جـــــامعة قـــــاصدي مربـــــاح ورقلة

كلـــــــية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة الماستر أكاديمي

الميدان: علوم الاجتماعية

الشعبة: علم النفس

التخصص: علم النفس العيادي

مذكرة بعنوان:

الجمود الفكري والتنظيم الذاتي كمنبئات بالتوجه نحو سلوك إيذاء الذات غير الانتحاري لدى عينة من المراهقين المتمدرسين

إعـــداد:

- منـــال بوعقـة
- فائـزة سعداوي

إشراف:

وردة بلحسيني

السنة الجامعية: 2020/2019

شكر وتقدير

الحمد لله حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه، والصلاة والسلام على سيد الخلق محمد عليه وعلى أله الطيّبين الطاهرين أحلى صلاة وأزكى تسليم، أمّا بعد يسجد الجبين شكرا للمولى العلي القدير الذي أوزعنا أن نُتمّ هذا العمل ونُخرجه في قالبه النهائي، فسبحان من سخّر لنا قدراتنا وسدّد خُطانا وخلق لنا الأسباب وهيأها لنا للمُضيّ قُدُما نحو بلوغ الهدف الذي رسمناه.

ثم نشكر أولئك الذين سخّرهم الله لنا لننهل منهم معنى عبارات التضحية والمُبادرة والتشجيع لنستمر في إتمام ما بدأناه، من قاسمونا التعب والسهر والحيرة إلى العائلتين الكريمتين (سعداوي وبوعقة) أدام الله جمعنا بهم، ونخصّ بالذّكر تلك الجنان التي أهداها لنا الله في الأرض إلى الوالدين الكريمين رزقنا الله رضاهم وأعاننا الله على برّهم وشكرهم.

ويسعدنا أن نتقدّم بعظيم الشكر والامتنان لمن كانت لنا سراج دربنا وموجّهنا في هذه الدراسة الاستاذة المشرفة: بلحسيني وردة، تلك الشمعة التي لطالما تُضيء ظلماتنا؛ فتقدّم لنا يد العون لتضرب لنا بذلك مثلا بشخصها المُميّز عن الإنسان النموذج والجدّي والشخص ذو الهمّة العالية.

كما نتقدم أيضا بأسمى وأرقى عبارات الاحترام والتقدير والامتنان للاستاذ الذي بسط لنا يد العون، الاستاذ الخدوم: طارق شنقال فنُثمّن ما قدّمه لنا من عون ومساعدة في هذه الدراسة.

ونتوجّه بالشكر العميق والاحترام الكبير والامتنان الوافر لمن علّمونا ولم يبخلوا علينا، فبادروا لتقديم كل ما هو مُفيد طيلة مشوارنا الجامعي، لكل الأساتذة الذين تميّزوا بعطائهم فأشرفوا على تكوين دفعة علم النفس العيادي دون استثناء.

الطالبتين فائزة–منال

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة مدى القدرة التنبؤية لكل من الجمود الفكري والتنظيم الذاتي بالتوجه نحو سلوك إيذاء الذات غير الانتحاري لدى عينة من المراهقين المتمدرسين بالطور الثانوي، ومنه تم الانطلاق في الدراسة الحالية من التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة بين كل من الجمود الفكري والتنظيم الذاتي وسلوك إيذاء الذات غير الانتحاري لدى عينة الدراسة؟
- هل عزل تأثير الجمود الفكري عن العلاقة بين التنظيم الذاتي وسلوك إيذاء الذات غير الانتحاري يضعف من قوة هذه العلاقة لدى عين الدراسة؟
- هل عزل تأثير التنظيم الذاتي عن العلاقة بين الجمود الفكري وسلوك إيذاء الذات غير الانتحاري يضعف من قوة هذه العلاقة لدى عينة الدراسة؟
- هل توجد قدرة تنبؤية لكل من الجمود الفكري والتنظيم الذاتي بظهور سلوك إيذاء الذات غير الانتحاري لدى عينة الدراسة؟

وللإجابة على التساؤلات السابقة تمت صياغة فرضيات كإجابات مؤقتة، والتي تتمثل فيما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية بين كل من الجمود الفكري والتنظيم الذاتي وسلوك إيذاء الذات غير الانتحاري لدى عينة الدراسة.
- عزل تأثير الجمود الفكري عن العلاقة بين التنظيم الذاتي وسلوك إيذاء الذات غير الانتحاري يضعف من قوة هذه العلاقة.
- عزل تأثير التنظيم الذاتي عن العلاقة بين الجمود الفكري وسلوك إيذاء الذات غير الانتحاري يضعف من قوة هذه العلاقة.
- توجد قدرة تنبؤية لكل من الجمود الفكري والتنظيم الذاتي بظهور سلوك إيذاء الذات غير الانتحاري لدى عينة الدراسة.

والتي عمدنا على التأكد من صحتها من خلال استخدام أدوات قياس معتمدة ومتبناة، فتم الاعتماد على مقياس التنظيم الذاتي ل (Bandy&Moor,2010)، ومقياس "تشخيص سلوك ايذاء الذات غير الانتحاري لدى المراهقين والراشدين العاديين وغير العاديين" من إعداد "زينب محمود شقير"، وتم بناء مقياس "الجمود الفكري" من طرف الباحثتين، ولاختبارها وكذا التحقق من خصائصها السيكومترية طبقت الأدوات على عينة استطلاعية قدرت ب 30 مراهقا (إناث – ذكور) المتمدرسين بالطور الثانوي، وتماشيا مع طبيعة الدراسة الحالية اعتمد على المنهج التنبؤي كأنسب منهج معتمد لها.

الكلمات المفتاحية: الجمود الفكري – التنظيم الذاتي – إيذاء الذات غير الانتحاري.

Résumé de l’étude :

La présente étude vise à connaître l'étendue de la capacité prédictive à la fois de la stagnation intellectuelle et de l'autorégulation dans l'émergence de comportement d'automutilation non suicidaire chez les adolescents scolarisés en phase secondaire, et à partir de là la présente étude a été lancée à partir des questions suivantes:

1. Existe-t-il une relation entre la stagnation intellectuelle, l'autorégulation et le comportement d'automutilation non suicidaire dans l'échantillon de l'étude?
2. Le fait d'isoler l'effet de la stagnation intellectuelle de la relation entre l'autorégulation et le comportement d'automutilation non suicidaire affaiblit-il la force de cette relation dans l'échantillon de l'étude?
3. Le fait d'isoler l'effet de l'autorégulation de la relation entre la stagnation intellectuelle et le comportement d'automutilation non suicidaire affaiblit-il la force de cette relation au sein de l'échantillon de l'étude?
4. Est-il possible de prédire, à la fois, la stagnation intellectuelle et l'autorégulation à l’apparition de comportement d'automutilation non suicidaire dans l'échantillon de l'étude?

Pour répondre aux questions précédentes, des hypothèses ont été formulées sous forme de réponses temporaires, qui sont les suivantes:

1. Il existe une corrélation entre la stagnation intellectuelle, l'autorégulation et le comportement d'automutilation non suicidaire dans l'échantillon de l'étude.
2. Isoler l'effet de la stagnation intellectuelle de la relation entre l'autorégulation et le comportement d'automutilation non suicidaire affaiblit la force de cette relation.
3. Isoler l'influence de l'autorégulation de la relation entre la stagnation intellectuelle et le comportement d'automutilation non suicidaire affaiblit la force de cette relation.
4. Il est possible de prédire, à la fois, la stagnation intellectuelle et l'autorégulation de l'émergence de comportement d'automutilation non suicidaire dans l'échantillon de l'étude.

Ce que nous avons vérifié grâce à l'utilisation d'outils de mesure approuvés et régulièrement utilisées, notamment l'échelle "d'autorégulation" de "Bandy & Moor", (2010), et l'échelle de "Diagnostic des comportements d'automutilation du comportement non suicidaire des adolescents et des adultes ordinaire et inhabituels" établi par "Zainab Mahmoud Shuqair",et l'échelle de "stagnation intellectuelle" a été construite par les deux chercheurs, et pour les tester et vérifier ses propriétés psychométriques, les outils ont été appliqués à un échantillon exploratoire estimé à 30 adolescents (de sexe féminin et masculin) inscrits au secondaire. Et étant donné à la nature de l'étude actuelle, l'approche prédictive a été adoptée car considérée comme l’approche la plus appropriée.

Les mots clés : stagnation intellectuelle - autorégulation - automutilation non suicidaire.

فهرس المحتويات

المحتويات الصفحة

شكر وتقدير.....أ
ملخص الدراسة بالعربية.....ب
ملخص الدراسة بالفرنسية .....ج
فهرس المحتويات.....هـ
فهرس الجداول .....ح
فهرس الأشكال.....ح
مقدمة.....1

الباب الأول: الجانب النظري

الفصل الأول: تقديم الدراسة

1. مشكلة الدراسة.....7
2. فرضيات الدراسة 15
3. أهمية الدراسة.....16
4. أهداف الدراسة.....16
5. التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة.....17
6. حدود الدراسة.....17

الفصل الثاني: المراهقة

تمهيد 19
1. تعريف المراهقة.....19
2. السمات المميزة لمرحلة المراهقة.....19
3. النظريات المفسرة لمرحلة المراهقة.....22
4. المشكلات التي تواجه المراهق.....26
5. إيذاء الذات غير الانتحاري لدى المراهق.....29
خلاصة الفصل.....31

الفصل الثالث: الجمود الفكري

تمهيد.....33
1. تعريف الجمود الفكري.....33

2. علاقة الجمود الفكري ببعض المفاهيم ذات الصلة.....38
3. السّمات المميّزة للأشخاص ذوي الجمود الفكري.....40
4. العوامل المؤدية إلى الجمود الفكري.....42
5. النظريات المفسّرة للجمود الفكري.....43
6. طرق خفض الجمود الفكري.....55
خلاصة الفصل.....57

الفصل الرابع: التنظيم الذاتي

تمهيد.....59

1. تعريف التنظيم الذاتي.....59
2. الصّفات المُميّزة للأشخاص ذوي التنظيم الذّاتي.....74
3. مجالات التنظيم الذّاتي.....79
4. استراتيجيات التنظيم الذّاتي.....81
5. النماذج المُفسّرة للتنظيم الذّاتي.....82
6. علاقة الفشل في التنظيم الذّاتي بالاتجاه نحو سلوك إيذاء الذّات العمدي.....112

خلاصة الفصل.....117

الفصل الخامس: إيذاء الذات غير الانتحاري

تمهيد.....119
1. تعريف إيذاء الذات غير الانتحاري.....119
2. معدّل انتشار إيذاء الذات غير الانتحاري.....120
3. أشكال إيذاء الذات غير الانتحاري.....121
4. أسباب إيذاء الذات غير الانتحاري.....121
5. النظريات المُفسّرة لإيذاء الذات غير الانتحاري.....123
6. المفاهيم الـ 10الخاطئة عن إيذاء الذات غير الانتحاري.....125
خلاصة الفصل.....127

الباب الثاني: الجانب الميداني

الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد.....131

1. المنهج المعتمد في الدراسة.....131

2. التذكير بفرضيات الدراسة.....131
3. الدراسة الاستطلاعية.....132
4. وصف أدوات القياس المستخدمة في الدراسة وخصائصها السيكومترية.....133
5. الأساليب الإحصائية المستخدمة.....141

خلاصة الفصل.....142

قائمة المراجع.....144
الملاحق.....169

فهـــرس الجـــداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
(1)	يوضح استراتيجيات التنظيم الذّاتي للتعلّم	81
(2)	يوضح محدّدات التنظيم الذّاتي	87
(3)	يوضح كيفية توزيع أفراد العينة في الدراسة الاستطلاعية	132
(4)	يوضح أبعاد مقياس الجمود الفكري وأرقام بنوده	134
(5)	يوضح نتائج صدق مقياس الجمود الفكري بطريقة المقارنة الطرفية	135
(6)	يوضح نتائج معامل ثبات مقياس الجمود الفكري عن طريق معامل ألفا كرومباخ	136
(7)	يوضح أبعاد مقياس تشخيص سلوك ايذاء الذات غير الانتحاري وأرقام بنوده	138
(8)	يوضح نتائج صدق مقياس تشخيص سلوك ايذاء الذات غير الانتحاري بطريقة المقارنة الطرفية	139
(9)	يوضح نتائج معامل ثبات مقياس تشخيص سلوك ايذاء الذات غير الانتحاري عن طريق معامل ألفا كرومباخ	140
(10)	يوضح نتائج معامل ثبات مقياس تشخيص سلوك ايذاء الذات غير الانتحاري عن طريق معامل التجزئة النصفية مع التصحيح	141

فهـــرس الأشـــكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
(1)	يوضح الطبيعة التبادلية للتنظيم الذّاتي	84

مقدمة:

يُعد سلوك إيذاء الذّات غير الإنتحاري والسلوك العدواني الموجّه نحو الذات من السّلوكات التي يستخدمها بعض المراهقين في المرحلة الثانوية، والتي قد تكون ناتجة عن عدم قدرتهم على التكيف والتعايش مع زملائهم في المدرسة أو مع الآخرين في المجتمع، ولاقت ظاهرة إيذاء الذات غير الإنتحاري إنتشارا واسعا بين أوساط المراهقين المتمدرسين، في المقابل فهي تفتقر إلى التكفل النفسي والعلاج الناجح ، حيث يُعتبر سلوك إيذاء الذات المتعمّد من أكثر المظاهر السلوكية ازعاجاً وخطورة لدى المراهقين، كونه لاقى انتشارا واسعا في أوساط المراهقين مقارنة مع الفئات العمرية الأخرى.

وكما تذكر "الشعلان" فقد عُرف إيذاء الذات غير الإنتحاري في حالات التخلف العقلي الشديد وفي العينات السريرية (الإكلينيكة)، ونال ذلك إهتماما في البحوث والدراسات، أما إيذاء الذات لدى عينات المجتمع من الأصحاء والأفراد العاديين، الذي هو مجال عناية البحث الحالي، فهو حقل مُختلف تماما، ولم ينل نصيبا مماثلا من الاهتمام في البحوث العربية(**الشعلان، 2018، 341**)، لذا فإن إيذاء الذات لدى الأفراد العاديين، يعني الإصابة المباشرة المتعمدة التي يحدثها الفرد في جسده في غياب كامل لنية واعية للإنتحار، ولأن السلوك في وجود نية إهلاك النفس يُصنّف كمحاولة إنتحار وليس إيذاء الذات (**Gratz,2003,192**) ، لذا فإنّ إيذاء الذات المتعمد الذي يشمله البحث الحالي يختلف عن حالات إيذاء الذات في حالات الذهان، الذي يكون كإستجابة لهلاوس أو أوهام وضلالات معيّنة، لإختلاف الديناميات كليا في الحالتين (**Nock & Prinstin, 2004,885**).

ويرى "**Nock** " في هذه الحالة أن إيذاء الذات يعمل كشكل من أشكال التواصل مع الآخرين، حين تكون الأشكال البديلة وغير المتطرفة من التواصل الإجتماعي غير فعّالة، ويدعم هذا الإتجاه أن إيذاء الذات يبرز في شبكة الأقران، فالمُمارسين للسلوك يستخدمون غالبا الطرق ذاتها التي يستخدمها أصدقائهم، وهذا ما يُسميه بعض الباحثين العدوى الاجتماعية(**Nock,2008,159**)، فقد وجد "Muehlenkamp et al " من دراستهم على عينة كبيرة من طلبة الجامعة أن من يعرف شخصا يُمارس إيذاء الذّات كان أكثر ميلا من سواه لمُمارسة السلوك، فضلا عن وجود عضو أو أعضاء في جماعة الأقران بادروا إلى هذا السلوك ثم تبعهم آخرون بالمُحاكاة، حين لاحظوا أنّ السلوك حققّ لهؤلاء المبادرين إستجابات إجتماعية مرغوبة، لذلك كان هؤلاء المراهقين يُفيدون بأنهم أرادوا أن يرى الناس مدى اليأس الذي كانوا فيه، أو أنهم قصدوا الحصول على إستجابة من شخص ما، وذهب بعض الباحثين إلى أنه حتى في حالة الرغبة في جذب الإنتباه، فإنّ السلوك يُعدّ مؤشرا على الضائقة النفسية وليس على التلاعب، ومن ثم يُفهم إيذاء الذات كإستراتيجية للتعايش مع المشاعر السلبية الشديدة (**Muehlenkamp et al, 2008,234**)

ويعتبر ولسون (1985) هو أول من عرف سلوك إيذاء الذات على أنه "أي سلوك يقوم به الفرد ويؤدى بشكل مباشر إلى الإيذاء البدني لذات الفرد".

ويستنبط الباحث أن إيذاء الذات هو "ذلك السلوك الذي يسلكه المراهق، بهدف إيذاء ذاته سواء كان لدى المراهق رغبة في العزلة أو لفت الانتباه أو الإحتجاج على عدم المقدرة على التواصل اللغوي، وهو تعبيرا عن عدم مقدرته على التواصل بصورة سليمة فيلجأ لممارسة هذا السلوك للتعبير عن عدم مقدرته على التعبير السليم". **(جمال محمد الخطيب، 2001، 163)**.

كما قد يُرافق أو يُصاحب هذه المرحلة النمائية لدى الفرد إضطرابات واختلالات على مستوى التفكير أيضا، فيأخذ بذلك تفكير المُراهق صيغا مُضطربة بشكل مختلف، من بينها الجمود الفكري والذي يُعدُّ قديما قدم الإنسان، ولعل ما جعله ينبثق في الوقت الراهن وفي الدراسة الحالية كمتغيّر هو ذلك الإنفجار المعلوماتي الذي ألغى فكرة التفكير الجامد، وفي المقابل نجد أنّ هذا التطوّر التكنولوجي يُزكّي فكرة الإنفتاح على العالم، والسبب في ذلك هو أنّ عامل الجمود الفكري لدى الدوجماتي قد يُشكّل عقبة أما سيرورة تطوره في جميع المجالات، من بينها تراجع مستوى معالجته لوضعية حل المشكلات، ومع التعقيدات المُتصاعدة في العالم وفي جميع المناحي الحياتية، أصبحت العديد من المشكلات مُعقّدة ومُركبة من عدد من العناصر المُتداخلة فيما بينها بطرق مُتشعّبة تقتضي من الفرد التخلي عن الأسلوب الجامد في التفكير وتبني عوضا عنه أساليب التفكير المرن، ويُشير كل من "كامل والشافعي" في هذا الصدد أن: مدى نجاح الشخص الدوجماتي يتوقف على مدى إنفتاحه أو إنغلاقه العقلي"، وترجع بدايات إستخدام المصطلح إلى العالم "روكيتش" فقد ذكر في هذا تعريفا للجمود الفكري بوصفه: طريقة تفكير تتسّم بالإنغلاق والتعصّب وعدم التسامح مع أصحاب المعتقدات المخالفة، وأضاف عليها وصفا للسمات التي يختصُّ بها أولئك الأشخاص ذوي الجمود الفكري بأنّهم يتميّزون بروح من التعصّب والتزمّت تجعله منغلقا على معتقداته التي يؤمن بها إيمانا أعمى دون أن يُقيم الدليل الكافي عليها **(عبد الواحد، علي، 2019، 32)**،

بالإضافة لما سبق ذكره عن مرحلة المُراهقة وما يُصاحبها من إضطرابات معرفية كالجمود الفكري نجد أيضا معضلة أخرى تطرح نفسها كمشكلة التنظيم الذّاتي، حيث يصف "موريس شربل" التنظيم الذّاتي بأنه: جوهر الموازنة، فالمتعلّمون لا يتذكرون الثوابت، بل إنهم يقومون ببناء هذه الثوابت؛ مثل الأشياء الدائمة أو المحافظة على الكمية، وذلك عن طريق سلسلة من الأفكار المعدة لفهم الإجابات التي يستقبلونها عن طريق إختيار أسئلتهم ويمكن تمثل الإجابات في القاعدة المعرفية التي إستخدمها التلاميذ في بناء الأسئلة، لهذا يوصف هؤلاء الفئة بأنهم نشيطون وفعالون كما أنهم يُحسنون إختيار القرار المناسب حتى في الأوقات العصيبة، وحتى يحدث التنظيم الذاتي الذي يميز الموازنة فإن التلميذ بحاجة إلى المرور بخبرة بعض أنماط الإضطراب، وهذا الإضطراب ينجُم في معظم الأحيان عن التعارض بين التنبؤ والنتيجة، فالخطأ يُؤدي

بالتلاميذ إلى تعديل قاعدتهم المعرفية والتي تمثل النتيجة الظاهرة في قاعدتهم المعرفية القديمة المعدّلة(**شربل، 1986، 134**)، ولقد أشار "سحلول" لإهتمام التربويون وعلماء النفس إهتماما متزايدا في السنوات الأخيرة بموضوع التنظيم الذاتي، لأنه يفيدنا على المستوى العام في حياتنا، وعلى مستوى التعليم أن نكون منظّمين ذاتيا، منظّمين في النجاح والسعادة والرضا والصحة، وكلّها أمور نسعى إليها جميعا، وفي هذا يُضيف "أيضا أن التنظيم الذاتي أصبح مفهوما أساسيا في علم نفس النمو وفي دراسة الأمراض النفسية ويُدرك "فوناجي وتارجت" على أنه: الوسيط الرئيسي بين الإستعداد الورائي، والخبرة المُبكّرة وأداء الكبار، ومن جهة نظرهما يُشير التنظيم الذاتي إلى قدرة الأطفال على ضبط رد الفعل للضغوط، وقدرتهم على الحفاظ على الإنتباه المركز، وقدرتهم على تفسير الحالات الذهنية في انفسهم والآخرين، والتنظيم الذاتي يعتبر سمة واضحة للتنشئة الاجتماعية السليمة التي تكون واضحة لمُقدّمي الرعاية، والمُعلّمين (**سحلول، 2017، 5**).

لهذا جاءت الدراسة الحالية لتتناول الجمود الفكري والتنظيم الذاتي كمنبئات بالتوجه نحو سلوك إيذاء الذات غير الانتحاري لدى عينة من المراهقين المتمدرسين في الطور الثانوي، حيث جاءت مُجريات الدراسة تحت العناوين التالية:

الباب الأول: الجانب النظري، وفيه الفصول التالية:

الفصل الأول: تقديم الدراسة، وفيها تمّ التطرّق إلى: مشكلة الدراسة وفرضياتها وأهميتها وأهدافها، وإلى التعريف الإجرائي وكذا حدود الدراسة الزمكانية.

الفصل الثاني: تناول المراهقة، وفيه تمّ التطرّق إلى: تعريف المراهقة، والسّمات المميّزة لها، النظريات المفسرّة لها وكذا مشكلات المراهقة، إيذاء الذات غير الانتحاري لدى المراهقين.

الفصل الثالث: تناول الجمود الفكري، وفيه تمّ التطرّق إلى: تعريف الجمود الفكري، علاقة الجمود الفكري ببعض المفاهيم ذات الصلة، السمات المُميّزة للأشخاص ذوي الجمود الفكري، العوامل المُؤدية إلى الجمود الفكري، النظريات المُفسّرة للجمود الفكري، طرق خفض الجمود الفكري.

الفصل الرابع: التنظيم الذاتي، وفيه تمّ التطرّق إلى: تعريف التنظيم الذّاتي، الصفات المُميزة للأشخاص ذوي التنظيم الذّاتي، مجالات التنظيم الذّاتي، استراتيجيات التنظيم الذّاتي، النماذج النظرية المُفسرة للتنظيم الذّاتي، علاقة الفشل في التنظيم الذّاتي بالاتجاه نحو سلوك إيذاء الذات غير الانتحاري.

الفصل الخامس: إيذاء الذات غير الانتحاري، وفيه تمّ التطرّق إلى: تعريف إيذاء الذّات غير الانتحاري، مُعدّل انتشار إيذاء الذات غير الانتحاري، أشكال إيذاء الذّات غير الانتحاري، أسباب إيذاء الذّات غير الانتحاري، النظريات المفسّرة لإيذاء الذّات غير الانتحاري، المفاهيم الـ10 الخاطئة عن إيذاء الذّات غير الانتحاري.

والباب الثاني: الذي احتوى الجانب الميداني، وفيه الفصول التالية:

الفصل السادس: جاء تحت عنوان الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، وفيها تمّ التطرّق إلى: المنهج المعتمد، فرضيات الدراسة، الدراسة الاستطلاعية: (وصف عيّنة الدراسة الاستطلاعية، وصف أداة القياس وخصائصها السيكومترية)، والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

بالإضافة إلى قائمة المراجع المعتمدة وبعض الملاحق المرتبطة بالدراسة.

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول:

تقديم الدراسة

1. مشكلة الدراسة.
2. فرضيات الدراسة.
3. أهمية الدراسة.
4. أهداف الدراسة.
5. التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة.
6. حدود الدراسة.

1. تحديد مشكلة الدراسة:

تتّفق كل التوجهات حول مدى أهمية المرحلة الثانوية في التعليم وذلك لعاملين مُهمين، أمّا العامل الأول فيتمثّل في كونها مرحلة تسبق التكوين الجامعي؛ لذا فقد يعتبرها البعض النافذة التي تُطلّ على المستقبل، في حين يأتي العامل الثاني والمُتمثّل في أنّ هذا الطور التعليمي يضُم عددا من التلاميذ الذين يمرون بمرحلة المُراهقة؛ هذه المرحلة التي تُعدّ حاسمة في سيرورة حياته، بل وقد يعتبرها البعض الآخر منعرجا خطيرا وذلك لمدى حساسية هذه المرحلة النمائية، لأن المُراهق ذاته قد يشهد العديد من الاضطرابات؛ التي قد يرجع منشؤها سواء لأفكارهم أو لتصوراتهم الخاصة عن الحياة والمواقف التي يمرون بها، ولهذا زاد الاهتمام بدراسة الجانب المعرفي وأهميته في فهم سيكولوجية المُراهق.

ومن وجهة النظر المعرفية فإنّ هناك اتفاق – إلى حد كبير– بين الباحثين والمهتمين بدراسة الأساليب المعرفية على أنّ هذه الأساليب تُعتبر بمثابة تكوينات نفسية تنمو مع نمو الشخصية وتُفسّر ما قد تمر به هذه الشخصية من اضطراب، فهي تُعبّر عن الطريقة الأكثر تفضيلا في تنظيم ما يُمارسه الشخص من نشاط معرفي في أبعاده المُختلفة، وتهتم بالطريقة التي يتناول بها الفرد المُشكلات التي يتعرّض لها في العالم المحيط به(**الزهراني،2019، 421**).

ومن هذه الأساليب المعرفية ما قدّمه "روكيتش" في نظريته المُسماة الدوجماتية؛ مُبيّنا إياه على أنّه أسلوب للانغلاق الذهني يهتم بآلية تناول ومُعالجة المعلومات أكثر من اهتمامه بمُحتواها، فالدوجماتية عملية عقلية معرفية تتميّز بالتشدّد والانغلاق، لذا نجد أبرز سماتهم التشدّد مع أصحاب المعتقدات المناهضة دون أي محاولة حتى للتعرّف عليها، وفي المقابل يتسامحون مع أصحاب المُعتقدات المُشابهة (**بن لمبارك، 2009، 14**).

ولقد لقي موضوع الجمود الفكري اهتماما مُتزايدا من كثير من المُفكّرين لعلاقته القوية بمصير الأفراد والمجتمعات، ولأهميته في قضية العلاقات بين الأفراد ومجالات التربية والتعليم ومُكافحة التعصّب والدعوة إلى التعاون والعلاقات الإيجابية، وفي هذا الشأن نجد دراسات عربية ذات عدد مُتواضع ممن تناولوا موضوع الجمود الفكري، وفي المقابل هناك نُدرة في ربط هذا المُتغيّر بمُتغيرات الدراسة الحالية (في حدود إطّلاع الباحثتان)، ومن هذه الدراسات نجد دراسة "Vidulich, 1961" الذي أجراها على مجموعتين من طلبة الجامعة (30) طالبا من جماعة العقلية المُنغلقة و(30) طالبا من جماعة العقلية المنفتحة؛ استنتج منها أنّ مجموعة العقلية المُنفتحة تفوقت على مجموعة العقلية المُنغلقة بالنسبة لمُتوسّط الزمن المطلوب لحل المُشكلة، ويرجع هذا التفوق إلى القدرة الفائقة على تأليف المُعتقدات الجيدة وتركيبها في نظام معرفي جديد، ونجد أيضا دراسة "رجيعة،1989" التي تكشف عن علاقة الدوجماتية والتسلطية والتصلب بنوع التعليم والتحصيل الدراسي ونوع الجنس، ودراسة "دوس ،1994" عن سلوك حل المشكلة لدى مُرتفعي ومُنخفضي

الدوجماتية، ودراسة " ليساك وسونج ""Lisak & Song, 1996" عن الجمود والعوائق الانفعالية لدى الجنسين، بينما أشارت دراسة "عيد، 2000" إلى أنّ صاحب التفكير الدوكماتي لا يتقبل المُناقشة أو إعادة النظر في رأيه ومُعتقده، ذلك لأنه يعدها من الثوابت المطلقة وهو في هذه الحالة لا يُلغي وظيفة عقله فقط في تمحيص هذه الفكرة أو الأفكار بل إنه يُلغي أي رأي آخر مُخالف له ولا يسمح له أن يدخل في مجال وعيه فضلا عن نقص تفهمه ومُناقشته وتقلبه له ويتصف بالتحكم والتسلط والاستعلاء على الناس ويُوجّههم حيث يريد قسرا وقهرا إرضاء لرغباته ونقائصه الذّاتية، كما هدفت دراسة "خوج، 2008" إلى بحث العلاقة بين كل من الجمود الفكري والمهارات الاجتماعية وتشكيل الهوية الإيديولوجية والاجتماعية، وتوصلت نتائج الدراسة بصورة عامة إلى اختلاف مُستوى الجمود الفكري وبعض أبعاد المهارات الاجتماعية وتشكيل الهوية باختلاف التخصص، وتأتي دراسة "جابر، 2008" التي أجريت بهدف التعرف على مستوى الانغلاق العقلي (الدوجماتية)، بحث الفروق بين الجنسين في الانغلاق العقلي، ودراسة تأثير كل من النوع الاجتماعي (ذكور–إناث) ومستوى الانغلاق العقلي (مرتفع– منخفض)، والتفاعل بينهما في محدّدات أداء مهام حل المشكلات لدى عيّنة من طلاب جامعة القادسية بالعراق قوامها (300) طالب وطالبة، وقد توصلت نتائج الدّراسة إلى أنّ طلبة الجامعة أكثر ميلا للانغلاق العقلي المعرفي، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانغلاق العقلي لصالح الإناث، وأن هناك فروق بين مرتفعي ومنخفضي الانغلاق العقلي المعرفي في محدّدات مهام حل المشكلات لدى طلبة الجامعة لصالح مرتفعي الانغلاق العقلي المعرفي، وفي نفس الموسم أيضا أجرى "بركات، 2008" دراسة تهدف لمعرفة مستوى الجمود الذهني لدى عيّنة من طلاب المرحلتين الأساسية والثانوية بمحافظة طولكرم قوامها (240) طالبا وطالبة، وتأثير ذلك على قدرتهم على حل المشكلات والتحصيل الدراسي، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى النسبة المئوية للطلاب منخفضي الجمود الذهني (4801) كانت أعلى من النسبة المئوية للطلاب مُرتفعي الجمود الفكري (2402)، وأنه لا توجد دلالة إحصائية في مستوى الجمود الذهني تعزى لمتغيّر النوع الاجتماعي، وتكشف دراسة "علي، 2010" عن أبعاد البنية المعرفية ومستويات تجهيز ومعالجة المعلومات لدى الدوجماتيين، وقد جاءت دراسة "ملحم وعباس، 2012" بعنوان المقارنة بين الدوجماتيين والعاديين في الذكاء الانفعالي والتكيف الأكاديمي والاجتماعي وتقدير الذّات، وكذلك دراسة "الشحات، 2012" التي هدفت إلى بحث الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الانغلاق العقلي (الدوجماتية) في تقدير الذات وحل المشكلات لدى عيّنة من طلاب الجامعة قوامها (198) طالبا وطالبة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في مستوى الانغلاق العقلي بين الذكور والإناث لصالح الإناث، كما توجد فروق في مستوى الدوجماتية بين طلاب الكليات الأدبية والعلمية لصالح الكليات الأدبية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على مهام حل المشكلات وزمن حل المشكلة وتقدير الذات لصالح منخفضي الانغلاق العقلي، كما حملت دراسة "ملحم وعباس، 2015" عنوان القدرة التنبؤية لكل من العدائية والغضب والاكتئاب بالانغلاق العقلي (الدوجماتية) لدى عينة من طلاب الصفين التاسع والعاشر بمدراس منطقة إربد بالأردن قوامها (1019) طالبا وطالبة،

وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الانغلاق العقلي لصالح الإناث، كما أظهرت النتائج أن العدائية والغضب قد فسّروا التباين في الانغلاق العقلي، وأنّ العدائية والغضب والاكتئاب كان لهما أثر في الانغلاق العقلي، وأنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين مرتفعي ومنخفضي الانغلاق العقلي في تقدير الذات لصالح مرتفعي الانغلاق العقلي، وتأتي دراسة "حافظ والجبوري، 2016" بعنوان أسلوب الانغلاق العقلي (الدوجماتية) لدى عيّنة من طلبة الصف الخامس الإعدادي بفرعيه العلمي والأدبي من المدارس الإعدادية والثانوية بمحافظة بابل بالعراق، قوامها (400) طالبا وطالبة، وقد توصّلت نتائج هذه الدراسة إلى أن مستوى الانغلاق العقلي كان منخفضا لدى عينة الدراسة، كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود تأثير دال إحصائيا لمتغيري النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، والتخصص الدراسي (علمي، أدبي) والتفاعل بينهما في الانغلاق العقلي لدى عيّنة الدراسة، في حين هدفت دراسة "عبد السادة وشنان، 2018" إلى التعرّف على مستوى الانغلاق العقلي (الجمود الفكري) لدى عينة من طلبة كلية التربية بالعراق قوامها (150) طالب وطالبة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن مستوى الانغلاق العقلي لدى عينة الدراسة أكبر من المتوسط، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في الانغلاق العقلي لصالح الإناث، وأخيرا نجد دراسة "الزهراني، 2019" والتي تهدف إلى الكشف عن درجة الانغلاق العقلي (الجمود الفكري) وأعراض الشخصية الحدية، والعلاقة بين هذين المتغيرين لدى عيّنة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة قلوة بالمملكة العربية السعودية قوامها (305) طالبا، وقد توصلت نتائج الدراسة على أن درجة الانغلاق العقلي لدى عينة الدراسة كانت متوسطة.

ويُمثّل التنظيم الذّاتي غالبا مُمارسة الضبط الذّاتي على الذّات، والتي تتضمّن تغيير الطرق التي يشعر، ويُفكّر، ويتصرّف بها الفرد من أجل تحقيق الفوائد قصيرة المدى وطويلة المدى. (**Dylan & Todd، تر: سحلول، 2016، 159**).

وبالتالي يُعدّ تباين التنظيم الذّاتي أو عدم منطقيته وميله للانخفاض أحد أهم المُشكلات التي يُعنى التربويون بها وكذا المُهتمين بالبحث في هذا الموضوع، حيث تُشير الأدبيات ومختلف الدراسات الغربية إلى أهمية البناء النفسي كأساس مُهم للتنظيم الذّاتي (**الشمراني، 2020، 58**)، فالتنظيم الذّاتي هو الإدراك الواعي عند الفرد وفهمه لأداء العمل والقدرة على اختبار النفس في مدة نظامية، ويرى باندورا أن التنظيم الذّاتي يتمثّل في قُدرة الفرد على التحكّم بسلوكه الخاص، ويُصبح التنظيم ذاتيا عندما يكون لدى الفرد أفكاره الخاصة حول ما هو السلوك المناسب أو غير المناسب ويختار الأفعال تبعا لذلك (**القيسي، ولطيف، 2016، 629**)، وفي ظل التحديات المُتعلّقة بسرعة التطوّرات، وظهور التقنيات المختلفة خاصة تلك المرتبطة بمواقع التواصل الاجتماعي، والتي يزداد تأثيرها عند فئة المراهقين نظرا لتعلّقهم بها وارتباطهم بمجموعة من هذه المواقع الأمر الذي قد يُؤثّر على تنظيم ذواتهم، إضافة إلى أنّ طلاب المرحلة الثانوية يكون لديهم ردود فعل وانفعالات قوية قد تجعل الطالب منهم يبني لنفسه آمالا وأهدافا غير واقعية وقائمة على أفكار غير سوية،

وهذا من شأنه أيضا أن يسهم في سوء التنظيم الذّاتي، ولا يُمكن تجاوز فكرة أن مرحلة المُراهقة تُؤثّر على سلوك وشخصية الفرد، كونها قد تكون سببا في سوء أو حسن سيرورة التنظيم الذّاتي لديه(**أحمد، 2019، 140**)، فالتنظيم الذّاتي يُعدّ مصدر قلق رئيسي في هذا العالم السريع المُتجه نحو التحصيل المعرفي، ومن هذا المُنطلق النظري تبرز الأهمية والحاجة المُلّحة إلى تنمية المهارات التنظيمية الذّاتية للأفراد؛ بتنمية العادات الصحيّة التي تتّسق مع معطيات العصر والتأكيد عليها من قبل الأسرة والمدرسة، ومع التراكمية الزمنية يتم تحويلها إلى سلوكيات تعود بالفائدة التعليمية على التلميذ وتتشكل في جوهرها إلى مهارات تنمو مع الفرد حتى تصبح جزءا مُكونا لتفرّده ونمط الشخصية المتميّزة بهذه المهارات(**ميلاد وآخرون، 2018، 119**)، فالتلاميذ الذين يُطبّقون استراتيجيات التنظيم الذّاتي يكون التغيير والنجاح لديهم أسهل؛ ولذلك فإنهم يستخدمون الاستراتيجيات المعرفية بوعي لتحقيق النجاح، ويُخطّطون، ويُراقبون، ويُوجّهون جهودهم العقلية، ويستخدمون معتقدات وعواطف لتعزيز تحصيلهم، ويُديرون وقتهم وجهدهم، ويختارون بيئات العمل المناسبة، ويبادرون للمُشاركة في المهام الأكاديمية والتخطيط، ويضعون استراتيجيات خاصة للحفاظ على الجهد، والتركيز، والدافعية، وبالإضافة إلى ذلك، فإنّ التنظيم الذّاتي يساعد التلاميذ على الاحتفاظ بالنشاط العقلي، كما أنّ توظيف هذا النظام بين الأفراد يُعدّ أمرا نسبيا (**العمري، 2013، 99**).

حيث تطرح مُعضلة التنظيم الذّاتي أو بعبارة أخرى الفشل في التنظيم الذّاتي تساؤلات عديدة، عملت على بلورة جهود وأعمال الباحثين والمُهتمين بدراسة مثل هذه المواضيع على تقديم العديد من الدراسات حول التنظيم الذّاتي لدى المُراهقين، نذكر على سبيل المثال لا الحصر عددا منها: حيث توصلت دراسة كل من "زيمرمان ومارتينز، 1988" إلى استراتيجية للتنظيم الذاتي والتي يستخدمها التلاميذ لتنظيم تعلّمهم في البيئات التعليمية المختلفة وهي التقويم الذّاتي، التنظيم والتحويل، وضع الأهداف والتخطيط لها، البحث عن المعلومات، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، بنية البيئة، مراقبة الذات، التسميع والتذكير، التماس العون من الأقران، التماس العون من المعلّمين، التماس العون من الراشدين، مراجعة المذكرات، مراجعة المذكرات ومراجعة الكتب المقررة، وقامت دراسة "بانتريش، 2000" لوصف التنظيم الذاتي بأنه بنية مكونة من العديد من العوامل المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية والاجتماعية المؤثّرة على تعلم الفرد وقدرته على تحقيق أهدافه التعليمية، فلقد حّدت الدراسة ثلاث استراتيجيات رئيسة هي: الاستراتيجيات المعرفية وتشمل (التسميع والتوسيع والإسهاب والتنظيم)، والاستراتيجيات ما وراء المعرفية وتشمل (وضع الأهداف والتخطيط لها، المراقبة الذاتية، وتقييم الذات)، واستراتيجية إعادة المصادر وتشمل (البحث عن المعلومات، طلب المساعدة الأكاديمية. تنظيم الوقت، ضبط الجهد، استعراض السجلات).

وأجرى كل من" نيبر وجنج وبانج كسيانج وسكوفيلد " (2008) دراسة هدفت الى معرفة فيما إذا كان طلبة المدارس الثانوية في الصين يمتلكون مهارات التعلم المنظم ذاتيا خلال تعلمهم الفيزياء، تكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلبة الصف الثامن والصف العاشر يمتلكون مستوى أقل في تنظيمهم الذاتي لتعلمهم من

طلبة الصف الثامن، وأنهم يواجهون تراجعا ملحوظا نحو تعلمهم الفيزياء، وأن التعلم المنظم ذاتيا لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث.

هدفت دراسة "خليفة " (2010) الى الكشف عن العلاقة بين ما وراء الاستيعاب ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية في جامعة الجوف، وتكونت هينة الدراسة من (814) طالبة من طالبات كلية التربية في جامعة الجوف في محافظة القربات، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقة ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس ما وراء الاستيعاب من إعداد مورو زيروكى وكوماندر الذي يتكون من (22) فقرة موزعة على سبعة أبعاد، وقامت الباحثة بإعداد مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي وأظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لمقياس ما وراء الاستيعاب جاءت ضمن درجة كبيرة وأن الدرجة الكلية لمقياس دافعية الانجاز الأكاديمي جاءت ضمن درجة كبيرة أيضا وأن معاملات الارتباط بين مقياس ما وراء الاستيعاب من جهة وبين مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي وبُعد الثقة بالنفس من جهة أخرى، فقد جاءت متوسطة كما صنفت كل من معاملات الارتباط بين مقياس ما وراء الاستيعاب من جهة وبين أبعاد مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي (المثابرة، الرغبة، الاستمتاع بالعمل، التنافس) من جهة أخرى ضمن ضعيفة.

أما دراسة "الطائي، 2011" فقد هدفت إلى تحديد مستوى التنظيم الذاتي وبيان أثر متغيري الجنس والتخصص الدراسي في التنظيم الذاتي، تكونت عينة الدراسة من (200) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة المستنصرية في العراق، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التنظيم الذاتي لدى عينة الدراسة كان مرتفع كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التنظيم الذاتي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي.

وتأتي دراسة "الجبوري، 2011" المستهدفة للتعرف على تنظيم الذّات وعلاقته بالتفكير السلبي والإيجابي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في محافظة صلاح الدين، وتحقيقا لذلك قام الباحث ببناء مقياس تنظيم الذّات استنادا على نظرية باندورا التي حدّدها بأربعة مكونات هي: مراقبة الذات، تقويم الذات، تعزيز الذات، ضبط الذات، حيث تكون مقياس تنظيم الذات من (34) فقرة مصاغة بأسلوب العبارات التقريرية وأمام كل فقرة ثلاث بدائل متدرجة هي (تنطبق عليا كثيرا، تنطبق عليا أحيانا، لا تنطبق عليا)، طبق المقياس عللا عينة مكونة من (200) طالب وطالبة اختيروا بالأسلوب الطبقي العشوائي، وأظهرت النتائج أن طلبة الإعدادية يتمتّعون بمستوى عالي من تنظيم الذّات ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على وفق متغير الجنس والتخصص لصالح الإناث.

وجاءت دراسة "عبد الهادي، وأبو جدي، 2012" للكشف عن الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية وجامعة عمان الأهلية والجامعة العربية المفتوحة (فرع الأردن)، حيث تألفت عينة الدراسة من (383) طالبا وطالبة من تخصّصات الإدارة والحاسب الآلي، واللغة الانجليزية

والتربية وطبق مقياس الاستراتيجيات المعرفية الذي بتألف من (56) فقرة تقيس الاستراتيجيات المعرفية في تنظيم الانفعالات، وقد بينت نتائج الدراسة أن استراتيجية الأفكار الدينية احتلت المرتبة الأولى باعتبارها أكثر الاستراتيجيات استخداما من قبل طلبة الجامعات وتليها استراتيجية تحليل الانفعالات والموقف، ثم النمو وإعادة التشكيل وأقل الاستراتيجيات استخداما هي استراتيجية التقليل من أهمية الموضوع ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في الاستراتيجيات المعرفية تبعا لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والجامعة والتخصص، فالإناث أكثر استخداما لاستراتيجيتي الأفكار الدينية والمقارنة مع أحداث سابقة، واختبار الواقع، وطلبة المستوى الدراسي الأول يستخدمون استراتيجية لوم الذات ونقدها بشكل مرتفع مقارنة مع طلبة المستوى الثاني وكان استخدام طلبة المستوى الثالث لهذه الاستراتيجية أكثر من طلبة المستوى الرابع، أما عن تقبل الموقف فقد أظهر طلبة المستوى الأول تقبلا مرتفعا للموقف مقارنة مع طلبة المستوى الثالث والرابع، وأظهر طلبة جامعة عمان الأهلية مستوى مرتفعا من لوم الذات مقارنة بطلبة الجامعة الأردنية والجامعة العربية المفتوحة الذين أظهروا بدورهم مستوى مرتفع نت الأفكار الدينية لتنظيم انفعالاتهم السلبية، في حين أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين الطلبة في استراتيجيات تنظيم الانفعالات تبعا لمتغير التخصص.

وهدفت دراسة "حمد إيبور، 2015" إلى التحقق من صحة وموثوقية مقياس التنظيم الذاتي الأكاديمي، وقد تكونت العينة من (360) طالبا بينهم (252) طالبة و(108) طالبا من طلاب كلية العلوم الإنسانية في جامعة آزاد الإسلامية في كوتشان وكان المنهج الوصفي ولتقييم موثوقية المقياس استخدم معامل ألفا كرونباخ ولتحقيق ذلك من أجل صحته، واستخدم التحليل الاستكشافي وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن الاتساق الداخلي لمعامل ألفا كرونباخ المجموع مقبول من 0.939 ومعدلاته الفرعية بين 0.718 و0.874، ويؤكد تحليل العوامل الاستكشافية و التأكيدية أيضا أن بينية المقياس لها قيمة جيدة بشكل معقول مع البيانات وأن جميع المؤشرات جيدة، وتؤكد الفروق بين الذكور والإناث في التنظيم الذّاتي الأكاديمي وجاءت هذه النتائج لصالح الإناث.

وحملت دراسة "راجويل وآخرون، 2017" المُشار إليه في "كاسوحة وآخرون، 2018" هدف البحث إلى اختيار العلاقة الافتراضية بين المرونة النفسية والتنظيم الذّاتي، وقد افترض الباحثون أن التنظيم الذاتي سيكون مرتبطا ومؤشرا جيدا على الصلابة وأن المستويات المنخفضة والمتوسطة من التنظيم الذّاتي ستؤدي إلى مستويات مُماثلة من المرونة، تكونت العينة من (365) طالبا تراوحت أعمارهم بين 15- 21 من نفار (إسبانيا) الذيم التحقوا في برامج التأهيل المهني الأولي، ونم أجل التقييم تم تطبيق مقياس كونور ديفيد سون للمرونة واستبيان التنظيم الذاتي المختصر، أظهرت النتائج علاقة إيجابية بين المرونة والتنظيم الذّاتي وكان التعلم من الأخطاء (التنظيم الذّاتي) مؤشرا مهما للتكيف والثقة والمثابرة والتسامح إزاء المواقف السلبية (المرونة) **(كاسوحة وآخرون، 2018، 124)**.

وهدفت دراسة "أحمد، 2017" على معرف العلاقة بين التنظيم الذاتي والانجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، كذلك تهدف الدراسة إلى معرفة الفروق بين الذكور والإناث على مقياس التنظيم الذاتي والانجاز الأكاديمي، وتضمنّت عينة الدراسة من (150) طالبا وطالبة من صفوف مختلفة من المرحلة الثانوية العامة وقد استعانت الباحثة بمقياس التنظيم الذّاتي للتعلم من إعداد الباحثة ومقياس الانجاز الأكاديمي من إعداد الطالب خفاجي، أسفرت النتائج عن وجود علاقة دالة بين التنظيم الذاتي والانجاز الأكاديمي لدى المراهقين من طلبة وطالبات المرحل الثانوية، وكذلك كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعتي الذكور والإناث على مقياس التنظيم الذاتي في اتجاه مجموعة الإناث.

وكدراسة أخيرة تكشف دراسة "الشمراني، 2020" عن طبيعة القدرة التنبؤية لكل من التنظيم الذاتي والدافعية الداخلية وتأثيرها على التحصيل الدراسي لدى عينه بلغت (385) طالب من الجنسين من الصفوف المختلفة بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة، وقد أكدّت الدراسة علاقة هذه المتغيرات ببعضها لدى أفراد العينة، في حين لم تصل علاقاتها إلى مستوى الدلالة لدى منخفضي التحصيل، كما تبين وجود فروق في هذه المتغيرات لصالح المتفوقين فالعاديين ثم منخفضي التحصيل، كما تبين وجود أثر للجنس لصالح الإناث في تشكّلها في ما عدى الانجاز الدراسي في حين لم يكن هناك أثر للصف، كما أكدت النتائج القدرة التنبؤية لكل من الدافعية بصورة أساسي ثم التنظيم الذّاتي بالانجاز الدراسي، وهو ما يعني أهمية رفع الدافعية وتشجيع استخدام استراتيجيات التنظيم الذّاتي بين الطلاب وأهمية تطوير برامج تربوية وإرشادية تعمل على حل مشكلات منخفضي التحصيل المعيقة لدافعيتهم على الانجاز.

كما يحمل تاريخ إيذاء الذات غير الانتحاري لدى الشباب بصفة عامة ولدى المراهقين بصفة خاصة بما فيهم طلاب المرحلة الثانوية، مشكلة دقيقة حظيت بالبحث والاستقصاء المكثّف في المجتمعات ذات الطبيعة الثقافية الاجتماعية المنفتحة، كالولايات المتحدة الأمريكية وكندا وأوروبا الغربية، وبعض المجتمعات الآسيوية كالهند والصين، أما في المجتمعات العربية ذات الثقافة المحافظة فقد استمرت هذه المشكلة في موقعها ضمن التابو البحثي، إذ مازالت نسبة انتشار المشكلة ومدى تكرارها، وما يحيط بها من بيانات ومعلومات في نطاق المجهول، ومن هنا تنبثق الحاجة الماسّة إلى بحوث استطلاعية تُشخص واقع المشكلة بشكل خاص بين الشباب العربي، وقد ثبت دور مواقع الانترنت الخاصة بطرق إيذاء الذات في تشجيع المراهقين عليها، وتزداد الخطورة في إيذاء الذات غير الانتحاري لتداخل هذه المشكلة وارتباطها مع مشكلات أخرى تتعلّق بالصحة العامة، والصحة النفسية، وسمات الشخصية، والحياة الأسرية، والعلاقات البين شخصية، وجودة الحياة بشكل عام، كما وارتبط أيضا تاريخ إيذاء الذّات غير الانتحاري بشكل دال مع أحداث الحياة الضاغطة مثل: الإساءة الجنسية، العنف الجسدي والنفسي، فقدان شخص مهم، الحوادث الجسمية، وارتبط أيضا تاريخ إيذاء الذات غير الانتحاري مع اضطرابات نفسية كالقلق، السلوك العدواني، اضطراب ما بعد الصدمة، الاندفاعية الجنسية، وفي الغالب نجد أنّ تاريخ إيذاء الذّات غير الانتحاري مُرتبط بشكل دال

ووثيق مع اضطرابات الأكل، واضطرابات الشخصية الحديّة، بالإضافة لارتباطه مع مشكلة انخفاض حماية الجسم، مشكلات أسلوب الحياة، واستخدام استراتيجيات التعايش غير التوافقية، وعلى صعيد آخر لم يظهر أن هناك فروقا في إيذاء الذّات غير الانتحاري عائدة إلى العرق، وتتنوع أشكال إيذاء الذّات غير الانتحاري، ومنها على سبيل المثال لا الحصر إحداث قطع وتشويه في أجزاء الجسم، وتناول مواد وسوائل حارقة، ومنع شفاء الجروح، وإحداث الحروق، رغم أنّ أكثر الطرق شيوعا هي القطع، الخدش، نحت كلمات ورموز على الجلد وضرب وتسديد اللكمات للجسد.

في الحقيقة رغم أن عدد إضافة إلى ما سبق، فإنّ تكرار حوادث إيذاء الذّات جانب قد استرعى انتباه الباحثين لأنه يُلقي الضوء على طبيعة تاريخ إيذاء الذّات من ناحية الشدة (**الشعلان، 2018، 344**)، وبناء على ما تقدّم استمدت الدراسة الحالية مشكلتها من خلال الدراسات في هذا الموضوع من بينها:

دراسة أجراها فوكس(Fox,2010) على عينة مكونة من (35) من المراهقين، هدفت إلى تدريبهم على برنامج ستارٌ(قف، فكر، اسأل، واستجب)، وقد تم إعطاء اختبار قبلي للمجموعة قبل تطبيق البرنامج التدريبي، واختبار بعدي بعد تطبيق البرنامج، ثم قياس المتابعة، وقد تكون البرنامج التدريبي من ثلاث عناصر: تعليم الأفراد السلوكات الإيجابية(مهارات التفاعل مع الآخرين، كيفية استبدال السلوكات السلبية والعدوانية بسلوكات إيجابية)، وتضمنت الجلسات أساليب: المناقشات، التغذية الراجعة، واجبات تدريبية، واستغرق البرنامج التدريبي مدة 8 أسابيع، وأشارت النتائج إلى انخفاض وتحسن مستوى السلوكات السلبية والعدوانية وانخفاض مستوى التوتر.

دراسة أجراها دوست(Doest,2010) هدفت إلى معرفة أثر التدريب على مهارات التواصل على العلاقات الاجتماعية على سلوكات ايذاء الذات لعينة من المراهقين تكونت من(1036) فردا في مؤسسات مختلفة، وقد أشارت النتائج إلى أن الأفراد الذين يكون تواصلهم وعلاقاتهم الاجتماعية مع الآخرين جيدة فإن ذلك يؤدي إلى انخفاض سلوك ايذاء الذات، كما أشارت النتائج كذلك إلى أن الأفراد الذين يفتقرون إلى مهارات التواصل الفعال، فإن اتجاهاتهم نحو ذواتهم والآخرين سلبية ولديهم قلق مرتفع.

وأجرى ميدليمس (Middlemiss,2012) دراسة على عينة مكونة من (30) من المراهقين الذين لديهم سلوكات سلبية، وهدفت الدراسة إلى تدريبهم على مهارات السلوك الايجابي، وقد تم تقسيم أفراد المجموعة إلى مجموعتين.

المجموعة الأولى تدربت على مهارات التفاعل الايجابي، كالإصغاء، والسؤال، وعكس المشاعر، وتم تدريب الأفراد على هذه المهارات من خلال أسلوب إعطاء المعلومة، والمناقشات، والخبرات الفردية، في حين المجموعة الأخرى صنفت كمجموعة ضابطة، واستمر تطبيق البرنامج لمدة عشرة أسابيع، بمعدل جلسة في

كل أسبوع، أشارت النتائج إلى أن مهارات السلوك الايجابي أدت إلى انخفاض مستوى السلوكات السلبية نحو الذات والآخرين، وعبروا عن مدى ارتياحهم في التفاعل والتواصل مع الآخرين.

وفي دراسة قام بها ليدز (Leeds,2013) حيث تكونت عينة الدراسة من (97) مراهقا لديهم مشكلات سلوكية، وهدفت إلى تدريب الأفراد على ضبط الذات، وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات، تم تدريب المجموعة الأولى على مهارات اجتماعية، والثانية على مهارات الضبط الذاتي والنمذجة، أما الثالثة فهي مجموعة ضابطة، واستمر البرنامج لمدة (15) جلسة بمعدل جلسة واحدة أسبوعيا، مدة الجلسة (90) دقيقة، أشارت النتائج إلى انخفاض المشكلات السلوكية لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الثانية والمجموعة الضابطة.

انطلاقا من هذه الدراسات جاءت دراستنا حول "الجمود الفكري والتنظيم الذّاتي كمنبئات للتوجه نحو سلوك إيذاء الذات غير الانتحاري لدرى المراهقين المتمدرسين في الطور الثانوي"، منطلقة من التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة بين كل من الجمود الفكري والتنظيم الذاتي وسلوك إيذاء الذات غير الانتحاري لدى عينة الدراسة؟
- هل عزل تأثير الجمود الفكري عن العلاقة بين التنظيم الذاتي وسلوك إيذاء الذات غير الانتحاري يضعف من قوة هذه العلاقة لدى عين الدراسة؟
- هل عزل تأثير التنظيم الذاتي عن العلاقة بين الجمود الفكري وسلوك إيذاء الذات غير الانتحاري يضعف من قوة هذه العلاقة لدى عينة الدراسة؟
- هل توجد قدرة تنبؤية لكل من الجمود الفكري والتنظيم الذاتي بظهور سلوك إيذاء الذات غير الانتحاري لدى عينة الدراسة؟

2. **فرضيات الدراسة:** وتسعى الدراسة إلى التحقق من صحة الفرضيات الآتية:

- توجد علاقة ارتباطية بين كل من الجمود الفكري والتنظيم الذاتي وسلوك إيذاء الذات غير الانتحاري لدى عينة الدراسة.
- عزل تأثير الجمود الفكري عن العلاقة بين التنظيم الذاتي وسلوك إيذاء الذات غير الانتحاري يضعف من قوة هذه العلاقة.
- عزل تأثير التنظيم الذاتي عن العلاقة بين الجمود الفكري وسلوك إيذاء الذات غير الانتحاري يضعف من قوة هذه العلاقة.
- توجد قدرة تنبؤية لكل من الجمود الفكري والتنظيم الذاتي بظهور سلوك إيذاء الذات غير الانتحاري لدى عينة الدراسة.

3. أهمية الدراسة:

- يعتبر موضوع البحث الحالي من المواضيع الهامة التي سلطت الضوء على فئة المراهقين والتي لقت اهتماما من طرف الباحثين من الناحية النفسية والاجتماعية.
- تقدم هذه الدراسة نظرة علمية تنبؤية للأخصائيين والمعالجين النفسانيين في العيادات الخاصة والمؤسسات الاستشفائية للتنبؤ بسلوك إيذاء الذات غير الانتحاري وتستقي هذه الدراسة أهميتها من أهمية المتغيرات المستقلة التي تتصدى لدراستها وهي الجمود الفكري والتنظيم الذاتي وتقدم عرضا نظريا يثري المكتبة النفسية كما تستقي هذه الدراسة أهميتها من أهمية المقياس التي تم بناؤه من طرف الطالبتين وهو مقياس الجمود الفكري وهذا كذلك يعد إثراء للمكتبة السيكومترية.
- تساعد هذه الدراسة الأخصائيين العاملين في هذا المجال على إعداد برامج علاجية للمرضى والمضطربين بسلوك إيذاء الذات غير الانتحاري.
- تفيد هذه الدراسة العديد من الجهات أهمها:
  - ✓ الباحثين في علم النفس العيادي.
  - ✓ المعالجون النفسانيون.
  - ✓ الأولياء الذين لديهم مراهقون يعانون من نفس السلوكات حتى يفهم ما يمر به ابناؤهم.

4. أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على العلاقة الارتباطية بين كل من الجمود الفكري والتنظيم الذاتي وسلوك إيذاء الذات غير الانتحاري لدى عينة الدراسة.
- دراسة تأثير الجمود الفكري في العلاقة بين التنظيم الذاتي وسلوك إيذاء الذات غير الانتحاري لدى عينة الدراسة.
- دراسة تأثير التنظيم الذاتي في العلاقة بين الجمود الفكري وسلوك إيذاء الذات غير الانتحاري لدى عينة الدراسة.
- التعرف على مدى القدرة التنبؤية لكل من الجمود الفكري والتنظيم الذاتي بظهور سلوك إيذاء الذات غير الانتحاري لدى عينة الدراسة.

5. التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

- **الجمود الفكري:**

هو تنظيم معرفي خاص بمعتقدات المراهق عن الحقائق والوقائع والسلطة المطلقة وتموضعها زمنيا في الماضي والحاضر والمستقبل وتنظيمها حسب أهميتها بشكل مركزي أو محيطي، حيث من خلالها ينشئ نماذج غير متسامحة في مقابل النماذج المتسامحة مع الآخرين.

ويعبر عنه إجرائيا بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها المراهق المتمدرس بثانوية "عبيدلي أحمد" بمدينة ورقلة على مقياس "الجمود الفكري" إعداد الطالبتين، وذلك بأبعاده الثلاثة؛ بعد المعتقدات واللامعتقدات وبعد التنظيم المركزي/ المحيطي والبعد الزمني.

- **التنظيم الذاتي:**

هي مهارة ذات تأثيرات على قدرة الفرد لتحمل الرغبات المطلوبة والتعامل مع الفشل وخيبة الأمل والعمل نحو النجاح.

ويعبر عنه إجرائيا بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها المراهق المتمدرس بثانوية "عبيدلي أحمد" بمدينة ورقلة على مقياس "التنظيم الذاتي لباندي ومور"، ترجمة وإعداد الباحثة" رواء العيثاوي".

- **إيذاء الذات غير الانتحاري:**

هو مجموعة من السلوكات الشاذة والمضطربة التي تصدر عن المراهقين، تتسم بزيادة في درجة عقابه لذاته جسديا ومعنويا وتظهر في شكل إهماله وايذائه لذاته جسديا ومعنويا وكذا حرمانها، ويعبر عنه إجرائيا بالدرجة المتحصل عليها من خلال مقياس تشخيص سلوك ايذاء الذات للمراهقين والراشدين العاديين وغير العاديين ل "زينب محمود شقير"، وذلك في الموسم الدراسي 2020/2019.

6. حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة الاستطلاعية بثانوية ""عبيدلي أحمد" بمدينة ورقلة.
- **الحدود البشرية:** طبقت أداة الدراسة على عينة من تلاميذ الطور الثانوي مقدر عددها ب 30 تلميذا.
- **الحدود الزمنية:** أجريت الدراسة الاستطلاعية خلال الفترة 2020/02/20 و 2020/03/05 من السنة الجامعية 2020/2019.

الفصل الثاني:

المراهقة

تمهيد.

1. تعريف المراهقة.
2. السمات المميزة لمرحلة المراهقة.
3. النظريات المفسرة لمرحلة المراهقة.
4. المشكلات التي تواجه المراهق.
5. ايذاء الذات غير الانتحاري لدى المراهق.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

تعتبر مرحلة المراهقة مرحلة محورية وأساسية، وهي حلقة من حلقات النمو المترابط، كما تعتبر من أكثر الفترات العمرية التي استقطبت علماء نفس النمو بشكل واسع لتميزها عن باقي المراحل وخصوصيتها في النمو المتسارع الذي يغير ويؤثر في مظهر المراهق واحساساته وانفعالاته وتفكيره وشخصيته وسلوكاته، كما أن هناك عدة عوامل تؤثر في هذه المرحلة بما فيها نوعية المشكلات التي يواجهها المراهق.

1.تعريف المراهقة:

تعد مرحلة المراهقة نهاية لمرحلة الطفولة وبداية لمرحلة النضج، ويحدث فيها مجموعة من التغيرات الجسدية والنفسية والانفعالية والعقلية والاجتماعية، كما يعد النمو الجنسي هو سيد النمو الجسدي الذي يكون أكثر التغيرات الواضحة على الفرد في هذه المرحلة، ولعل أفضل ما توصف به أنها مرحلة يحن فيها المراهق إلى الطفولة تارة، ويتطلع إلى النضج تارة أخرى.

حسب الطفيلي (2004) فإن مصطلح المراهقة بالمعنى الحرفي (Adolescence) مشتقّ من الكلمة اللاتينية (Adolescencia) التي تشتق من الفعل اللاتيني (Adolescere)، والذي يترجم إلى اللغة الفرنسية بمعنى كلمة (grandire) أي أكبر (**الطفيلي،2004، 125**).

إنّ المراهقة في اللغة العربية تعني الاقتراب أو الدنو، فحين نقول راهق الغلام، فهو راهق، أي أنّه قارب الاحتلام والحكم وهو قدرة المراهق على الانجاب أمّا المراهقة بمعناها الأجنبي (Adolescence) مشتقّة ومعناها الكبر والمراهقة في المرحلة التي ينتقل منها الكائن من الطفولة إلى الرشد، بحسب معجم (littne) أي أنّ المراهقة هي الانتقال من الاتكالية إلى مرحلة الاعتماد على الذات (**سليم،2002، 375**).

يعرف حامد زهران (1990) مصطلح المراهقة كما يستخدم في علم النفس؛ مرحلة الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة النضج والرشد، فالمراهقة مرحلة تأهب لمرحلة الرشد وتمتد في العقد الثاني للفرد من الثالث عشر إلى التاسع عشر تقريبا، أو قبل ذلك بعام أو عامين أي (11–12) سنة (**زهران،1990، 323**).

يعرفها بياجيه (2004): العمر الذي يندمج فيه الفرد مع عالم الكبار والعمر الذي لم يعد فيه الطفل يشعر أنّه أقّل ممّن هم أكبر منه سنًا، بل هو مساو لهم في الحقوق على الأقل (**ملحم،2004، 314**).

اشتركت تعاريف المراهقة في كونها مرحلة عمرية انتقالية من الطفولة إلى النضج، من الصغر إلى الكبر، ومن الاعتمادية إلى بداية الاستقلالية.

2.السمات المميزة لمرحلة المراهقة:

تعد فترة المراهقة أهم وأصعب فترة بالنسبة للابناء والآباء على حد سواء، كما أنها الأكثر تأثيرا على المراهقين قبل أن يصبحوا أشخاص بالغين ومستقلين، ومعرفة مميزاتها وخصائصها تساعد على فهم المراهق والتأقلم مع المرحلة لكونها تتصاحب مع مصاعب وتغيرات جسمية وعقلية وتقلبات مزاجية وغيرها.

- **النمو الجسمي:**

يُقصد به النمو في الأبعاد الخارجية للإنسان كالطول والوزن والعرض والحجم وتغيرات الوجه والاستداريات الخارجية المختلفة، وبالتالي فالنمو الجسمي هو كل ما يمكن قياسه مباشرة في جسم الإنسان(**الحافظ، 2019، 36**).

ولذا تعتبر مرحلة المراهقة إحدى المرحلتين للنمو الجسمي السريع، فالمرحلة الأولى للنمو الجسمي السريع تكون في الشهور التسعة الأولى ويستمر النمو سريعا في مرحلة الحضانة، إلاّ أنّه يأخذ في التباطؤ النسبي في مرحلة الطفولة ثمّ يسرع النمو فيما بين عامي 10–11 عاما، ويستمر سريعا لفترة تستغرق عامين، ومعنى ذلك أنّ النمو الجسمي يأخذ في التباطؤ مرّة ثانية، وتبدأ مرحلة النمو السريع الثانية عادة قبل دور البلوغ الجنسي بعام، وتستمر على هذا النمو فترة قد تصل إلى عامين أو أكثر مع ملاحظة الاختلاف بين الفتى والفتاة، وبعبارة أخرى أنّ فترة النمو السريع في مرحلة المراهقة تستمر عامين أو ثلاثة أعوام من (10–14 سنة) في البنات، ومن (12–15 سنة) في البنين على أن يستمر النمو إلى 18 سنة في البنات و20 سنة في البنين(**الحافظ، 2019، 36**).

