الخبرات الوجدانية والاجتماعية(٢)

السنة الثانية

برنامج رياض أطفال

الجمهورية العربية السورية
منشورات جامعة دمشق
التعليم المفتوح مركز
برنامج رياض الأطفال

الخبرات الوجدانية والاجتماعية

(٢)

الدكتور عيسى الشمّاس
أستاذ في قسم أصول التربية

الدكتورة منى كشيك
أستاذ في قسم أصول التربية

جامعة دمشق

١٤٤٤-١٤٤٥ هـ
٢٠٢٢ ـ ٢٠٢٣ م

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

المحتـــــوى

الموضـــــــــوع	الصفحة
الفهرس	٥
تقديـــم	١١
الفصل الأول : الوجدان	**١٥**
-مقدّمة	١٥
- مفهوم الوجدان	١٦
- طبيعة الوجدان	١٧
- الوجدان والضمير	١٩
- الذكاء الوجداني وتجلياته	٢٣
- الوجدان والذكاء الوجداني	٢٧
-الخبرات الوجدانية / الأخلاقية	٣١
- مصادر الفصل الأول ومراجعه	٣٥
- الفصل الثاني : الانفعـــال	**٣٧**
-مقدّمة	٣٧
- مفهوم الانفعال	٣٧
- طبيعة الانفعال وخصائصه	٣٩
- أشكال الانفعال	٤١
- مظاهر الانفعال	٤٥
- مكوّنات الانفعال	٤٧

- مراحل تكوين الانفعال ٤٩
- الانفعال والذكاء الانفعالي ٥٠
- العوامل المؤثّرة في نموّ الانفعالات ٥١
- صادر الفصل الثاني ومراجعه ٥٤
- الفصل الثالث: الانفعال والتوافق النفسي والاجتماعي ٥٧
- مقدّمة ٥٧
- العلاقة بين الدافع والانفعال ٥٧
- مفهوم التوافق الشخصي وطبيعته ٦٠
- مفهوم التوافق الاجتماعي وطبيعته ٦٠
- العوامل المؤثّرة في التوافق الشخصي والاجتماعي ٦٣
- أبعاد التوافق الشخصي والاجتماعي ٦٦
- تأثير الانفعالات على التوافق النفسي والاجتماعي ٦٨
- الجوانب الإيجابية والسلبية للانفعالات ٧٠
- إدارة الانفعالات وضبطها ٧٤
- مصادر الفصل الثالث ومراجعه ٧٦
- الفصل الرابع : الانفعال والوجدان ٧٩
- مقدّمة ٧٩
- التداخل بين مفهومي الانفعال والوجدان ٧٩
- العلاقة بين الانفعال والمشاعر الوجدانيّة ٨٢
- مراحل نموّ الانفعالات الوجدانية ٨٤
- مرحلة المهد ٨٤

- مرحلة الطفولة المبكرة (٢-٦) سنوات	٨٥
- مرحلة الطفولة الكاملة (٦-١٢) سنة	٨٥
- مرحلة المراهقة	٨٦
- مصادر الفصل الرابع ومراجعه	٨٨
- الفصل الخامس: الخبرات الانفعالية / الوجدانية	**٩١**
- مقدّمة	٩١
- مفهوم التربية الانفعالية / الوجدانية	٩٢
- أهميّة التربية الانفعالية / الوجدانية وأهدافها	٩٣
- منطلقات التربية الانفعالية / الوجدانية	٩٤
- مضمونات الخبرات الانفعالية / الوجدانية	٩٦
- الخبرات الانفعاليّة	٩٦
-الهيجان	٩٦
-الغضب	٩٧
-الخوف	٩٨
-المزاج	٩٨
-المراوغة	٩٩
- تأثيرات الخبرات الانفعالية	١٠٠
- الخبرات الوجدانية	١٠٢
- العاطفة	١٠٢
-القيم	١٠٣
-الاتجاه	١٠٧

- أساليب تنمية الخبرات الانفعالية / الوجدانية ١٠٩
- مصادر الفصل االرابع ومراجعه ١١٣
- الفصل السادس : وسائط تنمية الخبرات الانفعالية / الوجدانية ١١٥
- مقدّمة ١١٥
- الأسرة ١١٥
- المدرسة ١٢٠
- جماعة الأقران ١٢١
- تنمية الخبرات الانفعالية / الوجدانية عند طفل الروضة ١٢٢
- الانفعالات الوجدانية لدى أطفال الروضة ١٢٢
- أسباب الاضطرابات الانفعالية عند أطفال الروضة ١٢٤
- مظاهر الخبرات الانفعاليّة عند أطفال الروضة ١٢٥
- أساليب التربية الانفعالية / الوجدانية في الروضة ١٢٩
-طرائق الروضة في تنمية الخبرات الوجدانية/ الأخلاقية ١٣٢
- مصادر القصل السادس ومراجعه ١٣٨
- الفصل السابع : الخبرات الاجتماعيّة ١٤١
- مقدّمة ١٤١
- مفهوم التربية الاجتماعيّة وطبيعتها ١٤١
- وظائف التربية الاجتماعيّة وأهدافها ١٤٢
- وسائط تنمية الخبرات الاجتماعيّة ١٤٤
- الأسرة ١٤٤
- المدرسة ١٤٩

- جماعة الأقران	١٥٠
- مصادر الفصل السادس ومراجعه	١٥٢
- الفصل الثامن : الخبرات الاجتماعية في رياض الأطفال	**١٥٥**
- مقدّمة	١٥٥
- التطوّر الاجتماعي عند طفل الروضة	١٥٥
- النموّ الاجتماعي	١٥٥
- التواصل الاجتماعي	١٥٦
- النمو الاجتماعي والانفعالي	١٥٦
- الخبرات الاجتماعيّة لطفل الروضة	١٥٧
- التربية الاجتماعيّة في رياض الأطفال	١٦٠
- مصادر الفصل ومراجعه	١٦٢
- الفصل التاسع : الخبرات الاجتماعيّة /الجنسيّة	**١٦٣**
- مقدّمة	١٦٣
- مفهوم الجنس	١٦٣
- مظاهر النوّ الجنسي عند الأطفال	١٦٥
- مظاهر النموّ الجنسي عند المراهقين	١٦٧
- التربية الجنسيّة :	١٧١
- مفهوم التربية الجنسيّة	١٧١
- طبيعة التربية الجنسيّة	١٧٢
- مضمونات التربية الجنسيّة	١٧٢
- التربية الجنسيّة والتربية الاجتماعيّة	١٧٤

- وسائط تنمية الخبرات الاجتماعيّة / الجنسيّة	١٧٥
- الأسرة	١٧٥
- المدرسة	١٧٨
- جماعة الأقران	١٨٠
- الخبرات الجنسيّة لدى طفل الروضة والتعامل معها	١٨١
- الفضول الجنسي	١٨١
- ملاحظة الاختلافات الجنسيّة	١٨٢
- ظهور الأسئلة الجنسيّة	١٨٢
- استغلال المشاعر الجنسيّة	١٨٣
- مصادر الفصل ومراجعه	١٨٤
- المصطلحات العلميّة	**١٨٩**

Damascus University

تقديم

توصف التربية بأنّها عملية فردية واجتماعية ، متجدّدة ومتطوّرة تتواءم مع الخصائص النمائية للفرد ، منذ ولادته وحتى سنّ النضج والبلوغ ، حيث يكتسب المعارف والخبرات والمهارات التي تؤهّله للحياة بجوانبها الفكرية والانفعالية والأخلاقية والاجتماعية ، وفق منظومات من القيم والاتجاهات والمحدّدات الثقافية المشتركة . ويتمّ ذلك كلّه من خلال اكتشاف استعدادات الكائن البشري ، والكشف عن قدراته الكامنة وتنميتها ، وإكسابه المعلومات والخبرات السلوكات المرغوبة ، في إطار ما يعرف بالتربية المتكاملة .

إنّ الإنسان بطبيعته كائن متغيّر ومتقلّب المزاج بين الحين والحين ، وبين لحظة وأخرى، ولذلك لا تمضي حياته على وتيرة واحدة وعلى نمط واحد ، لأنّها مليئة بالخبرات والتجارب المتنوعة التي تبعث فيها الانفعالات والعواطف المختلفة . فقد تنتاب الإنسان في بعض الأحيان نوبات من الكآبة واليأس أو الغيرة الشديدة، أو الغضب الشديد فيثور ويقاتل، وقد يتملكّه في أحيان أخرى شعور الأمل والسرور الاخلاص والتفاني والتضحية، وقد يخلد إلى الهدوء والسكينة وينعم بلذة الحياة وبهجتها. ولولا تلك المشاعر الانفعاليّة / الوجدانيّة التي يعيشها الإنسان بإيجابياتها وسلبيّاتها ، لكانت الحياة جافة ، مفتقرة إلى المعنى الحقيقي للإنسان .

ومن هنا أصبحت المهمّة الأساسيّة للتربية ، بأشكالها ووسائطها ، هي بناء الإنسان وتنمينه بما يتوافق مع خصائصه النمائية وحاجاته الانفعالية واهتماماته الاجتماعيّة في كلّ مرحلة عمرية ، بما يحقّق العلاقة المتبادلة بين التنمية التربوية والتنمية الاجتماعيّة ، فتكون شخصيّة الفرد في أي مجتمع ، نتاجاً حتميّاً للتربية التي يتلقّاها في هذا المجتمع ، بدءاً من الأسرة وانتهاء بأعلى مؤسّسة تربوية .

وبناء على ما تقدّم ، جاء هذا الكتاب ليحمل عنوان " الخبرات الوجدانية والاجتماعية" متضمّناً تسعة فصول موزّعة على ثلاثة أبواب ، على النحو الآتي :

– **الفصل الأول : حمل عنوان " الوجدان "** فتحدّث عن مفهوم الوجدان وطبيعته، وعلاقة الوجدان بالضمير ، والذكاء الوجداني وأبعاده في الوعي بالذات والدافعية ، والتعاطف، والعلاقة مع الآخرين ، ليصل إلى علاقة الذكاء الوجداني بالوجدان.

– **الفصل الثاني : حمل عنوان " الانفعال"** ، تحدّث عن مفهوم الانفعال ، وطبيعته وخصائصه ، وأشكاله ، ومظاهره ومكوّناته ، ومراحل تكوّنه ، والعوامل المؤثّرة في نموّه ، وعلاقته بالذكاء الانفعالي ، ليصل إلى سبع نظريات لتفسير الانفعال .

–**الفصل الثالث :حمل عنوان " الانفعال والتوافق النفسي والاجتماعي"** فبدأ بالحديث عن العلاقة بين الدافع والانفعال ، ثمّ استعرض مفهوم التوافق الشخي والاجتماعي ، والعوامل المؤثّرة في هذا التوافق وأبعاده ، ليصل إلى تأثير الانفعالات على التوافق النفسي والتوافق الاجتماعي ، والتأثيرات الإيجابية والسلبية للانفعالات ، ليتنهي بإدارة الانفعالات وضبطها.

–**الفصل الرابع : حمل عنوان " الانفعال والوجدان"** ، فاستعرض التداخل بين مفهومي الانفعال والوجدان ، والعلاقة بين الانفعال والمشاعر الوجدانية ، ليصل إلى مراحل نموّ الانفعالات (المهد ، الطفولة المبكرة ، والطفولة الكاملة ، والمراهقة) .

–**الفصل الخامس : حمل عنوان " الخبرات الانفعالية/ الوجدانية"** تحدّث عن مفهوم التربية الانفعالية وأهميتها وأهدافها ومنطلقاتها ومضموناتها . ومن ثمّ استعرض أبرز الخبرات الانفعالية / الوجدانية المتمثّلة في : الهيجان ومظاهره وتأثيراته ، الغضب والمزاج ، الخوف والمراوغة ، والعاطفة وطبيعتها ومظاهرها.

–**الفصل السادس : حمل عنوان " وسائط تنمية الخبرات الانفعالية / الوجدانية** " فتحدّث عن دور الأسرة والمدرسة والأقران ، والتربية الانفعالية / الوجدانية في روضة الأطفال، مبيّاً الانفعالات الوجدانية عند أطفال الروضة ، واضطراباتهم الانفعالية ، ومظاهر الخبرات الوجدانية لديهم ،وأساليب التربية الانفعالية / الوجدانية في الروضة.

–**الفصل االسابع : حمل عنوان "الخبرات الاجتماعيّة** " وبدأ بمفهوم التربية الاجتماعيّة وطبيعتها ، ووظائفها وأهدافها ، لينتقل إلى الحديث عن وسائط التربية الاجتماعيّة المتمثّلة في الأسرة والمدرسة وجماعة الأقران ، ودورى كلّ منها.

– **الفصل الثامن : حمل عنوان " الخبرات الاجتماعية في رياض الأطفال**" فبدأ بعرض مظاهر التطوّر الاجتماعي لدى أطفال الروضة ، ثمّ تحدّث عن أهداف التربية الاجتماعيّة في رياض الأطفال ، ليصل إلى الحاجات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال ودور الروضة في تلبيتها وتوجيهها.

–**الفصل التاسع : حمل عنوان " الخبرات الجنسيّة في رياض الأطفال**" وتحدّث بداية عن مفهوم الجنس وطبيعته.مفهوم التربية الجنسيّة وطبيعتها، وأهدافها ومضموناتها ، ليصل إلى علاقة التربية الجنسيّة بالتربية الاجتماعيّة . واستعرض مظاهر النمو الجنسي عن الأطفال، ومظاهر النمو الجنسي عند المراهقين ، لينتقل إلى الوسائط الأساسية في التربية الجنسيّة (الأسرة والمدرسة وجماعة الأقران). ليصل إلى الخبرات الجنسيّة لدى أطفال الروضة ، وكيفيّة التعامل معها.

ونأمل أن يقدّم هذا الكتاب لطلبتنا الأعزاء الفائدة المرجوّة ، في مجال الخبرات الوجدانية والاجتماعية ، ولا سيّما في رياض الأطفال .

دمشق ٢٠ / ٨ / ٢٠١٧ المؤلّفان

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الأوّل–الوجـــدان

مقدّمة:

يشكّل الوجدان القوّة التي تكوّن العواطف وتقوّيها وتغذّيها وتربّيها ، وتوجّهها في الاتجاه الإيجابي السليم ، وذلك بالنظر للأسباب (المادية والمعنوية) المثيرة له ، ووجوده كقوّة سابقة للتفكير والسلوك . فالحياة الوجدانية ليست منفصلة عن الحياة العاطفيّة ، بالنظر لدور العاطفة الكبير والمؤثّر في تربية الشخصيّة وتقويتها، وهي جوهر الحياة النفسيّة للفرد.

إنّ للانفعال مكونات داخلية(فسيولوجية وشعورية ومعرفية)، ومكونات خارجية سلوكية مثل: تعبيرات الوجه، وتعتمد هذه الحالة على مواقف معينة، وتستثير ردود أفعال الفرد المتطرّفة التي توجّه عادة نحو مصدر الانفعال، ويشمل الانفعال بوجه عام مشاعر قوية ، أو حالات وجدانية إيجابيّة أو سلبيّة. والانفعالات تُساعـــد الفـــرد فـــى التكيـّف أمـــام مواقـف الحيـاة ذات الصلـــــة بالبقـــاء(السلطاني ، ٢٠١٤). لذلك يعدّ الانفعال حالة وجدانية حادّة وفجائية، مضطربة وغير منظمّة ، تختلف عن الحالة الإعتيادية للفرد، وتتّسم بالاستثارة والرغبة في القيام بعمل ما .

وبما أنّ الوجدان يمثّل علاقة معقّدة بين حالتي الأنا ، فقد غدا مشكلة نفسيّة بطابع فلسفي، أثارت اهتمام الكثير من الفلاسفة والمفكّرين ، والعلماء ، الذين تساءلوا عن سرّ الوجدان وأبعاده الانفعالية وتأثيراته النفسيّة والاجتماعيّة ، وتمّ التركيز على بعض تقديرات الوجدان الصالحة وغير الصالحة .

لذلك نظر علماء النفس (السيكولوجيون) إلى الوجدان بصفة الانفعال ، على أنّه متغيّر مشوّش وغير منظّم ، ويصعب السيطرة عليه وضبطه ، وأنّه يتناقض مع التفكير المنطقي . وأنّ الانفعالات تعكس صورة غير حضارية في حياة الفرد ، الخاصّة والعامة (الخضر ، ٢٠٠٠) . فالوجدان هو الجانب الشعوري الذاتي لحياتنا الانفعالية، وهو حالة تتّصف بقدر عالٍ من الاستقرار.

أولاً– مفهوم الوجدان :

جاء في (المعجم الوسيط) أنّ الوجدان يطلق على : "كلّ إحساس أوليّ باللذة أو الألم ، وهو ضرب من الحالات النفسيّة من حيث تأثّرها باللذة أو بالألم ، في مقابل حالات أخرى تمتاز بالإدراك والمعرفة ".

وعُرِّف الوجدان في قاموس علم النفس ، على أساس الشعور ، بأنّه خبرة عاطفيّة يصفها الشاعر بها ، بالسرور أو عدم السرور ، بالتهيّج أو الهدوء ، بالتوتّر أو الحزن أو السعادة ، أو ما إلى ذلك (عاقل ، ١٩٧٩، ٤٤) . فالوجدان هو النفس وقواها الباطنة أو هو كل إحساس أولي باللذة أو الألم من حيث الإدراك و المعرفة.

ويعرّف الوجدان بأنّه الشعور بالذات عندما تكون في مواقف تتطلب الموازنة أو المقارنة لاتخاذ الحكم على قضايا تواجهها النفس. والوجدان شأن إنساني تتجاوب معه سرائر الناس على ما فطروا عليه، فما يتأثر به أحدهم يتأثر به الآخرون و بذلك يكون الوجدان صفة عامة يتحلى بها الناس جميعا على حد سواء وإن كانت مستويات تأثرهم ليست على نفس الدرجة(بيت الوجدان الثقافي ، ٢٠١٤). وبذلك يتضمّن الوجدان التعاطف والمشاركة الوجدانيّة ، أي تبادل المشاعر مع الآخرين .

فالمكوّن الوجداني هو كلّ ما يتعلّق بالمشاعر والعواطف الانفعالية ، ويتضمّن الاتجاهات والقيم والميول والاهتمامات والتوافق والمزاج . والوجدان ذو قطبين متناقضين ، إذ أنّ لكلّ استجابة وجدانية استجابة أخرى تناقضها .

فالاتجاهات مثلاً : إمّا أن تكون إيجابية أو سلبية ، فكلّ وجدان له وجدان يناقضه في المضمون والاتجاه ؛ فالحبّ يناقضه الكره ، والأمل يناقضه اليأس، والرضى يناقضه السخط ، والتقبّل يناقضه الرفض(معمرية ، ٢٠٠٥ ، ٤٠). لذلك يرتبط الوجدان بالعاطفة ، حيث توصف العاطفة بأنّها استشارة عقليّة أي اضطراب أو تهيّج في العقل أو المشاعر أو العواطف ، تترجم أحياناً إلى الوجدان . تصاحبها حالة فكرية ونفسيّة وبيولوجيّة .

ثانياً– طبيعة الوجدان :

أصبح واضحاً أنّ مفهوم الوجدان ، يشير إلى مجموعة من المشاعر التي يكتسبها الإنسان، والمرتبطة بمفاهيمه عن الحياة ، لأنّ الوجدان يتكوّن عند الإنسان منذ الصغر ومنذ مرحلة الطفولة الأولى ؛ فالمحيط الأسري والاجتماعي الذي ينشأ فيه الإنسان ويكبر، له الدور الرئيسي في تكوين مفاهيمه الأولى عن الحياة وتكوين المشاعر المتعلقة بهذه المفاهيم ، فيبني مواقفه ومعاييره الوجدانية على ما تكوّن عنده من مشاعر ومفاهيم، فيضمن بالتالي الفكرة التي يطمئن لها الوجدان.

فالجانب الوجداني يفصح عن موقفنا تجاه بيئتنا ، فيجذبنا إلى بعض الأفراد والأفكار ، أو ينفرّنا منها ،كما يؤدّي وظيفة مهمّة في تيسير عملية التواصل الاجتماعي بين الأفراد؛ فالوجدان لغة عامّة بين البشر تتجاوز حدود اللغة المنطوقة ، ويهيّء الفرد فيسيولوجياً ونفسيّاً للتوافق البنّاء مع الموقف الذي يواجهه (Levenson, 1994, 123).

فثمّة علاقة بين الوجدان والاعتقاد والإيمان ، فحين يحصل واقعيّاً التصديق بفكرة ما، فإنّ الوجدان يؤدّي دوراً رئيساً في ضمّ تلك الفكرة إذا تحقّق الإرتياح والاطمئنان، فيشدّها إليه ، ويوافقه العقل على ذلك ولو موافقة تسليم . أمّا الاعتقاد أو الإيمان بفكرة فهو تصديق جازم من قِبَل الوجدان ، شريطة أن يوافق عليها العقل. ويتحقق الجزم بوجود دليل الفكرة التي ضمّها الوجدان إليه ،وهذا الدليل هو الذي يوجِد تسليم العقل بالفكرة.

ويجدر التنبيه إلى أن هناك فرقاً بين الفكر والإيمان. فالعقل يبحث في الأفكار بدراسة واقعها وقد يدركها ، لكن لا يلزمِ من إدراكه لواقعها أن يتحول ذلك الإدراك إلى تصديق، لأن قبول الوجدان للفكرة شرط في حصول التصديق ، أي لا بدّ من تجاوب الوجدان مع الفكرة وارتياحه إليها حتى يضمّها إليه وينعقد عليها . فإذا لم يتجاوب الوجدان مع الفكرة ولم يرتح إليها فإنّه يرفضها مهما كان عمق الإدراك (منتدى صوت الأمّة الفكري ، ٢٠١٠). وبذلك يتكوّن الاعتقاد بالفكرة التي ضمّها الوجدان إليه. والاعتقاد على هذه الصورة موجود بصورة حسيّة عند جميع البشر.

واستناداً إلى ما تقدّم ، فإنّ طبيعة الوجدان تمتاز بالضوابط التالية : (العوا ، ١٩٦١)

١-يفسح المجال للإنسان لكي يَحكم على سلوكه ، ويختار بين الخير والشرّ .

٢-يعمل على تقوية إرادة الشخص ورفع مستوى أخلاقه ، وذلك من خلال توافر شروط التربية المناسبة ، وتوافر القدوة الصالحة ، بحيث يتعلّم بالتقليد والمحاكاة .

٣-يُشكّل علاقة معقّدة بين الأنا التي تصدر الأوامر والتعاليم ، وبين الأنا التي تخضع لهذه الأوامر المقيّدة بتلك التعاليم . وهذا ما تنشأ عنه مواقف القبول أو الرفض تبعاً لقوّة تأثيره ، ومدى قدرة الشخص على مواجهته .

وإذا كان الوجدان هو الجانب الشعوري الذاتي لحياتنا الانفعالية ، فإنّه يتضمّن المشاعر الآتية : (النعمة والعجيلي ٢٠٠٤ ص٧٦)

-مشاعر حيوية :

هي المشاعر الخاصة بما نمرّ به من حالات النشاط والخمول بشكل دوري ويومي، وهي حالة طبيعية تناسب إيقاع الحياة اليومية ، ويصبح الأمر غير طبيعي عندما تأخذ المشاعر الحيوية نمطاً أحادي الجانب لفترات طويلة ، ويشير إلى حالة غير سوية كما في حالة الاكتئاب أو الهوس.

-مشاعر دينامية :

هي تتعلّق بالمشاعر الخاصة بالذات مثل :الشعور بالسعادة أو البؤس أو السرور أو الغمّ . وبعضها يتعلّق بالتفاعل مع الآخرين أو الموضوعات الخارجية وتأخذ شكلاً متصلاً ذا قطبين :

يمثّل طرف منها حالة التعاطف الوجداني مع الآخرين (بمعنى أنّني أشعر بما تشعر به أنت) ، ويمثّل الطرف الآخر التبلّد العاطفي (بمعنى أنّ مشاعرك لا تستثير لدي أيّ انفعال أو عاطفة) . ويقع معظم الأفراد في نقطة قريبة من الوسط ، وفي حالات خاصة نميل إلى هذا

القطب أو ذاك. وفي حالات اللاسواء يبقى الشخص قرب أحد القطبين لفترات طويلة وفي ظروف غير مبررة .

-مشاعر ذاتية :

هي المشاعر المتعلّقة بالتفضيلات مثل: الميل إلى لون محدّد ، أو الارتياح لوقت نوم محدّد في اليوم ، أو تفضيل الجلوس على كرسي معيّن في زاوية معينة من غرفة بعينها . ورغم أنّ تفضيلاتنا هي انفعالية بقدر ما ، ونمنحها تبريرات عقلانية ، وقد يشوب تلك التبريرات شيء من المبالغة المقبولة ، إلاّ أنّ ازدياد تلك التفضيلات عند حدّ معيّن ، قد يدخلها في مجال الوساوس القهرية .

-مشاعر متعلّقة بقيمة الأشياء :

هي المشاعر المتعلّقة بالقيمة المادية والمعنوية للأشياء من حولنا بمعزل عن وظيفتها الحقيقية ، كما في حالة هوايات جمع الطوابع أو الكتب . وتتأثّر قيمة الأشياء بالظروف المحيطة ، كما هي حال قيمة الطعام عندما نكون جائعين ، وقيمة الماء في الصحراء عندما نكون تائهين في الصحراء.

وهكذا يعدّ الوجدان مكوّناً أساسيّاً وقويّاً في الشخصيّة ، ويسمّى أيضاً (التأثّرية) ، فما أن يكتسب الفرد معلومات أو تفصيلات بقضايا ومواقف ، إلاّ ويستدخلها في وجدانه، ثمّ يتصرّف إزاءها تبعاً لمشاعره واتجاهاته وميوله نحوها ، أو مواقفه منها ، أو توافقه معها . والوجدان بالتالي ، ليس منفصلاً عن التفكير ؛ بل أنّ الوجدان والتفكير عمليتان متداخلتان ومتكاملتان ؛ فالعمليات المعرفية تسهم إيجاباً في تسيير الوجدان وترميزه وتسميته ، من خلال عمليات الإفصاح والتعبير عنه ، والوجدان الإيجابي يسهم في تنشيط التفكير الإبداعي وحلّ المشكلات (معمرية ، ٢٠٠٥، ٤١) .فالوجدان أسرع من التفكير في إيحائه بالحركة المطلوبة ، وهو القوّة الفعّالة التي تدفع الإنسان إلى العمل والمبادرة الذاتية ، وهو بالتالي الرقيب الواعي لسلوكات الشخص وضبطها .

ثالثاً– الوجدان والضمير:

ثمّة علاقة كاملة بين الضمير والوجدان ، تسمح باستخدام أحدهما بدلاً من الآخر ، بالنظر لطبيعتهما المتشابهة إلى حدّ التطابق . ولذلك يقال إنّ الضمير أو ما يسمى (الوجدان) هو قدرة الإنسان على التمييز فيما إذا كان عمل ما خطأ أم صواباً ، أو التمييز بين ما هو حقّ وما هو باطل . وهو الذي يؤدّي إلى الشِعور بالندم عندما تتعارض الأشياء التي يفعلها الفرد مع قيمه الأخلاقية، كما يؤدّي إلى الشعور بالاستقامة أو النزاهة عندما تتّفق الأفعال مع القيم الأخلاقية، وهنا قد يختلف الأمر نتيجة اختلاف البيئة أو التنشئة ، أو مفهوم الأخلاق لدى كل إنسان.

فالوجدان : هو الحقل العاطفي في النفس ، أي في الجزء الذي يتمّ فيه الشعور بالميول والعواطف ، سواء كانت عواطف غريزية طبيعية ، كحب الأم والأب للأبناء ، وحبّ الطفل لوالديه ، والميل العاطفي العام من الرجل للمرأة وبالعكس ، والميل العاطفي نحو الأشياء الأليفة، وحبّ الإنسان عموماً لبيئته ووطنه ، أم كانت عواطف عقدية ناجمة عن تأثير القناعات العقلية، كحبّ الأنبياء والصالحين ، والمصلحين والمبدعين ... وغيرهم (منتديات مجلّة أقلام الثقافية ، ٢٠١٥). فالوجدان الوجدان مجال عاطفي، ولكنّه قد لا يتّصف بالتوازن والعدل ، بسبب وقوع الهوى والميل السلبي، والتمييز العاطفي لجهة دون أخرى .

وجاء في الموسوعة العربية : الضمير– Conscience لغةً هو "المستور" أُطلق على العقل لكونه مستوراً عن الحواس، وضمير الشيء: عينه». أمّا في مجال الأخلاق، فإنّ العربَ أشاروا إلى مفهوم الضمير أو الوجدان بأسماء مختلفة، لعلّ أقربها إلى المفهوم الحديث هو معنى المروءة. فالمروءة مراعاة الأحوال التي تكون على أفضلها حتى لا يظهر منها القبيح عن قصد، ولا يتوجّه إليها ذمّ باستحقاق.

إنّ الأصل اللغوي لكلمة –Conscience الدالة على معنى الضمير أو الوجدان، يشير إلى معنى المعرفة المشتركة مع الآخرين. وهنا تظهر كلمات مثل: شاهد وشريك وصديق، وتختلف باختلاف نوع المشاركة، ولعلّ كلمة «شاهد» أقرب الكلمات إلى ما يقصد بالقول اليوم: الوجدان أو الضمير أو الشعور. فهو معرفة حاضرة، هو حدس يطلع على ما يجري في الذهن والنفس

من أعمال المعرفة والفهم والمشيئة والإرادة ، أو أنّه الحدس الذي يصحب الشعور الباطني الحاضر بالحكم على موضوع المعرفة القائمة حالياً في الذهن.ويعبّر الضمير عن شعور غريزي بالخير والشر من قبل أية دراسة أخلاقية، ومن واجب الإنسان أن يرجع إلى ضميره حينما لا يجد متّسعاً من الوقت، أو لا يتيسر له فحص القيمة الأخلاقية للعمل قبل الإقدام عليه فحصاً منهجياً(الموسوعة العربية ، مجلد ١٢، ٤٠٣). ولذلك يوصف الضميرَ أو الوجدان بأنّه شعور أخلاقي مرهف، وأنّه صوت باطني نبيل ، وهو الحكم الفيصل بين الفضيلة والرذيلة، ويميّز بين الخير والشر.

فالضمير هو قوّة عقلية تعمل على إحقاق الحقّ وإقامة العدل ، في السلوك والأحكام ، حيث أنّها تجري محاكمات عقلية دقيقة تطلق نتيجتها أحكاماً قد تخالف الهوى والميل العاطفي الغريزي أو العقائدي. فالضمير يشبه سلطة خارجية أقوى من النفس ، ويجب على النفس أن تخضع له ولمقاييسه العادلة (منتديات مجلّة أقلام الثقافية ، ٢٠١٥) . أي أنّ الضميرُ هو الملَكة التي تحدّد موقف المرء حيال سلوكه، وتتنبّأ بنتائج هذا السلوك ، من خلال الردع والكفّ ، والتوجيه والإرشاد إلى العمل الصالح.

وعلى هذا ، يبدو الضمير حاكماً نزيهاً ، كونه قادراً على إصدار أحكامٍ أخلاقية، بل قيميّة مباشرة على أفعال الإنسان. فإذا أصدر الضمير حكماً على أي فعل ، يشعر به صاحب الفعل كصوت صوتٍ داخلي ، له صفة الأمر والنهي .

يقول جان جاك روسو– J.J.Rousseau : «الضمير صوت الروح، والأهواء صوت الجسد» والضمير بالنسبة إلى الروح كالغريزة للجسد. ويقول أيضاً: «أيّها الضمير، أيّتها الغريزة الإلهية، أيّها الصوت السماوي الخالد، أيّها الحاكم المعصوم الذي يفرّق بين الخير والشر، أنت الذي تجعل الإنسان شبيهاً بالله، فتخلق ما في طبيعته من سموّ، وما في أعماله من خيرية؛لولاك لما وجدت في نفسي ما يرفعني على الحيوان إلاّ شعوري المؤلم بالانتقال من ضلال إلى ضلال، بمعونة ذهنٍ لا قاعدة له، وعقل لا مبدأ له».

أمّا إذا أصدر الضمير حكماً على الأفعال الماضية، فإنّه يتجلى بشعور اللذّة والألم، فاللّذة هي شعور الفاعل الأخلاقي بالفرح (الارتياح)، أي أنّه اتبعَ جادة الحقّ والصواب، وجاء فعله مطابقاً لقواعد ومبادئ الخير التي آمن بها. وأّما الألم فهو شعور بوخز الضمير والأسف والندم والتأنيب، وهو شعور ناشئ عن مجانبة الصواب ما ينبغي فعله.

ومن شأن الضمير أن يكون ، بحسب الأحوال، واضحاً أو غامضاً أو شاكّاً أو ضالاً أو حائراً، وهذا يدل على أنّ الضمير ليس دائماً بالحكَم المعصوم، بل يعتريه النقص والغموض أو الخطأ ذاته، وهذه النقائص تشير إلى أنّ الضمير لا يعمل صبحَ مساء على قدرٍ واحدٍ متساوٍ من الوضوح والجلاء في الظروف والأحوال المختلفة (الموسوعة العربية ، مجلد ١٢، ٤٠٢). ويمكن التغلّب على الصعاب والنقائص من خلال التربية السليمة والصالحة التي تحرّض على صحّة الضمير، وتجعله سليماً معافى .

وبذلك تكون العلاقة بين الوجدان والضمير ، لازمة لقوّة الفصل التي يقوم بها الضمير؛ فالضمير يعمل على تحليل العواطف والميول والمشاعر التي يزخر بها الوجدان ، ثمّ يفصل بينها ويصنّفها ويقيمها ، ويطلق أحكامه المطلوبة في السلوك تجاهها ، وبعد أن يتبنّى الإنسان قرارات الضمير وأحكامه ، تتحوّل هذه الأحكام لتصبح جزءاً من الوجدان العاطفي الذي يحتلّ مكانه في النفس ، ويؤثّر في سلوكها المستقبلي (منتديات مجلّة أقلام الثقافية ، ٢٠١٥) . وهذا يحتاج إلى حرية الضمير التي تتجلّى في العمل على القبول والرفض في المجالات كافة (دينية وغيرها، أو اعتناق الآراء والمعتقدات التي يراها صائبة).

وانطلاقاً من هذه العلاقة ، عُرّف الضمير من الوجهة الفلسفية ، بأنّه مركّب من الخبرات العاطفية القائمة على أساس فهم الإنسان للمسؤولية الأخلاقية لسلوكه في المجتمع، وتقدير الفرد الخاص لأفعاله وسلوكه. وبالتالي الضمير ليس صفة ولادية، إنّما يحدّده وضع الإنسان في المجتمع، وظروف حياته، وتربيته .

رابعاً- الذكاء الوجداني وتجلياته:

تنطلق قدرة الذكاء الوجداني ، من فكرة أنّ الانفعالات تتضمّن معلومات عن العلاقات التي تتّصف بالواقعية ، وقابلية الاسترجاع والتخيّل ، كما تتكّون الانفعالات من مجموعة من الدلالات ذات الطابع الوجداني. ولذلك فإنّ الذكاء الوجداني مهمّ للنجاح في الحياة ، والمهنة، والصحة النفسية . فالصحة الوجدانية تنبئ بالنجاح في الدراسة، والعمل، والزواج ، والصحة الجسمية .

وقد ظهرت بعض النظريات الحديثة حول الذكاء ، وكان من أهمها فيما يتعلّق بفكرة الذكاء الوجداني ، ثمّ جاءت نظرية الذكاء الوجداني التي تشير إلى أنّ حوالي(٨٠%) من إنجازات البشر مرجعها الذكاء الوجداني، بينما(٢٠%) مرجعها الذكاء التحليلي.

وتتجلّى أهمية الذكاء الوجداني في الجوانب الآتية : (قاسم ، ٢٠١١).

١-وعي الذات:(Self-Awareness) :

الوعي بالذات هو أساس الثقة بالنفس ، فنحن في حاجة دائمة لنعرف أوجه القوّة لدينا ، وكذلك أوجه القصور ، ونتّخذ من هذه المعرفة أساساً لقراراتنا.لذلك يحتاج الأطفال منذ سن مبكرة تعلّم المفردات الدالة على المشاعر المختلفة، وكذلك أسباب هذه المشاعر، والبدائل المختلفة في التصرّف.

ففي دراسة حديثة تبيّن أنّ الأطفال في الصف السادس الذين يخلطون بين الشعور بالقلق والشعور بالغضب والشعور بالوحدة والشعور بالجوع ، كانوا معرّضين للإصابة بمشكلات الفهم في سنّ المراهقة. وأنّ مثل هؤلاء الأطفال تساعدهم تنمية الوعي بالذات في تعلّم أسلوب أكثر كفاءة في اتخاذ القرار.

فمعرفة الذات والقدرة على التصرّف المتوائم مع هذه المعرفة ، تتضمّن أن تكون لديك صورة دقيقة عن نفسك (جوانب القوّة والضعف) والوعي بحالاتك المزاجيّة، نواياك، دوافعك، رغباتك، قدرتك على الضبط الذاتي، الفهم الذاتي، الاحترام الذاتي.

٢-معالجة الجوانب الوجدانيّة-(Handling Emotions Generally) :

البُعد الثاني أن نعرف كيف نعالج أو نتعامل مع المشاعر التي تؤذينا وتزعجنا، وهذه المعالجة هي أساس الذكاء الوجداني. هناك مثال شائع على اختبار تناول الحلوى ، حيث تناولت التجربة مجموعة من الأطفال متوسط أعمارهم (4)سنوات من الحضانة الملحقة بجامعة ستنافورد .

وضع المجرِّب بعض الحلوى أمام كلّ طفل وقال: يمكنكم أكل قطعة من الحلوى الآن، ولكن إذا انتظرتم حتّى أذهب لأقوم باتصال هاتفي ثمّ أعود ، فسوف تحصلون على قطعتين .

قام المجرِّب بتسجيل استجابات الأطفال على شريط فيديو ، فلاحظ أنّ بعض الأطفال انطلق نحو الحلوى وشمّها ثم أعادها وعاد إلى مقعده ، بينما ذهب بعض الأطفال إلى ركن الغرفة واستغرق في نشاط آخر تجنّباً للحلوى. وذهب أطفال آخرون لأكل قطعة الحلوى. فثُلث الأطفال التهم الحلوى وثُلثهم انتظر بعض الوقت، وثُلثهم انتظر حتّى عودة المجرّب وحصل على قطعتين.

قام المجرّب بمتابعة الأطفال بعد (١٤) سنة ، فوجد أنّ أفراد المجموعة التي التهمت الحلوى ما زالوا مندفعين وهم سريعو الغضب غير محبوبين. أمّا الذين انتظروا فكانوا محبوبين وكانوا أكثر اتزاناً في البناء النفسي . ولكن النتيجة التي أثارت الدهشة في هذا البحث، هي أنّ هذه المجموعة كان تحصيلها يفوق تحصيل المجموعة الأولى.

وتبعاً لتقرير (Educational Testing Service) ، فإنّ فرق (٢١) نقطة في التحصيل يساوي الفرق بين الأطفال من فئات اجتماعيّة متوسطة ، مقابل أقرانهم من فئات محرومة.

وكذلك الفرق بين الأطفال من أسر ذات مستوى تعليمي جامعي ، مقابل أقرانهم من الأسر ذات المستوى التعليمي دون الجامعي.

وبذلك ارتبط الاندفاع (Impulsivity)، كما ظهر في تجربة الحلوى، بنتائج اجتماعيّة نجملها فيما يلي:

-بالنسبة للذكور:

يتضاعف احتمال ظهور العنف لديهم في سنّ المراهقة مقارنة بغير المندفعين.

-وبالنسبة للإناث:

يتضاعف احتمال ظهور سلوك انحرافي لديهن، ثلاثة أضعاف عن أقرانهن غير المندفعات.

لوحظ أنّ نسبة تعاطي الحلوى كانت مرتفعة عند للأطفال الذين يعانون من شعور عام بالحزن أو القلق في سن المرحلة الابتدائيّة ، أمّا الأطفال الذين انتظروا عودة المجرِّب ، فتشير الفحوص النفسيّة إلى أنّهم كانوا أكثر مرونة، وأكثر قدرة على التوافق، وأكثر التزاماً بالأخلاق وأكثر تماسكاً عند مواجهة الضغوط.

٣-الدافعيّة:(Motivation) :

يعدّ التقدّم أو السعي نحو الدوافع ، هو العنصر الثالث للذكاء الوجداني ، إذ أنّ الأمل مكوّن أساسي في الدافعيّة ، أي أن يكون لدينا هدف ، ومعرفة بخطواتنا خطوة خطوة لتحقيقه. فكيف يمكن أن يكون لدى أبنائنا طرقاً متعدّدة لتكوين الأمل؟

قام العالم النفسي سنيدر (Snyder) بتصميم مقياس للأمل وطبّقه على طلبة جامعيين في السنة الأولى ، فوجد أنّ درجات الطلبة على مقياس الأمل ارتبطت بدرجاتهم في التحصيل، فالأعلى على مقياس الأمل كان تحصيلهم أعلى ، بل أنّ مقياس الأمل كان أكثر صدقاً في التنبؤ بالنجاح الدراسي من مقياس الاستعداد الدراسي.

٤-التعاطف العقلي (التفّهم-Empathy) :

التعاطف العقلي (التفّهم) هو المكوّن الرابع في الذكاء الوجداني، ويعني قراءة مشاعر الآخرين من صوتهم أو تعبيرات وجوههم ، وليس بالضرورة ممّا يقولون. إنّ معرفة مشاعر الآخر هي قدرة إنسانيّة أساسيّة ، نراها حتّى لدى الأطفال. فالطفل في الثالثة من عمره الذي يعيش في أسرة محبّة ، يسعى لتهدئة غيره من الأطفال ، أو التعاطف معهم إذا بكوا. بينما نجد أنّ الأطفال الذين يسيء آباؤهم معاملتهم أو يهملونهم ، يصرخون في وجه الطفل الذي يبكي وأحياناً يضربونه.

وثمّة مثال عمّن يفتقر التفهّم/ التعاطف مع الآخرين ، ما نراه من اندفاع بعض التلاميذ كالثيران الهائجة في الملاعب. فقد وجد بعض الباحثين أنّ هؤلاء يستفيدون من تعلّم قراءة الوجوه، أي يتعلّمون تعبيرات الوجه عن المشاعر ، من خلال برنامج لتدريبهم التهذيب.

طلب المدرِّب من الأطفال أن يرسموا على وجوههم تعبيرات مختلفة ، ثمّ يقوم كل منهم بذكر المشاعر التي نقلها إليه ذلك التعبير .

وبدأ الأطفال يتعلّمون الفرق بين تعبيرات القلق والغضب والعدوان . كما قام المدرِّب بتعليمهم مهارات اجتماعيّة أخرى مثل : الاستفسار عن أحوال الآخرين واحترام الدور ،ولوحظ تعديل في سلوك هؤلاء الأطفال بعد هذا البرنامج. وهذا يشير إلىأنّ التعاطف يكبح قسوة الإنسان، وأنّ الذكاء الوجداني لا يرتبط بنسبة الذكاء.

٥-العلاقة مع الآخرين:(Relationship Intelligence) :

تتجلّى في القدرة على إدراك الحالات المزاجيّة للآخرين والتمييز بينها وإدراك نواياهم، ودوافعهم ومشاعرهم. ويتضمّن ذلك الحساسيّة لتعبيرات الوجه والصوت والإيماءات ، وكذلك القدرة على التمييز بين المؤشرات المختلفة التي تعدّ هاديات للعلاقات الاجتماعيّة. كما يتضمّن هذا الذكاء القدرة على الاستجابة المناسبة لهذه الهاديات الاجتماعيّة بصورة عمليّة (بحيث تؤثّر في توجيه الآخرين) .

وعلى الرغم من تقسيم هذه الأبعاد ، فهي متكاملة في إطار التنمية الشخصية لتكون قادرة على التفاعل الإيجابي مع الآخرين .

خامساً- الوجدان والذكاء الوجداني :

إنّ النظريّات التي تضفي صفة الذكاء على الوجدان ليست حديثة ، فعلى مرّ السنين قام المنظّرون بدراسة العلاقة بين الذكاء والوجدان باعتبارهما متكاملين وليسا متضادين.

فقد اعتبر ثورانديك (1930-1920) أنّ الذكاء الاجتماعي ، هو مظهر من مظاهر الذكاء، وهو القدرة على فهم الآخرين والسلوك الحكيم في العلاقات الإنسانيّة. وقد فسّر بعض السيكولوجيّين في ذلك الوقت، الذكاء بأنّه القدرة على جعل الآخرين يتصرّفون تبعاً لما تريده أنت (معمرية ، ٢٠٠٥)..

أمّا دانيال جوليان ، فقد عرّفه في كتابه الذكاء الوجداني-Emotional -Intelligence بأنه: "القدرة على فهم الانفعالات، ومعرفتها، والتمييز بينها، والقدرة على ضبطها والتعامل معها بإيجابية". وهذا يعني أنّ تأثير الانفعال والوجدان على السلوك والتعلّم ، يفوق كثيراً تأثير العمليات المنطقية .فعندما تكون الخبرة مصحوبة بانفعال إيجابي كالفرح أو الإنجاز مثلاً ، يزداد إتقان المعلومة وحفظها وتخزينها في صورة واضحة ، يسهل استدعاؤها والاستفادة منها.

وتعدّ هذه المشاعر الإيجابية التي ترافق الخبرة مكافأة ذاتية للدماغ ، وهي التي تدعو العقل مستقبلاً لممارسة أشكال التفكير المختلفة كالابتكار والاستكشاف والإنجاز؛ لأنّ المخّ في هذه الحالة يكون آمناً وإذا كانت الانفعالات المصاحبة للخبرة سلبيّة ومؤلمة ، كالتهديد والقلق والخوف، فهذا يؤدّي إلى مزيد من التوتّر والقلق، ومن ثمّيتدنّى الانتباه والتركيز والتعلّم .ومن هنا كان الذكاء الوجداني أساس التنمية العقليّة والاجتماعية والمعرفيّة للطفل (قاسم ، ٢٠١١).

وهنا يؤكّد/ وليام دامون / أنّ على الأطفال إتقان المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة ، المتمثّلة في : فهم ما يميّز الخبيث من الطيّب، وتبنّي ذلك في السلوك. وممارسة الردود العاطفيّة السلبيّة كالخجل والإحساس بالذنب والخوف.

ومن الملاحظ أنّ من أهم جوانب التطوّر في موضوع الذكاء الوجداني، هو ما يتعلّق بتدريبه وزيادته في السلوك من خلال تعلّمه واكتسابه . وذلك لأنّ الذكاء الوجداني يتّصف بعدد من المهارات التي يمكن تعلّمها واكتسابها بيسر. كما أنّ للذكاء الوجداني مجموعة من الخصائص يمكن تدريبها وتنميتها ، من خلال أساليب متعدّدة تساعد في تنميتها وتقويتها في الشخصية .

فالشخص الذي يتّسم بدرجة عالية من الذكاء الوجداني، يتّصف بقدرات ومهارات تمكّنه من ممارسة السلوكات الآتية :

-التعاطف مع الآخرين ، ولا سيّما في أوقات ضيقهم. فيسهل عليه تكوين الأصدقاء والمحافظة عليهم .

-التحكّم في الانفعالات والتقلّبات الوجدانية. فيعبّر عن المشاعر والأحاسيس بسهولة.

-تفهّم مشاعر الآخرين ودوافعهم، والنظر للأمور من وجهات نظرهم.

-التكيّف مع المواقف الاجتماعية الجديدة بسهولة.ويستطيع أن يتصدّى للأخطاء والامتهان الخارجي(إبراهيم ، ٢٠٠٥) .

أمّا بيتر سالوفي (Peter Salovey) أستاذ علم النفس بجامعة ييل ، فقد انتهى إلى إعطاء الذكاء الوجداني خمسة مجالات أو خمس فئات من القدرات هي:

-أن يعرف الشخص عواطفه أو مشاعره. ويتدبّر أمر هذه المشاعر أو العواطف.

-أن يدفع نفسه بنفسه، وأن يكون مصدر دافعيّة لذاته.

-أن يتعرّف مشاعر الآخرين .

ويتدبّر أمر علاقاته بالآخرين(بيت الوجدان الثقافي ، ٢٠١٤).

واستناداً إلى مجالات الذكاء الوجداني ، فإنّه المكوّنات الآتية : Mayer and et al- (2000)

أ-الإدراك المعرفي -Emotional Perception :

يشير إلى قدرة الفرد على إدراك الانفعالات الذاتية والانفعالات الخاصة بالآخرين ، من خلال فهم الانفعالات والتعبيرات غير اللفظية التي تظهر على وجوههم . ويرتبط بذلك التعاطف الوجداني في فهم الحالة الانفعالية للآخرين ومشاركتهم وجدانيّاً.

ب-التعبير الوجداني - Emotional Experession :

يشير هذا المكوّن إلى قدرة الفرد على التعبير الدقيق عن انفعالاته ، حيث أنّ مرتفعي الذكاء الوجداني لديهم حساسية تجاه التعبيرات الانفعالية الخاطئة وغير المناسبة . وهذا يرتبط بالقدرة على التمييز بين الانفعالات وكيفية تشكيلها .

ج-ضبط الانفعال -Emotional Regulation :

يشمل العمليات الداخلية والخارجيّة المسؤولة عن مراقبة ردود الأفعال الانفعالية وتقييمها وتعديلها ، ولا سيّما الانفعالات الشديدة والمفاجئة ، من أجل تحقيق أهداف الفرد . ويعدّ هذا المكوّن من العوامل المهمّة للسعادة الوجدانية ، لأنّه يتضمّن العمليات التنظيميّة التي تتعامل مع الانفعالات ذاتها ومع خصائصها.

د-استخدام الوجدان -Emotional Utilization : يشير هذا المكوّن إلى قدرة الفرد على استخدام الانفعالات للمساعدة في التفكير أو تسهيل عملية التفكير ، إذ يمكن ربط الانفعالات بالتفكير بهدف إتاحة الفرصة للتخطيط واتخاذ القرارات المناسبة.

وقد أشارت نتائج بحوث حديثة إلى أنّ الأشخاص الذين يعانون من القلق المزمن أو الاكتئاب أو الحزن ، معرّضون للإصابة بأمراض خطيرة أكثر من المدخنين . وكذلك بالنسبة

للسعادة الزوجيّة ، إذ أنّ نسبة غير قليلة من الأزواج ضحايا عادات وجدانيّة سلبيّة ، وإذا ما استمرت فإنّها تهدّد بالطلاق.

