التربية السيكولوجية

د . خالد عبد الحميد عثمان
مدرس علم النفس
قسم رياض الأطفال - كلية التربية
جامعة حلوان

أولاً : المقدمة

شهد العلم فى الآونة الأخيرة تقدماً هائلاً سواء على مستوى اكتشافاته أو أساليبه ومناهجه دفع هذا بعض العلماء إلى القول : بأن القرن القادم سوف يشهد انفجار فى العلم أو ثورة علمية تعجز عن استيعابها الدوريات العلمية السنوية ، مما سوف يستلزم معه اصدار دوريات علمية أسبوعية قد تصل إلى حد الدوريات اليومية ، وإن كان فى هذا القول بعض المبالغة إلا أنه لا يخلو كلية من الحقيقة .

وقد انعكس هذا التقدم على شتى مجالات الحياة الواقعية فى صورة تطبيقات علمية ، تمثلت فى تسخير أو الاستفادة من هذه الانجازات العلمية فيما يعرف باسم (التكنولوجيا) فأصبح العلم واقعاً ملموساً فى حياتنا نرى نتائجه ليسخر لنا وسائل وأساليب تجعلنا نعيش حياة أفضل .

وإن كان هذا التقدم العلمى فى العلوم الطبيعية لم يستطع أن يقدم إجابات وافية أو شافية عن قيم .. وثقافة .. وتوافق ... وإرادة الانسان ، بل على العكس عمل على تأصيل وزيادة رقعة المشاكل من هذا النوع ، مشاكل خاصة بصراع الانسان مع الحياة :

اسهمت كل هذه العوامل - تقدم العلوم الطبيعية من جهة وعجزها من ناحية أخرى - على تجسيم أزمة العلوم الانسانية جميعاً ، ومن بينها علم النفس بالتأكيد ، فأصبح على العلوم الانسانية أن تبحث من ناحية عن أدوات وفنيات أكثر علمية فى تناولها لمشكلاتها ، ومن ناحية أخرى زيادة مساحة دورها المؤثر والفعال والملموس فى الحياة الانسانية ، فلم يعد يقتنع العالم أو يلتفت إلى الاختلافات المنهجية أو الرؤى النظرية التى انشغلت بها العلوم الانسانية ، لكنه أصبح أكثر تمسكاً وترديداً للسؤال الذى

(*) مداخلة قدمت إلى ندوة (التربية السيكولوجية) التى عقدت فى المؤتمر الخامس عشر لعلم النفس فى مصر الذى نظمته الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالإشتراك مع كلية البنات جامعة عين شمس من ٣١ يناير - ٢ فبراير ١٩٩٩ .

يقول : ماذا قدمت لى العلوم الانسانية ؟ وبماذا اسهمت فى تخفيف حدة الصراع اليومى للانسان مع الحياة ؟ وهو فى طرحه لهذه الأسئلة محق .

دفعت كل هذه العوامل والمتغيرات العلوم الانسانية إلى البحث فى تطوير نفسها حتى لا تفقد مصداقيتها ودورها .

ولما كان علم النفس من العلوم الانسانية الواقعة فى صلب هذه الأزمة فقد سعى إلى الاسهام فى الإجابة عن التساؤلات الخاصة بأزمة الانسان مع الحياة ، تبدى ذلك التحول وتلك الاستجابة فى نوعية المشكلات التى أصبح يتناولها بالبحث والدراسة .

وعكس هذا التحول الاهتمام بتنمية الامكانات البشرية ، من خلال ما يعرف بالتدخل السيكولوجي Psychological Intervention تبعا لاختلاف مدخلات ومناظير هذا التدخل (التحليلي – السلوكي – الجشتالتي) .

بل تعدي الأمر هذا إلي ظهور مفهوم التربية السيكولوچية فحسب ولكن أيضاً وهو الأهم شعبية الاستفادة من انجازات وبحوث هذا العلم ، بمعني أن من حق العامة والمقصود هنا بالعامة كل الأفراد علي إختلاف إنتمائتهم الطبقية أو العلمية الاستفادة من منجزات هذا العلم ، وأن يجدوه واقعاً معاشاً بينهم يساعدهم علي فهم العالم (الحياة) وبالتالي يساعدهم علي التعامل معه بفاعلية .

بقي هذا السؤال : ماهي التربية السيمولوجية ؟

وهل تختلف عن مفاهيم وفنيات قديمة ومتعارف عليها في التراث النفسي مثل التوجيه والإشاد النفسي ، ؟ وماهي فنياتها ومناهجها ؟

ذلك ماسوف نحاول الإجابة عليه في سياق هذا الجزء .

ثانياً : ماهية التربية السيكولوجية :

الجدير بالإشارة فى البداية ، أن نشير إلى أن التربية السيكولوجية كمفهوم واتجاه أيضاً خرج من رحم علم النفس الإنسانى ذلك العلم الذى يمثل اتجاهاً نحو كلية أو وحدة علم النفس ، ويضع فى اعتباره وحدة الشخصية ، وتقرير الذات ، ويقوم على محاور أساسية هى : –

١ – الفرد كل متكامل ، فالإنسان ذلك الكل الموحد ، ذلك خلاف نظرة بعض النظريات على أساس نظرة جزئية مثل السلوكية أو التحليل النفسى .

٢ – عدم الإرتباط بنتائج أبحاث الحيوان ، فالإنسان كائن متفرد له قيمه وابداعاته.

٣ – الطبيعة الداخلية للفرد ، فالإنسان ذات طبيعة خيّرة وإن لم تكتشف أو تتحقق فى عالم الواقع .

٤ – الإمكانيات الإبداعية للفرد ، فالإنسان مخلوق مبتكر بطبيعته.

٥ – التأكيد على الجوانب السوية للفرد كتحقيق الذات .

(للمزيد : عزيزة محمد السيد ، ١٩٨٥ ، ص. ص ٤ – ٩)

شغلت ثلاث قضايا أساسية هى التفكير Thinking والإدراك Perception والوعى Awareness المهتمين بعلم النفس على إختلاف إنتمائتهم النظرية والبحثية ، لكنها شغلت بشكل أكثر خاص المهتمين بمجال تنمية الإمكانات البشرية من خلال التدخل السيكولوجى ، وشغلت بشكل أكثر خصوصية المهتمين بالتربية السيكولوجية ، للأهمية القصوى التى يعطونها للتفكير والإدراك والوعى باعتبارهم مداخل التربية السيكولوجية للتغير .

فالتربية السيكولوجية يعنيها فى قضية الوعى أهميته ، فالوعى الذى يعنى القدرة على فهم المثيرات الحاضرة وغير الحاضرة فى منظومتها ، ثم الاستجابة المناسبة لهذه المنظومة تتحدد أهميتها فى تذكير الفرد بمكانته وموضعه كهدف فى العالم . (Duval, etal, 1972, p.7)

وتهتم التربية السيكولوجية بقضية الإدراك من زاوية وظيفته التى تحدد توجه رؤيتنا لفهم العالم ، فالمقصود بالإدراك هو تصنيف وتفسير وتحليل وتكامل المثيرات التى تمدنا بها أحاسيسنا ثم تحويل مثل هذه المثيرات إلى شئ له معنى ومفيد ، ومن خلال الإدراك نصبح قادرين على تجميع المعلومات من البيئة وتحويلها إلى معرفة تحدد وتوجه رؤيتنا للعالم . (Fledman, 1989, p.47)

وتركز التربية السيكولوجية على التفكير من خلال الاهتمام بجوانبه الثلاثة الأساسية فالتفكير يشتمل على ثلاث جوانب أساسية هى :-

١ – **التفكير معرفي** Cognitive : يستدل عليه من السلوك ، وهو ما يحدث داخلياً فى العقل أو النظام المعرفى ويجب أن يستدل عليه بشكل غير مباشر.