والمسؤول عن ظاهرة النمو السريع في دور البلوغ هو زيادة إفرازات الغدّة النخامية التي تقوم بدور العامل المساعد المؤدي إلى النمو بالإضافة إلى دورها المنظّم للغدد الأخرى (الأدرينالية والجنسية والدرقية) التي تحدّد نمو الأنسجة ووظائفها (**الحافظ، 2019، 36**).

- **النمو العقلي:**

طبقت اختبارات الذكاء الفردية والجمعية على المراهقين، والشباب في دراسات تتبعية طولية وفي دراسات مستعرضة، وكان الهدف من ذلك معرفة ما يعتري قدرات الشباب العقلية من تغير في هذه المرحلة من النمو، وكيف يفترق الشباب عن البالغين والأطفال في قدراتهم العقلية (**جلال، 235**).

وتبين الدراسات أن الذكاء يزداد عموما طول فترة الدراسات الابتدائية والإعدادية والثانوية وخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي، وتقل سرعة هذه الزيادة تدريجيا خلال مرحلة التعليم الاعدادية والثانوية، وتختلف الدراسات المختلفة في تحديد السن التي يقف عندها نمو الذكاء ويعزى هذا الاختلاف إلى طبيعة اختبارات الذكاء التي استعملت في هذه الدراسات، وطبيعة العينات التي طبقت عليها الاختبارات، إذ تبين بعض الدراسات أن الذكاء لا يزداد بعد سن السادس عشر، بينما تبين بعض الدراسات الأخرى أن الذكاء يستمر في النمو مع الفرد حتى حوالي السن العشرين(**جلال، 235**).

ويمكننا أن نقرر من هذه الدراسات أن النمو في الذكاء يكون سريعا في الست سنوات الأولى من العمر، ثم تقل السرعة في النمو بعد ذلك تدريجيا، ويصل النمو أقصاه فيما بين الثالثة عشر والعشرين فيتوقف، ويأخذ بعد ذلك في النقص تدريجيا **(جلال، 235)**.

ولا تبين منحنيات نمو الذكاء قفزة سريعة في فترة المراهقة كما هو الحال في النمو الجسماني، غير أن هناك من الأدلة ما يدل على أن الأطفال الذين يصلون إلى سن المراهقة مبكرا يكونون أذكى بعض الشيء من أقرانهم مما يتأخرون في المراهقة، ولا يعزى هذا التفوق إلى مجرد مرور الأولاد بفترة المراهقة، إذ أنهم يكونون في العادة أذكى من غيرهم على طول طريق النمو **(جلال،236)**.

ومن المعروف أن اختبارات الذكاء تقيس القدرة العقلية العامة أو المستوى العقلي العام، وأن اختبار الذكاء الواحد يتكون من عدة اختبارات متنوعة تقيس قدرات مختلفة، إذ قد يشمل الاختبار الواحد اختبارات في معاني الكلمات، اختبارات الحساب، اختبارات القدرة اللغوية وما إليها، وقد يتفق اثنان في درجتهما النهائية التي تحدد مستوى ذكائهما العام على الاختبار كله، غير أن أحدهما قد يصل إلى هذا المستوى في تفوقه على الاختبارات الحسابية، بينما يصل الآخر لنفس المستوى بتفوقه على الاختبارات اللغوية، لذا اتجهت البحوث إلى محاولة التعرف على التغيرات التي تعتري هذه القدرات، وتبين البحوث أن هناك فروقا في درجة نمو هذه القدرات، وأن هناك فروقا واضحة بينها، فيما يلحقها من تدهور بعد ذلك، إذ أن هناك القدرات التي تستمر في الزيادة بنسبة ضئيلة بعد هذه السن، وهي القدرات التي تقيسها اختبارات معاني الكلمات، والمعلومات العامة، وبعض القدرات التي تأخذ في الضعف بعد سن العشرين، وهي القدرات التي تقيسها اختبارات التجانس، التشابه، الاختبارات العددية، إكمال الجمل، ولما كانت هذه القدرات تأخذ في الضعف، تبين نتائج البحوث تفوق المراهقين فيها على الكبار**(جلال، 236)(بتصرف)** .

كما تبين البحوث أن معاملات الارتباط بين الاختبارات الجزئية في اختبارات الذكاء والتي تقيس قدرات مختلفة تكون معاملات الارتباط بينها عالية في مرحلة النمو في التعليم الابتدائي، بينما تكون هذه المعاملات منخفضة نسبيا في مرحلة المراهقة، وهذا يدل على أن هذه القدرات لا تنمو بدرجة واحدة في مرحلة الشباب، وتؤخذ هذه النتائج دليلا على بدأ تمايز قدرات التلاميذ في هذه السن وظهورها، لذا يتجه الأخصائيون النفسيون في المدارس إلى قياس هذه القدرات المختلفة منفصلة عن بعضها في مرحلة التعليم الثانوي للكشف عن قدرات التلاميذ لتوجيههم في النواحي التي يتفوقون فيها**(جلال، 236)**.

ولا تبين اختبارات الذكاء فروقا بين البنات والبنين في هذه القدرة العامة غير أن هناك دراسات تبين تفوق البنات بصفة عامة عن البنين في القدرة اللغوية والكتابية، ويتفوق البنون عليهن في القدرة على إدراك المسافات والقدرة الميكانيكية، ويبدو أن البنين في حوالي سن السادس عشر والسابع عشر يتفوقون على البنات في القدرة العددية والتفكير اللغوي **(جلال، 237)**.

الخلاصة أن نمو الذكاء في مرحلة الشباب الأولى أي ظهور طفرة في النمو كما يحدث في النمو الجسماني، بل يستمر الذكاء في نموه في هذه المرحلة بسرعة أقل من سرعته في المراحل السابقة، ثم يتوقف

نمو ما بين 18–20 سنة، وتختلف القدرات المختلفة في درجة نموها، وبعضها يأخذ في الضعف بعد سن العشرين، والبعض الآخر كالقدرة اللغوية ومعاني الكلمات يستمر في الزيادة بدرجة قليلة بعد سن العشرين، وتبدأ القدرات في النمو في مرحلة الشباب الأولى، لذا يفضل العلماء قياس هذه القدرات في هذه المرحلة بدلا من قياس الذكاء العام لاستغلال تفوق التلاميذ في قدرات معينة في توجيههم(**جلال، 237**).

- **النمو الانفعالي:**

في الواقع لا يوجد تعريف محدد جامع مانع للانفعال، إلا أن بعض علماء النفس يعرفون الانفعال على أنه حالة شعورية مثل الخوف والغضب والسرور والحزن والحقد والحب والعطف والسعادة والاشمئزاز (**الحافظ، 2019، 37**).

تتلخص حياة المراهق الانفعالية فيما يلي:

- المراهق شديد القلق نتيجة التغيرات الجسمية التي يمر بها ولإحساسه بالفرق بينه وبين الآخرين مع اختلال توازنه الجسمي.

- رغم حاجة المراهق الماسة إلى التوجيه إلا أنه ينتقد الكبار بشدة ويميل إلى فقد الثقة بالمعايير التقليدية للأسرة ويحاول تحدي السلطة الأبوية مما يسبب قلقا شديدا للوالدين.

- يميل المراهقون نحو المثالية ولهذا نستطيع أن نستثيرهم بالكلمات والأعمال العظيمة، ولوسائل الإعلام المختلفة كالسينما والتلفزيون والإذاعة أثر كبير عليهم.

- قد يحتاج المراهق إلى أن يحصل على العزلة لبعض الوقت ويجب إتاحة هذه الفرصة لهم للتأمل والتفكير مع مراعاة عدم الإسراف الذي يؤدي إلى أحلام اليقظة.

- تختفي في هذه المرحلة جماعات الأطفال التي توجد أثناء مرحلة المدرسة الإبتدائية ويحل محلها اتخاذ المراهق لنفسه أصدقاء من نفس الجنس وتدريجيا ينمو الاتجاه نحو مصاحبة الجنس الآخر.

- الحياة مع المراهقين صعبة لميلهم إلى حدّة الطبع والكآبة وشدة الحساسية وكثرة النقد والمبالغة والشعور بالذات والحيرة.

وترجع الكثير من الاضطرابات في حياة المراهقين تقريبا إلى الآلام الانفعالية النامية فهم يتشبثون بآرائهم لإحساسهم بنقصهم ويدافعون عن حقوقهم ولكنهم على غير استعداد في كثير من النواحي لتحمّل المسؤوليات (**الحافظ، 2019، 37**).

وعليه نجد أن المراهقة مرحلة بخصائص مميزة عن باقي المراحل العمرية، تميزها التغيرات الجسمية والبيولوجية السريعة والواضحة في النمو، كما أنها فترة البلوغ الجنسي بكل ما يحملها من تغييرات انفعالية أيضا، في نفس الوقت نجد أن النمو العقلي يكون متباطئا في هذه المرحلة.

3. النظريات المُفسّرة لفترة المراهقة:

إن الاهتمام الكبير بمرحلة المراهقة أدى إلى ظهور نظريات متعددة لمجموعة باحثين حاولوا تفسير هذه المرحلة، كما يعد تعدد النظريات المفسرة للمراهقة دليل على تعقد هذه المرحلة وتداخل مختلف مظاهرها وتعدد العوامل المؤثرة فيها. ولقد لخص الكيري (2013) بعض النظريات فيما يلي:

- **النظرية العضوية:**

رائد هذه النظرية هو العالم الأمريكي "ستانلي هول" مؤسس سيكولوجية المراهقة ويعود له الفضل في إدخال مرحلة المراهقة إلى مجال الدراسات النفسية المعاصرة وذلك منذ 1882، وهو أول من درس المراهقة لذاتها دون ربط خصائصها بالوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه المراهق.

"هول" في دراسته للمراهقة يعتمد على الملاحظة والتحليل النظري لهذه المرحلة في ذاتها وفي معزل عن الوسط الاجتماعي.

إن "هول" يعتبر المراهقة "ولادة ثانية" أو ميلادا جديدا للإنسان في حياته وتصوره، مع ما يصحب ذلك من تغيرات عضوية تنتابه خلال هذه المرحلة، واستيقاظ بعض الدوافع الكامنة في حياته.

من خلال الوقوف على هذه الخاصية، نلاحظ أنها لم تأت بأي جديد يذكر؛ إذ تؤكد على أن المراهقة مظهر نفسي للمتغيرات الفيزيولوجية، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على تأثر "ستانلي هول" بالكتابات الفلسفية القديمة كأرسطو في عهد اليونان، وجون جاك روسو في القرن الثامن عشر.

إلا أن الجديد عند "هول" هو في اعتباره للمراهقة "مرحلة أزمة"؛ منطلقا في تفسيره هذا من أن البلوغ كفترة انتقالية، تفصل ما بين مرحلة الطفولة ومرحلة المراهقة، وبالتالي فهذه الفترة هي التي تعطي للمراهقة خاصيتها ونوعيتها، فهذه الفترة (البلوغ) تعمل على فصل تام وفجائي للمرحلة السابقة على المراهقة، والمراهقة نفسها لتخلق منها ولادة جديدة محدثة بذلك قطيعة وانقلابا جذريا في حياة المراهق، وهذا الانقلاب هو الذي يؤدي إلى فقدان التوازن، الشيء الذي يصعب معه التكيف مع البيئة الاجتماعية.

ويرى "هول" هنا بأن جميع المراهقين مهما اختلفت بيئاتهم وثقافتهم يجتازون نفس المرحلة ويتميزون بنفس الخصائص، فهذه النظرية في حديثها عن المراهقة، لا تنفي بشكل مطلق آثار الثقافة على شخصية الفرد وإنما هي لا تعير لعوامل البيئة الثقافية سوى حظا قليلا، فهي تركز بالضرورة الأولى على دراسة التغيرات الفيزيولوجية والعضوية ودورها في التأثير على السلوك الملاحظ للمراهق.

- **النظرية الاجتماعية والثقافية:**

رائدة هذا الاتجاه هي العالمة الأنثروبولوجية والسيكولوجية الأمريكية "مارجريت ميد "M.Mead" اهتمت بالثقافة البولينيزية وغانا الجديدة واندونيسيا، وركزت على ملاحظة سلوك الأطفال والمراهقين وأثر التربية في تكوين الشخصية. وكان أول كتاب لهذه العالمة يتحدث عن المراهقة قد صدر سنة 1928.

تنفي "ميد" ما ذهبت إليه الدراسات التقليدية خاصة منها النظرية العضوية التي تعتبر، كما سبقت الإشارة، أن خصائص المراهقة تتحدد من خلال التغيرات البيولوجية والعضوية التي تحدث أثناءها، دون الحديث عن العوامل الخارجية والثقافية المحيطة بالخصوص.

وتشير "ميد" إلى أن وجود الأزمة أو غيابها، مسألة ترتبط بالبيئة الاجتماعية والأنماط الثقافية السائدة وأساليبها في التنشئة الاجتماعية.

والنتيجة التي وقفت عندها "ميد" في دراستها للمجتمعات البدائية، أن الفرد في هذه المجتمعات أثناء مرحلة المراهقة ليس أكثر اضطرابا من الفترات المبكرة أو المتأخرة، فالمراهق يعيش مرحلة هادئة لا يعرف من خلالها أية أزمة، لأن رغباته لا تقابل بأية موانع أو محظورات نظرا لطبيعة الثقافة السائدة، بخلاف ما يحدث للفرد في البيئة الثقافية الأمريكية، وهذا ما يفسر الفوارق الموجودة في ملامح شخصية المراهق في كلتا الثقافتين المختلفتين.

لقد عملت "ميد" على فتح المجال للبحث في المراهقة ثمَّ من خلالها ربط فترة المراهقة بالمستوى الحضاري والثقافي للمجتمع الذي يعيش فيه المراهق.

إن رواد المدرسة الاجتماعية والثقافية يرون بأن الفوارق الملاحظة في سلوك المراهقين ترتبط بدرجة كبيرة باختلاف البيئة الثقافية، بل يذهبون إلى أكثر من ذلك حينما يفسرون بأن عدم الاستمرارية في تطور سلوك الفرد وتكوينه يُعزى إلى عدم الاستمرارية في الظروف والأحوال الاجتماعية وتوقعاتها، مؤكدين على ضرورة الاشتراك التدريجي للمراهقين في أنماط السلوك لدى الكبار للحيلولة دون تعرضهم للأزمات النفسية والاضطرابات في السلوك والتي قد تُنَغِّص حياتهم.

إن المدرسة الاجتماعية والثقافية، تعتبر بأن سيكولوجية المراهق في مجموعها ترجع إلى طبيعة القيم والشروط التي يضعها الوسط الذي يتطور فيه المراهق، والذي يحد أو يضبط السلوك الجنسي أو غيره من أنواع السلوك الذي يمكن أن يصدر عنه كشخص في أشد فترات النضج.

- **نظرية التحليل النفسي:**

تتميز هذه النظرية بكونها لا تتفق والنظريتين السابقتين، لأنهما تنظران للمراهقة كولادة جديدة، دون ربطها بالمراحل السابقة عليها أو اللاحقة.

هذه النظرية تعتبر حياة الفرد عبارة عن نمو متواصل، فالراشد تمتد جذوره إلى المراهق الذي كان عليه من قبل، والمراهق بدوره تمتد جذوره إلى الطفل الذي كان عليه، بمعنى آخر أن نمو الفرد يتم عبر سيرورة عضوية مترابطة الحلقات، إذ لا يمكن الحديث عن المراهقة دون التطور إلى مرحلة الطفولة وهكذا.

ومن أبرز رواد هذه المدرسة نجد الطبيب النمساوي "فرويد Freud"، مؤسس علم النفس التحليلي، الذي وضع تصورا ثلاثي الأبعاد للشخصية:

- ✓ البعد الأول: "الهو"؛ الذي يسعى إلى تحقيق اللذة بغض النظر عن أي شيء آخر يحول دون هذا التحقيق، هذا البعد نجده حاضرا بقوة عند الوليد الذي يلجأ غالبا للبكاء والصراخ أمام أي عائق يحول دون الاستجابة لحاجياته.
- ✓ البعد الثاني: "الأنا"؛ يمثل الواقع ومقتضياته، يدخل في صراع مع رغبات "الهو" وحاجياته والتي لا تعير الواقع أي اهتمام.
- ✓ البعد الثالث: "الأنا الأعلى"؛ قوة منظمة ضابطة كونتها التنشئة الاجتماعية وأطرت التربية مجالها ورسمت معالمها وآفاقها، وعندما يبرز "الأنا الأعلى" كقوة تقوم بدورها، يبرز "الأنا" ليقوم بدور الوسيط بينه وبين رغبات "الهو" وذلك بإحداث نوع من التوازن.

وحسب هذه المدرسة فإن هذه الأبعاد الثلاثة المكوّنة للشخصية تتعرض لعدَّة تغيّرات خلال فترات المراهقة نتيجة البلوغ؛ فلقد انضافت إلى رغبات "الهو" دوافع ورغبات التناسل والتكاثر، أما "الأنا الأعلى" فالتغير مسَّ بالأساس الجانب العاطفي الوظيفي، فالمراهق يحاول أن يستقل عن الوالد الذي يتفق معه في الجنس، والدخول فيما يعرف بـ"المرحلة الأوديبية" مما يؤدي إلى اهتزازات في سلوك الفرد وبالتالي الانتقال من الطفل الهادئ الساكن إلى الطفل المجادل لأقرب الناس إليه.

إلى جانب هذه "المرحلة الأوديبية"، تتميز مرحلة المراهقة باتساع علاقات المراهق الاجتماعية التي أصبحت تتجاوز محيط الأسرة في محاولة منه لتأكيد نموه ونضجه الفكري. يمكن القول إذن إن المراهق يمر بأزمة البحث عن الهوية.

إن هذه النظرية تسعى إلى تأكيد أنه لا يمكن فصل أي مرحلة من مراحل نمو الفرد عن بقية المراحل الأخرى عند دراسة مرحلة من المراحل؛ فسلوك الفرد يأتي محصلة تفاعل الأبعاد المكونة لشخصية الإنسان في مختلف مراحل نموه.

ترتكز نظرية "التحليل النفسي" على الجانب الجنسي الانفعالي في حياة الفرد وسلوكه والتركيز على الجوانب البيولوجية وتأثيرها على السلوك، وقد حصرت هذه النظرية نمو الطفل في الإطار الثلاثي (الطفل – الأب – الأم).

إن نظرية "التحليل النفسي" تعتبر "المراهقة" ليست ولادة جديدة بقدر ما هي إعادة تجديد نشاط العديد من العمليات التي تتم منذ الطفولة.

- **نظرية التعلّم "هلنك ورث":**

وقفت هذه النظرية في وجه نظريات البيولوجيا ولم تهتم بالتمييز بين المراحل ولها عدّة أوجه في الدراسات ورغم مخالفتها للبيولوجيا إلاّ أنّها تعرّف المراهقة بيولوجيا مستعينة بالعمر، ترتكز أراء هذه النظرية على أنّ المراهق لا يجد ما يجب أن يتعلّمه، وأسلوب تعلّمه يقوم على الثواب والعقاب من الوالدين، كذلك اهتموا بتطوير الذات، وتحقيق الشخصية وإبراز الهوية (أي دمج الذات بفئة من الناس يُفتخر بالانتساب لها) **(غباري، 2015، 229)**.

يتضح أن النظريات بلورت نظرة شمولية لمرحلة المراهقة، باعتبارها مرحلة نضج فطرية تمس الجانب البيولوجي والجنسي بشكل خاص، وكذا نمو الفرد وتكوينه بشكل عام، لما فيها من تغيرات وتأثيرات متبادلة على البيئة الداخلية والخارجية لدى المراهق على حد سواء، وبالرغم من اختلاف وجهات النظر بين الرواد إلا أنهم اشتركوا في كون هذه المرحلة هي "مرحلة الأزمة" لتتبلور في الأخير النظرة الكلية لهذه المرحلة الانتقالية في حياة المراهق.

4. المشكلات التي تواجه المراهق:

المراهقة فترة مليئة بالمشكلات والصراعات النفسية، وفيما يلي سوف نستعرض أهم الأسباب التي تجعل المراهق يواجه العديد من المشكلات وتجعل هذه المرحلة مرحلة حرجة بالنسبة إلى كثير من المراهقين، وذلك للاستفادة منها في إلقاء الضوء على الأسباب والظروف التي تؤدي بالمراهق لعدم التوافق مع الأسرة والمجتمع المحيط به، والتي من أهمها:

- عدم الاستقرار الاقتصادي: ويقصد به الاعتماد المالي على الأبوين أو الآخرين، حيث أن المراهق يعتمد ماليا على والديه وغيرهم من الكبار وبالتالي فهو لم يحصل بعد على الاستقرار والاستقلال الاقتصادي الذي يساعده على حل كثير من مشكلاته.
- الضغوط الاجتماعية وهي التي تطرأ من انتقال المراهق من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة، وبالرغم من أن المراهق يسعى للاستقلال، فإنه يحتاج إلى المساعدة وبالرغم من أنه يسعى لتحمل المسؤولية فإنه يحتاج إلى أن يظل طفلا ينعم بالأمن والطمأنينة.
- صعوبة الاختيارات والقرارات: على المراهق اتخاذ القرارات الحيوية التي تحدد مستقبل حياته مثل ما يتعلق بالتعليم أو اختيار مهنة أو ممارسة بعض الهوايات أو تكوين الصداقات..
- عدم الوضوح: الغموض في أذهان الكبار (الآباء والمربين) بخصوص بعض المفاهيم مثل السلطة– الحرية–النظام والطاعة والديمقراطية وغيرها، واختلاف وجهة النظر بين الكبار والمراهقين بخصوص هذه المفاهيم **(الرفاعي،2014،21)**.

وقد تظهر الانحرافات الجنسية المثلية أي الميل الجنسي لأفراد من نفس الجنس والجنوح وعدم التوافق مع البيئة وانحرافات الأحداث من اعتداء وسرقة وهروب، وذلك نتاج حرمان المراهق في المنزل والمدرسة من العطف والحنان والرعاية والإشراف وعدم إشباع رغباته وضعف التوجيه الديني.. وكذلك من المشكلات المهمة التي تظهر لدى المراهق إدمان الانترنت والمواقع الإباحية والعادة السرية وبعض الانحرافات الجنسية والخلقية في حال إغفال الرعاية من قبل الأهل (**الرفاعي،2014،21**).

ومن المشكلات التي تؤدي بالمراهقين إلى حالات اليأس والحزن والألم والتي لا يعرف لها سبب وخاصة عند الفتيات اللاتي يتعرضن للرهبة عند حدوث أول دورة من دورات الطمث، فهي لا تستطيع أن تناقش ما تحس به من مشكلات مع المحيطين من أفراد الأسرة، كما انها ال تفهم طبيعة هذه العملية ولذلك تصاب بالدهشة والقلق(**الرفاعي،2014،22**).

كما نجد عباس محمود عوض (1999) تحدث عن مطالب خاصة بهذه المرحلة والتي تعد مشكلات يواجهها المراهق، نذكر منها ما يلي:

- **التقبل الاجتماعي:**

يلاحظ أن هناك عددا من التلاميذ لا ينتمون لأي نشاط، بل وهناك فئة تسيطر على أوجه النشاط الاجتماعي لبعض الجماعات (المدرسة–الجامعة) والانتماء وعدم الانتماء يرجع لسمات شخصية تكونت لدى الأفراد مصدرها التنشئة الاجتماعية، على أن الصداقات التي تربط الفرد بغيره ليس من الضروري أن تنشأ داخل أروقة المدرسة، بل إنها قد تنشأ في جماعات خارج المدرسة، بل وبعضها ينشأ أثناء الرحلات.

وهناك أسباب كثيرة لانطواء وعدم مشاركة بعض التلاميذ في الأنشطة التي تجري في المدرسة، منها توهم المراهق في نفسه انحرافا أو نقصا عن غيره، فيعتقد أنه من أسرة رقيقة الحال أكثر من اللازم، أو أنه قصير القامة بشكل ملفت للنظر، أو بأنه يتلجلج في الحديث، او أنه ثقيل الظل، وقد يكون ذلك راجع إلى أنه يجد ضغطا شديدا من والديه يشعره بأن كل ما يفعله إنما هو خطأ، لذلك يبتعد عن الجماعة، لأنه يشعر أنهم سوف يطالبونه بشيء يفوق قدرته، وعندئذ سوف يشعر بعد الإرضاء، الأمر الذي يؤدي به إلى الشعور بالقلق.

- **الكفاية الاجتماعية:**

يتعرض المراهق أو بعض المراهقين إلى النبذ، وذلك ليس راجعا إلى ما يعانونه من نقص في شخصياتهم، إنما لأنهم لم تتح لهم الفرصة لتعلم المهارات الاجتماعية التي تسمح بالاندماج في الجماعة.

كذلك قد يعتنق هؤلاء المراهقين لقيم أسرهم التي قد تتعارض مع تلك التي تسود في الجماعات المدرسية، كما أن بعض العائلات تميل إلى الإسراف في وقاية ابنائهم وإلى تجنيبهم للمواقف التي تتيح لهم فرص تعلم تلك المهارات، الأمر الذي قد يؤثر في قدرتهم على الاتصال بأفراد الجنس الآخر.

- **المشكلات الشخصية عند المراهقين:**

لا شك أن المشكلات ظاهرة طبيعية وأساسية في حياة الفرد، ومرحلة الشباب هي فترة المشاكل والهموم ذلك أنّها تكون المرحلة التي تلي مرحلة المراهقة التي سبقتها الطفولة، والتي فيها يتحقّق الفرد ممّا إذا كان قد حصل على النمو والنضج الاجتماعي الذي يؤهله للتوافق في مرحلة حياته هذه.

والمراهق يحتاج إلى الكثير من المساعدة حتى يصبح راشدا متوافقا في حياته، ومن أهم المشكلات التي يتعرّض لها المراهق هي مشكلات النضج سواء كان متأخرا أو مبكرا.

لقد تبيّن في كثير من الدراسات أن النضج المبكر يسبب نواحي من العجز بالنسبة للبنات، على حين أن الأولاد لا يؤذيهم أو يضرهم هذا النضج المبكر، وإنما هم يفيدون منه في النواحي الجسمية والجنسية، أمّا بالنسبة للفتيات، فإنّ تطوّر النمو المبكر يؤدي إلى شعورهن بأنهن ظاهرات للعيان في وقت لا يكون فيه لمثل هذا الظهور والبروز قيمة أو ميزة، أعني انّ كثيرات من هؤلاء الفتيات يجدن أنفسهم على درجة يتحرجن منها من الطول المفرط أو الوزن الزائد أو تضخم الصدر إلى درجة أكبر ممّا يرونه سويا بالنسبة لأعمارهن، كما أنّ الفتاة ذات النضج المبكر تكون بالطبع مهتمّة بالأولاد، ميالة إليهم، بينما يكون الأولاد ممّن هم في سنها أو في فصلها الدراسي مختلفين عنها في نموهم الجسمي ثلاث سنوات أو أربع، الأمر الذي يؤدي بهم إلى أن يكونوا غير متقبلين لها.

فإذا حاولت الفتاة ذات النضج المبكر أن تجد لها رفاقا من بين الأولاد الذين هم أكبر سنا من ابناء مدرستها أو حيّها، أخذت تواجه أنواعا أخرى من المشكلات، فإنّ كثيرا من الوالدين لا يرغبون لبناتهم ممن هم في سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة أن يختلطن بأولاد في سن الخامسة والسادسة عشرة، وهكذا فإنها تجد نفسها في مأزق حرج، وهي إذا انتقلت على جماعة أكبر سنا منها، أصبح من المحتم أن يؤدي قصور نضجها الاجتماعي وقلّة حكمتها إلى كثير من المشكلات الاجتماعية الخطيرة، وإلى أن تستشعر الألم والخطيئة أن هي خردت على تعاليم والديها.

الحقيقة أنّ هذه المشكلات تزداد حدّة بسبب تقسيم السلم التعليمي، فلو لم يكن هناك هذا التقسيم لاجتمع أطفال وكبار في مدرسة واحدة، فلا تظهر هذه المشكلات لأن هناك أعمارا مختلفة، وبالتالي أجسامنا مختلفة، وقد كان هناك رأي يقول بأنه للقضاء على مشكلات النضج المبكر عند الفتيات، أن تلتحق بالصّف الأوّل من المدارس قبل التحاق الصبية، ذلك أنّ هذا الإجراء من شأنه أن ينقص من فارق النمو بين الجنسين لسنة واحدة خلال السنوات الدراسية.

أما البنات ذوات النضج المتأخر، فإنهنّ لا يلاقين من مشكلات التوافق الخطيرة ما تلاقيه البنات ذوات النضج المبكر.

فلقد بيّنت الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المضمار أن البنات ذوات النضج المتأخر يكنّ أكثر تفوقا في جوانب كثيرة على البنات ذوات النضج المبكر، بل وعلى البنات المتوسطات في النضج، فلقد تبيّن في إحدى الدراسات أنّ المتأخرات في النضج يكن أكثر تفوقا على غيرهن في المظهر الخارجي والاتزان والميل إلى الابتهاج والمرح، والميل الاجتماعي، والناحية القيادية والمكانة الاجتماعية.

ولعلّ هذا التفوق يعود بصفة جزئية إلى فترة النمو حين تطول، فتؤدي إلى نمو جسمي أكثر اتزانا، كما أنّ الفتيات ذوات النضج المتأخر تكون سيقانهن أكثر طولا مما عداهن من سائر الفتيات، الأمر الذي يزيد من جمالهن.

هذا إلى جانب أن الفتاة ذات النضج المتأخر تكون أكثر مسايرة في نموها للأولاد ممن هن في مثل سنها، فإن ولعلّ وميلها إلى أوجه النشاط المختلفة يكون من السهل إشباعه إلى حد كبير.

وإذا ما حاولنا أن ننظر إلى مشكلات الولد صاحب النضج المتأخر، نجد أن صورته عكس صورة البنات متأخرات النضج.

فالولد بطيء النضج لا يجد لنفسه مكانا في الألعاب الرياضية، كما أنّ البطء في النضج يعوقه عن الاختلاط بالفتيات اللواتي في مثل سنه، ومشاعر النقص والقصور قد تنموا لديه فتعوق نموه طوال حياته.

لذلك فعلى المدرسين والمدرسات أن يعيدوا الثقة لهؤلاء الفتية حتى يستردوا ثقتهم بأنفسهم، وهؤلاء الفتية، إذا ما استطاعوا أن يكتسبوا شعورا كافيا بالأمن، لقلّ ضجيجهم وميلهم للعدوان وللاهتمام الزائد (**عوض،1999، 164**).

نجد أن هذه المرحلة العمرية لها تأثيرات على حياة المراهق بشكل كبير فبالإضافة إلى التغيرات العضوية نجد أنها تلمس عدة جوانب أخرى أيضا فبالفعل هي مرحلة "أزمة" للمراهق كما وصفها الباحثون، فالمراهق فيها يعاني من عدة مشكلات يسعى دائما لإيجاد حلول لها حتى يتجاوزها ويتخطاها ضمن السير نحو النضج.

5.ايذاء الذات غير الانتحاري لدى المراهق:

على مدى العقدين الأخيرين ارتفع عدد المراهقين الذين يلحقون الضرر بأجسادهم بشكل كبير، ووفقا للتصريحات التي تمت مع بعض هؤلاء المراهقين تأكد أن ايذاءهم لنفسهم لا يوجد وراءه نوايا من أجل الانتحار.

وأكدت دراسة في 2010 حول الصحة العقلية لطلاب الجامعات أن نسبة المصابين بإيذاء النفس تضاعفت من 1997 إلى 2007، وقد وجدت العديد من الدراسات الحديثة أن ما بين 17 و28 في المئة من المراهقين والشباب البالغين يقولون أنهم جربوا إيذاء أنفسهم في مرحلة ما من حياتهم.

معظم من يؤذون أنفسهم هم من المراهقين والشباب، يبدأ إيذاء النفس على الأغلب خلال سنوات المراهقة المبكرة، وذلك حين تكون المشاعر أكثر تقلبا وعندما يواجه المراهقون ضغطا متزايدا من الأقران إضافة إلى الوحدة والصراعات مع الوالدين أو غيرهما من رموز السلطة(**alnafsy.com**).

تقول "بيجي اندوفر" استاذة علم النفس بجامعة "فوردهام" في نيويورك أن عواقب هذا السلوك تتعدى الأذى الجسدي، وتشمل الاكتئاب والقلق والعزلة الاجتماعية وزيادة خطر الانتحار.

وأضافت أنه مع تجمع كل هذه النتائج السلبية، إلى جانب حقيقة أن هذا السلوك شديد الانتشار في مدارسنا الثانوية، في كلياتنا، وفي المجتمع ككل... يسلط الضوء على حقيقة أننا نحتاج حقا لمعالجة هذا السلوك(fikr7or.com).

يكون المراهقون الذين يعاقرون المخدرات أو مواد أخرى أكثر ميلا لإيذاء أنفسهم، وفي بعض المجتمعات يصبح ايذاء الذات فجأة موضة في المدارس الثانوية ويقوم به العديد من المراهقين، وفي مثل هذه الحالات يتوقف ايذاء الذات تدريجيا مع مرور الزمن (**MSDManuals.com**).

يشير ايذاء الذات إلى أن المراهقين يعانون من كرب شديد، ولكن بالنسبة للعديد منهم لا يشير ايذاء الذات إلى أن الانتحار يمثل خطرا، وبدلا من ذلك قد يكون الأمر عبارة عن عقاب للذات التي يشعرون أنها تستحق هذا، كما يمكن أيضا استخدام ايذاء الذات للفت انتباه الآباء أو أشخاص آخرين مهمين، أو للتعبير عن الغضب أو الاندماج مع مجموعة من الأقران (**MSDManuals.com**).

يعاني بعض المراهقين من عجز أو قصور في التعامل مع مشاعر الألم العاطفي والوعي بها والتعبير عنها بطرق صحية لذلك يتخذ رد فعلهم اتجاها عنيفا في محاولة لإيذاء ذواتهم، وذلك ناتج عن سوء فهم الذات وسوء تفسير كل ما يحيط بها من مواقف وأشخاص وخبرات(**alnafsy.com**).

تبين البحوث الحديثة أن سلوك الايذاء الذاتي أخذ في الارتفاع بين المراهقين، أولئك الذين يفعلون ذلك يقولون إنها وسيلة للتعامل مع الألم العاطفي.

وجد الباحثون أن الإصابات الذاتية في الفترة ما بين عامي 2009 و2012 شكلت عددا متزايدا من الزيارات التي قام بها المراهقون إلى غرف الطوارئ، حيث ارتفعت من 1.1% إلى 1.6% من مجموع الزيارات. وعموما كانت الطريقة الأكثر شيوعا لإيذاء النفس هي قطع أو ثقب الجلد، وكانت هذه الطريقة الأكثر شيوعا لدى الفتيات، في حين كانت الأسلحة النارية هي التي يستخدمها المراهقون الذكور، وتشمل الطرق الأخرى التي يقوم بها الأطفال والمراهقون بإيذاء أنفسهم السقوط المتعمد والاختناق والتسمم. (**magltk.com**).

يقول "غريتشن كولر"، الحاصل على الدكتوراه والباحث الرئيسي في الدراسة من مستشفيات وعيادات الأطفال في مينيسوتا، في رسالة إلكترونية: " إن غالبية سلوكات إيذاء النفس لدى المراهقين تتم بدون نية انتحارية".

كما يعتقد كثير من الناس أن دافع المراهقين لإيذاء أنفسهم هو لجذب اهتمام الآخرين، لكن الأمر ليس كذلك كما يقول "بينا ستروبر"، وهو طبيب نفسي مرخص ومعتمد في علم النفس المدرسي؛ "أكثرهم يفعلون ذلك لتهدئة النفس، وأنهم لا يريدون أن يرى الآخرين ذلك، وخاصة والديهم". (**magltk.com**).

وللحفاظ على سرية سلوكهم، بعض المراهقين يضرون أنفسهم في المناطق التي تكون من المرجح غير ظاهرة كالذراع العليا والفخذين والصدر العلوي، وليس كل الضرر الذاتي هو شديد بما فيه الكفاية لإرضاء المراهقين، وهذا يجعل من الصعب حقا معرفة عدد المراهقين الذين يفعلون ذلك.

إن الأسباب الدقيقة التي تجعل المراهقين يؤذون أنفسهم معقدة، الأمر الذي يجعل من الصعب علاجه، فقد يجرح البعض أنفسهم للتمرد ضد والديهم، أو حتى لتقليد أقرانهم، ولكن بالنسبة للكثيرين فإنه يوفر نوعا من الإفراج عن العواطف التي قد لا يمكن التعامل معها بأي وسيلة أخرى(**magltk.com**).

خلاصة الفصل:

وبعدما تمّ التطرّق في هذا الفصل إلى مفهوم المراهقة، وأبرز سماتها وما المشكلات التي تؤثر على المراهق وكيف يتجسد إيذاء الذات غير الانتحاري لدى هذه الفئة، نكون بذلك قد بلورنا بعض مفاهيم وخصائص هذه المرحلة المحورية والحاسمة في حياة أي فرد كان، لذا نخلُص في هذا الفصل إلى حسن الالتفات نحو فئة المراهقين خلال هذه الفترة ومساعدتهم ليعبروها بسلام، وبشكل صحي وأقرب منه للسواء.

الفصل الثالث:

الجمود الفكري

تـــمهيـــــــد.

1. تعريف الجمود الفكري.
2. علاقة الجمود الفكري ببعض المفاهيم ذات الصلة.
3. السّمات المميّزة للأشخاص ذوي الجمود الفكري.
4. العوامل المؤدية إلى الجمود الفكري.
5. النظريات المفسّرة للجمود الفكري.
6. طرق خفض الجمود الفكري.

خلاصـــة الفصـــــل.

تمهيد:

سيتم التطرّق في هذا الفصل إلى مجموعة تعاريف لعلماء النفس والمهتمين بهذا المجال، لنعرّج نحو السّمات والخصائص المميّزة لذوي الجمود الفكري، لتليها ذكر بعض العوامل التي قد تؤدي إلى تكوين هذا النوع من أنماط التفكير، وبعد ذلك سيتم التعرّف على النظريات التي تناولت هذا المفهوم محاولة بذلك إعطاء تفسيرا له، ثم يأتي عنصر العلاقة التي تربط مصطلح الجمود الفكري ببعض المفاهيم ذات الصلة، وبعد ذلك سيتمّ التطرّق لتلك الأساليب والإرشادات التي من شأنها أن تعمل على كسر وخفض الجمود الفكري، ثمّ ليُختَم هذا الفصل بخلاصة.

1. تعريف الجمود الفكري:

يُعدّ مفهوم الجمود الفكري(الدوجماتية) من المصطلحات النفسية الحديثة نوعا ما، والتي اهتم بها العديد من علماء النفس في ستينيات القرن المنصرم، ويُعدّ عالم النفس الأمريكي ملتون روكيتش (Rokeach)، من أبرز المهتمين بهذا المجال حيث قدم تصورا نظريا لهذا المفهوم في عام 1960، في كتابه العقل المفتوح والعقل المنغلق، والذي حدد فيه الجوانب الشخصية للجامد فكريا (**القحطاني وطلافحة، 2008، 220**).

وانتقل مفهوم الجمود الفكري من ميدان الفلسفة إلى ميدان علم النفس عن طريق عدّة مصطلحات مهّدت لهذا الانتقال مثل: الفاشية ومُعاداة السامية (**عليان،2014، 15**).

وظهر هذا المفهوم في فرنسا في القرن السابع عشر وأخذت به التقاليد الدينية لإيضاح مذهبها مثل (خلق الله الأرض، أو بعث الحياة)، وتعني الدوجماتية الاعتقاد الجازم واليقين المطلق من دون الاستناد إلى البراهين اليقينية، وإنكار الآخر ورفضه، لأنه على باطل مطلق (**جابر، أحميد، 2012، 163**).

إنّ معظم الدراسات العربية تناولت مصطلح الدوجماتية في اللغة العربية كمرادف للمصطلح الانجليزي الـ Dogmatism وفي ماي من عام (1970) أقرّ مؤتمر المصطلحات النفسية والتربوية بالقاهرة، حيث تمّ إعتماد مصطلح الجمود الفكري كترجمة عربية لهذا المصطلح الانجليزي Dogmatism، كما ترجم طه وآخرون (2003) مصطلح Dogmatism إلى الجمود الفكري في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي

ومن هذا المنطلق سوف يتم اعتماد مصطلح الجمود الفكري كترجمة عربية لمصطلح Dogmatism، ولأنّ المصطلح حديث نسبيا وخاصة في علم النفس العيادي أسهبنا في ذكر تعاريفه ليسهل فهمه على القارئ في مجال تخصصنا.

لقد عرّف "روكيتش" الجمود الفكري على أنّه: نظام معرفي مغلق نسبيا للمعتقدات واللامعتقدات حول الحقيقة أو الواقع ينتظم حول مجموعة مركزية من المعتقدات حول سلطة مطلقة، والتي توفر بدورها هيكلا لنماذج من التعصب نحو الآخرين، وتحد من التسامح معهم (**Rokeach ,1960 ,4**).

كما عرّف أيضا كل من "بربرة وروبيرت" (Barbara and Robert) الجمود الفكري على أنّه: آلية دفاعية حيث تتداخل مع عملية معلوماتية ما قبل اتخاذ القرار (**Barbara ,1965,376**).

فيما يوضح "فراج" (1971) أن مفهوم الانغلاق المعرفي (الدوجماتية) مفهوم واسع في مختلف الحالات يؤدي إلى المعنى نفسه وهو التفكير الجامد أو الانغلاق الذهني أو الجمود الفكري والقطعية، والتوكيدية، والمعتقدية، والغموض، اتجاه كل ما هو مضاد أو جديد وهو ثنائية فكرية في رؤية الواقع محصورة بين قطبي الصواب والخطأ (**فراج، 1971، 37**).

وأضاف "هيرلوك" (1973) في تعريفه للجمود الفكري: أنّه خاصية للنسق الكلي للمعتقدات تعوق صاحبها عن أحداث التغيير حيث أنه يمتاز باعتناق وتمسك والدفاع عن بعض الأنساق العامة أو الأنساق الفرعية من المعتقدات (في الدين أو السياسة أو العلم)، ويقاوم تغييرها (**Ehrlik,1973, 83**).

فيما يصفه "الدباغ" (1985): " بأنّه نوع من التفكير الذي يفتقر إلى التجرد والمرونة والتصرف والاستنتاج (**الدباغ، 1985، 43**).

كما قد عرّف "خفاجي" (1990) الجمود الفكري على أنّه: عدم تحمل الشخص للمواقف الاجتماعية الغامضة بحيث يعبر عن نفسه في شكل استجابات متطرفة في تلك المواقف كما يظهر ذلك في الميل إلى الحلول القاطعة والميل إلى التحديد" (**خفاجي، 1990، 18**).

وعرّفه "إبراهيم وسليمان" (1992) بأنه: انتظام لمجموعة مركزية من المعتقدات والأفكار والآراء التي تؤدي إلى نموذج للتعصب لوجهة نظر معينة (**إبراهيم، 1992، 350**).

فيما أشار كل من "هنتر ومواج" (Hunter & morag,1998) الدوجماتية بأنها: أسلوب مغلق للتفكير يتسم بعدم القدرة على تقبل أي معتقدات تختلف عن معتقدات الشخص أو الجماعة (**Hunter & morag,1998, 70**).

وعرّف "**Sillamy**" (1999) الدوجماتية هي ذلك: الاكتفاء الجازم واليقين المطلق من دون الاستناد إلى الأدلة والبراهين اليقينية وأفكار الآخر ورفضه لأنه باطل مطلق (**Sillamy,1999, 31**).

ويؤكد "جون دكت" أن الجمود الفكري يشير إلى: درجة مقاومة الأفكار الجديدة، ودرجة تقييم المعلومات الجديدة بمعايير مسبقة، وكلما زاد الجمود الفكري في بناء معتقدات الشخص يزيد استعداد الشخص لرفض وكراهية الأشخاص والجماعات الخارجية التي لا تشاركه هذه المعتقدات (**دكت،2000، 289**).

ويعرّف "سويف" (1984) التصلب الفكري بأنه:" ثنائية التفكير القطعي، وأنّ المتصلب يرى الأمور على أنها إما بيضاء أو سوداء ولا ضلال بينهما" (**عيد، 2000، 11**).

فيما وضّح "حسين" (2000) الدوجماتية بأنّها: نوع من الاضطراب يفتقر إلى التجريد ويأخذ التفكير في صيغ مختلفة وغريبة (**حسين،2000، 129**).

ويعرفه "التيمير" بأنه: مجموعة المدركات أو الاعتقادات غير المبررة، التي يحتفظ بها الفرد بدرجة عالية من اليقين، مع عدم قدرته على التخلي عنها، بما يجعلها غير قابلة للتغيير (**Altemeyer,B.2002, 718**).

أمّا "شحاتة" (2003) فيعرف الدوجماتية على أنّها: نزوع إلى التشبث بالرأي وإصراره لفرضه على الآخرين (**شحاتة،2003، 185**).

في حين "الحربي" أنه: أسلوب للعقل يتسم بالتفكير الجامد، وتمتد الشخصية كظاهرة إنسانية، وأن البحث في مظاهرها يعني البحث في جذور التعصب والانغلاق وجمود العقل، والعدوان والتسلط (**الحربي،2003، 12**).

فيما أشار "ستون" (2004) إلى الجمود الفكري بأنه: سمة أو أسلوب معرفي، وطريقة تفكير تتسم بها أي فرقة أو مذهب أو فلسفة تزعم امتلاك الحقيقة المطلقة بشكل شامل، وتقطع بأن ما تحتويه من معارف لا يقبل النقاش والتغيير حتى وإن تغيرت الظروف التاريخية أو السياقات المكانية والاجتماعية (**القللي،2012، 14**).

كمل يعرّف أيضا "عبد المختار"(2004) الجمود الفكري على أنه: مجموعة من الأفكار المبنية على معتقدات غير قابلة للتجديد وغير محتملة للغموض، وهو أسلوب مغلق في التفكير، يتسم بعدم القدرة على تقبل أي معتقدات مختلفة عن معتقدات الشخص أو الجماعة، والجمود يتضمن سمات الطاعة التامة لأشكال السلطة، وعدم تحمل مقارنة الآراء وتقبلها وكذلك معرفة الأشياء(أبيض– أسود) كما يتم البناء المعرفي له بنظرة ساخرة من الطبيعة الإنسانية، وهو التفكير الذي يعني الإبقاء على الحالات الجديدة على وضعها السابق دون البحث عن جديد حيث لا يستطيع الفرد أن يرى بعيدا بتبديل الحال، وتغييره أي الجمود (النمطية) في التفكير عكس المرونة في التفكير(**عبد المختار،2004، 423**).

ويعرّفه الطهراوي بأنه طريقة تفكير مغلقة تتصف بالجمود، وعدم التسامح وضيق الأفق، والتفكير القطعي، وتكون الأمور لدى صاحبها إما بيضاء أو سوداء (**الطهراوي،2005، 04**).

بينما وضّح "خليل" (2006) الدوجماتية كونها: عملية عقلية ونفسية تضمنت أفكارا حريصة أو ضمنية تدور حول التحيز لخدمة الذات والشك في قدرات الآخرين (**خليل، 2006، 19**).

وكما يذكر "الشهري" (2006) أن الشخص المنغلق عقليا هو: شخص جامد منغلق على ما يؤمن به من أفكار، فيحول الأفكار المنفتحة إلى منظومة مغلقة من الأفكار التي لا تقبل المناقشة أو الحوار، ويؤمن بالفكرة الواحدة والرأي الواحد ولا يوجد بينه وبين الآخر نقاط التقاء أو حوار (**الشهري، 2006، 283**).

ويشير "القحطاني" (2007) إلى أنّ الجمود الفكري: هو ذلك التنظيم المعرفي الكلي للأفكار والمعتقدات الشخصية نتيجة لأسباب عقلية وجدانية بنيوية، تؤثر في استجابات سلوك الفرد تجاه الآخرين (**القحطاني، 2007، 17**).

فيما عرّف "شلال" (2005) الجمود الفكري على أنه: تكوين معرفي للأفكار والمعتقدات المنظمة من نسق مغلق نسبيا ويتمثل الجمود في طريقة التفكير والسلوك، بحيث يظهر مع أية إيديولوجية بغض النظر عن مضمونها (**شلال،2005، 37**).

وإتفق كل من "صبري" (2018) و"جابر" (2008) في تعريفهما للدوجماتية بأنها: مقاومة الأفكار الجديدة، وتقويمها بمعايير مسبقة مصحوبة بالحاجة للقوة وخفض القلق والغموض ورفض وكراهية الأشخاص والجماعات التي لا تشاركه أفكاره (**جابر، 2008، 230**)، (**صبري، 2018، 120**).

وعرّف "غانم" (2009) الدوجماتية بقوله: هي نشاط فكري قائم على الرفض والفوضى والاضطراب وتدني في العمليات الذهنية وتغيّر في عادات الإدراك الحسي وعادات التفكير يؤدي إلى ضعف الثقة بالنفس والعلاقات الاجتماعية والتمركز حول الذات (**غانم، 2009، 24**).

وبالنسبة لـ "بن مبارك" (2009) فالدوجماتية هي: أسلوب معرفي يتسّم بالانغلاق في التفكير، ويتميز الأفراد منغلقي العقل بالتعصب للآراء (**بن لمبارك، 2009، 08**).

واشترك "البدري" (2010) مع "ستون" في تعريف الدوجماتية، إلاّ أنّ "البدري" أضاف عبارة: عدم إخضاع هذه المعتقدات لفحص نقدي أو تحليلي يراجع الأسس التي تقوم عليها من دون بحث في حدود وقدرات العقل المعرفية (**البدري،2010، 46**).

وعرفت "الصراف" (2011) الجمود الفكري بقولها: هو التمسك بأفكار أو آراء أو معتقدات وعدم القبول بغيرها أو الحياد عنها (**الصراف،2011، 97**).

كما يشير "ملحم" (2012) إلى مصطلح الدوجماتية في تراث علم النفس والاجتماع على أنّه: نوع من الفكر المنغلق والعقلية المتصلبة، يظهر في الأفراد والجماعات الإنسانية تحت تأثير عوامل ذاتية وموضوعية تعمل على تشكيله، والعامل الفكري إذا تصلب وانغلق يعتبر من أهم العوامل للوقوع في شرك تلك الانحرافات العنيفة، وهذا يؤدي بالأفراد إلى الجمود والانغلاق الفكري (**ملحم، 2012، 83**).

فيما عرّفها كل من "جابر وأحميد" (2012): بأنها "تنظيم معرفي خاص بمعتقدات واللامعتقدات الشخص عن الحقائق والوقائع والسلطة المطلقة، والتي تؤكد على الجانب الزمني والتنظيم حول قاعدة مركزية أو محيطية للمعتقدات من خلالها يعمل الفرد نماذج غير متسامحة في مقابل نماذج متسامحة مع الآخرين **(جابر وأحميد، 2012، 163)**.

ويوضّح "مجدي الشحات" (2012) الدوجماتية بأنها: أسلوب عقلي معرفي يتميّز بالتشدد، وهو يشير إلى وجهة النظر المتشددة نحو قضية أو قضايا معيّنة والتشبث بها دون تحليل أو نقد لها، فالشخص الدوجماتي يتمسك بأفكاره ولا يسمح بالنقاش حولها **(الشحات، 2012، 361)**.

فيما ترى "عليان" (2014) أن الدوجماتية هي: سمة عامة من سمات الشخصية لها علاقة بالقدرة على تشكيل أنظمة معرفية جديدة، وقد قدّم روكيتش مصطلح الدوجماتية على أنه نسق معرفي مغلق للتفكير ينتظم حوله مجموعة من المعتقدات عن السلطة المطلقة تؤدي إلى نماذج من العصب والتسامح تجاه الآخرين **(عليان،2014، 41)**.

وعرّف "مجلس الأمة الكويتي" (2008) الجمود الفكري بأنه: تثبّت بالرأي والإصرار عليه بصرف النظر عن تناقضه مع معطيات العقل والمنطق والأخلاق، حيث يكون تصرف المراهق السلوكي ذاتي فردي لا يتم بأي اعتبارات اجتماعية أو أسرية وغن كانت تتعارض مع الثوابت والقيم الاجتماعية **(عليان،2014، 19)**.

ويُعرّف "حيدر"(2015) التفكير الدوجماتي بأنه: التفكير الذي يحد من التلقائية والنقد والإبداع، فهو يتمسك بالأفكار المتطرفة التي توصف بالثبات والجمود والميل إلى القبول أو الرفض المطلق، وضعف التسامح إزاء المعتقدات والأفكار المخالفة **(الموسوي،2015، 73)**.

وقد عرّف كل من "Samia & Sapahmansour" (2015) الانغلاق العقلي بأنه: ذلك الأسلوب المعرفي الذي يشير إلى تعصب الفرد وعدم مرونته، حيث يعتقد المنغلق عقليا أن لكل مشكلة حل واحد صحيح وكامل، وإذا لم يتم الوصول إليه سيكون الأمر كارثيا وفظيعا **(Samia & Sapahmansour, 2015,7)**.

وفي "موسوعة علم النفس والتحليل النفسي" يقدم حسين عبد القادر تعريف الجمود الفكري بقوله:

يشير المصطلح من زاوية فيسيولوجية إلى تلك الحالة من الانقباض المستمر، والقوة للعضلات **(علي وإسحاك،2018، 21)**.

وفي هذا أشار "رمضان" (2019) بأن التصلب هو:" تمسك الشخص بأفكاره دون خضوعها للبرهان والمنطق وعدم تعديلها إذا تطلب الموقف الجديد ذلك ومعارضته للأفكار **(رمضان، 2019، 428)**.

ويعرفها "عبد السلام" بأنها: مظهر لنظام معرفي وسمة وجدانية– اجتماعية للشخصية وهي ترتبط بتكوين معتقدات والأحكام الحتمية وهي نظام معرفي منغلق نسبيا في عدم الاعتقاد أو في الحقيقة أو في الواقع ينتظم حول قاعدة مركزية من المعتقدات حول سلطة مطلقة توفر بدورها هيكل من نماذج التعصب ضد الآخرين أو التسامح المعتدل (**عبد الواحد وعلي، 2019، 136**).

وممّا سبق تناوله من تعاريف مختلفة ترى – الباحثتان– أنه قد تعدّدت وجهات النظر حول توضيح مفهوم الجمود الفكري وزوايا تناول هذا المفهوم سواء من الناحية اللغوية أو الاصطلاحية منها، إلاّ أنّ ما تمّ الإجماع عليه بخصوص هذا المفهوم كونه اضطراب يمسّ صيغ التفكير وآلية عملها، ففي حالة اضطرابها تنعدم لدى الشخص القدرة على التفكير المنطقي، ومن بين الصيغ التي يأخذها هذا التفكير؛ الجمود الفكري أين يفتقد الشخص ذو التفكير الجامد إلى المرونة والوسطية والتبصّر والتجريد والاستنتاج، حيث جاءت الأبحاث والدراسات النفسية والتربوية مؤكدة على خطورة هذه الظاهرة في الأوساط المختلفة بين الأفراد، كونها بؤرة تفشّي بعض السلوكيات غير السويّة.

ولضبط مصطلح الجمود الفكري بشكل أدق وجب التطرّق لتلك المفاهيم التي ترتبط معه بشكل وثيق حتى يتسنى للقارئ فصله كمصطلح عن بقية المفاهيم السيكولوجية القريبة منه نسبيا:

2. علاقة الجمود الفكري ببعض المفاهيم ذات الصلة:

تقترب بعض المفاهيم من مفهوم الجمود الفكري، وذلك لقوة الصلة به ولا يكاد القارئ أن يفصل بينها لولا أن يحدّد مجال كل مصطلح على حدى، ومن بين تلك المفاهيم نجد ما يلي:

- **علاقة الجمود الفكري بالتصلب:**

إنّ هذان المفهومان يشتركان معا في خاصية واحدة هامة هي مقاومة التغيير، ومع ذلك يوجد تمييز دقيق فيما بينهما،" فالتصلب" يشير إلى مقاومة التغيير بالنسبة لمعتقد فرد ما، أو مجموعة من المعتقدات أو العادات أو إلى الميول القهرية أو الوسواسية النوعية داخل الفرد، بينما يشير مفهوم" الجمود الفكري" من ناحية أخرى إلى مقاومة التغيير بالنسبة للأنساق الكلية للمعتقدات التي تعوق صاحبها عن إحداث التغيير، "فالتصلب" يُنظر إليه على أنه خاصية افتراضية لمعتقد فردي أو عادة أو مجموعة من العادات التي تعوق صاحبه عن إحداث تغيير لمواجهة المتطلبات الموضوعية على حين يُنظر إلى "الجمود الفكري " على أنه خاصية للنسق الكلي لمعتقدات تعوق صاحبها عن إحداث التغيير(**عبد الله، 1997، 93**).

وأن الجمود الفكري والتصلب يزيدان من درجة التوتر النفسي، ومن ثم تطرّف الاستجابة (**سويف، 1986، 09**).

فالجمود الفكري والتصلب وجهان لعملة واحدة، فالجمود الفكري مثابرة على مقاوم التجديد والتغيير وعجز الشخص عن تغيير أفكاره ومعتقداته في المواقف التي تتطلب منه التغيير والتجديد (**عبد المختار، 2004، 429**).

- **علاقة الجمود الفكري بالتعصّب:**

أوضحت العديد من الدراسات على وجود ارتباط بين الجمود الفكري والتعصب فهما متداخلان، فالجمود الفكري يشير إلى درجة مقاومة الأفكار الجديدة ودرجة تقييم المعلومات الجديدة بمعايير مسبقة ويفترض أن هذا النمط الخاص من الوظائف المعرفية هو السبب في التعصّب وعدم التحمّل، وكلما زاد الجمود الفكري في بناء معتقدات الشخص يزيد استعداد الشخص لرفض وكراهية الأشخاص والجماعات الخارجية التي لا تشاركه هذه المعتقدات، وأوضح مقياس الجمود الفكري الذي أعدّه روكيتش ارتباطات منتظمة إيجابية مع مقاييس التعصّب والتمركز العرقي (**دكت، 2000، 288**).

أوضحت بحوث إلس فرينكيل- برونزيك (1949) أن التفكير الجامد يسهّل نمو التعصّب، فقدت وجدت أيضا أن الأفراد الذين يتصفون بالتفكير النمطي الجامد يميلون أيضا إلى أن يتصفوا بالتعصّب (**زهران، 2000، 220**).

وذكرت حنان خوج (2008) أن التعصّب وليد الجمود الفكري، فهما يتشابهان في النسق المعرفي، وهو الانحراف عن معيار العقلانية المتمثل في تشبث الفرد المتعصّب لأفكاره (**الدوسري، 2011، 31**).

- **علاقة الجمود الفكري بالتطرّف:**

الجمود مرادف للتطرّف في عدم القدرة على تقبّل أي معتقدات أو أفكار تختلف عن أفكار الفرد (**عبد المختار، 2004، 429**).

إنّ الفكر المتطرّف هو عبارة عن قناعات الجماعات أو الأفراد بامتلاك الصواب دون غرهم باستخدام أساليب متنوعة كالتهديد والعنف والإذعان وقبول الشروط والإملاءات لاتخاذ المواقف التي تتماشى مع عقيدتهم كما أكد بيومي (1993) أن هذه الخصائص المميّزة في الشخصية تدفع إلى أساليب متطرّفة في السلوك: كالتعصّب والتصلب والجمود الفكري (**البيومي، 1993، 07**).

وترى ليلى عبد الستار أن التطرّف ليس مجرد مجاوزة حد الاعتدال أو الخروج عن المألوف، وإنما هو مرتبط بالجمود الفكري والانغلاق الفكري، وهذا هو في الواقع جور الاتجاه العام الذي تتمحور حوله كل الجماعات المسماة بالمتطرّفة (**عبد الستار، 1992، 191**).

- **علاقة الجمود الفكري بالتسلطية:**

رأى روكيتش أن الجمود الفكري يماثل مفهوم التسلطية العامة التي ترادف مفهوم التمركز العرقي كما اعتبر روكيتش مقياس الجمود (د) مقياسا للتسلطية العامة، فالتسلط إحدى خصائص الجمود الفكري وذلك حسب مفهوم روكيتش بأنّ الجمود يشير إلى عدة خصائص، وهي طريقة منغلقة في التفكير ترتبط بأي إيديولوجية بصرف النظر عن مضمونها، ونظرة تسلطية في الحياة وعدم تحمّل الأشخاص الذين يختلفون أو يعارضون المعتقدات الخاصة بأصحابها وتسامح مع الأشخاص الذين يعتنقون معتقدات متشابهة (**عبد الله، 1997، 94**).

- **علاقة الجمود الفكري بأحادية الرؤية:**

لقد عرفت صفاء الأعسر (1964) الجمود الفكري في أطروحتها للماجستير بأنه" أسلوب الاستجابة في المواقف المختلفة الذي يؤدي إلى إتباع نمط لوكي واستجابي معيّن ومقاومة تغييره في المواقف التي تقتضي التغيير"، ويتفق ذبك التعريف في مجمله مع ما استعرضه قدري حفني (1972) من تعاريف للجمود الفكري في أطروحته للماجيستير أيضا.

ويختلف مفهوم الجمود الفكري وفقا لتلك التعاريف عن مفهوم أحادية الرؤية في أنّ المفهوم الأخير أقرب إلى الأساليب المعرفية منه إلى السمات الشخصية كما أنّ أحادية الرؤية تتضمن بعدين لا يتوافرا بالضرورة في مفهوم الجمود الفكري، وهما اطلاقية الحقيقة واستبعاد الآخر، ومن هنا يمكن القول بصفة مبدئية أن أحادي الرؤية يتسّم بالجمود الفكري، في حين أنّ الشخصية الجامدة لا تكون أحادية الرؤية بالضرورة. **(منصور، حفني، 1994، 07)**.

ترى –الباحثتان– أنه ورغم تفرّد كل مصطلح بخاصية تميّزه عن مصطلح الجمود الفكري إلاّ أن القاسم المشترك بينهم كمفاهيم يكمن في تلك العلاقة التبادلية فيما بينهم، فمثلا قد يندرج كل من التسلطية أو التعصب أو التطرّف أو أحادية الرؤية، أو التصلّب كأبعاد للجمود الفكري، في المقابل قد تتضمن إحدى تلك المصطلحات على بعد الجمود الفكري ومثال ذلك ما نجده في مقياس أحادية الرؤية، أو في مقياس التعصّب أو التطرّف، ... إلخ.

وفيما يلي نعرج على شرح وتفصيل سمات الأشخاص ذوي الجمود الفكري.

3. السّمات المميّزة للأشخاص ذوي الجمود الفكري:

لقد وصف "بيكون" (becon) الشخص ذو الجمود الفكري بأنه يشبه العنكبوت الذي يغزل نسيجه بدقّة ومهارة، ولكن النسيج تعزّزه المتانة ولا يستفيد منه أحد، وفيما يلي نستعرض بعض تلك الخصائص التي قمنا بجمعها بناء على ما جاء في مختلف المراجع:

1. الاستقلال بين نظم الاعتقادات لدى الفرد نفسه.
2. مقاومة تغيير الاعتقادات بحدّة في ضوء المعلومات الجديدة مع قوة الأدلة التي تساندها.
3. اللجوء إلى السلطة لتبرير صحة الاعتقادات القائمة **(إسماعيل، 2011، 37)**.
4. يؤمن بأن القوة هي العنصر الأساس في تغيير الواقع.
5. يعتقد أنّ التطور مرهون بالشخصيات الفذة **(عبد المختار، 2004، 429)**.
6. لديه اتجاه ضد الإبداع وتوليد الخيال وكل ما هو قائم على مرونة التفكير.
7. يميل إلى المعارف المحافظة للمعايير الاجتماعية ويتجاهل التغيّرات فيها.

8. يحاول النظر للأمور الجدلية على أساس ثنائي القطبية (الأسود– الأبيض)
9. يتجنّب التضارب بين الأفكار أو الحد من الاختلاف فيها (**Davies, 2005, 575**).
10. روح التزمّت تجعله منغلقا على معتقداته، حيث يؤمن بها إيمانا أعمى دون أن يقيم الدليل الكافي على ما يعتقده (**هويدى، 1979، 95**).
11. يتمسّك بمعتقداته القديمة حتى وإنْ ثبُت خطؤها (**البحيري، 1989، 236**).
12. تكوين معتقدات قوية مستندة إلى برهان غير كافي.
13. عدم احتمال الغموض (**بلال، عز الدّين، 2017، 123**).
14. التشدّد مع أصحاب المعتقدات المناهضة دون أدنى محاولة للتعرّف على تلك الأفكار والمعتقدات والتفكير فيها.
15. التسامح مع أصحاب المعتقدات المشابهة (**الشحات، 2012، 356**).
16. عدم الرغبة في اختيار البرهان الجديد بعد أن يتكوّن الراي فعلا.
17. إهمال الأشخاص المختلفين بمعتقداتهم عنهم (**الشهري، 2006، 293**).
18. يرفض الاستماع إلى مناقشات الطرف الآخر ليتبيّن منها الصواب والخطأ في الرأي، وإقفال المناقشات التي تتعارض مع أفكاره.
19. لا يحب التغيير في أنماط سلوكه بل أنه لا يحب التغيير حتى على مستوى أسرته والعالم الذي يحبط به (**صالح، 2019، 425**).
20. ويضيف الجبالي أن ذوي التفكير الجامد يتّسمون ب:
21. النظرة التسلطية المنغلقة في التفكير.
22. استخدام لغة المغالاة والقطعية.
23. ضعف حساسيتهم لمشاعر الآخرين.
24. الميل نحو المثالية والاعتقاد بقدرتهم على تقديم إجابات نهائية لجميع الأسئلة.
25. ظهور علامات الارتباك والتناقض والنظرة السوداوية لما يحيط بهم من أحداث (**الجبالي، 2003، 65**).

ترى الباحثتان أنّ ما يُلاحظ خلال سرد مختلف الخصائص المميّزة لذوي الجمود الفكري من مختلف المراجع التي تمّ الاطلاع عليها إجماع عام حول بعض الخصائص المميّزة لأصحاب الجمود الفكري ذلك بأنهم أشخاص: يقاومون التغيير بحدّة، ويميلون للتشبُّث بالرأي رغم ضعف أدلّته، يتشدّدون مع أصحاب المعتقدات المناهضة في المقابل يتسامحون مع أصحاب المعتقدات المتشابهة، يقبلون الرأي قبولا مطلقا أو يرفضونه رفضا مطلقا لا يملكون الرأي الوسط، لهم تفكير منغلق ورؤية أحادية.