إنّ الصحة الوجدانيّة مهمّة للأزواج والمعلّمين والتلاميذ ، وعليهم أن يتعلّموا الاستجابة الهادئة الموضوعيّة . كما أنّها مهمّة في العمل أيضاً، فأفضل العاملين هم المثابرون المحبوبون، التوكيديّون، هؤلاء يثيرون دافعيّة مَن يعمل معهم ويكونون مصدراً للإلهام والقيادة والعمل التعاوني(معمرية ، ٢٠٠٥). فتنمّية الذكاء الوجداني أمر مهمّ لتعليم الأشخاص أن يتعاملوا مع مشاعرهم بفهم وحكمة، فيعلّم السلبيون البدائل الآمنة للمواقف المختلفة ، ويتعلّم الخجولين المهارات الاجتماعيّة المطلوبة.

وبناء عليه ، يمكن القول إنّ المهارات الوجدانية تتجلّى من خلال نوعين من الذكاء :

الأوّل–الذكاء الشخصي الداخلي(Intrapersonal Intelligence) :

يتجلّى في معرفة الذات والقدرة على التصرّف المتوائم مع هذه المعرفة ، ويتضمّن ذلك أن تكون لديك معرفة دقيقة عن نفسك (جوانب القوّة والقصور) والوعي بحالاتك المزاجيّة، نواياك، دوافعك، رغباتك، قدرتك على الضبط الذاتي، الفهم الذاتي، الاحترام الذاتي.

الثاني– ذكاء العلاقة مع الآخرين(Interpersonal Intelligence) :

يتجلّى في القدرة على إدراك الحالات المزاجيّة للآخرين والتمييز بينها ، وإدراك نواياهم، ودوافعهم ومشاعرهم. ويتضمّن الحساسيّة لتعبيرات الوجه والصوت والإيماءات والقدرة على التمييز بين المؤشرات المختلفة التي تعدّ هاديات للعلاقات الاجتماعيّة. كما يتضمّن هذا الذكاء القدرة على الاستجابة المناسبة لهذه الهاديات الاجتماعيّة بصورة عمليّة ، بحيث تؤثّر في توجيه الآخرين (معمرية ، ٢٠٠٥).وهذه الأمور ترتبط بالمهارات الاجتماعيّة .

رابعاً- الخبرات الوجدانية /الأخلاقيّة لدى لطفل الروضة

تعدّ الأخلاق عاملاً أساسيّاً في نجاع العلاقات الإنسانية ، وتعايش أبناء المجتمع وتفاعلهم ، وفق العادات والمعايير الأخلاقية السائدة ، بلنظر إلى أنّ الأخلاق مستقاة من طبيعة المجتمع الذي أنتجها وأقرّ بوجودها . وهذا ما يلقي على روضة الأطفال مسؤولية هذه الغعداد إلى جانب المؤسسات التربوية الأخرى ، وذلك منم خلال تنمية مجموعة من الخبرات الأخلاقية لدى الطفل ، من أهمّها:

١/١-الصدق :

يعدّ الصدق صفة أو قيمة أخلاقية ، تتّسم بالصراحة والشجاعة ، وتتمثّل في قول الحقّ من دون تردّد وخوف ، والبعد عن الكذب والرياء ، والغشّ والخداع ؛ أي انّ الصدق هو قول الحقيقة مهما كانت الظروف والمعطيات . وهذا ما يعبّر عن مكوّن أساسي من مكوّنات الشخصيّة الإنسانيّة ، حيث يكون الصدق مع الذات أولاً ، ومنها إلى الصدق مع الآخرين في المؤسسات المجتمعية المختلفة .

فالصدق إذاً ، هو تلك القوّة الداخلية والثقة بالنفس اللتان تولدهما قوّة الأمانة والموثوقية والاستقامة . وهنا يكمن الدور التربوي للولدين والمربين في ممارسة الصدق أمام الأطفال ،بحيث يكون لهم تأثير فعّال لتعليمهم الصدق عن طريق المثل الصالح والقدوة الحسنة (آير ، ٢٠٠٢، ٣١) .

فالطفل في سنواته الأولى ، وفي مرحلة رياض الأطفال ، يحتاج إلى صدق الكبار معه من خلال الوفاء بالوعد ، والاهتمام بحاجاته ، وحلّ مشكلاته ، ومناقشته الصريحة في بعض الأمور الخاصة به . فتكون الممارسة السلوكية الإيجابية للصدق وتعزيز المصداقية بالقول والفعل معاً.

٢/١-مساعدة الآخرين :

تعني هذه المساعدة ، تقديم العون والمساندة أو الدعم ، لي شخص يحتاجه من أبناء المجتمع ، في أي وقت وتحت أية ظروف ، سواء كانت المسادعة مادية أم معنوية ، ومن دون طلب ، بحيث تؤدّي إلى حلّ مشكلة المحتاجين لها ، وتسهم في تحسين أحوالهم .

ولذلك تعدّ مساعدة الآخرين قيمة أخلاقياً وسلوكاً اجتماعيّاً ، يستطيع الشخص من خلالها أن يحقّق غاية إنسانية نبيلة ، تجاه ذاته وتجاه الآخرين . فالإنسان يعيش وسط جماعة ، ينتمي إليها ويمارس حياته الاحجتماعية معها . وهذا يتطلّب من أبناء هذه الجماعة أن يساعد بعضهم بعضاً، وأن يشعر الفرد بالسعادة وهو يرى البسمة ترتسم على وجوه من قدّم لهم المساعدة ، وأخرجهم من معاناتهم (المرسي، ٢٠٠٢ ، ٢٢٦).

وبما أنّ الطفل في الروضة ، يتعرّف إلى أطفال من بيئات مختلفة ، وقد يكون بعضهم بحاجة إلى المساعدة ، فعلى معلّمة الروضة أن تعرّف الأطفال برفاقهم المحتاجين ، وكيفيّة مساعدتهم وتقديم العون المناسب لهم في المناسبات، لأنّهم أخوة لنا في المجتمع والإنسانيّة .

٣/١-التسامح :

يعدّ التسامح حاجة مهمّة بالنسبة للطفل، كما هي بالنسبة للكبير ، لأنّ التسامح يعني تقبّل الآخرين بما هم عليه ، وعدم التصلّب تجاه أخطائهم ، أو اتخاذ مواقف سلبيّة في مواجهة آرائهم ، أو حملهم على تغيير مواقفهم بالقوّة .

فالتسامح يساعد في تحسين المشاعر والعلاقات الاجتماعية ، لأنّه يتّسم بالهدوء والصفاء وعدم التعصّب . ومن خلال التسامح يدرك المرء أنّ الخلافات قلّما تسوّى عن طريق النزاع ، وأنّ تقيد الأمور عند بعض الأشخاص دليل على معاناتهم من مشكلات ذاتية واجتماعيّة ،

نتيجة عدم قدرتهم على فهم غيرهم والثقة بهم والتعامل معهم (آير، ٢٠٠٢ ، ٥٩) . وهذا يتطلّب من الوالدين والروضة ، العمل على تعميق مضمونات التسامح لدى الأطفال ، ولا سيّما الحبّ وضبط النفس والمودّة ، والابتعاد عن أي شكل من أشكال الحقد والكره والنوازع الشريرة التي تعكّر أجواء العلاقات الاجتماعيّة .

فالطفل يتعلّم الكثير من خلال ما يراه من نماذج حيّة ، ولا سيّما إذا ما اقترن سلوك هذه النماذج بنتائج معزّزة ، الأمر الذي يُعطي أهميّة خاصّة لدور المحيطين بالطفل / الفرد، في تشكيل السلوك الأخلاقي المطلوب ، سواء كان ذلك بطريقة التلقين أو بالحدس والملاحظة أو بالممارسة الفعّالة .

١/٤– الاحترام :

لا شكّ في أنّ كل شخص يحتاج إلى احترام ذاته وتقديرها ، في مقابل احترام الآخرين وتقديرهم ، حيث يكون الاحترام موضوعاً أخلاقيّاً متبادلاً ، يسهم في تقوية شخصيّة الفرد من جهة ، ويعزّز العلاقات الاجتماعيّة من جهة أخرى .

ولذلك يوصف الاحترام بأنّه مفهوم متعدّد المعاني والأبعاد ، الفردية والجماعية ، ويشمل احترام الكبار والوالدين ، والملكية الخاصة ، وحقوق الآخرين ومعتقداتهم . كما يشمل أساليب المعاملة والدب والأخلاق ، واحترام الذات وتفادي انتقادها (آير ، ٢٠٠٢، ١٢٥).

وكما أنّ الكبار بحاجة إلى الاحترام ، فالأطفال أيضاً بحاجة ماسّة إلى الاحترام الذي يسهم في بناء شخصياتهم الاجتماعيّة . فالطفل بحاجة إلى الاحترام من سني الطفولة المبكرة ، عن طريق الاحتضان والمداعبة ، ومراعاة مشاعره واهتماماته ، والإصغاء إلى أحاديثه . ويمتد هذا الاحترتم ويتعزّز بطرائق مختلفة ، لينتقل من رحاب الأسرة المحدود إلى رحاب المجتمع الواسع الذي تمثّل روضة الأطفال بداية انطلاق الطفل نحوه .

والأمر المهمّ هنا ، أن يقدّر الوالدون والمربّون شخصيات الأطفال وفق حدود إمكاناتهم، ومستوى نموّه الفكري والاجتماعي ، واحترام ذلك من دون إفلاط أو تفريط، بحيث يشعر الطفل بأنّه محبوب ومحلّ احترام الآخرين وتقديرهم ، ومن واجبه احترامهم وتقديرهم ، فيحقّق بذلك ذاته الفردية والاجتماعية .

Damascus University

مصادر الفصل الأول ومراجعه

- إبراهيم ، عبد الستار(٢٠٠٥) الذكاء الوجداني العاطفي، .www.hayat.nafs

أبو هاشم ، السيّد محمد (٢٠٠٨) مكونات الذكاء الاجتماعي والوجداني والنموذج العلائقي بينهما ، لدى طلبة الجامعات المصرية ، مجلّة كلية التربية ، جامعة بنها ، المجلّد ١٨ ، العدد ٧٦ تشرين أول .

- بيت الوجدان الثقافي (٢٠١٤) الوجدان أو الانفعال والذكاء الوجداني ،

alwijdan.net

- الخضر، عثمان (٢٠٠٠) الذكاء الوجداني – هل هو مفهوم جديد ؟ دراسات نفسيّة ، رابطة النفسيين المصريين ، مجلّد ١٢ ، ك٢ .

- عاقل ، فاخر (١٩٧٩) معجم علم النفس ، دار العلم للملايين ، بيروت .

- العوا ، عادل (١٩٦١) الوجدان ، مطبعة جامعة دمشق .

- قاسم ، أمجد (٢٠١١) الذكاء الوجداني– تعرفه وأهميته وأبعاده – التربية والثقافة،

A13100m.com/pp=436

- مدوّنة مؤسسة الفكر العربي(٢٠١٣)

www.alarablya.net/ar/saudi.today

- معمرية ، بشير (٢٠٠٥) علم النفس ، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية ، عدد (نيسان وأيار وحزيران) جامعة الحاج الخضر ، باتنه –الجزائر .

- مندى صوت الأمة الفكري(٢٠١٠) هل هذا هو الوجدان؟

muntada.sawtalummah.com

- منتديات مجلة أقلام الثقافية(٢٠١٥)الوجدان والضمير بين الحقيقة والاستخدام، www.aklam.net

- الموسوعة العربية (٢٠١٥) الضمير ، مجلد ١٢ ، www.arab-ency.com/ar/

- النعمة ، طه و العجيلي ، صلاح (٢٠٠٤) مدخل إلى علم النفس ، المجمع العلمي العراقي،بغداد.

- Levenson, R.W(1994) Human Emotion: A Function View in P.Ekman & R.G.Davidson (eds). The Nature of Emotion, Fundamental Qusestions(pp:123-126), New York, Oxford University Press.

-Mayer , J; Caruso, R &Salovey, P (2000)Emotional Intelligence ,Meeting Treditional Standrds for Intelligence . Intelligence 27(4)pp(267-298).

الفصل الثـــاني–الانفعـــال

مقدّمة:

تتميّز الحياة اليومية بتغيّرها باستمرار ، لأنها تتضمّن مواقف وأحداث كثيرة تثير لدى الأفراد مشاعر متباينة ، حيث تتغيّر مشاعرنا وانفعالاتنا بين الحين والآخر ، لأنّنا نشعر في بعض الأوقات بالحزن وفي أوقات أخرى نشعر بالفرح ، وربما نشعر بالخوف في لحظة معينة ثمّ نهدأ بعد قليل. وقد تكون الانفعالات وما يصحبها من العواطف والمشاعر ، في بعض الأحيان ، ما يعكّر حياة الإنسان، فتسبب له كثيراً من الآلام والشقاء ، ولا سيّما الغيرة الشديدة، والمخاوف الكثيرة ، والقلق المؤلم.

إنّ الانفعالات والمشاعر المرتبطة بها ، في الحياة اليومية للإنسان، قد تكتسب معناها الهادئ ودلالتها السعيدة ، أو على العكس قد تكون مصدراً للفوضى والقلق.

أولاً– مفهوم الانفعال :

يوصف الانفعال ، بوجه عام ، على أنّه تغيّر في سلوك الفرد ينشأ عن مصدر نفسي ويؤثّر في خبرات الشعورية . وتصاحبه تغيّرات في نشاطات الأجهزة الداخلية في الجسم ،كما أنّ له مظاهر خارجية دالة عليه . وذلك لأن الانفعال يحدث نتيجة عدد من العمليات النفسية المهمّة مثل :التذكّر والإدارك .

ولا بدّ للفرد أن يدرك الأبعاد والمعاني الخاصة بالتنبيهات الداخلية والخارجة التي يتعرّض لها، كي يشعر بانفعال معيّن يتناسب مع هذه المعاني والأبعاد التي تختلف من فرد إلى آخر، ومن موقف إلى آخر لدى الشخص نفسه(منتدى رياض الجنّة ، ٢٠١١) . فالحياة مليئة بالتوتّرات والأحداث والمنبّهات المتغيّرة ، بحيث لا تسير الحياة على وتيرة واحدة ، تؤدّي إلى شعور الإنسان بالملل ، بل تجعله هذه التغيّرات التي تحيط به ، يشعر بالمتعة والإثارة وإشغال الفكر بصورة دائمة .

وانطلاقاً من هذه الاعتبارات ، عرّف الانفعال– Affection أو Emotion : بأنّه اضطراب حادّ يصيب الفرد أو ردّ فعل هيجاني مصحوب بمشاعر قوية ، واندفاع نحو سلوك ذي صفة معينة يلاحظه الآخرون في سلوك الشخص المنفعل ، أو في نشاطه المضمر الداخلي الذي تقوم به العضلات الملساء والغدد الداخلية ، أو عضلة القلب ، بمساعدة أجهزة خاصة تكشف عن الانفعال(الموسوعة العربية، مجلد١٢ ، ٢٠١٥).

كما عرّف الانفعال على أنّه مكوّن نزوعي ، ويقصد به الاستجابة البدنية أو اللفظية التي يقوم بها الفرد في أثناء تفاعله مع المواقف البيئية التي يتعرّض لها ، إمّا بالإقدام والإقبال عليها إذا كانت مرغوبة لديه، وإمّا بالإحجام والابتعاد عنها إذا كانت غير مرغوبة لديه (معمرية ، ٢٠٠٥ ، ٤٠).

وعُرّف الانفعال من الناحية النفسيّة بأنّه: حالة تشير إلى الخبرات والأفعال التي تظهر في حوادث ، مثل : الخوف والغضب وسواهما من الانفعالات . وتتميّز الحالات الحادّة من الانفعال بتعطيل الخبرات والفعاليات اليوميّة العاديّة (عاقل ، ١٩٧٩، ٣٩).

كما عُرّف الانفعال من خلال علاقته بالحاجة على أنّه : الأثر النفسي الذي يُحدثه إشباع حاجات الفرد أو حرمانها ؛ وهو ينشأ نتيجة لإثارة الشخص بأيّ حدث سواء كان من خارجه أو من داخله ، بحيث يؤذيه ، أي يهدّده في جسمه أو في نفسه (أسعد ، ١٩٩٦ ، ٢٠٣) .أي أنّ الانفعال حالة إثارة تحدث للكائن الحي نتيجة موقف يتضمّن صراعاً أو توتّراً .

وعُرّف الانفعال من خلال تأثيره في أبعاد الشخصيّة ، على أنّه : حالات داخلية تتّصف بجوانب معرفيّة خاصة ، وإحساسات وردود أفعال فيزيولوجيّة ، وسلوك تعبيري معيّن . وهي تنزع للظهور فجأة يصعب التحكّم بها (شعبان وتيم، ١٩٩٩ ، ٨) .

فالانفعال إذاً : هو حالة وجدانية تنشأ عن مصدر نفسي نتيجة لإعاقة السلوك أو التفكير المعتاد، وهي تشمل الفرد كلّه، وتؤثّر وفقاً لشدتها في كل من السلوك ، والتعبيرات الظاهرة / الخبرات الشعورية ، والوظائف الفيسيولوجية (كايرو دار ، ٢٠١٣).

لذلك يعدّ الانفعال من ناحية تعقيده وتنوّعه وشموله ، أحد أهمّ الخصائص التي تميّز الإنسان عن الحيوان ، فضلاً عن أنّ الانفعالات من الموضوعات التي تجعل الحياة الإنسانية أكثر حيوية وحرارة . ولنا أن تتخيل حياة إنسانية وعلاقات اجتماعية وروابط أسرية ، خالية من الحبّ والكره والضحك والبكاء ، والغضب والدهشة، والسعادة والحزن؛ إنّها حياة أقرب ما تكون للميكانيكية (شحاتة، ٢٠١٠ ،١٥١) . وذلك لأنّ الانفعال ينشأ في الأصل عن مصدر نفسي ونتيجة لبعض المؤثرات الخارجية أو الداخلية.

وهنا يمكن التمييز في الانفعالات الآنية ، والأكثر ديمومة وانتظاماً ، وهو الأشدّ تأثيراً في سلوك الإنسان ؛ فالفارق الذي يمكن ملاحظته ، هو فارق كمّي يحدّد مقدار الشحنة الانفعاليّة، حيث يكمن الاتجاه الانفعالي وراء كلّ نشاط انفعالي مهما كان مظهره، ويحتّل مكانة مهمّة في التكوين المزاجي للشخصيّة باعتباره عاملاً مشتركاً بين الانفعالات التي تصدر عن الإنسان،.وهو بالتالي معاناة مباشرة تتولّد في حالة معيّنة يُعبّر الإنسان من خلالها عن موقفه في هذه الحالة (كولتشيتسكايا ، ٢٠٠٠ ، ٩). بذلك يكون ظاهرة نفسيّة أكثر تعقيداً، فهو يولد في حالة محدّدة ويحمل مضموناً مميّزاً ، ويرافق بردود فعل تعبيريّة مناسبة.

ثانياً– طبيعة الانفعال وخصائصه:

اتّضح من خلال تعريفات الانفعال بأنّه اضطراب حاد يتميّز بحالة شديدة من التوتّر والتهيّج ، حيث يصبح نشاط الإنسان كلّه مركّزاً حول موضوع الانفعال .

فالانفعال يؤثّر في جميع أجزاء الكائن الحيّ ، فهو يؤثّر في سلوكه الخارجي ، وفي حالته الشعورية . كما يصاحب الانفعال عادة كثير من التغيّرات الفسيولوجية مثل : سرعة خفقان القلب، وازدياد ضغط الدم ، واضطراب التنفس ، وتوقّف عملية الهضم ، وغير ذلك من التغيّرات الفسيولوجية (منتديات عيون العرب ، ٢٠١٤) .

أيّ أنّ الانفعال هو " استجابة متكاملة يصدرها الفرد ، وتعتمد على إدراكه أبعاد المثيرات الداخلية والخارجة التي يتعرّض لها ومعانيها المختلفة ، وتشتمل هذه الاستجابة على عدد من

التغيّرات الوجدانية المركّبة ، وعلى تغيّرات في نشاطات أجهزة الجسم الداخلية (منتدى رياض الجنّة ، ٢٠١١).

وانطلاقاً من هذه التعريف الشمولي ، يمكن تحديد طبيعة الانفعال بالصفات التالية: (حواشين ، ١٩٩٩ ، ١١)

أ–إنّه حالة تغيّر مفاجىء ، تشمل الفرد كلّه ، ولا تتيح له الفرصة للتكيّف الآني مع الموقف الطارىء .

ب–إنّه بطبيعته ظاهرة نفسيّة أو حالة شعوريّة ، يحسّ بها الفرد ويستطيع وصفها ، وهي عادة ما تكون قويّة مصحوبة باضطرابات نفسيّة .

ج–يكون للانفعال في بعض الحالات ، مظهر داخلي عضوي يعمل على تنشيط الكيان العضوي للكائن الحي ، وتجعله في حالة تهيّؤ لسلوك ما . أي أنّ الحالة الانفعاليّة (الشعور الانفعالي) أولاً ، وتليها التغيّرات الفيزيولوجيّة (العضوية).

إنّ كلّ إنسان يعرف من خبراته وتجاربه الخاصة، ما هي الانفعالات والعواطف المختلفة التي يشعر بها بين حين وآخر ، ولكن إذا ما زادت معرفة الناس بانفعالاتهم وعواطفهم ، أصبحوا أكثر فطنة في فهم أنفسهم وفهم غيرهم من الناس، وأصبحوا بالتالي أكثر قدرة في ضبط انفعالاتهم وعواطفهم وفي التحكّم فيها(منتديات عيون العرب ، ٢٠١٤) .

لذلك فإنّ للانفعال خصائص متعدّدة منها : .(ربيع ٢٠١٠، ١٥٢)

–هو استجابة مركبة عند الإنسان .ويعبّر عن خبرة ذاتية . –قد تكون له آثار سلبية وقد تكون لها نتائج ايجابية .

–يصاحَب بتغيرات على الأصعدة النفسية والفسيولوجية .ويسبّب خلخلة في قدرة الإنسان على حفظ توازنه. فبعض الانفعالات سطحية وبعضها الآخر عميقة .

واستناداً إلى ما تقدّم ، يمكن القول : إنّ الانفعالات هي حالات وجدانيّة داخليّة، تحدث للفرد نتيجة مواقف مثيرة ، إيجابيّة أو سلبيّة ، تثير لديه إحساسات تتوافق مع طبيعة الموقف المثار ، وتجعله يتّخذ ردود أفعال بتعبيرات معرفيّة وفيزيولوجيّة وسلوكيّة، قد تظهر فجأة وبدرجة عالية يصعب ضبطها، ثمّ تأخذ في الضعف والخمود ريثما تتلاشى .

ثالثاً–أشكال الانفعال :

استناداً إلى مفهوم الانفعال وطبيعته وتأثيراته ، ميّز الباحثون في علم النفس والتربية ، بين أربعة تصنيفات أساسية من الانفعال ، الأوّل بحسب تأثيره في العمليات العقليّة / الفكريّة ومنعكساتها السلوكية ، والثاني بحسبّ شدّته واتجاهه ، والثالث بحسب فاعليّته، والرابع بحسب اتجاهه ومصدره .

١–بحسب تأثيره العقلي ومنعكساته : صنّف إلى معتدل وشديد :

١/١– الانفعال المعتدل :

هو الخطّ الهادىء من الانفعال الذي يساعد صاحبه في تأدية الوظائف العقلية ، ومنعكساتها السلوكيّة ، بنظام وتنسيق . ولذلك يّعدّ الانفعال المعتدل عاملاً من العوامل الحافزة للحصول على المعرفة ، باعتباره يعمل لتغليب العقل على النزوات والاندفاعات المتهوّرة ؛ أي أنّه يُعبّر عن التوازن الشخصي في تصرّفات الفرد ، الداخلية والخارجية .

٢/١– الانفعال الحادّ :

هو الخطّ الثائر من الانفعال الذي يخرج صاحبه عن حدود النشاط المقبول / المعقلن، من الناحية العقلية والسلوكيّة ، حيث ينشط الجهاز العصبي بطريقة عنيفة وتعسفيّة ، تفقد الشخص القدرة على ضبط النفس والسيطرة الذاتية . ويظهر الأثر السلبي لهذا الانفعال الحاد في الوظائف العقلية ، بصورة واضحة تتجلّى في الأمور التالية : (عدس ، ١٩٩١ ، ٢١)

أ- شلّ التفكير وتشويه الإدراك ، وفقدان المقدرة على حصر الانتباه وتركيزه ، بحيث تضعف المقدرة على التذكّر ، فيسيطر على الشخص المنفعل عامل النسيان الكامل ، فلا يعود يعي ما يقوله أو ما يجب أن يقوله في الموقف المفروض ، ومن أمثلة ذلك : الانفعال الحادّ الذي يصاحب قلق الامتحان .

ب- فقدان الشخص المقدرة على حلّ المشكلات عن طريق الحكمة السليمة ، فتصبح أحكامه كلّها فاسدة ، لا معنى لها ولا جدوى ، حيث يبدو وكأنّه لا يرى الكثير من الحقائق ، ويبتعد عن التفكير المنطقي .ولكنّه يشعر بالندم فيما بعد، على ما فعل في أثناء غضبه ، وحين لا ينفع الندم .

ج- لجوء الشخص الثائر (المنفعِل) إلى أسلوب بدائي في تصرّفاته ، غير مهذّب، يعتمد على الهجوم والعداء واستخدام الصياح والمكابرة ،من دون رادع .

د- وأخيراً ، لا يرى الغاضب / الثائر (المنفعِل) في مناقشة خصمه سوى عيوب هذا الخصم ، متجاهلاً تلك الصفات التي يمكن أن تجعله أكثر تفاعلاً في التعامل معه.

وهكذا يتّضح أنّ العوامل الفكريّة / المعرفيّة ، تُسهم إلى حدّ كبير في تنمية الانفعالات وتهذيبها، وتعديل مظاهرها . ونجد في المقابل مدى تأثير الانفعالات (المعتدلة والحادة) في العمليات العقلية والسلوكية ، إيجاباً أو سلباً ، ولا سيّما في التفكير والإدراك والمحاكمة ، واتخاذ المواقف المناسبة .

٢-بحسب الشدّة والاتجاه ، صنّف في أربع ثنائيات :

١/٢-الانفعالات البسيطة والمركبة :

-الانفعالات البسيطة :

هي تلك الانفعالات القائمة بذاتها والمحدّدة مثيراتها ، مثل: الخوف من المباراة ، أو الغضب من الخسارة ، أو الفرح بعد الفوز .

- أمّا الانفعالات المركبة :

فهي تلك الانفعالات المعقّدة في تكوينها ، حيث تقوم على امتزاج انفعالين أو أكثر من مركب انفعالي واحد . مثل الغيرة الناجمة عن مجموعة من الأسباب ، أو الدهشة من موقف يتضمّن مجموعة من المثيرات غير الواضحة في الموقف التنافسي.

٢/٢- الانفعالات الإيجابية والسلبية :

تتمثّل الانفعالات الإيجابية ، بالفرح والسرور والسعادة، والنجاح والمكسب ، وتحقيق الهدف وغيرها. وتتمثّل الانفعالات السلبية ، في استجابات الحزن والخوف والقلق، والغضب والإزعاج وغيرها .

٣/٢-الانفعالات القوية والضعيفة :

الانفعالات القوية ، هي تلك الاستجابات التي تتميّز بالاستثارة العالية، وتظهر في صورة تغيّرات فسيولوجية ، ومظاهر خارجية على درجة عالية من الشدّة والوضوح. أمّا الانفعالات الضعيفة ، فهي تلك الاستجابات التي تتميّز بالاستثارة المنخفضة، ويصعب تحديدها لضعف وضوح أعراضها الفسيولوجية والخارجية.

٤/٢-الانفعالات الميسّرة والمعوّقة :

-**الانفعالات الميسّرة** ، هي تلك الانفعالات المعتدلة والمناسبة الشدّة ، بصرف النظر عن كونها إيجابية أو سلبية ، وهي التي تساعد الرياضي في التفكير الصحيح وبذل الجهد المطلوب، لمواجهة المواقف التنافسيّة وتحقيق الأهداف.

-**والانفعالات المعوّقة** ، هي تلك الانفعالات التي تتّصف بالشدّة العالية ، فتؤثّر سلبيّاً على العملية العقلية للرياضي ، الأمر الذي يؤدّي إلى ارتباك أدائة وفقده القدرة على المواجهة الصحيحة للموقف التنافسي (السلطاني ، ٢٠١٤) .

٣-بحسب الفاعليّة ، صنّف إلى انفعالات بناءة وأخرى هدّامة :

١/٣- االانفعالات البنّاءة :

تسهم في زيادة نشاط الجسم الإنساني وحيويته ، وتحفز فعاليّة حياته النفسيّة . ومن أمثلتها : (الحبّ والبهجة والإلهام والإعجاب البالغ) . وكلّها تفجّر لدى الإنسان الطاقات الخلاّقة والمقدرة الفائقة على العمل والانتعاش ، والانطلاق الكلّي .فكم جعل العشق (الهوى) صاحباً متأهّباً يستطيع أن " يزيح الجبال من مكانها " كما يقولون .

٢/٣- الانفعالات الهدّامة :

هي التي تثقل كاهل الإنسان ، وتحدّ من نشاطه وتشتّت طاقاته ، لأنّها تنشأ عن نزاع بين الذات والناس الآخرين ، أو بسبب فشل متكرّر وإخفاقات في العمل ، حيث تشكّل الصعوبات التي يواجهها المرء في حياته ، أشدّ الخطر في تكوين هذا النزاع .

فهذه الصعوبات تولّد في داخل الإنسان سلسلة من الحالات الانفعالية التي تعكّر النفس، وتضعف مقدرة الإنسان على العمل ، وتقيّد طاقاته وتَحدّ من فاعليتها في المواجهة المطلوبة (كولتشيتسكايا ، ٢٠٠٠ ، ١٨) . وهذا يعطي التربية الانفعالية / الوجدانيّة أهمية كبيرة في تنمية الانفعالات وتوجيهها الوجهة السليمة ، فتجعل الشخص قادراً على التصرّف المناسب في المواقف المختلفة.

٤- بحسب الاتجاه والمصدر ، تضمّن الانفعال في التصنيفات الأربعة الآتية: (السلطاني ، ٢٠١٤)

١-انفعالات إيجابية:

هي الانفعالات التي تعمل على زيادة الحيوية والنشاط، والطاقة والحماس،كما تعمل على زيادة ضربات القلب وضغط الدم . ومن هذه الانفعالات الحبّ والسرور والحنين ، وتكون شدتها مرتفعة ونتائجها حميدة بالنسبة للصحّة النفسية والجسمية.

٢- انفعالات :

هي الانفعالات التي بعث التعاسة ، وتكون شدّتها ضعيفة وتعمل على التقليل من النشاط والحيوية مثل :الكره والضجر ، ونتائجها غير حميدة بالنسبة للصحة النفسية والجسمية.

٣- انفعالات فطريّة:

هي انفعالات تظهر مبكرة في حياة الفرد ومثيراتها بسيطة، وهي أوليّة لا يمكن ردّها إلى أبسط منها مثل: الخوف والحزن.

٤- انفعالات مكتسبة:

تظهر في وقت مُتأخر نسبياً من حياة الفرد، وهي مركّبة من انفعالات عدّة ، كالإزدراء الذي يمكن اعتباره مزيجاً من الغضب والاشمئزاز، والغيرة التي تتألّف من الغضب والخوف والشعور بالنقص وحبّ التملك. ومن الانفعالات ما هو منشّط كالفرح والغضب، ومنها ما هو مثبط كالحزن والاكتئاب.

ولا بُدّ من الإشارة إلى أنّ ثمّة فروقاً بين الأفراد في الاستجابات الفيزيولوجية تجاه انفعالات بعينها؛ فقد يختلف الشعور بالقلق والغضب والسعادة من شخص إلى آخر ، حيث أنّ الناس يختلفون بصورة ملحوظة في كلّ نوع من أنواع ردود أفعالهم الفيزيولوجية وقوّتها تجاه الانفعالات المختلفة ، وذلك تبعاً لشدّة المثير ومدى استعداد الشخصيّة للتعامل معه . وهذا كلّه يكتسب من خلال التربية.

رابعاً- مظاهر الانفعال:

تعدّ الصدمات الانفعالية من أهم الأسباب التي قد تصيب الفرد ،لأنّ الانفعال المكبوت أو الهائج ، لا بدّ له من مخرج يظهر في صورة أمراض جسمية أو نفسية .

إنّ العوامل التي تثير الانفعال ، تؤدّي في نهاية الأمر إلى بعض الأمراض المزمنة،كارتفاع ضغط الدم أو الربو أو قرحة المعدة ، وغير ذلك من الأمراض ذات المنشأ الجسمي والنفسي ، والتي تعرف بالأمراض السيكوسوماتية. وأخيراً إذا لم نمكّن انفعالاتنا من التعبير الظاهر عن نفسها بصورة مناسبة ، فإنّ أجسامنا تتولّى التعبير عنها ظاهرياً في صورة أمراض نفسية وجسمية(الربيعي وإبراهيم، ٢٠١٢). فلا يجد المصابون بهامخرجاً أو متنفّساً يخفّف ما لديهم من توتّر واضطراب ،كالفرد الذي لا يستطيع الهرب في حالة الخوف أو الدفاع في حالة الغضب .

لذلك يُصنّف الأفراد بحسب مظاهر الإضطرابات الإنفعالية إلى فئتين:

١-فئة الأفراد ذوي الإضطرابات الإنفعالية البسيطة والمتوسّطة:

تتجلّى مظاهر الإضطرابات الإنفعالية عند هذه الفئة التي تشكل غالبية الأفراد المضطربين انفعالياً، في عدد من المظاهر منها: العناد المستمرّ ، عدم الطاعة ، المشاجرة مع الآخرين ، إيذاء الآخرين ، التهرّب من تحمّل المسؤولية ، الغيرة المبالغ فيها ، جذب انتباه الآخرين ، سرعة التشتّت والانتياه ، زيادة أحلام اليقظة .

٢-فئة الأفراد ذوي الإضطرابات الإنفعالية العاليّة :

تتجلّى مظاهر الاضطرابات الانفعالية عند هذه أفراد هذه الفئة في : المزاج الحادّ ، سرعة الغضب ، الميل إلى القيادة والسيطرة ، النشاط الزائد ، الخجل الشديد ، الانطواء وسرعة الانسحاب من المواقف ، القلق الزائد ، الحزن والكآبة ، الكسل الزائد (الجزاف، ٢٠٠٧).

ويُميز برينز (Prinze,2004) حقيقتين أساسيتين في موضوع الإنفعالات، الأُولى تتعلّق بالصيغة التعبيرية للإنفعال، ويرى فيها وجود علاقة وثيقة بين الإنفعال وجسم الإنسان، إذ يصاحب الإنفعال دائماً تغيّرات فسيولوجية في الجسم. والحقيقة الثانية ترتبط بمحتوى الإنفعال.

ويمكن تقدير الانفعالات وتمييزها من خلال الأبعاد الآتية:

-**الطابع الوجداني:** وهو ما بين السرور والحزن.

-**درجة الشدّة:** التي تتمثّل في الانفعال المنخفض، والمتوسط، والمرتفع.

-**مدى الاستمرارية:** حيث تختلف الاستجابة الانفعالية في الفترة التي تستغرقها.

-**مدى البساطة أو التعقيد:** قد تكون الانفعالات المثارة في موقف معين بسيطة أو متداخلة، ويصعب الفصل بينهما .(كايرو دار ، ٢٠١٣).

وقد أوضحت الدراسات أنّ الأفراد الأسوياء يتميّزون بالقدرة على التحكّم في انفعالاتهم وعدم التمادي فيها ، لذلك يتميّزون بالصحة الجسمية والنفسية الجيدة، بينما الأفراد الذين ليس لديهم قدرة التحكّم ، فإنّ انفعالاتهم تتّسم بالشدّة والحدّة ، وهذا ما يعرّضهم دائمًا للأمراض النفسية والجسمية .

خامساً- مكونات الانفعال :

تتألّف الانفعالات كالظواهر النفسية الأُخرى ، من مزيج أَو خليط من مكوّنات مختلفة في أنواعها ودرجتها، وهي: (السلطاني ،٢٠١٤).

١-**المكونات البيولوجية:** وتشمل العوامل الوراثية أو الجينات، والعوامل العصبية ، وإفرازات الغدد الصم.

٢-**المكونات المعرفية:** وتتضمّن الجوانب المعرفية، كاللغة أو الإشارات اللفظية، وغير اللفظية كلغّة الجسد، والإدراك، والذاكرة، والجوانب غير المعرفية كالدافعية.

٣-**المكونات البيئية:** وتتضمّن العوامل المادية والاجتماعية المحيطة.

وقد بينّت الدراسات أنّ تحليل أية حالة انفعالية ، يوصل إلى ثلاثة مكوّنات تتكامل معاً ، وتحدّد نوع تلك الحالة وشدّتها . وهذه المكونات هي : المكونات الذاتية والمكونات الفسيولوجية، والمكونات الخارجية التعبيرية :

-المكونات الذاتية :

تتألف من الخبرات الشعورية والعناصر المعرفية . ويقصد بالخبرة الشعورية تلك المشاعر التي يشعر بها الشخص المنفعل ، ويستطيع التعبير عنها بعد تأمّلها أو استبطانها، كأن يصف حالته في أثناء الفرح بالدفء والتهيج والانشراح ، أو أن يصف حالته في أثناء الغضب بالتوتّر والرغبة في تحطيم الأشياء. أمّا العناصر المعرفية فهي مجمل تلك الأفكار عند الشخص المنفعل والمتّصلة بالموضوع الذي أثار انفعاله ، إلى جانب إدراكه للتغيّرات المختلفة التي تحدث له ، وتحليله لتلك المشاعر التي يشعر بها وفهمه لها.

-المكونات الفزيولوجية :

يقصد بها التغيّرات الفزيولوجية التي تحدث خلال الحالة الانفعالية، ويمكن الكشف عنها بوساطة أجهزة معينة مثل : أجهزة ضغط الدم ، معدّل ضربات القلب ، توصيلة الجلد ، معدّل التنفس ، حرارة الجسم ، التغيّرات الكيميائية في الدم، التوتّر العضلي . ويمكن للشخص المنفعل أن يشعر ببعضها مثل :خفقان القلب أو جفاف الفم أو التعرّق أو احمرار الوجه وتوتّر الجسم .

٦-المكونات الخارجية التعبيرية :

هي التعبيرات الوجهية والإيماءات والإشارات المختلفة غير اللفظية، التي تبدو على وجوه الأشخاص في أثناء انفعالهم ، فضلا عن الحركات والأوضاع البدنية والألفاظ التي تصدر عنهم . وهي عناصر مهمّة في التعبير الانفعالي وتشخيص نوع الانفعال.

فالانفعالات هي نتاج تفاعل بين المكونات البيولوجية والنفسية والبيئية، المختلفة في نوعها وشدّتها. ولذلك فإنّ الفروق في الانفعالات من حيث أنواعها وشدتها ودرجتها، ناتجة عن الاختلاف في المظاهر التعبيرية بين هذه المكونات الثلاثــة.

وثمّة من يحصر هذه المكونات في جانبين أساسيين هما :

١-المشاعر الذاتية :

هي المشاعر الشخصيّة التي يشعر بها الفرد في مواجهة موقف أو حدث معين، مثل: الغضب والسرور ، والحب والكراهية والحزن . ويستدلّ على المشاعر الذاتية من خلال التقارير اللفظية التي يذكرها الأفراد عن أنفسهم ، كأن يقرّر الفرد لفظياً أنّه يشعر بالخوف أو بالتوتّر أو بالحزن أو بالسعادة ، وغير ذلك من الانفعالات.

٢-الاستجابات الموضوعية :

يقصد بالاستجابات الموضوعية للانفعال : تلك الاستجابات التي يمكن قياسها وتحديدها، بعيداً عمّا يقرّره الفرد عن نفسه ، وبعيداً عن التحيّزات الشخصية سواء لدى الفرد أو لدى الباحث الذي يقوم بدراسة الانفعال .

ومن أمثلة الاستجابات الموضوعية التي يمكن قياسها والاستدلال على الانفعال من خلالها: تسجيل النغيّرات الداخلية في الجسم مثل: تسجيل ضغط الدم وضربات القلب والتنفس ، من خلال معدّلات الشهيق والزفير ، والرسم الكهربائي لنشاط المخّ في لحظة الانفعال(منتدى رياض الجنّة ، ٢٠١١) . كما يمكن أيضاً ملاحظة التغيّرات التي تطرأ على مظهر الفرد وعلى ملامحه الخارجية مثل : التكشير والابتسام وجحوظ العينين ورعشة اليدين .. وغير ذلك من الملامح التي تعبّر عن الانفعال .

سادساً- مراحل تكوين الانفعال:

يمرّ السلوك الانفعالي كغيره من أنواع السلوك التي يكتسبها الفرد ، بمراحل مُتداخلة ومُتكاملة بعضها مع بعض، بحيث تؤدّي إلى سلوك معيّن ، قد يكون إيجابياً وقد يكون سلبيّاً ، تبعاً للعوامل التي تؤثّر في تشكيل السلوك .

ويمكن إجمال هذه المراحل ، على النحو الآتي : (السلطاني ، ٢٠١٤)

١-**مرحلة الإدراك والتقدير**: تمثّل إدراك الموقف المثير للانفعال. إصدار الفرد حكماً على المثير ، إذا كان المثير للخوف أو السرور.

٢- **مرحلة الإنفعال**: نتيجة لإدراك الفرد للمثير وتقديره أو تقييمه له ، يتولّد لديه ميل إلى الإقدام عليه أو الإحجام عنه.

٣-**مرحلة التعبير**: وفي هذه المرحلة تحدث التغيّرات الفسيولوجية الداخلية التي تسهم في تهيئة الإنسان للعمل، بما يلائم طبيعة الموقف المثير للإنفعال.

٤-**مرحلة العمل**: في هذه المرحلة يقوم الإنسان بالعمل الذي هيأته تلك التغيّرات الفسيولوجية مثل :الهجوم أو الهرب أو الإقدام ، أو الابتسام في أثناء السلام على الآخر.

وترتبط الانفعالات بعمليتي الإحساس والإدراك، إذ لا يمكن أن ننفعل ما لم نحسّ بالمصادر المسببّة للانفعال. فنحن نحسّ أولاً بمسببات الانفعال، ثمّ نعطي تفسيراً معرفيّاً لها ، ومن ثمّ ننفعل بالخبرات الانفعالية المتراكمة لدينا، حيث تؤدّي هذه الخبرات دوراً في تحديد نوع الإنفعال لدينا ودرجة شدّته.

سابعاً- الانفعال والذكاء الانفعالي:

يعدّ مفهوم الذكاء الانفعالي مفهوماً حديثاً على التراث السيكولوجي/ النفسي ، وما زال يكتنفه بعض الغموض ، إذ أنّه في يقع في منطقة التفاعل بين النظام المعرفي والنظام الانفعالي.

ولذلك انقسمت التعريفات عن الذكاء الانفعالي إلى مفهومين :

-المفهوم الأول:

هو أكثر تحفّظاً ، إذ يعرّف الذكاء الوجداني بأنّه : القدرة على فهم الانفعالات الذاتية والتحكّم فيها ، وتنظيمها وفق فهم انفعالات الآخرين ، والتعامل في المواقف الحياتية وفق ذلك . فيعرّفه ماير وسالوفي (Mayer & Salovey ,1990) بأنّه القدرة على فهم الانفعالات الذاتية

للآخرين وتنظيمها، للرقي بكلّ من الانفعال والتفكير . فالذكاء الانفعالي يميّز الأفراد الذين يحاولون التحكّم في مشاعرهم ومراقبة مشاعر الآخرين ، وتنظيم انفعالاتهم وفهمها ، ويمكّنهم ذلك من استخدام استراتيجيات سلوكية للتحكّم الذاتي في المشاعر والانفعالات. وأنّ مرتفعي الذكاء الانفعالي يحتمل أن يكون لديهم القدرة على مراقبة انفعالاتهم ومشاعرهم والتحكّم فيها والحساسية لها ، وتنظيم تلك الانفعالات وفق انفعالاتهم ومشاعر الآخرين.

-المفهوم الثاني:

يعرّف الذكاء الانفعالي بأنّه: مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتّع بها الفرد واللازمة للنجاح المهني وللنجاح في الحياة . ويعطي كولمان (Golman 1995) مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي تميّز مرتفعي الذكاء الانفعالي وتشمل: الوعي الذاتي ، والتحكم في الاندفاعات ، والمثابرة، والحماس والدافعية الذاتية ، والمشاركة العاطفية ،والمهارات الاجتماعية. وأنّ انخفاض تلك المهارات ليس في صالح الفرد أو في نجاحه المهني (قاسم ، ٢٠١١) .

وبناء على هذين المفهومين ، فإنّ مكوّنات الذكاء الانفعالي تتمثّل في: المهارات المتعلّقة بالسلوك الأخلاقي، والتفكير وحلّ المشكلات، والتفاعل الاجتماعي، والنجاح الأكاديمي، والعمل، والعواطف والسلوكيات التي تتعلّق بالاهتمام بالآخرين ومشاركتهم، وتقديم المساعدة لهم ، وتكوين السلوكيّات المطلوبة للأعمال الخيريّة والتسامح، والرغبة في اتباع النظم والقوانين الاجتماعيّة.

ثامناً-العوامل المؤثرة في نمو الانفعالات:

إنّ أسباب الخوف والقلق والغضب بالنسبة للإنسان كثيرة ، وقد يكون سبب الخوف في العادة واضحاً ومباشراً ، أمّا عندما يكون الموقف غامضاً وأنّ الفرد لا يدري أو أنّه غير متأكد ممّا سيحصل، فإنّه يشعر بإحساس من الغموض ، وبالتالي يتحوّل هذا الإحساس إلى قلق، ويكون القلق أحد الانفعالات الناتجة عن الإجهاد ، وهو عامل أساسي في الاضطرابات النفسية المختلفة .

كما أنّ أسباب غضب الإنسان كثيرة ، وتختلف بحسب خصائصه النفسية وعمق إيمانه، وبحسب المواقف وشدّتها ، والمرحلة العمرية والجنس.فالمريض أسرع غضباً من السليم ، والمرأة أسرع غضباً من الرجل، والصبي أسرع غضباً من الرجل الكبير، والشيخ الضعيف أسرع غضباً من الكهل، وذو الخلق السيء والرذائل القبيحة أسرع غضباً من صاحب الفضائل(الربيعي وإبراهيم، ٢٠١٢).

فثمّة عوامل تتضافر في ظهور الانفعالات وتطوّرها ، وتصل إلى صيغ انفعالية وأنواع مختلفة ، وهذه العوامل هي :

١-النمو الطبيعي أو النضج :

تبدأ انفعالات الطفل بحالة انفعالية تدعى (الاهتياج العام) ثم تتميّز بعد شهور قليلة إلى الابتهاج والضيق بسبب العوامل الوراثية ، وعند جميع الأطفال وعلى اختلاف المستويات الحضارية والبيئية ، فضلاً عن أنّ السلوك الانفعالي يبدأ في سنّ معيّنة ، على الرغم من اختلاف البيئات ومن دون توافر الفرصة الكافية لتعلّمه ، حيث تظهر التعبيرات الانفعالية لدى جميع الأطفال سليمي الحواس وفاقدي السمع والبصر في عمر واحد.

٢-العوامل الفزيولوجية :

تتمثّل في تأثيرات الجهاز العصبي المحيطي بقسميه :(السمبثاوي) الذي يحفّز أنماط السلوك المرتبطة بحالات الطوارئ كما في حالات الانفعال ، و(الباراسمبثاوي) الذي يتعلّق بأنماط السلوك المرتبطة بالأحوال الاعتيادية مثل : الظروف التي لا تستدعي الانفعالات (منصور وآخرون ١٩٧٨، ١٤٨).

٣-التعلّم : ثمّة طرائق ثلاث لتعلّم الاستجابة الانفعالية لمواقف معينة باعثة على الاستثارة وهي :

٣/١-الاقتران الشَرطي :

يربط الطفل بين مثير محايد بمثير آخر لديه قوّة استدعاء الانفعال ، ليكون للمثير المحايد قدرة استدعاء الاستجابة الانفعالية نفسها ، بعد عملية الاقتران الشرطي . وتجربة /واطسن/ الشهيرة في جعل أحد الأطفال ممّن لا يخافون من الفأر الأبيض (يتعلّمون) الخوف منه ، هي نموذج لتأثير عملية الاقتران الشرطي في تعلّم الانفعالات.

٣/٢-المحاكاة والتقليد :

من السهل ملاحظة أنّ الأطفال الصغار في سنّ سنتين ، يلجأون إلى تقليد سلوك الكبار المحيطين بهم ، والاستجابة للمواقف الانفعاليّة بطريقة استجابة الكبار نفسها . ولاحقاً يقلّد الأطفال بعض النماذج السلوكية التي يرونها في برامج التلفاز(دافيدوف ١٩٨٣ ، ٢٠٣).

٣/٣-الفهم :

نحن نخاف من بعض المنبهات إذا فهمنا وجه الضرر أو الخطورة الكامنة فيها ،كما في الخوف من الأسلاك الكهربائية، أو الحيوانات المفترسة ، أو الأسلحة النارية (منصور وآخرون، ١٩٧٨ ، ١٥٧). فالتعلّم يؤثّر في السلوك الانفعالي من ناحية مثيرات الانفعال، وطرائق التعبير المناسبة عنه والسيطرة عليه.

مصادر الفصل الثاني ومراجعه

- أسعد ، يوسف مخائيل (١٩٩٦) سيكولوجية العاطفة ، المؤسّسة العربية الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة .

- الجزاف ، حصّة (٢٠٠٧) الاضطرابات الانفعالية –الجمعية البحرينية لملازمة داون ،

www.b-dss.org/Down/main/workshop/pld=211

- حواشين ، مفيد نجيب (١٩٩٩) النمو الانفعالي عند الطفل ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمّان .

- دافيدوف ، ليندا (١٩٨٣) مقدمة في علم النفس ، دار مكجروهيل ، القاهرة،

www.qv.edu.qa/../psyc-20f-introd

- روبينز ، بام ؛ سكوت ، جان (٢٠٠) الذكاء الوجداني ، ترجمة : صفاء الأعسر و علاء الذين كفافي ، دار قباء للطباعة النشر والتوزيع ، القاهرة .

- شاذلي ، ليلي (٢٠١٠) الانفعالات والحاجة والسلوك الإنساني ، جامعة بابل ، العراق .

- شحاتة ، محمد ربيع (٢٠١٠) أصول علم النفس ، ط١ ، القاهرة .

-شعبان ، كاملة الفرح و تيم ، عبد الجابر (١٩٩٩) النمو الانفعالي عند الطفل ، دار صنعاء للنشر والتوزيع ، عمّان .