٢ – **التفكير عملية** Process : تلك التى تشتمل على بعض المعالجات لعناصر العمليات المعرفية فى النظام المعرفى .

٣ – **التفكير موجه** Director : تظهر أثارة فى السلوك الذى يحل المشكلة أو يوجه نحو حل المشكلة . (Mayer, 1983, p.7)

تلك نقطة رأينا الإنتهاء منها قبل الدخول فى التعرف بالتربية السيكولوجية .

يعد طبيعياً أن يكتنف المصطلح – أى مصطلح – أو المفهوم فى بدايته نوعاً من الغموض أو عدم التحديد ويرجع ذلك فى الأغلب والأعدم إلى قلة أو ندرة التناول أو التعرض للمفهوم بالدراسة ، من هذه النوعية من المفاهيم أو المصطلحات التربية السيكولوجية إلا أننا سنحاول هنا تحديد ماهيتها وتوضيح المقصود بها .

ترى صفاء الأعسر أن التربية السيكولوجية هى تنمية وعى الانسان بذاته وإمكاناته المعرفية والإنفعالية والإجتماعية فى ديناميتها ودورها الوظيفى فى حياته كفرد وعضو فى المجتمع . (صفاء الأعسر ،٢٠/٤/١٩٩٤ ، جريدة الأهرام ، ص ٨)

كما يرى رشدى فام (١٩٩٥)* .. أن التربية السيكولوجية هى اللياقة النفسية (التوافق النفسى) بمعنى إكساب الفرد المهارات التى يتسلح بها فى حياته كى يواجه كل ما يصادفه فهى العملية process وليست المنتج النهائى End product (السلوك) كما تعنى تبسيط المعرفة السيكولوجية مع مناقشة الجوانب المعرفية والوجدانية .

ومما سبق نستطيع أن نقول أن التربية السيكولوجية هى مفهوم (انسانى – معرفى) انسانى بمعنى محور التغير هو الانسان ذاته ، مع التسليم بداية بعدم الاستغلال الأمثل لامكانياته وقدراته ، ومعرفى بمعنى محور التغير فى الانسان هو إدراكه ووعيه ، وإذا كنا نسعى إلى أن تلازمنا الموضوعية ، فلابد أن نسلم بأن مفهوم التربية السيكولوجية مازال يكتنفه بعض الغموض ، نعتقد أنه من خلال السياقات التالية سوف يتضح المفهوم شيئاً فشيئاً .

ثالثاً : أوجه الإختلاف بين التربية السيكولوجية والتوجيه والإرشاد النفسى

قبل أن نتناول ونستعرض فلسفة ومسلمات ومبادئ التربية السيكولوجية علينا أن نفض الإشتباك ونحدد موضع اللبس ونظهر الفروق بين التربية السيكولوجية والتوجيه والإرشاد النفسى .

يزيد غموض بعض الأفكار فى أغلب الأحيان أنها قد تكون مفاهيم قديمة تحمل عناوين جديدة ، ويسعى أصحاب هذه الأفكار بكل الطرق من ناحية إلى تقديم أسانيد وتفنيد حجج تؤكد حداثة فكرتهم ، ومن ناحية أخرى إلى تقديم ما يثبت خطأ الفكر الآخر وذلك ما يستنفذ الجزء الأكبر من طاقاتهم دون أن يعوا أنهم فى النهاية

* «رشدى فام » إتصال شخصى

يأصّلون ويرسّخون غموض فكرتهم وقدمها .

هذا ما حاولنا أن نذكّر به أنفسنا فى البداية حتى نكون على وعى به وحتى لا نقع فيه دون أن ندرى .

فإذا كنا قد عرّفنا التربية السيكولوجية ، بأنها عملية إكتشاف الوعى بالعالم من خلال إكتساب مهارات ، ما وراء التفكير ، من أجل إثراء الحياة .

فما هو إذن التوجيه والإرشاد النفسى ؟

هناك العديد من التعريفات للتوجيه والإرشاد النفسى ، نذكر منها على سبيل المثال تعريف حامد زهران الذى يعرّف التوجيه والإرشاد النفسى بأنها ، عملية بنائية تهدف إلى مساعدة الفرد لكى يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمى إمكاناته ويحل مشكلاته فى ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه لكى يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصياً وتربوياً ومهنياً وأسرياً وزواجياً ، . (حامد زهران ، ١٩٨٤ ، ص ١١)

بالنظر إلى التعرف السابق للتوجيه والإرشاد النفسى ، نجد أنه عملية كما أن التربية السيكولوجية عملية ، ويهدف إلى تنمية إمكانات الفرد ، كما أن التربية السيكولوجية تهدف إلى تنمية إمكانات الفرد . إذن فما هو وجه الإختلاف ؟

نعتقد أن أوجه المقارنة التالية بين التربية السيكولوجية والتوجيه والإرشاد النفسى تزيل اللبس وتعيّن الفرق وتحدد موضع الإختلاف .

١ - الهدف

التربية السيكولوجية : الهدف فيما فهم العالم من خلال الوعى بالذات Self - Awareness والوعى بالعالم .

التوجيه والإرشاد النفسى : الهدف فيه استبصار Insight بموقف محدد هو نوعية المشكلة التى يواجهها الفرد أو الأفراد الذين يشتركون فى خاصية مواجهة موقف مشكل حسب نوع التوجيه (فردى - جماعى) أو مجاله (تربوى أو مهنى) .

٢ - الأساس النظرى

التربية السيكولوجية : يقوم الأساس النظرى فيها على مبادئ علم النفس الإنسانى ومسلمات ومبادئ كل من علم النفس المعرفى والنظرية الجشتالتية القائمة على الإدراك الكلى .

التوجيه والإرشاد النفسي : يعتمد على جميع نظريات علم النفس ، فالبرنامج فيه يتحدد بناء على ضوء مفاهيم النظرية التى يعتمد عليها (التحليل النفسى – السلوكية – الجشتالتية .... الخ) إذن فهو مجال من مجالات علم النفس التطبيقى .

٣ – الصبغة (التوجيه)

التربية السيكولوجية : مصبوغة بصبغة إنمائية من خلال إستراتيجية من إستراجيات التغيير .

التوجيه والإرشاد النفسي : تغلب عليه الصبغة العلاجية ، وإن كان له بعد وقائى وإنمائى .

٤ – مجال التطبيق

التربية السيكولوجية : غير محددة بمجال وتستخدم فى الغالب مع العاديين من أجل مزيد من إثراء الحياة .

التوجيه والإرشاد : يتعامل فى الأغلب مع الأفراد المشكلين وفق نوع المشكلة التى يواجهوها فمنه التوجيه الأسرى ، الزواجى ، المهنى ... الخ.

٥ – الأدوات والوسائل

التربية السيكولوجية : تستخدم المعرفة والمناقشة والاستبيانات كأدوات من أجل فهم العالم ، وسائلها فى ذلك اكتساب مهارة التفكيز ، لذلك تحتاج إلى متمرس على درجة عالية من الكفاءة حتى لا تتحول الأدوات (المعرفة – المناقشة) إلى وسائل دون أن يدرى .

التوجيه والإرشاد النفسي : يستخدم المعرفة والمناقشة كوسائل تعمل على إكساب الفرد الإستبصار بالموقف المشكل وأدواته فى ذلك محتوى البرنامج نفسه.