4. العوامل المؤدية إلى الجمود الفكري:

قبل أن ندخل في سرد العوامل لابدّ من الإشارة إلى أنّ الانغلاق والجمود الفكري وعدم توفر المنهج النقدي والتفكيكي وعدم توفر النقد التحليلي الفلسفي عموما في مجالات كثيرة من حياتنا، أدى إلى تأخر الإبداع في كل أصناف المعرفة والعلم، ولذا يجب علينا أن ندرس ونعرف عوامل ذلك الجمود الفكري والمتمثلة فيما يلي:

1) افتقاد الوعي اللازم لمعايشة الحياة ومواكبتها.
2) عدم تحمل المسؤولية واللامبالاة لأنّ التفكير والتجدّد يفرضان على المتعلّم مسؤوليات متعدّدة خاصة عندما يواجه مجتمعا سيطرت عليه الكثير من الأفكار الجامدة.
3) الخوف من الجديد، وما يأتي من تطورات فالقديم يستأنس به المتعلّم ويعرف حدوده ومعانيه، أمّا الجديد فإنه يتطلّب طاقات فكرية واجتهادات، والسّعي في هذه الأمور يُرهق العقل الذي تعوّد على التراخي والكسل والأفكار الجاهزة.
4) الترف الفكري وهو يحدث عندما يعجز المتعلّم عن حل المشكلات التي يواجهها عن طريق العقل (الفكر) أو يخاف لظروف سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية أن يواجهها، لذلك نراه يلجأ للترف الفكري الذي يحوي الكثير من الضبابية والهروب من الواقع على عالم لا مسؤوليات فيه.
5) ضعف البصيرة بحقيقة الدين، وضيق الأفق في التفكير وخفة الموازين في العلم، ممّا يجعل المتعلّم يعتقد أنه حاز العم بمقوماته كلّها.
6) قلّة الخبرة في واقع الحياة والعلم بالتاريخ وسنن الله في خلقه، فتفهم الوقائع على غير حقيقتها، وتفسّر وفق أوهام وخيالات لا أساس لها.
7) العادات والتقاليد الموروثة من ملايين السنين.
8) حالة الاستبداد الثقافي والسياسي والتي حاصرت العقل وجمّدت حركته عن العمل والانتاج.
9) سيطرة الدراسات التقليدية في الأصول وتطبيقاتها في علوم الشريعة فقط على حساب بقية علوم الحياة الفردية والكونية على حد السواء.
10) الصراعات البينية الهشّة بين العلماء والفقهاء.
11) الإحساس الداخلي لدى البعض بالانهزام وتوقف الطموح (**مهدي وعيدان، 2016، 172**).

ترى – الباحثتان– أنّ هذه العوامل المؤدية للجمود الفكري وما ينتج عنها من عوائق لدى صاحب الفكر الجامد في تقبل الآخر، بل وحتى في تقبل العلوم والأفكار الجديدة تشكّل عقبة أمامه في مواكبة التطورات الراهنة في ظل هذه التغيّرات المتسارعة، فنجد أنّ هذا العنصر قد ركز على بعض العوامل الذاتية الخاصة بالشخص ذو التفكير الجامد في حدّ ذاته كقلة الوعي، وعدم تحمّل المسؤولية بالشكل

المطلوب، محدودية وضيق الأفق، وكذا على ضعف البصيرة، وفي المقابل أهملت تلك العوامل التي لها علاقة بمؤسسات التنشئة الاجتماعية كالأسرة والمدرسة وغيرهما.

5. النظريات المفسّرة للجمود الفكري:

جاءت العديد من النظريات النفسية بتصورات لتفسير الجمود الفكري كالنظرية التحليلية، والنظرية المعرفية إضافة للنظريات الاجتماعية وغيرها، محاولة بذلك تناول مكونات الجمود الفكري، وكيفية حدوثه، وآلية تأثيره، وسيتم عرض بعض من هذه النظريات تحت وجهات نظر مختلفة، حيث يمكن تصنيفها إلى اتجاهات كالآتي:

أولا: تفسير الجمود الفكري من وجهة نظر التحليلية النفسية (الدينامية النفسية):

يعتقد فرويد أن عقل الإنسان يتكون من ثلاث مستويات:

- المستوى الأول: الشعور ويحتوي على معلومات أو إدراك في لحظة زمنية محددة.
- المستوى الثاني: ما قبل الشعور وهي منطقة من العقل لا تكون موجودة عندما يولد الشخص لكنها تتطور مع استمرار تفاعل الفرد مع البيئة ويحتوي على مواد تحت سطح الوعي مباشرة يمكن استدعاؤها.
- المستوى الثالث: اللاشعور وهو جزء من حياة الفرد يختفي وراء الوعي ويعتبر مستودعا للمشاعر والأفكار المكبونة وهو يؤثر في أفكار الفرد وسلوكه (**رضا وعذاب، 2011، 23**).

ويشبه فرويد العقل بالجبل الجليدي العائم الذي يثرى الجزء الطافي الصغير منه ويكون معظمه مختفيا تحت سطح الماء، ويرى فرويد أن اللاشعور وهو الجزء الأعظم من العقل (الجزء المختفي تحت سطح الماء) وهو الذي يؤثر في السلوك ويرى أن اللاشعور يضم وأفكار وذكريات، ورغبات، ودوافع قد تكون معظمها غير مقبولة اجتماعيا، وحدد فرويد نوعين من التفكير هما:

- النوع الأوّل: العملية الثانوية للتفكير: وتكون قائمة على الواقع، والمنطق وخص هذا النوع (بالأنا).
- النوع الثاني: العملية الأولية للتفكير: وهي العملية التي لا تقوم على المنطق وخصّ هذا النوع (بالهو) وخصّ فرويد التفكير بأنه ناتج من العمليات العقلية اللاواعية، وإنها الأكثر تأثيرا في سلوك الفرد.

ويعتقد فرويد أن ذوي التفكير الجامد يستعملون آليات الدفاع النفسي كالإسقاط ليدافعوا عن (رغباتهم الدفينة ومشاعرهم غير اللائقة اجتماعيا).

وإنّ الجمود الفكري هو فشل الفرد عن تغيير وجهة نظره، والفرد الذي يتصف بالجمود الفكري تنقصه المرونة الفكرية ويرتكز على ثوابت ومسلمات لا تقبل النقاش لأنها محاطة بدلالات وجدانية ولاشعورية تجعل من كل نقاش فيها نقاشا عقيما لأنها لا تدخل في معنى حياته (**البدري،2010، 50**).

إنّ الكثير من الباحثين يعتقدون أيضا أن الجمود الفكري يرجع في أساسه إلى نظرية التحليل النفسي، من خلال مبدأ إجبار التكرار، والذي يعتبر الجمود أحد أوجهه، ومبدأ التكرار هو مبدأ أصيل في النفس يدفع المرء إلى تكرار السلوك حتى ولو أدى إلى سوء التوافق.

وظاهرة الجمود تعني استمرار الفرد في إصدار سلوك معيّن يتطلب تعديله أو تغيير هذا السلوك تحقيقا للتوافق، ونستنتج من ذلك أن أوجه التشابه بين مبدأ إجبار التكرار في نظرية التحليل النفسي هو الجمود الفكري يكمن في أن كليهما يشيران الى استمرار الفرد في اصدار سلوك معين يتطلب تعديل أو تغيير هذا السلوك تحقيقا للتوافق الشخصي (**القحطاني، 2008، 28**).

ويعتقد فرويد أن الجمود الفكري شكل من المثلية الجنسية أو الحب اللواطي المكبوت وإنها تصيب الرجل وتنشأ في مرحلة الطفولة إذ يشعر الطفل بمشاعر مثلية جنسية نحو والده فيقوم بدفعها إلى اللاشعور، وتبقى منه لتعاود الظهور في مرحلة الرشد عندما يواجه الرجل أزمة انفعالية، إذا تتقلب على شكوك تأخذ صيغة الآلية الدفاعية المتمثلة تحديدا بالإسقاط والتي يتم فيها غزو الرغبات والدوافع غير المقبولة إلى شخص آخر (**Rokeach, 1954, 34**).

وعليه فإن الجمود الفكري يستخدم كآلية دفاعية، ووسيلة للتعبير عن رغبا الفرد الدفينة غير المناسبة اجتماعيا، وبالتالي فهم يرتكزون إلى ثوابت لاشعورية غير قابلة للنقاش أو الدحض (**Millen,1981**).

إنّ تنظير فرويد لم يركّز مباشرة على قضايا الانفتاح والانغلاق الذهني، ومع ذلك فإن عمله تناول باغتصاب أنواعا معيّنة من الجمود الفكري مثل تجنب أنواع محددة من المعلومات تقود إلى انغلاقات غير مرغوبة مهدّدة للأنا (**الموسوي،2009، 32**).

من خلال ما جاءت به نظرية الدينامية النفسية لمحاولتها فهم ما يدور في أغوار النفس البشرية ترى

– الباحثتين– أنّ أصحاب الجمود الفكري يوظفون آليات نفسية كالكبت والإزاحة والإبدال وغيرها من الميكانيزمات التي تعدّ كحلول وسطية بين رغبات الهو الملحّة وبين ما يقتضيه الواقع من أمور مسموحة وأخرى غير مسموحة لجعل الأنا في حالة توازن ولتضمن سيرورة البنية النفسية بشكل سوي، فالجامد فكريا هو شخص قد وظّف ميكانيزم لاشعوري ليحافظ على ذاته أما الصراعات المهدّدة للأنا.

كما تظهر نظرية التحليل النفسي في منحنيين رئيسيين هما:

1) نظرية الشخصية التسلطية:

كانت نظرية الشخصية التسلطية (لأودورنو وآخرين) أكثر المحاولات طموحا وتأثيرا لفهم سيكولوجية الجمود الفكري، حيث أثار ظهور الفاشية في أوروبا خلال العشرينات والثلاثينات عددا من المحاولات لفهم سيكولوجية الفاشية، شملت هذه المحاولات في العادة وصفا لنمط الشخصية المؤهل للانجذاب إلى

الإيديولوجية الفاشية، وللانتماء إلى الحركات الفاشية فقد تأثر كل من أودورنو وسابقيه بنظرية التحليل النفسي بالإضافة للماركسية ويمكن النظر إلى هذه النظرية باعتبارها تربط بين أجزاء ظاهرة ذات أربع مستويات متباينة وهي التنشئة الصارمة والعقابية التي تتسبب في صراع دائم داخل الفرد وإلى ازدراء وعداء ضد سلطة الوالدين، وباتساع موقفه من السلطة بصورة عامة، يتم كبت إزاحة الخوف والحاجة للاستسلام للسلطة، تظهر هذه الديناميات النفسية على السطح في شكل أعراض من تسعة سمات متلازمة الظهور وهي: التقليدية– الخضوع التسلطي– العدوان التسلطي– معارضة التأمل الذاتي– التطيّر والأفكار النمطية– القوة والخشونة– التدميرية– الإسقاط– الجنس، هذه السمات التي تكون الشخصية التسلطية، وأخيرا تنعكس هذه السمات في صورة معتقدات اجتماعية واتجاهات، وسلوكيات تلاحظ غالبا في المعتقدات المضادة للديمقراطية (**دكت، 2000، 293**).

تستنتج – الباحثتين– من هذه النظرية أنّ الشخصية التسلطية تتشكل انطلاقا من كبت العداء نحو السلط الوالدية، ومن بين السمات التي تلازم ظهور هذه الشخصية هي التطيّر ونمطية الأفكار، والمقصود بهذه الأخيرة الأفكار ذات الطابع الجامد أين يتجسّد هذا الجمود الفكري على هيئة معتقدات اجتماعية لتظهر فيما بعد على شكل سلوكات متطرّفة تحمل شحنات عنيفة وعدوانية.

2) نظرية الإحباط/ العدوان (كبش الفداء):

يرى علماء النفس أن التعصّب (وليد الجمود الفكري) يؤدي وظيفة نفسية خاصة تتخلص من التنفيس عمّا يتفاعل في النفس من عدوان وكراهية وإحباط مكبوت وذلك عن طريق الإزاحة والإبدال دفاعا عن الذات وعمّن تحب، والتعصّب أمر مكروه اجتماعيا رغم أنه واقع في كل المجتمعات تقريبا وتختلف أسبابه ودوافعه من مجتمع لآخر، ومن جماعة لأخرى (**زهران، 2000، 219**).

حيث أنّ مدارس التحليل النفسي تؤكد على أنّ هناك الكثير من أفعالنا الذي يتحدد بالغرائز وخاصة الغريزة الجنسية، وعندما يحبط التعبير عن هذه الغرائز تُستثار الغريزة العدوانية، ثم يأتي بعد ذلك فرض الإحباط– العدوان ويتضمن أنه عندما يُعاق جهد الفرد نحو هدف معيّن تتحرّك الغريزة العدوانية التي تحرّك السلوك نحو تحطيم العوائق (**Rita. L. Atkinson.it Al, 1993, 438**).

ويرى البعض أن الجمود الفكري نوع من أنواع النرجسية (عشق الشخص لذاته) فمغالاة الأفراد في حبهم لأنفسهم أو إعجابهم بها وبكل ما يماثلها أو يلوذ بها، تجنح بهم إلى ضروب مختلفة من كره ومقت للأفراد الآخرين الذين يختلفون عنهم اختلافا واضحا (**أبو العلا، 1991، 39**).

وترى نظرية الإحباط أن الجمود الفكري هو إظهار أو تنفيس لعدوان مُزاح ناتج عن الإحباط، فعندما يُعاق الشخص عن تحقيق أهدافه، فإنه يمرّ بخبرة الإحباط (**خضر، 2000، 213**).

الذي يؤدي بالشعور إلى العدوان تجاه مصدر الإحباط، وفي كثير من الحالات قد يكون مستحيلا، أو غير مقبول اجتماعيا أن يظهر ذلك العدوان تجاه المصدر الأصلي (**Robert. S. Fefeldman,1989, 173**).

ممّا تمّ تناوله في نظرية الإحباط/ العدوان (كبش الفداء) يتضّح أن الشخص ذو الفكر الجامد إنّما هو شخص تعرّض لإحباط من سلطة خارجية، فيحاول هذا الأخير التخلص من ذلك الإحباط متجنبا مواجهة مصدر الإحباط عن طريق ميكانيزم إزاحة الكبت فيسلك بذلك الجمود الفكري كتنفيس له عن الإحباط الذي بداخله وعن العداء الذي يُكنُّه لمصدر الإحباط.

ثانيا: تفسير الجمود من وجهة النظر الفيسيولوجية:

- **نظرية كولد ستيني(k, Goldstein) :**

يعرّف كولد ستيني الجمود الفكري بأنه التشبث بنمط سلوكي معيّن للموقف الذي يُستخدم فيه، فالشخص الجامد لا يغّير سلوكه بما يقتضيه التغيّر الحادث في الموقف الخارجي.

ويتخذ كولد ستيني من ملاحظته للمرضى المصابين باضطراب في الجهاز العصبي يكون الجمود في السلوك صفة أساسية، ويفسّر ملاحظته هذه بأن الخلل العصبي يُحدث عزلا لجزء الجهاز العصبي المركزي، وهذه العزل هو السبب في الجمود ويرتبط العزل بنوعين من الجمود هما:

1) الجمود الأول:

يظهر في العجز عن الانتقال من نمط أو نظام معيّن إلى نمط أو نظام آخر، وهذا السلوك يظهر بصفة خاصة لدى المرضى المصابين بخلل في الجهاز العصبي، وفي هذه الحالة يستطيع المريض الانتقال من نمط إلى آخر طالما أن بينهما وحدة مشتركة تستثير سلوكا واحدا، ولكنه يعجز تماما على الانتقال من نمط إلى نمط آخر مختلف، فإذا واجه هذا الشخص موقفا جديدا يتطلب استجابة جديدة تختلف عن السابقة فإنه يتخذ إحدى الحالتين التاليتين:

- الاستمرار في النمط السلوكي السابق الذي اتخذه في المواقف السابقة، والذي لا يناسب الموقف الجديد.
- إذا كان الموقف الجديد يمثل موقفا جديدا للشخص ذو السلوك الجامد فإنه يعجز عن إصدار أي استجابة على الإطلاق، لذلك فالجمود الأولي يرتبط بموقف كلي وكامل وليس بالتفاصيل الجزئية.

2) الجمود الثانوي:

يرجع سببه إلى خلل أو عجز في النخاع الشوكي يؤدي بالمريض إلى العجز التام عن لوصول إلى المستوى التجريدي في سلوكه ويجعله مقيدا بالمستوى المادي المحسوس في تفكيره وسلوكه، فالمستوى التجريدي يتميّز بقدرة الفرد على عزل نفسه بالموقف، وتحليل الموقف إلى عناصر، ثم استخلاص العوالم المشتركة بين العناصر، وهذه العمليات لا تتم بالنسبة للسلوك الحسي، حيث يرتبط الفرد بين موقف معيّن

بالذات وبين الاستجابة المحددّة والخاصة به، ولا يستطيع أن يعزل نفسه أو يحلل الموقف، مما يسمح بإدراكه في إطار عام.

هذان الاتجاهان التجريدي والحسي يتناغمان في الشخصية السوية مما يجعلها قادرة على اختيار أحدهما تبعا للموقف، أما الشخصية التي تعاني اضطراب أو عجز عقلي أو عصبي فإنها تكون عاجزة تماما على المستوى التجريدي ومن ثمّ سلوكها يكون في المستوى الحسي، لذلك فالسلوك الجامد لا يظهر طالما الموقف لا يتطلب تغيير نمط سلوكي ثابت، لكن إذا تطلب الموقف ذلك فهنا يظهر السلوك الجامد **(مجيد،2008، 136)**.

إنّ تفسير الجمود الفكري من وجهة النظر الفيسيولوجية ومحاولة إعطاء تصور حول كيفية الإصابة بهذا الاضطراب المعرفي يؤكّد أنّ لهذا الأخير بعدا آخر غير البعد المعرفي الذي يفسّر ويوضّح كيفية تكوين هذا النظام انطلاقا من عيّنات إكلينيكية من ذوي الجمود الفكري.

ثالثا: تفسير الجمود من وجهة النظر الطوبولوجية:

استخدم ليفين مُصطلح الطوبولوجيا، والذي يحاول من خلاله أن يُترجم به معنى المجال النفسي، وهذه الأخيرة تُمثّل نهجًا نظريًا وتجريبيًا لدراسة سلوك الأفراد، فهي واحدة من أوضح الأمثلة التي تحاول أن تشرح السلوك في ضوء المجال الذي يحدث فيه؛ بحيث يعتبر هذا التوجه الأحداث والسلوك العقلي ما هي إلاّ نتيجة لربط قوى مماثلة لتلك التي تعمل في نفس المجال.

كما تفحص النظرية أنماط التفاعل بين الفرد وبين المجال الكلي أو البيئة، وظهر المفهوم لأول مرة في علم النفس من أصول النظرية الجشتالتية ذات المنظور الشمولي، وطوّرها ليفين، ويمكن التعبير عن نظرية المجال لليفين من خلال الصيغة التالية: $B= F(p,e)$، والتي تعني أن السلوك يُمثّل دالة على الشخص وبيئته.

- **نظرية ليفين K, Levin:**

من المفاهيم النفسية التي اهتم بها ليفين هو الجمود الطوبولوجي الذي يمثل التطرف في الاستجابة مظهر من مظاهره مشيرا إلى أن الشخصية بناء متمايز من النظم النفسية، وأن الجمود هو الذي يحدد العلاقة بين تلك النظم، وأن الجمود لا يحول دون الاتصال، ولكنه يؤثر ويجعله صعبا، وقسّم ليفين الجمود إلى قسمين روتينيين هما:(**القحطاني، 2077، 28**).

- **الجمود الطوبولوجي:**

فهو ليس مفهوما خاصا بالفرد أو السلوك ولكنه مفهوم ينصب أساسا في وصف بناء الشخصية، وهو عامل هام يؤثر في إدراك وتنظيم المجال النفسي بحيث يمكن أن تجعل الفرد مرتبطا ارتباطا شديدا بالموقف المحدد، وعاجزا عن مواجهة المواقف الجديدة.

- **الجمود السلوكي:**

فهو يرى بأنه يكون نتيجة لعدة عوامل منها، الجمود الطوبولوجي، ضعف التمايز بين النظم السيكولوجية المتخلفة في حيز الحياة للفرد (**مجيد، 2008، 139**).

ويتضّح ممّا سبق ذكره في نظرية ليفين أنّ الجمود الطوبولوجي والجمود السلوكي من المفاهيم الأساسية للنظرية الطوبولوجية في تفسيرها للجمود الفكري، ووفق ما جاءت به نستنتج أنّ الجمود الفكري يُعدُّ عائقا أمام التواصل مع الآخرين ومؤثرا في سيرورة العلاقة التي تحكم النظم النفسية للشخصية.

رابعا: تفسير الجمود من وجهة النظر الاجتماعية:

- **نظرية الصراع بين الجماعات:** وهي النظرية التي تركز اهتمامها كيف ومتى ينشأ الجمود الفكري في مجتمع معيّن أو ثقافة معيّنة أو جماعة معيّنة، نتيجة لأشكال الآراء المختلفة التي تنتج عن تفاعل هذه الجماعات، وهي تتمثل في:

- **نظرية الصراع الواقع بين الجماعات:**

تفترض هذه النظرية بأن الصراع الواقع بين الجماعات على المصالح من شأنه أن يستثير اتجاهات تعصبية متبادلة فيما بينها، فلكل جماعة مصالحها التي قد تتناقض مع مصالح الجماعات الأخرى، فكل جماعة تنظر إلى الأخرى على أنها تشكل تهديدا لها في تحقيق أهدافها ومصالحها خاصة إذا كانت تسعى إلى نفس الأهداف والمصالح، وعلى ذلك تنظر كل منهما إلى الأخرى بوصفها مصدرا للتهديد، وذلك يستثير تغيّرين داخل كل جماعة، التغيّر الأول: يتضمن عداء متزايدا اتجاه الجماعة الخارجية، والتغيّر الثاني: يتضمن تعاظم الولاء للجماعة الداخلية، والتآزر بين أعضائها ويسفر عن ذلك أن كل جماعة تضع الأخرى على مسافة منها، باعتبارها حائلا دون انجاز مصالحها، وبالتالي ظهور التعصب باتجاه بعضهم البعض (**طراونة، 2018، 113**).

وممّا سبق تستنتج – الباحثتان – أنّ الصراع القائم بين الجماعات ينتج عنه موقفين، الموقف الأول يتضمن العداء للجماعة الخارجية والموقف الثاني يتضمن الولاء والتعصّب للمجموعة الداخلية ومن هنا يمكن القول بأن هذين الموقفين كفيلين بأن يفرزا نوعا من التفكير الجامد والمتصلّب لدى أفراد الجماعات، لأنّ كل جماعة ستحاول التشبث بأفكارها ومعتقداتها مفنّدة بذلك رأي الجماعة المعارضة ومن هنا جاءت هذه النظرية لتسلّط الضوء على كيفية نشوء الجمود الفكري انطلاقا من الاختلافات القائمة بين الجماعات بنظرة مختلفة عن بقية النظريات الأخرى.

1)نظرية الحرمان النسبي:

الحرمان النسبي يعني التعارض بين توقعات الأفراد عن الأشياء، وبشروط الحياة التي يعتقدون أنهم يستحقونها، وبين قدرات بيئتهم الاجتماعية، أو هو التفاوت السلبي بين التوقع المشروع، والواقع الذي يؤدي إلى سيطرة الموقف الإحباطي على عدد كبير من الأفراد في المجتمع، وهو موقف يواجهون فيه عوائق مادية أو نفسية تحول دون حصولهم على قيم معيّنة أو احتفاظهم بها، ومع وعيهم بالقوى الكامنة خلف التدخل والإعاقة، الأمر الذي يدفعهم إلى اللجوء إلى العنف لتجاوز هذا الموقف وهكذا تبرز النظرية عندما تتفاعل الأوضاع الاجتماعية مع العوامل النفسية في نشأة الجمود الفكري (الجزار، **2005، 55**).

وفق ما جاء في هذه النظرية ترى – الباحثتان – أن الجمود الفكري قد ينشأ من تصادم ما يحمله الفرد من دوافع نحو تحقيقها وما يواجهه من ظروف محبطة من العالم الخارجي، فالأفراد يعبّرون عن أفكارهم الجامدة في مواجهتهم العنيفة لتحقيق ما يسعون إليه في ظل تلك الظروف الخارجية القاهرة، فيأخذ الجمود الفكري شكلا آخرا على مستوى سلوكهم هذا كله بغية تجاوز تلك العوائق المعنوية منها والمادية أيضا.

خامسا: تفسير الجمود الفكري وفق نظريات التعلم:

تعالج نظريات التعلم المختلفة الجمود الفكري على أساس أنه اتجاه يتم تعلمه واكتسابه بنفس الطريق التي تكتسب بها سائر الاتجاهات والقيم النفسية الاجتماعية، حيث يتم تناقله بين الأشخاص كجزء من المحصّلة الكبرى لمعايير الثقافة، والجمود الفكري يعدّ بمثابة "معيار" في ثقافة الشخص يتم اكتسابه من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، ويكتسب الأشخاص الجمود الفكري مثلما يكتسبون الاتجاهات والاستعدادات السلوكية الأخرى، من خلال ثلاث قنوات أساسية لعملية التنشئة الاجتماعية هي: الوالدين، والمدرسّون، والأقران (**عبد الله،1989، 137**).

وتتمثل هذه النظرية في منحنيين رئيسين:

1)نظرية التعلم الاجتماعي:

وهو المنحى الذي يذهب إليه باحثون مثل" باندورا" و"والترز" وغيرهما، ممّا يؤكدون على أنّ التعلّم يحدث من خلال نموذج اجتماعي، ومن خلال المحاكاة، أو التعلّم من خلال العبرة، وهو يتم من خلال تدعيم ذاتي بدل من التدعيم الخارجي، فالأطفال يميلون غالبا، إلى محاكاة أشكال العنف المختلفة التي يشاهدونها من خلال وسائل التخاطب الجماهيري العديدة، وما يمكن أن تنطوي عليه المادة الإعلامية من مشاعر كراهية أو موت لبعض الأشخاص أو الجمعات، فالأطفال الذين يتوحدون بالراشدين يكونون عرضة لاستدماج أشكال الجمود الفكري التي توجد لدى الراشدين، وبوجه خاص الوالدين والمدرسين، لأن ذلك يمثل بالنسبة لهم دعما للأشكال المرغوبة للسلوك– ويميل الأطفال– دون تدعيم خارجي– إلى اكتساب

أشكال الجمود الفكري السائدة حولهم في بيئتهم الاجتماعية من خلال نماذج ذات التأثير الفعّال(**Stephan & Rosfield,1978, 36**).

وترى هذه النظرية أنّ الأفراد يكتسبون الاتجاهات السلبية نحو الجماعات بسبب سماعهم لوجهات نظر سلبية من قبل الأشخاص المهمين في حياتهم تتعلق بهذه الجماعات، أو نتيجة مكافئة هؤلاء الأشخاص للأفراد عند تصريحهم بوجهات نظر سلبية عن هذه الجماعات، ويؤكدون على أنّ التعلّم يحدث من خلال نموذج اجتماعي (**Benjamin B. Lahey,1995, 407**).

2)نظرية التشريط الكلاسيكي والتشريط الفعّال:

إنّ كل من التشريط الكلاسيكي والفعاّل لهما دور هام في اكتساب الجمود الفكري من خلال عمليات التدعيم والترابط المختلفة، فالشخص" يُكافأ" أو "يُعاقب" لاعتناقه اتجاه معيّن، فتوقع الشخص "للمكافأة" إذا ما أصدر سلوكا يعكس اتجاها تؤيّده الجماعة التي ينتمي إليها نحو جماعة أخرى، يؤدي به إلى تكرار إصداره، كما أنّ توفعه" للعقاب" إذا ما أصدر سلوكا يتنافى مع ما تعتنقه جماعته من قيّم ومعايير تؤدي به إلى تجنب إصدار هذا السلوك، وهناك أيضا طرائق أكثر دقة ومهارة يمكن عن طريقها نقل أشكال الجمود الفكري بين الأشخاص، فنحن ربما نتعلّم مضمون" وجهات النظر الضمنية" الخاصة بالآخرين من خلال كشفها في المواقف التي تعبّر عنها، وبناء على هذه الأسس النظرية يتوقع إمكان اكتساب أي شكل من أشكال الجمود الفكري من مختلف أساليب التعلم (**عبد الله، 1997، 144**).

وفق ما جاء في هذه النظرية ترى – الباحثتان– أن الجمود الفكري مُكتسَب ومُتعلَّم مثله مثل بقية القيم والمعايير المتعلّمَة عن طريق قنوات التنشئة الاجتماعية المتمثلة بالوالدين أولا ثمّ الأسرة لتليها المدرسة وجماعة الرفاق، ووفق هذا المنظور نستنتج وجوب توفر الوعي الكافي لدى القائمين على هذه المؤسسات لتجنّب التعامل ببعض الطرق والأساليب التي قد تحمل في مضمونها شكلا من أشكال الجمود الفكري.

سادسا: تفسير الجمود الفكري من وجهة النظر المعرفية السلوكية:

يعدّ نموذج كولبي من بين التوجهات المعرفية السلوكية ذات الصلة بوجهة النظر النفسية الدينامية من حيث تأكيده على الآليات الدفاعية، فقد افترض هذا النموذج أنّ الجمود الفكري في الواقع مجموعة من الاستراتيجيات المبنية لغرض الدفاع ضد مشاعر الخجل والإحراج، ذلك أن الأفراد هم في الواقع يشعرون بالضعف أو عدم القدرة على تحمّل المستويات العالية من الإذلال والخجل، وبسبب اعتقاد قوي يحملونه بداخلهم بأنهم غير أكفّاء وتافهين والافتراض الأساسي لهذا المنظور هو أن حياة أصحاب الجمود الفكري ممثّلة في الفشل في المواقف الحياتية المهمّة وأنها ناتجة في الغالب عن التصلب والعزلة الاجتماعية، ومُتأتية من عدم قدرتهم على فهم الكيفية التي تجعل فيها الآخرين بعيدين أو غرباء عنهم، وإنّ حساسيتهم المفرطة إزاء النقد والعزلة الاجتماعية تبرر لهم خوفهم من التقدير السلبي لذواتهم والتي يرى فيها كولبي أنها الأساس في الاستراتيجية المعرفية لدى أصحاب الجمود الفكري (**الجنابي، 2010، 57**).

وهناك توجه آخر في المنظور نفسه إذ يشير كاميرون (1963) إلى دور فشل الشخص وعزاه إلى مرحلة الطفولة وأساليب التنشئة الأسرية، وأنّ أصحاب الجمود الفكري كانوا في طفولتهم يوصفون بأنهم (انعزاليون، شرانيون، شّكاكون، غيورون) وأنهم لا يلعبون مع الأطفال الآخرين، ولم يحصلوا في تنشئتهم الأسرية على الدفء والعطف والعلاقات الاجتماعية وأن تاريخهم الأسري قد أشار إلى أنه كان يتصف بسيطرة أحد الوالدين أو كلاهما وسوء المعاملة ونقص في الحب ينتج عنهما نقص في الثقة، كما أنّ التفاعل المبكر للطفل مع والديه وإن كان مصدرا رئيسا لتدنى إحترام الذات وإنه ينمو ويتشكل لديه إحساس بأنه غير مرغوب من قبل الآخرين، الذين يُذكّرونه بوالديه المسيطرين واللذان كانا يضعاني له أهدافا يراها غير معقولة، ويطالبانه بالكثير ويُجبرانه في آرائهم المتقلبة وأنه بسبب هذه التنشئة في طفولته فإنه يتعرّض في رشده إلى الفشل الاجتماعي الذي يؤدي إلى خفض في مستوى احترامه لذاته والعزلة الاجتماعية وعدم الثقة (**خليل، 2006، 61**).

وقد أشار ليمرت (1962) أنّ بعض المنظّرين قد ركزوا على مرحلة لاحقة يقولون أنّه ينشأ فيها نظام الجمود الفكري الثابت، وهم يتصفون بالتصلب والشك والشعور بأهمية الذات ولذلك من المحتمل أن يضعوا أنفسهم بدائرة مغلقة وفي هذا الصدد أشار كاميرون إلى أن الجامد فكريا يسلك سلوك خاص به لا يسمع إلاّ نفسه ولا يرى غيره ولا يتقبل الرأي الآخر، وليس هذا بسبب عدم الكفاية الشخصية وإنما بسبب صاحب الجمود الفكري بأنه منبوذ من قبل الآخرين (**الربيعي، 2008، 31**).

من خلال النماذج التفسيرية الثلاث لكل من كولبي وكاميرون وليميرت يتضّح –للباحثتين– أنّ الاتجاه نحو الجمود الفكري يكون من مرحلة الطفولة وهذا ما أكّد عليه كل من كولبي وكاميرون، حيث يشيران بأن الجمود الفكري ما هو إلاّ استراتيجية ووظيفة نفسية تعمل ضد مشاعر الإحراج والخجل والفشل في المواقف الحياتية، أمّا ليميرت وغيره فيركّزون على مراحل لاحقة في نشأة نظام الجمود الفكري الثابت، فالجامد فكريا هو شخص لا يقبل الرأي الآخر بسبب انخفاض تقديره لذاته وأنّه شخص منبوذ من قبل الآخرين.

سابعا: تفسير الجمود الفكري من وجهة النظر المعرفية:

وتقوم هذه النظرية على أساس مفهوم الجمود الفكري في علاقته بمفهوم تفتح الذهن ومرونته، وتمتد أنساق المعتقدات هذه عبر متصل ثنائي القطب يقع الأفراد منغلقو الذهن في أحد قطبيه والأفراد منفتحو الذهن في القطب الأخر، وبين هاتين الفئتين المتطرفتين يقع مختلف الأفراد على هذا المتصل الذي يمكن قياسه بدقة، ويري روكيتش (1960) أن هناك ثلاث جوانب هامة ينبغي وضعها فالحسبان عند تناول هذه النظرية هي : المعرفة والإيديولوجية والانفعالية للفرد، وأن هذه الجوانب على علاقة ببعضها البعض، وتستخدم بالتبادل على أساس افتراض أن أي انفعال له مظهر معرفي متطابق معه وان أية معرفة لها مظهر انفعالي متطابق معها (**قارة، 2006، 32**).

ويستخدم روكيتش (1960) مصطلح المعتقد للدلالة على التنظيم المعرفي الذي يشتمل على التوقعات والتوجهات اللفظية وغير اللفظية المضمرة والصريحة، إذ يرى أن كل فرد لديه عدد من المعتقدات التي لا يمكن حصرها والتي يمكن الاستدلال عليها من سلوكه، وهفوات لسانه، ومن أفعاله القهرية، وحركاته التعبيرية، وكل توقع لأداء فعل يعدّ معتقدا، والتوقع هو المحدّد والموجه لذلك الفعل، وأنّ ليس كل ما يقوله الفرد معبّرا عن معتقداته فقد يخدعنا بقوله متعمدا أو يكون في قوله تبريرا، لذا يجب علينا أن نستدل على ما يؤمن به الفرد فعلا من خلال جميع أقواله وأفعاله (**Rokeach, 1960, 3**).

والانفتاح والانغلاق سمتان يكتسبهما الفرد تدريجيا من التربية والتنشئة الاجتماعية، إذ تسهم العائلة والمدرسة والمجتمع في زرع بذور هذه المعتقدات، فالتربية تستعمل أسلوب التسامح والأخذ والعطاء، وبذلك تنشئ أفرادا يتسمون بالانفتاح، والتربية القاسية المبنية على فرض الرأي يتسم أفرادها بالانغلاق الفكري، وبين هذين الطرفين النقيضين توجد درجات متفاوتة من الانغلاق والانفتاح (**مهدي، 2002، 35**).

وبناء على هذه النظرية يمكن القول: أن ذوي العقول المنفتحة أي غير الدوجماتيين هم الذين يقبلون التخلي عن بعض معتقداتهم إذا ما اقتنعوا بخطئها، ويقبلون الأفكار والمعتقدات الجديدة إذا ما ساندتها أدلة قوية، أما الأفراد ذوي العقول المغلقة أي الدوجماتيين فهم: الذين يرفضون الأفكار الجديدة مع قوة الأدلة التي تساندها ويتمسكون بمعتقداتهم القديمة حتى وإن ثبت خطؤها، فالفرد يعمل ويتصرّف تبعا لأفكاره، وأعماله موجهة بفكرة واعتقاداته وتوقعاته، ومن ثم يتوقف نجاحه على مدى انفتاحه أو انغلاقه العقلي، ويمكن أن يؤثر هذا الانفتاح أو الانغلاق في تفكيره (**البحيري، 1989، 236**).

وقد ميّز روكيتش (2015) بين نمطين من التفكير، وهما:

1. نمط تفكير منفتح: وفيه يكون أسلوب التفكير ناميا متطورا يهتم الفرد بمعرفة أفكار الأفراد ومعتقداتهم، كما أنّ لديه القدرة على تغيير أفكاره بنفسه إذا ثبت أنها خاطئة.
2. نمط تفكير منغلق: وفيه يكون أسلوب التفكير جامدا ثابتا نسبيا مقاوما للتغيير، لا يتحمّل الغموض أو اللبس، ولا يستطيع تقبل أفكاره غيره أو يتفهمها، وتتميّز استجاباته إما بالقبول المطلق أو الرفض المطلق للأفكار أو الأشخاص دون تمحيص أو فحص (**Rokeach, 2015, 4**).

وتشتمل النظرية على مفاهيم تتمثل فيما يلي:

- **المعتقد:** تعد نظرية (روكيتش) محاولة لفهم طبيعة الاعتقاد بصرف النظر على ما يعتقد الفرد ولهذا أكّد روكيتش أنه عند بيان حالة الانفتاح أو الجمود النسبي للعقل ألاّ نسأل: ما تعتقد؟ ولكن يجب أن نسأل: كيف تعتقد؟ فالفرد لا يوصف بأنه جامد فكريا على أساس إيمانه بمجموعة معيّنة من المعتقدات وإنما على أساس أسلوبه في التعامل مع هذه المعتقدات، أي هل يتم تناول المعتقدات بعقلية أو نظام عقلي منفتح؟ أو يتم تناولها بعقلية أو نظام عقلي منغلق؟ (**الشهري،2006، 2**).

يختلف المختصون في المجال الانفعالي بشأن معنى الاعتقادات ويتركز هذا الاختلاف حول التفريق بينهما وبين مصطلح آخر قريب الشبه بها وهو الاتجاهات، فيميز بعض المختصين والباحثين كأمثال (Ajzen & Fishbein,1980) و(Shrigleyi,1983) بين الاعتقادات والاتجاهات، ويرون أن الخبرة تتضمن جانبا عاطفيا أو تقويميا، بينما تخلو الاعتقادات من هذا الجانب حيث تشتمل على جانب واحد فقط وهو الجانب المعرفي فالاعتقادات لدى الفرد هي من المعلومات الخاصة بموضوع معيّن، هذه المعلومات قد تكون على هيئة حقائق أو قد تعبّر عن آراء الفرد كما يكون لها تضمينات موجبة أو سالبة نحو الهدف من المعلومات.

أما روكيتش فقد عرّف المعتقد بأنه كل توقع أو حالة ضمنية أو أنه استعداد مسبق للعقل مشيرا إلى أنه إلى جانب المعتقدات الحقيقية للفرد نستدل عليها ممّا يقول أو يفعله كما أن المعتقد يعني الفكرة التي يعتنقها الفرد ويسلم بصحتها، وهكذا فإن المعتقدات تجعل الفرد يتخذ أساليب سلوكية معيّنة حول موضوع تلك المعتقدات، وهذه الأساليب تدفع الفرد إلى أن يتّخذ مواقف معيّنة ذات شحنات إيجابية أو سلبية يعبّر عنها إما باللفظ أو عن طريق ممارسة السلوك الذي يكشف عن وجود معتقدات معينة لذلك يمكن قياس المعتقدات طالما أنها تعبّر عن حالة مميّزة من السلوك (**الجنابي، 2010، 59**).

- **النسق:** إذا كان النسق يعني مجموعة العلاقات المنتظمة والمستقرة بين أجزاء أو عناصر وهذه العناصر تعمل لكي تؤدي وظيفة محدودة، فالمعتقدات تنظّم عادة في أنساق تتصل بموضوعات مثل الدين والسياسة ومكونات إيديولوجية الفرد (**عبد السجاد، عبد الجليل، 2018، 54**).
- **النسق النفسي والنسق المنطقي:** لقد ميّز روكيتش بين النسق المنطقي والنسق النفسي بالآتي:

✓ **النسق المنطقي:** يتمثل في أنّ الجزء مرتبط أو متصّل داخليا مع الأجزاء الأخرى طبقا لقواعد المنطق في النسق، أي أنّ المنطق الموضوعي ترتبط منه أجزاء النسق داخليا وفق لقواعد موضوعية.

✓ **النسق النفسي:** يربط أجزاء النسق داخليا وقفا لقواعد ذاتية أو سيكولوجية وفي هذا المنطق النفسي الذاتي يمكن أن يكون أ لا يساوي ج لذا كان القول بالتساوي يهدد البنية النفسية والاجتماعية للفرد.

ويمكننا التمييز بين ثلاثة أبعاد رئيسة للتكوين المعرفي من وجهة نظر روكيتش هي:

- **بعد المعتقدات – واللامعتقدات:**

يتم تنظيم معتقدات الفرد في جزأين متداخلين يعتمد كل منهما على الآخر هما نظام المعتقدات ونظام اللامعتقدات، ويتكون نظام اللامعتقدات من العديد من الأنظمة الفرعية التي تختلف في درجة تشابهها مع نظام المعتقدات ومن المتوقع ان يكون تقبل الأنظمة الفرعية للامعتقدات الشبيهة بنظام المعتقدات أكبر من تقبل تلك التي تكون بعيدة الشبه بنظام المعتقدات وعلى سبيل المثال فإن الناس ذوي المعتقدات المختلفة

عادة ما يتعاونون معا، وذلك كما في الحكومات الائتلافية التي تتكون أكثر من حزب و الزيجات من الأديان والمذاهب المختلفة.

ومن المتوقع أن يكون النجاح أكثر إذا كان التشابه بين أنظمة المعتقدات أكثر، وبالمثل إذا افترضنا أن هناك فردا قام بتغيير نظام معتقداته إلى نظام آخر، فإنه في الغالب سوف يغيّره إلى نظام أكثر مشابهة بنظامه الحالي (**القللي، 2012، 35**).

- **البعد المركزي– والهامشي:**

إن فهم الأسس الوظيفية والديناميكية لأنظمة المعتقدات– واللامعتقدات يوجب النظر إلى محتوى المنطقة المركزية والذي يشتمل على" المعتقدات الأولية"، فالمهم هنا هو المحتوى أكثر من البناء، كما أنّ من المهم معرفة المحتوى الخاص لهذه المعتقدات الأولية والمتعلقة بالعالم الفيزيقي والاجتماعي، حيث يحتوي الأخير على مفهوم الفرد وللآخرين.

وعلى ذلك فإن المعتقد الذي يؤمن به فرد ما، ويؤمن بأنّ كل الآخرين يعتنقونه، يعدّ معتقدا أوليا، هذه هي الصورة الأولى من هذه المعتقدات، وعلى سبيل المثال فأنا اعتقد أنّ هذا الشيء الذي أكتب به هو قلم، وأعرف أنّ إسمي هو كذا، وبالإضافة إلى ذلك فإنني اعتقد أيضا أن كل الأفراد الآخرين في وضع يسمح لهم بمعرفة ذلك وأنهم يتفقون معي في المعتقدات السابقة، وذلك باستثناء الغرباء و الأطفال حديثي الولادة، هؤلاء الأفراد– أعني من يتفقون معي في المعتقدات– يعدّون مراجع خارجية أو سلطات بهذه المعتقدات، وفي هذه الحالة يمكن اعتبار المعتقد أوليا (**عيدان، 2019، 602**).

- **البعد الخاص بالمنظور الزمني:**

ويمثل معتقدات الفرد عن الماضي والحاضر والمستقبل، والطريقة التي يربط فيها كل زمن مع الزمن الآخر، وأنّ الامتداد الزمني قد يضيق أو يتسع بحسب إدراك الفرد لهذا الضيق والاتساع فالامتداد الزمني المتسع هو الامتداد الذي تمثل فيه المعتقدات عن الماضي، والحاضر، والمستقبل، عندما يدرك الفرد اتصال هذه الأزمان بعضها ببعض وأماّ الامتداد الضيق هو النظام الذي يؤكد فيه الفرد على حقبة زمنية معينة يتشبث بها ويقف عندها دون أن يربطها بالامتداد الزمني الآخر أو من دون تقدير لقيمة الاتصال والعلاقات الموجودة فيما بينها ومن ذلك فإنّ الأفراد الذين لديهم التفات تام للماضي واتجاه نحوه أو إلى الحاضر أو المستقبل يمكن أن نعدّهم متساوين من حيث امتدادهم في الضيق الزمني والفرد الذي لديه اتساع في الامتداد الزمني تكون معتقداته وتوقعاته عن المستقبل واقعية وعلى أساس الوعي والدراية على الماضي و الحاضر (**عليان، 2014، 35**).

عندما تناول روكيتش نظريته لتفسير وفهم الدوجماتية في كتابه الانغلاق والانفتاح أقرّ بأنّ الجمود الفكري يميل إلى قطب الانغلاق الفكري، وأنّ أصحاب هذا الاضطراب لهم ميزات خاصة كالعدائية التي يُكنّونها تجاه أصحاب المعتقدات المناهضة، إضافة لتفكيرهم المتصلّب والمتشدّد لما يحملونه من معتقدات وآراء، ويبتعدون كل البعد عن المرونة الفكرية وعن قطب الانفتاح الفكري.

6. طرق خفض الجمود الفكري:

يرى جون دكت أنّ خفض الجمود الفكري والتعصّب عن طريق:

1) البناء الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية: يتم ذلك من خلال الاستبعاد الكامل لكل أنواع الدعم القانوني والمؤسس لهذا التمييز كذلك من المهم خلق الظروف التي يمكن من خلالها إجراء عملية تطوير والتي تشمل تشجيع وتأييد القوانين والإجراءات المضادة، للتمييز العنصري، ومن الخطوات الأخرى وضع برامج لكسر الدوائر المترابطة من استبعاد للأقليات وهناك عامل آخر مهم جدا هو التنظيم السياسي والضغوط للتغيّر والتي تقوم بها الأقلية ذاتها والعوامل السياسية هامّة دائما في تلطيف أو تخفيف العداء بين الجماعات.
2) عملية التأثير الاجتماعي: هناك أنواع من التدخلات وهي كالتالي:

- وسائل الإعلام: يرى ليفين أنّ البرامج التي توضح أعباء الجمود الفكري والتمييز على جماعة الأغلبية تكون ذات فعالية في تحسين الاتجاهات بين الجماعات.
- التعليم والنظام التعليمي: فالتعليم له دور في تخفيض الجمود الفكري، وتنمية التسامح وذلك بوضوح السياسات والمناهج المتعدّدة للثقافات.
- جو العمل وهو المجال الذي يلي التعليم بالأهمّية، حيث يكون الاتصال بين الأفراد من جماعات مختلفة شائعا ويمكن لتنظيم العمل ترتيب هذا الاتصال وتوجيهه وذلك لتسهيل ظهور الاتجاهات الإيجابية بين الجماعات.
- الاتجاهات الفردية والتهيؤ الشخصي: وذلك من خلال تقديم برامج ذات طابع معرفي في شكل مواعظ تلقين صريح وذلك من خلال: المحاضرة، الفيلم، المناقشة، والقرارات الحرّة، وهناك اتجاه لاستخدام ورش العمل التي تجمع أفراد من جماعات مختلفة، ويتم تدريبهم على تكوين العلاقات الإنسانية أو التدريب على زيادة الحساسية، وذلك في جماعات ذات تفاعل صغير **(دكت، 2000، 353)**.

ويوضح معتز عبد الله أهم الطرق والبرامج لخفض الجمود الفكري:

1) الدعاية: لمواجهة الجمود الفكري من خلال وسائل التخاطب الجماهيري، يمكن أن يكون من خلال أساليب الدعاية (متمثلة في محاولات الإقناع أو الاستمالة التي تتمّ عن طريق وسائل التخاطب الجماهيري مثل التلفاز والمذياع وغيرها.... إلخ).
2) الاتصال المباشر بين الجماعات: ويمثل هذا الأخير العرقية المختلفة أحد الأمور الهامة لمواجهة الاتجاهات التعصبية، ومحاولة تقليلها أو خفضها أو الوقاية منها، ويقوم الغرض الأساسي هنا في ضوء الاعتقاد بأنّ الاتصال المباشر والفعّال بين الجماعات يساهم في تخفيف حدّة القوالب النمطية والاعتقادات الخاطئة والعمل على تغييرها، وأنّ التقارب والتفاعل يزيدان من المودّة والمحبّة كما يحدث عادة في ظروف الحياة الطبيعية.

3) البرامج التربوية: يمكن القول أنّ التعليم مصبوغا ببرامج الاتصال والدعاية التي من شأنها أن تؤدي على خفض الجمود الفكري وتقليل التمييز بصورة ملموسة وهناك نوعان أساسيان من البرامج التربوية التي يمكن استخدمها لمواجهة ذلك والعمل على تقليلها، الأول: عام ويشمل العديد من أساليب التدريب التقليدية، وما يحيط بها من متغيّرات عديدة، والثاني نوعي ويشمل بعض البرامج المحدّدة التي يهف كل منها إلى الوفاء بغرض دون غيره.

4) النصح والإرشاد: في هذا الأسلوب يتم اللجوء إلى أفضل ما في نفوس الأشخاص من أجل تنشيط بعض اعتقاداتهم القيّمة الإيجابية ومشاعرهم الوحدانية الطيّبة، وذلك حتى يتقبلوا تغيير سلوكهم التمييزي السلبي، وطرائق استجاباتهم في تفاعلهم مع الجماعات الأخرى التي تُفشل أهدافا لتعصبهم.

5) العلاج النفسي للأشخاص ذوي الجمود الفكري: إذا اتسم الجمود الفكري والتمييز ببعض وجود مظاهر القلق والتوتر وعدم الاستقرار الانفعالي أو عدم اتزان أساسي في الشخصية فإن البرامج المثمرة يجب أن تهتمّ بالعلاج النفسي المباشر للاضطرابات الانفعالية التي يعاني منها الأشخاص ذوي الجمود الفكري.

6) الوقاية من خلال عملية التنشئة الاجتماعية: فهمنا للعملية التنشئة الاجتماعية بكل معانيها المختلفة يتيح الفرصة بمعرفة السبب في تغيير الأشخاص لمواقفهم من الموضوعات المختلفة، ويمكن الوقاية منها إذا سارت عملية التنشئة الاجتماعية في مسارها الصحيح السوي المتسامح، وذلك من خلال قنواتها أو عناصرها الأساسية، وخاصة الأب والأقران والمدرسين فإننا نتوقع أن تنخفض التحيزات الى أقل قدر ممكن، وتقل حدود القوالب النمطية وتتناقض مشاعر الكراهية الى أدنى حد (**عبد الله، 1989، 278**).

أمّا بلقيس ومرعي يريا أنّ طريقة التخفيف من الجمود الفكري ومقاومته يتم من خلال:

1) نشر المعلومات الصحيحة وإعطاء البيانات الموضوعية عن الأفراد والجماعات العنصرية، خاصة في مجال علم الاجتماع وعلم الإنسان...إلخ.
2) نشر المبادئ الديمقراطية الصحيحة والقيم الإنسانية ومبادئ التسامح الاجتماعي.
3) بث روح التعاطف بين أفراد المجتمع عن طريق التربية التقدمية والتنشئة الاجتماعية السليمة.
4) إشراك الفرد في عضوية جماعة ليس فيها جمودا فكريا.
5) القضاء على أسبابه.
6) إظهار عيوبه ومظاهره النفسية بالنسبة للأشخاص أنفسهم (**مرعي، 1982، 309**).

من خلال سرد عناصر من هذا العنوان ترى –الباحثتين– أنّ استهداف هذه الأساليب والإرشادات لكسر وخفض الجمود الفكري تمسّ تلك النقاط الحساسة التي يرتكز عليها تكوين وتطوّر نظام الجمود الفكري لدى الأفراد فتنوع تناول الأخذ بتلك الأساليب النفسية والتربوية، والإعلامية، والسياسية، وغيرها من شأنها أن تدرّ على من يعانون من هذا النوع من الاضطراب المعرفي بالنفع والاستفادة لأنها ألمّت بمعظم الجوانب التي تحيط بالفرد سواء الذاتية أو الموضوعية.

خلاصة الفصل:

لقد تمّ التطرّق في هذا الفصل إلى مفهوم الجمود الفكري ومحاولة بلورة كيفية انتقال هذا الأخير من ميدان الفلسفة إلى ميدان علم النفس أين أخذ المفهوم بُعدا اصطلاحيا أكثر دقّة، ليتجاوز بذلك إلى تحديده كمصطلح يتفرّد عن بقية المفاهيم التي ترتبط معه بشكل وثيق جدا والتي منها ما ذُكر سالفا كالتسلطية، والتعصّب، والتصلّب، وأحادية الرؤية وغيرها من المفاهيم الأخرى، كما تمّ ذكر عنصر السمات المميّزة لذوي الجمود الفكري هذا العنصر الذي قرّب لنا التصور الذهني الذي يكون عليه الشخص الجامد فكريا وكيف يكون في تعامله مع ذاته ومع اتصاله بالآخرين، بل وحتى كيفية تكوين ونشأة هذا النوع من الاضطرابات التي تمس صيغ التفكير وهذا ما بدا جليا في عنصر النظريات المفسّرة للجمود الفكري، أين تمّ محاولة جمع أكبر عدد منها والاطلاع عليها بإسهاب بغية فهم تعدّد الزوايا التي نظرت إلى هذا المفهوم وما هذا التعدّد إلاّ ليعكس أو يُبرز مدى أهمية موضوع الجمود الفكري وكيف قد يتطور من الناحية المعرفية إلى الاستجابة السلوكية ليأخذ أشكال التعصّب بل وحتى التطرّف، وقد جاء عنصر العوامل المؤدية للجمود الفكري كتوطئة لما قد يجعل من الشخصية مهدّدة للإصابة بهذا النوع من الاضطرابات المعرفية، ولعلّ آخر عنصر جاء في هذا الفصل وهو طرق كسر و خفض الجمود الفكري قد استوفى معظم الجوانب التي يرتكز عليها هذا الأخير في تكوينه بل وحتى في تطوّره على مستوى شخصية الأفراد.

الفصل الرابع:

التنظيم الذاتي

تمهيد.

1. تعريف التنظيم الذاتي.
2. الصّفات المُميّزة للأشخاص ذوي التنظيم الذّاتي.
3. مجالات التنظيم الذّاتي.
4. إستراتيجيات التنظيم الذّاتي.
5. النماذج المُفسّرة للتنظيم الذّاتي.
6. علاقة الفشل في التنظيم الذّاتي بالاتجاه نحو سلوك إيذاء الذّات العمدي

خلاصة الفصل

تمهيد:

حمل هذا الفصل عنوانا عريضا مُتمثّلاً في التنظيم الذّاتي، وسيتضمّن هذا الأخير بدوره عناصر فرعية أخرى تُستهل بدايتها بالمجال المفاهيمي أين تمّ إدراج تعاريف عديدة ومُختلفة بهدف إعطاء تصوُّر شامل وبسيط حول هذا المفهوم المُعقّد، ليليه العُنصر الثاني الذي يُوضّح تلك الخصائص التي ينفرد بها ذوي التنظيم الذّاتي العالي والسوي، ويأتي عنصر المجالات بالمرتبة الثالثة ليتوسّط مجموع كل هاته العناصر ويحتوي هو الآخر أيضا على تلك المجالات الثلاثة المعرفية والانفعالية والسّلوكية، ثم جاء عنصر الاستراتيجيات بشكل جدول يوضّح مجموع الاستراتيجيات التي تدعم وظيفة التنظيم الذّاتي، ولقد اتضح المفهوم بشكل أفضل لمّا تناولته تلك النماذج والتي تُطلعُنا بدورها على الزوايا المُختلفة التي فُسّر بها هذا الأخير، وبعد كل هذا التدرّج يأتي العنصر الذي يربط مُتغيري الدّراسة الحالية ألا وهو علاقة الفشل في التنظيم الذّاتي بالاتجاه نحو سلوك إيذاء الذّات العمدي أو ما يُطلق عليه بإيذاء الذّات غير الانتحاري، وختاما لما نمّ ذكره آنفا نُبلور ما تمّ جمعه من معلومات حول هذا المُتغيّر والمقصود به التنظيم الذّاتي في خاتمة هذا الفصل.

1. تعريف التنظيم الذاتي:

بدايةً لابُد للإشارة بأنّه سيتم تناول مجموعة من المفاهيم التي تُعدُّ مُرادفة لترجمة مفهوم التنظيم الذّاتي ومن هذه المفاهيم: مفهوم التنظيم الذاتي للتعلّم ومفهوم التعلّم المُنظّم ذاتيا ومفهوم تنظيم الذات ومفهوم الضبط الذاتي وكذا مفهوم التنظيم الذاتي الأكاديمي ومفهوم التنظيم الذّاتي المعرفي وأيضا مفهوم مهارة التنظيم الذّاتي في هذه الدراسة، وذلك تماشيا مع توظيف هذه المفاهيم من قبل عدد من الباحثين كمفاهيم مُطابقة ومُكافئة لمُصطلح التنظيم الذاتي، لهذا قد أسهبنا في ذكر العديد من التعاريف لهذا هذا المُصطلح.

أشار "ابن المنظور" إلى المعنى اللغوي للتنظيم الذّاتي بقوله: جاء معنى التنظيم في لسان العرب من نظّم: التنظيم، والتأليف، ونظّمه يُنظّمه نُظُما، ونظّمه فانتظم، وتنظّم، ونظّمت اللُؤلُؤ؛ أي جمعه في السلك، والتنظيم مثله، ومنه نظّمت الشعر، ونظمته، ونُظّم الأمر على المثل (**ابن المنظور، 1968، 578**).

وفي هذا السياق عرّف "باندورا" مُصطلح التنظيم الذاتي بأنّه القُدرة على: السيطرة على سُلوكنا الخاص بنا وهو المُوجه للشخصية البشرية وله 3 خطوات هي: (الملاحظة، والحكم الذاتي، والاستجابة الذاتية) (**Bandura,1974,191**).

فيما يذهب "Kopp" في تعريفه للتنظيم الذاتي المعرفي بقوله: هو قدرة الفرد على فهم ما تعلّمه أي امتلاك القدرة على تطوير المعرفة والمهارات التي تُسهّل عملية التعلّم، وتحدُث في وقت مُبكّر من حياة الإنسان بحدود السنة الثانية من العمر حين يُظهر الأطفال علامات مركزية الذّات والاستقلال، وعند فهم قُدرتهم

على تذكّر أوامر الأشخاص المسؤولين عنهم تقود إلى بعد جديد في السلوك فيبدأون بتقويم المواقف الاجتماعية وغير الاجتماعية من خلال مُراقبة سلوكهم الخاص بهم فهم ينتقلون ببطء وحذر إلى التنظيم الذاتي (**Kopp, 1982, 199**).

ويُضيف "باندورا" إلى ما سبق أنّ الناس لديهم القابلية على التحكّم بسلوكهم، ويُصبح التنظيم ذاتيا عندما يكون لدى الفرد أفكاره الخاصّة حول ما هو السّلوك المُناسب أو غير المُناسب ويختار الأفعال تبعا لذلك (**Bandura,1986,288**).

بينما يرى "فيجوتسكي" التنظيم الذّاتي من زاوية أخرى، فيصف بداية تطوُر التنظيم الذاتي أولا من خلال الكبار الذين يُنظمون نشاط الطفل ويقودونه، ثُمّ تحدث عملية المُشاركة بين الطفل والراشد في مهام حل المُشكلات، حي ث يقوم الراشد بدور المرشد والمُصحّح، حتى يأتي وقت يتخلى فيه الطفل عن الراشد في ضبط المهام (**Brown, 1987, 100**).

وأحذ أيضا مفهوم التنظيم معنًا لغويا عند "الرازي" في مُختار الصحاح من نظم: نظّم اللؤلؤ، أي جمعه في السلك، ونظمه تنظيما: مثله، ومنه، نظم الشعر: نظمه، والنظام: الخيط الذي يُنظم به اللؤلؤ، ونظم: من لؤلؤ وهو في الأصل الانتظام والاتساق (**الرازي، 1987، 278**).

بينما يُوضّح "ابن المنظور" معنى الذّات في لسان العرب من ذات الشيء ونفس الشيء وعينه، وجوهره فهذه الكلمة لغويا مرادفة لكلمة النفس، والشيء، ويعتبر الذات أهم من الشخص لأن الذات تطبق على الجسم، وغيره، والشخص لا يطلق إلا على الجسم فقط (**ابن المنظور، 1988، 667**).

وتنظر كل من "الداغستاني" و"المفتي" إلى التنظيم الذاتي باعتباره: دافعية لدى الأفراد للنظر في عواقب الأمور ووضع أهداف واستراتيجيات وتوظيف الأفعال وتحقيق الأهداف ومُراقبة الأداء لضمان النجاح ويتضمن المُقارنة (التقييم) مع بدائل عدّة والاختيار أو (التنقل) هو (الاختيار الأنسب والمرغوب) مع البدء بحركة للوصول إلى الحالة النهائية (**الداغستاني والمفتي،2010، 88**).

فيما يذهب "Zemmer man" لذكر الأُسس التي يقوم عليها التنظيم الذّاتي ويشرح كيفية حدوثه أيضا بقوله: ويقوم التنظيم الذّاتي على أسلوب تبادلي بين المحدّدات الشخصية (الذات) والبيئة، ويحدث التنظيم تبعا لدرجة استخدام المتعلّم للعمليات الذاتية في الضبط والتوجيه والتنظيم (**Zemmer man,1989,48**).

ويُضيف "Zemmer ma " ما يُسميه بالتعريف الشارح للتنظيم الذاتي حيث أنّه يُشير إلى: العمليات التي يقوم بواسطتها الطلاب بالتنظيم الذاتي لتصرفاتهم وانفعالاتهم وأفكارهم بغية إحراز أهدافهم الأكاديمية (**نفس المرجع السابق،329**).

كما عرّف أيضا"Zemmer man" تنظيم الذات بأنّه: التعبير الذي يُشير إلى وصف التعلّم الموجه ذاتيا من قبل العمليات الفعالّة لما وراء المعرفة (التخطيط، المراقبة، التقويم الذاتي أي الشخصي) وفق معيار التعلّم ودافعيته (**Zemmer man,1990,17**).

ويُفصّل كل من " Zemmer man & Pons" التنظيم الذاتي بصورة أكثر دقّ بقولهما هو: الاستخدام المُنظّم لما وراء المعرفة والدافعية والاستراتيجيات السلوكية (**Zemmer man & Pons, 1990, 51**).

بينما يُعرّفه "باندورا" بقوله هو: التحكّم في السلوك الذي يتحقّق من خلال مُلاحظة الأفراد لسلوكهم وأدائهم عليه وتقويمه، باستخدام المعايير الشخصية لهم، والاستجابة له إيجابيا وسلبيا تبعا للمثيرات التي يتعرّضون لها (**Bandura, 1991, 941**).

ويُضيف "باندورا" لتعريفه السّالف الذّكر أعلاه للتنظيم الذاتي بأنّه: مجموعة من الوظائف النفسية التي يجب أن تُطوّر وتُنظّم لتُغيّير توجيه الذّات (**نفس المرجع السابق، 249**).

كما وقد عرّفه أيضا "حمدي" بأنّه: أسلوب يعمل به الفرد على التحكّم بسلوكه من خلال إحداث تغيرات بالمُثيرات والعوامل التي يرتبط بها، سواء كانت هذه العوامل داخلية أم خارجية بما يُحقّق التوازن بين الإمكانات والأهداف والتوقعات (**حمدي، 1992، 11**).

ويُبرز "كينان" أهميّة التنظيم الذاتي بالنسبة للأفراد فهو يُساعد على: تحقيق إمكانيات الفرد بصورة أسهل والتحكّم بالأمور والسيطرة عليها والقدرة على التفكير الإيجابي، والاستفادة منه في أمور الحياة، وهذا يُحقّق قدرا من النجاح، فتنظيم الذات هو مفتاح النجاح وبلوغ الأهداف (**كينان، 1995، 59**).

ويرى "زيمرمان" أن التنظيم الذاتي يُعرّف كونه: عملية عقلية معرفية مُنظّمة، يكون فيها المُتعلّم مُشاركا نشطا في عملية تعلّمه حتى يتحقّق هدفه من التعلّم (**Zimmer man, 1995, 217**).

بينما يذهب "باركلي" للقول بأنّ التنظيم الذّاتي هو عبارة عن: استجابة أو سلسلة من الاستجابات تخدُم تغيير وتعديل استجابات لاحقة لحدث ما، وللقيام بوظيفة التغيير والتعديل لنتائج لاحقة مُرتبطة بالحدث فقد نوّه "باركلي" إلى بعض المُكونات التي يراها أساسية وفي نفس الوقت مُرتبطة بمفهوم التنظيم الذاتي وهي على النحو الآتي:

- ✓ التنظيم الذاتي هو استجابات الفرد التي يتمُّ توجيهها ذاتيا بدلاً من الأحداث البيئية التي يُمكن أن تكون قد سبّبت هذه الاستجابات.
- ✓ الأفعال مُصمّمة لتغيير وتعديل احتمالية استجابة لاحقة للفرد.

✓ السلوكات التي تُصنّف بأنّها مُنظّمة ذاتيا تُوظّف لتغيير مُخرجات لاحقة بدلا من المُخرجات الحالية المُباشرة.

✓ ليظهر الضبط الذّاتي يجب أن يُطوّر الفرد نفسه للخروج بسلوكات طويلة المدى بدلا من السلوكات قصيرة المدى.

✓ يجب توفر بعض العمليات العقلية والعصبية التي تسمحُ بالقُدرة على الإحساس بالوقت والمُستقبل، وأخذهما في الحُسبان لتنظيم السّلوك.

✓ الأفعال المُنظّمة ذاتيا من قبل الفرد لها الأولوية (**Barkley, 1997, 1**).

وهكذا فإنّ رأي "الزيات" في وصفه لمُصطلح التنظيم الذاتي المعرفي يتجلى بأنّه تلك: الميكانيزمات الذاتية لتنظيم المعرفة المُستعملة بمعرفة مُتعلم إيجابي نشُط خلال محاولات حل المُشكلة (**الزيات، 1998، 250**).

ويُفصّل "Zimmer man" مصطلح التعلّم المنظم ذاتيا فيذكر بأنّه: مصطلح من المصطلحات التي ظهرت في التربية في العصور الأخيرة من القرن العشرين، والتي جاءت متوائمة مع طبيعة هذا العصر، عصر التقدّم والتطور العلمي والمعرفي، هذا العصر يتطلّب إعداد متعلّمين قادرين على تحمّل قدر كبير من المسؤولية عن كل ما يتّصل بتعلّمهم كالإسهام في صياغة أهداف تعلّمهم وفي تنظيم وتوجيه عملية التعلّم، وكيف يُخطّطون ويتحكمون ويُوجّهون عملياتهم العقلية نحو الوُصول إلى تحقيق أهدافهم، ويكونون على وعي بالأساليب والاستراتيجيات المُناسبة لتحقيقها، ويتحكمون في الوقت والجهد المُستخدم في إتمام المُهمّة المطلوبة، ويبذلون جهدا أكبر في تنظيم بيئة التعلم والتعامل مع مصادره ومع الآخرين، مُتميزين في ذلك كُلّه بفاعلية ذاتية عالية وإدراك قيمة ما يقومون به من إسهام، وهذا ما يُهيئهم له التعلم المنظم ذاتيا (**Zimmer man, 1998, 73**).

ويُعطي "باندورا" شرحا أوفر لهذا المُصطلح بقوله هو: آلية للتحكّم الداخلي التي تحدّد السلوك المؤذي ذاتيا والنتائج المفروضة لذلك السلوك (**Stone, 1998,06**).

ويُضيف "عبد الرحمن" أنّ الناس لديهم القابلية على التحكّم بسلوكهم، ويُصبح التنظيم ذاتيا عندما يكون لدى الفرد أفكاره الخاصّة حول ما هو السّلوك المُناسب أو غير المُناسب ويختار الأفعال تبعا لذلك

(**عبد الرحمان، 1998، 624**).