- عاقل ، فاخر (١٩٧٩) معجم علم النفس ، دار العلم للملايين ، بيروت .

- عدس ، عبد الرحمن (١٩٩٧) دور العاطفة في حياة الإنسان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمّان .

- كايرو دار (٢٠١٣) علم النفس – الباب الثاني – الانفعالات ، www.cairodar.com

–كولتشيتسكايا ، ي ، إ (٢٠٠٠) تربية مشاعر الأطفال ، ترجمة : عبد المطلب أبو سيف، منشورات دار علاء ، دمشق .

– معمرية ، بشير (٢٠٠٥) علم النفس ، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية ، عدد (نيسان وأيار وحزيران) جامعة الحاج الخضر ، باتته –الجزائر .

– منتدى رياض الجنّة (٢٠١١) الانفعالات ومكوناتها والتغيرات التي تصاحبها،

Montada.;haledbelal.net

– منتديات عيون العرب (٢٠١٤) الانفعالات في حياتنا اليومية ، 3rbseiyey.com/1469196.html

– منصور ، طلعت وآخرون (١٩٧٨)أسس علم النفس العام ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

– النعمة ، طه والعجيلي، صلاح(٢٠٠٤) مدخل إلى علم النفس، المجمع العلمي،بغداد .

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الثالث–الانفعال والتوافق الشخصي والاجتماعي

مقدمة:

يعدّ النضج الانفعالي شرطاً أساسياً للتوافق الاجتماعي السوي والصحة النفسية السليمة، فاضطراب الصلات الاجتماعية والعلاقات الإنسانية مرهون في المقام الأول باضطراب الحياة الانفعالية ، بل إنّ النجاح والفشل في الحياة يتوقّف إلى حدّ كبير على عوامل انفعالية . فأغلب الذين يلجأون إلى العيادات النفسية يعانون من اضطرابات انفعالية كالعجز عن ضبط مستوى الغضب أو القلق الشديد ، من أشياء تافهة أو غيرة مستبدة أو مخاوف شاذة أو اكتئاب مقيم .

ويتوقّف النضج الانفعالي على عوامل عدّة ، منها ما هو وراثي ومنها ما هوواجتماعي ؛ فمن العوامل الوراثية سلامة الجهازين العصبي والغددي الهرموني ، ومن العوامل الاجتماعية تربية لا تسرف في كبح الطفل أو تدليله أو تخويفه ، وتعلّمه كيف يسوس مشاكلاته ويعالجها من دون أن يطلق العنان لانفعالاته ، وكيف يتصرّف تصرّفاً سليماً في مواقف الحرمان والإخفاق (كايرو دار ، ٢٠١٣) .

والواقع إنّ عدم النضج الانفعالي هو سمة مشتركة بين المصابين بأمراض نفسية وأمراض عقلية، والنضج الانفعالي هو مرتبة لا يصلها أغلب الناس حتى أولئك الذين بنضج في أجسامهم وعقولهم .

أولاً– العلاقة بين الدافع والانفعال:

ثمّة علاقة وثيقة بين الانفعالات والدوافع ، فالدوافع تعتمد على الانفعالات ، وتستمدّ منها الطاقة التي تحوّلها إلى سلوك يسهم في إرضاء الدوافع، أمّا الحرمان من إشباع الدافع فيصاحبه انفعال مكدّر ، وإرضاء الدافع يصاحبه انفعال سارّ . فتذوّق الفرد طعم الخبرة الانفعالية السارّة تشجّعه على مزيد من مواصلة الجهد، والخبرة الانفعالية المكدّرة تعلّمه تجنّب المواقف التي أدّت إلى مثل هذه الخبرة (شاذلي ، ٢٠١٠). وقد دأب بعض علماء النفس على دراسة العلاقة بين المفهومين بسبب التداخل الشديد بينهما .

وتتجلّى العلاقة بين الدوافع والانفعالات من خلال الأمور الآتية : (منصور وآخرون ١٩٧٨، ١٤٤) (ربيع ٢٠١٠ ، ١٥٥).

-يحدث الانفعال حين يرضى أحد الدوافع أو يشبع فجأة ، ومن غير انتظار أو بصورة غير متوقّعة كما في حالة الفوز بجائزة يانصيب .

-يحدث الانفعال حين يعاق الدافع عن الإشباع ، كما في حالة الغضب عند الأطفال عندما يمنعون من اللعب .

-تعدّ الدوافع والانفعالات قوى محرّكة للسلوك وموجّهة له .وهي فطريّة في الأساس، ولكن طريقة التعبير عنها وتصريفهما يتمّ اكتسابهما من البيئة الإنسانية .

-يرتبط كل من الدوافع والانفعالات بمبدأ حفظ التوازن ، فعدم إشباع الدافع يسبّب اختلال في توازن الفرد، وتسبّب الانفعالات المتطرّفة ت الحالة ذاتها .

وهكذا تبدو العلاقة بين الدوافع والانفعالات علاقة دائرية ، حيث يؤدّي حدوث أحدهما إلى حدوث الآخر ؛ فإشباع الدافع يحدث انفعالاً إيجابي ، بينما تؤدّي إعاقة إشباع الدافع إلى ظهور انفعال سلبي .

فكلّما زادت قوّة الدافع ، كثر احتمال صدور الاستجابات الانفعالية على النحو الآتي: (شاذلي ، ٢٠١٠)

-**قوّة الدافع** : إنّ اللاعب المهتمّ بالفوز بالمباراة ينتابة القلق على نتيجتها قبل بدايتها . وقد يستمرّ هذا الانفعال حتى اللحظات الأولى من المباراة ، وتتناسب شدّة هذا القلق أو الخوف على النتيجة ، مع الدرجة التي يكون عليها اهتمامه بنتيجة المباراة .

-**إحباط الدافع** :إنّ عدم إشباع الدافع هو موقف مثير للاستجابة الانفعالية السلبيّة ؛ فخسارة المباراة التي كان يأمل منها اللاعب تحقيق مكانة رياضية يسعى إليها ، ينتج عنها موقف إحباط

للإشباع المأمول . وهذا موقف مهمّ يثير لدى اللاعب انفعال الغضب أو الحزن أو القنوط ، أو غيرها من الانفعالات السلبيّة .

-**إشباع الدافع** :يعدّ إشباع الدافع موقفاً مثيراً للاستجابات الانفعالية الإيجابية ؛ فالفوز بالمباراة التي كان يأمل اللاعب منها تحقيق المكانة الرياضية ،هو بمنزلة موقف إشباع للحاجة ، وهذا الموقف يثير لدى اللاعب انفعال الفرح والسعادة .

وبذلك يكون الانفعال منشّطاً للدوافع ، حيث تساعد بعض الانفعالات في إثارة دوافع الفرد وتنشيط سلوكه في آن واحد ؛ فمشاعر الغضب قد تولّد الرغبة في إيذاء الآخر والتصرّف بعدوانية ، بينما تثير مشاعر التملّك قد تستثير مشاعر السرقة والسطوّ.

ويمكن توضيح الصلة الوثيقة بين الانفعالات والدوافع ، والتمييز بينهما بالمثالين الآتيين :

مثال ١: الطعام كمنبّه خارجي، قد يُحرّك دافع الجوع إذا كان الشخص جائعاً فعلاً، أمّا إذا كان الشخص شبعاناً فالطعام لا يكون له أي تأثير.

مثال ٢: الحرمان من إشباع دافع الجوع يصحبه انفعال وتوتّر، يستمدّ الكائن الحيّ من هذا الانفعال طاقة تساعده في القيام بسلوك ، وهو البحث عن الطعام حتى يجده، وبالتالي يتمّ إشباع دافع الجوع (كايرو دار ، ٢٠١٣) .).

فالانفعالات والمشاعر والعواطف كلّها ، لها قيمتها وأهميتها في الحياة . فلدى أي فرد نمطان من الانفعالات : انفعالات إيجابية (سارة ومفرحة) وانفعالات سلبية (مكدّرة ومحزنة) ينبغي إظهارها في موقعها المناسب . فالحياة التي تتّسم بالسواء هي الحياة التي تتّسم بالتوازن . وقد قال أرسطو في ذلك : " إنّ ما نسعى إليه هو العاطفة المناسبة " ، أي مشاعر تناسب الموقف (معمرية ، ٢٠٠٥ ، ٤٦) . وهذا يعني أنّ إحداث توازن في المشاعر الإيجابية والسلبيّة ،يحقّق الشعور بالرضى وتحسين واقع الحالة الشخصيّة والاجتماعيّة للفرد.

ثانياً– مفهوم التوافق الشخصي وطبيعته:

تتعدّد مجالات التوافق بحسب طبيعته ومصادره ، فهناك التوافق العقلي والتوافق البيئي ، والتوافق المهني ، والتوافق الدراسي ، وغيرها ممّا له علاقة بمواقف الحياة التي يعيشها الفرد ، ومتطلبات التكيّف معها . ويتفق معظم الباحثين في التربية وعلم النفس ، على أنّ المجالين الأساسيين للتوافق هما: المجال الشخصي والمجال الاجتماعي ، وتندرج المجالات الأخرى في إطار أحد هذين المجالين أو في كليهما .

فالتوافق الشخصي يتعلّق بالتنظيم النفسي الذاتي الذي يحقّق للفرد الرضا عن النفس ، وعدم كرهه لها أو النفور منها ، أو السخط عليها. أي أنّ الفرد يتقبّل ذاته كما هي ، وبجوانبها كافة . ويمتلك القدرة على النظر إلى نفسه بشكل واقعي وموضوعي . كما يتقبّل نقاط القوّة والضعف في شخصيته ، على حدّ سواء . وبالتالي العمل على تنمية القدرات والاستعدادات التي يمتلكها ، إلى أقصى حدّ يمكن الوصول إليه (القذافي ، ١٩٩٨ ، ١١٢) . أي أنّ التوافق الشخصي هو قدرة الفرد على التوفيق بين دوافعه المتعدّدة، وأدواره الاجتماعيّة التي تصدم بهذه الدوافع ، من أجل التخلّص من مظاهر القلق والتوتّر ، وتحقيق الرضا الذاتي والشعور بالسعادة .توافقه .

وهكذا تبدو طبيعة التوافق الشخصي ، في أنّها تشكّل العلاقة الجيّدة بين الفرد وذاته، العلاقة القائمة على الرضا عن الذات ، ومعرفة قدراتها وإمكانياتها وطموحاتها ، بما يحقّق التناسق في السلوك وتفادي الصراعات والمواجهات التي تعوّق تكيّف الفرد مع بيئته الاجتماعية . فيحقّق بالتالي الأمن النفسي .

ثالثاً– مفهوم التوافق الاجتماعي وطبيعته:

يوصف الكائن البشري بأنّه كائن اجتماعي بطبعه ، ولا يمكنه أن يعيش بمعزل عن أبناء جنسه ، مهما امتلك من إمكانيات ، مادية كانت أم معنوية . ولذلك فهو محكوم بالحياة الاجتماعيّة التي تتطلّب منه أن يكون متوافقاً مع متطلبات العيش في مجتمعه، من خلال تحقيق

التوازن في علاقاته الاجتماعيّة ، ليستطيع أن يتكيّف مع هذا المجتمع ، ويكون عضواً فاعلاً فيه .

ولذلك يشير مفهوم (التوافق الاجتماعي) إلى قدرة الفرد على تغيير سلوكه ، كي ينسجم مع سلوك الآخرين ، وذلك باتباع التقاليد السائدة والالتزام بالمعايير الاجتماعيّة . وكذلك قدرة الفرد على تغيير عاداته وسلوكاته ، إذا ما واجه مشكلة خُلُقية أو عانى من صراعات نفسيّة تقتضي معالجتها ، كي يتوافق مع الجماعة التي يعيش معها (سلمان ، ٢٠١٠، ٦٨) .

ولذلك يرى أصحاب النظرية الاجتماعية في تفسير التوافق ، أنّ هناك علاقة بين الثقافة وأنماط التوافق ، حيث تؤثّر الطبقات الاجتماعية في التوافق الاجتماعي ؛ فقد بيّنت الدراسات أنّ ذوي الطبقات الدنيا ينظرون إلى مشكلاتهم من زاوية فيزيقية / مادية، ويقللّون من ميلهم إلى لعلاج المعوقات النفسيّة . وعلى العكس من ذلك ، فإنّ ذوي الطبقات العليا والراقية يصوغون مشكلاتهم بطابع نفسي ، ويظهرون ميلاً قليلاً إلى معالجة المعوقات الفيزيقية ,Kuol, 1978) (240.أي أنّ التوافق الاجتماعي ، يتطلّب الالتزام بثقافة المجتمع التي يتشرّبها الفرد في عملية التنشئة الاجتماعيّة ،بكلّ ما تحمله هذه الثقافة من قيم وجدانية وأخلاقية وإنسانية ، تحدّد أساليب التعامل بين أبناء المجتمع .

فالتوافق الاجتماعي إذاً ، يرتبط بالعلاقات بين الذات والآخرين ، حيث أنّ تقبّل الآخرين مرتبط بتقبّل الذات ، ممّا يساعد في عقد صلات اجتماعيّة مُرضية ، تتّسم بالتسامح والتعاون والإيثار ، وتعتمد على ضبط النفس وتحمّل المسؤوليّة ، والاعتراف بحاجة الفرد للآخرين والعمل على إشباع حاجاتهم المشروعة(أحمد ، ٢٠٠٣ ، ٢٢).

وبذلك ينظر إلى التوافق الاجتماعي ، من خلال سلوك الفرد أو الجماعة ، إذ يشير الاتجاه الاجتماعي إلى أنّ الفرد ينقاد إلى الجماعة ، ويطيع أوامرها لمواجهة متطلّبات الحياة اليوميّة ، بقصد الحفاظ على وحدة الجماعة وتماسكها . وهذا يعدّ أسلوباً إيجابيّاً للتوافق الاجتماعي ، بينما يعدّ الخروج عن عن طاعة الجماعة ، ومحاولة الإضرار بها ، مظهراً من مظاهر سوء التوافق الاجتماعي (القذافي ، ١٩٩٨، ١١٣) . وهذا يقتضي أن تكون العلاقات بعيدة عن التواكل ،

أو عدم الاكتراث بمشاعر الآخرين، أي أن يكون هناك تكامل بين الذات الشخصيّة والذات الاجتماعي، ضمن ما يسمّى (الدمج الاجتماعي) أو التكيّف الاجتماعي .

١-التوافق الاجتماعي السوي :

يعني الاعتدال والتوازن في إشباع دوافع الفرد جميعها ، لتلبية حاجاته الأوليّة والثانوية ، وليس إشباع دافع واحد شديد لحاجة ملحّة على حساب دوافع أخرى . فالفرد المتوافق اجتماعيّاً يستطيع أن يواجه الصراعات والعقبات التي تعترضه ، بطريقة بنّاءة يستطيع بوساطتها إشباعاً مناسباً لحاجاته المختلفة .

وهذا يعني وجود قدر من الرضا الواقعي ، يؤدّي على المدى الطويل إلى التقليل ممّا يتعرّض له الفرد ، من الإحباط والقلق والتوتّر، فيتّجه نحو الناس الآخرين ، وهو يشعر بالأمن والانتماء للجماعة ، وإقامة علاقات متبادلة مع الآخرين (عوض ، ١٩٩٦، ٢٠). وهذا ما يحقّق حسن التوافق المبني على التواصل الإيجابي والمباشر ، بين الفرد وبيئته الاجتماعية ، والقدرة على التكيّف مع هذه البيئة ، من خلال الرضا الذاتي والاطمئنان ، والتفاعل الإيجابي مع الآخرين .

٢-التوافق الاجتماعي غير السوي :

يوصف سوء التكيّف الاجتماعي ، بوجه عام ، بأنّه فشل الفرد في التكيّف مع محيطه الاجتماعي ، وإشباع حاجاته ، وتحقيق أهدافه ، أي أنّه يفشل في تحقيق النجاح الاجتماعي الذي يؤهّله ليكون عضواً مقبولاً وفاعلاً في المجتمع .

وقد يكون سوء التوافق حالة مؤقّتة أو دائمة ، تظهر في عجز الفرد وإخفاقه في حلّ مشكلاته اليوميّة ولا سيّما المشكلات الاجتماعية ، إخفاقاً يزيد على ما ينتظره الآخرون منه ، أو ما ينتظره من نفسه .

وغالباً ما يظهر سوء التوافق الاجتماعي في عجز الفرد عن مجاراة قوانين الجماعة ومعاييرها، أو في عجزه عن إقامة صلات اجتماعيّة مرضيّة من الناس الذين يتعامل معهم، سواء كانوا

والديه أم أخوته أم أصدقاءه (طه ، ١٩٨٠ ، ٣٧) . وبذلك يكون الشخص الذي يعاني من سوء التكيّف الاجتماعي ، في معظم الأحيان ، إمّا متمرّداً على المجتمع أو هارباً منه، أو عالة عليه أو عاجزاً عن التكيّف مع متطلّبات العيش فيه .

ويتّخذ سوء التوافق الاجتماعي ، مظاهر متعدّدة ، من أبرزها :

أ–قد يبدو في صورة انحراف طفيف ، أو سلوك مضطرب لا يمكن وصفه بالشذوذ.

ب–قد يبدو في صورة مشكلة سلوكيّة ، كقضم الأظافر أو العاد أو الكذب ، أو التمرّد الشديد ، أو الانطواء على الذات ، كما يحدث للمراهقين .

ج–وقد يبدو في صورة عنيفة جدّاً ، كالأمراض النفسيّة ، أو الانحرافات الجنسيّة ، أو الإدمان على عادات سيئة ، أو الإجرام (عبد الله ، ١٩٩٦ ، ٢٤٥) .

لذلك يكون التوافق الإيجابي ضرورة للتغلّب على الإحباطات والصراعات ، وإشباع الحاجات والدوافع الشخصيّة بطريقة يقبلها الآخرون ، وفق معايير القيم الاجتماعيّة .

فإذا ما تحقّقت هذه الأمور ، يصبح الفرد متمتّعاً بحسن التوافق ، وإذا لم تحقّق له هذه الأمور، فإنّه سيعاني من سوء التوافق بما لا يرضى عنه المجتمع.

رابعاً– العوامل المؤثّرة في التوافق الشخصي والاجتماعي:

إنّ تحقيق الانسجام بين حاجات الفرد ودوافعه من جهة ، ومتطلّبات الحياة الاجتماعيّة من جهة أخرى ، يعدّ العامل الأساسي للتوافق الشخصي والاجتماعي ، وإذا عجز الفرد عن تحقيق هذا النسجام ، فإنّه يفشل في تحقيق التوافق المناسب .

لذلك فإنّ ثمّة عوامل عدّة متداخلة تؤثّر في توافق الفرد ، توافقاً شخصيّاً واجتماعيّاً، ومن أبرز هذه الغوامل : الدوافع ، الحاجات ، معرفة الذات ، ومرونة الاستجابة للمؤثّرات :

١-الدوافع :

يعرّف الدوافع بأنّه حالة داخليّة ، جسمية ونفسيّة ، تثير السلوك في ظروف معيّنة ، وتتواصل حتى تنتهي إلى هدف معيّن . وإذا لم يتحقّق هذا الهدف ، فإنّ الفرد يبقى في حالة من التوتّر والقلق .

لذلك تعدّ دوافع الإنسان الفطرية والاجتماعيّة نحو تحقيق أهدافه ، من العوامل الفاعلة في إحداث التوازن بأبعاده كافة ، ويتوقّف إشباع هذه الدوافع على ما يتوافر للفرد من مهارات وقدرات وأسليب تيسّر له إشباعها بصورة اجتماعيّة . كما يتوقّف أيضاً ، على الفكرة التي يكوّنها الفرد عن نفسه ، وبما يتميّز به من مرونة في مواجهة المواقف الجديدة (عوض ، ١٩٩٦ ، ٥٥). فالدوافع ترتبط ارتباطاً قويّاً بالتوافق ، لأنّ الدوافع لا تنتهي إلاّ بتحقيق مطالبها ، وبتحقيق هذه المطالب يتحقّق نوع التوافق ، الإيجابي أو السلبي ، وذلك بحسب الظروف التي ترافق الدوافع .

٢-الحاجات :

ترتبط الحاجات ارتباطاً وثيقاً بالدوافع ، لأنّ الحاجة تولّد الدافع . والدافع هو الرغبة في إشباع الحاجة بأنواعها المختلفة ، وبالتفاعل بين الحاجة والدافع لتلبيتها ، يتحقّق التوافق بشكل ما . ومن أبرز هذه الحاجات : (سلمان ، ٢٠١٠، ٥٩)

١/٢-الحاجات الفيزيولوجيّة :

هي حاجات الإنسان الأساسيّة التي تمكّنه من الحياة والبقاء ، وتحفظ للجسم توازنه واستقراره ، كالحاجة إلى الطعام والشراب ، والجنس والمأوى .

٢/٢-الحاجات النفسيّة :

هي الحاجات التي تعمل على تحقيق التوازن النفسي وتكامله، كالحاجة إلى الأمن والتقدير والاحترام والإحساس بالحرية ، وإشباع الدوافع والميول والرغبات .

٣/٢-الحاجات الاجتماعيّة :

هي الحاجات الضرورية لتحقيق التوافق الاجتماعي والتكيّف مع الآخرين ، كالحاجة إلى تكوين الصداقات والعلاقات الاجتماعيّة ، والقيام بالواجبات الشخصيّة والاجتماعيّة ، وتحمّل المسؤولية ، والحفاظ على الأخلاق والعادات الاجتماعيّة .

لا شك إنّ إشباع هذه الحاجات أمر ضروري لتحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي، لأنّ عدم إشباعها بصورة طبيعيّة يدفع الفرد إلى البحث عن وسائل أخرى لإشباعها ، قد تكون وسائل منحرفة عمّا هو مألوف ومتعارف عليه . وهذا يتوقّف على ما يمتلكه الفرد من قدرات ومهارات ، اكتسبها وتعلّمها من البيئة الاجتماعية المحيطة .

٣-معرفة الذات وتقبّلها :

إنّ معرفة الذات على حقيقتها ، تعدّ شرطاً أساسيّاً من شروط التكيّف الجيّد ، وبالتالي تحقيق التوافق الإيجابي . وتتضمّن معرفة الذات ، معرفة الفرد قدراته وإمكاناته التي يستطيع بوساطتها أن يشبع رغباته ويحقّق أهدافه . إنّ الفكرة الحسنة التي يكوّنها الفرد عن نفسه ويتقبّلها ويتكيّف معها ، تدفعه إلى العمل الجاد والتوافق مع الآخرين ، كما تدفعه إلى النجاح وتحقيق الأهداف وفقاً للقدرات التي يمتلكها. أمّا إذا لم يتقبّل الفرد نفسه ، فإنّه يتعرّض لإحباطات متعدّدة تجعله يشعر بالعجز والفشل ، ولا سيّما إذا لم تتوافق أهدافه مع قدراته ، الأمر الذي يؤدّي إلى اختلال التوازن في الحياة الانفعالية ، وسوء التوافق (أبو زايد ، ١٩٨٧ ، ٢١٤).لذلك يجب أن تكون أهداف الفرد واقعية وقابلة للتحقيق ، وإلاّ فإنّ الفرد يعجز عن تلبية رغباته وتحقيق أهدافه ، ويترتّب على ذلك ظهور التوتّر والقلق والإحباط ،وعدم قدرة الفرد على القيام بأدواره الشخصيّة والاجتماعيّة .

٤-المرونة في الاستجابة :

يُقصد بالمرونة هنا ، استجابة الفرد للمؤثّرات المستجدّة استجابة ملائمة لطبيعة هذه المؤثِّرات؛ فالشخص الذي لا يتمتّع درجة مقبولة من المرونة ، لا يمكنه أن يتقبّل أي تغيير يطرأ

على حياته ، وبالتالي يكون توافقه غير متوازن ، وعلاقته بالآخرين تعاني من الاضطراب . ولا سيّما إذا ما انتقل من بيئته إلى بيئة أخرى ، يختلف فيها أسلوب الحياة عن الأسلوب الذي مارسه واعتاد عليه . في حين يستجيب الشخص المرن للبيئة الجديدة بشكل ملائم ، وبالتالي يحقّق التوافق الإيجابي بينه وبين بيئته الجديدة (عوض ، ١٩٩٦، ٥٧) .

وهذا يعني أنّ توافق الفرد يكون أكثر سهولة وفاعلية ، إذا ما تمتّع بالمرونة اللازمة لمواجهة أي طارىء يستجدّ في حياته الخاصة والعامة ، والتعامل معه بالطريقة المناسبة ، بينما بفشل الإنسان الجامد في تفكيره وسلوكه عن تحقيق هذا التوافق . فعملية التوافق بجانبيه ٠ الشخصي والاجتماعي) تتأثّر إلى حدّ بعيد بخبرات الفرد وتجاربه ن التي يستطيع من خلالها المواءمة مع البيئة المحيطة .

خامساً- أبعاد التوافق الشخصي والاجتماعي ومظاهره:

من خلال استعراض العوامل المؤثّرة في التوافق الشخصي والاجتماعي ، نجد أنّ لدى الفرد المتكيّف استجابات معيّنة ، تتناسب وطبيعة كلّ مؤثّر والظروف التي ترافقه. ولذلك يتضمّن التوافق الشخصي والاجتماعي مجموعة من الأبعاد التي تنظي في إطاره العام ، والتي تمكّن الفرد من التكيّف السليم مع الوسط الحميط به .

ومن أبرز هذه الأبعاد : (فهمي ، ١٩٧٩، ٢٣-٢٤) .

١-البعد الشخصي :

يقصد بهذا البعد ، البعد السلوكي للفرد ، ويشير إلى مجموعة من الدوافع والحاجات ، والانفعالات والعواطف،والعقد النفسيّة التي تدفع الفرد إلى القيام بنشاط اجتماعي معيّن.

٢-البعد البيئي :

ويتضمّن الظروف التي يعيش فيها الفرد كظروف الأسرة والمدرسة ، وظروف العمل ، وظروف البيئة الاجتماعيّة المحليّة بوجه عام .

٣-البعد الإنساني :

يتمثّل في طريقة الاتصال بين الفرد والآخرين من الجماعة التي يعيش ضمنها ، كما يتمثّل في طريقة القيادة التي يتبعها القائد مع أفراد المجموعة ، وأساليب هذه القيادة . وفيما إذا كانت هذه الأساليب تعتمد على قاعدة سليمة من العلاقات الإنسانية ، أم تعتمد على القهر والقسوة ، والضبط الشديد ، والكبت والإحباط .

٤-البعد المعرفي/ العقلي :

يتضمّن مجموعة من الاتجاهات والقيم والعادات الاجتماعيّة ، والمعايير المسيطرة على الجماعة والموجّهة لها والموحدة لأهدافها . وهذا البعد هو نتيجة عمليات التعليم والاكتساب والتقليد التي يمارسها الفرد ، من خلال تفاعله مع الجماعة التي يتنمي إليها .

واستناداً إلى هذه الأبعاد ، نستنتج أنّ التوافق الشخصي والاجتماعي ، يمتاز بمجموعة من المظاهر السلوكية التي تتجلّى، عند الفرد وتدلّ على نضجه الفكري والانفعالي والسلوكي. ومن أبرز هذه المظاهر :

١-وضوح فكرة الفرد عن نفسه :

يرتبط هذا الوضوح ارتباطاً وثيقاً بفكرة الآخرين عن الفرد . وهذا ما يفسّر الطبيعة الاجتماعية للذات الإنسانية (الإنسان اجتماعي بطبعه) ، ويؤكّد الفكرة القائلة : إنّ الذات اشخصية هي نتاج التفاعل بين الفرد وغيره في المجتمع . ولذلك يجب على الفرد أن يتقبّل الآخرين كما يتقبّل ذاته ، بوضع ذاته مكان الآخرين . وأن يكون قادراً على التفكير والشعور والتصرّف ، بالطريقة ذاتها التي يمارسها الآخرون.

٢-التسامح ومساعدة الآخرين :

إنّ قدرة الفرد على التوافق الاجتماعي ، تتّضح من خلال ميله إلى مسارة الجماعة ، وال؛ساس بالألفة والمودّة مع أفردها ، والميل إلى التفاني من أجل أي أمر يهمّها ، والتضحية

في سبيل المصلحة العامة للجماعة . وهذا يتطلّب أن يكون الفرد متسامحاً مع الآخرين في المجتمع ، ويمدّ يد العون والمساعدة لمن يحتاجها (سلمان ، ٢٠١٠، ٩٩).

٣-انسجام أهداف الفرد مع أهداف الجماعة :

إذا كانت أهداف الجماعة تقوم أساساً على احترام حقوق الآخرين ، فإنّ أهداف الفرد الشخصيّة يجب ألاّ تتعارض مع الهدف الإنساني الكبير ، وإلاّ حدث التناقض والتضارب بين أهداف الفرد وأهداف الجماعة ، وبالتالي ينشأ الصراع بين الفرد والجماع ، فيؤثّر سلباً على عملية التوافق الاجتماعي بينهما .

٤-شعور الفرد بالمسؤولية الاجتماعيّة :

يقصد بهذا الشعور التعاون والتشاور بين الفرد والجماعة ، في مناقشة ما يواجه الجماعة من مشكلات اجتماعية أو تنظيميّة تخصّ أمور الجماعة ، والعمل على حلّها. كما تتضمّن الشعور بالمسؤولية الاجتماعيّة كضرورة يبديها الفرد في احترام آراء الآخرين والحفاظ على مشاعرهم (باهي وحشمت ، ٢٠٠٦ ، ٥٧) .

إنّ نجاح الفرد في إقامة العلاقات الاجتماعية السوية ، تتيح له أن يشارك بحرية في الأنشطة التي تقيمها الجماعة ، من خلال توظيف إمكاناته الفكرية والعملية في مصلحة الجماعة ، مقابل أن يستفيد من خبرات الآخرين ، بما يحقّق التلازم والتكامل الفعّال بين التوافق الشخصي والتوافق الاجتماعي .

سادساً- تأثير الانفعالات على التوافق الشخصي والاجتماعي:

لايمكن تصوّر أي شخص يقوم بعمل لتحقيق التوافق بينه وبين محيطه الاجتماعي ، من دون تذوق خبرة انفعالية سارّة تشجّعه على مواصلة الجهد ، وخبرة انفعالية مكدِّرة تعلّمه تجنّب المواقف السلبيّة . فالإنسان يشعر بالحب أحياناً وبالكره أحياناً أخرى، ويشعر بالأمن والطمأنينة أحياناً وبالخوف والذعر أحياناً أخرى.

ولذلك فإنّ للانفعالات قيمة كبيرة في التفاعلات الاجتماعيّة لأنّها تساعد في فهم الآخرين، وبالتالي تسهّل التعامل معهم، كما تساعد الآخرين في أن يدركوا ويفهموا ما نرمي إليه، وما نريد التعبير عنه . علاوة على أنّ الانفعالات تزيد من الشحنة الوجدانيّة التي تساعد الفرد في مواجهة المواقف والتفاعل معها، وعلى دفعهِ إلى العمل الذي يناسب الموقف المفروض (السلطاني ، ٢٠١٤) .

وقد أكّدت البحوث النفسية أنّ العلاقة بين درجة الاستثارة الانفعالية والأداء التكيفي للإنسان، هي علاقة وثيقة؛ بمعنى أنّه إذا كان الانفعال منخفضاً بدرجة كبيرة فإنّ الأداء العقلي والإبداعي للفرد يكون منخفضاً ، حيث لا يوجد اهتمام.

ولكن إذا كان الانفعال مرتفعاً بدرجة كبيرة ، فإنّ الأداء العقلي والإبداعي للفرد يكون منخفضاً بسبب التوتّر الذي يصيب الفرد ، فيؤدي إلى تشتّت الانتباه والتفكير ، ومع وجود درجة متوسطة من الانفعال يصل الأداء العقلي والإبداعي للفرد إلى أعلى مستوى (كايرو دار ، ٢٠١٣).

وهكذا تؤدّي الانفعالات دوراً مهمًا في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للفرد من جانبين :

-**الانفعالات السارّة** :تساعدنا في مواصلة العمل والجهد ، والتوافق النفسي والاجتماعي.

-**الانفعالات المكدّرة** (الحزينه): تجعلنا نتجنب المواقف المؤدية إليها ، حتى لا نشعر بالحزن مرّه أخرى(منتديات التحلية الثقافية ، ٢٠١٢).

وعليه يمكن القول إنّ أهم سمات الشخص الناضج انفعالياً ، يكون قادراً على التعبير عن انفعاله بصورة متّزنة ، بعيدة عن التعبيرات البدائية والطفليّة ، ولا ينمّ سلوكه على أنّه واقع تحت ضغط شديد . فالشخص الناضج انفعالياً يتمتّع بالرصانة الانفعالية، فلا يتشنّج أو يثور، ولا يشتطّ، وإن رفض شيئاً ما فسيكون بهدوء واتزان وثبات وإصرار. وهذا على عكس الشخص المضطرب الشخصية الذي يعجز عن ذلك ، ويصبح أسير انفعالاته .

وفي مقابل ذلك ، هناك الأفراد المضطربون انفعالياً ويوصفون بأنهم أولئك الأفراد الذين يظهرون إضطراباً في واحدة أو أكثر من المظاهر الآتية: (الجزاف ، ٢٠٠٧)

-ضعف القدرة على بناء علاقات اجتماعيّة ناجحة مع الآخرين.

-صعوبة التعبير عن الموقف الاجتماعي بطريقة مناسبة.

-الاستمرار في إظهار الانفعالات غير المناسبة أو حالة الحزن المستمرّة.

-الاستمرار في إظهار الأعراض الجسمية المرضيّة، أو المخاوف الشخصية.

لذلك فإنّ المطلوب هنا ليس تجنّب المشاعر السلبية ليتحقّق الشعور بالسعادة ، ولكن المطلوب هو الانتباه لهذه المشاعر ومحاولة فهمها ، حتى لا تطغى على المشاعر الإيجابية وتدمّرها(روبنسون وسكوت ، ٢٠٠٠) .

فثمّة أشخاص كثيرون ممّن يمرّون بهذه المشاعر، ولكنّهم لم بشعروا بالرضا وتحسّن الحال ، ما لم يستطيعوا أن يعوّضوا تلك المشاعر السلبية بمشاعر أخرى إيجابية ، يستطيعون من خلالها الانتقال من الحالات الانفعالية الفوضوية ، إلى الحالات الانفعالية البنّاءة .

سابعاً- الجوانب الإيجابية والسلبية للانفعالات :

يعدّ الانفعال مظهراً من مظاهر فقد التوازن بين الإنسان والبيئة ، ولذلك له أهمية كبيرة في حياة الإنسان. فهو يؤدّي بالفرد إلى ممارسة السلوك الذي يؤدّي به إلى استعادة ذلك التوازن . وعليه يمكن القول إنّ السلوك الانفعالي للإنسان له جوانب إيجابية وجوانب سلبية:

١-الجوانب الإيجابية:

١/١-الحماية : إذ تؤدّي الانفعالات إلى اتخاذ الإنسان أوضاع الحماية ، كما في حالة الخوف التي ترفع من استعداده للهرب أو القتال .

٢/١-الدفاع :

كما في حالة الغضب الذي يؤدّي بالإنسان إلى تحطيم العائق وبلوغ غايته ، أو تحضيره لأوضاع القتال والدفاع عن النفس .

٣/١-التنفيس :

بعض الانفعالات مثل البكاء تخفّف من حالة التوتّر ، وتجعله بقدر مناسب من الراحة النفسية.

٤/١-الإصرار :

تحفز الشحنة الانفعالية المصاحبة للانفعال المزيد من الإصرار والعمل والجهد، لتحقيق الأهداف التي يتطلّع إليها الفرد .

٥/١-السرور :

حيث تكون الانفعالات السارّة مصادر للشعور بالسعادة والفرح ، ومحطات للترويح عن النفس (ربيع ،٢٠١٠ ، ١٥٣) .

٦/١- الإثارة:

تدفع الانفعالات إلى العمل والجد والمثابرة ، فإذا قام المدرّس بتوبيخ الطالب أمام زملائه لعدم أدائه الواجب، فإنّ ذلك يشعره بالخجل ، ممّا يدفعه إلى تحاشي تكرار ذلك ، ويكون مجدّاً ويؤدي الواجب.

٧/١- التنظيم :

تساعد الانفعالات في تنظيم الخبرات ، لأنّ الخبرات الانفعالية هي التي تشكّل إدراك الذات وإدراك للآخرين .فإذا كان الفرد في مزاج مريح فكل شيء يحيط به يكون بالنسبة له على ما

يرام، وعندما يكون مزاجه سيّئاً فإنّ الأشياء كلّها تبدو له سيئة تبعاً لذلك . وعندما يكون غاضباً فإنّه يرى الآخرين غاضبين أيضاً ، حتى وإن لم يكونوا كذلك.

٨/١-توجيه السلوك والمحافظة عليه:

يمكن أن يهرب الشخص الخائف في الحال ، لأن انفعال الخوف قد دفعه إلى سلوك الهرب؛ والشخص المبتهج يميل إلى العمل والنشاط . فالانفعالات ليست فقط موجّهة للسلوك فحسب ، وإنّما تحافظ على استمراريته .

فإذا كنت خائفاً فإنّك على الأغلب ، سوف تسرع في الركض بدرجة أكبر ممّا هي عليه الحال فيما لو كنت ضجراً.

٩/١-التواصل:

إنّ التعبيرات الانفعالية مثل : التعابيرات الوجهية، ونغمة الصوت، وأوضاع الجسد ،كلّها تنقل إلى الآخرين رسائل بين السطور. فالشخص قد يعبّر لك بشكل لغويّ أنّه معجب بحديثك ومستمتع به ، ولكن ظهور علامات التثأوب وعدم الارتياح على وجهه ، تشير إلى أنّه خلافاً لما يقول، فهو ضَجِر من ذلك الحديث (الربيعي وإبراهيم، ٢٠١٢).

وبناء على ما تقدّم ، فإنّ الدرجات المعتدلة من الانفعالات تزيد الشحنة الوجدانية المصاحبة للانفعال من تحمل الفرد ، وتدفعه إلى مواصلة العمل وتحقيق أهدافه. كما أنّ للانفعال قيمة اجتماعية ، لأنّ التعبيرات المصاحبة للانفعال تربط بين الأفراد، وتزيد من فهم بعضهم لبعض .

إضافة إلى أنّ الانفعال يزوّد الاستجابات الفزيولوجية المرتبطة به بالطاقة ، بحيث يستطيع الفرد مواجهة الطوارئ والتحديات التي يتعرض لها .

٢-الجوانب السلبيّة :

تؤدي شدّة التوتّرات والضغوطات النفسية والانفعالات المستمرّة والحادة، إلى أمراض تصيب الجهاز الهضمي مثل :القرحة المعدية، والقرحة المعوية الناشئة عن أسباب نفسية، وكذلك بعض حالات فقدان الشهيّة إلى الطعام أو الإفراط في الأكل، والإسهالات والإمساك، وأمراض الجهاز التنفسي كالحساسية والربو ، حيث تتفاعل العوامل النفسية مع الجسدية في تكوين الأمراض الجسمية المسماة النفسية الجسدية Psychosomatic،

كما قد تحدث في جهاز الدوران اضطرابات في التوتّر الشرياني والذبحة الصدرية وأمراض القلب، وقد تسبّب الانفعالات حالات من الصداع النصفي (الشقيقة) أو تسبّب في بعض الحالات الإصابة بالبول السكري الناشئة عن الشدّة والتوتّر النفسي. وقد تمكّن العلماء من توليد مثل هذه الأمراض تجريبياً في مخابر التجارب على الحيوانات، بتعريضها باستمرار إلى خوف شديد ومديد، وكان من نتائج هذه التجارب حدوث الاضطرابات النفسية والجسدية المتعلّقة بالإفرازات الهرمونية والهضمية والغدية ، وتقلصات العضلات الملساء في أجهزتها الداخلية (الموسوعة العربية، مجلد ١٢ ، ٢٠١٥) .

وبناء على ما تقدّم ، يمكن إجمال التأثيرات السلبيّة للانفعالات بالآتي :

١/٢-الضرر الجسمي :

تؤدّي الانفعالات الحادّة مثل: الحزن الشديد أو الغضب الشديد، إلى إيقاع الأذى بالأجهزة الجسمية كالجهاز الدموي الدوري .

٢/٢-القرارات الخاطئة :

يقود الانفعال الشديد الفرد ، إلى عدم القدرة على اتخاذ القرارات السليمة، والافتقاد للتحليل المنطقي والحكم الموضوعي . فالإنسان الغاضب لا يرى في خصمه إلاّ مجموعة من العيوب، والمحبّ لا يرى في محبوبه إلاّ مجموعة من المزايا الحسنة.

٣/٢-الأمراض النفسية الجسمية :

هناك من يرى أنّ الانفعالات الشديدة تسهم مع عوامل أخرى، في الإصابة بالأمراض النفسية الجسمية (الأمراض السيكوسوماتية) وهي أمراض جسمية نفسية المنشأ (ربيع ٢٠١٠ ، ١٥٥).

وبذلك يؤثّر الانفعال في تفكير الفرد فيمنعه من الاستمرار ، كما في حالة الغضب. أو يجعل التفكير بطيئاً كما في حالات الحزن والاكتئاب. ويقلّل الانفعال من قدرة الشخص على النقد وإصدار الأحكام الصحيحة ،كما يؤثّر أيضاً في عمل الذاكرة (شاذلي ، ٢٠١٠) . وهكذا تعمل ردود الفعل الانفعالية كرسائل للآخرين عند بعض الناس، بوصفه وسيلة تعبيرية مناسبة في غياب القدرة اللغوية على التعبير .

ومن هنا تأتي أهمية إدارة الانفعالات وضبطها ، بحيث يكون الفرد سيّد نفسه حين يتعرّض لمواقف انفعالية قادمة من ظروف الحياة المختلفة ، فيديرها بكفاءة ، ولا يكون عبداً لها ، بحيث تصبح حالة مرضيّة يصعب التحكّم بها .

ثامناً- إدارة الانفعالات وضبطها:

يشير مفهوم إدارة الانفعالات أو ضبطها –Self–Control Emotion Managament، إلى قدرة الفرد على التحكّم في الانفعالات السلبية ، وكسب الوقت للسيطرة عليها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية ، وممارسة مهارات الحياة المختلفة بفاعليّة عالية ، بحيث يدير المرء أفعاله وأفكاره بطريقة متوافقة ومرنة ، في مواقف وبيئات مختلفة ، سواء كانت مادية أم معنوية (عثمان ورزق ، ٢٠٠١) .

ويمكن أن يكون الانشغال بأعمال بدبلة من الأساليب التي تسهم في إدارة الانفعالات وضبطها. ويحدث هذا عندما يعاني الإنسان من مشاعر الخوف أو الكآبة أو الغضب، فيوجّه انتباهه إلى أشياء أخرى، ويمارس أعمالاً تساعده في تخفيف توتّره الانفعالي، واستهلاك طاقته الانفعالية في أعمال بديلة منها الأعمال السارّة، كأن يشارك الطفل المنفعل بألعاب اجتماعية

سارّة، أو يلتحق الراشد بنادٍ رياضي يمارس فيه هواياته ومهاراته، أو ينشغل التلميذ بحفلة مدرسيّة أو نشاط يميل إليه داخل المدرسة أو خارجها.

وعندما تتنوّع الأعمال والأنشطة البديلة التي يقوم بها الإنسان ، تؤول هذه الأعمال إلى هوايات راقية في ميادين الفن والموسيقى والشعر والكتابة والرسم والتصوير والنشاط الرياضي والاجتماعي. وبالتالي تسهم هذه الأنشطة في تخفيف الانفعالات ، وإعادة الاضطرابات النفسية إلى حالة التوازن والصحة النفسية (الموسوعة العربية، مجلد ١٢ ، ٢٠١٥).

يظهر ممّا تقدّم أنّ للخبرة الانفعالية تأثيراً على الأداء التكيّفي والمعرفي ، حيث تجعل الخبرة الانفعاليّة الضعيفة ، الأداء العقلي ضعيفاً فيقلّ الاهتمام والتركيز، مقابل ضعف التوافق النفسي .بينما تجعل الخبرة الانفعالية المتوسّطة الأداء العقلي في أعلى مستوى ، فيسهل التكيّف النفسي والاجتماعي .أمّا الخبرة الانفعالية العالية أو المرتفعة، فتجعل الأداء العقلي ينخفض نتيجة التوتّر الذي يشتّت الانتباه والتفكير، فتنعدم القدرة على التوافق النفسي والاجتماعي . وهنا تكمن أهميّة التربية الانفعالية في ضبط الانفعالات.

مصادر الفصل الثالث ومراجعه

- أبو زايد ، إبراهيم (١٩٨٧) سيكولوجيا الذات والتوافق ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية

- أحمد ، سهير (٢٠٠٣) الصحة النفسيّة والتوافق ، مركز الإسكندرية للكتاب .

- باهي ، مصطفى و حشمت ، حسين (٢٠٠٦) التوافق النفسي والتوازن الوظيفي ، الدار العالمية للنشر والتوزيع ، مصر .

- الجزاف ، حصّة (٢٠٠٧) الاضطرابات الانفعالية ، الجمعية البحرينية لملازمة داون ،

www.b-dss.org/Down/main/workshop/pld=211

- دافيدوف ، ليندا (١٩٨٣) مقدمة في علم النفس ، دار مكجروهيل ، القاهرة،
www.qv.edu.qa/../psyc-20f-introd

- ربيع ، محمد شحادة (٢٠١٠)أصول علم النفس ، القاهرة .

- الربيعي ، رزوقي و إبراهيم ، علاء الدين (٢٠١٢) النظريات التي فسّرت الانفعال، كلية التربية الأساسية ، جامعة بابل ، العراق .

- روبنسون ، بام ؛ سكوت ، جين (٢٠٠٠) الذكاء الوجداني ، ترجمة : صفاء الأعسر وآخرون ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة .

- السلطاني ، حوراء (٢٠١٤) الانفعالات وأنواعها ، كلية التربية الأساسية ، جامعة بابل .

- سلمان ، مهى (٢٠١٠) التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالذكاء الوجداني ، دار المعارف ، القاهرة .

- شاذلي ، ليلي (٢٠١٠) الانفعالات والحاجة والسلوك الإنساني ،جامعة بابل ،العراق.

- طه ، فرج عبد القادر (١٩٨٠) سيكولوجيا الشخصية المعوّقة للإنتاج في التوافق المهني والصحّة النفسية ، مكتبة الخانجي ، القاهرة .

- عبد الله ، مجدي أحمد (١٩٩٦) علم النفس العام – دراسة في السلوك الإنساني وجوانبه ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية .

- عثمان ، فاروق السيد ؛ رزق ، محمد عبد السميع (٢٠٠١) الذكاء الانفعالي- مفهومه وقياسه ،مجلّة علم النفس، العدد /٥٨ / حزيران ، الهيئة المصرية العامة للكتاب .

- عوض ،عباس (١٩٩٦) الموجز في الصحة النفسيّة ، دار المعرفة الجامعيّة ، الإسكندرية.

- فهمي، مصطفى (١٩٨٩) دراسات في سيكولوجيا التكيّف ، مكتبة الخانجي ، القاهرة .

- القذافي ، محمد رمضان (١٩٩٨) الصحة النفسية والتوافق ، المكتب الجامعي الحديث ، القاهرة .

- كايرو دار (٢٠١٣) علم النفس – الباب الثاني – الانفعالات ، www.cairodar.com

- معمرية ، بشير (٢٠٠٥) علم النفس ، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية ، عدد (نيسان وأيار وحزيران) جامعة الحاج الخضر ، باتنه –الجزائر .

- منتديات التحلية الثقافية (٢٠١٢) دوافع وانفعالات السلوك الإنساني،vb.ta7a.net/1663953

- منصور ، طلعت وآخرون (١٩٧٨)أسس علم النفس العام ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة

- الموسوعة العربية (٢٠١٥) الانفعال، مجلد ١٢ ،www.arab-ency.com/ar/

-Kuol, I(1987) Personality Needs of High and Low Achievers in Mathematics, Journal of Psychological , Vol:22, No: 2.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الرابع–الانفعال والوجدان

مقدّمة:

يُعدّ الجانب الانفعالي / الوجداني من المكوّنات الأساسية لشخصيّة الإنسان ، إلى جانب المكوّنات الجسميّة والعقليّة والأخلاقيّة والاجتماعيّة .فالانفعالات تعطي حياة الإنسان قوّة ومعنى ، لأنّ انفعالات الشخص وثيقة الصلة بوجدانه ، كما هي وثيقة الصلة بسعادته وشقائه ، بكل ما تحمله من عواطف ومشاعر وأفكار ، وما تمارسه من الأفعال وأنماط السلوك المختلفة .

فالانفعالات الوجدانية موجودة مع الإنسان ، ولا يوجد أحد منّا لم يخبر بعض الانفعالات إن لم يكن قد خَبرها جميعها. فنحن نخاف، وتنشرح صدورنا ويبدو علينا السرور والفرح، أو نقضي الليل ونحن نُفكّر في أمور تزعج حياتنا، وكثيرة هي الأمور في حياتنا الإنسانية التي تجعلنا نعاني من الانفعالات.

أولاً– التداخل بين مفهومي الانفعال والوجدان:

يعرّف الوجدان من الوجهة الإنسانية ، بأنّه الإحساس –sense ، أو التذوّق لأي شيئ جميل أو سيئ . وقد يختلف الوجدان عن الإدراك ، فقد يدرك الإنسان وجود أشياء عدّة في حياته ولكنّه لا يتأثّر بها .

ومن الوجهة الفلسفيّة ، يعرّف الوجدان بأنّه كل ما يدرك بوساطة القوى الداخلية المعنية بهذا الأمر كالنفس النامية كاحساس الانسان باللذة والألم ، مقابل حالات أخرى تمتاز بالإدراك والمعرفة الوجْدانِيُة، كالشِعر الوجدانيُ المنسُوب إلى الوجْدان ، هو الشعر القائم على الحسّ الشخصي ، والتصوير النَّفسي الصَّادق. ويصنّف الفلاسفة الوجدان ضمن العلم الحضوري ، أي : أعلى من العلم الكسبي أو النظري . وللوجدان أهمية بالغة في مفهوم الإنسانية و الحريّة، عند من يعنى بدراسة طبيعة الوجود الإنساني(بيت الوجدان الثقافي ، ٢٠١٤) .