٦ – المخرجات

التربية السيكولوجية : تتمثل مخرجاتها فى فهم العالم من خلال إكساب مهارة ، ما وراء التفكيز ، لذلك فهى تعليمية المدخل أى تقوم على مقومات التدريب والممارسة والخبرة .

التوجيه والإرشاد النفسي : تتميز مخرجاته فى الإستبصار بالموقف عن طريق التعريف به ، ولا يلعب التدريب أو الممارسة فيه دوراً ملموساً

لذلك فهو معلوماتى المدخل .

٧ - البرنامج

التربية السيكولوجية : يتميز البرنامج فيها بالمرونة من حيث البناء : يتشكل حسب نوعية الخبرة المراد المرور بها ، فالبرنامج فيها دوره ثانوى .

التوجيه والإرشاد النفسي : البرنامج فيه أكثر تحديداً وإتساقاً ، يتم بناؤه وفى سياقه تسير عملية التوجيه والإرشاد.

٨ - القائمين بها

التربية السيكولوجية : ينحصر دور القائم على البرنامج فى توجيه المناقشة من خلال تكنيكات الشحذ الذهنى Brain Storming وتنظيم المرور بالخبرة لاكتشاف الوعى ، فهو مسهل Facilitator المرور بالخبرة ، كما تتحدد كفائته بمدى تطويعه للبرنامج .

التوجيه والإرشاد النفسي : يقوم به فريق مكون من عدد من الأفراد تعمل كفريق لتحقيق أهداف البرنامج وتتحدد كفائة المرشد بمدى التزامه بالبرنامج المحدد سلفا .

رابعاً : فلسفة ومسلمات ومبادئ التربية السيكولوجية :

تقوم التربية السيكولوجية على مجموعة من المقومات تشكل فى مجموعها فلسفتها ومسلماتها ومبادئها . نستطيع أن نجملها على النحو التالى :

١ - الإنسان مصدر إمكانات كامنة :

ترى التربية السيكولوجية أن الإنسان حتى وهو فى أوج توافقه الحياتى وفى قمة استغلاله لقدراته وإمكاناته ، لم يستغل كل قدراته وإمكاناته ، إنما استغل منها ماهو موجود بالفعل ، وتتكشف له إمكاناته الموجودة بالقوة حينما يكتشف وعيه ويتعامل مع إدراكه الصحيح للعالم وصيرورته .

٢ - الإنسان قادراً علي تنمية إمكاناته بنفسه :

ترفض التربية السيكولوجية فكرة أن يظل يلعب الإنسان دور المتلقى للمعرفة والخبرة ، لكنها تؤمن بأن الإنسان قادراً على تنمية إمكاناته بنفسه متى امتلك وأتقن آليات وأساليب تنمية هذه الإمكانيات .

٣ - حق الإنسان في أن يعرف كيف يقرر ،مساوياً لحقه في أن يقرر

تسلم التربية السيكولوجية بالمبدأ القائل بأن الإنسان له حق تقرير مصيره

ولاتتعارض مع هذا المبدأ إلا أنها ترى أن المبدأ المكمل لهذا الحق ، هو حقه فى أن يعرف كيف يقرر باعتبار أن معرفة الإنسان كيف يقرر تختلف إختلافاً كلياً عن حقه فى أن يقرر .

فمثلاً قد يفضل فرد أن يمتهن مهنة معينة دون غيرها من المهن ، وهو فى سبيل ذلك يبنى قراره على مجموعة من الأسانيد والمبررات قد تكون بالنسبة له منطقية ووجيهة إلا أن أسانيده وحججه التى ساقها لو تم فحصها وفق فنية فيما وراء التفكير ، لاكتشف مجموعة من المغالطات والأخطاء وقع فيها ، لو كان على وعى بها لربما غير قراره نهائياً .

٤ - سوء توافق الإنسان ناتج عن سوء إدراكه

ترى التربية السيكولوجية أن سوء توافق الإنسان وتعثره فى الأغلب ليس نتاج نقص قدراته وإمكاناته ولكن راجع إلى سوء إدراكه للموقف ككل أو نقص فى التمعن الكلى أو التفكير الإحاطى Lateral Think لجميع جوانب الأمر المعروض عليه التعامل معه .

٥ - الإدراك الصحيح يؤدى إلى تغير كيفى فى السلوك

يعتمد هذا المبدأ على المبدأ السابق ويكمله ، فالإدراك الكلى للموقف لايؤدى إلى تحسن التعامل معه بكفاءة فحسب ولكن يؤدى إلى خلق مواقف جديدة لاتمت بصلة للموقف السابق نستطيع أن نطلق عليها مواقف تحمل صفات الجدّة تظهر فى أفق الفرد ربما تكون لأول مرة تداعب إمكانياته الكامنة وتستثير تحديه .

٦ - فهم العالم طريق إثراء الحياة

يتمم هذا المبدأ المبدئين السابقين ويكملهما بحيث يؤدى إدراك الموقف إلى فهمه فهماً صحيحاً ، كما يؤدى إلى بلورة وخلق مواقف جديدة تنتمى إلى نفس نوعية ومجال الموقف السابق ، ترى التربية السيكولوجية أن إتقان مهارة الإدراك والفهم الجيد (الوعى) وإمتلاك أدوات هذا الوعى ، يفتح الطريق أمام تطبيقه فى شتى مجالات ومناحى الحياة ليشمل الحياة الوظيفية والأسرية والعلاقات الأجتماعية ، بل العالم كله فى سبيل إثراء الحياة كلها .

٧ - شعبية الأستفادة

تنطلق التربية السيكولوجية من قناعة مفادها ، أن نتائج الأبحاث النفسية وإنجازاتها وإسهاماتها ليست قاصرة على المتخصصين فى مجال علم النفس فحسب ، ولا أيضاً على المتقدمين للحصول على النصيحة والخدمة النفسية سواء كان تحت

تأثير الحاجة أو إدراك الأهمية ، ولكنها تؤمن بأن مكتسبات علم النفس يجب أن تصل إلى كل فرد فى صورة مشوقة وسهلة وواضحة ومتاحة ، تساعد الفرد على مزيد من التوافق ومزيد من الإثراء لحياته وعدم بلوغ هذا الهدف تقصير يجب أن يلأم عليه القائمين على علم النفس .

٨ - الأدائية أو الوسيلية وليست الأدواتية .

تعطى التربية السيكولوجية وهى فى سبيلها إلى خلق الوعى بالعالم لدى الفرد الأهمية لإكسابه مهارات التعامل مع الوقائع بحيث تصبح من ممتلكات الفرد وآلياته ووسائله الداخلية ، فهى تهتم بالوسيلية Instrumental التى تشكل الوعى بالذات وبالآخر وبالعالم كله ، فى المقابل لا تعطى التربية السيكولوجية أهمية للأدوات Tools التى يستخدمها الإنسان فى تقييم ذاته بإعتبارها وسائل خارجية ، وإن كانت تستخدمها إلا أن هدف الإستخدام لها يتعدى مناقشة نتائجها أو علاقة نتائجها ببقية الموقف محل التقييم .

٩ - الإنسان يكتسب وعيه بالعالم من خلال إكتساب مهارة ماوراء التفكير وليس من إلمامه بالمعرفة عن التفكير

تولى التربية السيكولوجية أهمية لعملية أكساب Acquisition مهارات التفكير فيما وراء التفكير Metacognitive Skill من خلال أنشطة ، فالمعرفة لديها ليست بديلاً عن المهارة ، إنما هى سبيل اكتساب المهارة التى تكتسب من خلال التدريب والممارسة .