بينما يعتبره "Kenrick" عبارة عن تلك: العملية التي عن طريقها يختار الأفراد استراتيجياتهم ويُراقبونها ويُعدّلونها محاولة للوصول إلى أهدافهم (**Kenrick, 1999, 04**).

ويُعرّف "Zemmer man" أيضا مُصطلح التنظيم الذاتي الأكاديمي بأنّه تلك: العملية التي تساعد الطلبة على إدارة أفكارهم وسلوكياتهم وأفعالهم من أجل التنقل بنجاح في خبراتهم التعليمية (**Zemmer man, 2000, 91**).

ويُضيف "زيمرمان" بأنّه تلك: القوّة المُحركة بالنسبة لشخصية الإنسان، أنّه جهد مُنظّم لتوجيه الأفكار، والمشاعر، والأفعال لتحقيق الأهداف (**نفس المرجع السابق،13**).

ويُعرّفه "باندورا": بالأداء الإنساني، ويمكن وصفه عن طريق التفاعلات المُتبادلة بين المحدّدات، والعوامل، والبيئة والعمليات المعرفية التي يقوم بها الفرد والسلوك، وتفترض أن فعالية الذّات تُعدّ المُتغيّر المفتاحي المؤثر في التنظيم الذاتي للتعلّم، وبذلك يكون التنظيم الذاتي للتعلّم هو قدرة التلميذ على التحكّم في السلوك وهو القوّة المُحركة لشخصيته، ويتحدّد بثلاث مراحل هي: الملاحظة الذاتية، مرحلة التحكّم، ومرحلة الاستجابة الذاتية (**Hargis,J,2000,1**).

وقد نظر" Pintrich " إلى التعلم المُنظّم ذاتيا على أنّه: عملية تتضمن تحكّم المُتعلّم في سُلوكه ودافعيته وإدراكه للمُهمّة الدراسية، ويحدث تنظيم السلوك من خلال التحكّم في المصادر المختلفة المُتاحة للتعلّم كالوقت وبيئة التعلّم، والاستعانة بالآخرين، أما التحكّم في الدافعية والوُجدان فيكون من خلال التحكم في المُعتقدات الخاصّة بالفاعلية والتوجه نحو الهدف والتحكم في الانفعالات كالقلق، وفيما يرتبط بتنظيم الإدراك، فيشمل التحكّم في الاستراتيجيات المعرفية المُختلفة في التعلّم، كاستخدام استراتيجيات المُعالجة المُتعمقة لتحقيق تعلّم وأداء أفضل (**Pintrich, 2000, 455**).

وعرّف أيضا "بنتريش" التنظيم الذاتي بأنه: عملية بنائية فاعلة يقوم من خلالها المُتعلمون بوضع أهداف تعلمهم، ومحاولة مُراقبة، وتنظيم، والتحكم في إدراكهم، ودافعيتهم، وسلوكهم، مسترشدين في ذلك بأهدافهم، والملامح السياقية في البيئة (**نفس المرجع السابق،453**).

بينما تطرّق كل من" Schraw and Brooks " لتعريف مُصطلح التنظيم الذاتي للتعلم باعتباره: قدرة الدارسين على استيعاب وضبط تعلّمهم وهو عنصر رئيس للنجاح في المهام الأكاديمية والدارسين ومن مكوّناته: المهارة والإرادة (**Schraw and Brooks, 2000, 355**).

ويُوضّح "معلوف" البُعد اللغوي لمعنى الذّات في المنجد بمعنى ذات الشيء: نفسه، وعينه، وجوهره (**معلوف، 2000، 240**).

في حين يرى"Baumert et al" أنّ التنظيم الذاتي هو: امتلاك القُدرة على تطوير المعرفة والمهارات للاتجاهات التي من شأنها تعزيز وتسهيل التعليم المُستقبلي التي يُمكن نقلها إلى مواقف التعلّم الأخرى (**Baumert et al, 2001, 1**).

وبالمُقابل فقد وضّح "دياز وآخرون" المُشار إليهم في "Crundwell" في تعريفهم لهذا المُصطلح بقولهم هو: ما يعكس قُدرة الفرد على التخطيط والتوجيه ومُراقبة السّلوك والمُرونة في تغيير الخُطط بناءً على

الظروف، والافتراض في هذا التعريف أنّ سلوك الفرد يتّبعُ خُطّة وأهدافاً يُحدّدها الفرد، ويُمكن تعديل السّلوك بمُرونة لتحقيق الأهداف المُحدّدة ذاتيا (**Crundwell, 2001, 63**).

ويُبيّن "كوب" المُشار إليه في "Crundwell " بأنّ التنظيم الذاتي عبارة عن: بناء مُركّب يُمثّل القُدرة على الامتثال مع المطالب الموقفية والعمل على تعديل شدّة الأفعال اللفظية والحركية وتكرارها واستمراريتها في المواقف المهنية والاجتماعية، والعمل على تأجيل التصرّف والفعل بناءً على هدف مرغوب به، مع القدرة على توليد سلوك مقبول اجتماعيا في غياب الرقابة الخارجية (**نفس المرجع السابق**).

في حين يرى "Zimmer man" هذا المُصطلح من الناحية المعرفية فيصفُه بقوله: هو عملية التوجيه الذاتي التي من خلالها يقوم المُتعلّم بتحويل قُدراته الذهنية ونقلها إلى مهارات مُتعلّقة في أداء مُهمات(**Zimmer man, 2001, 20**).

بينما ذهب "عطية" في تعريفه للتعلّم المُنظم ذاتيا بأنه: استخدام لاستراتيجيات محدّدة لانجاز الأهداف الأكاديمية على أساس إدراك فاعلية الذات، ويعكس الدّرجة التي يستطيع المتعلم استخدام العمليات الشخصية لتنظيم السلوك على نحو معين (**عطية، 2001، 263**).

ويُؤكّد "Chen" على أنّ التعلّم المُنظّم ذاتيا هو: عملية يقوم فيها المُتعلّم بتحويل قدراته الخاصّة إلى مهارات أكاديمية، ويتطلّب التعلّم المُنظّم ذاتيا من الطلبة التعلّم من خلال استخدام الأهداف فوق المعرفية، وإدارة الوقت، والتنظيم الاجتماعي، لتحسين نتاجات التعلّم (**Chen,2002,11**).

أمّا "Bergin" المُشار إليه في "كامل" فيرى أنّه وعلى الرغم من اختلاف المصطلحات المُستخدمة في وصف التنظيم الذاتي للتعلّم؛ إلاّ أنّه ساد في هذا المجال على المُستوى البحثي والنظري مصطلحان أساسيان هما: التعلّم المُوجه ذاتيا والتعلّم المُنظم ذاتيا (**كامل، 2003، 146**).

وهناك من ذهب لتعريف التنظيم الذاتي على أنّه مهارة، فنجد تعريف "كامل" لمهارة التنظيم الذاتي باعتبارها: عملية بنائية نشطة مُتعدّدة المُكونات يكون فيها المُتعلّم مُشاركا نشطا في عملية تعلّمه، وذلك من خلال استخدامه الفعّال لاستراتيجيات التعلّم ما وراء المعرفية، مثل: التخطيط، والمُراقبة، والتنظيم، والتقييم الذاتي، واستراتيجيات التعلّم المعرفية، مثل: التسميع الذاتي، والإتقان، والتنظيم، والتفكير الناقد، واستراتيجيات مصادر التعلّم، مثل: الوقت، والجهد، وبيئة التعلّم، وطلب المُساعدة؛ وذلك بهدف التخطيط، والتنظيم، والتحكّم في تعلّمه (**نفس المرجع السابق، 393**).

وكذلك فقد سلّط " الزيات " الضوء في تعريفه لهذا المُصطلح واصفاً إيّاه بـــ: قُدرة الفرد على التنظيم، أو الضبط الذاتي لسلوكه في علاقته بالمتغيرات البيئية المُتدخلّة في الموقف، وبمعنى آخر تكييف سُلوكه، وبنائه المعرفي، وعملياته المعرفية، والمُتغيرات البيئية بصورة متبادلة، ومتفاعلة (**الزيات، 2004، 365**).

ومن بين المُنظرين الذين أكّدوا على التنظيم الذاتي "سكينر" إذ يقول: تحكّم في ظروفك أو شروطك وسوف تحصُل على النظام، فالتعلّم يظهر فقط عندما توجد بعض المُحفزات لإخراجه ويُمكن أن يتمّ التعلّم في غياب التعزيز أو العقاب لأنّه أكثر من مُجرّد ارتباطات بين الاستجابة ونتائجها (ريماوي، 2004، 18).

واتفق كل من "Schunk & Zimmer man " و"Cleary & Zimmer man " إلى أنّ دراسة مفهوم التنظيم الذّاتي لا يقتصر على تلك الدراسات التربوية لما له من تطبيقات في المجالات الفنيّة والأكاديميّة والرياضيّة، وبدلا من ذلك يُمكن استخدامه في علاج بعض المشكلات الصحية المتعلقة بالوظائف الحيوية كارتفاع نسبة الدهون وضغط الدم وغيرها من المشكلات الصحيّة (Schunk & Zimmer man,2007,23 ;Cleary & Zimmer man,2004,537).

وبالتّالي ينشأ التعلّم بالتنظيم الذاتي وفق منظور "فيجوتسكي" المُشار إليه في "أبو علامّ" إلى حدّ ما من توفر فرص مُمارسة التعلّم الاستقلالي والانغماس في أنشطة تعليمية موجّهة ذاتيا ومناسبة للفئة العمرية للفرد، وإنّ التعليم بالتنظيم الذاتي له أيضا جذوره في التعلّم المنظّم اجتماعيا، وبتطبيق هذه الفكرة يمكن القول بأنّ (الآباء والمعلّمين) يساعدون الأطفال الصغار على التعلّم بتوجيههم أولا إلى تحديد أهداف النشاط التعليمي والمحافظة على انتباههم، واقتراح استراتيجيات فعّالة للتعلّم ومراقبة مدى تقدّم المُتعلّم وهكذا، ويأخذ الأطفال على عاتقهم بالتدريج تحمّل مسؤولية القيام بهذه الأعمال، ومن الناحية الإنمائية فإنّ تضييق الفجوة بين تنظيم الآخرين للتعلّم والتنظيم الذاتي للتعلّم يُمكن أن يُطلق عليه التنظيم المشترك للتعلّم (أبو علامّ، 2004، 191).

ويذكُر "Kitsanta et al" المُشار إليهم في "سعد وأحمد" أنّ التعلّم المُنظّم ذاتيا هو: عملية بواسطتها يستطيع الطُلّاب استخدام استراتيجيات مُعيّنة لتحقيق أهداف أكاديمية على أساس إدراك فعالية الذات، ويفترض التعريف أهميّة ثلاثة عناصر هي: استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيا، فاعلية الذات، الإلتزام بأهداف الآداء (سعد وأحمد، 2004، 87).

بينما يُعرّج "باندورا" المُشار إليه في"Eysench " في تعريفه للتنظيم الذاتي بوصفه على أنّه يعني: قابلية الفرد على التحكّم بسلوكه الخاص فالناس لديهم القابلية على التحكّم بسلوكهم الخاص فالانفعال الذي يُعطيه إحساسا بالفخر والرضا يكون مرغوبا أكثر عند القيام به من الانفعالات التي تؤدي إلى النقد (Eysench,2004, 477).

ورأى أيضا "دروزة" التنظيم الذاتي كونه: عملية عقلية أساسية تهدف إلى تنظيم المعلومات على أساس العناصر المُشتركة التي تجمع بينها، لتُخزّن في الذاكرة على شكل أنماط عامّة ووحدات مجرّدة

(دروزة، 2004، 39).

كما جاء "مصطفى وآخرون" بمعنى الذّات في المعجم الوسيط من الذات: النفس والشخص، ويقال في الأدب نقد ذاتي يرجع إلى آراء الشخص وانفعالاته، ويقال جاء فلان بذاته عينه ونفسه، ويقال عرفه من ذات نفسه سريرته المُضمرة وجاء من ذات نفسه طيعا **(مصطفى وآخرون، 2004، 307)**.

ونظر "باندورا" المُشار إليه في "عيد" للتنظيم الذاتي المعرفي على أنّه: مجموعة الأساليب التي يستخدمها الطلبة بصورة ذاتية وبطرق مختلفة من أجل تنظيم المعرفة بصورة طبيعية والتي تنعكس على سلوكياتهم عند مواجهتهم المواقف المختلفة داخل البيئة التعليمية وخارجها **(عبد، 2005، 26)**.

في حين يُعرّف كل من "بيرجن ورايلي وتيرنور" التعلّم المُنظّم ذاتيا بأنّه: الدرجة التي يكون عندها المُتعلّمون نشطين في سلوكهم ودافعيتهم خلال التعلّم الأكاديمي الخاص بهم **(Bergin, Reilly,& Traynor,2005,85)**.

ويُضيف "ريد وتروت وسكارت" في تعريفهما لمهارة التنظيم الذاتي بأنّها: مهارات الفرد الذاتية أثناء تعلّمه، ومجموعة من الطُرق التي تُستخدم لإدارة الذات، ومُراقبتها، وتقييمها، وتعزيزها، وتشجيعه الطلاب على رصد أدائهم طوال عملية حل المُشكلات وتأدية المهمة **(Reid, Trout, Schertz, 2005, 361)**.

ويرى "العريني" أنّ التعلّم المُنظّم ذاتيا يُعدُّ نشاطا تعليميا يقوم به المُتعلّم مدفوعا برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته واهتماماته بما يُحقّق تنمية شخصيته وتكاملها والتفاعل الناجح مع مُجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه والثقّة بقدراته في عملية التعليم والتعلّم **(العريني، 2005، 96)**.

وقد نظر "باندورا" إلى التنظيم الذاتي باعتباره: التصرّف الأخلاقي الذي يتضمّن عمل أشياء التي تأتي بالرضا الذّاتي والإحساس بقيمة الذّات **(Bandura, 2005, 03)**.

ويُوضّح "كامل" التعلّم المنظّم ذاتيا بأنّه: عملية بنائية نشطة مُتعدّدة المكونات يكون فيها المُتعلّم مُشاركا نشطا في عملية تعلّمه وما وراء معرفيا ويتحمّل مسؤولياته من خلال تبنّي معتقدات خاصّة بالتحكّم والفاعلية الذاتية واستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية بهدف التنظيم والتحكّم في تعلّمه **(كامل، 2005، 293)**.

بينما تُشير "عبد الفتاح" للتنظيم الذاتي المعرفي على أنّه تلك: المهارات التي يُمارسها الطلبة ذاتيا فيُعدّلون ويُحسّنون قُدرتهم على التعلّم ذاتيا ويُقوّمون مُمارستهم التعليمية، ويختارون الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية التي ينجزون بها أهدافهم الذاتية خلال بيئات تعليمية مُتميّزة بوصفهم مُشاركين فعّالين ونشطين ما وراء معرفيا ودافعيا وسلوكيا في عملية التعلّم من منطلق أن التعلّم ليس شيئا يحدث للطلبة وإنما هو شيء يحدث بواسطة الطلبة **(عبد الفتاح، 2005، 264)**.

في حين أورد "رشوان" في وصفه لتنظيم الذّات كونه عبارة عن: ذخيرة فنيّة من الاستراتيجيات الفعّالة التي يُمكن أن يستعين بها الفرد في المُستقبل لاستكمال مهامه، والتوجه نحو أهدافه، فتنظيم الذّات يرفع الكفاءة

الأكاديمية والمهنية، وتنظيم الذّات يُحقّق التوازن بين مكونات التعلّم: العمليات الذاتية، والسلوك، والبيئة (رشوان، 2006، 15).

وعرّف"Sungur et al" التعلّم المنظّم ذاتيا بقوله هو: مدى مُشاركة المُتعلّم بفاعلية في عملية تعلّمه الذّاتي سُلوكيا ودافعيا وما وراء معرفيا من خلال التغذية الرّاجعة النشطة (Sungur et al, 2006, 320).

ونظر "Bembenutty" للتنظيم الذاتي على أنّه: العملية التي يضع من خلالها المُتعلّم أهدافا، ويُراقب تعلّمه، ويُنظّمه، ويتحكّم فيه (Bembenutty, 2006, 04).

واتفق كل من "Cromley and Azevedo" و "Bembenytty" على تعريفه بأنّه: عملية يستخدم بها الطلاب استراتيجيات مُعيّنة لتحقيق أهداف أكاديمية مُحدّدة (Cromley and Azevedo, 2006,) (Bembenytty, 2011, 323)

في حين ينظر " فوهس " للتنظيم الذاتي على أنّه: القُدرة التي تمكن المرء من التصرّف بانسجام مع قيمه ومنافعه المُتوقعة على المدى الطويل، على الرغم من القدرة المطلوبة والتخلي عن المتعة على المدى القصير (بوميستير، وفوهس،2007، 115).

أمّا "مويلانين" فيُضيف لوصف مُصطلح التنظيم الذاتي بأنّه: الُقدرة على مُرونة التنشيط والمُراقبة والمُثابرة وتكييف السلوك والانتباه والانفعالات والاستراتيجيات المعرفية، كاستجابة إلى توجيهات من مؤشرات داخلية أو إثارة بيئية أو تغذية راجعة من الآخرين كمحاول لتحقيق أهداف شخصية (Moilanen, 2007, 835).

كما يُعرّفه كل من "بوميستر" و "سشميشيل" و "فوج" كونه يتمثّل في: تغيير الذات لاستجاباتها أو حالاتها الداخلية، وهذا التغيُّر يأخذ شكل سلوك أو استجابة أقل شيوعا، ولكنّها مرغوبة بشكل أفضل، وهذا التعريف للتنظيم الذاتي يتضمّن التحكّم بالاندفاعية والقُدرة على تأجيل الإشباع، مع اعتبار التنظيم الذاتي وظيفة تنفيذية، وهو الجزء المسؤول عن أفعال الفرد، إضافة إلى أنّ الذّات (ضمن هذا التعريف) لا تقوم بالسّلوك أو تتحكّم به أو تضبطه فقط، وإنّما تكون مسؤولة عن الاختيار من بين مجموعة من البدائل المُتوفرة (Baumeister et all 2001,517)

أمّا "أحمد" فيرى أنّ التنظيم الذاتي هو تلك: العملية التي من خلالها يضع المُتعلّم أهدافا، ويستخدم استراتيجيات مُعيّنة لتحقيق تلك الأهداف، ويُوجه خبرات تعلّمه، ويُعدّل سلوكه لتسهيل اكتساب المعلومات والمهارات (أحمد، 2007، 77).

ويُضيف أيضا "Zakarman" المُشار إليه في "سيار" بأنّه: مُشاركة الأفراد الفعّالة ضمن سلسلة وعمليات تعلّمهم فهم لا يحتاجون فقط إلى اكتساب المعرفة والمعلومات لينجحوا في مهماتهم الأكاديمية والحياتية

ولكنهم يحتاجون أيضا إلى ما يدفعهم لاستعمال استراتيجياتهم (عمليات ما وراء المعرفة) ليبنوا فوقها فهمهم للأدوات التعليمية (**سيار، 2007، 20**).

في حين يذكر "كارولي" المُشار إليه في "Eniola" أنّ التنظيم الذّاتي عبارة عن: عمليات داخلية تُتيح للفرد توجيه الأنشطة نحو الهدف مع مُراعاة الوقت، وتعديل الأفكار والانفعال والسّلوك، والانتباه المقصود واستخدام بعض الاستراتيجيات والمهارات الدّاعمة (**Eniola, 2007, 73**).

في المُقابل من ذلك يؤكّد "Magee" المُشار إليه في "نمر" على أنّ التنظيم الذاتي للتعلّم يعني: استخدام التلميذ لاستراتيجيات تُساعده في تحمّل المسؤولية عن تعلّمه الأكاديمي كذلك وعي التلميذ بالفاعلية النسبية للاستراتيجيات في المواقف المُختلفة (**نمر، 2007، 18**).

ويذكر كل من "Kanfer & Goldstein" المُشار إليه في "القمش وآخرون" أنّ مصطلح التنظيم الذاتي يتضمّن قدرة الأفراد على تعلّم طُرق فعّالة لتنظيم حياتهم وأنماط سلوكهم الأمر الذي يُؤدي إلى نتائج إيجابية (**القمش وآخرون، 2008، 172**).

وهذا ما نادى به "Mcwhorter" بقوله أنّ التعلّم المُنظّم ذاتيا هو: المُستوى الذي يُصبح لدى الطلبة دافعية للتعلّم ويمتلكون استراتيجيات تُمكنهم من تحقيق أهداف التعلّم (**Mcwhorter,2008,5**).

فقد عرّفه "حمدي" كذلك بأنّه: أسلوب يعمل به الفرد على التحكّم بسلوكه من خلال إحداث تغيرات بالمُثيرات والعوامل التي يرتبط بها، سواء كانت هذه العوامل داخلية أم خارجية بما يُحقّق التوازن بين الإمكانات والأهداف والتوقعات (**حمدي، 1992، 11**).

فالتنظيم الذّاتي وفق ما يراه "إيجلور" هو: عملية دائرية توظف المشاعر المولودة ذاتيا، والأفكار، والأفعال؛ لتعديل الهياكل المعرفية من أجل تحقيق أهداف التكيف (**Aguilar, 2008, 21**).

وهذا ما يُؤكّده "معلوف" حول معنى التنظيم وذكره في المنجد في اللغة والإعلام من: نظم، ونظاما اللؤلؤ، ونحوه: ألفه، وجمعه في سلك، ونظم الشيء إلى الشيء: أي ضمه، وألفه (**معلوف، 2008، 817**).

ويُوضّح كل من "الشناوي" و"Grandvold" المُشار إليهما في "القمش وآخرون" أنّ الأساس النظري للتنظيم الذاتي هو أن كثيرا من أنماط السلوك المُشكل لا يُمكن تغييرها إلاّ من خلال الشخص نفسه وذلك لصعوبة العمل على مُراقبتها بشكل مُستمر، كما أنّ المواقف الخاصّة بالمُشكلات ترتبط بشكل وثيق مع ردود الفعل الذاتية وبعض الاستجابات المعرفية مثل الأفكار والتخيلات وهذه الأنماط السلوكية لا يُمكن العمل على مُراقبتها مُباشرة وإذا كان افتراضنا الأساسي يستند إلى أنّ سلوك الفرد ينبع من المُحتويات المعرفية لديه فالأولى العمل على نقل مسؤولية العلاج إلى المُسترشد (**القمش وآخرون، 2008، 172**).

كما أكّد "Robert" المُشار إليه في "القمش وآخرون" إلى أهمية تعليم التلاميذ كيفية تغيير سلوكهم نحو الأفضل وذلك من خلال برامج تنظيم الذّات، وفي هذا إشارة إلى أنّ السّبب في هذه السلوكات غير المرغوبة هو قلّة تنظيم الذّات لديهم، وتُشير عملية التدريب على التنظيم الذاتي إلى مجموعة من الأساليب المعرفية والسلوكية التي تُوظّف بهدف مُساعدة الأفراد على التحكّم الذّاتي بالسلوك الشخصي في العديد من الأماكن والمواقف المُختلفة، ويعني ذلك إيجاد أنماط سلوكية جديدة تُمكّن الفرد من التحكّم بنفسه وبالتالي ينصبُّ الاهتمام بالتنظيم الذاتي على سوابق السلوك والعمليات المعرفية الوسيطية ونواتج السلوك بسبب كونها جميعا عمليات تتحكّم بالسلوك **(نفس المرجع السابق)**.

كما تناول" بودروفا وليونج " تعريف مُصطلح التنظيم الذّاتي باعتباره: الميكانزم الداخلي العميق الذي يجعل الفرد يُشارك بسلوكيات واعية إرادية، وتفكيرية، ويتمثّل في القدرة على ضبط الانفعال، عمل شيء ما حتى إذا لم يكن يُريد عمله **(Bodrova and Leong, 2008,1)**.

وفي هذا يذكُر "الموسوي" أنّ المفهوم العادي للتنظيم الذاتي في الحياة اليومية يتمثّل في: دافعية الأفراد ليُقرّروا الشيء الذي يُريدونه والذي لا يملكونه حاليا، حيثُ يُقرّرون الشيء الذي هم بحاجة إلى القيام به وذلك للحصول على أهدافهم **(الموسوي، 2009، 66)**.

ويُوضّح "عبد المقصود" مهارات التنظيم الذاتي بأنها: الأداءات التي يقوم بها المُتعلّم عندما يكون على علم بأنه يستطيع التحكّم والسّيطرة على أفعاله واتجاهاته واهتماماته تُجاه المهام الأكاديمية عند انجازها **(عبد المقصود، 2009، 70)**.

ويرى" Sunger " أن التعلّم المنظم ذاتيا هو: نوع من التعلّم يتمركز حول الُمتعلّم، ويكون فيه الطالب على درجة عالية من التحضير الذاتي، والنشاط السلوكي وما وراء المعرفي وذلك لتحقيق أهدافه التي يتطلّع إليها، كما عّرفه بأنّه: معرفة الُمتعلّمين بجوانب تعلّمهم والاستراتيجيات التي يستخدمونها في ذلك وتنظيم سلوكياتهم عندما يتطلّب الموقف منهم، وقادرون على استخدام استراتيجيات تعلّمهم التي اختاروها، وإعادة المحاولة مرة أخرى في حالة الفشل **(Sunger, S, Gangoren, 2009, 883)**.

ويُمجّد "الموسوي" تظافر جهود الباحثين في مجال علم النفس والاهتمام بالبحوث النظرية والتجريبية التي تقدّم تفسيرا علميا لعمليات التنظيم الذاتي واستقبال المعلومات وتخزينها واسترجاعها **(الموسوي، 2010، 20)**.

فقد عرّف كل من " باندي ومور" التنظيم الذاتي على أنّه: مهارة ذات تأثيرات على قدرة الفرد لتحمّل الرغبات المطلوبة والتعامل مع الفشل وخيبة الأمل والعمل نحو النجاح **(Bandy & Moor, 2010, 01)**.

كما يُؤكّد " علام " أيضا في تعريفه بأنّه: هو عملية تنشيط الأفكار، والسلوكيات، والانفعالات، والحفاظ عليها من أجل تحقيق الأهداف **(علام، 2010، 736)**.

ويُضيف "بنتريش" المُشار إليه في "الجرّاح" في تعريفه للتنظيم الذاتي على أنّه تلك: الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة لتنظيم معرفتهم كاستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية مُختلفة، واستراتيجيات إدارة المصادر التعليمية التي يستخدمها الطلبة للتحكّم بتعلّمهم (**الجراح، 2010، 334**).

أمّا "الحسينان" فيُلفتُ النظر إلى أنّ بعض الباحثين ركزوا في تناول تعريف التنظيم الذاتي كونه مفهوما وصفيا أي يصف خصائص المتعلّمين لتعلمهم ذاتيا، أمّا البعض الآخر فركّز في تناوله للمفهوم كونه مفهوما شارحا أي يشرح العمليات الأساسية التي يستخدمها الطلاب في تنظيم تعلّمهم (**الحسينان، 2010، 16**).

ويُعرّف "الحسينان" التنظيم الذاتي بوصفه مفهوما شارحا على أنّه: عملية ذهنية نشطة ترتبط بعمليات معرفية وما وراء معرفية ويعتمد الفرد فيها بالدرجة الأولى على استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل تحسين وتطوير تعلّمه، باعتباره (أي المُتعلّم) محور العملية التعليمية، وله مكونات تتعلّق بذات المُتعلّم ودافعيته وبالمادة التعليمية والبيئة المُحيطة بالفرد، والهدف النهائي من هذا التعلّم هو تحسين عملية تعلّم الفرد (**نفس المرجع السابق، 19**).

ويُضيف "القمش" في تعريفه لتنظيم الذات باعتباره: أسلوب إرشاد وعلاج يُعزّز قدرات الفرد في تعديل سلوكه بنفسه (**القمش، 2010، 53**).

أمّا "بياجيه" فيقول: أنّ قُدرة الفرد على التنظيم الذاتي جزء من حياته العقلية، وأنّ التنظيم الذاتي ينمو ويتطوّر بعفل التفاعل المُستمر بين الفرد والبيئة (**الطائي،2011، 549**).

كما أكّد ذلك " Sitzman " بقوله أنّ التعلّم المنظّم ذاتيا هو: قُدرة المُتعلّم لتحفيز تعلُّمه واتخاذ الخطوات اللّازمة للتعلّم والإدارة وتقييم المُتعلّم لتعلمه، وتوفير التغذية الراجعة والحُكم الذّاتي، وفي الوقت نفسه مُحافظته على مستوى عال من التحضير الذاتي لتحقيق أهدافه (**Sitzman and Ely, 2011, 165**).

ويُضيف" Bembenutty " للتعريف وصفا دقيقا لهذا المُصطلح مُعتبرا إيّاه: عملية يستطيع من خلالها الفرد استخدام استراتيجيات مُعيّنة لتحقيق أهداف أكاديمية على أساس إدراك فاعلية الذات، ويتطلب ذلك التأكيد على ثلاثة عناصر يجب مراعاتها (استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيا، فاعلية الذّات، الالتزام بالأهداف الأكاديمية) (**Bembenutty, 2011, 5**).

كما اتفق كل من "Cromley and Azevedo" و"Bembenytty" في تعريفهما لهذا المُصطلح كونه: عملية يستخدم بها الطلاب استراتيجيات معيّنة لتحقيق أهداف أكاديمية مُحدّدة (**Cromley and Azevedo, 2006**) (**Bembenytty, 2011, 323**).

ويُوضّح "الفقي" مفهوم التنظيم الذاتي على أنّه: مجموعة من الطُرق التي تُستخدم لإدارة الذات، ومراقبتها، وتقييمها، وتعزيزها، وتحديد أهداف، واضحة المعالم؛ وصولا الى حياة أفضل (**الفقي، 2012، 16**).

في حين تذكر "البناّ" بأنّ التعلّم المنظّم ذاتيا هو: أحد الأساليب الحديثة والمهمّة في تدريب التلاميذ على كيفية اكتشاف المعلومات وفهمها والتعامل معها، وفقا لقدرات واستعدادات كل تلميذ (**البنا، 2013، 2**).

أمّا "Boekaerts وآخرون" المُشار إليهم في "العمري" فيرون أنه على مدى العقود القليلة الماضية، أظهر الباحثون مزيدا من الاهتمام بمفهوم التعلّم المُنظّم ذاتيا، ويتميّزون بشكل عام بالنشاط والكفاءة في إدارة العملية التعليمية الخاصّة بهم، وفي هذا الصدد يقول أيضا "Zimmer man" المُشار إليه في العمري بأنّ التنظيم الذاتي يعود إلى: عملية التوجيه الذاتي التي من خلالها يقوم المُتعلّمون بتحويل قدراتهم العقلية إلى مُهمّات مُرتبطة بمهارات أكاديمية، ويُنظّم الطلبة ذاتيا إلى الدرجة التي يُصبحون فيها مُشاركين، ولديهم دافعية عالية ونشطين سلوكيا في تعلّمهم (**العمري، 2013، 97**).

وتُشير" البنا " للتعلّم المُنظّم ذاتيا بأنه: مدى مشاركة التلميذ معرفيا وما وراء معرفيا وسلوكيا ودافعيا في عملية تعلمه مشاركة نشطة بهدف تنمية التحصيل الهندسي والتنظيم الذاتي (**البنا، 2013، 6**).

ويرى "شعبان" أنّ التنظيم الذاتي: ليس قدرة من القدرات، أو مهارة من مهارات الأداء الأكاديمي فقط، إنّما هو عمليّة توجيه ذاتي يتمّ من خلالها توظيف الفرد لقدراته العقليّة، وإلى الأفكار والمشاعر، والسُلوكيّات التي تتولّد ذاتيا وتتّجه نحو تحقيق الأهداف، والفرد المنظّم ذاتيا يتحكّم في جهوده، ويُحدّد أهدافه، والمهارات التي يستخدمها، ثمّ يُراقب سُلوكه ويتأمّل ذاته، والتأمّل الذّاتي يزيد من الرضا والدافعيّة للانجاز الدراسي (**شعبان، 2013، 401**).

كما أشار كل من "محادين ونوايسة" إلى أنّ التنظيم الذاتي يتضمّن: تحكّم الفرد في سلوكه الحالي وميله إلى ضبط النفس والتحكّم الذاتي بهدف تحقيق الرضا النفسي الداخلي (**محادين ونوايسة، 2013، 106**).

ويُشير "أيوب" في تعريفه للتنظيم الذاتي على أنه تلك: العملية التي يضع المُتعلّم من خلالها أهداف، ويستخدم استراتيجيات مُعيّنة لتحقيق تلك الأهداف، ويُوجه خبرات تعلّمه، ويُراقب ويُعدّل سلوكه، ويتحكّم في تعلّمه لتسهيل اكتساب المعلومات والمهارات (**أيوب، 2013، 62**).

ويُضيف "Dresel & Haugwitz, 2008" المُشار إليه في "أيوب" أنّ السلوك المُنظّم ذاتيا هو: السّلوك الذي يتّسم بمستوى عالي من الضبط الذاتي الواعي، والذي يتضمّن التحكُّم في الأفعال والمُعتقدات والمقاصد والرغبات ويؤدي التخطيط دورا رئيسيا في حياة أصحاب هذا السلوك

ويصفُ "رشوان" المُشار إليه في "أيوب" التنظيم الذاتي بأنّه: عملية بنّاءة نشطة يقوم فيها المُتعلّم بوضع الأهداف ثمّ تخطيط وتوجيه وتنظيم وضبط معارفه ودافعيته وسلوكياته والسياق الذي يتمُّ فيه التعلّم من أجل تحقيق تلك الأهداف **(نفس المرجع السابق)**.

كما قد عرّف "Zimmer man" المُشار إليه في "Panadoro & Alonson " التنظيم الذاتي على أنه: عملية الضبط والتنظيم التي يقوم بها الطلاب نحو معرفتهم وسلوكهم وعواطفهم ودافعيتهم، وذلك من خلال استخدام استراتيجيات شخصية لتحقيق الأهداف التي **وضعوها (Panadoro & Alonson Tapia,2014,450)**.

فيما توضّح "خضر" معنى مُصطلح التنظيم الذاتي المعرفي كونه: عملية ذهنية نشطة ترتبط بعمليات معرفية وما وراء المعرفية ويعتمد الفرد المتعلّم عليها بالدرجة الأولى التي تمكّنه من استخدام الاستراتيجيات المختلفة من خلال تفصيل وتكرار المعلومات من أجل تحسين وتطوير عملي التعلّم لضبط سياق التعلّم الموجه للإتقان نحو الهدف والتحقيق من النتائج وتعزيزها لغرض الاستثمار الأمثل للوقت والجهد في تحقيق الأهداف المنشودة **(خضر، 2015، 249)**.

كما قد عرّف كل من "Zemmer man & Rizemberg " المُشار إليهما في "الحيدري" التنظيم الذاتي على أنّه تلك: المُبادرة الذاتية التي تتضّمن تحديد الأهداف، والمُراقبة الذاتية، وإدارة الوقت، وتنظيم الجهد البدني، والبيئة الاجتماعية **(الحيدري،2015، 21)**.

ويرى "لوسيزسزينسكا وآخرون" المُشار إليه في (المليحي) أن تنظيم الذّات هو: ذلك المُصطلح الذي يُستخدم للإشارة إلى أي جهد يقوم به الفرد لكي يُغيّر من استجاباته ويتحكّم في اندفاعاته ويستبدلها بأخرى تقوده نحو تحقيق أهدافه والوصول إليها، فهو مدى واسع من العمليات مُسبقة التحديد والتي يُمارس الفرد من خلالها نوعا من الضبط للبيئة المُحيطة واستثمار عمليات تجهيز المعلومات والتحكّم في الانتباه وكذا في الانفعال، وهو خاصية ثابتة نسبيا لدى الفرد ترتبط بخصائص أخرى مثل مستوى الكفاءة الذاتية العامّة وأسلوب المواجهة والقدرة على ضبط الانفعالات السالبة **(المليحي، 2016، 44)**.

ويُعرّف أيضا" Raffaelli et al " المُشار إليه في (المليحي) تنظيم الذّات في التُراث النفسي بأنّه: عملية تتكوّن من ثلاثة مراحل وهي: تنظيم الانفعال وتنظيم الانتباه وتنظيم السلوك، وهي مراحل متسلسلة ومُتداخلة بحيث لا يُمكن فصلها عن أحداث الحياة اليومية ومُواجهة تحديات الطفولة المُتكرّرة والخُضوع لمُتطلبات وفُروض الوالدين، وذلك بالاجتهاد في مُحاولة تهدئة النفس وتخفيف التوتر الناشئ بين إلحاح ما لدى الفرد من رغبات وبين رغبات الوالدين، وهذا هو ما يُمكن تسميته (تنظيم الانفعال) ويكون عليه أيضا أن يُعيد توجيه انتباهه إلى اتجاه آخر يُقاوم إغراء إشباع ما لديه من حاجات وهذا ما يُمكن تسميته بتنظيم الانتباه، وفي ذلك يُمكن أن يستخدموا استراتيجيات سُلوكية وهو ما يُمكن أن يُعرف بـ تنظيم السلوك**(نفس المرجع السابق، 40)**.

فيما تناولت "زيارة" مفهوم مهارات التنظيم الذاتي مُعرفة إياها بأنّها: عمليّة نشطة تُظهر قدرة الفرد على ضبط وإحداث تغيّرات في سلوكه، وفي البيئة المُحيطة به من أجل تحقيق أهدافه، وذلك من خلال مهارات التخطيط، ووضع الأهداف ومراقبة الذّات، وتقييم الذّات وتعزيز الذّات، وضبط المثيرات الخارجية (**زيارة، 2016، 13**).

كما قد عرّف كل من "القيسي ولطيف" تنظيم الذات بأنّه: التحكّم في السلوك الذي يتحقّق من خلال ملاحظة الأفراد لسلوكهم وأدائهم، والتخطيط له، والحكم عليه وتقويمه، والاستجابة له إيجابيا أو سلبيا تبعا للمثيرات التي يتعرّضون لها (**القيسي ولطيف، 2016، 631**).

وهذا ما قد وضّحه كل من "Kathleen & Roy" ترجمة "سحلول" في قولهم بأنّ :هذا المُصطلح يعني أشياء مُختلفة بالنسبة لأناس مُختلفين، فالعديد من المؤلفين في هذا الكتاب يستخدمون هذا المُصطلح بصفته مكافئا تقريبا للضبط الذاتي أي سيطرة المرء على ميوله نحو فعل مُعيّن لانجاز هدف آخر، ونحن نُفضّل الإبقاء على مصطلح الضبط الذاتي لمثل هذه الحالات، واستخدام مصطلح التنظيم الذاتي على نطاق أوسع، وعندما نستخدم مصطلح التنظيم الذاتي نعتزم توصيل الإحساس بالعمليات الغرضية (القصدية)، والإحساس بأنّ التعديلات المُصحّحة ذاتيا تجري حسب الحاجة للبقاء على المسار الصحيح لتحقيق الغرض المُراد الوفاء به (سواء كان ذلك ينطوي على تجاوز حافز آخر، أو مجرّد رد فعل للاضطرابات الناتجة من مصادر أخرى)، وكذلك الإحساس بأنّ هذه التعديلات التصحيحية تنشأ داخل الشّخص نفسه (**Kathleen & Roy، تر: سحلول، 2017، 3**).

كما يُعرّف أيضا كل من "سارني" و"تيير" المُشار إليهما في "عبد الهادي" التنظيم الذاتي على أنّه: القُدرة على إدارة الأفعال والأفكار والمشاعر بطرق مرنة وتكيُّفيّة في السياقات الاجتماعية المُختلفة، ممّا يعود على الفرد بالإحساس بالسّعادة والفاعليّة الذّاتية والثّقة والارتباط بالآخرين، والعمليات التي يستخدمها الفرد لمُلاحظة حالاته الانفعالية والمعرفية ومُراقبتها وضبطها، والتعبير عن هذه الحالات بشكل يُحقّقُ له التكيّف مع مُتطلّبات المواقف الاجتماعية المُختلفة (**عبد الهادي، 2017، 156**).

وتناول "مولانين" المُشار إليه في " عبد الهادي" تعريف كل من التنظيم الذاتي طويل المدى، والتنظيم الذاتي قصير المدى، حيث أشار للأوّل على أنّه تلك: القُدرة على التخطيط المُستمر والواسع، والإعداد للأحداث البعيدة مع تقييم الأفعال الماضية وتطوير خُطط جديدة، وضبط الاندفاعات وتوجيه الجهود على مدى فترة طويلة من الزمن، بينما يُعرّف التنظيم الذاتي قصير المدى بقوله هو: ضبط الاندفاع بالسّلوك، وضبط الانتباه والانفعالات في اللحظة الرّاهنة وفي السّياق المُباشر الحالي (**نفس المرجع السابق، 157**).

فيما عرّف "عطيّة" تنظيم الذات بأنّه: مجموعة من المهارات التي تُساعد الفرد على السيطرة على انفعالاته، والمرونة في التعامل مع الآخرين، وتحمّل مسؤولية الأداء الشخصي (**عطيّة، 2017، 411**).

وعرّفها "بديوي" المُشار إليه في "شاهين" باعتبارها مهارة بقوله هي: مجموعة من المهارات تُعين المُتعلّم أياً كان نوعه في السيطرة على انفعالاته، والمرونة في التعامل مع الآخرين وتحمّل مسؤولية الأداء الشخصي **(شاهين، 2017، 411)**.

وتُعرّف " الشويخ" التعلّم المنظّم ذاتيا بمدى: مشاركة التلميذ معرفيا وما وراء معرفيا وسلوكيا ودافعيا في عملية تعلّمه، مشاركة نشطة بهدف تنمية مهارا ت التنظيم الذاتي والتفكير الإبداعي **(الشويخ، 2018، 91)**.

وتُضيف "الشويخ" لمهارات التنظيم الذاتي بأنها: قدرة التلميذ على استخدام المهارات المعرفية التي تتضمن (التسميع، التوسّع، التنظيم) واستخدام مهارات ما وراء المعرفية التي تتضمّن (التخطيط، مراقبة الذات، التقويم الذاتي) وكذلك استخدام مهارات إدارة المصدر والتي تتضمّن (تنظيم بيئة العمل، إدارة الوقت، تنظيم الجهد، البحث عن المساعدة، تعلّم الأقران) وما يؤدي إلى تطوير أدائه الأكاديمي أثناء الدراسة **(نفس المرجع السابق)**.

بينما عرّف "Garland وآخرون" المُشار إليهم في "درادكة" التنظيم الذاتي على أنّه: مستوى إدراك الفرد وامتلاكه الإجراءات المُوجّهة نحو الهدف مثل تنظيم السلوك، التخطيط، حل المشاكل **(درادكة،2018، 151)**.

ويُعرّفه أيضا "Zemmer man " المُشار إليه في "درادكة" بأنّه: عملية عقلية مُنظّمة يكون فيها الطلبة أكثر وعيا للأفكار والمشاعر والأفعال التي يتم التخطيط لها لتحقيق الأهداف الشخصية **(نفس المرجع السابق)**.

كما يُضيف "Zemmer man " المُشار إليه في "درادكة" توضيحا على ذلك التعريف بقوله هو: القدرة على الانخراط في عملية التعلّم المُنظّم ذاتيا في المجال الأكاديمي **(نفس المرجع السابق)**.

ويتضّح للباحثتين من خلال ما تمّ تناوله من مُختلف التعاريف السّالفة الذّكر أن للتنظيم الذّاتي امتداد وبُعد لغوي علاوة على البعد الاصطلاحي فمن الناحية اللغوية ينقسم المفهوم إلى جزأين الجزء الأول هو التنظيم ويُقصد به: الانتظام، وترتيب الشخص لنفسه، أمّا الجزء الثاني هو الذّات ويعني: ذات الشيء، أي نفسه، وعينه، جوهره.

أمّا التناول الاصطلاحي لهذا المفهوم فتستنتج الباحثتان أنّ التنظيم الذاتي يعني: التحكم في السّلوك، وإدارة الذّات، وقُدرة الفرد على ضبط سُلوكه، والقُدرة على مُرونة التعامل مع الفشل، والعمل نحو النجاح عن طريق توظيف استراتيجيات مُختلفة كمُراقبة الذّات وتعزيزها، وتقييمها بُغية الوُصول للهدف، لذا يُعتبر التنظيم الذّاتي عملية مُنظّمة يستخدم فيها الفرد فنيات مُناسبة وطُرق مدروسة.

2. الصّفات المُميّزة للأشخاص ذوي التنظيم الذاتي الفعّال:

اهتمت العديد من الأبحاث بوصف الخصائص الشّخصية للأفراد ذوي التنظيم الذّاتي الطبيعي أو ما يُسمى بالتنظيم الذّاتي الفعّال، أو العالي، ولقد أشار الكثير من الباحثين لهاته الصفات كلٌ من وجهة نظره،

وهذا التعدّد ساهم في إعطاء تصور ومجال أوسع للقارئ ليتسنى له الإلمام بتلك الصفات المُميّزة للأفراد ذوي التنظيم الذّاتي عن غيرهم ممّن لا يمتلكونها، وفيما يلي ذكر حوصلة عن هذه الأخيرة لمجموعة من الباحثين والعُلماء والمُنظّرين.

لذا يصف "مارتينز بونز" الطّالب ذا التنظيم الذاتي بأنّه: الطّالب الذي يمتلك دافعية لانجاز المهام، ووضع أهداف منطقية تتّصل بالمهام، واستخدام استراتيجيات محدّدة لتحقيق هذه الأهداف، وقيامه بمراقبة ذاتية ليتفحص فعالية الاستراتيجية وتكيُّيف نفسه لسلوك الاستراتيجية (**زيدان وعبد الرزاق، 2009، 589**).

ويُؤكّد "كامل" على أنّ أهميّة التنظيم الذاتي تكمُن في نوع المُتعلّمين الذين يسعون لتكوينهم، حيث يُشير تُراثُ البحث التربوي إلى أنّ المُتعلّم المُنظّم ذاتيا يُظهر مزيدا من الوعي بمسؤوليته عن جعل التعلم ذي معنى، ومُراقبة أدائه الذّاتي، وينظر للمُشكلات والمهام التعليمية باعتبارها تحديات، ويرغب في التغيير ويستمتع بالتعلّم، وهذا المُتعلّم له دافعية ومُثابرة ومُستقبل ومُنضبط ذاتيا ودافعه من نفسه، ومُوجه نحو هدف، ويستخدم استراتيجيات مُختلفة لتحقيق أهداف التعلّم التي وضعها لنفسه (**كامل، 2003، 367**).

وفي هذا السّياق يتّفق كل من "Pintrich & Degroot" و"Zemmer man et al" و"Ruban et al" أنّ التلاميذ الذين يُوظفون استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلّم يتميّزون بأنّهم أكثر تفوقاً في التحصيل الدراسي في المواد الدراسية المُختلفة عن غيرهم ممّن لا يستخدمون هذه الاستراتيجيات (**Pintrich & Degroot,1990,33**) (**Zemmer man et al,1992, 845**) (**Ruban et al,2003,270**).

ويُؤكّد كل من "Zemmer man & Bandura" و"Zemmer man & Martinz" و"فرير" على أنّ التلاميذ الذين سجّلوا استخداما أكثر لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلّم سجّلوا مُستويات مُرتفعة من الدّافعية والانجاز الأكاديمي (**Zemmer man & Bandura, 1994,845**)(**Zemmer man & Martinz,1988,284**)(فرير، **1995، 159**).

في حين يذهب "Boekaerts" لذكر الصّفة المُميّزة للتعلّم المُنظّم ذاتيا بقوله: هي اندماج الطلاّب وتبنيهم لأهداف ذاتية، وهذا يتضمن قدرتهم على تحديد الأنشطة المُتطورة والناجحة في ضوء أمنياتهم وحاجاتهم وتوقعاتهم الخّاصة (**Boekaerts,1999,451**).

ويرى "Avci" أنّ الفرد يستخدم قدراته المعرفية في أداء عمله، وأنّ الفرد المُنظّم ذاتيا لديه معرفة واضحة بغاياته ونقاط قوّته وضُعفه، وبناءً على أهدافه يُحدّدُ سُلوكه ويتقدّم إلى الأمام بدافعية مُرتفعة، وعندما ينجح الفرد في تحقيق النهايات المطلوبة أو يفشل في ذلك فإنّه يُقيّم أداءهُ ويُنظّم سُلوكه نحو تحقيق الهدف التالي، ويعمل على تأجيل الإرضاء وتأخير الرضا اللحظي من أجل هدف أبعد، لكنّه أكثر تفضيلا، ويعمل الفرد على تأجيل الفُرص الفورية المُتوافرة للاندفاع بهدف الوصول إلى مُكافآت مُهمّة وأهداف أكثر أهميّة تكون بعيدة، ولكنّها أكثر أهميّة (**Avci,2013, 525**) .

بينما لخّص "بدير" تلك الصفات المُميّزة للتنظيم الذاتي المعرفي على شكل نقاط كالتالي:

1. يُطوّر عملية التعلّم بحيث يصل الطالب إلى أعلى نمو يُؤهّل له الفروق الفردية التي تُميّزه عن غيره من الطلبة بمساعدة على التحصيل إلى أعلى درجة مُمكنة.
2. يُعوّد الطالب على الاعتماد على النفس فتقوى بذلك شخصيته ويكون لديه الميل لدرجة الابتكار.
3. يُساعد في التغلّب على الملل الذي يُلازم التعلّم الجماعي.
4. يُعوّد الطلبة على مُواجهة المُشكلات والعمل على حلّها ممّا يُكوّن له الأثر الإيجابي على نمو الطالب.
5. يُوفر دافعية قوية للطلبة من خلال توفير التنوع في المواد التعليمية والأنشطة والأهداف.
6. يُؤدي إلى التقدّم في التعليم من المُساعدة على التركيز وطول مُدّة احتفاظ الطالب بالخبرة المُتعلّمة في ذاكرته وكذلك انتقال أثر التدريب ودافعية التعلّم **(بدير، 2008، 127)**.

ولقد أضاف كل من "Hoeksma, Oosterlaan & Schipper" تفصيلا للمهام التي يمتلكها الطلبة ذوي التنظيم الذاتي عن غيرهم من الطلبة الذين يُظهرون خصائص سلبية في التنظيم الذاتي بقوله: فالطلبة الذين يمتلكون تنظيما ذاتيا أكاديميا يُمكنهم القيام بثلاث مهام أكاديمية خاصّة هي: أولا وضع الأهداف الأكاديمية ومعايير الأداء ذات الصّلة، ثانيا وضع استراتيجيات لتحقيق الأهداف والحفاظ على معايير الأداء التي جرى وضعها، ثالثا مُراقبة أعمالهم للتأكّد من أنهم يتصرّفون بشكل مُتناسق مع أهدافهم ومعايير أدائهم، وتعديل سلوكهم الأكاديمي بناء على هذه المعلومات **(Hoeksma, Oosterlaan & Schipper,2004, 354)**.

وهذا القول يُؤكّده "Zemmer man" بوصفه للطلبة الذين يُظهرون خصائص سلبية لديهم مُشكلات في تنظيم الذّات الأكاديمي، أي أنّهم يُواجهون مُشكلات في ضبط النفس والحفاظ على الانضباط الذّاتي عند الانخراط في المهام الأكاديمية (Zemmer man,2008)، على العكس من الطلبة الذين لديهم تنظيم الذّات الأكاديمي طبيعي فهم يدرسون ويُؤدون مهمّات أكاديمية صعبة أو مُتكرّرة، ويتمتّعون عند القيام بهذه الأمور **(Blaire,2002, 111)**.

فيما يُضّح "Blaire,2010" مدى تمكّن الطلبة المُنظّمين ذاتيا بالقيام بمجموعة من التدخّلات التي تعمل على تقييم أدائهم الأكاديمي بقوله ومن هذه الأمور: تقييم مهارات تنظيم الذّات الأكاديمي، المقارنة والتقييم الذّاتي، فهم التعلّم المُنظّم ذاتيا، فهم مهام تنظيم الذّات الأكاديمي **(نفس المرجع السابق)**.

حيثُ أشار "Zemmer man" أنّ المُنظّم ذاتيا يُخطّطُ ويضع الأهداف، ويُنظّمها، ويُراقبها، ويُقيّمها بشكل مُستمر، ولديه دافعية نحو التعلّم والانجاز **(Zemmer man,1990,5)**.

فيما أضاف "ردادي" تفصيلا في الوصف بقوله: أنّ ذوي التنظيم الذّاتي ينهمكون في المهام برضا واهتمام شخصي، ويستخدمون مهارات ما وراء المعرفة، ويُشاركون سلوكيا بالأنشطة، ويعتمدُ هؤلاء على أنفسهم وجهودهم (ردادي، 2002، 184).

وحدّد "أحمد" صفات ذوي التنظيم الذّاتي، بأنّهم يُعبّرون عن حاجاتهم ورغباتهم وأفكارهم بشكل واضح، ولديهم تركيز ليكونوا مُتحمّسين، كما أنهم فضوليين في الأنشطة الجديدة، ويتّصفون بتحديد أهداف واقعية، وقريبة، ولديهم اختيار جيّد لاستراتيجيات تحقيق الأهداف، ويُراقبون انجازاتهم بدقّة، ويبحثون عن التميّز والتقدّم، ولديهم مبدأ الإدارة الذّاتية، ويُنظّمون الوقت بفاعلية، ويُعزون النتائج لأسباب واقعية، ولديهم مهارات لتفادي الإحباط والعقبات التي تعترض الأهداف، والقدرة على التغلّب على المُشكلات، كما أنّهم يُخطّطون ويُنظّمن أعمالهم، ولديهم قدرات معرفية ومُيول ودافعية لضبط وتوجيه السّلوك، ويُديرون ويتحكّمون إيجابيا بخبراتهم السابقة باستقلالية، ولديهم تغذية راجعة مُوجّهة ذاتيا، ويُراقبون فاعليّة طُرق واستراتيجيات تحقيق الأهداف، ويحصلون على المعلومات من مصادر مُختلفة، ولديهم مُستويات معرفة مُناسبة (أحمد، 2013، 484).

ويُشير كل من "Pairs & Winograd" أنّ التلميذ المُنظّم ذاتيا يتمّز بصفات أهمها أنّه يُحدّدُ أهدافه التعليمية، ويُدرك بها ذاته، ويتأثر بجودة التعلّم وهو مسؤول عن عمليّة تعلّمه (Pairs & Winograd,2003,3).

ويُضيف كل من"Boekaerts & Corno" صفة أخرى في السياق التفاعلي بقولهما: يُشارك بفاعلية وبنائية في عملية تكوين المعاني ويُوجّه تفكيره وأحاسيسه وأفعاله بطريقة مُؤثّرة (Boekaerts & Corno,2005,201).

كما يذكر أيضا كل من "Linder & Harris" أنّ الشخص ذو التنظيم الذاتي ليس مُجرّد مُستجيب للتعلّم وحسب بل يدمج ويُطبّق استراتيجيات مُتنوعة تعمل على تحسين أدائه إلى أكبر مدى (Linder & Harris,1993,2).

وقدّم "Zemmer man" وصفا للتلاميذ المُنظّمين لتعلّمهم ذاتيا في ظل النظرية الاجتماعية المعرفية بحسب درجة مُشاركتهم بفعالية سلوكيا ودافعيا وما وراء معرفيا في عملية تعلّمهم الذّاتية (Zemmer man,1989,329).

بينما يُلخّص كل من "Montalvo & Torres" أنّ الأفراد ذوي التنظيم الذاتي يتصّفون بثلاث خاصيات الأولى بوصفهم استراتيجيون بقولهما: أنّ لهم معرفة باستراتيجيات معرفية عديدة (التنظيم، التوسيع، التسميع) تساعدهم في اكتساب المعلومات والمعرفة وتحويلها وتنظيمها وربطها بغيرها من المعلومات، كذلك لهم معرفة باستراتيجيات ما وراء معرفية تُمكّنهم من معرفة كيف تعمل الاستراتيجيات المعرفية ومتى تُستخدم؟ وتقييم فاعليتها، والخاصيّة الثانية بأنّهم يمتلكون دافعية وفعالية ذات مُرتفعة وإعزاءات مُناسبة (صحيحة) أي يُظهرون مجموعة من المُعتقدات الدّافعية وانفعالات مُناسبة لمُتطلّبات المهام ومواقف التعلّم الخاصّة

وتظهر في تطويع أهداف التعلّم وتنمية الاتجاهات الموجبة نحو المهام، ويمتلكون استراتيجيات الإدارة تُمكنّهم من التغلّب على المُعوّقات الخارجية والدّاخلية ممّا يُساعدهم على البقاء في المهام بتركيز ودافعية ويقبلون المسؤولية عن تعلّمهم، ويعتقدون أنّ مجهوداتهم سوف تؤدي إلى زيادة في النجاح، وأمّا الخاصيّة الثالثة فتتمثّل بأنهم هادفون أي يُظهرون رغبة أكثر في المُشاركة في المهام الأكاديمية والتحكّم والتنظيم لهذه المهام، مثل تقييم مُتطلبات المهام وتقييم الأعمال المنزلية وتنظيم فرق العمل (**Montalvo & Torres, 2004, 3**).

كما يُضيف أيضا "Alderman" صفة أخرى بقوله: أنّهم على وعي بالعمليات المعرفية، حيث يعرفون كيف يُخطّطون لإعداد أهدافهم ويتحكّمون ويُوجهون عملياتهم المعرفية نحو تحصيل الأداء من خلال مُراقبتهم لاستخدام لاستراتيجيات المعرفية، وتقييم تقدّمهم نحو الهدف الذي أعدّوه وتعديل السلوك اللاحق في ضوء التقييم الذّاتي، هذا بالإضافة إلى التحكّم والتخطيط لإدارة الوقت والمجهود المُستخدم في أداء المُهمّة (**Alderman,1999,114**).

أمّا "Zemmer man" فيُضيف لوصفهم بأنّهم أفراد يُنظّمون بيئة التعلّم، أي أنّهم يعرفون كيف يتحكّمون في بيئة التعلّم المُشتملة على أماكن التعلّم بجعلها أكثر جاذبيّة كما أنّهم يعرفون كيف يبحثون عن المُساعدة من المُعلّمين عندما يجدون صعوبات (**Zemmer ma,1990,54**).

ويُشير كل من " Boekerts et al" و"" بأنّ الأفراد ذوي التنظيم الذّاتي يتميّزون بشكل عام بالنشاط والكفاءة في إدارة العملية التعليمية الخاصّة بهم (**Boekerts, Pintrich,& Zeidner,2000**) (**Green & Azevedo, 2007,210**).

وفي هذا السياق يُضيف كل من "Singh & Port" بأنّ الطلبة الذين يمتلكون التنظيم الذّاتي لُوحظ عليهم بأنّهم يتسمون بالقدرة على اتخاذ القرارات الصائبة ولديهم مسؤولية تجاه عملهم الخاص ولديهم تشعُّب في التفكير ورؤية واضحة لرسم المُستقبل على العكس من الطلبة الذين لا يمتلكون هذه العمليّة حيث يعتمدون على الآخرين في اتخاذ القرارات وتقويم العمل (**Singh & Port,1995,22**).

ويتّفق "Hawwed & wine" المُشار إليه في "خضر" مع المُنظّرين والعُلماء الذين حدّدوا تلك الصفات التي تُميّز الأفراد ذوي التنظيم الذّاتي عن غيرهم، فيُضيف بذلك مجموعة من الخصائص بقوله: أنّ لديهم وعي بما يعرفونه وبما يُؤمنون به، يُميّزون بين الاستراتيجيات والتكتيكيات الدراسية المركّبة، يُميّزون بقدرتهم على اختيار الأسس التي يُمكن من خلالها التنبؤ بما يدعم تقدّمهم نحو الأهداف، يبحثون عن المعلومات اللاّزمة لانجاز مُهمّة ما، يُراقبون مدى ارتباطهم المعرفي بالأهداف ويُميّزون ما إذا كانوا يسيرون بالمسار الصحيح الذي تمّ وصفه للوصول للأهداف، يقومون بالتخطيط الاستراتيجي لدراستهم بحيث يُبني هذا

التخطيط على حكمهم على المسار الذي لديهم من خلال الفرصة للنجاح في تحقيق أكثر من هدف خاص أو أهداف عامّة مُستقبليّة (خضر، 2018، 5).

بينما يُلخّص كل من "القطامي" و "شعبان" مجموعة من الخصائص المُميّزة للمُتعلّمين المُنظّمين ذاتيا بتحديدهم لها على النحو التالي بأنّهم: يُخطّطون ويُؤكّدون دائما على عملهم، على وعي بتفكيرهم وبمعالجتهم، مُثابرين من أجل تحقيق أهدافهم، مُشاركون نشطون في عمليّة تعلّمهم، على وعي باختيار الاستراتيجيات المعرفية التي تُنجز أهدافهم، يمتلكون القُدرة العاليّة على التواصل والتفاهم مع الآخرين، يمتلكون سلطة اجتماعية، نفسية، جسمية، جنسية، جمالية، معرفيّة، وكذلك سلطة في الضبط في البيئة الاجتماعيّة والماديّة، يمتلكون القدرة على التنظيم والاستدخال الذّاتي للسلوك المُتعلّم (قطّامي، 2004، 122) (شعبان، 2004، 44)

وممّا تستنتجه الباحثتان من خلال سرد مجموعة من الخصائص والصّفات التي يتحلى بها الأفراد ذوي التنظيم الذّاتي، أنّهم أشخاص نشطين، يتّصفون بالمُرونة في تعاملهم مع المشاكل التي قد تُواجههم أثناء تخطيطهم للوصول لتحقيق أهدافهم، ويعملون وفق خُطط مدروسة تخضع للمُلاحظة الذّاتية، التقييم والتقدير، والتغيير، وتحمّل مسؤولية اتخاذ القرارات الصّائبة، ولهم القُدرة على التحكُّم بإدارة الوقت وحُسن استغلال الجهد دون استنزافه.

3. مجالات التنظيم الذّاتي:

يُوضّح "عبد الهادي" أنّ مفهوم التنظيم الذّاتي يشتمل على ثلاثة مجالات هي المجال المعرفي والمجال الانفعالي والمجال السلوكي ويتم الفصل بين تلك المجالات مفاهيميا بالرّغم من أنّها مُرتبطة داخليا بعدّة طُرق ويصعب الفصل بينهما وفيما يأتي تعريف بتلك المجالات:

✓ **التنظيم الذّاتي المعرفي:**

يتضمّن هذا المجال القدرة على تركيز الانتباه والمرونة المعرفية وإعداد الأهداف والمراقبة الذّاتية والعزو السّببي وحل المشكلات والأخذ في الحسبان وجهة نظر الطرف الآخر والتقييم واتخاذ القرارات والتوجّه نحو المستقبل والقدرة على الانتقال بالانتباه.

✓ **التنظيم الذّاتي للانفعالات:**

ويظهر بالإدارة الفاعلة للمشاعر القوية غير السّارة والوصول إلى التكيّف في المواقف المُثيرة انفعاليا، ويتطلّب هذا التنظيم الوعي والفهم والتقبّل للمشاعر والتهدئة الذّاتية وإدارة الضيق الدّاخلي ودعم التمثّل العاطفي والرّأفة بالذّات وبالآخرين، حيثُ يُعنى تنظيم الانفعالات بتحديد زمن ظهور الانفعالات، وكيفية التعبير عن تلك الانفعالات وقت الشدّة وبذلك عندما يتعرّض الفرد لاستثارة انفعالية ويُعنى بكيفية التعبير عن الانفعالات سلوكيا والعمليات التي تُستخدم لتغيير الحالة الانفعالية ، كما يُعرّف التنظيم الذّاتي للانفعالات بأنّه جهود الفرد لتجربة مُستويات مُنخفضة من الأثر السلبي (الانفعالات السلبية)، وانتزاع مُستويات مُرتفعة

للأثر الإيجابي (الانفعالات الإيجابية)، وتجنّب استجابة ما أو البدء باستجابة انفعالية وتعديل التعبير السلوكي للانفعال (من خلال المُؤشرات اللفظية أو غير اللفظية)، وكل ذلك يتضمّن الموقف وتعديل ونشر الانتباه والتغيير المعرفي وتعديل الاستجابة ويظهر التكامل بين العمليات المعرفية و العمليات الانفعالية لتحقيق التنظيم الذّاتي؛ إذ يُساعد هذا التكامل على وضع الأهداف والقيام بسلوك بطريقة مقبولة اجتماعيا، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة للتنظيم المعرفي بإدارة الانفعالات بطريقة فاعلة وحقيق التكيّف الفعّال.

✓ **التنظيم الذّاتي السلّوكي:**

يتضمّن هذا المجال اتباع القوانين وتأخير الإرضاء والمقاومة وضبط الاندفاع وحل النزاعات وتنشيط الاستجابات والسلوك الموجه نحو تحقيق الهدف وبالاستناد الى نظرية "باركلي" فان الملمح الأساسي في التنظيم السلوكي هو الكبح وما يتضمنه من مهارات قيمة للسلوك المقبول اجتماعيا، ويضيف "باركلي" إن القدرة على كبح الاستجابات مرتبطة بالقدرة على التعامل مع الإحباط وخفض التعبيرات الانفعالية خلال ردة الفعل للأحداث، والموضوعية في اختيار الاستجابة لحدث ما، مع الأخذ في الحسبان وجهة نظر الطرف الآخر، والقدرة على حث الدافع المرتبط بالسلوك الموجه نحو تحقيق الهدف، وربط "باركلي" بين كبح السلوك والتنظيم الذاتي للانفعالات، حيث أن القدرة على ضبط الكبح يترافق مع زيادة في التمثل العاطفي ونقصان الاستجابة الانفعالية للمواقف، وتوقع ردة الفعل الانفعالية لأحداث مستقبلية، وتنظيم الحالات الانفعالية أثناء القيام بالسلوك الموجه نحو تحقيق الهدف، واعتماد أكبر على المثيرات الداخلية للاستمرار في السلوك الموجه نحو تحقيق الهدف، فالفرد لديه القوة لكبح أو تغيير الاستجابة لحدث ما، فيتوفر الوقت للفرد ليُفكر في الحدث ويُعدّل استجابته الفعلية، كما ويسمح له بالتأخير لتحديد تعبيره الانفعالي الفعلي، فهي القُدرة على تنظيم الشُحنة الدّاخلية لأحداث خارجية (**عبد الهادي،2018، 154**).

وتستنتج الباحثتان من خلال التطرُّق لعنصر مجالات التنظيم الذّاتي بأن هذا المفهوم ينطوي على ثلاثة مجالات تعمل وفق سيرورة مُتكاملة فيما بينها، حيث يتلخّص المجال المعرفي في العزو السّببي الموضوعي، والإعداد بتركيز الانتباه للبُلوغ إلى الهدف المنشود، وكذلك توظيف استراتيجيات المُراقبة الذّاتية والتقييم، والقُدرة على حسم القرارات المصيرية، أما المجال الانفعالي فيحتوي على إدارة المشاعر والضيق الدّاخلي أي تعديل التعبير الانفعالي انطلاقا من تقبّل المشاعر وفهمها والوعي بها، وبالموازاة مع ذلك وجب الرّأفة بالذّات وتهدئتها حتى يتسنى للفرد تحديد ظهورها بشكل مُتكيُّف مع الوضع، في حين يشتمل المجال السلوكي على ضبط الاندفاع من خلال كبح سلوكيات الفرد وجعلها في صورة مقبولة اجتماعيا عن طريق إتباع القوانين والاستجابة الموضوعية لموقف ما، بالإضافة إلى حث الدّوافع المُرتبطة بالسّلوك الموجه نحو الهدف وتنشيط استجاباته، وبصفة عامّة يُقصد بمجال التنظيم السلوكي تنظيم الشحنة الدّاخلية والقُدرة على حُسن التعامل مع الإحباط لخفض مستويات الانفعال الزّائدة عن الحد الطبيعي وبذلك تُصبح أكثر موائمة مع الموقف المُشكل.