وبعيداً عن المصطلحات العلمية ، يوصف الوجدان بأنّه مصدر النفْسُ وقواها الباطنيّة، وهو أن يكون عند الإنسان ضمير يؤنّبه يحركه تجاه خدمة الآخر ، وأن يقف معه ولا يخذله ؛ أن يستحي على نفسه ويقول كلمة الحق ؛ أن يرفض العيش بسلام وأخوه المُعذب يُعاني الحرمان والقهر والآلام والإضطهاد ؛ أن يبكي مع الناس ويضحك معهم ، يشاركهم أفراحهم وأتراحهم ؛ أن يكون إنساناً بمعنى الإنسان(بيت الوجدان الثقافي ، ٢٠١٤). وعلى هذا الأساس فإنّ النداء الوجداني ينبعث من داخل الإنسان وباطنه ويسمعه في أعماقه، ويقوده إلى طريق السعادة والنجاح في حياته الخاصّة والعامّة .

فالمنظومة الوجدانية منظومة مركّبة وشديدة الانتشار ، كما أنّها شديدة المقاومة للتغيير، وهي تحدّد المعالم الأساسية للشخصيّة في وقت مبكر ؛ فعدد الألياف العصبية التي تتّجه من المراكز الوجدانية في المخ إلى المراكز المنطقيّة ، تفوق تلك الألياف العصبية التي تسير في الاتجاه المعاكس . ولذلك يكون للانفعالات تأثير واضح على السلوك يفوق تأثير العمليات المنطقيةّ (روبينز وسكوت ، ٢٠٠٠ ، ١٩٠) .لذلك ثمّة تداخل بين مفهومي الانفعال والوجدان ، فمفهوم الانفعال في اللغة اللاتينية يسمى(Emovire). وفي اللغة الإنكليزية يشار إليه بكلمة (Emotions)، أمّا في اللغة العربية فإنّه مأخوذ مـــــــن الفعــل(انفعلَ، منفعِل لاسم الفاعل ، والمصدر انفعال)، أي تأثرَ.

فالانفعال في بعض تعريفاته ، هو خبرة أو حالة ذات صبغة وجدانية ، نفسية الأصل، وتتكشف في السلوك والوظائف الفسيولوجية . وتشير كلمة (وجدانية) Affective – إلى جوانب الإحساس باللذة أو بالسرور أو بالألم التي تقترن بالحالات الانفعالية (منصور وآخرون ١٩٧٨،١٤٦).

ويتّم الانفعال بمعناه الوجداني المحدود ، بثلاث سمات هي:

–حالة تظهر للفرد بصورة مفاجئة.

–أزمة عابرة طارئة لا تدوم طويلاً.

-حالة وجدانية عنيفة ، تصحبها اضطرابات فسيولوجية حشوية وتعبيرات حركية مختلفة ، كانفعال الخوف والحزن والشعور بالذنب .

وبذلك يعدّ الانفعال استجابة وجدانية شعورية تصاحبها حركات تعبيرية وتغيرات جسمية تتوقف شدتها تبعاً لنوع المثير وشدّتة ، وهي تعبّر عن حالة الاستثارة التي يكون عليها الفرد عندما يواجة موقفاً من المواقف التنافسية التي تثير فيه الخوف أو القلق أو الحزن أو الغضب، أو تثير فيه روح السعادة أو الحماس. (السلطاني ، ٢٠١٤) وتعتمد هذه الحالة على مواقف معيّنة ،وتستثير ردود أفعال الفرد المتطرّفة التي تواجه عادة نحو مصدر الانفعال ، من خلال العاطفة والحالة الانفعالية ، وتتجلّى في : (بيت الوجدان الثقافي ، ٢٠١٤).

وتتوقّف شدّة الخوف أو السعادة ، تبعاً لإدراك الفرد وتأثّره بنوع الموقف الذي أثار هذا الانفعال ، تبعاً للحالات الآتية:

١-العاطفة:

هي استعداد انفعالي مركّب وتنظيم مكتسب ثابت نسبيّاً لبعض الانفعالات الموجّهة نحو موقف أو موضوع معين ، كعاطفة الحبّ بمعناه الواسع؛ حبّ الأم لابنها أو حبّ الإنسان لوطنه، في حين أنّ الانفعال حالة طارئة مؤقّتة غير مقيّدة بموضوع معين.

٢-الحالة الانفعالية الممتّدة:

إذا استمرّ الرجع الانفعالي خلال دقائق ، فإنّ الحالة الانفعالية يمكن أن تدوم ساعات أو أياماً ، أو أشهراً ، كما في حالة الاكتئاب الخطير.كما أنّ الانفعالات يكون لها عادة أسباب يمكن تحديدها، ولكن الحالة الانفعالية الممتّدة يبدو أنّها تأتي وتذهب بشكل غامض.

٣-الحالة المزاجيّة : هي حالة انفعالية معتدلة نسبيّاً ، تغشى الفرد فترة من الزمن أو تعاوده بين حين وآخر . والحالة المزاجيّة تكون أقل عنفاً وأطول بقاء من الانفعال . فالفرد حين يسمع خبراً سيئاً قد يشعر بالحزن وهذا انفعال عابر، فإن لازمه الحزن لأيام أو أسابيع سمي (أسىً).

٤-الحالات الانفعاليّة المزمنة :

تبدو لدى بعض الناس حالات مزمنة من القلق والانتشاء أو الهبوط ، وترجع هذه الحالات إلى عوامل عدّة تعمل فرادى أو مجتمعة ، منها تكرار الظروف المثيرة للانفعال ودوامها من قبيل : تكرار الظروف المثيرة للخوف في جبهة القتال ، أو المثيرة للهمّ في المنزل أو في العمل ، ومنها إطالة التفكير في حوادث ماضية مؤلمة أو مخيفة ، أو توهم دائم بالشك ببعض الأفراد المقربين .

يتّضح ممّا سبق ، أنّ الانفعال حالة نفسيّة ذات صبغة وجدانيّة قوية ، مصحوبة بتغيّرات فسيولوجيّة سريعة ، وحركات تعبيرية متنوّعة ، غالباً ما تكون واضحة وعنيفة، تبعاً للموقف الذي أثار الانفعال .لذلك فإنّ الشعور الانفعالي / الوجداني يهدأ مع زوال المثير الذي تسبّب في حدوثه .

ثانياً- العلاقة بين الانفعال والمشاعر والوجدان:

الانفعال هو حالة وجدانية حادة وفجائية، مضطربة وغير منظمة تختلف عن الحالة الاعتيادية للفرد، وتتّسم بالاستثارة والتنبّه والتوتّر والرغبة في القيام بأمر ما .فكلّما ارتفعت درجة وجدان الشخص ، ازدادت معه قدرته الشخص على التأثّر بما حوله، وزادت هذه القدره بعداً عن الآخرين ، لأنّه يصبح على درجه عالية من الحساسية. وهذا ما يسبب بعض المشكلات في التعاملات اليوميه لأن تقدير الإنسان للأشياء يختلف من شخص إلى آخر بحسب تأثّره بها أو درجة وجدانياته (بيت الوجدان الثقافي ، ٢٠١٤). وهذا يرتبط بمشاعر الشخص وطبيعة مزاجيته ، ومدى استجابته للنداء الوجداني .

لذلك هناك علاقة مترابطة بين المزاج والمشاعر والوجدان ، تتجلّى في الأمور الآتية : (بجود ، ٢٠٠٧)

١-**المزاج:** يعدّ المزاج حالة انفعاليّة ثابتة ومعتدلة نسبيّاً ، تنتاب الفرد فترة من الزمن تطول أو تقصر ، أو تعاوده بين الحين والآخر، إذا ما استثير الفرد خلالها انطلق انفعاله قوياً عنيفاً.

٢-**المشاعر**: تشير المشاعر إلى خبرة ما أو إحساس أو عملية شعورية ، وبمعنى أدقّ تشير المشاعر إلى الانطباع الحسي، مثل مشاعر الدفء أو الألم،كما تعني المشاعر حالة وجدانيّة كما في الشعور بالسعادة، والشعور بالاكتئاب ، والشعور برغبة ما.

٣-**الوجدان** : إنّ مصطلح الوجدان أعمّ من الانفعال ، فالوجدان يمكن أن يستوعب المشاعر والأحاسيس والأمزجة. وبناء عليه يمكن ملاحظة ألفاظ ثلاثة هي : الانفعال والعاطفة والوجدان، وكلّها تتعلّق بما يسمى المشاعر بالمعنى الفضفاض للكلمة : (الرخاوي ، ١٩٨٤، ١١)

- **فالانفعال** : يدلّ على أدنى المراحل التى تتميّز عادة بالاثارة العامة غير المحدودة (حتى وإن كانت موجّهة) وبالتهييج (وخاصة الميل الى التحريك)، وتكون موقوته باستمرار الموقف المثير لها (داخليّاً أو خارجيّاً)، حيث منحناها أكثر حدّة ، صعوداً وهبوطاً .

- **أمّا العواطف** : فترتبط بموضوع أو فكرة، وتقترب أكثر من الإدراك الواعى بطبيعتها، وتستمر فترة أطول ،كما تصاحبها مظاهر أخفّ من التحريك الانفعالي، وأخيرا فإنّ زمنها أطول ومنحناها أكثر تدرّجاً فى الإثارة والهبوط على حدّ سواء.

- **وأمّا الوجدان** : فشير إلى ارتقاء بالانفعال والعواطف ، وإلى تداخل وترابط بين الدافع والموضوع والفكرة والوعي ، بدرجات متفاوتة ومتبادلة ، حسب كل وجدان على سلم التطوّر .

وتشير التحليلات والاختبارات الكثيرة إلى وجود إدراك وقوّة خاصة في طبيعة الإنسان يشخّص من خلالها الأُمور الحميدة والذميمة ، وأطلق على هذا النوع من الإدراك عنوان «الوجدانيات» وقد عدّها الفلاسفة قسماً من العقل العملي.

إنّ هذه القوة الإدراكية في تشخيص الأُمور الحسنة عن السيّئة لا تحتاج إلاّ إلى تشخيص ماهية العمل أوّلاً، وفي مقام الحكم لا تحتاج إلاّ إلى محكمتها الخاصة بها، ولا تحتاج إلى قاض من الخارج ثانياً . وحين يقال:«الوجدان هو المحكمة التي لا تحتاج إلى قاض» المقصود منه أنّ الوجدان لا يحتاج إلى قاض خارج عنه، بل الوجدان مستقلّ في قضائه وحكمه(بيت الثقافة

الوجداني ، ٢٠١٤). إذ إنّ للوجدان جذوراً في طبيعة الإنسان وخلقته، منذ طفولته الأولى إلى جانب الميول والرغبات الطبيعية الأُخرى، وتأخذ هذه القوة بالتكامل والشدّة كلّما كبر ونمت قواه الطبيعية.

رابعاً- مراحل نموّ الانفعالات الوجدانيّة:

يظهر الانفعال البسيط منذ ولادة الطفل على شكل سلوك يعبّر عن السرور أو الألم. ويستجيب الطفل للأمر السار بأشكال مختلفة من التعبيرات كالابتسام والضحك وحركات الأطراف، ويستجيب للأمور المؤلمة بالبكاء والصراخ. وبتأثير الحياة الاجتماعية في الأسرة يتطوّر التعبير عن الانفعال بأشكال مختلفة في تعبيرات جسدية، أو بالرموز اللغوية التي تستخدم بدلاً من التعبيرات الجسدية.(الموسوعة العربية ، ٢٠١٥)

ويمرّ نموّ الانفعالات الوجدانية بالمراحل الآتية : (بجود ، ٢٠٠٧)

١-مرحلة المهد :

تنمو الانفعالات منذ بداية طور المهد، ولكن تمتاز بأنّها تبدأ باستجابات عامة قصيرة سرعان ما تتمايز إلى نوعين هما:الانفعالات السارّة والانفعالات غير السارّة.

فالانفعالات السارّة تتمثّل في الارتياح مثل:الابتسام والفرح والسرور. وهي تظهر لدى الطفل نتيجة لإشباع الحاجات الأساسية ،مثل الرضاعة والنظافة وتجنيبه للآلام ، وغيرها من الأساليب تنمّي لدى الطفل الانفعالات السارّة.

أمّا الانفعالات غير السارّة فتتمثّل في انفعالات الضيق وعدم الارتياح، وتشمل الخوف والغضب،والغيرة ؛ فالطفل في بدالية نموّه تظهر لديه المخاوف الفطرية فقط، مثل: الخوف من الأصوات العالية،وعن طريق التقليد والتعلّم والارتباط الشرطي يكتسب الطفل المخاوف الأخرى.

٢-مرحلة الطفولة المبكرة (٢-٦) سنوات:

تطرأ على الانفعالات في هذه المرحلة تغيرات كثيرة ولكن بصورة عامة تمتاز بالتقلّب وعدم الاستقرار والاستجابات الحادّة المتمثّلة في التعبير عن الفرح والبهجة بالقفز والضحك،والتعبير عن الغضب بالرمي على الأرض والعنف وغيره.ويظلّ ضعف النمو العقلي له تأثير على النمو الانفعالي.

فعدم إدراك الطفل للزمن يؤثّر في شعوره باستمرارية اللحظة التي يعيشها ، فهو لا يقتنع بأنّ الساعات العصبية سوف تزول، ولذلك يبكي بشدّة. وللوالدين والبيئة التي يعيش فيها الطفل تأثير كبير على نموه الانفعالي ،ولذلك تنمو بعض الانفعالات السلبية بصورة ملحوظة في هذه المرحلة نتيجة للتربية الأسرية ، أو تأثير المحيط العام على الطفل، ومن أبرز الانفعالات التي تنمو بسرعة في هذه المرحلة : (الخوف ، القلق ، الغضب ، الغيرة والعناد) .

٣--مرحلة الطفولة بين (٦-١٢) سنة:

تستمرّ الانفعالات بالنموّ والتمايز التدريجي، فتظهر في هذه المرحلة بعض الانفعالات بصور واضحة مثل الخجل، وفي الوقت نفسه ، يحدث تحوّل تدريجي فيما يتعلّق بالانفعالات من حيث:

-تغيّر بعض المثيرات التي تؤدّي إلى الانفعالات،فالطفل تثيره المثيرات السابقة كلّها، مثل: الشخص الغريب،أو بعض الحشرات،وفي الوقت نفسه ، يستجيب انفعالياً لمثيرات جديدة لم تكن تثيره من قبل مثل: المدرّس، أو الفشل في الاختبار.

-تغيّر الاستجابات التي يعبّر بها عن انفعالاته ،ففي السابق كان البكاء الشديد، أو الضحك العالي أو القفز أو التعلّق وغيره. أمّا في هذا الطور فإنّ تعبير الطفل عن انفعالاته يكون هادئاً ولفظياً في أغلبه.ويمتاز هذا الطور بالاتزان والهدوء الانفعالي،حتى أنّ بعض التربويين يسميه طور الطفولة الهادئة.

٤-مرحلة المراهقة :

إنّ التغيرات الانفعالية التي تطرأ على الفرد عندما يدخل مرحلة المراهقة بعد بلوغه ، تكون متنوعة وكثيرة، ولكن أهمّ التغيرات الانفعالية في المراهقة تتمثّل في الآتي:

٤/١--الشعور بالتفرّد والتمركز حول الذات:

حيث يشعر المراهق بالخصوصية النفسية التي بموجبها يظنّ أنّ لديه من المشاعر والأفكار والخبرات ما ليس لدى الآخرين، ولذلك لايقبل المراهق التوجيه والنصح المباشر من أحد.

أمّا التمركز حول الذات فإنّه يختفي في آخر أطوار الطفولة، ولكن نتيجة للنموّ العقلي السريع وشعور المراهق بخصوصيته ، تعود لديه هذه الظاهرة مرّة أخرى، فيعتقد المراهق أنّ الآخرين مشغولون بالأشياء نفسها التي تشغله .

٤/٢-الحساسية الانفعالية وضعف التحكم في الانفعالات:

يلاحظ أنّ ردّة الفعل أو الاستجابة الانفعالية لدى المراهقين لا تناسب المثير، فيغضب كثيراً نتيجة للوم البسيط من أبيه أو مدرّسه. كما أنّ المراهق لا يستطيع التحكّم في انفعالاته، فقد يضحك لنكتة ولو كان في موقف عزاء.

٤/٣-الشعور بالإحباط:

يشعر المراهقون أحياناً بالضيق واليأس،نتيجة لعدم حصولهم على الاستقلال التام أو لشعورهم بضعف الأمل بتحقيق أحلامهم.

٤/٥-التقلّب العاطفي:

تتغيّر عاطفة المراهق تجاه الأشخاص المحيطين به أحياناً بصورة مفاجئة، فتجده ينقلب فجأة من مدح شخص معين إلى النقيض من ذلك، وأيضاً من يصفه دائماً بالسوء تتغيّر نظراته بسرعة وبلا مقدّمات مقنعة .

٤/٦-النزعة الاستقلالية :

تتمثّل في ميل المراهق للاستقلال بشؤونه الخاصة، فلا يقبل من يسأله عن خروجه من المنزل، ولا عن تصرّفاته المستقلة . وقد تتحوّل هذه النزعة القوية الاستقلالية أحياناً، إلى تحدّ للأسرة أو المدرسة إذا لم يجد المراهق المعاملة المرنة.

٤/٧-النزعة للتمرّد:

يتمرّد المراهق على كلّ من يتحكّم في شؤونه الخاصة، ويميل لمخالفة الأوامر،أو السخرية من المعلّمين الذين يرى أنهم يتحكّمون في شؤونه.

٤/٩-الاضطراب الانفعالي :

إنّ المراهقين مهيّأون لبعض الاضطرابات الانفعالية نتيجة لبعض العوامل المحيطة بهم . فهم مثلاً معرضون للقلق نتيجة لخوفهم من المجهول المرتبط بالنمو الجنسي،أو نظرتهم المتشائمة لمستقبلهم.

وهكذا يبدو الانفعال حالة وجدانيّة تنشأ عن مصدر نفسي نتيجة لإعاقة السلوك أو التفكير المعتاد، وهى تشمل الفرد كلّه وتؤثّر في سلوكه وتعبيراته الظاهرة ، وخبراته الشعورية ووظائفه الفسيولوجيّة ، ذات الطابع الوجداني الذي يتناسب مع طبيعة الانفعالات ومظاهرها.

مصادر الفصل الرابع ومراجعه

- بجود ، أفنان (٢٠٠٧) الوجدان والانفعال ، جامعة الكوارا ، نيجيريا ،

https.//uqu.edu.sa/.../-hy/1-.p...

alwijdan.net- بيت الوجدان الثقافي (٢٠١٤) الوجدان أو الانفعال والذكاء الوجداني ،

- الرخاوي ، يحيى (١٩٨٤) ماهية الوجدان وتطوّره ، www.rakhawy.org

- السلطاني ، حوراء (٢٠١٤) الانفعالات وأنواعها ، كلية التربية الأساسية ، جامعة بابل ، العراق .

- منتدى رياض الجنّة (٢٠١١) الانفعالات ومكوناتها والتغيرات التي تصاحبها،

Montada.;haledbelal.net

- منصور ، طلعت وآخرون (١٩٧٨)أسس علم النفس العام ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

الفصل الخامس – الخبرات الانفعالية/ الوجدانيّة

مقدّمة:

يقع الوجدان في قمّة النموّ النفسي للفرد ، ويّعبّر عن نضجه واكتماله حيث يتجاوز التكوين الفكري والخُلُقي إلى التكوين الروحي ، من خلال التربية التي تزوّد الإنسان بنظرة شاملة عن الوجود الذي يُعدّ هو نفسه جزءاً منه . ولذلك فإنّ من مزايا الوجدان أنّه يقدّم الأجوبة الملائمة لاهتمامات الإنسان والمشكلات التي يتعرّض لها ، في أجواء هادئة من الاستقرار النفسي والاجتماعي .

تعمل الخبرات الانفعالية / الوجدانية الإيجابية على تحرير الفرد من أسر غرائزه وأهوائه الدنيا، ورغباته الجامحة، فيتّسق الكيان الإنساني فيه ، ويحثّه على التخلّص من مساوىء الإثرة والأنانية ، والأخذ بالحقّ والعمل لزيادة التفاهم والتعاون ، ليلتقي الآخرين بسلوكهم الوجداني الحرّ وفق القيم الأخلاقيّة التي يرضى عنها المجتمع.

فالإنسان كائن انفعاليّ بطبعه ، كما هو كائن اجتماعي ؛ وقد أفرزت الدراسات التربوية في ميادينها المختلفة ، حيّزاً واسعاً لتعريف كلّ من أنواع التربية (الجسديّة، العقليّة ، الأخلاقيّة، الاجتماعيّة) ، ولكنّها لم تفرد ذلك الحيّز لتعريف (التربية الانفعاليّة / الوجدانيّة) .

وقد يعود السبب في ذلك إلى عدم التحديد الدقيق لمفهوم الوجدان وطبيعته وتفاعله مع المكوّنات الأخرى للشخصيّة.

ولكن التربية الانفعالية / الوجدانيّة ،لا يمكن أن تبلغ مراميها الحقيقية إلاّ إذا عملت على رفع مستوى الوعي (الذاتي والاجتماعي) عند الشخص ، بحيث يشعر بحريته التي تمهّد له الطريق إلى الترتيبات الفكرية والخلُقية ، التي تكشف له الفضائل والمواقف العقلانية التي يجب عليه اتخاذها تجاه القضايا الحياتيّة المختلفة .

أولاً–مفهوم التربية الانفعاليّة/ الوجدانيّة:

يرتبط مصطلح التربية الانفعالية ارتباطاً وثيقاً بمصطلح التربية العامّة، بوصفها عملية تربوية متكاملة ، غايتها تنشئة الأفراد وإعدادهم للحياة ، من خلال إكسابهم مهارات وقيم وجدانية وأخلاقيّة ، وما ينتج عنها من السلوكات الشخصيّة والاجتماعيّة.

وقد ذهب بعض الباحثين إلى استخدام تربية الوجدان (التربية الوجدانيّة) مرادفة لتربية النفس (التربية النفسيّة) ، بالنظر إلى أن النفس تشكّل جانباً مهماً من تكوين شخصيّة الإنسان؛ وانسحب ذلك إلى الحديث عن الدوافع والميول والاتجاهات كقوى محرّكة للنفس الإنسانيّة تحت ما اصطلح على تسميته بالتربية الانفعالية / الوجدانيّة.

فالتربية الانفعالية/ الوجدانيّة ، هي التربية التي تهدف إلى أن يعي الفرد مسؤوليته الخاصّة ، ويقوّي انتماءه إلى ذاته ، ويؤمن بتطلّعه إلى القيم المثلى التي ينبغي تحقيقها قدر المستطاع في سلوكه وتصرّفه (كيتاوي ، ١٩٩٢ ، ١٣) . ويتمّ ذلك من خلال عملية تنموية ليست اعتباطيّة ، وإنّماط تخضع كأية تنمية ، إلى التأثيرات التربوية المختلفة، حيث تترسّخ وتقوى مع التدرّج في المراحل التربوية.

وبذلك يمكن النظر إلى التربية الوجدانية / الانفعالية ، على أنّها عملية مقصودة يقوم بها المحيطون بالطفل ، بدءاً من الأسرة ومروراً بروضة الأطفال وانتهاء بالمدرسة ، أو أية مؤسّسة تعليمية أوجدها المجتمع .

وتتعامل التربية الانفعاليّة مع الطفل بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ، من أجل الارتقاء بأحاسيسه ومشاعره وعواطفه ، وإشباعها بما يشبع حاجاته ورغباته في إطار منظومة من المبادىء والقيم السامية، التي توجّه السلوك وتنمّي الذوق ، وتغذّي الوجدان (عبد الوهاب ، ٢٠٠٦) .حيث ترتبط عواطف الفرد ومشاعره بالمواقف النبيلة التي تُعبّر عن ضبطه لذاته وتأكيدها في إطارها الشخصي والاجتماعي ، فيتحقّق له الاستقرار العاطفي والثبات الانفعالي.

ثانياً- أهمية التربية الانفعاليّة / الوجدانيّة وأهدافها:

تهتمّ التربية الانفعالية / الوجدانية بتوجيه ميول الشخص وسلوكاته للتفاعل مع القيم الأصيلة والنبيلة ، من خلال تربية القيم والصفات الاجتماعيّة والأخلاقيّة / الوجدانيّة، لأنّ الوجدان هو ميدان شامل في ميادين الخير والشر . ولذلك تكتسب التربية أهميّة كبيرة في إنقاذ الوجدان من الخلل والتعثّر، وحمايته من الخطأ في الحكم حتى لا يُعتبر الأمر الجليل عديم القيمة ، وحتى لا يُصاب بالشكّ والحيرة والقلق ، وربّما جنون الاضطهاد ، وغير ذلك ممّا يزيد في المظاهر الانفعاليّة السلبيّة (أبو علاّم ، ١٩٩٤ ، ٥٦).

ولذلك تكتسب التربية الوجدانيّة خاصّة ، أهميّة خاصّة في بناء شخصيّة الطفل وسلامته النفسيّة من العقد والانحرافات ، وإكسابه العادات الصالحة والاتجاهات السليمة ، وإبعاده عن العادات السيّئة . وتتجلّى أهمية التربية الانفعالية / الوجدانية في الأمور الآتية :(عبد الوهاب ، ٢٠٠٦)

١-تسهم بدرجة كبيرة في تحديد شخصيّة الطفل / الفرد ، وصقلها وبلورتها وتحديد معالمها ، وتكوين عقليته وتشكيل هويته . فتنمّي لديه روح الإقدام وحبّ الاستطلاع ، والرغبة في التزوّد بالعلم والمعرفة .

٢-تسهم بدرجة كبيرة في تمتّع الفرد بمستوى عالٍ من التكيّف النفسي ، والاجتماعي ، تمكّنه من التفاعل الإيجابي مع المجتمع الذي يعيش فيه . كما تساعده في التوافق السريع مع المتغيّرات المختلفة والمواقف المستجدّة .

٣-تساعد الفرد في الوصول إلى درجة عالية من الاتزان الانفعالي ، وعدم الاضطراب أمام المشكلات التي تواجهه . وتعدّل كثيراً من أشكال سوء التكيّف والإحباط ، التي قد يمرّ بها .

٤-تسهم في تكوين علاقة قوية بين الفرد وأبناء المجتمع الذي يعيش فيه ، تقوم على المودّة والاحترام ، والتقدير والتعاون. كما تعزّز لدى الفرد الثقة بالنفس وتثير لديه الرغبة في العطاء.

وإذا كانت الانفعالات تُعبّر عن الحالة الوجدانيّة التي يعيشها الشخص ، تلك الحالة الناتجة عن التربية التي أسهمت في تكوين شخصيته المتكاملة ، فإنّ ثمّة مظاهر لتأثير التربية الوجدانية في الشخصيّة، يمكن إجمالها في الأهداف التالية :

١–تنقية وجدان كلّ فرد من الأوهام ، ومن مثبطات العزائم ، بحيث يكون أكثر تفاؤلاً في النظرة إلى الكون والحياة ، وأقلّ تشاؤماً ويأساً ، فلا يسلّم نفسه للهواجس الواهية ، لأنّ التشاؤم يضعف في الوجدان ويُؤدّي إلى وهن في الثقة بالنفس ، وعدم التكيّف مع الذات . وعلى العكس من ذلك ، يكون التفاؤل عاملاً من عوامل تحقيق الأهداف السامية ، فيمتلىء قلب الإنسان بالاطمئنان ويندفع إلى العمل بفاعليّة عالية .

٢–تقوية وجدان الفرد ورفع درجة حماسه في المواقف الحياتية المختلفة ، بحيث يكون مستعدّاً لمواجهة أيّ طارىء أو حادث ، ويشعر دوماً أنّه ليس وحده وإنّما ثمّة من يكون إلى جانبه ويشدّ أزره (العوا ،١٩٦١) .

٣–وأخيراً ، تبصير الفرد وهديه إلى الطريق المؤدّية إلى إصدار أحكام تنبع من ضميره، ودفعه إلى بناء نفسه بنفسه ، ويستمدّ من معين قيمه تفاصيل سلوكه، ويخترع الحلول التي يرتضيها عقله ويختارها بمشيئته(كيتاوي ، ١٩٩٢ ، ٢١).

وهكذا تهدف التربية الانفعاليّة / الوجدانيّة ، في إطار التربية المتكاملة ، إلى تحرير الإنسان/ الفرد من سيطرة الغرائز والأهواء المنحرفة ، والرغبات السلبيّة ، بما يؤدّي إلى تحسين البنية الشخصيّة ، أي الكيان الشخصي ، وتخليصه من الحقد والغيرة والكراهية . وبالتالي تحسين مستوى التكيّف وأساليب التفاهم والتعاون بين الأفراد .

ثالثاً– منطلقات التربية الانفعالية/ الوجدانية :

لا شكّ في أنّ لكل نوع من أنواع التربية أصولها ومنطلقاتها ، وتستقي منها منهجها الفكري وإطارها النفسي والاجتماعي ، بحيث تشكّل الصورة النهائية لتلك التربية ، التي تصل إلى واقع ملموس ، يظهر في الممارسات السلوكيّة عند الفرد والجماعة .

وبما أنّ التربية الانفعالية / الوجدانية ، هي نوع أساسي من أنواع التربية العامة في إطارها التكاملي ، فإنّها تستند المنطلقات الآتية :(عبد الوهاب ، ٢٠٠٦)

١-المنطلق الطبيعي :

يعني أن يربط المربّي الطفل بالطبيعة من حوله ، حيث تتوقّف القاعدة التربوية على أساس من التفهّم والطمأنينة والاهتمام بالطبيعة ، والعمل على إبعاد الطفل عن المخاوف، وتوجيهه إلى مواطن السرور والأمان في هذا العالم . وذلك لصيانة الطفل من ردود الفعل النفسيّة التي تؤلمه وتضرّ به ، مقابل جهله يتوجّه نحو الطبيعة ويستلهم منها معاني الحبّ والبهجة والجمال ، ويشتاق إلى البحث والاكتشاف والمعرفة .

٢-المنطلق الاجتماعي :

يؤثّر الوسط الاجتماعي الذي يعيش الطفل فيه تأثيراً كبيراً في تكوين شخصيته وبناء سلوكاته ؛ فيتطبّع بطابع ذلك الوسط ويكتسب صفاته ومقوّماته ، وقيمه وأعرافه وتفكيره، وغير ذلك من أساليب حياته .ويتمثّل الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه الطفل في : الأسرة والمدرسة والمجتمع ، والدولة التي ينتمي إليها .

ولذلك ينبغي أن يجد الطفل في هذا الوسط ، مصدراً لإشباع حاجاته وإرضاء لنزعاته الوجدانية والنفسيّة ، من حبّ وعطف وحنان ، وعناية ورعاية واهامام ، بما ينعكس إيجاباً على تكوين شخصيته وتفاعلها المثمر مع المجتمع .

٣-المنطلق النفسي :

يرتبط هذا المنطلق بمسلّمة مفادها : أنّ الحالة النفسيّة التي يعيشها الأطفال ، ولا سيّما في مراحلهم الأولى ، هي التي تحدّد ملامح شخصياتهم ؛ فالأطفال ذوو الحالات النفسيّة المتوازنة ، تتّسم شخصياتهم بالاتزان النفسي والانفعالي، وهم أكثر قدرة على تحمّل المسؤولية ومواجهة

المشكلات التي يتعرضون لها . أمّا الأطفال ذوو الحالات النفسية المضطربة ، فهم أقلّ اتّزاناً وقدرة على تحمّل السؤولية ومواجهة المشكلات .

٤-المنطلق التعليمي :

يعتقد كثير من علماء النفس التربوي ، أنّ الإنسان يتعلّم ما يرغبه بسهولة ، بقطع النظر عن مدى صعوبة أو سهولة ما يتعلّم . وهذه المسلّمات تدفع إلى الاعتقاد بأنّ الجهود يجب أن تتركّز على جعل المدرسة ، أيّاً كان مستواها ونوعها ، مكاناً مشوّقاً يأتي إليه الناشئة بحماس ورغبة ليجدوا فيها ذواتهم ، ويكتشفوا مواهبهم ، ويمارسوا الأنشطة التربوية التي تنمّي لديه القيم الاجتماعية والوجدانيّة . وقد يحدث أن تنحرف هذه الانفعالات عن مسار النضج السليم ، الأمر الذي يؤكّد ضرورة التربية الانفعالية للتقليل من حدّة هذه الانحرافات، أو منعها وعدم حدوثها إن أمكن ذلك .

رابعاً-مضمونات الخبرات الانفعالية / الوجدانية:

يميّز الباحثون في مجال السلوك الإنساني ، بين أنواع الانفعال ومستوياته ، من خلال المظاهر التي يتجلّى فيها كلّ مستوى منها ؛ ولكلّ منها خصائصه وتأثيراته التي تنعكس في تفكير الشخص وتصرّفاته .

١-الخبرات الانفعالية : تشمل (الهيجان ، الغضب ، الخوف، المزاج ، الكذب والمراوغة) ولكلّ منها خصائصه وآثاره :

١/١-الهيجان :

الهيجان حالة من الانفعال العنيف ، يفاجىء صاحبه بصورة شديدة تجعله يثور بوتيرة عالية للوهلة الأولى . ولكنّه ما أن يصل إلى أوج عنفه بعد فترة قد لا تكون طويلة، حتى يعود الشخص إلى الهدوء بالسرعة التي انفعل بها . وهو بالتالي اضطراب عام وتغيّر مفاجىء غالباً

غير متوقّع ، يشمل الفرد نفساً وجسماً ، ويحدث نتيجة لمثير خارجي أو منبّه داخلي .حيث يفقد الإنسان عادة السيطرة على إرادته وتصرّفاته ورباطة جأشه .

ومن هذه الرؤية ، ينظر إلى الولع على أنّه انفعال عاصف قويّ يلفّ الإنسان بالكامل ويخضعه لسيطرته . لكنّ الولع يختلف عن الهيجان بديمومته وثباته ، ويظهر دوماً في تركّز طاقات الإنسان وتوجيهها لبلوغ الغاية التي تجتذبه (كولتشيتسكايا ، ٢٠٠٠، ١٠). وهذا يعني أنّ الولع يحمل شحنة انفعاليّة إيجابيّة تقوّي دافعيّة الإنسان نحو تحقيق الهدف الذي يسعى إليه ، بينما يحمل الهيجان شحنة انفعاليّة سلبيّة ، تعطلّ فاعلية الإنسان وتمنعها من اتخاذ الموقف المناسب .

وثمّة مظاهر يتجلّى فيها الهيجان ، ومن أبرزها (التوتّر وفقدان التوازن ، الاضطراب في التفكير ، التلعثم في الكلام ، وتغيّر في لون الوجه).

٢/١-الغضب :

يُعدّ الغضب أقوى شعور في قائمة الأحاسيس البشرية ؛ ولذلك اهتمّ علماء النفس عامة ، وعلماء نفس الطفل خاصة ، بانفعال الغضب عند الإنسان ، وتعمّقوا في كيفيّة التعبير عنه وتأثيراته على شخصيّة الفرد . وتوصّلوا إلى عدد من الاستنتاجات، لا بدّ للإنسان أن يتعلّمها منذ الطفولة للتحكّم بانفعال الغضب . (الطيبي ، ١٩٩٩) ولكنّ الغضب لا يُعبّر دوماً عن سوء تربية ، وإنّما هو ممارسة طبيعيّة عادية . كما أنّ هناك وسائل مقبولة للإعراب عن مشاعر الغضب ، وأخرى غير مقبولة ، كاللجوء إلى العنف والأعمال العدائيّة، لأنّ الناس لا يتقبّلون أسلوب الشتم واللطم والإيذاء . وقد يكون الهدف من التعبير عن الغضب ، هو مواجهة موقف صعب ، وليس المقصود منه حلّ المشكلات كلّها.

فالغضب الذي يصبح عادة ، لا يُؤدّي فقط إلى إبعاد الأصدقاء والمقرّبين، وإنّما يضعف الصحّة الجسدية والنفسيّة لصاحبه ، ويذهب أيضاً بالقدرة على التكيّف والعمل والإنتاج . لذلك يجب أن يتعلّم الفرد كيف يتحاشى مثل هذا السلوك القاهر للنفس من خلال التدريب على

ممارسة المهارات اللازمة للتحكّم بمشاعر الغضب وتغيير مساره والمحافظة على هدوء الذات وضبطها.

٣/١- الخوف :

يُعرّف الخوف بوجه عام ، بأنّه انفعال قويّ مخزّن داخل الفرد ، ينتج عن إدراك حدوث خطر ما ، أو توقّع حدوث هذا الخطر . فالخوف حالة انفعاليّة مكتسبة ؛ ولا يوجد انفعال يُؤثّر في حياة الإنسان كما يؤثّر الخوف ، لأنّه يؤثّر في النفس الإنسانيّة فيجعلها تستعدّ جسديّاً وذهنيّاً ، ومن ثمّ سلوكياً ، لمواجهة المخاطر وتجاوزها .

فالخوف بحدّ ذاته ليس ضاراً بالشخصيّة الإنسانية ، إذا ما عُرِف مصدره وتهيأت النفس لمواجهته والتعامل معه بعقلانية ؛ فثمّة خوف مرضيّ قد تكون له تأثيرات مطلقة عند بعض الناس، أي أنّه خوف من أي شي ، فيشعر الشخص بأنه يعيش حالة من الخوف الدائم ، من دون وجود ما يثير الخوف الحقيقي .

ولكن في المقابل ، هناك خوف طبيعي ، وهذا يعدّ خوفاً ضروريّاً ومشروعاً في الحدود التي تفرض على الشخص اتخاذ مواقف مناسبة ، تجاه موضوعات يشعر بأنّها تنطوي على مخاطر تهدّد حقاً بعض جوانب من حياته . وهذا يحتاج إلى يقظة عقليّة تدرك الصعوبات والأخطار ، وتستعدّ لملاقاتها وفق ما يتطلّبه كلّ موقف.

٤/١- المزاج :

يُعرّف المزاج بأنّه حالة انفعالية تلوّن النشاط النفسي / السلوكي للإنسان ، بألوان إيجابيّة أو سلبيّة. وينشأ المزاج ، غالباً، نتيجة لتأثير انفعال معيّن يتعرّض له الإنسان في ظروف الحياة اليوميّة ؛ فالمزاج حالة انفعاليّة ليست بالأمر البسيط ، كما يبدو أحياناً ؛ فهو يغيّر في طريقة تفكيرنا وفي سلوكنا ، كما يُساعد في تقوية نشاطنا أو إحباطه ، ويعمل بالتالي على تحسين علاقاتنا بالآخرين أو إفسادها.

وبناء على ذلك ، فإنّ المزاج يَتحدّد من خلال المواقف الحياتية التي يواجهها الإنسان؛ فالنجاح في هذا الجانب من النشاط أو ذاك ، يثير لدى الإنسان الذي يحقّقه، مزاجاً طيّباً وتدفّقاً من الطاقات تدفعه إلى تحقيق المزيد من هذه النشاطات (الأعمال) . كما أنّ رضا الإنسان الشامل عن مجريات الأمور الحياتية ، وارتياحه للجماعة التي يعمل ضمنها ، واستقرار الحياة اليومية ، والعلاقات المتبادلة / السليمة داخل الأسرة تشكّل لديه مزاجاً طيّباً ، ثابتاً ومستقرّاً(كولتشيتسكايا ،٢٠٠٠، ١٣).

فعندما نتلقّى خبراً ساراً يسيطر علينا مزاج رائق على مدى أيام ، تقلّ أو تكثر بحسب طبيعة الخبر وشدّة تأثير ووقعه في نفوسنا ، فنحتفظ بالابتسامة حتى وإن تلقينا صدمة إزعاج عفويّة ، وننجز أعمالنا بشكل أفضل وأسرع من المعتاد . وفي المقابل ، فإنّنا نضيق ذرعا بكلّ ما حولنا ، إذا ما تعكّر مزاجنا وحلّت بنا الكآبة ، أو سيطر علينا الغضب . فقد نتشاجر مع الآخرين لأسباب واهية أو ندخل في صراعات معهم لأمور صغيرة ولا نستطيع بالتالي أن ننجز أعمالنا إلاّ بصعوبة بالغة. فالمزاج السيّء باستمرار ، هو علامة الحياة المليئة بالمنغصات، ولا سيّما نمط الحياة الاجتماعية التي يعيشها الإنسان .

١/٥- المراوغة :

يعدّ الكذب سلوكاً انفعاليّاً / وجدانيّاً ، كأي سلوك آخر يكتسب من خلال العملية التربوية الشاملة ، التي تمتدّ من الطفولة المبكرة وحتى سنّ النضج والبلوغ . ولذلك يتأثّر التعبير عن الانفعال بنموّ الإنسان ونضجه، واتساع ثقافته وطبيعة تربيته.

وقد تمّ اختراع جهاز يكشف عن الكذب ، ولكن استخدام جهاز كشف الكذب، قد يكون مؤشراً غير كاف للدلالة على الكذب، ولكنّه مؤشّر على شدّة الانفعال والهيجان في أثناء استجواب ذلك الشخص. وقد استخدم/ ابن سينا / طريقة سهلة لكشف الانفعال وتشخيص عاطفة الحبّ لدى شخص مريض نفسيّاً بأن أخذ يسأل المريض أسئلة مثيرة، أو يطرح عليه أسماء تثير انفعال المريض، ومن رجفان أطراف أصابعه كان يتعرّف مدى انفعاله، ومواطن عواطفه، وبعدها يقترح العلاج.

وتسهم التقنيات اليوم بالكشف عن الانفعالات وعلاجها باستخدام أجهزة تكشف عن التوتّر الانفعالي، وهي أجهزة تستخدم في العلاج المعرفي السلوكي واختزال الإحساس للوصول بالانفعال إلى حدّ طبيعي من التوازن النفسي(الموسوعة العربية ، مجلد ١٢، ٢٠١٥) كما تستخدم بعض أجهزة العلاج المعرفي – السلوكي ضمن برامج في التعلّم الذاتي، لاختزال الانفعال بأشكاله المختلفة.

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ المؤثّرات البيئيّة الشديدة كالأصوات العالية والضجيج وتلوّث الهواء ، تسهم في زيادة حدّة الانفعالات في حياتنا اليومية.

٢ –تأثيرات الخبرات الانفعالية:

تؤدّي الانفعالات ، إلى ردود فعل حادة وسريعة، تعمّ آثارها شخصيّة الفرد بكاملها. وقد تكون هذه الآثار إيجابية وقد تكون سلبيّة ، وتظهر في سلوك الشخص المنفعل ، من النواحي النفسيّة والفيزيولوجية والعقليّة (كولتيشتسكايا ، ٢٠٠٠ ،٢١).

١/٢ –الناحية النفسيّة :

قد تؤثّر بشكل سلبي ، فتشلّ حركة الفكر ، بحيث يضطرب التفكير ويرتبك الشخص، ويصعب عليه فهم الموقف الراهن ، فلا يدرك الأشياء التي تحيط به حيث تبدو وكأنّها غير موجودة، ولذلك تهرب الأفكار من ذهنه ، ويصبح ضعيف الإرادة وعديم الثقة بالنفس .

ومن جهة أخرى ، أشارت أبحاث كثيرة إلى أنّ المناخ النفسي السليم الذي يعيشه الفرد ضمن الجماعة ، والمشبع بالمحبّة والمشاعر الحميمة والدافئة ، والتي يبديها كلّ عضو تجاه أصحابه الآخرين ، يعمل على رفع وتيرة العمل ومستوى إنتاجيته .

أمّا النفور والمشاحنات والخصومات والنزاعات ، فإنّها تُؤدّي إلى خفض المقدرة على العمل إلى حدّ كبير. وذلك كلّه نتيجة عدم قدرة الشخص المنفعل على إدراك ما يحيط به ، لأنّ انتباهه مُنصرف عن أي شيء حوله ، ومُركّز على موضوع الهيجان فحسب.

٢/٢-الناحية الفيزيولوجيّة :

تؤدّي الانفعالات المعتدلة إلى رفع مستوى قدرة الفرد على العمل ، وتدفعه إلى مزيد من الجهد لتجاوز الموقف وتحقيق غرض ما . بينما تؤدّي الانفعالات الحادة إلى انعدام السيطرة على العضلات والحركات ، فتشل الأيدي والأرجل ، وتفقد القدرة على العمل. وقد يضطرب نظام التنفّس أثناء الهيجان ، فيبذل الإنسان جهداً كبيراً في الشهيق والزفير قد يبلغ حدّ الاختناق.

ففي حالة الخوف تضعف ضربات القلب وتقلّ سرعتها ، فتتقلّص الأوعية وينشأ عن ذلك اصفرار لون الوجه ، أمّا في حالة الغضب، فتقوى ضربات القلب وتتوسّع الأوعية ، وينتج عن ذلك احمرار لون الوجه .

وقد يترافق ذلك أيضاً بتغيرات في إفرازات الغدد الصم الداخلية والخارجية ، إمّا بزيادة الكمية أو بنقصانها ، وذلك تبعاً لنوع الهيجان وشدّته . فالخوف مثلاً : يوقف إفراز الغدّة اللعابية بينما ينشّط الحزن الغدّة الدمعية .

٣/٢-الناحية العقليّة :

إذا كانت الانفعالات البنّاءة تُغني نشاط الإنسان بالحيوية ، وتدفعه إلى السعي والاجتهاد ، فإنّها في الوقت ذاته تشكّل أحد الأسس التي تسهم في تكوين المعتقدات والاهتمامات والطموحات في حياة الإنسان . فهي تدفعنا إلى التبحّر بشكل أعمق في جوهر الأشياء والظواهر ، وتمدّنا بقوّة أكبر عندما نشعر بالعجز عن فعل شيء ما .

لذلك فلا معنى للاهتمام من دون انفعال يرافقه ، لأنّ الانفعال يُنمّي في نفوسنا السعي نحو المعرفة والعلم والأدب والفنّ . وما الاهتمام الذي نبديه بما حولنا إلاّ حالة نفسيّة موشاة بصورة انفعالية ، تقدّم لنا المتعة من أمر نشعر أنّه مهمّ لنا . فالمشاعر الوجدانية مترابطة في شخصيّة الإنسان وسلوكاته وتصرّفاته ، التي تتجلّى مظاهرها مشبعة بالانفعالات المناسبة ، في أغلب الأحيان.

وإذا كان الانخفاض في مستوى الوظائف العقلية ، وما يرافقها من سلوكات عشوائية ، لا يحصل في حالات الانفعال كلّها ، فإنّ ثمّة حالات من الانفعال المعتدل أو الشديد ، يكون الانفعال فيها منشّطاً للوظائف العقليّة ومثيراً للسلوك الملائم للموقف المثار ، فيصبح التفكير دقيقاً وسريعاً يتّسم بالخيال الخصب ، ممّا يساعد الشخص في مواجهة الموقف الصعب ، والعودة الهادئة إلى الوضع الطبيعي .

٣-الخبرات الوجدانية :

تشمل : (العاطفة ، القيم ، والاتجاهات) وما ينطوي عليها كلّ خبرة من هذه الخبرات ، على النحو الآتي :

١/٣-العاطفة :

توصف العاطفة بأنّها انفعال وجداني هادىء ، لأنّها حالة داخلية عند الشخص، قد تبقى مكتومة أحياناً وقد تُسقَط بمظاهر خارجية أحياناً أخرى. ولذلك شكّلت العاطفة مصطلحاً حاول الفلاسفة وعلماء النفس أن يحدّدوا معناه الدقيق، بطبيعته ودلالاته . فظهرت تعريفات عدّة تناولت الشعور والنفس والعقل .

١/١/٣ -مفهوم العاطفة وطبيعتها :

الأصل في لفظ "العواطف" هو من عطف يعطف "عاطفة" وكل المعانى الأصلية المتعلقة بهذا اللفظ تكاد تجعله محدودا بنوع خاص من المشاعر، وهوذلك النوع الذى يشمل ما هو "حنو" أو "شفقة" .

لكن لفظ "عاطفة" له ذاتيته الخاصة، فالعاطفة تعنى: القرابة وأسبابها، والصلة ، والشفقة، وكلّها تتضمّن الميل والاقتراب. ولذلك اعتمد المجمع اللغوي لفظ "عاطفة" على ما هو:"استعداد نفسى ينزع بصاحبه الى الشعور بانفعالات معيّنة، والقيام بسلوك خاص حيال فكرة أو شيء" ولا يشترط أن يكون السلوك (أو النزوع) ميلا أو إقتراباً، بل قد يكون نفورا أو تجنّباً، مثلما هي

الحال في عاطفة الكره، وعاطفة الخوف، ممّا يكاد يبدو متناقضاً مع أصل الكلمة ودلالاتها الاقترابية (الرخاوي ، ١٩٨٤، ٨) .

وقد عرّفت العاطفة (Emotion) من منظور شمولي بأنّها: أمّا من حيث ارتباطها بالعقل، فقد عرّفت العاطفة بأنّها : كلّ اضطراب أو نهج يحدث في العقل أو الشعور ، أو أية حالة حادة للاضطراب العقلي (عدس ، ١٩٩٧ ، ٣٣٩) . أي أنّها اضطراب أو تهيّج في العقل أو المشاعر أو العواطف.

وقد استخدم مفهوم العاطفة (Emotion) بمعنى الوجدان ليشير إلى مشاعر معيّنة تصاحبها أفكار محدّدة، حالة نفسيّة وبيولوجيّة واستعدادات متفاوتة للسلوك(بيت الوجدان الثقافي ، ٢٠١٤). ومن خلالها يتّجه الفرد نحو موضوع معيّن ، يشدّه أو يجذبه بعوامل متعدّدة ، ولها صفة الاتجاه الدائم .

ويكثر الخلط بين الانفعال والعاطفة ، لذا يكون من المهم معرفة ماذا يعني بالعاطفة وكيف يمكن التمييز بينهما. وبوجه عام تختلف العاطفة عن الانفعال في ناحيتين : **الأولى:** العاطفة تنظيم وجداني ثابت نسبيّاً واستعداد انفعالي، في حين أن الانفعال هو حالة طارئة .**والثانية:** للعاطفة موضوع محدّد تركز عليه ، قد يمون شخصاً أو جماعة أو وطناً ، في حين أنّ الانفعال مطلق غير مقيد بموضوع معين(بيت الوجدان الثقافي ، ٢٠١٤).

وبذلك تشكّل العاطفة الموجّه الأساسي في السلوك الإيجابي كعاطفة الحبّ ، أو السلوك السلبي كعاطفة الكره . وهي تنمو وتكتسب من خلال المواقف الاجتماعية/ التربوية التي يتعرّض لها الفرد بوجه عام ، والمواقف الوجدانية بشكل خاص. فإذا أخذنا عاطفة الحبّ – على سبيل المثال – بوصفها تمثّل الجانب الأكبر في مجال العاطفة ، نجد أنّها لا تتمّ دفعة واحدة ، وإنّما تتمّ بالتدريج ووفق الإيقاع الذي يفرضه الموقف لتكوين عاطفة الحبّ .