فمثلاً : معلومات الميكانيكى كيفية إصلاح السيارة وصيانتها ودورة عمل الموتور أكثر بكثير من السائق الذى يقود السيارة المتمرس وقت طويل ، قد يكون أمهر فى قيادته للسيارة من الميكانيكى .

خامساً : التفكير فيما وراء التفكير Metacognition الفنية الرئيسية للتربية السيكولوجية .

فى البداية نجد أنه من الجدير بالذكر هنا أن نشير إلى أن مصطلح التفكير فيما وراء التفكير خاص بمجال دراسات القراءة التى شغلتها قضية الفهم Understanding وحاولت هذه الدراسات من خلال تناولها لهذه القضية أن تحدد حالات وظروف وعوامل عدم الفهم (أنتفاء الفهم) Disunderstanding وكذلك سوء الفهم بشقيه (الخاطئ والمحدود) Misunderstanding هادفة من وراء هذه الدراسات إلى محاولة تهيئة ظروف أفضل للتعلم ، فخرجت دراسات تهتم بما يعرف بفيما وراء الذاكرة

Metamemory والمقصود بها « دراسة ماذا يعرف الأفراد عن ماذا وكيف يتذكروا داخل المواقف التربوية ؟ » ويطلق على عملية الحكم على الذاكرة ملاحظة ورصد الوقائع Reality Monitoring . (Hanly & Colling, 1989, p. 3)

وأيضاً دراسات أهتمت بفيما وراء القراءة Metareading بالإضافة إلى الدراسات التي أهتمت بالتفكير فيما وراء التفكير Metacognition تلك الفنية التى أستعارتها التربية السيكولوجية من مجال القراءة لتجعل منها فنيتها الرئيسية لتحقيق هدفها الرئيسى ألا وهو الوعى بالعالم وإدراكه الإدراك الصحيح .

هناك نقطة نرى أهمية حسمها قبل الخوض فى التعريف بمصطلح التفكير فيما وراء التفكير وهى أنه قد يرى البعض أن هناك بعض التحفظات على إستخدام مصطلح خاص بمجال القراءة واللغة ، فى مجال علم النفس ، بل فى الحقيقة أن الأمرلم يقف عند مستوى إستخدام مصطلح التفكير فيما وراء التفكير فى التربية السيكولوجية فقط ، بل نستطيع أن نقول أنه أمكن تدشينه وترسيخه كمقوّم أساسى من مقومات التربية السيكولوجية .

فى الحقيقة لا نجد صعوبة للرد على أصحاب هذا الرأى فعالم النفس الشهير «فرويد » صاحب نظرية التحليل النفسى قد أستعار من التراث اليونانى القديم مثل الأساطير والأدب وخلافه ، مفاهيمه الأساسية التى أقام عليها نظريته مثل أوديب بطل قصة سوفوكليس والنرجسية ... الخ . ومن قبله أستخدام أوجست كونت عالم الأجتماع الشهير مصطلح الفيزياء الأجتماعية عند تقديمه لعلم الأجتماع . إذن لا غضاضة إطلاقاً من استعارة مفهوم من التراث أو الطبيعة أو ما شابه ذلك إنما الأهم هو كيفية تقديمه ووضوح محدداته وإبراز خصوصيته ، تلك نقطة رأينا أهمية الأنتهاء منها قبل الدخول فى خطوة تقديم مصطلح التفكير فيما وراء التفكير.

ويتفق كل من واد وريتولدز Wade & Reynolds مع كل من كروس وباريس Cross & Paris فى تعريفها للتفكير فيما وراء التفكير حيث يعرفانه بأنه القدرة على التفكير فى ... والسيطرة على ... كل ما يملكه الفرد من أساليب وإستراتيجيات معرفية. (Wade & Reynolde, 1989, p. 6)

وفى كلمات محدّدة ومركزة يعرّف كل من فاذهان وستاندر Vadhan &Stander التفكير فيما وراء التفكير بأنه الوعى والفهم الذى يعزو إلى المعرفة .

(Vadhan & Stander, 1994, p.30)

ويرى براون (Brown, 1981) أن التفكير فيما وراء التفكير لا يخرج عن كونه

عملية تنمية إستراتيجيات الإنتباه الإنتقائى Selective Attention Strategies .

(Through : Stewart & Tei , 1984)

من الجدير بالذكر هنا أن ورتش (Wertsch, 1977) قد فجر قضية حين أشار إلى « أن من يتابع المشكلات الرئيسية في هذه المنطقة – المهارات المعرفية – دائماً ما يصل إلى قناعة مؤداها أن التمييز بين القدرات المعرفية Cognitive Abilities وقدرات التفكير فيما وراء التفكير Metacognitive Abilities لا يجد فروق جوهرية بينهما ». (Through : Slife & Bell, 1985, p. 437)

يؤكد على نفس المعنى براون (Brown, 1978) حين أشار إلى التفكير فيما وراء التفكير ليس إلا إدراج المهارات المعرفية تحت عنوان جديد وبراق فقط . (Ibid)

دفع ذلك سلايف وبل Slife & Bell للتخفيف من حدة الجدل المثار حول هذه القضية إلى القول بأنه « بدون رؤية واضحة بالهدف من النشاطات المرشدة – إحدى مهارات التفكير فيما وراء التفكير – يصبح الأمر فى هذه الحالة جوراً وتعدياً على المهارات المعرفية » . (Slife & Bell, 1985, p. 443)

وفى محاولة منها للإسهام فى رسم الحدود الفاصلة بين المهارات المعرفية ومهارات التفكير فيما وراء التفكير ، يرى كل من ستيوارت وتى Stewart and Tei أن المعرفة تتطلب مهارات ، إنما التفكير فيما وراء التفكير له الفضل فى الوعى بهذه المهارات والسيطرة الواعية عليها ، وحددا أنشطة التفكير فيما وراء التفكير فى :

* أن تعرف كيف عرفت .
* أن تعرف عن المعرفة .
* أن تعرف أى الإستراتيجيات إستخدمت .

(Stewart & Tei , 1984, pp. 36 - 37)

ويذهب رويل وأخرون Royal, etal فى تعريفهم لمهارات ما وراء التفكير إلى القول بأنها نشاطات معرفية تهتم بفحص تفكير الفرد من أجل الأداء حتى يستخدم الفرد من أجل الأداء حتى يستخدم الفرد أسلوب فعال ومفيد .

يعرف فلافل (Flavell, 1978) التفكير فيما وراء التفكير بأنه « تركيز معرفة الفرد على العمليات المعرفية Cognitive Process ونواتجها وأى شئ مرتبط بها » .

(Through : Byrd & Gholson, 1985, p.428)

ويشير كل من سلايف وبل Slife & Bell إلى أن التفكير فيما وراء التفكير يشتمل على مكونين هما :

١ - **المعرفة عن الإدراك** : وهى معرفة الفرد للمعلومات الراسخة وغير الراسخة عن عملياته المعرفية التى يستخدمها .

٢ - **تنظيم المعرفة** : وتنطبق على النشاطات المخطّطة والنشاطات المرشّدة المفّحصة للإدراك المنسق الذى يحقق أقصى ما يمكن من تأثير .