4. استراتيجيات التنظيم الذّاتي:

ويُعدّ التنظيم الذاتي من العمليات المُهمّة في تذكّر المعلومات التي تبدوا غير مترابطة، وذلك لأنّ استعمال هذه العمليات يُساعد على تنظيم المعلومات وتصنيفها وربطها وبالتالي يُمكن تخزينها واسترجاعها بمُستويات عالية من الدّقة، إن المُتعلّم بحاجة لأن يعرف كيف يُنظّم معرفته ويُعزّزها وفق الأساليب المُختلفة، لأنّ عمله هذا سوف يساعده على تحقيق وانجاز النجاح (**الموسوي، 2010، 20**).

لذا فإنّ لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلُّم دورا مُهمّاً بالعملية التعلُّمية، فضلا عن أنّ تحقيق الأهداف المرجوّة منها تعتمد بشكل مُباشر على الاستعداد والقُدرة على توجيه العمليات المعرفية والدّافعية والبيئية بما يتناسب مع الموفق المُراد تحقيقه.

ولقد لخّص "Zemmer man" المُشار إليه في "نمر" استراتيجيات التنظيم الذّاتي للتعلّم مُوضّحا إياها في الجدول رقم (1) كما يلي:

جدول (1): يوضح استراتيجيات التنظيم الذّاتي للتعلّم

الاستراتيجية	تعريفها
التقييم الذّاتي	تُشير إلى قيام التلميذ بتقييم جودة ما يُؤديه من أعمال.
التنظيم والتحويل	تُشير إلى قيام التلميذ بإعادة ترتيب صريح أو ضمني للمواد التعليمية ليُحسّن من تعلُّمه.
إعداد الهدف والتخطيط لتحقيقه	تُشير إلى قيام التلميذ بوضع أهداف تعليمية أو فرعية والتخطيط من أجل تتابع الأنشطة المُرتبطة بتلك الأهداف وتزامُنها.
البحث عن المعلومات	تُشير إلى الجهود التي يبذلها التلميذ لتأمين حصوله على المعلومات المُرتبطة بالمُهمّة المُستقبلية من المصادر غير الاجتماعية.
الاحتفاظ بالسّجلات والمُراقبة	تُشير إلى الجهود التي يبذلها التلميذ من أجل تسجيل الأحداث والنتائج.
التركيب البيئي	تُشير إلى الجهود التي يبذلها التلميذ من أجل تنظيم بيئة تعلّمه لجعل تعلُّمه أكثر يُسرا وسهولة وهذا يضمّن إمّا بيئة التعلّم المادية أو غير المادية.
مُكافأة الذّات	تُشير إلى قيام التلميذ بتخيّل المُكافأة أو العقاب المُترتبان على نجاحه أو فشله.

التسميع والاستظهار	تُشير إلى الجهود التي يبذلها التلميذ من أجل تذكّر بعض المواد وذلك من خلال مُمارسات صريحة أو ضمنية.
البحث عن المُساعدة من مصادر اجتماعية	تُشير إلى الجهود التي يبذلها التلميذ لالتماس المُساعدة من: الأقران، المُعلّمين، الكبار.
مُراجعة السّجلات	تُشير إلى الجهود التي يبذلها التلميذ من أجل إعادة قراءة المذكّرات، نوتة المُلاحظات، الاختبارات، الكُتب المُقرّرة.
أخرى	تُشير إلى أي سلوك تعلّم نشأ من قبل الآخرين مثل المُعلّمين أو الوالدين أو عبارات لتقوية الإرادة أو سلوك الغش أو أي تعبيرات لفظية غير واضحة.

(نمر، 2007، 41).

ومن خلال ما تمّ توضيحه في العنصر السّالف الذّكر والمُعنون بإستراتيجيات التنظيم الذّاتي تُلخّص الباحثتان

الأهميّة البالغة للاستراتيجيات التي تُوظّف في التنظيم الذاتي لتحقيق الأهداف المرجوّة، فمنها ما تعتمد بشكل مُباشر على الاستعداد والقُدرة على توجيه العمليات المعرفية والدّافعية والبيئية بما يتناسب مع الموقف، ومنها ما يُصنّف ضمن المجال المهاراتي فيُكتسب بالمُمارسة.

5. النماذج النظرية المُفسّرة للتنظيم الذّاتي:

1) نظريّة التعلّم المعرفي الاجتماعي:

إنّ النظرية المعرفية الاجتماعية اهتمت بدراسة النظام الذي يُطوّره الفرد في تنظيم الذّات وعملياته **(القطّامي، 2004، 2)**، ويُعدّ "باندورا" أوّل من أشار على العلاقة بين مُعتقدات الفاعلية الذّاتية وأنشطة التنظيم، ويرى أن عمليّة تكوين المُعتقدات الذّاتية والتأثّر بهذه المُعتقدات عملية عقلية، فحينما ينشغل الفرد في عمل ما يُفسّر نتائج هذا العمل ويستعمل تلك التفسيرات في تكوين تلك المعتقدات وتطويرها عن قدراته للقيام بمثل هذا العمل أو المهام والأنشطة المُشابهة، ويسلك في ضوء تلك المُعتقدات، ولذا يُمكن تفسير اختلافات الأداء بين الأفراد متماثلي القُدرات في ضوء مُعتقدات الفاعلية الذّاتية لديهم، ومنذ أن ذكر "باندورا" أن معتقدات الفاعلية الذّاتية تؤثّر على استراتيجيات التعلّم المُنظّم ذاتيا، أصبحت دراسة العلاقة بين معتقدات الفاعلية الذّاتية وبين التنظيم الذّاتي من المجالات البحثية الهّامة، وذلك من منطلق أن جودة استعمال الطلبة لاستراتيجيات التعلّم المُنظّم ذاتيا تعتمد جزئيا على استعمال الاستراتيجيات التنظيمية المختلفة وتطبيقها **(رشوان، 2006، 20)**، ومن هذا المُنطلق يُلاحظ "Zemmer man" أنّ نظرية التنظيم الذاتي تهتم هي الأخرى بشرح ووصف أسباب فشل التلميذ في التعلّم على الرغم من امتلاكه مزايا واضحة سواء في قدراته العقلية

أو ما يُتاح له من ظروف تتعلّق ببيئته الاجتماعية، أو ما يُقدّم له من خدمات تعليمية متميّزة، ويُضيف بأنّ ما يُميّز نظرية التنظيم الذّاتي عن نظريات التعلّم الأخرى في تركيزها على العمليات الذّاتية والسلوكية وما وراء معرفية، فنظرية التنظيم الذّاتي تنظر للتلميذ بوصفه فاعلا نشطا ما وراء معرفيا ودافعيا وسلوكيا في عملية تعلّمه، فالتعلّم ليس شيئا يحدث للتلميذ وإنمّا هو شيء يحدث بواسطة التلميذ(**Zemmer man,1989,329**).

أمّا "Schraw et al" فيتطرّق لزاوية نظر أخرى بقوله: وتختلف نظرية التنظيم الذّاتي للتعلّم عن النظرية الاجتماعية المعرفية "لباندورا 1977" في جانبية هما التركيز الذي تضعه نظرية التنظيم الذّاتي للتعلّم على بناء إدارة الاستراتيجيات المعرفية، وتحكّم التلميذ في تعلّمه الأكاديمي وهو ما يُعرف بالتحكّم ما وراء المعرفي، أيضا تضمين نظرية التنظيم الذّاتي للتعلّم لبُنى دافعية مثل الإعزاءات السببية وتوجهات الهدف والدافعية الدّاخلية وفعالية الذّات (**Schraw et al,2005,1063**).

ويرجع الفضل إلى عالم النفس "ألبرت باندورا" وتلميذه "ولترز" في إرساء مفاهيم نظريّة التعلّم المعرفي الاجتماعي، حيثُ تُركّز هذه النظريّة على أهميّة التفاعل الاجتماعي والمعايير الاجتماعية والسياق والظروف الاجتماعية في حدوث التعلّم، وهذا يعني أنّ التعلّم يحدُث في محيط اجتماعي يُلاحظه الفرد ويُقلّده كون هذا الأخير لا يتمُّ في فراغ.

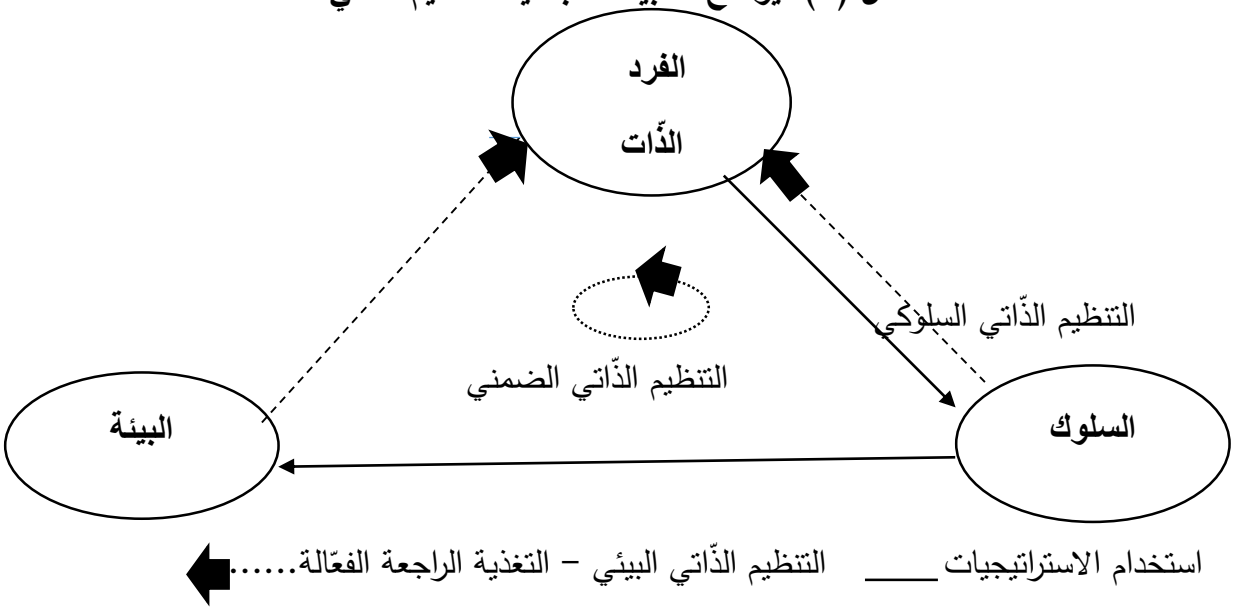
وفي هذا السياق يؤكّد "باندورا" على أنّ ملاحظة السلوك غالبا ما تكون أكثر أهمية من التعليمات اللفظية في تأثيرها على معايير وأخلاق الأطفال، وأنّ الناس يختلفون في أغلب الأحيان في المعايير التي يُكوّنوها، لأنهم لا يأخذوا بشكل مُطلق جميع معايير السّلوك المعروفة فيضعف بذلك أثر النمذجة في تطوير معايير الشخصية وبدلاً من ذلك تعتمد المعايير الدّاخلية على درجة رغبة الفرد للأنموذج، وقيمة النشاط المقدم وفهم الفرد درجة التحكّم بسلوكه، ويمكن أن يُحفظ السلوك المقبول اجتماعيا داخليا من خلال عملية التنظيم الذّاتي (**Bandura,1991,20**).

بينما يرى "كامل" أنّ نظريّة التنظيم الذّاتي تُعتبر تطورا نسبيا في علم النفس المعرفي، وترجع جذورها إلى النظريّة الاجتماعية المعرفية التي وصفها "باندورا 1977"، ويتمحور جوهر هذه النظريّة حول فكرة الحتمية التبادليّة التي تفترض أنّ التعلّم نتاج لعوامل شخصيّة، بيئية، وسلوكية، وتشمل العوامل الشخصيّة مُعتقدات المُتعلّم وإعزاءاته التي تؤثر على السّلوك، وتتضمّن العوامل البيئية أمراً من قبيل نوعية التدريس والتغذيّة المُرتدّة من المُعلّم والمداخل إلى المعلومات والمُساعدة من الأقران والآباء، بينما تشمل العوامل السلوكية آثار الأداء السابق، ومن هذا كُلّه فإنّ المقصود من الحتمية التبادلية تكمن في أنّ كُلاً من العوامل الثلاث تُؤثّر على العاملين الآخرين (**كامل، 2003، 366**).

وهنا يُوضّح "Zemmer man" الحتمية التبادلية بشرح مُبسّط بقوله: فالتفاعل بين ثلاث عمليات تتمثّل في العمليات الشخصيّة، السلوكية، والبيئية، تُحفّز الفرد خلال هذا التفاعل على استخدام التغذيّة الراجعة من خلال الأداء السّابق للوصول إلى مُستوى التوافق الأمثل أثناء بذل جهود التعلّم الحاليّة، وتتعرّض

العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية إلى التغيُّر المُستمر على المدى الزمني لعمليّة التعلّم، ويُمكن مُلاحظة تلك التغيّرات ومُراقبتها ذاتيا باستخدام حلقات التغذية الرّاجعة

شكل (1): يوضح الطبيعة التبادلية للتنظيم الذّاتي



ويُمثّل الشكل (1) شرحا للطبيعة التبادلية للمحدّدات الثلاثية للتنظيم الذّاتي للتعلّم، فالتلميذ يتصرّف (سلوك) خلال موقف مُعيّن (بيئة) ويبني ذاتيا تضمينات على أساس نواتج سلوكه وتلك النواتج قد تغيّر أولا تغيّر السّلوك التالي له، وتنشأ الحلقة الثلاثية للتنظيم الذّاتي من استخدام التلميذ للاستراتيجيات كما أنّها تستمر أو تُعدّل بناء على التغذية الراجعة النشطة **(Zemmer man,1989,330)**.

✓ **التنظيم الذّاتي الضمني:** يتضمّن المراقبة الذّاتية وتعديل الحالة المعرفية والوجدانية كإعداد التلميذ لهدفه وتخطيطه للتعلّم، وتؤثّلا العمليات الذّاتية في بعضها البعض، وعندما يقوم التلميذ بالتحكّم في المُحدّدات الثلاثة ويستخدم استراتيجيات لتحقيق أهدافه فإنّه يُوصف بأنّه منظّم ذاتيا **(نفس المرجع السابق،331)**.

✓ **التنظيم الذّاتي السلوكي:** يُشير إلى المُراقبة الذّاتية وتعديل عمليات الأداء مثل كتابة سجّل أو تكوين مُلاحظات، فاستخدام التلميذ لاستراتيجية التقييم الذّاتي كمُراجعة واجب الحساب سيُمدّه بمعلومات عن الدّقة وندى استمرارية المُراجعة من خلال التغذية الراجعة النشطة، ولابّد من الأخذ في الاعتبار تأثير العوامل السلوكية التي يُمكن أن تتغيّر بواسطة المُعلّم أو النمو مثل المستوى المعرفي والمهارات ما وراء المعرفية **(نفس المرجع السابق،330)**.

✓ **التنظيم الذّاتي البيئي:** يتضمّن اختيار وإنشاء وتنظيم للظروف أو للمخرجات البيئية، واستخدام التلميذ لاستراتيجية التحكّم البيئي يتضمّن تسلسلا لاستجابات تغيير المكان وتنظيم وتحسين بيئة التعلّم، فيقوم بترتيب حجرة التعلّم مُستبعدا عناصر أو مُثيرات التّشتت ويُجهّز ما يحتاج إليه من مواد ضرورية لتعلّمه، ولا يكون مُنظّما لتعلّمه ذاتيا إلاّ إذا استخدم العمليات الذّاتية كإعداد الهدف، وفعالية الذّات **(نفس المرجع السابق)**.

✓ **عمليات التنظيم الذّاتي:** افترض علماء النظرية الاجتماعية المعرفية أن التنظيم الذّاتي يشتمل على ثلاث عمليات هي الملاحظة الذّاتية، والتقييم الذّاتي، ورد الفعل الذّاتي، وتتفاعل هذه العمليات فيما بينها في نمط تبادلي، ففي بداية أنشطة التعلّم يكون لدى التلميذ أهداف وأثناء تلك الأنشطة يلاحظ التلميذ جوانب من سلوكه الذّاتي ويُقيّما بالنسبة لمعايير ويتفاعل إزاءها إيجابيا أو سلبيا ويتصرّف كرد فعل لتقدّمه نحو الهدف فيدفعه إلى مزيد من المُلاحظة إمّا لنفس جوانب السلوك السابقة أو لجوانب أخرى (**نفس المرجع السابق،331**).

✓ **فعالية الذّات:** وهي مُتغيّر رئيس مُؤثّر في التنظيم الذّاتي للتعلّم، ففاعليّة الذّات مُرتبطة باستخدام التلميذ لاستراتيجيات التعلّم والمُراقبة الذّاتية والتقييم الذّاتي (**Zemmer man,2000, 87**).

فالتلاميذ ذوي فعالية الذّات العالية يُظهرون استراتيجيات تعلّم أكثر جودة، وكذلك يُظهرون مُراقبة أكثر لنواتج تعلّمهم إذا ما قورنوا بتلاميذ ذوي فعالية الذّات الأقل، فإدراك التلميذ لفعاليته الذّاتية يرتبط إيجابيا بمُخرجات التعلّم مثل التحصيل (**Schraw et al,2005,1063**).

إنّ الأداء السلوكي للتلميذ يفترض أنّه يؤثّر على إدراكه لذاته والعكس بالعكس كذلك مُعتقدات فعاليّة الذّات يُمكن أن تُؤثّر على اختيار التلميذ (**Zemmer man,1989,331**).

وترى هذه النظرية أنّ المُتعلّم يحتاج إلى عدد من العوامل المتفاعلة " شخصية، سلوكية، وبيئية" تطلق العوامل الشخصية على معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهه، أمّا العوامل السلوكية فتتضمّن مجموعة الاستجابات الصّادرة عن الفرد في موقف ما، وتشمل العوامل البيئية الأدوار التي يقوم بها من يتعامل مع الأطفال، ومنهم الآباء والمُعلّمون والأقران (**نفس المرجع السابق،330**).

وتفترض النظرية أن التنظيم الذّاتي يضُمُّ ثلاث عمليات رئيسة وهي:

✓ **الملاحظة الذّاتية:** وتُعدّ هذه الأخيرة من أهم الجوانب في التنظيم الذّاتي، إذ يجب أن يُتابع ويُراقب الناس مدى تقدّمهم نحو تحقيق أهدافهم لكي يعرفوا أي جزء من أدائهم يسير بشكل جيد، وأي جزء يحتاج إلى إعادة النظر فيه وتحسينه (**أبو علاّم، 2004، 183**)، والمقصود من الملاحظة الذّاتية أن ينظر الإنسان إلى نفسه وسلوكه ويُراقب **تصرفاته** ويكون واعيا حقيقة بما يفعله، وتُعدّ المطلب الأول لمراقبة الأداء، وينبغي أن نكون قادرين على مراقبة أدائنا حتى لو كان الانتباه الذي نوليه له ليس كاملا أو دقيقا، ويُقدّر الناس المظاهر المُلاحظة لسلوكياتهم، وكذلك ردة الفعل الإيجابية أو السلبية، فالطلبة الذين حكموا على عملياتهم التعلّمية غير المُلائمة من المُمكن أن تكون ردة فعلهم هي طلب مُساعدة من المعلّم، وهؤلاء يقومون بتبديل بيئتهم، ومن جهة أخرى فإنّ المعلّمين يستطيعون تعليم الطلبة استعمال الاستراتيجيات الفعّالة التي تُؤهّل الطلبة الذين لن يُوظّفوا ما يمتلكون من طاقات بشكل جيّد (**أبو رياش،2007، 361**).

✓ **الحُكم الذّاتي:** الحُكم الذّاتي عبارة عن العمليات التي يُقيّم من خلالها الأداء، على أنّه جيّد ويستحق التدعيم، أو التعزيز، أو غير ذلك، ويستحق التأنيب (**عبد الرحمن،1998، 628**)، وهي إحدى المهارات المعرفية التي تهدف إلى تهذيب وتنقية السلوك الإنساني من خلال تقييمه مع المعايير السلوكية المعروفة، أو التي

تمّ تحديدها، ويتم في هذه المهارات التمييز بينما يقوم به الفرد "السلوك غير المرغوب" وما يجب أن يقوم به "السلوك المرغوب"، ويتم في هذه المهارة أيضا المقارنة بين معايير السلوك ومستويا ت الأداء والمعلومات التي جمعها من سلوك الفرد نفسه (**Bandura, 1986,292**)، ويُصدر المُتعلّم هذه الأحكام في ضوء المعايير، وعملية الحُكم هذه تُساعد الأفراد على تنظيم سلوكهم عن طريق عملية التوسّط الذهني، ونحن نعي ذواتنا التي نتأملّها بل ونحكم على قيمة فعلنا على أساس المرامي و الأهداف التي وضعناها لأنفسنا، وكما أنّ عملية الحُكم تتوقف على المعايير الشخصية ومعايير الأداء، وتقييم النشاط، وعزو الأداء، فالمعايير الشخصية تُتيح لنا أن نُقوّم أداءنا من غير أن نقارنه بأداء الآخرين (**عبد الفتاح، 2005، 264**).

✓ **الاستجابة الذّاتية:** إنّ الاستجابة الذّاتي للتقدم باتجاه تحقيق الهدف الذي يضعه الفرد لنفسه هي أحد مُحدّدات السلوك، فالاعتقاد بأنّ الفرد الذي يُحرز تقدما جيّدا وبشكل مُتساوٍ مع توقعاته بتحقيق الهدف يؤدي إلى تحسين كفاءة الفرد ذاتيا ويُساند دافعيته، كما أن التقييمات السالبة لا تُضعف دافعيته وخصوصا إذا اعتقد أنه قادر على تحسين أدائه، وإذا اعتقد أنه مُتكاسل فإنّ هذا مُؤشر على إمكانية التطوير والتقدّم إذا استطاع مُضاعفة جهده وأحسّ بالفاعلية وإذا شعر الفرد بنقص القُدرة على النجاح التقدّم (**أبو رياش، 2007، 365**)،

ويُضيف "السباب" أنّ نظرية "باندورا" تعتمد على الأداء من خلال الدّافعية، والتي تتضمّن المُتعة الذّاتية، والتدعيم اللفظي، ثم الانجاز، وبذل الجهد المطلوب فقدّم نظرية الفاعلية الذّاتية، والتي تؤكّد على سلوك المُبادرة، والمُثابرة، وعلى أحكام الفرد، وتوقعاته، ومهاراته السلوكية في تحدّيات البيئة، والظروف المُحيطة من خلال عدّة أبعاد ومُكونات تنظيمية تنسجم مع بعضها في التنظيم الذّاتي وإدارته، وهي مراقبة الذّات، تقويم الذّات، تعزيز الذّات، وضبط المُثيرات (**السباب، 2016، 418**).

وهناك مُؤشرات كثيرة تدُل على أن تنظيم الذّات يتضمّن عمليات معرفية فضلا عن السلوك، فعوامل تنظيم الذّات مثل وضع المعايير وتحديد الأهداف، المُحاكمة الذّاتية ورد الفعل الذّاتي أو الاستجابة الذّاتية والشعور بالفخر أو الخجل هي عوامل معرفية أكثر من كونها عوامل سلوكية (**أبو علاّم، 2004، 184**)، وهذه الأنواع الثلاث لها أهمية في عمليات التنظيم الذّاتي في سلوك المُتعلّم أو انجازه (**منسي، 2003، 151**)، بمعنى أنّ عمليات الملاحظة الذّاتية والمحاكمة الذّاتية يُساعدان عملية التنظيم الذّاتي لكلام الطلبة أو حديثهم عند اندماجهما سوية (**Mace & kratochwill, 1985, 323**).

ويُشير "باندورا" أنّ لهذه النظريّة ثلاث عمليات معرفية واجتماعية وهي:

✓ **التبادلية الثلاثية:** هناك علاقة تبادلية بين العمليات المؤثّرة الثلاثة المُتمثّلة في الشخصية والسلوك والبيئة، ويرى أنّ هذه التبادلية لا تعني التناسق في القوّة أو الزمن فقد تكون التأثيرات البيئية أقوى من التأثيرات السلوكية أو الشخصية (**بركات، 2004، 2**).

✓ **التنظيم الذّاتي:** حيث يرى بأنّ الأهداف الشخصية والغايات وكذلك التقويمات الذّاتية يكون لها تأثير بارز في سلوك الفرد وتصرّفه، والتنظيم الذّاتي يضّم نوعين من التنظيم هما: التنظيم الذّاتي السلوكي للفرد

ويأتي من انسجامه مع البيئة وتعديلها ويُعطي معلومات على مدى دقّة المُتعلّم، أمّا التنظيم الذّاتي البيئي فيتضمّن تسلسل سلوكي مُتداخل باستجابات منها تهيئة جو دراسي هادئ لإكمال الواجب أو تغيير نمط الغرفة لإنهاء الضوضاء الموجودة في الخارج (**عبد الله، 2000، 504**).

✓ **الفعالية الذّاتية:** ويعني اعتقاد الفرد بقدراته وقابليته في تنظيم أعماله الضرورية في الحصول على الأداء المُخصّص لمهارة أو مهنة مُهمّة مُعيّنة، وهي أساسية في نظرة "باندورا" لأنها ترتبط بناحيتين أساسيتين هما استعمال الطلبة لاستراتيجيات التعلّم والمُراقبة الذّاتية (**انجلز، 1991، 5**)، ومن عوامل الفعالية الذّاتية الخبرة الحقيقية، التجربة، الخبرة التفويضية، الإقناع اللفظي، والإثارة الفيسيولوجية، أمّا العمليات الفرعية للتنظيم الذّاتي فتتضمّن المُلاحظة الذّاتية، الحكم الذّاتي، وردود الأفعال الذّاتية (**عبد الأحد، 2006، 142**).

ويرى Zimmer man" أنّ محدّدات التنظيم الذّاتي للتعلّم تتمثّل في المُحدّدات الذّاتية، المُحدّدات السلوكية، والمُحدّدات البيئية، ويُصنّف هاته المحدّدات الثلاث كما في الجدول (2)

جدول (2) يوضح محدّدات التنظيم الذّاتي

المُحدّدات الذّاتية	المُحدّدات السلوكية	المُحدّدات البيئية
1- المعلومات: - تقريرية. - إجرائية. - منظّمة ذاتيا. 2-عمليات ما وراء المعرفية: - التخطيط. - ضبط السلوك. 3-الأهداف أو الغايات 4-معتقدات فعالية الذّات 5-الحالة الشعورية -الوجدانية-	1- المُلاحظة الذّاتية. 2- التقييم الذّاتي. 3- رد الفعل الذّاتي.	1- البيئة المادية: - خصائص المهمة. - النواتج الخارجية. 2- المصادر الوالدية والاجتماعية

وفيما يلي يُلخصّ "Zimmer man" كل هذه المُحدّدات على النحو التالي:

1- المُحدّدات الذّاتية: ويُشير إلى أنّها تلك العمليات الخفية التي يستخدمها المُتعلّم لتنظيم تعلّمه تنظيما ذاتيا، وتتضمّن:

- **المعلومات:** وهي المعلومات التي يمتلكها التلميذ، وتنقسم إلى معلومات تقريرية وتعني الإجابة على تساؤل ماذا؟ (كأن يضع التلميذ تعريفا لمصطلح ما).

– **المعلومات الإجرائية:** تقوم بالإجابة على تساؤل كيف تستخدم الاستراتيجيات؟ (مثل كيف يحل التلميذ مسألة جمع معيّنة)، أمّا المعلومات الشرطية تُشير إلى المعلومات المرتبطة بالتساؤل لماذا ومتى تُستخدم الاستراتيجيات بفعالية.

– **المعلومات المُرتبطة بالتنظيم الذّاتي للتعلّم:** لها خصائص المعلومات الإجرائية والشرطية، فعندما يقوم التلميذ باستخدام استراتيجية التخطيط للهدف في حل واجب الحساب الأسبوعي، فالمهمّة تكون ذات بُعدين؛ بُعد إجرائي (تحليل المهمّة إلى أهداف فرعية) وبُعد موقفي (بمعنى الاستمرار في استخدام الاستراتيجية ما دامت تُيسّر عملية إكمال أو أداء المهمة)، والمعلومات التقريرية والمعلومات المنظمة ذاتيا متفاعلتان (**Zimmer man,1989,332**).

2– المُحدّدات السلوكية: ويُشير "Zimmer man" إلى أنّ المُحدّدات السلوكية هي جهود التلميذ كي يُلاحظ ذاته ويُقوّمها ويتفاعل ذاتيا معها وهذه الجهود تتّسم بأنها صريحة وملموسة وتتفاعل مع العمليات الذّاتية من خلال المُحدّدات البيئية، وهذه المُحدّدات هي:

– **المُلاحظة الذّاتية:** وتشير إلى استجابات المُتعلّم التي تتضمّن المُراقب المُنظّمة لأدائه، وتُزوّد المُلاحظة الذّاتية بالمعلومات عن مدى كفاءة التلميذ في تقدّمه نحو الهدف وتتأثّر بعمليات ذاتية مثل فعالية الذّات وتحديد الهدف والتخطيط ما وراء المعرفي والمُحدّدات السلوكية وهناك طريقتان سلوكيتان شائعتان لمُلاحظة الذّات هما التقرير اللفظي المكتوب من التلميذ والتسجيل الكمّي لأعمال التلميذ وردود أفعاله

(نفس المرجع السابق333).

– **التقييم الذّاتي:** ويُشير إلى استجابات التلميذ التي تتضمّن المُقارنة المُنظّمة لأدائه مع معيار أو هدف، وتعتمد عملية التقييم الذّاتي على بعض العمليات الذّاتية مثل فعالية الذّات والتخطيط للهدف والمعلومات والمُلاحظة الذّاتية

– **رد الفعل الذّاتي:** ويُقصد به رد فعل التلميذ اتجاه أدائه الذّاتي، وقد يكون رد الفعل سلوكيا أو ذاتيا أو بيئيا، ورد الفعل يُعدّ استجابة لعمليتي المُلاحظة الذّاتية والتقييم الذّاتي، وقد تؤدى ردود الأفعال إلى تعديل في (أو الإبقاء على) إحساس التلميذ بفعاليته الذّاتية نحو انجاز مُهمّة ما، وقد يتضمّن المُكافأة الذّاتية للفرد أو العقاب

3–المُحدّدات البيئية: ويُشير "Zimmer man" إلى أنّ المُحدّدات البيئية تشتمل على الأحداث الاجتماعية والخصائص المادية لبيئة تعلّم التلميذ والتي تلعب دورا مُهمّا في التنظيم الذّاتي للتعلّم، فمن خلال البيئة الاجتماعية (الوالدين– المُعلّمين) يكتسب التلميذ الضبط الذّاتي، والدراسات التي إنصبّت على مُكونات التدريب الاجتماعي أكّدت على أنّ كلاً من النمذجة والإقناع اللفظي والمُساعدة المُباشرة (مصدرها البيئة الاجتماعية) تُحسّن من التنظيم الذّاتي للتعلّم، وخصائص المُهمّة (صعوبة المُهمّة) ونواتج المُهمّة تُعدّان مُكوّنان هامّان للبيئة المادية للتعلّم **(نفس المرجع السابق)**.

حيث يُذكّر "الحسينان" بانجاز الباحثون من أنصار المنحى الاجتماعي المعرفي منذ أكثر من أربعة عُقود سابقة بالعديد من الدراسات التي استهدفت بحث نمو التنظيم الذاتي لدى الأطفال وذلك من خلال بحث انجاز الأطفال في عمليات الأنشطة الاجتماعية، ويُشير "زيمرمان" إلى أنّ الاهتمام بالتنظيم الذّاتي للتعلُّم ظهر من خلال التركيز على موضوع الضبط الذّاتي والذي قدّمه كُل من "ثرسون وماهوني 1974" في كتاب لهما يحمل عنوان "الضبط الذّاتي للسّلوك" وفيه عرّف "ثرسون وماهوني" الضبط الذّاتي بأنّه: قُدرة الشخص على التحكّم في سلوكياته في غياب القيود الخارجية المُباشرة (**الحسينان، 2010، 24**).

ويتّفق "Kopp" مع مُعظم الباحثين في مجال نمو التنظيم الذّاتي لدى الطفل بقوله أنّ الفرد يمتلك القدرة على تطوير المعرفة والمهارات والاتجاهات التي تُسهّل التعلّم وتحدث في وقت مُبكّر من حياة الإنسان بحدود السنة الثانية من العمر حين يُظهر الأطفال علامات مركزية الذّات والاستقلال، وعند فهم قُدرتهم على تذكّر أوامر أشخاص مسؤولين عنهم تقود إلى بعد جديد في السلوك فيبدأون بتقويم المواقف الاجتماعية وغير الاجتماعية من خلال مُراقبة سلوكهم الخاص بهم، فهم ينتقلون ببطء وحذر إلى التنظيم الذّاتي (**Kopp,1982,199**).

كما يتفّق كل من "العمري وآل مساعد " و "الدلفي" حول فكرة "باندورا" المُتمثّلة في أنّ الأفراد عامّة يمتلكون نظاما ذاتيا يؤهلهم لمُمارسة قدراً من السّيطرة على أفكارهم، مشاعرهم، دافعيتهم، وأدائهم، وهذا النظام الذّاتي يُوفر للفرد آليات مرجعيّة تُمكّنه من تنظيم وإدراك وتقييم السّلوك، فيحدث التفاعل بين الذّات ومصادر البيئة الخارجية، ثُم يُصدر الفرد تبعاً لذلك السّلوك المُناسب حسب المُؤثر الخارجي (**العمري وآل مساعد، 2012، 144**) (**الدلفي، 2001، 116**).

في حين يتفّق كل من "عبد الأحد" و "شلتز" في تأييد فكرة "باندورا" القائلة على الرغم من تأثّر السّلوك البشري بالمُنبهات الاجتماعية الخارجية لكن الفرد ليس آلياً، فاستجاباته تنشُط تبعاً للتوقعات المتعلّمة فيكون قادر على مُلاحظة وتفسير تأثيرات سلوكه الخاص به، وبهذا يُقرّرُ أي نوع من السّلوك يُناسب المواقف التي تنتظره وبالتالي يختار الإنسان السّلوك ويُشكّله ليحصُل على المُكافآت ويتجنّب العقوبة، وبهذا يُؤكّد "باندورا" على التنظيم الداخلي للسّلوك وتوجيهه من خلال الشعور بالذّات والتعزيز الذّاتي (**عبد الأحد، 2006، 142**) (**شلتز، 1983، 406**).

كما يذكر "Zemmer man" أن المناحي الاجتماعية المعرفية للتنظيم الذّاتي تفترضُ بأن الأفراد يتعلّمون أن يُصبحوا مُنظّمين ذاتيا عن طريق التقدّم عبر أربع مُستويات من الارتقاء وتشمل الملاحظة، والتقليد (النمذجة)، التحكّم الذّاتي والتنظيم الذّاتي (**Zemmer man,2000,88**).

كما يُدلي "الزيّات" برأيه فيما يتعلّق بخاصيّة التنظيم الذّاتي مُعتبراً إياه من المُحدّدات المُهمّة التي تُميّز نظريّة التعلم الاجتماعي التي أشار إليها "باندورا" وهي خاصية ينفرد بها الإنسان عن طريق ترتيب المُتغيّرات

البيئية الموقفية، وابتكار أُسس معرفية، وانتاج الآثار المرغوبة التي يُمكن اشتقاقها من هذه المُتغيّرات البيئية الموقفية، وعى ذلك فإنّ طاقاتنا أو قُدراتنا العقليّة تكون مشغولة بالتفكير الرمزي الذي يمُدّنا بالطرق أو الوسائل أو الأساليب أو الاستراتيجيات التي تُمكّننا من التفاعل المُستمر والناجح مع البيئة (**الزيات، 1996، 364**).

فالتنظيم الذّاتي على حد قول "باندورا" المُشار إليه في "زيارة" يذكر أنّ الأشخاص يستطيعون تنظيم سلوكهم إلى حدّ كبير عن طريق تصوّر النتائج التي لا يولدونها بأنفسهم، كما يمكن تفسير الكثير من التغيّرات المُصاحبة لإجراءات الإشراط عن طريق عمليات التنظيم الذّاتي وليس عن طريق الرابطة بين المُثير والاستجابة (**زيارة، 2016، 21**).

ويُشير "الحسينان" لوصف "باندورا" لعمليّة الضبط الذّاتي بقوله: في بادئ الأمر يكون الضبط الخارجي والمُتمثّل في الجزاءات الاجتماعية التي تُحاول إعادة الشخص إلى طبيعته ضروريا، ولكن لأنّ الآباء لا يستطيعون دائما أن يكونوا موجودين ليُوجهوا سلوكيات أطفالهم كان لابد من الاستبدال التدريجي للضبط الخارجي والضبط الدّاخلي (الذّاتي) من أجل إرضاء المُتطلبات الاجتماعية والجزاءات الخارجية ويتم ذلك من خلال النمذجة والتعلّم (**الحسينان، 2010، 24**).

ويذكر "Zemmer man" أنّ هذه النظريّة أشارت أيضا لعمليّة الضبط الذّاتي فاعتبرته مصدر إدراك الفرد للقوى الشخصية التي تكمن في جوهر إحساسه بذاته، وهو لا يقتصر على المهارة السلوكية في التحكّم الذّاتي في التغيّرات الطارئة على البيئة المُحيطة، لكنه أيضا يتضمّن المعرفة والشعور بالقدرة الشخصية على استخدام تلك المهارة بما يتلاءم مع الموقف الراهن (**Zemmer man,2000,13**).

ويُلخّص "الجرّاح" فكرة "Pintrich" القائلة بأنّ التنظيم الذّاتي لا يتم تشجيعه، أو إعاقته بالدّافعيّة والمعرفة الشخصيّة فقط، ولكنّه أيضا يتم تشجيعه أو إعاقته من خلال العوامل السياقية، وتُعدُّ طبيعة التفاعل الاجتماعي أحد أهم العوامل السياقية التي ينبغي تحديد آثارها على كيفية حدوث التنظيم الذّاتي للتعلّم، فإذا كان زيادة مستوى الأداء هدفا هاما من أهداف التعلّم، فإنّ عملية التنظيم الذّاتي يجب أن تُعطى الاهتمام اللازم من الباحثين، حيث أشار "بيجز 1985 " أنّ هذه المهارة تُمكّن الطالب من تخطيط مُهمته التعليمية وتنظيمها والانخراط في التعلّم الذّاتي، ومُراقبة مُستوى تقدّمه باستمرار من خلال التقييم الذّاتي لأدائه، فالمدرسة المعرفية الاجتماعية تؤكّد على أنّ التعلّم ليس عمليّة اكتساب للمعلومات، بل هو عمليّة فعّالة يبني فيها المُتعلّم المعلومة والمهارة، ممّا يُساهم في تحسين مُستوى الانتاج لديه، وعليه يكون دور المُعلّم تقديم المُساعدة للطّالب (**الجراح، 2010، 335**).

ومن جهة أخرى يتفق كل من "الغرايبة" و "الحجاج" و "الزغلول" نحو طرح فكرة "باندورا" القائلة بأنّ: المُتعلّمين يستطيعون ضبط سلوكهم من خلال تصوراتهم عن النتائج المُترتبة على سلوكهم، وأنّ عمليات

التنظيم الذّاتي تُسهم في إحداث التغيّرات التي تحدث على مستوى السلوك، لذلك فإنّ التنظيم الذّاتي يعني نقل مسؤولية التعلّم المُباشر إلى المُتعلّم نفسه، ممّا يُشكّل دافعا قويا لديه في بذل أقصى طاقاته للحصول على أفضل النتائج، وبالتالي زيادة ثقته بنفسه وثمار ذلك تفيض بالتأكيد على بقيّة المواد الدراسية ممّا يؤدي إلى زيادة القُدرة الانتاجية للعمليّة التعليمية ككل، ومن ثمّ ازدهار المجتمع **(الغرايبة، 2010، 92)** **(الحجاج، 1986، 149)** **(الزغلول، 2003، 129)**.

أمّا "الحسينان" فيستعرض فكرة "Zemmer man" حول أهم الجهود التي قدّمها الباحثون من أنصار المنحى الاجتماعي المعرفي في هذا المجال، حيث وجه هؤلاء الباحثون جهودهم إلى دراسة عمليات التنظيم الذّاتي ولكن كل على حده، فقام "باندورا وآخرون 1964-1967" بدراسة تعزيز الذّات، كما قام "ميكسال وآخرون1981" بدراسة تأجيل الإشباع، وقام "باندورا وشنك 1981-1985" بدراسة وضع الهدف، وفي عام "1982" قام "باندورا" بدراسة إدراك فعالية الذّات والتي قام أيضا بدراستها كل من "زيمرمان وآخرون 1981"، وقام "شنك وآخرون 1984" بدراسة التعليمات الذّاتية، ثم بعد ذلك قام "باندورا وآخرون 1986" بدراسة التقويم الذّاتي، وعلى أثر المراجعة التي قام بها "باندورا" لمجموعة من الأبحاث المتعلّقة باكتساب الأطفال للضبط الذّاتي، لاحظ أنّ هناك نتيجة مهملة في تلك الأبحاث تتعلّق بتعميم النماذج المتعلّمة من السلوك على مواقف جديدة، والمُثابرة في الأداء أو الاستمرار بعد حجب عناصر التحكّم الخارجي، وبذلك وجّه "باندورا" الاهتمام إلى ضرورة التعرّف على الطريقة التي يتحوّل بها التحكّم بالسّلوك من العوامل الخارجية إلى العوامل الدّاخليّة أي: الأطفال نفسهم، ولقد أطلق "باندورا" على هذا المُستوى العالي من التوظيف إسم التنظيم الذّاتي وإقترح أن الوصول إلى هذا المستوى يتطلّب القيام ببعض العمليات مثل التخطيط المعياري المُقنّن أو التخطيط للأهداف، والتقويم الذّاتي، والتعزيز الذّاتي **(الحسينان، 2010، 24)**.

ويعتبر كل من "Zemmer man & Martinez" أنّ نظريّة التعلّم الاجتماعي نظرية توفيقية، فهي سلوكية ومعرفية واجتماعية حيثُ تُحلّل السلوك الاجتماعي، ودافعيته، وتعزيزه على أساس الدوافع المعرفية التي تتخلّله وتتوسّط أثر الوقائع الخارجيّة **(Zemmer man & Martinez, 1990,55)**.

ويذكر "ميشيل وشودا" المُشار إليهما في "ألين" أنه وحسب النظرية المعرفية الاجتماعية فإنّ الجانب الآخر من استيعاب الموقف، وفهمه هو خُطط الفرد؛ لتنظيم ذاته، وهي القواعد التي تأسّست من قبل ظهور الفرصة للأداء السلوكي الذي يُحدّد السلوك الذي يكون مُناسبا تحت ظروف مُعيّنة، وتتضمّن خُطط التنظيم الذّاتي أكثر من القواعد التي تُغطّي نوعا من المواقف، وتميل خُطط التنظيم الذّاتي إلى أن تكون مُختلفة باختلاف الأفراد؛ لأنّ كل شخص لديه تاريخ مُميّز، وفريد من الخبرات في المواقف، وأكثر من ذلك فإنّ هذه الخُطّط تتّسم بالمرونة، فمن المُمكن أن تتغيّر على الدّوام بسبب الخبرة، كما يُمكن أن تتبدّل مؤقتا بسبب مُتطلبات الموقف **(ألين، 2010، 483)**.

ممّا سبق ذكره عن النظرية المعرفية الاجتماعية تستنتج الباحثتان أن هذه النظرية أولت اهتماما كبيرا لسلوك الفرد من حيث طبيعته فهو سلوك مُتعلّم ويتم نمذجته من خلال مُلاحظة سلوك الآخرين، وأنّ ما يُعزّز هذا التعلّم هو المُحيط أو السياق البيئي الذي ينتمي إليه الفرد، وينطوي التنظيم الذّاتي ضمن تلك العناصر الثلاثة المُحدّدة لعملية التعلّم بما فيها العمليات المعرفية والعمليات الإبدالية، فالتنظيم الذّاتي ينشأ من ذات الفرد الدّاخلية، ويصبوا إلى تحقيق هدف مُخطّط له مُسبقا بانتهاج استراتيجيات التنظيم الذّاتي، ممّا يُكسب الفرد الرّضا عن ذاته كما يُكسبه القبول الاجتماعي أيضا، كما تُشير هذه النظريّة أيضا إلى الأُسس التي يقوم عليها التنظيم الذّاتي لدى الأفراد وهي التفاعل بين مُكونات الشخصية والسّلوك والسياق البيئي، كما أنّ التنظيم الذّاتي يُعتبر آلية ومكسب فطري يولد به الأشخاص ويختلف من فرد لآخر فهو بذلك نسبي، كما أنّه يخضع للتطوّر لدى الفرد عبر المراحل النمائية التي يمرُّ بها، وتُضيف أنّ خاصية التنظيم الذّاتي هي الميزة التي ينفرد بها الإنسان عن غيره من المخلوقات، حيث أنّ الإنسان كائن اجتماعي يُؤثّر ويتأثّر خاصة بالسيّاق الذي يتواجد فيه، وذلك عن طريق التفاعلات الاجتماعية، فكل هذا يُؤثّر في تكوينهم للمُعتقدات المعرفية لديهم، بل ويتجاوز تأثيره في ذلك حتى على مُستوى تلك الاستراتيجيات الخاصّة بالتنظيم الذّاتي، وعليه يُعتبر السياق الاجتماعي عاملا مُهمّا في نمو التنظيم الذّاتي.

2) نظرية التنظيم الذّاتي الحلقي أو الدائري لزيمرمان:

اقترح "Zimmer man 1989" صيغة ثُلاثية لتفسير التعلّم المدرسي المُنظّم ذاتيا ويرى زيمرمان أنّ التنظيم الذّاتي حلقي بمعنى أنّ الإتقان يتطلّب جهود مُتعدّدة **(أحمد، 2019، 146)**، ويقود كل جهد سابق نمواً لاحقاً، ويحدث التنظيم الذّاتي بصفة عامّة تبعاً لدرجة استعمال المُتعلّم للعمليات الذّاتية في الضبط والتوجيه والتنظيم الاستراتيجي للسلوك والبيئة المُحيطة **(Zimmer man & Pans,1989,51)**.

ويذكُر "أبو علام" أنّ مُنظّري التعلّم الاجتماعي المعرفي ومُنظّري التعلّم المعرفي يُصوّرون التعلّم الفعّال بطرائق مُتشابهة، حيث يرون أنّ على المُتعلّمين إدراك حقيقة التعلّم من خلال عدّة عمليات تحتاج إلى تحديد الأهداف واختيار الاستراتيجيات المُناسبة التي تُساعدهم على تحقيق أهدافهم ثم يُقوّمُون نتائج جهودهم، حيث أنّ عدد المُنظّرين أخذ يزداد خاصّة ممّن يعتقدون أنّ التعلّم الفعّال يتضمّن سيطرة المُتعلّم على دوافعه وانفعالاته **(أبو علام، 2004، 191)**.

بينما يُضيف "غباري وآخرون" أنّ نظرية التعلّم الاجتماعي تُركّز على أنّ المُتعلّمين متأثّرين بعوامل داخلية أو مُثيرات بيئية أيضا، فيحدث التعلّم وفق هذه النظرية من خلال التفاعل بين العوامل الشخصية والعوامل البيئية، وتؤكّد أنّ البيئات التي يتفاعل معها المُتعلّمون ليست عشوائية ولكن يتم اختيارها وتغييرها من خلال سلوك الأفراد وهذا الاتجاه في التعلّم يُوفّر تفسيرا مُفيدا عن كيفية حدوث التعلّم بالمُلاحظة وكيف يتّم تنظيم الأفراد لأنفسهم من خلال سلوكهم **(غباري وآخرون، 2010، 191)**.

ويُوضّح "عبد الرحمن" فكرة أنّ التعلّم بالتنظيم الذّاتي يزيد من الأداء أساسا من خلال وظائف الدّافعية التي يتضمّنها مثل المُتعة الذّاتية والتعزيز اللفظي على ما قام به من الفرد بانجازه، ومن ثم يدفع الأفراد أنفسهم لبذل المزيد من الجهد لأي أداء مرغوب فيه، كما أنّ مستوى الأفراد من دافعية البحث الذّاتي تزداد من خلال عدّة وسائل، والتي تتنوّع طبقاً لنوع وكميّة الحافز وطبيعة معايير الأداء (**عبد الرحمن، 1998، 627**)،

ويُفصّل "أبو علام" هذه الوسائل ملخصاً إياها فيما يلي:

1. تحديد الأهداف: يجب تحديد الأهداف المُراد تحقيقها من النشاط التعليمي، فالمُتعلّمين بالتنظيم الذّاتي يقرؤون ويدرسون وهم يعرفون ما يُريدون تحقيقه، مثال على ذلك أنهم رُبما يرغبون في تعلّم حقائق مُحدّدة، أو يكتسبون معلومات تُمكّنهم من الحصول على درجات مُرتفعة في الامتحان، وعادة ما يربطون أهدافهم في التعلّم بأهدافهم وطموحاتهم بعيدة المدى.

2. **التخطيط:** تحديد الخطوات المناسبة لاستخدام الوقت المُتاح لإنهاء المُهمّة المطلوب تعلّمها لتحقيق الأهداف المرسومة، فالمُتعلّمون المُنظّمون ذاتيا يُخطّطون مُسبقاً لتعلّم شيء ما ويستخدمون أهدافهم المرسومة، فالمُتعلّمون المُنظّمون ذاتيا يُخطّطون مُسبقا لتعلّم شيء ما ويستخدمون أهدافهم بفاعلية لتحقيق أهدافهم ويُضيف " Elliot " أنه ومن خلال سلوكه يسعى الفرد لتحقيقها كما يتضّمن هذا المُكوّن وضع آليات واضحة حول السُبل والطُرق المُؤدية إلى تحقيق الأهداف (**Elliot et al,1999,549**).

3. الدّافعيّة الذّاتية: على المُتعلّم أن يكون ذا دافعية عالية لإنهاء مُهمّة التعلّم بنجاح، وهو يستخدم استراتيجيات مُتنوعة للاستمرار بالعمل والإبداع به.

4. ضبط الانتباه: زيادة الانتباه إلى أقصى درجة للعمل الذي يتعلّمه، إذ يُحاول المُتعلّمون بالتنظيم الذّاتي تركيز انتباههم على المّادة الدراسية التي يدرسونها، ويبتعدوا عن المُشتّتات.

5. تطبيق استراتيجيات التعلّم: اختيار واستخدام استراتيجيات التعلّم التي تُساع على تجهيز المّادة التي يُريدون تعلُّمها.

6. مُراقبة الذّات: المُتعلّمون بالتنظيم الذّاتي يُراجعون أنفسهم واستراتيجياتهم باستمرار للتأكّد من أنّهم يسيرون بخُطى حثيثة نحو الهدف، ويُضيف "العمر" بأنها عملية يكتشف الفرد من خلالها فاعلية الخطوات التي قام بها في تنفيذ الوسائل والطرق من أجل تحسين الأداء والسلوك، ومن خلال المراقبة يعقد الفرد مقارنات بين سلوكه وأدائه، وبين سلوك الآخرين وأدائهم، خاصة إن اشتركوا في أداء مُهمّة مُماثل (**العمر، 2001، 237**).

7. **تقويم الذّات:** تقويم النتائج النهائية لجهودهم، ليُحدّدوا إذا ما كان ما تعلّموه كافيا للوصول للأهداف التي رسموها لأنفسهم، ويُضيف " البكر" ويُعتبر التقويم من أعلى نشاطات وأكثرها تعقيدا حيث أنّها تتمثّل في قدرة الفرد على إصدار حكم على عمله وسلوكه كما أنه يُشجّع التأمل العقلاني فيما تمّ انجازه (**البكر،2002، 164**).

8. **التأمّل الذّاتي:** تحديد درجة نجاح وفاعلية استراتيجيات التعلّم، وربمّا التعرّف على طرق أكثر فاعلية في المُستقبل (**أبو علام، 2004، 191**).

ويُضيف "رشوان" توضيحا بالنسبة لكيفية حدوث التنظيم الذّاتي بصفة عامّة بقوله: ويحدث التنظيم الذّاتي تبعاً لدرجة استعمال المُتعلّم للعمليات الذّاتية في الضبط والتوجيه والتنظيم الاستراتيجي للسّلوك والبيئة المُحيطة، وهذه المُكونات الثلاثية للتعلّم المُنظّم ذاتيا (العمليات الذّاتية، السلوك، البيئة) تربطها علاقة تبادلية، حيث يؤثّر كلٌ منهما في الآخر، ولا تعني كلمة تبادلية التماثل والتناسق في قوّة التأثير أو النمطية في التأثير المُشترك المُتزامن لكل مُكوّنين في الآخر، ولكن تعني علاقة تأثير وتأثّر بين كل المُكونات، وتتقف قوة التأثير لكل مُكوّن على السياق الذي يتم فيه التعلّم (**رشوان، 2006، 15**).

ويُشير "عبد الفتاح" إلى ما جاء به"Zimmer man" فيما يتعلّق بالمُحدّدات بقوله: أنّ المُحدّدات الذّاتية للتنظيم الذّاتي تُشير إلى العمليات الخفية التي يستخدمها المُتعلّم لتنظيم تعلّمه ذاتيا، وهي تتضمّن عمليات ما وراء معرفية التي تعمل على جعل المُتعلّم قادرا على دمج المعلومات التقريرية الخاصة بمعرفته بالمفاهيم والمعلومات الموقفية التي تُشير إلى المعلومات المُرتبطة باستعمال الاستراتيجية بفعّالية، الأمر الذي يُمكّنهم من التخطيط ومُمارسة التحكّم في سلوكهم، وبذلك يُسهم المُتعلّمون بفعالية لتحقيق أهدافهم التعليمية، ويرى أيضا أنّ تحسين التنظيم الذّاتي يتأثّر بعوامل داخلية خاصّة بالمُتعلّم، وعوامل خارجية حاصّة بالنموذج الذي يشرح الخطوات أما المُتعلّمين (**عبد الفتاح، 2005، 133**).

تستنتج الباحثتان من خلال نظريّة التنظيم الذّاتي الدّائري أو الحلقي لزيمرمان تأكيد هذه الأخيرة على البعد المعرفي للفرد، كما أنّها تُؤكّد على ما جاء به باندورا في نظريته التعلّم المعرفي الاجتماعي فيما يخُص العلاقة التبادلية وتُضيف بأنّ هذا التفاعل الثلاثي لا يكون بشكل عشوائي، بالإضافة لذلك فهي تطرح فكرة أنّ التنظيم الذّاتي حلقي بمعنى أنّ الفرد يُمارس نشاط ما وهذا النشاط بالمُقابل يقتضي بذل مجهود، هذا المجهود يكون مُساهما بدوره في نمو عملية التنظيم الذّاتي ونُضجها لدى الفرد، وبالتالي يزيد التنظيم الذّاتي من الأداء عن طريق وظائف الدّافعية التي يتضمّنها تجاه ما قام الفرد بانجازه، هذا ما يدفع الأفراد أنفُسهم لبذل المزيد من الجهد لأي أداء يكون مرغوبا فيه، فتُلخّص بذلك مجموعة الوسائل التي من شأنها رفع مُستوى دافعية الأفراد.

3) نظرية بياجيه للتنظيم الذّاتي:

يرى بياجيه أنّ عامل التنظيم الذّاتي من أهم العوامل المسؤولة عن التعلم المعرفي، لما يؤديه من دور أساسي في النمو أو التعديل المُستمر في التراكيب المعرفية، فحينما يتفاعل الطفل مع بيئته قد يُصادف مُثيرا غريبا عليه، أو مُشكلة تتحدى فكرة فيُحاول أن يستعمل تراكيب معرفية الموجودة في عقله، لكي يُفسّر هذا المُثير أو يفهمه أو يحل تلك المُشكلة فإذا لم تتوفّر التراكيب المعرفية المُناسبة للموقف فإنّه يكون في

حالة استثارة عقلية أو اضطراب أو حالة عدم اتزان قد تؤدي به إلى الانسحاب بعيداً عن المُثير أو المُشكلة، أو قيامه بمجموعة من الأنشطة يُحاول من خلالها فهم هذا المُثير أو حل المُشكلة (**الشريف، 2009، 3**).

ويرى بياجيه أنّ النمو المعرفي هو نتيجة طبيعية لتفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها ذلك الطفل إذ لا يتعلّم كيفية التفاعل مع هذه البيئة أيضا وفي عملية التفاعل هذه يلعب عامل العمر دورا هاما من خلال تأثّره بعاملين آخرين في غاية الأهمية هما النضج والخبرة، أنّ تأثير هذين العاملين في عملية الفرد مع بيئته يؤدي إلى أن يكتسب الفرد أنماطا جديدة من التفكير يُدمجها في تنظيمه المعرفي فتُسقط أو تُعدّل الأنماط التفكرية السّابقة الأقل تطورا وبذلك فإنّ النمو المعرفي يُشكّل تغيُّرا نوعيا في طبيعة التفكير وليس تغيّرا كميا فقط (**القيسي، 2008، 215**)، واشتملت أبحاث بياجيه ودراساته فكرة التنظيم الذّاتي وهو يتحدّث عن نزعة بيولوجية أطلق عليها اسم التنظيم فضلا عن عمليتي التمثّل والموائمة التي يُظهر من خلالها كيفية تعديل الطفل لمُخطّطاته، ويُوضّح بياجيه أنّ الطفل يقوم من خلال عملية التنظيم بإعادة ترتيب مُخطّطاته أو ربطها أو دمجها مُنتجاً بذلك نظاما معرفيا مُترابط القوّة (**أبو غزال، 2006، 138**)، كما ويرى أن هناك وظيفيتين أساسيتين للتفكير ثابتتين لا تتغيّران مع العمر هما التنظيم والتكيّف وتُمثّل وظيف التنظيم نزعة الفرد إلى ترتيب وتنسيق العمليات العقلية وأنظمة كليّة مُتناسقة ومُتكاملة، كما وتُمثّل وظيفة التكيف نزعة الفرد إلى التلاؤم والتآلف مع البيئة التي يعيش فيها (**القيسي، 2008، 215**).

هذا وقد ميّز بياجيه بين ثلاث أنواع من التنظيم الذّاتي وهي:

- ✓ **التنظيم الذّاتي المُستقل:**

وفيه يقوم الفرد المُتعلّم باستمرار بتنظيم أدائه في أثناء عملية اكتساب المعرفة، ويُعدّل من أفعاله وتصرّفاته.

- ✓ **التنظيم الذّاتي الفعّال:**

وفيه يشترك المُتعلّم في اختيار الفرضيات التي يضعها.

- ✓ **التنظيم الذّاتي الواعي:**

وفيه يقوم المُتعلّم بوضع الصياغة العقلية للنظريات القابلة للاختبار عن طريق الدليل التطوّري أو الأمثلة المُعاكسة.

وتحتل ميكانيزمات التنظيم الذّاتي مكاناً رئيساً في مجال ما وراء المعرفة، وقد أدّت أفكار بياجيه دورها فيما يخص التجرد التأملي والتنظيم الذّاتي في توضيح ما وراء المعرفة ومكوناته (**Brown, 1987, 89**).

ترى الباحثتان أنّ بياجيه أكّد على التنظيم الذّاتي كونه نزعة بيولوجية وعاملا أساسيا ومُهمّا في عملية التعلّم المعرفي وفي مجال ما وراء معرفي، بل ويتعدى ذلك لدوره البارز والمحوري في سيرورة النمو المعرفي لدى الفرد، والذي يتّضح من خلال التعديل الدّائم في التراكيب المعرفية لدى الفرد كمُحاول منه لفهم واستيعاب موقف مُبهم وإعطاؤه معنى وإلاّ فقد يُشكّل ذلك الموقف المُبهم حالة من الاستثارة واللاتوازن، كما يُشير

بياجيه أيضا للتنظيم باعتباره وظيفة ثابتة لا تتغيّر مع العُمر بحيث تجعل من العمليات العقلية مُنسجمة، منسّقة، ومُتكاملة، وعلاوة عن ما ذكرناه فقد تطرّق بياجيه أيضا في شرحه لفكرة التنظيم الذّاتي للأنواع والأصناف الثلاثة للتنظيم الذّاتي

4) الرؤية النفسعصبية للتنسيق الوظيفي للتنظيم الذّاتي:

كما أنّ التنظيم الذّاتي أخذ نصيبا من الجانب العصبي في تفسيره وكيفية إنهياره وفشله واستنزافه، ولقد لخص هذا المُترجم "سحلول" في كتاب المرجع في التنظيم الذّاتي للكاتبين "Dylan & Todd" بقولهما:

عندما يتعلّق الأمر بمُمارسة الضبط الذّاتي ففي هذه الحالة غالبا ما يكون تثبيط سلوك ما أكثر صعوبة من الانخراط في سلوك آخر، وهذا يحدث على الرغم من أن حقيقة كل واحد من المفترض أن يقوم بذلك، في حين أنه قد يبدوا من غير المفهوم أنّ الناس قد تُسلب منهم فجأة قُدرتهم على ضبط أنفسهم ذاتيا، والواقعي أن أي شخص مع إصابات مُحدّدة في الدّماغ قد يُعاني من العجز في التنظيم الذّاتي، وحتى الآن تلقى الأسس العصبية للقدرة التنظيمية الذّاتية اهتماماً قليلاً في بحوث التنظيم الذّاتي، وبالنسبة للتخصّصات المُختلفة التي تدرس التنظيم الذّاتي أي علم نفس النمو، علم النفس التربوي، وعلم النفس الاجتماعي، فكلّها تقريبا لازالت لا تعلم شيئا بخصوص الآليات العصبية الأساسية التي تسمح بحدوث التنظيم الذّاتي، وهذا لا يعني أنّه لا يوجد بحث في علم الأعصاب خاص بالعمليات الأساسي المُتضّمنة في التنظيم الذّاتي، فعلماء الأعصاب من فئات عدّة قد درسوا لفترة طويلة آليات الدماغ التي تكمن وراء الأشكال الأوليّة من الضبط المعرفي والحركي، وبصفة عامّة تحت عنوان الوظيفة التنفيذية ومع ذلك فهذا المجال من البحث نادراً ما يستكشف كيف يُمكن لهذه الملكات أن تفقد قدرتها في المواقف الأكثر تعقيدا مثل التفاعلات الاجتماعية، وضبط الأحكام المُسبقة، أو تثبيط الانفعالات، وهي الموضوعات التي تقع بشكل تقليدي أكثر في مجال علم النفس الاجتماعي، مع ظهور علم الأعصاب المعرفي في الثمانينيات في القرن الماضي بدأ ذلك في التغيّر، حيث بدأ علماء نفس النمو أولا ثم علماء النفس الاجتماعي أخيرا بالنظّر إلى الدّماغ لزيادة فهمهم للآليات الأساسية المُتضمنة للظواهر التي يدرسونها ومن غير الواضح حتى الآن لماذا يستغرق الباحثون في التنظيم الذّاتي وقتا طويلا للبحث عن الآليات العصبية، مثلما تعرّف أطباء الأعصاب وعُلماء النفس العصبي منذ فترة طويلة على أهمية الدماغ وبصفة خاصة الفصوص الجبهية في تنظيم وتنسيق السلوك والتقارير حول الحالات الاستثنائية من السلوك الاجتماعي غير المُنضّم الناتج عن إصابة في الدّماغ تعود إلى القرن التاسع عشر وقد وضع العديد من علماء النفس العصبي قشرة الفص الجبهي في مركز نظرياتهم حول الضبط الذّاتي وعلى الرغم من أنّ علماء النفس العصبي قد قطعوا شوطا كبيرا في فهم العلاقة بين الدّماغ والسّلوك، فإنّه في أغلب الأحيان تكون هذه النظريات غير قادرة على إدراك السياقات الاجتماعية التي تتضمّن معظم أفكارنا وأعمالنا ومُؤخرا فقط بدأ الباحثون في تطبيق طرق علم الأعصاب

المعرفي الحديثة على المُشكلة المُتعلّقة بكيف يجعل الدّماغ التنظيم الذّاتي مُمكنا، وبنفس القدر من الأهميّة على ما يحدث في الدماغ عندما يفشل التنظيم الذّاتي (**Dylan & Todd** ، تر: **سحلول، 2016، 52**).

✓ **تأثير قشرة الفص الجبهي في التنظيم الذّاتي:**

إنّ التعريف الأثر قبولا لقشرة الفص الجبهي هو أنّها الجزء من الفص الجبهي التي تقع أمام القشرة الحركية الأولية والثانوية، وقشرة الفص الجبهي على عكس المناطق الأخرى من الدماغ، فهي فريدة من حيث أنها تشترك في وُصلات مع مجموعة كبيرة من الأجهزة المُشاركة في تكامل وتعديل السلوك أي الأجهزة الحركية والحسيّة والمناطق تحت القشرة المعنية في الانفعالات والثواب والمناطق الصدغية الإنسية المعنية بالتعلّم والذّاكرة، وقشرة لفص الجبهي بدرجة أكثر من أي منطقة أخرى لها سجّل خاص بالارتباط بالعديد من الملكات العليا للجنس الإنساني.

والدّليل على أنّ قشرة الفص الجبهي تؤدي دروا مُهما في تنظيم وضبط السلّوك يعود إلى منتصف القرن التاسع عشر، وقد كشفت تقارير الحالة المُبكّرة للمرضى المُصابين بتلف في قشرة الفص الجبهي(PFC) عن قصور بدرجة غريبة جدا ممّا يزيد الشّك في صحّتها وحالة فيناس غيج الشهيرة كانت في البداية مرفوضة مثل اكتشاف يانكي من قبل طبيب جرّاح انجليزي شهير في ذلك الوقت، وقد ركّزت دراسات حالة مُبكرّة على التغيّرات الشخصية المُلفتة للنظر التي ظهرت على هؤلاء المرضى، حيث توجد عدّة أمثلة لأناس كانوا سابقا طيّبين ثمّ أصبحوا بعد إصابة قشرة الفص الجبهي (PFC) مُدنّسين، أنانيين، ومُتبلدي الحس، ومن الأنواع الأخرى للأعراض الشائع مُلاحظتها بعد تلف قشرة الفص الجبهي (PFC) هو الخسارة الدراماتيكية للحوافز الدّافعيّة ، ووجد هؤلاء المرضى صعوبة كبيرة مع توليد سلوكيات عفوية وينقصهم المُبادأة على الدرجة التي تجعلهم يفشلون غالبا في تنظيف أنفسهم أو ارتداء ملابسهم بأنفسهم، والمُنظّرون الأوائل لوظيفة الفص الجبهي يفترضون أنّ هذين النوعين المُميّزين من فشل التنظيم الذّاتي يُعتبران مظاهر لنفس مُتلازمة الفص الجبهي.

