحقيق هذه الأهداف من ناحية أخرى.

مـــن الهام اذا تحديد كيفية التأثير الذى يلعبه الأمل فى تحديد واختيار الأهداف المخـــتلفة. فالاختـــيار للهدف يعتمد على ٣ عناصر أساسية وهي. القيمة، المنفعة، الأمـــل (Snyder, 2002) وعلى ذلك فان هذا النموذج يظهر ان الأمل له درجة ما لتحقـــيق كل هدف وعليه فان الفرد يكون قابلا لمواجهة درجات متفاوتة من الأمل

فـــى طريقه لتحقيق أهدافه. فى الغالب إذا ما ترك أحد الطلاب الاختبار الذى كان محـــددا مسبقا فانه فى الغالب السبب فى ذلك هو اما عامل القيمة أو عامل المنفعة. الحقـــيقة ان الأمل نادرا جدا ما يكون هو السبب وعلى ذلك فإنه من الجدير الأخذ فى الاعتبار هذا العامل فى التوجيه الرياضى أو التوجيه الدراسى.

أدوات القياس

تم تصميم آداتان لقياس عامل الامل وهما:

The Trait Hope Scale (Snyder et al., 1999)، والآخـــــر The State Hope Scale (Snyder, et al., 1999).

مـــن خلال أداة بحثية لدراسة الأمل بشكل عام وكذلك على ايه درجة خاصة بأوقـــات محددة، يسمح إذن بدراسة النتائج التى يمكن الاستفادة بها من متغير الأمل (المجالات، الظروف، الأوقات ،.....)

النتائج :

الإطـــار النظـــرى لهـــذا الـــنموذج البحثـــى له الكثير من الدراسات الطولية والمـــستعرضة فى المجال الدراسي، التوافق النفسي والمجال الرياضى. فعلى سبيل المثال، الأمل يرتبط بشكل مباشر بالشعور الإيجابي للفرد نحو ذاته (Snyder, 2001). الأطفـــال ذوى الدرجة المرتفعة من الأمل لديهم قدرة بالغة على اكتساب المهارات المطلـــوبة لتحقـــيق الأهداف الخاصة. فى مجال آخر أكدوا Hollen et al., 2001 علـــى ان الأمـــل هـــو المتغيـــر الوحـــيد القادر على التنبؤ بالقدرة على المواجهة (Coping) للتغلب على المشكلة حتى بالرغم من وجود عامل التفاؤل.

بشكل مختصر جدا، تشير إلى ان هناك ٣ أنماط من الاستراتيجيات

استراتيجية تحديد الهدف (الأهداف)

استراتيجية التخطيط بالوسائل المتاحة لتحقيق الأهداف (Pathway)

استراتيجية تنمية الإرادة (Agency)

طـــبقاً لهـــذه الاستراتيجيات، تمت دراسات متعددة على تفهم جدواها للأطفال والبالغين (Cheaven et al., 2001).

هذه الأنماط الثلاثة تبرر ان الإطار النظرى لكلا من التفاؤل والأمل مرتبطان بـــشكل يجعلهما عناصرا أساسية مترابطة فى بعض المراجع العلمية المختلفة مثل (Pererson 2006, Chang 2001). ويعتبـــر أيـــضا (Snyder) الـــنموذج المرتبط بالأمل مقارب لظاهرة التوقع الإيجابي Positive Atteites ومرتبط بالإطار النظرى لأســـلوب التفـــسير Explanatory Style (مفهـــوم، مقاييس، أسلوب تفسير، راجع

فـــصل Salama-Younes هذه الاصدار). وباختصار إذا كان هناك اختلافات بين هذه النظريات فما هى؟؟

اتجاهات حديثة فى دراسة أسلوب التفسير

ينظـــر حديـــثا لأسلوب التفسير السببى على انه عامل بعيد Diastral variable (Peterson Steen 2002) أو عامـــل ممـــتلك للخطر Dispositional factor of risk (Pererson & Park 1993). بالـــرغم من ذلك، اغلب الدراسات التى تم تنفيذها فى هذا النطاق لم تدرس أسلوب التفسير بهذه الطريقة للتنبؤ بالنتائج أو بحاله صحية جيدة.

وبدراســـة هـــذا الإطار، يوجد طريقتان لتفهم ودراسة هذه الاتجاهات الحديثة لأســـلوب التفسير. الاول يتكون من وجود عوامل وسيطة (Mediator) بين أسلوب التفسير كعامل مستقل وعوامل تابعة كالاكتئاب أو الصحة النفسية مثلا. بشكل اكثر تبسيطا العامل البعيد (Distal) يكون له دور فى التأثير على العامل الوسيط أو على شدته والتى بدورها تؤثر على العامل التابع (Rascle , Irachabal, 2001).

ومـــن ضمن هذه المتغيرات الوسيطة لأسلوب التفسير ، تقترح النظرية التوقعات (expectation) والذى بدوره له تأثير على النتيجة (Pererson, Steen 2002).

الشكل الأخر وهو اعتباره كعامل Moderator. وهو المتغير ذو طبيعة كيفية أو كمـــية الـــذى يؤثر فى اتجاه أو شدة الاتجاه للعلاقة بين العمل المستقل (أسلوب التفسير) والعامل التابع (النتيجة) (Rascle , Irachabal , 2001).

فبالـــرغم مـــن أن العامل (Mediator) يعطينا معلومة عن كيف ولماذا تحدث عـــدد مـــن التأثيرات، فان العامل (Moderator) يشرح لنا متى وتحت اى ظروف يحـــدث هذا التأثير (Bsauer , 2002). فمثلا (Tackson , Sellers , Pererson , 2002) اثبـــتوا الدور الأكيد للتفاؤل فى تقليل النتائج السيئة للضغوط والتى تقلل من حدوث الأمراض.

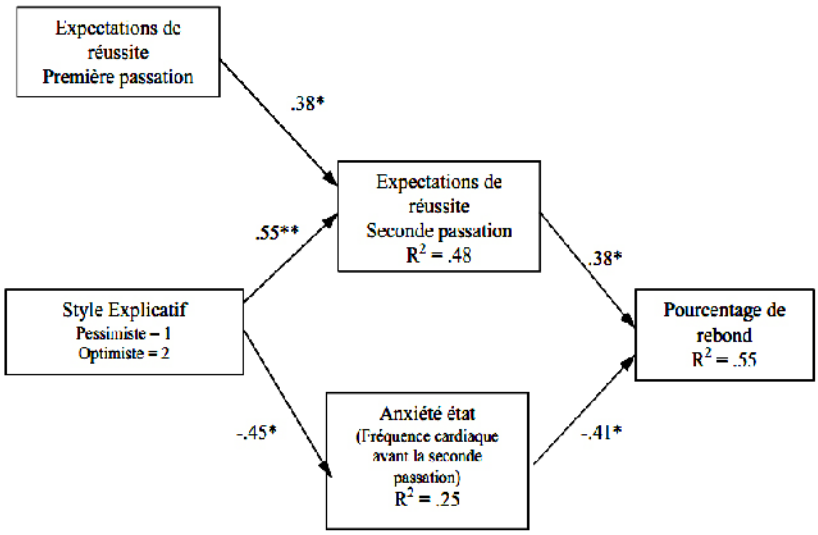
ففـــى المجـــال الرياضي، أشارت نتائج Martin-Krumm et al., ان المتشاؤمون اظهروا الاتى :

- انخفاضـــا كبيـــراً فـــى توقعاتهم للنجاح بعد تعرضهم لخبرة فشل تجريبية فى مجال درس التربية البدنية.
- قلق كبير قبل دخولهم لأداء نفس المهارة السابق تنفيذها. وبالإضافة لذلك سوء الأداء فى المرة الثانية.

علـــى العكس من ذلك أظهر المتفاؤلون انخفاض بسيط فى توقع النجاح لهم، ارتفـــاع متوسط فى ضربات القلب وتحسين بسيط فى الأداء الثاني لنفس المهارة

الـــسابق تنفيذها. بالإضافة لذلك، أظهرت النتائج الدور الوسيط للتوقعات للنجاح والقلق الجسمي بين أسلوب التفسير واستعادة الحالة بعد الفشل (انظر الشكل ١).

انظر الشكل رقم (١).

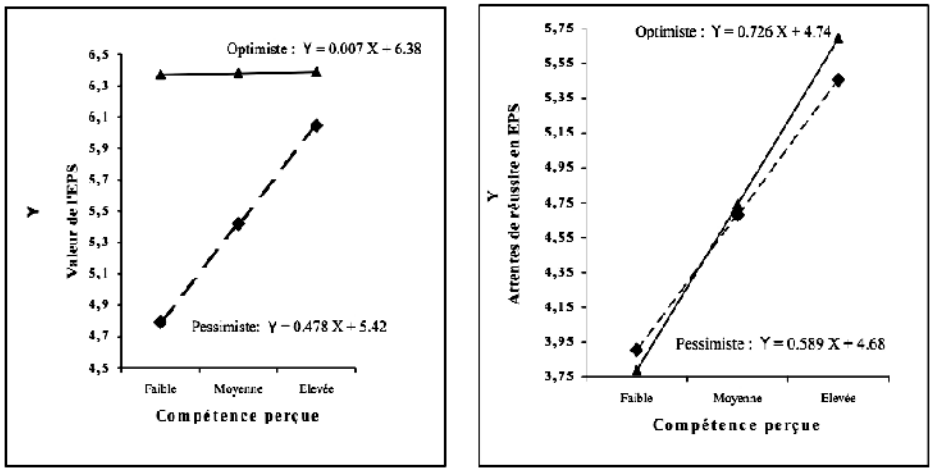


معجم بترجمة المصطلحات الفرنسية:

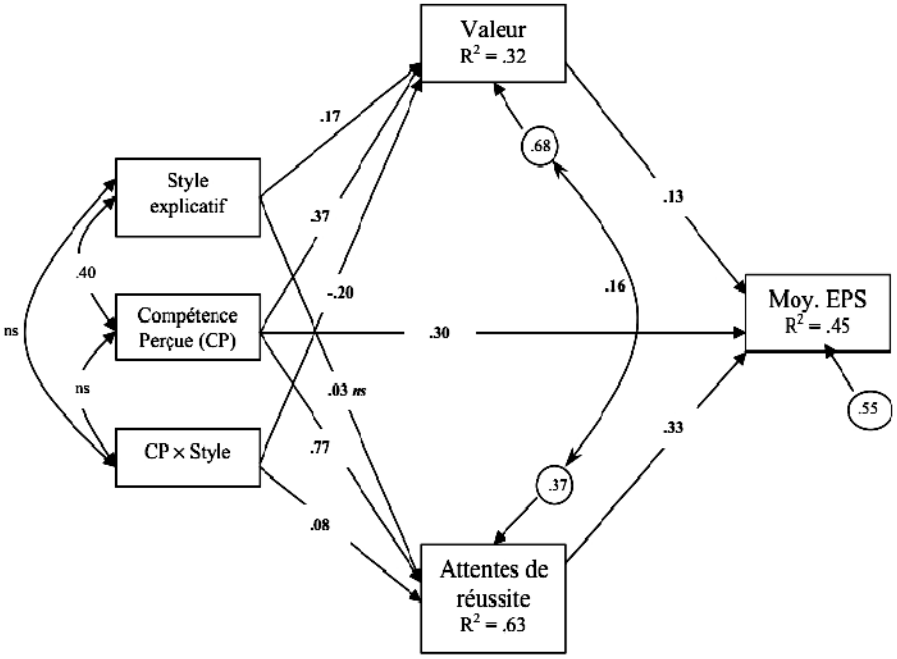
Expectations de reussite	توقعات النجاح
Premiere passation	التطبيق الأول
Style explicatif	أسلوب التفسير
Pessimiste	التشاؤم
Optimiste	التفاؤل
Seconde Passation	التطبيق الثانى
Anxiete etat	قلق الحالة
Frequence Cardiaque avant la second de passtion	نبضات القلب قبل التطبيق الثانى
Percentage de rebond	نسبة الاستعادة
EPS	التربية البدنية والرياضية
Competence percue	القدرة الكفاءة المدركة
Moyenne EPS	متوسط درجة التربية البدنية والرياضية
Valeur	القيمة

دراســة ثانــية فى مجال التربية البدنية (Martin-Krumm et al., 2005) أشــارت ان أســلوب التفــسير تأثر بقوة دالة على النجاح المدرسى وذلك عن طريق (الكفاءة المدركة) كعامل وسيط (Pajarws & Schunk 2001) من ناحية أخــرى، كمــا فى الدراسة السابقة، قام الباحثان بدراسة وجود عوامل وسيطة (Mediator) لتأثيــر أســلوب التفسير (كعامل مستقل) على النجاح فى التربية البدنــية كعامل تابع وذلك تبعا لنموذج المقترح (Eccles & Wigfield 2002) "التوقعات – القيمة". فالتوقعات للنجاح من خلال القيمة والموجودة فى مجال ما تكون عوامل اكثر قربا تكون مسئولة عن النجاح والإنجاز. وعلى ذلك، افترض الباحــثون ان أســلوب التفسير يتفاعل مع الكفاءة المدركة وذلك للتنبؤ بكلا من الــتوقعات للــنجاح وللقــيمة بالتــربية البدنية. وبدورهما، يتنبأ هذان العاملان الآخــران بالنتيجة النهائية (الدرجة الكلية) التى يحصل عليها التلميذ ولتوضيح ذلك، انظر الشكل (٢)

الشكل رقم (٢)



شكل رقم (٣)



بشكل اكثر بساطة، أظهرت النتائج أولا ان:

١- يـــوجد تفاعل فى التأثير بين أسلوب التفسير والكفاءة المدركة فى التأثير على التوقعات للنجاح والقيمة بالتربية البدنية.

٢- أســـلوب التفـــسير ليس له تأثير واضح بالنسبة للتوقعات فى حالة ما إذا كانت ضعيفة أو متوسطة.

٣- الكفاءة المدركة المرتفعة تؤثر على التوقعات بقدر كبير ودال فقط ما إذا كان التلميذ متفائلا.

باختصار، تشير هذه النتائج ان أسلوب التفسير له تأثير على الدرجة الكلية فى وســـاطة متغيـــرات اكثـــر قـــربا مثل التوقعات للنجاح والقيمة التى يمثلها النشاط الممـــارس لـــدى التلميذ. هذه النتيجة صالحة ويمكن بالطبع التحقق من صحتها فى مجالات متعددة مثل المدرسية، الرياضية،.....

التغيير لأسلوب التفسير من تشاؤمى الى تفاؤلى

تشير النتائج إلى الفوائد لأسلوب التفسير التفاؤلى والى عيوب امتلاك الأسلوب التشاؤمى. وذلك بالرغم من ان الحياة مرتبطة بخبرات للنجاح ولكن أيضا مرتبطة

بأخـــرى من الفشل والتى تتطلب إمكانية أدارتها. ولكن ماذا يمكن عمله إذا ما كان الأسلوب الممتلك هو التشاؤمى؟ هل يمكن تعديله وتحويله الى تفاؤل.

يوجد العديد من الدراسات التى هدفت لتعديل الأسلوب التفسيرى وهدف كثير منها للهروب من أعراض الاكتئاب ومواجهته (Joycox et al., 1994).

ففى مجال علم النفس الإيجابي، يسعى الباحثون لتقديم جلسات تدريسية لتعديل أســلوب التفــسير مــن خلال برنامج بحثى يسمى بالتربية الإيجابية فى المدارس (White et al., 2009).

كــذلك دراســات (Laizeau et al., 2008) والتى هدفت لتحسين مستوى الــتفاؤل للرياضــيين وذلــك مــن خــلال اســتخدام أســلوب التحريك للعين (Eye Movement Desensitization Reprocessing) هــذه الأســاليب المختلفة تــسعى جمــيعها لتقلــيل وقــع الأحداث السلبية سواء كان فى المجال الرياضي، المدرسي أو حتى فى المجال المهني.

حقــيقة أســئلة متعددة تحتاج لإجابات للفائدة الكبيرة للسعى بتحويل الأسلوب التفــسيري للفــرد من تشاؤمي سلبى إلى تفاؤلي إيجابي ومنها: لماذا كثيرين لديهم صحة جديدة بشكل مستمر والآخرون ليس لديهم؟ لماذا أفراد قادرين على الإصرار والتــصميم وآخرون لا؟ هل يوجد متغير آخر هو السبب؟ هل يتفاعل مع أو يكون وســيط للحصول على الصحة الجيدة، السعادة، الإصرار، ...؟ هل هو غالباً متغير فــسيولوجى؟ بالإجابــة علــى هــذه الأســئلة من خلال دراسات بحثية طولية أو مــستعرضة يمكنــنا التفهم بشكل أكثر دقة لمدى فائدة هذا التغيير من متشاؤم إلى متفاؤل.

٣

الفصل الثالث
علاج صلاح الأحوال في المدارس

الفصل الثالث
علاج صلاح الأحوال في المدارس
Well Being Therapy

Chiara Ruini, Ph.D and Giovanni A. Fava, MD.
Department of Psychology, University of Bologna, Bologna, Italy.

مقدمة:

في العقد الأخير زاد الاهتمام كثيراً بالمظاهر الإيجابية لمرحلتي الطفولة والمراهقة، مثل التطور الإيجابي، جودة الحياة، السعادة، الأداء الاجتماعي (Kelley, 2003) وتسعد المدرسة ببيئة مثالية لتشجيع وتعزيز العلاقات الشخصية والأداء الأمثل لدى الشباب. فهي ليست فقط مسئولة عن تعليم واكتساب العمليات التربوية وعمليات التعلم، ولكنها تعمل كذلك "كمؤسسات إيجابية" لتسهيل عملية التطور الاجتماعي والإنسان (Seligman, 2000). ويبدو هذا ضروري خاصة مع الانتشار الحديث المتزايد من السلوك العدواني في المدارس الثانوية، المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم وكذلك ترك الدراسة مبكراً (Freedman, 2003). منذ البداية ومعظم تدخلات المدرسة موجهة نحو تقليل مخاطر الاضطرابات الذهنية ونحو علاج التوتر النفسي. وبعضها يتعلق بالمعالجة المعرفية السلوكية (Clarke, Van Straten, Guijpers, 2001, Smits, Smits, 2006)، والعلاج النفسي الشخصي للاكتئاب (Daries, Mufson, Young, 2006) والبعض الآخر من تدخلات المدرسة يركز على اضطرابات القلق (Dadds, et al., 1997, Bernstein, Layene, 1999, Egan, Tennison, 2005, Warner, et al., 2007). وعلاج الأعراض المصاحبة للصدمة أو الإصابة (Ellmann, Hains, 1994, Hains, Szyjakowski, 1990, Riselia, Baker, Thomas, Reedy, 1994)، واضطرابات التصرف (Jalongo, Rebok, Kellam, Mayer, 1994, Olds, et al., 1998, Jalongo Podusra, Kellam, Wrthamer, 2001)،. وتعمل هذه التدخلات المدرسية بالضرورة من خلال القضاء على التوتر مما يعكس المفاهيمية العامة التي تحدد الصالح العام والتوتر كشئ حصري بشكل متبادل.

مـــن جهـــة أخرى، نجد هناك محط آخر لاهتمام متزايد مؤخراً (Seligman, 2002) وهو مدخل يعتمد على القوة، ويساعد الطلاب أولاً في تعريف وثانياً في دمج واســـتخدام نقاط قوتهم في عملهم بالمدرسة وخارج الوقت الدراسي، هناك العديد من تـــدخلات المدرســـة المقتـــرحة والتـــي ثبـــتت صـــلاحيتها: منهج الطرق (Path Curriculum" (Kam, Greenberg, Walls, 2003) مـــن أجـــل تحـــسين الكفـــاءة الاجتماعـــية والحـــد من السلوك العدائي، مشروع المدخل (Gate house Project, Batton, Bond, Butter, Glover, 2003) لـــزيادة الـــتعلق والإحـــساس بالانـــتماء للمدرسة لدى الطلاب، برنامج الوثب للخلف (Bounce Back Progna) (McGrath, Noble, 2003) و"الأفكـــار اللامعـــة" (Brandon, Cumingham, 1999) لتـــشجيع المـــرونة ومهـــارات التكـــيف، و"برنامج المرونة" (Gillham, Reirich, Jaycox, Seligman, 1995, Gillham et al., 2007) للتـــشجيع علـــى الـــتفاؤل والوقاية من الاكتـــئاب، وتـــدريب تقلـــيل التوتـــر (Stress Inoculation) (Deffenbacher, Meichenbaum, 1998) أو "القطـــة المـــتأقلمة" (Copingcat) (Kendall, 1994) للـــوقاية من القلق لدى الأطفال والمراهقين. ولكن لا يقوم أي من هذه البرامج يتناول وبـــشكل محـــدد قـــضايا مثل مظاهر صلاح الأحوال لدى الشباب، أي العوامل التى تـــرتبط بتنمـــية هذه المظاهر وما إذا كانت تستطيع التأثير كذلك في مدى كون المرء عُرضـــة للإصابة بالتوتر، الاضطرابات السيكولوجية وعدم التكيف الاجتماعي لدى المراهقين.

مـــن وجهة النظرية لمفهوم الصحة المتعية (Deci, Ryan, 2001) نجده يتضمن مفاهـــيم مـــثل الأداء البشري الأمثل، المغزى، الحيوية، تحقيق وإدراك الذات، ويبدو مرتبطاً بالبيئة التطورية التنموية لأنها وراء إدراك القدرة البشرية ونقاط القوة الفردية (Ryff, 1989, Deci, Ryan, 2001)، ويمـــثل هـــذا المـــنظور المتعي بشكل خاص نمـــوذج Ryff للصحة السيكولوجية (Ryff, 1989) وهو يتضمن الاستقلالية، التنمية الشخصية، السيطرة البيئية، الهدف في الحياة، العلاقات الإيجابية والكفاءة الشخصية. وفـــي المجـــالات الإكلينيكية، تطورت استراتيجية محددة مثل (WBT علاج صلاح الأحـــوال) (Well- Being Theraby) لتعزيـــز الصحة النفسية طبقاً لنموذج Ryff، (Rafanellic, Fava, 1989, Grandi, Conti, Cazzaro, 1998) وخضعت للاختبار فـــي محـــاولات خاضعة للضبط، بمفردها وكذلك مع إضافتها لمجموعات سلوكية – معـــرفية (Conti, Gandi, Rafanelli, Fava, Belluardo, 1998, Grandi, Rafanellic Ruini, Fava, 2002, Fava, Grandi, Conti, Finos, Rafanelli,

(Ruini, 2004, Feva, et al., 2005). وأكدت النتائج المستقاة من هذه الدراسات مدى كفاءتهـا في زيادة الإحساس بالصحة النفسية (Psychological Well-being)، تقليل التوتـر وتحسين أحوال المرضى الكبار المصابين باضطرابات القلق والمزاج وذلك علـى المـدى الطـويل. كما ظهرت فاعلية علاج صلاح الأحوال (Well- Being Therapy) فـي الـوقاية مـن الانتكاس والعودة للاكتئاب والتوتر، وكذلك في علاج اضـطراب القلق العام (Fava, et al., 2005)، وفي علاج فقدان فاعلية الدواء خلال العـلاج المستمر بالعقاقير المضادة للاكتئاب (Fava, et al., 2002). وعلاج صلاح الأحـوال (Well-Being Therapy) (WBT). والـذي يعتمد على استراتيجية علاج نفـسي قـصيرة المدى تقوم على الملاحظة الذاتية لفترات الشعور بصلاح الأحوال (بـدلاً مـن التوتـر) وعلى تحديد الأفكار السلبية الأوتوماتيكية المصاحبة للمقاطعة المبكرة لهذه اللحظات من الشعور بصلاح الأحوال.

ومن بعد من خلال بُعد ا لأداء الإيجابي لدى Ryff يتم إعادة الهيكلة المعرفية (Fava, Ruini, 2003). وبهـذا ظهـرت جدوى نموذج Ryff، الصحة النفسية في هذه المجالات الإكلينيكية وذلك لأنها تناسب بعض المعوقات المحددة التي يعاني منها المرضى ذوي الاضطرابات القوية (Park, Rafanelli, Ruini, Ottolini, Cazzaro, Fava, 2000, Rafanellic, Fava, Grandi, Cazzaro, Ottolini, Ruini, Ottolini, 2001, Ruini, Fava, Ruff, Tossani, Rafanelli, Ottolini, 2003).

بالإضـافة إلـى ذلـك يمكن تطبيق نموذج Ryff للسعادة النفسية مع الأطفال والمـراهقين كـذلك لأن تتحقق مستويات مرتفعة على الأبعاد الستة يمثل خطوات هامة يجب تحقيقها خلال عملية تنموية تطورية مُثْلى.

لهـذا السبب تم استقاء بروتوكول للتدخل يقوم على المدرسة من علاج صلاح الأحـوال وإخضاعه للاختبار عبر دراسات مختلفة ومع عينات بحثية من مدارس مختلفة.

إثبات مدى صحة علاج صلاح الأحوال في المدرسة:

خـضع البروتوكول المدرسي الجديد لعلاج صلاح الأحوال للاختبار باستخدام عيـنة من طلاب المرحلة الإعدادية (Fava, Caffo, Brombin, Belaise, Ruini, 2006). في هذه الدراسة الأولية (Ruini, et al., 2006) يتكون مدخل المدرسة من ٤ جلـسات يـتم أدائها بشكل مباشر في الفصل، وهو يضم تقنيات التربية النفسية، وتقنـيات معرفية- سلوكية وكذلك نموذج Ryff للصحة النفسية. في الدراسة التي

قـــام بهـــا قـــارن Ryff بين علاج صلاح الأحوال في المدرسة مع مدخل العلاج الـــسلوكي المعرفي (CBT) للوقاية من الاكتئاب النفسي. وتم تقديم مشروع يهدف إلـــى الـــوقاية من الاكتئاب النفسي وتحسين الأحوال في المدرسة إلى المعلمين في إحـــدى المـــدارس المتوســـطة (الإعدادية) بمدينة إيطاليا في بداية السنة الدراسية. تطـــوعت ٦ فصول مختلفة للمشاركة في المشروع حيث سجل ١١١ طالباً أسمائهم فيه. وتم التخصيص العشوائي للفصول كعينات تجريبية إلى :

١- بـــروتوكول للـــتعلم الفعـــال، يركز على الانفعالات السلبية، يستخدم نظريات وتقنـــيات مـــستقاة مـــن العلاج السلوكي المعرفي (CBT) (Emery, Shaw, Rusch, Beck, 1979).

٢- بـــروتوكول مأخـــوذ مـــن عـــلاج صلاح الأحوال (WBT) (Well- Being Therapy)، وهو يركز على انفعالات إيجابية وعلى أبعاد الصحة النفسية.

كلاً من هذه التدخلات المدرسية تتكون من ٤ جلسات زمن كل جلسة ساعتين فـــي الفـــصل كـــل أسبوع، حيث يقوم الطلاب باللعب، تمثيل الأدوار والمناقشات الجماعـــية. أول جلـــستين متشابهتين وتعتمدان على الاعتراف بالانفعالات المختلفة وبزيادة العمل الجماعي في الفصول.

فـــي تـــدخُل العلاج السلوكي المعرفي الذي يتم فى المدرسة (CBT) تم تقديم المهمتـــين الأخيـــرتين باستخدام تقنيات مثل: تعريف المعتقدات السلبية والأساليب التأويلـــية، دلـــيل مع وضد المعتقدات السلبية وتأويل بديل للمشكلات. تحققت إعادة الهيكلة المعرفية تلك من خلال تمثيل الأدوار والألعاب في الفصل: فمثلاً يتم تقسيم الطلاب إلى فرق وتشترك في تحدي تعريف الأفكار السلبية وتصحيحها مع تفاسير وتأويلات بديلة.

فـــي تدخل علاج صلاح الأحوال الذي يتم فى المدرسة (WBT) كان الهدف هو مساعدة الطلاب في تعريف، تجربة ومشاركة الانفعالات الإيجابية، بالرغم من أن الجلستين الأولتين كانتا متشابهتان جداً لتلك في تدخل العلاج السلوكي المعرفي، فـــإن هنا انصب الاهتمام الأكبر على التعرف على الانفعالات الإيجابية واختيارها ومشاركتها مع الآخرين.

أجـــريت عملـــية التقيـــيم قـــبل وبعد التدخلات وذلك باستخدام مقياسين ذاتيي التسجيل وهما استبيان الأعراض (Symptom Questionnaire) (Kellner, 1987) ومقايـــيـــس Ryff للسعادة النفسيـــة (Psychological Well- Being Scales) (Ruini, et al., 2003).

نتج عن التدخلين المدرسين تحسن مقارن في الأعراض والشعور بالسعادة النفسية. وعلى وجه التحديد نجد أن هذا البرنامج المدرسي الجديد مصحوباً بتدني مستوى القلق وارتفاع مستوى تقبل الذات والعلاقات الشخصية لدى الأطفال. وحقيقة كون التدخلين قد أثمرا عن نتائج مماثلة لم تكن مثيرة للدهشة في ظل عدد الجلسات البسيطة (٤ لكل مجموعة) وفي ضوء مشاركة المدخلين في مكونات مشتركة مثل التركيز على الانفعالات وإعادة الهيكلة المعرفية. وعلى كل حال تمثل هذه الدراسة الاستطلاعية الأولى أهمية كبيرة لاختبار جدوى البرنامج المدرسي القائم على انفعالات إيجابية لتشجيع الأداء الأمثل لدى المراهقين والأطفال.

فيما بعد خضعت التأثيرات الفارقة للمدخلين للبحث في دراسة مدرسية لاحقة وخاضعة للضبط، وتضم تدخلات أطول ومتابعة مناسبة.

التأثيرات الفارقة لاستراتيجيات تعزيز صلاح الأحوال والسيطرة على القلق في المدارس:

في هذه الدراسة (Belaise, et al., 2008) تم اختيار ١٦٢ طالباً من مدارس إعدادية في شمال إيطاليا، وبشكل عشوائي تم تقسيمهم على:

١- بروتوكول مأخوذ من علاج صلاح الأحوال.
٢- بروتوكول السيطرة على القلق (AM).

الهدف من هذه الدراسة هو اختبار ما إذا كانت كل استراتيجية قد تقدم نتائج أفضل في ضوء هدفها المحدد (التوتر/ صلاح الأحوال). فرضياتنا تقول أن بروتوكول السيطرة على القلق قد يعطي نتائج أكثر إيجابية في تقليل الحزن، بينما يُحدث بروتوكول علاج صلاح الأحوال تأثيرات أقوى في تعزيز صلاح الأحوال والأداء الأمثل. كما قد ينتج عن ذلك تضخيم هدف الحد في تحسين كلاً من الحزن أو التوتر وصلاح الأحوال بين الأشخاص في مرحلة ما قبل المراهقة. فقد تُستخدم علاج محدد ما (مثل استراتيجيات تعزيز صلاح الأحوال) ليستهدف ما فشل علاج آخر في إصلاحه (مثل الاستراتيجيات التي تركز على الأعراض). مقارنة بالدراسة الاستطلاعية (Ruini, et al., 2006) هنا زاد عدد الجلسات: ٦ جلسات مدة كل واحدة ساعتين ليتم تقديمها في الفصول التي تطوعت للمشاركة في المشروع.

فيما يلي وصف استعراض لشكلي البروتوكول:

بروتوكول علاج صلاح الأحوال (Well Being Therapy) (WBT) استُخدمت الجلسة الأولى لشكلي التدخل واستهدفت تعليم الطلاب كيفية التعرُف على

انفعالات مختلفة وتعزيز العمل الجماعي في الفصول. تدرب الطلاب على تعريف مجال واسع من الانفعالات والتعبير عنها (الإيجابية والسلبية) من خلال تمارين مثل الربط بين الألوان أو الحيوانات وبين انفعالات مختلفة، والهدف من هذه التمارين هو مساعدتهم على إدراك مجموعة الانفعالات التي يستطيعون الشعور بها وكيف يمكن أن تؤثر هذه الانفعالات في سلوكهم. بعد ذلك يتعين على الطلاب ربط الانفعالات مع تعبيرات وإيماءات الوجه، ومن خلال تمثيل وتقمص الأدوار يُطلب منهم نقل انفعالاتهم للفصل بطريقة مؤكدة.

بدأت الجلسة الثانية في بروتوكول علاج صلاح الأحوال (WBT) بتقديم الأساس المنطقي وراء النموذج المعرفي (Shaw, Rush, Beck, Emery, 1979) والعلاقة بين الأفكار والانفعالات. وقد تم توفير مواد وأدوات في هذه الجلسة (تقارير من أجل الملاحظة الذاتية). والتعزيز والملاحظة الذاتية والتحكم في الحالة المزاجية كما استخدمت الجلسة ألعاب جماعية. وبالنسبة للمهام المنزلية، تلقى الطلاب تدريباً للملاحظة الذاتية في مذكرات يومية وطُلب منهم تقديم تقرير حول المواقف اليومية التي تواجههم (في المدرسة، مع الأصدقاء ومع الأهل) وذلك لمساعدتهم على إدراك كون الطريقة التي يقيّمون بها المواقف قد تؤثر في انفعالاتهم.

تعتمد الجلسة الثالثة على إعادة الهيكلة المعرفية في ضوء نموذج العلاج السلوكي المعرفي (CBT) (Shaw, Rush, Beck, Emery, 1979). على سبيل المثال، قدمت الجلسة قائمة من الأفكار البنائية والسلبية للفصل وتعلم الطلاب تحديدها والتمييز بينها. بعد ذلك تم توجيههم للتعرف على أفكارهم السلبية ولتصحيحها مع تفاسير وشروح بديلة أكثر إيجابية. استخدمت الجلسة ألعاب في الفصل (مثل تقسيم الطلاب إلى فرق متنافسة تتعرف على الأفكار السلبية وتصححها مع تقديم تفسيرات بديلة). أتاح التشكيل الجماعي تقديم تغذية عكسية فورية لكل فرد. وكمهمة منزلية، تم توجيه الطلاب لتسجيل ملاحظات في يوميات حول الأخطاء المعرفية في أنشطتهم اليومية وكذلك لتناول الأفكار البديلة الممكنة.

تعتمد الجلسات الثلاثة الأخيرة لبروتوكول علاج صلاح الأحوال في المدرسة على نموذج Ryff لصلاح الأحوال، وهي تضم ٦ أبعاد: الاستقلالية، التحكم في البيئة المحيطة، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، التطور الشخصي، الهدف في الحياة وتقبُل الذات (Ryff, 1989). يتمحور التركيز هنا حول بُعد صلاح الأحوال المحدد والبالغ الأهمية في عمر محدد أي العلاقات الإيجابية مع أهداف أخرى في الحياة، الاستقلالية، وقبول الذات.

ركـزت الجلـسة الرابعة على تعزيز العلاقات الإيجابية مع الآخرين. بدأت الجلـسة مـع تقييم هذا البُعد. حيث كان على الطلاب التعرُف على بعض السمات الإيجابـية لزملائهم في الفصل ثم توجيه مجاملة أو إطراء ما لبعضهم البعض. ثم طُلـب مـنهم تدوين تقرير في يومياتهم حول الإطراءات التي تلقوها من زملائهم. أتـاح ذلـك للطـلاب التحقق والتأمل في مدى صعوبة أن يكون الطالب لطيفاً مع زملائـه في المدرسة، وكذلك كيف يكون الأمر مصدر للامتنان عندما يتلقى المرء مجاملـة غيـر مـتوقعة. تـلا ذلك مناقشة خاصة بكل مجموعة حول أهمية آراء الآخرين وكيفية تقوية روابط الصداقة.