(Slife & Bell, 1985, p. 427)

وبطريقة أخرى يعرف كل من كروس وباريس Cross & Paris التفكير فيما وراء التفكير بأنه المعرفة والسيطرة على تفكيرنا وأن مصطلح التفكير فيما وراء التفكير يشتمل على فئتين من النشاطات العقلية هما :

أ - **تقييم الذات** Self Appraisal **(المعرفة عن الإدراك) وهي تأخذ ثلاث طرق :**

١ - **المعرفة التقريرية** Declarative Knowledge : فهم ما (What) العوامل المؤثرة فى التفكير .

٢ - **المعرفة الإجرائية** Procedural Knowledge : مدى أنعكاس الإدراك على كيفية (How) عمل المهارات المعرفية وتطبيقها .

٣ - **المعرفة الشرطية** Conditional Knowledge : فهم متى (When) ولماذا (Why) تكون إستراتيجية مامناسبة لموقف ما .

ب - **إدارة الذات** Self-Management : **(كيفية توجيه تفكيرنا وتنظيمه) وهي تشمل بدورها على ثلاث مهارات :**

١ - **مهارة التقييم** Evaluation : تحليل معارف الفرد عن التفكير .

٢ - **مهارة التخطيط** Planning : الأختيار من بين الإستراتيجيات .

٣ - **مهارة التنظيم** Organization : ملاحظة ورصد وإعادة توجيه السلوك . (Cross & Paris, 1988, p. 131)

(Royal, etal., 1993, p. 207)

ويحمل كل من باكروبراون (١٩٨٤) وبراون (١٩٨٠) نشاطات ما وراء التفكير فى النقاط التالية :

١ – فهم وتذكر متطلبات المهمة .

٢ – الإهتمام بتحديد وتعيين المعلومات المهمة .

٣ – إستخدام الإستراتيجيات المناسبة لتذكر تلك المعلومات .

٤ – إتخاذ الفعل الصحيح حينما يكون ذلك ضرورياً .

(Through : Wade & Reynolds, 1989, p.6)

نعتقد أنه بعد كل ما تقدم من تعريفات للتفكير فيما وراء التفكير ، فإن الأمر مازال يعتريه بعض الغموض ، ولا يزال السؤال الجوهرى يطرح نفسه ومؤداه هل هناك فرق بين التفكير والتفكير فيما وراء التفكير ، بمعنى آخر هل هناك فرق بين من يفكر فقط ومن يفكر فيما يفكر ، أى بين من يفكر ومن لديه معرفة بطبيعة التفكير ؟

أعتقد أن المثال التالى يساعد على توضيح الصورة والإجابة عن السؤال السابق.

مثـــال :

كل الناس تأكل ، وكل الناس تفكر فى أى الأنواع تأكل ، لحوم وأى أنواع من اللحوم ، خضروات وأى أنواع الخضروات ، لكن ليس كل الناس لديها معرفة عن ماذا تأكل ؟ وكيف تأكل ؟ ومتى تأكل ؟ والأكثر من ذلك ليس كل الناس حتى لو كان لديها إجابات على التساؤلات السابقة ، تطبقها فى حياتها ، فالذى لديه إجابات صحيحة عن التساؤلات السابقة ويطبقها فى حياته اليومية يستطيع أن يحدد :

★ ماهى نوعية وكمية العناصر الواجب توافرها فى الغذاء من بروتينات وأملاح .... الخ ؟

★ ماهى المواد الغذائية الغنية بكل عنصر من العناصر السابقة ؟

★ ماهى خصائص الوجبة المتكاملة ، وكيفية تكوينها بأرخص التكاليف ؟

★ ماهى السعرات اللازمة للإنسان فى اليوم وفى أى العناصر توجد ؟

..... الخ من الأسئلة .

فالذى لديه معرفة بهذه الأسئلة ويعمل بها من المؤكد أن طريقة غذائه وعاداته الغذائية بل وحالته الصحية ولياقته البدنية ونشاطه ، أى فاعليته فى الحياة سوف تختلف عن الذى لا يحمل إجابات عنها ، هذا هو الفرق بين من يفكر(يأكل) ومن يفكر فيما يفكر (يفكر فيما يأكل) .

وبالنظر إلى التعريفات السابقة للتفكير فيما وراء التفكير نستطيع أن نخلص إلى الآتى :

أ – هى عملية تهتم بفحص العمليات المعرفية ونواتجها بغرض الإلمام بها من أجل فاعلية أكثر فى الحياة .

ب – تستخدم مجموعة من النشاطات لإكساب الفرد مهارة خلق الوعى والإدراك هذه النشاطات هى :

١ – **مهارة تقييم الذات** : معرفة العوامل المؤثرة على التفكير وإكتساب مهارة تحديدها .

٢ – **مهارة إدارة الذات** : تشمل مهارة التقييم ، ومهارة التخطيط ، ومهارة التنظيم .

جـ – هى عملية خلق الوعى وفهم العالم من خلال تنمية الإنتباه الإنتقائى، أى توجيه الإنتباه إلى مناطق معينة مغفلة أو مهملة ، وذلك وفق مناهج وأساليب معينة .

والسؤال المنطقى الذى يطرح نفسه هنا ، إذا كان تعريف التفكير فيما وراء التفكير لا يخرج عن كونه عملية تنمية الإنتباه الإنتقائى Selective Attention ما هى مناطق توجيه الإنتباه التى يسبب إغفالها سوء الإدراك ؟

هذا السؤال ما سوف نحاول الإجابة عليه فى النقطة التالية .

سادساً : مناطق توجيه الإنتباه Areas of Attention Direction

خلصت دراسات التفكير إلى تحديد ثلاث مناطق مهمة ذات صلة بالموقف المدروس ، قد يقع فيها الفرد أو فى إحداها حينما يتصف تفكيره بالتسرع أو الحكم الفورى ، والذى من شأنه أن يجعل مدركاتنا وخبراتنا تبدو على نحو غير منظم ، مما يصبغ رؤيتنا بالغموض وعدم الوضوح ، لا تخرج هذه المناطق عن أن تكون صورة من الصور الثلاثة التالية :

١ – مناطق بديلة Alternative Areas

٢ – مناطق مسقطة أو مغفلة Omissive Areas

٣ – مناطق لاحقة Sequent Areas

١ – مناطق بديلة Alternative Areas

يأخذ التفكير فى حالات كثيرة شكل الإتجاه الواحد ، مصبوغاً بخطأ التطرف

من أخطاء التفكير، التى سيأتى ذكرها فيما بعد، وفى حالة ما إذا كان هذا النوع من التفكير بصدد قضية أو أمر له وجهة نظر أخرى أو رأى آخر ، تظهر المشكلة وتصبح المشكلة أشد ومستعصية على الحل إذا تميز الرأى الآخر بنفس الشكل من التفكير – الأتجاه الواحد – حيث يكون جوهر المشكلة فى كيف توفق بين شيئين متضادين ، ويكون علينا حيال حل هذه المشكلة أو المعضلة أن نوجه ونلفت النظر ونشد الإنتباه إلى منطقة بديلة لا تنتمى إلى هذا الإتجاه أو ذاك قد يكون فيها الحل للمشكلة .

والجدير بالذكر هنا أن هذه المنطقة التوفيقية ليست تلفيقية بالمعنى المتعارف عليه للتلفيقية من جمع أضاد تفتقد إلى الإنسجام ، لكنها منطقة بديلة تحمل فى طياتها كل ميزات الحل المبدع .