ويتفّق الباحثون بدرجة كبيرة على الأقسام الثلاثة الأساسية لقشرة الفص الجبهي (PFC) والمُتمثّلة في قشرة الفص الجبهي الباطنية الإنسانية، قشرة الفص الجبهي الجانبية، والقشرة الحزامية الأمامية، ومعرفة نمط الترابط التشريحي الكامن بين مناطق قشرة الفص الجبهي (PFC) يُعتبر أساسيا لفهم كيف تلتقي معاً لجعل التنظيم الذّاتي مُمكنا، وفيما يلي سيتم التطرّق إلى التشريح العصبي والتغيّرات النفسية التي تحدث نتيجة تلف أي من تلك المناطق الثلاثة: (**نفس المرجع السّابق، 54**).

✓ **قشرة الفص الجبهي الباطنية الإنسية:**

تتكوّن قشرة الفص الجبهي الباطنية الإنسية (VMPFC) أساساً من الجانب السفلي من قشرة الفص الجبهي الإنسية والقشرة الأمامية المدارية ولكليهما تركيب بنائي خلوي مُماثل، والمرضى الذين يُعانون من

تلف في قشرة الفص الجبهي الباطنية الإنسية يُواجهون صعوبة في تنظيم السلوكيات الاجتماعية والعاطفية والشهوية، ويتّضح ذلك من نمط الترابط في قشرة الفص الجبهي الإنسية والتي ترتبط بدرجة عالية فيما بينها مع المناطق الحوفية تحت القشرية مثل اللوزة المُخيّة، بالإضافة إلى ذلك فإنّ قشرة الفص الجبهي الباطنية الإنسية تُشارك الترابط مع مناطق مُعالجة المُكافأة في المُخطّط البطني، وكذلك المناطق المعنية بالشهية والحس الحشوي مثل ما تحت المهاد وفص الجزيرة المُخّي، وكان هناك قبل القرن العشرين دراسات منهجية قليلة حول التغيّرات في الشخصية والسلّوك نتيجة تلف قشرة الفص الجبهي، معظم الأمثلة الأولية كانت عبارة عن دراسات حالة، كما في حالة فيناس غيج وهو رئيس عمال بالسّكة الحديدية الذي اخترق قضيب حديدي بقطر 3 بوصات تقريبا جمجمته عندما اشتعلت عبوة ناسفة قام بإعدادها للاشتعال بطريقة خاطئة، فدمّر قشر الفص الجبهي الباطنية الإنسية ورُبما دمّر جزءا من القشرة الحزامية الأمامية، وبشكل ملحوظ نجا غيج من الجرح ومن الواضح أنّ حالة غيج تُعتبر أول حالة للسّلوك المُنفلت غير المكبوح يظهر من إصابة الدّماغ، فقبل إصابة غيج كان دمثا، صادقا، ومؤتمنا، ولكن بعد الحادثة مرّت شخصيته بتغيّرات جذرية ووُصِف بأنّه فظ، جاف، وسوقي، لدرجة أنّ مُجتمعه صار لا يُطيقه بين النّاس المُحترمين، ولم يتم الاعتراف الفوري بأهميّة حالة غيج كنظريّة لوظيفة الفص الجبهي إلى أن سلّط طبيب الأعصاب دافيد فرير 1878 الضوء على حالة غيج في إحدى مُحاضراته.

وتوجد حالة أكثر إثارة حول الانفلات الاجتماعي الناتجة عن تلف قشرة الفص الجبهي الباطنية الإنسية قد ذكرها ليونور ويلت الذي وصف حالة رجل أُصيب بإصابة بالغة في الرأس بعد سقوطه من مسافة 100 قدم من النافذة، وقد طهرت على هذا المريض تغيّرات في شخصيته مثلما حدث مع فينياس غيج حيث أصبح مُشاكسا، مُهدّدا، يمزح مع المرضى بمقالب قاسية، وبعد وقت قصير من خروجه من المُستشفى توفي بسبب مرض لا علاقة له بالحادث وخضع دماغه للتشريح بعد الوفاة، وبدراسة دماغه كجد ويلت دليلا مُفصّلا على تلف قشرة الفص الجبهي الباطنية الإنسية(VMPFC)، وقد ركّز أطباء الأعصاب على مظاهر مُحدّدة كالمُزاح غير اللائق، استخدام الألفاظ النابية، الميل للتكبّر، إظهار العدوانية، السرقة والكذب، والانخراط في الاستعراء الجنسي، وبمرور الوقت تقاربت وجهات نظر علماء النفس العصبي حول أنّ تلف قشرة الفص الجبهي الباطنية الإنسية(VMPFC) تؤدي إلى انهيار في الضبط الذّاتي وتمالك الأعصاب مع التأكيد بشكل خاص على الفشل في إتباع المعايير الاجتماعية.

وبالإضافة إلى الصعوبات في ضبط السّلوك الاجتماعي قد يفشل هؤلاء المرضى أيضا في تنظيم دوافعهم النفسية الأولية، ومن المُثير للاهتمام أنّ هؤلاء المرضى على علم بالمعايير الاجتماعية العامّة فمُشكلتهم ليست في الذّاكرة ولكن في الالتزام بالتحكّم في سلوكهم في مواقف الحياة اليومية **(نفس المرجع السابق 52)**.

✓ **قشرة الفص الجبهي الجانبية:**

إنّ قشرة الفص الجبهي الجانبية (LPFC) على عكس قشرة الفص الجبهي الباطنية الإنسية (VMPFC) ليس لها ارتباط مباشر بالمناطق الحوفية المعنية بالانفعالات، وبدلا من ذلك فإنّ قشرة الفص الجبهي

الجانبية (LPFC) تُخطّط في المقام الأوّل للمناطق الأخرى في قشرة الفص الجبهي وبشكل أساسي لمناطق الحركة الثانوية المعنية بتخطيط العمل، بالإضافة إلى قشرة الفص الجبهي الباطنية الإنسية (VMPFC) والقشرة الحزامية الأمامية (ACC) ومع الأخذ في الاعتبار الدّور المعروف لهذه المنطقة في العمليات التنفيذية الأولية مثل الذاكرة العاملة و تثبيط الاستجابات، يبدوا أن قشرة الفص الجبهي الجانبية بالرغم من ارتباطاتها القوية بالقشرة الحزامية الأمامية (ACC) وقشرة الفص الجبهي الباطنية الإنسية (VMPFC) ومناطق الحركة الثانوية تكون معنية بشكل أساسي بالتخطيط ومُراعاة السلوكيات، وبالنسبة للتنظيم الذّاتي فهذا يعني التمسّك باستراتيجيات التنظيم في العقل والتأكّد من عدم الخروج عنها بفعل المُشتّتات كما هي الحال عندما يجد الشخص المُتحفظ في تناول الطعام فجأة بأنّه مُحاط بأطعمة شهيّة.

والمرضى الذين يُعانون من تلف في الأجزاء الجانبية من قشرة الفص الجبهي (PFC) تظهر عليهم أعراضاً مرضية مُختلفة جداً عن المرضى المُصابين بتلف في قشرة الفص الجبهي الباطنية الإنسية (VMPFC) وهؤلاء المرضى يكشفون عن صعوبات بالغة في سلوك التخطيط وتثبيط المُشتّتات غير المُتعلّقة بالهدف، وعلاوة على ذلك يبدوا أنّهم غالبا ما ينقصهم الدّافعية، كما يبدوا أنهم فاتري الشعور ومُتبلّدي الإحساس، وهناك حالة قريبة توضّح هذه النقائص التي وصفها جرّاح الأعصاب الكندي الشهير ويلدر بنفيلد وهي لمريض خضع لاستئصال أجزاء جانبية من قشرة الفص الجبهي أثناء جراحة الأعصاب، وبعد التعافي لوحظ أنّ المريض أظهر صعوبة كبيرة في مُمارسة الألعاب التي تتضمّن الاحتفاظ بأهداف مُتعدّدة في الذّاكرة مثل لعبة الكوبري وكذلك لوحظ أنّه يفقد روح المُبادرة ويُظهر اللامبالاة بدرجة كبيرة نحو البحث عن وظيفة، ومن المُلاحظ أنّ هذه الحالة مُماثلة لحالة أُعلن عنها لأكثر من نصف قرن التي رسب فيها طالب جامعي في دراسته بشكل مُستمر بعد أن تعافى في تلف في قشرة الفص الجبهي الأيمن، وتمّ فصله من الكليّة وقد ذُكر في وقت لاحق أنّه بالرغم من فهمه للمواد الدراسية إلاّ أنّه ببساطة لم يستطع أن يستجمع الحماس الذي يُمكّنه من النجاح.

وعلى عكس المرضى المُصابين بتلف في قشرة الفص الجبهي الباطني الإنسية، فإنّ المُصابين بتلف في قشرة الفص الجبهي الجانبية ليس لديهم مشاكل في الانخراط في العلاقات الاجتماعية أو فهم التلميحات الاجتماعية والانفعالية فعجزهم يكون مُتماشيا أكثر مع الملكات الأساسية لما هو معروف باسم الوظيفة التنفيذية، وصعوباتهم في تنسيق وتنظيم السلوك قد ترجع إلى القصور في الذّاكرة العاملة وتغيير المهام والضبط التثبيطي وبناء على ذلك يجد هؤلاء المرضى صعوبة في المهام التي بها مُتطلّبات مُتغيّرة، وغالبا ما يُثابرون على السلوكيات التي أصبحت غير مُتعلّقة بالأهداف الحالية للمُهمّة كما أنّهم يُؤدون بشكل سيء في المهام التي تعتمد على الضبط التثبيطي على سبيل المثال يكون أداء المرضى المُصابين بتلف في قشرة الفص الجبهي الجانبية ضعيفا في مُهمّة ستروب التي يضطرون فيها لقراءة اسم كلمة مُلوّنة مطبوعة وسط ألوان الحبر المُتضاربة مثل كلمة أحمر مطبوعة في حبر أزرق، كما يجدون أيضا صعوبة في توليد عناصر الرواية مثل تصاميم لا يُمكن التعبير عنها بألفاظ، ويميلون إلى المُثابرة على نفس النوع من التصميم

خلال المُهمّة، كما يُلاحظ عليهم مجموعة من النقائص في أدائهم للمهام اليومية خارج المعمل، كل هذه الأعراض تُوضّح كيف أنّ وظيفة الوجهات المُتعدّدة لقشرة الفص الجبهي الجانبية يجب أن تعمل معا حتى يتسنى لنا انجاز أبسط السلوكيات الطبيعية المُوجّهة نحو الهدف (**Dylan & Todd** ، تر: **سحلول، 2016، 57**).

✓ **القشرة الحزامية الأمامية(ACC):**

والقشرة الحزامية الأمامية هي الجزء المنقاري من قشرة التلفيف الحزامي الذي يستقرّ أعلى الجسم الثفني في الدّماغ وهو يتصل بمدى واسع من تراكيب الدّماغ المعنية بالمعرفة والانفعالات وتنفيذ الحركة وعلى أي حال فإنّ القشرة الحزامية الأمامية على عكس المناطق الأخرى لقشرة الفص الجبهي تستلم القليل من المُدخلات من المناطق المعنية بالمُعالجة الحسيّة، وترتبط القشرة الحزامية الأمامية ارتباطا وثيقا بقشرة الفص الجبهي الجانبية وقشرة الفص الجبهي الباطنية الإنسية والقشرة الحركية المُجاورة وبالإضافة إلى ذلك تُشارك القشرة الحزامية الأمامية العديد من الوُصلات المُهمّة بالمناطق الحوفية المعنيّة بالانفعالات والمناطق المُخطّطة البطنية المعنيّة لمعالجة المُكافأة، وبطرق عديدة تتجمّع القشرة الحزامية الأمامية على مُفترق عدّة طُرق تشريحية بالنسبة للضبط العاطفي، الضبط الانفعالي، التخطيط الحركي، والإثارة، ويُعتبر ذلك ملائما بشكل مثالي للتأثير على هذه المناطق في استجابتها للمطالب البيئية.

ومعرفة التأثيرات المعرفية والسلوكية الناتجة عن تلف القشرة الحزامية الأمامية تُعتبر مُقيّدة بالنُدرة النسبية في عدد المرضى المُصابين بالتلف البُؤري التّام في القشرة الحزامية الأمامية ومن غير الشائع أن تُصاب هذه المنطقة في إصابات الرأس المُغلقة، وإصابات السكتة الدماغية تميل إلى أن تجتاح القشرة المُحيطة أي قشرة الفص الجبهي الإنسية والقشرات الحركية الثانوية، وهناك مصدر واحد مُهم للمعلومات الخاصّة بوظيفة القشرة الحزامية الأمامية وهو اقتطاع التلافيف الحزامية لعلاج الآلام المُستعصية والاضطرابات النفسية.

وتتسّم حالات تلف القشرة الحزامية الأمامية التّام نسبيا باللامبالاة العامة، العاطفة الفظّة، الصعوبة في المحافظة على السّلوك الموجّه نحو الهدف.

وقد أقرّ أفراد الأسرة أنّه يبدو أنّ هؤلاء المرضى قد فقدوا دافعهم وقد لاحظوا مرارا خسارة فادحة في اهتمام هؤلاء المرضى بالأنشطة والهوايات التي كانت في السابق مصدر مُتعة لهم، وظاهريا يبدوا أنّ العديد من هذه الأعراض مُتشابهة لأعراض المرضى المُصابين بتلف الأجزاء الجانبية من قشرة الفص الجبهي، ومع ذلك يتميّز المرضى المُصابين بتلف القشرة الحزامية بشكل أساسي بفقدان الحوافز الدّافعية وفي حين تحدث أعراض مُماثلة للمرضى المُصابين بتلف قشرة الفص الجبهي الجانبية، إلاّ أنّها لا تكون شديدة مثلها تماما وبالنظر إلى قلة المرضى المصابين بالتلف البؤري في القشرة الحزامية الأمامية فالكثير من التنظير الخاص بوظيفة القشرة الحزامية الأمامية يعتمد أساسا على النتائج الحديثة من علم الأعصاب المعرفي وأحد أكثر النتائج اتساقا الناتجة من دراسات تنشيط الدّماغ هي أنّ قشرة الفص الجبهي الجانبية معنيّة بالكشف عن التباين بين الاستجابات المتنافسة ومراقبة الأخطاء في الأداء، وهذا ما قاد العديد للتنظير بأنّ الدور الأساسي للقشرة الحزامية الأمامية هو تحديد المواقف المحتمل فيها اختلاف الاستجابة وعندئذ تُشير الحاجة لزيادة

الضبط المعرفي، كما هي الحال عند تجاوز السلوك المعتاد أو التغلّب على الإغراءات و الأكثر من ذلك من المُفترض أنّه في ظل مواقف الصراع المعرفي فإنّ القشرة الحزامية الأمامية تتواصل مباشرة بقشرة الفص الجبهي الجانبية لجعل السلوك الحالي مُتماشيا مع الأهداف الشاملة **(نفس المرجع السابق،59)**.

✓ **علم الأعصاب المعرفي للتنظيم الذّاتي وفشل التنظيم الذّاتي:**

لكي نفهم كيف تتمثل قشرة الفص الجبهي الصحيّة من التنظيم الذاتي وما الذي يحدث في الدماغ عند فشل التنظيم الذاتي يجب أن نتحوّل إلى دراسة الأصحاء وإلى طرق علم الأعصاب المعرفي وقد استخدمت طُرق وتقنيات عديدة مثل التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي والتصوير المقطعي بالإصدار البيزوتروني بتحديد مكان نشاط الدّماغ بالنسبة للمناطق المُحدّدة، بدرجة عالية نسبيا من الدّقة المكانية كما تسمح طُرق أخرى مثل قياس الأشكال القشرية وتصوير موتّر الانتشار للباحثين بدراسة العلاقة بين المعرفة والمقاييس الهيكلية مثل سُمك المادّة المادية القشرية، ثم نبحث في كيفية استخدام هذه الطرق لاستكشاف الأسس العصبية للتنظيم الذاتي في ثلاثة مجالات منفصلة: الانفعالات والأفكار والقوالب النمطية والسلوكيات الشهوية ، وكذلك نسلّط الضوء على البحوث الحديثة التي فحصت ما يحدث في الدماغ عندما ينهار التنظيم الذاتي.

✓ **الأسس العصبية لتنظيم الانفعال:**

الاحتفاظ بالانفعالات مكبوحة يعتبر جزءا حيويا للحفاظ على العلاقات الاجتماعية متناغمة، وإذا فقدنا القُدرة فجأة على القيام بذلك فمن المُحتمل أن تُصبح علاقاتنا بغيضة جدا بالفعل، وينصب اهتمام البحوث المُتعلّقة بالأسس العصبية لهذه القدرة المعقدة على نماذج تنظيم الانفعال المتضمنة التنظيم من الأعلى للأسفل عن طريق قشرة الفص الجبهي للمناطق الحوفية المعنية بالعاطفة والنتيجة المتّسقة عبر مدى واسع من الدراسات تمثل علاقة عكسية بين قشرة الفص الجبهي والنشاط في اللوزة المخية والمنطقة الحوفية الحسّاسة للمثيرات المُحرّكة للانفعالات والمنطقة المُحدّدة من قشرة الفص الجبهي المعنيّة بتنظيم اللوزة المخية، وفي ضوء مناقشتنا السابقة للترابط التشريحي لهاتين المنطقتين وبالتحديد فيما يخص حقيقة أن قشرة الفص الجبهي الجانبية ليس لها ارتباط مباشر بالمناطق الحوفية، فإنه يبدو أن قشرة الفص الجبهي الجانبية تبذل تأثيرها التنظيمي بشكل غير مباشر وهناك دليل حديث لهذا المسار غير المباشر قد قدمه جونستون وزملاؤه، حيث وجدوا أن العلاقة بين قشرة الفص الجبهي الجانبية و اللوزة المخية خلال تنظيم الانفعال تتوسطها قشرة الفص الجبهي الباطنية الإنسية.

وهناك دعم إضافي للدّور الحرج الذي تؤديه قشرة الفص الجبهي الباطنية الإنسية في تنظيم المناطق الحوفية ناتج عن البحوث التي تفحص العلاقة بين الفروق الفردية في تنظيم الانفعال وقياس الأشكال مثل السُمك القشري وكثافة المادة الرمادية لقشرة الفص الجبهي الباطنية الإنسية، وفي إحدى هذه الدراسات استخدم الباحثون نموذج انطفاء الخوف الذي يتعرّض فيه المشاركون لإشارات مقترنة في وقت سابق بصدمة أثناء تجميع القياسات الفسيولوجية النفسية للإثارة مثل التوصيل الكهربائي للجلد ومقدار الاستجابة المستثارة عند إعادة التعرض للإشارة (لم تعد منبئة بالصدمة الآن) كان يرتبط عكسيا بسُمك المساحة القشرية في

قشرة الفص الجبهي الباطنية الإنسية، وبعبارة أخرى فإن زيادة سُمك قشرة الفص الجبهي الباطنية الإنسية تتنبأ بانطفاء أكبر بالخوف المرتبط بالذكريات وقد وجد ارتباط مماثل بين القدرة على تنظيم الانفعالات السلبية وكثافة المادة الرمادية القشرية في قشرة الفص الجبهي الباطنية الإنسية.

واضطرابات المزاج مثل الاضطراب الإكتئابي الرئيسي واضطراب الشخصية الحدية، يقدم حالات مثيرة للاهتمام من ضعف تنظيم الانفعال، وقد أظهر البحث على المرضى المصابين بهذه الاضطرابات في المزاج بشكل متسق انهيار في الارتباط الوظيفي العكسي بين قشرة الفص الجبهي الباطنية الإنسية واللوزة المخية، ممّا يُؤدي إلى نشاط إضافي للوزة المخية في الاستجابة للأشياء الانفعالية السلبية، وهذه النتيجة الخاصة بدائرة قشرة الفص الجبهي الباطنية الإنسية– اللوزة المخية المختلفة وظيفيا قد وجدت دعما إضافيا في دراسة حديثة على المرضى المصابين باضطراب الشخصية الحدية، باستخدام التصوير المقطعي بالإصدار البيزوتروني–فلوريد الجلوكوز منقوص الأكسجين، وهي طريقة تصوير عصبي تسمح بقياس أيضا الجلوكوز في حالة الراحة، وعلى عكس الضوابط الصحية فإن مرضى اضطراب الشخصية الحدية يظهرون عدم اقتران الأيض في قشرة الفص الجبهي الباطنية الإنسية و اللوزة المخية، وتُظهر هذه النتائج أنه حتى عندما لا يُنظّم مرضى اضطراب الشخصية الحديّة انفعالاتهم بشكل فعّال فإن الارتباط الوظيفي العادي بين قشرة الفص الجبهي الباطنية الإنسية واللوزة المخية يَضعُف.

وهناك مثال أخير لعدم ارتباط دائرة قشرة الفص الجبهي الباطنية الإنسية–اللوزة المخية ناتج عن دراسة للآثار الضّارة للحرمان من النوم على تنظيم الانفعال، وفي هذا البحث قد خضع كل من المُشاركين المحرومين من النوم والمُشاركين في المجموعة الضابطة للتصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي أثناء عرض أشياء انفعالية سلبية، وكما في حالة مرضى اضطرابات المزاج المذكورة آنفًا، فإن المرضى المحرومين من النوم أظهروا استجابة مبالغ فيها من اللوزة المُخيّة مُقارنة بالمجموعة الضابطة وارتباط وظيفي ضعيف بين قشرة الفص الجبهي الباطنية الإنسية–اللوزة المخية.

والبحوث النفسية الاجتماعية الخاصة بالتنظيم الذاتي لها تاريخ طويل من دراسة الآثار الضّارة لتنظيم الانفعال (وبصفة خاصة تثبيط الانفعال) على القُدرة اللّاحقة للمُشاركين على أداء المهام التي تتطلب تنظيمًا ذاتيا وفي ضوء تلك النتائج، فمن المنطقي أن نتوقع أنّ المهام التي تتطلب تنظيمًا ذاتيًا مُجهدًا رُبما تُؤدي إلى إضعاف تالي في تنظيم الانفعال، وتقترح دراسة حديثة لتصوير الدماغ في المعمل أنّ هذا هو الحال فعلاً وفي هذه الدراسة تم تقسيم المُشاركين على مجموعتين طُلب من إحداهما المُشاركة في مُهمّة صعبة لضبط الانتباه (على نمط الفيديو) قبل عرض أشياء انفعالية سلبية و المجموعة الضابطة أدت نفس المهام وشاهدت نفس الفيديو ، ولكن دون أن يُطلب منها ضبط الانتباه بمقارنة الضوابط، وجدنا أنّ المشاركين الذين استنزفت موارد التنظيم الذاتي لديهم بمهمة ضبط الانتباه قد أظهروا استخدامًا بسيطًا لمناطق قشرة الفص الجبهي الجانبية المعنيّة بتنظيم الانفعال واستجابة مُبالغ فيها من اللوزة المخية للأشياء الانفعالية المُعتدلة،

وفي حين أنها لا تتّفق تمامًا مع البحث على مرضى اضطرابات المزاج التي وُصفت سابقًا، فإن هذه النتائج تقترح أن تنظيم الانفعال مستمد من نفس الموارد المحدودة مثل الأعمال الأخرى للتنظيم الذاتي.

✓ **تنظيم الأفكار والأحكام السّابقة:**

كما استعرضنا سابقا فإنّ تلف قشرة الفص الجبهي الباطنية الإنسية يُمكن أن يُؤدي إلى سلوك اجتماعي فاضح، يتسّم بالدُعابة غير المناسبة مثل التهاذر، التهديدات اللفظية وحتى التحرّشات الجنسية العنيفة، وهو توقّع مُقلق أن نعتبر ن الشيء الوحيد الذي يمنعنا من التعبير عن هذه الصورة من الإعتلال الاجتماعي المُكتسبة وهو رقعة صغيرة نسبيا من القشرة في مُقدّمة الدّماغ، وقلّة تقارير الحالة عن تلف قشرة الفص الجبهي الباطنية الإنسية التي تؤدي إلى الإحسان المُكتسب أو سلوك مرغوب اجتماعيا مُبالغ فيه يُثير تصوُّرا ذهنيا مُثير بأنّه بدون القُدرة على تنظيم أفكارنا، نجد أنّ التجمّع تحت غطاء خادع من الكياسة يُظّل بالدرجة الأولى تفكيرا أنانيا وصبيانيا، ولحسن الحظ فإنّ النّاس عُموما بارعُون في ضبط أفكارهم وتجاوز أحكامهم السّابقة، ومع ذلك فإنّ العديد من لحظات الحياة الأكثر رُعبا تحدث خلال تلك الهفوات في السيطرة. ولقد درس علم الأعصاب المعرفي لفترة طويلة الأُسس العصبية لتثبيط الاستجابة مُعتمدا بشكل أساسي على مُهمّة إبدأ/توقّف التي تدُّل فيها إشارات مُحدّدة على استجابة البدء (عادةً الضغط على زر)، بينما تتطلّب إشارات أخرى من المُشارط أن يوقّف الاستجابة، وقد وجدت لبحوث التي استخدمت تلك المُهمّة بشكل متسّق نشاطا في كل من القشرة الحزامية الأمامية وقشرة الفص الجبهي الجانبية، ويعتقد بصفة خاصّة أنّ القشرة الحزامية الأمامية تكون معنية بمُضاهات الاستجابة بين الإشارات المُتعارضة وبمُراقبة الأخطاء في الأداء، بينما يعكس نشاط قشرة الفص الجبهي الجانبية التثبيط الفعلي للاستجابة خلال مُحاولات التوقف، والمُدهش أنّه تم إجراء مُحاولات قليلة لتطبيق ذلك الإطار على مُشكلة قمع الأفكار.

وفي أوّل دراسة لفحص الأُسس العصبية للقمع النشط للأفكار وجد كل من وايلاند، كيلي، ماكراي، جوردن، وهيثرتون نشاطا مُتزايدا للقشرة الحزامية الأمامية خلال فترات قمع الأفكار النشط مُقارنة بفترات الأفكار الحُرّة، والمُشكلة الوحيدة مع تفسير هذه النتائج هي انّه بسبب عدم تدريب المفحوصين على تدوين تدخّلات الأفكار خلال فترة القمع، فإنّه من غير الواضح إذا كان نشاط القشرة الحزامية الأمامية مُرتبطا بالفشل في قمع الأفكار، أو بدلا من ذلك كان مُؤشّرا على الحاجة لضبط معرفي إضافي ولتحليل هذين التفسيرين أجرى ميتشل وزملاؤه دراسة مُماثلة، ومع ذلك في هذه المرّة تم تدريب المُشاركين على الاستجابة عند التعرّض إلى تدخُلات للأفكار المُحدّدة مُسبقا، وقد إتفقت نتائج هذه الدراسة مع البحث المذكور سابقا على تثبيط الاستجابة، مُوضحة نشاطاً مُتزايداً لقشرة الفص الجبهي الجانبية خلال فترات قمع الأفكار، بينما وُجد أنّ القشرة الحزامية الأمامية تستجيب فقط خلال حالات تداخل الأفكار، وتُوفّر هذه النتائج الأدلّة الدّامغة على انّ القشرة الحزامية الأمامية تُراقب التناقض بينما تندمج قشرة الفص الجبهي الجانبية في تنظيم وقمع الأفكار بفعاليّة.

وضبط الاتجاهات والأحكام المُسبقة يختلف عن تنظيم الأفكار من حيث أنّ القوالب النمطية تنشط تلقائيا عند مُواجهة أفراد من خارج المجموعة، وعلاوة على ذلك فإنّ الأشخاص من خارج المجموعة وبصفة خاصّة الأشخاص من خارج المجموعة العرقية، غالبا ما يُنظر إليهم على أنّهم مُهدّدين، والبحوث التي فحصت الارتباطات العصبية للأحكام المُسبقة ركزّت على التنظيم من أعلى لأسفل أمام الجبهي لنشاط اللوزة المُخيّة للأفراد من خارج المجموعة العرقية، بالرّغم من وُجود نتائج مُماثلة لأفراد في مجموعات موصومة مثل النّاس غير الجذّابين والبدينين وهناك عامل مُهم يجب وضعه في الاعتبار عند استعراض هذا البحث وهو أنّ الناس يختلفون في اتجاهاتهم العرقية الضمنية، ويبدوا أنّ هذا الاختلاف يُهدئ من نشاط اللوزة المُخيّة في الاستجابة للأفراد من خارج المجموعة العرقية، ويُوجد مثال مُمتاز يأتي من دراسة تفحّص تأثيرات الاستنزاف للتفاعلات العرقية البينية على الميل لاستخدام مناطق الضبط الخاصّة بقشرة الفص الجبهي عند تقييم الأشخاص من خارج المجموعة العرقية.

في هذه المجموعة انخرط المُشاركون في تفاعلات عرقية بينية مع حليف أسود، حيث طُلب منهم مُناقشة موضوعات مشحونة عرقيا، وبعد التفاعلات أكمل المُشاركون مُهمّة ستروب ومن الجدير بالذّكر أنّ المُشاركين الذين لديهم اتجاهات ضمنية أكثر سلبية نحو السّود أظهروا أداءً مُنخفضا على مُهمّة ستروب ممّا يدّل على أنّ التفاعلات العرقية البينية بالنسبة لهم كانت مُستنزفة بشكل معرفي، كما شارك المُشاركون أيضا في دراسة بالتصوير بالرّنين المغناطيسي الوظيفي غير مُرتبطة ظاهريا التي يُعرض فيها عليهم أوجه سوداء وبيضاء، وكما في دراسات أخرى مُماثلة قد أظهروا استخداما مُتزايداً لقشرة الفص الجبهي الجانبية والقشرة الحزامية الأمامية عند عرض الوجوه السوداء، والأكثر أهميّة من ذلك أنّ النشاط في هذه المناطق ارتبط إيجابياً بكل من درجات المُشاركين على اختبار التداعي الضمني ودرجاتهم على تداخل ستروب، وتُشير هذه النتائج إلى أنّه بالنسبة لمن لديهم اتجاهات ضمنية أقل نحو السّود فهناك حاجة أقل لاستخدام مناطق قشرة الفص الجبهي المعني بالضبط المعرفي لتجاوز القوالب النمطية التي يبدوا أنّهم ببساطة لا يمتلكونها.

والنماذج الاجتماعية النفسية لتصنيف الشخص تفرض أنّه عند إدراك عضو من خارج المجموعة فإنّ القوالب النمطية، والاتجاهات الخاصّة بتلك المجموعة تنشط تلقائيا وتؤدي إلى سلوك مُجحف مالم تعمل عمليات التثبيط على تجاوز هذه القوالب النمطية، ومن الجدير بالذّكر أنّ الكثير من نتائج علم الأعصاب على نشاط الدّماغ ذات الصلّة بالعرق تُشارك النتائج المُماثلة المُدهشة داخل هذا الإطار، على سبيل المثال في دراسة لتقييم العرق وجد كونينجام وزملاؤه دليلا على التنظيم من أعلى لأسفل اللوزة المُخيّة بواسطة مناطق قشرة الفص الجبهي خلال المُعالج الصريحة للوجوه السوداء (تُعرض لمدة 525 ملي ثانية) وليس خلال المُعالجة الضمنية للوجوه السوداء (تُعرض لمُدّة 30 ملي ثانية) وكان نشاط اللوزة المُخيّة خلال الحالة الضمنية أكبر بالنسبة للوجوه السوداء، ومع ذلك فخلال العرض الصريح قد فشل نشاط اللوزة المُخيّة في التمييز بين الوجوه البيضاء والسوداء، وبدلا من ذلك فقد وجدوا استخداما أكبر لقشرة الفص الجبهي الجانبية

بالنسبة للوجوه السوداء، وهذا النشاط لقشرة الفص الجبهي الجانبية كان يرتبط عكسيا بنشاط اللوزة المُخيّة وتمّ تفسير هذه النتائج على أنّها دليل على استجابة اللوزة المُخيّة للوجوه السوداء تُعتبر تلقائية إلى حدّ كبير، ولكن من المُمكن تثبيط بواسطة قشرة الفص الجبهي الجانبية إذا كان المشاركون على وعي بالمُثيرات، وهذه النتيجة يُمكن تنظيمها في نماذج نفسية اجتماعية لتصنيف الشخص، التي يعكس نشاط اللوزة المُخيّة وفقا لها للتنشيط التلقائي للاتجاهات المنحازة عرقيا لتي يجب تنظيمها بفعالية بواسطة قشرة الفص الجبهي الجانبية لتتجاوز تلك القوالب النمطية التلقائية.

✓ **ضبط الرغبات المُلحّة والسلوكيات الشهوية:**

كوننا قادرين على أن نستغرق وقتا في قراءة فصول من المواد الأكاديمية الجافّة عندما يُمكنُنا التجوّل في نوبة مُمتعة وتدخين السجائر وتناول الكحوليات أو إلتهام كميّات من الشوكولاتة يعتبر دليلا على تنظيم رغباتنا الشهوية، وبطبيعة الحال لا نقوم بذلك دائما بشكل جيّد جدا، وعندما تُصبح رغباتنا المُلحّة هي الأفضل بالنسبة لنا قد يُحدث إدمانات غير صحيّة.

وبينما تمّ تركيز الانتباه بدرجة كبيرة على السلوك الاجتماعي المُنفلت وإتخاذ القرارات غير المُناسبة التي أظهرها المرضى المُصابين بتلف قشرة الفص الجبهي الباطنية الإنسية، فهناك بالمثل فئة أخرى جديرة بالمُلاحظة والانتباه وهي الصعوبة التي أظهرها هؤلاء المرضى في كبح السلوكيات الشهوية، على سبيل المثال قد ينخرط المرضى المُصابين بتلف قشرة الفص الجبهي الباطنية الإنسية في الاستعراء الجنسي، وتحرشات جنسية عنيفة ورُبما في بعض الحالات يُظهروا شراه في تناول الطعام (على سبيل المثال إزدياد الشهوة إلى الطعام)، ووُجد نمط مُماثل مع المرضى المُصابين بالخرف الجبهي الصدغي الذي من أعراضه الطارئة تناول الطعام بشكل مُفرط، علاوة على ذلك فمقدار إزدياد الشهوة إلى الطعام لدى هؤلاء المرضى يرتبط بدرجة التنكس القشري في قشرة الفص الجبهي الباطنية الإنسية.

وكما لاحظنا سابقا تتشارك قشرة الفص الجبهي الباطنية الإنسية والقشرة الحزامية الأمامية في وُصلات تبادلية مع الدّماغ المتوسّط التي تُعتبر نُهمّة للمُكافأة (بمعنى النواة المُتكئة)، والنواة المُتكئة على امتداد المنطقة السقيفية البطنية تُشكّل جزءا ممّا يُعرف بنظام الدّوبامين الهامشي الوسطي، وكل من أعمال الفسيولوجيا العصبية للحيوان والتصوير العصبي للإنسان أظهر أنّ الخصائص العامّة للمُحفّزات المجزية، سواء مُكآفأت طبيعية أو مُخذّرات مُؤدية للإدمان، تعتبر هي التي تُحفّز إنطلاق الدّوبامين في النواة المتكئة أو في حالة عمل التصوير العصبي تؤدي إلى زيادة النشاط في مثل هذه المنطقة، وينطبق ذلك حتى عندما يُشاركون بساطة عرض صور فوتوغرافية (تلميحات) للمُحفّزات المُجزية مثل جاذبية أعضاء من الجنس الآخر، صور جنسية، أوصور مُخذّرات، وهذا النموذج المُسمى تفاعلية التلميحات أصبح أداة مُهمّة في البحث عن الارتباطات العصبية للرّغبة المُلحّة والضبط لدى مُدمني المُخذّرات والمُدخنين والأشخاص البدينة، وأخيرا أظهرت عدّة دراسات أنّ نشاط الدّماغ المُرتبط بالتلميح يُعتبر مُنبئا للرغبات المُلحّة المُقرّرة ذاتيا للعناصر المرغوبة، وعلاوة على ذلك فإنّ دراسة معملية حديثة توسّعت في هذه النتائج كي تُظهر أنّ النشاط

المُرتبط بالتلميح في النواة المُتكئة لصور الأغذية الشهيّة تُعتبر مُنبئة باكتساب الوزن خلال ستة أشهر قادمة، ومع ذلك فإنّه ليس من الواضح في الوقت الرّاهن ما إذا كان ذلك يُمثّل فشلا في استخدام مناطق الضبط من أعلى لأسفل في قشرة الفص الجبهي، أو أنّ المُشاركين الذين إكتسبوا وزنا يُظهروا حساسية مُفرطة لقيمة المُكافآت الخاصّة بالمواد الغذائية.

ما الذي يحدث عندما يُحاول المُشاركون كبح استجابتهم للطعّام أو للمُخدّرات، وكما هو مُتوّقع من نتائج مجالات أخرى، فإنّ التنظيم الذّاتي للرغبات الشهوية يستخدم أنظمة الضبط لقشرة الفص الجبهي بصرف النظر على المُحفّزات المجزية سواء كانت الطعام، أو الصور الجنسية، أو المخدّرات، وعلاوة على ذلك فإنّ النشاط في هذه المناطق يبدوا أنّه يرتبط بكون النّاس ناجحين في كبح رغباتهم المُلحّة، على سبيل المثال الأشخاص الناجحون في إتباع نظام غذائي لإنقاص الوزن يبدوا أنّهم يستخدمون قشرة الفص الجبهي الجانبية تلقائيا عند رؤية صور للأطعمة الشهيّة، بينما غير الناجحين في إتباع النظام الغذائي لا يستخدمونها، وتُشير هذه النتائج إلى أنّ ما يجعل الأشخاص ناجحون في إتباع النظام الغذائي لإنقاص الوزن هو أنّهم قد يستخدمون مناطق تنظيم بشكل التلقائي في الاستجابة لتلميحات الطعام، وأنّ استراتيجية التنظيم التلقائية هذه تُساعد في ضبط رغبات المُلحّة للطعام.

والنتيجة المُتعارف عليها في البحوث الخاصّة بتناول الطعام المقيّد هي أنّ إجبار مُتبّع النظام الغذائي بشكل مُستمر على كسر النظام الغذائي، عادة يجعلهم يستهلكون ميلك شيك (مخفوق اللبن مع الفواكه أو الشوكولاتة والأيس كريم) بسُعرات حرارية عالية (وجبة خفيفة تسبق الوجبة الرئيسة)، يُمكن أن يؤدي إلى نوبات من تناول الطعام، وقد إتضّح بشكل أساسي أنّ ذلك يُعتبر تأثيرا معرفيا حيث أنّ الأشخاص مُتّبعي النظام الغذائي الذين تمّ إخبارهم أنّ الوجبة الخفيفة المُسبقة تحتوي على سُعرات حرارية قليلة لم يُفرطوا في تناول الطعام فيما بعد، وتُشير نظريات إدمان المُخدّرات إلى أنّ السبب وراء فشل مُدمني المُحذّرات في ضبط استهلاكهم هو أنّ مناطق المُكافأة بالدّماغ المتوسّط تُصبح أكثر حساسية لتلميحات المُخدّرات وتكون مُنفصلة عن مناطق الضبط من أعلى لأسفل في قشرة الفص الجبهي، وقد تمّ اختبار هذه النظريّة بدراسة معملية حديثة التي قارنا فيها التفاعليّة للتلميحات الخاصة بالطعام الشهي في مجموعة من الآكلين الشرهين والمُقيّدين في طعامهم، نصف عدد المُشاركين في المجموعتين شرب ميلك شيك عالية السُعرات الحرارية كوجبة مُسبقة، فتم كسر النظام الغذائي بفعالية للآكلين المُقيّدين في طعامهم ومن المُثير أنّ النشاط في النواة المُتكئة عكس النتائج السلوكية المذكورة سابقا، والآكلين المُقيّدون في طعامهم الذين تمّ كسر نظامهم الغذائي بواسطة الميلك شيك كوجبة مُسبقة قد أظهروا زيادة في النشاط المُرتبط بتلميحات الطعام في النواة المُتكئة مُقارنة بكل من الآكلين الشرهين والمُقيّدين في طعامهم الذين لم ينكسر نظامهم الغذائي، وعلاوة على ذلك أظهر الآكلون المُقيّدون في طعامهم نشاطا أكبر في مناطق قشرة الفص الجبهي الجانبية المعنية بالضبط من أعلى لأسفل، ولكن ذلك لم يُميّز بين الأشخاص الذيم كسروا نظامهم الغذائي وأُولئك المُحافظين على نظامهم الغذائي، وتُشير هذه النتيجة الأخيرة إلى أنّ الآكلين المُقيّدين في طعامهم الذين كسروا نظامهم

الغذائي مازالوا يستخدمون مناطق الضبط من أعلى لأسفل، ولكن هذه المناطق أصبحت مُنفصلة عن مناطق المُكافأة بالدماغ المُتوسّط ولم تعد قادرة على تنظيم التفاعلية لتلميحات الطعام بفاعلية.

وهناك افتراض مُثير للاهتمام ناتج من التنظير الحديث حول الميكانيزم الأساسي للقوّة التنظيمية الذّاتية، وهو ما إذا كان من المُمكن أن نحمي الشخص من انهيار التنظيم الذّاتي عن طريق الزيادة الصورية في مصادر التنظيم الذّاتي، والنظرية محل الشك تفترض أنّ التنظيم الذّاتي مُجهد يعتمد على المُستويات الحالية من السكر الجلوكوز في الدّم، وقد أظهرت النتائج المُبكّرة أن إعطاء سكر الجلوكوز بعد مُهمّة التنظيم الذّاتي مُجهدة يُخفّف من تأثيرات الاستنزاف التي يُمكن أن تُولّدها هذه المُهمّة بطريقة أخرى، وقد سعينا للتحقيق من ذلك الافتراض باختبار نشاط الدّماغ المرتبط بتلميحات الطعام في مجموعة الآكلين المُقيّدين في طعامهم الذين مرّوا باستنزاف التنظيم الذّاتي في هذه الدّراسة قُدّم لنصف المُشاركين عصير ليمون به نسبة سكر جلوكوز عاليّة، وقُدّم للنصف الآخر عصير ليمون مُحلى بالسّكر الصناعي المُحلى له نفس المذاق، والمُشاركون لم يعلموا طبيعة التلاعب بالمشروب وتمّ إخبارهم ببساطة أنّنا مُهتمين بمعرفة تأثيرات التميؤ (التحليل المائي) على نشاط الدّماغ، ومن ثم يعتمد التنظيم الذّاتي على مخزونات السكر التي تُستنزف بفعل التنظيم الذّاتي المُجهد، بعد ذلك سوف يُقلّل سكّر الجلوكوز المُعطى من تأثير استنزاف التنظيم الذّاتي على التفاعلي لتلميحات الطعام في مجموعة الآكلين المُقيّدين في طعامهم، ونتائج هذه الدراسة تُكرّر نتائجنا المُبكّرة ، فبالنسبة للمُشاركين الذين تناولوا الليمون المُحلى صناعيا (أي، لم يتعاطوا سكر الجلوكوز) أظهروا زيادة في التفاعلية لتلميحات الطعام التالية لاستنزاف مصدر التنظيم الذّاتي عن طريق مُهمّة تثبيط الانفعال المُجهدة، والمُشاركون في حالة سكر الجلوكوز، من الناحية الأخرى فشلوا في إظهار استجابة النواة المُتكئة المُبالغ فيها وبدلا من ذلك أظهروا نشاطا مُتزايدا في أنظمة الضبط أمام الجبهية (مثل قشرة الفص الجبهي الباطنية الإنسية والقشرة الحزامية الأمامية)، وتقترح هذه النتائج أنّ سكر الجلوكوز بالفعل لا يعمل كحاجز ضد تأثيرات استنزاف التنظيم الذّاتي، ممّا يُتيح للنّاس أن يُحافظوا على تركيز التنظيم الذّاتي بالرّغم من بذل الجهد المُستمر .(**Dylan & Todd**، تر: **سحلول**، **2016**، **61**).

ترى الباحثتان أنه وبعدما تمّ التطرّق للتفسير العصبي لسيرورة وآلية التنظيم الذّاتي على مُستوى الدّماغ، وكيف ينشأ الفشل في التنظيم الذّاتي إذا ما أُصيبت مناطق مُحدّدة من الدّماغ، ولابُدّ للإشارة بأنّ الفشل في المُحافظة على ضبط أفكار الفرد وانفعالاته ورغباته قد يترتّب عليه عواقب وخيمة على الفرد، والمرضى المُصابين بتلف بؤري في قشرة الفص الجبهي (PFC) يُقدّمون تصوراً لدى القارئ لما ستكون عليه الحياة بدون القُدرة على تنظيم سلوكياتنا، وبالتالي فإنّ فهم التفاعل القائم بين مناطق قشرة الفص الجبهي المُعنية بنشاط التخطيط وتنظيم السّلوك يستوجب منا الاطلاع على منهج علم الأعصاب المعرفي، حيث تمّ التطرّق لتلك المناطق الثلاث المُميّزة والموجودة على مُستوى قشرة الفص الجبهي، وقد سلّطت النتائج من علم الأعصاب المعرفي الضوء على أدوار هذه المناطق في التنظيم الذّاتي، فالمنطقة الأولى هي قشرة الفص

الجبهي الباطنية الإنسية (VMPFC)، التي تُشارك في علاقات تبادلية مُهمّة مع مناطق تحت القشرية المعنية بالانفعال والمُكافأة، فهي أساسية وضرورية لتنظيم السّلوك في المجالات الاجتماعية والعاطفية والشهوية، أمّا المنطقة الثانية فتُسمى قشرة الفص الجبهي الجانبية(LPFC) ويتمثّل دورها المُهم والبارز من الوظيفة التنفيذية مثل الذّاكرة العاملة تعتبر ضرورية لتخطيط السلوك والمُحافظة على الأهداف التنظيمية، في حين المنطقة الثالثة فتتمثّل في القشرة الحزامية الأمامية(ACC) وهي المنطقة المُرتبطة بشكل وثيق جدا بالمناطق المعرفية و العاطفية والحركية، وتُراقب أداءنا وتُشير إلى ضرورة استخدام أنظمة الضبط لتنظيم سلوكنا.

وعند الحديث عن جزئية الفشل التنظيمي فإنّ هذا الأخير يكون سببه التقصير في الضبط ممّا يُؤدي إلى انهيار خفض مُستوى التنظيم أمام الجبهي للاستجابات التي تولّدها المُثيرات في المناطق تحت القشرية المعنية بالمشاعر والتهديد والمُكافئة، وهذا الانهيار للضبط من أعلى لأسفل يُمكن أن يترتّب عليه ظهور مجموعة من السلوكيات غير المرغوبة مثل اضطرابات المزاج، إدمان المخدرات، التمييز العنصري.....

ولعلّ أبرز ما يجب الإشارة إليه في الحديث عن الفشل في التنظيم الذّاتي هو استنزاف مصادره رغم أنّه مزال في مراحله الأولى، لأن التنظيم الذّاتي وفق هذا المنظور يعتمد على توزيع سكر الجلوكوز في الدّم فإذا استنزف هذا الأخير تظهر آثاره بصورة مُباشرة على التنظيم الذّاتي لدى الفرد.

5) الرؤية الإسلامية لمفهوم التنظيم الذّاتي:

إنّ مفهوم التنظيم الذّاتي في علم النفس الحديث يكاد يكون مُكافئا لمفهوم الصبر في الإسلام، إذ يُعرّف التنظيم الذّاتي بأنّه القُدرة التي تُمكّن المرء من التصرّف بانسجام مع قيمه ومنافعه المُتوقّعة على المدي الطويل، على الرغم من القُدرة المطلوبة والتخلّي عن المُتعة على المدى القصير(**فوهس، 2017، 115**)، فيُعرّف ابن القيم الصبر بأنّه: قُدرة وقوة لازمتان للتصرّف بطُرق تجلب النفع والابتعاد عن ما يجرُّ الضرر(**ابن القيم،2012، 41**)، فقد ذهب إلى ما أبعد من الدراسات الحديثة فيما يتعلّق بطبيعة هذه القُوّة والقُدرة، ويصف أنّ للنفس قوّتان قوة الإقدام وقوة الإحجام؛ وتُمثّلان عنصران أساسيان للصبر(**نفس المرجع السابق، 40**)، قوة الإقدام هي عنصر الصبر الذي يُتيح بدء التصرّف لتحقيق نفع طويل المدى أو التصرّف وفقا لقيم المرء، يُستخدم هذا البُعد من الصبر عندما يتصرّف المرء للوفاء بمسؤولياته وواجباته على الرغم من العواقب الواضحة من استنفاذ القُوة والشعور بالألم والصعوبة، وتُركّز قوة الإحجام على القوة اللازمة لضبط النفس أو الامتناع، هذا البُعد من الصبر هو الأكثر مُلائمة لهذا المقال كما هو الحال في الامتناع عن سلوك تصرّف مُعيّن، على الرُّغم من إغراءات المُتعة قصيرة الأجل أو تجنّب الألم قصير الأجل المُرتبطين بالامتناع، وتتمثّل سمة هذا المفهوم في أنّه أكثر دقّة ويُمكن أن يُفسّر مدى تباين الصبر لدى البشر بشكل أكثر دقّة.

يُشير ابن القيم إلى أنّ الاختلافات بين البشر بشأن الصبر تعتمد على التفاوت في إطار هذين البعدين **(نفس المرجع السابق، 41)**، ويُوضّح أن المرء قد يكون ذو قوّة إقدام كبيرة ولكنه ذو قوّة إحجام منخفضة مُقارنة بآخر ذو قوّة إقدام مُنخفضة ولكنه ذو قوّة إحجام قويّ، فالتفاوت يتعلّق بدرجة الصبر ليس بحجمه، ويُوضّح ابن القيم أنّ هذا هو السبب في أنّك قد تجد شخصا يعاني من الابتعاد عن المحظور ولكنه لا يجد صعوبة في إقامة الفروض مثل الصلاة أو الصيّام أو حتى الأعمال الصالحات مثل قراءة نصوص دينية أو قيام الليل، مثل هذا الشخص لديه قوّة إقدام قويّة للصبر، ولكنه ذو قوّة إحجام ضعيفة، هذا يصف النموذج الأصلي المُشترك للمُسلم المُلتزم لكنّه يُقيم الفروض ويُكافح الإدمان على الشهوة، وفي الحقيقة يضرب ابن القيم مثالا على الشخص الذي يجد صعوبة في الامتناع عن النظرات الشهوانية ولكنه لا يجد صعوبة في صلاة الليل في حرارة الصيف وبرد الشتاء، على النقيض فهو يصف الشخص الذي لديه القُدرة على مُقاومة إغراء النظرات الشهوانية ولكنّه لا يستطيع الوفاء بالتزاماته، قد يكون هذا سبب أنّك تجد أن المُسلمين الذين لا يُقيمون فروض الصلاة أو الصيام، ولكن يحذروا اللحم المُحرّم والعلاقات غير المشروعة والمُسكرّات**(نفس المرجع السابق)**.

✓ **تعزيز الصبر والتنظيم الذّاتي:**

هناك الكثير من الأبحاث والدراسات الحديثة التي حقّقت في كيفية تطوير مهارات التنظيم الذّاتي والتي يُمكن أن تكون مُفيدة في هذا الصدد، يُوصف التنظيم الذّاتي بأنّه مورد محدود يتناقص في كل مرّة يُستخدم فيها وبالتالي من المُمكن أن تنضب طاقة المرء الذّاتية التنظيمية بالكامل، وفي هذه الحالة غالبا ما يستسلم الشخص للإغراءات ويُعاني تأثيرا مُرتدا**(بوميستر وموورافين، 1998، 774)**، وهذا يعني استخدام الشخص قُدرته الذّاتية والتنظيمية الكاملة لتجنّب سلوك مُعيّن أو انتهاج سلوك معيّن، ثمّ يرتدُّ بمُجرّد بعدد نضوب طاقته وينتهي بهم الأمر إلى انتهاج السلّوك الذي كان يُحاول تجنُّبه أو يُصبح غير قادر على فعل ما كان ينوي فعله، غالبا ما يُنظر إلى التأثير المُرتد في الأنظمة الغذائية غير المُنظّمة، فالمرء يستخدم كافّة موارد التنظيم الذّاتي لديهم للامتناع عن تناول جميع أنواع الأطعمة، وبعد نفاذ الموارد يشرع في الأكل بنهم.

في إطار السلوكيات المُرتبطة بالشهوة، يُمكن للمرء استنفاد موارده مُحاولة منه للامتناع عن النظرة المحظورة ومن ثم الارتداد والانخراط في تلك الأنشطة، ورُبما يُشارك المرء في أعمال أخرى تقتضي قوةّ التنظيم الذّاتي، كما أنّ نضوب المورد يتقاطع مع نطاق الشهوة، ولا يجد المرء القُدرة على الخروج منها على سبيل المثال قد يكون المرء قد قضى يوم كامل في دراسة طويلة أو عمل مُكثّف وأعقب ذلك عبادة جمّة في القراءة أو الصلاة ثم قرُب نهاية اليوم يذهب الشخص إلى صالة الألعاب الرياضية لمُمارسة التمارين الرياضية، هذا الشخص زاول أنشطة تستلزم موارد كبيرة من الطّاقة التنظيمية الذّاتية لذا عندما يعود إلى المنزل وتمرُّ الصور الشهوانية بجوار ذهنه، فتجده ليس لديه طاقة للمُقاومة وعلى الرُّغم من أنّنا ذكرنا أن ابن القيم يرى نقاط القُوة الأقدمية والإحجام مجالات مُتصّلة للصبر، يبدوا أنّ استنفاد الطّاقة في أحدهما قد ينتقل بعض الأحيان إلى الآخر.

كان أوّل اقتراح عملي لفكرة استنفاد التنظيم الذّاتي هو التأكد من توافر كمية كافية منهم على مدار اليوم، يُمكن القيام بذلك بالتأكد من أنّ الشخص لا ينخرط في نشاط مُفاجئ ومُفرط يتطلّب قوة الإرادة هذه الفكرة واردة في حديث النبي صلى الله عليه وسلّم ((إنّ هذا الدّين يُسر ولن يُشاد الدّين أحد إلاّ غلبه...))(**الفقيه وحماد، 2013، 46**)،ويُمكن أيضا الحفاظ عليه من خلال مُزاولة الأنشطة التي تُجدّد هذا المورد بصورة عامّة تعمل الرّاحة والمشاعر الإيجابية على تجديد موارد التنظيم الذّاتي(**بوميستر وموارفين، 2007، 379**)، وبالتالي قد يُساعد النوم على الأنشطة المُحفّزة للمشاعر مثل التواصل الاجتماعي والفن والرياضة و الهوايات التي تسهم في إعادة تزويد طاقة الإرادة بالوقود.

علاوة على ذلك، تصف الأدبيات بعض الشخصيات أو الصفات التي تكون أكثر عرضة للنضوب الذاتي التنظيمي دون غيرها، على سبيل المثال ترى الأشخاص الذين يتمتعون بتقدير الذات بدرجة كبيرة وكانوا دفاعيين (درجة كبيرة من تحيز العرض الذاتي) هم أكثر من عانوا من استنفاد التنظيم الذاتي(**لامبيرد، 2006، 1177**)، ويشير تحيز العرض الذاتي الى شخص يبدل سلوكه لضمان ظهوره بشكل أفضل أمام الآخرين، وهو أمر ملفت للانتباه لأنه لا يمكن فهمه بنية ارتفاع مستوى تقدير الذات الدفاعية على أنه نوع من الكبر، لأنه يصف الذين يفكرون في أنفسهم أكثر من اللازم، وهكذا قد يساعد تعزيز التواضع في إبطاء استنفاد التنظيم الذاتي.

كما تجدر الإشارة إلى أنه عندما يستنزف المرء طاقة الذاتية التنظيمية، فإنه لا يزال من الممكن له مزاولة تلك الأنشطة أو الامتناع عنها، تلك الأنشطة التي تستلزم وجود الطاقة من خلال استخدام الحوافز الخارجية لتحريك الدافع، وقد وجدت الدراسات أن المشاركين الذين استنفدوا طاقة التنظيم الذاتي لديهم لكنهم حصلوا على حوافز مثل المال، كانوا قادرين على مواصلة الأنشطة التي تقتضي التنظيم الذاتي (**بوميستر وفوهس،2007، 115**).

أحد العناصر الحيوية في التنظيم الذاتي او الصبر الذي لم نتطرق إليه، هو قدرته على النمو بقوة حسب تكرار استخدامه من هذا المنظور، فإنه يشبه العضلات التي تضعف في البداية من خلال الاستخدام لفترة طويلة، ولكنها بعد تعافيها تصبح أقوى(**موارفين وبوميستر، 2000، 247**)، من هذا المفهوم، هناك اقتراح عملي آخر للمهتمين برفع مستوى التنظيم الذاتي لديهم هو استخدامه في أغلب الأوقات، غير أنه كما هو الحال في التمرين المفرط الذي يكون عائقا أمام نمو العضلات، ربما يؤدي ذلك الى تنظيم ذاتي مفرط، وكما ذكرنا من قبل، لا بد من استخدامه كثيرا بينما لا يستنزف بالكامل .

خصص ابن القيم فصلا كاملا لمسألة تعزيز الصبر، ويوضح أن جميع التدخلات المتعلقة بمسائل القلب أو الجسم يمكن أن تنقسم الى إدراكية كالعلم أو سلوكية كالعمل (**ابن القيم، 1341، 89**).

من حيث التدخلات المعرفية للصبر، يُبيّن ابن القيم بأن لذلك علاقة بفهم أفضل لالتزامات المرء ومسؤولياته وقيمه، لذا يجب أن يعلم المرء ما يقوده إلى النفع والتحقيق وما يُؤدي إلى الألم والمُعاناة، وبعبارة أخرى إنّ الصبر ليس مُفيدا ما لم يُوظّفه المرء للأهداف المُناسبة وتأتي الخُطوة الثانية في هذا التدخّل المعرفي في

تعيين قيمة عالية وأهميّة لتلك الأهداف، ممّا ينتهي إلى تعزيز العزيمة والدّافع ويُوضّح ابن القيم أنّه عندما يُعلّق المرء هذه الأهمية الكبيرة ويُقبل على القيم التي تعلّمها، فإنّ التصرّف لذلك إتّباعا سيُؤدي إلى مُتعة جمّة تطمس أي ألم مهام كانت شدّته.

أمّا من حيث التدخُّلات السلوكية يُصوّر ابن القيم الصبر وكأنّه مُصارعة باعث العقل والدّين لباعث له هو النفس، من هذا الإطار المفاهيمي يستنتج ابن القيم أن تقوية الصبر لدى المرء تنتج من تعزيز الذّات أو تضعيف الخصم وهو يُقدّم خمسة تدخُّلات يُمكن أن تُضعف الشهوات إلى حد كبير، ممّا يُؤدي إلى الصبر بصورة أقوى نسبيا.

ينطوي التدخّل الأول على تقييم مادّة الشهوات والملذّات، حرام كانت أو حلال، بعد هذا التقييم على المرء حسم هذه المّادة وتقليلها، حتى وإن كانت حلالا، تلك هي العلّة من الصيام الذي أقرّه النبي صلى الله عليه وسلّم للشباب الذين يسعون إلى تحصين الفرج دون وجود مُعوّض عن الحرام ((يا معشر الشباب من استطاع منكم الباءة فلينكح فإنّه أغضُّ للبصر وأحصن للفرج ومن لا فليصم فإنّ الصوم له وجاء)) (**البخاري، 2012، 102**).

التدخُّل الثاني هو اجتناب المرء مُحرّك الطلب وهو النظر، والتدخُّل الثالث هو تسلية النفس بالمُباح المُعوّض عن الحرام، عندما يشتهي المرء المُباح المُعوّض عن الحرام فإنّه يُضعف قوة الشغف نحو الشهوة الحرام، ويذكر ابن القيم أنّ كل شهوة لها وسيلة مُباحة كما ذُكر أنفا.

التدخُّل الرابع هو الفكر في المفاسد الدنيوية المُتوقّعة من قضاء هذه الرغبات، أمّا التدخُّل الخامس هو الفكر في مقابح الصورة التي تدعوه نفسه إليها، وكما صوّر ذلك ابن القيم ((وليعز نفسه الشرب من حوض تردّه الكلاب والذئاب))، ويُصوّر ابن القيم التدخُّلات الثلاثة بأنّ الأولى تُشبه قطع العلف عن الدّاب الجموح، والثانية تُشبه تغييب اللحم عن الكلب والشعير عن البهيمة لئلا تتحرّك نفوسهم له عند المُشاهدة والثالثة تُشبه إعطاءها من الغذاء ما يميل إليه طبعها.

وبناء على ذلك يُرمز إلى الشهوات بأنّها دابّة جموح تقبع داخل النفس التي لو تلقّت الكثير من المُؤن في صورة سلوكيات محظورة، قويت وقد تُدمّر الجسم تدميرا، بينما إعطائها من الغذاء ما يميل إليه طبعها، يُؤدي إلى تطويعها.

ترى الباحثتان ممّا سبق تناوله في سياق النظرية الإسلامية لتفسير التنظيم الذّاتي أنّها أعطت منظور شامل حول ماهية التنظيم الذّاتي ومكوناته وكيفية حدوثه وتعزيزه، حيث أنّ مُصطلح التنظيم الذّاتي في علم النفس يُكافئ بالمُقابل ما يُصطلح عليه في شريعتنا بمفهوم الصّبر، فيُلخّص ابن القيم الركائز الأساسية لمفهوم الصبر والمُتمثّلة بقوة الإقدام وقوة الإحجام، فالأولى تُمثّل عنصر الصبر الذي يرمي لتحقيق منافع طويلة المدى والتي تتوافق في النهاية مع قيم ومبادئ المرء بالرّغم من وجود عقبات كالألم، ويُوظّفه المرء عند الوفاء بمسؤولية واجباتها، أمّا قّوة الإحجام فتعمل على ضبط النفس والامتناع عن سلوك تصرُّف ما

في ظل وجود الإغراءات قصيرة المدى، وهو البُعد الذي يعكس مدى اختلاف خاصية الصبر بين بني البشر بشكل دقيق جدا، حيث يتّم الحُكم في الاختلاف بين البشر بشأن درجة الصبر بالرُّجوع إلى هذين البُعدين.

أمّا فيما يخص طُرق تعزيز الصبر (التنظيم الذّاتي) أو تجديده أو الحفاظ عليه يُعطي ابن القيم وصفا دقيقا للصبر فيعتبره موردا محدودا، أي يتناقص عند الإفراط من توظيفه بشكل عشوائي، ممّا ينعكس على طاقة المرء التنظيمية بالانخفاض والنُضوب لذا وجب عدم انخراط المرء في نشاط مُفاجئ ومُفرط يتطلّب قوة الإرادة، وهذه الفكرة واردة في حديث النبي صلى الله عليه وسلّم ((إنّ هذا الدّين يُسر ولن يُشاد الدّين أحد إلاّ غلبه...))، ويُمكن الحفاظ عليه أيضا من خلال مُزاولة الأنشطة التي تُجدّد هذا المورد بشكل دوري كالرّاحة والمشاعر الإيجابية على تجديد موارد التنظيم الذّاتي وبالتّالي قد يُساعد النوم أيضا على الأنشطة المُحفّزة للمشاعر كالتواصل الاجتماعي والفن والرياضة والهوايات التي تُسهم في إعادة تزويد طاقة الإرادة بالوقود.

6.علاقة الفشل في التنظيم الذّاتي بالاتجاه نحو سلوك إيذاء الذّات العمدي:

ولقد ربط كل من "Catherine" و"Kathleen" تلك العلاقة بين الإيذاء الذاتي العمدي وبين سوء توظيف التنظيم الذّاتي لدى هؤلاء الفئة بقولهما أنّه: عندما يُكافح النّاس من أجل أهداف إيذاء الذّات فإنهم يقومون بالفعل العُدواني تجاه ذواتهم (الاندماج عمدا في إجراءات إيذاء الذّات) ليحظوا بالقبول بيم الأشخاص، وعلاوة على ذلك فإنّ هذه الإجراءات المحفوفة بالمخاطر بشكل شخصي تتطلّب مُمارسة الضبط الذّاتي لئُقرّ إذا ما كان النّاس يشعرون بأنّهم مرفوضون من جرّاء هذه الإجراءات من البداية، وهم غالبا ما يشعرون بأنّهم مرفوضون من جرّاء هذه الأفعال المحفوفة بالمخاطر، بعد كل ذلك فإنّ حماية الذّات هي الأسمى (الموت يجب أن يفوز فقط مرّة واحدة، والحياة يجب أن تفوز كل يوم)، ومع ذلك قد يكون النّاس على استعداد على لتجاوز النفور من السّلوك البغيض أو المحفوف بالمخاطر عندما يعتقدون أنّه سيجلب القبول الاجتماعي، وقد يُخاطر النّاس لإيذاء النّاس إذا اعتقدوا بوجود جائزة للتغلّب على أوجه النفور الشخصي بما في ذلك دوافع الحماية الذّاتية، ونحن نقوم بأنّ مثل هذا الضبط الذّاتي للإيذاء الشخصي غالبا ما يهدف إلى جائزة قيّمة للاندماج الاجتماعي.

والتضمين الأساسي للضبط الذّاتي لنموذج الإيذاء الشخصي بالنسبة لنظرية الضبط الذّاتي هو أنّ بعض السلوكيات التي تبدوا مُنفلتة تتم بالفعل باستخدام قوّة الضبط الذّاتي، فإذا كان سائق السيّارة يجب أن يقود أسرع ممّا هو آمن بالنسبة لمُعظم السيارات على الطريق، فإنّ القيادة بسرعة أكبر من الحد المسموح تُعتبر فشلا في التنظيم الذاتي.

ومع ذلك فإذا كان لدى السائق دافع لتجنّب هذه الأنشطة الخطيرة، فإنّ الإسراف في القيادة السريعة سيتطلّب تجاوز الدّافع لعدم أداء مثل هذا الفعل، الذي يعني مُمارسة الضبط الذّاتي وهكذا يُمكن استخدام الضبط الذّاتي لتنفيذ سلوكيات التي لها درجة عالية من إيذاء الذاتي العمدي المُحتمل، وبصورة مُجرّدة فإنّ الطريقة الوحيدة لمعرفة إذا ما كان الإجراء قد نتج عن فشل أو مُمارسة الضبط الذّاتي هي معرفة طبيعة دافع من يقوم بالإجراء تجاه هذا الإجراء، حيث لا يُمكن الحكم على أفعال التنظيم الذّاتي المعياري أو أجه الفشل في التنظيم الذّاتي بشكل عام كأحد خيارين (تنظيم ذاتي فاشل أو ناجح) إذا كان من يصدر الحكم لا يعرف المشاعر الأوليّة للفاعل، فشاربة الكحول القاصرة التي تبتلع البيرة في حفلة نادي الطالبات خلافا لوجهة النظر النمطية قد تُمارس المزيد من الضبط الذّاتي لتجرّع كؤوس المرارة (**Catherine& Kathleen**، تر: **سحلول، 2016، 466**).

✓ **ثلاثة شروط من المُحتمل بموجبها أن يُمارس النّاس الضبط الذّاتي من أجل الإيذاء الشخصي لخدمة المكسب البينشخصي:**

إنّ الظروف التي يُمارس فيها النّاس الضبط الذّاتي للتغلّب على النفور من السّلوك المحفوف بالمخاطر لكسب مُكافآت اجتماعية للقيام بذلك، ونحن نقترح أنّ هذه الأحداث التي تم تجاهلها أو تصنيفها بالخطأ في التُراث الأدبي، من المُحتمل أكثر أن تحدث أكثر عندما يتم استيفاء ثلاثة شروط أولا: عندما ينفر النّاس من السلوك المحفوف بالمخاطر بشكل خاص، ثانيا: يكون لديهم رغبة قوية ليكونوا مقبولين من قبل مجموعة مُعيّنة، ثالثا: عندما يُدركون سلوك الإيذاء الذّاتي على أنّه وسيلة أساسية للقبول من قبل تلك المجموعة، وعندما تكون هذه الشروط قائمة يكون النّاس أكثر احتمال لمُمارسة الضبط الذّاتي للاندماج في هذا الفعل المحفوف بالمخاطر.