أمـا الجلـسة الخامـسة فركزت على تقبُل الذات (وعي الفرد بصفاته السيئة والطيبة)، الاستقلالية (إدراك الفرد لمهاراته وقدراته) والهدف من الحياة (الأهداف التـي يتطلع الفرد للوصول إليها في المستقبل) بدأت هذه الجلسات الجماعية بتقديم كـل بُعـد مـن تلـك الأبعاد. واستُخدمت مناقشات وألعاب جماعية لتدريس تلك الموضوعات للطلاب. فمثلاً، لتناول بعد الهدف في الحياة، طُلب منهم كتابة طالعهم الشخـصي للسنة التالية، وكذلك أنشطتهم الاجتماعية، المدرسة، الرياضيات، ووقت الفراغ.

وصلنا للجلسة الأخيرة وهي تعتمد على السعادة والصحة الانفعالية. هنا طُلب مـن الطـلاب التواصل مع زملائهم في المدرسة ومشاركتهم لحظات إيجابية جداً مـروا بها خلال حياتهم. أخيراً وجههم المعلمين نحو تسجيل لحظات إيجابية يومية قـد يكونـوا مروا بها وذلك في مذكراتهم اليومية. انتهى بروتوكول علاج صلاح الأحـوال (المصلحة العامة) (WBT) مع بعض النصائح العملية حول كيفية تعزيز صلاح أحوال الفرد وممارسة حياة أكثر سعادة.

البروتوكول المدرسي للسيطرة على القلق:

يتـضمن بروتوكول السيطرة على القلق (AM) بعض عناصر تدخل نموذج (Meichenbaum Meichenbaum, Deffen Bacher, 1988). وهو يتكون من ٣ خطوات: التعليم، اكتساب المهارات والتطبيق. هذا البروتوكول قام بالتعليم للطلاب علـى كيفـية الـسيطرة على انفعالاتهم وتنظيمها عن طريق استراتيجيات سلوكية ومعـرفية مـثل التعلـيم، إعـادة الهـيكلة المعرفية، تدريب المهارات الاتصال، الاسـترخاء، والـتحكم فـي التـنفس. كما ركز هذا البروتوكول على العلاقة بين المواقـف التـي تظهر أمام الفرد والانفعال السلبي (Dipietro, Kendall, 1995)

وقـدم مهـارات تطبيقية (تقنيات الاسترخاء) لتنظيم القلق وانفعالات سلبية أخرى والـسيطرة علـيها (Clarke, Lewinsohn, 1984, Coats, Reynolds, 1986, Smith, 1985)، طـوال الجلـسات اسـتُخدمت مناقشات، ألعاب وتمثيل للأدوار. وحُـذفت أيـة إشـارة إلـى الانفعـالات الإيجابية أو أبعاد Ryff للصحة النفسية (Ryff, 1989) من هذا البروتوكول.

خـضع الطلاب للتقييم فوراً قبل وبعد التدخلات، وكذلك بعد ستة أشهر وذلك باسـتخدام: مقاييـس الـصحة النفـسية (PWB) (Ruini, et al, 2003)، استبيان الأعـراض (SQ) (Kellner, 1987) والمقياس المعدل للقلق الواضح لدى الأطفال (CMAS-R) (Richmond, Reynolds, 1978).

قـدمت نـتائج الدراسـة التي بين أيدينا شئ من الدعم للفرضيات القائلة بأن بروتوكول التحكم في القلق (AM) قد يُحدث مزيد من التأثيرات الإيجابية في تقليل التوتـر والحـزن، وأن علاج صلاح الأحوال قد يحدث مزيد من التأثير في زيادة الأداء الأمـثل والصالح العام. فعند تحليل الدرجات في هذا الاستبيان ذاتي التسجيل باسـتخدام تحليل ثنائي الاتجاه للمتغيرات في التحليل الجماعي (ANOVA)، ظهر أن الـتدخل المدرسـي الـذي يقوم على علاج صلاح الأحوال (WBT) ينتج عنه تحـسُن ملحـوظ فـي الاستقلالية وفي أبعاد الصداقة، بينما أثر التدخل المدرسي للـسيطرة علـى القلق (AM) على أبعاد التوتر النفسي (أعراض القلق والاكتئاب) وذلـك عند مقارنة شكلي التدخل باستخدام التحليل المتنوع للمقاييس الأساسية، كما نـتج عـن تـدخل الـتحكم في القلق انخفاض ملحوظ في المقاييس الفرعية للقلق والاكتـئاب، أمـا تدخل علاج المصلحة العامة فقد أظهر تأثير إيجابي واضح في تحسين أحد مقاييس المصلحة العامة، وهو مقياس الصداقة، بينما لم تظهر اختلافات هامة في مقاييس الصحة النفسية. ولكن تناقص المقياس المعدل للقلق الواضح لدى الأطفـال (RCMAS) كـذلك مع علاج المصلحة العامة أو صلاح الأحوال. هذا ويقترح أن التحسن في مستوى الصحة النفسية قد ينتج عنه كذلك تناقص في مقدار القلـق، في خفض التوازن المعقد للتأثيرات السلبية والإيجابية. هناك أبحاث عديدة (Fava, Cazzaro, Ottolini, Ruini, Park, Rafanelli, 2002, Fava, Ryff, Tossani, Rafanelli, Ottolini, Ruini, 2003) تـشير لدرجة معينة من الارتباط العكـسي بين التأثيرات السلبية والإيجابية – بين المراهقين. كما قد تثير التغيرات في صلاح الحال حدوث تناقص في مستوى التوتر والحزن، والعكس صحيح.

هـــناك مظهـــر هام يجب الإشارة إليه وهو أن استراتيجيتي التدخل قد حافظتا علـــى تأثيراتهما في دراسة متابعة لستة أشهر، مع تأييد لإمكانية تغيير الاتجاهات والمواقـــف تجـــاه الصحة النفسية والتوتر والحزن مع التدخل البسيط في المدرسة (كلاً من تحسين الأحوال العامة وعلاج التوتر والضيق).

فـــي ضوء النتائج الواعدة المستقاة من طلاب المرحلة الإعدادية (Ruini, et al., 2006, Belaise, et al., 2008)، قـــررنا توسيع نطاق التدخل بالمدرسة لتشمل طـــلاب المـــرحلة الـــثانوية، وتناولنا "عينة معرضة أكثر للقلق". مثل اضطرابات المزاج والقلق (Clarke, et al., 1995).

برامج التدخل فى المدرسة الثانوية لتحسين الصحة النفسية لدى المراهقين:

فـــي الدراســـة الحالـــية، تطور البرنامج المدرسي لعلاج صلاح الأحوال وتم تعديلـــه ليتناســـب مـــع عينة من المراهقين، وقورن مع تدخل للانتباه في المدارس الثانوية (Ruini, et al., 2008). تطوعت ٨ فصول من السنة التاسعة وفصل واحد من السنة العاشرة من نفس المدرسة للمشاركة في المشروع (مرحلة الصف الثانى والثالث الثانوى في التعليم المصرى). قُدِّمت التدخلات المدرسية في عينة من ٢٢٧ طالباً. واختيرت الفصول بشكل عشوائي من أجل:

١- بروتوكول مأخوذ من علاج صلاح الأحوال (٥ فصول).
٢- بروتوكول الانتباه المدرسى (٤ فصول).

فـــي هـــذه الحالـــة أيضاً يتكون تدخلي المدرسة من ٦ جلسات كل جلسة من ســـاعتين، تُعقـــد الجلـــسة مرة في الأسبوع في الفصل، مع تقديم مناقشات جماعية وتمثـــيل الأدوار. يـــشبه بـــروتوكول المدرســـة لعلاج صلاح الأحوال ولحد كبير البروتوكول المستخدم في المدارس الإعدادية: مكونات كل جلسة وتسلسلها متَماثل، ولكن تم تعديل الأنشطة والنماذج وتفصيلها لتناسب طلاب مراهقين أكبر سنا.

البروتوكول المدرسي لعلاج صلاح الأحوال WBT:

فـــي الجلـــسة الأولـــى تـــدرب الطلاب على تحديد ومعرفة مجال واسع من الانفعـــالات الـــسلبية والإيجابـــية وكيفية التعبير عنها وطُلب منهم الربط بين ألوان مختلفة أو حيوانات مختلفة وبين انفعالات متنوعة لمساعدتهم في إدراك الانفعالات المتـــنوعة التـــي يـــشعرون بهـــا وكيف تؤثر هذه الانفعالات في سلوكهم. ثم تلقى

الطلاب تدريباً للتعرف على الانفعالات عن طريق تعابير الوجه أو حركات الجسم وإيماءاته، ومن خلال التمثيل طُلب منهم نقل انفعالاتهم للفصل.

ركــزت الجلسة الثانية من بروتوكول علاج صلاح الأحوال على العلاقة بين الأفكــار والانفعــالات في ضوء النموذج المعرفي (Rush, Beckshaw, Emery, 1979, Horselenberg, Vermer, 2008). تدَّرب الطلاب على ملاحظة الذات في يوميات وطُلب منهم تقديم تقرير حول المواقف اليومية (في المدرسة، مع الطلاب، مع الأهل) لمساعدتهم في إدراك كون الطريقة التي يفسرون بها المواقف تؤثر في انفعالاتهم.

تعــتمد الجلــسة الثالــثة على إعادة الهيكلة المعرفية بناءاً على نموذج علاج الــسلوك المعرفــي (CBT) (Beck, et al., 1979) وقُدِّم من خلال الألعاب وتمثيل الأدوار في الفصل. تم توجيه الطلاب للتعرف على أخطائهم المعرفية ولتصحيحها مع تقديم تفسيرات بديلة أكثر إيجابية. وفي هذه الحالة أيضاً أتاح التشكيل الجماعي تغذية عكسية فورية لكل فرد من خلال المناقشات وتمثيل الأدوار.

هــناك اهــتمام وتأكيد خاص بالعلاقات الشخصية الإيجابية، الهدف من الحياة وقــبول الــذات وهي هامة جداً في مرحلة المراهقة. من أجل تناول بُعد العلاقات الشخــصية والإيجابــية وقبول الذات (الوعي بصفات الفرد الإيجابية والسلبية)، يتم دعــوة الطلاب في الجلسة الرابعة للتعرف على بعض السمات الإيجابية في أنفسهم وفــي زملائهــم في الفصل ثم تعيّن عليهم تقديم أنفسهم للآخرين مع التركيز على نقــاط القوة في شخصياتهم، ثم قدم كل منهم مجاملة للآخر. كما يُوَجَّه الطلاب نحو تقديم تقرير في يومياتهم حول المجاملات التي تلقوها. أتاح ذلك للطلاب التأمل في مــدى صــعوبة أن يكون الطالب لطيفاً مع زملائه في المدرسة، ولكن كذلك مدى الــشعور بالامتــنان لتلقــي إطــراءاً غيــر متوقعاً. أجريت كذلك مناقشة خاصة بالمجمــوعة حــول أهمية تقدير الطالب لذاته في وجه آراء الآخرين وحول كيفية تعزيز الصداقة.

ركــزت الجلــسة الخامــسة على الاستقلالية (إدراك الفرد لمهاراته وقدراته) والهــدف في الحياة (الأهداف التي يطمح الفرد لتحقيقها في المستقبل). مرة أخرى تــستخدم هــنا المناقشات والألعاب الجماعية لتعليم الطلاب هذه الموضوعات على ســبيل المــثال، طُلب من التلاميذ كتابة قائمة من الأهداف لأنفسهم حول أنشطتهم الجماعية، المدرسة، الممارسة الرياضية وقت الفراغ للسنة التالية ثم يتوجب عليهم مواجهة هذه القائمة أمام زملائهم في المدرسة.

اعتمدت الجلسة السادسة على السعادة والصحة الانفعالية (Ryan, Deci, 2001). كما دُعي الطلاب هنا للتواصل مع زملائهم ومشاركتهم بعض اللحظات الإيجابية للغاية والتي مروا بها خلال حياتهم. وأخيراً كان عليهم التعرف على اللحظات الإيجابية اليومية التي يستطيعون اختبارها ويقدموا تقرير عنها في يومياتهم.

بروتوكول الانتباه المدرسي:

استُخدمت في هذا البروتوكول المناقشات الاجتماعية، الألعاب وتمثيل الأدوار. كما تعلم الطلاب كذلك بعض تقنيات الاسترخاء، ولكن يوميات الملاحظة الذاتية، إعادة الهيكلية المعرفية، التأكيد على الانفعالات الإيجابية وأبعاد Ryff للسعادة النفسية لم تكن موجودة. ركزت الجلسة الثانية على وجه التحديد على الاعتراف بالمكونات الجسدية للانفعالات المختلفة. وركزت الجلسة التالية (الثالثة) على الاسترخاء لمساعدة الطلاب على التعامل مع هذه الأعراض البدنية. وأخيراً ركزت الجلسات الثلاثة الأخيرة على تحسين التواصل وحل الصراعات في الفصل. دُعي الطلاب لمشاركة أغانيهم أو قصائدهم المفضلة مع زملائهم مع شرح الانفعالات التي شعروا بها فيما يتعلق بتلك الأغنية أو القصيدة. كما طلب منهم مناقشة أكثر المواقف التي يخافون منها ليظهروا أنفسهم من ذوي الشعبية العريضة داخل الفصل (الخوف من عدم التمتع بالشعبية في الفصل، الخوف من الاختبارات... إلخ). أخيراً وفي الجلسة الأخيرة دُعي الطلاب لمناقشة الآراء التي يؤمنون بها حول زملائهم في المدرسة وحول مدرستهم مع التركيز على توقعاتهم المستقبلية.

هنا أيضاً خضع الطلاب للتقييم قبل وبعد التدخلات مباشرةً، وبعد ستة شهور باستخدام: "مقاييس الصحة النفسية" (Ruini, et al., 2003) (PWB) "استبيان الأعراض" (Kellner, 1987) (SQ) والمقياس المعدل للقلق الظاهر عند الأطفال (Reynolds, Richmond, 1978) (CMAS- R).

أكدت نتائج هذه الدراسة فاعلية وكفاءة هذا البروتوكول المدرسي لطلاب المرحلة الثانوية. حيث ثبت أن تدخل علاج صلاح الأحوال المدرسي كان فعالاً في تحسين الشعور بالسعادة النفسية، مع الإشارة إلى التطور والنمو الشخصي على وجه التحديد، مقارنة مع مجموعة الانتباه. كما ثبت أنه فعال كذلك في تقليل التوتر والقلق (SQ & CMAS-R). وكل ذلك يؤكد البيانات التي توصلت لها الدراسات الأولية حول علاج صلاح الأحوال (WBT) كبرنامج مدرسي يستخدم في المرحلة الإعدادية (Ruini, et al., 2006, Belaise, et al., 2008) حيث أثمر هذا المدخل

إلى تحسُن واضح في الصحة البدنية العامة واقترح وجود تضمينات إكلينيكية هامة لعلاج صلاح الأحوال والمعتمد على المدرسة في ضوء تفشي أعراض جسدية بين الأطفال والمراهقين (Davies, Riddle, Ginsburg, 2006, Horselenberg, Vermeer, 2008).

في الدراسة الحالية تأكد التأثير الإيجابي لبروتوكول علاج صلاح الأحوال المدرسي في تقليل القلق وذلك في مرحلة المتابعة، بينما في مجموعة الانتباه نجد أن التحسن قد انحسر ثم اختفى (حيث لوحظ قصور في مقاييس القلق والتوتر في تقييم المتابعة). وبهذا قد يكون العمل على تحسين الأداء الإيجابي وبناء نقاط قوة فردية ذو فائدة كبيرة كذلك عند العمل مع عينة من الصغار على المدى الطويل، أكثر من مجرد مواجهة أعراض القلق أو أعراض الاكتئاب (Ruini, et al., 2008).

الخاتمة:

أظهرت بعض الدراسات والأبحاث (Smit, Hoge, Hanson, 1990, Urdan, Midgley, Roeser, 1996, Roeser, 1998, Roeser, Sameraff, Eccles, 1998) أن المناخ الانفعالي والاجتماعي الجيد في المدارس مصحوباً بالنجاح الأكاديمي الأعلى، يساعد على الوصول إلى تقدير أعلى للذات والقدرة الأكبر على حل المشكلات لدى الطلاب ويجعلهم أقل عرضة للمشكلات السلوكية والسيكولوجية. لهذا من الضروري اقتراح برامج مدرسية تعتمد على تعليم نفسي انفعالي وبإمكانها تقديم مميزات عديدة. أولاً نجدها توفر الفرصة للعمل في مجموعة (الفصل) وذلك لاستهداف عدد كبير من الأفراد (وهو شئ هام لتحقيق الوقاية). ثانياً، تقلل هذه البرامج من الآثار السلبية المصاحبة لخدمات الصحة العقلية. ثالثاً، قد تخلق المدرسة فرص لتعليم المدرسين والوالدين، وبالتالي تُسهل وتزيد من التأثير المحتمل للعمل الوقائي المبكر (McArdle, et al., 2002, Rousseau, et al., 2005, Reynolds, et al., 2007). رابعاً، تؤكد الطبيعة المدرسية الحالية لأهمية زيادة توفير الوقاية النوعية والتدخل المبكر للأطفال والمراهقين الذين بدونها قد لا يتمكنون من التوصل للرعاية الصحية العقلية.

إن دعم الصحة النفسية عن طريق تدخلات المدرسة، المنظمة والمعتمدة على تعزيز الأداء الأمثل، مثل هذا العلاج المدرسي الجديد لصلاح الأحوال، قد ينتج عنه وقاية فعالة من القلق والاضطراب النفسي وتحسين الأداء البشري، أساليب الموائمة والتغلب والعمليات التنموية لدى الشباب.

٤

الفصل الرابع
التعليم عام ٢٠١٠ وعام ٢٠٢٥ :
منظور دنماركى

الفصل الرابع

التعليم عام ٢٠١٠ وعام ٢٠٢٥: منظور دنماركى

Education 2010-2025

Hans Henrik Knoop, University of Aarhus
Research Director, Universe Research Lab, Danemark

كيف يمكن ان تنشط السلوكية الإيجابية التعليم:

فـــي رأيـــي، يجب أن يكون أي تنبؤ بالمستقبل لأبعد من ٥ سنوات أن يكون ثاقـــباً مـــؤهلاً للغايـــة – حتى يعتبر بمثابة مثير أو محفز لمخيلة الفرد بدلاً من أن يكـــون مجرد تعبير عن النتائج الفعلية المتوقعة. وقيل في هذا الشأن أن هناك شك بـــسيط حول إمكانية تغيير التعليم في القريب العاجل.. أو سنكون جميعاً في ورطة كبيـــرة طـــبقاً لقـــول Mihaly csikszentmihalyi, 2009 في إحياء الذكرى ١٢٥ للدانماركي Folkeskole.

مستقبل يقترب سريعاً:

فـــي ظل الحاجة للكتابة حول المفاهيم الأساسية الخاصة بتطبيق السيكولوجية الإيجابية في التعليم نجد من الصعب تحقيق ذلك بدون منظور حول مستقبل أعمق، حـــيث يخضع أي جهد تربوي– للاختبار. يتلقى الأطفال الذين يبدأون الدراسة هذا العـــام الإعـــداد لمستقبل قد يمتد حتى القرن الثاني والعشرين الذي يملك القليل من الأفكـــار المـــؤهلة بـــشأنه، بعيداً عن تلك التي يصبح بها خيالنا الحر. الآن بالفعل تـــتطور الحركة التكنولوجية أسرع فأسرع، وذلك بمعدل يقتل أي أمل بتوفير نظرة أو وجهـــة نظـــر كاملـــة لـــدى الأفـــراد – فـــي الواقع أن المعدل نفسه يتسارع (Kurzweil, 2006).

ومـــن الواضح أن الحركة الثقافية وتطورها لم يعد في يد البشر بشكل كامل– هـــذا إن كـــان يوماً كذلك، فهي تتركز في يد التربويين فقط. كل ما نعرفه هو أن النشور والتطور، الثقافة أو التكنولوجيا فى المستقل، تستمر وتثابر مما يعني أنه أياً كانـــت الفصائل البيولوجية، والاتجاهات الثقافية التي يُحدثها البشر والآليات كذلك، إلا أنها سوف تضم اتجاهاً نحو الانتشار والاتساع.

مـــن هـــذا المنظور، قد لا يلعب التعليم الرسمي في المستقبل الدور المنوط به في حياة الناس والذي كان يهدف إليه من وضعوه في المقام الأول- بما فيهم نحن، الآن، ونحن نتحدث عن المستقبل. وبالرغم من أن التعليم كنوع من الأعمال يتعلق كـــذلك بنـــشر أفكـــار مختارة بعناية على يد صانعي القرار من السياسيين وحتى المعلمـــين، إلا أن المستوى الحالي للتواؤمية في التعليم الرسمي في عدة مناطق من العـــالم بطـــئ جـــداً ليـــتمكن من التنبؤ بإمكانية تطبيقه في المستقبل الذي رسمناه. وبالفعـــل الـــيوم، أي متعلم ذكي للإنترنت قادر على تعليم نفسه عن طريق مشاهدة وقـــراءة آلاف المحاضرات العالمية حول الإنترنت، أو عن طريق مشاهدة مقدمات ســـهلة الفهم وخاصة بموضوعات أكاديمية صعبة في صياغة ممتازة عبر الوسائط المـــتعددة. كمـــا يـــوجد احـــتمالات كثيـــرة بإمكانية عمل ذلك بمشاركة الآخرين وباســـتخدام بـــرمجيات اجتماعـــية متقدمة- تتراوح بين برمجيات Wikipedia, Google Scholar ومؤتمـــرات TED وحتـــى التطبـــيقات الغيـــر رسمية مثل " Facebook"، الفيس بوك، فليكرأو يوتيوب.

وللـــتأكد، هـــناك بالفعل العديد من الأشكال المعززة للتطور، والنابعة من ميل البـــشر للـــتعلم الاجتماعي. أي طفل طبيعي يستطيع فهم المنطق في هذه الأشكال الجديدة من الوسائط الرقمية وبطريقة حدسية، ولكن لا يجب أن نغفل عن قصورها المحـــتمل، وكتـــربويين يحتاج لمعرفة مدى قدرة الطفل على التعلم في مدى زمني قـــصير جـــداً عندما تستخدم بيئة التعلم بالكامل تقنية جديدة. ومن الجلي أننا نحتاج لحـــدوث شئ مروع للتعليم الرسمي حول العالم ولكن ليس ضده بل لصالحه. حتى يـــستمر التعلـــيم في لعب أهم دور من أجل تحقيق أعلى قدر من الحرية والتنوير لمواطنـــي كـــوكب الأرض. بالتأكيد سوف يستمر التعليم في تقدير وتكريم أفضل التقالـــيد والموروثات الأكاديمية والثقافية ولكن الأمل ضعيف في تحقيق ذلك بدون التطوير الراديكالي للممارسات التربوية المعيارية في العديد من دول العالم.

أهمية التنبؤ المؤهل (الكفء):

لنـــتحدث بجـــرأة، بغـــض النظر عن الصعوبة في التنبؤ بالمستقبل، لن يكون للتعلـــيم معنـــى بدون وجود أفكار مُقنعة حول ما يحتاجه عندما يأخذ الجيل التالي مكاننا. وعلاوة على ذلك وبشكل أكثر عمومية، بدون تنبؤات ترشد وعينا ومداركنا وخياراتنا، نحن واثقون بظهور مستقبل غير آمن يولد من مصادفات عشوائية، ومع

وجود التسلح الخالي في أيدي الدول نقول بأنه لن يكون مستقبل طويل، على الأقل ليس بالنسبة للبشر (مثال Joy 2000, Rees, 2003).

هناك سبب متواضع كذلك يتطلب محاولة التنبؤ التربوي بالمستقبل، ألا وهو تجنُب تكرار نفس الأخطاء المريعة الخطرة التي عانى منها قطاع التعليم وما زال يعاني حتى اليوم، ربما يكون من أهمها الفرضيات المزدوجة الخاصة بعلم التدريس والقائلة بأن الأطفال يولدون متشابهين بشكل أو بآخر (كألواح بيضاء)، وأنه يجب إجبار الأطفال على التعلم (على يد سلطة خارجية) من أجل التعلم الفعال. تأكدت هذه الفرضيات جيداً في النموذج الصناعي للقرن التاسع عشر والخاص بالعمل المدرسي الجماعي، ولكن هناك دليل علمي واسع الآن على أنه يعمل بشكل معاكس للطبيعة البشرية وأن انتشار هذه الفرضيات كافي للتنبؤ بأي فشل وفي أي نظام تربوي- أو بمزيد من التحديد: يضمن أداء، عمل، تعلُم ومصلحة عامة غير مثلى. واليوم يتوجه علماء الجينات وعلماء الأعصاب وعلم النفس في اعتبار الأفراد فقط هؤلاء الأفراد، كما يتناولون قدراتهم واهتماماتهم بتعلم محتوى معين بأساليب معينة. علاوة على ذلك يتضح الآن، مثل جميع الكائنات الحية الأخرى، أن البشر قد نشأ وتطور من خلال ومن أجل تنظيم الذات، التفاعل العميق مع البيئة وبالتالي تكتسب صفة المثالية من أجل التعلم والإبداع ويقول (Deci, Ryan, 2000): "... تبلورت ثلاثة احتياجات سيكولوجية داخلية من خلال الدراسات العلمية للدافعية" الكفاءة، الاستقلالية والاتصالية – وجميعها عندما تلقى الإشباع اللازم تثمر عن دعم للدافعية الذاتية والصحة العقلية وعندما تضيع تؤدي إلى تقلص الدافعية وانخفاض مستوى المصلحة العامة، أو صلاح الأحوال".

لذلك، في التعليم، يُعد إشباع الأفراد مصدر لعدة سلبيات والأفراد المسئولين عن تصميم نظام النموذج الصناعي المنتشر حول العالم لا يفهمون كثيراً ذلك- لأنهم إن فهموه لم يكونوا ليضعوه". فكل روح نبيلة تفقد الكثير على يد التعليم الغير فعال (ما عدا المنافسين بالطبع) والمؤسسات التي تشبع، تضفي سمة المعيارية أو التغريب على الناس تعتبر منتجاً معاكساً لأي شخص مهتم ومنوط باتخاذ القرار وأي ديمقراطية قابلة للتطبيق.

ومن المثير للسخرية أن المشكلة قد تحل نفسها قريباً بطريقة أو بأخرى طالما أنه من الواضح أنه لا يوجد مجتمع يستطيع مساندة ودعم نفسه بناءاً على نظام تربوي غير تنافسي، أي: نظام تربوي لا يشجع أو يزيد من إحساس الطلاب والمعلمين بصلاح الأحوال، وبالتالي تشجيع التعلم، الإبداع والمسئولية الاجتماعية.

وفـــي السطور التالية سوف نلقي نظرة أقرب على التعليم مع التركيز بشكل خاص على المدارس– والتي تعتبر في العديد من المجتمعات المؤسسة الوحيدة الباقية التي يلتقي فيها جميع المواطنين ويتشاركون في تجارب وخبرات لعدة سنوات.

ما هي المدرسة التنافسية؟

مـــستقبلاً، ستعتمد مدى ملائمة أي مجتمع على نوعية مؤسساته، قد يبدو هذا حـــشو لا معنى له فى أن نُعَرِّف المجتمع بمؤسساته، ولكن مع مواجهتنا للافتقار الواسع للثقة في المؤسسات نجد أن الموضوع يكتسب أهمية قوية (Gallup, 2002, GFK, 2003, Globescan, 2005) المنـــتدى الاقتـــصادي الدولي 2007). سوف تشجع المدارس السيئة المجتمعات المعتلة، وذلك على المدى القصير والطويل. أما المـــدارس التنافـــسية فسوف تشجع على المجتمعات التنافسية. ولكن ما الذي يحدد المدرســـة التنافـــسية؟ هـــل هـــي المدرسة التي تستطيع المنافسة مع جيرانها عن المدارس الأخرى؟ أم هل هي المدارس التي تتصدر قوائم النجاح والتفوق حيث تقع نـــصف المدارس كلها تقريباً تحت المستوى المتوسط في أي وقت؟ هل هي مدرسة تهدف لهزيمة الدولة المجاورة؟ أم هل هي مجرد مكان خاص في المجتمع المحلي حـــيث يـــتمكن المتعلمـــين مـــن تعلُم الأشياء الهامة بالفعل والتي يجب أن يتعلمها الأطفال؟ من وجهة نظر المؤلف، فإن هذا البديل الأخير هو الأفضل لنا– وسيكون مـــن السهل تقييم ما إذا كانت مدرسة ما هي ذلك المكان: ببساطة عن طريق سؤال الطـــلاب والمعلمـــين، الاستماع لكلماتهم، والاهتمام بهم وبجدية على كل مستويات الحكومة التربوية.

حتى الآن لا يبدو أن علم النفس قد لعب الدور المناسب في تشكيل المجتمعات والمؤســـسات في الحضارة الغربية– بعيداً عن ما يعتبره المسئولين بشكل خاص. علـــى العكـــس، ولعدة أسباب مختلفة، نجد أن "العلوم الكلية" مثل الاقتصاد، العلوم الـــسياسية، القانـــون وعلـــم الاجـــتماع (حيث تصبح الفروق الفردية غير واضحة مفاهيمـــياً وإحـــصائياً) هي المصادر الأولية للمرجعية أمام متخذي القرار. بالطبع ولحـــد مـــا، يمكـــن استيعاب ذلك لأنه يساعد في تجنُب تعزيز اهتمامات الفرد أو المجمـــوعة بـــشكل غير عادل في دعم الأطر المجتمعية ولكنه كذلك يضلل فهمنا للفـــروق الفردية والثقافية إلى حد ما– أحياناً مع تداعيات خطيرة مثل الفصول التي تـــشبه المصنع أو الإطلالة الغير جذابة لمكتب حيث يعمل أفراد في مجال معرفي ولا يستطيعون التركيز– وكذلك عند العمل مع محتوى أكثر تعقيداً.

مـــع مـــراعاة هذه الملاحظات السياقية الواسعة، نقدم فيما يلي معالجة لبعض أقـــوى الأدوات المـــساعدة المثبـــتة للمدارس والتعليم والتي نتجت عن علم النفس الإيجابـــي ومجـــالات البحث المختصة. ومن أجل المراجعة والمنظور، نجد النص يتبنـــى ســـيناريوهين للتعلم- في ٢٠١٠ و٢٠٢٥- حيث يتم تنظيمهما فيما بعد في جزئين في ضوء مدى تشابه المدرسة الجيدة اليوم مع المدرسة الجيدة في المستقبل في عدة نواحي، وثانياً كيف ستختلف راديكالياً.

١٥ فرضية حول ما لن يطاله التغيير كثيراً في عام ٢٠٢٥:

خلال ١٥ عاماً- عام ٢٠٢٥- ربما لم نتغير كثيراً كفصائل بيولوجية، بالرغم مـــن العلاجات الجينية، الاستنساخ، زرع الذكاء الصناعي والتقنيات الطبية المتقدمة الأخرى المتوفرة. في ضوء ذلك، هذا يعني أننا على الأقل من الناحية البيولوجية، قـــد نـــتوقع الأداء والعمل بنفس الطريقة التي نعمل بها اليوم، مما يوفر للتربويين مجمـــوعة من النقاط المرجعية العملية متطابقة لحد ما لما هي عليه اليوم، إذا أردنا تحقـــيق الـــنجاح التربوي. وبناءاً على هذا الافتراض، قد تتوقع الفرضيات التالية، وجميعها مستقاة من علم النفس الإيجابي والمجالات المتعلقة به، تبقى عبارات غير قابلة للتنفيذ في عام ٢٠٢٥.

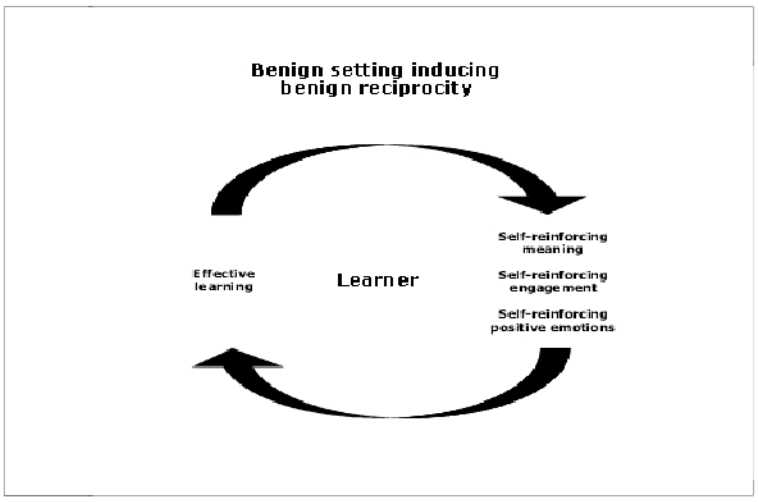
للوقـــوف علـــى إمكانية كل فرضية، نقدم امتداد ثلاثي. يتلو المخطط صياغة معـــيارية لكل عبارة. إذا حدث (الشئ الجيد)، يتعلم الطلاب أكثر، ويصبحون أكثر اســـتعداداً لمـــزيد من التعلم ولمزيد من المشاركة مع الجماعة. ويبرر هذا الامتداد ثلاثة أفكار سيكولوجية عميقة:

١- إذا كـــان شئ ما يبدو جيداً (أي: إذا شعر الناس بانفعالات إيجابية، مشاركة أو معنـــى إيجابـــي) فمـــن المـــرجح أن يـــتعلم الأفـــراد بـــشكل أفضل (مثال Csikszentmihalyi, 1991, Ryan, 2000, Fredrickson, 2009).

٢- إذا كـــان شئ ما يبدو جيداً (في هذه الحالة محتوى كل فرضية) فمن المرجح أن يـــريد الـــناس الاســـتزادة منه لأنهم يتوقعون أن تعود منه فائدة ما (مثال، Bransford, et al., 1999, Gilbert, 2006, Khaneman, 2008).

٣- إذا نجـــح شـــخص ما في مكان معين، سوف يوصف المكان بأنه جيد وغير خطير على يد نفس الشخص الذي بدوره سوف يعبر عن مزيد من السلوكيات المـــؤيدة للمجـــتمع، أي أنه سيهتم أكثر بأداء وهيكل المكان (مثال Damon,

.(1988, Haidt, 2006, Hauser, 2006, Pinker, 2002, Schwartz, 2004
يدعم نموذج (١) هذا المدخل.



Model 1. How good comes from good in education (Knoop, 2008).