٢/١/٣– وظائف العاطفة :

تؤثّر العواطف بشكل واضح في التفكير التحليلي والسلوك المرافق، فإذا كان الاتصال بينهما ناضجاً وسليماً فإنّنا نستطيع أن نتحكّم في استجاباتنا العاطفية . فكلّ إنسان يغضب ، ولكن ليس كل إنسان يستجيب استجابات تتّسم بالعنف.

فثمّة ارتباط بين العاطفة والعقل ؛ فإذا كان منطق العاطفة يهدف إلى تحقيق أكبر قدر من موضوع العاطفة ، ولا سيّما المنح والعطاء من دون مقابل ، فإنّ منطق العقل يقوم على التفكير والموازنة بين الأهداف والمصالح . وهذا لا يشير إلى تناقض بين العقل والعاطفة، بل إلى نوع من التوازن في شخصيّة الإنسان ، حيث ينعم الإنسان بطبيعة عقلية واعية ، وبحياة عاطفية نبيلة ، أي بحياة عاطفية معقلنة . ولذلك يمكن إجمال وظائف العاطفة بما يلي : (أسعد ، ١٩٨٦)

– التعاون لتحقيق أهداف معيّنة :

تُعدّ العواطف من العوامل المهمّة التي تساعد الأشخاص الذين يشتركون في عمليات (أعمال) تعاونية ، في إنجاز هذه الأعمال بالشكل الأفضل ، حيث يُسهم كلّ منهم بنصيب في تحقيقها ؛ ولولا هذ التآزر فيما بينهم ، وتوجيه عواطفهم في تيار واحد مشترك، لما كان لهم أن يتمكّنوا من تحقيق تعاون بنّاء فيما بينهم ، لبلوغ الأهداف التي يصبون إليها.

– تفعيل النشاط الثقافي :

تقوم العاطفة بدور فاعل في مجال النشاط الثقافي؛ وسواء كان نشاطاً عقلياً أم أدائياً أم غير ذلك من أنشطة ثقافية ، إنّما يكون مقروناً بالعاطفة . ولولا تبلور عواطفنا حول الموضوعات الثقافية ، لما كان بمقدورنا أن نستوعب أيّ قدر من الثقافة . وبذلك يكون للعاطفة فضل فيما نكتسبه من ألوان الثقافة ، وفيما يتسنّى لنا أن نبدعه فيها . ولولا تعلّق عواطف المبدعين بالميادين الثقافية التي يشتغلون بها ويشاركون في تقديمها ، لما كان لهم أن يسهموا بأي قدر في المسيرة الثقافية .

- الدفاع البيولوجي :

هو الدفاع الذي يبدأ المرء بممارسته عندما يحسّ بخطر محدق به، أو مهدّد حياته. وهنا يكون للعاطفة وظيفة طبيعية تتمثّل في الدفاع البيولوجي ، حيث يبدأ هذا الدفاع بظهور عاطفة الخوف ، تتلوها عاطفة الغضب ، فينتهي المرء بدفع الخطر عن نفسه ، سواء كان الخطر صادراً عن إنسان أم حيوان أم جماد . والأمر المهمّ هنا هو أنّ الإنسان عندما يحسّ بالخطر الوشيك ، فإنّه يتسلّح بالعاطفة ويصوغها وفق الصيغة المناسبة للموقف الذي يواجهه.

والخلاصة ، تُعدّ العواطف وحدات نفسية يمتزج فيها الإدراك بالوجدان ، وتتميّز بالثبات والاستقرار ، حيث تقوم بدور مؤثّر في تعديل السلوك وفق المعايير التي تحدّدها البيئة الاجتماعية / الثقافية التي ينشأ فيها الفرد ويتربّى . كما تعدّ العواطف من العوامل الأساسية في تكوين الشخصيّة وتكاملها ، وهي تنمو بالتدريج متأثّرة بعوامل داخلية ، ترتبط بطبيعة الشخص وتكوينه الجسدي والنفسي والعقلي ، وبعوامل خارجية تتعلّق بالبيئة المحيطة بالكائن البشري وبالتنشئة الاجتماعية التي تلقّاها في مراحل نموّه المختلفة .

٢/٢-القيم :

الإنسان كائن اجتماعي يعيش نظام المجتمع المكون من أفراد تجمعهم قيم ومثل ، يتعاملون من خلالها بعضهم مع بعض ومع غيرهم ، ولذلك فإنّ دراسة القيم تعدّ ضرورة من الضرورات اللازمة للتربية ، بمؤسساتها وطرائقها النظامية وغير النظامية، في سعيها نحو مناقشتها وتدعيمها لدى الأفراد والجماعات ، باعتبار التربية في تحليلها النهائي ، مجهوداً قيميّاً مخططاً يستهدف تحليل القيم الاجتماعيّة وغرسها .

١/٢/٢-مفهوم القيمة :

تعدّ القيم نتاجاً اجتماعيّاً مكتسباً ، فهي تنبع من عالم الفكر والوجدان ، وتسهم في تماسك النظام الاجتماعي المستمر . ولذلك ينطلق مفهوم القيمة من مسلّمة أساسيّة مؤدّاها : أن القيم ما

هي إلاّ محصّلة تفاعل الإنسان بإمكاناته الشخصيّة مع متغيّرات اجتماعية وثقافية معيّنة، وأنّها محدّد أساسي من المحدّدات الثقافية في المجتمع (زاهر، ١٩٩٦ ، ٩).

وبذلك تكون القيم تنظيماً لمعتقدات أو لخيارات خاصّة بمبادىء ومعايير سلوكية؛ أي أنّها حكم أخلاقي أو معنوي ، بمعنى أنّها أعراف تشير إلى الممارسات الاعتيادية المألوفة لدى جماعة ما. والقيمة موجودة في الظروف والطوارىء الاجتماعية المحتفظة بها لهذا التحكيم(سكنر، ١٩٨٠ ، ١٠٢). ومن هنا يرى علماء الاجتماع ، أنّ القيم هي مستوىً أو معيار للانتقاء من بين بدائل أو ممكنات اجتماعيّة متاحة أمام الشخص الاجتماعي في الموقف الاجتماعي (خليفة ، ١٩٩٢ ، ٣٩) . وإذا كانت التنشئة الاجتماعية تبدأ منذ الطفولة ولا تنتهي على مدى الحياة، لتأهيل أفراد قادرين على مواجهة مطالب الحياة في المجتمع ، فإنّ دور التأهيل الاجتماعي يبرز من خلال غرس القيم التربوية التي يصادق عليها المجتمع وفق منظومة القيم التربوية السائدة فيه.

٢/٢/٢-أهميّة القيم للفرد والمجتمع :

تتجلّى أهمية القيم في المجتمع في كونها تعمل كمحدّدات لأهدافه ومثله العليا ، ومبادئه التي تحفظ تماسكه وثباته ، لقيام حياة اجتماعيّة سليمة . فالقيم تزوّد الفرد بالإحساس تجاه الغرض من أيّ عمل يقوم به ، وتهيّء الأساس للعمل الفردي والجماعي معاً ، وتكون معياراً للحكم على سلوك الآخرين .

والقيم تمكّن الفرد من معرفة ما يتوقّعه من الآخرين ، وماهية ردود أفعالهم ، كما تساعده في تحمّل المسؤوليّة تجاه حياته ، ليكون قادراً على تفهّم كيانه الشخصي ، والتمعّن في قضايا حياته التي تهمّه وتعطيه الإحساس بالرضا (أبو جادو ، ١٩٩٨ ، ٢٣٤) . لأنّ القيم تجعل الشخص يفكّر بالعمل الذي يقوم به ، وبماذا يعتقد في علاقاته الاجتماعيّة .

وهذا ما يؤدّي إلى الضبط الذاتي ، حيث يصبح الالتزام بالقيم من سمات الشخصيّة الاجتماعيّة ، التي تتضمّن الإدراك والتفكير . كما تتضمّن القيم المشاعر والتفضيلات والعواطف

والسلوكات المرتبطة بمواقف الحياة الخاصّة ، والتي تّشكّل نماذج للفاعلية المرتبطة بالمواقف الشخصيّة (Fuente and others,172).

وبذلك تتيح القيم للفرد التوافق مع متطلّبات المجتمع ، والتكيّف مع معاييره ومبادئه ، وتُحدّد سلوكه ونمط الاستجابات التي تحقّق أهدافه في ضوء الضوابط الاجتماعيّة .

٣/٢/٢- نموّ الحكم القيمي :

يبدأ التكوين القيمي عند الإنسان منذ المراحل الأولى من عمره ، حيث يتأثّر الطفل / الفرد بالعوامل المحيطة ، التي تبدو فاعليتها في الثواب والعقاب ، وفي المدح والذمّ ، والرضا والسخط ، وفي النقل والتقليد .

ويتدرّج هذا النموّ التكويني للقيم ، إلى أن يصل الفرد إلى مرحلة النضج العقلي والوجداني ، يكون معه قادراً على تحليل القيم وإدراك عناصرها وآثارها في سلوكه وسلوك الآخرين .

إنّ أول ما يتعلّمه الطفل ، احترام الوالدين وطاعتهما ، واحترام إخوته الكبار والعطف على إخوته الصغار ؛ كما يتعلّم النظام والأمانة وقول الصدق ، ومحبّة الآخرين ومساعدتهم ، فيراعي نظام الأسرة ، ويقوم بما يترتّب عليه من واجبات وفق قواعدها ، إلى أن تتّسع الدائرة لتشمل النظام الاجتماعي العام . فكلّما نضج الطفل ونمت قدراته على التفكير والتفسير ، بدأ العقل والإدراك يؤدّيان دوراً مهمّاً في نموّ مستوياته القيميّة .

فشعور الطفل بالقيم السائدة في المجتمع ، والالتزام بقواعدها وسلوكاتها ، لا يمكن أن ينفصل عن الحياة التي يعيشها في أسرته وفي العالم المحيط به . وهذا يحتاج من المدارس والمدرّسين ، إلى جانب الأسرة ، تشجيع الناشئة على التفكير الناقد في المستويات الأخلاقية للقيم ، التي يبنون عليها سلوكاتهم ومواقفهم.

وتُعدّ مرحلة ما قبل المدرسة هي مرحلة تشكّل التصوّرات القيميّة الأولى عن الخير والشرّ، والشرف والواجب والضمير . وهذا يؤكّد أهميّة الانطباعات القيمية / الوجدانية التي

يكوّنها الطفل/ الفرد ، والتي لا يمكن أن تمحى آثارها في وعيه وفي مشاعره ، عبر المراحل اللاحقة ، ويبني عليها سلوكاته ومواقفه.

ومن هذا المنطلق ، فإنّ ثمّة أطفالاً يفهمون الكثير من المفاهيم الأخلاقية للقيم التي يستعملونها في السنوات الأولى من العمر ، بصورة غير صحيحة وغير دقيقة . فهم يعرّفون الإنسان الشجاع على أنّه القوي ، والإنسان الطيّب هو بالنسبة لهم ، الشخص الجيّد والمرح والكريم ، أمّا الشخص العادل فهو ذلك الإنسان النبيه واللطيف والرقيق .(لوبلينسكايا، ١٩٨٠ ، ٥٧١) وقد تعود صعوبة التمييز هذه ، إلى تداخل مجموعة من الظواهر الأخلاقيّة التي تكتنف مفهوم هذه القيمة أو تلك ، ولا سيّما المفهومات المجرّدة التي يتداخل فيها كثير من الصفات (القيم) الأخلاقية ، مثل : العدالة ، الطيبة ، الكرم، الحريّة ، وغيرها .

لذلك فإنّ معرفة المراحل النمائية للأحكام القيميّة ومستوياتها ، ضرورية ومهمّة جدّاً لبناء استراتيجيات التربية الاجتماعية ، أو التنشئة الاجتماعيّة ، التي يتمّ من خلالها تعزيز القيم في نفوس الناشئة ، وفق منظومة متكاملة تحقّق مطالب المجتمع في التقدّم والتطوّر ، مع الحفاظ على القيم الأصيلة التي تعبّر عن جوهر المجتمع وهويته الإنسانيّة .

٣-الاتجاه (Attitude):

يوصف الاتجاه بأنّه درجة حبّ الفرد أو كرهه لموضوع معين. والاتجاهات قد إيجابيّة أو سلبية لشخص أو مكان أو شيء أو حدث. ويمكن أن يتناقض الناس أيضاً ويتصارعون تجاه موضوع معين، مما يعنى أنهم يمتلكون اتجاهات إيجابية أو سلبية نحو هذا الموضوع في الوقت نفسه .لذلك يعرّف الاتجاه بأنه : "استعداد النفس للتفاعل أو الاستجابة بطريقة ما ، لموضوع معيّن ، ويكون على شكل اتجاهات مزدوجة ، منها : (Jung,1971,685-691).

-**الواعي واللاواعي** : أي وجود اتجاهين في الوقت نفسه ، ويختلف محتوى كلّ مهما عن الآخر ، ويحدث بذلك شكل خاص في أمراض العصاب .

-**الانطوائي والانبساطي** : وهو الزوج الأكثر أهمية في نظرية يونج للأنواع .

-**العقلاني واللاعقلاني** : يتضمّن الاتجاه العقلاني وظيفتي التفكير والشعور ، ولكلّ منهما اتجاهه الخاص. أمّا الاتجاه اللاعقلاني فيتضمّن وظيفتي الإحساس والحدس ،ولكلّ منهما اتجاهه الخاص.

وبالتالي فهناك الاتجاه الفكري، والشعوري والإحساسي والحدسي. كما أنّ هناك الاتجاهات الفردية والاجتماعية.وتعدّ الاستجابة المزاجية استجابة عاطفية، تعبّر عن درجة تفضيل الفرد لكيان معين. أمّا المقصد السلوكي فهو الميل السلوكي المتوقّع لفرد معين. أمّا الاستجابة المعرفية فهي تقييم إدراكي للكيان يؤسّس معتقدات الفرد نحو هذا الكيان.

١/٣-تكوين الاتجاه :

تتكوّن أكثر الاتجاهات إمّا نتيجة خبرة مباشرة ، وإمّا نتيجة تعلّم بالملاحظة من البيئة. ولذلك يتوقّع من الاتجاهات أن تتغيّر بتغيّر الخبرة، على الرغم من أنّ المتغيّرات الوراثية قد تؤثّر في الاتجاهات، ولكنّ تأثيرها على الأرجح يكون بصورة غير مباشرة. والمثال على ذلك نظريات "الاتساق " التي تشتمل على أن يكون الفرد منسجماً مع معتقداته وقيمه. والمثال الأكثر شهرة على هذه النظريات هو :نظرية التوازن الشخصي ، ونظرية إدراك الذات، ونظرية الحكم الاجتماعى (Tesser-1993) .

يمرّ تكوين الاتجاهات بمراحل ثلاث أساسيّة ، هي:(مركز النشاوي للدراسات والبحوث ، ٢٠٠٦)

-المرحلة الإدراكية أو المعرفية:

يكون الاتجاه في هذه المرحلة ظاهرة إدراكية أو معرفية تتضمّن تعرّف الفرد بصورة مباشرة، على بعض عناصر البيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية التي تكّون من طبيعة المحتوى العام لطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه. وهكذا قد يتبلور الاتجاه في نشأته حول أشياء مادية ، كالدار الهادئة والمقعد المريح، وحول نوع خاص من الأفراد كالأخوة والأصدقاء، وحول نوع محدّد من الجماعات كالأسرة والنادي، وحول بعض القيم الاجتماعية كالنخوة والشرف والتضحية.

-مرحلة نمو الميل نحو شيء معيّن: تتميّز هذه المرحلة بميل الفرد نحو شيء معين، فمثلاً أنّ أي طعام قد يرضي الجائع، ولكن الفرد يميل إلى بعض أصناف خاصة من الطعام، وقد يميل إلى تناول طعامه على شاطئ البحر. وبمعنى أدق أنّ هذه المرحلة من نشوء الاتجاه تستند إلى خليط من المنطق الموضوعي والمشاعر والإحساسات الذاتية.

-مرحلة الثبات والاستقرار:

إنّ الثبات على اختلاف أنواعه ودرجاته، يستقرّ على شيء ما عندما يتطوّر إلى اتجاه نفسي، ولذلك يعدّ الثبات المرحلة الأخيرة في تكوين الاتجاه ، مهما كان نوعه وطبيعته .

فالاتجاهات مكتسبة ومتعلّمة ، وليست وراثية ، مع كونها تأخذ طابع الثبات النسبي، إلاّ أنّه يمكن تعديلها وتغييرها بحسب طبيعة الاتجاه. والاتجاه يمكن أن يكون قوياً أو ضعيفاً بحسب درجة اقتناع الفرد به ، وبحسب تقبّله لآراء الآخرين . وتعدّ الاتجاهات أحكام يصدرها الإنسان، وهي تنمو بناء على المعرفة والسلوك والحالة المزاجية .

٢/٣-العاطفة والاتجاه :

تعدّ العاطفة مكوّن مشترك لكلّ من التأثير الاجتماعى وتغيير الاتجاه، ولذلك تركّز كثير من أبحاث الاتجاه على أهمية المكونين المزاجى والعاطفى. فالعاطفة تعمل جنباً إلى جنب مع العملية المعرفية والطريقة التي نفكّر بها حيال قضيّة أو موقف ما. فالاتجاهات تتغيّر بتغيّر المكونات الإدراكية والمزاجية والسلوكية. وبالنظر لوجود تشابك العقد المعرفية والمزاجية ، فمن الصعب إحداث تغيّر معرفي في وجود اتجاه مزاجي معارض.

والتحدّي الذي يواجه الباحثين هو قياس المشاعر وتأثيرها على الاتجاه ، لذلك تمّ استحداث نماذج وأدوات عديدة لقياس المشاعر والاتجاهات ، تشتمل على مقوّمات فسيولوجية مثل : تعابير الوجه، والتغيّرات في الصوت، ومقاييس جسمانية أخرى. فالخوف مثلاً: يرتبط بارتفاع الحواجب، وزيادة ضربات القلب، وزيادة التوتر العضلي (Dillard 1994).

وهناك التنبؤ العاطفي الذي يعرف بالحدس يقوم أيضاً بالتأثير على تعديل الاتجاه. أي أنّ ما نشعر به تجاه مردود أمر ما ، قد يغيّر من قرارنا مهما كان القرار منطقياً.

ويمكن استخدام أي من العواطف المعروفة بغرض الاستمالة، مثل الغيرة والامتعاض والسخط والغضب ، والخوف الذي يعدّ من أكثر المشاعر التي تدرس في هذا الصدد. لأنّ نتائج الخوف قد تؤدّي إلى رفض محتوى الرسالة أو رفض مصدرها ، بالتالي لا يحدث تغيّر في الاتجاه. وكذلك إذا ما زاد مستوى المشاعر ، قد يصاب الدافع بالشلل ولا يحدث التغيّر في الاتجاه .

رابعاً–أساليب تنمية الخبرات الانفعاليّة /الوجدانيّة:

تسهم التربية الانفعالية/ الوجدانية في تعليم الأفراد الخبرات الخاصّة بطريقة التعبير عن الانفعال بالإيماءات وحركات الجسد ، أو تعبير الوجه والأطراف ، أو بألوان الملابس؛ فقد يعبّر فرك اليدين عن الفرح والسرور في حضارة ما، ويعبّر عن أشياء أخرى في حضارة أخرى ؛كما تدلّ حركات الرأس إلى الأمام والخلف أو إلى الجانبين على معانٍ مختلفة في التعبير عن الانفعال ؛وقد يدلّ رفع الحاجبين على الدهشة في حضارة ما، في حين يدلّ عليها بمدّ اللسان في حضارة أخرى .

ويخضع تعلّم الانفعالات الوجدانية إلى قوانين الإشراط الكلاسيكي التي وضعها/ إيفان بافلوف–Ivan Pavlov/ ويسمى السلوك المتعلّم السلوك الاستجابي، وطبّقها /جيمس واطسن – James Watson /في المدرسة السلوكية في علم النفس ، ثمّ طوّرها السلوكي /بوروس فريدريك سكنر – B.F.Skinner /في الإشراط الإجرائي أو الإشراط الفعّال.

ويتمّ الإشراط الاستجابي بتعلّم السلوك الانعكاسي للعضلات الملساء والغدد داخل جسم الكائن الحيّ بربط مثيرين :كان أحدهما قبل الإشراط مثيراً للانفعال فصار المثير الشرطي بعد الإشراط قادراً على جرّ الاستجابة الانفعالية، وبالتالي يحدث التعلّم الانفعالي مثل: سيلان اللعاب والدموع، وإفرازات الغدد الهضمية الداخلية، وزيادة نبضات القلب أو ضغط الدم بتنبيهات مُتعلّمة

جديدة، حيث يسهم السلوك الإجرائي (الفعّال) في إثارة المظاهر الانفعاليّة(الموسوعة العربية، مجلد ١٢ ، ٢٠١٥).

ويفضل البدء مبكراً بتعليم السيطرة على الانفعالات الوجدانيّة، فالأم التي تعالج مخاوف الطفل من الظلام، قد تخفّف من تلك المخاوف بجعل الطفل يقوم بأعمال ناجعة وممتعة في الظلام، وقد تُسمعه الحكايات الممتعة والموسيقا الهادئة، أو تطعمه في الظلام، فهذا الاقتران يؤدّي تدريجياً إلى تحكّم الطفل بانفعال الخوف والسيطرة عليه.

وثمّة أساليب للتنمية الانفعاليّة/الوجدانية ،بالنظر إلى ارتباطها بالمشاعر والميول والأهواء الذاتية ،في الاتجاه الإيجابي أو السلبي. ومن هذه الأساليب:(شاذلي ، ٢٠١٠)

١-التعبير عن الطاقة الانفعالية في الأعمال المفيدة :

يُولِّد الانفعال طاقة زائدة في الجسم تساعد الفرد في القيام ببعض الأعمال العنيفة. ومن الممكن أن يتدرّب الفرد على القيام ببعض الأعمال الأخرى المفيدة ، كي يتخلّص من هذه الطاقة.

٢-تقديم المعلومات والمعارف عن المنبهات المثيرة للانفعال :

وهذا يساعد في إنقاص شدّة الانفعال وبالتالي التغلّب على الاضطراب الذي يحدث للأنشطة المتّصلة به . فالطفل الذي يخاف من القطط مثلاً: يمكن مساعدته في التخلّص من ذلك الخوف عن طريق تزويده ببعض المعلومات التي تقلّل من هذه الحالة .

٣-محاولة البحث عن الاستجابات التي تتعارض مع الانفعال :

إذا شعر الفرد نحو شخص ما بشيء من الكراهية لأسباب معينة ،عليه أن يبحث عن أسباب أخرى إيجابية يمكن أن تثير إعجابه بهذا الشخص وتغيّر اتجاهه نحوه.

٤-الاسترخاء :

يُحدِث الانفعال عادة حالة عامّة من التوتّر في عضلات الجسم ، وفي هذه الحالات يحسن القيام بشيء من الاسترخاء العام لتهدئة الانفعال وتناقصه تدريجياً .

٥-عدم تركيز الانتباه على الأشياء والمواقف المثيرة للانفعالات :

إذا لم يستطع الفرد التحكّم في انفعالاته عن طريق البحث عن الجوانب الإيجابية أو السارة في مصدر الانفعال ، فيمكنه أن يغيّر اهتمامه عن هذا الشيء أو ذاك ، إلى الأشياء والموضوعات التي تساعده في الهدوء والتخلّص من انفعالاته وتوتّراته.

ويحتاج تطبيق هذه الأساليب إلى مراعاة الأمور الآتية : (غالب ، ١٩٦٥)

١- تربية الفرد على الاعتدال في عواطفه ، فلا يتطرّف أو يغالي في أيّة عاطفة مهما كانت إيجابية، حتى لا تطغى على العواطف الأخرى ، وتدفع بالشخص إلى تناسي حقوق الآخرين وعواطفهم ، ويضعف وجدانه .

٢- تعديل سلوك الفرد من خلال الرفق مع الحزم ، حيث يتطلّب الأمر ذلك ؛ فشعور الإنسان باليأس يُؤدّي إلى انعدام الثقة بالنفس ، ويفقد الأمل في الإصلاح ؛ فاللوم اللطيف (الحنون) والتوجيه الودّي (الرحيم) ، يؤدّيان إلى مراجعة صادقة للذات، وميلاد جديد لوجدان أكثر ثباتاً وفاعلية في تفكير الشخص وتصرّفاته .

٣- تنمية الانضباط الوجداني من خلال تربية الإرادة الحرّة والتزام الشخص بواجباته تجاه الجماعة التي ينتمي إليها ، بحيث يشعر بالسعادة والارتياح بعد تأدية كلّ واجب. ويكون ذلك في ثقة الفرد بنفسه وتهذيب سلوكه ، وكظمه غيظه وصونه لسانه عن اللغو والاغتياب وإمساك مشاعره عمّا يغضب الآخرين حوله .

٤-إعطاء الحوار دوراً مهمّاً في تربية العواطف ، وفي إثارة الانفعالات ، في مواقف حياتية مختلفة ، ترافقها استجابات سلوكيّة مناسبة ، يقوم بها الفرد ويقدّر نتائجها .

ومع تكرار هذه المواقف والتدريب على مواجهتها ، يكتسب الفرد استعداداً وجدانياً راقياً وعاطفة صادقة ، يزيدان من حماسه ويدفعانه إلى بذل نفسه فداء لجماعته ، والعمل لرفعتها وتَقدّمِها .

وقد صنّفت جماعة /تايلور Taylor/ تربية الانفعال في مستويات حسب تصنيف /كراثول Krathwahl /ورفاقه ، على النحو الآتي:

١- استقبال الفرد مثيرات الانفعال والانتباه إليها.

١-الاستجابة للموقف الانفعالي/ الوجداني استجابة ظاهرة بالعضلات واللغة.

٣-تبنّي القيم التي تسهم التربية الوجدانية والحياة الاجتماعية في تكوينها وتطويرها.

٤-تنظيم القيم الوجدانية المتبناة وتمثّلها ، أي تقمص الفرد تلك الفكرة التي تنظم معظم سلوكه اليومي وحياته الخاصة، فتصبح الفكرة التي تقمّصها أو تمثّلها جزءاً لا يتجزأ من شخصيّته وسلوكه. ويظهر هذا واضحاً في مرحلة المراهقة حين يضحّي الإنسان بجهده وماله، وربما بحياته من أجل فكرة تبنّاها وتمثّلها في سلوكه، وتوحّدت في شخصيّته وتماهت فيها(الموسوعة العربية، مجلد ١٢ ، ٢٠١٥) .

وبذلك تؤدّي التربية الانفعالية وظائفها في توجيه الفرد / الناشىء من خلال تنمية عواطفه الوجدانيّة وتقويتها في شخصيته ، توجّه سلوكها الذاتي و الاجتماعي .

مصادر الفصل الخامس ومراجعه

- أبو جادو، صالح محمّد (١٩٩٨) سيكولوجية التنشئة الاجتماعيّة ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمّان .

- أبو علام ، رجاء (١٩٩٤) علم النفس التربوي ، دار القلم ، الكويت .

-أ سعد ، يوسف مخائيل (١٩٩٦) سيكولوجية العاطفة ، المؤسّسة العربية الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة .

- بيت الوجدان الثقافي (٢٠١٤) الوجدان والانفعال والذكاء الوجدانيalwjdan.net

-خليفة ، محمدعبد اللطيف (١٩٩٢) ارتقاء القيم ، عالم المعرفة، العدد ١٦٠ ، الكويت .

- الرخاوي ، يحيى (١٩٨٤) ماهية الوجدان وتطوّره ، www.rakhawy.org

-زاهر ، ضياء (١٩٩٦) القيم في العملية التربوية ،جامعة عين شمس ، مصر الجديدة.

- شاذلي ، ليلى (٢٠١٠) دوافع السلوك الإنساني ، جامعة بابل ، العراق .

- عبد الوهاب ، سمير (٢٠٠٦) التربية الوجدانية للأطفال-تساؤلات ومنطلقات ، مؤتمر التربية الوجدانية للطفل (٨-٩ نيسان) جامعة القاهرة .

https.//said.net/tarbiah/180.htm

- الطيبي ، هكاشة عبد المنان (١٩٩٩) فنّ تنشئة الأطفال ، دار الجليل ، بيروت.

- عدس، عبد الرحمن(١٩٩٧) دور العاطفة في حياة الإنسان ، دار الفكر ، عمّان

- العوا ، عادل (١٩٦١) الوجدان ، مطبعة جامعة دمشق .

- غالب ، حنا (١٩٦٥) التربية المتجدّدة وأركانها ، بيروت .

-كولتشيتسكايا ، ي ، إ (٢٠٠٠) تربية مشاعر الأطفال ، ترجمة : عبد المطلب أبو سيف ، منشورات دار علاء ، دمشق .

- كيتاوي ، محمد (١٩٩٢) العلاج البيتي والوجداني للطفل ،دار قباء ، القاهرة.

-لوبلينسكايا، أ.أ (١٩٨٠) علم نفس الطفل ،ترجمة : بدر الدين عمود وعلي منصور، وزارة الثقافة ، دمشق.

- مركز النشاوي للدراسات والبحوث (٢٠٠٦) مراحل تكوين الاتجاه ،

www.minshawi.com/vb/shwthread.php/t=1454

- معمريّة ، بشير (٢٠٠٥) علم النفس ، مجلّة شبكة العلوم النفسيّة العربية ، عدد (نيسان وأيار وحزيران) ، جامعة الحاج الخضر ،بتته ، الجزائر .

الموسوعة العربية (٢٠١٥) الضمير ، مجلّد ١٢ ، www.arab-ency.com/ar/

- Dillard, J. (1994). Rethinking the study of fear appeals: An emotional perspective. Communication Theory, 4, 295-323

- Fuente, Jesus & others (2006) Socio Personal Values and Coexistence Problems in Secondary Education , University of Almeria , Journal of Research in Educational Psychology ,Vol : 4(2), No: 9.

- Jung, C.G. (1971) .Psychological Types ،Collected Works, Volume 6, Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Tesser, A. (1993) On the importance of heritability in psychological research: The case of attitudes. Psychological Review, 100, 129-142.

الفصل السادس–وسائط تنمية الخبرات الانفعالية /الوجدانية

مقدّمة

تهتمّ التربية الوجدانية بالجانب العاطفي والشعوري عند الإنسان، هذا الجانب الذي يسهم في تشكيل جوانب الشخصية الإنسانية المتكاملة . فالتربية الوجدانية تعمل تنمية هذه المشاعر والأحاسيس بالصورة الايجابية التي تؤدى في النهاية إلى علاقة إيجابية بين الإنسان وذاته ، وبين الإنسان ومحيطه الاجتماعي .

فالتربية الوجدانية جزءاً أساسيّاً في التربية العامّة ، ولذلك فهي ليست مسؤولية جهة خاصة، أو مؤسّسة بعينها ، وإنّما هي مسؤولية عامة تتضافر من خلالها جهود الأفراد والمؤسسات المعنية بالتربية ، بدءاً من الأسرة والروضة والمدرسة ، وصولاً إلى وسائل الإعلام المختلفة ، والهيئات الاجتماعية المختلفة .

ولكن لا يمكن لأي من الجهات التربوية التي تتعامل مع الطفل بصورة مباشرة أو غير مباشرة ، أن تسهم في تربيته أو تكوين شخصيته المتّزنة والفاعلة ، إلاّ من خلال تربية وجدانية صحيحة تقوم على احترام الطفل في إطار إنسانيته ، وتقدير إمكاناته ومهاراته ، وإثارة تفكيره وطموحاته .

ولذلك تعتمد التربية الانفعالية /الوجدانية– كغيرها من أشكال التربية– على مجموعة من الوسائط من أهمّها: الأسرة ، المدرسة ، جماعة الأقران والرفاق .

أولاً– الأسرة

تعدّ الأسرة أهمّ مؤسّسة اجتماعية تؤثّر في شخصيّة الكائن الإنساني ، لأنّها الحاضن الأساسي الذي يبدأ فيه تشكّل الفرد وتكوّن اتجاهاته وسلوكه بشكل عام ، فهي أول من يستقبل الوليد الإنساني، ثمّ تتعهّده بالرعاية والعناية خلال مراحل نموّه ، ولا سيّما في مراحل الطفولة ، بوصفها أهمّ فترة قي حياة الإنسان يتمّ بناء تكوين شخصيّته،كما يقرّر علماء النفس والتربية .

فانفعالات الإنسان متعلّمة ومكتسبة من البيئة ، ولا سيّما البيئة الأسرية ؛ فالطفل لا يخاف من الحشرات مثلاً، ولكن عند مشاهدة أمّه تصرخ لرؤيتها لبعض الحشرات، يتملّكه شعور بالخوف منها . وعندما يحسّ الطفل بأنّ علاقته بوالديه قد تتعرّض للاضطراب أو التهديد، فإنّه يأخذ ذلك مأخذ الجدّ ويعتبرها تهديداً لكيانه ولذاته (الطحان ومحمد ، ١٩٨٩ ، ١٨٧) ..

ولذلك فإنّ مفهوم الذات لدى الطفل، يتأثّر –إلى حدّ بعيد– بانفعالات الوالدين وبردود أفعالهما تجاهه. فالتذبذب في ردود أفعال الوالدين الانفعاليّة ، قد يؤدّي بالطفل إلى الارتباك والبلبلة حول مفهومه عن ذاته، كتعرّض الطفل للحبّ والتقبّل تارة، والتأنيب والإهمال تارة أخرى ، من دون معرفة الطفل لمبررات هذا السلوك (الدوجان ، ٢٠٠٨).

كأن يسعى الأب إلى احتضان ابنه وتقريبه منه فيستجيب الطفل فرحاً بذلك ، ولكن سرعان ما يدفعه الوالد بعيداً عنه عندما يرى ثيابه متّسخة أو مبلّلة، فيبتعد الطفل منزوياً ومحبطاً. ومن هنا قد لا يدرك الطفل السلوك المقبول من غير المقبول فيتدنّى مفهوم الذات لديه ، وهذا النمط من التعامل والتنشئة يؤدي إلى حدّة الانفعال وتذبذبه لدى الطفل. (إسماعيل ، ١٩٩٥ ، ٣٩٣).

ومن جهة أخرى ، يؤثّر تطوّر علاقة الطفل بأمّه في حدّة انفعالاته ، فبعد أن كانت علاقة إشباع للحاجات الفسيولوجية ، أصبحت علاقة عاطفية تصاحبها مشاعر الحبّ، إلاّ أنّ هذا الحبّ قد يفقده الطفل إذا ما فقد أمّه ، أو تحوّل اهتمامها عنه ولو جزئيّاً، فتظهر عليه مشاعر الغيرة من أي شخص قد يشاركه هذا الحبّ ، فضلا عن أنّ نموّ الطفل العقلي يتركز على اللحظة الراهنة ، أي أنّ رغباته لا تحتمل التأجيل لأنّه لا يدرك الزمن القادم.فتأجيل إشباع حاجته يعني حرمانه منها،لأنّ القدرة على تقبّل التأجيل تحتاج إلى تطوّر عقلي لم يصل إليه الطفل (المليجي والمليجي ،١٩٧١، ٢٢–٢٣) . فقد يتوقع الوالدان من الطفل أن يقوم ببعض الأعمال ، كأن يتعلّم مهمّة ما ، من خلال حمله شيئاً ما بشكل سريع ، بقطع النظر عن إمكاناته ومستوى نضجه . أو يُعامل معاملة الراشدين في كثير من المواقف، وتصدر إليه تعليمات حول مطالب معيّنة ، ويقف عاجزاً على إيجاد التوازن بين هذه المطالب وبين مستوى نضجه العقلي من جهة وحاجاته ورغباته من جهة أخرى.

لذلك لا يتوقّف التأثير الانفعالي على طبيعة العلاقة مع الوالدين ، بل يتعدّاه إلى أساليب التنشئة الاجتماعية التي يمارسها الوالدان ، فهي ذات أثر كبير على النموّ الانفعالي عند الطفل. فدور الأسرة لا يقتصر على تعليم الطفل السلوكات الشخصية وكيفيّة ممارستها ، بل لا بدّ من أن تغرس في وجدانه العديد من القيم والأفكار التي ينشأ عليها ، ويتواصل من خلالها مع العالم المحيط به .

تؤكّد الدراسات النفسية والتربوية على تنمية الإبداع في وجدان الأطفال وذلك من خلال الدور الأسري في تنمية القدرات الإبداعية ، ويتمثّل في الأمور الآتية : (السيد ، ١٩٨٠ ، ١١٥)

-**الشعور بالاطمئنان الوجداني** : أو احترام الذات ، إذا ما تمّ غرسه في نفس الطفل من قبل الوالدين ، فإنّ ذلك الشعور يصمد في المراحل التالية ، ضد السلبيات والعناصر المثبطة الأخرى في السياق الاجتماعي ، وهذا ما يساعد في تحويل الكوامن الإبداعية إلى سلوك ظاهر وفعلي .

-**ارتفاع القدرات الإبداعية:** وذلك لدى الأطفال الذين ينشأون في أسر تتيح لهم التعبير عن أفكار جديدة ، أو عن أفكار شائعة ولكن بأساليب مبتكرة ، وتشجيعهم على التعبير عن فضولهم وتخيلاتهم .

-**تنمية القدرات الإبداعية** :وذلك لدى الأطفال الذين يشجّعهم والدوهم على الاستمرار في المحاولة ، على الرغم من وجود الفشل المبدئي ، ولا سيّما إذا كان الوالدان من ذوي الاهتمامات المتنوّعة . فيعتاد الأطفال على التشجيع منذ الطفولة المبكرة.

-**وارتفاع القدرات الإبداعية** : لدى الأطفال في الأسرة التي تسودها علاقات المحبّة والمودّة والاحترام والديمقراطية بين الوالدين ، وبينهما وبين الأبناء ، على عكس الأسر التي يسودها القهر والتسلّط . ففي البيئة الأسرية يشكّل الوالدان شخصيّة الطفل، ويحدّدان اتجاهاته الرئيسيّة ، حيث تقوم الأسرة بدور رئيسي ومهمّ في رسم شخصية الطفل / الفرد وسلوكه وعقائده الباعثة على جميع السلوكيات المتنوّعة. وفي الأسرة يتعلّم الأطفال التحكّم في رغباتهم، وفي كبت الميول التي لا توافق قيم المجتمع .

ويتجلّى ذلك في إكساب الأطفال الخبرات الآتية : (المنسي ، ٢٠٠٦)

١-االصدق والأمانة :

على الأب أن يكون صادقاً كلّ الصدق مع أولاده، يجيب على أسئلتهم ببساطه وصراحة ووضوح . فعند رؤية أي مشهد سلبي في التلفاز، عليك أيّها الأب أن توضح لأبنائك النتائج المترتبة على الخداع والغش والسرقة .

٢-الشجاعة:

وهذا يقتضي من الوالدين أظهار الشجاعة أمام الأطفال ، والتحدّث عنها . وأن يمدح الأطفال على كلّ محاولة فيها مبادهة أو جرأة حميدة، وأن يكافأوا على أقلّ مبادرة للشجاعة فيهم حتى في السنوات الأولى.

ولتكن شخصيتك أيّها الأب / أيتها الأم نموذجاً لهم، ويحسن بك إطلاع أطفالك على الصعوبات التي مرّت بحياتك دون تبجّح، بل بطريقة نزيهة تجعلهم يعلمون أنّ هناك أشياء صعبة حتى على الناس الكبار . فيتعلّمون أنّ الشجاعة هي أن تفعل ما هو صحيح وضروري، وأن تبادر إلى عون الآخرين ، وأن تفكّر باتخاذ القرار الصحيح قبل مواجهة الموقف.

٣-١الاعتماد على النفس :

إنّ على الأولاد أن يعملوا بجدّ ونشاط في دراستهم ، كي يستطيعوا الاعتماد على أنفسهم عند الكبر ، فيأكلون من عمل أيديهم. وهذا يتطلّب من الوالدين أن يكونا قدوة، يسعيان دوماً في سبيل الأفضل والأرقى في العمل ، وفي مجالات الحياة كلّها .

فمساعدة الأطفال والاعتراف بقدراتهم ومواهبهم، تساعدهم في أن يدركوا ذواتهم . وتشجّعهم على تفتّح مواهبهم ، من خلال ترك الحرية للطفل كي يعرف بنفسه ما يجب لأن يفعله ، مع تذكيره بما يستطيع أن يفعله ، والتقليل من إعطاء القرارات الملزمة .

٤-الوفاء بالوعد :

أكِد أيّها الأب لنفسك وللآخرين ، أنّك رجل تفي بوعدك، وجدير بالاعتماد عليه. وإذا أردت أن تكون جديراً بالثقة ، فعليك أن تبدأ بأبسط الأمور؛ حدّد أقوالك بدقّة ، كأن تَعِد /زيداً/ بأنّك (ستذهب إليه في الساعة السابعة مساء) بدلاً من القول الغائم (سأمرّ عليك مساء) . وتقول لولدك سأذهب معك ، أو سأرافقك ، مهما كنت مشغولاً ، لأنّني أريد أن أكون معك وأنت تلقي خطابك في المدرسة صباحاً أمام رفاقك ومعلميك ، وعندها يتقيّد الأبناء بالوقت في مواعيدهم .

٥-الاحترام :

إذا أردنا أن نجعل أولادنا قادرين على احترام الناس ، فعلينا أن نبدأ نحن بذلك ، فنعاملهم باحترام ونكلّمهم باحترام، ونشعرهم أنهم محترمون ،وللأسف فإنّ كثيراً من الآباء والمربين يعاملون الصغار وكأنّهم أشياء لا كبشر، ويقولون: (مادام الصغار صغاراً فليبقوا صغاراً) ؛

يقول الأب مثلا: (لقد قلت لك أن تفعل كذا وأنا أبوك هل فهمت)؟ علّم أولادك ، أيّها الأب، أنّ الاحترام يعني التصرّف بلطف والتحدّث بهدوء، والمسارعة إلى كسب رضا الناس.

٦-التهذيب :

يجب على الوالدين أن يتمتّعا بالودّ والدماثة واللباقة مع الجميع ، والإكثار من استخدام عبارات التهذيب : شكراً ، ومعذرة ، وأسفاً .. إلخ . لأنّ غرس هذه البذور في نفوس الأطفال لا يكون مرّة في العمر، بل على الوالدين أن يتعهّدا تلك الغراس الفتيّة حتى تشبّ مع الأبناء، وترافقهم في حياتهم، فيكونوا نعم الأبناء الصالحين لأنفسهم ولأهلهم (المنسي ، ٢٠٠٦). لأن تنمية هذه الخبرات ، يتطلّب من الآباء والأمهات أن يفهموا معنى التربية الوجدانية – Affectiv Education – التي يتعيّن عليهم أن يمارسوها مع أطفالهم ، والتي تستلزم منهم الوعي الكامل بصورة شاملة للحياة العائلية في مجموعها ، ولطبيعة الحياة التي تربط بين أعضاء الأسرة بعضهم ببعض ، ونوعية العلاقات التي تربط الطفل بأفراد أسرته (موكو ، ١٩٧٨، ١) . فليس من المستغرب أن يهتمّ الباحثون بالأسرة في مجال دراسة مشكلات الأطفال وانحراف الأحداث،

وجعل الأسرة من المحاور الرئيسية التي تدور عليها أبحاثهم، في محاولة اكتشاف أسباب هذه المشكلات والعوامل المؤدّية إليها. إذ أنّ الأسرة المفكّكة عامل رئيسي في حدوث الكثير من مشكلات الأطفال وجنوح الأحداث وسلوكاتهم المنحرفة .

ثانياً– المدرسة:

تأتي المدرسة في المرتبة الثانية بعد الأسرة من حيث الأهمية في تنشئة الطفل، وهذا ما أدّى إلى بروز المدرسة كمؤسّسة اجتماعية مهمّة، لها تأثيرها الفعّال في تنمية جوانب شخصية الطفل النفسية، الاجتماعية، والأخلاقية، والسلوكية، ولا سيّما أنّ الطفل في السنوات الأولى من عمره يكون مفطوراً على التقليد ، والتطبّع بالقيم التي تسود مجتمعه الذي يعيشه في المدرسة ، ويكون له تأثير في تكوين اتجاهاته وسلوكاته ، في حياته المقبلة وعلاقاته الاجتماعية .

وهذا يقتضي أنّ يكون الجوّ المدرسي جاذباً للأطفال والناشئة ، تسوده علاقات التفاعل الإيجابي التي تنمّي العواطف الإنسانية الراقية ، والأفكار السليمة . وذلك من خلال شحذ عقول الأطفال بمعارف تنظّم تفكيرهم ، وتساعدهم في ابتكار كلّ جديد ، في إطار تربية انفعالية /وجدانية صحيحة ، وفي وجود معلّم يعطي للطفل قدوة حسنة ومثالاً سامياً، فينظر الطفل إليه باهتمام واحترام ، وتكون له منزلة عالية في نفسه . (عبد الوهاب ، ٢٠٠٦) . فتعلّم التلاميذ يتأثر كثيراً بعمل المعلّم ، ولا سيّما في النمو الاجتماعي والنفسي والأخلاقي ، وهذا ما يلقي على عاتق المعلّم مسؤوليات عدّة تجاه المتعلّمين إلى جانب التعليم ، فيكون قدوة لهم في تصرّفاته الخاصّة والعامّة .

فالمعلّمون يمثّلون أحياناً ، المصدر الرئيسي لمساعدة التلاميذ في مواجهة المشكلات الانفعالية ، فهم بحاجة إلى الدفء والاستقرار ، وبحاجة إلى معلّمين متناغمين ، يطبّقون القوانين أو الأنظمة بحزم .

ويتمّ ذلك بعيداً عن الأسلوب العقابي ، بل يبدون احتراماً للتلاميذ ويظهرون اهتماماً حقيقياً بهم . علاوة على الجوّ المدرسي ، والمنهج الدراسي ، والأنشطة المختلفة التي يمارسها الأطفال،

داخل المدرسة وخارجها (Woolfolk, 1995, 91-92). فالطفل يتعلّم ذلك كلّه من خلال ما يتلقاه من علوم معرفيّة ، وما يكتسبه من مخالطة رفاقه في المدرسة . وهذا يسهم بدور فاعل ومؤثّر في إحداث التربية الوجدانية المطلوبة ، حيث يهتمّ التعلّم بالانفعالات والأحاسيس ، ويعزّز العمل الإنساني ، والتمييز بين النواحي العقلية والخُلُقيّة عند المتعلّم .

ومن هنا ، لا تعدّ المدرسة مكاناً لتقديم العلم المادي فحسب ، بل هي نسيج متداخل من العلاقات بالنسبة للطفل/ الناشىء ، ففيها تتوسّع دائرته الاجتماعية من خلال التفاعل مع أطفال جدد وجماعات جديدة، فيتعلّم الطفل من جوّها أنظمة المعايير الاجتماعية.

كما يتعلّم أدواراً اجتماعية جديدة، تتعلّق بالحقوق والواجبات، وضبط الانفعالات، والتوفيق بين حاجاته وحاجات الآخرين، ويتعلّم التعاون والنظام والانضباط.

ثالثاً-جماعة الأقران والأصدقاء:

تعرّف الجماعة بأنّها : " طائفة من الناس يجمعهم غرض واحد وتطلق على القليل منهم والكثير (مجمع اللغة العربية ، ١٩٨٠، ١١٦) . وهي " تلك المجموعة من الأفراد التي يميل بعض الأطفال إلى تشكيلها في مرحلة من مراحل النموّ الاجتماعي، وفي عمر شبه معيّن ، إمّا عن طريق النوادي أو العصابات، وغيرها من طرق التجمّع " عاقل (١٩٨٤، ٥٠١) .

وتتميّز جماعة الأقران بالتماسك والتوافق في السلوك الاجتماعي والإشباع العاطفي ، وروابط الصداقة الحميمة ، وتعكس التباين مع غيرها في الثقافة والوضع الاجتماعي (ناصر، ١٩٩٢، ١١٥) . فتتكوّن لدى الطفل / الناشئ روابط عاطفية جديدة ، ويقتدي بنماذج مختلفة من أفراد الجماعة ، ويحرص على أن يحظى باهتمام أقرانه وقبولهم .

تنمّي جماعة الأقران شخصيّة الطفل واستقلاله للتحرّر من سلطة الأسرة والمدرسة، ممّا يساعد في نموّه النفسي والاجتماعي . كما تساعد الأطفال في الحصول على بعض التجارب الانفعالية التي لا يستطيعون الحصول عليها في جوّ الأسرة . فيشعر الطفل بأنّهم يمدّونه بزاد

نفسي لا يقدّمه له الكبار(Mosograve, 1978. 103).. وهذا ما يساعده قي لتحرّر من سلطة الأسرة والمدرسة ، ويساعده في النموّ النفسي والاجتماعي .

لذلك تعدّ جماعة الأقران أحد المصادر المهمّة والمفضّلة عند الأطفال والمراهقين للإقتداء واستقصاء الآراء والأفكار واكتساب القيم والسلوكات الانفعالية .

رابعاً– تنمية الخبرات الانفعالية/ الوجدانية في روضة الأطفال:

يتميّز الطفل في هذه المرحلة بضعف القدرة على الروية والهدوء ، فهو لم يصل في نضجه العقلي إلى مرحلة تؤهّله لتنسيق جهوده وتوجيه أفعاله ليتوافق مع البيئة، لذلك تتأثّر انفعالات الطفل في هذه المرحلة بالتمركز حول الذات ، وبالتالي تتأثّر طبيعة الاستجابة الانفعالية لديه ، فيغلب عليه الأنانية والعمل على إشباع حاجاته من دون مراعاة لحاجات الآخرين ورغباتهم .

١–الانفعالات الوجدانية عند طفل الروضة :

تتميّز هذه المرحلة من مراحل التطوّر بالتمركز حول الذات ، أي أنّ تفكير الطفل يتركّز أو يتمحور حول وجهة نظره الخاصة ، بقطع النظر عن وجهة نظر الآخرين . وذلك لعدم اكتمال القدرة على التفريق والتمييز لذاته عن الآخرين ، فلا يستطيع الطفل أن يضع نفسه مكان الآخرين ليرى من منظورهم ويدرك كما يدركون ، بل يرى أنّ إدراك الآخرين لا يختلف عن إدراكه لموقف ما ، فيعجز عن فهم وجهة نظرهم ، ويكون لعبه فردياً ضمن الجماعة ،وهذا التمركز حول الذات لا يعني الأنانية عند للطفل (Miller,1993:53) .فحياة الطفل الانفعالية/ الوجدانية تتلوّن بسمات تميّز طبيعة هذه المرحلة النمائية

يميل الطفل نحو الاستقلال مُبدياً محاولات الاعتماد على الذات فيبدأ بالسلوك بحثاً عن الاستقلال ومعبّراً عنه. ولكن هل هذا السلوك يمكّنه من الانتقال إلى الاستقلالية والاعتماد على الذات ؟ إنّ الطفل يبقى ضعيفاً وقليل الحيلة في تنمية القدرة على الاستقلال ، ولا يزال يعيش في مستوى عقلي معرفي مادي يعتمد على خبراته الذاتية المحدودة التي تفتقر إلى الموضوعية

والواقعية(الدوجان ، ٢٠٠٨) . ولذلك تتميّز انفعالات الطفل في هذه المرحلة بالحدّة والانفعالية ، أو العنف وشدّة التأثّر وعدم الاستقرار، والتنوّع والتقلّب الفجائين .