*** النفور من فعل الإيذاء الذّاتي:**

هناك تفاوت في مدى انجذاب النّاس بشكل أولي في سلوكيات إيذاء الذّات مثل: شرب الكحول، التدخين، الجنس الحرام، المُقامرة، الإسراف في الإنفاق، والإفراط في تناول الطعام، ومفهوم إدمان الكحول من النوع الأوّل والنوع الثاني يُعتبر أحد الأدّلة، ومُمن الكحول من النوع الأوّل الذين يشعرون بالضّيق بالاقتران مع كثرة الشُرب يكون أكثر استجابة للعلاج، ويُطوّرون إدمان الكحول في مرحلة البلوغ، ويمتلك مُمنو الكحول من النوع الثاني مُشكلات (القتال وغيرها) مُرتبطة مع شُرب الكحول ويشعرون بقليل من الندم بشأن شُرب الكحول، ويُطوّرون المُشكلة قبل مرحلة البلوغ، ولعلّ من العدل أن نقول أنّ مُدمني الكحول من النوع الثاني لديهم في الأساس رغبة أقوى لشُرب الكحول ممّا لدى مُدمني الكحول من النوع الأوّل.

عندما يُجرّب النّاس في البداية أفعال إيذاء الذّات فالعديد ينفر من الأحاسيس البدنية والمذاق، وبعض النّاس يستمرّون للحصل على ملذّات سلوكيات إيذاء الذّات، ولكن المغزى هو أنّه من الشائع أن تشعر بالنفور تجاهها على الأقل في البداية.

***الرغبة القوية لتكون مقبلا من قبل شخص ما أو جماعة:**

يجب أن يكون الوعد بالمُكافآت مُهمّا بما فيه الكفاية لتحفيز المرء على التغلّب على السلوك المُحتقر، وقد أظهرت الكثير من البحوث أنّ المُكافآت الاجتماعية (بما في ذلك تحقيق القبول وتجنّب الرفض) تُعتبر مُحفزّة بدرجة عالية بصفة عامّة، ونقترح أنّ إدراك القبول أو القبول المُستمر من قبل شخص مُعيّن أو مجموعة على أنّه أمر حيوي قد يُوفر الدافعية للتغلّب على النفور القوي لإيذاء الذّات، ويستطيع النّاس ذوي الدافعية القوّية التغلّب على الرغبات القويّة وأوجه القصور في الضبط الذّاتي، ممّا يُشير إلى أنّ النّاس لديهم رغبة شديدة ليكونوا مقبولين اجتماعيا قد يكونوا على استعداد بشكل خاص لمُمارسة الضبط الذّاتي، وبالتالي إيذاء الذّات بالرّغم من نفورهم من فعل إيذاء الذّات ، وتوقع المُكافآت الاجتماعية المُهمّة يُمكن أن تُثير عملية مُمارسة الضبط الذّاتي لتجاوز النفور من سلوك إيذاء الذّات.

*** إدراك فعل إيذاء الذّات كوسيلة أساسية للقبول:**

عندما يشعر النّاس بنفور قوي تجاه فعل إيذاء الذّات لكنهم يدركونه على أنّه السبيل لكسب قبول اجتماعي ذات قيمة عالية (أو تجنّب الرّفض)، فذلك ينبغي أن يتطلّب الضبط الذّاتي على الرغم من مظاهر فشل الضبط الذّاتي، وفيما يتعلّق بالأهداف عندما تتصارع الأهداف البينشخصية مع الأهداف الشخصية والتفضيلات على هذا النحو، فإنّه يتطلّب الضبط الذّاتي للقيام بالفعل المطلوب.

وتُشير مجموعة متنوّعة من الأدبيات إلى أنّ النّاس يشعرون أحيانا بالنُّفور من أفعال توصف بشكل عام بأنّها أوجه فشل للضبط الذّاتي ومع ذلك يندمجون فيها من أجل مُكآفأت اجتماعية

(Catherine& Kathleen، تر: سحلول، 2016، 471).

***التضمينات النظرية والتوسُّعات:**

ترتبط النظريّات ارتباطا وثيقا بوجهة النظر القائلة بأنّ النّاس يندمجون في سلوكيات إيذاء الذّات المُحتملة من أجل التوافق مع الآخرين وتُعتبر نظرية السّلوك المخطّط ونظرية تنظيم الانحراف الاندماج الاجتماعي كقوّة مُحرّكة في تحديد ما إذا كان وكيف يُقرّر الناس مُمارسة السلوكيات التي قد تؤدي إلى ضرر على المدى القصير للفعل، ومع ذلك لم يتم تحديد الآلية التي قد يتم بها تنفيذ مثل هذه السلوكيات المحفوفة بالخطر.

ونظريّة السلوك المُخطّط مدعومة بشكل جيّد وتُستخدم عادة للتنبؤ بالسّلوك، ووفقاً لنظرية السّلوك المُخطّط فإنّ السّلوك ينبثق من النوايا السلوكية، التي تستمدّ من الضغط الاجتماعي لأداء السّلوك (أي معايير ذاتية)، والاتجاهات الشخصية نحو السّلوك، والاعتقاد بأنّ المرء يُمكنه أن يُمارس السّلوك (أي الفعالية)، وقد تمّ تطبيق هذا النموذج بصورة مُريحة لتفسير سلوكيات عديدة، وفي نماذج نظرية السّلوك المُخطّط تُعتبر المُنبئات الثلاثة للنيّة السّلوكية مُتزامنة دون تفاعل.

ويُشير الضبط الذّاتي لنموذج الإيذاء الشخصي إلى أنّ نموذج الرُّتبة الأولى قد يُغفل حالات تكون فيها اتجاهات النّاس الشخصية نحو سلوك ما سلبية لكنّهم يشعرون بالضّغط الاجتماعي لمُمارسته، وفي مُناقشات

نظريّة لنظريّة السّلوك المُخطّط، هناك وعي بأنّ القوة النسبية للمُنبئات الثلاثة من المُحتمل أن تختلف كدالة للسّلوك المُعيّن والمُجتمع، لكن التفاعلات بين المُنبئات لا يتم نمذجتها في الدراسات الإمبريقية.

وتفترض نظريّة تنظيم الانحراف أنّ النّاس يرغبون في أن يكونوا مُميّزين عن الآخرين، ومع ذلك يفعلون ذلك بطُرق مقبولة اجتماعية مخافة أن يتم رفضهم بسبب الانحراف الشديد، وفي هذا النموذج فإنّ السّلوكيات التي تُميّز النّاس عن الآخرين في جماعتهم يتمُّ النظر إليها على انّها مُرتبطة بهوية المرء، ويجب على النّاس تحقيق التوازن بين تبني السّلوكيات التي تُصيح خصائص مُميّزة والالتزام بالقيود التي تفرضها جماعاتهم الاجتماعية لتجنّب الرّفض، وفكرة أنّ الرّفض الاجتماعي من الانحراف الشديد في نموذجنا كذلك لكنّ نموذجنا يضع عمليّة الضبط الذّاتي في المركز التي تُعتبر غائبة في نظريّة تنظيم الانحراف، واقترن الضبط الذّاتي لنموذج الإيذاء الشخصي مع تنظيم الانحراف، مع ذلك يُؤدي إلى فكرة أنّ الضبط الذّاتي هو العملية التي يتم من خلالها يتمُّ مُمارسة بعض السّلوك المُنحرف، بعبارة أخرى فنحن نتنبأ بأنّ النّاس الأكثر نجاحا في إدارة انحرافهم (ليس بدرجة كبيرة جدا ولا قليلة جدا)، هم أولئك الذين لديهم ضبط ذاتي مُرتفع، وأولئك الأقل نجاحا في إدارة انحرافهم (أي بعدم الاندماج في أفعال او الاندماج في أفعال تُعتبر مُتطرّفة جدا بالنسبة للجماعة) يكونوا مُنخفضين في الضبط الذّاتي بشكل مُزمن أو مُؤقت.

وتقترح نظريتنا أن القوة التنبؤية لنظرية السّلوك المُخطّط ونظريّة تنظيم الانحراف يُمكن يحينها إلى درجة أن تتمّ نمذجة التفاعلات بين المُنبئات بالإضافة إلى تأثيرات الرّتبة الأولى، وأيضا نقترح أن تلك النماذج بحاجة إلى تحديد الآلية النفسية التي يُقدم النّاس من خلالها على مُمارسة السّلوك ومن المُمكن أن تنشأ السّلوكيات من خلال الضبط الذّاتي بطُرق مُختلفة (أي خلال ففشل الضبط الذّاتي أو مُمارسة الضبط الذّاتي)، تبعا لدرجة الصراع بين الاتجاهات والمعايير الذّاتية وفعاليّة الذّات، ويُمكن للبحوث المستقبلية أن تدمج الأفكار المُقترحة في نموذج الضبط الذّاتي للإيذاء الشخصي مع تلك النماذج المُرتبطة من أجل فهم أشمل لماذا (على سبيل المثال لتنظيم مكانة المرء الاجتماعية أو الامتثال لضغط الجماعة) وكيف (أي عمليات الضبط الذّاتي) يُمارس النّاس سلوكيات محفوفة بالمخاطر. (**Catherine& Kathleen، تر: سحلول، 2016، 479**).

وفي الآونة الأخيرة أظهر الدليل التجريبي أنّ النّاس سيندمجون في أفعال عُدوانية تُجاه الذّات (أي إعطاء النفس صدمة كهربائية مُؤلمة) من أجل التوافق مع معيار الجماعة الثّابت، لا سيما إذا كان كل فرد في الجماعة يُؤذي ذاته بهذه الطريقة، حيث يتم النظر إليها غالبا على أنّها ناشئة عن فشل الضبط الذّاتي، وما يُشير إليه هذا الأدب هو أنّ النّاس أحيانا يتغلّبون على النُّفور من مجموعة مُتنوّعة من الأفعال التي من المُحتمل أن تكون خطرة من أجل تحقيق النجاح بين الأشخاص، ممّا يُوحي بمُمارسة الضبط الذّاتي (**Catherine& Kathleen، تر: سحلول، 2016، 477**).

ترى الباحثتان ومن خلال تناول هذا العنصر المُعنون بعلاقة الفشل في التنظيم الذّاتي بالاتجاه نحو سلوك إيذاء الذّات العمدي أنّ الفرد قد يندمج في عملية الضبط الذّاتي أو التنظيم الذّاتي لتحقيق أهداف

سيّئة، فقد يودُّ الفرد الانضمام إلى جماعة ما وهذا الانضمام والقبول من قبل أفراد الجماعة قد يُكلّفه القيام بسلوكيات غير مرغوب فيها، ولأداء تلك السّلوكيات يحتاج الفرد إلى التنظيم الذّاتي وهذا يّدل على أنّ توظيف التنظيم الذّاتي يُمكن أن يكون في السلوكيات التي لا تعتبر حسنة أيضا أو أنّه يُوّظف في السلوكيات غير الأخلاقية أو التي قد تُلحق ضررا بذات الفرد.

خلاصة الفصل:

لقد تمّ عرض هذا الفصل والذي اندرج تحت عنوان التنظيم الذّاتي وفق خُطّة بحثية ثريّة بالحد الذي يسمح للقارئ بأن يستفيد من هذا الموضوع الذي تمّ تقديمه كمحاولة لفهم ما المقصود بهذا المُصطلح وما هي تلك المفاهيم التي من شأنها أن تُعبّر عنه، وكيف تمّ استخدام مفاهيم أخرى تُكافؤه اصطلاحيا وكل هذا قد تمّ عرضه والتفصيل فيه بشكل مُسهب في العُنصر الأول تحت عنوان تعريف التنظيم الذّاتي، ولعل ما يستنتجه ذهن القارئ من الكم المُتواضع من تلك التعاريف قد تجعله يستدّل على الصّفات التي تُميّز هؤلاء الفئة وهذا ما تمّ الإشارة إليه في العنصر الثاني من خُطة بحث الدّراسة الحالية، حيث أنّ للتنظيم الذّاتي مجالات مُختلفة لكنّها مُتكاملة في سيرورة أدائها ضمن هذا النظام الذي ينفرد به الإنسان عن غيره من المخلوقات الأخرى، ليتعدى هذا الشرح وجمع المعلومات العُنصر الحالي لعُنصر آخر والذي وضّح تلك الاستراتيجيات التي يتم توظيفها من قبل أولئك المُنظّمين ذاتيا، ووجب الإشارة للعنصر الخامس والذي لا يقلُّ أهمية عن سابقيه ألا وهو النماذج النظرية التي احتضنت هذا المفهوم وحاولت تفسيره وشرح ماهيته واهتمت بكل حيثياته كلٌ من زاوية نظره الخاصّة، لتصل هاته الخُطّة في النهاية لعنصر مُهم للغاية ولعلّه يُجيب على التساؤل الذي قد يُطرح حول لماذا تمّ ربط مُتغيّر التنظيم الذّاتي بالمُتغيّر الرئيس أو الأساسي وهو إيذاء الذّات غير الانتحاري أو العمدي، فالجواب هنا يكمن في الوجه الآخر من التنظيم الذّاتي والذي يُقصد به في هذه الدّراسة بالفشل في التنظيم الذّاتي وكيفية انخفاض هذا الأخير واستنفاده ليدفع بالشخص نحو سلوكيات إيذاء الذّات العمدي أو ما يُشار إليه بالعُدوان تجاه الذّات.

الفصل الخامس:

إيذاء الذات غير الانتحاري

تمهيد

1. تعريف إيذاء الذات غير الانتحاري

2. معدّل انتشار إيذاء الذات غير الانتحاري

3. أشكال إيذاء الذات غير الانتحاري

4. أسباب إيذاء الذات غير الانتحاري

5. النظريات المُفسّرة لإيذاء الذات غير الانتحاري

6. المفاهيم الـ 10الخاطئة عن إيذاء الذات غير الانتحاري

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعدما تمّ التطرّق في الفصل السابق المُعَنون بالمراهقة، الذي حمل في طياته أبرز سمات هذه المرحلة الانتقالية، وكذا التغيرات المختلفة التي تطرأ على المراهق، إضافة إلى عديد المشاكل التي قد تتخلّل هاته المرحلة، يأتي هذا الفصل تحت عنوان إيذاء الذات غير الانتحاري، ويُعرّج نحو تعريف هذا السلوك اللاتكيفي، والتعرّف على الأسباب التي تكمن وراء انتشاره في أوساط المراهقين، إضافة إلى الأشكال الي قد يتخذها هذا الأخير.

1. تعريف إيذاء الذات غير الانتحاري:

إن إيذاء الذات هو فعل يتعمد فيه الفرد إلحاق الضرر بجسمه، وهذا السلوك يحدث بصورة اندفاعية، ويعد مشكلة سلوكية في السيطرة على الاندفاع، كما أنه يدخل الفرد في دائرة مغلقة بدايتها ألم نفسي يشعر به الفرد يحوله للأذى الجسدي فينتج عن ذلك شعور مؤقت بالراحة سرعان ما يزول ويعود الفرد مرة أخرى لنفس الأفعال، فيحصر في هذه الدائرة، كل هذا بهدف محاولة التعبير عن الألم أو السيطرة عليه.

لقد أخذ هذا المصطلح اهتماما من قبل الباحثين والمعالجين النفسيين، فجاء في عدّة تعاريف، نذكر منها:

سلوك إيذاء الذات غير الانتحاري بحسب "Guelfi" (1996) هو كل الأفعال والإصابات العمدية التي يقوم بها الفرد نحو جهة أو جزء من جسمه دون قصد الموت، وعرّفه الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية بأنه" تكرار السلوكات أو الأفعال أو التهديدات أو تقطيع الذات"، وهذا عرض تختصّ به اضطرابات الشخصية الحديّة كما يمكن فهمه على أنّه عامل ينتمي للتوظيف المرضي العام للفرد(**Guelfi ,Al,1996,95**).

وحسب بالي (2008) فإن "إيذاء الذات سلوك يهدف إلى تدمير الفرد لنفسه"(**Balier,2008,65**).
جاء في معجم علم النفس والطب النفسي "أنّه أفعال تسبب أضرارًا لجسم الفرد مثل ضرب الرأس أو الصفع على الوجه، وهذا السلوك يحدث عند الأطفال المتخلفين عقليا والفصاميين ومتعاطي المخدرات والكحوليين"(**جابر، كفافي،1996، 230**).

يعرفه الجندي (2011) "هو معاقبة المراهق لنفسه وإلحاق الضرر والألم بذاته، سواء كان باللوم أو بالضرب أو الخبط أو الشد أو نتف الشعر أو عض اليد أو إحداث جروح وتقشيرها أو وضع الأشياء في الفم أو العين أو الأذن وغيرها من السلوكيات التي تؤذي الذات"(**الجندي،2011، 163**).

وحسب "Mc Corkle"(2012) "هو اضطراب سلوكي تكراري غير مرغوب اجتماعيا، ينتج عنه إيذاء جسدي موجّه للذات كالكدمات، الاحمرار، الجروح، تلف الأنسجة)، ويأخذ العديد من الأشكال (ضرب الرأس، عض أعضاء الجسم، نزع الجلد، شد الشعر، الضغط على العينين بشدّ)، كما أنّه ينتشر بين الأطفال

الذاتويين بنسبة مرتفعة، وغالبا ما يكون له آثار ضارة في المدى القريب والبعيد على الطفل وأسرته(**McCorkle ,2012,3**).

يعرفه أولسن (2009) بأنه "التشويه المتعمد للجسد أو لأحد أجزائه، لا بقصد الانتحار ولكن باعتباره وسيلة للتعامل مع المشاعر التي تبد مؤلمة لدرجة أنّه لا يمكن التعبير عنها بالكلمات، وقد يتضمّن هذا السلوك تجريح الجلد أو حرقه، أو كدم الشخص لنفسه عن طريق حادث مدبّر، وقد يتضمّن أيضا خربشة الجلد حتى ينزف، أو العبث بالجروح في مرحلة الالتئام، وفي الحالات الأكثر تطرّفا، يكسر الشخص عظامه، أو يبتر أصابعه، أو يتناول موادًا ضارة، أو يحقن نفسه بمواد سامة"(**أولسن،2009، 77**).

تتفق التعاريف عن كون سلوك إيذاء الذات سلوك اندفاعي يقوم به الفرد للتخلص من الآلام النفسية بإلحاق الضرر بالجسد دون قصد الانتحار بأشكال مختلفة ومتنوعة للشعور بالراحة إلا أن هذه المشاعر المريحة تبقى مؤقتة وسرعان ما تزول لتستمر دائرة التفريغ.

2. معدّل انتشار سلوك إيذاء الذات غير الانتحاري:

من الصعب الحصول على صورة دقيقة عن حدوث وانتشار إيذاء الذات، ويرجع هذا في جزء منه إلى عدم وجود عدد كاف من مراكز البحوث مُكرسّة لتوفير نظام للرصد المستمر، ومع ذلك تشير البحوث في الولايات المتحدّة الأمريكية إلى أنّ نسبة 4% من البالغين الذين يؤذون أنفسهم مع ما يقارب من 1% من السكان بالانخراط المزمن في سلوك إيذاء الذات غير الانتحاري، كما تشير الأبحاث الحالية إلى أنّ معدلات إيذاء الذات هي أعلى بكثير بين الشباب مع متوسط سن بداية بين 14–23 سنة، وبالإضافة إلى الحوادث المبلغ عنها من إيذاء الذات في الأطفال كانت ما بين 5–7 سنوات من العمر، بينما تشير الدراسات في انجلترا عام 2008 أنّ معدلات المصابين بإيذاء أنفسهم في الشباب يمكن أن يصل إلى 33%، وبالإضافة إلى ذلك يبدوا أنّ هناك خطرا متزايدا من إيذاء الذات بين طلاب الجامعات خاصة الذكور منهم، وهو ما ظهر في إحدى الدراسات أنّ 8.9% من الطلاب قاموا بقطع وحرق أنفسهم عمدا على الأقل مرّة واحدة في الماض، وامتد الضرر ليشمل الرأس أو الخدش، بينما أشار 32% من العيّنة أنّهم قاموا بقطع الجلد وحرقه(**بارنيت،2015، 4**).

كما تشير الدراسات إلى معظم من يؤذون أنفسهم هم من المراهقين والشباب، ولو أنّ غيرهم من الذين ينتمون إلى فئات عمرية أخرى يؤذون أنفسهم أيضا، يبدأ إيذاء الذات على الاغلب خلال السنوات المبكرة من المراهقة خاصة عند الذكور، وذلك حين تكون المشاعر أكثر تقلّبا وعندما يواجه المراهق ضغطا متزايدا من الأقران إضافة إلى الوحدة والصراعات مع الوالدين أو غيرهما من رموز السلطة (**تهاني،2016، 5**).

3. أشكال إيذاء الذات غير الانتحاري:

عادة ما يتم إيذاء الذات على انفراد ويتم بأسلوب محكوم وغالبا ما يترك شكلا على الجسد، كما أن لأشكال سلوك إيذاء الذات غير الانتحاري صيغا عديدة نذكر منها ما يلي:

إن الجرح من أكثر صيغ إيذاء النّفس شيوعًا، وهو ينطوي على التّسبب بجروحٍ أو خدوشٍ حادّةٍ في أجزاء مختلفةٍ من الجسم باستخدام أداةٍ حادّة. وتتضمن الصيغ الأخرى لإلحاق الأذى بالنّفس ما يلي:

الحرق (بإشعال عيدان الثّقاب أو السجائر أو الأدوات الحادّة الحارّة كالسكاكين) حفر كلمات أو رموز على البشرة، كسر العظام، الضّرب أو اللّكم، ثقب الجلد بأدوات حادّة، ضرب الرّأس بعنف، العضّ، شدّ الشّعر، النكش أو التدخّل المتواصل في التئام الجروح.

وتتمثّل أهداف إيذاء النّفس في معظم الأحيان بالذراعين والسّاقين والجزء الأمامي من الجذع نظرًا لسهولة الوصول إلى هذه المناطق وسهولة إخفائها تحت الملابس. ولكنّ أيّ منطقةٍ من الجسم يمكن أن تستخدم لإيذاء النّفس. وقد يلجأ الأشخاص الذين يؤذون أنفسهم لأكثر من طريقةٍ واحدةٍ لإلحاق الضّرر بأنفسهم.

ونظرًا لكون هذا الفعل اندفاعي، فإنّ الشّعور بالاستياء قد يثير حافزًا لإيذاء النّفس. يُقدم الكثير من الأشخاص على إيذاء أنفسهم بضع مرّات ثم يقلعون عن ذلك. ولكنّ هذا الفعل قد يصبح بالنّسبة لآخرين سلوكًا متكرّرًا طويل الأمد.

وقد يقدم بعض الشّبان على إيذاء أنفسهم بصورةٍ علنيّةٍ أو في مجموعاتٍ بغية لفت نظر الآخرين أو ليظهروا لهم أنّهم قد عانوا من الألم، ولو أنّ ذلك الأمر نادر(**يوسف، 2007، 8**).

ومع أن هذه السلوكات قد تشعر الشخص بإحساس مؤقت من الراحة والهدوء والتخلص من التوتر، إلا أنه عادة ما يتبعه شعور بالذنب والخزي وعودة المشاعر المؤلمة لتستمر هذه السلوكات، والتي قد تؤدي إلى إمكانية حدوث مشاكل أكثر خطورة.

4. أسباب إيذاء الذات غير الانتحاري:

تتعدّد الأسباب وتتداخل فيما بينها، خاصة إذا ما كانت الظاهرة نفسية، وعليه نجد أنّ اضطراب إيذاء الذات غير الانتحاري حمل في طياته أسبابا عديدة نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

✓ يعتبر التوتر الشديد والشعور بالوحدة أو الغضب، بالإضافة إلى الضغوط النفسية المتعدّدة في طليعة الأسباب التي قد تؤدي بالشخص إلى إيذاء ذاته جسديا، سعيا منه للشعور بالخدر وإيقاف الألم النفسي والمعنوي، كما أنّ هؤلاء الأشخاص قد يكونون بحالة كاملة من فقدان المشاعر وعدم الإحساس بأي شيء على الإطلاق كحالة خدر عام أو لإيقاف عاصفة الأفكار والتخلّص من الغضب(**علي،2014، 1**).

✓ يعترف الأشخاص الذين يقومون بتلك التصرفات، بأنّه يريحهم من الألم النفسي لفترة وجيزة، ويقولون بأنّهم يفضلون الشعور بالألم النفسي، فإيذاء النفس له فعله البيولوجي في الجسم الذي يدفع الأشخاص للقيام به، فهو يؤدي للإفراز الاندروفينات في الجسم والتي تؤدي للشعور بالنشوة المؤقتة وتخفيف الألم والاكتئاب (**علي،2014، 1**).

إنّ إيذاء الذات المتعمّد، إذا، إذا لا يعكس بالضرورة وجود نوايا انتحارية لدى الأفراد الذين يقومون به، بل يمثّل وسيلة لتنظيم العواطف التي لم يعتد الشخص أن يتعامل معها داخليا، ويؤمّن له ملجأ للهروب من الألم النفسي وإفراغه في قوقعة الألم الجسدي، إلاّ أنّه وفي حالات متطرّفة قد يصل الأمر إلى محاولات شبه انتحارية كتناول الفرد السموم أو إطلاق النار على نفسه، وليست هذه الممارسات للفت الانتباه أو بداعي الانتحار إلاّ أنّها من الممكن أن تؤدي إلى الموت في حال انجراف الشخص أثناء إيذاء نفسه.

✓ يقول بعض هؤلاء الأفراد أنّهم كبروا مع الخوف من التعبير عن مشاعرهم، وبالأخص مشاعر الغضب والحزن.

كما وأنّ بعض ممّن اعترفوا بالقيام بإيذاء أنفسهم قالوا أنّهم تعرضوا لنوع من أنواع سوء المعاملة أثناء مرحلة الطفولة كالعنف أو الاعتداء الجسدي أو الإهمال (**علي،2014، 1**).

✓ بينما يستجيب بعض المراهقين خاصة لإيذاء النفس كاستجابة لمشاكل نموذجية تتعلّق بفترة النضج كتكوين الهوية (النفسية، العاطفية، والجنسية) والمشاكل العاطفية والاجتماعية والعزلة وغيرها من الأفكار الشائعة بين البعض هو الاعتقاد بأنّ إيذاء الذات هو ليس إلاّ طريقة لجذب الانتباه، يستخدمها المراهقون، إلاّ أنّ ذلك ليس سوى خرافة، كما أنّ إيذاء النفس نادرا ما يعكس أي ميول انتحارية، إنمّا على النقيض تماما فهو يرتبط بالرغبة بالبقاء ويعتبر كنوع من الحفاظ على الذات، وردة فعل للتعامل مع العاصفة النفسية التي تنشأ في داخل الشخص.

✓ حيث درس العالم فافازا "Favazza" (1996) هذه الظاهرة ببداية التسعينات وقام بتلخيص الدوافع المتعددة لإيذاء الذات كالتالي:

- الهروب من الفراغ، الهم، ومشاعر عدم الواقعية.
- تهدئة التوتر.
- التخفيف: تخفيض مستوى الإثارة الانفعالية والفيزيولوجية إلى إثارة يمكن احتمالها.
- التعبير عن الألم الانفعالي.
- الهروب من فقدان الإحساس.
- الحصول على النشوة النفسية أو اليوفوريا.
- تخفيف الغضب وقمعه عند الخوف من التعبير عنه علنا.

- زيادة إحساس الفرد بتحكمه بجسده.
- الإبقاء على الشعور بالأمان أو الشعور بالتفرّد.
- التعبير الجنسي (**علي،2014، 1**).

على الرغم من تعدد أسباب اللجوء لسلوك إيذاء الذات غير الانتحاري إلا أنها معظمها تبقى آلاما نفسية ومعنوية لم يستطع الفرد التخلص منها ولم يجد سبيلا لإيجاد حل لها فيقوم بتجسيدها وتفريغها في جسده بغية الوصول إلى الراحة فيجد بذلك حلا مؤقتا لما يعانيه يوصله لدوامة نفس السلوكات مرارا وتكرارا.

5. النظريات المُفسّرة لسلوك إيذاء الذات غير الانتحاري:

تعددت التوجهات المفسرة لسلوك إيذاء الذات غير الانتحاري، وأصبحت هناك ضرورة لفهم هذه السلوكات نظرا لانتشارها في الأوساط كوسيلة تعبيرية تنفيسية للأفراد، لذا جاءت النظريات بوجهات مختلفة بغية الوصول لفهم أفضل لمثل هذه الظواهر، نذكر منها:

1) نظرية التحليل النفسي:

لقد أسهمت مدرسة التحليل النفسي في تفسير هذه الظاهرة إسهاما قيّما ومتنوعا أكثر من غيرها، فراح أصحابها إلى أنّ الاعتداءات الذاتية مثل إيذاء الذات غير الانتحاري، هي سلوكيات تعيق وتشل الفكر بدون شك لأنها تتمركز في موضع لصراع خطير، والذي يبرز مشكلة الحدود بين الجسد وصورته، الحدود بين الأنا ومتطلباته، الحدود بين العالم الداخلي والخارجي، الحدود بين الحياة والموت، حيث برزت هذه الأفعال التدميرية في أدبيات التحليل النفسي على عدّة وجهات، فهناك من اعتبرها ارتدادا على الشخص ذاته والقلب ضده، أدرجها فرويد ضمن نظرية النزوات، وهي عملية يتحوّل فيها هدف نزوة معيّنة إلى ضدّه بالمرور من النشاط إلى الخمول، والتي تتعلّق بعمليتين، تتعلّق أولها–الارتداد– بالهدف والثانية –القلب– بالموضوع هما في الواقع وثيقتا الترابط ببعضهما البعض(**لابلانش،1985، 411**).

2) النظرية السلوكية المعرفية:

وحسب نظرية التعلّم، فإنّ إيذاء الذات غير الانتحاري هي إجابة عملية، يُعنى بها سلوك إيصال ومحافظ عن طريق المقومات المحدثة من خلال هذا السلوك، وفي معنى آخر لمفهوم التعلّم الذي يرتكز على نموذج التجهيز التنفيري لسكينر، هذا الذي نلمسه عند الأفراد الذين يقدرون على استعراض بعض المُحفزات التنفيرية (إيذاء الذات غير الانتحاري) وإن كانوا فاعلين بتجنّبهم للنتائج الأقل تنفيرا، فسيتبدل الألم الداخلي بالاعتداء الجسدي، وبذلك تصبح سلوكيات تقطيع الذات كإجابات تكيفية تحمي هؤلاء الأفراد من معاناة أكبر وهي أيضا في نفس الوقت كتعزيز سلبي جراء التخفيف من الضغط الانفعالي وإيجابيا بنيل وشد انتباه الآخرين المحيطين بهم.

أمّا من وجهة نظر المعرفية، فإنّ إيذاء الذات غير الانتحاري، يحتوي على عدّة معتقدات أساسية التي تحفظ هذا السلوك، أوّلها، معتقد يتعلّق بالرضى والقبول وهو مُهم وله إيجابيات تتعلّق بتعديل السلوك، والمعتقد الثاني هو أغلب الأفراد الذين يمارسون إيذاء الذات غير الانتحاري يتوجهون إلى نمط الشخصية الحديّة ويعتقدون أنّ أجسامهم تنفرهم وتثير اشمئزازهم فهي بذلك تستحق العقاب، والمعتقد الثالث هو نشاط أو مشروع لنهاية التخفيف والتقليل من الضغط الوجداني، والمعتقد الأخير هو اعتقاد الأفراد واقتناعهم بأنّ هذا النشاط غير الموافق والمُهم في نفس الوقت لنهاية الحوار بإيصال هذه الوجدانات للآخرين(فارس،2009، 44).

3) النظرية البيولوجية:

إن بعض الدراسات التي أجريت على الحيوانات بغية مقاربتها بدراسة حول الإنسان، أوردت ظاهرة إيذاء الذات غير الانتحاري عند مختصّي العلوم العصبية والنورولوجيا على عدّة افتراضات منها من تسلط الضوء وتركّز على العوامل الاندفاعية والعدوانية لسلوكيات إيذاء الذات غير الانتحاري وتتجسّد من خلال اختلال نظام السيروتونينارجيك والبعض الآخر، يرى أنّ إيذاء الذات غير الانتحاري ميكانيزم للتبعية الذاتية الذي يتجسّد من خلال النظام النمائي الداخلي للعصبونات الناقلة في الجهاز العصبي المركزي، بالأخصّ في محيط الألم، أي قرب الألم واللذة، باسم النظام المعارض. (Simeon ,1992 :221).

إنّ الافتراضات العصبية الكيميائية تقول، بأنّ التغيرات العصبية الكيميائية لسلوك إيذاء الذات غير الانتحاري يكون نتيجة اضطرابات في وظيفية الناقلات العصبية، والتي قد ترتبط بتطورات عصبية كيميائية غير طبيعية أو ضغط يؤدي إلى فقد الألم، أو اللاشعور بالألم معدل من خلال الأنظمة المحفزة وغير المحفزّة، لأنّ هناك ناقلات عصبية متنوعة بما في ذلك الدوبامين، والسيروتونين، كما أشارت إلى النشاط المفرط لمكانيزيم الاندروفين الذي يؤدي إلى تطور سلوك إيذاء الذات غير الانتحاري بل وحتى المحافظة عليه، وهناك فرضية أخرى تقول بأنّ سلوك إيذاء الذات غير الانتحاري يثير انتاج وانتشار الاندروفين ممّا ينتج عن هذا الأخير فقد الألم والشعور بالنشاط والخفّة وللمحفزات، وبذلك يعزّز سلوك إيذاء الذات غير الانتحاري إيجابيا. (الزريقات،2010، 483).

حسب التفصيل المعطى في النظريات، نجد أن كل منها حددت جانب معين للجوء لسلوك ايذاء الذات غير الانتحاري، فنستطيع القول أن أساسه صراع داخلي، كما أن له معتقدات تحفظ استمراريته للتخفيف من الضغط الوجداني، في حين نجد أن للجانب العصبي دور في ذلك أيضا، حيث كل خلل على مستوى الناقلات العصبية يؤدي لاضطراب في كمية الإفرازات الهرمونية وبالتالي يحرك مبدأ اللذة والألم في السلوكات التي تسلك دائما كإجابة تكيفية بغرض حماية الفرد لنفسه من معاناة أكبر.

6. المفاهيم الـ10 الخاطئة والأكثر انتشارا عن سلوك إيذاء الذات غير الانتحاري:

إن ظهور سلوك إيذاء الذات غير الانتحاري وتوسع مدى انتشاره جعل العديد من المفاهيم تتداول حول هذا السلوك وتنتشر، وفيما يلي أهمها وهي:

- **إيذاء الذات فقط للفتيات:** تظهر الدراسات أنّ 30% إلى 40% من الناس الذين يمارسون إيذاء الذات هم من جنس الذكور.
- **إيذاء الذات هو محاولة انتحار أو محاولة انتحار فاشلة:** البحث الذي يكشف عن الدافع الأساسي للإيذاء الذات يكشف عن اختلافات مهمّة بين الناس الذين يحاولون الانتحار وأولئك الذين يؤذون أنفسهم لأجل السيطرة على إجهادهم ومشاعرهم السلبية الساحقة، بل وقد كشفت معظم الدراسات أنّ سلوك إيذاء الذات هو وسيلة لتجنب الانتحار.
- **إيذاء الذات يمارسه المراهقين فقط:** على الرغم من أنّ غالبية الناس الذين يؤذون ذواتهم هم المراهقين إلاّ أنّ هذا لا يستثني بقية الفئات العمرية، وقد تمّ توثيق حالات إيذاء الذات لدى الأطفال ذوي الـ7 سنوات أو أقل، كما يقوم عدد من البالغين بممارسة سلوك إيذاء الذات.
- **كل شخص يؤذي نفسه هو مجنون ويجب أن يكون منغلقا (حبيس):** إنّ الناس الذين أنفسهم ليسوا أكثر ذهانية من أولئك الذين يغرقون في أحزانهم وشرب الكحول، أي أنهم أشخاص يعانون من اضطراب إيذاء الذات، فهم يستعملون هذا السلوك كآلية مواجهة وتكيف، ومع ذلك فهي آلية غير مفهومة للتعامل مع العديد من الناس وغير مقبولة من قبل المجتمع.
- **إيذاء الذات هي مجرّد وسيلة للحصول على الاهتمام بالنسبة للبعض:** إنّ إيذاء الذات غير الانتحاري يُعدّ بادرة للفت الانتباه، في هذه الحالة من المُهم حقا احترام النية إذا ما كان الشخص يؤذي نفسه لجذب الانتباه فقط، ومع ذلك فإنّ أغلبية الذين يؤذون أنفسهم يفعلون أي شيء لإخفاء إصاباتهم، وندباتهم أو حروقهم حتى لا تظهر، وعليه فإنّ إيذاء الذات غير الانتحاري قد يكون أحد الأعراض الكامنة وراء لاضطراب ما، في حين قد يكون اضطراب قائم بذاته. يستحقّ انتباه واهتمام القائمين والقادرين عليه (Nancy,2017,2).
- **لا يمكن علاج سلوك إيذاء الذات غير الانتحاري:** على الرغم من أنّ هذا السلوك يُعدّ أمرا يصعُب احتوائه أو إيقافه، إلاّ أنّ معظم الناس الذين يمارسونه يمكنهم أن يتوقفوا عنه عند آونة أو لحظة ما، ومع ذلك علاج دوائي معجزة لعلاج هذا السلوك بشكل قطعي، إلاّ أنّ بعض أنواع العلاجات النفسية قدّمت حلولا مُذهلة في هذا الشأن، حيث يُعدّ العلاج المعرفي السلوكي والسلوكي الجدلي والعلاجات الأسرية هي تلك الأكثر استخداما لعلاج سلوك إيذاء الذات غير الانتحاري، حيث أثبتت الدراسات النفسية نجاعة هذه العلاجات في التخفيف والقضاء على هذا السلوك اللاتكيفي.

- **الأشخاص الذين يؤذون أنفسهم هم أشخاص متلاعبون:** يُعتبر ممارسة هذا السلوك من قبل هؤلاء الأشخاص سلوك أكثر فاعلية في تخفيف التوتر والضيق في التعامل مع الآخرين، فهم يمارسونه من باب التقليل من حدّة مشاعرهم السلبية، وليس من باب التلاعب أو التصنّع.
- **جميع الناس الذي يؤذون أنفسهم لديهم اضطرابات في الشخصية الحدية:** يعترف الأشخاص الذين ينخرطون في هذا السلوك مرارا وتكرارا بأنّهم مصابون بـ: الاكتئاب، اضطراب ثنائي القطب، فقدان الشهية، الشره المرضي، اضطراب الوسواس القهري، اضطراب الهلع، حيث أظهرت الدراسات الحديثة أنّ ما يقرب من نصف طلاب الجامعات الذين ينخرطون حاليا في سلوك إيذاء الذات غير الانتحاري لا يُظهرون أي علامات مميّزة للمرض العقلي.
- **الأشخاص الذين يُلحقون الأذى بذواتهم يقومون فقط بقطع أنفسهم:** على الرغم من أنّ الجروح والقطع هي من الأشكال الأكثر شيوعا لإيذاء الذات، إلاّ أنّ هناك أشكالا مختلفة من إيذاء الذات غير الانتحاري، حيث تُظهر الدراسات أنّ الأشخاص الذين يمارسون هذا السلوك يُقرّون غالبا بأنّهم يستخدمون طرقا متنوعة ومتباينة للقيام بذلك مثل: الحرق، نتف الشعر، سلخ الجلد، ...إلخ.
- **كل الأشخاص الذين يؤذون أنفسهم هم جزء من مجموعة فرعية من ذوي الإفراط العاطفي:** لا يستثني الأذى الذاتي جميع الفئات الاجتماعية أو العرقية بل وحتى جميع الظروف الاقتصادية، الأشخاص الذين يُؤذون ذواتهم قد يكونوا ذكورا(رجالا)، أو إناثا (نساء)، الغني والفقير، متعلمين جدا أو أقل تعليما، قد يكون شخصا رياضيا أو مدمن على الحاسوب (**Nancy,2017,3**).

خلاصة الفصل:

يخلُص هذا الفصل إلى القول بأنّ الأشخاص الذين يعانون من إيذاء الذات، هم مجموعة غير متجانسة فكل مراهق يتفرّد عن الآخر في طبيعة وشكل ونوع الإيذاء الذاتي الذي يُلحقه بنفسه، ويعتبر سلوك إيذاء الذات وسيلة صامتة للتعبير عن الاضطرابات التي قد يعاني منها المراهق، فكونه يُعتبر سلوك غير صحي، وجب النظر فيه بشكل عام ومن الجانب النفسي بشكل خاص وبالدرجة الأولى في سبب لجوء هؤلاء المراهقين لممارسته، وكذا التطرق للآليات التي تحُدّ من اللجوء إلى ممارسة هذا السلوك.

الباب الثاني

الجانب الميداني

الفصل السادس:

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد.

1. المنهج المعتمد في الدراسة
2. التذكير بفرضيات الدراسة
3. الدراسة الاستطلاعية
   - وصف عينة الدراسة الاستطلاعية
4. وصف أدوات القياس المستخدمة في الدراسة وخصائصها السيكومترية
5. الأساليب الإحصائية المستخدمة

خلاصة الفصل.

تمهيد:

بعد التطرق للجانب النظري بفصوله الخمسة، سيتم في هذا الفصل عرض وتفصيل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية التي تتضمن المنهج المتبع في الدراسة الحالية وكذا العينة المستخدمة، كما سوف نفصل في إجراءات تطبيق كل من الدراسة الاستطلاعية والأساسية وأدوات القياس بخصائصها السيكومترية، بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة للتوصل للنتائج.

1. المنهج المعتمد في الدراسة:

تختلف المناهج المتبعة باختلاف موضوع الدراسة، فطبيعة الموضوع هي التي تحدد المنهج المتبع، ونظرا لطبيعة الموضوع الحالي الذي يسعى إلى التنبؤ ومعرفة اتجاهات تلاميذ الثانوي نحو سلوك إيذاء الذات غير الانتحاري، فإن المنهج المناسب للدراسة هو المنهج الوصفي الذي يعتبر إحدى المناهج الرئيسية في الدراسات الأساسية، والذي يعد أسلوب منهجي لتتبع مشكلة علمية، والتعبير عنها بشكل كمي أو كيفي لتوضيح الخصائص والسمات والتعرف على العلاقة بين المتغيرات.

ويعرفه اللحلح أبوبكر: "هو المنهج الذي يقوم على التقرير والتفسير للوضع القائم أو المشكلة من خلال تحديد ظروفها، وأبعادها بهدف الانتماء إلى وصف علمي دقيق متكامل للظاهرة يقوم على الحقائق المرتبطة بها، ولا يقتصر المنهج على عملية الوصف وفقط بل يشمل كذلك تحليل البيانات وتفسيرها كما وكيفا(**اللحلح،2001،52**).

وهذا يعني أن المنهج الوصفي يهتم بدراسة حاظر الظواهر والأحداث ويشمل في الكثير من الأحيان على عمليات التنبؤ لمستقبل الظواهر والأحداث التي يدرسها (**عليان، 2000، 44**).حيث تشمل البحوث الوصفية: البحوث السببية المقارنة، البحوث الارتباطية، البحوث التنبؤية، والبحوث المسحية (**أبوعلام،2012**).

وتماشيا مع طبيعة الدراسة الحالية فإن المنهج الأنسب هو المنهج الوصفي التنبؤي باعتباره هو الذي يضطلع بدراسة المستقبل من خلال دراسة التغيرات والتأثيرات والتنبؤ بمسارها وخط سيرها، كما يعتبر خطوة أولية تنحى بالباحث نحو دراسة أكثر شمولا للارتقاء بالفهم العلمي للظواهر النفسية والاجتماعية.

2. التذكير بفرضيات الدراسة:

وهي عبارة عن تفسيرات وحلول مؤقتة لتساؤلات الدراسة، إذ يعتمد عليها الباحث في حل مشكلة بحثه، وكذا عرفها محمد مزيان بأنها: "عبارة عن صيغة تعبر عن جواب محتمل للمشكل المطروح، والصيغة التي تشكل بها الفرضية تكون في شكل عبارة تقريرية أي ليست عبارة استفهامية، ولما كانت الفرضية هي عبارة عن علاقة بين متغيرين أو أكثر فإنها تستعمل المفاهيم والمتغيرات للتعبير عنها" (**مزيان،46:1999**).

وتمثلت فرضيات الدراسة الحالية فيما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية بين كل من الجمود الفكري والتنظيم الذاتي وسلوك إيذاء الذات غير الانتحاري لدى عينة الدراسة.
- عزل تأثير الجمود الفكري عن العلاقة بين التنظيم الذاتي وسلوك إيذاء الذات غير الانتحاري يضعف من قوة هذه العلاقة.
- عزل تأثير التنظيم الذاتي عن العلاقة بين الجمود الفكري وسلوك إيذاء الذات غير الانتحاري يضعف من قوة هذه العلاقة.
- توجد قدرة تنبؤية لكل من الجمود الفكري والتنظيم الذاتي بظهور سلوك إيذاء الذات غير الانتحاري لدى عينة الدراسة.

3. الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية الخطوة الممهدة للدراسة الأساسية، كما تعتبر دراسة أولية للبحث الحالي يقوم بها الباحث بداية لأهميتها البالغة في تمكينه من الإلمام بموضوع بحثه وكذا جمع الملاحظات والمعلومات الشاملة للظاهرة موضوع الدراسة، كما تتيح له فرصة التعرف على مجتمع الدراسة والتأكد من صلاحية أدوات البحث ومدى تجاوب أفراد العينة مع صياغة فقرات أدوات الدراسة، كما يستكشف الصعوبات الممكن مواجهتها في الميدان حتى يجد حلول لها بهدف تفاديها في الدراسة الأساسية.

- **وصف عينة الدراسة الاستطلاعية:**

تمثلت عينة الدراسة الاستطلاعية في 30 فردا (ذكور وإناث) من المراهقين المتمدرسين في الطور الثانوي بثانوية عبيدلي أحمد بمدينة ورقلة، وتم إجراء الدراسة في المدة الزمنية بين 2020/02/20 و2020/03/05، كما حرصنا أن تكون خصائص هذه العينة مماثلة لخصائص عينة الدراسة الأساسية من حيث السن والجنس والمستوى التعليمي.

الجدول(3) يوضح كيفية توزيع أفراد العينة في الدراسة الاستطلاعية

الجنس	عدد الأفراد	النسبة المئوية
ذكور	15	50%
إناث	15	50%
المجموع	30	100%

4. وصف أدوات القياس المستخدمة في الدراسة وخصائصها السيكومترية:

بناء على المعلومات المراد جمعها، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، نجد أن الأداة الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف الدراسة هي الاستبيان، وكما يعرفه الجرجاوي (2010) بأنه: "أداة لجمع البيانات من أفراد أو جماعات كبيرة الحجم ذات كثافة سكانية عالية عن طريق عمل استمارة تظم مجموعة من الأسئلة أو العبارات بغية الوصول إلى معلومات كيفية أو كمية، وذلك للكشف عن الجوانب التي يحددها الباحث، كما أنه أداة لفظية بسيطة ومباشرة تهدف إلى التعرف على ملامح وخبرات المفحوصين واتجاهاتهم نحو موضوع معين ومن خلال توجيه أسئلة قريبة من التقنين في الترتيب والصياغة"(**الجرجاوي، 2010: 16**).

وعليه اعتمدت الباحثتان على استبيانين لقياس سلوك التنظيم الذاتي وكذا سلوك ايذاء الذات غير الانتحاري، في حين قامتا ببناء استبيان لقياس سلوك الجمود الفكري لدى عينة الدراسة، وذلك ما سيتم التطرق إليه بالشرح المفصل ضمن هذا الفصل.

1) مقياس "الجمود الفكري":

استقر رأي الباحثتين على ضرورة بناء مقياس للجمود الفكري، وذلك لعدم توفر مقياس للجمود الفكري والذي يتناسب مع طبيعة العينة وأهداف البحث (على حد علم الباحثتين)، حيث تم إعداد المقياس من خلال اطلاع الباحثتين على الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت الجمود الفكري ومنها نذكر: دراسة روكيش(1980 Rokeach)، دراسة سليمان عبد الواحد يوسف وعبد المعبود علي داوود (2019)، الزهراني سعيد مساعد سعيد (2019)، ملحم وعباس (2012)، رجيعة (1997)، عبد الرسول عبد الباقي عبد اللطيف ومحمد عبد العظيم محمد محمود (2019)، علي صكر جابر وأسماء تركي أحميد(2012)، محمد محمد السيد القللي (2012)، غزوان رمضان صالح (2019)، عبد السادة عبد السجاد عبد و شنان زينب جميل عبد الجليل (2018)، محمد خليل عباس و سامي محمد ملحم (2015)، علي صكر جابر (2018)، وفاء مصطفى محمد عليان (2014)، الصراف لبنى عبد الرسول (2011.

بعد اطلاع الباحثتين على الدراسات والأدبيات السابقة تبنت الباحثتان مفهوم روكيش(1980 Rokeach) في تفسير الجمود الفكري واعتباره منطلقا نظريا في بناء المقياس، وكذا صياغة فقراته وتحديد مجالاته والمتمثلة في3 مجالات رئيسة يقيس كل منها بعد من أبعاد الجمود الفكري، وهي:

1. بعد المعتقدات واللامعتقدات: يمثل نسق المعتقدات كل المعتقدات والأحكام والاتجاهات والتوقعات أو الفروض الواعية واللاواعية التي يتقبلها الشخص في وقت معيّن كحقيقة العالم الذي يعيش فيه، أما نسق اللامعتقدات فيتضمن كل اللامعتقدات والأحكام والاتجاهات والتوقعات أو الفروض الواعية واللاواعية التي يرفضها شخص ما في زمن معيّن بوصفها زائفة.

2. البعد المركزي– المحيطي: ويشير إلى أن المعتقدات الأكثر أهمية تتصل ببعضها وبالتالي تكون أقرب إلى المركز على عكس المعتقدات الأقل أهمية فهي معتقدات محيطية أو بعيدة عن المركز.

3. بعد المنظور الزمني: ويشير إلى معتقدات الشخص عن الماضي والحاضر والمستقبل والطريقة التي ترتبط بها هذه المعتقدات فيما بينها.

راعت الباحثتان في صياغة فقرات المقياس على مجموعة من القواعد الأساسية والضرورية في صياغة فقرات المقاييس ومن ضمنها؛ أن تكون الفقرات مصاغة صياغة لغوية جيدة، أن تقيس المفهوم المراد دراسته، أن تحتوي على عبارات قصيرة ومفهومة ومناسبة لأفراد العينة، وأن لا تحتمل العبارة أكثر من معنى واحد (**أبو علام، 1989: 34**). كما تمت مراعاة أن تكون تعليمات المقياس واضحة ومفهومة وتم فيها التأكيد على الإجابة عن كل الفقرات وضمان سرية المعلومات وأنها لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

احتوى مقياس الجمود الفكري في صيغته النهائية على (42) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي: بعد المعتقدات واللامعتقدات، البعد المركزي/المحيطي، والبعد الزمني، ويستجيب أفراد العينة بالاختيار من بين خمسة بدائل هي: موافق بدرجة كبيرة جدا– موافق بدرجة كبيرة– موافق بدرجة متوسطة– موافق بدرجة قليلة– غير موافق أبدا، وتعطى الدرجات بالتدرج من الدرجة 5 إلى 1 على التوالي للفقرات التي اتجاه قياسها إيجابي (تقيس الانغلاق الفكري) وهي الفقرات (1–2–3–4–5–6–7–9–11–16–17–18–19–20–25–26–29–30–31–32–33–34–35–39–40–41)، في حين تتدرج من الدرجة 1 إلى 5 على التوالي للفقرات التي اتجاه قياسها سلبي (تقيس الانفتاح الفكري) وهي الفقرات (8–10–12–13–14–15–21–22–23–24–27–28–36–37–38–42)، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين 42 كأدنى درجة و210 كأعلى درجة للمقياس، وارتفاع الدرجة يدل على ارتفاع الجمود الفكري لدى المراهق. وتظهر أرقام بنود هذا المقياس وعبارات أبعاده موضحة في الجدول التالي:

الجدول (4) يوضح أبعاد مقياس الجمود الفكري وأرقام بنوده

البعد	العبارات
المعتقدات واللامعتقدات	1–2–3–4–5–6–7–8–9–10–11–12–13–14
المركزي/المحيطي	15–16–17–18–19–20–21–22–23–24–25–26–27–28
الزمني	29–30–31–32–33–34–35–36–37–38–39–40–41–42

ويتضح من خلال الجدول(4) أبعاد مقياس الجمود الفكري، حيث يقابل بعد المعتقدات واللامعتقدات البنود **رقم:** 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14، ويقابل بعد المحيطي/المركزي البنود رقم: 15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28 ويقابل البعد الزمني البنود رقم: 29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40-41-42.

- **الخصائص السيكومترية لمقياس "الجمود الفكري":**

قامت الباحثتان بقياس الخصائص السيكومترية لمقياس الجمود الفكري الذي قامتا ببنائه، وكانت خصائصه كالتالي:

1) **الصدق:** تم الاعتماد في قياس صدق مقياس الجمود الفكري على الطريقة التالية:

- الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية): حيث تم ترتيب الدرجات التي تحصل عليها المفحوصين تصاعديا، وسحب 28% من المفحوصين من طرفي التوزيع، لتصبح لدينا مجموعتان طرفيتان متناقضتان؛ إحداهما المجموعة العليا من حيث ارتفاع درجاتها والأخرى المجموعة الدنيا من حيث انخفاض درجاتها، ويعبر عن صدق المقياس من خلال قدرته على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين تمييزا دالا إحصائيا.

بعد السحب بنسبة 28% من عدد أفراد العينة، كان عدد أفراد المجموعة العليا=8 وكذلك في الفئة الدنيا=8، وباستخدام برنامج (SPSS_v22) في معالجة البيانات الإحصائية كانت النتائج المتحصل عليها كالتالي:

الجدول(5) يوضح نتائج صدق مقياس الجمود الفكري بطريقة المقارنة الطرفية

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الفئة العليا ن= 8	**130.00**	**3.464**	**-11.842**	**14**	**0.000**
الفئة الدنيا ن= 8	**96.75**	**7.146**			

من خلال الجدول(5) نلاحظ أن هناك فروقا جوهرية بين قيم المتوسط الحسابي وقيم الانحراف المعياري لدى المجموعتين، حيث قدرت قيمة المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الدنيا ب(**96.75**) وب (**130.00**) لدى أفراد المجموعة العليا، كما قدرت قيمة الانحراف المعياري ب (**7.146**) وب (**3.464**) للمجموعتين على التوالي، كما يتضح أن قيمة "ت" (**11.842**-) دالة إحصائيا عند درجة حرية (14) ومستوى دلالة (0.000)، وعليه فإن فقرات المقياس ميزت تمييزا واضحا بين المستويات الضعيفة والمستويات القوية، وهو ما يؤكد أن الفروق كانت فروقا جوهرية، وبالتالي فالمقياس يتمتع بمستوى صدق مرتفع.

2) **الثبات:** تم التحقق من ثبات مقياس الجمود الفكري باستخدام الطرق التالية:

- معامل ألفا كرومباخ: وقد تم تطبيق هذه الطريقة لحساب ثبات مقياس الجمود الفكري وكانت النتيجة كما تظهر في الجدول التالي:

الجدول رقم (6) يوضح نتائج معامل ثبات مقياس الجمود الفكري عن طريق معامل ألفا كرومباخ

الأداة	عدد الفقرات	معامل ألفا كرومباخ
مقياس الجمود الفكري	42	**0.702**

يتضح من الجدول رقم (6) أن قيمة معامل الثبات ألفا كرومباخ مرتفعة، حيث قدرت ب (0.702) وهي قيمة دالة إحصائيا، بصفة أخرى فإن 70.2 بالمائة من عينة الدراسة ستكون ثابتة في اجابتها في حالة ما إذا قمنا باستجوابهم من جديد وفي الظروف نفسها، وهي نسبة توضح المصداقية العالية للنتائج التي يمكن استخلاصها، مما يدل على ثبات المقياس.

2) مقياس "التنظيم الذاتي":

اعتمدت الباحثتان في الدراسة الحالية على استبيان "التنظيم الذاتي" ل (Bandy&Moor,2010)، وهو معد ليناسب المراهقين كما يعتمد على النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا، والذي قامت الباحثة "رواء العيثاوي" (2014) بتعريب النسخة الأصلية للمقياس، وذلك باتباع الخطوات الآتية:

- ترجمة المقياس إلى اللغة العربية بالاستعانة بأحد الأساتذة المختصين في اللغة الانجليزية.
- عرضت النسخة المترجمة إلى اللغة العربية مع النسخة الأصلية على أحد المتخصصين في اللغة الانجليزية لتقدير مدى التطابق بين النسختين ولقد اتضح أن الترجمة متطابقة.

- عرضت النسخة المترجمة إلى اللغة العربية على أحد المتخصصين لإعادة ترجمتها من اللغة العربية إلى اللغة الانجليزية.
- عرضت الباحثة النسختين معا؛ الانجليزية والتي أعيد ترجمتها من العربية إلى الانجليزية على اثنين من الأساتذة المختصين في اللغة الانجليزية لتقدير مدى تطابق النسختين وأكدا تطابقهما.
- عرض المقياس على خبير متخصص باللغة العربية للتأكد من صحة الصياغة اللغوية **(العيثاوي،2014: 89)**.

اعتمدت الباحثة "رواء العيثاوي" (2014) على مقياس "التنظيم الذاتي" ل (Bandy&Moor,2010) المعرب لقياس سلوك التنظيم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بالبيئة العراقية، وتكون المقياس من (36) فقرة، لكل فقرة ثلاثة بدائل هي (تنطبق علي دائما، تنطبق علي أحيانا، لا تنطبق علي أبدا)، وعند التصحيح يتم إعطاء الدرجة (3) للبديل الأول، و(2) للبديل الثاني، و(1) للبديل الثالث على التوالي، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين 108 كأعلى درجة يتم الحصول عليها و 36 كأدنى درجة يتحصل عليها للمقياس.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

نظرا لاستخدام المقياس في البيئة العربية العراقية، والذي تم تقنينه من طرف الباحثة "رواء العيثاوي"، لذا ستكتفي الباحثتان باستعراض خصائصه السيكومترية الأصلية والتي قامت بها الباحثة، حيث تم تطبيق المقياس على عينة التقنين المكونة من (400) فردا (ذكورا وإناثا) من المراهقين المتمدرسين بالطور الثانوي، وكانت الخصائص السيكومترية كالتالي:

أ. الصدق:

تم حساب صدق المقياس باستخدام **الصدق الظاهري** (صدق المحكمين)، وفي ضوء آراء المحكمين تم التأكيد على صلاحية كل فقرات المقياس البالغ عددها (36) فقرة ما عدا تعديل في الصياغة اللغوية للفقرة (1)، كما تم استخدام طريقة **صدق البناء** بقياس الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس كله، فكان معامل الارتباط مرتفع ودال إحصائيا مما يدل على صدق المقياس.

ب. الثبات:

تم التأكد من ثبات المقياس بطريقة **إعادة التطبيق** وبطريقة **معامل ألفا كرومباخ** فأشارت النتائج إلى أن كل معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس.

3) مقياس "ايذاء الذات غير الانتحاري":

تم الاعتماد في هذه الدراسة على مقياس "تشخيص سلوك ايذاء الذات غير الانتحاري لدى المراهقين والراشدين العاديين وغير العاديين" من إعداد "زينب محمود شقير"، والذي قامت الباحثتان سابقا باعتماده وتكييفه في إطار إعداد مذكرة التخرج لاستكمال شهادة ليسانس أكاديمي، وتم ذلك بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (30) فردا (إناثا وذكورا) من المراهقين المتمدرسين بالطورين المتوسط والثانوي بمدينة ورقلة.

احتوى المقياس على (52) بندا مقسمة على أربعة أبعاد هي: الايذاء الجسدي- الايذاء الوجداني والفكري- إهمال الذات- حرمان الذات، ويستجيب أفراد العينة بالاختيار من بين أربعة بدائل هي: لا يحدث إطلاقا- يحدث بصورة نادرة- يحدث أحيانا- يحدث كثيرا (دائما)، وتصحح الاجابات بالتدرج من الدرجة 0 إلى 3 على الترتيب، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين 0 و156 درجة، وارتفاع الدرجة يدل على ارتفاع سلوك ايذاء الذات لدى المراهق، وكل بنود المقياس موجبة.

وتظهر أرقام بنود هذا المقياس و عبارات أبعاده موضحة في الجدول التالي:

الجدول (7) يوضح أبعاد مقياس تشخيص سلوك ايذاء الذات غير الانتحاري وأرقام بنوده

البعد	العبارات
الإيذاء الجسدي	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13
الايذاء المعنوي (الوجداني والعقلي)	14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26
إهمال الذات	27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39
حرمان الذات	40-41-42-43-44-45-46-47-48-49-50-51-52

ويتضح من خلال الجدول (7) أبعاد مقياس تشخيص سلوك ايذاء الذات غير الانتحاري، حيث يقابل بعد الإيذاء الجسدي البنود **رقم:** 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13، ويقابل بعد الإيذاء المعنوي البنود رقم: 14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26، ويقابل بعد إهمال الذات

البنود رقم: 27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39، ويقابل بعد حرمان الذات البنود رقم: 40-41-42-43-44-45-46-47-48-49-50-51-52.

- **الخصائص السيكومترية لمقياس "ايذاء الذات غير الانتحاري":**

نظرا لتكييف المقياس في البيئة الجزائرية بصفة عامة وبمنطقة ورقلة بصفة خاصة، فستكتفي الباحثتان باستعراض خصائصه السيكومترية الأصلية، وهذا دون إعادة حسابها في الدراسة الحالية، وهي كالتالي:

أ. **الصدق:** تم الاعتماد في حساب صدق مقياس تشخيص سلوك ايذاء الذات غير الانتحاري على الطريقة التالية:

- **الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية):** وهو قدرة الاستبيان على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها من المفحوصين، حيث ترتب الدرجات التي يتحصلون عليها تنازليا أو تصاعديا، وتسحب 33% من المفحوصين من طرفي التوزيع، لتكون لدينا مجموعتان طرفيتان متناقضتان، إحداهما يطلق عليها مجموعة عليا من حيث ارتفاع درجاتها على الخاصية، والثانية يطلق عليها مجموعة دنيا من حيث انخفاض درجاتها على الخاصية، حيث يستخدم الأسلوب الإحصائي الملائم وهو اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطين حسابيين، وصدق المقياس في هذا الأسلوب مرتبط على قدرته على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين تمييزا دالا إحصائيا(**ميسون، 2013**).

بعد أن تم ترتيب الدرجات تنازليا، واستخراج الدرجات العليا والدنيا بنسبة 33% من عدد أفراد العينة، فكان مجموع الأفراد في الفئة العليا= 10 وكذلك في الفئة الدنيا= 10، وباستخدام برنامج (SPSS_v22) في معالجة البيانات الإحصائية كانت النتائج المتحصل عليها كما يلي:

الجدول(8) يوضح نتائج صدق مقياس تشخيص سلوك ايذاء الذات غير الانتحاري بطريقة المقارنة الطرفية

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" المجدولة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الفئة العليا ن= 10	**27.20**	**11.88**	**06.00**	**01.98**	**18**	**0.01**
الفئة الدنيا ن= 10	**4.20**	**2.34**				

من خلال الجدول (8) نلاحظ أن هناك فروقا جوهرية بين قيم المتوسط الحسابي وقيم الانحراف المعياري لدى المجموعتين، حيث قدرت قيمة المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الدنيا ب(**4.20**) وب (**27.20**) لدى أفراد المجموعة العليا، كما قدرت قيمة الانحراف المعياري ب (**2.34**) وب (**11.88**) للمجموعتين على التوالي، كما يتضح أن قيمة "ت" المحسوبة (**06.00**) أكبر من قيمة "ت" المجدولة (**01.98**) وعليه فإن قيمة "ت" دالة إحصائيا عند درجة حرية (18) ومستوى دلالة (0.01)، وعليه فإن فقرات المقياس ميزت تمييزا واضحا بين المستويات الضعيفة والمستويات القوية، وهو ما يؤكد أن الفروق كانت فروقا جوهرية، وبالتالي فالمقياس يتمتع بمستوى صدق مرتفع.

ب. **الثبات:** تم التحقق من ثبات مقياس تشخيص سلوك ايذاء الذات الانتحاري باستخدام الطرق التالية:

- **معامل ألفا كرومباخ:** يرتبط معامل ثبات الاختبار بثبات بنوده، فكلما انخفضت نسبة التباين بين البنود بالنسبة للتباين الكلي هذا يؤدي لارتفاع معامل الثبات، وبتطبيق هذه الطريقة لحساب ثبات المقياس كانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول(9) يوضح نتائج معامل ثبات مقياس تشخيص سلوك ايذاء الذات غير الانتحاري عن طريق معامل ألفا كرومباخ

الأداة	عدد الفقرات	معامل ألفا كرومباخ
مقياس تشخيص سلوك ايذاء الذات غير الانتحاري	52	**0.88**

يتضح من الجدول (9) أن قيمة معامل الثبات ألفا كرومباخ مرتفعة والتي قدرت ب (0.88) وهي قيمة دالة إحصائيا، مما يدل على ثبات المقياس.

- **معامل ثبات التجزئة النصفية:** تم حساب معامل التجزئة النصفية عن طريق تقسيم الاختبار إلى نصفين؛ النصف الأول للبنود الفردية والنصف الثاني للبنود الزوجية، ثم تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين النصفين، وبما أن قيمة المعامل المتحصل عليها هي قيمة معامل نصف الاختبار فقط، ترتب على ذلك انخفاض ملحوظ في معامل الارتباط، فتم تصحيحه عن طريق معادلة سبيرمان– براون. والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

الجدول(10) يوضح نتائج معامل ثبات مقياس تشخيص سلوك ايذاء الذات غير الانتحاري عن طريق معامل التجزئة النصفية مع التصحيح

"ر" **قبل التصحيح**	"ر" **بعد التصحيح**	**مستوى الدلالة**
0.74	**0.85**	**0.01**

يتضح من الجدول (10) أن قيمة "ر" قبل التصحيح قدرت ب (0.74)، وقد قدرت بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان- براون ب (0.85)، وهي دالة عند (0.01)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بمستوى عالي من الثبات.

ومن خلال نتائج الصدق والثبات لمقياس تشخيص سلوك ايذاء الذات غير الانتحاري، يمكن التأكد من جاهزية وصلاحية التطبيق في الدراسة الأساسية.

5. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لمعالجة البيانات المتحصل عليها وتحليلها، تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- ✓ **معامل الارتباط بيرسون:** وقد استعمل لحساب صدق مقياس التنظيم الذاتي بطريقة صدق البناء وكذا لقياس ثبات مقياس تشخيص سلوك ايذاء الذات غير الانتحاري بطريقة التجزئة النصفية.
- ✓ **معادلة سبيرمان- براون:** وقد استعملت لتصحيح معامل الارتباط لثبات مقياس تشخيص سلوك ايذاء الذات غير الانتحاري بطريقة التجزئة النصفية.
- ✓ **معامل ألفا كرومباخ:** وقد استخدم لحساب ثبات كل من مقياس الجمود الفكري التنظيم الذاتي ومقياس تشخيص سلوك ايذاء الذات غير الانتحاري.
- ✓ **اختبار "ت" للفرق:** وقد استعمل لحساب صدق مقياس الجمود الفكري ومقياس تشخيص سلوك ايذاء الذات غير الانتحاري بطريقة المقارنة الطرفية.