في ضوء هذه الملحوظات الأولية، نجد أن الفرضيات هي:

١- كلما تمتع المتعلمين بصحة بدنية وعقلية أفضل، كلما تعلموا أكثر، وكلما زاد استعدادهم لمزيد من التعلم، وللمشاركة في العمل الجماعي (مثال Baumeister, 2005, Brannon, et al., 2004, E. Bloom , Nelson, C.A, 2001, Fredrickson, 2009، معهد الطب بأمريكا ٢٠٠١، Institute of .(Medicine

٢- كلما زاد استقلال المتعلمين وسيطرتهم على الموقف خلال عملية التدريس، كلما زاد مقدار ما يتعلموه، وكذلك زاد استعدادهم لتلقي مزيد من التعليم ولمزيد من المشاركة في العمل الجماعي (مثال Camazine, S et al., 2001, Csiksentmihalyi, 1993, Deci, Ryan, 2000, Kauffman, 2000, .(Pinker, 1997, Ryan, Deci, 2000

٣- كلما كان المعلمين أكثر فضولاً، إبداعاً، رعايةً اجتماعية وأكثر مهارة تقنية كلما تعلم الطلاب أكثر، وكانوا أكثر استعداداً لتلقي مزيد من التعلم وللمشاركة في العمل الجماعي (مثال، Witt, M. Allen, R. L, Wheeless, P.L, 2006, .(Bandura, 1989, Lynne, Knoop, 2008

٤- كلمـــا كان الطلاب لديهم الدافع الداخلي: أي كلما زاد استمتاعهم بالتعلم، كلما زاد مـــا يـــتعلموه وزاد استعدادهم لتعلُم المزيد وللمساهمة في العمل الجماعي (مـــثال Reznick, Manoogian, Anderson, 1976, J, Nakamura, S, Abuhamdeh, 2005, Ryan, Deci, 1991, Fredrickson, 2009, Harter, 1978, Lyhne, Knoop, 2005, Ryan, 1995, Sheldon, Ryan, Rawsthorne, Ilardi, 1997, Hoogstra, Shernoff, 2001).

٥- كلما زادت الإيجابية التي يعيشها المتعلم في حياته وخاصةً: البهجة، الامتنان، الاهـــتمام، الأمـــل، الفخـــر، الاستمتاع، الإلهام، السكون، الرهبة من الخالق والحـــب، كلما تعلموا أكثر، وزاد استعدادهم لتعلم المزيد والمشاركة في العمل الجماعـــي (Csikszentmihalyi, 1991, Damasio, 2000, Fredrickson, 1998, 2001, 2009, Fredrickson, Losada, 2005, Myers, 1993, Seligman, 2002).

٦- كلما رأى المتعلمين أن المستقبل الذي ينتظرهم جذاباً ومبهراً، كلما زاد مقدار مـــا يـــتعلموه واستعدادهم للتعلم أكثر وأيضاً رغبتهم في المشاركة في العمل الجماعي (مثال Frankl, 1985, Delle Fave, Massimin, 19991, Sheldon, Schumuck, 2001, Senge, 1990, Senge, Kleiner, Smith, Ross, Roberts, 1994, Wilson, 2002, Fry, Wong, 1998).

٧- كلما وفق التدريس بين نقاط القوة الفكرية (المواهب، الذكاءات) للطلاب بشكل جـــيد، كلما تعلموا أكثر وزاد استعدادهم لمزيد من التعلُم، مزيد من المشاركة فـــي العمـــل الجماعـــي (مـــثال، Gardner, 1999, 2000, Linley, 2008, Nakamura, 1988, Rathunde, 1992, 1996).

٨- كلمـــا وفـــق التدريس بين نقاط القوة الشخصية لدى الطلاب بشكل جيد، كلما تعلمـــوا أكثر وكانوا أكثر استعداداً لتعلُم المزيد وللمشاركة في العمل الجماعي (مثال Linley, 2008, Seligman, Peterson, 2004, Peterson, 2006).

٩- كلمـــا وفـــق التدريس بشكل أفضل بين أساليب الطلاب المفضلة، كلما تعلموا أكثـــر وزاد استعدادهم لمزيد من التعلم والمشاركة في العمل الجماعي (مثال Dunn, Dunn, 2005, 2008, Sternberg, Jarvin, Grigorenko, 2002, Kolb, 1984).

١٠- كلمـــا كانت بيئة التعلم غنية بالفن وحب الجمال وأكثر إثارة للإحساس كلما تعلم الطلاب أكثر وزاد استعداهم للمزيد من التعلم والمشاركة في العمل الجماعي

(مثال Kahneman, 2008, Knoop, 2002, Pinker, 2009, Wright, 2000).

١١- كلما كانت تجربة التعلم والتدريس شبيهة برحلة استكشافية يلعب فيها الطالب الفردي دور الشخصية الأساسية، كلما تعلم الطلاب أكثر وزاد استعدادهم لمزيد من التعلم وللمساهمة أكثر في العمل الجماعي. (مثال: Chaisson, 2001, Gopnik, Meltzoff, Kuhl, 2001, Kashadan, 2009, Seligman, Pinker, Wright, 2002).

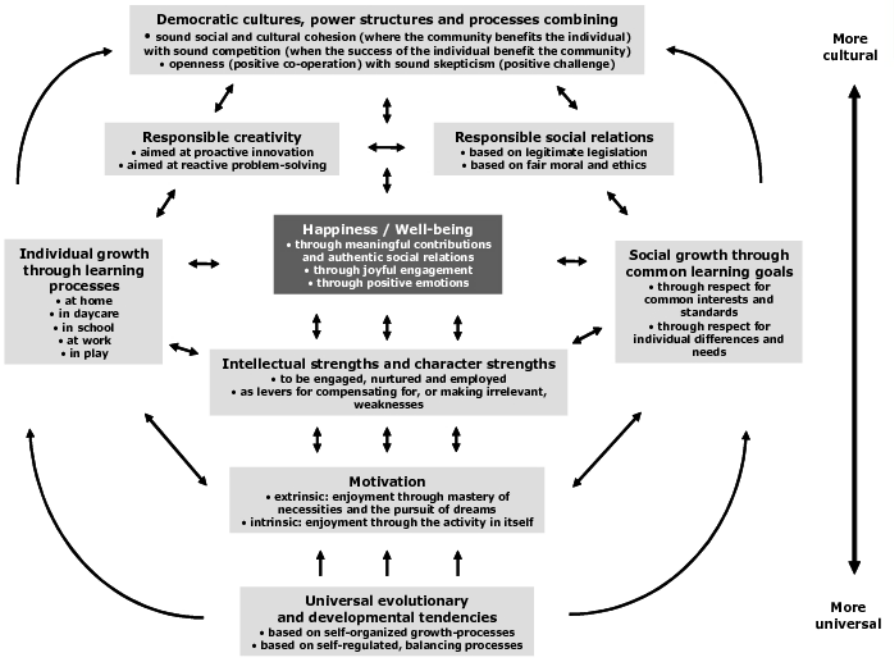
١٢- كلما أتيحت الفرصة للطلاب ليصبحوا أكثر إبداعاً، كلما تعلموا أكثر، وزاد استعدادهم لمزيد من التعلم ولمزيد من المساهمة في العمل الجماعي (مثال Amabile, 1996, Csikszentmihalyi, Knoop, 2008, Dingfelder, 2003, Robinson, 2001, 2009, Runco, 2004).

١٣- كلما زاد الارتباط الاجتماعي بين الطلاب، كلما تعلموا أكثر وزاد استعدادهم لمزيد من التعلم ومزيد من المشاركة في العمل الجماعي (Bandura, 1986, 1989, 1997, Bowlby, 1979, Schwartiz, 2004, Seligman, 2002, Zimbardo, 2007).

١٤- كلما اختبر المتعلمين مزيج من كونهم مميزين اجتماعياً، أفراد مميزين (وبالتالي مهمين للآخرين) ومندمجين اجتماعياً كأفراد مرتبطين كجزء من المجتمع كلما زاد تعلمهم وزاد استعدادهم لمزيد من التعلم وللمشاركة في العمل الجماعي (مثال Brown, 1991, Csikszentmihalyi, 1993, Csikszentmichalyi, Knoop, 2008, Knoop, 2005, 2007, Wilson 1998, Wright, 2001).

١٥- كلما اختبر المتعلمين مزيج من الدعم الإيجابي والتحدي الإيجابي كلما زاد تعلمهم واستعدادهم لمزيد من التعلم وللمشاركة في العمل الجماعي (مثال، Bowlby, 1979, Domon, 2003, Dweck, Elliott, 2005).

يعرض نموذج (٢) الرابط المنظم بين هذه الأفكار، حيث المبادئ الأدنى بشأن الاتجاهات العالمية ذات سمة عامة في الطبيعة، وبالتالي فهي هامة بعيداً كذلك عن الحياة البشرية، بينما المبادئ الأعلى بشأن الديمقراطية فهي تتعلق وحصرياً تقريباً بالبشر. المبادئ التي تقع بين هذين الطرفين مُرتبة تبعاً لدرجة المشاركة البشرية المتعمدة لذلك، يحاول النموذج تلخيص المبادئ الأساسية لمدرسة جيدة وكذلك أنشطتها بشكل واسع وذلك في الوقت الحاضر وكذلك في المستقبل.



انطلاقاً من هذا الأساس والوضع المفاهيمي، ٢٠١٠، يصبح من الممكن التطلع نحو تقديم بعض التوقعات المؤهلة الواثقة للموقف في عام ٢٠٢٥. ومن أجل المراجعة، يتم تنظيم وهيكلة التوقعات تبعاً للأفكار الخمسة عشر السابقة الذكر، من جهة لأنه يمكن توقُّع أن تكون هذه الأفكار ذات أهمية قصوى في عام ٢٠٢٥ كذلك، ومن جهة أخرى، لوجود إمكانيات جديدة ومخاطر غير مسبوقة تلوح في الأفق، والتي يصبح من الخطر تجاهلها.

خمسة عشر فرضاً حول الأشياء التي ستشهد تغييراً كبيراً عام ٢٠٢٥:

١- في عام ٢٠٢٥ سيكون هناك عدة طرق لتحسين الصحة البدنية والعقلية (النفسية). وسيكون من الممكن اكتساب معلومات دقيقة وذات طابع فردي حول الاحتياجات الأساسية المحددة للجسم الإنساني من أجل أن يكون في أمثل توازن وشكل، كما سيتوفر الحصول على علاج محدد لعدد من الأمراض العقلية التي لم نفهمها بعد في عام ٢٠١٠، وكذلك توفير التعليم للمعاقين وكذلك تحقيق صلاح الأحوال لمعظمهم الذين تتراوح مشاكلهم بين صعوبات

الانتباه والاكتئاب وحتى العلاج النفسي والانفصام، قد تمثل هذه الفرص فائدة للجميع ولكن قد لا يُحسن الجميع استغلالها مما يؤدي لزيادة التوتر وعدم التكافؤ. علاوة على ذلك، قد نتوقع وجود تحديات أخلاقية في ضوء تقنيات زيادة الذكاء والسعادة والتي لا يمكن تناولها جميعاً بشكل متكافئ.

٢- بناءاً على فهم أفضل لنقاط القوى الفردية لدى الطلاب، سيكون الوضع في عام ٢٠٢٥ أسهل بكثير من عام ٢٠١٠ من حيث تقييم وتمييز التدريس بشكل كافي لموائمة وتعديل احتياجات الطلاب للاستقلالية والتحكم في موقفهم ووضعهم في المدرسة. ولكن هذه الزيادة المحتملة في التحكم الشخصي يجب النظر إليه من خلال عولمة التكنولوجيا، المعلومات والمواصلات والذي سوف يعني عام ٢٠٢٥ أن الطلاب مُعرضين بشكل مباشر أكثر لعالم غامر يحيط بهم ربما يشعرون فيه بأنهم ضعفاء ويفتقرون للقوة اللازمة أكثر من الأجيال السابقة الذين عاشوا في مجتمعات أصغر بكثير. وبمزيد من التحديد، سيكون هناك تحديات أخلاقية ضخمة تتعلق بكونهم أول من يشهدوا العديد من أكبر مشكلات العالم وكذلك بكونهم مُجْبَرين على إبعاد أنفسهم كمواطنين لتجنُب إمكانية أن تغمرهم مشاعر الحزن، الذنب وغيرها.

٣- كما هو حالهم في ٢٠١٠ نجد المعلمين عام ٢٠٢٥ أكثر فضولاً وابتكاراً ويتسمون بالاهتمام الاجتماعي والمهارة التقنية القوية- وبالتالي يصبحون مثالاً جيداً للتعلم والإبداع. لذلك سيتطورون ليصلوا إلى المعيار المهني للعمل في عدة أوجه: كشخص يُعلم نفسه، وشخص ما يساعد الآخرين على التعلم. إذاً يجبر التعامل مع محتوى عالي الجودة المعلمين عام ٢٠١٠ على العمل كقادة وزعماء للمؤسسة الاجتماعية بدلاً من مجرد شخص تقليدي يوصل المعرفة من خلال عدد من المناهج والطرق المعيارية. في الواقع يمثل هذا تحدياً تربوياً معقولاً أمام المجتمع بشكل عام لأن السيطرة السياسية على المدارس- والتي تُعد دعامات للمجتمع والمعلم هو الذي يصل بينها عن طريق سلطته وإمكاناته الثقافية- تقع تحت ضغط عندما يتم تحميل المحتوى التعليمي من قواعد بيانات عالمية لا تقع تحت سيطرة إدارية سياسية.

٤- في عام ٢٠٢٥ سيتم إعداد وإنشاء المدارس حتى تحقق درجة عالية جداً من المتعة للطالب من خلال التعلم، وذلك لأن سيكون من الضروري حتى تظل محل جذب للطلاب والأهل، الذين سيختارون مدارس أخرى أفضل في الاهتمام بهذه الحاجات البشرية الأساسية، التربوية، النمطية، العلمية المثالية.

وبالنسبة للفرد ستصبح عملية التعلم أشبه برحلة فردية إلى عوالم معرفية جديدة، إلى التاريخ الطبيعي، التاريخ الثقافي والفنون. كما ستفتح التقنيات الرقمية المتعددة الأبواب أمام فرص أفضل لخلق مساحات للخبرة والتجربة للطلاب الفرديين وكذلك للمجموعات، وسيكون من الممكن بشكل أفضل خلق خبرات وتجارب غنية تمثل المفاهيم المجردة أكثر من عام ٢٠١٠ ولكن يبقى تنوع محتوى عمليات التعلم تحدياً كبيراً أمام المعلمين من حيث ضرورة الحصول على أُطر عامة للمرجعية بين الطلاب حتى يتمكنوا من التعاون والعمل سوياً. هنا، يمكن الاستفادة من حقيقة أن معظم الطلاب مهيئين اجتماعياً للتعلم سوياً ولفترة طويلة من الوقت ويستمتعون بذلك، لذلك فإن أساليب الحياة العميقة لا تتطلب بالضرورة انقسام وتفتت اجتماعي. قد ينتج إحدى التحديات الأخلاقية التي تواجه نوع بالتحديد من إمكانية أن يتم تمثيل مفاهيم أساسية فلسفية بشأن بناء الواقع (علم الوجود) وفرصنا في فهمه (علم المعرفة) بطريقة جيدة من خلال تكنولوجيا الوسائط المتعددة المتقدمة والتي سيتمكن الطلاب من خلالها من النظر بشكل مباشر إلى أعماق الوجود. وربما كذلك يستطيعون من تجربة أشياء غريبة سحرية مثل الفيزياء الكمية بشكل أكثر مباشرةً.

٥- بافتراض أن تنتشر النظرية الإيجابية السائدة اليوم في ٢٠٢٥ كذلك ستبقى مكوناتها الأساسية من البهجة، الامتداد، الاهتمام، الأمل، الفخر، الاستمتاع، الإلهام، الحب، الخشية من الخالق تمثل نفس الأهمية للطلاب حينها في عام ٢٠١٠ حيث أن تحفيز هذه الانفعالات يتم بشكل أساسي من خلال الأفراد والمجتمعات المفتوحة، الفضولية، المفعمة بالأمل، الطيبة، الأصيلة، ولا يوجد سبب واضح يوجب تغيير ذلك عام ٢٠٢٥. وبينما يصبح العالم الاجتماعي أكثر ترابطاً وأكثر تأثُراً بالفرص الواقعية فان من الواضح أن المفاهيم الذاتية التفسير مثل التفتح والواقعية قد تتغير كذلك وبعد إمعان النظر لا يمكن أن نتوقع أن لا تتأثر أي من الانفعالات التي يثيرها عامل علمي كما سبق الذكر بالاختلافات والانتقالات الاجتماعية السريعة التي تحدث في المستقبل. ويبدو أن إعداد المتعلمين للحياة في هذا النوع من الغموض شئ نوصي به أكثر في المستقبل كذلك.

٦- في ضوء أفضل تقديرات للاتجاهات المطروحة في عام ٢٠١٠ نحو المستقبل، نفترض أن يكون إيقاع نشوء وتطور التكنولوجيا الرقمية في عام

٢٠٢٥ أسرع على الأقل بألف مرة مما هو في ٢٠١٠، وحيث أن التكنولوجيا الـرقمية تدعم إنتاج المعرفة، سنجد بالفعل عام ٢٠٢٥ قدر المعلومات الناتجة فـي كل وحدة زمنية سيكون هائلاً حتى أن هناك خطورة أن لا يتمكن البشر مـن رؤيـة المـستقبل الأبعد. في ضوء ذلك، يعني هذا أن الطلاب سيجدون صـعوبة أيضاً في تخيُّل مستقبل جذاب، أكثر من الوضع عام ٢٠١٠- على الأقل بطريقة مجسدة جداً. هنا الوضع يسمى التفرد (الخصوصية) وهي حالة تنـشأ عندما يكون إنتاج المعرفة سريع جداً حتى لا يمكن النظر في المستقبل لأن القدرة المعرفية للفرد بأكملها ستكون مطلوبة لمعالجة المعلومات التي يتم توصـيلها فـي الحـال- وهـي حالـة لـديها "أفـق الحـدث" الخاص بها (Eventhorizon) وهو مفهوم استعرناه من الفيزياء ويتعلق بما سمي "الثقوب الـسوداء" في الكون حيث تبلغ قوة الجاذبية أقصى حد لها حتى أن الضوء لا يـستطيع الهـرب منها لذلك تظهر مساحات كبيرة من السماء سوداء بالنسبة إلينا. ربما يظهر هذا غريباً، ولكنه يخضع للمناقشة بكل جدية بالفعل كسيناريو محـتمل للمـستقبل. لذلك وضع العالم التقني Ray Kurzweil لكتابة منذ عام ٢٠٠٦ عنوان: "The Singularity is Near" أي التفرد (الخصوصية).

٧- في عام ٢٠٢٥ سوف يصبح من المتاح تفصيل عملية التعليم بدقة حتى تتسق مـع نقـاط قـوة المـتعلم وذلـك لأن تطـور أشعة المخ وتقدُم الاختبارات الـسيكولوجية لدرجة أبعد بكثير منها في عام ٢٠١٠ سوف يجعل من السهل رسـم خريطة وشكل لهذه القوى. ولكن سوف يزيد ذلك من أولوية فهم تفرُد المـتعلم الفـردي (الـذي يمكن قياسه بسرعة ولكن لا يجب عمل ذلك) حتى نتجـنب عقـد مقارنـات قاسـية بـين الطلاب تبعاً لنقاط القوة العامة لديهم ولمواهـبهم. وعلى الأرجح سيتمكن عدد قليل جداً من الطلاب من النجاح إذا شـعروا بـأنهم أقـل أو أسوأ من غيرهم، وعندما يحدث ذلك سوف يضعف الترابط الاجتماعي بالتأكيد.

٨- في عام ٢٠٢٥ سيكون من المعروف على نطاق واسع أن نقاط قوة الشخصية هـي أكثر طريقة مباشرة نحو درجات أعلى من السعادة وصلاح الأحوال من نقاط القوة الفكرية الذهنية. فأحد نقاط قوة الشخصية مثل "الحب" سوف يجلب سـعادة فورية عند انتشارها، بينما قوة فكرية مثل الذكاء اللغوي فسوف يتيح ذلـك فقط بشكل غير مباشر عن طريق تمهيد الطريق أمام خبرات وتجارب الاتـصال الجيدة. لذلك سيكون من الضروري للمعلمين أن يعملوا على إعمال

نقـــاط القـــوة الشخـــصية لدى الطلاب الفرديين بشكل مثمر ويحافظوا عليها. عـــلاوة علـــى ذلـــك، يبدو أن نقاط القوة الشخصية تعمل كمطلب أساسي هام لتحقـــيق مزيد من المشاركة التي بدورها تمثل المؤشر الأساسي للتعلم الفعال لدى الطلاب والمعلمين على حدٍ سواء.

٩- فـــي عام ٢٠٢٥، سيمتلك جميع الطلاب فهم قوي لأساليبهم المفضلة الخاصة بهم من بين أنماط متنوعة وبالتالي سيتمكنون من الاستخدام الفعال لهذا الفهم، والـــذي ســـيكون ذو أهمـــية خاصة في ضوء المحتوى صعب الفهم أو الذي يصعب التركيز عليه. مما يفرض متطلبات جديدة على عاتق الأطر الفيزيائية والواقعية لبيئات التعلم، حتى أن الطلاب وذويهم سوف يقارنون بيئة المدرسة مع بدائل التعلم الأكثر تطوراً في المنازل جيدة الإعداد والتجهيز.

١٠- عـــام ٢٠٢٥، ســـتكون كلاً من بيئات التعلم الافتراضية والمادية (الفيزيائية) غنية بالجمال ومثيرة للحواس ومعدّلة حتى تناسب الأهداف التربوية. وسيكون مـــن المـــؤكد أن الثراء الحواسي يقوى الذاكرة ويدعم عملية التعلم وذلك عن طـــريق إتاحـــة مـــزيد من الخبرات والتجارب المكثفة للطلاب. ولكن يجب الإشارة إلى أنه حتى أكثر مما هو الحال في ٢٠١٠، سيكون تحدياً كبيراً أمام المعلمـــين في عام ٢٠٢٥ كون الطلاب قد اختبروا وشعروا بالكثير حتى أنهم قـــد يعـــتادوا مـــستوى مـــرتفع جداً من الإحساس مثل الاعتياد ويعني تقليل الانطـــباع الخـــاص بمدخلات حواسية تابعة. وهنا قد يتوافر إغراء قوي أمام الطـــلاب حتى ينغمسوا في خبرات وتجارب سطحية، تافهة ومصطنعة حيث تفرض تحدي متواصل أمام المعلمين حتى يساعدوا الطلاب على إمعان النظر أكثـــر فـــي المحـــتوى، اللحظات والمواقف حتى يحصلوا على فرصة لتقدير صفاتها ونوعياتها الأعمق.

١١- سيكون من الممكن في عام ٢٠٢٥ الاستفادة من الوسائط الرقمية لمحاكاة كل شـــئ تقـــريباً خـــلال التدريس. وهذا ليس فقط يساعد الطلاب على اكتساب خبـــرات غنية حسياً بالمفاهيم والنظريات الأكاديمية التي لا تزال معظمها في عام ٢٠١٠ يتم تداوله بطـــرق مجردة للغاية. ولكنـــه كذلك يفتح البـــاب أمام محاكـــاة رحلات استكشافية للزمن والمساحة في عوالم تقنية وأكاديمية أعمق. عـــلاوة علـــى ذلـــك، عن طريق الاستفادة من الاحتمالات العديدة في الواقع الافتراضـــي لم يعد الطلاب مجرد مُستَقبِل سلبي للمعلومات في هذه الرحلات (والتـــي لا زالـــت في عام ٢٠١٠ معروفة فقط من خلال التجارب في دور

السينما)، ولكنهم أصبح لديهم الفرصة الآن للسيطرة والتحكم الفعال النشط في اتجاه ومساحة رحلتهم بأنفسهم (أنظر ملحق ١ لمزيد من الأمثلة). وهناك سمة معينة لتلك المحاكاة تستحق الذكر ألا وهي أنها (وأكثر مما يحدث عام ٢٠١٠) تتضمن كفاءات الطلاب البدنية بما فيها التوازن والتوافق البدني وبالتالي فهي تُشْرِك مناطق في المخ مستبعدة عام ٢٠١٠ من النموذج الصناعي المعياري للتدريس بسبب انتظار أوامر المعلمين. قد يكون هذا اختراقاً هاماً طالما أنه ولملايين السنين تعلم البشر تقريباً كل شئ من خلال نوع من الحركة الفيزيائية، كذلك، وحيث أننا لا زلنا نتذكر الأشياء بشكل أفضل عندما نحصل عليها بين أيدينا وعندما نختبر ونجرب الفائدة المادية الملموسة لما تعلمناه. ويرى العديد من المثقفين أنه حتى يكون التعلم مُجدياً عليه تأمين نوع من الانفعال إلى مواقف جديدة يجب بدورها أن تكون مفيدة جسدياً أيضاً.

١٢- مقارنةً بعام ٢٠١٠، سيشهد عام ٢٠٢٥ إمكانات رائعة للإبداع والابتكار في المدرسة. وفي الوقت ذاته، سوف يتعرض الطلاب كذلك لمستوى إبداعي عالمي رهيب من خلال الإعلام. وقد يُقَيِّمون أنفسهم عليه وسوف يكون من الصعب طبعاً إن لم يكن مستحيلاً أن يتفوقوا عليه في أي حال. علاوة على ذلك، هناك حقيقة غير سارة ألا وهي أن الآلات كذلك تصبح أكثر إبداعاً وأن هناك خطر حقيقي من أن تصبح قدرة البشر على الإبداع والابتكار شئ تافه ثانوي بجانب قدرة الآلات الإبداعية في مجالات عديدة.

١٣- عن طريق كلاً من الإعلام والوسائط الثابتة والمتحركة سيكون من الممكن البقاء على اتصال مباشر في كل مكان، وبالتالي يمكن الاتصال مع أي شخص في أي مكان وأي وقت عام ٢٠٢٥. مما يوفر مزيد من الدعم والتعزيز للروابط الاجتماعية. وهذه الحرية الحقيقية للتنظيم الاجتماعي تعتبر ميزة للجميع. ولكن اعتباطية العلاقات الاجتماعية التي يشترك فيها الأفراد بدلاً من العلاقات الحتمية ينتج عنها متطلبات كثيرة من حيث جودة ونوعية العلاقات الاجتماعية التي يتم إنشائها – وكذلك قدرة الأفراد على صياغة مشروع مثمر مع الآخرين. كذلك سيكون الأمر مرهقاً من الناحية الأخلاقية أن نتعامل مع حقيقة كون الشبكة العالمية التي تفتقر للتنظيم مصدر مثمر للاعبين الأقوياء بدلاً من الضعفاء، وبالتالي فهي تخلق خطر آخر أمام التطور الاجتماعي السكاني- بينما من جهة أخرى، قد يخلق التنظيم العالمي الشامل بيروقراطية واسعة وضعيفة بسبب سعة مجال الفساد فيها.

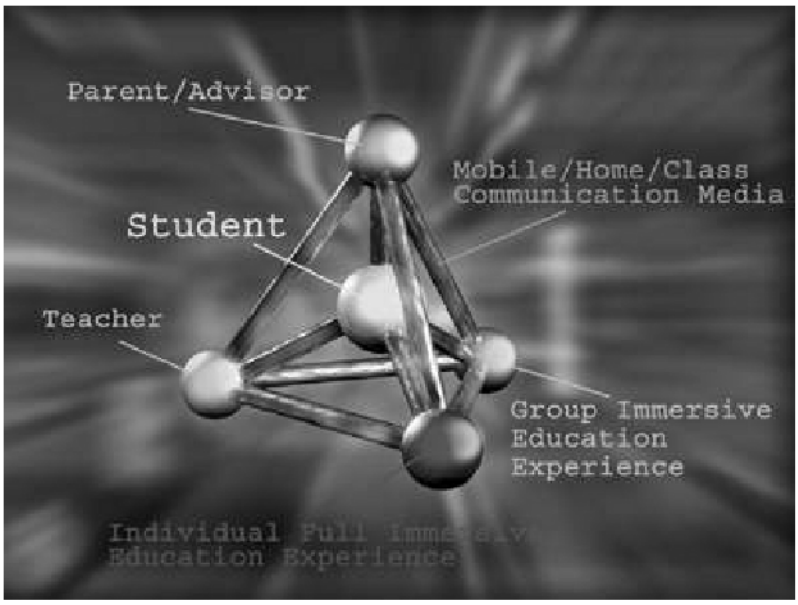
١٤- فـــي عـــام ٢٠٢٥ سيتـــضح للجمـــيع أن مدى قدرة أي نظام اجتماعي على الاســـتمرار مثل المجتمع أو المدرسة يتحدد في ضوء قدرته على جمع الفرق الاجتماعـــي القـــوي (الـــذي يُحدث الاهتمام المتبادل بين الناس) مع التكامل الاجتماعـــي القـــوي (الذي يجعل من الممكن العيش والعمل سوياً). وفي عام ٢٠٢٥ كذلك، سيكون معروفاً معنى أن يستحق الهدف الكلي لمدرسة ما قيمته أي أنه يحقق ازدهار ونمو المتعلم الفردي مع كل التفرد التنموي وعدم القدرة علـــى التنـــبؤ بمـــا يحدث واتجاهات المتعلم المتوقعة، القابلة للتخطيط والغير فريدة (مثل اكتساب مهارات القراءة والكتابة). وعليه التقدم نحو هذه المعرفة ســـوف تكـــون متطلـــبة، وتحمل خطر حدوث عدم توازن بين قوى التمييز والـــتكامل. لـــذلك، وللأسف، قد يظل لعدة سنوات قادمة يتوقع ظهور حالات عديـــدة لطـــلاب يشعرون بأنهم مقهورين بسبب إضفاء سمة المعيارية، ضيق الأفق، أحادية البعد والتغريب في المدرسة بسبب الحكم الوحشي القاسي. على العكـــس نجد الطلاب الذين يشعرون بالوحدة، عدم التوجُه وعدم الأمان ومن يفتقدون توجيه الكبار قد يظهروا كذلك بشكل ملحوظ.

١٥- هـــناك مؤشـــرات قوية تقول بأن القيم التكميلية للعلم، "الانفتاح" و"الشكوكية"، يجب أن تكون فعالة وسارية كذلك في العديد من مجالات الحياة الأخرى، لأنه فـــي الحـــياة الاجتماعـــية نجـــد أن الـــشكوكية الصحيحة تعد مرادفاً للتحدي الإيجابـــي. وحـــيث أن القيمتـــين ضرورات واضحة لقيام مجتمع بشري آمن وديناميكـــي، نجـــد فـــي عـــام ٢٠٢٥ أن مزيج من الدعم الإيجابي والتحدي الإيجابـــي يعتبـــر قيم عامة مشتركة. حدث ذلك لأنها أثبتت فاعليتها في منع نشوء صراعات بسبب الفروق الدينية وعن طريق الالتزام المتبادل بالإنصات وباهـــتمام وكـــذلك بالنقد البناء أصبح من الممكن لكل نظام ديني مختلف أن يـــتواجد بـــصفته نظام للإيمان. على سبيل المثال، أصبح من الممكن أن يتفق كـــلاً من المسلمين والمسيحيين فى أن الآلة الذي يؤمنوا به يفوق ما يمكن أن يعـــرفه البشر بنوع من التأكُد، لذلك لم يعد باستطاعة الناس الجدال سياسياً أو سلطوياً على أساس المعتقدات الدينية. بالتالي لم يعد بإمكان الديانات أن تعمل كقاعدة لممارسة القوة ولهذا أيضاً لا يمكن نقدها لكونها غير صادقة بعد الآن. في النهاية تُعرَف الديانات بما هي عليه: نظم إيمان (اعتقاد) يملك الجميع من المواطنـــين الحرية للتواصل معها أولاً- مع الاتفاق المتبادل على أن الفرد لا

يصبح شخص أفضل عن طريق الإيمان، بالرغم من أنه قد يجعل المرء يشعر شعور أفضل (هذا من رأي المؤلف الدانماركى).

الأشـــخاص السعداء أفضل وأقل تكلفة وهم يتنافسون من أجل المنافسة في حد ذاتهـــا. فـــي دراسة حديثة حول ألعاب الكمبيوتر ظهر أن مستخدمي هذه الألعاب مهتمـــين أكثر باللعبة من أي شئ آخر وأن العنف في الألعاب– وهذا يثير نوع من الدهـــشة– بإمكانه تثبيط دافعية المستخدمين (Rigby, Przybylski, Ryan, 2009). تُذكـــرنا الدراسة بالطبيعة التنافسية للبشر ومقدار ما تعنيه المنافسة المرحة بالنسبة لنا، وذلك عند تأديتها بشكل مناسب، وأنها قد تساعد في كبح التصعيد إذا لم تستبعد مظاهر العنف في العديد من ألعاب الفيديو. إن استبعاد المنافسة بشكل عام قد يكون غيـــر معقول أو مقبول للجميع، ولكن من الواضح أن المنافسة تحتاج لهيكل وتنظيم للعمل بدون بربرية.

فـــي الـــوقت ذاته، كثيراً ما تتعرض المدارس المنافسة غير صحية، حيث على ســـبيل المـــثال نجـــد الطلاب الذين لا يتسمون بمستوى عالي من الذكاء قد تعرضوا للإهانـــة بدرجة قضت على أي استمتاع لديهم بالتعليم الرسمي، وحيث شعرت كذلك مجمـــوعات كبيـــرة من الطلاب بالملل الشديد لوقت طويل جداً، لأن المدارس كانت تعمل عكس المهمة المنوطة بها من تأهيل الطلاب ومساعدتهم على الاندماج والعمل في المجتمع. وفي نهاية هذا المقال نقدم كلمات بسيطة حول المنافسة الشريفة والمال.



فـــي عام ٢٠٢٥ لا يرى الأفراد المتعلمين المدرسة المكان الأمثل من وجهة نظـــر ذاتية فقط ولكن كذلك من وجهة نظر اقتصادية بصفتها الأرخص. وسيدرك الجمـــيع أيـــضاً عـــام ٢٠٢٥ أن الأشخاص السعداء يتسمون بأنهم أرخص وأكثر إنتاجية في المجتمع، وأن الثروة الغير مادية في مجتمع ما (عادة ما تسمى بالسعادة أو صـــلاح الأحـــوال) تعتبر بطلب أساسي لتحقيق ثروة مادية تدوم. لذلك في عام ٢٠٢٥ وفـــي جمـــيع أنحـــاء العالم يتناول القادة السياسيين تداعيات السيكولوجية الإيجابـــية موضـــحين أن المـــصدر الأساسي والوحيد لسعادة البشر هو أن الناس يعيـــشون في ظل ظروف تمكنهم من المشاركة بشكل مخلص وصادق في كلاً من الجمـــع الحالي والأكبر. إذا اكتسبت كلاً من قوى السوق ونظام الصالح العام صفة "البـــشرية" تـــبعاً لهـــذا النموذج المثالي: في عام ٢٠٢٥، يُعبِّر نظام الصالح العام وبـــشكل كامل عما يعنيه اسمه حيث يساعد الناس في تحقيق "مصلحتهم"، وبالمعنى الأصـــلي "بطريقتهم هم"، بدلاً من محاصرتهم كضحايا تراقبهم وتديرهم وعن قرب ســـلطات خارجـــية، كمـــا هو الحال في ٢٠١٠– وقوى السوق الحرة الآن تعمل بطـــريقة يتـــنافس فيها الناس بشكل عام من أجل المنافسة بحد ذاتها (العملية) لأن الرياضـــة بـــشكل عام ممتعة وفعالة، وبشكل ثانوي فقط من أجل الفوز (النتيجة). والـــسبب أن المدرســـة أو المجتمع الذي تخسر فيه الأغلبية في كل وقت ينجح أو

يفــوز فيه عدد قليل لن تجد فرصة أما المدارس أو المجتمعات التي يشعر فيها كل مواطن تمنحه الفوز عندما يبذل الجميع أفضل ما لديهم وأقصى جهودهم.

٥

الفصل الخامس
نحو علم نفس صحي إيجابي

الفصل الخامس

نحو علم نفس صحي إيجابي

Health Positive Psychology

Marta Bassi and Antonella Delle Fave, Università degli Studi di Milano - Italy

مقدمة:

على مدار ٦٠ سنة مضت و"إعلان حقوق الإنسان" (١٩٤٨) يقول بأن الصحة ليست مجرد عدم وجود مرض، ولكنها حالة من طيب وصلاح الأحوال البدنية، النفسية، الاجتماعية والروحية، وتبنت "منظمة الصحة العالمية" هذا التعريف متعدد الأبعاد للصحة فيما بعد، واليوم يعترف به كل الباحثين والمحترفين والمؤسسات حول العالم.