فالطفل يغضب إلى حدّ التشنّج أو العدوان، ويخاف إلى حدّ الذعر، ويغار إلى حدّ التحطيم ، ويحزن إلى حدّ الاكتئاب , ويفرح إلى حدّ الابتهاج والنشوة . ويظهر التذبذب السريع بين هذه الحالات ، فما أن تجد الطفل متألمـا ، حتى تراه قد لبس حلّة من السعادة والابتهاج . (إسماعيل ، ١٩٩٥ ، ٣٨١-٣٨٣) . لذلك يطلق على هذه المرحلة من الطفولة ، مرحلة الطفولة الثائرة التي تشهد نشاطاً انفعاليّاً حادّاً ومتناقضاً، فترى الطفل سريع البكاء سريع الفرح والضحك، سريع الحزن سريع الارتياح ، فيضحك والدموع لا زالت في عينيه .

كما توصف هذه المرحلة بأنها مرحلة متطرّفة حادّة لا تعرف الاعتدال ، فإمّا حبّ مبالغ فيه أو غضب مفرط . وأمّا مداها فهو قصير لا يدوم ، وسرعان ما تظهر مشاعر الطفل الانفعاليّة على تقاطيع وجهه ، فلا يستطيع التحكّم بانفعالاته وإخفاء مشاعره (الهاشمي ، ١٩٩٠ ، ١٣٢) . ويعود هذا التقلب المزاجي /الانفعاليّ إلى بداية إحساس الطفل بنفسه واكتشافها ، فيسعى إلى الاستقلال وتقليل الاعتماد على الآخرين، وفي الوقت نفسه يتملّكه الخوف من فقدان الرعاية والاهتمام .

تتميّز انفعالات الطفل بالتنوّع والانتقال ، فينتقل الطفل من التعبير الجسمي عن انفعالاته إلى التعبيرات اللفظية ، وتتركّز مشاعر الحبّ على الوالدين ، أمّا مشاعر الخوف فهي متعلّمة وتتأثّر بدرجة إحساسه بالأمن وقدرته على التحكّم بالبيئة المحيطة (زهران ،١٩٩٥، ٢١٣) . ومردّ ذلك إلى أنّ الطفل ما زال يتأثّر بعلاقته بوالديه ، إذ يشعر بحاجة إلى الراشدين من الوالدين ، وأنه لا يتمتّع بالاستقلال عنهم، وهذا ما تؤثّر في طبيعة انفعاله وشدّته.

وبناء على ما سبق ، يمكن حصر السمات الانفعاليّة/ الوجدانيّة لطفل الروضة بالصفات الآتية :

١/١-الحدّة والشدّة الانفعالية بشكل مبالغ فيه.

٢/١-التنوّع الانفعالي وعدم الاستقرار ، وقصر فترة الانفعال .

٣/١-التقلّب والتذبذب الانفعالي من الغضب إلى السرور.

٤/١-التعبير اللفظي عن الانفعالات.

٥/١-الشفافية في التعبير عن الانفعال،أي أنّ الانفعال سرعان ما يظهر على قسمات وجهه ويصعب إخفاؤه .

وهنا يكون للذكاء الوجداني ومهاراته أهميّة تساوي أهميّة الذكاء العقلي، بل أحياناً يفوقه في الأهميّة. فالطفل الذي يتمتّع بالذكاء الوجداني لا يكون قادراً على فهم مشاعره وانفعالاته الذاتية، وقادراً على التحكّم فيها فحسب ، بل يكون أيضاً قادراً على فهم انفعالات الآخرين وتمييزها والتعامل معها بإيجابية .

٢-أسباب الإضطرابات الإنفعالية/ الوجدانية لدى أطفال الروضة :

ثمّة أسباب متعدّدة تؤدّي إلى الاضطرابات الانفعاليّة / الوجدانيّة ، وتتفاوت في مستوى تأثيرها في هذه الاضطرابات ، بحسب طبيعتها وأبعادها . ومن أبرز هذه الأسباب ، الأسباب البيولوجية والبيئية والمدرسيّة : (شاذلي ، ٢٠١٠)

١/٢-الأسباب البيولوجيّة:

تعدّ العوامل البيولوجية من أهم الأسباب المؤدية للإضطرابات الإنفعالية الشديدة ، مثل حالة فصام الطفولة ، وكذلك العوامل المرتبطة بمرحلة ما قبل الولادة ،مثل :سوء التغذية والعقاقير والأدوية والأمراض التي تصاب بها الأم الحامل. وكذلك العوامل المرتبطة بمرحلة ما بعد الولادة ، ولا سيّما إصابات الدماغ وأمراض المفاصل.

٢/٢-الأسباب البيئيـّة:

ويقصد بها تلك الأسباب المرتبطة بالعوامل الأسرية أو الاجتماعية ، ومنها:

-نمط العلاقة بين الطفل والأم ، أو نمط العلاقة بين الطفل والأب.

-أنماط التربية الأسرية المتشدّدة والصارمة أو الفوضوية أو المتذبذة .

-الإحباطات المادية والإجتماعية التي تواجهها الأسرة.

٣/٢- البيئة المدرسيّة:

تعدّ البيئة المدرسيّة من مصادر الإضطرابات الإنفعاليّة بما توفّره من خبرات قد لا تكون أحياناً سارّة للطفل ، ويقصد بذلك نمط التربية المدرسية أو أساليب التعامل بين المعلّمين والمتعلّمين، أو طرائق التعليم المتبعة. وأشكال العقاب والمقارنات المتكرّرة بين الأطفال ، وطبيعة المنهج المدرسي ، والتركيز على النتائج المدرسية.

٣-مظاهر الخبرات الانفعاليّة لدى طفل الروضة :

تشير استجابات الأطفال إلى بداية التقمّص الوجداني من الآخرين ، أو ما يسمّى " التعاطف" الذي يعبّر عن القدرة على فهم مشاعر الآخرين ، وإعطاء رسائل تحسّن فرص تفاعل الطفل من محيطه . ويزداد هذا التعاطف كلّما تقدّم الطفل في النموّ النفسي والاجتماعي .

أمّا أكثر الخبرات الانفعالية / الوجدانية شيوعاً لدى أطفال هذه المرحلة فهي:

٣/١-الخوف :

قد يظهر الخوف لدى الطفل نتيجة لقصور تطوّره العقلي عن إدراك حجم المخاطر التي تهدّد حياته، أو الحماية الزائدة أو القسوة في المعاملة وما يرافقها من الخبرات المؤلمة ، أو الحرمان العاطفي كترك الأم طفلها من دون رعاية وغيابها عنه لفترة طويلة ، أو سرد القصص والحكايات المخيفة ، أو رؤية الأفلام المرعبة، وتقليد مخاوف الكبار.

يقول أحد البالغين : " كنت في طفولتي أعاني أشدّ المعاناة من الخوف والرهبة من العتمة والظلام ، ولا سيّما عندما أكون خارج البيت . والسبب في ذلك أنّني عندما كنت أبقى وحيداً في

البيت ، كنت أشعر بمنتهى الجزع والهول ، إذ يكفي أن أسمع صوتاً حاداً في الخارج ، لكي أشعر بقشعريرة تنتاب كياني كلّه ، والعرق البارد يتصبّب منّي . وما زلت حتى الآن ، لا أستطيع الخروج من البيت وحيداً في الظلام" (كولتشتيسكايا، ٢٠٠٠ ، ٧٦) . يؤكّد هذا المثال ، أنّ الخوف وغيره من الحالات الانفعالية ، تعود أسبابها إلى الأخطاء التربوية التي ترتكب في التعامل مع الأطفال ، ولا سيّما في المراحل المبكرة.

٢/٣-الغيرة :

هي انفعال مركّب من الغضب والكراهيّة، والحزن والخوف ، والقلق والعدوان ؛ تحدث عندما يشعر الطفل أنّ تهديداً ما قد يفقده الحبّ والدفء العاطفي. وقد تتأثّر الغيرة بضعف الصحّة الجسميّة للطفل ، والخبرات المؤلمة ، والبيئة المنزلية المضطربة، والتفريق بين الأطفال في الأسرة ، وإهمال الوالدين للطفل عند قدوم طفل جديد (منصور وعبد السلام،١٩٨٩ ، ٣٣٩) .

٣/٣-الأنانيّة :

هي تلك الصفة التي تدلّ على رغبة الشخص في الحصول على أي شيء ، وإن كان على حساب الآخرين ، ممّا يولّد لديه التواكل ومحبّة الذات ، مقابل عدم الثقة بالنفس والاعتماد على الذات. وتتجلّى الأنانية في صور متنوّعة ومختلفة تبعاً للمرحلة العمرية ؛ فمن الصراخ ، إلى العناد ، وصولاً إلى اللامبالاة وعدم مراعاة مشاعر الآخرين ، والتركيز على الرغبات الشخصيّة والمصالح الذاتية ، التي تؤدّي في النهاية إلى سوء التكيّف الشخصي والاجتماعي .

وثمّة خطيئة شائعة حول تفسير الأسباب التي تنشأ عليها الأنانيّة ، وهي أنّ الأنانيّة تنشأ عن تلبية رغبات الطفل غير المحدودة ، وإغداقه بالدلال والملاطفة الزائدة ، حيث تتكوّن لديه صفة الاتكالية وعدم الاكتراث بالآخرين . لكن ثمّة دراسات أشارت إلى أنّ الأنانيّة لا تتولّد من الحنان الزائد والدلال المفرط فحسب ، وإنّما تنشأ أكثر ما تنشأ بسبب النقص الكبير في إظهار الأهل والمربين مشاعر الحبّ والاحترام تجاه الطفل (كولتشيتسكايا (٢٠٠٠، ٦١) .

ومهما يكن الأمر ، فإنّ الأسباب التي تؤدّي إلى تكوين الأنانية ،كثيرة ومتنوّعة ، وتعود بالدرجة الأولى إلى التربية الخاطئة التي يتلقّاها الطفل في الأسرة بالدرجة الأولى ، ولا سيّما نمط التعامل بين الوالدين والطفل .

٤/٣-الغضب :

يعدّ الغضب من الحالات الانفعالية الشائعة عند الأطفال ، ولا سيّما الأطفال في مرحلة الروضة ؛ ونوبات الغضب التي تصيب بعض الأطفال ، هي حالة طبيعيّة بصرف النظر عن الثقافة التي يعيشون فيها . ولا يجوز أن ينظر إلى هذه النوبات على أنّها حالات مَرَضيّة ، لأنّها لا ترتبط بسوء السلوك العام ، ولا باضطراب المزاج إلاّ بعلاقة ضعيفة . فالغضب عند الطفل هو إنجاز عاطفي ينتج عن خيبة أمل عارمة يشعر بها ، ولذلك يخرج الغضب عن نطاق تحكّم الطفل في ذاته (المديفر، ٢٠٠٥، ٢). فالطفل يغضب لكثرة المواقف المثيرة في حياته ، فضلاً عن أنّه يجد في ثورات الغضب وسيلة سهلة لتحقيق مطالبه ، ولا سيّما عندما يُحبَط الطفل وتُكثَر الحواجز التي تحول دون تحقيق رغباته.

وبناء على طبيعة هذا الغضب ، فقد قسّمه بعض الدارسين إلى ثلاثة أقسام تتدرّج في حدوثها على النحو التالي : (يونس ، ١٩٨٨، ٥٣)

القسم الأول :تفريغ الشحنة الانفعالية للغضب بطريقة عشوائية ، ويتمثّل في صراخ الطفل وإلقاء نفسه على الأرض .

القسم الثاني :المقاومة الحركيّة أو اللغوية ، وتتمثّل في رفض الطفل تلبية ما يراد منه ، بالكلام أو بالحركة ، وهذا تعبير عن إثبات الذات .

القسم الثالث :الانتقال إلى التصرّف الهجومي ، ويتمثّل في توجيه السباب والشتم ، أو العضّ أو الضرب والاعتداء .

وتأخذ مرّات الغضب بالتناقص مع تقدّم الطفل في العمر ، بما يجعله أكثر واقعيّة وتفهّماً للمواقف الشخصيّة والاجتماعيّة ، فيلجأ إلى التعبير عن ألمه وضيقه بمظاهر أخرى غير الغضب . وهذا يتطلّب من الوالدين والمعلّمات في رياض الأطفال ، أن يتعاملوا مع الطفل بمودّة وتعاطف كي لا تطول مدّة غضبه .

٣/٥-الاكتئاب :

يعرّف الاكتئاب بوجه عام ، بأنّه حالة انفعاليّة سلبيّة ، تتضمّن تغيّراً ملحوظاً في المزاج، مثل : مشاعر الحزن والوحدة واللامبالاة ، بحيث تكوّن هذه المشاعر مفهوماً سلبيّاً عن الذات، يصل إلى حدّ توبيخ الذات ولومها وتحفيزها ، مع الرغبة في الهروب والاختفاء إلى درجة الموت في بعض الأحيان (باصهي ، ٢٠٠٥ ، ٤).

أمّا الاكتئاب عند الأطفال ، فهو ما ينتاب الأطفال من مشاعر الكآبة والحزن والعزلة وعدم السعادة ، واضطراب العلاقة مع الذات ومع الآخر، إضافة إلى انخفاض مستوى الحيويّة والحركة والنشاط .ومن أسبابه الاستجابة والاستسلام لخسارة عاطفية كانفصال الوالدين ، والصراعات الأسريّة الشديدة والمتكرّرة , والاضطرابات الفسيولوجيّة، والضغوطات النفسيّة .

٣/٦-الخجل :

يعدّ الخجل من الانفعالات ذات الأبعاد(النفسيّة والاجتماعيّة)، أي أنّه حالة انفعالية تعبّر عن ردّ فعل نفسي على مثير اجتماعي ، ويكتسب من خلال التربية والتعليم. والذي يعاني من الخجل يجد صعوبة في التفاعل الاجتماعي.

لذلك يكون الخجل عن بعض الأطفال ناجماً عن عدم الكفاية في المهارات الاجتماعية، بينما ينجم عند بعضهم الآخر عن افتقاد الثقة بالنفس ، وهذا ما يجعلهم يبالغون في الاهتمام بنظرات الآخرين لهم ، فيخجلون وينسحبون (نجيب ، ٢٠٠٥ ، ٣) . ولكن مع تقدّم الطفل في العمر ، يتجلّى شعور الخجل بصورة أوضح ، من خلال تعامل الطفل مع أقرانه والبالغين ،حيث تزداد أهميّة تقدير الجماعة لتصرّفاته .

٧/٣-القلق :

يعرّف القلق بوجه عام ، بأنّه الشعور بالتوتّر أو الاضطراب ، قد يكون متّصلاً أو منفصلاً ، ويترافق بالاكتئاب والحزن ، أو بالضيق وعدم الارتياح ، تجاه مشكلات متوقّعة. ويؤكّد علماء النفس أنّ القلق عند الطفل ، يصدر عن الطاقة المكبوتة لديه ، حيث يتحوّل من الموضوع الأصلي إلى موضوعات أخرى بديلة ذات صلة بحياة الطفل اليوميّة . فينشأ شخصاً متردّداً ، ضعيف القدرة على اتخاذ القرار تجاه المواقف الحياتية المختلفة ، ومن ثمّ يكون اتكاليّاً منزوياً ، منسحباً من الحياة الاجتمايّة(الإمارة ، ٢٠٠٥، ٥) . لذلك يعدّ القلق مدخلاً لكلّ الأمراض الفسيّة ، ولا سيّما الأمراض النفسيّة التي تظهر عند الأطفال.

ومن أسباب القلق عند الأطفال ، فقدان الطفل الشعور بالأمن مقابل الشعور بالإحباط ، والنقد الدائم والتسيّب والإهمال من قبل الوالدين والمربين . فيأخذ القلق أشكالاً متنوّعة قد تؤدّي ، فيما لو استمرّت ، إلى تكوين شخصيّة الطفل / الفرد ، شخصيّة عصابيّة مضطربة ، بدلاً من أن تكون شخصيّة سويّة هادئة تتعامل مع المواقف المختلفة بوعي وبردود أفعال طبيعيّة.

وهذا يحتم على الوالدين والمربين ، الاهتمام بالطفل القلق الذي تبدو عليه ملامح التوتّر أو الاكتئاب ، والعمل على استشارة طبيب نفسيّ أو خبير مختصّ ، لتحديد الحالة وأسبابها وكيفيّة التعامل معها وعلاجها ، قبل أن يزداد القلق ويتحوّل إلى مشكلة دائمة.

خامساً- أساليب التربية الانفعالية /الوجدانية في الروضة:

إنّ التحكّم العاطفي ، ولا سيّما التحكّم في الغضب والعدوانيّة ، من أكثر المشكلات العاطفيّة انتشاراً ، ويواجهها الأطفال في هذه المرحلة . لذلك تعدّ تقنيات القرار الخاص بحل النزاع من الأمور المهمّة التي تعلّم الطفل مهارات خاصة ، مثل : "التفاوض والوساطة "، ولذا يجب أن تصبح هذه التقنيات جزءاً من عمليّة تعليم كل طفل كيف يتحكّم في عواطفه وانفعالاته (معمرية ، ٢٠٠٥). وهذا يقتضي من الوالدين والمربين أن يزرعوا في نفوس الأطفال العواطف النبيلة

ومكارم الأخلاق السامية ، وتنشئهم عليها من خلال الممارسة العمليّة في البيت والروضة، من خلال التعليم القدوة الحسنة

وبما أنّ الروضة هي البيئة الاجتماعية / التربوية التي ينتقل إليها الطفل بعد الأسرة ، فهذا يقتضي أن تسودها الأجواء التي تنمّي القيم الوجدانية / الأخلاقية ، ولا سيّما (الحبّ، الاحترام ، التقبّل ، الثقة بالنفس ، إشاعة روح المرح والدعابة مع الطفل)، ومساعدته على بناء صورة إيجابية عن نفسه ، ليتعرّف بأمانة على نقاط قوته ونقاط ضعفه ، وتشجيعه على التعبير عن انفعالاته بدلاً من كبتها .

وثمّة أساليب لتعلّم الخبرات الوجدانية في الروضة ، أهمّها: (قاسم ، ٢٠١١)

١-الحوار والنقاش :

إنّ الحوار الذي يشجِّع الطفل على التحدّث باستفاضة عمّا يشعر به، أمر مهمّ في تنمية الانفعالات الإيجابية ؛ وذلك لأنّ الطفل في أثناء هذا الحوار ، يدرك أبعاد مشاعره بوضوح أكثر(لماذا نفكّر – بماذا نشعر) ، وتصبح لديه مع الوقت قدرة على التحكّم فيما يثير لديه هذا النوع من الانفعال أو ذاك .

٢-الاستماع إلى الآخرين :

وهذا يسهم في تعميق الفكرة وصقلها، فالطفل الذي يتدرّب على حسن الاستماع للآخرين، يستطيع أن يبني أفكاراً جديدة على أفكار الآخرين، كما يستطيع شرح تلك الأفكار وتوضيحها . إضافة إلى أنّ الاستماع إلى الآخرين صفة أساسيّة من آداب الحديث ، ويخلّص الطفل من تمركزه حول ذاته.

فعندما يبدأ الطفل في التعرّف إلى مشاعر الآخرين وأفكارهم ، يبدأ في إدراك أنّ لهم من الأهمية مثل ما له، ولهم من الحقوق والواجبات مثل ما له. وهذا يمكنه من زيادة وعيه

بالمشكلات، ويفتح مداركه على وجهات نظر وبدائل أخرى. ويمكّنه من دخول عالم الآخرين بموضوعيّة ومن دون تحيّز.

٣-تكوين نظرة إيجابية نحو الذات :

من أكثر ما يفيد الطفل في تكوين نظرة إيجابيّة نحو الذات ، هي المعاملة الهادئة المتّزنة، والتشجيع على ما يبديه من إيجابيّات من دون إفراط أو تفريط؛ وكذلك مساعدة الطفل في إتقان مهارات مختلفة (رياضة – فنون – قراءة – ألعاب ..) .

٤-تعويد الطفل على إبداء انطباعاته وآرائه:

يتمّ ذلك من خلال المشاركة في نواحٍ عدّة (التعبير الجيد، وعي الذات، فرص للنقاش والفهم المتبادل ، الشجاعة في إبداء الرأي، متابعة تطوّر التفكير والمعرفة ، ونموّ الوجدان لدى الطفل).

٥-تشجيع الطفل على ممارسة الفنون:

الأمر المهمّ هنا هو التعبير في حدّ ذاته، أي ممارسة الفنّ ذاته بقطع النظر عن النتائج. فالفنّ وسيلة للتعبير عما يجول في خاطر الطفل من أفكار ومشاعر وانفعالات. وقد وجد علماء النفس علاقة بين أعمال الطفل الفنيّة والحاجات والرغبات اللاشعوريّة التي تؤثّر في سلوكه وتوجّهه؛ وبذلك يسهم الفنّ في صحة الطفل العقلية والنفسيّة، ويرفع عنه الضغوطات ، ويعطيه فرصة مناسبة لإظهار المعاني التي لا يمكن أن يعبّر عنها عن طريق اللغة .

يتّضح ممّا سبق أنّ الانفعالات الوجدانية والتفكير العقلاني متداخلان تداخلاً وثيقاً. وحتى يتمكّن الطفل من اكتساب معلومة ما أو خبرة من الخبرات، فلا بدّ أن تتوافر له الظروف الآمنة البعيدة عن التهديد والقلق ، حتى يزداد تركيزه وتزداد قدرته على استدعاء الخبرات السابقة، وبالتالي فهم الموقف والتعامل معه عقليّاً ومنطقيّاً .

ولا بدّ أخيراً من الإشارة إلى التكامل بين دور الأسرة ودور روضة الأطفال في التربية الوجدانية للطفل ،إذ لكلّ منهما تأثير في تنمية خبرات الطفل في جوانب معيّنة ، وإن كانت هذه الخبرات متداخلة ومتكاملة في إطار التربية الوجدانيّة السليمة .

سادساً– طرائق الروضة لتنمية الخبرات الوجدالنية/الأخلاقيّة

يُعدّ النموّ الأخلاقي ، وفق نظريّة التعلّم الاجتماعي ، عملية تراكم للمعلومات والمعايير الاجتماعية والأخلاقيّة المكتسبة ، ولذلك فإنّ اكتساب القيم الأخلاقيّة والسلوك الأخلاقي ، لا يختلف اختلافاً جوهرياً عن اكتساب أيّ نوع من أنواع السلوك الأخرى ، كونه تعلّماً متدرّجاً من الطفولة وحتى النضج والبلوغ .

وثمّة طرائق يمكن أن تتبعها الروضة تنمية الخبرات الوجدانية /الأخلاقية :

١– الطريقة التلقينيّة :

تنطلق الطريقة التلقينيّة من أنّ الأخلاق لها وجود واقعيّ مؤلّف من منظومة من القيم الخارجيّة ، ينبغي استدخالها إلى الوعي ليتمّ تكييف الفرد مع السلوك المطلوب منه. وتمارس الطريقة التلقينيّة من قبل الراشدين ، حيث يعلّم الطفل / الناشىء قواعد السلوك الأخلاقي ويدرّب عليه ، مع زيادة الاعتماد على شرح تلك القواعد وتسويغها ، إلى أن يستوعب مسوّغات الأفعال الأخلاقيّة في المجتمع ، ويأخذ دوره في الحياة الأخلاقية المتمثّلة في الواجب والفضيلة والضمير.

تبدأ عملية تلقين الأخلاق مع الأطفال منذ نعومة أظفارهم عن طريق الترويض، في البيت ثمّ في الروضة والمدرسة ، وتستمرّ إلى أن تكتمل وتستقرّ عندما يصبح الشخص قادراً على فهم مسوّغات الأفعال التي تفرض عليه . ويتمّ ذلك عن طريق دروس الأخلاق (النظريّة والعمليّة)، التي يقصد منها قلب سلوكه الناجم عن محرّض خارجي ، إلى سلوك ذاتي مستقلّ، وذلك بربطه بمجموعة من المعاني كالواجب والخير ، يمكنه أن يدركها بفكره (أوبير، ١٩٨٣ ، ٦٦٦) . وبذلك يكون دور هذه الطريقة التلقينية في تربية الأخلاق ، هو خلق طبيعة ثنائية (طبيعيّة

روحانيّة ، وطبيعيّة اجتماعيّة) قد لا تنطبق تماماً مع طبيعة الشخص الأصلية ، لأنّها تخضع لقواعد خارجيّة .

لذلك يرى / جان بياجه / أنّه يستحيل تزويد الطفل بالقيم الخلُقيّة من دون الاستعانة بالتلقين ، وأن سلطة الراشدين ضرورية للقيام بهذا التلقين ، إذ لكلّ مجتمع طراز من الحياة ومجموعة من القواعد ، لا بدّ أن يدرّب عليها الطفل وأن يزوّد بالمثل العليا ليقتدي بها . ولكنّ دور السلطة الملقّنة يبقى قليل الفاعلية إذا اكتفى بالأقوال من دون الأفعال(بياجه ، ١٩٥٦).

ومع ذلك تبقى الطريقة التلقينيّة ذات تأثير محدود في تكوين الوعي الأخلاقي، فهي تمدّ الناشىء بقواعد أخلاقية خارجية قد تجعله يقلّدها ، ولكنّها قد لا تصل به إلى الارتقاء الأخلاقي الذي يتجاوز التقاليد .وقد يقف مفعولها عند تحفيظ بعض الشعائر الأخلاقية .

وقد ينشأ عن ذلك صراع وتمرّد على السلطة الملقّنة يأخذ أشكالاً مختلفة ، كالرياء والكذب والخبث . ولذلك يتّجه الرأي التربوي إلى الاعتدال في الترويض والتلقين ، لمساعدة الطفل /لناشىء على أن يكوّن بنفسه القواعد الأخلاقية التي تساعده في التكيّف الاجتماعي والشعور بالمسؤولية(العيسوي، ١٩٨٥ ، ٢١٣). ويركّز هنا على دور الثقافة عموماً والثقافة الخلقية خصوصاً ، حيث من غير الممكن إبعاد أيّ أثر للنزعة التلقينية وإرادة الآخرين عن الثقافة الخُلقية .

فسلطة الراشد لا غنى عنها عند تباشير الحياة الخلقية عند الطفل ، لأنّ لكلّ مجتمع طرازاً من الحياة ، ومجموعة من القواعد لا بدّ أن يدرّب عليها الطفل / الناشىء. ثمّ أنّ هذه السلطة ضرورية لأنّها تجسّد مثله الأعلى ، الذي يُقدّم له براهين تشهد بأنّ هذا المثل الأعلى يمكن بلوغه وتحقيقه . وقيمة الراشد في نظر الطفل ، هي بمقدار ما تتجسّد فيه قاعدة كلّ أخلاق . ومع ذلك فالنزعة التلقينية لا يمكن أن تكفي حقاً لتكوين وعي أخلاقي ، وهي لا تعدو أن تكون أخلاقاً غير ذاتية ، وخضوعاً لقواعد خارجية ليست مفهومة دوماً (المرسي ، ٢٠٠٢ ، ١٢٧) .

لكنّ الطريقة التلقينيّة للأخلاق لم تَعُد ملائمة مع الحاجات المتنامية والمتغيّرة للمجتمع الحاضر ، ولا تستطيع التربية التلقينيّة أن تحتفظ بشأنها ، إلاّ إذا جعلت قانونها وشرعتها باتجاه مقصود نحو تغيير نزعة الاعتماد على الآخرين ، إلى نزعة استقلاليّة ذاتيّة لا يكون هدفها المضي بالترويض إلى أبعد من حدود الطبيعة ، وضمان خضوع وعي الطفل / الشاب للقواعد القديمة بأيّ ثمن ، بل ينبغي أن يكون ذلك الهدف ، مساعدة هذا الوعي الناشىء إلى أن يكوّن بنفسه القواعد الأخلاقية التي تسمح له بالتكيّف مع الحياة الاجتماعية المقبلة (أوبير، ١٩٨٣ ، ٦٧٢) . وهي تَتّجه بذلك لتولّد الشعور بالمسؤوليّة الداخليّة ، لأنّ مبدأ الأخلاق الحقّة هو أن يكون المرء مسؤولاً عن أفعاله ، أمام نفسه بالدرجة الأولى .

٢- الطريقة الحدسيّة :

تَعتمد هذه الطريقة على فاعلية الطفل ، فلا يكون تدخّل الراشِد (المربي / المعلّم) تدخّلاً مباشراً ؛ وإذا كان ثمّة حاجة للتدخّل ، فيكون بالقدر اللازم لتوجيه الطفل / الناشىء وتقديم النصح له . ويتناقص تدخّل الراشِد وتأثيره تدريجيّاً كلّما ازدادت قدرة الطفل على إدراك الواقع المحيط ، وتصوّر الغاية المطلوبة والتي هي غايته ومعرفة وسائل بلوغ هذه الغاية.

لذلك تأخذ الطريقة الحدسيّة الاتجاه المناقض تماماً للطريقة التلقينيّة ، حيث تثق الطريقة الحدسيّة بطبيعة الطفل ثقة مطلقة ، فتفسح له المجال للنموّ نموّاً عضوياً خالصاً، انطلاقاً من الاقتناع بأنّ تلك الطبيعة ستصل ، إن لم يعوّقها تأثير الراشدين ، إلى التفتّح الأخلاقي الكامل ، وهي تقترب من النزعة الحدسيّة في مجال الفكر والفعل .

يلاحظ أنّ الطريقة الحدسيّة في التربية الوجدانية/ الخُلقية ، تنطلق من مذهب / جان جاك روسو/ في التربية الطبيعيّة ، والذي أحدث ثورة في عالم التربية ، في نهاية القرن الثامن عشر. ولهذا كان معاصروه وتلامذته من أوائل الذين أخذوا بالطريقة الحدسيّة في التربية الأخلاقية ، لأنّ التربية الطبيعية ترى أنّ التربية ليست أسلوباً للتدخّل بل الاعتراف بنموّ الطفل العفوي وتسهيل هذا النموّ .

٣- طريقة النشاط الذاتي :

ثَمّة من ينادي بأن تترك الحرية للطفل في تكوين السلوك الوجداني /الخُلقي . وترى هذه الطريقة أنّ تكوين القيم عند الطفل يتحقّق من خلال أنشطته الذاتيّة التي يمارس فيها الأعمال الأخلاقيّة ؛ وفي هذه الطريقة لا يتدخّل الوالدان والمربون إلاّ بالقدر اللازم لتوجيه الطفل ، وقيادته ونصحه . ويتناقص تأثير هذا التدخّل بالتدريج كلّما ازدادت قدرة الطفل على إدراك القيم وممارسة السلوك . وقد تلتقي هذه الطريقة ، في بعض جوانبها ، مع الطريقة الحدسية التي سبق ذكرها .

فالتعلّم الوجداني /الأخلاقي بهذه الطريقة ، يتناسب مع مستوى إدراك الطفل ومع مستوى حياته النفسيّة ، ممّا يجعل النتائج أفضل من طرائق التلقين التي تعجز – في معظم الأحيان– عن التوصّل إلى تفضيل ما تعلّمه الطفل ، على قدر مداركه وحسب اهتماماته؛ فتبقى المعلومات الأخلاقية غامضة لا تُفهم أسبابها ونتائجها ، ولا تدخل في حياة الطفل ومكتسباته الشخصيّة (حمدان ، ٢٠٠٠ ، ١٣٧). وهذا يتطلّب مساعدة الطفل في تكوين القواعد الأخلاقية ، من خلال تقديم المعلومات المبسّطة والمنظّمة ، المدعّمة بالبراهين والمبرّرات العلميّة المقنعة . ولكن المنادين بهذه الطريقة يتجاهلون أمرين أساسيين ، يتعلّق الأمر الأول بعدم الخبرة الكافية الضروريّة حتى يعتمد الطفل على نفسه في تكوين سلوكه الخلقي. ويتعلّق الأمر الثاني بعدم قدرة الطفل على حماية نفسه من أي خطر أو أذى .

٤- الطريقة الفعّالة :

تنطلق هذه الطريقة من مبدأ أنّ الحياة الاجتماعيّة نفسها ، ينبغي أن تكون المجال الذي يتمّ من خلاله بناء القواعد الأخلاقية ؛ فالحياة الاجتماعية هي التي تستجيب لميول الطفل / الناشىء وإمكاناته ، في أي مرحلة من مراحل النموّ .تستهدف خلق الحريّة الحقيقيّة (الحقّة) فيه . وتستلزم إرادة خلق الذات والاختيار بين ممكنات عدّة .

وتتناقض الطريقة الفعّالة مع الطريقة التلقينيّة / التقليديّة من حيث الجهد الذي يقوم به الطفل / الناشىء ، والذي يلائم اهتماماته النفسيّة . فالطريقة الفعّالة لا تتجاوز تلك الاهتمامات ، ولا تستند إلى شيء خارجها ، بل تظلّ في اتجاه قدرات الطفل العميقة ؛ وهي لا تتطلّب تدخّل الراشد إلاَّ بالقدر اللازم لتوجيهه ووضع نموذج أمامه يحتذيه(أوبير ، ١٩٨٣ ، ٦٨٧).

فالحياة الاجتماعية التي تستجيب لاهتمامات الطفل ، تسمح له أن يكتشف حقائق خُلقيّة جديدة من التعاون والتضامن ، والشعور بالعدالة والمساواة ، ويتعلّم الأطفال عن طريق العمل الجماعي والتجربة ، الشعور بالمسؤوليّة والخضوع للقوانين المستندة إلى المحاكمة الشخصيّة والجماعيّة .فالحياة الاجتماعية في كلّ مرحلة من مراحل العمر ، هي الحياة التي تتّصف بالشمول والتماسك بما يتناسب مع إمكانات الفرد واهتماماته النفسيّة . فيبدو في سلوكه وتعامله مع الآخرين ، عادلاً محقّاً وحكيماً ، لا تؤثّر في قراراته الظروف الآنية التي يمرّ بها ، فيرى ما يراه الآخرون ويعامل الواحد منهم لذاته، ودون النظر إلى الخلفيات الأخرى (الثقافيّة والجغرافيّة المختلفة).

٥–طريقة المَثَل الصالح :

تَتمّ هذه الطريقة من خلال تقديم القدوة الحسنة للأطفال ، التي تُمثّل السلوك الأخلاقي المطلوب ، سواء عن تقديم صفات هذه القدوة ، أو تقديم أعمالها وسلوكاتها، وذلك على النحو التالي : (زاهر ، ١٩٩٦ ، ٧٤)

٥/١–تقديم القدوة :يتمّ ذلك بأن يسلك الصغار مثلما يسلك الكبار ،باعتبار أنّ سلوك الكبار سلوك مثالي ، أو بصورة غير مباشرة كأن يستمع الصغار إلى قصص من الماضي أو الحاضر ، عن منجزات رائعة لشخصيّات تستحقّ أن تحتذى ، لأنّها صادرة ع قيم مثاليّة .

٥/٢–الإقناع : يتمّ من خلال عرض الحجج والبراهين التي لا يستطيع المستمع إليها، إلاّ أن يتمثّل راضياً ما يقال له أو ما يقرأ **٥/٣–اللجوء إلى ضمير الفرد** : ويتمّ ذلك على

افتراض أنّ في أعماق كلّ فرد صوتاً يمنعه من اقتراف الشرّ أو ارتكاب الخطأ، ولا بدّ من الكشف عن هذا الصوت ليكون منبّهاً للشخص في أقواله وأفعاله .

ولكن على الرغم من تعدّد هذ الأساليب ، فإنّ بإمكان معلّمة الروضة أن تستخدم واحدة منها أو أكثر في النشاط الواحد ، وذلك تبعاً لطبيعة النشاط وأهدافه التعليميّة والتربوية في تكوين القيم الجدانية/ الأخلاقية والمثل العليا ، التي تهدف إلى غرسها لدى الأطفال .

Damascus University

مصادر الفصل السادس ومراجعه

-أبو علام ، رجاء (١٩٩٤) علم النفس التربوي ، دار القلم ، الكويت .

-أ سعد ، يوسف مخائيل (١٩٩٦) سيكولوجية العاطفة ، المؤسّسة العربية الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة .

- إسما عيل ، محمد عماد الدين (١٩٩٥) الطفل من الحمل إلى الرشد ، ج١ ، دار القلم للنشر والتوزيع ، الكويت .

- الأمارة ، أسعد (٢٠٠٥) قلق الطفولة ، شبكة الحوار المتمدّد .

-أوبير ، رونيه (١٩٨٣) التربية العامّة ، ترجمة : عبدالله عبد الدايم ، ط٦ ، دار العلم للملايين ، بيروت .

- بالصهي ، أهداب سالم (٢٠٠٥) اكتئاب الأطفال وأسبابه ، شبكة البلسم للمعلةماتالطبية والتثقيف الطبّي .

-بياجه ، جان (١٩٥٦) الحكم الخُلُقي عند الطفل ، ترجمة : محمد خيري حربي ومحمد ثابت الفندي ، مكتبة مصر ، القاهرة .

- الدوجان ، خالد إبراهيم (٢٠٠٨) الخصائص الانفعالية والوجدانية لدى أطفال المرحلة المبكرة، منتدى الأسرة والطفولة . v1v2.y007.com/153-topic

- حمدان ، محمد زياد (٢٠٠٠) علم النفس التربوي ، دار التربية الحديثة ،عمّان .

- زاهر ، ضياء (١٩٩٦) القيم في العملية التربوية ، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، مصر الجديدة ، القاهرة .

- زهران ، حامد عبد السلام (١٩٩٥) علم نفس النمو ، عالم الكتب ، القاهرة .

- السيد ، عبد الحليم محمود (١٩٨٠ الأسرة وإبداع الأبناء ، دار المعارف ، القاهرة.

- شاذلي ، ليلى (٢٠١٠) دوافع السلوك الإنساني ، جامعة بابل ، العراق .

- الطحان ، محمد الطواب ومحمد ، نبيل علي (١٩٨٩) أسس النمو النفسي ، دار القلم ، دبي.

- عاقل ، فاخر(١٩٨٤) علم النفس–دراسة التكيّف البشري، دار العلم للملايين ، بيروت .

- عبد الوهاب ، سمير (٢٠٠٦) التربية الوجدانية للأطفال–تساؤلات ومنطلقات ، مؤتمر التربية الوجدانية للطفل (٨–٩ نيسان) جامعة القاهرة . https.//said.net/tarbiah/180.htm

–العيسوي ، عبد الرحمن (١٩٨٥) سيكولوجية النموّ–دراسة في نموّ الطفل والمراهق، دار النهضة العربية ، بيروت .

- قاسم ، أمجد (٢٠١١) التربية والثقافةة ،الذكاء الوجداني –تعرفه ، أهميته وأبعاده ، A13100m.com/pp=4236

–كولتشيتسكايا ، ي ، إ (٢٠٠٠) تربية مشاعر الأطفال ، ترجمة : عبد المطلب أبو سيف ، منشورات دار علاء ، دمشق .

- مجمع اللغة العربية (١٩٨٠) المجمع الوسيط ، القاهرة .

- المديفر ، عمر (٢٠٠٥) نوبات الغضب عند الطفال ، فنون تربية الطفل ، عمّان.

–المرسي ، الصفصافي أحمد (٢٠٠٢) القيم الأسرية بين الأصالة والمعاصرة ، دار الآفاق العربية ، القاهرة .

– المليجي ، عبد المنعم والمليجي،حلمي (١٩٧١)النمو النفسي ، ط٤ ، دار النهضة العربية ، بيروت .

– المنسي ، محمد (٢٠٠٦) أثر ثقافة المجتمع في التربية الوجدانيّة للطفل ، مؤتمر التربية الوجدانية للطفل (٨–٩ نيسان) جامعة القاهرة .

https.//said.net/tarbiah/180.htm

– منصور ، محمد جميل وعبد السلام ، فاروق سيّد (١٩٨٩) النمو من الطفولة إلى المراهقة ، دار تهامة ، جدّة – السعودية .

– موكو ، جورج (١٩٧٨) التربية الوجدانية والمزاجية للطفل ، المشاكل الراهنة للأسرة والمدرسة ، ترجمة : منيرة العصرة و نظمي لوقا ، دار المعرفة ، القاهرة .

– ناصر ، إبراهيم (١٩٩٢) علم الاجتماع التربوي ، دار الجليل ، بيروت .

– نجيب ، علي (٢٠٠٥) ماذا تفعل عندما يكون طفلك غير واثق من نفسه ، شبكة العراق الثقافية .

– الهاشمي ، عبد الحميد (١٩٩٠) علم النفس التكويني ، دار الهدى للنشر والتوزيع ، الرياض .

–Maller,H.Patricia(1993) Theoreis of Developmental Psychology, 3ed, University Florida, Florida.

– Mosograve, P.W(1978) The Social Strucure and Child Socialization,and Society,Edited: John Claesen.Limted Brown.Co, London.

– Woolfolk, A.E (1995) Educational Psychology(6'ed) Boston, Allyn and Bacon .

الفصل السابع – الخبرات الاجتماعيّة

مقدّمة :

التربية عمليّة اجتماعية من حيث المنطلق والهدف ، تستهدف نموّ الفرد وتكييفه مع ذاته ومجتمعه ، فالإنسان هو نتاج المجتمع الذي يعيش فيه ، وشخصيّة اجتماعيّة أكثر منها بيولوجية. وذلك لأنّ عمليّة التطبيع الاجتماعي تستمرّ وتبقى طوال الحياة في التسلسل الهرمي للبناء الاجتماعي ، من خلال مراحل النمو المتعاقبة . فتحقّق للفرد الانتماء الاجتماعي ، ضمن وسط اجتماعي منظّم يمارس فيه حقوقه وواجباته ، باعتبار أنّ حياته الاجتماعية الخاصة هي جزء من الحياة الاجتماعية العامة .

أولاً– مفهوم التربية الاجتماعيّة وطبيعتها:

عُرّفت التربية الاجتماعية بمضمون التنشئة الاجتماعية ، على أنّها العمليّة التي يكتسب الطفل / الفرد الاتّجاهات والقيم والدوافع ، وطرائق التفكير والخصائص الشخصيّة ، النّي تميزه كفرد في المجتمع (Inkels.1986,94) . فالتربية الاجتماعية عمليّة إنسانيّة ، تتعامل مع فرد في مجتمع معيّن ، وتهدف إلى تحقيق أقصى قدر ممكن من النموّ للإنسان ، يؤدي إلى تكيّفه الشخصي والاجتماعي، فهي تهدف إلى تحقيق النموّ السليم لكلّ من الفرد والمجتمع (العمايرة ، ١٩٩٩ ، ٢٨١).ومن خلال هذه الوظيفة الاجتماعية تزود التربية الفرد بأسس الحياة في الجماعة، وواجباته نحوها وحقوقه عليها (الجيار ، ١٩٩٢ ، ٢١). بحيث تكون التربية قادرة على التعامل مع الجوهر الحقيقي للإنسان، بوصفه كائناً اجتماعيّاً بطبعه، فتتناول شخصيّة الفرد وتعمل على تنميتها لمواصلة الحياة الاجتماعية ، وفق المعايير والقيم التي يرغبها المجتمع .

ويختلف الإطار الاجتماعي / المرجعي من مجتمع إلى آخر ، ومن فرد إلى آخر؛ فثمّة أطر اجتماعية / أسرية وأطر اجتماعية بيئية، وأطر اجتماعية مهنية، وأطر أخرى طبقيّة .. وغيرها . (ناصر ، ١٩٨٩ ، ٢٠٦). لذلك تتقاسم العملية التربوية الاجتماعية مؤسّسات عدّة في المجتمع، بدءاً من الأسرة وانتهاء بأعلى مؤسّسة تربوية . فلكلّ مؤسّسة منظومة فكرية وقيميّة

تعبّر عن آراء جماعتها ومعتقداتها . وإنّ القيم الجوهرية التي تعزّز دور التربية الاجتماعية وتسهم في تطوّر المجتمع ، هي من المبادىء الأساسيّة التي يجب إكسابها للناشئة .

ثانياً- وظائف التربية الاجتماعيّة وأهدافها:

تُوصف التربية بأنّها متغيّر تابع لمتغيّر مستقلّ ، هو النظام الاجتماعي الكلّي / القائم بمكوّناته وأبعاده ، لذلك فإنّ طبيعة المجتمع هي التي تحدّد نوع العلاقة التربوية / الاجتماعيّة ، بحيث لا يمكن النجاح لأيّ مشروع تربوي ، ما لم يتضمّن مشروعاً اجتماعياً ، وهذا ما تُعنى به التربية الاجتماعية من خلال الوظائف التي تؤدّيها.

فالتربية تتعامل مع الإنسان عبر مراحل نموّه ليصبح عضواً كاملاً وصالحاً في المجتمع ، وأنّ الضبط الاجتماعي من ناحية الهدف يتمثّل في النظام وفي تدعيم القيم الاجتماعية ، إنّه يَعني استدماج الفرد للمعايير الاجتماعية والقيم وتوقعّات الدور من خلال التنشئة الاجتماعية، الأمر الذي يجعل الفرد يندفع نحو الاستجابة والامتثال (منصور والشربيني، ٢٠٠٠، ٤٩). لذلك فإنّ ثمّة وظائف تقوم بها هذا التربية الاجتماعيّة، يمكن إجمالها بالآتي : (الجلال، ١٩٨٥، ٤٨)

١-تكوين السلوك الاجتماعي بجوانبه المختلفة ، بالاعتماد على قوى الفرد وقوى المجتمع ، هذه القوى التي تقوم بدور بارز في عملية التربية الاجتماعية ، حيث يستند إليها- وبالدرجة الأولى- الكثير من اتجاهات الإنسان وأنماط سلوكه.

٢-تكيّف الفرد وتآلفه مع المجتمع ، وتنمية الذات وتكوين الصداقات المختلفة، وتعليم المعايير الواضحة في المجتمع وعاداته وقوانينه ، ضمن الضوابط المرجعيّة .

٣-تحقيق الاستقلالية الذاتية الإيجابية والثقة بالنفس ، بعيداً عن الروح الاتكالية، من أجل نموّ اجتماعي ناضج ومتّزن، وتكوين اتجاهات نفسيّة/اجتماعية مرغوب فيها .

وبما أنّ التربية في إطارها العام ، هي " نقل الكائن البشري من الحالة البيولوجية إلى الحالة الاجتماعيّة " ، فإنّ الصغار بحاجة إلى الكبار بسبب بطء نمو الإنسان، ريثما تصبح لهم شخصيّات ذات أبعاد اجتماعيّة متكاملة . وهذا يعني أنّ للتربية الاجتماعية أهدافاً تسعى إلى تحقيقها ، بالنسبة للفرد وبالنسبة للمجتمع .

وقد قسّم (رينيه أوبير) هذه الأهداف إلى مجالين أساسيين ، أهداف فردية/ اجتماعية ، وأهداف اجتماعية / اجتماعية :(أوبير ، ١٩٨٣، ٧٩)

١-أهداف فرديّة / اجتماعيّة :

تتّسع دائرة هذه الأهداف لتشمل جوانب النموّ الفردي ، فضلاً عن تنمية الشخصيّة الاجتماعية ودعم تكامل الشخصيّة:

١/١- **تحقيق الذات** : حيث تتّجه الأهداف لتنمية العقل والاهتمامات العقلية ، كالقدرات المتعلّقة بالعمليات الحسابية والقراءة واللغة .. إضافة إلى العادات الصحيّة للترويح عن النفس والاهتمامات الجمالية والخلقية .

٢/١- **تنمية الشخصيّة الاجتماعيّة** : تشير إلى اكتساب الخبرات والاتجاهات الإيجابية، وتنمية روح الولاء والانضباط لدى الشخص .

٣/١- **دعم تكامل الشخصيّة** : يشمل هذا الجانب إكساب الشخصية المهارات المتعلّقة بالدور الوظيفي ، وتشرّبها للأهداف العامة ، وتمثّلها للقيم والمعايير الثقافيّة / الاجتماعية .

٢- أهداف اجتماعية/ اجتماعية :

تتمثّل هذه الأهداف في التنمية الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية التي تتجلّى في الجوانب التالية :

١/٢- جوانب تتعلّق بدعم عوامل احترام الإنسان والترابط الأسري ، وتقدير الأسرة وحمايتها .

٢/٢–جوانب تتعلّق بالعمل وتولّي المهن والوظائف في الأنظمة المختلفة ، كالنظام السياسي والنظام الاقتصادي ، واختيار المهن والإعداد لها ، والكفاية المهنية.

٣/٢– العدالة في التعامل ، وإعداد الفرد ليصبح عضواً منتجاً في المجتمع .

إنّ هذه الأهداف تُرتّب على التربية أن تكون فاعلة في المجتمع ، بوصفها عمليّة اجتماعية ، يخضع لها الأفراد منذ طفولتهم ، ويتعرّضون من خلالها إلى المؤثّرات البيئيّة المختلفة ، لأنّ التفاعل بين المؤسّسات التربوية ، هو السبيل الناجع إلى بناء الشخصيّة الاجتماعية السليمة والمتكاملة .

ثالثاً– وسائط تنمية الخبرات الاجتماعية :

ثمّة وسائط تربوية / مجتمعيّة تسهم في تنمية الخبرات الاجتماعيّة، ولكلّ من هذه الوسائل خصائصها وأساليبها ، ولكنّها تتكامل في التأثير الاجتماعي ، ضمن منظومة اجتماعيّة تّعبّر عن طبيعة المجتمع ، وهويته الثقافيّة والإنسانيّة التي يعمل المجتمع على إكسابها لأبنائه. ومن أبرز الوسائط التي تسهم في التربية الاجتماعيّة هي المؤسّسات :(الأسرة ، والمدرسة ، وجماعة الأقران).

١– الأسرة :

تعدّ الأسرة مدرسة صغيرة يقوم الكبار فيها بدور المربين والمعلمين ، فيتعلّم الطفل في الأسرة أساليب الحياة وطرق مواجهة المواقف المختلفة . وتعدّ هذه العملية من أهمّ العوامل في تقويم الذات ، وتحقيق الضبط الذاتي والذات الاجتماعية (حسن، ١٩٨١ ، ٢٥٠). وذلك من خلال العلاقات الاجتماعية تشكّل عاملاً أساسيّاً في التربية الأسرية، وكلّما قويت هذه العلاقات ،استطاعت الأسرة أن تقدّم لأطفالها دعماً اجتماعيّاً متوازناً.