فمثلاً : الصين حين قدمت نموذج « الإشتراكية الرأسمالية أو الرأسمالية الوطنية » قدمت نموذج لم يحقق أحلام الرأسماليين ، ولم يحقق أيضاً مطالب الإشتراكيين ، نموذج يختلف إختلاف كلى وجزئى عن كلا الإتجاهين ، نموذج إهتدت إليه حين أدركت أن هناك منطقة بديلة عن الرأسمالية وعن الإشتراكية يكمن فيها حل الصراع والخروج من الأزمة الإقتصادية ... وقد كان ...

٢ – مناطق مسقطة أو مغفلة : Omissive Areas

أحياناً فى سياق التفكير ما نسقط أو نغفل منطقة من حسابتنا ، وذلك نتيجة لعملين : الأول إما لإعتقادنا بعدم أهميتها ، والثانى إما نتيجة لعدم دخول هذه المنطقة مجال إدراكنا ووعينا ، وهذه المنطقة المغفلة قد تصادفنا فى مجرى تفكيرنا ، ولكن نتيجة للعاملين السابقين لانعيرها أى أهتمام .

فمثلاً : أصحاب الإتجاه الذى يرى أن التنميةالإقتصادية يجب أن تكون أولى بالرعاية والإهتمام من قبل الدولة عن جميع أنواع التنمية الأخرى قد أغفلوا واسقطوا من حسابتهم أهمية التنمية الأجتماعية والبشرية ، فمثلاً : تصبح هذه المنطقة المسقطة أو المغفلة أولى بالتركيز وتسليط الضوء عليها حتى يحدث الإدراك والوعى .

٣ – مناطق لاحقة : Sequent Areas

النوع الثالث والأخير من المناطق التى تشملها عملية تركيز الإنتباه ، المناطق اللاحقة : تلك المناطق التى لا يصل إليها التفكير وينتهى عند مرحلة سابقة لها حيث أنها لاحقة على مجال الإدراك .

فمثلاً : الشخص الذى يأخذ قراراً معتمداً على مكاسبه القريبة دون الإلتفات للأضرار البعيدة من إجراء هذا القرار قد أغفل منطقة لاحقة فى مجال إدراكه ،

ويصبح علينا لفت الإنتباه إليها .

إذا كانت هذه المناطق الثلاثة السالفة الذكر ، هى المناطق التى نوجه الإنتباه إليها ، والتى يرجع القصور فى التفكير إلى تجاهلها أو عدم الإلتفات إليها ، تبعاً لإختلاف منطقة الإنتباه ، إذن هل هناك مناهج وأساليب معينة نوجه الإنتباه إلى هذه المناطق وإذا كان كذلك ... ماهى ؟ بمعنى آخر ماهى مناهج وأستراتيجيات التربية السيكولوجية ؟

هذا ما سوف نتناوله فى الجزء التالى .

سابعاً : مناهج التربية السيكولوجية

مناهج وأساليب توجيه الإنتباه :

إستراتيجيات المونومنيا Monomania Stratigies

الإستراتيجيات التجزيئية Molecular Stratigies

هناك مجموعة من المناهج والأساليب ، يتم الأختيار من بينها عند القيام بعملية توجيه الإنتباه إلى مناطق معينة .

وتقوم جميع هذه المناهج والإستراتيجيات على فلسفة واحدة هى : أن تجزئ الخبرة إلى أجزاء يسهل من عملية إدراك الموقف الكلى ويسمح بالتركيز على مناطق ما فى هذه الخبرة محل خلل أو سوء إدراك .

ويطلق سلايف وبل (١٩٨٥) عليها إستراتيجيات المونومنيا Mono mania ، والمونومنيا مصطلح سيكوباثولوجى يعنى التركيز المنوط على شئ أو فكرة واحدة ، ويرى أن تقسيم الخبرة إلى أجزاء ثم تسليط الضوء على جزء جزء ، يحقق فى النهاية الإدراك المنشود للموقف . (See : Slife & Bell, 1985)

وفى الحقيقة أن هذه التسمية لمناهج توجيه الإنتباه – إستراتيجيات المونومنيا – تلقى لدينا معارضة وعدم قبول ، حيث أن أصول المصطلح الباثولوجية قد تحدث مقاومة طبيعية أو عدم إستساغة لدى المتعاملين معه ؛ فيرى الباحث أنه من الأفضل تسمية هذه المناهج – مناهج توجيه الإنتباه – باسم الإستراتيجيات التجزيئية Molecular Stratigies ويعتمد أن هذه التسمية تؤدى نفس المعنى والقصد من ناحية، ومن ناحية أخرى لها قبول ووقع حسن .

نود هنا أن نشير إلى نقطتين هامتين الأولى : هى أنه ليس هناك حدود فاصلة أو قاطعة بين كل أسلوب وآخر ، فمن الممكن إستخدام أكثر من أسلوب فى آن واحد ،

أو عمل توليفة من عدة أساليب والثانية : هى أنه داخل سياق هذه الإستراتيجيات تستخدم تكنيكات الشحذ الذهنى Brain Storming ، والتفكير التباعدى Divergent ، والتفكير التقاربى Convergent .

حيث يتضمن التفكير التقاربى Convergent تضييق الإحتمالات عند أنتاج إجابة واحدة محتملة ، بينما يتطلب التفكير التباعدى Divergent أنتاج أكبر عدد ممكن من الإجابات . (فؤاد أبو حطب ، ١٩٨٣ ، ص ٣٦٣)

١ - **أسلوب المعكوسات أو المقابلات** Versus Method

يتميز هذا الأسلوب من أساليب توجيه الإنتباه ، بأنه يتناول أو يفحص موقف فى إتجاه معين ، ثم يرتد للنظر فى الإتجاه المعاكس ، ليحقق فى النهاية التركيز على المناطق المقصودة .

مثال : عند دراسة وتفنيد المكاسب المحتملة وبعد حصرها يتم الإنتقال إلى دراسة وتفنيد الخسائر المحتملة ، بل لا يقف الأمر عند دراسة مجمل المكاسب أو الخسائر ، إنما أيضاً تجزئتها فتنقسم المكاسب إلى : مكاسب متوسطة المدى ، مكاسب بعيدة المدى ، وكذلك الحال بالنسبة للخسائر ، وبنفس الطريقة يمكن تحديد أوجه الأتفاق والأختلاف لأمر قد يبدو فى البداية غامض وصعب على التمييز .

لاحظ هنا إمكانية إستخدام تكنيكات الشحذ الذهنى والتفكير التقاربى والتباعدى عند القيام بعملية التفنيد والحصر .

٢ - **الأسلوب الإنتقائي** Selective Method

يتميز هذا الأسلوب بالتركيز مباشرة على أمر أو شئ محدد Definite هو موضع سوء الإدراك ، يحدده ويعينه القائم بالبرنامج ، كأن يتم التركيز على أخطاء التفكير غير المتعمدة ، أو على الحقائق فى الموقف أو على البدائل .. الخ . ويصلح هذا الأسلوب دون غيره من الأساليب ، فى أنه يساعد بشكل فعال فى تحديد الأخطاء والوقوف على مناطق القصور فى إدراك موقف أو مشكلة ما .

٣ - **أسلوب التجميع** Categorization

فى هذا الأسلوب يتم تغطية كافة جوانب موقف ما عن طريق تصنيف Clas-sification لكافة جوانب الموقف .

فمثلاً : عند دراسة قرار يتم تصنيف خسائره فى فئة ، ومكاسبه فى فئة أخرى ، ثم داخل كل فئة تصنف الخسائر أو المكاسب حسب أهميتها أو قوة تأثيرها ، فمثلاً مكاسب مؤثرة ، مكاسب متوسطة التأثير ، مكاسب غير مؤثرة ، وبهذه الطريقة

يتم تغطية كافة الجوانب والإحاطة التامة بالمتغيرات .