في الوقت ذاته، أكد عدد كبير من الدراسات على ضرورة توسيع نطاق مفهوم جودة أو نوعية الحياة، والتي تشير إلى مؤشرات موضوعية مثل السكن، الدخل، الثروة المادية والظروف الصحية. حيث يجب النظر لنوعية الحياة كمفهوم نسبي وذاتي، يتضمن الفرص المتاحة للعمل ولتطوير المهارات في البيئة اليومية المحيطة بالفرد، العلاقات الاجتماعية وتحديد الأهداف وتحقيقها والتي بدورها لا تعتمد بالضرورة على الأداء البدني أو الثروة المادية (Fitzpatrick, 2000). يضع الأفراد تقييماً شخصياً لمعنى النوعية للحياة الجيدة في ضوء معايير مثل القيم، المعتقدات هرمية الهدف، الشخصية وأسلوب التفاعل مع البيئة (Massimini, Delle Fave, 2004). وتؤثر المؤشرات الموضوعية وخاصةً الظروف الصحية البدنية بشكل محدود فقط على هذا التقييم. على سبيل المثال، أظهرت عدة دراسات أن الرضا في الحياة يتسق مع المرض. ووجدت كلاً من (Devliger, Albercht 1999) أن ٥٤,٣% من الناس ذوي الإعاقات الشديدة يقيسون جودة حياتهم بأنها ممتازة أو جيدة. وعقد كلاً من (Sodegren, Hyland, 2000) مقابلات مع أشخاص مرضى مؤخراً أو يتعافون من المرض وتحدثوا حول التداعيات الإيجابية لمرضهم. قدم المشاركين إجابات مثل تحسُن العلاقات الشخصية، تغيرات إيجابية شخصية، إعادة تقدير أو تنظيم الحياة.

تـــؤكد هـــذه النتائج على أهمية اعتبار المنظور الذاتي في التأقلم مع المرض والاســـتراتيجيات الفردية المستخدمة للتغلب على المعوقات المرتبطة بالمرض، كما تهـــتم بالمكونات الإيجابية والبنائية لتاريخ حياة الفرد وتجاربه وخبراته اليومية. من هـــذا المـــنظور بإمكان السيكولوجية الإيجابية تزويد العاملين بالمجال الصحي ليس فقـــط بـــالأدوات النظرية اللازمة لفهم أشكال تأقلُم وتكيُف مرضاهم مع المرض، ولكـــن كـــذلك تـــزودهم بنماذج تدخُل لدعم استقلالية مرضاهم وصلاح أحوالهم، مـــسئوليتهم ومـــدى التـــزامهم وفـــي الصفحات التالية سوف نقدم مراجعة موجزة للمكونات والنماذج الرئيسية المثمرة في مجال الرعاية الصحية والوقاية.

من النموذج الطبي الإحيائي إلى النموذج الإحيائي السيكولوجي الاجتماعي:

يعتمد الطب الغربي الذي أصبح المدخل الأساسي لعلاج الأمراض حول العالم على النموذج الطبي الإحيائي، وهو نموذج يركز وبقوة على المشكلة. يهتم الأطباء بالأعـــراض المحـــددة التـــي يعرضها مرضاهم ويحاولون إرجاع هذه الأعراض لمـــرض محـــدد يـــتعلق بعضو معين أو جزء ما من الجسم. لهذا يُعالج المرضى لمـــرض معـــين بغـــض النظر عن كيفية تأثير بيئتهم المحيطة، السياق الاجتماعي والخبـــرة الذاتـــية فـــي حدوث المرض ونتائجه. أول من أشار لهذا النموذج كان (Engel 1977, 1982) حيث أضفى على النموذج الإحيائي السيكولوجي الاجتماعي شكل خاص بالتركيز على المريض كفرد، أي كنظام حي مُعقد، شخص ذو ترجمة ذاتـــية للـــصحة، المرض، نوعية الحياة، الصالح العام وكذلك عمل ذو خلفية ثقافية معينة وكعضو في مجتمع ما.

تُـــدرك جمـــيع المؤسسات والهيئات الصحية الدولية إمكانات المدخل الإحيائي الـــسيكولوجي الاجتماعي. ويؤدي هذا الوعي إلى مراجعة شاملة للتصنيفات الدولية الحالـــية للأمـــراض والإعاقـــات، ممـــا ساعد في ظهور "التصنيف الدولي للأداء" (International Classification of Functioning) (WHO, ICF, 2001) والذى يتـــضمن هـــذا التصنيف تحول ملحوظ في المصطلحات، من الأمراض والمعوقات (الإعاقـــات، ضعف القدرات) إلى الصحة والموارد (العمل والأداء) ومن تداعيات ونتائج المرض إلى مكونات الصحة. بعيداً عن كونه اصطلاح لغوي، نجد أن هناك تغيُـــر مفاهيمي وراء هذا التغير، خاصةً ضرورة تقييم أي حالة صحية من منظور بنائـــي إيجابـــي. بهـــدف "التـــصنيف الدولي للأداء" إلى بحث ودراسة ما يستطيع الأشخاص ذوي الظروف الصحية المختلفة عمله بالفعل في حياته اليومية ومحيطهم

الاجتماعي، مع الاهتمام بالدور النشط للشخص في التفاعل مع البيئة المحيطة، من حيث المصادر البدنية، الأداء في النشاط اليومي والمشاركة الاجتماعية.

نظرة إيجابية على الصحة والمرض:

النظريات والمكونات:

قد يكون لشخصين ذوي نفس الدرجة من الصحة البدنية مستويات مختلفة من الأداء. وكما أشرنا من قبل يعتمد ذلك على متغيرات تختلف تبعا للظروف الجسمية والبدنية، ولكنها مرتبطة كذلك بالصحة: السمات السيكولوجية الفردية، دعم الأسرة والمجتمع، الموارد الاقتصادية والمادية، الخلفية التربوية، التمثيل الثقافي والسياسات الاجتماعية (Ingstad, 1999, Hdlwell, Lollar, Simeonsson, Adams, 2000, Ustün, et al., 2001).

تكتسب المتغيرات السيكولوجية بالطبع أهمية خاصة في الإطار المفاهيمي للسيكولوجية الإيجابية. عَرّفت عدة دراسات الأداء الوسطي لبعض هذه المتغيرات، مثل أسلوب التأقلم والتغلب (Godfrey, Galvin, 2001) وتحقيق التحكم والضبط (Johnston, Fisher, 1996, Plahuta, et al., 2002) كما ركز آخرون على مكونات أوسع وهم يحاولون اكتشاف ودراسة مكونات وضع عام للصحة النفسية وطيب حال الفرد بشكل عام.

الصحة النفسية والازدهار أو النجاح:

قدَّمت (Ryff 1989) أحد أول المفاهيم الخاصة بعمل السيكولوجية الإيجابية ليس بالضرورة أن ترتبط بظروف الصحة البدنية. ويتضمن هذا المفهوم ٦ أبعاد: قبول الذات، العلاقات الإيجابية، التنمية الشخصية، الهدف في الحياة، الاستقلالية والسيطرة على البيئة المحيطة. وأضاف لها Keyes (1998) أبعاد ٥ أخرى تتعلق بصلاح الأحوال الاجتماعية: الترابط الاجتماعي، تحقيق الذات اجتماعياً، التكامل الاجتماعي، التقبُّل الاجتماعي والمشاركة الاجتماعية (لمزيد من التفاصيل انظر فى الباب القادم Keyes هذا الإصدار).

انتقل (Keyes, 2002-2003) من هذه المقدمات وقدّم مراجعة لمفهوم الصحة العقلية، وعَرَّفها بأنها متزامنة مع طيب وصلاح الأحوال الشخصية والتي تتسم "بأعراض" السعادة، المتعية، الانفعالات الإيجابية والأداء الأمثل (للحصول على تعريف لهذه المكونات انظر الفصول والتي قدمها (Diener, Fredrickson,

(Waterman فـــي هـــذا الإصدار. يتسم الأفراد ذوي المستوى المرتفع من الصحة العقلية بالنجاح والازدهار. وهذه الحالة من الازدهار مستقلة نسبياً عن حالة الصحة الجـــسمية أو البدنـــية وعلى العكس نجد أن الافتقار للصحة العقلية يتسم بالضعف، الجمود، الضيق والانزعاج، عدم المشاركة والإحساس بأن الحياة خاوية (Keyes, Ryff, 1995, Singer, Ryff, 1998). والأشـــخاص الـــذين يعانـــون من الضعف وفـــتور الهمـــة لا تظهر عليهم بالضرورة أعراض المرض العقلي. وهو فرق هام جـــداً: فالازدهـــار وضعف الهمة يمثلان قطبين متضادين وهما يستجيبان للصحة وللافـــتقار للصحة. ويتسق هذا المنظور الجديد في علم النفس مع النموذج الإحيائي الـــسيكولوجي الاجتماعي في الطب، ومع تعريف الصحة (سواء جسدية أو عقلية)، والـــذي لا يـــتكون في غياب المرض، ولكن على العكس، يحتاج لوجود "أعراض إيجابية".

تناولت الأبحاث التأثير الإيجابي للازدهار والنجاح على الصحة الجسمية فهو يلعـــب دور وقائـــي من الإصابة بالأمراض المزمنة، بل على العكس يعتبر فتور الهمة والضعف عامل خطورة للإصابة بالأمراض المزمنة (Ryff, 1991, Keyes, 2005). وفي مجال علم النفس الإكلينيكي، طوَّر Fava وزملائه بروتوكول علاجي لتحـــسين مـــستوى الصحة النفسية (WBT) العلاج النفسي للصحة وصلاح الحال، (Well- Being Psychotherapy, Fava, 1998, Ruini, 2003) (Fava, 1999) الباب الثانى من هذا الإصدار).

الترحيب والإحساس بالترابط المنطقي:

يُعد (Antonovsky,1987) من أوائل الباحثين المهتمين بالعوامل السيكولوجية الخاصـــة بالتكـــيف مـــع المـــرض، ولقـــد طور Antonovsky مفهوم (الترحيب Satutogenesis) (كمقابـــل لمفهـــوم نـــشوء المرض Pathogenesis). من وجهة نظره، يختلف الأشخاص في رد فعلهم تجاه الأحداث والظروف تبعاً للاستراتيجيات التي يستخدموها في التأقلم مع التوتر والتغلب عليه. فالبعض يرى نوعية حياة جيدة للحـــياة وهم يعيشون مواقف سلبية ما، مثل المرض. ويرتبط هذا التكيف الإيجابي "بالإحساس بالترابط المنطقي" (SOC)، توجُه عام للفرد تجاه الواقع. وبالتحديد نجد الأشـــخاص الذين يؤمنون بأن أي حدث أو موقف في الحياة يمكن تفهمه، السيطرة علـــيه علـــى الأقـــل لدرجـــة ما، يتمتعون بالقدرة على تغليف المواقف الغامضة والممـــزقة بالـــنظام والترتيب. وهؤلاء الأشخاص يرون الظروف العكسية السيئة بمثابة فرص متاحة لتنمية وتطوير الكفاءة، ويشعرون بالثقة في قدرتهم على التغلب

علـيها أو الـتأقلم معهـا من خلال استغلال المصادر والموارد الشخصية والبيئية (Antonovsky, 1987).

اهـتمت عـدة دراسـات للقـياس النفسي بكون "الإحساس بالترابط المنطقي" (SOC) مُكَـوِّن مـتكامل، حـيث يعتبر مكون يتألف من مكونات ثلاثة – إمكانية إدراكـه – المغـزى مـنه وسـهولة الـتطويع- وذلـك عن ارتباط قوي متبادل (Antonovsky, 1993).

يـتطور الإحـساس بالترابط المنطقي على أساس خبرات وتجارب الطفولة، وتصبح شئ ثابت نسبياً في مرحلة البلوغ. ولقد خضع تأثيره على الصحة ونوعية الحياة لأبحاث مكثفة. مقارنة بأشخاص آخرين، ونجد الأفراد ذوي الإحساس القوي بالتـرابط المنطقي يرون أن حياتهم أقل توتراً وهم يسجلون مستويات أقل من القلق ومـستويات أعلى من الصحة النفسية (Sagy, Antonovsky, 1986, Flannery, Flannery, 1990, Mullen, et al., 1993).

كما يرتبط الإحساس بالترابط المنطقي" بإضفاء معنى على أحداث الحياة ومن منظور الإدراك، نجده يرتبط بالقدرة على خلق ترابط منطقي بين المثيرات الحسية المخـتلفة وإرجاعهـا إلـى شكل مشترك، أو الجيشتالط (الصبغة الكلية Gestalt Amrikhan, Greaves, 2003). حـيث تـناولت العديد من الدراسات الدور الهام للمعنـى، والـذي يدعم الإحساس بالترابط المنطقي حتى في المواقف التي تتصف بخروجها عن السيطرة وصعوبات التحكم فيها. وعلى سبيل المثال، هناك أشخاص ذوي مستويات مرتفعة من "الإحساس بالارتباط المنطقي" في حالات الأمراض التي يـولد بهـا الإنـسان والتي عادةً ما تؤدي للوفاة من خلال أنماط غير متوقعة من الـتطور وتـزايد الإصابة بالإعاقات. هؤلاء الأشخاص يعبرون عن هذا الإحساس بالتـرابط عـن طـريق إيجاد معنى في حالتهم بدلاً من التركيز على عدم قابليتها الموضوعية للخضوع للسيطرة.

التحديد الذاتي:

أكـدت النـتائج المـستقاة من منظورات بحثية مختلفة على الدور المحوري للدافعـية في دعم صالح الفرد. أهم إطار يتناول هـذا الموضـوع هـو "نظريـة الـتحديد الذاتـي " Self- Determination Theory Ryan, Deci, 1985, SDT") Chirkov Ryan, 2000,)، وآخـرون انظر الباب الأول من هذا الإصدار). أثبتت الأبحاث في مجال نظرية التحديد الذاتي أن الأفراد يتجهون لتفضيل تحقيق الأهداف ذاتـية الـتحديد، وهـذه النزعة تتعلق بثلاثة احتياجات سيكولوجية أساسية الحاجة

للاستقلالية، الكفاءة والارتباط (الاتصال) وإشباع هذه الاحتياجات الثلاثة من خلال استراتيجيات التخطيط طويل الأمد والسلوكيات يدعم المصلحة العامة للفرد في الظروف الصحية السيئة ويساعد على تبني سلوكيات وقائية لدى الأشخاص الأصحاء (Williams, Sheldon, Joiner, 2003). ولقد ثبت أن دعم استقلالية المريض هو شيئاً فعالاً من حيث أنه يحقق مزيد من الالتزام بالعلاجات الطبية والاستجابة لها (Williams, et al., 1998). الأطباء الذين يدعمون الاستقلالية يشجعون مرضاهم على المشاركة في العملية العلاجية عن طريق دمجهم في المشاركة الفعالة للمسئولية عند اختيار العلاج وهم كذلك يدعمون قدرتهم على الوعي والرقابة الذاتية (Deci, Williams, 1998). كما تتضح إيجابيات وفوائد هذا المدخل في الدراسات التي تتناول مرضى السمنة والمدخنين الشرهين: حيث ارتبطت المستويات المتزايدة من التحديد الذاتي والاستقلالية مع الوزن وتقليل التدخين، ومع المحافظة المستمرة لوقت طويل على العادات الصحية المرتبطة بهذا المرض (Williams, et al., 1996, Williams, Deci, 2001).

التفاؤل:

يمكن وصف التفاؤل بأنه توجه إيجابي عام نحو الحياة، يتسم بالتوقعات الإيجابية للمستقبل (انظر الباب الأول والثاني من هذا الإصدار). ولقد خضع التفاؤل للدراسة من منظورات نظرية مختلفة، بصفته سمة فردية يتسم بها الناس بدرجات متفاوتة. اعتبر كلاً من (Scheier, Carver, 1992) التفاؤل سمة للشخصية. بينما ركز آخرين على التفاؤل بصفته مُكَوِّن من مكونات الأسلوب التفسيري الذي يتبناه المرء في تفسير وترجمة أحداث الحياة من خلال العلاقات السببية (Abramson, Teasdale, Seligman, 1978, Peterson, 1991, Peterson et al., 1992). كما يمكن ربط التفاؤل بشكل غير مباشر بمكوِّن جيني وراثي (Seligman, Keith, Schulman, 1993). ولكن، يمكن كذلك أن نتعلمه، وهو ما يمثل قاعدة هامة للتدخل في تعزيز مصلحة الفرد وصلاح أحواله. في مجال الصحة، يميز (Schwazer 1994, 1998) بين التفاؤل الدفاعي والتفاؤل الوظيفي. الأول يتضمن المغالاة الغير واقعية في تقييم تحكم الفرد في حالة سلبية، على سبيل المثال مرض لا يمكن السيطرة عليه، مع إحساس تابع له بالخطر. وعلى العكس نجد التفاؤل الوظيفي يتضمن الإيمان بقدرة الفرد على التواؤم مع متطلبات الموقف وبالتالي فهو مكون تواؤمي من السلوك الصحي (انظر فصل Salama-Younes، فصل Martin-Krumm من هذا الإصدار).

عبر الأطر النظرية المختلفة أكدت عدة دراسات على التأثير الإيجابي للتفاؤل في تحسين الصحة وصلاح الأحوال في حالات المرض. حيث ثبت أن التفاؤل يلعب دوراً دفاعياً أمام تطور الإصابة باكتئاب ما بعد الولادة (Gaines, Carver, 1987)، كما يرتبط بتدني مستويات الألم والحزن بعد تشخيص الإصابة بسرطان الثدي (Carver et al, 1993). كما يعزز التفاؤل من الشفاء السريع ومن تحسين جودة الحياة لدى المرضى الذين يخضعون لعملية تبديل الشريان التاجي (Scheier et al., 1989, Fitzgerald, et al., 1993). وقد أوضح (Gollwitzer, 1995) أن التفاؤل يدعم استثمار الموارد والمحافظة عليها في عملية تحقيق الهدف.

عند مواجهة ظروف مرضية مؤقتة ويمكن السيطرة عليها نجد أن الأعمال البحثية ترى الأشخاص المتفائلين أكثر نشاطاً ومشاركة وفاعلية في حل المشكلة عن غيرهم من المتشائمين. بالمثل، في حالات المرض المزمن الذي يتسم بخروجه عن السيطرة واستحالة علاجه، نجد الأشخاص المتفائلين أكثر فاعلية في إيجاد سُبُل إيجابية للتكيف مع الموقف والتغلب عليه من خلال تقبُل التغيرات والمعوقات الناتجة عنه وكذلك من خلال إعادة تحديد أهداف و معاني الحياة (Carver, Scheier, 2001, Sheppard, et al., 1996, Greer, et al., 1990)، كما يُعَبِر الأشخاص ذوي الأسلوب التفاؤلي مستويات مرتفعة من الصحة البدنية والعقلية والنفسية (Peterson, Park, 1998)، أسلوب حياة صحي (Peterson et al., 1988)، والتعرُض بشكل أقل لسلوكيات خطيرة (Peterson, et al., 1998).

الأمل:

الأمل هو القدرة على تحديد الأهداف، القدرة على التوصل لطرق مناسبة وواقعية لتحقيقها ولاستغلال الموارد الدافعية المطلوبة للقيام بهذه المهمة (Snyder, 1994, 1998, Rand, Snyder, Sigmon, 2002). كما بحثت عدة دراسات في تأثير الأمل على صلاح أحوال الأفراد. وتوصلت هذه الدراسات إلى أن الأشخاص المفعمين بالأمل يتكيفون بسرعة وبشكل أفضل مع الظروف الباعثة على التوتر، وفي حالات التغيير التي تحتاج لمراجعة وتنقيح الأهداف والخطط الموضوعة من قبل، نجد هؤلاء الأشخاص يتسمون بمرونة عالية في تحديد أهداف بديلة (Michael, 2000).

كما تظهر أهمية صفة الأمل بشكل خاص في مجال الصحة، حيث يتبع الأشخاص المتسمين بالأمل القوي نمط حياة صحي أكثر كما أنهم مهتمين بالسلوكيات الوقائية أكثر من غيرهم. في حالة المرض، ظهر الارتباط القوي الإيجابي بين

المستويات المرتفعة من الأمل بالتكيف الأفضل وأسلوب التغلب الأكثر فاعلية في مواجهة نتائج أمراض النخاع وتداعياته (Elliot, et al., 1991)، الورم الليفي (Tennen, Affleck, 1996)، والإصابة بالعمى (Jackson, et al., 1998).

من وجهة النظر الانفعالية، يتجه الأشخاص المرضى المتسمين بمستويات قوية من الأمل لاستثمار مواردهم وانتباههم في تحقيق الأهداف، بدلاً من التركيز على المرض نفسه، وعلى المشاعر والانفعالات السلبية التي قد تولد في هذه الظروف (Pulvers, Snyder, 2001)، وبالمثل، أظهرت دراسات أخرى أن الأمل يرتبط بشكل إيجابي بالتأثير الإيجابي، وبشكل سلبي بالانفعالات السلبية (Snyder, et al., 1996).

التدين والتعلق بالقيم الروحية:

أكدت العديد من الدراسات على التأثير الإيجابي للتدين والتعلق بالقيم الروحية على الصحة. وكشف تحليل علم الأوبئة عن ارتباط إيجابي بين الممارسات الدينية وانخفاض نسبة التعرض لأمراض تصيب الأوعية الدموية في القلب، السرطان، ومعدلات الوفيات بشكل عام (Partridge, Comstock, 1972, Larson, et al., 1989, McCullough, et al., 1999). هناك العديد من الآليات وراء هذه الظاهرة (King, Mytko, 1999). أولاً، معظم التعاليم الدينية تصف أو تأمُر بأساليب وأنماط حياة صحية وعادات غذائية سليمة. ثانياً، الصلاة والتأمل تزيد من الاسترجاء النفسي. ثالثاً، الممارسة الدينية تشجع الدعم الاجتماعي من خلال مزيد من الروابط الأسرية المستقرة والمشاركة في الشعائر الجماعية وأنشطة المجتمع. أخيراً، يدعم التدين من تطوير مكونات الصحة النفسية مثل إدراك المعنى، التفاؤل، الأمل، ومزيد من القبول الفعال للأحداث السلبية (Bickel, et al., 1998, Pargament, Jenkins, 1995, Folkman, Park, 1997).

أثبت كلاً من (Maly, Feher 1999) أن النساء المصابات بسرطان الثدي يُعرفون بمزيد من الإيمان والروحانية مصدراً أساسياً للدعم الانفعالي، الدعم الاجتماعي، والمعنى. وتوصل كذلك McClain وزملائه (2003) لنتائج مماثلة بين المرضى في المرحلة الأخيرة من المرض. التعلق بالقيم الروحية كذلك مفيد جداً في التعامل مع فقدان أحد الوالدين بسبب الوفاة. ثم قدَّم Walsh وزملائه (٢٠٠٢) تقييماً طولياً لأشخاص فقدوا أحد أفراد الأسرة. وبعد ١٤ شهراً وجدوا ارتباطاً إيجابياً بين الإيمان والتدين من جهة وإخماد أعراض الاكتئاب المرتبطة بفقدان أحد الوالدين من جهة أخرى..

التجربة المُثلى/الطلاقة والاختيار السيكولوجي (النفسي):

تلعب كذلك نوعية الخبرة أو التجربة التي يعيشها المرء من خلال أنشطة الحياة اليومية دوراً حيوياً في تعزيز مصلحة الفرد وصلاح أحواله في حالات المرض. وأهم دور هو دور التجربة أو الخبرة المثلى كما يصفها Csikszentmihalyi (في هذا الإصدار) التي تتسم بإدراك التحديات البيئية القوية ومضاهاتها بالمهارات الشخصية المناسبة، التركيز العالي، المشاركة، الاستمتاع، التحكم في الموقف والدافع الداخلي (Csikszentmihalyi, 1975-2000). كما يمكن أن تصاحب معظم الأنشطة اليومية خبرة أو تجربة مُثلى. ولكن يجب أن يكون الموقف يمثل تحدياً كامناً حتى يتطلب مشاركة فعالة وحتى يزيد من مستوى الرضا عن استخدام المهارات الشخصية.

يجب أن لا نرى التجربة المُثلى بمثابة شعور عابر بصلاح الأحوال. ولكن يجب أن نرى تأثيراتها على النمو والتطور الشخصي على المدى الطويل. وبالتحديد، نجد التحديات القوية النموذجية في هذه الحالة تدعم تقوية وتنمية المهارات. وبسبب هذه السمات الديناميكية، يمكن اعتبار التجربة المثلى بمثابة البوصلة التي توجه الخيار السيكولوجي لدى الأفراد (Massimin, Csikszentmihalyi, 1985, Delle Fave, 2000)، أي أن تخصيص الفرد للاهتمام والموارد على المدى الطويل لأنشطة، قيم، علاقات وسلوكيات تدعم تحقيق التجارب والخبرات المثلى، وفي الوقت ذاته تدعم تقوية المهارات وتحديد وتحقيق الأهداف والاهتمامات في الحياة.

كما أكدت الدراسات البحثية على أهمية التجربة المُثلى في دعم الأداء الاجتماعي والبدني للفرد خاصة في ظل ظروف المرض والإعاقة المزمنة. الأشخاص الذين ولدوا مصابين بالعمى أو أي إعاقة حركية سجلوا تجارب وخبرات مثلى وببناء تحديات حياتية معقدة ساعدتهم في المشاركة الفعالة في المجتمع والاندماج فيه وفي الحياة الإيجابية. تأكدت هذه النتيجة في السياقات الثقافية المختلفة (Massmini, Lombardi, Delle Fave, 2003, Delle Fave, Massimini, 2005). ومع اكتساب الأمراض والإعاقات لمزيد من الاهتمام خلال مرحلة البلوغ، نشأت عملية مميزة وعنوانها: تحويل التجربة المثلى. فبإمكان الإعاقة الجسمية أن تجعل الأنشطة التي صاحبت الخبرات والتجارب المثلى من قبل غير متاحة للأفراد والذين بدورهم يُجبرون على إيجاد موارد أخرى للدافع الداخلي والمشاركة. فقد أظهرت العديد من الدراسات أن معظم الأشخاص المصابين بإعاقات ينجحون في إيجاد فرص جديدة للخبرة المثلى، أحياناً تكون في

مجـــالات تختلف تماماً عن مجال اهتماماتهم السابقة (Massimini, Delle Fave, 2004)، كمـــا تظهـــر المرونة السلوكية كسمة خطيرة للتكيف مع البيئة المحيطة، حـــيث تُـــساعد الفـــرد علـــى تحقيق الأهداف التنموية بالرغم من وجود معوقات بيولوجية.

تتحدى هذه النتائج فرضيات نظرية المواءمة (Brickman, Coates, Janoff-Bulman, 1978)، القائلـــة بأنـــه خلال عدة أسابيع قليلة بعد التعرض لإصابات ما نجدهم يتكيفون ويتواءمون مع الحالة الجديدة: وتعود حالتهم المزاجية الوسطية مرة أخـــرى لمـــستوياتها الملحوظة قبل الإصابة. ومن جهة أخرى نجد النتائج البحثية تؤكد على أنه بعد الإصابة بمرض مزمن يستطيع الأشخاص تحقيق مستويات عالية مـــن صلاح الأحوال والبحث النشط عن معاني، اهتمامات وأهداف حياتية مختلفة وجديـــدة (Delle Fave, Massimini, 2003). فقـــد تلعـــب التجربة المثلى دوراً محـــورياً فـــي هـــذه العملـــية، فهي تدعم استثمار الموارد، تنمية المهارة والتطور الشخـــصي. ظهرت نتائج مماثلة في مجال الصحة العقلية (النفسية): حيث ظهرت دراســـة حالة طولية أجريت على امرأة مصابة باضطراب القلق أن العلاج النفسي الذي يعتمد على تحديد وتعزيز الأنشطة المُثلى يعزز من تخفيف لعَرَض ما، إعادة الـــتكامل الاجتماعي للفرد وظهور فرص جديدة للمشاركة الفاعلة والتطور المستمر (Massimini, Dell Fave, 1992).

المرونة (سهولة التكيف):

توصف المرونة بأنها حالة من الأداء الأمثل والتكيف الناجح وذلك بالرغم من الظـــروف البيئـــية المعاكـــسة (Reed, Masten, 2002). هـــناك عدد محدود من الأبحاث حتى الآن والتى تتناول دور المرونة في التوافق مع ظروف صحية سيئة. ولكـــن تقتـــرح الدراسات القليلة المتاحة أهمية دعم وتعزيز المرونة لدى المرضى ولـــدى ذويهـــم. على سبيل المثال، أجريت دراسة بحثية بين الأشخاص المصابين بمـــرض (ALS) وهـــو مـــرض عصبي وكذلك بين ذويهم الذين يقومون بخدمتهم (Raokin, et al., 2000). أشـــارت النتائج إلى عدم وجود ارتباط قوي أو هام بين مـــستوى الأداء الملحـــوظ وحـــدة نـــتائج المرض. على العكس، ظهر ارتباط بين مستويات التكيف وأداء المرضى وذويهم. كما تؤكد هذه النتيجة على الدور الحيوي لإشباع العلاقات الأسرية كمصدر في عملية التوافق والتواؤم مع الظروف الصحية السيئة.

أحـد أهم المظاهر الأساسية للمرونة (سهولة التكيف) هو هيكلها الديناميكي. فالمـرونة ليـست سمة شخصية ولكن يمكن أن يتدرب عليها الأفراد حتى يتصفوا بالمرونة في وجه المواقف الصعبة. وهذا متطلب أساسي قبل محاولة تطوير برامج الـتدخل الموجهة للمرضى وعائلاتهم، خاصةً عندما يكون المريض طفلاً، وعندما يكون تأثير سلوك موقف الوالدين تجاه المرض هام جداً.

طور (Rlland 1994, 2005) نموذج للتدخل استخلصه من العديد من سنوات الممارسـة الإكلينيكـية فـي مراكز الصحة الأسرية بالولايات المتحدة الأمريكية (Walsh, Rolland, 2005, 2006). يهـدف هـذا النموذج المسمى "مرض النُظم الأسـرية" (Family Systems Illness (FSI) إلـى تحديـد العلاقة بين المتطلبات النفـسية والاجتماعـية التي يفرضها المرض وبين نقاط قوى وضعف الأسرة في التكـيف مـع هذه المتطلبات وذلك في كل موقف محدد. لهذا الهدف، يهتم النموذج بالمظاهر الإحيائية، النفسية والاجتماعية للمرض (حدوث المرض، تطوره، نتائجه، القـيود التـي يفرضـها، عدم التأكد بشأن الاتجاه الذي قد يأخذه المرض)، وكذلك سـمات العائلة كنظام، مع نقاط قوتها ونقاط ضعفها، مواردها واهتماماتها. ولذلك تركـز الـتدخلات التي تعتمد على المرونة في المقام الأول على استغلال الموارد الأسرية، بدلاً من تعويض نقاط ضعفها (Walsh, 2003). ومن وجهة نظر كلاً من (Rolland, Walsh, 2005)، يمكن تعزيز مرونة الأسرة وقدرتها على التكيف على عدة مستويات مختلفة:

- نظـام إيمـان الأسرة ومعتقداتها بشأن الصحة والمرض، الأداء وعدم القدرة، القيم، أولوية الحاجات والأهداف، عند هذا المستوى من الضروري دعم جهود الأسـرة نحو الاعتياد بعد تشخيص المرض، التقبُل النشط للموقف، التخطيط لأهداف واقعية وممكنة للمرضى ولأفراد الأسرة.
- التنظـيم اليومي للأسرة الذي يتحسن كثيراً في حالة المرض من زيادة مرونة كـل فرد في الأسرة، تعاونه، توازنه وانتباه واهتمام كل فرد باحتياجات باقي أفراد الأسرة.
- أسـلوب الأسـرة في التواصل وحل المشكلة. عند هذا المستوى هناك بعض العـوامل الأساسـية ذات الأهمـية الخاصة لتطوير المرونة: التبادل المفتوح والواضـح للمعلومات فيما بين أفراد الأسرة، التعبير المتبادل عن الانفعالات، مشاركة قرارات واستراتيجيات حل المشكلة، التفسير الإيجابي للفشل كفرصة لدعم الروابط الأسرية وإيجاد استراتيجيات أكثر فاعلية.

- عادةً ما تفتقر الأسر للدعم الاجتماعي والسيكولوجي في مواجهة أمراض حادة لـــدى أحـــد أفرادها. يجب تدريب العاملين في المجال الصحي على دعم قدرة الأســـرة علـــى التكـــيف، خاصةً في حالات العجز، العيوب الخلقية والمرض المـــتطور. ويوضح توفُر النماذج والبروتوكولات مثل "مرض النظم الأسرية FSI" إمكانيات هذا المدخل في التدخل.

الفعالية الذاتية :

عـــادة ما يقرر الأفراد هل يشاركون في سلوك معين أم يتجنبوه، وعلى أساس شكلين أساسيين من التقييم: تحقيقهم للتحكم في الموقف، والمستوى الملحوظ للكفاءة في تحقيق الإنجازات المرغوبة. ويمكن تعريف الفعالية الذاتية بأنها مستوى الكفاءة التـــي يتسم بها الفرد في مواجهة موقف محدد (Bandura, 1977, 1997, 2004)، وبالتالـــي فهـــي تتعلق بمركز التحكم. تأكدت هذه المظاهر من خلال عدة دراسات (انظـــر الـــباب الأول في هذا الإصدار لمزيد من المراجعة). ونجد أن المستويات المـــرتفعة مـــن الفعالية الذاتية مصحوبة بإدراك الفرد بالمركز الداخلي للتحكم. قد يكـــون هذا مفيداً في التكيف مع الظروف الصحية السيئة حيث أن الأشخاص ذوي المـــستوى المـــرتفع من الفعالية الذاتية يواجهون أحداث الحياة السلبية بشكل فعال ونشط لأنهم يعتبرون أنفسهم مسئولين عن نتيجتها. علاوة على ذلك، وفي المواقف التـــي توصف بأنها خارجة عن السيطرة مثل الإعاقات الدائمة نجد الأشخاص ذوي الفعالـــية الذاتية متقدمين كذلك في كون مستواهم من الفاعلية يساعدهم على تطوير اســـتراتيجيات تغلُـــب فعالة، تحكم جيد في الانفعالات والقدرة على تحديد وتحقيق أهداف واقعية (Fuchs, Schwarzer, 1996, Sanchez, Marluzzi, 1997, Shea, Hurley, 1992).

الفعالـــية الذاتية ليست سمة شخصية ثابتة. فهي تتأثر بتجارب الطفولة، السياق الاجتماعـــي والبيئة الأسرية. علاوة على ذلك، لا يمكن تعميم الفعالية الذاتية على كل موقف: فالفرد يُعبِّر عن مستويات مختلفة من الفعالية الذاتية عبر مجالات الحياة المخـــتلفة وعبر أزمنة مختلفة في المجال الواحد (Maddux, 1995, Leganger, 2002, Roysamb, Kraft, 2000). لـــذلك يمكن تعزيز الفعالية الذاتية واستخدامها من خلال البناء التدريجي للكفاءات وإتقان المهارات (Moore, 2002). ومن خلال ملاحظـــة نمـــاذج يُقتدى بها. ففي مجال الصحة، وخاصةً في الأمراض المزمنة،

تبرز أهمية ذلك في زيادة صلاح أحوال المريض بشكل عام ومدى تكيُفه الإيجابي على المدى الطويل (Kuijerde Ridder, 2003).