إنّ العلاقات التفاعلية المتبادلة بين الوالدين من جهة، وبينهما وبين الأبناء من جهة أخرى، تكسب الأبناء مكوّنات الشخصيّة المتكاملة والسلوكيات الصحيحة، وتُنمّي لديهم القدرات

والمهارات اللازمة للحياة الاجتماعية .لأنّ من أهمّ وظائف الأسرة ، تتمثّل في تنشئة الأبناء تنشئة اجتماعيّة ، بما يتناسب مع قيم المجتمع وموروثه الثقافي .

وثمّة عوامل متداخلة في الوسط الأسري تؤثّر في نوع العلاقات الاجتماعية ، ولا سيّما في مرحلة الطفولة بوجه عام ، وفي مرحلة الطفولة الأولى بوجه خاص . ومن أهم هذه العوامل ، العلاقة بين الوالدين ، والاتجاهات الوالدية :

١/١-العلاقة بين الوالدين :

يوفّر التوافق بين الوالدين وسطاً أسريّاً إيجابياً ، وعلاقات سوية في تنشئة الأبناء . فإذا كانت العلاقة سليمة بين الوالدين ، والمناخ الأسري إيجابياً بين أفراد الأسرة جميعهم، كانت الأسرة وحدة متماسكة . وعندما تكون العلاقة منسجمة بين الوالدين، فإنّها تسهم بفاعلية في نموّ شخصيات الأبناء ، بشكل متوازن ومتّزن .

إنّ العلاقة بين الوالدين والأبناء ، القائمة على المحبّة والمودّة والاحترام ، تأتي في المرتبة الأولى في الحاجات الأساسية للأبناء ، وذلك لأنّ شعور الطفل بالطمأنينة يؤدّي إلى قوّة شخصيته وثقته بنفسه وبالآخرين من حوله . كما أنّ التربية الأسرية المبنية على احترام القيم السائدة ، تقي الطفل / الفرد ، في مراحل عمره المختلفة، من الانزلاقات الاجتماعية التي قد تؤثّر سلباً في صفاته الشخصيّة وممارساته السلوكيّة .

٢/١-الاتجاهات الوالدية :

تؤثّر الاتجاهات الوالدية في نموّ شخصيّة الطفل ، فنوع العلاقة بين الطفل ووالديه ، وطريقة معاملة الطفل ، يمثّلان عاملاً مهمّاً في تشكيل شخصيته ، الذاتية والاجتماعيّة .

فقد تتّسم اتجاهات الوالدين نحو الطفل بالسلبية ، وقد تتّسم بالإيجابية والتعامل السوي . فالطفل الذي ينشأ ضمن نظام أسري يتّسم بالليونة والتدليل ، يختلف في بنائه النفسي والاجتماعي عن الطفل الذي ينشأ في جوّ أسري تسوده القوّة والصرامة، وتقييد الحريّة (منصور

و الشربيني ، ١٩٩٨ ، ٣٢٤) . إذ كلّما كانت الروابط الأسرية متينة ، وكان الجوّ الأسري هادئاً وسليماً ،شعر الأبناء بالأمن والانتماء ، وإذا اتّسم هذا الجوّ بالتفكّك ، كانت العلاقات سلبية والتنشئة الاجتماعية مضطربة.

وهناك العديد من الاعتبارات المهمّة التي يجب على الأسرة أن تراعيها في التنشئة الاجتماعية ، ومن أهمّها :

أ-عدم استخدام العنف :

هناك العنف النفسي والعنف المادي ؛ فالعنف النفسي ، يتمثّل في قلّة اهتمام الوالدين بالطفل ، وتجنّب الحديث معه ، وإهمال العناية به وتأمين حاجاته ، إضافة إلى مطالبته بسلوكات وأعمال لا تتناسب مع عمره ، وتفوق قدراته الجسدية والعقلية .

أمّا العنف المادي ، فيعدّ وسيلة روتينيّة تستخدم في تأديب الأبناء . وهنا تبرز مشكلة مهمّة في دراسة العنف الموجّه للأطفال ، تكمن في تلك المنطقة الرمادية بين حقّ التأديب البدني الذي يمارسه الوالدون ، وبين العنف البدني الواقع على الأبناء من قبل الوالدين (السمري ، ٢٠٠١، ١١) . وهنا يجب تحقيق التوازن بين حقّ الوالدين في التأديب ، مقابل حقوق الأبناء وحمايتهم من الضرر والأذى .

ب-بناء الذات الاجتماعيّة :

تشير معظم الدراسات التربوية والاجتماعية ، إلى أنّ بناء تقدير الذات عند الأبناء يعود بالدرجة الأولى للتربية الأسرية ، وإلى أسلوب الوالدين في التنشئة الاجتماعية . فقد ركّزت بحوث / إلين كيريكهوف-A,Kerekhoff/ المختّصة بعلم الاجتماع ، على الطريقة التي يتفاعل الوالدون من خلالها مع الأبناء ، فرأت: أنّ نظرة الشخص إلى نفسه ، نتشكّل من خلال علاقته بالبيئة الاجتماعية المحيطة ؛ فالأفراد الذين ينتمون إلى المستويات الاقتصادية الدنيا ، يشعرون بأنّهم يحتلّون مراكز أقلّ شأناً من غيرهم في نسق التدرّج الاجتماعي ، وهذا الشعور ينتقل من الوالدين إلى الأبناء عن طريق التنشئة (Kerekhoff,1972,56) . ويترتّب على ذلك أن يتكوّن

لدى الأبناء إحساس بمكانتهم في المجتمع ،من خلال المشاركة الوجدانية والعملية مع أفراد الأسرة . لأنّ شعور الطفل بالطمأنينة يؤدّي إلى قوّة شخصيته وثقته بنفسه وبالآخرين من حوله

ج-تدعيم الاستقلالية :

أكّدت معظم الدراسات المتعلّقة بالتنشئة الاجتماعية ، أنّ الدافعية العالية للإنجاز ، توجد لدى الأطفال الذين يتمتّعون بالتدريب المبكر على الاستقلالية ،والتشجيع والاعتماد على الذات ، والتحرّر من الضغوطات والقيود الأسرية .

فهذه الأمور من شأنها أن تولّد لدى الأطفال درجة عالية من الطموح، وعلى العكس من ذلك ، فإنّ القيم التوجيهية التي يتلقاها الأطفال من خلال المعاملة السلبية، تؤدّي إلى الضغوط القوية لتحقيق الطاعة والامتثال(Scanzoni, L, 1976,372) . وهذا يعني أنّ جوهر التربية الاجتماعيّة في الأسرة ، تكمن في العلاقات الأسرية ، ولا سيّما علاقة الوالدين بالأبناء . وهذا يتوقّف على قدرة الوالدين في تشكيل أسرة متماسكة ، وإكساب الأبناء القيم الاجتماعية السليمة.

هـ-تنمية الثقة بالنفس وتأكيد الذات :

إنّ تنمية الثقة بالنفس عند الطفل / الناشىء ، ترتبط إلى حدّ بعيد بالتربية الأسرية، حيث تشكّل البيئة الأسريّة المجال الحيوي لتنمية مفهوم الذات، وترسيخ المشاعر السليمة لدى الأبناء تجاه الذات. لذلك تُعدّ التقييمات المنعكسة من الأسرة على وضع الطفل / الناشىء ، من العوامل المهمّة للطفل تجاه ذاته (Gecas & Schwalbe,1986, 37). وهنا يعمل الضبط التوجيهي للسلوك على مساعدة الطفل في المحافظة على احترامه لذاته ، ويُشجّعه على تنمية الوجدان الداخلي والتكيّف الاجتماعي . أمّا الضبط العقابي فيساعد في تنمية سلوكيّة منحرفة تعوّق التنمية الذاتيّة والتكيّف الاجتماعي .

كما أنّ الموازنات التي يقيمها الأهل بين أبنائهم ، لها أهمية في تأكيد الذات والتكيّف الاجتماعي، سلباً أم إيجاباً . ولذلك لا بدّ من الحذر في مناقشة هذه المقارنات والدقّة في توظيفها ، ولا سيّما عند اقتراب الأبناء من المراهقة والنضج والبلوغ . وإذا كانت النفوس تنقاد

بالسلوك الإيجابي معها ، فإنّها ولا شكّ تنفر من التعامل السلبي (النعيمي ، ١٩٩٩ ، ٩٣) . وهذا يقتضي أن تُبنى التربية الأسرية الصحيحة ، على أساس متين من المعاملة الوالدية القائمة على الثقة والاحترام المتبادل مع الأبناء ، ومراعة مشاعرهم.

وقد أثبتت دراسات كثيرة أنّ الأطفال الذين لا يتقبّلهم أهلهم بصورة إيجابية ، تكون مساهماتهم محدودة النشاط ، ويرفضون القيم الاجتماعية السائدة ويعجزون عن أداء أدوار ذات معنى ، بسبب ضعف ثقتهم بأنفسهم الناتجة عن عدم توافر الفرص المناسبة في التربية الأسريّة لتعلّمهم قيم المجتمع الكبير .

د–التكيّف الاجتماعي :

يُقصد بالتكيّف الاجتماعي : نوع استجابة الفرد لمطالب المجتمع الذي يعيش فيه، وكيفيّة التعامل مع هذه المطالب إيجاباً أم سلباً ؛

فالإنسان يبدأ حياته بالتكيّف البيولوجي في مرحلة طفولته الأولى ، ومن ثمّ في التكيّف الاجتماعي الذي يستمرّ مع التقدّم في العمر وبواسطة التربية ؛ فيتعلّم من والديه حبّ الناس ومشاعر الأخوة الإنسانية ، واحترام الكبار والعطف على الصغار ، والالتزام وحماية الملكية الخاصة والعامة ، والإدراك بأنّ الإسراف فيه ضرر بالأهل والوطن والأمّة . إنّه يتعلّم هذه المشاعر كتطبيق عملي من والديه ، ويجب أن يبدأ بتعلّمها في سنّ مبكرة (المرسي ، ٢٠٠٢ ، ص١٠٢).

وهنا يكون الدور المهمّ لتزايد الخبرة في الحياة العائليّة ، بما يؤدّي إلى محاصرة البؤر القيميّة السلبيّة ، حيث يستطيع الوالدون أن يعرفوا القيم الاجتماعيّة الإيجابيّة للحفاظ على الاستقرار الاجتماعي (UNISCO, 2000, 10).

لذلك فإنّ أساس تأهيل الأبناء للحياة الاجتماعية، يكمن في توفير الجوّ الأسري المتوازن من جهة المحبّة والعطف والعدالة ، والضبط والنظام منذ طفولتهم

٢- المدرسة :

يدخل الطفل إلى المدرسة ، وقد تعلّم في الأسرة بعض الخبرات الاجتماعية ومارس بعض السلوكات المرتبطة بهذه الخبرات ، وذلك عن طريق محاكاة سلوك الوالدين والأخوة الكبار في الأسرة ، وقد يكون بعض السلوكات إيجابيّة أو سلبيّة .ومع الطفل المدرسة تبدأ دائرته الاجتماعية بالتوسّع المنظّم ، حيث يشكّل المعلّمون والرفاق / التلاميذ شخصيات جديدة ، يكون لها تأثيرات متباينة على خبرات الطفل وسلوكاته ومواقفه تجاه المعايير الاجتماعية المختلفة ، ولا سيّما تلك التي لم يألفها في الأسرة ، كالنظام والمسؤولية الفردية والجماعية ، وحقوق الآخرين والتعامل معهم ، وغيرها ممّا قد يشكّل للطفل بعض الصراعات بين ما تعلّمه في البيت وبين ما يتعلّمه في المدرسة ويلتزم به .

ولكن هذا الصراع سرعان ما يزول بفضل قدرة النظام المدرسي (الإداري والمنهجي والتعليمي) على تسهيل عمليّة الدمج الاجتماعي ، لأنّ المدرسة ليست مكاناً يتمّ فيه تعلّم المهارات الأكاديميّة فحسب ، وإنّما هي مجتمع مصغّر يتفاعل فيه الأعضاء ويؤثّر بعضهم في بعض ؛

فالعلاقات الاجتماعيّة بين التلاميذ كمجموعة ، وبين التلاميذ والمعلّم تؤثّر تأثيراً كبيراً في الجو الاجتماعي لحجرة الدراسة ، الذي يؤثّر بدوره في مجالات التعليم، سواء كانت معرفيّة أم وجدانية أم مهاريّة (أبو حطب وصادق ، ١٩٩٦، ٧٠٥) . أي أنّ المناخ المدرسي مكوّن من أبعاد متعدّدة (تنظيمية وتعليميّة وشخصيّة) ويؤدّي دوراً مهمّاً في توافق التلميذ الذي يكمن وراء قيم الأفراد وسلوكاتهم ، ومعايير الجماعة التي ينتمون إليها .

وقد بيّنت نتائج دراسات متعدّدة أنّ المناخ التربوي والاجتماعي في المدرسة ، يعدّل من نموّ التلميذ ويحسّنه . واكتشف الباحثون خصائص مشتركة بين المدارس التي يسودها مناخ مدرسي إيجابي ، ومن هذه الخصائص تأكيد العلاقة الإيجابية بين المعلم والتلاميذ ، واحترام جميع العاملين في المدرسة ، والسياسات التعليميّة العادلة ، والشراكة الأبوية والمجتمعيّة ، إضافة إلى التحصيل الأكاديمي (Wilson,2004) .

وبناء على ما تقدّم ، فإنّ تأثير التربية الاجتماعيّة المدرسيّة يتجلّى في جانبين أساسيين متكاملين ، هما:

١/٢-تنمية المسؤوليّة والاعتماد على الذات :

يعدّ هذا الجانب عامل أساسي من عوامل تكوين الشخصيّة الاجتماعيّة ، ويكتسب أهميّة كبرى ، وهو شَكلٌ من أشكال ظهور الشخصيّة التي تطوّرت في مستويات عالية ، لها علاقة وثيقة بالقيم الذاتيّة والأخلاق الاجتماعيّة للفرد (Thomas ,1980,37) .وهنا يبرز عمل المدرسة بالاعتماد على إستراتيجية منظّمة لتنفيذ الخطط والمناهج التربوية ، والاهتمام بلجان النشاط المدرسي (النظام والانضباط ، الصحة والنظافة، الثقافة والإعلام ، الزيارات والرحلات ...)، حيث يمارس التلاميذ ضمن هذه اللجان أدواراً مختلفة ، يتدرّبون من خلالها على تنظيم الأعمال الجماعية بدءاً من الإعداد لها ، إلى توزّع مسؤوليّات متطلبات وتنفيذها .

٢/٢-التطبيع الاجتماعي :

هو الهدف النهائي للتربية الاجتماعيّة في المدرسة ، كما هي الحال في الأسرة، ويتطلّب تفعيل التربية الاجتماعيّة المدرسيّة ، من خلال تقديم نماذج من المواقف والعلاقات الاجتماعيّة ، تكون مرغوبة من قبل المتعلّمين ، بحيث يتفاعلون معها ويكتسبون من سلوكاتها ما يفيدهم في حياتهم . من خلال إسهام المدرسة الفعّال في توعيّة الأفراد بطبيعة التغيّرات العلميّة والثقافيّة ومضموناتها الاجتماعيّة ، ومساعدتهم في انتقاء العناصر الثقافيّة التي تلبّي حاجاتهم وحاجات المجتمع ، وتسهم بالتالي في تطوير المجتمع وتقدّمه بما يساير متطلّبات العصر (أحمد، ٢٠٠٤، ١٠١). وبذلك تساعد المدرسة في استمرار النظام الاجتماعي، وتكييف أفراد المجتمع مع هذا النظام من خلال عملية التطبيع الاجتماعي.

٣-جماعة الأقران :

جماعة الأقران هي تجمّع صغير من الأفراد ، يسعى لتحقيق بعض الأهداف ، وتعتمد على التفاعل بين أعضائها ، وتقوم على العمر والجنس والطبقة الاجتماعيّة. وتكتسب جماعة الأقران

، أهميتها في تزويد الأطفال بالمهارات الضرورية للاختلاط بالآخرين ، وتساعدهم في اكتشاف أدوارهم ، وإعطائهم قوّة الاعتماد على أنفسهم ، وإشباع حاجاتهم إلى المكانة والقوّة والراحة) (Mosograve, 1978, 103. حيث يستطيع الأطفال الوصول إلى هدف مشترك ، يتوافق مع ميولهم واهتماماته، ضمن شبكة متداخلة من أدوارهم الاجتماعية . وبذلك تسهم جماعة الأقران بطريقة غير مباشرة، في التربية الاجتماعيّة والتطبيع الاجتماعي، وذلك من خلال التأثيرات الثقافية والأخلاقيّة والسلوكيّة .

ولا بدّ أخيراً ، من الإشارة إلى دور وسائل الإعلام في التربية الاجتماعية ، بأشكالها المختلفة (المقروءة والمسموعة والمرئية ، بما فيها الوسائل التكنولوجية الحديثة) ، من خلال ما تقدّمه من برامج علميّة وثقافيّة وسياسيّة ، وما تقوم به من أنشطة اجتماعيّة واقتصاديّة ، ضمن وظيفتها التربوية / الاجتماعيّة التي تسهم بصورة غير مباشرة ، وضمن ما يسمّى التربية (اللانظامية) بتشكيل سلوك الفرد والجماعة. إضافة إلى دور النوادي وغيرها من المؤسّسات المجتمعية ، قي التربية الاجتماعيّة .

مصادر الفصل السابع ومراجعه

– أبو حطب و صادق آمال (١٩٩٦) علم النفس التربوي ، مطبعة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

– أحمد ، سميرة (٢٠٠٤) الأُسس الاجتماعيّة للتربية في ضوء متطلّبات التنمية الشاملة والثورة المعلوماتيّة ، دار الفكر ، القاهرة .

–أسعد ، يوسف مخائيل (١٩٩٣) الشخصيّة المتكاملة ، دار نهضة مصر للطباعة والنشر ، القاهرة .

– أنسكو ، أ ؛ سكوبلر، ج (١٩٨٩) علم النفس الاجتماعي التجريبي ، ترجمة : عبد الحميد إبراهيم ، الرياض .

–أوبير ، رونيه (١٩٨٣) التربية العامة ، ترجمة: عبد الله عبد الدايم ، ط٦ ،دار العلم للملايين ، بيروت .

–الجلال ، عبد العزيز عبد الله (١٩٨٥) تربية اليسر وتخلّف التنمية ، عالم المعرفة، العدد (٩١) الكويت .

–الجيار ، سيّد إبراهيم (١٩٩٢) التربية ومشكلات المجتمع ، دار غريب ، القاهرة .

–حسن ، محمود (١٩٨١) الأسرة ومشكلاتها ، دار النهضة العربية ، بيروت .

– الذهب ، محمد عبد العزيز (٢٠٠٢) التربية والمتغيّرات الاجتماعيّة ، بين الحكمة ، بغداد .

– السمري ، علي (٢٠٠١) العنف في الأسرة ، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة .

– عاقل ، فاخر (١٩٨٤) علم النفس – دراسة في التكيّف البشري ، دار العلم للملايين ، بيروت .

-العمايرة ، محمد حسن (١٩٩٩) أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسيّة والفلسفية، دار المسيرة ، عمّان .

-المرسي، أحمد الصفصافي (٢٠٠٢) القيم الأسرية بين الأصالة والمعاصرة ، دار الآفاق العربية ، القاهرة.

- منصور ، عبد المجيد ؛ الشربيني ، زكريا أحمد (١٩٩٨) علم نفس الطفولة- الأسس النفسية والاجتماعية ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

- منصور ، عبد المجيد و الشربيني ، زكريا أحمد (٢٠٠٠) الأسرة على مشارف القرن الحادي والعشرين ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

- ناصر إبراهيم (١٩٨٩) أُسس التربية ، دار عمّار ، عمّان .

-النعيمي ، ريم عبد الله عبد الرحمن (١٩٩٩) إشراقات تربوية ، دار ابن حزم ، بيروت.

- يغريموفا ، ناتاليا(١٩٩٢) معجم العلوم الاجتماعيّة ، ترجمة : توفيق سلوم ، بيروت.

- Gecas , Viktor & Schwalbe, Michael (1986) Parental Behavior and Adolescent Self-esteem , Department of Sociology ,University of (Washington, California) Journal of the Marriage and Family, Vo: 48.Fabruary.

-Inkels,Alex (1986) Social Structure and Child Socialization and Society , Edited : Jon Claesen , Boston, Little Brown .Co.

- Kerekgoff, Alen (1972) Socialization and Social Class, Prentice Nail, NJ.

- Mosograve, P.W(1978) The Social Strucure and Child Socialization,and Society,Edited: John Claesen.Limted Brown.Co, London.

- Scanzin,L (1976) Men , Women and Change , MC Craw,N.Y.

- Thomas, J.B (1980) The Self in Education , Publishing Company LTD, Doraville, House 2, Oxford Rod East.

- UNISCO(2000) International Decade for a Culture of Peace and Nonviolence for the Children of the World , Paris .

- Wilson, D (2004) The Interfas Of School Climate and School Connectedness and Relationships with Aggression and Victimization, Joural of School Health: 74(7),pp(293-299).London.

Damascus University

الفصل السابع–الخبرات الاجتماعيّة في رياض الأطفال

مقدّمـة

تبرز الحياة الاجتماعية لدى الطفل في هذه المرحلة من خلال التعامل مع جماعة الأقران، حيث يميل الطفل الى اللعب مع أقرانه في المنزل والمدرسة ، فيمارس التعاون والمنافسة والادوار القيادية. لذلك ينبغي على الكبار الذين يحيطون بالطفل أن يجعلوا المنافسة بينه وبين الاطفال، بريئة بعيدة عن الغيرة والحسد ، وأن يُشجع الطفل على تكوين شخصية قوية من خلال الالعاب المفيدة وممارسة الأدوار الاجتماعية الناجحة .

وهذا يقتضي من معلّمة الروضة ألا تعمد إلى إرغام الطفل على عمل شيء معين لا يرغبه .

أولاً–التطوّر الاجتماعي عند طفل الروضة :

تبدأ الحياة الاجتماعية للطفل منذ ولادته ، من خلال عملية الاتصال المتكررة بينه وبين أمّه ، حيث يرتبط بأمه ارتباطاً وثيقاً لأنها مصدر إشباع لحاجاته. ولكن هذه العلاقة سرعان ما تبدأ بالاتساع لتشمل كافة أفراد الأسرة ، وغيرهم من الأقارب والأصدقاء.

ويتجلّى هذا التطوّر الاجتماعي في الجوانب الآتية :

١– النمو الاجتماعي:

يتناقص اعتماد الطفل على أمّه تدريجياً كلّما تقدّم في العمر ، ويزداد استقلاله الاجتماعي عندما يتقن عمليّة المشي، التي تمكّنه من التحرّك إلى أماكن جديدة ، ممّا يسهّل عملية التواصل الاجتماعي، فيندمج الطفل في الأنشطة الجماعيّة ويقلّل من اللعب الانفرادي.

ومع ذلك فالطفل لم يستقلّ استقلالاً تاماً عن الكبار وعن المنزل، بل هو في مرحلة متأرجحة بين الاعتمادية بالتعلّق الكلي والاستقلالية.

وتعدّ الروضة ، بعد الأسرة ، مكاناً مهمّاً لتعليم الطفل الكثير من القيم والمعايير الاجتماعية السائدة في مجتمعه. وهو لا يتعلّمها فحسب ، ولكن يتدرّب على تطبيقها واستخدامها الاستخدام الصحيح.

٢-التواصل الاجتماعي :

تكتسب لغة التخاطب أهميّة خاصّة كوسيلة أساسيّة في التواصل الاجتماعي مع الآخرين ، فقد وجد (جويفر مونت وآخرون) أنّ مهارات التخاطب يمكن تحديدها وتعليمها بحيث تشمل الآتي: (معمريّة ، ٢٠٠٥)

-التعبير عن الاحتياجات والرغبات بوضوح. وعن الموافقة والقبول ، وعن المحبّة والمودّة.

-تعديل استجابات الشخص بما يتناسب مع تلميحات الآخرين وكلماتهم.

-الاستفسار من الآخرين عن شخصيّاتهم ، وإظهار التعاطف معهم .

-تقديم المساعدة والمقترحات عندما يكون ذلك مناسباً .

-عدم قطع المحادثة وإظهار حسن الاستماع (آداب الحديث).

-فهم مشاعر الشخص الآخر ، والتعبير عن الاهتمام به.

وقد أثبتت الدراسات الميدانية على أطفال الرياض أنهم اكتسبوا كثيراً من الاستقلالية والمبادرة وتأكيد الذات، والاهتمام بالبيئة والوسط المحيط بهم ، وأنهم كانوا أكثر اجتماعية من غيرهم الذين لم تتح لهم الظروف بالدخول إلى الروضات.

٣- النمو الاجتماعي والنمو الانفعالي :

إنّ أهم ما يميّز مرحلة رياض الأطفال من الناحية الانفعالية والاجتماعية، أنّ الأطفال يتصفون بالعنف، وشدة التأثر، وعدم الاستقرار. فمن الآلام إلى السعادة، ومن الحزن إلى الفرح،

ومن الخوف إلى الأمن والراحة. وربّما يعود ذلك كلّه إلى ضعف الناحية الجسمية للطفل التي لم تبلغ مبلغ الرجال، إضافة إلى ضعف عمليات التفكير لدى الطفل التي تحول دون معرفة كيف يتخلّص من الظروف العصيبة المحيطة به (داود و حمدي،٢٠٠٩). وهنا تبرز صعوبة التعامل مع الأطفال. وتخلّيصهم من التمركز الضيّق حول الذات، وإكسابهم القدرة على ضبط الانفعالات، وحسن التصرّف مع الآخرين .

وكما تسهم رياض الأطفال في تعزيز النموّ الانفعالي لدى الطفل، كذلك للروضة دور في تسهيل نموّ الطفل اجتماعياً ، من خلال تنمية المهارات الاجتماعية لديه(كفافي، ٢٠٠٨). فتعلّمه كيفية التعامل مع الآخرين معاملة متوازنة، كما تعزّز لديه فكرة الحق والواجب، وتغليب مصلحة الآخرين على مصلحة الفرد .

ويعد الشعور بالأمن من العوامل الأساسية في النمو الانفعالي للطفل ،لأنّه يجعل الطفل يثق بنفسه وبمن حوله. كما أنّ الحبّ والعطف ، يجعلان الطفل يشعر بأنّه مرغوب، ويدفعه هذا الشعور إلى الانطلاق في لعبه وتفكيره وعلاقاته مع الكبار، بينما يؤدّي شعور الطفل بأنّه غير مرغوب، إلى الإنعزال والإنكماش.(حطيبة، ٢٠٠٩) .

وهنا يكون للروضة دور واضح في تنمية الجوانب الاجتماعية في شخصية الطفل؛ ،حيث تكون الروضة مكاناً مناسباً لإشباع حاجات الطفل الاجتماعية .

ثانياً- الخبرات الاجتماعية لطفل الروضة :

يتأرجح الطفل في هذه المرحلة بين الميل للاستقلال الاجتماعي وبقايا الاعتماد على الآخرين من الكبار. لذلك فإنّ أهميّة الروضة تتمثّل في معرفة الخبرات الاجتماعيّة عند الطفل ، والعمل على تنمية هذه الخبرات في الاتجاه الإيجابي ، بما يسهم في تشكيل وعي الطفل بذاته وبالبيئة الاجتماعية ، وبالتالي تطوير الألفة والتفاعل مع الاخرين.

ومن أهم الخبرات الاجتماعية التي تسهم الروضة في إشباعها لأطفالها ما يلي:

١- القبول:

إنّ أطفال هذه المرحلة بحاجة إلى القبول من الكبار، أي أن يحسّ الطفل بأنّه مرغوب فيه، يحظى بالعطف والحنان ، ويُحترم ويحبّ ، حتى وإن أخطأ. وقد تظهر هذه الحاجة لديه في ميله إلى الالتزام بالقواعد والنظم واستعداده للمساعدة ، وفي ميله إلى مشاركة الأقران بعض الألعاب والأعمال. كما أنّه بحاجة إلى الإحساس بالكفاءة والقدرة على تنفيذ بعض الأعمال.

فإذا كان أحد الأطفال يتصرّف تصرّفاً خاطئاً حتى يلفت إليه الأنظار، فعلى المربية في الروضة أن تغمض عينيها وتصمّ أذنيها ، وتمهله وتصبر عليه لفترة حتى تهدأ أعصابه ويصبح أكثر تقبّلاً للتوجيه، ثمّ تحاول مرّة أخرى التعامل معه بأسلوب آخر حتى لا يتحوّل الموضوع إلى معركة بين الطفل والمعلمة .وبذلك تفهمه الطريقة الصحيحة للتصرّف بلباقة ، حتى ترفع من معنوياته ويكون أكثر تقبّلاً من الآخرين.

٢- اللعب الجماعي:

إنّ اللعب ضمن الجماعة يفرض قيوداً على الطفل وفق نظام معيّن ، حتى يتوافق مع متطلّبات المشاركة الجماعية البنّاءة ، وقد يعمد الطفل إلى التمرّد أحياناً على هذه القيود. وهنا يحتاج الطفل إلى المساعدة أحياناً فيما يخطّط لنفسه ويفعل ، ليجد متعة في اللعب مع الآخرين لفترة قصيرة. (منتدى الوادي التعليمي ، ٢٠١٤).

وهذا يتطلّب من المعلمة في الروضة أن تحاول من حين لأخر، توجيه الأطفال نحو أنشطة تعطي مجالاً للتعاون والمشاركة ،التواصل الاجتماعي ، بحيث يستطيع الطفل تكوين علاقات اجتماعية جديدة. .

وإذا حاول بعض الأطفال إظهار قوتهم والقيام بأعمال عدوانية، فعلى المعلمة هنا أن تحدّ من هذه التصرّفات حتى لا يؤذي الأطفال بعضهم بعضاً. وتحاول إشغال هؤلاء الأطفال ببعض الأعمال والأنشطة البنّاءة ، وتعطيهم فرصة القيادة ، فتستغل قدراتهم وإمكاناتهم في أعمال مفيدة .

٣- **الصداقة :**

توصف الصداقة بأنّها علاقة وديّة تربط بين أشخاص برباط متين ، من دون أي مطامع شخصيّة ، أو أغراض خاصّة ، بل تكون هذه العلاقة معزّزاً للروابط الاجتماعيّة . فالصداقات لا تعرف سنّاً معيّنة ، وهي تبدأ بين الأطفال في مرحلة مبكرة ، وتنمو مع التقدّم في العمر ؛ والصداقة قد تذهب وتعود عند الأطفال في سنّ الطفولة، ولكنّها إذا ما استمرّت ، تغدق على الطفل أحاسيس من البهجة وراحة البال ، تظلّ تعاوده طوال حياته (الرواجية ، ٢٠٠٠، ٣١٨). وكم نتذكّر –نحن الكبار– أصدقاء طفولتنا ، والأيام السعيدة التي قضيناها معهم ، وكان لها أثر كبير في تكويننا الاجتماعي.

ففي سنّ الخامسة يبدأ الطفل في تعلّم الكفايات الاجتماعيّة التي تهيّئه لأداء دوره الإنساني المسؤول في المستقبل. وهذا يوجب على المعلّمات / المربيات في رياض الأطفال ، توسيع الميول الاجتماعية عند الأطفال لتكوين صداقات مع غيرهم ، من خلال اللعب الجماعي ، وتوضيح الأساليب السليمة في التعامل ، والتشجيع على العلاقات الإنسانية التي تُبنى على المودّة والاحترام المتبادل .

٤- **العطاء :**

يوصف العطاء كسلوك اجتماعي ، بأنّه الاندفاع التلقائي الذي ينبع من الذات لتقديم شيء ما للآخرين ، من دون طلب منهم ، ، لا طلباً في المديح والثناء ، ولا طمعاً في تحقيق مكاسب مقابلة لهذا العطاء . وهذا ما يجعل الشخص معطاء ، سواء في عمله أم في تصرّفاته وتعامله مع الآخرين . (الشمّاس ، ١٩٩٦ ، ١٢٠) .فردّ الجميل ومقابلة العطاء بالعطاء ، يسهم في تمتين العلاقات الاجتماعيّة الصحيحة ، بدلاً من حبّ الذات الذي يتحوّل في بعض الأحيان إلى الأنانية .

٥- **التعامل بالحسنى :**

إنّ تعليم الطفل منذ الصغر على التعامل بالحسنى ، هو أمر ضروري من الناحية العمليّة.

فإذا أحدث الطفل صخباً أو ضجّة أو رفع صوته، حين يطلب شيئاً بالحاح ، فمن المناسب مقابلته بالهدوء وضبط النفس ، وعدم الرضوخ لمطالبه مباشرة، بل يطلب منه الجلوس أولاً حتى يهدأ ويكفّ عن الصخب .

وإذا ما هدأ غضب الطفل ،يعطى الشيء الذي يريده بهدوء وارتياح . وبعد ذلك يتمّ إفهام الطفل ، أنّ الحسنى والمسالمة هما اللذان ساعداه في تحصيله الشيء الذي يريده ، وليس الصخب والضجيج اللذان لا يأتيان بخير على صاحبهما ، ولا يفيدانه بشيء (المنسي ، ٢٠٠٦) . والمعلّمة في روضة الأطفال تتعرّض كثيراً لهكذا مواقف من بعض الأطفال ، الذين اعتادوا على هذا السلوك في بيوتهم .ولكنّها بالأسلوب الهادىء تستطيع أن تعزّز المبدأ القائل :(عامل الناس كما تريد أن يعاملوك) ، بحيث يدرك الأطفال أنهم متساوون في كلّ شيء، فلا يميّز أحدهم عن الآخر.

ثالثاً–التربية الاجتماعيّة في الروضة :

إنّ ما يمكن ملاحظته عند أطفال الروضة ، أنهم بالرغم من ميلهم إلى التعاون والكياسة بصفة عامة، فإنهم يميلون أيضاً إلى السيطرة والشجار ولا سيّما بين الصبيان، بينما تميل البنات إلى الحوار والجدال. وهنا ينشأ نوع من التنافس الذي يحتاج من المربية/ المعلّمة في الروضة ، أن تتحلّى بالذكاء المرن في توجيه الأطفال ورعايتهم وتشجيعهم ، بحيث يتعلّم الطفل الروضة المشاركة الاجتماعية بالثواب والثناء المصاحب لهذه المشاركة.

وهنا تبرز أهداف التربية الاجتماعية لأطفال الروضة ، وهي :

١–مساعدة الطفل على الشعور بالأمن في البيئة التي يعيش فيها. فيعتمد على نفسه ولا يحرم من المشاركة في الأنشطة المناسبة له.

٢–مساعدة الطفل في الانتقال التدريجي من جوّ الأسرة إلى جوّ الروضة .والمشاركة في الحياة الاجتماعية ضمن الجماعة التي ينتمي إليها ومعرفة دوره فيها.

٣-غرس القيم الاخلاقية والاجتماعية في نفس الطفل. واحترام النظم والقوانين واحترام حقوق الآخرين .

٧-مساعدة الطفل في تكوين علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين. وإكسابه بعض العادات التي تساعده في العناية بنفسه والاعتماد عليها.

إنّ تعليم الطفل أنّ النظام ضروري ، وهو جزء لا يتجزأ من الخبرات الاجتماعية التي يكتسبها الطفلألتي يجب أن يكتسبها الطفل في الوقت المناسب، ونحذر من الأوامر التي نفرضها أحياناً أو غالباً على الأطفال (اعمل كذا ولا تعمل كذا..) .

Damascus University

مصادر الفصل الثامن ومراجعه

- حطيبة ، ناهد (٢٠٠٩) منهج الأنشطة في رياض الأطفال ، دار المسيرة ، عمان.
- داود ، نسيمة و حمدي ، نزيه (٢٠٠٩) الأسرة والطفل ، وزارة الثقافة ، عمّان .
- الرواجية ، عايدة (٢٠٠٠) موسوعة العناية بالطفلوتربية الأبناء ، دار أسامة ، عمّان.
- الشمّاس ، عيسى (١٩٩٦) القصّة الطفلية في سورية ، وزارة الثقافة ، دمشق .
- كفافي ، علاء وآخرون (٢٠٠٨) الارتقاء الانفعالي والاجتماعي لطفل ما قبل الروضة ، دار الفكر ، عمّان .
- معمرية ، بشير (٢٠٠٥) علم النفس ، مجلّة شبكة العلوم النفسية اتلعربية ، عدد (نيسان وأيار وحزيران) ، جامعة الحاج الخضر باتة ، الجزائر .
- منتدى الوادي التعليمي (٢٠١٤) ،
- www.alwadi.com.so/vb/shourthead.phppt=101630

المنسي ،محمد (٢٠٠٦) أثر ثقافة المجتمع في التربية الوجدانية للطفل ، مؤتمر التربية الوجدانية للطفل ، (٨و٩ نيسان) القاهرة .

الفصل التاسع–الخبرات الاجتماعيّة/ الجنســيّةعند طفل الروضة

مقدّمـة

الجنس هو أصل الشيء ، والأصل يحمل أنواعاً قد تصل إلى حدّ التناقض فيما بينها أحياناً ، أو يصعب إيجاد صلة بين نوع وآخر من حيث الشكل الظاهري . فالجنس في أصله ، أعمق ممّا يوحي به في الظاهر ، ومن هنا يبدو التنوّع في معانيه ، بل التشتّت أيضاً في هذه المعاني بحسب الدلالات والمواقف .فاللّغات تتداخل فيما بينها ، ولكن قد تختلف ألفاظها ودلالاتها باختلاف الأمكنة والأزمنة

أولاً– مفهوم الجنس :

تعدّدت الآراء حول أصل كلمة (الجنس) ومدلولاتها ؛ فثمّة من يرى أنّها من أصل لاتيني (Genius) ، ومنها اشتقّت كلمة (الجنّ) والجنون ، وغيرهما من الكلمات التي تدخل في إطار هذه الاشتقاقات .

ففي اللغة العربية ، فإنّ أصل كلمة (جنّ) من الجذر الثنائي (جن = ج + ن) وتعني (جنن) ، وجنّه الليل ، ستره . وبه سمّي (الجُنّ) لاستتارهم عن الأنظار، ومنه سمّي (الجنين) لاستتاره في بطن أمّه . والجن هي الروح العبقرية ، والمجنون هو الذي يولّد من فكرة أشياء غير منطقية (لسان العرب ، ١٩٨٩ ، ج ٦ ،٩٢) .

أمّا من حيث كلمة (الجنس) التي تعني أساساً ، كون الإنسان ذكراً أو أنثى ، و(الجاذبيّة الجنسيّة) بينهما ، أي العلاقات الجنسيّة. ويدلّ هذا المفهوم للجنس ، على أنّ المعارف الجنسيّة هي بعض الحقائق الأساسيّة للحياة على الأرض ، وأنّ الجنس وما يتّصل به ، هو حالة طبيعيّة من التوازن تُؤدّي إلى بقاء الجنس البشري وضمان استمراره (جمعيّة الطفولة بأمريكا ، بلا ، ٩)

وبحسب علماء البيولوجيا (علم الأحياء) وعلماء الكيمياء الحيوية . يمثّل الدافع الجنسي (Six Drive) ، حاجة بيولوجيّة/ الغريزة، وهو أيضاً تغيّرات كيميائية ضمن العضوية ، التي هي طبيعة الدافع الجنسي الخام فلا شيء أكثر من ذلك ولا أقلّ منه (رايك ، ١٩٩٢، ١٩)..

أمّا كلمات (الجنس والانتماء الجنسي، أو التماثل الجنسي) فلها معانٍ واسعة يفهم منها الوضع الاجتماعي والبيولوجي الخاص للفرد ، الرجل أو المرأة – الذكر أو الأنثى .

وتستخدم كلمة جنس من قبل علماء النفس والاجتماع ، للإشارة إلى الخصائص الجسديّة التشريحيّة ، فالذي يملك الأعضاء الذكرية هو الذكر ، والتي تملك الأعضاء الأنثوية فهي أنثى، ويتحدّد الجنس وراثيّاً فهي ظاهرة بيولوجيّة (شريم ، ٢٠٠٩ ، ٢٠٠)..

فالجنس البيولوجي أو الجنس العام (الجندر– Gender)، هو مجموعة الصفات الدالّة على مظاهر مرتبطة بتمايز الرجل والمرأة واختلافهما ، في حين يُقصد بكلمة (الجنس– Sex ، والجنسيّةٍ–Sexuality) ، وبمعنى أضيق : مجموعة الأحاسيس والعلاقات الشبقيّة الجنسيّة (كون ، ١٩٩٢ آ ، ٥٢–٥٣). ولهذا فإنّ الجنسيّة البشرية ترتبط بثلاثة حوافز هي: الرغبة النفسيّة ، والألفة الاجتماعيّة، والوظيفة التناسليّة / التكاثرية.

فالجنس أحد العناصر الأساسيّة التي تشكّل شخصيّة الفرد (الذكر أو الأنثى)، وينظر إليه اليوم ، على أنّه مظهر من مظاهر الشخصيّة السويّة ، ولذلك فثمّة رغبة كبيرة للكشف عن علاقة الجنس بالحبّ والقيم الروحيّة والأخلاقيّة (Fonesca, 1992,8). بكلّ ما لها من كيان متكامل يفيض بالمعاني والدلالات الحيويّة والوجدانيّة ، تثري الحياة الشخصيّة بخبرة اجتماعية /إنسانيّة .

وهذا يؤكّد طبيعة الجنس باعتباره مكوّناً إنسانياً يرتبط بكيان الإنسان ،لا من أجل التناسل فحسب، وإنّما أيضاً من أجل النمو الروحي / الوجداني للإنسان .

ثانياً- مظاهر النموّ الجنسي عند الأطفال:

يبدأ الميل الجنسي منذ ولادة الكائن البشري ، ولكنّها تظهر بشكل خفيف جدّاً ، ومن خلال إظهار الحبّ ليس إلاّ ، كأن يحبّ الطفل أمّه أو مربيته، ويقلّد بعض أفعال الكبار ، وتُؤثِر الطفلة التحبّب إلى والدها ، ومن ثمّ تلعب دور الخطيبة أو العروس ، وتظهر الدلع والرقص. لكنّ هؤلاء الأطفال لا يشعرون بميول جنسيّة حقيقيّة ترتبط بالأجهزة التناسلية ، وباللذّة الخالصة المرتبطة بها (كهن ، ١٩٦٦ ، ٢٩٨). وقد تكون هذه الميول الجنسيّة مبكرة وقد تكون متأخّرة ، وذلك تبعاً لحياة الأطفال (الجسديّة والنفسيّة والاجتماعيّة) .، على الرغم من أنّ الدراسات أشارت إلى أنّ الطفل السليم البنية والحسن التربية ، لا يعرف شهوة جنسيّة قبل السنة العاشرة.

وفيما يلي مظاهر النموّ الجنسي عن الأطفال :

١- الميل إلى تفحّص الأعضاء الجنسيّة :

إنّ ميل الطفل إلى تفحّص جسده ، يمكن أن يكون نوعاً من حبّ الاطلاع ، أو ربمّا يكون مصدر ارتياح للطفل في أوقات عزلته أو قلقه . فحبّ الاستطلاع الجنسي والتجارب الجنسيّة الملحقة به ، تأخذ أشكالاً متنوّعة من حيث طبيعتها وأغراضها ، كالميل إلى الجنس الآخر ، أو ارتداء ملابس الجنس الآخر، أو اختلاس النظر إلى الجنس الآخر ، ، وغيرها من المظاهر التي تعدّ مظاهر طبيعيّة في سياق النموّ الجنسي السليم . وهنا لا يكون موقف الكبار قمع هذه المظاهر قمعاً يشوبه القلق ، بل يكون الموقف الصحيح بتقبّل هذه المظاهر على أنّها طبيعيّة ، ويحوّل انتباه الطفل إلى اهتمامات أخرى يصرف فيها وقته وقلقه (المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٧ ، ١٨٤).

٢-الميل إلى تعرية الجسم :

لا يتولّد لدى الطفل الاهتمام الزائد بتعرية الجسم أمام الآخرين ، إلاّ إذا شعر بأنّ ثمّة سرّاً ما في الجسم لا يجوز الكشف عنه أو معرفته ؛ أو إذا اقتنع الطفل بأنّ التعرية عيب عليه

الابتعاد عنه ، فيفعل ذلك متعمّداً ، وإن كان بعض الأطفال ما بين (٣-٦) سنوات ، يظهرون بعض الحياء إذا ما دُرّبوا عليه بصورة مقصودة .

وإذا كان العري بالنسبة للأطفال نوعاً من الاستطلاع الجنسي ، فليس ثمّة ما يمنع الأطفال – حتى سنّ السادسة– من أن يرتدوا ملابسهم أو يخلعوها أمام بعضهم، وبحضور والديهم أيضاً ، بقطع النظر إلى الجنس أو الإيحاء به. أمّا بعد هذه السنّ ، فعلى الآباء والأمهات أن يضعوا في اعتبارهم أنّ الأطفال من الجنسين ، يرغبون أن يكونوا وحيدين عندما يغيّرون ملابسهم أو يستحمّون .

٣-تلاشي مظاهر الاستطلاع الجنسي :

إنّ المظاهر السابقة التي تعبّر عن الاستطلاع الجنسي ، تتلاشى تدريجيّاً بعد سنّ السابعة ، بحيث لم تَعُد تظهر في سلوك الأطفال بين هذه السنّ وسنّ البلوغ ، وكأنّ الطفل قد نسي موضوع الجنس تماماً وحلّت محلّه أمور الاحتشام والحياء والاعتدال ، فتراه يعترض بشدّة إذا ما سمع حديثاً حول الجنس . فالدوافع الجنسيّة في هذه الفترة ، تجد إشباعاً لها في الألعاب والهوايات المختلفة .

لكنّ هذه التحوّلات في حياة الطفل ، لا تجعله خامداً أو جامداً من الناحية الجنسيّة. ويمكن أن تمثّل هذه المرحلة ما يمكن تسميته بمرحلة (الكمون الجنسي) التي تسبق مرحلة النضج الجنسي ، حيث يستعدّ الطفل لاستقبال مرحلة جديدة (مرحلة المراهقة) تتّسم بتغيّرات كبيرة ، فيزيولوجيّة ونفسيّة واجتماعيّة .

٤-النضج الجنسي المبكر :

يلاحظ أنّ النضج الجنسي يظهر عند بعض الأطفال قبل غيرهم من الأقران الذين هم في مثل سنّهم ، وقد يكون السبب في ذلك طبيعة البنية الفيزيولوجيّة ، وإن كانت بعض الدراسات ترى أنّ للجانب الاجتماعي/ الاقتصادي للأسرة دوراً في ذلك. فالنضج الجنسي المبكر يؤثّر تأثيراً كبيراً في مركز الطفل بين أقرانه. فمن المرجّح أن يحتلّ الطفل المبكر النضج ، مركز

القيادة بين أقرانه ، وأن يسهم –على نحو واسع– في النشاطات المدرسيّة المختلفة . ومن جهة أخرى ، يُؤدّي النضج الجنسي المبكر فقط إلى الاستثارة الجنسيّة ، بينما يبقى السلوك الجنسي / النفسي ضمن الخطّ الأساسي لعمر الطفل الحقيقي ولخبرته الاجتماعيّة (هربرت ، ١٩٨١ ، ٢٢٣) .

إنّ سلوك الدور الجنسي عند الطفل ، يؤثّر بقوّة في نظرة أقرانه إليه، فَيُرفض الصبية ذوو المظهر الأنثوي من قبل أقرانهم ، في حين تقبلهم البنات بكلّ سرور. وفي المقابل تقبل البنات الذكوريات الصبيان بسهولة ، بينما يكون تقبّل البنات لهنّ أقلّ من المعتاد . وقد يؤدّي غياب الاختلاط بالأقران ، إلى كبح التطوّر الجنسي / النفسي السليم عند الطفل ، ويبقى الطفل في حالة لا يستطيع معها مواجهة العواطف والانفعالات المعقّدة التي تظهر في سنّ البلوغ (كون ، ١٩٩٢أ ، ٣٣) . لذلك يكون الأقران في هذه المرحلة ، الوسيلة الأساسيّة في ربط الطفل بنظام الرموز الجنسيّة المتعارف عليها في المجتمع ، والتي هي في الواقع ، محظورة على الأطفال.

ثالثاً–مظاهر النمو الجنسي عند المراهقين

توصف مرحلة المراهقة بأنّها فترة التغيّرات المتعدّدة (**الكميّة والنوعيّة**) التي تلحق بالمراهق ، وترافقه سنوات عدّة ، وتُؤثّر في تفكيره وسلوكه . لذلك تُسمّى بالفترة (**الحرجة**) في حياة الإنسان ، حيث تتبلور سماته الشخصيّة ، ولا سيّما تكوينه الجسمي والنفسي / الانفعالي . ففي هذه المرحلة يتمّ الانتقال الكمّي والنوعي من مرحلة الطفولة إلى مرحلة النضج والبلوغ ، التي تمهّد لاكتمال معالم البنية الشخصيّة للإنسان، ذكراً كان أو أنثى ، وإن اختلف زمن هذا الاكتمال بين أبناء الجنسين ، أو بين أبناء الجنس الواحد ، وذلك تبعاً للظروف النفسيّة والاجتماعيّة التي يعيشها المراهق ، ولا سيّما في الأسرة .

ويُعدّ التطوّر الجنسي/ النفسي ، أحد جوانب تطوّر الفرد التي ترتبط بالتطوّر البيولوجي للجسم بصورة وثيقة ، ولا سيّما مع النضج الجنسي والتبدّلات اللاحقة في الوظيفة الجنسيّة . ولذلك يرُكّز الباحثون في هذا المجال ، على المراحل الانتقالية الطبيعيّة في هذا التطوّر، مثل: مرحلة المراهقة ، وسنّ ظهور الحيض وطبيعته عند الفتيات ، والدفق المنوي الأوّل عند الفتيان.

وكذلك ديناميكيّة التحوّلات الهرمونيّة المتعلّقة بالعمر والنشاط الجنسي عند الراشدين (كون ، ١٩٩٣ ، ٢٦). وهكذا تصبح المسائل الجنسيّة ، والصور الجنسيّة ، في مرحلة المراهقة ، أشدّ تعقيداً عمّا كانت عليه في مرحلة الطفولة . وهذا ما يُسبّب القلق للمراهق ، ويجعله متقلّب المزاج ، فهو مبتهج تارة ومكتئب تارة أخرى ، يبحث عن الهدوء والاطمئنان ، للتخفيف من وطأة التغيّرات المفاجئة التي قد لا يكون مستعدّاً لها . ويتوقّف مقدار القلق الذي يعاني منه المراهق في هذه الفترة ، على مقدار المعارف الجنسيّة التي حصل عليها في السابق (أي في مرحلة الطفولة) ، إذ كلّما زادت هذه المعارف قلّ القلق نسبيّاً عند المراهق.