وقد تمت معالجة البيانات بالأساليب الإحصائية المذكورة أعلاه بحزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS_v22).

خلاصة الفصل:

حوصل هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، فتم تناول الإجراءات الاستطلاعية والأساسية، ابتداء بالتطرق للمنهج المناسب للدراسة الحالية والذي تم اعتماده وهو المنهج الوصفي الارتباطي، فتمت الإجراءات الميدانية بداية بالاستطلاع حول عينة التطبيق الأولية واختيارها حسب ملاءمتها ووصف خصائصها، كما تم التطرق لأدوات الدراسة واختبار خصائصها السيكومترية ومعرفة مدى جاهزيتها للتطبيق الأساسي، بعدها تم التطرق للعينة الإجمالية للدراسة الأساسية ومواصفاتها وإجراءات التطبيق عليها وكذا الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات المتحصل عليها للوصول للنتائج النهائية للبحث الحالي.

قائمـــة المـ راجــع

أولا: المراجع العربية

1. إبراهيم، إبراهيم علي وسليمان، عبد الرحمان سيّد (1992): الدوجماتية وعلاقتها بإتحاذ القرار لدى عيّنة من طلاب جامعة قطر، القاهرة، مجلة كلية التربية، العدد (16)، جامعة عين شمس.
2. ابن القيم، أيوب أبي بكر بن محمد بن عبد الله (2012): عدة الصابرين وذخيرة الشاكرين، السعودية، دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع.
3. ابن المنظور، أبو الفضل جمال الدين (1968): لسان العرب، دار صادر، الجمهورية اللبنانية.
4. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين (1988): قاموس لسان العرب، مصر، دار المعارف.
5. أبو العلا، محمد (1991): علم النفس الاجتماعي، القاهرة، عالم الكتب.
6. أبو رياش، حسن محمد (2007): التعلم المعرفي، رسالة التربية وعلم النفس، العدد (27)، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
7. أبو علام، رجاء محمد (1989): مدخل إلى مناهج البحث التربوي، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط1.
8. أبو علام، رجاء محمد(2012): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، القاهرة، دار النشر للجامعات.
9. أبو علام، رجاء محمود (2004): التعلّم أسسه وتطبيقه، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1.
10. أبو غزال، عاصم علي (2012): توجهات الأهداف وعلاقتها بطلب المساعدة الأكاديمي واستراتيجيات التعلم لدى الطلبة الجامعيين، رسالة ماجيستير، جامعة اليرموك، الأردن.
11. أحمد حسن إسماعيل، دينا (2012): سيكولوجية التفكير المنظومي، جامعة طنطا، القاهرة، دار الفكر العربي.
12. أحمد، إبراهيم إبراهيم (2007): التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية)، مصر، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، الجزء (3)، العدد (31).
13. أحمد، أحمد (2013): أثر برنامج قائم على مهارات التنظيم الذاتي في تنمية المهارات الحياتية وعادات الاستذكار لدى طلاب المدرسة الثانوية، مجلة العلوم التربوية، العدد (2).
14. أحمد، أسماء سلامة (2017): التنظيم الّاتي وعلاقته بالانجاز الأكاديمي لدى المراهقين بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجيستير، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات جامعة عين شمس، العدد (18).

15. أحمد، صابر ممدوح (2019): أنماط الشخصية (أ- ب) وعلاقتها بتنظيم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة الدمام، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، العدد (3).
16. أزهار، علي حسين، أسحاك عبد، إسراء (2018): قياس التفكير الدجماتي لدى طلبة كلية التربية، رسالة لنيل شهادة البكالوريوس، جامعة القادسية، العراق.
17. أسعد بلال، ثناء، عزالدين، رزان (2017): مستوى الانفتاح والانغلاق العقلي على ضوء عدد من المتغيرات الديمغرافية (دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة البعث)، سوريا، مجلة جامعة البعث، المجلد (39)، العدد (3).
18. ألين، بيم (2010): نظريات الشخصية: الارتقاء- النمو- التنوع، ترجمة: علاء الدين الكفافي ومايسة النيال، دار الفكر ناشرون وموزعون، المملكة الأردنية الهاشمية.
19. أم مورافين، دي إم تايس، وإر إف، بوميستر (1998): ضبط النفس كمورد محدود (أنماط الاستنفاد التنظيمية)، مجلة علم النفس الاجتماعي وسمات الشخصية، المجلد (74)، العدد (3).
20. إم مورافين، و إر إف بوميستر (2000): التنظيم الذاتي واستنزاف الموارد المحدودة (هل ضبط النفس يشبه العضلة)، النشرة النفسية، المجلد (126)، العدد (2).
21. انجلز، باربارا (1991): مدخل إلى نظريات الشخصية، ترجمة: فهد بن عبد الله الدليم، دار الحارثي للطباعة والنشر، السعودية.
22. أولسن، جنسي (2009): سن المراهقة للبنات، مصر، دار الكلمة للنشر والتوزيع، ط1.
23. أيوب، علاء (2013): أثر برنامج تدريبي لتنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي في خفض التشتت وتحسين الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة بالمرحلة الإبتدائية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (23)، العدد (81)، مصر.
24. بارنيت ياجو، هيثر (2015): سيكولوجية إيذاء الذات، ترجمة وتحقيق خالد خضر أحمد ومنال مصطفى، المكتب العربي للمعارف، ط1.
25. البحيري، عبد الرقيب (1989): الدوجماتية والتسلطية وعلاقتها بالوعي الديني لدى طلبة الجامعة، بحوث المؤتمر الخامس في مصر،القاهرة، الجمعية المصرية للدراسات النفسية.
26. البخاري، الجعفي أبي عبد الله محمد بن إسماعيل (2012): صحيح البخاري، السعودية، دار التأصيل للنشر، الطبعة1.
27. البدري، خميس شيال يابر (2010): الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بالتفكير الجامد لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد.

28. بدير، عجاج خيري المغازي (2008): دافعية حب الاستطلاع (الابتكارية الأولية) المفاهيم النظرية والتدريبات، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
29. بركات، زياد أمين سعيد (2008): الجمود الذهني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي والجنس لدى طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية، مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (23)، العدد (1).
30. البكر، رشيد بن النوري (2002): تنمية التفكير من خلال المنهج الدراسي، السعودية، مكتبة الرشيد للطباعة.
31. بن لمبارك، سمية (2009): أسلوب الدوجماتية لدى الطلبة الجامعيين رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة الحاج لخضر، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية، الجزائر.
32. بن لمبارك، سمية (2009): أسلوب الدوجماتية لدى الطلبة الجامعيين، رسالة ماجيستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والإسلامية، جامعة الحاج لخضر، الجزائر.
33. البنا، عبد المنعم مكة (2013): استراتيجية مقترحة في ضوء التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات التنظيم الذاتي والتحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، مجلة تربويات الرياضيات، كلية التربية، جامعة بنها، مصر.
34. بيومي، جلال سليمان (1993): التطرف وعلاقته بمستوى النضج النفسي الاجتماعي لدى الشباب، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.
35. جابر، عبد الحميد، الكفافي، علاء الدين (1996): معجم علم النفس والطب النفسي، القاهرة، دار النهضة العربية.
36. جابر، علي صكر (2008): محددات مهام حل المشكلات لدى طلبة الجامعة من ذوي الإنغلاق المعرفي (الدوجماتية)، العراق، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، ، المجلد (8)، العددان (1-2).
37. جابر، علي صكر، أحميد، أسماء تركي (2012): الإنغلاق المعرفي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية، العراق، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، العدد (1)، المجلّد (11).
38. الجبالي، حسني (2003): علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
39. الجبوري، أحمد محمود طعمة (2011): تنظيم الذّات وعلاقته بالتفكير السلبي والإيجابي لدى طلبة المرحل الإعدادية، رسالة ماجيستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة تكريت.

40. الجراح، عبد الناصر (2010): العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، كلية التربية، المجلد (6)، العدد (4).
41. الجرجاوي، زياد بن علي بن محمود(2010): القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، فلسطين، مطبعة ابناء الجراح، ط2.
42. الجزار، هاني إبراهيم (2005): أسباب التعصّب– نحو رؤية تكاملية، القاهرة، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعي، ط1.
43. جلال، سعد: الطفولة والمراهقة، دار الفكر العربي، ط2.
44. الجنابي، ندى صباح عباس (2010): التمركز الأثيني وعلاقاته بالجمود الفكري لدى طلبة الجامعة، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
45. الجندي، جمال عبد الناصر(2011): فعالية برنامج تدريبي في نمية مهارة الاستخدام الاجتماعي للغة وأثره على سلوك إيذاء الذات لدى المراهقين المعاقين عقليا–القابلين للتعلم، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص صحة نفسية، جامعة بني سويف، مصر.
46. حافظ، ارتقاء يحي، الجبوري راضي حسن عبيد (2016): أسلوب الدوجماتية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، محلة الكلية الإسلامية، جامعة النجف الأشرف بالعراق، المجلد (2)، العدد (40).
47. الحافظ، مهدي حسين (2019): سلوكيات إيذاء الذات لدى الفتيات المراهقات اللواتي تعرضن للاعتداء الجنسي، رسالة ماجستير جامعة القدس، فلسطين.
48. حجاج، علي حسين (1986): نظريات التعلم دراسة مقارنة، الجزء الثاني، سلسلة عالم المعرفة، الكويت.
49. الحربي، ناصر عبد الله (2003): علاقة الجمود الفكري (الدجماتية) بأنماط التعلّم والتفكير لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية للمدينة المنورة، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرم، مكة المكرمة.
50. الحسينان، إبراهيم بن عبد الله (2010): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، المملكة العربية السعودية.
51. حلمي، ساري خضر، حسن، محمد حسن (2000): علم النفس الاجتماعي، عمان، منشورات جامعة القدس المفتوحة.

52. الحيدري، سليمان محمد (2015): القيمة التنبؤية لتنظيم الذات وحل المشكلات للتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية المعلمين، بجامعة الملك سعود، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (38).
53. خضر، كنعان وفاء (2015): التنظيم الذّاتي وعلاقته بإتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة،العراق، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، المجلد (22)، العدد (10)،.
54. خضر، كنعان وفاء (2019): التنظيم الذاتي وعلاقته بإتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، المجلد (22)، العدد (10).
55. الخطيب، جمال (2001): تعديل سلوك الأطفال المعاقين، الأردن، دار حنين للنشر والتوزيع، ط1.
56. خفاجي، فاطمة أحمد (1990): في الصحة النفسية، المرونة – التصلب للعاملات وغير العاملات، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
57. خليفة، خولة (2010): العلاقة بين ما وراء الاستيعاب ودافعية الانجاز لدى طالبات كلية التربية في جامعة الجوف، رسالة ماجيستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
58. خليل، زينة حميد (2006): اضطراب الشخصية الوسواسية القسرية وعلاقتهما بالتفاكير الجامد، رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب.
59. خوج، حنان أسعد (2014): اضطراب الشخصية الحدية دراسة مقارنة بين طالبات المرحلة الثانوية وطالبات الجامعة بالتخصصات العلمية والأدبية بالمملكة العربية السعودية، المجلة التربوية، الكويت، المجلد (28)، العدد (111).
60. الداغستاني، سناء عيسى والمفتي، ديار عوني (2010): المعتقدات الصحية التعويضية وعلاقتهما بتنظيم الذات الصحي، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (26)، جامعة بغداد، الجمهورية العراقية.
61. الدباغ، فخري (1985): أصول الطب النفسي، دار الطليعة، لبنان، بيروت.
62. درادكة، عليان صالح (2018): تنظيم الذات الأكاديمي انتشاره ومعوقاته من وجهة نظر الطلبة الجامعيين في السعودية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، جامعة الحدود الشمالية، المجلد (9)، العدد (25)، السعودية.
63. دروزة، أفنان نظير (2004): اساسيات في علم النفس التربوي (استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم)، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

64. دكت، جون(2000): علم النفس الاجتماعي والتعصب،تعريب إبراهيم عبد الحميد صفوت القاهرة، دار الفكر العربي، ط1.
65. الدلفي، محسن علي (2001): تطور شخصية الإنسان والتعامل مع الناس في ضوء التربية وعلم النفس والاجتماع، دار الفرقان، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.
66. دوس، نور هنري (1994): سلوك حل المشكلة لدى مرتفعي ومنخفضي الدوجماتية لطلبة المرحلة الثانوية العامة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
67. الدوسري، أماني محمد ا (2011): العلاقة بين الجمود الفكري والمسؤولية الشخصية الاجتماعية لدى عينة من عضوات هيئة التدريس بجامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، رسالة ماجستير، جامعة أم القرم، مكة المكرمة.
68. دي إم تايس، وإر أف بوميستر، ودي شمولي، إم مورافين (2007): استعادة الذات (التأثير الإيجابي يساعد على تحسين التنظيم الذاتي عقب استنزاف الذات)، مجلة علم النفس الاجتماعي التجريبي، المجلد (43)، العدد (3).
69. الرازي، محمد بن أبي بكر (1987): نختار الصحاح، لبنان، دار الجيل.
70. الربيعي، منال صبحي مهدي (2008): الجمود الفكري لدى شرائح تدريسية متباينة من المجتمع، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية الآداب.
71. رجيعة، عبد الحميد عيد العظيم (1997): دوجماتية الوالدين وعلاقتها ببعض الجوانب الانفعالية والمعرفية لدى الأطفال، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.
72. ردادي، حسن بن زين (2002): المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في علاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ منارات المدينة المنورة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق بمصر، العدد (41).
73. رزوقي، مهدي، عيدان سهيل، جميلة (2016): التفكير وأنماطه، لبنان، دار الكتب العلمية.
74. رشدي، فام منصور، قدري، محمد حفني (1994): مقياس أحادية الرؤية، ط1.
75. رشوان، ربيع عبده (2006): التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الانجاز نماذج ودراسات معاصرة، القاهرة، عالم الكتب.
76. رضا، كاظم كريم، عذاب، نشعى كريم (2011): برنامج الإرشاد النفسي ومفهومها وخطوات بنائها، دار الكتب والوثائق.
77. الرفاعي، عادل محمود (2014): المراهقة وأساليب العلاج المشكلات التحصيلية الأسرية السلوكية النفسية، القاهرة، كنوز للنشر والتوزيع، ط1.
78. الريماوي، محمد عودة وآخرون (2004): علم النفس العام، الأردن، دار المسيرة للنشر والطباعة.

79. الزريقات، إبراهيم عبد الله فرج (2010): التوحد السلوك والتشخيص والعلاج، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1.

80. الزغلول، عماد (2003): نظريات التعلم، دار الشروق، عمان، الأردن.

81. زهران، حامد عبد السلام (2000): علم النفس الاجتماعي، القاهرة، عالم الكتب، ط6 .

82. الزهراني، سعيد مساعد سعيد (2019): الجنود الفكري (الدوجماتية) وعلاقته باضطراب الشخصية الحدية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة قلوة، مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، المجلد (42)، العدد (2)، جامعة عين شمس.

83. الزيات، فتحي مصطفى (1996): سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، دار النشر للجامعات، ط1، القاهرة، مصر.

84. الزيات، فتحي مصطفى (1998): صعوبات التعلم الأسس التشخيصية والعلاجية، مصر، دار النشر للجامعات.

85. الزيات، فتحي مصطفى (2004): سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، مصر، سلسلة علم النفس المعرفية، دار النشر للجامعات، ط2.

86. زيارة، عبد القادر سليم (2016): تنظيم الذات وعلاقته بتوجيهات أهداف الانجاز لدى طلبة الصف العاشر بغزة، رسالة ماجيستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الأزهر، فلسطين.

87. زيدان، حنان السيد، وعبد الرازق، محمد مصطفى (2009): برنامج مقترح باستخدام فنيات تنظيم الذات لتنمية دافعية لإنجاز والتحصيل لدى المتفوقين ذوي صعوبات التعلم (منخفضي التحصيل) من طلاب الجامعة، دراسات عربية في علم النفس، جامعة عين شمس، المجلد (8)، العدد (3).

88. زين الدين الطفيلي، امتثال(2004):علم نفس النمو من الطفولة إلى الشيخوخة، دار المنهل اللبناني للطباعة والنشر،ط1.

89. السباب، أزهار محمد (2016): التفكير وعلاقته بتنظيم الذات لدى طلبة المرحلة الأولى، مجلة الاستاذ، قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة بغداد، الجمهورية العراقية، المجلد (2)، العدد (219).

90. سليم، مريم (2002): علم نفس النمو، منشورات دار النهضة العربية، ط1.

91. سليمان، عبد الواحد يوسف، عبد المعبود، علي داؤد (2019): الكفاءة السيكومترية لمقياس الدوجماتية الرياضية " التعصّب الرياضي" لدى الموهوبين رياضيا من فئات عمرية متباينة "دراسة

ميدانية"، مصر، كلية التربية جامعة قناة السويس وكفر الشيخ، مجلة النشاط البدني الرياضي المجتمع التربية والصحة، المجلّد (2)، العدد (2).

92. سويف، مصطفى (1970): الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي دراسة ارتقائية تحليلية، ط3، القاهرة، دار المعارف المصرية.

93. سويف، مصطفى (1986): التطرف كأسلوب للاستجابة، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

94. سيار، جميلة حسين (2007): التنظيم الذاتي وعلاقته بتعلم التلاميذ، مجلة الباحث، العدد (4).

95. سيد عبد الله، معتز (1997): التعصب دراسة نفسية اجتماعية، القاهرة، دار غريب للطباعة والنش2،ط1.

96. شاكر عبد المجيد، سوسن (2008): اضطرابات الشخصية أنماطها قياسها، ط1، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1.

97. شاهين، فوزي إيمان (2017): فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية، مجلة الإرشاد النفسي بمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، الجزء (1)، العدد (50).

98. الشحات، مجدي محمد أحمد (2012): الفروق في تقدير الذات وحل المشكلات بين مرتفعي ومنخفضي الدوجماتية لدى طلاب الجامعة. الأردن، مجلة كلية التربية ببنها، ج3.

99. شحاتة، حسن، النجار، زينب (2003): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

100. شربل، موريس (1986): التطور المعرفي عند جان بياجيه، لبنان، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ط1.

101. الشريف، كوثر عبد الرحيم شهاب (2009): نظريات التعلم المعرفي المدخل المنظومي والبناء المعرفي في التدريس،مصر، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي.

102. شعبان، حمدي سعد (2013): التنظيم الذّاتي وعلاقته بتقدير الذّات لدى عيّنة من ذوي الإعاقة البصرية، مجلة كلية التربية، العدد (52)، جامعة طنطا، جمهورية مصر العربية.

103. الشعلان، لطيفة عثمان إبراهيم (2018): مدي انتشار ودافعية تاريخ إيذاء الذات غير الانتحاري لمتغير النوع لدى طلاب الجامعة السعوديين، السعودية، مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، المجلد (42)، العدد (2)، جامعة عين شمس.

104. شلال، عباس علي (2015)، السلوك المتطرّف لدى طلبة الجامعة، أطروحة دكتوراء غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، العراق.
105. شلتز، داون (1983): نظريات الشخصية، ترجمة: حمد دلي كربولي وعبد الرحمن القيسي، مطبعة جامعة بغداد، العراق.
106. الشمراني، ريسه حوفان عوض (2020)، القدرة التنبؤية للدافعية الداخلية والتنظيم الذاتي بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (120).
107. الشهري، حاسن بن رافع (2006): مستوى الإنغلاق الفكري (الدوجماتية) لمعلمي ومعلمات مراحل التعليم العام الرسمي في المدينة المنورة، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، www.gesten.org.sq.
108. الشهري، حاسن رافع (2006): مستوى الإنغلاق الفكري (الدوجماتية) لمعلمي ومعلمات مراحل التعليم العام الرسمي، في المدينة المنورة، مجلّة رسالة التربية وعلم النفس، جمعة الملك سعود، العدد (27)، السعودية.
109. الشويخ، مفتاح عبد السلام سعاد (2018): برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والدافعية للانجاز والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات، جامعة عين شمس، مصر.
110. صالح، قاسم حسين (2000): التفكير الإضطهادي وعلاقته بأبعاد الشخصية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، العراق.
111. الصراف، لبنى عبد الرسول (2011): التديّن وعلاقته بالجمود الفكري (الدوجماتية) لدى طلبة جامعة الكوفة، مجلّة مركز دراسات الكوفة، العراق، جامعة الكوفة، العدد (21).
112. الطائي، مذهول مريم (2011): التنظيم الذّاتي لدى التدريس الجامعي، بغداد، مجلة كلية الآداب، كلية التربية الأساسية، جامعة المستنصرية، العدد79.
113. الطراون، صبري حسن (2018): العلاقة بين الاستهواء والجمود الفكري لدى طلبة الجامعة، مجلّة علوم الإنسان ومجتمعه، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، العدد (29)، المجلّد (7).
114. الطهراوي، جميل حسن (2005): الاتجاهات التعصبية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية(في إطار عملية السلام)، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه، جامعة عين شمس، القاهرة.
115. عبد الأحد، بشير خلود (2006): التوجه الزمني وعلاقته بالتنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين في مدينة الموصل، دراسات موصلية، الجمهورية العراقية، العدد (14).
116. عبد الرحمن، محمد السيد (1998): نظريات الشخصية، مصر، دار قباء للطباعة والنشر.

117. عبد السادة، عبد السجاد عبد، شنان، زينب جميل عبد الجليل (2018): الجمود الفكري لدى طلبة كلية التربية، مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة البصرة، مجلد (43)، العدد (1).
118. عبد الستار، ليلى (1992): تنمية التفكير السليم لدى الشباب الجامعي لمواجهة التطرف، دراسة تحليلية، مجلة دراسات تربوية، مج 7، الجزء 43.
119. عبد السلام زهران، حامد (1990): علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، عالم الكتب، القاهرة، ط5.
120. عبد الفتاح، فوقية (2005): علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، مصر، دار الفكر العربي للنشر، ط1.
121. عبد الله، محمد قاسم (2000): الشخصية (استراتيجياتها، نظرياتها، وتطبيقاتها الإكلينيكية والتربوية)، سوريا، دار المكتبي للطباعة والنشر،ط1ا.
122. عبد الله، معتز (1989): الاتجاهات التعصبية، الكويت، دار المعرفة.
123. عبد المختار، محمد خضر (2004): العلاقة بين الجمود وتقدير الذات لدى عينة مصرية وعمانية، دراسات نفسية، مج 14، ع3.
124. عبد المقصود، علي هانم (2009): أثر تفاعل المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية، جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية بالمنصورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (70)، مصر.
125. عبد الهادي، سامر، أبو جدي، أمجد (2012): الاستراتيجيات المعرفية الشائعة لتنظيم الانفعالات لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية في ضوء متغيرات الجنس والجامعة والتخصص، المجلة التربوية، المجلد (26)، العدد (2).
126. عبد الهادي، شوقي عدنان سامر (2017): التنظيم الذاتي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبو ظبي في دولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، جامعة الحدود الشمالية، المجلد (7)، العدد (21)، السعودية.
127. عبد، شنين حسين (2005): التنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة الجامعة، كلية الآداب، الجامعة القادسية، العراق.
128. العريني، سارة إبراهيم (2005): التعليم عن بعد، مطابع الرضا، الرياض.
129. عطية، خالد أحمد (2017): فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تحسين تنظيم الذات لدى التلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية، مجلة الإرشاد النفسي بمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، المجلد (1)، العدد (50).

130. عطية، نوال محمد (2001): علم النفس والتكيف النفسي والاجتماعي، دار القاهرة للكتاب، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
131. علام، صلاح الدين محمود (2010): علم النفس التربوي، دار الفكر، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.
132. علي موسى، نبيل (2001): الدوجماتية وعلاقتها بالمسؤولية لدى طلبة الجامعة بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية.
133. علي، أسماء طه (2010): أبعاد البنية المعرفية ومستويات تجهيز ومعالجة المعلومات لدى الدوجماتيين من طلاب الصف الأول الثانوي العام، رسالة ماجيستير غير منشورة، كلية التربية بالسويس، جامعة قناة السويس.
134. عليان، ربحي مصطفى، غنيم، عثمان محمد(2000): مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق، عمان، دار الصفاء، ط1.
135. العمر، بدر (2001): تقويم مخرجات كلية التربية، جامعة الكويت، إدراة الأبحاث في جامعة الكويت، مشروع بحث.
136. العمري، حياة رشيد، وآل مساعد، حصة (2012): استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم اللازمة لتفوق طالبات جامعة طيبة دراسيا، دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، الجزء (2)، العدد (27).
137. العمري، سالم هاني وصال (2013): درجة إمتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمنطقة إربد الأولى لمكونات التعلم المنظم ذاتيا في مناهج العلوم في ضوء بعض المتغيرات، الأردن، مجلة اليرموك الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، حامعة اليرموك، المجلد (21)، العدد (4).
138. عوض، عباس محمود (1999): المدخل إلى علم نفس النمو الطفولة المراهقة الشيخوخة، القاهرة، دار المعرفة الجامعية.
139. العيثاوي، حميد رشيد رواء (2014): السلوك الاستكشافي وعلاقته بالتنظيم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجيستير غير منشورة في علم النفس التربوي، كلية التربية للعلوم الإنسانية، قسم العلوم النفسية والتربوية، جامعة ديالى، جمهورية العراق.
140. العيثاوي، رواء رشيد حميد(2014): السلوك الاستكشافي وعلاقته بالتنظيم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم النفس التربوي، العراق، جامعة الديالي.
141. عيد، إبرا هيم (2000): علم النفس الاجتماعي،القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
142. عيدان، شهف كرم الله (2019): الجمود الفكري (الدوجماتية) وعلاقته بالمشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، المجلد (16)، العدد (61).

143. غانم، محمد حسن (2009): المساندة الاجتماعية المُدركة وعلاقتها بالوحدة النفسية والإكتئاب لدى المسنين المقيمين في إيواء الدولة، مصر، مجلة دراسات عربية في علم النفس، مجلّد (1)، العدد (3).
144. غباري وآخرون (2010): سيكولوجية النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة، الأردن، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط1.
145. غباري، ثائر أحمد، أبو شعيرة ، خالد محمد(2015): سيكولوجية الشخصية، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، ط1.
146. الغرايبة، سالم علي (2010): قياس استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم وتحديد أبعادها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزء (7)، العدد (2)، الإمارات العربية.
147. غزوان، رمضان صالح (2019): التصلّب الفكري وعلاقته/ الأسلوب المعرفي (المجازفة– الحذر) لدى طلبة الجامعة، .(36) Jorenal of Al– Frahedis Arts– Number
148. فارس، زين العابدين، (2009): القمع النفسي في حالة تقطيع الذات عند الشباب الراشد المدمن على المخدرات، مذكرة لنيل شهادة ماجستير تخصص علم النفس الصدمي، جامعة الجزائر.
149. فراج، محمد فرغلي (1971): مرضى النفسي في تطرّفهم وإعتدالهم، ط2، الهيئة العامة للتأليف والنشر، مصر.
150. فرير، حلمي فاطمة (1995): استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة كية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (22).
151. الفقي، أمال إبراهيم (2012): التنظيم الذّاتي وعلاقته بمستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة، مصر، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد (3)، العدد (32).
152. الفقيه، علي شفاء، وحماد، عبد الكريم حمزة (2013): دمج مهارات التفكير في تدريس العقيدة الإسلامية تطبيقات ونماذج عملية، لبنان، دار المنهل اللبناني للطباعة، مركز ديبونو لتعليم التفكير.
153. فوهس، كاثلين دي، وروي، ف بوميستر (2017): المرجع في التنظيم الذاتي (بحث، نظرية، تطبيق)، تر: سحلول، شفيق شوقي وليد، السعودية، دار جامعة الملك سعود للنشر.
154. القحطاني، حسن بن سعد، طلافحة، فؤاد طه (2008): التديّن وعلاقته بالجمود الفكري (الدوجماتية) دراسة ميدانية على طلبة كلية المعلمين لمدينة تبوك، الأردن، مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.

155. القحطاني، حسين بن سعيد (2007): التذبذب وعلاقته بالجمود الفكري، الدوجماتية، دراسة ميدانية على طلبة كليّة المعلمين، تبوك، مؤتة للبحوث والدراسات، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلّد (23)، العدد (4).
156. القحطاني، حسين سعيد (2007): التدين وعلاقته بالجمود الفكري (الدجماتية) لدى طلبة كلية المعلمين لمدينة تبوك، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
157. قطامي، نايفة (2004): تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
158. القللي، محمد السيد (2012): فعالية برنامج إرشادي على بعض سمات الشخصية الدجماتية من طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة معهد الدراسات التربوية.
159. القمش وآخرون (2008): فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذّات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم من المرحلة الإبتدائية في لواء عين الباشا في الأردن، مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، العدد1، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.
160. القمش وآخرون (2010): مهارات تنظيم الذات وعلاقتها بالمشكلات السلوكية الصفية لدى تلاميذ غرف مصادر صعوبات التعلم، مجلة الطفولة العربية، دولة الكويت، المجلد (11)، العدد (44).
161. القيسي، رؤوف محمود (2008): علم النفس التربوي، الأردن، دار دجلة، ط1.
162. القيسي، هبد الجبار عبد الغفاري ولطيف، محمد شيماء (2016): قياس تنظيم الذات لدى طلبة الجامعة، العراق، مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، المجلد (27)، العدد (2).
163. كامل، مصطفى محمد (2003): التنظيم الذاتي للتعلم، نماذج نظرية، المؤتمر العلمي الثاني، التعلم الذاتي وتحديات المستقبل، كلية التربية، جامعة طنطا، جمهورية مصر العربية،
164. كامل، مصطفى محمد (2005): مقرر مقترح للتدريب على استخدام استراتيجيات التنظيم الذّاتي للتعلّم في ضوء وثيقة المستويات المعيارية للتعلّم، المؤتمر العلمي السابع عشر (مناهج التعليم والمستويات المعيارية)، دار الضيافة، جامعة عين شمس، المجلد الأول، مصر.
165. كي إف لامبيرد، تي مان (2006): متى تؤدي تهديدات الأنا إلى تراجع التنظيم الذاتي (العواقب السلبية لارتفاع مستوى تقدير الذات الدفاعية)، مجلة علم النفس الاجتماعي وسمات الشخصية، العدد (32).
166. الكيري، لحسن (2013): نظريات المراهقة، صحيفة المثقف، العدد 2662.
167. كينان، كيت (1995): تنظيم وتفعيل الذات، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان.
168. لابلانش، جان، بونتاليوس (1985): معجم مصطلحات التحليل النفسي، ترجمة مصطفى حجازي، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1.

169. اللحلح، مصطفى محمود(2001): البحث العلمي، الدار الجامعي، الإسكندرية.

170. محادين، حسيت طه، النوايسة، أديب عبد الله (2013): النمو الانفعالي والاجتماعي للطفل، الأردن، دار إثراء للنشر والتوزيع.

171. محمد قارة، سليم (2006): أثر برنامج تدريبي يستند على استراتيجية تعديل السلوك المعرفي (مايكنباوم) في تعديل سمة التشدّد بالرأي (الدوجماتية) لدى عيّنة من طلبة الجامعة الأردنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كليّة الدراسات التربوية العليا، جامعة عمّان العربية.

172. مرعي، توفيق، بلقيس،أحمد (1982): الميسر في علم النفس الاجتماعي، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

173. مزيان، محمد (1999): مبادئ في البحث النفسي والتربوي، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، ط1.

174. مصطفى وآخرون (2004): المعجم الوسيط، مصر، مكتبة الشروق الدولية، ط4.

175. معلوف، لويس (2000): المنجد في اللغة والأدب والعلوم، لبنان، المطبعة الكاثوليكية، ط1.

176. معلوف، لويس (2008): المنجد في اللغة والإعلام، لبنان، دار المشرق، ط43.

177. ملحم، سامي محمد (2004): علم نفس النمو، دار الفكر، الأردن، ط1.

178. ملحم، سامي محمد (2012): الدوجماتية وعلاقتها بأنماط التعلّم وتقدير الذات لدى عيّنة من المراهقين في الأردن، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، العدد (23)، المجلّد (90).

179. ملحم، سامي محمد، عباس، محمد خليل (2012): الذكاء الانفعالي والتكيف الأكاديمي والاجتماعي (دراسة مقارنة بين المراهقين الدوجماتيين ونظرائهم العاديين)، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد (23)، العدد (92).

180. ملحم، سامي محمد، عباس، محمد خليل (2015): القدرة التنبؤية لكل من العدائية والغضب والاكتئاب في سمة التشدد في الرأي (الدوجماتية) لدى عينة من المراهقين في الأردن وعلاقتها بتقدير الذات لديهم، دراسات العلوم التربوية، المجلد (42)، العدد (1).

181. المليحي، عبد العزيز سارة (2016): العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الابناء وكل من التنظيم الذّاتي واضطرابات المسلك لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، المجلة العلمية لكلية التربية، المجلد (32)، العدد (2)، جامعة أسيوط، مصر.

182. منسي، محمود عبد الحليم (2003): التعلم (المفهوم– النماذج– التطبيقات)، مصر، مكتبة الانجلو المصرية.

183. مهدي، محمد (2002): سيكولوجية التطرّف، القاهرة، مجلة النفس المطمئنة، العدد (70).

184. الموسوي، خديجة حيدر نوري (2009): الحاجة إلى الانغلاق المعرفي والتنظيم الذاتي وعلاقتهما بالتفكير الإحاطي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، رسالة دكتوراه، الجامعة المستنصرية، العراق.
185. الموسوي، خديجة حيدر نوري حسن (2009): الحاجة إلى الإنغلاق المعرفي والتنظيم الذاتي وعلاقتهما بالتفكير الأحادي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب.
186. الموسوي، عبد العزيز حيدر (2015): التفكير وتعلّم مهاراته،الأردن، دار المنهجية للنشر والتوزيع.
187. الموسوي، محمد شلال فرحان (2010): التنظيم الذاتي المعرفي وعلاقته بالتصورات المستقبلية نحو مهنة التعليم لدى معهد اعداد المعلمين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، بغداد.
188. ميلاد، محمود، كاسوحة سليمان، عيسى ثائر (2018): التنظيم الذاتي الأكاديمي وفقا لبعض المتغيرات (دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كليتي الهندسة المدنية والتربية بجامعة دمشق)، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسة الأداب والعلوم الإنسانية، المجلد (40)، العدد (6).
189. نمر، علي محمد السيد محمد (2007): أثر برنامج يستخدم الوسائط فائقة التشعب على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مذكرة ماجيستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
190. هويدي، يحي (1979): مقدمة فالفلسفة العامة، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ط9.
191. وفاء مصطفى محمد عليان (2014): الجمود الفكري وقوّة الأنا وعلاقتهما بجودة الحياة لدى طلبة الجامعات في محافظة غزّة، رسالة مقدّمة لنيل شهادة الماجيستير في علم النفس، جامعة الأزهر.
192. وهيبة، مراد (1999): المعجم الفلسفي، ط3 .
193. يوسف، محمد يوسف (2007): إيذاء الذات وعلاقته بالشخصية الحدية والاكتئاب لدى عينة مراكز الإصلاح والتأهيل، مذكرة لنيل شهادة ماجستير بكلية الدراسة العليا، الجامعة الأدرنية.

ثانيا: المراجع الأجنبية

1. Aguilar, C (2008): Developing, Transferring and Adapting self-Regulated Learning Processes, A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy, Temple University.

2. Alderman, M (1999): Motivation for Achievement Possibilities for Teaching and Learning, Lawre.
3. Altemeyer, B, 2002, dogmatic Behavior among students Testing a New Measure of dogmatism, the journal of social Psychology, 142(6).
4. Avci, S (2013): Relations Between Self-Regulation, Future Time Perspective & The Delay of Gratification in University Students, Education, 133 (4).
5. Bandura (2005): Bandura's social cognitive theory, AmericanPsychologist, 64(2), http//www.davidsonfilms.com.
6. Bandura, A (1986): Social Foundations of thought and action: Asocial Cognitive theory, Englewood Cliffs, NJ: prentice- Hall.
7. Bandura, A (1991): Social cognitive theory of self- regulation, Organizational behavior and human decision processes, 50(2).
8. Bandy, B, S & Moor Ph, d (2010): Research to Results information for Practitioners on the Importance of Self- Regulation and How to Measure It, Assessing Self- Regulation: Aguide for Out- of School Time Program Practitioners.
9. Bar Bara &Robert, Etal, 1965, Dogmatism and Dreclecisional (formation search).
10. Barkly, R (1997): ADHD and the nature of self- control, New York: Guildford Press.
11. Baumeister, R, Kathleen D (2007): self- regulation, ego depletion, and motivation social and Personality Psychology compass, 1 (1).
12. Baumert, J et al (2001): self- regulated learning as across curricular competence, Max- Plank- Institut fur Bildungs forschung, lent ealee: Berlin, www.Pisa.Misa, Mpib-berlin.Mpg.
13. Baundura – A (1974) self – etficacy , To word aunitying Thety of behauioral chonge psychological Renit vol (84).
14. Bembenutty, H (2006): teacher's Self- Efficacy Beliefs, Self- Regulation of learning, and Academic Performance, Online Submission.

15. Bembenutty, H (2011): Introduction self- Regulation of Learning in Postsecondary Education, New Direction of Teaching and Learning.
16. Benjamin B. Lahey (1995): Psychology An introduction ,Fifth Edition, Madison ,WCB Brown & Benchmark Publishers.
17. Bergin, s,Reilly, R & Traynor, D (2005): Examining the mole of a self-regulated learning on introductory programing performance, from:http//www.cs.wa shin gton.edu/icer2005/slides/tra.ppt. Access date: Nouvember-30.
18. Blaire, C (2002): school readiness, Integrating cognition and emotion in neurobiological conceptualization of child functioning at school entry, American Psychologiste, 57 (2).
19. Bodrova, E, &Leong, D (2008): Developing Self- Regulation in Kindergarten, Beyond the Journal, Young children on The web, The National Association for the Education of Young Children, www.ioumal.naevc.org/about/permission.asp.
20. Boekaerts, M (1999): self- Regulated learning, where we are today, International Journal of Educational Research, 31 (3).
21. Boekaerts, M, & Corno, L (2005): Self-Regulation in the classroom: A Perspetive on Assessment and Intervention, Applied Psychology: an International Review, Vol 54(2).
22. Boekaerts, M, Pintrich,P, & Zeidner,M (Eds) (2000): Handbook of self-regulation, San Diego, Academic Press.
23. Brown, J, Miller, W, & Lawendowski, L (1987): The self- Regulation Questionnaire, In L Vande Creek & T, L Jackson (Eds), Innovations in clinical practice: Asource 17.
24. Chen, C (2002): self- regulated learning Strategies and Achievement in an Introduction to Information Technology Learning and Performance Journal, 20(1).

25. Cleary, T, & Zemmer man, B (2004): Self- regulation empowerment program, A school – based program to enhance self- regulated and self-motivated cycles of student learning , Psychology in the schools, 41 (5).
26. Davies, Martin V. (2005): Dogmatism and the distinctiveness ofopposite vs. different cognitive system: Release from proactive inhibition for shifts within and between dimensions of meaning.
27. Doest, E. (2010). Behavior Modification, A handbook, Jessey – Buss, Inc.
28. Elliot, S et al (1999): Educationalpsychology.3 eds, McGraw Hill Companies, Inc New York.
29. Eniola, M (2007): The Infleunce of Emotional Intelligence and Self-Regulation Strategies on Remediation of Aggressive Behavior in Adolescent with Visual Impairment, Ethno- Med, 1(1).
30. Erlik, H, 1973, The social psychology of prejudice, London, john wiley & sons.
31. Eysech mietheal, W (2004): Psychopaths An International Perspective, Http.www.psypress.com.
32. Fox, R. and Fox, T. (2010). Measuring the Effectiveness of the (STAR) Patenting Program with Patents of Young Children. Psychological Reports, 67.
33. Gratz, K (2003): Risk Factors for and Functions of Deliberate Self-Harm: An Empirical and Conceptual Review. Clinical Psychology: Science and Practice, 10 (2).
34. Green, J & Azvedo,r (2007): Atheoretical review of Winne &Hadwin's model of self-regulated learning, New perspectives and directions,review of Educational research.
35. Grundwell, R (2001): The Relations of Regulation & Emotionality In Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder; An Initial Investigation of Barkly's Theoretical- Model of ADHD, Unbuolished Ph, D Dissertation, Wayne State University, Detroi, Michigan.

36. Hargis, J (2000): The Self- Regulated Learner Advantage; Learning Science on Internet, Electronic Journal of Scievce education, 4 (4).
37. Hoeksma, J, Oosterlaan, J, & schipper, E (2004): Emotion regulation and the dynamic of feelings, A conceptual and methological framework child Development, 75 (2).
38. Hunter,S,H & Moraj,B,C, (1998), Relationships Among Dogmatism, Family Ideology & Religiosity in master level Counseling, Student Counseling and values, 43(1).
39. Kenrich, D, T(1999): Social psychology, Boston, Allyn and Bacon Inc.
40. Koop, C, B, (1982): Antecedent of self- regulation: Advelopmental perspective dE velopmental psychology 18 (2).
41. Leeds, G. (2013). The Effects of Communication Training on Psychological Behavior Problems. (Doctoral Illinois).
42. Linder, R, & Harris, B (1993): Teching self- regulated learning strategies, Proceedings of selected research and development presentation at the Convention of the association for educational communications and teachnology, New Orleans, Louisiana, ERIC No, ED 362.
43. Lisak, D, H, & Song, B,(1996), Factors in the cycle of violence Gonder Rigidity and Emotional Constrictyon, Journal of Traumatic Stress, 9.
44. McWhorter, W (2008): The effectiveness of using lego mindstorms robotics activities to influence self- regulated learning in a university introductory computer programing course, Unpublished doctoral Dissertation, The University of North Texas.
45. Middlemiss, W. (2012). Students Communication Skills in Reducing Negative Behavior. Psychological Reports. 78.
46. Millen, T (1981) Disorders of personality, New York, wiley, USA.
47. MOHAMMADI POUR. Psychometric Indices of academic self- regulation learning scale, sausserea, (2015), INSS: 0373-2525, Vol.3.

48. Moilanen, K (2007): The Adolescencent self- Regulatory Inventory: The Development & Validation of Questionnaire of short- Term and Long- Term self- Regulation, youth Adolescence, 36 (1).

49. Montalvo, F, & Torres, M (2004): self- regulated learning: Current and future directions, Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 2(1), Retrieved from, http://www.sfu.cc/ sbatt/SRL/Self%20regulated%20learning%20current%20and%20future%20derection.pdf.

50. Muehlenkamp, J, J, Hoff, E, R, Licht, J, G, Azure, J, A, Hasenzahl, S, J. (2008). Rates of non-suicidal selfinjurury: A cross-sectional analysis of exposure. Current Psychology, 27 (4).

51. Neber, H, Liu, B-X, & Schofield, N (2008): Chinese high-school students in physics classroom as active, self-regulated learners: Cognitive, motivational and environmental aspects Int. J. Sci. Mathematics Educ, 6.

52. Nock, M, k, & Prinstein, M, J, (2004). A functional approach to the assessment of self mutilative behavior. Journal of Consulting & Clinical Psychology, 72 (5).

53. Nock, M, K. (2008). Action speak louder than words: An elaborated theoretical model of the social functions of self- injury and other harmful behaviors. Applied and Preventive Psychology, 12.

54. Pairs, S, & Winograd, P (2003): The Role of Self- Regulated Learning in Contextual Teaching: Principles and Practices for Teacher, Paper for U.S Department of Education ProJect: Preparing Teachers to Use Contextual Teaching and Learning Strategies To Improve Student Success In and Beyond School, ERIC NO, ED479.

55. Pandadero, E, and Alonso- Tapia, J (2014): How do students elf-regulate? Review of Zemmer man's cyclical model of self- regulated learning, Anales de Psicologia 30 (2).

56. Pintrich, P (2000): The Role of Goal Orientation in self- Regulated Learning In M, Boekarts, P, Pintrich, & M Aeidner (Eds) Handbook of self-Regulation, San Diego, Academic Press.

57. Pintrich, P, &De Groot, E (1990):Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, Journal of educational psychology, 82 (1).

58. Reid R, Trout A,L & Schertz, M (2005): Self- Regulation Interventions for Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Councilor Exceptional Children, 71 (4).

59. Rita L. Atkinson, Richard C. Atkinson Edward E. Smith, Daryl J. Bem and Susan Nolen Hoeksema (1993): Introduction to Psychology, Eleventh Edition, New York: Harper & Brothers, Publishers.

60. Robert S. Feldman (1989): Adjustment Applying Psychology in Complex World, New York: Mac Grow Hill Book Company.

61. Rokeach, M (2015), The open and closed mind: Investigations into the Nature of Belief Systems and Personality Systems, New York: Basic Books.

62. Rokeach, M, (1954) Psychological Review 61 (3).

63. Rokeach, M, 1960 (a),"The open and closed mind ", New Yourk, Basic books, Ins.

64. Ruban, L, McCoach, B, McGuire, J, & Reis, s (2003): the differential impact of academic self-Regulatory methods on academic achievement among university student with and without learning disabilities, Journal of learning disabilities, 36(3).

65. Samaie, M. & Sepahmansour, M. (2015). The Relationship Between Dogmatism and Emotional Intelligence with Psychological Well-Being. International Journal of Fundamental Psychology and Social Sciences, 5(1).

66. Schraw, G, & Brooks, D (2000): helping students Self- regulation in Math and Sciences Courses: Improving the will ans skill, Educational Psychology Review, 7 (2).

67. Schunk, D, & Zemmer man,B (2007): Influencing children's self- efficacy and self- regulation of reading and writing through modeling. Reading and Writing quarterly, 23.

68. Sillamy ،N. (1999) Dictionary psychological larousse ،paris.

69. Singh P, & campus port (1995): Analysis of Metacognitive processes In Volved in self- Regulated learning to Transfm Arigid Learning System, htt://www.aseesaedu.co.za/metacog.htm.

70. Sitzman & Ely, K(2011): Ameta- Analysis of Self- Regulated Learning in Work- Related Trainign and Educational Attainment: What We Know and Were Need to go, Psychologieal, Buletin, 137 (3).

71. Stephan, C, & Rosen field, D., 1978, Effects of development on social mind, Journal American of social problem.

72. Stone, Danice (1998): Social Cognitive theory, university of south Florida.

73. Sunger, S, Gangoren, S, (2009): The Role of Classroom Environement Perception in Self- Regulated Learning and Sience Achievement, Elementary Education Online, 08 (3).

74. Sungur, Semar, et al (2006) : Effects of Problem Based Learning and Traditional Instruction on self- Regulated Learning, Journal of Educational Research,99 (5).

75. Vidulich, R&Kaiman,I.P.(1961) tge effects of information source & dogmatism upon conformity behavior, iournal of abnormal & social psychology, (63),(3).

76. Zemmer man (1989): Asocial Cognitive view Of self-Regulated Academic Learning, Journal of Educational Psychology, 81 (3).

77. Zemmer man (1990): Student differences in self- regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use Journal of Educational Psychology, 82(1).

78. Zemmer man (2001): theories of self- regulated learning and Academic Achieve ment: anover viem and analy sis,In.

79. Zemmer man, B & Bandura, A (1994): Impact of self-regulatory influences on writing course attainment, American educational research journal, 31(4).
80. Zemmer man, B (1990): Self- regulated learning and Academic Achievement: the overview educational psychologist, 25 (1).
81. Zemmer man, B (1995): self- regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective, psychologist, 30 (4).
82. Zemmer man, B (1998): Academic studying and the development of personal skills: A self-regulatory perspective, Educational Psychologist, 33 (23).
83. Zemmer man, B (2000): self- efficacy: An essential motive to learn Contemporary educational psychology, 25 (1).
84. Zemmer man, B, Bandura, A, & Martinez-Pons, M (1992): self-motivation for acadeimic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal gol setting, American educational research journal, 29 (3).
85. Zemmer man, B,J, and Martinez- Pons ,M (1990): Student differences in self- regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use Journal of Educational Psychology,82(1).
86. Zemmer, B & Martinez- Pons, M (1988): Construct validation of a strategy model of student self- regulated learning, Journal of educational psychology, 80 (3).

ثالثا: شبكة الانترنيت

1. أدلة MSD الإرشادية المعرفة الطبية العالمية 2020، تاريخ الاطلاع: 2020/08/15 https://www.msdmanuals.com
2. الشريف، تهاني (2016): إيذاء النفس لدى المراهقين، تاريخ الاطلاع: 2020/03/17 https://www.alnafsy.com/articles/68/1630
3. لوجي، علي (2014): إيذاء الذات ما الذي يدفعك لجرح نفسك، مجلة الباحثون السوريون، تاريخ الاطلاع: 2020/02/24 https://www.syr-res.com?R3440/september 13.2014.1:42
4. لماذا يؤذي المراهقون أنفسهم عن قصد؟، تاريخ الاطلاع:2020/08/15 https://www.magltk.com/why-teens-hurt-themselve

5. ايذاء الذات غير الانتحاري لدى المراهق، (2018)، تاريخ الاطلاع: 2020/08/15 https://www.fikr7or.com

الملاحق

ملحق (1): مقياس "الجمود الفكري"

جامعـة قاصـدي مربـاح – ورقلــة –

كليـة العلـوم الإنسانيـة والاجتماعية

قسم علـم النفـس وعلوم التربية

شعبة علم النفس

استبيان

التخصص: أدبي ☐ علمي ☐

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى الدراسي: أولى ثانوي ☐ ثانية ثانوي ☐ ثالثة ثانوي ☐

السن:.....

عزيزي التلميذ...عزيزتي التلميذة

بين يديك مجموعة من الفقرات تعبر عن سلوكك خلال مواقف الحياة اليومية، يرجى التفضل بقراءة كل فقرة بدقة، ثم وضع علامة (X) أمام الفقرة وتحت البديل المناسب والتي تعبر عن رأيك، وكما هو موضح في المثال الآتي:

رقم	الفقرات	موافق بدرجة كبيرة جدا	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	غير موافق أبدا
1	**أرفض أن أكشف مشاعري الخاصة للآخرين.**			**X**		

علما أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالاجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة، كما يرجى منك عدم ترك أي فقرة دون إجابة، ونحيطك علما أن اجابتك لن يطلع عليها أحد لأنها تستخدم لأغراض البحث العلمي.

رقم	الفقرات	موافق بدرجة كبيرة جدا	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	غير موافق أبدا
1	اعتقد أن الجماعة التي تسمح باختلاف الرأي بين أفرادها لا يستمر وجودها طويلا.					
2	أرى أنه لا يجب الإنصات لرأي الكثير من فئات المجتمع.					
3	اعتقد أن آرائي هي الصحيحة ، وأنّ آراء الأخرين هي الخاطئة دوما.					
4	لا أتقبل أن يعارضني الأشخاص الذين يشاركونني نفس المعتقد.					
5	لا يدرك كل الناس ماهو الصالح لهم.					
6	اهتم دائما بالأفكار التي أؤيدها أكثر من تلك التي أعارضها.					
7	استعمال القوة شيء خاطئ لكنها في أغلب الأحيان الطريقة الوحيدة للوصول إلى الطريق الصحيح.					
8	أرى أنّ الرأي الصواب ينتج عن موافقة الآخرين دائما.					
9	أرى أنّ مواجهتي لشخص لا يؤمن بنفس مبادئي أمر غير مرغوب فيه.					
10	لا توجد إجابة واحدة صحيحة لكل سؤال دوما.					
11	تحمُّسي لمعتقداتي يمكّنني من تحقيق أهدافي.					
12	اعتقد بضرورة الانفتاح الذهني لأحداث الحياة المتنوعة.					

13	اعتقد أن ظاهر الأشياء يجب أن يعكس جوهرها بكل وضوح.					
14	اعتقد أنّ تعدد وجهات النظر في الفكر الإنساني ضرورة حياتية.					
15	كنت أتمنى لو أن شخصا ما يخبرني كيف أَحُلُّ مشاكلي الشخصية.					
16	أُصرُّ على تكرار رأيي حتى يقتنع به الآخرون.					
17	أتمسك بقراراتي كثيرا مهما كانت النتيجة.					
18	اعتقد أن التخلي عن ما ورثناه من عاداتنا وأفكارنا ساهم في نشر المفاسد وسوء الأخلاق.					
19	أرفض تغيير طريقة حياتي مهما كانت الأسباب.					
20	لا أُغامر أبدا بتغيير آرائي الخاصة لانجاز بعض المهام في الحياة.					
21	أحب القيام بالأعمال المتنوعة والمختلفة والمتغيّرة.					
22	أؤمن بأن التعددية والتنوع الثقافي يساهمان في التطور.					
23	أساعد الأخرين مهما كانت ديانتهم.					
24	اعتقد أنّ الوصول إلى الحلول المناسبة في الآراء المختلفة أمر مرغوب فيه.					
25	اعتقد أن كل الناس يحترمونني ويقدرونني ويقولون عني قولا حسنا.					

26	أرفض أن أكشف مشاعري الخاصة للآخرين.					
27	لا ألوم الأفراد الذين تكون أفكارهم معارضة لأفكاري.					
28	حتى الأذكياء غالبا ما يغيرون أفكارهم بعد أن يسمعوا آراء غيرهم.					
29	ليس ضروريا التعايش مع الواقع لكي تصل إلى السعادة.					
30	من خلال الإطلاع على التاريخ هناك عدد قليل من المفكرين الكبار.					
31	اعتقد بأن الإنسان كائن عاجز وتعيس.					
32	سيحصل التقدم الاجتماعي الحقيقي بالرجوع إلى مجدنا الماضي فقط.					
33	أرى أن المسايرة المطلقة لأي فكر جديد هو أمر غير مجد في الحياة.					
34	اعتقد بأني غير قادر على التحكم في مصيري.					
35	أشعر أن الإلتزام بالقوانين الحالية أمر يُقيد حريتي.					
36	أحب تجربة كل شيء جديد.					
37	لا أتوقع أبدا أن يَبقى الأفراد على نفس الأفكار شهرا بعد شهر.					
38	أُحس أن الحاضر كله تعيس، ولكن المستقبل سيكون أفضل.					
39	كل الأفكار التي تتنشر هذه الأيام أقل قيمة من الورق الذي تُطبع عليه.					

40	هناك الكثير من الأعمال والقليل من الوقت لانجازها.					
41	أفضل طريقة للعيش في المستقبل هو أن أجد أصدقاءً يشاركونني ميولي وآرائي.					
42	أثق بقدرتي في انتاج شيء مفيد مستقبلا.					

الملحق (2): مقياس "التنظيم الذاتي"

جامعـة قاصـدي مربـاح – ورقلــة –

كليـة العلـوم الإنسانيـة والاجتماعية

قسم علـم النفـس وعلوم التربية

استبيان

التخصص: أدبي ☐ علمي ☐

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى الدراسي: أولى ثانوي ☐ ثانية ثانوي ☐ ثالثة ثانوي ☐

السن:.....

عزيزي التلميذ...عزيزتي التلميذة

بين يديك مجموعة من الفقرات تعبر عن سلوكك خلال مواقف الحياة اليومية، يرجى التفضل بقراءة كل فقرة بدقة، ثم وضع علامة (X) أمام الفقرة وتحت البديل المناسب والتي تعبر عن رأيك، وكما هو موضح في المثال الآتي:

الفقرات	تنطبق علي دائما	تنطبق علي أحيانا	لا تنطبق علي أبدا
12- أفقد السيطرة على تصرفاتي عندما يصعب علي الحصول على ما أريده.		**X**	

علما أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالاجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة، يرجى عدم ترك أي فقرة دون إجابة، وأن اجابتك لن يطلع عليها أحد لأنها تستخدم لأغراض البحث العلمي.

الفقرات	تنطبق علي دائما	تنطبق علي أحيانا	لا تنطبق علي أبدا
1.عندما يكون لدي كم من الطعام والحلويات يصعب علي السيطرة على ملاحظة كمية ما تناولت من طعام.			
2.عندما اكون حزينا أفعل شيئا ما يجعلني أشعر بشكل أفضل.			
3.أغير من نمط خططي مما يساعدني على الوصول لأهدافي.			
4.استطيع أن أجد وسائل تعليمية تساعدني في دراستي.			
5.اعتقد أن الضحك يضيع الوقت.			
6.عندما أشعر بالملل أتصرف بشكل عصبي أو لا استطيع أن أبقى جالسا.			
7.من الصعب علي أن أبدأ مشاريعا كبيرة تتطلب تخطيطا مسبقا.			
8.استطيع أن أتصرف بشكل طبيعي إذا كنت مستاءا من شخص ما.			
9.أنسجم مع العديد من الأشياء التي تحصل من حولي حتى عندما أشعر بالتوتر.			
10.عندما أمر بيوم عصيب أخفي تذمري عن عائلتي أو أصدقائي.			

11.استطيع أن أبدأ مهمة جديدة حتى عندما أكون متعبا.			
12.أفقد السيطرة على تصرفاتي عندما يصعب علي الحصول على ما أريده.			
13.المشاكل الصغيرة تلهيني (تشغلني) عن خططي طويلة الأمد.			
14.أنسى كل شيء آخر أفعله عندما أفعل شيئا يلهيني.			
15.أريد ان أحصل على ما أريد وبالسرعة الممكنة.			
16.يصعب علي إرغام نفسي على الانتباه خلال الدرس.			
17.استطيع اكمال أي عمل بعد أن تمت مقاطعتي فيه.			
18.يصعب علي التركيز في عمل شيء ما عندما تكون هناك أشياء كثيرة حولي.			
19.يصعب علي معرفة مقدار العمل الذي يجب أن أقوم به.			
20.عندما لا أتفق مع شخص ما استطيع التكلم معه وبهدوء وبدون أن أفقد السيطرة.			
21.يصعب علي وضع خطط للتعامل مع مشاكل ومشاريع كبيرة خصوصا عندما أكون متوترا.			

22.يصعب علي أن أهدأ عندما أكون منفعلا أو متوترا.			
23.استطيع أن أركز في عملي حتى عندما يكون عملي مملا.			
24.أكون واعيا عندما أريد البكاء.			
25.استطيع أن أسيطر على نفسي من فعل بعض الأشياء مثل رمي الأشياء عندما أكون عصبيا.			
26.أعمل بحذر عندما أتعامل مع شيء معقد.			
27.عادة ما أكون مدركا لمشاعري عندما أبوح بها.			
28.استطيع أن أركز على عملي حتى عندما يتكلم أصدقائي معي في الصف.			
29.استطيع العمل باتجاه الهدف عندما أكون متحمسا له.			
30.استطيع ان أجد طريقة لألتزم بخططي واهدافي حتى عندما تكون هذه الخطط والأهداف صعبة.			
31.استطيع مواصلة العمل حتى في المشاريع الكبيرة.			
32.أكون صريحا عندما أشعر بالتعب أو الاحباط.			

33.استثار عاطفيا عندما أتحمس لشيء ما.			
34.لدي مشكلة عندما أتحمس لشيء وأنا أشعر بالتعب.			
35.من الصعب علي البقاء مركزا على شيء مزعج أو مربك.			
36.استطيع أن أقاوم عمل شيء ما عندما أعلم بأنه لا يجب علي عمله.			

ملحق (3): مقياس "إيذاء الذات غير الانتحاري"

جامعـة قاصـدي مربـاح – ورقلــة –

كليـة العلـوم الإنسانيـة والاجتماعية

قسم علـم النفـس وعلوم التربية

استبيان

التخصص: أدبي ☐ علمي ☐

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى الدراسي: أولى ثانوي ☐ ثانية ثانوي ☐ ثالثة ثانوي ☐

السن:.....

توجيهات:

من فضلك قدّر كل عبارة من العبارات الآتية طبقا لمعدّل حدوثه لك بحيث تضع ما يلي:

- **لا يحدث إطلاقا:** أي أنّك لم تتصّرف بهذه الطريقة إطلاقا.
- **يحدث بصورة نادرة:** عندما تتصرّف بهذه الطريقة مرة أو مرتين في اليوم.
- **يحدث أحيانا:** عندما تتصرّف بهذه الطريقة 3 –4 مرات في اليوم.
- **يحدث بصورة متكررة (كثيرة):** عندما تتصرّف بهذه الطريقة مرات عديدة في اليوم.

ضع (×) أمام العبارة التي تصف ملاحظتك لتصرفاتك في الظروف الطبيعية، في معظم المواقف، في معظم الأماكن، ومع الأشخاص المألوفين لك، وفي الأنشطة اليومية (العادية).

- لا تنس الإجابة على كل العبارات.
- معلوماتك سرّية للغاية.
- شكرا لتعاونكم معنا.

رقم	الفقرات	لا يحدث إطلاقا	يحدث بصورة نادرة	يحدث أحيانا	يحدث كثيرا (دائما)
1	أمزق ملابسي تعبيرا عن غضبي.				
2	أتقيأ متعمدا.				
3	أخربش (أو أضرب أو أقرص) نفسي (وجهي أو أيدي) وقد تصل إلى حد الجرح أو تجمُّع دموي أو الشعور بألم شديد.				
4	أخبط رأسي أو أي جزء من جسمي بعنف في الحائط أو في أي شيء حاد.				
5	أعض نفسي حتى تظهر علامات بجسمي أو حتى العظم.				
6	أتعرض برغبتي لإساءة جنسية (غواية، أو تهديد، أو تحرش، أو ضغط).				
7	استخدم يدي أو قدمي في قذف الأشياء بقوة لدرجة تؤذيني.				
8	أضع في فمي أشياء غير صالحة للأكل.				
9	أشد شعري أو أسحبه بعنف.				
10	أخنق نفسي برباط أو برباط أو بالكرافتة أو بيدي.				
11	أضغط بشدة على عيني أو أدعكها(أفركها).				
12	أصفع وجهي بيدي(ألطم على وجهي).				
13	أضع أصابعي في فمي أو أنفي أو عيني أو أذني أو أي جزء مفتوح في جسمي.				
14	أفكر كثيرا في تشويه صورة نفسي، وأشعر برغبة قوية في إيذاء نفسي.				

15	أميل للشجار والخناق قد تصل لحد الإصابة والشعور بالألم.				
16	لدي شغف ولهفة للعبث واللعب بالأشياء الحادة التي تجرحني أو تؤذيني.				
17	أفكر في أشياء غير معقولة أو غير مقبولة توصلني للعقاب والأذى.				
18	أشعر بالسعادة والسرور عندما يجرح أحد مشاعري أو تعرضي للأذى.				
19	أحب وأحترم الناس التي تسيء معاملتي وتقسوا علي.				
20	أفكر في عمل أشياء تجعل الناس تزعل مني (تكرهني).				
21	أحب أن يناديني الناس بألفاظ لا أحبها (يا غبي، يا كسول، يا قبيح، يا معوق، يا شقي، يا متعب...).				
22	أشعر بالسعادة عندما يشعر أهلي بالحزن أو العار مني.				
23	أغضب وأبكي كثيرا لأنني أحب النكد والحزن.				
24	أحزن وأكتئب في وقت يكون فيه الناس مبسوطة.				
25	أشعر بمتعة عندما أكون موضع سخرية من الآخرين.				
26	أميل للتعامل مع الناس باشتباك الأيدي.				
27	أهمل في مظهري (وقد أمزق ملابسي وألخبط شعري).				
28	أتصرف بإهمال وعشوائية.				
29	ألبس ما يقع تحت يدي دون اختيار لملابسي (أو الاهتمام بنظافتها).				

30	أدخن وأشرب أي شيء يضر بصحتي.				
31	أتعمد احتقار نفسي أمام الناس ولا يهمني تقدير الناس لي.				
32	أشعر أنني شخص مهمل وعديم القيمة.				
33	لا يهمني أن يعايرني الناس بعيوبي أو تقصيري.				
34	أكرر الخطأ علشان أهلي يهملوني ويبعدوا عني(يرموا طوبتي).				
35	أتهدد بالطرد من المنزل.				
36	لا اهتم بصحتي ولا أذهب للطبيب عندما أصاب بالمرض.				
37	لا اهتم بمستوى تحصيلي.				
38	لا ينتبه أحد لوجودي وليس لي أهمية في الحياة.				
39	أقلل من قيمتي وشأني أمام الناس.				
40	أحرم نفسي من السعادة وأفوّت على نفسي فرص تسعدني.				
41	أتعمد الجلوس بمفردي بعيدا عن الحياة الاجتماعية.				
42	ألعن وأشتم نفسي انتقاما منها.				
43	أحمل نفسي فوق طاقتي حتى أشعر بالتعب.				
44	أنسحب ولا أدافع عن نفسي حتى ولو كنت مظلوما.				
45	أفتقد الرعاية والاهتمام بصحتي.				

46	أحقد في نفسي وأمنع نفسي من التعبير الحر والتنفيس.				
47	اتجاهل وجودي وأنا مع الآخرين وأمنع نفسي من الكلام معهم.				
48	أفتقد الحنان والعطف والحب والمساندة برغبتي.				
49	أخفي إمكانياتي وقدراتي وأنظر لنفسي نظرة دونية ونقص.				
50	أصف نفسي بصفات رديئة أو أطلق على نفسي أسماء تقلل من كرامتي.				
51	أحرم نفسي من الطعام (أو الخروج) (أو النوم الهادئ).				
52	أشوش على نفسي بكثرة الحركة أو الدّق على المقعد أو إصدار أصوات عالية ومزعجة.				

الملحق(4): نتائج المعالجة الإحصائية لمقياس الجمود الفكري

- الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) لمقياس الجمود الفكري

Statistiques de groupe

	الدرجه	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الكليه الدرجه	الأدنى	8	96.75	7.146	2.527
	الأعلى	8	130.00	3.464	1.225

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الكليه الدرجه	Hypothèse de variances égales	3.015	.104	-11.842-	14	.000	-33.250-	2.808	-39.272-	-27.228-
	Hypothèse de variances inégales			-11.842-	10.117	.000	-33.250-	2.808	-39.496-	-27.004-

- قيمة ألفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.702	42

الملحق(5): نتائج المعالجة الإحصائية لمقياس إيذاء الذات غير الانتحاري

- الصدق بالمقارنة الطرفية للاختبار

Test T

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00001	1,00	10	27,2000	11,88650	3,75884
	,00	10	4,2000	2,34758	,74237

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances	Test t pour égalité des moyennes							
								Intervalle de confiance de la différence à 95 %		
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
VAR00001	Hypothèse de variances égales	11,367	,003	**6,003**	**18**	,000	23,00000	3,83145	14,95042	31,04958
	Hypothèse de variances inégales			6,003	9,701	,000	23,00000	3,83145	14,42720	31,57280

- ثبات الاختبار ألفا كرومباخ

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	28	93,3
	Exclue[a]	2	6,7
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,885	52

- ثبات التجزئة النصفية للاختبار

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	28	93,3
	Exclue[a]	2	6,7
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,772
		Nombre d'éléments	26[a]
	Partie 2	Valeur	,824
		Nombre d'éléments	26[b]
	Nombre total d'éléments		52
Corrélation entre les sous-échelles			**,748**
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		**,856**
	Longueur inégale		,856
Coefficient de Guttman			,851