الصحة والمرض من منظور عبر الثقافات المتعددة:

أظهـرت الدراسـات البحثية في علم الاجتماع أن السلوك الفردي والجماعي يرتبط في معظمهم بالمعايير الثقافية والمعتقدات السائدة. وينطبق ذلك بشكل خاص على التمثيل الاجتماعي للجسم وأمراضه، والذي يختلف ويتنوع كثيراً عبر الثقافات وتـبعاً لـنوع الإعاقة (Sartorious, Beery, Dasen, 1988). فقد تساهم المعايير والمـبادئ الأخلاقية جنباً إلى جنب مع المظاهر المادية، الاقتصادية واللوجستية في الـنظام الاجتماعـي فـي تحديد فرص العمل المتاحة ودمج الشخص العاجز في المجـتمع. ويجب الأخذ في الاعتبار المظاهر العامة والمتعددة الأبعاد للثقافة أثناء التخطيط للدراسات البحثية وبرامج الوقاية وإعادة التأهيل.

فعلى سبيل المثال، نجد أن المفهوم الذي يكتسبه المعنى في كل ثقافة يؤثر في إمكانية دمج المرضى وتوفير فرص تنموية لهم. فالأشخاص العاجزين من المرضى يعانـون مـن الحـرمان والأذى فقط في البيئة الثقافية، الاجتماعية التي تخلق فيها حالـتهم نتائج سلبية ضارة (Badley, Chatterji, Bickenbach, Ustün, 1999). تختلف المواقف بشكل كبير فيما بين الثقافات وتبعاً للأمراض فالعوامل الشخصية، الفردية والبيئية تتفاعل سوياً لتخفيف تأثيرات المرض المزمن. أولاً وقبل كل شئ، نجد أن فرص العمل والتعبير عن الذات التي توفرها الحياة الأسرية لها تأثير هائل علـى التطور والنمو البدني والنفسي للأطفال المصابين بمرض مزمن (Kreuter, 2000, Saraswathi, 1992, Tripathi, Agarwal, 2000, Unalan, et al., 2001) . وتؤثـر العلاقـات الاجتماعـية، التعلـيم، تُوَفـر فرص العمل، القيود المكانية والشخـصية وكذلك عوامل التيسير المتوفرة على نوعية حياة الأشخاص المصابين بعجز أو إعاقة ما وبشكل قوي (Fougeyrollas, 1995, Meyers, et al., 2002).

قـد تكون للثقافة كذلك تأثيرات مباشرة أكثر على الصحة، على سبيل المثال، نجـد المجـتمعات الغربية اليوم مهووسة باللياقة والرشاقة البدنية، وذلك من أجل الموضة والمظهر بدلاً من الأسباب الصحية. وتحسُن معايير ومستويات المعيشة قد زادت من متوسط الأعمار. والتقدم العلمي والتقني يساعد الناس على البقاء وتحقيق مـستوى أفضل من المعيشة في ظل ظروف كانت منذ عقود قليلة سبب في الموت فـي أعمـار صغيرة أو في فرض عوائق درامية على الحياة. يتوقع المرضى أن

يجـدوا حلـول لأي مـشكلة من أي نوع، ربما عن طريق علاجات سريعة توفر الـوقت. علـى العكـس، نجـد في الوقت ذاته الناس من جميع الأعمار ينتهجون سـلوكيات غيـر صحية ولكن تعطي أثر نفسي محبب، مثل إدمان المواد المخدرة والإسـراف فـي تـناول الطعام أو اتباع أنظمه غذائية للتخسيس قاسية، وتعريض أنفـسهم للخطر عن طريق سلوكيات رياضية وجنسية خاطئة، الكثير أو القليل من التدريبات البدنية بشكل مفرط.

وفـيما يخص المجتمعات الغير غربية، هناك ظاهرة حديثة تتعلق بالاختلافات والتغيـر الثقافـي جذبت الانتباه في مجال الصحة. الناس الذين يعيشون في مناطق مدنـية ويهاجـرون إلى الدول الغربية يتعرضون لتغيرات ثقافية سريعة قد تخلق أمراض وسوء تكيف. وفي الحياة اليومية يجب على هؤلاء مواجهة تناقضات حادة بين عاداتهم وتقاليدهم التقليدية وبين متطلبات الحياة المدنية. حيث ركزت العديد من الدراسـات فـي مجـال علم النفس والقياس النفسي على مدى صعوبة جعل القيم التقلـيدية تتعايش مع ضغوط الحياة المدنية: ففي العديد من الحالات قد ينشأ نتيجة ذلـك نـوع من تزامن التوتر (Sam, Berry, 1997) هذا التزامُن الذي يظهر لدى الكثيـرين قد يظهر في عدة أشكال مختلفة. أحد هذه الأشكال هو الإفراط في شرب الكحـول، ويظهـر بـين الأمـريكيين من أصل هندي والاستراليين والأوروبيين (Kunitz, Levi, 1974). وشـكل آخـر هو ما يسمى بالاضطرابات السيكولوجية الوبائية (EPD) والتي لوحظت في العديد من الثقافات (Maclahan, et al., 1995, Usu, Tseng, 1980)، وتـرتبط بالـضغوط الاجتماعية القوية المصاحبة للانتقال والتغير الثقافي.

فـي الـوقت الحاضر، تعتمد معظم برامج التدخل المطورة في مجال الصحة حـول العـالم علـى تقنيات ومفاهيم الطب الغربية. بالرغم من التغير الكبير الذي أحدثـه الـنموذج الإحيائي، السيكولوجي الاجتماعي، لا زالت الممارسات الصحية الغـربية تركز بشكل أساسي على النموذج الطبي الإحيائي. (نتيجةً لذلك، نجدها لا تهـتم كثيراً بالهيكل والبنية الاجتماعية المحلية، والمعرفة والاستراتيجية المستخدمة للتغلب على المرض في كل ثقافة (Woelk, 1992). على النقيض نجد في سياقات تقليدية متنوعة عبر أنحاء العالم، أن المدخل السائد هو الذي يتخذ الفرد محوراً له. معظم أشكال الطب التقليدي الغير غربية مثل الإسلامية و الهندية والصينية تتناول كـل نـوع من المرض سواء كان اضطراب نفسي أو إعاقة بدنية من منظور كلي بـصفته اخـتلال في توازن أداء الفرد بشكل عام بما في ذلك الأبعاد السيكولوجية

ونوعية العلاقة بين الفرد وبيئته الطبيعية والاجتماعية (Pedersen, Beardsley, 1997). بعبارة أخرى، الطب التقليدي في جميع أنحاء العالم محصور في النموذج الإحيائي السيكولوجي الاجتماعي.

بالإضافة إلى ذلك، تدعم المظاهر الجماعية لمعظم المجتمعات التقليدية هذا المدخل حتى اليوم. بالرغم من القيود والقصور في الخدمات الصحية، الوسائل اللوجستية المساعدة والموارد المالية، نجد الأشخاص المصابين بإعاقات ما أو أمراض مزمنة في الدول النامية الغير غربية أكثر اندماجاً في المجتمع من أقرانهم في الدول الصناعية. الارتباط الاجتماعي وتدنى مستويات الفرد تزيد من فرص المشاركة الفعلية في الحياة اليومية للمجتمع لعدد قليل من الأشخاص على الأقل (Brown, et al., 1998, Draguns, Matsumi- Tanaka, 1997).

الصحة وصلاح الأحوال:

التمييز ضروري هنا فى تعريف الصحة بصفتها حالة من صلاح الأحوال البدنية، الذهنية النفسية والاجتماعية بشكل كامل، وليس مجرد غياب المرض، يوضح وجود نقطة ضعف حادة يؤكد عليها المثقفين والمهنيين: وهي أنه لا يتسم بالاستخدام العملي (Saracci, 1997). هل ينطبق تعريف منظمة الصحة العالمية (WHO) على الظروف الصحية لأي إنسان؟ هل نستطيع تحديد أي فترة في حياتنا اتسمت بالصلاح الكامل من الناحية الاجتماعية، السيكولوجية والبدنية؟ خلال مرحلة الشباب قد نمر بمشاعر من القوة وفرط الطاقة البدنية والصحة، بالرغم من عدم التأكد من مستقبلنا المهني ومستقبل مشاريعنا الشخصية. وفيما بعد، قد تجعل الأبوة والأمومة حياتنا أكثر قيمة ومتعة، بالرغم من قلة المال وضيق الوقت أمام ممارسة الهوايات، إن التقدير والقيمة التي يحملها تعريف منظمة الصحة العالمية تعود للأمل المثالي لتحقيق أفضل حياة يمكن تخيلها لكل إنسان. ولكنه لا ينطبق على الحياة الواقعية بالنسبة لأي شخص حقيقي.

من منظور علماء النفس، تتمثل أهم نقطة ضعف في تعريف منظمة الصحة العالمية للصحة في أنه لا يزال يُفرط في تقدير دور المؤشرات الموضوعية لصلاح الأحوال، مثل الظروف البدنية والعوامل الاجتماعية. وكما أظهرت العديد من الدراسات، من الضروري كذلك تقييم صلاح أحوال الفرد من خلال المنظور الذاتي، مع الأخذ في الاعتبار تقييم الأفراد لعلاقاتهم الاجتماعية، فرص العمل، الظروف البدنية، الأهداف والإنجازات (Veenhoven, 2002). بدلاً من مقارنة

البشر أنفسهم مع معايير مثالية لا يمكن الوصول إليها، نجد دراسة المصلحة الذاتية تسمح للباحثين بالنظر إلى الموارد السيكولوجية، نقاط القوة والإمكانات التي تساهم بفاعلية في صحة الإنسان، بجانب الظروف البدنية أو حسابات البنوك. علاوة على ذلك، بإمكان المدخل الذي يركز على الموارد والقدرات بدلاً من نقاط الضعف والعجز أن توفر معلومات مفيدة في تحديد التدخل الذي يهدف لزيادة تطور ونمو الفرد وصلاح أحواله في أي مجال من مجالات المجتمع.

هذه هي بالتحديد الأهداف التي تسعى السيكولوجية الإيجابية لتحقيقها في تطبيقاتها على مجال الصحة. تطورت بعض المكونات في هذا الإطار وهي تبدو ذات أهمية خاصة للتدخل الخاص بالصحة. وبإمكان الفعالية الذاتية، تحقيق الذات، المرونة، الأمل، التفاؤل وإيجاد المغزى أن تمثل الأدوات الفعالة في دعم الأفراد ومن يهتمون بهم في محاولة التكيف مع المرض. تنتمي هذه المكونات إلى مدخل محدد في نطاق السيكولوجية الإيجابية: المنظور الخاص بالسعادة. ويبدو من مفهوم أرسطو لفلسفة السعادة بأنها إشباع لطبيعة الفرد الحقيقية، أنها تتضمن تحقيق الذات والالتزام للأهداف المشتركة في المجتمع (Deci, Ryan, 2001, Waterman, 1993, Waterman في الباب الأول في هذا الإصدار). طبقاً لهذا المنظور، تتأتى المصلحة الذاتية وصلاح أحوال الفرد من رعاية الموارد الشخصية ونقاط القوة، وكذلك من تبني القيم الجماعية مما يؤدي إلى المشاركة الفعالة في صلاح أحوال المجتمع. يرى منظور فلسفة السعادة أن صلاح الأحوال يرتبط بالمشاركة والالتزام، بدلاً من الارتباط بالانفعالات الإيجابية والسعادة أو المتعة. كذلك فهو مناسب لتعزيز صلاح الأحوال بين الناس الذين يتحتم عليهم التعامل بشكل يومي مع ظروف غير عادية، مثل الظروف الصحية السيئة، وبالرغم من ذلك يحاولون زيادة معدل النمو الشخصي والاندماج في المجتمع.

أخيراً، يتسق المدخل الشخصي للصحة والمرض مع الفرضيات الأساسية في السيكولوجية الإيجابية. وتمثل مكونات صلاح الأحوال التي تناولناها في الصفحات السابقة مصادر هامة في الوصول لأداء يومي أمثل ولنوعية حياة جيدة بالرغم من المعوقات الجسمية. فبإمكان مدخل السيكولوجية الإيجابية أن يزود المحيطين، بحال الصحة بأدوات نظرية لفهم مرضاهم والأنماط التي يستخدمونها للتغلب على المرض والتكيف معه، وكذلك تزويدهم بنماذج تدخل لدعم استقلالية، مصلحة، مشاركة الفرد والمسئولية الاجتماعية.

الباب الخامس

الحديث من العلوم الإنسانية الإيجابية

Positive Human Sciences

١

الفصل الأول
منظورات متعددة الثقافات في أبحاث صلاح الأحوال

الفصل الأول

منظورات متعددة الثقافات في أبحاث صلاح الأحوال

Cross Culture and Well-being

Antonella Delle Fave* and KIRAN KUMAR K. SALAGAME**
*** Università degli Studi di Milano, Italy**
**** University of Mysore, India**

علم النفس مثل معظم فروع العلوم الأخرى عليه التعامل مع مشكلتين أساسيتين: الأولى هي الاتجاه نحو تجزئة المعرفة والتخصص الزائد عن الحد، والمشكلة الثانية هي قابلية الإجراءات والنتائج للتطبيق عبر الثقافات المتعددة. ظهرت هذه المشكلات في المقام الأول بسبب زيادة الاهتمام بنموذج التصغير أو التقليص. فنحن نحتاج لمدخل إجمالي أوسع. تمتلك السيكولوجية الإيجابية القدرة على تحقيق هدف التكامل للنتائج المستقاة من مجالات مختلفة للدراسة والبحث في منظور عالمي. وكإطار حديث نسبياً، نجد السيكولوجية الإيجابية تستطيع استخلاص اقتراحات وتجارب من العلوم الأخرى ومن فروع علم النفس. وكمدخل يركز على تعزيز الموارد وتطوير نقاط القوة، قد يكون أكثر وضوحاً وحدة عن طريق الاهتمام بتضمينات نتائجه وتدخلات لكلاً من النمو الفردي وتنمية المجتمع. وبتحديد أكثر نجد أن التفاعل بين الانطباع الفردي حول صلاح الأحوال والسلوكيات المتعلقة به من جهة وحول التمثيل الثقافي لصلاح الأحوال من جهة أخرى يمثل أحد أهم الموضوعات التي تنتشر ويُحسن دراستها.

الكائن المثقف :

البشر، مثل أي كائنات حية أخرى، يُعبرون عن سمات بيولوجية موروثة جينياً ومنقولة من جيل لآخر. ومن أكثر السمات البشرية المميزة نجد وضعية الوقوف المنتصب لأعلى، التكوين المُعقد لليدين والذي يتيح للبشر أداء حركات دقيقة ومحددة، وتزايد مبهر في القشرة المخية العصبية، وهي جميعاً تعزز من تطوير الأداء والوظائف العقلية الفريدة. هذه المظاهر هي النتيجة الحتمية لعملية الاختيار الطبيعية.

يرجع الفضل إلى الاستعداد والتكوين البيولوجي للبشر في قدرتهم على التكيف وبنجاح مع أي نوع من البيئات الطبيعية. ويتأتى هذا التكيف من خلال مجموعة محددة من القدرات النابعة من الأسس البيولوجية البشرية: التلاعب المقصود بالبيئة، خلق المهارات والحرف الإبداعية وكذلك تطوير الثقافة. وعبر القرون المختلفة نجد أن الأبنية، الأدوات النافعة، الأدوات التكنولوجية، الفنون، المعايير الاجتماعية، المعتقدات، التقاليد، القواعد السلوكية وتنوُع الدور الاجتماعي جميعها أشياء تُميز كل مجتمع بشري. كما أشرنا سابقاً، إن الوظيفة الأساسية لهذه المهارات والمنتجات الثقافية هي تشجيع وتعزيز بقاء البشر وتكاثرهم في البيئة الطبيعية. ولكن في وقت ما تطورت الثقافة لدرجة أنها أصبحت نظاماً موروثاً في حد ذاته ومستقل عن القيود والقواعد البيولوجية.

أثبتت الأدلة التاريخية والمعاصرة المستقاة من مجالات علمية مختلفة أن سلوك، تركيبة وتقاليد أي مجتمع بشري يتأثر بشكل كبير بالموروث الثقافي أكثر من تأثره بعلم الأحياء (البيولوجي) (Baumeister, 2005). بالإضافة إلى ذلك، نجد المهارات الثقافية، التقاليد والنظم ليست مرتبطة بالضرورة بإرضاء وإشباع الاحتياجات البيولوجية (Delle Fave, Masssimini, 2002). على سبيل المثال، نجد عادات تناول الغذاء تتعارض مع المتطلبات البيولوجية. وتوفر الغذاء بشكل أكبر عادةً ما يتبعه تفنن وتطور في فن الطبخ وكثيراً ما يصاحبه تزايد في نسبة الأشخاص الذين يعانون من زيادة الوزن المفرطة، السمنة، السكر وأمراض الأوعية الدموية في القلب. في الوقت ذاته، ظهرت اضطرابات أخرى في التغذية لم تكن معروفة من قبل مثل الشره المرضي وفقدان الشهية المرضي. والأعمال المكتبية ونمط الحياة الذي يتطلب الجلوس لفترات طويلة تمثل تحدياً للوضع الطبيعي الذي خُلق عليه الإنسان وللأداء الجسدي. ويُعد انقسام المجتمع لطبقات وعدم المساواة بسبب النوع، الفرق، المعتقدات الدينية والظروف الصحية هي الأخرى ناتجة عن الثقافة: فهي لا تتعلق بأي شكل بالسمات البيولوجية البشرية، وحتى تُعزز حدوث تكيف أفضل للبشر مع بيئتهم الطبيعية.

تركز النظريات الثقافية الإحيائية على السمات التطورية الأساسية للثقافة (Tooby, Cosmides, Barkw, 1992, Lamb, Jablonka, 2005) مثل علم الأحياء، نجد الثقافة تتغير مع الوقت. وتسمى وحدة المعلومات الأساسية فيها ميم (Meme) وهي نظر الجين وهو وحدة التكرار في علم الأحياء. ولكن هناك بعض الفروق الأساسية بين نوعي المعلومات (Mundinger, 1980, Boyd, Richerson,

(1978, 2005). بينما يُعد الجسم البشري هو الحامل والناقل الوحيد للجينات، نجد أن الميمات يمكن تخزينها في عقول الناس ومهاراتهم وإنتاجهم الثقافي. لذلك تعيش الميمات أكثر من منتجيها، ويمكنها مقاومة عوامل الزمن والطبيعة. فمثلاً عاش ميزرا غالب لعدة قرون ماضية ولكن قصائده تتغلب على قيود الزمان والمكان " Acupaniture" هو نظام طبي صيني قديم ولكنه معروف جداً اليوم ويُستخدم في أنحاء العالم والفضل يعود إلى الانتشار والانتقال الثقافي.

كما أن الميمات تنتشر بسرعة أكبر من الجينات: فبإمكان المعلم الوحيد نقل المعلومات للعديد من الطلاب في نفس الوقت، كما يجعل التلفاز والإنترنت التبادل الثقافي أسرع وأوسع. وأتاحت التكنولوجيا والصناعة إنتاج سريع وواسع للأشياء والأدوات. بالإضافة إلى ذلك، لا يوجد حدود تُقيد كم المعلومات الثقافية التي يستطيع الأفراد اكتسابها طوال حياتهم. فنحن نستطيع تعلُم شئ جديد كل يوم. فنحن نخزن كل يوم في عقولنا نسبة أكبر وأكبر من المعلومات أكثر مما يتيح لنا عمرنا واحتياجاتنا النفسية عمله. كما نستطيع أيضاً تغيير آرائنا، معتقداتنا، دورنا الثقافي الاجتماعي عن طريق اكتساب معلومات جديدة وإكسابها مزيد من الاهتمام.

أخيراً، بينما تمر الجينات بتغيرات من خلال التغير الإحيائي العشوائي والغير متوقع، نجد المعلومات الثقافية الجديدة تتأصل في عقول الناس على هيئة أفكار، أهداف ومشروعات تمثل حلول مطورة لمشكلات أو أسئلة سابقة. واليوم الكمبيوتر الفعال هو آخر منتج بعد محاولات وتطورات عديدة تقدمت بالتدريج مع الوقت، وهو نتيجة عمل جماعي لأشخاص مختلفين عبر سنوات وعقود. والقانون الجديد هو نتيجة للتغيرات المستمرة في العادات الثقافية التي توجب تعديل القواعد الاجتماعية السابقة. ومثال واضح لهذه الظاهرة هو انتشار الآليات والتدابير والشروط التي تضمن التعليم الرسمي لجميع الأطفال، بينما في العصور التاريخية السابقة كانت الصفوة فقط هي التي تتمكن من اكتساب المعرفة. لذلك نجد التغيرات الثقافية في معظم الحالات موجهة بشكل مقصود عن طريق البشر الذين يسعون سعياً حثيثاً بحثاً عنها. علاوة على ذلك، يستطيع الأفراد بصفتهم حاملين وناقلين للمعلومات الثقافية أن يقرروا اكتساب ميمات جديدة، أو رفض بعض المكتسبة من قبل من خلال جهودهم التطوعية (Delle Fave, 2007).هذه الفروق السابق ذكرها بين الثقافة وعلم الأحياء في إنتاج المعلومات ونقلها تلقي الضوء على سمة خاصة وهامة للثقافة وهي مرونتها. الميمات لها أكثر من ناقل أو حامل، أكثر من مجرد نمط تصنيفي، أكثر من مجرد مستقبل واحد في كل مرة وأكثر من آلية تغيير

واحـــدة. ويمكـــن بكل سهولة وسرعة إعادة توليدها كأفكار وقواعد وكذلك حِرَف ومهارات.

وعلى ذلك تزود الثقافة البشر بأدوات تواؤمية جيدة ويتغلب البشر عن طريق المهـــارات والحِرَف على نقاط الضعف البيولوجية لديهم. فنحن لا نملك مخالب أو أســـنان قوية، ولكن لدينا سكاكين وأسلحة، لا يغطي أجسادنا الفراء، ولكن نستطيع صـــنع الملابـــس. لا نـــستطيع الجري بسرعة، أو القفز عالياً، أو الطيران، ولكن اخترعنا العجلات، العربات، السيارات والطائرات. ويرجع الفضل في قدرتنا على البقاء في أي نظام بيئي إلى قدرتنا على التخطيط، التلاعب بالبيئة والاستفادة منها، صياغة نظرية مجردة.

وتبعاً للنظام البيئي تختلف الثقافات: الظروف المناخية، مصادر الغذاء كما أن توفـــر المواد الخام يخلق تنوع كبير في المجتمعات. ويلعب اختلاف الثقافات نفس الـــدور الـــذي يلعبه خلق فصائل جديدة وفصائل فرعية في علم الأحياء: فهي تزيد المـــرونة ومقدار المعلومات واستراتيجيات البقاء، والتي يتبناها البشر للتغلب على متطلـــبات البيـــئة ومواجهتها. وبسبب التعديلات التي تطرأ على النظام البيئي من خـــلال الحـــرفية أصبحت الثقافة هي البيئة السائدة حيث يعيش البشر. حينما يستقر مجـــتمع مـــا فـــي منطقة جغرافية، تمر البيئة الطبيعية بتغيرات ملحوظة بعد ذلك. ودفعـــت الحضارة والتمدن بهذه العملية إلى نقطة خطيرة: ففي المناطق المدنية نجد النظام البيئي الأصلي وقد غمرته البيئة المبنية الجديدة.

اســـتيطان ثقافـــة ما يتطلب كذلك تطوير المعايير، القواعد السلوكية و القيم. أجـــرى تحلـــيل منظم للمعايير الثقافية عن طريق دراسة دساتير دول غربية وغير غـــربية (Massimini, Calegari, 1978, Massimini, Calegari, 1979). تمـــثل الدســـاتير مجمـــوعات مـــن المعلومات الثقافية التي تنظم السلوك الفردي وسلوك الجماعة داخل المجتمعات البشرية. كما أنها تُكَوِّن القيم الأساسية للنظام الاجتماعي والـــذي يمكن تعريفه بشكل أوسع بأنه أهداف ومعايير السلوك المرغوبة لدى الفرد والمجمـــوعة في سياق ثقافي محدد (Rokeach, 1974, Calegari, Massimini, 1976, Bilsky, Schwartz, 1987). وهـــذا التحلـــيل السابق ذكره يوضح الوجود المتكـــرر لإحـــدى عـــشر مجموعة أساسية من المعايير التي تُعامل كوحدات من "الـــشبكة الثقافية". كل وحدة تتعامل مع مشكلة كبيرة يجب على المجتمع حلها حتى يـــضمن الـــبقاء مـــن الناحـــية الثقافـــية، يمكـــن تقسيم الوحدات إلى ٤ فئات تبعاً للموضوعات التي تعالجها:

١- الإنتاج الإحيائي الثقافي (العمل، الملكية، الدخل).
٢- الإنتاج الثقافي (التعليم، تبادل المعلومات، المشاركة، اتخاذ القرار).
٣- فرض القواعد والقوانين (النظام القانوني، الوضع القانوني).
٤- التقييم والتبرير (القيم الفردية، القيم الاجتماعية).

كما يطلق على المجموعات كلها (الشبكة) لأن عناصرها تتفاعل فيما بينها وترتبط بسبب التأثير المتبادل. على سبيل المثال، توفُر التعليم الرسمي لكل المواطنين، أو الجزء منهم فقط، سوف يؤثر على وضع عمل، قوة اتخاذ القرار لدى الأفراد في داخل المجموعة. ففي كل ثقافة، سيتم تطوير حلول مختلفة للقضايا التي تطرحها وحدات الشبكة وذلك تبعاً للسمات الخاصة بتاريخها. على سبيل المثال، في الهند القديمة كان هناك نظام لتقسيم المجتمع إلى طبقات حيث يوزْع الناس على مجموعات مختلفة تبعاً للوحدات الخاصة بالشبكة الثقافية التي يتبعونها، Vaisya, Sudra (الإنتاج الثقافي الأحيائي)، Brahmana (الإنتاج الثقافي)، Kshatriya (فرض القوانين، التقييم والتبرير).

علاوة على ذلك، كل ثقافة سوف تحدد أولويات مختلفة للأهداف التي تسعى لتحقيقها. فمثلاً، يستطيع شعب ما أن يهتم أكثر بتوزيع الثروة بدلاً من مستوى التعليم. وفي حالة أخرى نجد الانتماء لجماعة دينية هو ما يُكْسِب الأفراد مركز اجتماعي أعلى من الوضع الاقتصادي. ظهرت الشبكات الثقافية في الدساتير المكتوبة وكذلك في التوجيهات المنقولة شفهياً، مثل تلك التي تستخدمها قبيلة " Papua Kapauku" في غرب غينيا الجديدة (Massimini, 1982).

الثقافة وعلم النفس:

يُعد تأثير الثقافة على السلوك الإنساني قضية أساسية في علم النفس. ويمكن تتبُع الفروق بين الأفراد من خلال المعرفة، السلوك الاجتماعي والتطور الإنساني حتى سياقات ثقافية مختلفة. على المستوى الفردي، يهدف الاهتمام والرعاية من الأبوين إلى نقل الميمات الضرورية للأطفال حتى تساعدهم في التصرف بشكل مناسب في السياقات الثقافية المختلفة. لا توجد كائنات حية أخرى تحتاج لمثل هذه الفترة الطويلة من التعليم والتثقيف من أجل تطوير سلوك تواؤمي (Brune, 2000) . ويعد تكيف البشر وتواؤمهم مسألة بيولوجية في جزء منه فقط: حيث يتوجب على الأفراد كذلك تطوير اللياقة والملائمة الثقافية، وهي أهم مصدر يحتاجونه للتغلب على التحديات البيئية.

بعد عقود اتسمت بدراسة علم نفس متجانس، تعكس مظاهر غربية خاصة ومبنية داخل معامل أوروبية وأمريكية، نجد الدليل المستقى من العديد من المجالات يعزز من تطوير وتنمية علم النفس متعدد الثقافات (Delle Fave, 2006). وهناك دراسات أخرى في نفس المجال تبحث في تأثير المعايير الخاصة بكل ثقافة، عاداتها، وكما يعتقد أنها على الأداء والتطور السيكولوجي. فقط بعد تقييم مدى ونوعية هذا التأثير، يهدف علم النفس عبر الثقافات المتعددة إلى تحديد السمات العالمية التي يشترك فيها معظم الناس، بعيداً عن الفروق الثقافية والتي ترتبط لميراثنا البيولوجي المشترك (Berry, et al., 1997). فمن منظور مختلف، نجد علم النفس الثقافي (Hardt, Shweder, Stigler, 1990, Cole, 1996, Shweder, 2003) والسيكولوجيات الفطرية (Berry, Kim, 1993) تدرس التفاعل بين الأفراد والسياق الذي من خلاله يتم تناول كل ثقافة على حدا. يخضع السلوك الفردي للتحليل على أساس المعرفة الفلسفية، الدينية، التاريخية والنفسية والمعتقدات الموجودة في نطاق الثقافة التي ينتمي إليها المشاركون.

لكل من المدخلين مميزات وعيوب. تعتمد دراسات علم النفس متعدد الثقافات على النماذج العالمية للتفسير والتأويل وعلى المناهج الكمية لتحليل البيانات (Dasen, Segall, Poortinga, Berry, 2002). هذه المظاهر تسمح بالدقة العلمية من أجل التعميم وإمكانية عقد مقارنة بين العينات ولكن تولد النماذج وأدوات التقييم في نطاق سياق ثقافي معين، لذلك فهي ليست بمنأى عن الأخطاء الثقافية، ويمكن أن تكون فرضياتها العالمية غير صحيحة (Van de Vijver, 2001). علم النفس الفطري والثقافي بدورهما يعتمدان على الملاحظة والدراسات الميدانية. يتيح هذا المدخل للباحثين فهم السلوك الفردي والجماعي. وذلك من خلال منظور الثقافة المحددة، وكذلك احترام المعاني والخواص الثقافية عن طريق تقديم شرح عرقي جغرافي للنتائج. ولكن هذا النوع من التحليل لا يسمح بعقد مقارنات عبر الثقافات وهو يحمل خطورة النظر لكل ثقافة بصفتها نظام منعزل، مع قليل من التفاعل مع البيئة أو بدون أي تفاعل (Randall, Sharrock, 2004). هذه النسبية الثقافية قد تكون خطيرة، خاصةً اليوم، في فترة تاريخية تتسم بالصراعات الثقافية التي يمكن أن تتفاقم فقط من خلال التأكيد على الفروق والاختلافات بين الثقافات. فيمكن مقارنة السمات الفردية والجماعية والظواهر والسلوكيات الخاصة عبر الثقافات المختلفة. ويجب على الباحثين أن يحاولوا فهم هذه السمات ومقارنتها واضعين في

اعتبارهم علاقتها بالمعاني الثقافية والمعايير ونظم القيمة وبإمكانية مشاركتها بين مجتمعات مختلفة (Anolli, 2004).

وقد زاد ظهور الدراسات المقارنة من الوعي بالمصادر الثقافية الثمينة لدى المجتمعات التقليدية. وهي نقطة هامة في الاتجاه الحالي نحو تحقيق التجانس. أي تغيير في مجموعة الميمات في ثقافة ما من أجل وصفها بالإيجابية، يجب أن يزيد من تعقيد الثقافة، أي أنه عليه تقوية الروابط والاندماج والتكامل بين الأجزاء والمكونات المختلفة للثقافة، والتي تعتبر نظام حي لا ديناميكي (Massimini, Delle Fave, 1991, Massimini, 2002, Delle Fave, 2000, Smith et al., 2002).

فبالرغم من أن تزايد التعقيد قد يزيد من مدى الملائمة، إلا أن العمليتين لا تتواجدان سوياً بالضرورة: فزيادة مدى الملائمة يمكن أن يتحقق كذلك عن طريق تقليل عدد الميمات واندماجها في ثقافة معينة. كما يمكن توضيح ذلك بشكل أفضل وذلك باستخدام عدة أمثلة. فيما يخص عملية نموذجية من التغيير الثقافي، وتسمى التحديث، تم إجبار قبائل من الأمريكيين الأصليين في عدة مناطق على ترك معتقداتهم، قيمهم ومهاراتهم وتبني معتقدات ومهارات وقيم أخرى حديثة من أجل القدرة على البقاء في البيئة الغربية. ولكن أصاب ذلك ثقافتهم بالفقر والنضوب بدلاً من إثرائها. واجه الأمريكيون الأصليون التهميش في مجتمع البيض (Delle Fave, 1999, Zimmerman, et al., 1996). في العديد من الثقافات التقليدية، نجد الشافي المحلي (النموذجي) قادر على علاج آلام الظهر وبنجاح وكذلك علاج الحساسية، الأعراض النفسية وأنواع مختلفة أخرى من المرض. ولكن هجوم الطب الغربي قضى على هذه المعرفة الثمينة واستبدلها بمواد تقلل الألم والشكوى ولكن بشكل مؤقت ولكنها لا تحل المشكلة الأساسية. وهي مرة أخرى حالة من التثبيط في الثقافة.

أحد أهم الإنجازات هي الانتباه المعاصر الحديث لاستراتيجيات التطور المستمر. تلقي المشكلات العديدة التي تنشأ مع التحديث والقاء الضوء على أهمية استخدام موارد ومعارف محلية من أجل تحسين وتطوير حقيقي للثقافة، بناءاً على جدوى المشروعات على المستوى المادي والاجتماعي. ويجدر بالتطوير المستمر أن لا يتبع نمط موحد، ولكن على كل دولة وكل مجتمع تطوير سبُل مختلفة ومميزة لتحقيق ذلك (Mitchell,1994). فقد تطورت مجموعات CBR أو "الموارد المعتمدة على المجتمع". في دول آسيا، أفريقيا وأمريكا الجنوبية. وهي تعزز من برامج التدخل والتقدم في مجالات التوظيف، توزيع الثروة، الرعاية الصحية

والوقاية، التعليم وإعادة التأهيل. مواردهم الأساسية هي الكفاءة التي يتسم بها أفراد المجتمع ويدعم المجتمع نفسه مادياً وكذلك مؤسسات غير حكومية محلية ودولية (NGO)، وحكومات محلية. أهم مبدأ مُلهم للموارد المعتمدة على المجتمع (CBR) هو أن على التطور الثقافي الثابت أن يبدأ من الوعي المحلي بالأولويات، جهود المجتمع واختيار استراتيجيات تدخل مترابطة ومناسبة للخلفية الثقافية المحلية.

الثقافة وطيب الحال :

تحمل مفاهيم مثل السعادة وطيب أو صلاح الحال جذور ثقافية عميقة (Lucas, Oishi, Diener, 2004, Park, Seligman, Peterson, 2006, Deci, Ryan, 2001, Kitayama, Uchida, Norasakkunkit, 2004). تُشكل الثقافات صلاح أحوال الأفراد، ليس فقط توفر نظام إيجاد معاني للأحداث والتفاعلات اليومية، ولكن كذلك دعم أو تقليص فرص النمو والتعبير عن الذات.

ما هو صلاح الأحوال؟ هل هو أحادي الأبعاد أم متعدد الأبعاد؟ هل يحمل نفس المعنى للجميع؟ هل يتنوع بين الأعمار، الأنواع، الطبقات، الأعراق، الثقافات؟ هذه بعض الأسئلة الأساسية التي لم تلقى إجابات بعد، والباحثين يحاولون إيجاد إجابات مناسبة لها (K. K. K. Salagame, 2006).