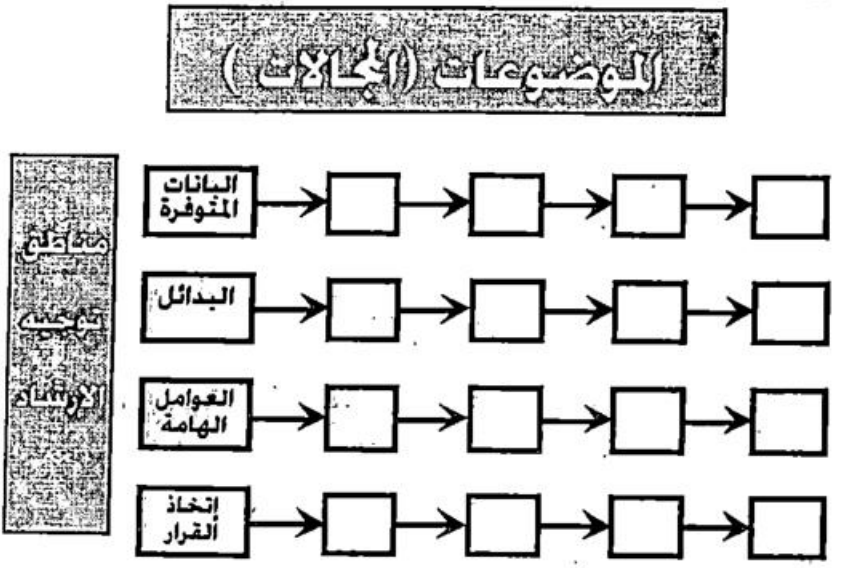
٤ - أسلوب التركيز Focusing

يتميز هذا الأسلوب بأنه عندما يتعرض لدراسة موقف ما ، فأنه يستعرض كافة جوانبه بشكل متسلسل مع التركيز على كل وحدة من وحداته على حدى ، كأن يبدأ بدراسة بيانات الموقف ويسلط الضوء عليها وبعد إستيفاء هذه النقطة ينتقل إلى النقطة التالية كالبدائل الممكنة مثلاً ويسلط الضوء عليها وهكذا حتى ينتهى من دراسة كافة جوانب الموقف .

٥ - أسلوب الخطة Plan

يقوم هذا الأسلوب على تحديد موضوعات سلفاً هى الموضوعات المراد إتخاذ القرار حيالها ، ويحدد أيضاً مناطق توجيه الإنتباه ، كالبيانات والمعلومات المتوفرة والحلول أو البدائل بإيجابياتها وسلبيتها ، والعوامل المؤثرة التى تؤخذ فى الإعتبار ، والإختيار (إتخاذ القرار) .... وهكذا ، ثم تبدأ بعد ذلك مرحلة تغطية كل نقطة على كافة الموضوعات المعروضة .

فمثلاً : يتم تغطية نقطة البيانات والمعلومات على كافة الموضوعات أو المجالات (الشخصى - المهنى - الأسرى ... الخ) وبعد ذلك ننتقل إلى نقطة أخرى نغطيها على كافة الموضوعات وهكذا حتى يتم تغطية كافة النقاط على كافة الموضوعات .



شكل (١) يوضح أسلوب الخطة فى تغطية مناطق الأنتباه على الموضوعات

٦ - أسلوب العملية Process

هو ذلك الأسلوب الذى يهتم بتغطية مناطق الإنتباه عن طريق توجيه الإنتباه إلى عملية بعينها من شأنها القيام بهذه المهمة .

فمثلاً : توجيه الإنتباه إلى عملية تحليل Analysis سمات قرار من شأنها أن تغطى جوانب هامة فيه مثل إيجابياته - سلبياته - العوامل الهامة المؤثرة فيه .... وهكذا .

وكذلك توجيه الإنتباه إلى عملية مقارنة Comparison بين قرارين أو موقفين من شأنها أن تتعرض إلى سلبياتها أو إيجابياتها بالإضافة إلى سماتها المشتركة أو عوامل إتفاقهما وإختلافهما ... وهكذا يتم تغطية كافة جوانب مناطق الإنتباه .

ثامنـــاً : الجانب المعرفي في التفكير فيما وراء التفكـــير : أخطاء التفكير

إذا كانت مناطق توجيه الإنتباه ، ومناهج وأساليب هذا التوجيه ، هما الجانبين الخاصين بالناحية المهارية فى فنية التفكير فيما وراء التفكير ... إذن ماذا عن الجانب المعرفى فى هذه الفنية .

من الممكن إعتبار أخطاء التفكير التى قد يقع فيها الفرد حين يتخذ قراراً مدخلاً مناسباً للجانب المعرفى فى التفكير فيما وراء التفكير Metacognition .

يجمل دى بونو De Bono أخطاء التفكير التى قد يقع فيها الفرد حين يدرس قرار أو يتعرض لمشكلة ، دونما قصد أو نية منه فى تسعة أنواع من الأخطاء.

(انظر : إدوارد دى بونو ، ١٩٨٩ ، الفصل الرابع ، ص . ص ١٨ - ١٩)

فى هذا الجزء سوف نستعرض هذه الأخطاء مع ضرب الأمثلة من عندنا التى توصل المعنى .

١ - التحيز أو النظرة الجزئية Partialism

هو أن ينظر المرء فى المشكلة المعروضة عليه نظرة ضيقة ، دونما إعتبار لبعض العوامل المرتبطة بالموقف أو المشكلة والتى لها علاقة قريبة بما يتخذه من قرار.

فمثلاً : قد يضرب أصحاب مهنة عن العمل ، مطالبين بتحسين أجورهم ، ويغضبون من السلطة أو الإدارة حين لا تستجيب لمطالبهم ، هم فى حقيقة الأمر غير مدركين بأن الإدارة لو إستجابت لمطالبهم ، قد يؤثر ذلك سلباً على أصحاب المهن

الأخرى ، فيلجأوا إلى نفس أسلوبهم ، وبالتالى تفقد الإدارة سيطرتها على النظام ، هم فى هذه الحالة قد وقعوا فى خطأ التحيز أو النظرة الجزئية .

٢ - السلم الزمني (الأنية) Time - Scale

المقصود بها أن ينظر المرء للموقف أو المشكلة نظرة أنية أى إلى مكاسبها القريبة ويتخذ حيالها قرار تحت تأثير هذه النظرة يراه صائب وسليم ، مع عدم إدراك لعواقب هذا القرار على المستوى البعيد .

فمثلاً : أب لديه أطفال صغار ، قد يتخذ قرار بالسفر للعمل بالخارج مدة طويلة ، ويعتبر ذلك فرصة تحقق مستوى أعلى من المعيشة لأسرته دون أن يفكر فى تأثير قراره بالسفر على أولاده على المستوى البعيد .

٣ - التمركز حول الذات Egocentricity

هو أن ينظر الفرد للأمر نظرة ذاتية محضة ، أى ماذا سوف يعود عليه هو شخصياً من فائدة ، أو ما سيلحق به من أضرار .

فمثلاً : قد يرفض فرد فى جماعة قرار مناسب تتخذه الجماعة لأن نسبة مكاسبة الشخصية من هذا القرار أقل من قرار آخر يحقق له فائدة أعلى لكنه غير مناسب أو أقل فائدة بالنسبة للجماعة ككل .