إنّ التغيّرات الجسميّة التي تصل بالفتى أو (الفتاة) إلى النضوج الجسدي ، تصاحبها مشاعر جنسيّة مصحوبة بدوافع قويّة . فقد ينشغل المراهقون أحياناً بإحساسهم بالقدرة الجنسيّة الطارئة عليهم ، ويحتارون فيما إذا كان بإمكانهم استعمالها ، وكيف يكون ذلك ؟ ومتى ؟ وهم يدركون أنّ كثيراً من هذه الأفعال ونتائجها محظورة ، ولا يوافق عليها الوالدون والمجتمع (جمعية دراسة الطفولة بأمريكا، بلا، ٢٥٦). فالمراهقة مرحلة متميّزة في حياة الإنسان ، وما ينتج عنها من تغيّرات تثير لدى المراهقين كثيراً من الاهتمامات والتساؤلات التي تسبّب لهم– أحياناً– الحيرة والقلق ، ولا يجدون لها حلاًّ كافياً أو جواباً شافياً .

ومن أبرز مظاهر النموّ الجنسي في مرحلة المراهقة ، تتجلّى في الأمور التالية :

١–التطوّر الجنسي :

يترافق هذا التطوّر مع دوافع لجذب الانتباه بوسائل متعدّدة ، تبدأ بافتعال الضجيج أو الحديث بصوت مرتفع عند المرور أمام جماعة من الجنس الآخر. والنزعة القويّة إلى الظهور بمظهر الكبار. ولكن هناك ما هو أقوى عند معظم المراهقين ، وهو الوعي بالتغيير الجسماني والشعور بالقلق الذي يبلغ أشدّه بشأن القدرة على أداء دور الكبار ، والمشاعر المختلطة عن الحبّ أو النفور أو العدوان تجاه الوالدين . إنّ الميزان لمعظم المراهقين يميل بشدّة ناحية الحياء ، في بداية المراهقة ، وهو أمر ينبغي أن يكون موضع الاحترام والتشجيع (سبوك ، ١٩٨٨ ، ص ٢٨٢) . على أن يتمّ ذلك من دون النظر إلى الجنس على أنّه أمر محرّم، ممّا يجعله

وسيلة يستخدمها المراهقون من الفتيان والفتيات ، ويتصرّفون بموجبها بسلوكات قد تسيء إلى والديهم ، وتجعلهم قلقين تجاه أبنائهم .

٢-حدوث الرغبة الجنسيّة :

تكون هذه الرغبة أكثر إلحاحاً عند الصبيان منها عند البنات، ولكن مع تقدّم الشاب في العمر ونحو النضج ، فسيكون المراهق أكثر فهماً وإدراكاً لنوع الشخص من الجنس الآخر الذي يناسبه فعلاً .

ويختلف تناسب حجم هذه التحوّلات باختلاف الأشخاص ، أمّا محتوى الاهتمامات الجنسيّة والتصوّرات الشبقيّة عند المراهق ، فيتحدّد بأحاسيسه الطفوليّة ، وبالمعايير الثقافيّة المتعارف عليها أيضاً (كون ، ١٩٩٣ ، ٣٦). وهنا يكون لجماعة الأقران دور في عرض مفاهيم جنسيّة مختلفة لا تناقشها الأسرة ،كالهوية الجنسيّة والاستقلاليّة ،ممّا يساعد في تعميق المعرفة الاجتماعية عند المراهق (Hill, 1980. .60). فالسلوك الجنسي للمراهق، يتوقّف على درجة أهميّة المغزى الذاتي الذي يعطى لهذا السلوك ، وأنّ المستوى العالي من الثقة بالنفس والظروف الحياتيّة الإيجابية ، تزيد من أهميّة هذا الجانب في حياة المراهق .

٣- الشعور بالخجل والنقص :

يعدّ هذا الشعور من الصفات السلبيّة التي تميّز المراهق (المراهقة) ، ويرتبط بالناحيّة الجنسّية في ذهن البنت أكثر ممّا ترتبط في ذهن الولد ، وذلك بسبب التفرقة في المعاملة الأسريّة / الاجتماعيّة وازدواجيّة القيم الأخلاقيّة ، من حيث فرض العفّة على النساء مقابل الإباحة للرجال . ولأنّ الضبط على البنت أكثر من الولد ، ولأنّ الكبت الجنسي على البنت أشدّ ، فهي تنكر الجنس أكثر ممّا ينكره الولد (السعداوي ، ١٩٧٦ ،١٧٥). على الرغم من تخفيف هذه الفروقات – إلى حدّ ما – في الوقت الراهن.

وتتفاوت هذه المظاهر بين الأفراد / المراهقين ، سواء من حيث كميتها أم من حيث نوعيّتها، ولكنّها تظهر بصورة أوضح عند المراهقين الذين ليس لديهم تجارب أو خبرات سابقة عن الجنس. ولذلك فإنّ هؤلاء بحاجة إلى مساعدة من حولهم للخروج من هذا الوضع المقلق .

وهنا يكون للعلاقة التي تقوم بين المراهق ومجتمعه ، دور كبير ومهمّ في النضج الاجتماعي للمراهق ، وفي تكيّفه الانفعالي / الوجداني ، لأنّ هذه العلاقة تختلف عمّا كانت عليه في مرحلة الطفولة ، إذ تسيطر عند المراهق المشاعر الجماعيّة على المشاعر الفرديّة ، ويصبح أكثر تقرّباً من الآخرين ، ولا سيّما من أفراد الجنس الآخر . وهذا ما تجب مراعاته في إطار التربية المتكاملة .

٤-انتشار العادة السريّة (الاستمناء) :

توجد هذه العادة عند الفتيان والفتيات، وتعدّ شكلاً من أشكال التنفيس الجنسي . وقد كان الاعتقاد القديم بأنّ العادة السرّية تفتك بصحّة الشباب ما قبل المراهقة ، لكنّ الدراسات والحقائق الجديدة أوضحت أنّ غالبية الذكور والإناث يمارسون العادة السرّية في فترة ما قبل المراهقة ، وأنّها مرحلة طبيعيّة من مراحل النموّ الجنسي شريطة ألاّ تستمرّ.

ولكن من الحقائق المعروفة أيضاً ، أنّ التربية الخاطئة والكبت والفصل الحادّ بين الجنسين، تؤدّي كلّها إلى أن يفرط الشباب في ممارسة العادة السريّة ، وأن يزاولوها فترة أطول بحيث تؤثّر في حياتهم الجنسيّة (السعداوي ، ١٩٧٦ ، ١٢٩) . ويتلخّص ضرر العادة السريّة (**المزمنة**) في شعور المراهق بالقلق والذنب وعدم النظافة ، وهنا يكمن الخطر الذي يهدّد صحّة المراهق العقلية أو النفسيّة (جمعيّة دراسة الطفولة بأمريكا ، ٢٩).لذلك يجب على الوالدين والمربين ، مساعدة المراهق في أن يجد أشياء أخرى ، وهوايات ينشغل بها، ويشبع ذاته من خلالها ، ويؤدّي بالتالي إلى التخفيف من ميله إلى ممارسة العادة السرّية .

فالسلوك الجنسي عند المراهق ، سواء كان مقبولاً أم منحرفاً ، فإنّه يقرّر في ضوء الخبرات السابقة واللاحقة ، التي لها شأن ضمن الأنظمة المنطقيّة لمجتمعات الشباب .كما يُقرّر أيضاً

بوساطة عوامل القابلية الخلفية للفرد ، أي الاستعداد لممارسة هذا السلوك أو ذاك (Havel & Others, 1994) . ومع أنّ سير عمليّة البلوغ الجنسي يتوقّف على البيئة الجنسيّة للمراهق ، فإنّ تطوّرات التحوّلات الهرمونيّة ، والأحاسيس الشبقيّة، والسلوك الجنسي (الاستمناء والتجارب الجنسيّة) والتعلّق العاطفي والعشق، تتمّ كلّها بصورة مستقلّة ومتغايرة في معظم الأحيان .

رابعاً– التربية الجنسيّة :

أصبح مصطلح (التربية الجنسيّة) من المصطلحات الشائعة في التربية الحديثة، كما هي الحال في المجالات الطبيّة والعلميّة . وهذا يدلّ على أهميّة الموضوعات التي تعالجها التربية الجنسيّة ، وفائدتها للفرد والمجتمع ، في إطار النسق التربوي / الاجتماعي السائد .

١–مفهوم التربية الجنسيّة :

عُرّفت التربية الجنسيّة من الجانب العلمي بأنّها : "ذلك النوع من التربية التي تمدّ الفرد بالمعلومات العلميّة والخبرات الصالحة والاتّجاهات السليمة إزاء المسائل الجنسيّة ، بقدر ما يسمح به نموّه الجسمي والعقلي والانفعالي ، وفي إطار التعاليم الدينيّة والمعايير الاجتماعية والقيم الأخلاقية السائدة في المجتمع . ممّا يؤهّله لحسن التوافق السليم في المواقف الجنسيّة ، التي تمكنّه من مواجهة مشكلاته الجنسيّة في الحاضر والمستقبل ، مواجهة واقعيّة تؤدّي إلى الصحّة النفسيّة "(زهران ، ١٩٧٧ ، ٤٠٨).

أمّا من الجانب الشخصي/ الاجتماعي ، فقد عرّفت التربية الجنسيّة ، بأنّها التربية التي تتضمّن المعلومات والوظائف العلميّة المتعلّقة بالنموّ الجنسي ، والفرق بين الذكر والأنثى ، ومظاهر البلوغ ووظائف التكاثر . وما لكلّ حالة من علاقة بالموضوع الحيوي من النواحي البيولوجيّة والنفسيّة والاجتماعيّة ، على أن تُقدّم للناشئ بشكل يتّفق مع الأنماط الثقافيّة السائدة، ويتماشى مع الضوابط الاجتماعيّة (الأحدب، ٢٠٠٣، ٢٠٩) .

فالتربية الجنسيّة هي عمليّة شاملة ، ترمي إلى إحداث أكبر قدر من التغيير والتهذيب في المفاهيم الخاطئة ، والأفكار الموروثة ، التي تتعلّق بالمفاهيم الجنسيّة ، لتحقّق لأفراد المجتمع

فهم العلاقات الاجتماعيّة على أسس علمية سليمة . وتعالج في المراحل الملائمة ، تلك العناصر المحترمة التي يتميّز فيها الإنسان عن الكائنات الحيّة الأخرى ؛ وأن تعطي الخبرات اللازمة بحيث يكتسب الفرد اتجاهاً سليماً ، فكريّاً وسلوكيّاً ، إزاء المسائل الجنسيّة .

٢- طبيعة التربية الجنسيّة:

تبدأ التربية الجنسيّة مع بداية الطفولة الأولى للإنسان ، الطفل في السنة الثانية أو الثالثة من عمره ، يبدي اهتماماً زائداً بجسده وأجساد من حوله ،ويطرح أسئلة حولها. فيبدأ بملاحظة أوجه الشبه والاختلاف في النواحي الجسدية التي تسترعي انتباهه؛ فيلحظ أنّ أمّه تختلف عن أبيه في شكلها وتكوينها ، وأنّ البنات الصغيرات يختلفن في النموّ عن الصبيان . ومن الطبيعي جدّاً أن يرغب الطفل ، بل أن يتوق ، عندئذٍ ليعرف سبب ذلك الاختلاف (جمعيّة دراسة الطفولة بأمريكا ، ١٦). وكلّما كان التدخّل في مجال التربية الجنسيّة مبكراً وشاملاً ، كان أكثر فاعليّة وتأثيراً في زيادة الوعي بمخاطر السلوك الجنسي المبكر ، وتفادي انتشار الأمراض الجنسيّة وانتقالها ، والوقاية من مخاطرها (Bo, 2005, 1) . لذلك تُمثّل الممنوعات نواة الثقافة الجنسيّة التي يستخدمها المجتمع لتوجيه السلوك الجنسي عند أفراده ، فيكون سلوك الطفل حيال الأمور الجنسيّة ، في حال اقترابه من سنّ النضج ، متوقّفاً على نوع التربية الجنسيّة التي تلقّاها في طفولته .

والمسألة هنا تكمن في إيصال المعلومات الجنسيّة السليمة ، التي تُعدّ الحجر الأساس في التربية الجنسيّة الضرورية ، للأطفال والناشئة .

٣- مضمونات التربية الجنسيّة وأهدافها:

إنّ النواحي الأولى والأكثر وضوحاً في التربية الجنسيّة، تتمثّل في إيصال المعلومات الجنسيّة للأطفال والمراهقين ، باعتبارها حجر الأساس لهذه التربية . ولكن التربية الجنسيّة التي لا تقتصر فقط على الحقائق الحياتية ، بل تتضمّن الأخلاق الجنسيّة والواجبات المترتّبة على الكائنات البشرية ، بعضها تجاه بعض .كما تتضمّن المثُل والقيم المتعلّقة بهذه الأخلاق ،

كالاحترام والحبّ والتقدير والمسؤوليّة الشخصيّة والاجتماعيّة (هربرت ، ١٩٨١ ، ٤٢٦).ولا نستطيع أن نشعر بذلك إلاّ إذا كنّا نحترم أنفسنا أولاً ، ويكون الجنس جزءاً مهمّاً وأساسيّاً في هذه الناحية . وهنا يمكن أن يكون العمل الحماسي والمشجّع ، عملاً مقبولاً ومأخوذاً اعتماداً على قابليات الشخصيات الانفعالية (Tunnadine, 1970) . وهذا ما يجب أن يكون موضع اهتمام الوالدين والمربين في التعامل مع الأطفال والناشئة .

فالصفات الطبيعيّة للذكر أو للأنثى ، ليست إلاّ صفات مكتسبة من المجتمع والبيئة والتربية ، ، وأنّ الأخلاق الجنسيّة تتغيّر وتتبدّل حسب النظم الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع ؛ والصفات الجنسيّة لدى الإنسان تُشكّل – كأيّة صفات أخرى –حسب المجتمع والبيئة والظروف التربوية (السعداوي ، ١٩٧٦، ١٠٣) .لذلك لا تتمثّل التربية الجنسيّة في إعطاء الطفل المعلومات المناسبة في الوقت المناسب فحسب ، بل إنّها جزء من مجموع نموّه كإنسان ، ثمّ كزوج (أب أو أم) في وقت لاحق (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٧ ، ١٨٣).

واستناداً إلى ما تقدّم ، يمكن أن نجمل أهداف التربية الجنسيّة بالأمور الآتية :

١–تزويد الفرد بالمعلومات الصحيحة اللازمة عن ماهيّة النشاط الجنسي ، والوظيفة الفطرية للجهاز التناسلي ، للذكر والأنثى . وأدراك الحقائق والمعلومات المتّصلة بالتمايز بين الجنسين ، وأهميّة هذا التمايز في الحياة الأسرية والاجتماعيّة (عثمان ، ٢٠٠٧، ٢٨) .

٢–تزويد الأفراد بمعلومات كافية عن الآثار الضارّة المترتّبة عن الانحراف بالدافع الجنسي عن مساره الصحيح . ووقاية الفرد من أخطار التجارب الجنسيّة غير المسؤولة، التي يحاول فيها استكشاف المجهول والمحظور بدافع الرغبة الجنسيّة .

٣–تنمية الضمير الخُلُقي الحيّ المرتبط بالضوابط الإراديّة ، فيما يتعلّق بأيّ سلوك جنسي يقوم به الفرد ، بحيث لا يفعل إلاّ ما يشعره باحترام ذاته ، ويبقى راضياً عنه في المستقبل .

إضافة إلى تصحيح ما قد يكون من معلومات وأفكار خاطئة واتجاهات مشوّشة نحو بعض أنماط الجنس الشائعة (إبراهيم ، ٢٠٠٨، ٨٠) .

٤–تقديم المساعدات للفتيان والفتيات كي يصلوا إلى سنّ البلوغ ، وهم متحرّرون من الخوف والانحرافات الجنسيّة . ومن ثمّ تقدّم لهم أرضيّة مستقرّة بعيدة عن القلق ، من أجل حياة سعيدة (بركة ، ١٩٩٦ ، ٥) .

فالتربية الجنسيّة تستهدف في نهاية المطاف ، هي حلّ المشكلات الجنسيّة ، وهذا يحتم على الوالدين والمربّين ، تَعرّف المبادىء الأساسيّة التي تحكم هذه التربية.

رابعاً–التربية الجنسيّة والتربية الاجتماعيّة:

التربية الجنسيّة ليست أمراً عابراً في حياة الإنسان ، وإنّما هي فعل مؤثّر في تكوين شخصيته وتكيّفه النفسي والاجتماعي ، كفرد متميّز في الجماعة التي ينتمي إليها . فثمّة صعوبة تنشأ في التربية الجنسيّة إذا ما عوملت موضوعاً منفصلاً عن موضوعات التربية العامة . وبطريقة يكتنفها الغموض والارتباك بسبب نقص الخبرة التربوية في الثقافة الجنسيّة ، لدى الوالدين والمربين .لذلك يجب أن تبدأ التربية الجنسية مثل أية تربية أخرى ، اجتماعية كانت أم وجدانية أم أخلاقية .

إذا كان الدور الجنسي مهملاً في تفاعلات الأطفال حتى سنّ السادسة ، فإنّ الأطفال يظهرون تعاوناً واضحاً مع الجنس الآخر ، كما في تعاون جماعات الأقران غير المتماثة في الجنس ؛ هذا التعاون الذي يغني أنظمة النمو الاجتماعي عند الأطفال (Harkness, 1981,21) . وهنا يكون للتشجيع والتعزيز أهميّة مميّزة في تثبيت كلّ سلوك سوي وتقويته ، بما يسهم في تعليم الطفل ما هو متوقّع منه تجاه الآخرين ، فيما يسمّى (الدور الجنسي) وضمن دوره الاجتماعي المنتظر .

لذلك لا يجوز الفصل بين المسألة التربوية الجنسيّة والمسألة الاجتماعيّة ، لأنّ التربية الجنسيّة لا تعطي ثمارها إلاّ إذا شبّ الأبناء ، الذكور والإناث شركاء في الحياة الاجتماعية ، حيث يكون فيه دور كبير لعملية التنشئة الاجتماعيّة.

خامساً- وسائط تنمية الخبرات الجنسيّة

التربية الجنسيّة عملية مستمرّة ، تبدأ من الطفولة ، مروراً بمرحلة المراهقة ، وصولاً إلى سنّ الرشد والبلوغ ، وتستمرّ قبل الزواج وفي أثنائه . لذلك فإنّ منح الأبناء الثبات الانفعالي / العاطفي والجنسي ، هو من مسؤولية الوالدين والمربين ، وإن كان للمؤسّسات التربوية المجتمعيّة الأخرى تأثير في هذه التربية ، كالمدارس ووسائل الإعلام والنوادي المختلفة .. وغيرها .

١ - الأسرة:

تبدأ التربية الجنسيّة في البيت مع تَشكُّل الوعي عند الطفل ، حيث ترسم المعالم الأولى للسلوك الجنسي . فالأطفال في بداية بلوغهم يتكوّن لديهم فضول أكيد حول معرفة قضايا الحمل والولادة . وإذا كان الفتى الصغير أو الفتاة الصغيرة غير قادرين على طرح مثل هذه الموضوعات في الأسرة ، فذلك يعود لاعتقادهما بأنّ هذه الأسئلة محرجة للوالدين ،أو أنّهما لا يتلقيان أجوبة مقبولة ، أو قد يكون الجواب قمعيّاً .

فالمصادر الأوليّة للحقائق والمعارف الخاصّة بميدان التربية الجنسيّة ، هي مسؤوليّة الوالدين ، ولكنّها مشروطة بإسهامهما في تطوير المعرفة العقلانية والمنطقيّة، بشأن الجنس والتناسل الجنسي، بحيث تكون المعاني المتضمّنة بخصوص المظاهر البيولوجيّة والنفسيّة ، والمظاهر الاجتماعيّة المتّصلة بالتناسل البشري مفهومة . كما يجب أن يكون هذه الفهم مصحوباً بوعي الفرد بالتأثيرات الاجتماعيّة والأخلاقيّة ، في تطوير العلاقات الإنسانيّة (بركة ، ١٩٩٦ ، ٢٩).

وهذا يتوقّف على شكل العلاقة بين الوالدين من جهة ، وعلاقتهما بالأبناء من جهة أخرى ، بحيث يسود جوّ من المودّة والاحترام والصراحة . ويتمّ ذلك من خلال الإجراءات الآتية:

١- غرس مشاعر الاعتزاز الشخصي للجنس الذي ينتمي إليه أحد الأبناء ، وإظهار الاحترام للجنس الآخر . وفي الوقت نفسه ، يجب على الوالدين أن ينظرا نظرة احترام إلى جنس الطفل ، ولا يظهران أيّ استخفاف أو ازدراء ، سواء كان ذكراً أم أنثى، لأنّ ذلك يساعد الأبناء في تكوين اتجاهات إيجابيّة نحو الجنس عموماً ، وعن الجنس الآخر خصوصاً (ليافيتشا ، ٢٠٠٦، ١٢٠) .

٢-تهيئة جوّ الحوار والمناقشة مع الأبناء ، وتشجيعهم على طرح الأسئلة ومصارحتهم من خلال الإجابة الصيحة عنها ، وتوضيح المفاهيم الخاطئة حول مفهوم الجنس ومساعدتهم في حلّ مشكلانهم، وإعدادهم لاستقبال حياة البلوغ والشباب.

٣-مساعدة الأبناء في حلّ مشكلات هذه الفترة والمرور بها بطريقة يسيرة ، من دون تعقيدات أو انحرافات، وتعليم الأبناء الألفاظ العلميّة الخاصّة بأعضاء التناسل والسلوك الجنسي . (عثمان ، ٢٠٠٧، ٢٨) .لأنّ تَعمُّد الوالدين إخفاء الحقائق الجنسيّة عن الأبناء ، يُعدّ من الأسباب الأساسيّة التي تُضعِف الثقة بينهم .

فالأبناء يتعلّمون من الوالدين معنى الحبّ والحنان والعاطفة ، والصفات الأخلاقيّة الأخرى، عن طريق الحوار والإجابة الصحيحة عن الأسئلة التي تدور في عقولهم . لذلك فإنّ على الآباء والأمّهات أن يدركوا أنّ موقفهم السلبي من أمور الجنس ، سيؤدّي إلى تكوين نظرة سلبيّة لدى أبنائهم تجاه الجنس ، ممّا يؤثّر على مستقبل حياتهم كأزواج وزوجات ، وآباء وأمّهات (مشيخص ، ٢٠٠٠).

لذلك يجب أن يكون الجوّ الأسري مشجّعاً للأبناء على طرح الأمور الجنسيّة بصراحة وبلا خجل ، شأنها في ذلك شأن الأمور الحياتيّة الأخرى . فعندما تعيش الأسرة مشاعر الحبّ المتبادل والرقّة والاحترام والولاء، فإنّ الأبناء والبنات ينشؤون وهم قادرون على بناء هذا النوع من العلاقة مع من يتعاملون معه ، أو يختارونه في المستقبل شريكاً في حياتهم(سبوك ، ١٩٨٨، ٢٢٩) .

فهذا الأسلوب وما يحتويه من عواطف وانفعالات وتفاعلات، هو العامل المؤثّر في المدى الطويل ، لأنّ الأبناء يكوّنون مشاعرهم الأساسيّة عن الرجولة والأنوثة ، والأبوة والأمومة، من معاملة الوالدين بعضهم لبعض، وتعاملهم مع الأبناء.

فحين يسأل الطفل الأول قبل _ أو بعد– ولادة أخ له أو أخت: من أين أتى المولود الجديد ؟ فليس المهمّ أن تشرح له الظاهرة البيولوجيّة في حدود فهمه ، بل يجب أيضاً أن يقال له : إنّه بدوره قد حملته أمّه تسعة أشهر وجاءت ولادته نتيجة المحبّة بين والديه ؛ والمقصود من ذلك تجنيب الطفل إمكانية الشعور بأنّه مقصى عن العملية (المظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٨ ، ١٨٣). فلا يجوز أن يقول الوالدان للطفل أنّهم اشتروه من بائع الحليب ، أو من مكان ما .. وغير ذلك من المعلومات الكاذبة التي يكتشفها فيما بعد ، وتؤثّر في ثقته بنفسه وبوالديه .

لذلك ينصح الوالدان بعدم الاستهانة بأسئلة الطفل ، بل الإجابة عنها برزانة وهدوء. فإذا كان سؤاله سابقاً لأوانه ولكنّه محكم ، فيلكن جواب الوالدين محكماً أيضاً. أي احترام الحقائق والاكفاء بإشباع فضول الطفل ، من دون اللجوء إلى الأكاذيب التي تضطّر الوالدين إلى العدول عنها في المستقبل (كهن ، ١٩٦٦، ٣٠٥) . كما أنّ إخفاء الحقائق عن الطفل ، يعدّ خطأ كبيراً يرتكب بحقّه ، نتيجة العيب والتقاليد البالية، التي لا تنتج إلاّ الوهم والخوف والأباطيل التي يذهب الأطفال ضحيتها ، والتي تشكّل في النهاية صورة مشوّهة عن الجنس والعلاقات الجنسيّة.

والأهم من ذلك ألاّ تتعارض إجابة الأب مع إجابة الأم ، أو بالعكس ، بل يجب أن يتّخذ الوالدان قاعدة أساسيّة واحدة تجاه المسائل الجنسيّة ، وألاّ يجيبوا ارتجالاً بعبارة : "ما زلت صغيراً لتفهم هذه الأمور" أو " هذا الأمر لا يعنيك " .

فالآباء والأمهات الذين يقدّمون للطفل جواباً فرضيّاً في ظاهره ، في لحظة سؤاله، ولكنّه كاذب في نهاية الأمر ، أو الذين يختارون موقفاً منافقاً تجاه سلوك الطفل ، يمكن أن يسيئوا إليه كثيراً . وتكون الإساءة أكبر إذا ما وجد الطفل اختلافاً بين البيت والمدرسة، حول الأجوبة التي ينبغي الردّ بها عن أسئلته ، أو حول ردود الفعل التي يحدثها سلوكه (المنظّمة العربية للتربية

والثقافة والعلوم ، ١٩٨٧، ١٨٤) . وهذا يؤكّد أنّ إجابات الوالدين عن أسئلة الأطفال تشكّل الجزء الأكبر من التربية الجنسيّة .بحيث تتضمّن المعلومات المناسبة لعمر الطفل ، بصراحة وحكمة ، من دون تذمّر أو تهرّب .فتلقي الأبناء المعلومات الجنسيّة السليمة من الأهل ، أفضل من الحصول عليها من أقرانهم ، أو من مصادر مُشوشّة وغير صحيحة وغير علميّة ، قد تُشكّل لديهم مشكلات صحيّة أو نفسيّة أو اجتماعيّة ، وهم في غنى عنها .

٢ – المدرسة:

المدرسة مؤسّسة تربوية / تعليميّة ، تقوم بدور كبير في التربية الجنسيّة، من خلال تزويد الناشئة بالمعلومات الجنسّيّة العلميّة الصحيحة ، التي يمكن تضمينها في المناهج الدراسيّة ، ومن خلال العلاقات الاجتماعيّة السليمة التي تسود بين أفراد المجتمع المدرسي ، من متعلّمين ومعلّمين وإداريين ، ومرشدين وموجّهين .

لذلك لا يمكن تجاهل دور المدرسة في التربية الجنسيّة ، في ظلّ تزايد المعرفة عن الجنس ووظائفه ، وما يحتم عليها القيام به في هذا المجال ، وأخذ مسألة التربية الجنسيّة على عاتقها (القاضي ، ٢٠٠٦، ٨٧) . فتغرس القيم والاتجاهات الإيجابية، وتُنمّي الأفكار والمبادىء والحقائق العلميّة ، وتُعزّز الأنماط السلوكيّة/ الجنسيّة المقبولة ، إلى جانب الأنماط السلوكيّة الاجتماعيّة والأخلاقيّة .

وما يضاعف من دور المدرسة في التربية الجنسيّة ، أنّ الأبناء لا يجدون فرصة الحوار الصريح في بيوتهم حول الأمور الجنسيّة الدقيقة ، لأنّ معظم الآباء الذين لم ينالوا قسطاً من التعليم والثقافة ، غير مُؤهَّلين للقيام بهذا الدور (الرواجيّة ، ٢٠٠١ ، ١٩) . لذلك فإنّ المدرسة هي أفضل مكان يجب أن تطبّق فيه التربية الجنسيّة بصورتها الصحيحة. بالنظر لوجود أعداد كبيرة من الأطفال ، ومن خلفيات ثقافيّة وبيئات اجتماعيّة واقتصاديّة مختلفة .

وبما أنّ المنهاج الدراسي يمثّل الأداة الأساسيّة في العمليّة التربويّة، فمن المفيد أن يتضمّن مفاهيم وقيماً ومواقف سلوكيّة عن التربية الجنسيّة ، في إطار التربية الاجتماعيّة والانفعاليّة والأخلاقيّة .

وثمّة اتجاهان في هذا المجال :

-الاتجاه الأول :

يرى أن تكون التربية الجنسيّة مادة مستقلّة ، تحت اسم " التربية الجنسيّة " ولها حصصها ومعلّمها كغيرها من المواد الدراسيّة الأخرى ، ضمن المنهاج الدراسي العام .

-الاتجاه الثاني :

يرى أن يتمّ تناول موضوعات التربية الجنسيّة من خلال مقرّرات المنهاج الدراسي المختلفة ، كأن تدرّس الموضوعات المتعلّقة بالنواحي التشريحيّة ووظائف الأعضاء والعناية بها ، ضمن مقرّر / علم الأحياء أو العلوم أو الصحّة / ، وتدرّس الموضوعات الخاصة بالنواحي الأخلاقيّة ضمن مقرّر التربية الدينيّة ، وتدرّس الموضوعات المتعلّقة بالعادات والعلاقات الأسريّة والاجتماعيّة والإنسانيّة ، ضمن مقرّرات الدراسات الاجتماعيّة .وهكذا في الجوانب الأدبية والاقتصادية وغيرها (القاضي ، ٢٠٠٦ ، ٨٧).

وسواء كان تضمين موضوعات التربية الجنسيّة في مقرّر مستقلّ ، أم موزّعة في مقرّرات عدّة ، فيجب أن تعالج هذه الموضوعات بطريقة علميّة ، وبأسلوب يسمح للمتعلِّمين من الجنسين ، أن يتعرّفوا حقائق الحياة الجنسيّة من دون أيّة حساسيّات سلبية . وأن تكون هذه الموضوعات متناسبة مع كلّ مرحلة عمريّة ، ووفق مستويات المراحل التعليميّة المتدرّجة ، تؤدّي إلى تكامل وظائف التربية والجنسيّة وأهدافها.

ولكن مهما تكن مقرّرات التربية الجنسيّة ، فإنّها تحتاج إلى المعلّم القادر على تطبيق هذه التربية بصورة إيجابيّة ، داخل غرفة الصف وخارجها ، وذلك من خلال تمتّعه بالمؤهّلات الآتية :(عثمان،٢٠٠٧، ٦٣)

أ- الإلمام بخصائص النموّ في المراحل جميعها ، وبالحقائق العلميّة الخاصّة بالتناسل والحمل والولادة ، وبالعلاقة السليمة بين الذكر والأنثى.

ب- الالتزام بالاتجاه العلمي الهادىء عند الاستماع إلى تساؤلات المتعلّمين عن المور الجنسيّة ، والإجابة عنها بصراحة ووضوح.

ج- حسن اختيار الألفاظ ، والتحلّي بالمرونة والابتعاد عن التزمّت والآراء والاتّجاهات التقليدية الجامدة .

ولا بدّ أخيراً من الإشارة إلى دور المرشد النفسي ، الذي يمكنه أن يعالج المشكلات الجنسيّة التي تحدث للتلاميذ والطلبة بشكل حيادي ، قد يكون مؤثّراً أكثر ممّا يستطيعه المعلّم . ولا سيّما إذا ما وَفّر جوّ الثقة بينه وبين التلاميذ ، وشجّعهم على طرح تساؤلاتهم ومشكلاتهم الجنسية، ليحصلوا على الإرشاد المناسب.

٣-جماعة الأقران :

يتقدّم الطفل في السنّ ، ويخرج إلى العلاقات الاجتماعية والنشاط الاجتماعي مع رفاقه وأصدقائه في الحيّ أو في الروضة ، ومن ثمّ المدرسة ، فيشعر بالحاجة الاجتماعيّة إلى هذه الجماعات التي تسمّى (جماعات الأقران) كي يشبع مع أفرادها حاجاته ورغباته الشخصيّة والاجتماعيّة .

تسهم جماعة الأقران في تعليم الطفل كيفيّة تقييم الموضوعات الاجتماعية ذات الطابع الاخلاقي ، والموضوعات المحرّمة ، كالجنس والعلاقات الجنسيّة ، وما يتعلّق بهما من من أمور لا تستطيع مؤسّسات التنشئة الاجتماعيّة الأخرى (الأسرة والمدرسة) ، أن تعلّمها بسبب التحريم

أو عدم توافر المعرفة العلميّة بها ، أو الخوف من طرحها أمام الأطفال .كما تقوم جماعة الأقران ، بتصحيح بعض المفاهيم والتطرّف أو الانحراف السلوكي بين أعضائها ، من خلال التأثير المتبادل بين الأعضاء ، فتكون الأدوار الاجتماعيّة واضحة والمسؤوليات محدّدة ، والمعايير الضابطة معروفة للجميع . (دويدار ، ١٩٩٤ ، ١١٤). وبذلك يكتسب الطفل في إطار جماعة الأقران ، خبرات واسعة (اجتماعية وأخلاقيّة وجنسيّة) لا يستهان بها ، قد لا تتاح له داخل الأسرة .

سادساً- الخبرات الجنسيّة في روضة الأطفال والتعامل معها:

يؤكّد علماء النفس والتربية ، أنّ الطفل لا يرث المعارف والخبرات الحياتية كما يرث الصفات العضوية والملامح الجسدية ، وإنّما يكتسب هذه المعارف والخبرات والسلوكات الملحقة بها من من البيئة الاجتماعية / التربوية التي ينشأ فيها ، حتى ينطلق إلى عالمه الاجتماعي الكبير والواسع .وسبيل الطفل إلى ذلك تعلّمه المصحوب بالفضول والتساؤل عن أي جديد يصادفه ويتوق إلى معرفته

وهذا أمر طبيعي وحقّ مشروع للطفل ، ولا سيّما في مرحلة رياض الأطفال. حيث يلاحظ أبناء جنسه وأبناء الجنس الآخر ، والفروقات بينهم .

يبدي طفل الروضة العديد من المظاهر التي تعبّر عن خبراته الجنسيّة ، وعلى المعلّمة/ المربية في الروضة أن تعيرها الاهتمام اللازم ، وتتعامل معها بعلمية وموضوعيّة . ومن أبرز هذه الخبرات :

١-الفضول الجنسي :

يولِّد هذا الفضول شغفاً كبيراً عند الأطفال لطرح الأسئلة ، بدءاً من نهاية السنة الثانية من العمر ، حيث يبدأ الطفل باكتشاف أعضائه الجنسيّة الخارجية ، ويرغب في لمسها وتفحّصها . فبينما يأخذ الطفل التلذّذ بعملية التبوّل وما يصاحبها من حركات ، فإنّه في الوقت نفسه يشغف برؤية أعضائه الجنسيّة ، والإمساك بها ومعرفة حجمها (جمعية الطفولة بأمريكا ، ٣١). ومن

هنا تبدأ أسئلة الأطفال الجنسية كوسيلة اللحصول على الخبرات الجنسيّة المطلوبة . وهذا فعل بريء تماماً لا يجوز أن يكون مستغرباً من قبل المحيطين بالطفل ، من الوالدين والمربين .

٢-ملاحظة الاختلافات الجنسيّة :

تظهر هذه الملاحظة بشكل أوضح عند العدد الكبير من الأطفال بعد سنّ الثالثة، وعند معظم الأطفال بعد هذه السنة ، أي في مرحلة روضة الأطفال .فقد يندهش الأطفال في بداية الأمر ، ثمّ يبدأون بالملاحظة الدقيقة بدلاً من تقبّل الاختلاف ، ويتساءلون أو يسألون ؛ فتتساءل الطفلة الصغيرة عن سبب هذا الاختلاف ، ويتساءل الطفل الصغير عن عدم وجود عضو تناسلي عند البنت مثل عضوه (د. سبوك ، ١٩٨٨ ، ٢٨٠) . وهذا أمر طبيعي حيث يبدأ معظم الأطفال بعد سنّ الثانية من العمر بهذه الملاحظة، وعن قصد ، ويتساءلون كلّما أتيحت لهم الفرصة ،عن الفرق بين الصبيان والبنات ، وبين الرجال والنساء .

٣-ظهور الأسئلة الجنسيّة :

تتّصف معظم الأسئلة التي يطرحها الأطفال في هذه المرحلة بالصفة العلميّة ، مثال من أين يأتي الطفل ؟ لماذا يختلف الصبي عن البنت ؟ لماذا لا يَلِد الرجل ؟ كيف يصنع الأب والأم طفلاً ؟ (هربرت ، ١٩٨١، ٤٣٠) . فالابن ذو السنوات الثلاث أو الأربع ، حين يسأل الأب : من أين أتي الطفل ؟ فهو ليس شغوفاً بمعرفة أشياء عن العلاقات الجنسيّة أو الولادة ، وإنّما هو مهتمّ وشغوف باكتشاف : مَن هو، وبتقوية شعوره بالانتماء لأبيه . لذلك يجب أن تكون المصطلحات والتعبيرات بسيطة وواضحة، تحمل معنى واحداً ، يناسب إدراك الطفل وخبراته (جمعية دراسة الطفولة بأمريكا ، ٤٦).

وهذه الأسئلة وغيرها من المظاهر الجنسيّة الشائعة والمبكرة عند الأطفال ،وإن كانت محدّدة إلى حدّ ما ، تشكّل نوعاً من حبّ الاستطلاع المرغوب الذي يمكّن الطفل من تعرّف ذاته والآخرين . وهي تختلف في طبيعتها بين الأطفال، تبعاً لطبيعة البيئة الأسرية (الاجتماعية والثقافية) التي يعيش فيها الطفل .

٤-استغلال المشاعر الجنسيّة :

إذا كان الطفل يتمتّع بحرية الكلام في الشؤون الجنسيّة ، فإنّه يستغلّ مشاعره وأحاسيسه الجنسيّة بصورة طبيعيّة ، وإلى حدّ كبير ، ولا يضطّر غالباً ، على التحوّل للمداعبة الجنسية والعادة السريّة ، كصمام أمان للقلق الذي يعاني منه تجاه الأمور الجنسيّة، والانشغال المتزايد بها في داخله (جمعية دراسة الطفولة بأمريكا ، ٦٧) . لذلك يجب على الوالدين في البيت والمربيات في الروضة ، أن يكونوا مستعدين دائماً لتقبّل مشاعر الأطفال والإجابة عن تساؤلاتهم بموضوعية ،بما يعيد إليهم الثقة والطمأنينة.

وثمّة حقيقة مهمّة وهي: أنّ تعلُّم الأطفال المصطلحات العلمية الصحيحة عن الأمور الجنسيّة، لا يجنّبهم استخدام الألفاظ (المصطلحات) العاميّة ؛ فالأطفال يعرفون عدداً قليلاً من المصطلحات العامية التي تشير إلى الأعضاء التناسلية ، ولا يستخدمون غيرها فيما بينهم ، وإن كانوا على معرفة بالمصطلحات العلميّة الدقيقة . ولكنّ استخدام المصطلحات العلميّة المجرّدة ، ليس لها أهميّة كبرى إذا ما قورنت بأهميّة الاتجاه الصحّي نحو مضمونات هذه المصطلحات ومعانيها (هربرت ، ١٩٨١، ٤٣٢) . الأمر الذي يتطلّب من الوالدين والمربين أن يتحلّوا بالموضوعية في التعامل مع أسئلة الأطفال ، والإجابة بما يتناسب مع قدراتهم على الفهم والإدراك والاستيعاب .

والخلاصة: إنّ هذه الأمور التربوية كلّها يجب أن توظّف لتكوين مشاعر جنسية / وجدانية واجتماعية / إيجابية عند الأطفال ، بحيث تتّسم بالسمو والاعتزاز وليس بالخجل والإثم والعيب. فالأطفال سريعو التأثّر بما يتعلّمون ، وقد تلازمهم الخبرات المتعلّمة طوال حياتهم .

مصادر الفصل التاسع ومراجعه

– إبراهيم ، إسماعيل (٢٠٠٨) التربية الحديثة للمراهقين ، دار النهج للدراسات والنشر والتوزيع،حلب.

– الأحدب ، ليلى (٢٠٠٣) ما نعلّمه لأولادنا " ألف باء الحبّ والجنس " ، مركز الراية للتنمية الفكرية ، جدّة .

–أوبير ، رونيه (١٩٨٣) التربية العامّة ، ترجمة : عبدالله عبد الدايم ، ط٦ ، دار العلم للملايين ، بيروت .

– بركة، سوزان (١٩٩٦) التربية الجنسيّة ومسؤوليّة الآباء والأمهات ، ترجمة : محمد ديركي ، دار المنارة ، بيروت .

–بياجه ، جان (١٩٥٦) الحكم الخُلُقي عند الطفل ، ترجمة : محمد خيري حربي ومحمد ثابت الفندي ، مكتبة مصر ، القاهرة .

– جمعيّة دراسة الطفولة بأمريكا (بلا تاريخ) صارح ابنك عن الجنس ، تعريب : شوقي رياض السنورسي ، مكتبة المعارف ، بيروت .

– حمدان ، محمد زياد (٢٠٠٠) علم النفس التربوي ، دار التربية الحديثة ،عمّان .

– دويدار ، محمود (١٩٩٤) علم النفس الاجتماعي ، دار النهضة العربية ، بيروت .

– ذبيان ، سامي والريس ، رياض (١٩٩٠) قاموس المصطلحات السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، بيروت .

– رمزي ، إسحاق (بلا تاريخ) التربية الجنسيّة ، دار المعارف بمصر ، القاهرة .

– الرواجيّة ،عايدة (٢٠٠١) الثقافة الجنسيّة عند الرجل والمرأة ،المكتبة الثقافيّة ،بيروت.

–رايك ، تيودور (١٩٩٢) الدافع الجنسي ، ترجمة : ثائر ديب ، دار الحوار باللاذقيّة .

– الرواجيّة ،عايدة (٢٠٠١) الثقافة الجنسيّة عند الرجل والمرأة ،المكتبة الثقافيّة ،بيروت.

– زاهر ، ضياء (١٩٩٦) القيم في العملية التربوية ، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، مصر الجديدة ، القاهرة .

–زهران ، حامد عبد السلام (١٩٧٧) سيكولوجيّة نموّ الطفولة والمراهقة ، القاهرة .

–سبوك ، بنجامين (١٩٨٨) مشكلات الآباء في تربية الأبناء ، ترجمة : منير عامر ، المؤسّسة العربية للدراسات والنشر ، ط٣ ، بيروت .

– السعداوي ، نوال (١٩٧٦) الرجل والجنس ، المؤسّسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت.

– شريم ، رغدة (٢٠٠٩) سيكولوجية المراهقة ، دار المسيرة ، عمّان .

– الشمّاس ، عيسى (٢٠٠٠) الجنس والتربية الجنسيّة ، دار معد ، دمشق .

– الصيصي ، أغناطيوس (١٩٨٢) جذور من دراسة معجميّة ، مجلّة الفكر العربي المعاصر(١٨و١٩).

– عثمان ، أكرم (٢٠٠٧) أبناؤنا والتربية الجنسيّة ، دار ابن حزم ، بيروت .

–العيسوي ، عبد الرحمن (١٩٨٥) سيكولوجية النموّ–دراسة في نموّ الطفل والمراهق، دار النهضة العربية ، بيروت .

– القاضي ، سعيد إسماعيل (٢٠٠٦) التربية الجنسيّة في الإسلام وإمكان تقديمها لطلبة المدارس والجامعات ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

– كمال ، علي (١٩٩٤) الجنس والنفس في الحياة الإنسانيّة ، المؤسّسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت .

-كون ، إ.س (١٩٩٢ أ) الجنس والثقافة ، ترجمة : منير شحود ، دار الحوار باللاذقيّة.

-كون ، إ.س (١٩٩٢ب) الجنس من الأسطورة إلى العلم ، ترجمة : منير شحود ، دار الحوار باللاذقيّة .

-كون ، إ.س (١٩٩٣)علم نفس الجنس ، ترجمة : منير شحود ، دار الحوار باللاذقيّة.

-كهن ، فيردريك (١٩٦٦) حياتنا الجنسيّة ، ترجمة : أنطون فيكو ، المكتب التجاري للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت .

- لسان العرب ، ج٦(بلا تاريخ) دار صادر ، بيروت .

- ليافيشينا ، غولد جيكان (٢٠٠٦) التربية الجنسيّة للأطفال والمراهقين ، المكتب الإسلامي ، دمشق.

-المرسي ، الصفصافي أحمد (٢٠٠٢) القيم الأسرية بين الأصالة والمعاصرة ، دار الآفاق العربية ، القاهرة .

- مشيخن ، عبد العظيم (٢٠٠٠)المراهقة-مشكلات وحلول ، دار الصفوة ، بيروت.

-المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٨٧) التربية البنّاءة ، تونس

-هربرت ، مارتين (١٩٨١) مشكلات الطفولة ، ترجمة: عبد المجيد نشواتي ، وزارة الثقافة ، دمشق .

- Bo,wang (2005) The Potential of Comprehensive Sex Education in China: Finding from Suburban shanghai, International Family Planning Perspectives.

-Fonesca , Mabel(1992) Sex And Teenager, New Print India ,LYD.

- Har;ness ,S &Super, Ch(1983) The Cultural Cotext of Gader Segrebation in Childrenk's Peer Groups , Chicago.

-Havell. M and Others (1994) Behavior Ecological Model of Adolescence Sex Development , Journal of Sex Research , No: 31, London ..

-Hill, J and Others (1980) Understanding Adolescence , North California University , California .

- Tunnadine, L.P.D (1970) Contraception and Sexual Life, Tavistock, London .

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

المصطلحات العلميّة

-A-

Accommodation	مواءمة
Activity	نشاط
Adaptability	قابليّة
Adaptive	تكيّف
Adjustment	تكيّف
Achievement	إنجاز
Aim	هدف
Alienation	اغتراب
Appetite	شهيّة
Aptitude	استعداد
Assimilation	امتصاص (استيعاب)
Attitude	اتّجاه
Attractiveness	جاذبيّة

-B-

Behavior	سلوك

-C-

Category	تصنيف
Centeredness	تمركز
Child	طفل
Children	أطفال
Childhood	طفولة
Classification	تصنيف (ترتيب)
Cognation	معرفة
Connection	اتّصال
Conjunctive	موحّد
Concept	مفهوم
Condition	شرط / حالة
Conflict	صراع
Construction	بنـاء

Control	ضبط
Co–Operation	تعاون
Counting	عدّ (تعداد)
Curriculum	منهاج

–D–

Development	تطوّر
Demand	مطلب
Difference	فرق
Discrimination	تمييز
Distruptive	فوضى
Dominant	سائد / مسيطر

–E–

Education	تربية
Empathy	تعاطف
Environment	بيئة
Equivalence	تكافؤ – تعادل

Excitement	إثارة
Exhaustion	إنهاك / تعب

–F–

Factor	عامل
Family	أسرة – عائلة
Freedom	حريّة
Frustration	إحباط
Fulfillment	إنجاز
Function	وظيفة

–G–

Generalization	تعميم
Group	جماعة
Growth	نموّ
Guidance	توجيه

–H–

Habit	عادة

Harm	أذى
Heinous	شائن / شنيع
Heredity	وراثة
Homogeneous	متجانس/ تجانس
Honest	صادق ، أمين / شريف
Human/ Humanity	إنسان / إنساني

-I-

Imitation	تقليد
Implication	تضمين
Impulse	حافز
Information	معلومات
Initiation	تلقين
Integrate	تعامل – معاملة
Integration	تكامل
Interaction	تفاعل
Intuitive	حدس

Important	أهميّة
Instinctive	فطري

-K-

Kid	طفل صغير / جدي
Kinder Garnet	روضة أطفال
Know	يعرف
Knowledge	معرفة

-L-

Language	لغـة
Level	مستوى
Longitudinal	طولاني

-M-

Management	إدارة
Manner	أسلوب
Measurement	قياس
Method	طريقة

-N-

Natural	طبيعة
Naturally	طبيعي
Need	حاجة
Nursemaid	مربية أطفال

-o-

Observation	ملاحظة
Opinion	رأي
Organization	تنظيم
Orientation	توجيه

-P-

Parent	والد / والدة
Participating	مشاركة
Pattern	نموذج / نمط
Perception	إدراك
Personality	شخصيّة

Planning	تخطيط
Practice Play	لعب تدريبي
Prevention	وقاية
Problem	مشكلة
Process	عملية
Progress	تقدّم
Punishment	عقوبة / عقاب

-Q-

Qualification	تأهيل
Qualifications	مؤهّلات
Qualified	مؤهّل

-R-

Reading	قراءة
Relation	علاقة
Representation	تمثّل
Responsibility	مسؤولية

Reinforcement	تعزيز
Role	دور
Root	جذر / أصل

-S-

Selection	اختيار
Self Easement	تقدير الذات
Self Control	ضبط ذاتي
Sensor motor	حسي- حركي
Serration	ترتيب
Shape	شكل
Situation	موقف
Skill	مهارة
Society	مجتمع
Social	اجتماعي
Social interaction	تفاعل اجتماعي
Social Control	ضبط اجتماعي

Social Status	مكانة اجتماعيّة
Sort	نوع
Status	مكانة
Stable	استقرار
Subject	موضوع
Support	دعم / مساندة
System	نظام

-T-

Teaching	تعليم
Theory	نظريّة
Training	تدريب

-V-

Value	قيمة
Valuation	تقدير / تقويم

Damascus University

المقوّمـون العلميّون :

الدكتورة سلوى مرتضى	أستاذ في قسم تربية الطفل
الدكتور جلال السناد	أستاذ في قسم أصول التربلية
الدكتورة زينب زيود	أستاذ في قسم أصول التربية

المدقّق اللغوي :

الدكتور خليل غريري	مدرّس في قسم اللغة العربية

حقوق الطبع والترجمة والنشر محفوظة لمديرية الكتب

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University