تشير الأبحاث الحالية إلى أن جميع المفاهيم الخاصة بصلاح الأحوال تتضمن مظهرين أساسيين: واحد يتعلق بالسعادة والرضا المستقاة من إشباع الحاجات، والآخر يتعلق بالإحساس بالإشباع المتبقي من تفعيل وتحقيق إمكانات الفرد وأهدافه. وبشكل أوسع نجدها مقسمة تحت عنوانين رئيسيين فلسفة السعادة والمتعية (Ryan Deci, 2001). يتميز الشعور الذاتي بصلاح الأحوال عن الصحة النفسية (طيب الأحوال النفسية) (Diner, 1984, Keyes, Ryff, 1991). وفي مجالات مختلفة نجد الثقافات تفضل أحد العنوانين بصفته الهدف المقدس للوجود الإنساني.

وراء أي مفهوم حول نوعية الحياة وصلاح الأحوال نجد نظرة عالمية هذه النظرة العالمية توفر منظور لطبيعة الكون، طبيعة الإنسان ومكانته في الكون. وتتكون هذه الوجهات العالمية على يد المظهر الثقافي أو العقلية الثقافية السائدة في مجتمع ما. يفرق (Sorokin 1962) بين النظرة الحسية، الذهنية والمثالية. النظرة الحسية تؤدي إلى مفهوم متعي لصلاح الأحوال، العقلية الذهنية والتى تؤدي للبحث عن تحقيق صلاح الأحوال في تجربة فوق الحواس أو تفوق نطاق المعرفة. أما العقلية المثالية والتي يحكمها العقل والمنطق فهي تحاول تحقيق الانسجام بين

العقليتين السابقتين. ففي تاريخ البشرية كانت تلك المجموعات والمجتمعات الاجتماعية التي تسود فيها قوانين العقلية الحسية ترى صلاح الأحوال بعين متعية، بينما في الثقافات التي تسود فيها العقلية الذهنية نجد صلاح الأحوال مرتبط بالتجربة التي تفوق نطاق المعرفة.

وفي دول مثل الهند، يمكن إيجاد محاولات لتحقيق الانسجام والاتفاق بين المفاهيم المختلفة. على سبيل المثال، في التقاليد الهندية هناك أربعة أهداف للوجود الإنساني: إقامة حياة فاضلة مستقيمة (Dharama)، السعي لتحقيق الثروة (artha)، السعي لإرضاء الرغبات (Kama) والسعي وراء تحقيق الحرية والسمو (Moksha). يتضمن هذا التصنيف للأهداف كل المفاهيم المعاصرة الخاصة بصلاح الأحوال مقسمة تحت عناوين رئيسية وهي المتعية وفلسفة السعادة وكذلك شئ غير معروف، ولكن ممكن من الناحية الإنسانية، ألا وهو صلاح الأحوال الروحية: المنظور المتعي، الجماعي والمنظور المتسامي. ويُعد المنظور المتعي هو أقل المنظورات المرغوبة من قِبَل أغلبية المفكرين في الهند، بينما المنظور المتسامي فهو المفضل أكثر لديهم (K. K. K. Salagame, 2003, 2004, 2006).

تختلف الثقافات حول العالم من حيث مدى اهتمامها بالمنظور المتعي أو المتسامي طوال تاريخها. المنظور المتعي موجه نحو الجانب المادي بشكل حصري وهو يتسم بالميتافيزيقيا التي تنكر وجود ذات سامية أو ضمير. المؤيدين القدماء لهذه الفلسفة يرون أن كون المرء واعياً تُعد سمة خاصة بجسم الإنسان، وهي تدوم طالما الأعضاء الجسدية تتمتع بالصحة وترتبط مع بعضها البعض بشكل معين. لذلك فهم يعتبرون الضمير صفة حديثة الظهور أي أن الإنسان لا يولد بها، والوعي الذاتي بصفة خاصة بالجسم نفسه. والعقل بالنسبة لهم هو نفسه الضمير لأن وظيفتهم هي المعرفة. نظرية المعرفة لهذه النظرة القديمة تشبه لحد كبير تلك الخاصة بالحركة الإيجابية الحديثة في الغرب. لم يلقى هذا النظام الفلسفي أي تأييد في الهند القديمة. ولكن انتشرت النظرة الاستهلاكية بسبب تأثير الاختراعات العلمية والتكنولوجية، الصناعة، التحديث، سياسات التجارة المفتوحة، العولمة والتيار الغربي، وهناك العديد من المؤشرات التي تدفعنا للقول بأن هذا الاتجاه يسيطر على العقلية الهندية. وهذا الاتجاه يحمل الخير للعديد من الدول الآسيوية الأخرى، حيث المادية ليست هي النظرة العالمية السائدة.

يُعد تعريف صلاح الأحوال في ضوء المتعية هو أكثر ما تركز عليه الأبحاث المعاصرة (Deci, Ryan, 2001). أظهرت الدراسات أنه في الدول الفقيرة تزيد قيم

الإحساس الذاتي بصلاح الأحوال مع الدخل (وعادةً ما يتم تقييم هذا الإحساس بالرضا عن الحياة)، بينما في الدول الثرية لا يوجد تزايد في مستويات هذا الإحساس مع تزايد مستوى معين من الدخل. تقترح هذه النتائج أنه حالما يحقق البشر المستوى المقبول من المعيشة الذي يسمح لهم بإشباع حاجاتهم الأساسية بشكل مناسب، نجد أن المزيد من الزيادة في الثروة والسلع المادية لا تؤثر في مستوى إحساس الفرد بصلاح أحواله. وفي ظل هذه الظروف نجد الدخل يفسر أقل من ١% من تنوع الإحساس الذاتي بطيب الحال (Emmons, Horwitz, Diener, 1985). كما أظهرت الدراسات الحديثة أن الدول القصيرة والعينة من الناحية الاقتصادية لا تختلف كثيراً في المؤشر القوي للرضا عن الحياة. على سبيل المثال، أظهرت دراسة قام بها (Diener, Diener, 1995, 2000) أن متوسط درجات الرضا عن الحياة وتكافؤ القوة الشرائية في الدول الثرية والفقيرة لا يوضح وجد أي علاقة خطية: فالهند مثلاً التي تملك معدل ٥ لتكافؤ القوة الشرائية على مقياس من ٠- ١٠٠ تحقق متوسط درجات الرضا ٦,٧٠ على مقياس من ١ (غير راضي) وحتى ١٠ (راضي). وبالمثل، نجد نيجيريا (معدل ٦ على مقياس تكافؤ القوة الشرائية مع متوسط الرضا ٦,٥٩، والصين بمعدل تكافؤ القوة الشرائية ٩ ومتوسط ٧,٢٩ للرضا في الحياة. من جهة أخرى، نجد الولايات المتحدة الأمريكية بمعدل ١٠٠ لتكافؤ القوة الشرائية و٧,٧٣ في الرضا عن الحياة، وسويسرا بمعدل ٩٦ تكافؤ القوة الشرائية و٨,٣٦ في الرضا عن الحياة، وبلغاريا مع معدل ٢٢ للتكافؤ و٥,٠٣ من الرضا عن الحياة. بالمثل نجد طلبة الجامعة في الهند والصين لا يختلفون كثيراً عن أقرانهم في الدول الثرية، من حيث مقدار احساسهم المدرك عن الرضا عن الحياة والسعادة، أو مدى أهمية الرضا في الحياة، السعادة والمال بالنسبة إليهم (Diener, Suh, Triandis, Oishi, 1998- 2000). مثل هذه النتائج تلقي بظلال الشك على الدور الذي تلعبه الثروة المادية في تحقيق السعادة وصلاح الأحوال. يرى العديد من الباحثين أنه بالنسبة للعديد من الشعوب والمجتمعات لا يمكن أن يكون الشعور الذاتي بصلاح الحال هدف فردي مطلق ولا أفضل مؤشر لنجاح ثقافة ما (Ahuvia, 2002).

خضعت مفاهيم فلسفة السعادة للدراسة بوصفها طرق بديلة لتعريف صلاح الأحوال (Deci, Ryan, 2001). تنتشر هذه المفاهيم بشكل خاص في المجتمعات الاشتراكية، حيث يعتبر الانسجام بين الأشخاص والترابط الاجتماعي أهم من السعادة الفردية (Markus, Kitagama, 2000, Gilmour, Lu, 2006, Pflug,

(2008. يتطلب تحقيق صلاح الأحوال في المجتمع الاشتراكي الاهتمام بالذات وكذلك بالآخرين. ولا تتحقق السعادة والرضا الشخصي من خلال الإنجازات الشخصية فقط، ولكن في كون الفرد جزء من نمو الجماعة. وحتى يتأتى ذلك بنجاح يجب اكتساب قيم وفضائل معينة، تمثل أحد أهم الموضوعات التي تركز عليها الأبحاث الحالية في مجال علم النفس الإيجابي (Seligman, Peterson, 2004)، في إطار السيكولوجية الثقافية ألقى العديد من الباحثين الضوء على التأثير القوي للمعاني والممارسات الثقافية في صياغة الانفعالات السلبية والإيجابية (Benson, 2000, Kitagama, 2002).

يكتسب مدخل فلسفة السعادة أهمية أكبر على مستوى العلاقات الثقافية الداخلية. والتعاون وتبادل المعلومات بين النظم الاجتماعية بدلاً من الصراعات وتدمير الثقافات هي ما تدعم عملية التطور الثقافي لدى البشر ككل بوجه عام، نقول أن هذه العملية لا تزال في بدايتها الأولى بين المجتمعات الإنسانية. ولكن نجد المثقفين في مجالات متعددة يبذلون مزيداً من الاهتمام والانتباه لها. فعلى سبيل المثال، خصصت "الصحيفة الدولية للعلاقات الثقافية الداخلية (٢٠٠٨) (International Journal of Intercultural Relations) إصدار خاص لموضوع العولمة والتنوع الثقافي، تركز المساهمات على كلاً من المظاهر الإيجابية والسلبية للعولمة، وتقترح استراتيجيات لتعزيز العلاقات الثقافية الداخلية التي تستطيع تزويد جميع البشر بفوائد ومنافع المدنية وفي الوقت ذاته تحافظ على تنوع وخصوصية التقاليد (Kim Bhawuk, 2008).

تُعد القدرة على المحافظة على التقاليد الأصلية وفي الوقت ذاته تقديم معلومات جديدة هي أفضل استراتيجية للحفاظ على المرونة (سهولة التكيف) وزيادة التعقيد في النظام، سواء كان فرد أو مجتمع كامل (Massimini, Delle Fave, 1999). على المستوى الفردي، تسمى هذه الاستراتيجية بالاندماج (SamBerrg,1997) أو الازدواج الثقافي (Gerton, Coleman, Lafromboise, 1993). كما تسمح هذه الاستراتيجية للأفراد بالتكيف مع التغيرات البيئية بسبب الهجرة إلى دولة جديدة مثلاً، وذلك بسبب اكتسابهم لميمات جديدة واندماجهم مع الميمات الموجودة بالفعل في سلوكهم اليومي. أظهرت دراسة حديثة حول هذا الموضوع أن تمتُع المهاجرين بحياة جيدة وبالتكيف الاجتماعي الثقافي قد يرتفع من خلال توفير الفرص للتجارب المثلى في الأنشطة اليومية المتوفرة في البيئة الجديدة (Bassi, Delle Fave, 2009). في ثقافة الدولة المضيفة، دعم الاستغلال الفعال

لموارد الأفراد، التعبير عن إمكاناتهم ونقاط قوتهم وكذلك مشاركتهم النشيطة في تعقيد وأداء الثقافة المضيفة.

صلاح أحوال الشباب عبر الثقافات المتعددة :

في السياق الحالي للعولمة، عندما تجتاح فكرة المتعية لصلاح الأحوال جميع المجتمعات، هناك أزمة قيم ولبْس في العديد من الثقافات، حيث تآكل تطوير وتنمية الشخصيات والفضائل المتأصلة في القيم التقليدية. ويتضح التأثير أكثر في الدول الشرقية وما تسمى بالدول النامية وغير النامية. وتنعكس هذه الظاهرة بشكل خاص في نمط الحياة المتغيرة وتغيُر المواقف التي يتبناها الشباب. وهناك كذلك إعلانات لكل الأنواع والعلامات التجارية تشجع المفهوم المتعي لصلاح الأحوال. في ظل هذه المرحلة الحاسمة نجد في ظهور السيكولوجية الإيجابية شعاع أمل وحكمة في مواجهة الموقف الخطير في الدول الغربية، وخاصةً في الولايات المتحدة حيث تواجه أزمة شخصية وفضلية. وتعكس الحاجة لتوسع نطاق فكري لصلاح الأحوال عن طريق دمج دراسة الشخصية، الفضائل والقيم في علم النفس بشكل عام الحاجة العالمية لنظرة شاملة للتطور البشري. في هذا السيناريو، نجد الثقافات في مناطق أخرى لديها دور ومهمة عاجلة وهي التعرف على المخاطر المتربصة في فتح الأبواب أمام جميع أنواع التأثيرات وكذلك تقوية منظورات صلاح الأحوال المتوفرة في تلك السياقات والبيئات. من الضروري في تلك المجتمعات دمج هذه المنظورات في تعليم الشباب.

في هذا الاتجاه نجد أن الدراسات السيكولوجية لصلاح الأحوال من منظور فلسفة السعادة يسمح للباحثين بإيجاد موارد الفرد ونقاط قوته وإمكاناته. وقد تكون هذه المعلومة ذات أهمية خاصة في تصميم برامج موجهة للأطفال والمراهقين. وكما أظهرت العديد من الدراسات (Bronslein, et al., 2003)، فبإمكان المدخل الذي يؤكد على الموارد والقدرات بدلاً من نقاط الضعف والعجز أن يعزز من تطور الفرد وتحقيق صلاح لأحواله في العديد من المجالات: التعليم، الصحة البدنية والذهنية، الاندماج في المجتمع. وفيما يخص المراهقين، نجد الحاجة لتطوير مسئوليات الشباب الشخصية والمدنية وكذلك الحاجة لمعرفة مواردهم ودورهم في المجتمع قد عزز من تدخل صلاح الأحوال في مجالات التعليم، الترفيه والاختلاط الاجتماعي.

وفي معظم الدول نجد أن التغيرات الثقافية السريعة والتكنولوجيا الجديدة قد زودت الشباب بمزيد من الفرص للعمل، التعلم وبناء الهوية. تبحث الدراسات عبر الثقافات المتعددة مؤخراً الأنشطة اليومية لدى المراهقين ونوعية الخبرات (Larson, Verma, 2003). كما يستفيد المراهقين اليوم من مقدار كبير من وقت الفراغ كما يتمتعون بمزيد من الحرية بعيداً عن تحكُم الكبار. ويمثل تأثير الأسرة، المدرسة، تأثير الأنشطة اليومية على النمو والاندماج في المجتمع، والعوامل التي تساعد على السلوك المنحرف أو تقي منه جميعاً موضوعات هامة في التعليم وسياسات الشباب. ويُعَد بناء نظام المدرسة كذلك موضوع أساسي يهدف لمساعدة الطلاب على استخدام إمكاناتهم الإبداعية في بيئة متغيرة. قد يُعد مدى توفير المجتمع لأنشطة مجزية وتمثل تحدي للشباب أن يكون مؤشراً للانتقال الثقافي الناجح. والمراهقين بدورهم عبارة عن حامل أو ناقل للمعلومات الثقافية، وعامل للتغيير وذلك تبعاً لسماتهم ومواقفهم الشخصية (Csikszentmihalyi, Wong, 1991).

من خلال منظور فلسفة السعادة أجريت دراسات عبر الثقافات المتعددة لبحث الخبرة (التجربة) المُثلى أو الدفق/ الطلاقة (Flow) Csikszentmihalyi, 1975, (2000، في هذا الإصدار) وتحديد الأهداف بين المراهقين. كما جُمِعَت البيانات من طلاب في المدرسة الثانوية من النيبال، إيطاليا، أوغندة (Delle Fave, et al., 2007) وشارك الطلاب في "استبيان الدفق" و"استبيان موضوع الحياة" الذي يُقيِّم وجود التجربة المثلى والأنشطة المصاحبة لها، التجربة والخبرة في المجالات اليومية، التحديات الحالية وأهداف المستقبل (Massimini, DelleFave, 1991). أظهرت التجربة المثلى مظاهر مستقرة ومتكررة على المستوى متعدد الثقافات. وهي توصف بأنها حالة من الوعي يؤدي للمشاركة، ويحمل عائد داخلي، والأنشطة المصاحبة لها ترتبط بتحديد الهدف وبناء الهوية.

أظهرت النتائج أن المراهقين في إيطاليا ونافاجو قد تعرضوا لأنماط الحياة الغربية وكذلك القيم والعادات، وهم يجمعون بين التجربة المثلى والأنشطة الترفيهية المنظمة مثل الرياضة، الفنون والهوايات ولكن يربطونها بشكل أقل مع الدراسة والمذاكرة. على النقيض نجد المراهقين من النيبال وأوغندة يربطونها مع مهام التعلم. ولكن أشار جميع المشاركين للمذاكرة بوصفها أكبر تحدي حالي يواجههم، وأكدوا على التأثير الإيجابي لتجارب وخبرات المدرسة على تطورهم ونموهم (Stokart, et al., 2007).

يمثل الجميع بين التجربة المثلى والمذاكرة مقدمة هامة للقدرة الفردية المستقبلية على التغلب بنجاح على تحديات العالم. يستطيع النظام المدرسي الفقير في تحدياته والذي يركز على التعلم الغير فعال والأفكار الجاهزة أن يؤدي بالطلاب للاكتئاب، التوتر، فقدان الاهتمام، عدم المشاركة والبحث عن بديل، وأحياناً ما يكون هذا البديل مصادر منحرفة للتجربة المثلى (Gupta, Verma, Larson, 2000). أما بالنسبة لوقت الفراغ، نجد التخصيص الانتقائي للاهتمام والطاقة على أنشطة منتظمة مثل القراءة، الرياضة، الفنون والهوايات يساعد المراهقين على تنظيم وقتهم (Sharma, Verma, 2003)، ويدعم البحث عن تحديات كبيرة ومشاركة فاعلة (Bassi, Delle Fave, 2003). كما أكدت النتائج على تأثير الأسرة والبيئة المدرسية على استغلال الفرص اليومية للمشاركة وعلى تحديد الأهداف المستقبلية. وفي نفس اتجاه الدراسات السابقة، تقترح هذه النتائج أن بحث فاعلية المجتمعات والشعوب في تزويد أعضائها بفرص للتجارب المثلى في الحياة اليومية قد يحمل تضمينات عملية. وبتحديد أكثر، يمكن استغلال النتائج في تصميم التدخل في وقت الفراغ ومجالات التعليم، حيث تدعم كلاً من التعقيد الثقافي والأداء المتناغم لأفرادها.

الخاتمة :

وجود المزيد من الدراسات المقارنة حول إضفاء الصفة المفاهيمية ومفاهيم صلاح الأحوال، الموارد الفردية والاجتماعية وتعزيز التطور، قد يساعد الباحثين في سعيهم الحثيث للكشف عن أوجه الاختلاف والتشابه الفردية وعبر الثقافات المتعددة. ويمكن كذلك تحقيق فهم أوضح للعلاقة بين المفاهيم المتعلقة بالسعادة، السلوكيات المصاحبة واتجاهات التطور الثقافي. وبالتحديد يمكن أن ندرس الثقافات، السياقات الاجتماعية تبعاً لمدى فاعليتها في تزويد أفرادها بفرص للنمو والتطور الشخصي والسعي لتحقيق فلسفة السعادة. في هذا المنظور يستطيع الباحثين تقديم بحث ودعم أكثر تنظيماً للاتجاهات والتغييرات الثقافية التي تعزز من التطور الفردي وكذلك التنمية الحقيقية لتشابك وتعقيد الثقافة – من حيث اندماجها الداخلي ونظامها، أدائها المتجانس والتفاعلات الإيجابية مع الثقافات الأخرى.

٢

الفصل الثانى
السعادة والفردية في علم الاقتصاد

الفصل الثانى

السعادة والفردية في علم الاقتصاد

Happiness and individualism in economics

Luigino Brun*i & Pier Luigi Porta**

***University of Milano-Bicocca and University of East Anglia, Norwich**

and

****University of Milano-Bicocca and Wolfson College, Cambridge**

١ – السعادة:

إن التطورات الأخيرة في السعادة وعلم الاقتصاد تمثل إحياء قوي للاهتمام المتبادل بين علماء الاقتصاد وعلماء النفس. ويُعد منح جائزة نوبل في علم الاقتصاد لعالم نفسي معرفي هو (Daneil Kahneman, 2002) هو التعبير الرمزي عن مدرسة جديدة للفكر الاقتصادي.

في العقود الأخيرة، كتب Hirschamn ذات مرة – لقد اكتشفنا أنه ليس بالخبز وحده يحيا الإنسان، وحتى بالدخل فقط. وأدركنا أن هناك عدد من المواضيع المهملة يجب أن يُعاد دمجها في عمل واستفادة الفرد، والأمثلة تتضمن هواء نظيف بشكل معقول، الشعور بالمشاركة والمجتمع، والشعور بالأمان والثقة داخل كل أمة وفيما بين الأمم. بالطبع تؤثر هذه التطورات في أي مظهر من مظاهر الحياة البشرية– من الرياضة وحتى التعليم– كما تعطي تعبير والبحث الواسع عن حياة طيبة، أي فلسفة السعادة.

السعادة تعود لعلم الاقتصاد. السعادة ليست مفهوم جديد في علم الاقتصاد: فنحن نجده في البداية المبكرة لعلم الاقتصاد الحديث. الآن، بعد فترة طويلة من الصمت مرت بها أدبيات البحث الاقتصادية، عاد مرة أخرى الاهتمام والتحليل التجريبي لسعادة الناس وذلك فيما بين علماء الاقتصاد والفضل في ذلك يعود للأعمال الرائدة على يد (Richard Easterlin, 1974) الذي درس العلاقة بين الدخل الفردي والسعادة ذاتية التقييم. أطلق تحليل Easterlin ما يسمى "مفارقة (تناقض) السعادة".

يرتبط الدخل والثروة بالعديد من الأهداف الإيجابية في الحياة (Diener, Biswas- Diener, 2002): فالأشخاص الأثرياء بطبيعة الحال يتمتعون بصحة

أفـضل، عمـر أطول، معدلات أدنى من الوفيات بين الأطفال قليل من المشكلات الماليـة، كما يتمتعون بوضع اجتماعي مرتفع، يحصلون على سلع وخدمات أكثر.. إلـخ (Stutzer, Frey, 2002). إذاً يجـب على الأثرياء أن يكونوا أكثر سعادة من غيرهم، على الأقل في المتوسط.

تخبـرنا "مفارقة السعادة" شئ ما مختلف وأكثر تعقيداً. فهي تشير إلى البيانات التجريبية المتعلقة بقضيتين أساسيتين:

١-١ الدخل والسعادة عند نقطة معينة في الزمان والمكان (دولة):

هـذه العلاقة بين الدخل والسعادة عند نقطة معينة في الزمان والمكان (دولة) هـي موضوع العديد من أدبيات البحث. وكنتيجة عامة، توصلت هذه الأبحاث إلى أن الأثـرياء، في المتوسط، يتمتعون بمستويات أعلى من صلاح الأحوال والشعور الذاتـي بالـسعادة. أظهرت العلاقة بين الدخل والسعادة في التراجع البسيط وكذلك عـند الـتحكم فـي عدد كبير من العوامل الأخرى في التراجع المتعدد، أنها تحمل أهمية إحصائية كبيرة.

مـن هنا يقول (Stutzer, Frey, 2001) "الدخل يشتري السعادة بالفعل" ولكن الـدخل الإضافي لا يزيد من مستوى السعادة: فالسعادة الهامشية تتقلص مع الدخل المطلـق.. بالنسبة للشخص الذي ينتقل من المكانة الرابعة إلى الخامسة في توزيع دخـل الأسـرة، يزيد الإحساس الذاتي بطيب الحال ٠,١١ (على مقياس من عشرة نقـاط حـيث يشير ١,٠ إلى أدنى مستوى و١٠,٠ إلى أعلى مستوى من الرضا). وعلى النقيض نجد أن الانتقال من المكانة من التاسعة إلى العاشرة يزيد من الشعور الذاتي بطيب الحال فقط بمعدل ٠,٠٢. تؤكد هذه البيانات على أهمية المكانة النسبية في توزيع الدخل بدلاً من المستوى المطلق لدخل الفرد.

١-٢ الدخل والسعادة على مدار الوقت:

بالاتـساق مـع الأبحاث التجريبية التي قام بها Easterlin، توصل (Oswald, 1997) لنتـيجة تقـول بـأن البـيانات المجمعة المتاحة "لا تشجع فكرة كون النمو الاقتـصادي يؤدي لمزيد من صلاح الأحوال"، طالما أن نسبة الأمريكيين، الأوروبين أو الـشعوب والـدول النامـية الـذين أجابـوا فـي الاستبيانات بأنهم "سعداء جداً" تتـناقص(*). بعـبارة أخرى، تزايد الدخل بشكل حاد في العقود الأخيرة، بينما ظل متوسـط الـسعادة ثابـتاً أو تناقص في نفس الفترة الزمنية. وتناقصت كذلك مؤشر اسـتجابات "سعيد جداً" في أعمال المسح الوطنية في الولايات المتحدة الأمريكية في الفترة من ١٩٤٦ وحتى ١٩٩٠ (أو لم تزيد: وفي هذه الحالة تبلغ ٧,٥ وحتى ٧%).

بينما تزايد إجمالي الناتج المحلي لكل فرد بشكل قوي (من ٦,٠٠٠ وحتى ٢٠,٠٠٠ دولار). لذلك، يشير تناقص أو مفارقة السعادة أكثر إلى هذا المظهر الثاني للعلاقة بين الدخل والسعادة، بالرغم من أن العديد من المثقفين يستخدمون تعبير "مفارقة السعادة" بشكل سلبي للإشارة إلى السعادة السلبية أو تناقص هامش السعادة مع الدخل.

لطالما كانت السعادة موضوع للدراسة بين الفلاسفة وكذلك علماء النفس. وتطورت الدراسات حول العلاقة بين السعادة والحياة الاقتصادية وخاصةً الدخل بين علماء النفس بشكل كبير حيث بدأوا في إجراءات دراسات تجريبية حول السعادة منذ الخمسينات. كما وضعوا ثلاث نظريات أساسية حول العلاقة بين الثروة والسعادة:

١. المنظور المقارن.
٢. تحقيق الهدف.
٣. المتعية.

يقول المنظور المقارن أن الرضا عن الحياة ينتج من مقارنة الفرد لوضع المالي مع الوضع المالي لمجموعة أو معيار مادي. ثانياً، ينظر منظور تحقيق الهدف للمال كمصدر محتمل لصلاح الأحوال عن طريق مساعدة الناس في تحقيق الأهداف التي يضعونها. وأخيراً ينظر مذهب المتعة إلى الكيفية التي يؤدي بها المال لصلاح الأحوال عن طريق تمكين الأفراد من استغلال وقتهم بطرق مفيدة ومُرْضية أكثر.

يركز علم الاقتصاد بشكل حصري تقريباً على "المنظور المقارن"، عن طريق نظريات الدخل النسبي أو الاستهلاك: أي الفرضيات الأساسية التي يستخدمها علماء الاقتصاد اليوم لشرح التناقض في زيادة الدخل المصحوبة بزيادة طفيفة أو حتى تناقص في مستويات السعادة (Frank, 1985, 1999, Grosskopf, Charness, 2001, Lyubomirsky, Kasri, Tucker, 2001).

بالرغم من وجود تفاسير عديدة لتناقص السعادة، إلا أن هناك فكرة مشتركة بينها جميعاً: علم الاقتصاد ومتغيراته (الدخل، الثروة، الاستهلاك)، يتجاهل شئ هام يؤثر في سعادة الناس بدون الدخول هنا لأدبيات البحث الثرية والنامية في المجال، ما يبرز فوراً من خلال المناقشة هو أن كل نظرية تضع يدها على "شئ هام" في بُعد مهمل ما: الحصول على آراء (Hirschman, 1989)، المشاركة السياسية (Stutzer, Frey, 2002) التطلع الاجتماعي (Easterlin, 2000, 2002)، الحرية

(Veenhoven, 2000, Sen 1991)، تـناقُص رأس المال الاجتماعي (Putnam, 2000, Lane, 2000, Dasgupta)، المظاهـر الخارجـية (Frank, 1997, 1999, Keely, 2000). هذه النظريات المختلفة والمتضاربة أحياناً تتفق جميعها على نقطة واحـدة: "الـشئ الهام" الذي تم تجاهله هو شئ يتعلق بشكل ما بالعلاقات فيما بين الأشخاص.

يُعد دور العلاقات فيما بين الأشخاص في البحث عن السعادة، والحاجة لتحديد خـصائص مفهـوم السعادة في ضوء كلمات مماثلة ومألوفة أخرى، هي الدعامات الأساسية للبحث الذي بين أيدينا.

دعـونا نلخـص هـنا المواقـف الأساسية للمناقشة الحالية حول السعادة وعلم الاقتصاد. تظهر الخطوات الأساسية عن فكرة أرسطو للسعادة بصفتها فلسفة السعادة (Eudaimonia: نظـرية تجعـل التماس السعادة أساس للسلوك الأخلاقي)، والتي لا يمكـن مناقشتها بشكل كامل في هذا السياق. ويمكن تناول التغيرات الثقافية الأساسية التـي طـرأت علـى الفكـرة الكلاسـيكية لفلسفة السعادة في سياق "فلسفة العصور الوسـطى" وذلـك في الفترة، من العصور الوسطى وحتى الحديثة ومن الضروري كـذلك تـناول الـدور الأساسي للفلاسفة العرب في دراستهم لنصوص أرسطو وفي إعدادهم وتمهيدهم للطريق أمام الفلسفة المسيحية في العصور الوسطى.

ففـي العالم الحديث نجد أن تجربة "الحركة الإنسانية المدنية" هي التي تكتسب الـدور الرئيـسي. بينما يبقى علم الاقتصاد السياسي اليوناني واللاتيني الكلاسيكي يركـز علـى السعادة، وبعد ذلك نجد علم الاقتصاد يركز بدلاً من ذلك على "ثروة الـشعوب". ظهـرت المدرسة الإيطالية للاقتصاد السياسي وخاصةً خلال النصف الثانـي من القرن الثامن عشر، أعادت اكتشاف المنظور الكلاسيكي للسعادة. حيث ناقش علماء الاقتصاد السياسي الإيطالي "Antonio Genovesi" السعادة العامة في محاضـرات حـول "الاقتـصاد المدني" والتي نُشرت عام ١٧٥٤– ١٧٥٥. حتى عبقـرية Adam Smith من خلال نظريته "الخديعة" ساهمت في خلق موقف نقدي قوي تجاه النظرة المادية للحياة والتي اتخذت قوامها مع انتصار فلسفة المنفعة.

٢– "Antonio Genovesi : "Pubblica Felicita":

وفلسفة السعادة (Eudaimonia). تعتبر "Pubblica Felicita" جمع خاص بين أفكـار نفعية جديدة حول سعادة الفرد (فرنسية بالأخص) وبين النظرية الكاثوليكية الكلاسـيكية الخاصـة بالصالح العام "bene Comune". والفضائل: يشرح العنصر

السابق الاسم "felicita"(*) والثاني يفسر الصفة "Pubblica". لذلك فإن " Pubblica Felicita" يعني أن الاقتصاد السياسي (أو الاقتصاد المدني كما يسمى أحياناً) يجب أن يتعامل مع أدوات وسُبُل زيادة سعادة الناس والشعوب. من الجدير بالملاحظة أن الكلمة اللاتينية Felicitas قريبة جداً لغوياً من المفهوم الأرسطي Eudaimonia (فلسفة السعادة): فكلمة Felicitas في الحقيقة تحمل نفس الأصل أو المصدر لكلمات Fecandus, Ferax، وهي صفات تشير إلى رعاية واستصلاح الأرض، مثل مفهوم eudaimonia الذي انتشر وازدهر.

استمر استخدام الكتاب الإنجليز لكلمة Felicity كذلك حتى القرن الثامن عشر، مثل Hume في "تاريخ إنجلترا" (History of England)، أو Ferguson في "مقال حول تاريخ المجتمع البدني. يقدم لنا مقال Ferguson بعض التلميحات حتى يساعدنا في فهم الفرق بين "Felicity" والسعادة: الأخيرة تعتبر حالة يتسم بها الفرد، بينما الأولى فتشير للعامة أو المجتمعية. في الحقيقة، نجد Felicity في مقال Jefferson مقرونة مع كلمة قومية، ويشير قاموس أكسفورد إلى أحد معاني Felicity قائلاً أنها "التي تعزز أو بسبب السعادة، مصدر للسعادة". فكلمة Felicity تشير إلى الظروف التي تسمح أو تساعد على التمتع بالسعادة، حيث أن السعادة مسألة ذاتية.

كما يجب التنويه إلى انه يعتبر النابولي (Antonio Genovesi, 1769-1713) هو آخر الممثلين الرسميين للاتجاه الكلاسيكي للفكر الاقتصادي والاجتماعي. بينما قام Smith بتدريس الفلسفة الأخلاقية في جامعة جلاسكو باسكتلندا، وبدأ في تناول الاقتصاد السياسي، بدأ Antonio Genovesi عام ١٧٥٤ في التدريس بنابولي بصفته أول من يتولى عرش علم الاقتصاد على الإطلاق.

استخدم Genovesi في تناوله للطبيعة البشرية والعمل البشري بعض الدوافع النيوتينية (مثل فكرة التوازن كتمثيل للعلاقة بين العواطف)، ولكن في أساسه نجد هذا التناول ينتمي للتقليد الإنساني. لم يحاول Genovesi أن يقلل من الدافعية البشرية للمصلحة اللاذاتية. في كتابه Diceosina يقول أن بعض العواطف هي تعبير وإظهار لحب الذات (Forza Concentrativa)، ولكن هناك عواطف أخرى تعكس "حب الجنس البشري" (Forza Diffusiva). حب الجنس البشري لا يعني الاهتمام بمصلحة الآخرين، ولكنه مسألة العلاقات بين الناس. وأهم عنصر هو المخالطة الاجتماعية- ا لحاجة والرغبة لإنشاء علاقات مع الآخرين. بالنسبة إليه تعتبر المخالطة الاجتماعية "سمة في طبيعتنا لا يمكن محوها" وهي مشتركة بين

جميع الحيوانات الاجتماعية. "لقد خُلقنا بطريقة تجعلنا نتأثر بالضرورة ويأتي تناغم موسيقى، بالسرور والرضا الداخلي حالما يلتقي بشخص آخر" (Diceosina). لا يوجد إنسان ولا حتى الأكثر قوة وتبلُد يستطيع التمتع بالبهجة والسرور الذي لا يشارك فيه أي شخص آخر. لذلك، من الضروري بالنسبة لنظرية Genovesi – أن لا يكون العلاقات الاجتماعية مجرد وسائل أو قيود من خلالها نُرضي ونحقق المصلحة الشخصية.