٤ - العجرفة والغرور Arrogant and Conceit

هو أن يرفض الفرد قرار صائب وحكيم ، ليس إلا أنه صادر من فرد أقل منه مكانة ومنزلة سواء كانت علمية أو إجتماعية .

فمثلاً : قد يرفض مدير أو رئيس عمل نصيحة أو فكرة صائبة لمجرد أنها صادرة من أحد مرؤسية .

ويعتقد الباحث أن هذا النوع من الأخطاء واضح فى ثقافتنا التى تدعم مثل هذا الخطأ بتأصيلها بشكل مزيف لفكرة أن الإلهام والعبقرية مقصورة على من هم أعلى فى السلم الإدارى .

٥ - الحكم الأولى Initial Judgment

هو أن يصدر الفرد حكماً أولياً وسريعاً تحت تأثير الإندفاع أو عدم التروى وعدم الدراسة المتمنعة للموقف ، ثم يبدأ بعد ذلك فى جمع الأدلة والبراهين والحيثيات التى تؤكد صحة قراره ، وهى فى الغالب تكون أدلة ضعيفة وغير منطقية وملفقة ، وليس العكس ، وهو ما يعرف فى تراث التفكير بإستراتيجية الإثبات Confirmation .

٦ - **التفكير المناوئ** Adversary Thinking

هو نفس النوع من الخطأ السابق مع إختلاف الشكل ، حيث يتخذ الفرد قرار سريع وغير مدروس ، ثم يبدأ فى جمع الأدلة والحيثيات التى تؤكد خطأ الرأى المناوئ أو المخالف ، متبعاً فى ذلك إستراتيجية الدحض Falsification ، بمعنى أن فكرتى لا تثبتها حججها وبراهينها ، إنما يثبتها خطأ الفكر الأخر .

٧ - **تضمين الذات** Ego-Envolvement

وهو أن يدافع المرء عن فكرة أو رأى أو قرار ، قد تكون الأحداث والوقائع برهنت على عدم صحته ، ليس إلا لأنه قد أعتبر أن هذا الرأى أو هذه الفكرة هى جزء منه شخصياً ، ويعتقد خطأ أن التنازل عن هذه الفكرة أو هذا الرأى هو تنازل عن ذاته أو عن قيمه أو عن تاريخه .

فمثلاً : تثبت الأحداث كل يوم ، أن الفلسفة الشيوعية أو الفكر الشيوعى لقى هزيمة بل لقى حتفه أمام المعسكر الرأسمالى (سياسة السوق بلغة الإقتصاد) فى عام ١٩٨٩ حين تم تفكيك الإتحاد السوفيتى وإزالة سور برلين ، مع ذلك نجد بعض الشيوعيين ما زالوا يدافعون عن المبادئ الشيوعية ، تحت دعاوى أن الشيوعية فشلت على مستوى التطبيق لكنها باقية على المستوى النظرى ، فى الحقيقة إن دفاعهم عن الشيوعية ناتج عن أنهم ضمنوا أنفسهم هذه الفكرة أو هذه الفلسفة وأصبحوا جزء منها أو هى أصبحت جزء فمنهم من عذب وأعتقل أو أمضى سنوات من عمره سجيناً وهو يدافع عنها فكيف يتخلى عنها بسهولة ، لأن معنى تخليه عنها - من وجهة نظره - يعتبر تخليه عن ذاته وتاريخه .

٨ - **خطأ المقدار** Magnitude Error

هو أن يتخذ الفرد قراراً أو يدافع عن فكرة أو يجمع طاقاته فى شئ إنطلاقاً من إعتقاده بأهمية هذه الفكرة أو هذا القرار نتيجة لسوء تقديره لحجم هذه الأهمية .

فمثلاً : الفرد الذى يعتقد أن المال هو المصدر الوحيد والأساسى للسعادة ، فيجمع المال من حله أو غير حله إلا أن يصل إلى الثروة التى ينشدها ثم يفاجأ بأنه لم يصل إلى السعادة التى كان يتوقعها ، ونستطيع أن نقرر فى هذه الحالة أن الفرد قد أخطأ فى تقدير قيمة المال .

٩ - **التطرف** Extremes

هو أن يعظم الفرد من مميزات أو عيوب رأى أو فكرة أو شئ ، ثم لا ينظر لهذا الشئ إلا من خلال هذه العيوب أو تلك المميزات فقط .

فمثلاً : فى قضية الصراع الثقافى بين « الأصالة والمعاصرة » يبنى أصحاب الرأى المطالب بالمحافظة على الأصالة ورفض أى شئ وارد من الغرب ، أسانيدهم فى ذلك على أن الغرب نسيجه الثقافى مختلف عن نسيجنا ولا يصلح أن نأخذ شئ منه وإننا لكى نتقدم لابد أن نعيد إكتشاف تراثنا فحسب ، وعلى الجانب الأخر يرى أصحاب الاتجاه الغربى ، إننا لابد أن نحتذى بالنموذج الغربى وننقله كاملاً إذا أردنا أن نتقدم ، وفى الحقيقة أن كلاً الإتجاهين قد خلا من الصواب ووقعاً فى عيوب خطأ التطرف .

المراجـــع :

١ - **إدوارد دي بـونـر (١٩٨٩)** : تعليم التفكير ، ترجمة : عادل عبد الكريم ياسين وأخرون ، الطبعة الأولى ، مؤسسة التقدم العلمى بالكويت .

٢ - **حامد زهران (١٩٨٤)**: التوجيه والإرشاد النفسى ، الطبعة الثانية ، عالم الكتب، القاهرة .

٣ - **عزيز محمـد السيد (١٩٨٥)** : منهج البحث فى علم النفس الإنسانى بين النظرية والتطبيق ، غير موضح مكان الإصدار .

٤ - **فـؤاد أبو حطب (١٩٨٣)** : القدرات العقلية ، الطبعة الرابعة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

5 - Byrd, D. & Gholson, B. (1985). Reading, Memory and Metacognition . Journal of Educational Psychology, vol . 77, No. 4, pp. 428-436 .

6 - Cross, D. & Paris, S. (1988) . Development and Instructional Analysis of Childern's Metacognition and reading comprehension . Journal of Educational Psychology, vol. 80, No. 2, pp. 131 - 142 .

7 - Duval, Sh., etal. (1972). A Theory of Objective Self - Awareness . Academic Press USA .

8 -Feldman, R. (1989). Adjustment : appling psychology in a complex world, Mc Grow - Hill book Company .

9 - Hanly, G. and Collins, V.(1989). Metamemory Judgement of the

origin and content of course information. Company Text and Lecture Materials . Journal of Educational Psychology, vol. 81, No.1, pp. 3 - 8 .

10 - Mayer, R.(1983). Thinking, problem solving, cognition, Freeman and Company . USA .

11- Royer; J., etal. (1993)Techniques and procedures for assessing cognitive skills, Review of Educational Research, vol. 63, No.2, pp. 201- 243.

12 - Slife, B. & Bell, T. (1985) Separability of Metacognition and cognition : Problem solving in learning disabled and regular students. Journal of Education Psychology, vol. 77, No. 4, pp. 437- 445 .

13 - Stewart, O. & Tei , E.. (1984). Some implications of metacognition for reading instruction . Journal of reading, vol. 27(1 - 8), pp. 36 - 43 .

14 - Vadhan, V.& Stander, PH. (1994). Metacognitive ability and test performance among college students . The journal of psychology, 128(3), pp. 307 - 309.

15 - Wade, S.& Reynolds, R.(1989). Developing metacognitive awareness journal Journal of Reading. vol. 33 (1 - 8), pp. 6 - 14 .