حتى الآن لا يوجد اختلاف نوعي بين Genovesi وعلماء الاقتصاد الكلاسيكية الآخرين (مثل Smith، الذي انتبه إلى طرق استجابة العواطف البشرية للعلاقات فيما بين الأشخاص). في أعمال Genovesi، هناك إحساس أقوى بكثير أن هذه العلاقات قيّمة في حد ذاتها. بالنسبة إلى Genovesi، يبدو أن الميزة الأساسية للمجتمع لا يمكن إيجادها في إنتاجه للسلع المادية ولكن في الاستمتاع بالعلاقات الاجتماعية.

من وجهة نظر Genovesi، يكون الاقتصاد "مدني" فقط إذا كان يهدف للسعادة العامة. في هذا التعبير نجد صفة "عامة" هامة جداً يقول Ludovico Muratori بصفته أحد أهم المؤلفين للسعادة العامة: "بالنسبة إلينا الرغبة الأساسية، أساس رغبات عديدة أخرى، هو مصلحتنا الخاصة، سعادتنا الخاصة والرغبة الأخرى الأكثر نبلاً هي مصلحة المجتمع، المصلحة العامة أي الرغبة في تحقيق السعادة العامة الأولى تتأتى من الطبيعة والثانية تحمل فضائل تجعلها مثل الأم" (١٧٤٩).

المصلحة العامة إذاً ليست مجرد النتيجة الغير مقصودة للبحث الفردي عن المصلحة الخاصة: يمكن تحويل المصلحة الشخصية إلى سعادة عامة ليس بشكل تلقائي ولكن من خلال قوانين ومؤسسات الحياة المدنية. هذه الفكرة شائعة في الاتجاه النابولي بأكمله، ليس فقط لدى (Lezioni Genovesi)، ولكن كذلك لدى Vico Ferdinando Galiani الذين يملكان نظرية واضحة جداً حول التداعيات الغير مقصودة للعمل أو التصرف.

وربما يكون هذا الحدث الفطري هو السبب الذي جعل أحد أكثر علماء الاقتصاد شجاعةً في التاريخ والمسمى Schumpeter يُعَرِّف Vico بأنه "أحد أعظم المفكرين الممكن إيجادهم في أي عصر في مجال العلوم الاجتماعية". أثرت النسخة التي أصدرها Vico من اليد الخفية وشكل كبير في الاتجاه النابولي للاقتصاد المدني. "سعادة كل شعب هي الفضيلة الصالحة الطيبة".

إذا بالنسبة إلى Genovesi، الفضيلة كذلك يعد مصدراً اقتصادياً، الهدف العام من كتابات Genovesi في مجال الاقتصاد هو شرح دور الفضيلة في تعزيز التطور الاقتصادي، عن طريق زيادة الثقة ورأس المال الاجتماعي. بالنسبة إليه كذلك نجد الثقة العامة التي يمكن ترجمتها باللغة الحديثة إلى رأس المال الاجتماعي، تتكون في الالتزام المشترك والمتبادل بفضائل الصداقة والمساعدة المتبادلة. أو ربما يجب علينا القول بأن رأس المال الاجتماعي يتكون في شبكة من المساعدات المؤسسات التي تعتمد على هذه الفضائل وتولدها.

من وجهة نظر Genovesi السعادة اجتماعية أيضاً لأنه يمكن الوصول إليها فقط من خلال العلاقات الحقيقية فيما بين الأشخاص. ويوصي Genovesi طلابه بتوطيد صداقة حقيقية بين بعضهم البعض وكذلك يوصيهم بالإرادة والرغبة في أن نكون نافعين لبعضنا البعض. يتمثل المنطق وراء رأيه في رغبته في تحذير كل فرد من أنه لو فشل رعاية فضائل الصداقة، فسيكون هناك تداعيات سلبية على سعادته. يقترح منطق مناقشة Genovesi أنه يجب علينا تعريف الصداقة بالمساعدة المتبادلة، حيث نرى التبادلية بطريقة فردية غير آلية أو حسابية.

٣- Smith السعادة والخداع:

في نظرية العاطفة الأخلاقية (Mora Sentimenets) لدى Adom Smith هناك إشارات إلى السعادة. ونجد الفكرة الكلاسيكية (والتي تشبه لحد كبير فكرة Genovesi) حول السعادة هي المنتهى: يبدو أن سعادة البشر وكذلك المخلوقات الأخرى تحمل الهدف الأصلي الذي وضعه خالق الطبيعة، عندما أتى بهم إلى الوجود". ومن وجهة نظر Smith، ليس من بين رغبات الفرد أن يكون سعيداً، فالبشر في الواقع يرغبون في أن يعرفهم ويعجب بهم الآخرين، كذلك بسبب ثروتهم وحظهم الوافر. وبالرغم من ذلك نجد أن ديناميكيات البشر والديناميكيات فيما بين الأشخاص موضوعة لكي تتيح للبشر الوصول للسعادة.

هذه السعادة التي لا تمثل سمة خاصة لدى البشر دوناً عن المخلوقات الأخرى، يمكن تعريفها بأنها "الاستمتاع والسكون". ويمكن الوصول إليها من قبل الإنسان الفاضل (من وجهة نظر Smith، لا يوجد سعادة بدون تطبيق الفضائل". فكرة أخرى لأرسطو، ويصحبها مفهوم "السرور" حتى أنه يصعب التمييز بين المفهومين، إن الطبيعة الاجتماعية للسعادة ليست مؤكدة، بالرغم من أن نظامها الأخلاقي يقوم على تصنيفات اتصالية. حتى وإن كانت هناك فكرة تقول بأن

الإنسان يحتاج الآخرين حتى يكون سعيداً، لا يمكن التمييز بين السعادة والسرور (البهجة)، وتستخدم السرور كمفهوم أولي.

بشكل عام يمكننا الاعتراف بأن هدف Smith في النظرية ليس الكتابة حول النظرية الأخلاقية لفلسفة السعادة (Eudaimonia) (بالرغم من اهتمامه القوي بالفضائل، إلا أن اتجاهه الفلسفي ليس لأرسطو). لقد كان هدفه الأساس مختلفاً في الحقيقة": تُعد نظرية العاطفة الأخلاقية دراسة ذات ترتيب تلقائي (Sugden, 2001) ولكن الفكرة الأساسية في العلاقة بين الثروة والسعادة هي أن الثروة هي أداة للسعادة، فالثروة هي مجرد وسيلة لتحقيق السعادة– وهي نظرية ليست بعيدة جداً عن النظرية الكلاسيكية(*).

تُعد رؤية Smith للسعادة في المجال الاقتصادي أكثر تعقيداً من المرادف البسيط "مزيد من الثروة= مزيد من السعادة". تعتبر منافسة الثروة والعظمة لدى الأثرياء هي المحرك وراء كلاً من التحرك الاجتماعي والتطور الاقتصادي. لذلك فإن "ابن الرجل الفقير يستسلم لمزيد من الهزال الجسدي والقلق الذهني.. وهو يكدح ليلاً ونهاراً لاكتساب مهارات تفوق ما يملكه منافسيه".

هذا المحرك الاجتماعي يعتمد على الخداع، وخاصةً فكرة أن الرجل الثري أكثر سعادة من الفقير، أو أنه يملك "سُبل وسائل أكثر لتحقيق السعادة". في الواقع هذا ليس صحيحاً. وجمع Smith العديد من الجدل والنقاش الذي يؤيد هذه الفكرة (وحدة ونقمة الرجل الثري الكبير، قلق... إلخ)، كما يستدعي ويتذكر أيضاً المثل القديم القائل بأن الأثرياء يستهلكون أكثر مما يستهلك الفقراء وذلك لأسباب فسيولوجية مثل سعة المعدة والمدى المحدود من الحياة الصحية.

وهنا يأتي دور الجدل الدائر حول "اليد الخفية": في ظل القول الزائف بأن مزيد من الثروة تجلب مزيد من السعادة، وكذلك في ظل استحالة أن يستهلك الإنسان الثري كل إنتاج مصبغة"، بالرغم من أنانيتهم الفطرية وبالرغم من اهتمامهم براحتهم فقط وما يناسبهم هم دون غيرهم، ومن الهدف الأوحد الذي يريدونه من جمع وآلاف العمال الذين يستخدمونهم، نجدهم يقتسمون مع العمال كل نتاج عملهم وجهدهم. فهناك يد خفية تدفعهم لتوزيع إنتاجهم تقريباً بنفس توزيع ضروريات الحياة والذي قد يحدث عند تقسيم الأرض إلى أجزاء متساوية على كل ساكنيها وبالتالي وبدون قصد أو علم نجد هذا التقسيم يُعلى من مصلحة المجتمع".

٤- ملاحظات ختامية:

تُعد النظرية الاقتصادية المعاصرة عودة للطريق الفردي للمدنية (التحديث). والاقتصاد السياسي الكلاسيكي، اللاتيني والإنجليزي هو المحاولة الأخيرة للحفاظ على المدخل الكلاسيكي والإنساني للعامل البشري، الوسائل (الثروة) هامة، ولكن الغاية (السعادة) أكثر أهمية. لم تدفع المدنية بالبرنامج الذي بدأ في العصور الوسطى ولم يكتمل للأمام، وهو برنامج وضع نظرية حول العامل البشري تجمع بين الفردية والاشتراكية (المجتمعية). منذ الحركة الإنسانية الثانية اختبار الاتجاه الثقافي الحديث أن يتبنى وجه واحد فقط للعملة، الفردي، وتجاهل بذلك البعد فيما بين الأشخاص بصفته مكوناً ضرورياً للوجود الإنساني. اهتم مؤسسي الاقتصاد الكلاسيكي السياسي والمدني بتفسير الظاهرة الاجتماعية، ويعود الفضل إلى الأنثروبولوجيا الاجتماعية لأول عالم اقتصاد اجتماعي في محاولة مؤسسي الاقتصاد اتخاذ طريق مختلف.

في امتداد للإنسانية المدنية، حافظ كلاً من Smith Genovesi على الفرق الواضح بين الثروة والسعادة، بين صلاح الأحوال وظروفه المادية، وأدركوا جيداً مدى أهمية "الاتصال فيما بين الأشخاص" في ازدهار وتطور البشرية. هذا الأساس المعرفي للاقتصاد السياسي أو المدني لم يختفي سريعاً. ولكنه استمر بجانب الاتجاه الفردي والمتعي الذي سيطر على علم الاقتصاد الكلاسيكي الجديد. يعتبر Marshall في ثورة كلاسيكية جديدة كليةً هو ممثل هذا المدخل نحو علم الاقتصاد. من بعده وحتى اليوم يتسم الاتجاه الأساسي لعلم الاقتصاد بأنثروبولوجيا تقوم على نظرية الأنا والعقلانية الوسيلية والتي لا تترك مجالاً لفهم قضية السعادة التي تعتمد من الناحية الوجودية على العلاقات الغير وسيلية فيما بين الأشخاص.

أصبح علم الاقتصاد في القرن العشرين علم يدرس التفاعلات الوسيلية بين الأفراد. وتُستخدم البُعد فيما بين الأشخاص فقط عندما يؤثر على المنفعة الفردية وعندما يمكن استخدامه كمناقشات أو قيود للمنفعة الفردية. في نهاية هذا البحث نُحجم عن نقد هذا الاختيار المنهجي، ولكنني فقط أطرح سؤالاً بسيطاً: لماذا ينشغل علماء الاقتصاد وينهمكون كثيراً في دراسة المظاهر الخارجية للعقلانية الفردية ومظاهر فشلها ولا يهتمون بأهم وأكبر فشل، وهو الفشل في الوصول للسعادة حالما نحقق الثروة؟

لماذا لا يدرسون العناصر العقلانية الخارجية التي تظهر منذ تزايد الجهود من أجل تحقيق أهداف اقتصادية معيارية والتي تفرض تأثيرات عكسية على

الاتـــصال بين البشر؟ يقول أرسطو في كتابه "الأخلاق الفضيلة": "من الواضح أن الثـــروة ليـــست هي الخير الذي نرغب فيه. فهي مجرد شئ مفيد نريده من أجل هدف آخر".

٣

الفصل الثالث
الصحة العقلية عبارة عن حالة كاملة
وليست مجرد غياب المرض الذهني

الفصل الثالث

الصحة العقلية عبارة عن حالة كاملة

وليست مجرد غياب المرض الذهني العقلي:

Complet Mental Health Model

Corey L. M. Keyes, Emory University, USA

هناك ثلاثة تصورات للصحة على مدار التاريخ الإنساني، ولكن هناك تصور واحد فقط هو الذي أرشد مدخلنا إلى الصحة البشرية البدنية أو النفسية (الذهنية) ألا وهـو المـتعلق بنشوء أو سبب المرض. ينظر هذا المدخل للصحة بصفتها غياب المـرض، الإعاقـة والموت المبكر. أما المدخل الثاني فهو المدخل المُرحب الذي يـرى الـصحة بـصفتها وجود قدرات إنسانية إيجابية وأداء جيد يحمي الفرد من المـرض ويـساعده على عيش حياة مثمرة. أما المدخل الثالث فهو نموذج الحالة الكاملـة والـذي يعـتمد على تصوُر الصحة ككل متكامل، وهي ممثلة في تعريف "مـنظمة الصحة العالمية" (WHO) للصحة الكلية والذي يتكون من وجود طاقات وقدرات وأداء بشرى إيجابي وكذلك غياب المرض أو الوهن والعجز. ولأن مدخل الحالـة الكاملـة يجمـع بين الاتجاهين الخاص بنشوء المرض والمرحب بالصحة الإيجابـية، والـذي نعتبره النموذج الوحيد القادر على تحقيق صحة فعلية للسكان، وهذا حقيقي خاصةً فيما يتعلق بالصحة النفسية.

الصحة النفسية هي أكثر من مجرد غياب المرض النفسي وهو جانب لا يزال غيـر محـدد، لـم يخضع للقياس وبالتالي غير متعارف عليه بعد. ولكن في عام ١٩٩٩، تحدث الدكتور David Satcher في التقرير السنوي الأمريكي المنشور في "Surgeon General" عـن الصحة النفسية قائلاً: "... حالة من الأداء الناجح للعمل الذهنـي، ينتج عنه أنشطة مثمرة، توطيد علاقات مع الآخرين والقدرة على التكيف مـع التغييـر والـتغلب على الصعاب". وفي عام ٢٠٠٤، وصفت "منظمة الصحة العالمية" الصحة النفسية بأنها ليست مجرد غياب المرض العقلي ولكنها عبارة عن وجـود "... حالـة مـن طـيب وصلاح الأحوال يدرك من خلالها الفرد قدراته، ويـستطيع أن يتغلب على ضغوطات الحياة الطبيعية وأن يعمل بشكل منتج ومثمر، وكذلك يتمكن من المشاركة في مجتمعه".

كـــلاً مـــن التعـــريفيين يؤكد على تصوُر الصحة النفسية كشئ إيجابي وحالة مـــتكاملة. وعلـــى مدار أكثر من خمسين عاماً وعلماء النفس و الاجتماع يدرسون "شـــئ إيجابـــي مـــا" في مجال الشعور الذاتي بطيب الحال – تقييم الأفراد لحياتهم وحكمهـــم عليها– أثمر هذا البحث عن ١٣ بُعداً محدداً للشعور الذاتي بطيب الحال لـــدى الكـــبار والمـــراهقين في الولايات المتحدة الأمريكية. أظهرت الدراسات أن المقايـــيس التـــي تتناول الشعور الذاتي بطيب الحال تمثل الانفعالات الإيجابية نحو حـــياة الفرد (صلاح الأحوال المتعية) والأداء ا لإيجابي في الحياة (صلاح الأحوال في ضوء فلسفة السعادة) (انظر Ryff, Shmotkin, Keyes 2002).

الأبعاد المختلفة لصلاح الأحوال النفسية (الذهنية):

أظهـــرت العديد من الدراسات التي تتناول صلاح الأحوال المتعية أنها تتكون من بعدين أساسيين، الأول هو مدى رضاك عن حياتك ككل والثاني هو الانفعالات التـــي يمـــر بهـــا المرء في شهر عادي (مثال، كم مرة يشعر فيها المرء بالسعادة، المـــتعة أو الاطمئـــنان والقـــناعة). يتكون مجال الأداء الجيد في الحياة من صلاح الأحـــوال الاجتماعـــية والنفسية. يتكون صلاح الأحوال (الصحة) النفسية من أبعاد مـــثل قبول الذات، الهدف من الحياة، التطور والنمو الشخصي، العلاقات الإيجابية مـــع الآخـــرين، الاســـتقلالية والـــسيطرة على البيئة المحيطة. أما صلاح الأحوال الاجتماعية فيتكون من تقبل الآخرين، المشاركة الاجتماعية، الشعور باندماج الفرد في المجتمع، الاهتمام بالمجتمع وما يجري فيه والإحساس بالنمو الاجتماعي. لذلك عـــندما يـــتم الجمـــع بين الأبعاد الستة لصلاح الأحوال النفسية مع الأبعاد الخمسة لـــصلاح الأحـــوال الاجتماعـــية، نجد على الأقل إحدى عشر إشارة مختلفة للأداء الإيجابي في الحياة. ومع بُعْدي صلاح الأحوال المتعية التي تمثل مدى شعور الفرد بجودة حياته، نجد أبعاد الشعور الذاتي بطيب الحال الثلاثة عشر توفر تقييماً شاملاً لنوعية وجودة الحياة ككل.

أثمـــرت أبحـــاث الـــشعور الذاتـــي بطيب الحال عن مجموعات من أعراض الـــصحة النفسية (الذهنية) التي تعكس مجموعة من الأعراض المستخدمة لتشخيص فتـــرة مـــشحونة بالتوتـــر والاكتـــئاب (MDE). وبنفس الأسلوب الذي يتطلب فيه الاكتـــئاب أعراض متعية، نجد الصحة النفسية (الذهنية) تتكون أيضاً من أعراض متعـــية – أي شـــعور المـــرء الجـــيد حيال حياته. وبنفس الطريقة التي يتكون بها الاكتـــئاب مـــن أعـــراض ســـوء الأداء، نجد الصحة النفسية (الذهنية) تتكون من

أعـــراض الأداء الجـــيد في ضوء الأشكال الستة للصحة النفسية (صلاح الأحوال النفسية) والأشكال الخمسة لصلاح الأحوال الاجتماعية.

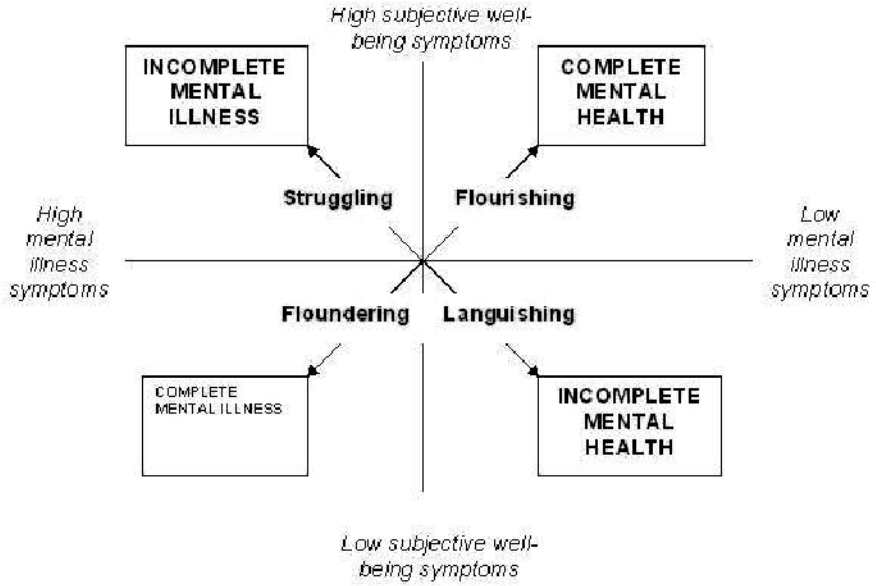
كل مقياس للإحساس الذاتي بطيب الحال يعتبر عَرَض لأنه يمثل إشارة لحالة غيـــر ملحـــوظة. ويجب أن نستنتج هذه الظروف الغير ملحوظة بشكل مباشر من خـــلال الأعـــراض. وكذلك نجد الصحة النفسية (الذهنية) مثل المرض العقلي قابلة للتعـــريف فقـــط كمجموعات من الإشارات والأعراض التي تعكس حالة كامنة من الـــصحة أو غياب الصحة. يتحقق تشخيص الصحة النفسية الإيجابية من خلال هذا الاتـــساق والتوافق بين مؤشرات الصحة النفسية كما هو الحال في المرض العقلي، وخاصةً الاكتئاب (أي إيجابية وسلبية الأداء).

حتـــى يتم تشخيص الفرد بأنه ناجح ومتألق في الحياة (Flourishing)، يجب علـــيه أن يمر "كل يوم" أو "تقريباً" كل يوم بواحدة على الأقل من الإشارات الثلاثة لـــصلاح الأحـــوال المتعـــية، وعلى الأقل نسبة من الإشارات الإحدى عشر للعمل الإيجابـــي خلال الأسبوعين الماضيين. الأشخاص الذين يُظهرون مستويات متدنية (مـــثل "أبـــداً" أو "مرة أو اثنين" خلال الأسبوعين الماضيين) في مقياس واحد على الأقـــل لصلاح الأحوال المتعية ومستويات متدنية على ٦ مقاييس على الأقل للأداء الإيجابـــي يـــتم تشخيـــصهم بـــأنهم يعانـــون مـــن فتور الهمة والوهن في الحياة (Languishing). هـــذا الوهن هو غياب الصحة الذهنية وأن يكون الفرد في حالة راكـــدة، خاويـــة ومجردة من الأداء الإيجابي في الحياة. والأشخاص البالغين الذين يتمـــتعون بمستوى متواضع أو متوسط من الصحة النفسية (الذهنية) لا يناسبوا أي من المعيارين النجاح أو الوهن في الحياة (Keyes, 2002- 2006).

المرض النفسي و الصحة النفسية (صلاح الحال) يمثلان كميا متصلان في مجموع السكان:

خـــضعت النظرية القائلة بأن مقاييس الصحة النفسية والمرض النفسي تنتمي لسلـــسلة متـــصلة كامنة، للاختبار باستخدام بيانات من عينة من الأشخاص البالغين الأمـــريكيين الـــذين تتـــراوح أعمارهم بين ٢٥ و٧٤ عاماً. استخدمت الدراسة ٣ مقايـــيس كمؤشرات للصحة النفسية: المقياس المختصر لصلاح الأحوال الانفعالية (أي، مفـــردة واحـــدة للرضا + مقياس التأثر الإيجابي، المقياس المجمع المختصر للـــصحة النفسية (أي ٦ مقاييس مجمعة سوياً)، والمقياس المجمع لصلاح الأحوال الاجتماعية (أي المقاييس الخمسة مجمعة سوياً). كما استخدمت الدراسة ٤ مقاييس مختـــصرة كمؤشـــرات للاعـــتلال أو المـــرض العقلي، بناءاً على عدد الأعراض

الخاصـــة بأربعة اضطرابات عقلية: القلق العام، اضطراب الذعر، الاكتئاب الحاد وإدمـــان الكحول. وهنا خضعت نظريتين متنافستين للاختبار. يفترض النموذج ذو العامل الفردي أن مقاييس الصحة العقلية والمرض العقلى تعكس عامل واحد كامن، وهـــو ما يشير إلى أن غياب المرض الذهني يعني توفر الصحة الذهنية أو النفسية، أما النموذج ثنائي العوامل فيفترض أن مقاييس المرض الذهني تمثل العامل الكامن للـــصحة النفـــسية الذهنية المختلف عن العامل ا لكامن للمرض الذهني الذي تمثله مقايـــيس المـــرض الذهني ولكنه مع هذا الاختلاف نجده مرتبط به، أيدت البيانات وبـــشكل قـــوي نموذجـــي العامـــل، لمـــراجعة دراسة فى البيئة المصرية راجع (مرعى سلامة يونس، ٢٠١١).



الشكل ١

كما كان متوقع، هناك ارتباط متواضع (متوسط) بين الصحة العقلية والمرض العقلـــى، حـــيث يـــرتفع مستوى الصحة النفسية مع انخفاض مستوى الاعتلال أو المرض النفسي. يقترح هذا الارتباط البسيط أن مكونات الصحة والاعتلال النفسي الكامـــنة مخـــتلفة ومتميـــزة. هذا الاختلاف يطرح السؤال التجريبي بشأن خطورة التعـــرض للمـــرض النفـــسي مـــع تراجع مستويات الصحة النفسية. تظهر أعلى

مستويات لانتشار أي من الاضطرابات النفسية الأربعة وكذلك أعلى مستوى انتشار لشكل أو اثنين من الاضطرابات النفسية خلال السنوات الأخيرة لدى الأشخاص البالغين الذين يعانون من الوهن وفتور الهمة. وعلى العكس نجد الأشخاص الناجحين يقدمون أقل انتشار لأي من الاضطرابات النفسية الأربعة في ١٢ شهر. مقارنةً بالأشخاص الواهنين والناجحين، نجد من يتمتعون بمستوى متوسط متواضع من الصحة النفسية معرضين لخطر متوسط لأي من الاضطرابات النفسية أو لاثنين أو أكثر من تلك الاضطرابات خلال السنة الماضية. إذاً فخطر التعرض لمرض الاكتئاب الشديد يزيد بخمس مرات لدى ذوي الهمة الفاترة عن أقرانهم من الناجحين والمتألقين في الحياة.

يمثل تأييد النموذج ثنائي العوامل أقوى دليل علمي ظهر حتى اليوم يدعم مدخل الصحة الكاملة نحو الصحة النفسية (الذهنية). يشير الدليل إلى أن غياب المرض النفسي لا يعني بالضرورة وجود الصحة النفسية، وأن غياب الصحة النفسية لا يعني بالضرورة وجود المرض النفسي. لذلك لا يصف أي من المدخلين بمفرده الصحة النفسية للناس بشكل دقيق. ولكن الصحة النفسية عبارة عن حالة كاملة يمكن دراستها بأفضل شكل ممكن من خلال الجمع بين أعمال تقييم الصحة النفسية مع المرض النفسي. الصحة النفسية الكاملة هي حالة يتحرر فيها الأفراد من الاعتلال النفسي ويتألقون وينجحون في الحياة. بالطبع قد يتأتى النجاح أحياناً مع وجود فترة من المرض النفسي وكلاً من الوهن المتوسط والصحة النفسية المتواضعة قد يظهرا مع وبدون المرض النفسي.

الصحة النفسية المزدهرة المتألقة أفضل من الصحة النفسية المتواضعة:

لتحقيق "الصحة النفسية الكاملة"، يجب أن يكون المرء متألقاً وبعيداً عن معظم الاضطرابات النفسية الشائعة طوال السنة الماضية. تؤيد الأبحاث الفرض القائل بأن أي شئ أدنى من الصحة النفسية الكاملة ينتج عنه مزيد من الإعاقة وضعف القدرات. على سبيل المثال، نجد الأشخاص البالغين الذين تم تشخيصهم بأنهم يتمتعون بصحة نفسية كاملة يقدمون أداءً يفوق أداء الجميع من حيث أقل عدد مرات تغيّب عن العمل، أقل معدلات لترك العمل في منتصف اليوم، أقل معدل للإصابة بأمراض القلب، أقل مستوى لتأثير الظروف الصحية السيئة على الحياة اليومية، أقل معدل للأمراض المزمنة أقل استخدام للرعاية الصحية، وأعلى مستويات من الأداء النفسي الاجتماعي وذلك بلغة الأداء النفسي الاجتماعي، يعني

ذلك أن من يتمتعون بالصحة النفسية الكاملة يقدمون أقل مستوى من العجز الملحوظ وأعلى مستوى من الإدراك لما يريدون من الحياة، وأعلى مستوى من التمتع بالمرونة والقدرة على التكيف (مثال، يحاولون الاستفادة والتعلم من الأحداث السلبية)، وأعلى مستوى من الحميمية (مثال، لديهم علاقات قوية جداً مع أفراد الأسرة والأصدقاء). في ضوء كل هذه المقاييس، نجد أن الأشخاص البالغين الذين يتمتعون بصحة نفسية كاملة يقدمون أداءاً أفضل من ذوي الصحة النفسية المتواضعة، الذين بدورهم يقدمون أداءً أفضل من ذوي الهمة الفاترة والوهن (Keyes, 2007).

وفي دراسة أجريت بالولايات المتحدة نجد أن فقط أكثر من ٢٠% من البالغين مروا بأحد الاضطرابات النفسية الأربعة على الأقل. ولكن الأهم من ذلك هو أن مستويات الصحة النفسية تفرق بين مستويات الإعاقة وعدم القدرة حتى بين البالغين الذين عانوا من مرض نفسي خلال السنة الماضية والبالغين ذوي المرض النفسي اللذين يتمتعون بمستوى متواضع من الصحة النفسية أو يتمتعون بالنجاح والتألق قدموا تقرير بالتغيب عن العمل لعدد قليل من الأيام، وعدد قليل من ترك العمل في منتصف اليوم وقيود صحية أقل على الحياة اليومية من أقرانهم من ذوي الهمة الفاترة وممن يعانون من المرض النفسي. لذلك نجد الأشخاص الواهنين ذوي الهمة الفاترة المصابين كذلك براحة أو أكثر من الاضطرابات النفسية يقدموا أداءاً أسوأ من الجميع على كل معيار. والبالغين ذوي المرض النفسي مع صحة نفسية متواضعة أو حتى الناجحين يقدمون أداءً ليس أكثر سوءاً من ذوي الوهن والهمة الفاترة بدون اضطراب نفسي. إذا فالمرض النفسي الذي يصاحبه الوهن وفتور الهمة يمثل أداءً أسوأ بكثير من الأداء الذي ينتج عن الإصابة بمرض نفسي مع الصحة النفسية المتواضعة والازدهار والنجاح.

هناك بحث آخر قام بدراسة الارتباط بين تشخيص التمتع بصحة نفسية كاملة وبين الظروف البدنية المزمنة المصاحبة للعمر (Keyes, 2005) وفقد صاحب تشخيص الصحة النفسية الكاملة ٨٥% من الظروف البدنية المزمنة الخاضعة للقياس في الدراسة السابقة. وكان انتشار الظروف الجسمية المزمنة بين البالغين الواهنين والذين تعرضوا لفترات طويلة من الإصابة بالاكتئاب أوسع منه بين من يتمتعون بالصحة النفسية الكاملة. كما كان ظهور الظروف الجسدية المزمنة أعلى بين ذوي مستوى الصحة النفسية المتواضع من ذوي الصحة النفسية الكاملة، بينما

سجل ذوي الهمة الفاترة ظروف مزمنة أكثر حتى من ذوي الصحة النفسية المتواضعة.

عموماً، نجد أن متوسط الإصابة بظروف مزمنة لدى البالغين ذوي الوهن الشديد والاكتئاب الحاد يبلغ ٤,٥. أما البالغين المصابين بالاكتئاب مع مستوى متواضع من الصحة النفسية أو الازدهار والنجاح فلديهم متوسط يبلغ ٣,١ من الظروف المزمنة، وهو نفس متوسط الأشخاص البالغين المصابين بالفتور والوهن ولكن بدون أي مرض نفسي. ومتوسط الظروف المزمنة لدى ذوي الصحة النفسية المتواضعة بدون أي مرض نفسي فيبلغ ٢,١، مقارنة بذوي الصحة النفسية الكاملة الذين يتمتعون بمتوسط ١,٥ من الظروف المزمنة. وعند مقارنة الظروف البدنية المزمنة مع البالغين ذوي الصحة النفسية الكاملة، نجد أن تلك الظروف تزداد مع تناقص مستوى الصحة النفسية. يجب علينا ملاحظة كون الحالة الصحية النفسية مؤشراً هاماً للظروف البدنية المزمنة حتى بعد تعديل المتغيرات الاجتماعية السكانية المعتادة وكذلك مؤشر كتلة الجسم، مرض السكر، التدخين ومستوى التدريبات البدنية.

كشفت مزيد من الأبحاث عن تفاعلات هامة إحصائياً بين طول العمر واثنين من الحالات التشخيصية للصحة النفسية. باختصار، نجد فتور الهمة مع المرض الذهني وبدونه يصحبه تزايد في عدد الأمراض البدنية المزمنة مع التقدم في العمر. تقترح النتائج المستقاة من هذه الدراسة نتيجتين هامتين. أولاً، البالغين الذين يتمتعون بصحة نفسية كاملة لديهم أدنى عدد من الظروف البدنية المزمنة في كل الأعمال. ثانياً، البالغين الأصغر سناً الذين يعانون من فتور الهمة لديهم نفس عدد الظروف البدنية المزمنة لدى البالغين الأكبر في السن الذين يتمتعون بالتألق والنجاح. والبالغين الأصغر حسناً الذين يعانون من فتور الهمة وكذلك حالة اكتئاب حادة لديهم متوسط ١,٥ أكثر من الظروف المزمنة عن البالغين الأكبر في السن الناجحين والمتألقين. وبعبارة أخرى، يبدو أن غياب الصحة النفسية سواء في شكل فتور الهمة أو فتور الهمة مع مرض نفسي، يحمل خطورة الإصابة بالأمراض البدنية المزمنة مع التقدم في العمر.

وأخيراً، وجدنا أن الاستفادة من الرعاية الصحية متدنية جداً بين الكبار الناجحين. ومعدلات البقاء في المستشفى لليلة واحدة في العام الماضي، التردد على المستشفى للكشف في العام الماضي، وعدد الوصفات الدوائية التي تتضمن مواد مخدرة بين البالغين الناجحين والذين يتمتعون بصحة بدنية كانت متدنية، يليهم

البالغـــين الذين يتمتعون بالنجاح ولكن يعانون من ظروف مرض بدني أو البالغين الذين لا يتمتعون بالنجاح ولكن يعانون من مرض بدني. باختصار، يجب أن تكون الصحة النفسية الكاملة- أي النجاح وغياب المرض النفسي (الذهني) هي الموضوع الأساســـي فـــي أي مناقـــشة تدور حول تقديم الرعاية الصحية وتكاليفها (Keyes, 2007). وبـــدلاً مـــن التركيـــز فـــي جميع المناقشات على تقديم الرعاية الصحية والتأمين، يجب أن تزيد حكوماتنا وشعوبنا من عدد من يتمتعون بالصحة وتحميهم.

الخاتمـــة:

تشير الأدلة العلمية إلى نتيجة واضحة: النجاح والتألق شئ محمود ومرغوب يجـــب علـــى أي مجـــتمع، مؤسسة أو حكومة أن ترغب في حمايته وتعزيزه لدى مواطنـــيها. كـــم عـــدد المواطنين الذين يتمتعون بالصحة النفسية؟ فقط ١٧% من البالغين الأمريكيين بعيدين عن المرض النفسي خلال العام الماضي وهم من ينطبق علـــيهم معيار الازدهار والنجاح في الحياة. كان معظم السكان البالغين (٥١%) لم يـــصابوا بمـــرض نفسي (ذهني) قوي ولكنهم يتمتعون بمقدار متواضع مع الصحة النفـــسية. والأسوأ من ذلك أن ١٠% من البالغين يتسمون بحالة نفسية غير صحية، حـــيث أنهـــم مـــصابين بفتور الهمة ولم ينطبق عليهم معيار أي من الاضطرابات النفسية (الذهنية) الأربعة- كما ظهر لدى الكبار ذوي الهمة الفاترة بمستوى متوسط مـــن عَـــرَض واحـــد للمرض النفسي. بالإضافة إلى ذلك، نجد ٢٣% من البالغين ينطبق عليهم معيار واحد أو أكثر من الاضطرابات الذهنية (النفسية) الأربعة، ومن بين نسبة ٢٣% ٧% مصابين بمرض ذهني وينطبق عليهم معيار فتور الهمة (أي، أشخاص مصابين بمرض ذهني مع غياب الصحة النفسية). ومن نسبة ٢٣% ذوي المـــرض الذهني، نجد ١٤,٥% منهم ذوي مستوى متواضع من الصحة النفسية و ١,٥% يتمتعون بالنجاح والتألق (شكل ١).

يجب أن يكون هدف أي مدخل للصحة النفسية لأي شعب:

١- تقليل الإصابة بالمرض النفسي (الذهني).
٢- تعزيز معدلات التمتع بالصحة النفسية الكاملة.

بينما قد يكون الأمر مثالياً عندما يتمتع ٦٠% على سبيل المثال من المواطنين بالـــنجاح وعـــدم وجـــود مرض نفسي، نجد ٢٠% بالكاد من البالغين الأمريكيين يتمـــتعون بالـــصحة النفسية الحقيقية. الكثير من البالغين يمرون بفترة من المرض النفـــسي فـــي العـــام الواحد، والقليل منهم فقط يتمتعون النجاح. تقترح هذه النتائج الحاجـــة لاســـتثمارات وطنية في تعزيز الصحة النفسية والنجاح. إن حجم السكان

البالغين الذين يتمتعون بمستوى متواضع من الصحة وقربه من التمتع بصحة نفسية كاملة، يشير إلى أن محاولة زيادة مستوى الصحة النفسية في الدولة تستحق تكلفتها. كما أعاد الدليل النظر في الاقتراحات الأولى القائلة بأن تقليل عدد الذين يتمتعون بمستوى متواضع من الصحة النفسية عن طريق زيادة هذا المستوى يقلل من التكاليف المباشرة (مثال، استخدام الرعاية الصحية) والتكاليف الغير مباشرة (مثل ضياع أيام العمل).

باختصار، تشكل مقاييس الصحة النفسية والمرض النفسي متصلين كميين مختلفين في مواطني الولايات المتحدة الأمريكية. وتكشف مقاييس عدم القدرة، الإعاقة، المرض البدني المزمن، الأداء النفسي الاجتماعي والاستفادة من الرعاية الصحية أن أي شئ أقل من النجاح والتألق يصاحبه إعاقة أكثر وعبء أكبر على عاتق الفرد والمجتمع. عدد قليل فقط من الأشخاص البعيدين عن الاضطراب النفسي يتمتعون بالصحة النفسية، أي النجاح والتألق. لذلك فإن غياب المرض النفسي ليس معناه وجود الصحة النفسية، والأشخاص الناجحين والمتألقين في الحياة يقدمون أداءً أفضل بكثير من غيرهم، ولكن خُمس سكان الولايات المتحدة البالغين فقط هم من يتسمون بالنجاح والتألق.

وعليه فنقترح أنه يجب أن يتغير نموذج أبحاث وخدمات الرعاية الصحية حول العالم في هذا القرن الحالي من المدخل الخاص بنشوء المرض إلى مدخل الحالة الكاملة. كما يحاول هذا النموذج فهم أسباب المرض النفسي وأسباب الصحة النفسية كذلك (أي التألق والنجاح) وذلك من أجل تفعيل العلاجات الفعالة، الوقاية والتعزيز بين المواطنين. للوصول بالمواطن لحالة نفسية أكثر صحة، علينا وفي نفس الوقت تقليل عدد حالات المرض النفسي وزيادة عدد الأفراد الذين يتمتعون بالنجاح والازدهار. ولتحقيق هذا الهدف يتوجب على واضعي السياسات أن يضعوا سياسات وبرامج لزيادة معدلات الازدهار والنجاح بدلاً من مجرد تقليل معدلات مرض نفسي معين. كما يجب على فروع معاهد الصحة القومية أن توسع من نطاقها حتى تصمم معامل للعلم الأساسي والتطبيقي كما يجدر "بالصحة العامة" كذلك أن يركز مراقبتها وإشرافها على الظروف الصحية حتى تتضمن بجانب المرض النفسي والحزن والتوتر أيضاً وجود أو غياب الصحة النفسية الإيجابية. وفي النهاية، نقول أن النظام التام للصحة العامة، ذلك الذي يعزز ويحمي الصحة النفسية الحقيقية في نفس الوقت الذي يعالج فيه المرض النفسي ويقي المواطنين

مـــنه، ينتج عنه مجتمع وأناس والذي نرغب أن نكون نحن أو من نحبهم مواطنين ينتمون إليه وجزء منه.

- كلمة رفاهية هنا (وعلى صفحات هذا البحث) تعني طيب الحال وجودة الحياة.
- Eudaimonia: وهـــو مفهوم يوناني يعني الكلمة الشائعة "سعادة" ولكنه يحمل دلالات مختلفة.
- أرسبتوس التوريني (Aristippus of Cyrene): فيلسوف ليبي.
- توصـــل Oswald لـــنقطة مثيـــرة باستخدام مؤشرات إحصائية من "استبيان الـــصحة العامـــة" وهي أن "العاطلين يشعرون بتعاسة شديدة" ومن هنا تنحدر النتـــيجة التـــي توصـــل إلـــيها Oswald: لـــيس بالضرورة أن يكون النمو الاقتـــصادي هـــو الهـــم الأساسي لدى الحكومة، ولكن المشكلة الأساسية هي الصراع ضد البطالة.
- الـــسعادة تتأتـــى من "يحدث أو يقع" (Happen) مفهوم يتعلق بالثروة والحظ. يُعَرِّف قاموس أوكسفورد السعادة بأنها "الثروة أو الحظ الجيد في الحياة أو في علاقة معينة، نجاح، ازدهار"، أو بأنها "حالة من الارتياح المُرضي للذهن".
- يُقدم (Bellamy, 1987) التناول الكامل في اللغة الإنجليزية للوسط الفكري في Naples حيث كتبت Genovesi عمله (١٩٨٤).
- يتـــرك تعريف Smith للثروة كذلك مجالاً للعلاقات فيما بين الأشخاص كشكل للثـــروة: (كـــل شخص يسمى غني أو فقير تبعاً لدرجة قدرته على الاستمتاع بـــضروريات ومـــتع الحـــياة البشرية ووسائل الراحة فيها)، في تعبير "المتع" نـــستطيع رؤيـــة كل أنواع الأنشطة الاجتماعية. وفي هذا الاتجاه نجد مقولة Smith (الثـــروة هـــي القوة) ويقول Hobbe أن الثروة هي القوة لأنها تخلق أصدقاء.

المراجـــع

البعض من المراجع الحديثة للمشاركين بالكتاب

Bassi, M., Delle Fave, A. (2004). Adolescence and the changing context of optimal experience in time: Italy 1986- 2000. *Journal of Happiness Studies, 5*, 155-179. 13.

Bassi, M., Delle Fave, A. (2004). School curriculum and opportunities for development: a comparative study on optimal experience among Italian adolescents. *Second European Conference on Positive Psychology, Book of Abstracts*, 39-40. Verbania Pallanza, July 5-8. 22.

Bassi, M., Delle Fave, A. (2006). The daily experience of Italian adolescents in family interactions: gender and

Bassi, M., Delle Fave, A. (2006). The daily experience of Italian adolescents in family interactions: gender and developmental issues. In A. Delle Fave (2006). *Dimensions of well-being. Research and intervention* (pp. 172-190). Milano: Franco Angeli.

Bassi, M., Steca, P., Delle Fave, A., & Caprara, G.V. (2007). Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning. *Journal of Youth and Adolescence, 36*, 301-312.

Bassi, M., Delle Fave, A. (2009). Daily experience and psychological selection in dyadic relationships: monozygotic twins and best friends. In T. Freire (Ed.), *Understanding Positive Life. Research and Practice on Positive Psychology* (pp.65-84). Lisboa: Climepsi Editores.

Bassi, M., Delle Fave, A. (in press). The role of learning in psychological selection and cultural transmission: International evidence. In M. Cskiszentmihalyi (Ed.), *Education and youth development in cross-cultural perspective: Contributions from Positive Psychology*. Dordrecht, NL: Springer.

Bassi, M., Steca, P., Delle Fave, A. (2010). Academic self-efficacy beliefs and optimal experience: Merging perspectives in

learning research. In R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of Adolescence*. Dordrecht, NL: Springer.

Bassi, M., Bacher, G., Delle Fave A (2011). Eudaimonic and hedonic well-being at work: Comparing thriving and failing companies. Symposium presentation at the *Second World Conference of Positive Psychology*. Philadelphia, July 23-26.

Bassi, M., Delle Fave, A. (2011). Leisure, optimal experience and psychological selection: Cultural and developmental perspectives. In T. Freire (Ed.), *Positive leisure science: From subjective experience to social contexts*. Dordrecht, NL: Springer.

Bruni, L., Porta, PL. (2007), eds., *Handbook on the Economics of Happiness*, Elgar.

Chirkov, V. I., Ryan, R. M., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(1), 97-110.

Chirkov, V. I., Ryan, R. M., & Willness, C. (2005). Cultural context and psychological needs in Canada and Brazil: Testing a self-determination approach to internalization of cultural practices, identity and well-being. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 36*(4), 425-443.

Delle Fave A., Bassi M. (2003). Adolescents' use of free time in Italy: the role of engagement and optimal experience. In S. Verma, R.W. Larson (Eds). *Examining Adolescent Leisure Time Across Cultures: Developmental Opportunities and Risks. New Directions for Child and Adolescent Development Series*, 79-93. San Francisco: Jossey Bass.

Delle Fave, A., Bassi, M., Massimini, F. (2003). Coping with Boundaries: The Quality of Daily Experience of Rom Nomads in Europe. *Psychology and Developing Societies, 15,* 87-102.

Delle Fave, A., Massimini, F. (2003). Optimal experience in work and leisure among teachers and physicians: individual and bio-cultural implications. *Leisure Studies, 22*, 323-342.

Delle Fave, A., Massimini, F. (2004). Parenthood and the quality of experience in daily life: a longitudinal study. *Social Indicators Research. 67,* 75-106.

Delle Fave, A., Massimini, F. (2005). The investigation of optimal experience and apathy: developmental and psychosocial implications. *European Psychologist, 10,* 264-274.

Delle Fave, A., Bassi, M. (2009). The contribution of diversity to happiness research. *Journal of Positive Psychology,4, 3,* 204-206.

Delle Fave, A., Bassi, M. (2009). Sharing Optimal Experiences and Promoting Good Community Life in a Multicultural Society. *Journal of Positive Psychology, 4*, 280-289.

Delle Fave, A., BrdarI., Freire T., Vella-Brodrick D., & Wissing, M.P. (2011). The Eudaimonic and hedonic components of happiness: qualitative and quantitative findings. *Social Indicators Research*, *100,* 185-209.

Delle Fave, A., Massimini, F. (2004). Bringing subjectivity into focus: optimal experiences, life themes and person- centred rehabilitation. In. P.A. Linley & S. Joseph (Eds.). *Positive Psychology in Practice*, 581-597. London: Wiley & Sons.

Delle Fave, A. (2004). A feeling of wellbeing in learning and teaching. In M. Tokoro, L. Steels (Eds.) *A learning zone of one's own*, 97-110. Amsterdam: IOS Press.

Delle Fave, A. (2006). The impact of subjective experience on the quality of life: a central issue for health professionals. In M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (eds.) *A Life Worth Living: Contributions to Positive Psychology* (pp.262-290). New York: Oxford University Press.

Delle Fave, A. (2007). Theoretical foundations of the ESM. In J. Hektner, J. Schmidt & M. Csikszentmihalyi, *Experience Sampling Method. Measuring the quality of everyday life.* (pp. 15-28). New York: Sage.

Delle Fave, A. (2007). Individual development and community empowerment: suggestions from studies on optimal experience. In J. Haworth e G. Hart (a cura di), *Well-being: individual, community, and societal perspectives* (pp. 41-56). London: Palgrave McMillan.

Delle Fave A., Bassi M., Massimini F. (2009). Optimal Experience and Psychological Selection. In C. Vazquez & G. Hervas (Eds.). *Positive Psychology: scientific bases of well-being and resilience*. Alianza Editorial, Madrid.

Delle Fave, A. (2009). Development through disability: the unfolding and sharing of psychological resources. In G. W. Burns (Ed.), *Happiness, healing and enhancement: your casebook collection for applying Positive Psychology in therapy.* Hoboken, NJ: Wiley.

Delle Fave,A.,Fava,G.A.(2011).Positive therapy and social change.In R.Biswas-Diener(Ed.).*Positive Psychology and Social Change*. Dordrecht: Springer Science.

Delle Fave, A. (in press).Past, present and future of Flow.In *Oxford Encyclopedia of Happiness*.

Delle Fave, A., Massimini, F., Bassi, M. (2011). *Psychological selection and optimal experience across cultures*. Dordrecht: Springer Science.

Delle Fave, A., Bassi M., Lombardi M. (2003). Adolescents' optimal experiences, psychological selection and life goals: developmental implications. Paper presented at *11th European Conference on Developmental Psychology*, *Book of Abstracts,* 283.Milano, August 27-31.

Delle Fave, A. (2004). Action, interactions and thought. Quality of experience and opportunities for development, *Second European Conference on Positive Psychology, Book of Abstracts*, 23-24. Verbania, July 5-8. 21.

Delle Fave, A. (2005). Human development and the pursuit of eudaimonia: theoretical approaches to the study of well-being in individuals and communities. Paper presented at

VII IACCP Regional Congress, Book of Abstracts, 205-207. San Sebastian, Spain, July 11-15. 25.

Delle Fave, A., Bassi, M. (2006). Health and subjective well-being. Paper presented at International CIANS Conference "*Neuro-psycho-physiological and social research and interventions from an interdisciplinary point of view*", Book of Abstracts, 24-25. Milano, 17-18 June.

Delle Fave, A. (2006). Subjective experience and the development of complexity. Invited keynote address at *3rd European Conference on Positive Psychology*, *Book of Abstracts*, 56. Braga, Portugal, 3-6 July. 28.

Delle Fave A. (2007) Positive Psychology And Well-Being Promotion In Adolescence. Chair of the Invited Symposium at *ESCAP XIII International Conference*, Firenze 26-29 agosto.

Delle Fave A., Bassi M., Cavallo M., Stokart Z. C. (2007). The cross-cultural investigation of optimal experience in learning: implications for individual development and educational policies. Paper presented at *ESCAP XIII International Conference*, Firenze 26-29 agosto.

Delle Fave A., Brdar I., Freire T., Engeser S., Vella-Brodrick D., Wissing M., Zaccagnini J. (2008). Eudaimonic Happiness and the Eudaimonic Happiness Inventory (EHI): a cross-cultural investigation. Roundtable discussant and presenter at the *4th European Conference of Posiitive Psychology, Book of Abstracts*, 99-100. Opatija, Croatia, July 1-4.

Delle Fave A. (2008). What is optimal experience? Clarifications and implications for eudaimonia. Presentation in Invited Symposium at the *4th European Conference of Positive Psychology*, *Book of Abstracts*, 53. Opatija, Croatia, July 1-4.

Delle Fave A. (2008). Positive Psychology education in Italy: the experience at the Milano Faculty of Medicine and the launching of a Master Program. Presentation in Symposium

at the *4th European Conference of Positive Psychology*, *Book of Abstracts*, 22. Opatija, Croatia, July 1-4.

Delle Fave A. (2009). European Positive Psychology. Chair of roundtable discussion at the *2nd Applied Positive Psychology Conference, Book of Abstracts*, 10. Warwick, UK, April 1-3.

Delle Fave A., Steca P., Bassi M., Caprara G.V. (2009). Optimal experience in adolescence: bridging personality and well-being. Paper presented at the *2nd Applied Positive Psychology Conference, Book of Abstracts*, 24. Warwick, UK, April 1-3.

Delle Fave, A. (2009). Do we really pursue happiness? Invited keynote address at the *First World Conference of Positive Psychology*. Philadelphia, June 18-21.

Delle Fave A. (2008). Positive Psychology education in Italy: the experience at the Milano Faculty of Medicine and the launching of a Master Program. Presentation in Symposium at the *4th European Conference of Positive Psychology*, *Book of Abstracts*, 22. Opatija, Croatia, July 1-4.

Delle Fave A. (2010). Happiness across cultures and the future of positive psychology. Opening address at the *5th European Conference of Positive Psychology*. Copenhagen, Denmark, June 23-26.

Delle Fave A. (2010). Chair of the Symposium "Optimal Functioning and Health Promotion: Intervention and Social Policies". *5th European Conference of Positive Psychology*. Copenhagen, Denmark, June 23-26.

Delle Fave A (2011). Hereditary Spastic Paraparesis and Quality of Life: suggestions from Positive Psychology. Invited Paper at the *1st European Conference on HSP*. Burgos, Spain, May 28-29.

Delle Fave A. Bassi, M., Sartori, R. (2011). Promoting well-being at school: Individual and contextual resources. Paper presented at *8th International Conference of the European*

Research Network about Parents in Education (ERNAPE). Milano, June 29-July 1.

Diener, E., & Tov, W. (2007). Subjective well-being and peace. *Journal of Social Issues*, *63*, 421-440.

Diener, E., Lucas, R., & Scollon, C. N. (2006). Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being. *American Psychologist, 61,* 305-314.

Diener, E., Lucas, R., Schimmack, U., & Helliwell, J. (2009). *Well-being for public policy.* Oxford: Oxford University Press

Diener, E., Nickerson, C., Lucas, R. E., & Sandvik, E. (2002). Dispositional affect and job outcomes. *Social Indicators Research*, *59*, 229-259.

Fredrickson, B.L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion, 19*, 313-332.

Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J., & Finkel, S. M. (2008). Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personal*

Keyes, C. L. M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the completstat model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73,* 539–548.

Keyes, C. L. M. (2005). Chronic physical disease and aging: Is mental health a potential protective factor? *Ageing International, 30,* 88–104.

Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist, 62,* 95-108.

Knoop, H. H. (2007). Control and Responsibility: A Danish Perspective on Leadership. In: Gardner, H. (Ed) Responsibility at Work. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Knoop, H. H. (2007): Wise Creativity and Creative Wisdom. In: Anna Craft, A., Gardner, H. & Claxton, G. Creativity and Wisdom in Education. London: SAGE Publishing.

Linley, A. (2008). *Average to A+: Realising strengths in yourself and others*. Coventry, UK:
CAPP Press.

Linley, P. A., & Joseph, S. (2004). Applied positive psychology: A new perspective for professional practice. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 3-12). Hoboken, NJ: Wiley.

Linley, P. A., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology, 1,* 3-16.

Martin-Krumm, C., & Le Foll, D. (2005). Style attributionnel et capacite de rebond apres desechecs sportifs. In O. Rascle et P. Sarrazin (Eds), Croyances et performance sportive(pp.75-91). Editions Revue EP.S.

Martin-Krumm, C., Sarrazin, P. & Peterson, C. (2005). The moderating effects of explanatory style in physical education performance: A prospective study. Personality and Individual Differences, 38, 1645-1656.

Martin-Krumm, C., Sarrazin, P., Peterson, C., & Famose, J.-P. (2003). Explanatory Style and Resilience after Sports Failure. Personality and Individual Differences, 35(7), , 1685-.

Park, N. (2004). Character strengths and positive youth development. *The Annals of the America Academy of Political and Social Science, 591,* 40-54.

Park, N., & Peterson, C. (2006). Character strengths and happiness among young children: Content analysis of parental descriptions. Journal of Happiness Studies, 7, 323-341. (a)

Park, N., & Peterson, C. (2006). Methodological issues in positive psychology and the assessment of character strengths. In A. D. Ong & M. van Dulmen (Eds.), *Handbook of methods in*

positive psychology (pp. 292-305). New York: Oxford University Press. (b)

Park, N., & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence, 29,* 891-905. (c)

Park, N., & Peterson, C. (2008). The cultivation of character strengths. In M. Ferrari & G. Potworowski (Eds.), *Teaching for wisdom* (pp. 57-75). Mahwah, NJ: Erlbaum..

Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2006). Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states. *Journal of Positive Psychology, 1,* 118-129.

Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York: Oxford University Press.

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification.* New York: Oxford University Press/Washington, DC: American Psychological Association.

Ruini, C., Ottolini, F., Rafanelli, C., Tossani, E., Ryff, C.D., & Fava, G. A. (2003). The relationship of psychological well-being to distress and personality. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 72, 268-275.

Ruini, C., Belaise, C., Brombin, C., Caffo, E., & Fava, G. A. (2006). Well-being Therapy in school settings: A pilot study. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 75, 331-336.

Ruini C, Ottolini F, Tomba E, Belaise C, Albieri E, Visani D, Fava GA. (2008) School interventions for promoting psychological well-being in adolescence. *4th European Conference on Positive Psychology*, Croatia, Abstract Book, p.244

Salama-Younes, Ismail, A. & Marivain, T. (2010). Bien-être psychologique, social et émotionnel chez les seniors français pratiquant des activités physiques, *8ème Congrès International de Psychologie Sociale en Langue Française de l'ADRIPS, 25-28 Aôut*, Nice, France.

Salama-Younes, M. (2007). French methodology for preparing and validation of the psychological measurement: Implication to valid the CASQ-R with sport preadolescent, 3rd International Conferences of Sport Psychology, Faculty of Physical Education and Sport, Helwan University, Egypt.

Salama-Younes, M. (2007). Le style explicatif: une variable continue ou orthogonale ?, Congrès de la SFP, Société Française de Psychologie, 13-15 Septembre, Nantes, France.

Salama-Younes, **M**. (2009). Positive Psychology: An Introduction, *Egyptian Journal of* Psychological *Studies, 65, 19,* 489-509.

Salama-Younes, M. (2010). Exploratory and confirmatory factor analysis of Subjective Happiness Scale (SHS) and Subjective Vitality Scale (SVS) among physical education students in Egypt, France and Saudi Arabia., 5th European Conference on Positive Psychology, 23-26 June, Copenhagen, Denmark.

Salama-Younes, M. Wissing, M. (submitted). Are the Egyptian and South African youth Flourishing ? *International Congress of Psychology,* 17-21 July, Cape Town, South of Africa.

Salama-Younes, M., Ismail, A. (2011). Validation of the factor structure of the Mental Health Continuum Short Form (MHC–SF) for Physically Active Old Adult**.** *World Journal on* Sport *Sciences,*

Salama-Younes, M., (2007). Is optimistic vs pessimistic too simplistic with sport children?, 12th European Congress of Sport Psychology, 4-9 Septembre, Halkidiki , Greece.

Salama-Younes, M., (2011) Toward a positive psychology for physically active people, *2nd World Congress on Positive Psychology,* 18-21 June, Philadelphia, Pennsylvania, USA.

Salama-Younes, M., (2011). Mental Well-being, Subjective Vitality and Satisfaction with Life for French Physical Education Students: An Exploratory Study. *World Journal on Sport* Sciences, 4, 3, .

Salama-Younes, M., (2011). Towards a Positive Sport Psychology: A Prospective Investigation in Physical Practice, *World Journal on Sport Sciences, 4, 3.*

Salama-Younes, M., (2011). Validation of the Mental Health Continuum Short Form and Subjective Vitality Scale with Egyptian adolescent athletes, In Ingrid Brdar (Ed.) *The Human Pursuit of Well-Being: A Cross Cultural Approach*, Springer.

Salama-Younes, M., Ali, M. E., Gabreel, M. (2008). Preliminary validation of the mental health continuum short form for Egyptian adolescents athletes, 4th European Conference on Positive Psychology, 1-4 July, Opatija, Croatia.

Salama-Younes, M., Ali, M. E., Ismaïl, A. & Bathaallah, S. (2009). Learned Optimism for Children : Exploratory study in France, Third *International Conference* for *Disability* and *Rehabilitation* 22-26 March, Riyadh – Saudi Arabia.

Salama-Younes, M., Ali, M. E., Salama, M., Roncin, C. (2005). Compétence perçue, mode explicatif, attentes de réussite prédisent-ils les performances sportives et scolaires chez des enfants, III ème Congrès International de Psychologie Sociale Appliquée, 20-22 Octobre, Rennes, France.

Salama-Younes, M., El Ali, M., Martin-Krumm, C., Roncin, C. (2007). Les modes explicatifs existent-ils ? Etude exploratoire de la prédiction de performance par le mode explicatif général vs contextualisé chez les préadolescents, Congrès de la SFP, Société Française de Psychologie, 13-15 Septembre, Nantes, France.

Salama-Younes, M., Elsayed, A., Jan, M. N., Vergeer, I., Roncin, C. (2009). Development and factorial structure of subjective well–being scales for athletes from Arabic countries, *12th International Congress of Sport Psychology*, 17-21 July, Marakech, Morocco.

Salama-Younes, M., Elsayed, M. Hassaneine, H., & Jan, N. (2009). Factor Structure of Well-being Scales for Arabic Athletes,

1st World Congress on Positive Psychology, 18-21 June, Philadelphia, Pennsylvania, USA.

Salama-Younes, M., Elsayed, M., Baathaah, S., Salama, M. , Ismaïl, A (2009). Learned optimism for Children: Exploratory study in France, 3rd International Conference on Disability & Rehabilitation: Research and Disability.

Salama-Younes, M., Hanrahan, S. (2006). Specific or general explanatory style: toward a better prediction of performance, Third European conference of Positive Psychology, 3-6 July, Braga, Portugal.

Salama-Younes, M., Hanrahan, S., Martin-Krumm, C., Roncin, C. (2009). Children's Explanatory Styles and Sport Performance, In Freire, T., (Ed.), *Understanding Positive Life. Research and Practice on Positive Psychology***.** (pp. 199-215). Lisboa: Climepsi Editores.

Salama-Younes, M., Hanrahan, S., Martin-Krumm, C., Roncin, C. (2006). Specific explanatory style is a mediator variable to predict the results of performance, Third European conference of Positive Psychology, 3-6 July, Braga, Portugal.

Salama-Younes, M., Ismail, A., Deflandre, A., Montazeri, A., Marrivain, T., Roncin, C. (2009). Factorial structure of the well –being scales for French physically active adultes*, 12th International Congress of* Sport *Psychology*, 17-21 July, Marakech, Morocco.

Salama-Younes, M., Ismaïl, A., Marivain, T. & Roncin, C. (2010). Flourishing, languishing and moderate mental health for physically active adults: Study from France, 24th European Health Psychology Conference, 1-4 September, Cluj-Napoca, Romania

Salama-Younes, M., Ismaïl, A., Roncin, C. (2005). Styles explicatifs chez des préadolescents, VII ème Congrès International de Psychologie du Sport, 1er-4 Juillet, Reims, France**.**

Salama-Younes, M., Ismaïl, A., Roncin, C. (2007). Etude des effets des modes explicatifs sur la performance sportive chez des

préadolescents, IV° Congrès International de Psychologie de la Santé, 22-24 Juin, Toulouse, France.

Salama-Younes, M., Ismaïl, A., Vergeer, I., Roncin, C. (2008). Ryff's Psychological well-being scale, French adaptation: Further evidence of construct validity, 4th European Conference on Positive Psychology, 1-4 July, Opatija, Croatia.

Salama-Younes, M., Martin-Krumm, C., Hanrahan, S., Roncin, C. (2006). Children's explanatory style in France: psychometric proprieties of the Children's Attributional Style Questionnaire and reliability of a shorter version. In Delle Fave, A., (Ed.) *Dimensions of well-being. Research and intervention*. (pp.191-207). Milano: Franco Angeli. *http://www.francoangeli.it/Ricerca/stampaLibro.asp?ID=14041*

Salama-Younes, M., Martin-Krumm, C., Hanrahan, S., Roncin, C. (2007d). Specific or general explanatory style predict the performance: an exploratory study in sport and school context, 12th European Congress of Sport Psychology, 4-9 Septembre, Halkidiki, Greece.

Salama-Younes, M., Martin-Krumm, C., Hanrahan, S., Roncin, C. (2006). Prediction of Performance: Sport versus General Explanatory Styles, South Africa conference of Positive Psychology, 4-6 April, Potchefstroom, South Africa.

Salama-Younes, M., Martin-Krumm, C., Lefoll, D., Roncin, C. (2008). Qualités psychométriques du Questionnaire d'Evaluation du Mode Explicatif des Enfants, *Revue Canadienne des* Sciences *du Comportement, 40, 3, 178-184***.**

Salama-Younes, M., Martin-Krumm, C., Roncin, C. (2003). Propriétés psychométriques de la version expérimentale de l'Echelle de Mesure du Mode Explicatif « CASQ-R » pour enfants âgés de 9 à 12 ans, Xème Congrès de l'ACAPS, 30-31 octobre, Toulouse, France.

Salama-Younes, M., Martin-Krumm, C., Roncin, C. (2004). Factorial validation and development of an experimental version of

the scale of measurement of the Explanatory Mode for Children from 8 to 12 ans. Second European Positive Psychology Conference, 4-7 July, Verbania-Pallanza, Italy.

Salama-Younes, M., Martin-Krumm, C., Roncin, C. (2004). Mode explicatif optimiste, neutre et pessimiste chez les enfants : Validation transculturelle et épure d'une version française du « Children's Attributional Style Questionnaire », V ème Congrès International de Psychologie Sociale de Langue Française, 1er-4 Septembre, Lausanne, Suisse.

Salama-Younes, M., Martin-Krumm, C., Roncin, C. (2004). Psychometric properties of an experimental version of "CASQ". The scale of measurement of the Explanatory Mode for Children from 8 to 12 ans. Second European Conference on Positive Psychology, 4-7 July, Verbania-Pallanza, Italy.

Salama-Younes, M., Montazeri, A., Ismaïl, A, Roncin, C. (2011). Internal consistency and factor structure of the **French** Ryff's Psychological Well-Being Scales for active older adults, In Ingrid Brdar (Ed.) *The Human Pursuit of Well-Being: A Cross Cultural Approach*, Springer.

Salama-Younes, M., Montazeri, A., Ismaïl, A., Roncin, C. (2009) Factor structure and internal consistency of the 12-item General Health Questionnaire (GHQ-12) and the Subjective Vitality Scale (VS), and the relationship between them: a study from France, *Health and Quality of Life Outcomes, 7:22.*

Salama-Younes, M., Roncin, C., Le Foll, D., Martin-Krumm, C., Ismaïl, A. (2005). Similarités et différences de deux versions évaluant les styles explicatifs chez des enfants et préadolescents : le CASQ et le CASQ-R. III ème Congrès International de Psychologie et Santé, 22-24 juin, Marseille, France.

Salama-Younes, M., Zadeh, H. & Cunningham, E. (2007). A preliminary validation of a French **version** of the Children's

Attributional Style Questionnaire, *International Journal of Psychology,(IPA) 1*, 2, 1-17.

Salama-Younes, M.,(2011). Emotional, social, psychological and physical well-being for French old runners, 2nd *World Congress on Positive Psychology,* 18-21 June, Philadelphia, Pennsylvania, USA.

Salanova, M., Bakker, A. B., & Llorens, S. (2006). Flow at work: evidence for an upward spiral of personal and organizational resources. *Journal of Happiness Studies, 7*, 1-22.

Salanova, **M.,** Cifre, E., Martínez, I. M., & Llorens, S. (2007). *Caso a caso en la prevención de los riesgos psicosociales. Metodología WoNT para una organización saludable. [Case to case in the prevention of psychosocial risks. WONT methodology for a healthy organization]*. Bilbao: Lettera Publicaciones.

Steca, P., Caprara, G.V., Tramontano, C., Vecchio, G., & Roth, E. (In Press). Young adults' Life Satisfaction: The Role of Self-Regulatory Efficacy Beliefs in Managing Affects and Relationships across Time and across Cultures. *Journal of Social and Clinical Psychology*.

Steca, P., Bassi, M., Caprara, G.V., Delle Fave, A. (2008). Adolescents' self-efficacy beliefs and quality of experience in interpersonal relationships with friends and parents. Paper presented at *XXIX International Congress of Psychology*, Book of Abstracts, 583. Berlin, Germany, 20-25 July.

Veenhoven, **R.** (2005), *Apparent quality of life: How long and happy people live,* Social Indicators Research, vol. 71, pp. 61-86

Veenhoven, R. & Hagerty, M. (2006), *Rising Happiness in nations* 1946-2004. *A reply to Easterlin,* Social Indicators Research, vol. 77, 1-16

Veenhoven, **R.** (2007), *World Database of Happiness, Continuous register of scientific research on subjective enjoyment of life,* Erasmus Universiteit Rotterdam:

Veenhoven, R (2008), Healthy happiness: *: Effects of happiness on physical health and the consequences for preventive health care,* Journal of Happiness Studies, 9: 449-464.

يهدف هذا الكتاب الأول فى البيئة العربية الى سرد لخلاصة اعمال ابرز باحثي العالم)ايطاليا، اسبانيا، انجلترا، فرنسا، هولندا، الهند، كندا، الولايات المتحدة، الدانمرك ..(فى مجال اهتمامهم البحثي والتطبيقي والمرتبط بمجال علم النفس الايجابي. هذا العرض مرتبط أساسا بالإطار ألمفاهيمي ونتائج الدراسات الخاصة بالاهتمام البحثي المدروس وبالتطبيقات الممكنة فى العمر المدرسي. وكمثال لبعض الاهتمامات والموضوعات المدروسة بهذا الكتاب: السعادة ونوعية الحياة، التفاؤل وتعلم التفاؤل، الأسلوب التفسيري، السعادة عبر الثقافات، نقاط القوة والفضائل للشخصية، التدريب على الحياة، الصحة العقلية من منظور ايجابي، الانفعالات الايجابية، علاج صلاح الأحوال، مقدمه فى علم النفس الايجابي التطبيقي، مقدمه فى علم النفس الايجابي االصحى، التعليم من منظور ايجابي تنبؤي

علم النفس الإيجابى للجميع

Biswas-Diener, R. Centre of Applied Positive Psychology and Portland State University, USA.
Bruni, L. University of Milano-Bicocca and University of East Anglia, Norwich
Chirkov, V. University of Saskatchewan, Canada
Csikszentmihalyi, M. Claremont Graduate University, USA
Delle Fave, A. & Bassi, M. Universitá degli Studi di Milano, Italy
Diener E. & Ryan, K. University of Illinois, USA
Keyes, C. L. Emory University, USA.
Knoop, H.H. University of Aarhus, Denmark
Linley, P. A., Centre of Applied Positive Psychology, Conventry, UK
Martin-Krumm, C. CREAD, EA 3578 – IUFM de Bretagne – Ecole Interne de l'Université de Bretagne Occidentale, France
Park, N. University of Michigan, USA
Patterson, L. Portland State University, USA
Peterson, C. University of Michigan, USA
Porta, P. L. University of Milano-Bicocca and Wolfson College, Cambridge
Proctor, C. L. University of Leicester, UK
Ruini, C. & Fava, G., University of Bologna, Italy
Ryan, R. M. University of Rochester, USA
Salagame, K. K. K., University of Mysore, India
Salama-Younes, M., Helwan University, Cairo, Egypt & University of Rennes 2, Rennes, France.
Salanova M., Llorens S., Martínez I.M., and Cifre E., Universitat Jaume I, Castellón, Spain
Samuel, E. Sahoi University, Egypt
Steca, P. University of Milano-Bicocca, Italy
Vacharkulksemsuk, T. & Fredrickson, B. University of North, Carolina, USA
Veenhoven, R. Erasmus Universiteit, Rotterdam, The Netherlands
Waterman, A. S. The College of New Jersey, USA.

مكتبة الأنجلو المصرية
THE ANGLO-EGYPTIAN BOOKSHOP
The World of Words & Thoughts
www.anglo-egyptian.com